



AARHUS  
UNIVERSITY  
ARTS

---

# Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider

DPU

Mikkel Jacobsen

PhD-afhandling

DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

EN UNDERSØGELSE AF LÆRERES TILGANGE TIL OG FORSTÅELSER AF  
SKOLEMADSORDNINGER I KØBENHAVN

Af

Mikkel Jacobsen



Aarhus University 2020

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Thesis submitted: January 2020

PhD supervisor: Jette Benn, Ph.D., Lektor, Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7507-475-4

DOI: 10.7146/aul.375

© Copyright by author

Normalsider: 265 sider (á 601.425 anslag inkl. mellemrum).

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER



### OM FORFATTEREN

Mikkel Jacobsen er lektor fra Professionshøjskolen Absalon og har arbejdet med forsknings- og udviklingsprojekter i Center for Skole og Læring, Center for Ernæring og Rehabilitering samt undervist i Madkundskab på læreruddannelsen og i madsociologi og videnskabsteori på Fødevarer og Ledelse under Ernæring og Sundhedsuddannelsen. Mikkel Jacobsen er uddannet cand.mag. i Medievidenskab med speciale i børn og unges mediesocialisation og er uddannet og har arbejdet som skolelærer med linjefag i bl.a. Madkundskab. Mikkel Jacobsen har igennem 10 år arbejdet med forskellige forskningsprojekter omkring mad, skole og dannelse, som Ph.d.-studerende og videnskabelig assistent på Aalborg Universitet, gæsteforsker ved UC Berkeley, i Institute for the Studies of Societal Issues og adjunkt i Center for Mad, Krop og Læring ved UC Lillebælt. I 2019 var Jacobsen medforfatter på antologien: ”*Simmel – Sociologiens Eventyrer*”. I projektsammenhænge har Mikkel Jacobsen været udvikler og iværksætter i Københavns Madhus og projektleder i Madkulturen. Fra 2019-2021 er Mikkel Jacobsen med til at udvikle og laver følgeforskning i projektet ’Højskole uden mure’ som er støttet af Bikubenfonden og har udsatte unge, mad og livsmestring som hovedfokus.



# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## ENGLISH SUMMARY

### Objective

The aim of this dissertation is to study the teachers' practice and attitude towards school food and meals in EAT-schools and madskoler (food schools) in Copenhagen, as well as the possibility for different forms of food literacy and *bildung* in more general terms. The EAT and madskole programs, concepts and practices, which is the case of this dissertation, emphasize that eating in schools is more than food and nutrition. The focus is eating in schools as a pedagogic, social and educational arena. The dissertation wishes to examine how teachers relate to the concepts of EAT and madskoler and which concepts and perceptions of *bildung* are expressed and practiced among teacher in relation to pupils. The central analytical concepts that are applied to address this question are sociability (*selskabelighed*) and food as common denominator (*mad som fællesnævner*) in theories primarily by Georg Simmel, food as the formation of common identity in theories by Claude Fischler and action competence (*handlekompetence*) in theories by Bjarne Bruun Jensen and Karsten Schnack.

In terms of methodology, fieldwork was carried out in six schools representing different approaches to the implementation of pedagogical aspects of school food. Of the six schools, three are EAT schools and three are food schools (madskoler), and interviews have been conducted with teachers, kitchen staff and headmasters, as well as the director of Københavns Madhus. Qualitative interviews were combined with close observation of teachers' and pupils' practices in class, during lunch breaks as well as kitchen activities in order to get a closer contextual understanding of how school food was implemented and practically organized and what kind of social interaction it lead to. A central finding was that there are significant gaps between the pedagogical concepts of EAT and food schools and the actual understanding of these concepts among teachers as well as the practical ability to implement those concepts.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

In terms of method, results and analysis, the researcher found that the original approach entailing a normative idea that school food programs are largely successful and unproblematic was challenged by the informants, not the least as the researcher spend more time with teachers and pupils. This preunderstanding was a consequence of being closely affiliated to the central actors implementing school food in Copenhagen (Københavns Madhus) and the PhD project partly being funded by these actors, having specific interests in the outcome of the research. In order to address this, the researcher gradually attempted to distance himself from the original preconceptions of these programs' success and became more critical of ideals and purposes over time as a response to the findings that the programs entail significant flaws and challenges.

The dissertation includes a review of existing research in the field. While some research has been carried out regarding food and eating in a sociological perspective most literature and research concerning food and eating in schools predominantly focus on nutrition or the connection between diet and academic results. Furthermore, not much research focusing on teachers has been carried out in this field which therefore had to be generated and included to understand their role in the implementation of EAT and madskoler.

Furthermore, the reseracher used the central analytical concepts to identify different forms of bildung and food literacy in the analysis of the empirical data and how they overlapped or were expressed differently by the teachers in and across the two different food programs and concepts.

### **Conclusion and implications**

The study shows that food and eating in schools has a potential as a social and/or educational framework to practice general bildung. But it is often restricted by a lack of common pedagogical goals and definitions of bildung, lack of time and space for carrying out what teachers see as food bildung and an attitude among teachers towards food and eating as something that takes time from *real* education. Still, teachers'



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

attitude and practices are very different from one school to another when it comes to eating with the students. Some teachers use the meal as an arena for teaching life skills and social education. Some perceive food and eating as caring and a social project while other teachers perceive it as a service project for the parents and do not get involved pedagogically or as educators. Overall, the study shows that there is a gap between the ideals and notion of "maddannelse" (food bildung) which Københavns Madhus and the municipality originally wanted to implement as part of the school lunch programs EAT and madskoler and the everyday understandings, barriers and forms of sociality around food that teachers experience and engage with when they attempt to implement the programs in practice in different schools.

Occasionally there were also notable difference between what informants said about their experiences of the programs and the researchers own observations of how they worked with them in practice.

The results of this study indicate that in order to be working more in line with the original goals set out by Københavns Madhus and Copenhagen Municipality, the teachers need clear common pedagogic and educational goals, or even a common understanding of the setting, for eating with the students, and when it comes to perceiving the meal as an arena for social education. The results also indicate that a broader inclusion of teachers might help towards integrating the programs at each school, in terms of adapting to the local characteristic of each school with very different demographic and pedagogical traditions. Furthermore, the actors who develop concepts like school lunch programs and researchers within the field of food and education need to look more deeply into the everyday challenges and social aspects of meals and food. Also food as identity formation and the practical work life of the teachers in order to create projects that are considered an asset more than a burden to teachers and to fully understand how terms like food bildung (maddannelse) among others are perceived and made relevant in practice.

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## Key words

School lunch and teachers, sociability, action competence, food bildung, pedagogics, school lunch as a social arena.

## DANSK RESUME

### Formål

Formålet med afhandlingen er at undersøge læreres tilgang til og forståelse af skolemad og måltider med udgangspunkt i EAT og madskoler i København. De to skolemadskoncepter fokuserer på, at det at spise er mere end bare mad og ernæring, herunder madlavning og pædagogiske måltider som en social og dannelsesmæssig ramme. Afhandlingen præsenterer i den forbindelse en undersøgelse af lærernes tilgang til og forståelse for, hvorvidt skolemad og måltider kan fungere som en social og pædagogisk arena for dannelse og herunder arbejdet med det sociale, handlekompetence og maddannelse.

Metodisk består undersøgelsen af feltarbejde, herunder observation og kvalitative interviews, udført på seks skoler, der repræsenterer forskellige tilgange til gennemførelsen af pædagogiske aspekter af skolemad. Af de seks skoler er tre EAT-skoler og tre madskoler, og interview er gennemført med lærere, køkkenpersonale og skoleledere samt direktøren for Københavns Madhus. Kvalitative interview blev kombineret med tæt observation af lærere og elevers praksis i klassen, under frokostpausen samt i løbet af køkkenaktiviteter for at få en nærmere kontekstuel forståelse af, hvordan skolemad bliver gennemført og praktisk organiseret, og hvilken form for social interaktion samt lærings- og dannelsesprocesser, det eventuelt fører til. En central konklusion er, at der er betydelige forståelsesforskelle mellem de pædagogiske begreber indeholdt i EAT- og madskole-koncepterne og den faktiske

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

forståelse af disse begreber blandt lærere samt den faktiske evne til og mulighed for at praktisere dette i hverdagen.

Med hensyn til metode, videnskabsteoretisk tilgang og analyse fandt forskeren, at den oprindelige tilgang til skolemad medførte normative forforståelser, såsom at skolemadsordningerne er succesfulde, repræsenterer en pædagogisk merværdi og er uproblematisk, hvilket blev udfordret af undersøgelsens informanter, ikke mindst efterhånden som forskeren brugte mere tid med lærere og elever. Denne oprindelige forforståelse i forhold til praksis var en konsekvens af at være tæt knyttet til de centrale aktører, der gennemfører skolemad i København (Københavns Madhus), sat over for et Ph.d.-projekt, der delvist finansieres af disse aktører, der har specifikke interesser i udfaldet af forskningen. For at imødegå denne mulige risiko forsøgte forskeren efterhånden at revidere forskningsspørgsmålene og distancere sig fra de oprindelige forestillinger om disse ordningers succes og blev mere kritisk over for idealer og formål over tid og som en reaktion på, at resultaterne viste, at koncepterne indeholder mangler og udfordringer.

Gennem afhandlingen undersøges, hvordan lærere forholder sig til koncepterne EAT og madskoler, samt hvilke former for dannelse der bliver tilstræbt blandt lærerne i forhold til eleverne. Det centrale analytiske udgangspunkt, der adresserer dette spørgsmål, omhandler socialitet (selskabelighed) og mad som en fællesnævner, primært med udgangspunkt i teorier af Georg Simmel, mad som fælles identitetsskabelse fra teorier af Claude Fischler samt handlekompetence fra teorier af Bjarne Bruun Jensen og Karsten Schnack.

Centralt for afhandlingen er derudover, at den indeholder nedslag og overblik over eksisterende forskning inden for feltet. Mens nogen forskning omhandler skolemad og skolemåltider i et sociologisk perspektiv, fokuserer den overvejende del på ernæring og sammenhænge mellem kost og læring. Derudover er der kun meget begrænset forskning, der fokuserer på lærernes rolle inden for feltet, hvilket har begrænset mulighederne for at basere herværende forskningsdesign på tidligere

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

undersøgelser. Det har dermed skabt en mulighed for at bidrage til et relativt uudforsket område.

Endeligt men dog væsentligt benyttes det centrale analytiske og teoretiske udgangspunkt i en diskussion og analyse af forskellige tilgange til og opfattelser af maddannelse blandt lærerne i de to skolemadsordninger og generelt.

### **Konklusioner og implikationer**

Afhandlingen viser, at mad og måltider i skolen potentielt kan fungere som en social arena, hvor nogle former for dannelse kan udfoldes. Eksempelvis udvikling af handlekompetence, med afsæt i skolemad og måltider som en ramme herfor, men at dette ofte er begrænset af en mangel på overordnede pædagogiske mål, tid og rum samt fælles definitioner (sprog) af centrale begreber. Samtidig varierer lærernes holdning mellem enten en opfattelse af, at skolemad og måltider er noget, der tager tid fra det almene pædagogiske arbejde eller at skolemad og måltider er en del af dette arbejde. De interviewede lærere agerer meget forskelligt fra den ene skole til den anden, når det handler om skolemad og måltider. Nogle lærere bruger bevidst mad og måltider til at arbejde med handlekompetence og dannelse, andre ser mad og måltider som omsorg og som et socialt projekt, mens andre igen primært ser skolemadsordninger som et serviceprojekt og noget, der er forældrenes ansvar. Undersøgelsen peger på, at der findes meget forskellige opfattelser af dannelsesidealer og muligheden for at udfolde disse i praksis i forbindelse med skolemad. Både blandt lærere og blandt andre aktører, der arbejder med mad, dannelse og måltider.

Indimellem var der også bemærkelsesværdig forskel på, hvad informanterne sagde om deres erfaringer med skolemadsordningerne og frokostpausen og forskerens observationer af, hvordan de faktisk arbejdede i praksis.

Forskningsprojektet peger på, at lærerne på den enkelte skole har brug for fælles pædagogiske og didaktiske mål, og eventuelt fælles rammesætning, for at udfolde skolemadskoncepterne med hensyn til at den enkelte skole og lærer kan sætte egne

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

mål og bruge måltidet som en arena for dannelse samt med hensyn til at arbejde mere i overensstemmelse med de oprindelige mål, der er fastsat af Københavns Madhus og Københavns Kommune. Det viser også, at en bredere inddragelse af lærere kan bidrage til at give ordningerne mere mening, hvad angår tilpasning til lokale kendetegn ved hver skole med meget forskellige demografiske og pædagogiske traditioner og udfordringer.

Endvidere peges der på at både de aktører, der udvikler koncepter rettet mod folkeskolen, og mad- og uddannelsesforskningen med fordel kan inkludere og søge større indsigt i lærernes hverdag og livsverden for at skabe projekter, der i højere grad bliver opfattet som en værdi frem for en byrde. Samtidig kan forskningen søge forståelse af, hvordan begreber som maddannelse blandt andre bliver opfattet og praktiseret i skolen.

### **Nøgleord**

Skolemad og lærerperspektiver, socialitet, handlekompetence, maddannelse og pædagogik, skolemåltider som sociale arenaer.

*”Af alt det,  
der er fælles for mennesker,  
er følgende det, de er allermest fælles om:  
de må spise og drikke”* (Simmel, 1998 [1910], s. 135)

– Georg Simmel (1858-1918)



# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## INDHOLD

<b>Indledning</b> .....	<b>19</b>
Afhandlingens overordnede målsætning og forskningsspørgsmål .....	22
Afhandlingens struktur .....	23
<b>Kapitel 1. Den teoretiske ramme og forskningsfeltet mad, måltider og dannelse</b> .....	<b>30</b>
1.1.    Dannelse og dannelsesidealer: Begrebets historie og forståelse .....	30
1.2 Professionsdannelse .....	32
1.3 Reivew og indledende undersøgelse af feltet.....	35
1.4 Review forsåt: teoretiske perspektiver og tilgange inden for forskningsfeltet 38	
1.5 Kost og læring.....	40
1.6 Socialitet og måltider .....	44
1.7 Maddannelse .....	47
1.8 Maddannelse og food literacy: diskussion og redegørelse .....	58
1.9 Lærertyper og læreres tilgange til måltider .....	61
1.10 Selskabelighed, taktfølelse og maden som fællesnævner.....	65
1.11 Dannelse med mad som fællesnævner .....	72
1.12 Måltidet som socialitet og maden som identitetsmarkør .....	72
1.13 Handlekompetence og ansvarlig deltagelse .....	76
1.14 Det mikrosociologiske Samhandlingsperspektiv og Stigmatisering omkring mad og måltider .....	82
1.15 Opsummering af teori og begreber til anvendelse i analysen.....	84
<b>Kapitel 2. EAT og madskoler: baggrund og casebeskrivelse</b> .....	<b>89</b>
2.1 EAT-konceptet.....	89
2.2 Madskolekonceptet .....	91
2.3 Tilskudsordningen.....	93
2.4 Baggrund og vision for EAT og madskolerne.....	94
2.5 Undersøgelsens motivation og forskningsinteresse.....	98
<b>kapitel 3. Erkendelser i felten</b> .....	<b>101</b>
3.1 Fra personligt engagement til reflektiv forsker .....	101
3.2 Erkendelsernes betydning for undersøgelsens teoretiske drejning.....	106



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

<b>Kapitel 4. Videnskabsteoretisk tilgang</b> .....	<b>110</b>
4.1 Undersøgelsens fænomenologisk-hermeneutiske fremgangsmåde .....	115
<b>Kapitel 5. Indsamling af empiri: Deltagerobservation, kvalitative interview og tillidsopbygning</b> .....	<b>123</b>
5.1 Udvalgte informanter .....	123
5.2 Udvalgte skoler .....	127
5.3 Metodeovervejelser: Mellem udsagn og praksis .....	130
5.4 Deltagerobservation .....	132
5.5 Feltnoter .....	135
5.6 Kvalitative interview .....	141
5.7 Video- og fotodokumentation .....	147
5.8 Positionering og opbygning af tillid og fortrolighed.....	150
5.9 Foreløbige metodiske erkendelser fra feltarbejdet på skolerne.....	152
<b>Kapitel 6. Data: Diskussion og Analyse</b> .....	<b>155</b>
6.1 Databehandling .....	155
6.2 Metodekritik: Erkendelser om forskning i eget felt .....	159
6.3 Lærernes tilgange til og opfattelser af EAT, skolemad og måltider .....	162
6.4 lærertyper, Maddannelse og Handlekompetence: ”Man er med til at så nogle frø”	163
6.5 Maddannelsesidealer: ”Der er en høj grad af dannelse omkring det at indtage et måltid”:	169
6.6 Skolemad som værdi eller byrde - de fælles pædagogiske mål: ”Hvis lærerne bare bliver pålagt en masse opgaver, så siger vi nej” .....	175
6.7 Opfattelser af skolemad og måltider og forudsætninger for læring: ”Jeg tænker lidt, det er sådan noget, der skal overstås. Det er benzin.”: .....	177
6.8 EAT, dannelse og dialog: ”Lige så snart du taler om det, så er det ikke farligt længere”:	181
6.9 tid og tilstedeværelse: ”Der er ikke noget tid tilknyttet, du skal bare dukke op”	184
6.10 madro og Skolemåltidet som en social arena: ”Jeg synes, tiden er deres”	185
6.11 Opsummering Skole X: Skolemåltidet som dannelse og en social arena	188

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

6.12	Lærernes tilgange til og opfattelser af EAT, skolemad og måltider på skole y: ”Jeg tror, det bliver svært at engagere lærerne mere i det” .....	192
6.13	EAT-ordningens potentiale for inklusion: ”Det var nok skyld i, at han ikke behøvede at stoppe på skolen” .....	195
6.14	Lærernes erfarede konflikt: ”Min måltidspædagogik går ud på at skabe ro” .....	197
6.15	Elevernes autonomi og det uformelle møde i måltidet: Udskolingen på Skole Y .....	205
6.16	Skole- og gadeplan: Modsatrettede sociale arenaer .....	208
6.17	Opsummering Skole Y: Konflikter omkring skolemad og måltider ...	212
6.18	Forskelle og ligheder mellem EAT-skolernes erfaringer .....	213
6.19	Skole Z’s brug af tilskudsordningen: ”Maden var for dyr til vores børn” .....	217
6.20	Bidrager tilskudsordningen til stigmatisering?: ”I gamle dage gik de fattige børn over i kælderens og fik en mad.” .....	219
6.21	Refleksioner omkring respekt, madspild og udvikling af handlekompetence: ”Mad, det er noget, man passer på” .....	221
6.22	Lærernes tilgange til og opfattelser af madskoleordningen.....	225
6.23	Generel forankring af skolemad: ”Skolen skal være den lokale stolthed” ..	226
6.24	Køkkenet som arena for dannelse: ”Vi er et klasseværelse uden kateder” .....	227
6.25	Lærernes ambivalente forhold til køkkenet: ”Det er lidt nemmere, sådan noget røv-til-bænk-undervisning” .....	232
<b>Kapitel 7. Konklusion: læreres opfattelser og tilgange til skolemad, måltider og dannelsepotentialet herom .....</b>		<b>237</b>
7.1	Det dannelsemæssige potentiale i skolemadsordningerne og centrale udfordringer .....	240
7.2	Sammenligning mellem EAT-skoler og madskoler: Mangel på fælles mål, ressourcer og udfoldelse af forskellige tilgange til maddannelse .....	246
7.3	Respekt og dannelseopfattelser af mad og måltider .....	249
7.4	dannelsesteorier i lærernes optik og praksis .....	251
7.5	Barrierer og åbninger for den dannelsemæssige udfoldelse .....	253
7.6	Skolemadens niveauer og anvendelse.....	255
<b>Kapitel 8. perspektiver for skolemad og måltider .....</b>		<b>257</b>
8.1	Undersøgelsens bidrag til fremtidig forskning.....	260

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

<b>Litteratur .....</b>	<b>266</b>
<b>Bilag.....</b>	<b>285</b>
Bilag 1: Kondenseringer .....	285
Bilag 2: Oversigt over interviews, transskriberinger og link til lydfiler på Edumedia .....	285
Bilag 3: Oversigt over og link til videofiler (Edumedia).....	297
Bilag 4: Interviewguide.....	298
Bilag 5: Tilskudsordningen .....	303
Bilag 6: Salgstal .....	304
Bilag 7: Aktører omkring skolemad.....	305
Bilag 8: Eksempel på litteratursøgning .....	308
Bilag 9: Observationsguide .....	309

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## INDLEDNING

Denne afhandling handler om dannelse i forhold til skolemad og måltider i den danske folkeskole i en tid, hvor skolemadens betydning får stadig mere offentlig opmærksomhed. Mere specifikt belyser afhandlingen, hvorledes og i hvilken udstrækning idealer om dannelse i forbindelse med skolemad og måltider bliver en del af skolens hverdagspraksis. Det undersøges gennem lærernes tilgang til skolemad og måltider, samt hvilke former for dannelsessyn der kommer til udtryk i lærernes tilgang og hverdagspraksis i relation til eleverne i spisepausen og i køkkener. Med henblik på at undersøge dette tages der udgangspunkt i implementering af skolemadsordninger på seks københavnske folkeskoler, som enten deltager i skolemadsordningen EAT eller i ordningen kaldet madskole, begge med afsæt i initiativer fra Københavns Madhus og Københavns Kommune.

Der er mange måder at opfatte mad og måltider på. Ikke bare i en skolekontekst, men også generelt er opfattelsen af mad og måltider individuel og påvirket af faktorer som kultur, historie, socioøkonomisk baggrund, køn, alder og religion. Mad og måltider er i stigende grad blevet genstand for politiske, sundhedsmæssige, økonomiske og faglige diskurser og trækkes ofte frem, når værdikampe udkæmpes i medierne og i den øvrige offentlighed. Skolemaden er ingen undtagelse. Eksempelvis i forbindelse med temaer som: skolereformen 2014/15 (Mainz & Lyngberg, 2015), sundhed (Stenz 2016; Vestergaard, 2012), økonomi (Thomsen, 2010) samt debat af mere pædagogisk karakter (Trier, 2014). Skolemad har dog også historisk set været genstand for mange politiske, faglige og værdimæssige kampe (Haastrup, 2001). Mad og måltider er noget, som mange mennesker føler et ejerskab til, og som kan bidrage til at markere ens identitet (se Lupton, 1996; Jenkins, 1999). Selv det ikke at forholde sig eksplicit til måltiders sundhedsmæssige, økologiske, æstetiske eller kulinariske aspekter kan siges at udtrykke en holdning eller måske nærmere en modholdning til de, der har klare politiske, ernæringsmæssige, gastronomiske eller pædagogiske holdninger til mad og til måltider. Holdningen til mad og måltider ligger ofte under for normative ideer om, hvordan man bør indtage sin mad, og hvad man bør indtage og nyere

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

forskning viser også en splittelse i opfattelsen af eksempelvis, hvorvidt det at spise i skolen er en del af undervisningen eller om det tager tid fra undervisningen (Benn & Carlsson, 2014).

Mad er på en gang noget intimt og personligt samt noget, mennesker til alle tider har delt og indtaget i fællesskaber (se Marshall, 2000) og mad og måltider kan være svære at skille ad. Under måltidet kan maden gå fra at være næring for kroppen eller individuel nydelse til også at være social praksis. Maden og måltidet kan siges at bidrage til det enkelte individ, til dennes plads i fællesskabet og dermed til det større fællesskab og kulturen (Christensen & Jacobsen, 2019; Simmel, 1998 (1910); Fischler, 1988) og i de fleste kulturer er der tydelige tegn på, at mad knytter sig til og skaber status og identitet (Henry, 1972).

Kultur vokser og forandres i høj grad gennem nye generationer, og børn kan derfor ses som en oplagt målgruppe, hvis man ønsker at skabe ny kultur eller påvirke den eksisterende, hvilket også er gældende for skolemadkulturen, der er under konstant forandring på flere niveauer (Finnan, 2000). Netop det at forandre madkulturen i skolen er et af de eksplicite mål med EAT-skolerne og madskolerne, og dermed er det relevant at undersøge, i hvilken udstrækning skolemad og måltider faktisk opfattes og anvendes som et pædagogisk værktøj på skolerne. Afhandlingen vil ikke fokusere på skolemadens ernæringsmæssige aspekter, men indtage en bredere sociologisk og pædagogisk optik i forhold til skolemad og omstændighederne omkring dens indtagelse og faglige og organisatoriske implementering. Afhandlingen vil holde fokus på måltidet som social praksis og som fællesskab og indskrive analysen i det eksisterende forskningsfelt vedrørende mad og måltider i skolesammenhæng.

Skolesystemet er en af de arenaer, som alle mennesker på et tidspunkt i livet bevæger sig i. Uanset om man går på friskole, privatskole eller folkeskole, så spiser man i det tidsrum, der på den enkelte skoles skema er afsat, og inden for de rammer, der er udstukket. Skolernes pædagogiske grundlag og værdisæt kan variere, men når det kommer til skolemad og måltider, synes billedet ofte at være, at skolemad og måltider kun i mindre grad har været en del af det didaktiske eller pædagogiske system. En af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

folkeskolens kerneydelser er at gøre eleverne til hele demokratiske samfundsborgere gennem uddannelse og dannelse (Schnack, 2003). Men det er særligt i nyere tid, at overvejelser om mad og måltiders dannelsesmæssige potentiale i højere grad er søgt integreret i den pædagogiske og sociale indsats, for eksempel via de skolemadsordninger, som udgør afhandlingens case, og afspejlet i Danmarks officielle skolepolitik (se Undervisningsministeriet, 2009, s. 5). Helt centralt for afhandlingen er dog, at der ikke umiddelbart fremstår en fælles forståelse og definition af, hvad dannelse er som ideal eller praksis i forbindelse med skolemad og måltider, men at forskellige aktører, herunder lærere, har forskellige tilgange og opfattelser af, hvordan dannelse i den sammenhæng skal forstås og praktiseres. Derfor er det væsentligt for afhandlingens undersøgelse at præsentere, skelne mellem og diskutere forskellige tilgange til og former for dannelse i forhold til mad og måltider og mere generelt. Ikke mindst i forbindelse med den teoretisk-analytiske ramme for undersøgelsen. Således vil selve analysen af den indsamlede empiri på de københavnske folkeskoler tage afsæt i udvalgte teoretiske begreber og forståelser af dannelse fra blandt andet klassisk og nyere madsociologi.

Tidligere studier af skolemad har ofte taget afsæt i ernæringsmæssige forhold omkring maden (Sabinsky et al, 2010; se også Københavns Universitet, OPUS Skolemadsprojekt, u.å.) eller med fokus på elevernes brug af skolemad (Bruselius-Jensen, 2010). Jeg vil med denne afhandling lægge fokus et andet sted, nemlig på det dannelsesmæssige frem for det ernæringsmæssige og på lærernes tilgange til og opfattelser af skolemad og måltider; et område, der hidtil ikke har været undersøgt i samme udstrækning, med enkelte undtagelser af studier der både undersøger elever såvel som lærere, og sammenhængen mellem skole og mad (Benn & Carlsson, 2014). Eftersom det blandt andre er lærerne på de københavnske folkeskoler, der rent praktisk står med ansvaret for at implementere skolemadsordningerne i forhold til eleverne, er det væsentligt at afdække lærernes tilgange til og muligheder for at arbejde med dannelse blandt eleverne gennem skolemad og det fælles måltid, på skoler med forskellige sociale og demografiske sammensætninger samt forskellige

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

skolemadsordninger. Et af målene med denne undersøgelse er også at danne fundament for andre undersøgelser af skolemad og måltider i skolen.

### **AFHANDLINGENS OVERORDNEDE MÅLSÆTNING OG FORSKNINGSSPØRGSMÅL**

Målet med afhandlingen er at se skolemad og måltider i et pædagogisk og dannelsesmæssigt perspektiv, og som en arena hvor identitet og socialitet har potentiale til at blive fremdyrket. Målet er altså ikke at undersøge skolemad og måltider ud fra et perspektiv, der indrammer det som en velfærdsydelse, som primært skal bidrage til at løfte befolkningens sundhed gennem kost og ernæring. Mere specifikt vil afhandlingen undersøge socialitet og dannelse omkring skolemad og måltider med særligt fokus på lærernes opfattelse og tilgang hertil, og hvordan lærerne forholder sig til de to københavnske skolemadsordninger EAT og madskole med særlig vægt på de forskelligartede tilgange til og former for dannelse, der finder sted. Skolemadsordningerne er udvalgt til undersøgelsen, da de eksplicit lægger vægt på dannelse i sammenhæng med mad og måltider.

#### **Afhandlingens primære forskningsspørgsmål er:**

- Hvad er lærernes tilgange til og opfattelser af EAT- og madskoleordningen og til skolemad og måltider generelt, og hvilke former for maddannelse kommer til udtryk i deres tilgange?

Og herunder

- I hvilken udstrækning har skolemad og måltider et dannelsesmæssigt potentiale i folkeskolers pædagogiske kontekst, og hvilke barrierer og muligheder kan identificeres?



## AFHANDLINGENS STRUKTUR

I det følgende vil der blive redegjort for afhandlingens struktur ved en gennemgang af kapitlerne.

### **Kapitel 1. Den teoretiske ramme og forskningsfeltet mad, måltider og dannelse**

Første del af dette kapitel og afhandlingen indeholder en gennemgang af begreber, der er centrale for denne undersøgelse, og som vil blive anvendt i analysen af den indsamlede empiri. Hovedparten af afhandlingens teoretiske grundlag omhandler socialiteten omkring mad, måltider og dannelse og er hentet fra det mad- og måltidssociologiske felt. Med henblik på at besvare hvilke former for maddannelse der kommer til udtryk i lærernes tilgange og opfattelser, er der valgt et teoretisk fundament, der tager afsæt i forskellige undersøgelser og udlægninger af begrebet maddannelse (Benn 2011, 2013; Benn og Carlsson, 2014; Carlsen, 2016; Vidgen 2017) samt teori omhandlende, hvordan dannelse relateres til mad og måltider. Det sker med særlig afsæt i den tyske filosof og sociolog Georg Simmels opfattelse af mad som en menneskelig fællesnævner samt hans fokus på selskabeligheden omkring måltidet (Simmel, 1908, 1968, 1998 [1910]; Stenbak Larsen, 2006; Christensen & Jacobsen, 2019). Dette teoretiske fundament suppleres med den franske socialantropolog Claude Fischlers (1979, 1980, 1988, 2011) teorier og forskning, hvor maden i sig selv har betydning som identitetsdanner og meningsfællesskab. I forlængelse af en forståelse af mad som en identitetsmarkør inddrages Erwing Goffmans teorier om stigmatisering (Goffman, 1963) for at kaste lys på nogle af de vigtige udfordringer, der foreligger med hensyn til at gøre måltiderne inkluderende, således at de lever op til en række forskellige tilgange til dannelse, hvor fælles praksis, identitet og handlekompetence er væsentlige, og hvor tilskudsordningen på bestemte skoler synes at have en afgørende betydning i forhold til inklusion, eksklusion og stigmatisering af elever.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

Med henblik på at koble disse mere overordnede sociologiske teorier til den pædagogiske verden anvendes Karsten Schnacks (2003, 1998) og Bjarne Bruun Jensens (Jensen & Schnack, 1994; Jensen, 2000) anskuelse af handlekompetence som et dannelsesideal indeholdende en udvikling af individuelt ansvar i fællesskaber via dialog og handling, i denne undersøgelse omkring mad og måltider. Disse teorier anvendes som forskellige, men komplementære tilgange til det, der kan anskues som dannelse i forbindelse med måltider, samt det, der vil blive beskrevet som maddannelse. Disse teoretikere er særligt brugbare med henblik på at besvare forskningsspørgsmålet, der sigter mod at vurdere skolemadsordningernes dannelsesmæssige potentiale samt at vurdere, hvilke, former for dannelse der kommer til udtryk i lærernes tilgange. Med henblik på at analysere lærerens rolle i hverdagen mere specifikt suppleres desuden med undersøgelser og analyse af og inddeling i forskellige lærertyper og deres rolle i relation til måltider og elevgrupper (Osowski et al., 2013).

Endeligt præsenterer kapitlet udvalgt nyere forskning og litteratur inden for området mad, børn og dannelse. Der præsenteres både national og international forskning og litteratur, ikke blot inden for felterne skolemad og måltider, men også mere generelt i forhold til mad og måltider i pædagogisk og sociologisk sammenhæng. Formålet med kapitlet er at danne overblik over eksisterende forskning inden for feltet med henblik på at vise, hvorledes afhandlingen bygger på og bidrager til den forskning. Jeg inddeler den eksisterende forskning i tre hovedretninger og kategorier, der dog ofte overlapper hinanden: Forskning om forbindelsen mellem kost, ernæring og indlæring, forskning om maddannelse og forskning om socialitet og måltider.

### **Kapitel 2. EAT og madskole: baggrund og casebeskrivelse**

I dette kapitel præsenteres afhandlingens to cases, herunder koncepterne og visionerne bag EAT- og madskoleordningerne. Disse cases præsenteres ud fra rapporter, evalueringer samt interview med en af projektets kerneaktører, (tidligere) direktør for

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

Københavns Madhus, Anne Birgitte Agger. Ligeledes introduceres tilskudsordningen, der som en del af EAT- og madskolekoncepterne er med til at regulere prisen på skolemaden afhængigt af forældrenes indkomst. Tilskudsordningen er et væsentligt delelement af og fundament for skolemadsordningerne i København. Sidst i kapitlet præsenteres afhandlingens motivation og forskningsinteresse.

### **Kapitel 3. Erkendelser i felten**

I kapitel 3 lægges vægt på de dilemmaer og dobbeltroller, forskeren er stødt på i en kontekst præget af normative tilgange, og hvor forskeren har forskningsmæssige såvel som arbejdsrelaterede forpligtelser. Det er i særlig grad gældende for denne undersøgelse, i og med at den udspringer af et ph.d.-stipendiat, der delvist er finansieret af Københavns Madhus der også er afsender af afhandlingens case. Der vil i dette kapitel redegøres for, hvordan forskeren gradvist ændrede tilgang til feltet fra en position, der tenderede til at være normativ i forhold til de nye madskoleordninger, i tråd med herskende tendenser hos Københavns Madhus og blandt andre aktører, til at være mere afbalanceret og eksplorativ, og der vil blive inddraget alternative og kritiske perspektiver på og diskussioner af skolemadsordningernes potentiale og lærernes rolle i den sammenhæng.

### **Kapitel 4. Videnskabsteoretisk tilgang**

I kapitel 4 redegøres for den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang, som undersøgelsen bygger på, og der reflekteres over karakteren og validiteten af den indsamlede viden. Valget af den videnskabsteoretiske tilgang har endvidere bidraget til at reflektere over egne forforståelser og forskningsmæssige bidrag i forlængelse af erkendelser i kapitel 3.

### **Kapitel 5. Indsamling af empiri: Deltagerobservation, kvalitative interview og tillidsopbygning**

Dette kapitel omhandler og redegør for afhandlingens forskningsdesign og metode, herunder refleksioner over metodevalg i forbindelse med dataindsamlingen i form af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

deltagerobservationer og kvalitative interview samt video- og fotodokumentation. Derudover præsenteres baggrunden for udvælgelse af informanter og skoler, hvilke informantgrupper der er interviewet og observeret, samt hvordan forskeren har arbejdet med at opbygge tillid og fortrolighed hos de forskellige typer informanter. Det forklares endvidere, hvordan tilliden øgedes og nye svar blev frembragt, i takt med at forskeren indtog en mere balanceret tilgang til feltet og åbnede op for mere kritiske tilgange fra lærernes side, som en konsekvens af overvejelser over betydningen af at være forsker i eget felt.

### **Kapitel 6. Data: Diskussion og analyse**

I kapitel 6 analyseres den indsamlede empiri med de forrige kapitlers teoretiske ramme. Empiri der er indsamlet gennem de metodiske redskaber, deltagerobservationer og interview med informanter fra EAT-skolerne og madskolerne. I analysen bruges uddrag fra empirien i form af citater fra interview, uformelle samtaler og beskrivelser af observationer samt enkelte steder fotos og referencer til videooptagelser.<sup>1</sup> Der argumenteres for, at lærernes tilgange til måltider og maddannelse kommer til udtryk på en række måder, der på den ene side refererer til ganske forskellige former for dannelse og opfattelse af dannelse via måltider, og på den anden side argumenteres der for, at der foreligger en vis forskellighed mellem de idealer for maddannelse, som er udstukket fra de eksterne aktørers side, og den virkelighed og hverdagspraksis samt udfordringer, der opleves blandt lærerne og i samspillet med eleverne. Selvom der blandt flere af de interviewede lærere ofte er en tro på idealerne og på, at skolemad og måltider kan være en del af eller et bidrag til folkeskolens overordnede dannelsesprojekt, er der uenighed om, hvad dannelse går ud på, og hvad formålet med spisepausen skal være. Desuden er der et tydeligt misforhold mellem disse eksternt udstukne idealer og den reelle praksis på skolerne, eksempelvis fordi et centralt begreb som maddannelse kan fremstå abstrakt eller ikke fast defineret for flere lærere, og fordi tiden og rummet ikke tillader den fordybelse,

---

<sup>1</sup> Videooptagelser og interviews kan findes på Edumedia (bilag 2 og 3).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

mange mener, der skal til for at opnå det, som begrebet og idealet peger hen imod. Det kan diskuteres om et centralt begreb som maddannelse ikke italesættes som værende til forhandling og hvorvidt lærerne inviteres med til at definere hvad maddannelse er for dem, eller endnu mere åbent, hvordan de selv kunne se mad og måltider som et pædagogisk/didaktisk redskab og som noget der kunne blive en ressource i det dannelsesprojekt, som de som lærere mener er relevant for deres elever.

I nogle tilfælde opfatter lærerne skolemadsordningerne som et socialt projekt eller et omsorgsprojekt, og på andre skoler opfattes det som en serviceydelse og en ekstra byrde. Som det vil blive fremvist gennem kapitlet kan disse forskelle tilskrives forskelle i elevsammensætningen på den enkelte skole. Eksempelvis socioøkonomiske forskelle skolerne imellem. I nogle tilfælde ser lærerne skolemadsordningen som et initiativ, der under de rette omstændigheder skaber midlertidige fællesskaber, som kan få betydning for følelsen af fællesskab omkring faglig læring såvel som læring af fælles praksis, værdier og sammenhold. Med afsæt i afhandlingens teoretiske ramme (kapitel 1) angående begreber om mad og måltiders potentiale samt koblingen til handlekompetence analyseres og diskuteres, hvilke former for maddannelse der kan siges at finde sted, vurderet ud fra lærerens udsagn og praksis og deres observerede interaktion med eleverne. I enkelte tilfælde synes der at opstå rum for udvikling af det, som Jensen og Schnack kalder handlekompetence for den enkelte elev, og der er også flere eksempler på et tydeligt potentiale for skabelse af en fælles identitet, som Fischler peger på, omkring begge madordninger. Mere grundlæggende lader det til, at Simmels begreb om selskabelighed og maden som en fællesnævner er særligt brugbar til at forstå den dannelse, der finder sted på tværs af skolerne, og som ikke nødvendigvis er et resultat af de nye madordninger, men er afhængig af den stemning og det sociale rum, som lærerne er i stand til og ønsker at skabe omkring måltiderne. Med Goffmans begreb om stigma viser undersøgelsen desuden, hvordan fællesskabet omkring måltidet udfordres af muligheden for, at alle spiser (det samme) under samme rammer, men at muligheden for et fælles rum med mindre stigma for de socialt mindrebemidlede elever ser ud til

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

at blive styrket via indføring af tilskudsordninger, således at alle i højere grad har adgang til samme mad og dermed samme sociale rum.

Gennem analysen identificeres de mest markante forskelle og ligheder mellem lærernes tilgang på EAT-skolerne og madskolerne og blandt lærerne generelt. Der viste sig at være forskelle i den daglige praksis omkring madproduktionen, måltiderne og rammerne herom samt køkkenpersonalets pædagogiske funktion. Der viste sig også at være forskellige tilgange blandt lærerne fra skoler med samme skolemadsordninger. Hvor nogle lærere havde fokus på dialog, sproglig udvikling, relationer samt det kulinariske og madspild, havde andre mere fokus på ernæringsmæssige perspektiver og sundhed samt at løse praktiske udfordringer såsom begrænset tid til at spise, manglende rum og problematik omkring affald og øget uro. Der viste sig også ligheder i lærernes tilgang og opfattelse af egen rolle i forhold til skolemad og måltider. Eksempelvis angående manglende tid og rum omkring spisepausen samt manglende fælles mål for både de dannelsesmæssige perspektiver og om skolemad og måltider generelt.

Ud over at vurdere, hvilke former for dannelse der kommer til udtryk i empirien med afsæt i den førnævnte teori, vil disse forskellige tilgange desuden blive sat i relation til Osowski et al.s (2013) kategoriseringer af lærertyper.

Analysen er inddelt efter centrale temaer, der viste sig gennem feltarbejdet, og den falder i to dele: Del 1 fokuserer primært på resultater fra de tre udvalgte EAT-skoler, og herunder en gennemgang og diskussion af tilskudsordningens betydning, mens del 2 primært præsenterer resultater omkring madskolerne.

### **Kapitel 7. Konklusion: lærers opfattelser og tilgange til skolemad og måltider og dannelsespotentialer herom**

Kapitel 7 indeholder konklusioner for undersøgelsen med særligt fokus på at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål omhandlende det dannelsesmæssige potentiale ved skolemad og måltider samt lærernes tilgang og opfattelse af skolemad og måltider i en dannelseskontekst. Herunder anvendelse i praksis.

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## **Kapitel 8. Perspektiver for skolemad og måltider**

I afhandlingens kapitel 8 perspektiveres og diskuteres afhandlingens fokus og forskningsspørgsmål. Herunder forskningsmæssige, videnskabsteoretiske og metodiske erkendelser samt bud på fremtidig forskning og udvikling inden for feltet.

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## KAPITEL 1. DEN TEORETISKE RAMME OG FORSKNINGSFELTET MAD, MÅLTIDER OG DANNELSE

Inden et review og en gennemgang af udvalgt, eksisterende forskning for området mad og måltider og de i analysen anvendte teorier og begreber skal der – som forudsætning for forståelsen af metodevalg, videnskabsteoretiske tilgang samt analyser, fortolkninger og konklusioner - knyttes nogle præciserende bemærkninger til begrebet dannelse og en diskussion af begrebet ud fra udvalgte teoretiske forståelser heraf. Herunder en præcisering af begrebet maddannelse og hvordan det afgrænses og anvendes i denne afhandling.

### 1.1. DANNELSE OG DANNELSESIDEALER: BEGREBETS HISTORIE OG FORSTÅELSE

Dannelsesbegrebet opstod inden for den filosofiske og pædagogiske tradition i 1800-tallets Europa med tyske filosoffer som Johann Gottfried Herder og Wilhelm von Humboldt og den franske filosof Jean-Jacques Rousseau som frontfigurer (Masschelein & Ricken, 2003). Begrebet blev skabt som en central kategori for transformationen af mennesket fra at være et væsen determineret af religion eller natur til at blive set som skaber af sin egen udvikling. Humboldt mente for eksempel, at dannelse handlede om udvikling, udfoldelse og oplysning af det menneskelige sind og om at sikre menneskets og dets handlingers uafhængighed af naturlige og sociale vilkår, tvang og begrænsninger. På den måde kan dannelse ses som en uendelig rejse for individet mod at blive en del af en fælles oplyst menneskehed og have et emancipatorisk sigte, hvor mennesket ideelt set er frigjort fra alle former for magt og undertrykkelse. Ifølge oplysningstænkerne skulle denne dannelse ske via gradvis mere uddannelse og oplysning af folket, særligt gennem læreanstalter, herunder skoler og universiteter (Masschelein & Ricken, 2003; Pinar, 2011).

Som et foreløbigt, refleksivt udgangspunkt for at diskutere og afgrænse dannelsesbegrebet, som det defineres og anvendes i denne afhandling, suppleres ovenstående (til en begyndelse) med en mere overordnet beskrivelse af dannelse, hvor begrebet defineres på to måder:



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

• *En pædagogisk proces, hvor en person opnår et bestemt indhold af viden, færdigheder og holdninger, som former personligheden -som regel i overensstemmelse med et bestemt dannelsesideal.*

• *En social norm, der udpeger en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden som dannet – et dannelsesideal. ”Dannelse som social norm træder særlig tydeligt frem, hvis man i stedet for at gå ud fra en personlig beskaffenhed går ud fra en bestemt samfundsgruppe eller -klasse som den, der sætter normen for, hvad dannelse er. En kulturel elite kan fx i kraft af fælles skoling, fælles viden, fælles smag og fælles interesser opkaste sig selv eller blive udpeget af andre som ”de dannede” i samfundet.” (se også Jacobsen 2010; Schmidt 2005).*

Hvor den første af ovenstående definitioner peger tilbage på oplysningstænkernes definition af dannelse som en proces af videnstilegnelse, som alle mennesker skulle bruge til at frigøre sig fra de gamle systemer af religion og ulighed mellem de lærde og almindelige mennesker, peger den anden definition på, at dannelsesprocessen i sig selv kan bidrage til at skabe distance (distinktion) mellem dem, der i sidste ende ses som de dannede. For eksempel den kulturelle elite, overfor de, der ansues som ikke-dannede. Den proces har Pierre Bourdieu beskrevet og kritiseret med særligt fokus på smag, klasseinddeling og fordeling af forskellige kapitalformer via det vestlige (særligt franske) uddannelsessystem (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1984; Bourdieu, 1998). Han pegede på, at den symbolske og kulturelle kapital, som tilhører eliten, bliver reproduceret i skolesystemet på en måde, der ofte udelukker elever og personer, der tilhører en anden klasse, og som har andre værdier (Bourdieu, 1984; 1998). Spoler vi frem til i dag så peger undersøgelser fra norske skoler (Van Lippevelde et al, 2019) på at gratis skolemad øger indtaget af sunde måltider blandt lavindkomstfamilier og lignende studier ville være relevante at foretage blandt danske skolelever i forbindelse med tilskudsordningen på de københavnske folkeskoler.

Denne diskussion vil blive taget op senere i afhandlingen omkring tilskudsordningen og dennes præmis i forhold til henholdsvis at bidrage til en social stigmatisering eller på den anden side bidrage til at udligne sociale skel (afsnit 1.14).

Dannelse i denne afhandling skal ses i en skolekontekst, og det er derfor nærliggende at definere begrebet ud fra forståelser, der anvendes, som en integreret del af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

skoleverdenen. Forståelser af dannelse der kan spores tilbage til Humboldt og Klafki og frem til nyere pædagogisk forskning og teoretikere som Hammershøj. Klafki (2001) beskriver en demokratisk dannelse som sammenhængen mellem tre grundlæggende kompetencer: 1) Evnen til selvbestemmelse (over sine individuelle levevilkår samt medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger), 2) Evnen til medbestemmelse (over udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold) og 3) Evnen til solidaritet (ikke kun med andre i samfundet men også med dem, der ikke lever i et demokratisk samfund) (Klafki 2001, 68). Klafki skelner mellem forståelser af dannelse i henholdsvis de materiale – og de formale dannelsesteorier. De *materiale dannelsesteorier* tager udgangspunkt i, at en kulturel og videnskabelig viden skal indlæres, førend individet kan betragtes som dannet. Indholdet alene har en dannende effekt, imens processen er uden betydning. (P.O., 2002, 38-42). De *formale dannelsesteorier* fokuserer på den enkelte og dennes vækst frem for at fokusere på indholdet. Det væsentlige ved dannelsen er ikke optagelsen og tilegnelsen af viden, men udviklingen af kompetencer og arbejdsmetoder (P.O., 2002, 38-42). I forlængelse heraf fremlægger Klafki den kategoriale dannelsesteori og beskriver denne som en dobbelt åbning ”*Dannelse er kategoriale dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed ”kategorialt” har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed.*” (Klafki 1982, 62). Således indeholder den kategoriale dannelsesteori både det objektive (indholdet) samt det subjektive. En forståelse af dannelse der flugter med denne afhandlings forståelse af dannelse som en social proces. Den forståelse og anvendelse af begrebet vil blive uddybet senere i afhandlingen (afsnit 1.15), men forinden vil dannelse mere specifikt blive sat i relation til denne undersøgelses kontekst, som er folkeskolen og skolelærere.

### 1.2 PROFESSIONSDANNELSE

Relevant for en undersøgelse af læreres tilgange og forståelser er Hammershøj beskrivelser af professionsdannelse overfor almendannelse (Hammershøj 2013). En professionsdannelse der rækker ud mod og skriver sig ind i lærerfaget ud fra en forståelse af, at dannelse i folkeskolen mangler specifikke definitioner, rettet mod

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

professionen – mod lærergerningen. Hvor almindelig mere overordnet omhandler livsduelighed, alsidig udvikling, demokrati, sammenhængskraft, medborgerskab, interkulturel forståelse, personlig myndighed, livsoplysning, folkeånd, humanitet, moral og etik, det fælles menneskelige, samt det at forholde sig ansvarligt og reflekterende til omverden, beskriver Hammershøj (2013) en professionsdannelse, der retter sig mere specifikt mod arbejdsduelighed, interesse, virksomhedsforståelse, holdning, værdier, dømmekraft, arbejdspladssocialisering, selvstændighed, forskningsetik, handlekompetence, faglige, sociale og personlige kompetencer, lyst til at lære, kritisk sans, kreativitet og innovation (Hammershøj 2013, 6). I forlængelse heraf og stadig indenfor den pædagogiske forskning, vil der senere i denne afhandling blive inddraget begrebet handlekompetence (Jensen, 2000; Jensen & Schnack 1994) som en mulig brobygning mellem et alment pædagogisk dannelsesideal og maddannelse og som en kobling til de dele af maddannelsen der omhandler kritisk stillingtagen og demokratisk dannelse (Dahl et al, 2011). Handlekompetence er et begreb der især har været anvendt indenfor sundhedspædagogikken og ikke nødvendigvis retter sig mod skolemad og måltider men begrebet anvendes, som en integreret del af skoleverdenen og er derfor relevant ud fra denne undersøgelses genstandsfelt og primære aktører (lærere). En del af afhandlingens mål er således at undersøge muligheder for at arbejde med et dannelsesideal som handlekompetence indenfor denne forsknings genstandsfelt: skolemad og måltider. I forhold til at relatere begrebet til folkeskolen skal handlekompetence i denne sammenhæng ansues som en perspektivering indenfor den kritiske pædagogik og som et dannelsesideal og ikke en undervisningsmetode, ej heller som et mål eller noget direkte målbart (Bisgaard & Rasmussen, 2005). Som et dannelsesideal eller perspektiv kan begrebet yderligere knyttes til den danske folkeskole, gennem Folkeskolens Formålsparagraf hvor følgende beskrives: *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere* (UVM, 2009). Til eksempel vil der i analysen og med udgangspunkt i data fra denne undersøgelses udvalgte skoler blive inddraget modeller for handlekompetence, som en metode til at anskue den dannelse der foregår i skolemåltidet og altså her koble maddannelse med handlekompetence. Mere specifikt

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

anvendes i analysen (kapitel 6) de trin som en udvikling af handlekompetence gennemgår (Jensen & Schnack, 1994, s. 90). En model herfor indeholder følgende udviklingstrin:

1. Choosing the subject of concern
2. Specifying the problem
3. Identifying the cause
4. Identifying the attributes and barriers to change
5. Identifying the action possibilities
6. Specifying the constraints and barriers to change
7. Establishing priorities for action
8. Selecting appropriate and sustainable actions

(Model af David Uzzell I: Jensen & Schnack, 1994, 90).

Endvidere kan handlekompetence kobles til begrebet Food Literacy (Vidgen, 2016) på en række områder, hvilket vil blive uddybet senere i dette kapitel (afsnit 1.8).

Frem for at dannelse i denne afhandling defineres som enten en oplysningsproces og et vidensideal eller som et system for reproduktion af særlige værdier vil dannelse her anskues, som en samrende social proces, udfoldende sig i en social arena (som i eksempelvis måltidet) og med reference til Humboldt opstår dannelse i en vekselvirkningen mellem det subjektive og objektive (Humboldt 1809). Det betyder, at fokus for denne undersøgelse i højere grad placerer sig omkring den socialitet, som kan skabes i forbindelse med mad og måltider i en skolekontekst, og den rolle, som lærere spiller i den sammenhæng.

Med henblik på at indramme denne diskussion yderligere er det også af betydning, at der udstikkes en mere specifik teoretisk ramme for denne afhandling inden dannelse og mere specifikt maddannelse diskuteres, og afgrænses yderligere i kapitlets sidste del. Forinden vil der i det følgende blive præsenteret et review over feltet og denne afhandlings indledende undersøgelse

### 1.3 REIVEW OG INDLEDENDE UNDERSØGELSE AF FELTET

Denne undersøgelses indledende desk research har haft fokus på at søge og udvælge litteratur og forskning, der undersøger de sociologiske forhold omkring mad og måltider i pædagogiske sammenhænge. Både for 1) at undersøge tilgange til mad og måltider som forberedelse til afhandlingens empiriske undersøgelse, 2) til at præcisere forskningsspørgsmålene, 3) for at kunne knytte analysen til den eksisterende litteratur og forskning og 4) for at kunne holde eksisterende tilgange op mod denne undersøgelse.

Inden for den sociologiske og pædagogiske forskning identificeredes en række tilgange. Disse tilgange kan rubriceres som A) studier af lærernes rolle i forbindelse med skolemad og måltider (Osowski et al., 2013; Guidalli & Torralba, 2014, Waling & Olsson, 2017), B) specifikke studier af maddannelse eller studier af mad og måltider som ramme for dannelse (Carlsen, 2011; Benn, 2013; Benn & Carlsson, 2014; Holm, 2013; Holthe et al, 2015; Vidgen, 2016) og C) studier af sammenhængen mellem måltider og socialitet (Bruselius-Jensen, 2010; Holm & Kristensen, 2012; Nyberg, 2009) samt forskning, der præsenterer en række komplementære forståelser af skolemad og måltider (Weaver-Hightower, 2011). Alle disse tilgange har relevans for udvælgelsen af den teori, der anvendes i analysen af lærernes rolle i forbindelse med dannelse og maddannelse på københavnske skoler.

Eftersom det er centralt for denne afhandling at undersøge lærernes praksis og rolle i forbindelse med måltider og måltidets betydning for de spisendes socialitet i en skolekontekst, havde den indledende desk research fokus på forskning i forbindelsen mellem lærere og mad, måltider, socialitet og dannelse i skolesammenhæng. Det er lykkedes at finde enkelte undersøgelser, der fokuserer på lærernes tilgang, men det har vist sig, at der ikke findes megen forskning med særligt fokus på lærerens rolle omkring måltider i skoler, hvilket bakkes op af andre forskere (Waling & Olsson, 2017, 540). Der er derfor også udvalgt litteratur og forskning, der rækker ud over dette

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

specifikke fokusområde. Eksempelvis undersøgelser, der fokuserer på elevers tilgang til skolemad og måltider frem for læreres (Bruselius-Jensen, 2010), og forskning, der tager udgangspunkt i førskolealderen (Sorhaindo et al., 2008; Holm, 2013), samt undersøgelser af andre verdener end den pædagogiske og i kantiner generelt (Nyberg, 2009) og undersøgelser der omhandler hvorledes børns spisevaner påvirkes af deres omgivelser (Grønhøj et al, 2015). Undersøgelser der er relevante i forhold til denne afhandlings forståelse af dannelse og fokus på måltidet som en social arena.

Det er altså karakteristisk for forskningen inden for feltet, at den i overvejende grad har taget sit afsæt i studier af børn/elever frem for lærere og herunder enten studier af sundhed eller læring i forbindelse med kost og ernæring, hvilket bakkes op af tidligere undersøgelser (Morrison, 1996). Den følgende gennemgang af forskningsfeltet vil derfor til en vis grad være henvist til at tage sit afsæt i tematikker, der kun indirekte flugter med afhandlingens forskningsspørgsmål men dog giver et vist overblik over samt indblik i forståelser af dele af problematikken omkring de dominerende forskningstilgange til felten.

Den udvalgte litteratur er fundet via en flerstrengt strategi, og som udgangspunkt er der benyttet en form for litterature-snowballing, hvor der tages udgangspunkt i forskellige nøgleteksters litteraturhenvisninger (se bilag 8). Herefter er der i relevante litteraturlister søgt på centrale begreber som skolemad og måltider, pædagogiske måltider, lærere og skolemad, måltider og socialitet, mad og dannelse, mad og læring samt kombinationer af disse. Der er primært søgt på dansk og engelsk, men også anvendt anden nordisk litteratur og primært benyttet artikler fra peer review-tidsskrifter samt fagbøger, afhandlinger, forskningsrapporter eller tilsvarende. Der er i første omgang søgt efter litteratur, der er relateret til den nordiske skole, da lærerrollen omkring spisesituationen er anderledes dér end i mange andre lande<sup>3</sup>. En

---

<sup>2</sup> Databaser: ERIC, Scopus, Academic Search premier, JStore, Web of Science, Springerlink

<sup>3</sup> Dette har jeg ligeledes kunnet konstatere gennem observationer i skolekantiner i lande som USA, Spanien og Frankrig. Modellen med, at eleverne spiser i klassen sammen med læreren, som vi kender den fra den danske skole, er jeg ikke i struktureret grad stødt på andre steder end i Norden.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

søgning om måltider i skoler (søgeord: "eating" "in" "schools", database: Teacher Reference Center) genererede som eksempel 16 resultater. Heraf havde blot én artikel fokus på lærere, men med overvejende fokus på lærernes egen sundhed i forhold til den mad, de selv indtager i løbet af skoledagen (Kubik et al., 2002). De resterende omhandler emner som forebyggelse af overvægt (Brown et al., 2004), udbydere af skolemad (Lee, 2005), undersøgelser af spisevaner med afsæt i køkkenpersonalet (Jacobson, 2005), type-2-diabetes (Lee, 2005) og ernæringsmæssige forskelle på skolemad og madpakker (Greenhough, 2006). Det er overvejende forskning om skolemad og måltider, der har et ernæringsmæssigt sigte eller fokus på andre aktørers rolle (udbydere, køkkenpersonale) end på lærernes. Udvider man søgeordene med "teachers" "eating" "in" "schools" i samme database, giver dette blot ét resultat (Kubik et al., 2002). Det er dog lykkedes at finde frem til enkelte forskningsprojekter, der har et vist fokus på lærernes eller andet pædagogisk personales rolle i forbindelse med skolemad og måltider som social praksis (Osowski et al., 2013; Guidalli & Torralba, 2014; Waling & Olsson, 2017) og endeligt har nyere forskning undersøgt sammenhængen mellem indtaget af sunde måltider og gratis skolemad (Van Lippevelde et al, 2019).

Som nævnt omhandler megen forskning inden for skolemad og børne- og ungeområdet enten sammenhænge mellem kost og læring eller problematikker som eksempelvis fedme, livsstil og spisevaner. Dette kan skyldes en overordnet kulturel eller samfundsmæssig diskurs, der overvejende fokuserer på ernæringsmæssige og biomedicinske effekter af mad og herunder skolemad, ofte med henblik på at fremme sundhed. Brinkmann (2015) peger eksempelvis på, at der eksisterer en slags "sundhedsreligion" i det offentlige system præget af frygt, skyld og skam, og at denne er knyttet til en generel normaliseringstendens i samfundet. At der hersker et sådan sundhedsfokus, når man i en skolekontekst arbejder med mad og måltider, kan skyldes en generel tendens til, at den dominerende måde at beskrive mad på går i retning af en naturvidenskabelig tilgang. Dette er også blevet kaldt en "naturvidenskabelig inficering" af forståelsen af mad og måltider, hvor man risikerer at udelukke kvaliteter som smag, æstetik og socialitet (Jensen, 2000). Litteratursøgningen har derfor

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

bevæget sig fra et primært fokus på skolemad mere generelt til gradvist at fokusere på lærerens rolle omkring skolemåltidet og i retning af forståelser af mad og måltider i en mere generel pædagogisk sammenhæng. Men grundlæggende viser afhandlingens desk research, at der kun i begrænset omfang er forsket i netop læreres tilgang, forståelse og ikke mindst indflydelse omkring skolemad. Det har derfor også været et mål for denne undersøgelse, at bidrage til en større viden om ikke bare skolemadens dannelsepotentialer, men netop også lærernes rolle i den dannelsesproces.

### 1.4 REVIEW FORSAT: TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TILGANGE INDEN FOR FORSKNINGSFELTET

I det følgende præsenteres et yderligere overblik over tidligere opdeling af forskningsfeltet (A, B, C, s.35) og mere overordnet forskning i mad, måltider, pædagogik og dannelse. Det skal understreges, at den udvalgte litteratur er selektiv ud fra afhandlingens forskningsspørgsmål og afspejler en prioritering af bestemte tilgange over andre. Der vil således i dette kapitel blive præsenteret den udvalgte litteratur, forskning og centrale begreber, der har præget forskellige tilgange inden for felterne mad, måltider, pædagogik og dannelse i nyere tid med et særligt fokus på skolemad og måltider og den dannelse, der knyttes hertil, samt forskningslitteratur om mad i pædagogiske sammenhænge og skolekontekster. Herunder lærernes rolle i forhold til skolemåltider. Størstedelen af forskningen, herunder anvendt forskning, inden for måltider i pædagogisk kontekst har været præget af et biomedicinsk eller kognitivt blik på sammenhængen mellem kost og læring. I Danmark er det eksemplificeret ved OPUS Skolemadprojekt (Københavns Universitet, u.å.) og i udlandet ved eksempelvis undersøgelser af ernæringsmæssige forhold omkring den engelske kok Jamie Oliver's *School Dinner* (Sorhaindo et al., 2008). Enkelte af disse studier vil blive præsenteret i denne gennemgang af eksisterende tilgange, men de vil kun i mindre omfang blive anvendt i analysen, eftersom de ikke adresserer madens sociale funktion og dermed i vid udstrækning er irrelevante for de forskningsspørgsmål, denne afhandling



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

ønsker at undersøge. Disse undersøgelser præsenteres dog i afhandlingen med henblik på at give et vist overblik over det aktuelle forskningslandskab for området, samt tematikker og tendenser inden for forskningsfeltet.

Det følgende er en diskuterende gennemgang af forskningsfeltet. Med inspiration fra Richard Jenkins (et al., 1999) og Jette Benn (2013), der hver især opdeler forskningsfeltet og den samfundsmæssige maddiskurs inden for tre kategorier, har jeg valgt opdelingen nedenfor med henblik på at skabe overblik mellem de forskellige forskningstendenser, der dog ofte rækker ind i hinanden. Jenkins beskriver tre grundlæggende og overlappende analytiske tilgange til mad og drikke: ernæringen, den kulturelle/strukturalistiske tilgang og endeligt den sociologiske tilgang (Jenkins et al., 1999, s. 37-38). Benn inddeler den samfundsmæssige maddiskurs i tre kategorier: mad som ernæring, mad som kultur og mad som dannelse (Benn, 2013). Baseret på disse vurderer jeg, at de dominerende tilgange til feltet overordnet set kan opdeles i følgende kategorier:

- **Kost og læring:** fokus på ernæring og herunder på at finde en sammenhæng mellem skolemad og elevers faglige udvikling (Sorhaindo et al. 2008, Sabinsky 2013, Egebjerg Mikkelsen et al. 2007, Morgan & Sonnino 2008).
- **Socialitet og måltider:** et fokus på den sociale praksis omkring mad, hvor måltidet opfattes som en social arena (Guidalli & Torralba 2014, Moore et al. 2010, Weaver-Hightower 2011, Osowski et al. 2013, Brinck et al. 2011, Bruselius-Jensen 2010, Gordon et al. 2000, Husby et al. 2000, Kampmann 2002, Høyrup & Nielsen 2009, Benn et al. 2010; Grønhøj et al, Waling & Olsson, 2017).
- **Maddannelse:** et specifikt fokus på, hvorledes der opbygges kompetencer og viden gennem eksempelvis arbejdet i et skolekøkken, omkring skolemåltidet eller anden læring, oplysning og dannelse i forbindelse med mad og måltider (Benn & Carlsson

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

2014; Benn 2013; Carlsen 2011; Holm & Kristensen 2012, Holm 2013; Vidgen, 2016).

### 1.5 KOST OG LÆRING

En af de mest udbredte tilgange inden for forskningsfeltet omkring mad i skoler og institutioner er ernæringsområdet, hvilket jeg i denne sammenhæng kategoriserer som kost og læring-tilgangen. Et eksempel på forskning, der beskæftiger sig med skolemad i ernæringsmæssig sammenhæng, præsenteres i værket *The School Food Revolution: Public Food and the Challenge of Sustainable Development* (Morgan & Sonnino, 2008). Her undersøges skolemad flere steder i verden og samtidig undersøges den indflydelse, skolemad kan have på den generelle sundhed blandt børn i skolealderen, blandt andet i forhold til fedme. Ud over et fokus på at belyse ernæringsmæssige problemstillinger omkring mad i skolen belyses særligt økologi og bæredygtighed i forhold til offentlig bispisning, ligesom det undersøges, hvordan der kan sættes lighedstegn mellem økologi og eksempelvis mad på hospitaler, uddannelsesinstitutioner og skoler (ibid., s. 69). Ud fra en case om italiensk skolemad præsenteres særlige kvalitetskriterier indeholdende krav om, at råvarerne skal være i sæson (*seasonality*) og lokalt produceret (*territoriality*), og at maden skal være sund (*nutritiousness*) og varieret (*variety*) (ibid., s. 80). Ud over at belyse koblingen mellem økologi, bæredygtighed og skolemad kobles der også til social lighed, forstået sådan, at skolemad er en måde at minimere sociale skel (omkring sundhed), i takt med at kvaliteten af den obligatoriske skolemad øges.

Anden forskning (Sorhaindo et al., 2008) har med afsæt i undersøgelser af engelsk skolemad (Jamie Oliver's School Dinner) argumenteret for, at man på skoler med skolemadsordninger formåede at forbedre næringsindholdet i skolemåltiderne. Undersøgelsen peger på forbedringer i elevernes opførsel i klassen, som menes at være relateret til ændringen af kosten. Undersøgelsen peger også på, at den ernæringsmæssige kvalitet af skolemad kan relateres til udviklingsmæssige, kognitive og adfærdsmæssige resultater, men også til den generelle trivsel i skolen. Sorhaindo et al. konkluderer, at den påvirkning af kognition, adfærd og fysisk sundhed, som

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

skolemaden i dette tilfælde kunne bidrage positivt til, også har potentiale til at indvirke på elevernes engagement i skolen og dermed til at påvirke deres læring. Ud fra disse studier kan man dog ikke udelukke, at der stadig er andre faktorer end skolemaden, der havde indvirkning på elevernes generelle udvikling. Studier af elevernes kostvaner i førskolealderen kan til en vis grad kobles til deres indlæringssevner, hvilket kan indikere, at børn er mere sårbare over for ringe ernæring i visse faser af opvæksten end andre (ibid.). Det kan indikere, at selvom skolemad af høj ernæringsmæssig kvalitet har klare værdier for en skole og den enkelte elev, så bør socioøkonomiske faktorer også tages i betragtning.

I Danmark har forskningsfeltet også til en vis grad fokuseret på sammenhængen mellem kost og læring, eksempelvis i en undersøgelse om den ernæringsmæssige effekt af skolemadsordninger sammenlignet med madpakker (Sabinsky, 2013). Denne undersøgelse peger på, at skolemad kan have en positiv ernæringsmæssig betydning for elevernes kostindtag, men også at skolemad primært benyttes, hvis ordningen er gratis (ibid.).

Et andet eksempel på et studie, der blandt andet ønsker at undersøge sammenhænge mellem kost og læring, er Projekt EVIUS (Egebjerg Mikkelsen et al., 2007). Undersøgelsen tog udgangspunkt i skolers mulighed for at indføre madordninger med et økonomisk tilskud. Dette betød, at skolerne kunne tilbyde gratis mad i en kortere periode, og det gav samtidig mulighed for at undersøge effekterne af skolemad. Projekt EVIUS bestod af fire delprojekter, der undersøgte:

- (1A) Den ernæringsmæssige effekt af elevers kostindtag ved eksternt produceret skolemad i forhold til medbragte madpakker samt en ernæringsmæssig evaluering af den udbudte skolemad.
- (1B) Rammebetingelsernes og prisens rolle for elevernes efterspørgsel og brug af skolemadsordningerne, herunder økonomiske aspekter omkring skolemad og omkring den medbragte madpakke samt de økonomiske aspekter af de økologiske skolemadsordninger.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- (2) En intervention særligt rettet mod udskolingseleverne med det mål at hæve brugerprocenten af skolekantinene blandt de ældre elever ved at ændre på de fysiske rammer for skolemaden.
- (3) Evaluering af, hvorvidt skolemad har en betydning for elevernes læring, trivsel og læringsmiljø.
- (4) En undersøgelse af forankring af skolemadsordninger, herunder en undersøgelse blandt skoleledere på udvalgte skoler.

Særligt interessant for denne afhandling præsenterer rapporten et dilemma i forhold til skolemad som en pædagogisk del af den øvrige skoledag: Det diskuteres at skal det pædagogiske potentiale omkring mad og måltider udfoldes, kan det komme til at fremstå kontrollerende, og dermed kan måltidet miste den umiddelbare frihedsfølelse og fornemmelsen af at indtræde i privatsfæren. Denne observation flugter desuden med resultater fra forskningsprojektet *Giver skolemad næring for læring?* (Benn et al., 2010). Forskningsprojektet er blevet til som et delprojekt af den samlede evaluering af Projekt EVIUS. En af konklusionerne her peger på det dilemma, der kan ligge i, at måltidet bliver institutionaliseret og dermed mister det sociokulturelle potentiale, der ligger i det mere uformelle og private møde mellem lærer og elev i måltidet. Der kan altså være en modsætning mellem det uformelle møde mellem mennesker, der spiser, og den institutionaliserede form i det pædagogiske måltid. Dette belyser en sondring mellem, hvad man kan kalde den formelle og den uformelle skole (Gordon et al., 2000). Mellem hvad der er officielt formuleret gennem pensum, pædagogiske mål og politik og det mere uformelle møde mellem lærer og elev i eksempelvis skolemåltidet. I den forbindelse vil jeg med denne afhandling gerne undersøge, i hvilken udstrækning mad og måltider indgår som en del af den formelle skole eller i højere grad er omgærdet af uformel praksis, samt hvordan og hvorvidt skolen udgør en dannelsesmæssig rammesætning med læreren som en væsentlig aktør i forhold til at arbejde med dannelse i praksis blandt elever og elevgrupper. Et undersøgelsesfokus der er inspireret af forskning om lærerens betydning for skolemad og måltider (Benn & Carlsson, 2014; Waling & Olsson, 2017).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

I en kvalitativ undersøgelse blandt skoleledere og leverandører af skolemad i forbindelse med EVIUS (Brinck et al., 2011) præsenteredes resultater om skolernes opfattelse af og tilgang til skolemad. Der viste sig en klar overvægt af skoler, der ønskede skolemadsordninger, der ikke indeholder madproduktion på selve skolen, men med mad, der blev leveret fra et centralkøkken i kommunen. Ud af de 35 involverede skoler havde kun to et ønske om at producere al eller en del af maden på skolen (ibid., s. 281). Desuden peger undersøgelsen på, at skolemad ofte er noget, der styres administrativt, og altså ikke indgår som en del af det pædagogiske virke på en skole. Det betyder, at mange af skolens kerneaktører, som eksempelvis lærerne og det øvrige pædagogiske personale, ikke i særlig grad bliver involveret. Det manglende fokus på at gøre skolemad til en del af det pædagogiske arbejde forklares med manglende tid, ressourcer og bestemte traditioner for at arbejde med skolemad (ibid., s. 281). De skoler, der havde bedst succes med at implementere skolemadsordningen, var skoler, der involverede både personale og elever (ibid., s. 282).

Som EVIUS-undersøgelsen og en del af den udvalgte internationale forskning peger på, så indeholder skolemadsordninger et pædagogisk potentiale med visse forbehold (begrænset af manglende tid til at spise, rum og forberedelsestid). Potentialet beskrives eksempelvis i forhold til, hvordan inddragelse af eleverne i selve madproduktionen kan indeholde muligheden for, at eleverne kan lære om mad gennem skolemadsordninger. Der er dog overvejende et mindre fokus på læreren, hvilket på den ene side kan hænge sammen med, at fokus inden for denne del af forskningen overvejende er på de ernæringsmæssige forhold omkring skolemaden, men det kan omvendt også hænge sammen med, at de pågældende skolemadsordninger og skolelederne ikke som udgangspunkt har tiltænkt læreren en rolle, hvilket i visse udenlandske sammenhænge ganske simpelt kan tilskrives, at eleverne eksempelvis ikke spiser sammen med deres lærere.

Interessen for, hvad der spises i institutioner og skoler, er steget, i takt med at der er kommet fokus på eksempelvis fedme og overvægt blandt børn og unge, men maden (og løsningen) kobles i overvejende grad til en ernæringsdiskurs. Det sker både fra politisk side og fra en mere generel samfundsmæssig side, hvor ernæringsvidenskaben

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

endda kan opfattes som en del af en civilisationsproces i det moderne samfund (Schmidt & Kristensen, 1986), og ernæringsvidenskaben har også været med til at påvirke diskursen i forhold til mad i skoler og institutioner (Benn, 2002). Denne tendens kan også betegnes som *nutritionisme* (Scrinis, 2008). Her fokuseres på funktionel mad og den funktionelle krop. Et begreb, som lægger sig tæt op ad betegnelsen *naturvidenskabelig inficering* (Jensen, 2000).

Med dette hidtidige og dominerende fokus på kost og ernæring finder jeg det derfor særligt relevant at undersøge områder, der rækker ud over ernæringsvidenskaben og mere ind i den pædagogiske forskning og social- og samfundsvidenskaben. Et behov, som også konstateres hos andre forskere (Waling & Olsson, 2017; Guidalli & Torralba, 2014; Weaver-Hightower, 2011).

### 1.6 SOCIALITET OG MÅLTIDER

En tilgang, som jeg kategoriserer som socialitet og måltids-tilgangen, adskiller sig fra kost og læring-tilgangen ved at bringe andre faktorer end kosten i spil, når man skal forstå skolemad og måltiders pædagogiske potentiale. I undersøgelser af såkaldte *foodscapes* (Benn & Carlsson, 2014; Dolphijn, 2005) og måltidspraksis blandt skolebørn (Guidalli & Torralba, 2014) understreges det, at man med et ernæringsparadigme, der primært har sit forskningsfokus på sammenhængen mellem kost og læring, risikerer at overse en række faktorer, der også spiller ind på elevernes kost, sundhed og læring. Eksempelvis ved ikke bare at undersøge skolemadens næringsværdi, men også selve skolemåltidet, og hvorledes den sociale praksis i den forbindelse kan påvirke sundhed og læring. Det beskrives, hvordan det pædagogiske måltid og et fokus på socialitet, mens der spises i skolerne, kan have positiv indflydelse på elevernes madvalg og spisevaner (ibid., s. 2). Denne afhandlings forskningsspørgsmål er inspireret af disse resultater og interesseret i at undersøge, hvorvidt noget lignende kan fremdyrkes i en dansk skolekontekst med afsæt i afhandlingens case. Jeg har lavet observationer på en af de spanske skoler, der var en del af nævnte undersøgelse og kunne konstatere, at det foodscape, der var genstand for den undersøgte måltidspraksis, adskiller sig fra en typisk dansk skole

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

omkring tid og rum. Der er på nævnte skole således afsat mere tid til at spise, og elever og lærere spiser i en kantine og ikke i klasselokalet. Dette kan dog sammenlignes med de rammer der er udfoldet på madskolerne i København.

En lignende opfattelse af, at skolemad og måltider kan tænkes og undersøges i et bredere perspektiv, står centralt i uddannelsesforsker Marcus Weaver-Hightowers forskning (Weaver-Hightower, 2011). Han argumenterer for, at forskning i skolemad bør have øget fokus i uddannelsesforskningen og ikke kun i den mere ernæringsorienterede forskning. Det, der i denne sammenhæng særligt skal fremhæves ved Weaver-Hightowers forskning, er hans undersøgelser af den mangfoldighed, som mad og måltider rummer i en skolekontekst. Det gælder ikke blot i forhold til, om der findes en sammenhæng mellem kost og læring, men i det hele taget opfattelsen af, at skolemad og måltider kan indeholde viden for den generelle uddannelsesforskning i forhold til mere overordnede sociale, pædagogiske og didaktiske områder. Weaver-Hightower mener, at den primære årsag til, at uddannelsesforskningen og mad og måltider i skolesammenhænge ikke naturligt er knyttet sammen, handler om den generelle opfattelse af måltider, der hersker på skolerne. Han peger på, at lærere ofte er af den opfattelse, at skolemåltider er forstyrrende elementer, der tager tid fra det egentlige arbejde i løbet af skoledagen, og nærmest opfattes som et nødvendigt onde:

*“I argue, perhaps the most basic hindrance to the study of school-based food – at least in the United States – is that educators often view food as utilitarian, a necessary service if schools are to keep children over the lunch hour. For some educators, lunch is grudgingly endured so that children will not be distracted by growling stomachs from the “real” work of education (i.e., the formal curriculum). It is no surprise that researchers would overlook food when it is largely viewed as incidental” (Weaver-Hightower, 2011, s. 3).*

Weaver-Hightower udfordrer opfattelsen af skolemad og måltider som distraktioner fra læring (ibid., s. 2) set i lyset af, at meget af den sociologiske forskning inden for feltet har fokuseret på forholdet mellem tilskud til skolemad og stigmatisering (Harwell & LeBeau, 2010) uden at gå dybere ind i de sociologiske forhold, der vedrører selve spisningen og interaktionen. Weaver-Hightowers forståelse af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

skolemad og måltider og den indlejrede viden heri trækker således også spor tilbage til Levi-Strauss (1965; 1968; 1992 [1964]) der netop fremhævede at mad er godt at tænke med. Forstået på den måde og i denne sammenhæng, at ved at undersøge samfundet gennem mad, kan forskeren opnå viden og indsigt om forhold der ellers kan være ubevidste for de aktører der undersøges (Levi-Strauss, 1968). Med dette in mente og med udgangspunkt i Weaver-Hightowers forskning er målet med denne afhandling at bidrage til at undersøge skolemad ud fra et perspektiv om, at der er mere viden at hente, hvis man eksempelvis ser på andre sociale forhold og dynamikker end blot stigmatisering og socioøkonomiske forhold omkring tilskudsordninger. I den sammenhæng er det også interessant, hvorfor forskningen i skolemad er så relativt begrænset og historisk set kun sjældent er foretaget af skole- og uddannelsesforskere.

Undersøgelser af socialitet og måltider har oftere fundet sted uden for en skolekontekst, hvor der ikke var fokus på de pædagogiske elementer, men hvor det snarere er blevet anskuet som en social praksis, der foregår, og hvor mennesker mødes eksempelvis for at arbejde. I studier af arbejdspladsen som måltidsarena (Nyberg, 2009) undersøges måltidet som en social praksis mellem mennesker og som en praksis, der strukturerer vores fælles verden omkring tid, rum og relationer (ibid., s. 25). Nyberg diskuterer, hvad definitionen af et måltid er, om al spisning af mad er et måltid samt det problematiske ved præcist at definere et måltid, da dette i høj grad er formet af sociale og kulturelle koder og derfor kan variere afhængigt af kontekst (ibid., s. 36). I forhold til min undersøgelse af måltider i en skolekontekst er det interessant at undersøge, hvorledes måltidets struktur opbygges (af lærere) i en sådan skolekontekst med begrænset tid og rum og forskellig praksis fra skole til skole, og hvorledes denne struktur påvirker socialiteten.

Mennesker mødes over, om og gennem mad, hvilket jeg læser på den måde, at maden kan være den fællesnævner, vi samles om, den fællesnævner, vi taler om, og den fællesnævner, hvorved vi forstår os selv og vores omverden gennem symboler, præferencer, kulturelle forhold etc. (ibid., s. 133-143). Nybergs undersøgelse har fokus på måltider på arbejdspladsen, og et relevant forhold, der belyses, er en konflikt mellem den tid, der bruges væk fra arbejdet, og den tid, der bruges på at spise – frem



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

for at anskue måltidet og de relationer, der opbygges og styrkes over, om og gennem mad og måltider, som en del af arbejdet. I den forbindelse nævnes det også, at måltidet på arbejdspladsen ofte sammenlignes med, eller ligefrem konkurrerer med familiemåltidet, da dette fremstår som idealet (ibid., s. 238). Det kan derfor diskuteres, om måltidet på arbejdspladsen (og i skolen) er en ny og alternativ social arena, som familiemåltidet traditionelt har været det.

En væsentlig pointe for denne afhandling er, at lærerens rolle er central i forhold til om skolemåltidet indeholder læring og dannelse, da mad i skolen er et forhold mellem skolemåltidet, eleven og læreren (Benn & Carlsson, 2014, 25). Skolemåltidet kan godt fungere, som en social aktivitet uden særlige pædagogiske mål, men det er lærerens rolle, at skabe en ramme for dannelse gennem mad og måltider. En maddannelse eller food literacy (ibid., 25).

### 1.7 MADDANNELSE

Den sidste forskningsmæssige tilgang er den, jeg kategoriserer under begrebet maddannelse. Den repræsenterer en nyere tendens inden for feltet, hvor fokus er på mad og måltiders dannelsesmæssige potentiale. Ida Husby (et al.) skriver eksempelvis, at *“måltidet er et sted for socialt samvær, etablering og fastholdelse af nære netværk, og hvor man er en del af et fællesskab”* (Husby et al., 2000, s. 15). Det anbefales i den forbindelse, at måltidets sociale ramme prioriteres, da denne kan have sundhedsmæssig betydning for eleverne, og at det ikke blot handler om kost, men også om kontekst (ibid.: 8). Der lægges i den sammenhæng vægt på, at skolerne har en mad- og måltidspolitik, der også indeholder læring af mere almen karakter, som eksempelvis temaer om økologi, bæredygtighed, fødevarekvalitet og fysisk aktivitet (ibid., s. 9). Husbys (et al.) fokus på måltidets pædagogiske aspekter tilhører den kategori af forskning, hvor man adresserer mad og måltiders dannelsesmæssige potentiale, men uden dog en dybere forståelse for lærernes forskellige praksis og udfordringer.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

I Antologien *Mad, mennesker og måltider* (redigeret af Holm & Kristensen, 2012) beskrives sammenhængen mellem det sociale og maden og med fokus på måltidsfællesskaber. Antologien har bidrag fra forskellige eksperter, der hver byder ind med kapitler inden for forskellige områder som amning, funktionelle fødevarer, identitet og spiseforstyrrelser samt hospitalsmad og måltider til ældre. Jeg vil i denne sammenhæng særligt fremhæve den del der omhandler skolemad skrevet af Høyrup og Nielsen (ibid., s. 69-80). Der gives her et overblik over områder, hvor forskning og praksis supplerer hinanden, og af relevans for denne afhandlings forskningsspørgsmål beskrives det, hvordan skolemad kan indgå som en del af skolernes læringsprojekt (ibid., s. 69). Mad- og måltidskultur i en skolesammenhæng defineres som:

*”Et samlende begreb for alle de handlinger, italesættelser og værdier, der kommer til udtryk de steder, hvor eleverne møder mad og måltider i skolen: i undervisningen, i spisepauserne, i skolens fysiske rum, samt i de organisatoriske rammer – både formelle (spisefrikvarter) og de uformelle (elevernes spisehandling, både i timerne og i andre pauser end spisefrikvarteret)”* (ibid., s. 70).

Forfatterne giver desuden et overblik over, hvad der kendetegner mad- og måltidskulturen i danske folkeskoler, fra indskoling, over mellemtrin til udskoling. Det beskrives, hvordan der i indskoling oftest spises i klassen sammen med læreren, som er en central figur i forhold til måltidet – ikke nødvendigvis som vært eller deltager, men snarere som hjælper og leder af måltidet. For eksempel påpeges det, at måltidet i nogle tilfælde ledes gennem højtlesning (ibid., s. 70). De sammenligner endvidere spisesituationen i indskoling med den i daginstitutionen, og overgangen mellem de to beskrives som et kulturbrud, da eleverne går fra at have flere måltider i løbet af dagen i dagsinstitutionen i forskellige rum til et enkelt måltid i skolen, der her foregår i samme rum, som hvor der undervises og med begrænset tid til rådighed (ibid., s. 70). En anden undersøgelse viser dog, at mange indskolingslærere er bevidste om denne kulturforandring, og der arbejdes eksempelvis med at give eleverne lov til at spise uden for de fastlagte tidsrum (Nielsen, 2003). På mellemtrinnet spises der ligeledes ofte i klassen, men ifølge Høyrup og Nielsen med en øget autonomi blandt eleverne, og lærernes rolle antager her mere karakter af opsyn end af egentlig

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

måltidshjælper (Holm & Kristensen, 2012, s. 70). I udkolingen sker den store kulturforandring, ved at der gives udgangstilladelse til eleverne, ofte fra 7. klasse. Det betyder, at lærerne ikke er involveret i den del af spisefrikvarteret, der foregår på gadeplan. Høyrup og Nielsen har i undersøgelsen *På vej mod ny skolemad* (2009) beskrevet, hvordan eleverne søger væk fra skolens offentlige rum og ud på gaden, hvor de på forskellig vis etablerer private rum både umiddelbart uden for skolens hegn og på diverse spisesteder (Høyrup & Nielsen, 2009, s. 20). Høyrup & Niensens resultater reflekteres i nogen grad i resultater fra denne afhandlings undersøgelse, men på en række punkter fremkommer der andre erkendelser og konklusioner. Eksempelvis er der på den ene side brug for det uformelle møde mellem lærer og elev, men samtidig efterspørger lærerne i denne undersøgelse mere formelle, fælles pædagogiske mål for skolemad og måltider (se kapitel 6), hvilket andre undersøgelser også peger på (Osowski et al., 2013).

Helle Brønnum Carlsen (2011; 2016) kobler den pædagogiske forståelse af skolemad, og elevernes udvikling til at træffe etiske og politiske valg (Carlsen, 2016, s. 31-32). Carlsen beskriver nogle generelle elementer for, hvad hun ser som maddannelse, eksempelvis *produktiviteten*, som fremhæves som grundlæggende for al udvikling og knytter sig til det at mestre særlige håndværksmæssige kompetencer (Holm & Kristensen, 2012, s. 76). I en skolekontekst omhandlende mad vil jeg mene at dette begrænser sig til madkundskab eller til skoler, der har eleverne med i den daglige madproduktion. I forhold til skolemåltidet kan *de kognitive muligheder* (ibid., s. 76) dog i højere grad kobles med mad og evnen til at sætte ord på sine præferencer. Et andet element er *lystbetonet og ansvarlig omgang med egen krop* (ibid., s. 76), der i nogen grad flugter med det brede sundhedsbegreb (se Kamper-Jørgensen, 2005). Carlsen peger også på betydningen af *den æstetiske iagttagelsesevne*, hvor det er vigtigt, at maden rent visuelt ser indbydende ud og dufter indbydende (Carlsen, 2011) samt *menneskelige relationer og evnen til at træffe valg* som en del af en generel kritisk stillingtagen, der kan udvikles, og som er elementær i et demokrati (Holm & Kristensen, 2012, s. 76). Dette er elementer, jeg vil koble til begrebet handlekompetence, som vil blive udfoldet senere i dette kapitel (se afsnit 1.13: Jensen

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

& Schnack, 1994). En diskussion, der er væsentlig at tage i forbindelse med maddannelse, er dermed, hvorvidt denne skal indeholde madproduktion, eller hvorvidt tilstedeværelsen af og forståelse for mad og måltider i højere grad bør opfattes som et middel til dannelse frem for et mål for dannelse.

Et forhold, der kan være med til at sløre forståelsen af begrebet maddannelse, kan muligvis være, at der i selve ordet ligger et fokus på mad og ikke på måltider, og dannelsesidealet kommer dermed muligvis til at handle om at udvikle kompetencer omkring det at lave mad samt at opbygge kendskab til mad i højere grad end det at spise mad som en social praksis og derigennem opnå dannelse. Den offentlige debat om forskellige ideologier angående skolemad skelner således ikke altid mellem mad over for måltider i skolesammenhæng, og måltidets betydning som en social begivenhed anerkendes ikke (Holm & Kristensen 2012, s. 71). Opfattelsen af, at skolerne ikke ser mad som en del af et alment dannende projekt, der kan støtte op om udformningen af de sociale og fysiske rammer for elevernes måltider og de betydninger, disse har for maden og for måltidet som en social begivenhed, er ligeledes også mangelfuld (ibid., s. 71). Høyrup og Nielsen definerer i den forbindelse EAT som et kommercielt dannelsesprojekt, der på den ene side indeholder en kommerciel, forretningsmæssig del, og på den anden side indeholder en dannelsesorienteret del. Den kommercielle del knyttes til projektets tydelige branding og visuelle identitet samt brugerbetalingen, hvor dannelsesdelen peger på elementer, der handler om at skabe rammer for måltidet, herunder brugen af EAT-lounges (spiseområder på skolerne, se kapitel 2). Jeg ser som sådan ikke noget problematisk ved, at skolemad har et kommercielt sigte, så længe det understøttes af eksempelvis en tilskudsordning og klare dannelsesmæssige mål, der konkret knytter sig til og understøtter folkeskolens almene mål. Derudover vil jeg dog igen understrege, at der omkring lærernes praksis ligger en væsentlig kilde til viden i forhold til, hvordan og hvorvidt man som udvikler af skolemadskoncepter på de enkelte skoler formår at skabe potentialet for maddannelse gennem skolemadsprogrammer.

Høyrup og Nielsen konkluderer, at skolemad kan forklares som en værdsat ressource, der kan dække mange behov: ”– lige fra den hurtige sult og parathed til at lære, til

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*den langtrækkende dannelse og parathed til at deltage i samfundets demokratiske institutioner” (ibid., s. 81). Jeg vil dog i analysen (kapitel 6) se mere kritisk på, hvor åbenlyst dette potentiale fremstår i praksis, siden det til stadighed er genstand for diskussion. En diskussion, der omhandler forholdet mellem maddannelsesidealer og praksis i folkeskolen.*

I forlængelse af de beskrevne forståelser af et maddannelsespotentiale omkring skolemad og måltider hos Høyrup og Nielsen og hos Carlsen vil jeg fremhæve bogen *Børn, ernæring og måltider* (Benn (red.), 2013), som både forholder sig til kost og læring, maddannelse og socialitet samt måltider. I bogen beskrives madens mangfoldighed og herunder forskellige maddiskurser i samtiden. Benn arbejder i bogen med mad som ernæring, mad som kultur og mad som dannelse. Mad som dannelse knyttes til EAT og til madskolerne og andre lignende projekter, der arbejder med mad og måltider i pædagogiske sammenhænge, og det nævnes i den forbindelse, at:

*”På trods af denne aktuelle og stærke opmærksomhed på at knytte mad og måltider til en dannelsestænkning kan der ikke henvises til en decideret definition på begrebet maddannelse, men man kan tolke, at den udbredte anvendelse afspejler et stort behov for at finde forklaringsmodeller og metoder i forskellige faglige miljøer inden for forskning, uddannelse og praksis. En vurdering er, at begrebet maddannelse ofte bruges i flæng og i den bredeste forstand kan dække over en lang række undervisningsforløb, projekter og initiativer, der på hver deres måde ønsker at styrke børns og unges bevidsthed, erfaringer, lyst, nysgerrighed og interesse i forhold til mad” (ibid., s. 198).*

Benn påpeger her en væsentlig problemstilling i forhold til, at maddannelsesbegrebet defineres forskelligt af forskellige aktører, samt et behov for at komme en mere fælles definition nærmere. Jeg ser imidlertid en lignende problematik i forhold til at kommunikere værdier via diverse skolemad- og måltidsprojekter med afsæt i maddannelsesbegrebet: Overordnet kan man sige, at hvis ikke de aktører, der målrettet arbejder inden for området, kan kommunikere begrebet tydeligt og relevant ud til brugerne, herunder lærere og skoleledere, endsige blive enige om en definition, så kan

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

det ikke nødvendigvis forventes, at begrebet med tilhørende værdier kan indskrives i praksis, eksempelvis i en skolesammenhæng, hvor fokus ikke primært er på mad og måltider, men på læring, pædagogik og dannelse i mere bred forstand. Jeg vil vende tilbage til denne problematik i en diskussion af min empiri, hvor informanternes forståelse og anvendelse af maddannelsesbegrebet er blevet afdækket (se kapitel 6).

Dannelsesprojektet bliver også defineret som værende af mere almen karakter, og interessant set i lyset af denne afhandlings forskningsspørgsmål er det, at Benn ender med at konkludere, at:

*”På denne måde bliver maddannelse i højere grad ’dannelse gennem mad’ og således et eksempel på, hvordan et bestemt område – her mad og måltider – kan være genstand for de mange lærings- og erkendelsesprocesser, der kan indeholdes i en dannelsesproces” (ibid., s. 199).*

Benns definition er central for denne afhandling, for hvis man kan tale om ”dannelse gennem mad” i en almen pædagogisk og didaktisk kontekst og dermed gøre skolemad og måltider til en arena for dannelse, så vil ikke bare madkundskabslæreren og EAT-/madskolelæreren, men alle lærere potentielt være en del af et maddannelsesprojekt i skolen, da de fleste lærere spiser med eleverne i spisepausen. Potentialet for maddannelse problematiseres dog i afhandlingens analyse, hvor jeg peger på forskellige opfattelser blandt lærere, der går i retning af, at skolemad og måltider tager tid fra læring og dannelse (se også Weaver-Hightower, 2011, s. 2-3), og hvor det fremvises, at forskellige lærertyper og deres personlige holdninger også kan have indflydelse på, hvorvidt måltidet integreres med lærergerningen og fungerer som en arena for forskellige elementer af dannelse (se også Osowski et al., 2013).

Benn fremhæver desuden mad som kultur. Her beskriver hun, som andre, mad- og måltidskulturen fra daginstitutioner over indskoling, mellemtrin og udskoling og henholdsvis pædagogernes og lærernes tilgang til mad og måltider (Benn (red.), 2013). Hvor pædagogen i daginstitutionen eksempelvis opfatter det at udskære frugt og hjælpe med at spise og udfordre børnene som en del af deres pædagogiske arbejde, er der en tendens til, at læreren – og særligt lærere i de ældre klasser, altså mellemtrin

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

og udskoling – ikke opfatter mad og måltider som en del af deres arbejdsområde, men at dette i højere grad er et forældreansvar. Benn mener, at denne holdning blandt de professionelle kan være med til at underbygge en mere individualiseret mad- og måltidskultur (ibid., s. 200). Disse forskellige professionelle tilgange kræver, at man gør sig klart, hvad man vil med mad og måltider i forhold til det dannelsesmæssige, det læringsmæssige og det faglige. At der ikke er klare dannelsesmæssige, læringsmæssige og faglige mål for skolemad og måltider, kan således som allerede nævnt være en del af forklaringen på forskellige lærertilgange.

Jeg har valgt at udvide litteratursøgningen til også at omhandle daginstitutionsområdet og pædagogers tilgang til mad og måltider, da der som nævnt ikke er foretaget megen forskning om lærernes rolle, men også set i lyset af, at der på daginstitutionsområdet er en generel opfattelse af, at mad og måltider er en central del af det pædagogiske arbejde (Kampmann, 2002, s. 16). Jeg vil i den forbindelse inddrage forskningsrapporten *Maddannelse, madmod og madglæde – hvilken betydning har daginstitutioners madkultur og måltidspædagogik?* (Andersen & Holm, 2013), som jeg primært vil placere under kategorierne Maddannelse samt Socialitet og Måltider. Her undersøges mad og måltiders pædagogiske betydning i daginstitutioner. Formålet med undersøgelsen er:

*” ... at understøtte, målrette og kvalificere Fødevarestyrelsens indsats overfor det måltidspædagogiske virke i daginstitutioner. For at kunne udvikle et målrettet koncept/indsats/aktivitet(er), der kan integreres i det pædagogiske arbejde på daginstitutionsområdet, er der behov for at få afdækket, hvordan mad og måltider kan bidrage set i et lærings- og kompetenceperspektiv”* (ibid., s. 3).

Et udgangspunkt for undersøgelsen er en erkendelse af, at der skal andet end kost/mad til at motivere børn til at spise. Andersen og Holm hævder, at det sociale og de generelle omgivelser spiller en stor rolle for børns spisevaner, og de har siden suppleret Fødevarestyrelsens mål om at skabe måltider i daginstitutionerne, der kan udvikle *”kompetencer, mod, lyst og vilje til at leve sundt”* (ibid., s. 4) med, hvad de kalder *skolemads-socialitet* (Andersen & Holm, 2014). Det er et begreb, der sættes over for begrebet *madpakke-individualitet* (ibid.). Skolemads-socialitet repræsenterer

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

en opfattelse af, at der opstår et større fællesskab, hvis man spiser den samme skolemad, i kontrast til madpakke-individualitet, som dog giver eleverne mulighed for at udveksle mad, udvise sympati og tiltrække positiv opmærksomhed gennem madpakken. Det modsatte kan dog også være tilfældet, hvor madpakken fører til negativ opmærksomhed og skaber eksklusion (Livsmedelsverket, u.å.). En del af denne afhandlings formål er også at undersøge og diskutere netop dette forhold: opstår socialiteten omkring et kulinarisk fællesskab (vi spiser den samme ret) eller ligger der i sig selv en socialitet i måltidet omkring driften for at spise og drikke, og deri et dannelsepotentialer uanset hvad vi spiser. Dette vil blive udfoldet og diskuteret gennem afhandlingen (afsnit 1.11 og 1.12 samt kapitel 6).

I en undersøgelse der tager udgangspunkt i, at det fælles måltid bestod af *ny nordisk hverdagsmad* (Københavns Universitet, u.å.), blev der foretaget observationer og interview med elever og en enkelt lærer på to skoler. En af konklusionerne er, at den fælles nordiske mad ikke nødvendigvis skaber større socialitet end madpakken, medmindre der samtidig fokuseres på måltidets socialitet. I visse tilfælde var den fælles skolemad endda ekskluderende, da maden og retterne var fremmed for visse elever. Undersøgelsen peger på, at den mad, der kan deles, er mere populær end mad, der ikke kan deles. På den måde har skolemad og måltider altså en dobbelt socialiserende funktion: Du deler både maden og måltidet (Andersen & Holm, 2013). Vedrørende skolemads-socialitet (ibid.) diskuteres det, hvordan måltidsfællesskaber, hvor man spiser det samme, potentielt forener mennesker, der ikke har noget videre tilfælles, men samtidig kan virke ekskluderende, og de, der ikke deltager i måltidet, stemples som *de andre*. Studiet (ibid.) anfægter, at fælles mad bringer større fællesskab til en gruppe end eksempelvis madpakker. Her understreges måltidets vigtighed i en skolekontekst, uanset om der er fælles mad på menuen eller ej. Man kan argumentere for, at madpakken bringer et naturligt kulturmøde til bordet, da maden kan repræsentere den enkeltes kulturelle baggrund, men dette kan dog også være tilfældet med den fælles skolemad, hvis denne altså repræsenterer mange forskellige madkulturer gennem sin menu. I den forbindelse konkluderes det i undersøgelsen om skolemads-socialitet og madpakke-individualitet:



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*”Børns madpakker understreger forskellige sociale forudsætninger, og en skolemadsordning kan evt. udjævne disse uligheder i forhold til mad i skolen. Men det er ikke nok at servere velmagende mad, hvis børn skal forføres til rent faktisk at spise maden, må vi arbejde med de sociale rammer for måltidet. Ellers risikerer madordningen blot at forstærke allerede eksisterende skel” (ibid.).*

Denne *forførelse* og de sociale rammer for skolemåltidet undersøger Maria Bruselius-Jensens i ph.d.-afhandlingen *Poetiske betragtninger på det gode skolemåltid* fra 2010. Dette undersøges gennem børns oplevelser af det gode måltid, ligesom det undersøges, hvorledes børn som elever i en skolesammenhæng kan være medskabere af det gode måltid. En del af undersøgelsens fokus har været på at trække børns perspektiver og værdier frem. Gennem sit feltarbejde med elever fra en københavnsk folkeskole, som var madskole, viser Bruselius-Jensen, at det sociale spiller en afgørende rolle for børns forståelse af gode måltider. Det er således af stor betydning, hvem man spiser med, og det er vigtigt at kende dem, der laver den mad, man spiser (Bruselius-Jensen, 2010, s. 177). I forlængelse heraf vil jeg fremhæve en undersøgelse fra 2015 (Grønhøj et al), om børns spisevaner, fremhæves forholdet mellem faktorer som *beskrivende normer* og *påbudsnormer*. Undersøgelsen peger på at børn, ikke overraskende påvirkes af forældres og deres øvrige omgivelser adfærd, men særligt interessant i forhold til denne afhandling er det, at påbudsnormer, ”du skal gøre som jeg *siger*”, ikke har samme effekt på børns adfærd som beskrivende normer, ”du skal gøre som jeg *gør*”. I relation til folkeskolen og set i lyset af at flere og flere måltider bliver indtaget i det offentlige rum som eksempelvis folkeskolen og andre institutioner, peger dette altså på at den enkelte lærer og skole, i højere grad kan påvirke elevernes spisevaner ud fra eksemplets magt frem for påbud om eksempelvis ikke at spise sukker.

Centralt for Bruselius-Jensens afhandling er det at skabe en præmis for, at børn er kompetente, og at de igennem socialiseringsprocesser gøres til samfundsborgere:

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*”Børn er sociale og kulturelle aktører, der i aktivt samspil med omgivelserne indvirker på de steder og mennesker, som omgiver dem. Børn er symbolsk kreative og de omformer og indvirker på det, de voksne har produceret til børn” (ibid., s. 49).*

Denne erkendelse bruger Bruselius-Jensen i sit forskningsdesign, og hun er bevidst om at inddrage eleverne ud fra de rammer, der nu en gang er mulige i en skolekontekst (ibid., s. 81). Hun konkluderer overordnet, at børns opfattelse af det gode måltid omhandler det sociale, at det er afgørende at spise sammen med nogen, man kan lide, og at det er vigtigt, at man selv har indflydelse på, hvem man spiser med. For elever i indskolingen handler det gode måltid i højere grad om at være sammen med sin familie, og derved føler de en vis adskillelse omkring skolemåltidet. For børn generelt handler måltider ikke om kost og ernæring, som der ellers primært fokuseres på, når der forskes i børn, mad og måltider (ibid., s. 241). Bruselius-Jensen arbejder med begrebet *rummelighed*, som handler om, at eleverne gerne vil foretage sig flere ting ad gangen, og derfor skal måltidsrummet kunne benyttes til andet end spisning. De vil gerne lege eller hænge mere uformelt ud, i forbindelse med at de spiser. Dette repræsenterer også elevens behov for et scenskift i løbet af skoledagen, hvor de både kan være børn og elever (ibid., s. 242). Hun taler om *måltidet som kampplads*, hvor eleverne opfatter måltidet som et sted, hvor der bliver udkæmpet kampe med både lærere og andre elever, blandt andet fordi eleverne føler sig pacificeret i en ramme skabt af voksne. Som reelle forbrugere (af blandt andet mad) fungerer de imidlertid samtidig som mod- og medspillere til de voksne. De er både børn, elever og forbrugere (kunder) (ibid., s. 242). Som et sidste led i at definere børns behov og praksis omkring skolemåltidet benytter hun sig af et begreb, hun kalder *rummelige skolemåltider*. Dette betegner, at måltidet er mere end mad for eleverne, og derfor opfattes måltidet som en social arena. En arena har materielle rammer, som eleverne kan have mere eller mindre indflydelse på, og er afgørende for elevernes tilgang til måltidet. Det sociale er som nævnt også af stor betydning, og dermed konkluderer Bruselius-Jensen, at den gode måltidsarena defineres ved rum og relationer (ibid., s. 243). En af Bruselius-Jensens hovedkonklusioner er, at selvom voksne (og samfundsdiskurser) har en tendens til at forbinde skolemåltider med kost og ernæring, så er måltider meget mere end mad (ibid., s. 246), hvilket jeg vil holde som et gennemgående fokus for denne

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

afhandlings undersøgelse af mad og måltider i en skolekontekst. Målet med denne afhandling er således at bidrage til en større forståelse for lærernes tilgang og opfattelse af mad og måltider i skolen. En forståelse, der kan være anvendelig i implementering af skolemadsordninger, men også i et mere alment dannelseperspektiv og ud fra en betragtning om, at mad og måltider også kan være studieobjekter, hvorigennem man kan undersøge skolesystemet mere generelt (se også Weaver-Hightower, 2011).

Afslutningsvis skal også undersøgelsen *Fabrication Quality in Education - Data and governance in Europe* (Ozga et al., 2011) omtales. Den peger på, at skolelærere i Danmark i højere grad fokuserer på dannelse og en helhedstanke frem for basale færdigheder som læsning og regning, end deres kollegaer fra eksempelvis Finland og Skotland gør. Følgende er nogle af de fokusområder, undersøgelsen pegede på:

- Danske lærere synes, at høj kvalitet i skolen defineres af, at eleverne er aktivt involveret i deres læring. Det betyder ikke så meget for lærerne i de andre lande.
- Høj kvalitet defineres også af, at eleverne bliver ansvarlige borgere, ifølge de danske lærere. Heller ikke det betyder så meget for lærerne i de andre lande.
- Finske og skotske lærere synes omvendt, at høj kvalitet defineres af, at eleverne får gode læse -, skrive - og regnefærdigheder og gode færdigheder i kommunikation, mens det ikke betyder så meget for danske lærere.

Disse resultater peger på, at dannelse forstået som social og kritisk deltagelse samt interaktion omkring læringsprocesser står centralt i den danske folkeskoles og læreres pædagogiske og didaktiske værdisæt. Undersøgelsen viser, at de danske lærere finder det vigtigt, at man både skal uddanne og danne børn til at blive ansvarlige borgere. Altså en opfattelse af dannelse som en samfundsmæssig deltagelse, involvering i egen læring og det at lytte til andre og tage ansvar. I det hele taget det at være en del af et fællesskab og blandt danske lærere hersker altså tilsyneladende en form for

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

helhedstænkning frem for et fokus på konkrete færdigheder. Denne helhedstænkning kan opfattes som en todelt størrelse, der dels går på at udvikle elevernes faglige kompetencer og dels på at udvikle elevernes evne til medbestemmelse, kritisk stillingtagen og herunder den sociale dannelse indeholdende udvikling af identitet og integritet, der igen kan betegnes som kvalificeret selvbestemmelse (Tønnesvang, 1998, s. 393). Ozgas (et al.) undersøgelse peger altså på, at forståelsen af folkeskolens pædagogiske og didaktiske værdisæt blandt danske folkeskolelærere omfatter visse af de centrale ideer om dannelse, som kommer til udtryk hos Københavns Madhus, og som søges implementeret via EAT og madskolekoncepterne. Områder, som beskrives med maddannelse som ideal. Dermed burde implementeringen af disse idealer være mulig. Dog, som denne afhandlings undersøgelse belyser og diskuterer i analysen, er der i flere situationer en stor kløft mellem idealer og praksis samt nogle konkrete udfordringer, der ligger i at arbejde med at udvikle en afgrænset forståelse af dannelse i folkeskolens spisepauser, hvor dannelsen i høj grad får et socialt udtryk, og hvor lærernes forståelse af dannelse i flere tilfælde afviger fra forståelsen hos Københavns Madhus og andre eksterne aktører.

### **1.8 MADDANNELSE OG FOOD LITERACY: DISKUSSION OG REDEGØRELSE**

Maddannelse som begreb er centralt for denne afhandling og jeg vil som udgangspunkt beskrive, hvordan food og literacy på samme måde, som mad og dannelse er begreber, der på den ene side indeholder forskellige fortolkningsmuligheder, men på den anden side er tæt forbundne.

Benn (et al, 2014) beskriver vigtigheden af at adskille de to begreber (food og Literacy/mad og dannelse) for at forstå dem sammen og dette underbygges af Warde (1997) der beskriver mad som en universel, ofte ureflekteret aktivitet der dog indeholder højst meningsfyldte aspekter af livet (Warde, 1997, 181).

Food defineres i denne sammenhæng af Public Interest Civil Society Organization, som et udtryk for værdier, kultur, sociale relationer og selvbestemmelse (Vidgen, 2016, 1). Endvidere understreges det, at det at spise sammen styrker vores kulturelle

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

identitet, ejerskab over eget liv, vores menneskelige værdighed og personlige udvikling.

En beskrivelse af literacy begrebet finder vi hos UNESCO (2006, 148), hvor det beskrives som målet med uddannelse og nærmere bestemt, som at have litterær indsigt og være veluddannet (Benn 2014). Begrebet har de senere år bevæget sig ind i andre verdener end den litterære og er anvendt i sammenhæng med sundhed som eksempelvis health literacy. I USA, Canada og Australien er begrebet siden 70'erne blevet anvendt i folkesundhedsprogrammer på det forebyggende og sundhedsfremmende plan (Sundhedsstyrelsen, 2009, 5).

Om health literacy rettet mod en skolekontekst beskriver Evers (2009) begrebet som:

*”The capacity of an individual to obtain, interpret and understand basic health information and services, along with the competence to use such information and services in ways that enhance health. Health-literate citizens are critical thinkers, problem solvers, and self-directed learners”* (Evers 2009).

Denne forståelse flugter med WHO's brede sundhedsbegreb (Holm & Kristensen 2012, 242). Det handler ikke kun om fravær af sygdom, men også om livskvalitet eller det, der i WHO's oprindelige sundhedsdefinition kaldes psykisk og socialt velbefindende. En forståelse der rækker udover at sundhed alene omhandler fysiologiske eller biomedicinske forhold.

Måden vi spiser og hvad vi spiser ændrer sig hele tiden og det samme gør vores kulturelle, politiske og videnskabelige forståelse af mad og måltider. Et begreb som food literacy er opstået ud af disse forskellige forståelser af mad og måltider (Vigden 2016, 2). Det anvendes blandt andet til at beskrive politiske forhold omkring mad samt ernæringsmæssige, kompetencemæssige og kulinariske forhold. I den sammenhæng understreges det at food literacy skal ses i en større kontekst end de enkelte forhold som nævnt ovenfor, hvor eksempelvis ernæring mere skal opfattes som en positiv

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

konsekvens af food literacy (Vidgen 2016, 4). Literacy kan som begreb indeholde en forståelse af at individet uddannes til at forstå verdenen, og ikke blot at kunne læse ”reglerne”, men også at have kompetencerne til at kunne efterleve reglerne. Derfor er det også centralt, at knytte et begreb som handlekompetence til literacy. Centralt i dette står evnen til at læse for at kunne læse verden. For at forstå verden må vi have nogle kompetencer til at læse den (Freire & Macedo, 1987). Det vi læser i måltidet er maden (eksempelvis råvarekendskab), men også de mennesker vi deler måltidet med og i en dialektisk sammenhæng den kontekst vi befinder os i og undersøger. I denne sammenhæng folkeskolen. Altså en undersøgelse af folkeskolen gennem mad og måltider og de begreber der knytter sig til folkeskolen. Eksempelvis dannelse og handlekompetence. Handlekompetence som begreb er centralt for denne afhandling vil blive udfoldet i afsnit 1.13.

Food literacy er knyttet til health literacy og i den sammenhæng nævner Leger og Nutbeam (2000) at begrebet i en skolesammenhæng indeholder: livslang læring, kompetence og adfærd, kognitiv viden og kundskaber samt personlige egenskaber (Leger & Nutbeam, 2000, 197). Benn beskriver summen af disse i en skolekontekst som *Bildung* (se også Klafki 2005) indeholdende empowerment for den enkelte (Benn 2014, 7). Schnögel et al (2009) beskriver food literacy, som empowerment indeholdende ernæringsadfærd, evnen til at træffe beslutninger og basale kompetencer til eksempelvis at kunne lave mad (Schnögel et al, 2009, 12). Empowerment beskrives endvidere som: *“To empower is to enable those who have been silenced to speak. It is to enable the self-affirming expression of experiences mediated by one’s history, language, and tradition”* (Nielsen, 2018, 23). Empowerment tager som begreb særligt afsæt i en diskurs omhandlende social ulighed. Denne afhandling har dog ikke særligt fokus på, hvorledes skolemad, og lærernes tilgang hertil, kan være en social løftestang, men undersøger mere overordnet, hvorvidt skolemad og måltider, indeholder et mere alment dannelsepotentiale. Jeg vil derfor i denne afhandling benytte begrebet handlekompetence (se afsnit 1.13) fremfor empowerment, selvom en afledt effekt af skolemad og særligt tilskudsordningen, kan indeholde elementer af empowerment, som en del af dannelsepotentialet (se kapitel 6).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

For at opsummere begrebet food literacy, så kan det forstås, som kundskaber, kompetencer, viden, adfærd og personlige egenskaber og som: *"knowing, doing, sensing, wanting, and caring, all together as being practical prudent at a personal level but also regarding food and meals together with others in everyday life"* (Benn 2014, 7).

Jeg vil i denne afhandling primært anskue og sammenligne food literacy med maddannelse og med afsæt i ovenstående beskrivelse af begreberne food og literacy vil jeg inddrage og samle begrebet food literacy med henblik på at anvende det senere som en analyseramme for min undersøgelse af dannelsespotentialet ved EAT og madskolekoncepterne samt lærernes forståelse og tilgang (dannelsessyn) til skolemad og måltider. I de følgende afsnit, vil jeg yderligere præcisere afhandlingens teoretiske ramme.

### 1.9 LÆRERTYPER OG LÆRERES TILGANGE TIL MÅLTIDER

Ud over at anvende begreber, der kan indramme selve indtagelsen af mad og måltidet som praksis, har jeg også søgt efter litteratur, der undersøger lærernes rolle i forhold til skolemad og måltider. I et kvalitativt studie af effekten ved gratis skolemad konkluderer Benn og Carlsson (2014), at skolemad og måltider kan indeholde læring og dannelse uanset om der er planlagt særlige pædagogiske aktiviteter, men skal skolemåltidet udfolde sit fulde dannelsespotentiale, vil det kræve et større fokus på forholdet mellem lærer, elev og skolemad (Benn & Carlsson 2014). Benn og Carlsson fremhæver ligeledes, at skolemad kan indeholde kulturelle, praktiske og sociale elementer og at disse fungerer i en vekslen mellem den formelle og uformelle skole (Ibid. 30). Et forhold og en proces der også defineres som "skjult pensum" og som:

*"...non-subject related sets of behaviors produced in student and states that the hidden curriculum "deals with the tacit ways in which knowledge and behavior gets constructed, outside the usual course materials and formally scheduled lessons."* (Nielsen, 2018, 26).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Så på den ene side kan skolemåltidet i sig selv fungere som en social, uformel arena, men skal denne arena også indeholde den formelle skole kræver det, at pensum samt øvrige formelle, pædagogiske og dannelsesmæssige mål indtænkes.

I forlængelse heraf vil jeg fremhæve en undersøgelse af svenske læreres interaktion med eleverne omkring skolemåltidet (Osowski et al., 2013). Overordnet set indtager lærerne på de i undersøgelsen udvalgte svenske skoler forskellige roller, som varierer fra at have et voksen-fokus til at have et børne-fokus i interaktionen med eleverne. Kvaliteterne ved det pædagogiske måltid fremhæves i undersøgelsen, som peger på, at sundhed i forbindelse med mad kan styrkes gennem det pædagogiske måltid, da børn efterligner voksnes adfærd. Det betyder, at læreren igennem måltidet kan påvirke elevernes adfærd og dermed indirekte deres sundhed. I Sverige har man fra centralt hold udviklet måltidsanbefalinger (Livsmedelsverket, u.å.). Ifølge den svenske model skal læreren arbejde som rollemodel i forhold til mad og måltider og opfordres derfor til at spise med eleverne. Flere svenske skoler (særligt indskolingsklasser) har klare mål for det pædagogiske måltid, og helt fundamentalt handler det i første omgang om, at lærerne faktisk spiser med eleverne (ibid.). Studierne på de svenske skoler viser, at børnenes associationer i spisesituationen ofte er forbundet med regler og normer (Osowski et al., 2013), hvilket bakkes op af engelske studier, der peger på, at lærerne i en spisesituation primært fokuserer på opførsel og oprydning (Moore et al., 2010). Lærernes praksis på de svenske skoler varierer dog, og undersøgelsen (Osowski et al., 2013) beskriver forskellige lærertilgange og lærertyper, der har afgørende betydning for, hvordan måltidet betragtes, og i hvilken grad det anvendes pædagogisk. Lærertilgangene – og lærertyperne, der præsenteres herunder – vil blive anvendt i analysen til at kategorisere de lærere, som fungerede som informanter i forbindelse med denne afhandlings feltstudie, og med henblik på at forstå deres forskellige tilgange og opfattelser af skolemad og måltider.

### *Den socialt orienterede lærer*

Denne tilgang handler om at gøre måltidet til en social begivenhed, hvor samtale og interaktion er i fokus. Hvor andre lærerroller i højere grad anvender monologen i deres



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

kommunikation med eleverne, benytter den socialt orienterede lærer dialog, er tæt på eleverne og krammer gerne eleverne og joker med dem. Inden for hver af de tre lærerroller er der varianter, som defineres ved deres grad af voksen- eller børneorienteret tilgang. Den voksenorienterede lærer vælger i sin dialog med eleverne at tale og konversere om faglige emner. De vælger altså at bruge måltidet som en dialogbaseret ramme, hvor emnerne har faglig karakter. Den anden variant af den socialt orienterede lærer er børneorienteret, og denne type lærer baserer også måltidet på dialog og interaktion, men med fokus på emner, der vedrører eleverne på et personligt niveau frem for et fagligt (ibid., s. 422).

### *Den læringsorienterede lærer*

Den læringsorienterede lærer er den mest almindelige type eller tilgang, særligt blandt lærere i de mindste klasser. Denne type lærer fokuserer på læring generelt. Den voksenorienterede variant overleverer viden og normer med autoritet og ofte ikke baseret på dialog, men monolog. Den børneorienterede variant fokuserer også på viden og normer, men formidlingen sker i dialog med eleverne. Den pædagogiske tilgang handler om at belønne eller irettesætte eleverne. Den læringsorienterede lærer har fokus på, hvor meget børnene spiser, eksempelvis på hvorvidt de tager større portioner, end de kan spise (ibid., s. 423).

### *Den undvigende lærer*

Denne lærertype indtager en passiv tilgang til mad som en pædagogisk situation. De blander sig ikke i elevernes adfærd i forhold til, hvad eleverne spiser. Denne tilgang kan siges at være børneorienteret, da lærertypen ikke påvirker elevernes adfærd gennem læring om mad og måltider. Nogle lærere beskriver denne adfærd som et ønske om at bevare den gode stemning. Hvis de taler om mad og ernæring, foregår det i timerne og ikke i frokostpausen. Denne type ses oftest blandt lærere i de ældre klasser, og det bemærkes blandt nogle af de responderende lærere i den svenske undersøgelse, at dette muligvis skyldes, at lærerne på dette stadie af elevernes

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

udvikling ikke føler, de kan ændre på eksempelvis deres bordmanerer eller på, om eleverne smager på alle rettens komponenter (ibid., s. 423).

En af konklusionerne fra den svenske undersøgelse er, at lærerne har behov for mere viden om deres formelle rolle i forhold til at kunne udfolde det pædagogiske potentiale omkring skolemad og måltider (ibid., s. 426), og man kan diskutere, om netop den manglende (fælles) viden kan være en forklaring på de meget forskellige lærertilgange, der beskrives ovenfor, men som denne afhandling også fremviser i kapitel 6. Er det således viden alene eller er det også netop den enkelte lærers tilgang til og forståelse af måltidet, som henholdsvis formel/ufornet skole og som et privat/offentligt ansvarsområde, der afgør det dannelsesmæssige potentiale.

På de svenske skoler ses det generelt, at lærerne i de mindste klasser i højere grad indgår i et pædagogisk måltid med eleverne. I de ældre klasser er der en øget tendens til, at lærerne undgår at spise med eleverne, og visse lærere i de ældre klasser spiser således slet ikke med eleverne, men i stedet med andre lærere, hvilket kan ses som voksenorienteret adfærd (ibid.). En afgørende forskel de tre typer imellem er, hvorvidt måltidet som en pædagogisk situation er baseret på dialog eller monolog. Indholdet af dialogen og monologen kan variere, men de lærertyper, der har en dialogbaseret tilgang til måltidet, undgår, at eleverne associerer mad og måltider med konflikter, disciplinering, regler og normer, og som en del af den svenske undersøgelse fremhæves børnestudier, der peger på, at dialogbaseret læring medfører øget selvværd hos børn (Norman, 2003). En sidste pointe fra undersøgelsen er, at der er behov for mere forskning om lærernes rolle, da der ikke er forsket tilstrækkeligt i dette område i forbindelse med skolemad og pædagogiske måltider, men primært i mad og måltider i børnehaver og pædagogerne rolle i den sammenhæng (Osowski et al., 2013, s. 7). Opdelingen i disse lærertyper og de tilgange og roller, de repræsenterer, vil blandt andet blive brugt til at besvare den del af forskningsspørgsmålet, der omhandler lærernes opfattelse af og tilgang til EAT og madskolen, af skolemad og måltider generelt, samt hvilke udfordringer de erfarer.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

I forlængelse af en forståelse af dannelse som en social proces, hvor mad og måltider spiller en central rolle vil der i de følgende afsnit blive inddraget teorier af Georg Simmel og Claude Fischler, og siden kobles disse med pædagogisk teori af Karsten Schnack og Bjarne Bruun Jensen med henblik på at undersøge forskellige elementer af dannelse i folkeskolen (se afsnit 1.13). Elementer som henviser til henholdsvis et socialt rum omkring selskabeligheden, taktfølelse og maden som en fællesnævner (Simmel), en udvikling af social identitet med maden som centrum (Fischler) og endeligt en individuel kompetence, der omfatter læring via reflekteret dialog med henblik på udvikling af ansvarlige handlinger og handlekompetence (Jensen & Schnack). Handlekompetence som dannelsesideal knytter sig ikke direkte til mad og måltider, men er et centralt begreb og dannelsesideal i den danske folkeskole. Et mål med afhandlingen er derfor, at knytte denne forståelse af dannelse til området for skolemad.

Det har ikke været denne undersøgelses primære formål at undersøge stigmatisering omkring skolemad, men da tilskudsordningen er central for EAT- og madskolekoncepterne er det dog væsentligt at have øje for, hvordan denne ordning modtages og anvendes blandt lærer i forhold til inklusion og eksklusion omkring den fælles sociale arena, som måltider kan repræsentere. Derfor inddrages Erving Goffmans teori om stigmatisering, særligt med fokus på, tilskudsordningen. Udgangspunktet for at inddrage forhold omkring stigmatisering er baseret på erfaringer fra feltarbejdet, hvor det var tydeligt, at både EAT- og madskolekoncepterne samt tilskudsordninger på skolerne kunne bidrage direkte til oplevelser af henholdsvis inklusion og eksklusion.

### 1.10 SELSKABELIGHED, TAKTFØLELSE OG MADEN SOM FÆLLESNÆVNER

Georg Simmel var en af de første sociologer, der belyste sammenhængen mellem spisning og den moderne tilværelses vilkår. Med det skelsættende essay ”*Die Soziologie der Mahlzeit*” (herefter ”Måltidets sociologi”) grundlagde han det, der i

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

dag kendetegnes som madsociologien (Christensen & Jacobsen, 2019). Som også nævnt tidligere så har måltidet i det senmoderne samfund og undersøgelser herom ofte fokus på ernæringsmæssige eller kulinariske faktorer i højere grad end sociale. Der er ofte fokus på hvad vi spiser i højere grad end hvordan. Simmels forståelse af måltidets som fællesskab (fællessnævner) er dog mere og mere udbredt indenfor den nyere madsociologi; både herhjemme (se bl.a. Andersen, 2015; Holm, 2012, 2013; Fuglsang, 2015; Kofod, 2012; Larsen, 2015) og internationalt (se bl.a. Fischler, 1988, 2011; Germov, 2008; Murcott, 1997; Pilcher, Burnett, & Ray, 2012; Poulain, 2017; Williams, Germov, Fuller, & Freij, 2015). En forståelse der særligt begyndte efter madforskeren Michael Symons i 1994 identificerede "Måltidets sociologi" som et oversat essay (Symons, 1994).

Denne afhandling vil særligt anvende Simmels begrebsliggørelse af selskabeligheden og maden som en mellemmenneskelig fællesnævner, som udtryk for en af de former for dannelse, som undersøges i analysen. Simmel definerer selskabeligheden i måltidet helt enkelt: *"Personer, der ikke har særlige fælles interesser, kan finde hinanden ved et fælles måltid"* (Simmel, 1998 [1910], s. 130-135). Således anvendes Simmel i denne afhandling til at etablere en forståelse af måltider som sociale elementer, der bringer og binder mennesker sammen, og den forståelse er derfor særlig relevant med fokus på en skolekontekst, hvor både lærere og elever ofte kommer fra forskellige baggrunde.

Man kan hertil postulere, at der er tale om en væsentlig reduktion af madens fulde (dannelsesmæssige) potentiale når denne reduceres til næringsindhold, kalorier og fedtprocent, hvilket bakkes op af forskere i anden sammenhæng (Larsen, 2015). Man kan hertil dog også diskutere, hvorvidt det er lige så problematisk at reducere måltidet til mad (kulinaritet), selvom maden er måltidets materialitet, og dets udgangspunktet er "en behovstilfredsstillelse, der befinder sig i det organiske livs lavere regioner og er derfor [...] helt basal" (Simmel, 1998a, 140). Sociologisk set anskuer Simmel måltidet som mere end selve madlavningen eller kokekunsten (gastronomien). Ligeledes betegner Simmel selve materialiteten omkring måltidet, som "*uvæsentlig i*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*den forbindelse*” (Simmel, 1998a, 137). Således opfattes maden i denne undersøgelse som den materialitet og det behovsfællesskab der bringer folk sammen i rammen af måltidet. Men i det fælles måltid opstår der andet end den blotte fysiologiske tilfredsstillelse. Simmels teorier angående mad og måltider handler om, at menneskets behov for at være social bliver tilfredsstillet i måltidet med andre mennesker. Det er her, vi har mulighed for at spejle os i andre, eksempelvis i forhold til hvordan man spiser sin mad (ibid., s. 138). Simmel er interessant i en pædagogisk kontekst, da han ikke taler om mad som noget ophøjet eller noget, der primært handler om ernæring. Derimod anser han maden som et både fysisk og socialt livsvilkår, der via måltider skaber møder mellem mennesker. Simmel mener, at menneskets forhold til mad hele tiden foregår i en relation mellem det individuelle og det sociale, og at måltidet i sig selv tjener en væsentlig funktion i forhold til, at individet kan transcendere selvet og overgå fra individualitet til fællesskab (se desuden Coff, 2005), og han beskriver således måltidet som urformen for det sociale (se Holm & Kristensen, 2012, s. 17 for en uddybning af dette). Ifølge Simmel kan mennesket slet og ret ikke forstå mad og spisning, hvis det ikke forholdes til måltidets socialitet da det fælles måltid: *“Iøfter en hændelse, der er fysiologisk primitiv og uundgåeligt almen, op i den samfundsmæssige vekselvirkningssfære og dermed til en sfære af overpersonlig betydning, har det [...] opnået en uhyre stor social værdi”* (Simmel, 1998a, 136). Den sociale sfære skal i denne og andre sammenhænge også opfattes som både det sociale og det fysiske rum. I sit essay *“Das Problem des Stiles”*, beskriver Simmel, hvordan det særligt er i *spisestuen*, mennesket finder *“velvære”* og *“afslapning”* i selskab med andre (Simmel, 1908; 1997). Forskere, der er inspireret af Simmel, peger på, at måltidet ud fra hans teoretiske tilgang både må anskues som et tidsrum, hvor der spises, men også som et socialt rum for spisning (Mäkelä, 2000) og en social (måltids)arena (Nyberg, 2009). En af Simmels pointer er, at med storbymenneskets mulighed for at spise på alle tidspunkter af dagen opstår der et behov for at sætte sociale rammer om vores indtag af føde. Hvis mad ikke blot skal være ernæring og en tilfredsstillelse af biologiske behov, men også have en social funktion, er det nødvendigt at opstille normer for måltidet, eksempelvis tidspunkter for, hvornår og hvordan man indtager sine hovedmåltider, så man kan indtage dem sammen. Simmel mener, at i sin

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

almenmenneskelighed skaber det fysiologiske behov for mad (driften) indhold i fællesskabet. Selvom smag og spisning kan ses som noget egoistisk, som når han skriver, at: *"Det den enkelte spiser, kan den anden under ingen omstændigheder spise"* (Simmel, 1998 [1910], 135), så er måltidet og det at spise også en praksis, der gør mennesker ens, og som nødvendigvis samler dem. Dette fælles behov eller *"primitivt dybt forankrede faktum"* (ibid., 142) er noget absolut alment menneskeligt, og dette skaber motivation for at mødes og indhold i fælles handlinger. Simmels pointe er, at mødet omkring maden i måltidet er et møde med et fælles udgangspunkt og en fælles motivation: Nydelse og sult, udveksling af mad og oplevelser hen over bordet udløser en særlig socialiserende kraft, der foregår via, taktfølelsen (Larsen, 2006, 97), hvor kroppene spiser i samme rytme, med samme fokus og formål og under samme vilkår og normer. Taktfølelsen har stor betydning i vores samfund og er med til at muliggøre det sociale, da taktfølelsen vejleder individet i det personlige forhold til andre (Simmel, 2019 [1911], 180). Disse vilkår eller det, Simmel kalder "normering", har ikke noget ydre formål, andet end socialisering og overskridelse af individets egoisme (Simmel, 1998 [1910], 138). Menneskets forhold til mad eksisterer i en vekselvirkning mellem det individuelle og det sociale. Måltidet har i den forbindelse en væsentlig funktion, idet individet kan transcenderer selvet og overgå fra individualitet til fællesskab, hvilket Simmel hævder er en dialektik i måltidet som i livet (Simmel, 1968, 68).

I forhold til børn og unge kan dette beskrives som en form for socialiseringsdrift, der udspringer af en stærk vilje til at passe ind og høre til i gruppen af jævnaldrende (Dencik, 2005, 68), hvilket i en skolemad- og måltidskontekst understreges af, at børn har større fokus på, hvem man spiser med, end hvad man spiser (se også Bruselius-Jensen, 2010). Væsentligt for denne afhandling er det således at undersøge, hvordan lærere sætter rammerne for denne socialisering og hvorvidt denne ramme har et dannelsesmæssigt potentiale i folkeskolen.

Som Marshall (2000) anfører, må måltider formodes at have eksisteret helt tilbage, til da mennesket mødtes i cirkler om de første bål, og måltider har på den måde også haft

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

en praktisk funktion. Bonden i marken vidste, hvornår der var mad på bordet, og hele gården mødtes på samme tidspunkt – hver aften. På den måde har koder og ritualer både sociale og praktiske funktioner. Disse koder er dog indlejrede i den enkelte kultur i en sådan grad, at man primært bliver bevidst om disse koder, hvis de brydes (Marshall, 2000, s. 202). I en pædagogisk sammenhæng er det derfor også interessant at undersøge, hvorledes disse koder fungerer i en skolekontekst, og hvorledes elever og lærere praktiserer dette gennem eksempelvis pædagogisk tilpasningsocialisering (Holm, 2013, s. 25, se også Benn, 2012).

Simmel mener, at den socialisering, der sker under måltidet, foregår gennem samtalerne over maden, og disse samtaler er af generel karakter forstået på den måde, at måltidet ikke kun er en ramme for personlige ytringer, men ofte indebærer en udveksling af eksempelvis generelle samfundsmæssige emner og betragtninger (Simmel, 1998 [1910]). Samtalen over maden er i Simmels optik en udveksling af synspunkter og interesser, men målet er ikke at finde frem til en afgørelse – nærmere at skabe refleksion og spejling mellem de spisende. Dette rum i måltidet beskrives som selskabeligheden og selve selskabeligheden fungerer som ”... *socialitet for dens egen skyld*” (Larsen, 2006, 97). Men det er et vigtigt element ved Simmels tilgang til måltider som selskabelighed og den dannelse, der foregår, at den sproglige udveksling og refleksion ikke er en forudsætning for socialitet for dens egen skyld.

Med selskabelighed mener Simmel, at det individuelle og interessebaserede minimeres, og man i selskabeligheden snarere fremdyrker det sociale og de fælles betragtninger. Som en måde at regulere dette er disciplineringen og civiliseringen afgørende i forhold til at respektere denne ramme som indeholdende samtaler, der både fokuserer på individ og på samfund: ”*Selskabeligheden reguleres gennem taktfølelsen, hvorved individ og samfund kan respekteres på en gang*” (ibid., 97).

Simmel peger på, at mennesket indeholder en social drift, der i måltidets strukturer repræsenterer et grundlæggende ønske om at socialisere gennem forståelse og empati:

*”At vi er nødt til at spise, er et så primitivt og dybt forankret faktum*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*i vores livsværdiers udvikling, at det utvivlsomt er fælles for alle individer. Netop dette gør, at man finder sammen om et fælles måltid, og spisningens rene naturalisme overvindes gennem den socialisering, måltidet formidler” (Simmel, 1998 [1910], 142).*

Simmel så som nævnt et udtalt behov for dette fokus på det fælles måltid blandt storbymennesker i starten af det 20. århundrede. Storbymennesker kunne spise på alle tidspunkter af døgnet, hvis måltidet kun handlede om ernæring, og dermed ville måltidet (og mennesket) miste selskabeligheden. Simmels problematisering af det individualiserede måltid er stadig relevant, og i dag taler man inden for sociologien om, at storbymennesket *græsser (grazing)* (Douglas & Nicod, 1974; Mintz, 1993, Holm & Kristensen, 2012, 25). Det er en betegnelse, der beskriver det moderne menneskes måde at spise (ligesom dyr), da man i storbyen faktisk kan spise, hvor end man stopper op eller bevæger sig, ligesom koen på marken. Dette forhold er også relevant at undersøge i forbindelse med denne undersøgelse og med udgangspunkt i folkeskolen som et foodscape, hvor elever og lærere ikke nødvendigvis spiser indenfor samme tid eller ramme, og hvor en diskurs kan indeholde at mad og det at spise er sekundært, måske endda blot et nødvendigt onde.

Måltidet i en nutidig kontekst tager dog andre former end i Simmels samtid, og måltidet med sig selv er ikke nødvendigvis et udtryk for eksempelvis ensomhed, da mange måltider kan indtages sammen med andre, selvom man bor alene (Holm, 2001, 184). Eksempelvis kollegaer, venner på cafeen, i skolen og andre måltider i det offentlige rum. Har måltidet i dag andre former og funktioner end i Simmels samtid, skyldes dette sandsynligvis også en ændring i familiemønstre og i forholdet mellem offentlige og private arenaer, og denne problematik kan være relevant at fremhæve i en redegørelse for det måltidssociologiske felt i forhold til en skolekontekst, hvor skolen også (som familien) kan repræsentere en stabil, social gruppering (Mäkelä, 2000, 14). Dermed bliver skolens *spisestue* en arena for den socialisering og dannelse som tidligere alene eller primært var isoleret til privatsfæren og hjemmet.

Simmel beskriver ud fra sin samtid det at spise efter koderne som en direkte nødvendighed for ikke at fremstå uhæmmet, for at adskille mennesket fra dyrene, og



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

ikke mindst, at koderne er med til at styrke selskabeligheden (Simmel, 1998 [1910], s. 138). Måltidet bliver dermed også potentielt en skueplads for en form for dannelse eller mangel på samme. Altså en opfattelse af dannelse som *"En social norm, der udpeger en bestemt adfærd, væremåde, opførsel og viden som dannet ..."* (Jacobsen, 2010, s. 4) og denne dannelse som en distinktion mellem mennesker. Men fokus i denne undersøgelse er som sagt ikke på, hvordan denne norm skaber social ulighed eller fører til en bestemt form for viden, indsigt eller refleksion, der udelukker andre, men derimod, hvordan selskabeligheden om måltidet potentielt samler mennesker som en fælles social arena.

Ønsket om at civiliseres kobler Simmel med de normer, der opstår omkring måltidet. Lige fra adfærd såsom bordmanerer til, hvordan bordet dækkes, og til rækkefølgen for, hvornår hvilke retter spises. Han mener, at disse repræsenterer menneskets ønske om at mødes om andet end blot indtagelse af næring, da borddækning og bordskik ikke er nødvendigt, hvis målet alene er ernæringsmæssig optankning. Det teoretiske fokus hos Simmel ligger i højere grad omkring måltidsfællesskabet som en socialiserende begivenhed med et fokus på den sociale praksis ved at spise i højere grad end et kulinarisk fokus på selve maden. Simmels term selskabelighed kan bruges til at forstå dannelse (gennem mad) som en særlig social aktivitet, der er et produkt af sociale erfaringer i fællesskabet opstået omkring mad i måltider. Modsat oplysningstænkerne, der eksempelvis brugte smag eller afsmag til at beskrive distinktionerne mellem mennesker og sociale klasser, og hvor dannelse kan opfattes som en måde at distancere sig fra mindre dannede (Bourdieu, 1984 [1979]). Ud fra Simmels forståelse af selskabeligheden får dannelse dermed et fokus på udvikling af socialitet i en bredere, måske endda en mere inkluderende forstand. Set i lyset af øgede individualiseringstendenser (Christensen & Jacobsen, 2019, 426) kan en sådan læsning og anvendelse af Simmel derfor være relevant at tænke ind i sammenhæng med skolemadens dannelsespotentialer.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

### **1.11 DANNELSE MED MAD SOM FÆLLESNÆVNER**

Maden som fællesnævner skal i denne undersøgelses kontekst forstås som den samlende drift, der er fælles for alle mennesker: behovet for at spise. Ud af dette behov mødes mennesker og deler og spiser mad, men centralt er det dog, at behovet for at socialisere også er en styrende drift hos mennesket. Derfor er mad et fælles objekt, mennesker kan mødes om, og et objekt, der dækker vore fysiske og sociale behov. Som i Simmels samtid og nu kan dette ses som en socialisering, der også foregår i andre kontekster, end når der spises. Eksempelvis i forskellige institutionelle kontekster, men fælles for de kontekster er, at der kun ud fra en fælles motivation skabes en ramme for det sociale. Som en indlejret del af det sociale er dialogen, men også det rent kropsligt-sociale. Det at være en del af et fysisk fællesskab. At spise alene har således helt andre konnotationer end at spise sammen med andre (se Holm, 2001). Den sociale ramme, som måltider udgør, indeholder derved både en tilfredsstillelse for at spise og for at socialisere. Mad som en fællesnævner skal med afsæt i Simmel og den anvendelse, det har i denne undersøgelse, derfor mere forstås som et måltidsfællesskab, der dog primært eksisterer med maden som det alment menneskelige, det, der binder os sammen uanset øvrige forhold. Grunden til, at det i denne sammenhæng ikke blot beskrives som ”måltidet som fællesnævner”, skyldes, at denne afhandling tager afsæt i en forståelse af måltidet som rammen og maden som indholdet, der samlet set skaber den sociale arena og dermed dækker flere almene behov. Så når der igennem analysen refereres til mad som fællesnævner, er det derfor vigtigt at have for øje, at det ikke som hos eksempelvis Fischler (2011) skal forstås som det, at selve maden, den ret, man spiser, har en betydning i sig selv, men mere som en fælles forudsætning i livet og en hverdagslig praksis.

### **1.12 MÅLTIDET SOM SOCIALITET OG MADEN SOM IDENTITETSMARKØR**

Med henblik på at få et teoretisk grundlag for at beskrive måltidet som en social praksis, hvor også maden i sig selv og ikke blot det at mødes for at spise har betydning, vil jeg inddrage Claude Fischlers teorier. Fischler peger på, at det at spise fælles mad

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

i form af den samme ret spiller en afgørende rolle for at etablere måltidet som en social struktur (Fischler, 1988). Han beskriver måltidet som “commensality” (fællesspisning), der etymologisk har rod i det middelalderlatinske *commensālis* (*com*: sammen + *mensa*: bord) (Fischler, 2011).

Fischler bygger videre på Simmels teorier om måltiders socialitet, og han udvider teorierne til ikke primært at fokusere på måltidet, men også på maden og særligt på den fælles mad som en identitetsdanner og markør. Men til forskel fra Simmel fremhæver han hele fødevarsystemet eller madkulturen i et land som en bidragsyder til at det enkelte menneske kan forstå sin omverden og som en central del af den enkeltes identitetsprojekt (Fischler, 1988, s. 284). Fischlers teorier tager afsæt i, at mennesket er en altædende art (omnivor). Forstået på den måde, at vi ikke, som eksempelvis koen eller koalabjørnen, kan overleve på én fødevarer. Vi kan og skal spise langt mere varieret, men er dermed også langt mere udsatte for at spise det forkerte. Mennesket er som altædende art hele tiden nødt til at udfordre sine spisevaner for at få en passende mængde næring. På den ene side gør dette os i stand til at overleve i mange forskellige miljøer, men på den anden side gør det os også sårbare, da vi risikerer at spise noget, vi ikke kan tåle. Fischler beskriver det som ”the omnivore’s paradox” (ibid., s. 277), hvilket beskriver det paradoks, der ligger i, at vi som udgangspunkt bør være varsomme i forhold til ukendte fødevarer (fødevarer-neofobi) og samtidig ofte bliver nødt til at undersøge og spise ukendte fødevarer – begge dele for at overleve:

*“Two aspects of the human relationship to food which seems to be particularly important: first, the omnivorous nature of man and its multiple implications (the “omnivore’s paradox”); and secondly, the nature of the processes of incorporation and the associated representations (the “incorporation principle”) [...] Because of the principle of incorporation, identification of foods is a key element in the construction of our identity” (ibid., s. 277).*

Fischler beskriver i ovenstående citat, hvordan identitetsdannelse opstår omkring mad i måltidet i forhold til det, der serveres. Der overleveres viden om mad, der

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

socialiseres, og Fischler mener derfor, at viden om mad er afgørende for vores fysiske sundhed, men altså også for udvikling af identitet og vores forståelse af det sociale og kulturelle. Med henvisning til Simmel mener Fischler, at det er af afgørende betydning, at vi mødes om den fælles drift, det er at spise, men at det er lige så afgørende, at vi spiser det samme, og at vi har viden om det, vi spiser (ibid., s. 279). Om commensality og det at spise samme mad, sammen siger Fischler: ”I tilsyneladende alle kulturer sættes lighedstegn mellem det at spise den samme mad og at producere det samme kød og blod, hvorved bordfæller bliver mere ens og bringes tættere sammen.” (Fischler, 2011, s. 8) Han har senere beskrevet, at han ser en modsatrettet udvikling i nyere tid, og beskriver vores forhold til mad som desillusioneret og ureflekteret (Braun, 2010) og dette betegnes tillige som en “gastro-anomi”, manglende normer og regler for maden (Fischler, 1979). Ligeledes fremmes individualiseringstendenser i samfundet, der har *eroderet* det fælles måltid som en vigtig, regelmæssig og struktureret tradition (Andersen, 1997; Fischler, 1979). Andre forskere har ligesom ham peget på, hvordan social identitet skabes omkring fælles aktiviteter og behov. Jenkins (2004) argumenterer eksempelvis for, at identitet udvikles i sociale processer og dermed skal forstås som social identitet, der skabes via interaktion med andre. Gennem social interaktion, der indeholder ytringer, dialog og forhandling, bliver det muligt for den enkelte at udvikle identitet (Jenkins, 2004, s. 4).

En væsentlig forskel mellem Simmel og Fischler er, at sidstnævnte i højere grad lægger vægt på, at der formes en fælles identitet omkring selve maden i kulinarisk forstand, mens Simmel antog, at det var måltidets selskabelighed, der var centralt for socialiteten, ikke nødvendigvis den samme mad eller dens kvalitet og viden om den. Det, som gør Fischler særligt brugbar til analysen, er, at han kobler mad og måltider med identitet og fremhæver, at mad og måltider er fundamentale områder, hvorpå mennesket markerer og udvikler sin identitet som individ og som del af en gruppe. Derfor har det været interessant at undersøge, hvorvidt lærerne kan anvende måltidet og den fælles mad, som en ramme for elevernes identitetsudvikling (se kapitel 6).

Fischler mener altså, at den mad, vi spiser, er med til at forme og danne os som menneske, både fysiologisk, sprogligt og identitetsmæssigt (Fischler, 1988, s. 279).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

På den ene side er den fysiologiske del, der handler om, hvordan vores krop i biomedicinsk forstand påvirkes af den mad, vi spiser, og på den anden side er den sproglige og identitetsmæssige del, der handler om, hvordan vi gennem måltidet og maden opbygger forståelse for den verden og kultur, vi lever i. Samtidig bliver vores identitet formet af vores fødevalg. Der er mange signaler og fortællinger at hente i den mad, vi spiser, og Fischler mener, at maden påvirker vores selvopfattelse. Han sammenligner det med, at man i visse kulturer har spist ud fra forskellige evner hos det dyr eller den fjende, man spiste kødet fra: *"...at indtage en fødevarer er i både reel og imaginær forstand en måde at indoptage nogle af dens egenskaber: "Vi bliver, hvad vi spiser: Fødeindtagelse er et fundament for vores identitet"* (ibid., s. 278). Denne identitetsdannelse opstår, når vi spiser sammen med andre. Fischler sammenligner denne udveksling med vores sprog, hvor vi også er nødt til at kende sprogets regler og grammatik for at kunne tale sammen (ibid., s. 288).

Med afsæt i Fischler vil jeg i analysen undersøge skolemadens betydning og måltidets potentiale som en social arena, og hvorvidt lærere via dialog, og i arbejdet med fælles identitet og et fælles (mad)sprog vil kunne skabe en arena for dannelse i skolen. En dannelse, der både knytter sig til kulturelle koder, og som også knytter sig til socialiteten og den refleksion, der foregår mellem mennesker i udvekslingen og i dialogen. Måltidets koder er med til at civilisere og samle os som mennesker. I disse koder ligger der også kulinariske koder, der understøtter den altædende arts behov for at spise varieret. Igennem måltidet og i fællesskabet bliver vi præsenteret for og har adgang til en mere varieret kost og madkultur. Derfor går en af Fischlers bekymringer på, at de fælles måltider er under afvikling i den vestlige verden, og at vi dermed mister den identitetsdannelse, der traditionelt er foregået her. Som en kritik af Fischlers opfattelse af, at der udelukkende er tale om en afvikling af måltidskulturen, mener den engelske måltidsociolog Ann Murcott, at Fischler blot er en af mange, der idylliserer tidligere tiders mad- og måltidskultur i den vestlige verden, og hun beskriver, at generationer altid gennem historien har mødt forandring med en længsel efter de gode gamle dage (Murcott, 1997). Jeg vil således gennem analysen også tillade mig, at forholde mig kritisk til de traditionelle koder omkring måltidet og selve

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

madens betydning i en skolekontekst og samtidigt undersøge, hvorvidt det dannelsemæssige potentiale ved mad og måltider i skolen kan udfoldes uden en fælles madordning. Altså blot ved at have fokus på rammerne for spisningen og ikke fokus på hvad der spises.

Med afsæt i Fischler og Simmel kan måltidet betegnes som noget universelt, men formen vil dog variere afhængig af den sociale kontekst: *"The meal is universal, existing in every society, culture and social class, but its symbolic meanings differ across individuals and groups"* (Fjellström, 2004, s. 161). Det er derfor også interessant, at der eksisterer forestillinger om "det rigtige måltid" (the proper meal) (Murcott, 1982), hvilket også har vist sig at variere fra kultur til kultur (DeVault, 1991), og derved bliver det også relevant at undersøge forskellige opfattelser af måltidet i skolen med udgangspunkt i lærerne.

Som tidligere nævnt er mad i relativt begrænset omfang blevet anskuet som et område til forskningsmæssigt at undersøge sociale og kulturelle forhold (særligt i en skolekontekst) og i den forbindelse, undersøge hvorvidt mennesket i den vestlige verden i nogen grad er blevet distanceret fra den mad, vi spiser, og derfor ikke naturligt kobler den til sociologiske forhold (Belasco, 2008). Herunder forholdet mellem mad, måltider og socialitet som et muligt afsæt for eksempelvis dannelse gennem skolemad og måltider.

### 1.13 HANDLEKOMPETENCE OG ANSVARLIG DELTAGELSE

Med henblik på at konkretisere denne sociale opfattelse af dannelse og skrive den ind i en pædagogisk kontekst vil jeg inddrage og senere i analysen anvende begrebet handlekompetence (Jensen & Schnack, 1994, Kamper-Jørgensen et al, 2009). Begrebet læses og anvendes i denne afhandling ikke primært ud fra et sundhedspædagogisk perspektiv og med sundhed for øje, men mere ud fra en forståelse af handlekompetence, som et dannelsesideal og en proces, hvor der opstår en adskillelse mellem færdigheder og handlinger: *"Handlekompetence drejer sig ikke*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*kun om tekniske handlinger, færdigheder, men i høj grad om praksis, ansvarlige handlinger”* (Schnack, 2003). Kompetence handler om at kunne og at ville og dermed være en deltagende del af eget og andres liv (Jensen & Schnack, 1994, s. 7). At handle bliver knyttet til at træffe bevidste valg. Dermed er handlingen bundet op på erfaringer, overvejelser og refleksion, og skolen som dannelsesinstitution kan dermed til en vis grad skelne mellem indlæring og dannelse, dog ud fra en betragtning om, at disse er komplementære (ibid., s. 7). Dannelsen, og i dette eksempel handlekompetence, har fokus på, at det enkelte individ bliver i stand til at tolke sin omverden og handle ansvarligt. Det er i mødet med omverdenen og med det fremmede, at individet finder sit værd. Et værd der kan relateres til Klafki’s beskrivelse af selvbestemmelse ((Klafki 2001; se også Lauridsen 2010) eller: *”evnen til at tage sit eget liv på sig og i den forstand blive herre i sit eget hus”* (Schnack 1998, 17).

I denne undersøgelse har der overordnet været et fokus på handlekompetence der kan fremhæves gennem fem komponenter (Kamper-Jørgensen et al, 2009, 223-224):

1. Indsigt: En bred positiv og handlingsrettet forståelse af sundhed, herunder indsigt i forandringsstrategier
2. Engagement: Lyst til at involvere sig i forandringsprocesser i et dynamisk samfund
3. Visioner: Evnen til at kunne ’gå bagom’ og tænke kreativt og visionært
4. Handleerfaringer: Konkrete erfaringer med at indgå individuelt og kollektivt forandrende i demokratiske processer og overveje, hvorledes barrierer overvindes
5. Kritisk sans: Evnen til at forholde sig kritisk, drage egne konklusioner og tage beslutninger

Der kan hertil knyttes mere almene komponenter som selvtillid, selvværd, samarbejdsevne og formuleringsevne (Ibid, 224) og der kan desuden knyttes konkrete indsigter og forståelser af individet i verden når der eksempelvis i forbindelse med skolemad arbejdes med bæredygtighed eller respekt for andre og det sociale i

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

forbindelse med skolemåltidet og samarbejdet i skolekøkkener (se kapitel 6). Således kan der også argumenteres for at handlekompetence som dannelse ideal kan anvendes bredere og i andre sammenhænge en sundhedspædagogisk. Eksempelvis som en forståelsesramme til at konkretisere dannelse i praksis. Og herunder også maddannelse og food literacy.

Handlekompetence inddrages som begreb i denne afhandling ud fra en forståelse der flugter med food literacy, hvor sundhed er en konsekvens af skolemad og ikke et mål med skolemad. Dette kan problematiseres ved skolernes sukkerpolitik, hvor man ud fra en literacy forståelse af både mad og sundhed kan diskutere om skolerne ikke i højere grad skulle *lære* eleverne at spise sukker (sukkerdannelse) frem for at *forbyde* det. Så i en genlæsning af handlekompetencebegrebet i en skolemad og måltids kontekst kan der opstilles en række argumenter med henvisning til sundhedspædagogik (Carlsson et al, 2010, 15).

### **1) Sundhedspædagogik handler om at skabe sundhedsmæssig forandring og forbedring inden for livstil og levevilkår.**

Jeg vil særligt her hæfte mig ved livsstil som en sundhedsmæssig forandring og forbedring: mad og den måde vi spiser påvirker i høj grad vores livsstil. Med henvisning til Fischler (2011) kan det endda siges at *være* vores livsstil da vores identitet formes ud fra mad og måltider (Indsigt). Med henvisning til Vidgen (2016) er det sundhedsmæssige derefter en følge af de livsstilsvalg vi træffer omhandlende mad.

### **2) Disse forandringer skabes via individuelle eller fælles handlinger, hvori den pågældende målgruppe deltager aktivt og med egne visioner og forslag.**

Dannelse gennem mad (Benn 2013) kan foregå i det fællesskab der opstår når vi spiser sammen, og en beskrivelse herom er et af målene med denne afhandling (se kapitel 6). I den selskabelighed og taktfølelse som Simmel beskriver (Christensen & Jacobsen, 2019). Dannelse udvikles netop i fællesskaber og i en overskridelse i det



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

sociale (Hinge & Buchardt, 2006). Endvidere omhandler et grundlæggende element i den maddannelse som EAT og madskoleordningerne bygger på, at eleverne inddrages i madlavningen og værtskabet og bliver dermed aktive deltagere i egen dannelse (Engagement og Visioner).

### **3) Målgruppens handlinger iværksættes på baggrund af deres handlekompetence.**

I forhold til skolemad og måltider vil analysen (kapitel 6) vise hvordan nogle lærere anvender maden og måltidet i spisepausen til at iværksætte en dannelse, hvor eleverne kan udvikle sig på baggrund af deres handlekompetence og indenfor nærmeste udviklingszone (Jf. Vygotsky, 1978). Altså hvor der tages afsæt i netop deres aktuelle niveau. Eksemplificeret ved sproglig udvikling (Kritisk sans) med afsæt i præferencer omkring mad (se kapitel 6, afsnit 6.4).

### **4) Målgruppens handlekompetence udvikles og kvalificeres på baggrund af en dialog med en professionel.**

Lærere er professionelle fagpersoner og er som udgangspunkt 'værter' for maddannelsen når der spises i folkeskolen, men med EAT og madskoleordningerne forekommer der nu andre professionelle og nye lærings- og udviklingsrum. De nye professionelle er køkkenpersonalet der fremstår som autentiske voksne i et lærings- og udviklingsrum der er et andet end folkeskolens mere traditionelle, hvilket skaber andre dialoger mellem elev og professionel (elev og lærer og elev og køkkenpersonale). Dog med mad og måltider som medie for dialogen og dermed en dannelse og udvikling af handlekompetence der opstår *gennem* mad og måltider. Eksempelvis når elever, gennem arbejdet i skolekøkkenet, udvikler handlekompetence (Engagement og Handleerfaringer) der retter sig mod at erhverve et fritidsjob, eller bliver skoleparate gennem perioder i skolekøkkenet (se kapitel 6, afsnit 6.8; 6.13; 6.23).

I forhold til skolemad og måltider bliver handlekompetence som dannelsesideal relevant da det 1) er en etableret del af den dannelsesforståelse der hersker i den

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

danske folkeskole, 2) da lærere er det primære fokus for denne undersøgelse er det vigtigt at arbejde med et begreb de er bekendt med, 3) med reference til Simmel og Fischler, og herunder socialisering ved måltidet og identitetsprocessen omkring maden, så har en skolemadsordning, og det daglige skolemåltid, potentiale til at skabe en arena for udvikling af handlekompetence: maden er det fremmede vi møder hver dag, dog i fællesskab og i en tryk arena omkring det daglige måltid. Schnack fremhæver i den sammenhæng vigtigheden af at *"få provokeret vores forudfattede meninger og få lejlighed til at overveje, i hvilken grad vores opfattelser og holdninger er udtryk for fastfrosset ideologi"* (Schnack, 1998, 22). Dannelseseffekten ligger altså i at subjektet kan stille sig kritisk over for sit eget perspektiv og selvevaluere. Dette kan foregå i flere af skolens rum, men jf. Simmel er måltidet der, hvor vi er allermost lige, og jf. Fischler, giver maden os særlige muligheder for at skabe commonsality og udvikle individuel og fælles identitet. Den 'udfordrende' mad kan dermed være et objekt der repræsenterer det fremmede, og det der bryder hverdagens trivialitet. Det fremmede og ukendte der skaber muligheden for at opleve nye sider ved sig selv (Ziehe 2005, 65). Dannelse beskrives ofte som en rejse (Brejnrod 2010, 32) og med afsæt i den forståelse er det derfor også centralt at anskue læreren som en slags rejseleder (Ziehe, 2004). En rejseleder der med måltidet, som den trykke ramme, og maden som fremmed destination kan tage eleverne med på en dannelsesrejse, der både indeholder og skaber *indhold, drivkraft og samspil* (jf. Illeris, 2007) i en vekselvirkning mellem det fremmede og det velkendte. Det er dog vigtigt, at læreren tager denne rolle på sig, da det fremmede bedst mødes indenfor en tryk ramme eller at læreren fremstår, som det Ziehe kalder *settingets beskytter* (Ziehe, 2004). Læreren rolle i forhold til skolemad bliver dermed kontekstuel (Orsowski 2012, 46) og kan i kontekst af måltidet have forskellige tilgange (se afsnit 1.9): *Den socialt orienterede, Den læringsorienterede og Den undvigende lærer* (Osowski et al., 2013, 422-423).

Handlekompetence kan forstås som en sammensat kompetence tilsat mulighed for handling, der knytter sig til et givent problemområde. Eksempelvis sundhed, mad eller bæredygtighed. Handlekompetence indeholder viden om problemerne, en holdning til problemerne og evne til at handle i forhold til problemerne. Vilje og tillid til at handle

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

og ikke mindst tillid til egen handleformåen må suppleres med viden om og erfaring med konkrete handlemuligheder og handlebarrierer (Mach-Zagal & Saugstad, 2009, s. 46-47). Væsentligt i en måltidskontekst og herunder en forståelse af selskabelighedens betydning for socialitet, er det, at handlekompetence udvikles i faktiske og oplevede handlerum, hvor der foregår handlinger, og hvor det principielt er muligt at foretage handlinger, samtidig med at individets subjektive opfattelse af deres handlemuligheder og handlebarrierer udfoldes (ibid., s. 47). Derfor vil der igennem analysen også være et vist fokus på de fysiske rum, der skabes omkring mad og måltider i skolen. Eksempelvis hvordan og hvorvidt lærerne er medskabere af disse rum (jf. lærerens kontekstuelle rolle).

Som dannelsesideal indeholder handlekompetence en overskridelse af sig selv, da man i mødet med nye verdener opnår nye indsigter og forståelse for egen livsverden:

*”Dannelse handler om at erhverve sig en bredere og mere nuanceret forståelseshorisont. I et demokratisk perspektiv bliver dannelsens fokus således en overskridelse af eget fællesskab, så det bliver muligt at sammenligne det med andre fællesskaber. I en sådan proces vil ens rolle som individ også komme i betragtning, da forholdet mellem individ og fællesskab er en konstruktion”* (Hinge & Buchardt, 2006, s. 25).

I forlængelse af en forståelse af handlekompetence i forhold til skolemad og måltider og de muligheder, men også regler der her opstår, er det centralt, at spisepausen ikke alene er opbygget om skolens mere formelle tilgang til læring: *”som en tilpasningssocialisering men snarere som en frigørelsessocialisering, der er baseret på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet”* (Benn, 2012). Hvor tilpasningsocialisering er forstået som den formelle skole, hvor fokus er på normer og regulering af adfærd, og frigørelsessocialiseringen som den uformelle, hvor fokus på elevernes deltagelse i måltidet er baseret på en forståelse af deres egen rolle i fællesskabet, men også baseret på lyst og deres behov for at socialisere og udvikle egen identitet (se også Gordon et al., 2000). Med afsæt i handlekompetencebegrebet vil dannelse i denne afhandling derfor også anskues, som mødet med og forståelse for

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

andre og sig selv gennem fælles fænomener, som eksempelvis fælles mad og måltider, og som tidligere beskrevet ses også her koblingen til food literacy som: *"knowing, doing, sensing, wanting, and caring, all together as being practical prudent at a personal level but also regarding food and meals together with others in everyday life"* (Benn 2014, 7). Dette hverdagsliv eller mikroniveau er centralt for denne undersøgelse og også centralt for Simmels måde at undersøge verden (Christensen et. al. 2019). Dette havde Simmel tilfælles med Erwing Goffman og interessant for begge er at de beskrev et samhandlingsperspektiv (Ibid., 276) der netop tager sit afsæt i de hverdags handlinger der skaber socialiteten. Både det der samler os og det der adskiller os, undersøgt gennem mad og måltider.

### 1.14 DET MIKROSOCIOLOGISKE SAMHANDLINGSPERSPEKTIV OG STIGMATISERING OMKRING MAD OG MÅLTIDER

Ud over at anskue dannelse som en grundlæggende social aktivitet og identitetsmarkør mener jeg også, det er afgørende at have øje for, hvordan enkelte individer risikerer at falde uden for de samhandlinger og det identitetsmæssige fællesskab, som måltider har potentiale til at skabe. Dette vil jeg adressere med Goffmans begreb om stigmatisering, der handler om, hvordan personer sættes udenfor og ses som anderledes og mindre værdige baseret på identitetsmarkører. Stigmatisering forstås oprindeligt som noget kropsligt. Et tegn på kroppen og noget fysisk unormalt. Det være sig et ar eller brændemærke, der tydeliggør individets abnormalitet over for andre i fællesskabet (Goffman, 1963, s.11). Senere er det dog blevet forstået som en negativ forestilling eller ekskluderende praksis, der kan være forbundet med bestemte kroppe (ibid.). Når begrebet benyttes i denne sammenhæng, er der tale om, hvorledes både maden og måltidet kan være stigmatiserende. Mad ud fra en social forståelse af, at man er, hvad man spiser, og måltidet som en arena, der repræsenterer fællesskabets cirkler og dermed også mulig eksklusion fra fællesskabet. Forskning om skolemad har fokuseret på netop det stigmatiserende ved eksempelvis gratis skolemad for økonomisk udsatte elever (Harwell & LeBeau, 2010). Elever, der potentielt påføres et

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

tegn på deres sociale status gennem den mad, de spiser i skolen. Det er altså i sociale sammenhænge som eksempelvis frokostpausen i en kantine eller i et klasselokale, at stigmatisering omkring mad kan opstå. Stigma kan således defineres som en uønsket egenskab og status, som overskygger en persons andre egenskaber (Goffman, 1963). Stigmatisering og en medfølgende eksklusion kan i en skolesammenhæng potentielt påvirke et barns muligheder for at trives, lære og generelt udvikle sig. Derfor foreligger der i denne undersøgelses analyse og konklusion et relevant studie af lærernes tilgang til skolemad og måltider og madens mulighed for at skabe ligeværdige, sociale rum når der spises.

Stigmatisering er ifølge Goffman noget almenmenneskeligt. Hvorvidt man i sociale sammenhænge fremstår stigmatiseret afhænger dog helt af den konkrete kontekst. (ibid., s. 138-140). At nogle skoler har gratis skolemad vil derfor ikke nødvendigvis fremstå stigmatiserende for de, der får det, hvis dette er normalt for alle eller hovedparten af en skoles elever. Jeg vil i denne afhandlings analyse og gennemgang af observationer og interview i kapitel 6 beskrive disse forhold i forbindelse med tilskudsordningen (se kapitel 2, afsnit 2.3).

Goffman opstiller tre typer for stigmatisering:

1. Kropslige tegn, der signalerer individets abnormalitet.
2. Karaktertræk med umiddelbart usynlige tegn (eksempelvis arbejdsløshed, alkoholisme m.fl.).
3. Tribal-stigma, der er stigma omkring race, nationalitet eller religion (Goffman, 1963, s. 14).

Stigmatiseringsbegrebet skal i analysen bruges til at vurdere, hvordan og hvorvidt lærere og elever erfarer eller udtrykker stigmatisering i forbindelse med måltider i skolerne, og hvordan lærerne håndterer dette, men også for at undersøge, hvorvidt skolemadsordninger kan være medvirkende til at inkludere elever, der ellers er fagligt eller socialt ekskluderet. Eksisterer der stigma omkring skolemaden vil det være en

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

mulig barriere for at udfolde et eventuelt dannelsepotentiale når der spises på skolerne og er på den led relateret til afhandlingens forskningsspørgsmål.

Med indførelsen af tilskudsordningen har Københavns Madhus og BUF (Børne- og Ungeforvaltningen i København) ønsket at være opmærksomme på at undgå stigmatisering i forbindelse med implementeringen af koncepterne EAT og madskole ud fra en betragtning om, at skolemad (gratis eller med tilskud) risikerer at føre til den anden type af stigmatisering som nævnt ovenfor (Karaktertræk med umiddelbart usynlige tegn). Eksempelvis hvis den gratis skolemad er en anden end den egenbetalte, eller det tydeliggøres, hvilke elever der betaler, og hvem der spiser gratis<sup>4</sup>. Altså hvis skolemaden bliver en markør for elevens sociale baggrund, hvilket dog også kunne foregå omkring madpakker. I takt med et øget sundheds- og ernæringsfokus samt moderne kropsidealer kan man dog også forestille sig en kropslig stigmatisering i forhold til mad, som er den første type af stigmatisering, som Goffman nævner. Eftersom det eksempelvis i nogle kontekster er stigmatiserende at være overvægtig, vil dette stigma fremstå særligt tydeligt i en måltidskontekst i det offentlige rum såsom i kantiner, når der spises. Den tredje type af stigmatisering kan også forekomme i visse mad- og måltidssammenhænge såsom nationale og kommunale diskussioner om, hvorvidt der eksempelvis skal serveres svinekød i daginstitutioner, og hvorvidt dette potentielt kan føre til stigmatisering og eksklusion af de, som af religiøse, ernæringsmæssige eller ideologiske årsager ikke spiser svinekød.

### 1.15 OPSUMMERING AF TEORI OG BEGREBER TIL ANVENDELSE I ANALYSEN

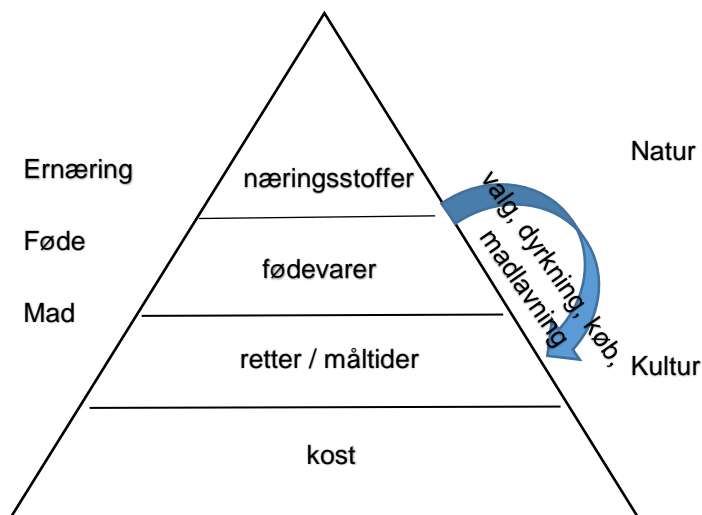
Denne undersøgelse placerer sig indenfor forskningsområder omkring dannelse, med fokus på mad og måltider samt maddannelse. Men som problematiseret igennem dette kapitel så kan det være nødvendigt, at definere dette yderligere inden selve

---

<sup>4</sup> Eksempelvis som praksis har været i visse amerikanske tilskudsordninger, hvor der er forskel på farverne på madbilletterne, afhængig af om maden er forældrebetalt eller ej.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

undersøgelsens videnskabssteoretiske fundament, metodiske tilgang og data præsenteres. Figur 1 viser madens mange lag i en forskningsmæssig sammenhæng og det afgrænsede fokus i denne afhandling er omkring det lag der hedder retter/måltider, som relateret til kulturel identitet, socialitet og dannelse.



Figur 1: Madens mange lag (Benn, 2014 b, s.238)

De væsentligste teoretisk-analytiske begreber, som anvendes igennem afhandlingen og i analysen er følgende: Simmels begreber om selskabelighed, taktfølelse og mad som en fællesnævner (Simmel, 1998 [1910]) anskuet som en specifik form for maddannelse. Dette bruges til at besvare den del af forskningsspørgsmålet der handler om måltidets potentiale til at skabe rammer for dannelse og med et primært fokus på selskabelighed forstået som socialiteten mellem eleverne og mellem elever og lærere. Herunder undersøges lærernes praksis og pædagogiske forståelser af skolemåltidet, og i hvilken udstrækning dannelse udfoldes via dialog og i fællesskaber om maden.

For i undersøgelsen at rumme den del af maddannelsen, der angår kultur, identitet og skabelse af en fælles arena omkring mad, inddrages Fischlers (1988; 2011) teori om madens sociale arena og mad som identitetsmarkør (se desuden Bruselius-Jensens (2010) og Nybergs (2009) brug af begrebet. Teorien bruges til at indramme

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

observationer af elever og lærere i spisepauser og til at vurdere, hvordan dannelse kan praktiseres omkring skolemad og måltider samt at diskutere madens betydning som fælles materialitet i måltidet.

Endvidere vil der med afsæt i begrebet handlekompetence (Jensen & Schnack, 1994) som et pædagogisk dannelsesideal i analysen blive belyst skolemad og måltiders potentiale for udvikling af individuelt ansvar og refleksion i dialog og fællesskaber (Schnack, 2003), og hvorledes dette udfoldes og opfattes af lærere.

Med henblik på at forstå de former for eksklusion (fra de dannende fællesskaber), der måtte finde sted i forbindelse med skolemadsordningerne, anvendes Goffmans teori om stigmatisering, og hvorvidt denne kommer til udtryk i konkrete sociale situationer omkring skolemad og måltider.

Udover at inddrage disse primære teoretiske og analytiske begreber, og for at forstå nogle læreres mere kritiske tilgang til koncepterne EAT og madskole, anvendes kategoriseringer af lærertyper (Osowski et al., 2013) til at undersøge, hvordan implementeringen af skolemadsordninger og tilgangen til måltidets dannelsesmæssige potentiale også afgøres af lærerens personlige engagement og værdier og af deres pædagogiske tilgang i en bestemt skolekontekst. Til at rammesætte mad og dannelse inddrages begrebet food literacy (Benn 2014; Vidgen & Gallegos 2014; Vidgen 2016) og derudover inddrages desuden undersøgelser, der peger på, at der ligger en styrke i det uformelle, ikke-institutionaliserede måltid, (Gordon et al., 2000) og herunder forholdet mellem tilpasning og frigørelse (Benn, 2012, 2013; Holm, 2013). Undersøgelser viser også, at elever decideret søger væk fra skolens institutionaliserede, offentlige rum og eksempelvis ud på gaden for at finde eller skabe deres egne private måltidsrum (se Holm & Kristensen, 2012). Som det vises i analysen, er der i observationer af overgangen fra time til spisepause fokuseret på forholdet mellem det formelle og uformelle møde, der foregår i måltidet. Der er i den forbindelse observeret meget forskellige pædagogiske tilgange til skolemad og måltider blandt lærerne på de udvalgte skoler.



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Med udgangspunkt i ovenstående forståelser og begrænsning af området opdeles og defineres begrebet maddannelse i denne undersøgelse i tre underformer, afhængig af hvilke elementer af dannelse der vægtes, men hvor skolemad og måltider i alle tre opfattes som en menneskelig fællesnævner og en dannelsesarena:

1. En dannelse, der foregår omkring taktfølelse og selskabelighed i måltidet (både som socialitet og som kode og bordskik) med maden som mellemmenneskelig fællesnævner og mediator.
2. En dannelse, der skabes af en fælles fysiologisk og social drift omkring maden, i måltidet.
3. Og endelig en dannelse, der bidrager til at udvikle handlegeneret gennem dialog, kritisk stillingtagen, inddragelse og refleksion.

Med udgangspunkt i undersøgelsens data og med afsæt i ovenstående begreber om mad og dannelse vil der i kapitel 6 blive analyseret, i hvilken udstrækning skolemad og måltider har et dannelsesmæssigt potentiale, og hvilke af disse former for maddannelse der kommer til udtryk, samt hvordan denne dannelse foregår eller ikke foregår i praksis, med særligt fokus på lærernes opfattelse af og tilgang til skolemad og måltider.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## KAPITEL 2. EAT OG MADSKOLER: BAGGRUND OG CASEBESKRIVELSE

For at give indsigt i de cases, der anvendes, vil jeg i det følgende præsentere skolemadsordningerne, deres forhistorie og hovedaktører samt de skoler, hvor undersøgelsen blev udført. Jeg vil desuden give et visuelt indblik i feltet via video- og fotodokumentation, som jeg har indsamlet i forbindelse med observationer på de udvalgte skoler. Videoerne kan streames på Edumedia, og der vil løbende være links til sitet. Formålet med den visuelle dokumentation er at give et indtryk af den konkrete situation omkring mad og måltider i en folkeskole i København.

Skolemad er et område der er påvirket af mange forskellige aktører: Elever og forældre, beslutningstagere og medier, skoleledere og lærere samt diverse aktører fra, hvad jeg gennem afhandlingen vil betegne som *madverdenen* – det være sig forskere, projekt- og konceptudviklere, kommercielle aktører, kokke, ernæringsekspertter og institutioner som Københavns Madhus<sup>5</sup>, der har som formål blandt andet at udvikle mad og måltider til den pædagogiske verden.

### 2.1 EAT-KONCEPTET

EAT-konceptet er udviklet af Københavns Madhus i samarbejde med Børne- og Ungdomsforvaltningen (BUF) i København og blev lanceret i august 2009. Borgerrepræsentationen i København afsatte 60 mio. kr. til anlæg (skolekøkkener, spiseområder på skolerne etc.) og 30 mio. kr. til udvikling og implementering. Driftsmæssigt gik kommunen fra årligt at have brugt cirka 3-4 mio. kr. på skolemad til nu at afsætte 25 mio. kr. (Syłow et al., 2013, s. 4). Man ønskede at skabe en skolemadsordning, der var mere end mad og sundhed, men som også skabte engagement og ejerskab blandt lærere og elever og gav pædagogiske muligheder for at arbejde med maddannelse<sup>6</sup>. I en rapport fra Københavns Madhus om skolemad i

---

<sup>5</sup> Kilde: [www.kbhmadhus.dk](http://www.kbhmadhus.dk)

<sup>6</sup> <http://www.kbhmadhus.dk/6998>

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

København er dette beskrevet som en måde at skabe ny madkultur på skolerne: *”Dertil var der indlagt maddannelse, ejerskab og ønsket om en hel ny mad- og måltidskultur på skolerne, der skulle tage skolemaden til et højere niveau end standarden var ...”* (SyLOW et al., 2013, s. 4).

Alle EAT-skoler har fået et såkaldt EAT-køkken, hvor dele af maden laves fra bunden, og dele af maden genopvarmes, efter at maden er blevet leveret fra et centralkøkken i løbet af natten (Københavns Kommune, u.å.). I alle EAT-køkkener er der ansat en køkkenansvarlig, som hver dag arbejder fra kl. 9-12. Den sidste time fra kl. 11-12 møder elever og en lærer ind i køkkenet, typisk elever fra sjette eller syvende klassetrin. Denne time omtales som *EAT-timen* (se bilag 3: film 1). Tanken med *EAT-timen* er at få eleverne tættere på maden og dermed give dem en grundlæggende forståelse for EAT rent kulinarisk og samtidig øge deres ejerskab til skolemadsordningen og maden. Ifølge Københavns Madhus skal *EAT-timen* fungere som et alternativt læringsrum, og derfor er læreren tiltænkt en pædagogisk rolle i denne time. Skolemaden bestilles af hjemmefra af elever eller forældre via en hjemmeside, som både er tænkt som en service og som en måde at minimere madspild på den enkelte skole.



**EAT-timen:** Elever fra mellemtrin eller udskoling er med til at lave maden i EAT-køkkenerne i timen op til spisepausen.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

På de skoler, der har plads, er der blevet etableret EAT-lounges, som er tænkt som en måde at skabe et privat rum for udskolingselever med udgangstilladelse, der ellers primært ville spise og opholde sig på gaden i spisefrikvarteret. Eleverne har selv været med i designprocessen med henblik på at skabe en slags *privat rum*, der er deres eget, og som adskiller sig fra skolens *offentlige rum* (Høyrup & Nielsen, 2009).



**EAT-lounge:** Elever fra den enkelte skoles udskolingsklasser bliver inddraget i indretningen. Spisemiljøerne er for elever med udgangstilladelse, og de er et ønske om at skabe rum på skolen, der kan konkurrere med gadens rum og tilbud.

### 2.2 MADSKOLEKONCEPTET

Madskolerne betegnes af Københavns Madhus som *den store skolemadsmodel* i København. Københavns Madhus, der har udviklet konceptet bag, beskriver en madskole som en skole, der er mere end et produktionskøkken (se Københavns Madhus, u.å.) – det vil sige, hvor man laver mad til eleverne – og mere end en bispisningsordning – det vil sige, at man sikrer, at børnene får noget at spise. Ideen er, at maden bliver en integreret del af skolens hverdag, pædagogik og organisering. Madskolekonceptets formål er i endnu højere grad end i EAT-konceptet at involvere lærerne i spisesituationerne og i køkkenet. På madskolerne er der indført såkaldte pædagogiske måltider, hvor lærerne får samme mad som eleverne til en reduceret pris ud fra en vision om, at lærere og elever, der spiser sammen i fælles kantineområder, dermed skaber et måltidsfællesskab.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER



**Madskolekantine:** Elever fra alle klassetrin spiser med deres lærere i kantiner, der på alle madskoler er anlagt i umiddelbar forlængelse af køkkenet.

Der er på nuværende tidspunkt (2018) 12 skoler, der i første omgang er udvalgt til madskole i Københavns Kommune, og her er målet at implementere madskolekonceptet. I dette koncept er der et formuleret mål om at skabe en ny madkultur, samtidig med at konceptet har pædagogiske muligheder for at arbejde med maddannelse som defineret af Københavns Madhus<sup>7</sup> (Københavns Madhus u.å.) som en central og integreret del af elevernes hverdag og af skolens profil udadtil. Det er desuden fra politisk side blevet besluttet, at nye skoler i København bygges som madskoler med produktionskøkken og kantine.

Arbejdet i køkkenet på en madskole indeholder mange opgaver for eleverne, både i

---

<sup>7</sup> <http://www.kbhmadhus.dk/6998>

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

produktionen af mad og som værter ved borddækning og servering (se bilag 3: film 2). Eleverne er i køkkenet hele dage og uger ad gangen, så skemaerne på madskolerne har perioder, hvor der ikke er andet på skemaet end timer i køkkenet. Nogle madskoler har konverteret madkundskabstimerne til timer i madskolens køkken. Madskolerne adskiller sig fra EAT-skolerne derved, at man laver al mad fra bunden og i højere grad ønsker at involvere elever og lærere. Ligesom det er tilfældet for EAT-skolerne, har det også vist sig at være en udfordring for madskolerne at gøre mad og måltider til en del af de overordnede pædagogiske og dannelsesmæssige mål gennem eksempelvis lærerengagement og fælles pædagogiske mål.

Jeg har inddraget begge koncepter som cases, men igennem afhandlingen har madskolerne dog en sekundær position i forhold til EAT-skolerne, da jeg gennem min undersøgelse er blevet bevidst om, at denne model ikke på samme måde som EAT er repræsentativ for folkeskolen i Danmark i forhold til lærernes rolle omkring mad og måltider, da man på madskoler spiser i fælles kantiner og ikke i klasselokalet. EAT-skolerne har været særligt interessante at undersøge ud fra lærernes perspektiv og rolle, eftersom måltidet på EAT-skolerne i høj grad foregår i klasselokalet ligesom på skoler, der ikke har en madordning. Det er således primært måltidet i klasselokalet, der er fokuseret på i denne undersøgelse. Jeg har dog taget madskolerne med for at undersøge, hvordan en skole har muligheder for at integrere selv mere komplekse skolemadskoncepter, der i langt højere grad end andre skolemadsordninger medtænker både lærere og elever i konceptet og ønsker at skabe en kobling mellem dannelse og skolemad.

### **2.3 TILSKUDSORDNINGEN**

En væsentlig og afgørende del af konceptet med og visionen for den københavnske skolemad er den kommunale tilskudsordning, og jeg vil derfor beskrive denne som en del af casen. Tilskudsordningen vil af samme grund også blive fremhævet i analysen, da den både er en central del af konceptet, men også en faktor, der potentielt påvirker lærernes deltagelse i skolemadsordningerne.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

I 2012 blev det politisk besluttet, at der skulle gives tilskud til skolemad til familier med lav indkomst (se Københavns Kommune, u.å.). Tilskuddet startede som et pilotprojekt, men er nu blevet en integreret del af EAT-skolerne og madskolerne. Formålet med pilotprojektet var at afprøve forskellige metoder til at give økonomisk tilskud til de skoleelever, der har mest behov for at få skolemad gratis eller til reduceret pris, og for at skaffe erfaringer med, hvordan det bedst praktiseres. Tilbuddet skal formidles og kommunikeres ud til de familier, der er berettiget til tilskud i forhold til indkomst, og de elever med størst behov for tilskuddet skal udvælges. Denne del af EAT- og madskolekoncepterne er væsentlig at have in mente, når man skal forstå skolemadsordningerne nu og tidligere. Uden tilskud har skolemad været for dyr for visse familier, og har skolemaden været så billig, at alle kunne betale for den, har kvaliteten ofte været ringe. Ud over de familier, der er berettiget til tilskud, har skolerne en såkaldt ”social pulje”, som de selv råder over – mellem 4-17 pladser afhængigt af elevtal – hvor skolen for et halvt år ad gangen kan tildele gratis mad til elever med særlige behov, som falder uden for den anden pulje (vurderes af den enkelte skole).

Omkring 2.700 elever på EAT-skolerne og 650 elever på madskolerne fundet tilskudsberettigede med mulighed for at få skolemad gratis eller ved betaling af henholdsvis 5 eller 10 kroner per måltid (uden tilskud koster EAT mellem 19 og 24 kr.). Antallet svarer til omkring 12 procent af det samlede elevtal. Det betyder ikke nødvendigvis, at eleverne gør brug af muligheden – det skal der fortsat arbejdes på på de enkelte skoler. Ligesom det er tilfældet med det ordinære salg, er salget af måltider til de tilskudsberettigede elever højest på madskolerne, hvor der bestilles mad for en måned ad gangen. Tendensen synes at være, at jo større tilskuddet er, desto større er udnyttelsesgraden.

### **2.4 BAGGRUND OG VISION FOR EAT OG MADSKOLERNE**

Der har fra starten af skolemadsordningerne været et klart fokus på at ændre madkulturen på skolerne og samtidig give mad og måltider en større plads og betydning i skolernes hverdag. Disse visioner er primært formuleret af Københavns



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Madhus og en såkaldt 'faddergruppe', der var medudviklere på koncepterne. Faddergruppen bestod oprindeligt af kok Pernille Schött, kogemand og tv-vært Nikolaj Kirk, kok Mikkel Maarbjerg, skolelærer og kok Ole Poulsen og lektor og madkundskabslærer Helle Brønnum Carlsen.

Et af målene, som Københavns Madhus og faddergruppen satte sig, var at gøre op med en forståelse af skolemad og måltider og den læring og (mad)dannelse, der knyttes hertil, som noget, der primært praktiseres i faget Madkundskab. I stedet var målet at se skolemaden og måltiderne som noget, der også kan knyttes til andre pædagogiske rum end madkundskabslokalet (se også Haastrup, 2003, s. 247). I forskningen peges der på, at der kun sjældent sættes lighedstegn mellem det fagligt-pædagogiske arbejde og skolemad og måltider, da skolemaden og måltidsoplevelsen ikke opfattes som noget, der er indeholdt i skolernes kerneydelse (ibid., s. 127). I praksis handler det om at involvere skolerne, lærerne, forældrene og eleverne og at give mad en ny og mere central plads i folkeskolen.

I forbindelse med udviklingen og visionen for EAT- og madskolekoncepterne ønskede Københavns Madhus at sætte en ny standard for skolemad. Både kulinarisk, men også som en mulighed for at give de nye generationer en chance, som tidligere generationer ikke havde haft. Den del blev beskrevet som en maddannelse. I et interview, jeg lavede med direktøren for Københavns Madhus, Anne Birgitte Agger, fortalte hun, at målet var, at de nye generationer skulle lære om mad: "*Den nye generation af børn skulle gå til maden meget mindre madanalfabetismeagtigt, end vi voksne gør*" (bilag 2: 0.1, 10.45).

Ved at anvende ordet *madanalfabetisme* viser Anne Birgitte Agger, at der ligger et klart værdisæt bag ved EAT-konceptet. Det handler ifølge hende om, at fællesskabet viser omsorg, også i forhold til skolemad. Hun mener også, at man bør give forældrene en mulighed for at give deres børn bedre mad, end de normalt får i madpakker, og dermed ser hun også skolemadsordningerne som en service for visse familier. Rent kulinarisk har intentionen været, at maden skulle være så god, at middelklassen ville vælge det til, sådan at det ikke kun blev et "suppekøkken" for elever fra fattige

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

familier. At lave en undersøgelse af skolemad og måltider i et felt, der er så præget af tydelige værdisæt og målsætninger, kan være en udfordring, ikke mindst for mig som forsker, der skal navigere mellem tilgangene blandt aktørerne hos Københavns Madhus, der har en særlig interesse i undersøgelsen, og de lærere, elever og andre aktører, der udtrykker helt andre tilgange til skolemad. Det vil jeg komme ind på i det videnskabsteoretiske kapitel.

Københavns Madhus ønsker at påvirke den daglige praksis på skolerne som institutioner, og derfor blev lærerne tænkt ind i projektet som kulturholdere og opstartere. Direktøren for Københavns Madhus mener, at lærerne skal engageres, hvis måltider skal blive en del af skolernes dannelsesprojekt. Selvom der findes skoler, der sælger meget EAT-mad uden lærernes engagement, mener hun, at de skoler går glip af de pædagogiske elementer, der ligger i skolemaden, eksempelvis ved at lade eleverne deltage i madlavningen. I sidste ende er det dog op til den enkelte skole, da maden ikke er obligatorisk. Selvom direktøren fremhæver, at en skolemadsordnings primære formål er omsorg, og at det dannelsesmæssige er en del af denne omsorg, så ligger der en udfordring i, at mange lærere mener, at det er forældrenes ansvar at *maddanne* børnene, hvilket denne undersøgelse også vil belyse. Hun mener ikke, at EAT har været lige så succesfuld som madskolerne: *"EAT er ikke blevet en del af skolens verden, og der er ikke skabt ny madkultur som på madskolerne."* (bilag 2: 0.1, 40.40). Denne antagelse vil jeg også undersøge nærmere i løbet af afhandlingen.

Det har som nævnt været en udfordring at engagere lærerne på madskolerne såvel som på EAT-skoler. Derfor kan en undersøgelse af lærernes opfattelse af og tilgang til de to skolemadsordninger være med til at belyse, hvad disse udfordringer består i, og hvilket potentiale der i praksis findes for at lade skolemad og måltider indtage en central dannelsesmæssig position i folkeskolen mere generelt.

Visionen med EAT og madskolerne er, at projektet på sigt bliver en del af skolernes almene pædagogiske virke, sætter nye kulinariske standarder for skolemad, skaber nye rum for skolemad og måltider og engagement herom på skolerne. Afsenderne af skolemadsordningerne har måttet sande, at særligt engagementet blandt lærere og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

ledelse og det at gøre skolemad og måltider til en del af det pædagogiske projekt på den enkelte skole er yderst udfordrende og vil tage tid. I en rapport om EAT og madskolerne fra 2013 beskriver Københavns Madhus:

*“Primært har opgaven i forhold til at ændre en så fast kultur som skolernes nok været undervurderet. I bagklogskabens lys er det tydeligt, at værdien ved konceptets mere ambitiøse elementer ikke har været så tydelig for modtagerne, som den var for afsenderne af projektet. Det har taget længere tid end estimeret at tænde skolerne på ideen om skolemad, og i den grad været undervurderet, hvad det krævede at få mad ind på skolen i forhold til drift før man kunne tage fat på at arbejde med skolen i maden. I takt med, at EAT nu er i drift, er dette aspekt det øverste på de kommende års dagsorden.” (SyLOW et al., 2013, s. 8).*

Det forestående arbejde med skolemaden i København er altså at få engageret skolerne, så skolemad og måltider bliver en mere integreret del af skolernes og lærernes pædagogiske arbejde. Med denne afhandlings fokus på lærernes rolle og den praktiske implementering af skolemadsordningerne ønsker jeg at bidrage til at forstå, hvordan forskellige former for maddannelse indgår i lærernes arbejde og relation til eleverne i forbindelse med måltiderne. Ud over at undersøge, hvordan maddannelse kan forstås og eventuelt kommer til udtryk i en konkret skolevirkelighed, kan resultatet af undersøgelsen forhåbentligt også bidrage til at hjælpe andre kommuner i deres opstart af lignende skolemadsordninger ved at pege på de udfordringer og komplekse sammenhænge, der må tages højde for, når nye skolemadsordninger forberedes, konceptualiseres og implementeres i praksis.

Enkelte lærere og skoler har været med i udviklingen af målene for skolemaden og af koncepterne bag, men de er primært skabt på baggrund af beslutninger, der ikke nødvendigvis er blevet truffet i samråd med målenes modtagere. Koncepterne er således også primært udviklet af, hvad jeg igennem afhandlingen vil betegne som eksterne aktører, altså aktører, der ikke direkte har deres gang og virke på skolerne. Det er derfor også væsentligt at belyse, hvilke udfordringer dette giver for implementeringen af skolemadsordninger. Afhandlingens forsknings spørgsmål skal således belyse, om disse mål og visioner er eller kan blive indfriet, og i hvilken

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

udstrækning skolemad og måltider har et mere overordnet dannelse mæssigt potentiale i folkeskole rs pædagogiske kontekst.



**Københavns Madhus** ligger i Kødbyen i København og beskriver sig selv som "et projekt- og forandringshus, som er sat i verden for at skabe resultater, der kan aflæses i dagligdagen."

### 2.5 UNDERSØGELSENS MOTIVATION OG FORSKNINGSINTERESSE

En væsentlig del af motivationen og opdraget for denne afhandling tager afsæt i, at jeg i en periode (2008-2010) var ansat i skolemadsteamet i Københavns Madhus, og at jeg desuden oprindeligt selv er uddannet skolelærer. I forbindelse med min ansættelse og i forbindelse med dataindsamling til denne afhandling har jeg således indledningsvist besøgt og foretaget research og observationer på samtlige EAT-skoler og madskoler i København. Det er på den baggrund, at jeg har udvalgt seks skoler til at være grundlaget for undersøgelsens feltarbejde og analyser, hvilket jeg vil gøre

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

yderligere rede for i kapitel 3. Jeg har i perioder forud for min undersøgelse besøgt skolerne med henblik på at oplyse og rådgive lærere og skoleledere om EAT og madskoler, haft diverse udviklingsmøder med skolerne og har blandt andet informeret og arbejdet med skolernes personale på såkaldte PR-møder (pædagogisk råd) og mødt forældre på første skoledag når Københavns Madhus informerede om skolemad. I den forbindelse har jeg været i dialog med de fleste lærerværelser i København, og ud fra det har jeg skabt mig et overblik over de enkelte skolers overordnede opfattelser af og tilgange til mad og måltider. Disse erfaringer belyste lærernes centrale betydning som bindeled mellem idealerne for skolemadsordninger og måltidernes udformning og potentiale i en hverdagspraksis. Samtidig har jeg fået en mere generel forståelse for skolemad og -måltiders plads i lærernes bevidsthed. Dette kendskab til casen og dens aktører har i høj grad motiveret undersøgelsen, og jeg har trukket på denne viden i mit arbejde med at designe interview- og observationsguides, i forhold til at udvælge skoler og ikke mindst med hensyn til at få adgang til skolerne og dermed kunne gennemføre mit feltarbejde, herunder lave interview og foretage observationer.

En undersøgelse, der satte mig på sporet af min forskningsinteresse, er Maria Bruselius-Jensens ph.d.-afhandling *Poetiske perspektiver på det gode skolemåltid* (2010), som med afsæt i en københavnsk madskole undersøger elevernes forestillinger om det gode måltid. Afhandlingen forholder sig primært til elevernes og ikke lærernes tilgang til skolemad og måltider. Undersøgelsen frembringer dog nogle yderst interessante og relevante overvejelser i forbindelse med socialitet, skolemad og måltider, som jeg finder inspiration fra i min undersøgelse af i hvilken udstrækning skolemad og måltider har et dannelsesmæssigt potentiale og af lærernes forståelser af og tilgange til skolemad, måltider og maddannelse.

Som direktøren for Københavns Madhus, Anne Birgitte Agger, påpeger, så er EAT og madskolerne ikke i mål med alle de visioner, man fra starten satte sig for at implementere. En del af motivationen for denne afhandling var således oprindeligt blandt andet at undersøge, hvad der ligger til grund herfor. I stigende grad og frem til undersøgelsens afslutning indtog jeg dog en position, hvor opgaven ikke var at løse Københavns Madhus' udfordringer specifikt, men mere generelt at undersøge, hvilket

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

dannelsesmæssigt potentiale omkring skolemad der på et mere teoretisk plan kommer til udtryk i empirien indsamlet blandt lærerne, og at bruge interview og observationer på en mere kritisk måde, så jeg fik mere opmærksomhed på de udsagn og praksisser, der pegede på en større kompleksitet i lærernes forståelser og tilgange.

Med henblik på at forstå kompleksiteten i de mange forståelser og tilgange har jeg foretaget observationer i udvalgte klasser, klassetrin og skoler af elever i klasserne, i spisepausen og i køkkenerne for at undersøge, hvorledes måltiderne forløber, og hvad lærerens praksis i denne sammenhæng har været. Gennem interview har jeg søgt at afdække lærernes faglige og personlige tilgang til skolemad og måltider og deres forståelse af egen faglige rolle i den forbindelse. Dette uddybes i metodeafsnittet kapitel 3.

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## KAPITEL 3. ERKENDELSE I FELTEN

I de følgende afsnit redegøres for de grundlæggende forforståelser og løbende erkendelser, som har præget tilgangen til undersøgelsen, og dernæst præsenteres det videnskabsteoretiske fundament for undersøgelsen i kapitel 4.

### 3.1 FRA PERSONLIGT ENGAGEMENT TIL REFLEKSIV FORSKER

At bedrive kvalitativ forskning indebærer en reflektiv holdning, hvor forskeren både fysisk og psykisk er nær men med den distance, der er nødvendig for at stille skarpt på problematikkerne. Den kvalitative forskningstradition indeholder forventninger om at forskeren er bevidst og reflektiv om, kan redegøre for og kritisk vurdere de etiske og videnskabelige udfordringer ved de forskellige forskerroller der kan forekomme i feltarbejdet (D.N.K., u.å.). Fra starten havde mit personlige engagement i disse skolemadsordninger og umiddelbare positive tilgang en indvirkning på, hvilke forskningsspørgsmål undersøgelsen indeholdte og hvordan der indledningsvist blev arbejdet metodisk med dataindsamling på skolerne. I løbet af dataindsamlingsprocessen blev jeg dog med tiden mere og mere bevidst om, at forskerrollen ikke bare indsamler data men er aktiv i og med til produktionen af det empiriske materiale (Alvesson og Kärreman, 2005, s. 124). I min tidligere rolle som afsender af skolemadsprojektet var det erklærede mål at indhente viden på skolerne, der eksempelvis kunne handle om elevernes præferencer af spisesituationer eller menuer, eller det kunne handle om lærernes kompetencer i forbindelse med, hvem der skulle arbejde i de nye køkkener. Når jeg i min nye rolle som forsker i eget felt så tilbage og anskuede den form for dataproduktion, der var foregået tidligere, blev det også mere og mere tydeligt, at der var indlejret en betydelig forforståelse eller en vis normativitet i de tidligere indsamlede data. En forforståelse der var formet af min tid i Københavns Madhus og som eksempelvis handlede om at mad og måltider har en dannelsesmæssig funktion fordi det at spise med eleverne i spisepausen er en del af lærernes pædagogiske hverdagsvirke. Jeg gik med andre ord ud fra, at det dannelsespotentialer der var beskrevet som en del af EAT-konceptet var muligt og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

'naturligt' for alle lærere at arbejde med i hverdagen samtidig med, at jeg også var bevidst om, at det ikke var sådan projektet blev modtaget på skolerne.

I min tidligere rolle, som repræsentant for skolemadsordningerne, var det vigtigt at overbevise de enkelte skolers personale om at engagere sig og "købe" koncepterne. Dette blev gjort med et engagement i både projektet og i formidlingen af de positive tiltag, man beskrev fra Københavns Madhus' side, men også med mit eget oprigtige engagement i skolernes virke og mål. Det engagement var som udgangspunkt svært at dæmpe i den nye forskerrolle, selvom jeg var bevidst om, at der kunne være behov for at indtage en anden position. Der opstod dog gradvist en erkendelse af, at det at engagere sig personligt i sit forskningsobjekt og i et felt ikke nødvendigvis er begrænsende eller problematisk med hensyn til at bevare en vis armslængde og refleksivitet i forhold til de indsamlede data. Den væsentligste problematik er til gengæld, hvordan man engagerer sig i forhold til den indlejrede forforståelse samt at være bevidst om, hvorledes forforståelse påvirker selve dataproduktionen. Frem for at anvende det personlige engagement og egen forforståelse af eksempelvis forholdet mellem skolemad og dannelse (som nævnt ovenfor) til at ville ændre på praksis eller promovere skolemadsordningerne blev målet i højere grad at bruge dette engagement til at vinde tillid og skabe tættere relationer til personalet og lærerne på de enkelte skoler. Centralt for denne tilgang var det, at lægge udviklingsperspektivet til side og begynde at forstå, hvorledes det konceptuelle rent faktisk fungerede i praksis. Uden at fokusere på at finde løsninger på fejl og mangler. Den mere kritisk-eksplorativ og refleksive tilgang fik omvendt også betydning, når informanterne var meget positive over for madkoncepterne. Her var det interessant at begynde at indtage rollen som kritiker, hvor jeg også satte spørgsmålstejn ved deres mere positive ytringer for eksempel ved at undersøge, om den positive tilgang og forståelse af skolemadsordningerne hos visse informanter også rent faktisk kom til udtryk i deres praksis.

For at sikre undersøgelsens validitet anvendes metodetriangulering, med henblik på at undersøge felten og informanternes forståelser gennem flere datakilder og fortolkningsrammer. Derudover har jeg i feltarbejdet arbejdet tæt på og med



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

informanterne. Ved eksempelvis interviews har informanterne haft mulighed for at validere og fortolke deres egne udsagn. Med henblik på at leve op til metodologiske kriterier om transparens og refleksivitet er det i den forbindelse væsentligt at gøre egne antagelser eksplicitte (Alvesson & Skjöldberg, 2009). I feltarbejdet foregik dette eksempelvis ved, at jeg ved første møde med informanterne, eksplicit oplyste om mine tidligere interesser i skolemadsordningerne. Det medførte på den ene side, at en del af eksempelvis et interview kunne omhandle meget konkrete og lavpraktiske kritikpunkter fra informanterne rettet mod konceptet, skolelederen, maden, etc. Problematikker, som jeg i min nye rolle som forsker dog ikke altid kunne eller skulle hjælpe med, men som gav mig indsigt i de praktiske udfordringer, der kan eksistere omkring mad og måltider i skolen. En indsigt, jeg ikke nødvendigvis var blevet delagtiggjort i, hvis jeg blot havde fremstået over for informanterne som forsker. På den anden side bidrog det til at skabe en åben dialog, da magtforholdet var et umiddelbart andet, end hvis jeg alene var positioneret som interviewende og observerende forsker. En erkendelse, der viste sig at være vigtig at bære videre i feltarbejdet, da denne asymmetriske magtrelation forsker og informant imellem i sig selv kan påvirke dataproduktionen (Tanggard et al, 2014). En asymmetri der kan opstå i interviewsituationen da interviewerens risikerer at kontrollere hvad informanten siger, hvordan informanten ytrer sig og ikke mindst hvor og hvordan denne viden formidles videre (Briggs, 2002). Selv velmenende interviewere kan være tilbøjelige til at overse interviewets magtdimensioner (Tanggaard et al, 2014, 42). I dette møde kan forskeren ligeledes risikere at blive opfattet som en repræsentant for et system, som informanten på forskellig vis og på godt og ondt er underlagt. Eksempelvis kan skoleforskeren risikere at blive opfattet som skoleledelsens udsendte *repræsentant*, og derved vanskeliggøres dataproduktionen (Kincheloe & McLaren, 2000). Man risikerer dermed også at reproducere ”sandheder”, der eventuelt er skabt på baggrund af asymmetriske magtrelationer. Eksempelvis hvis man som skoleforsker opfattes, som skoleledelsens udsendte og derfor ikke får de svar, man ønsker, men de svar, som informanterne tror, man ønsker. Sandheden bliver dermed i højere grad synlig gennem en forståelse af skolen som organisation og ikke blot menneskene/informanterne. Således kan informanten også siges at være repræsentant for organisationen, og det er

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

derfor interessant at få adgang til organisationen via informanten uden dog at eliminere informantens individuelle karakteristika og livsverden. Livsverden forstået som den subjektivt oplevede verden der repræsenterer det modsatte af objektivitet (Birkler 2005, 103-105) og i denne sammenhæng ligeledes den professionelle kontekst skolen repræsenterer for informanten og i denne undersøgelse skolelærere.

Mad og skole kan være særligt problematiske at undersøge, da disse er områder, der for den overvejende del af befolkningen indeholder forskellige værdier, personlige erfaringer og en offentlig og kulturel diskurs, hvor vi gennem vores egne forforståelser og erfaringer fra skoletiden og gennem vores personlige forhold til mad på en måde alle bærer på sandheden. Jeg oplevede det i forhold til mere overordnede, samfundsmæssige diskurser. Eksempelvis var der flere lærere, der syntes at have et umiddelbart større fokus på madens ernæringsmæssige betydning for eleverne end de sociale, pædagogiske og kulturelle betydninger. Andre lignende eksempler kunne være, at havde skolerne udformet regler for mad og måltider, så omhandlede det og tog generelt afsæt i anbefalinger udformet af eksterne ernærings- eller sundhedseksperter og hvor den pædagogiske ekspertise ikke var inddraget. Det var generelt anbefalinger taget fra eksempelvis Sundhedsstyrelsen om begrænsning i indtag af fedt og sukker og folkeskolen fremstår således som et felt, der på mange måder er under konstant påvirkning af og underlagt en række eksterne aktørers diskurser og dagsordener, hvilket historien også viser (Benn, 1996).

Ovenstående refleksioner er vigtige, når man forsker i et felt, der er præget af værdimæssige magtkampe, og hvor magtfulde aktører som kommuner, skoleledere, politikere og den brede offentlighed søger at influere nye initiativer og evalueringer af samme. Et vigtigt fokus må derfor være, at man som forsker bliver bevidst om sin egen magtposition i et konfliktfyldt felt og undgår at blive repræsentant for en bestemt dominerende dagsorden, der udgrænser bestemte former for viden og data til fordel for de, der kan bakke op om en bestemt norm, praksis eller ideal (Kincheloe & McLaren, 2000). For eksempel oplevede jeg på et tidspunkt, at en lærer ikke ønskede at formulere sin egen kritik af skolemaden, og jeg fandt senere ud af, at det havde at gøre med min egen tydeligvist positive indstilling til skolemadsordningen og min

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

position som tidligere repræsentant for Københavns Madhus. Han fortalte efterfølgende, at han ikke ønskede at 'skuffe mig', da han vidste, at jeg syntes, det var overvejende positivt, at skolerne nu kunne tilbyde mad til lærere og elever. Jeg oplevede dog også eksempler på, at forskerrollen i feltarbejdet ikke måtte være den primære rolle over for informanterne, da disse ikke nødvendigvis kan forholde sig til relationen mellem dem (som lærere) og forskeren, og at lærerne ej heller nødvendigvis og uden videre kan tillægges informantrollen, da de ikke uden videre har kendskab til denne rolle (Wadel, 1991, 60). Det er en rolle man aktivt som forsker kan skabe i samarbejde med ens informanter, og er dermed mere en forhandling frem for noget man 'tillægger' informanten (Thagaard, 2004, 102). I disse tilfælde af 'forhandlinger' kunne jeg således også positionere mig som tidligere skolelærer og derigennem opnå en anden fortrolighed i forhold til informanterne.

Som forsker i eget felt bliver man via disse møder med felten og dens aktører også forsker af sig selv, hvilket i denne sammenhæng indebærer, at man er bevidst om sin egen rolle, den rolle, man bliver tildelt af informanterne, og samtidig benytter den rolle og indsigt, der følger med. Man kan også øge opmærksomheden på, at ens egne kulturelle kategorier kan risikere at diktere, hvad man observerer og ikke observerer i felten (Wadel, 1991, s. 59). I forbindelse med den præmis gælder det endvidere om at overveje og inddrage teorier, der ikke umiddelbart passer med, eller som bryder med den eller de teorier, man umiddelbart fandt mest egnede (Alvesson & Skjöldberg, 2009). Eksempelvis teori om undersøgelsens centrale begreber og i dette tilfælde særligt et begreb som maddannelse (se kapitel 1).

Det er særligt gældende at være bevidst om graden af forskningsuafhængighed, når man arbejder som forsker i et felt, hvor man er personligt engageret grundet nuværende eller tidligere ansættelse, eksterne interessenter, indignation eller funding. Derfor har jeg senere i forløbet tilstræbt at anvende teorier, der kunne bryde med en forforståelse og eget (og Københavns Madhus) oprindelige afsæt i idealet om, at "måltidets dannelsesmæssige potentiale bør fremmes i folkeskolen". Eksempelvis har jeg undervejs ladet tvivlen råde og åbnet for tilgange i felten og blandt informanter (i interview og observation), der brød med denne antagelse, og endvidere tilstræbt at

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

lade de tilgange præge min analyse og diskussion. Jeg har så vidt muligt inddraget modsatrettede perspektiver og aktiveret dem i løbende diskussioner af læreres muligheder og barrierer for at implementere dannelse via måltider. Desuden har jeg valgt at bygge analysen på nogle teoretiske forståelser af og former for dannelse der ikke som udgangspunkt knytter sig til mad og måltider men mere generelt til skole og pædagogik. Eksempelvis et begreb eller dannelsesideal som handlekompetence (se kapitel 1). Derudover bygger afhandlingens forståelse af eksempelvis maddannelse på teorier, som i nogen grad adskiller sig fra de mere normative forståelser hos Københavns Madhus og med mindre fokus på selve maden og mere fokus på måltidets socialitet. Overvejelser afledt af afhandlingens forskningsspørgsmål som:

- Hvad er dannelse i praksis, i relation til måltider i skolerne?
- Kan maddannelsesidealet omsættes fra en idealistisk abstraktion til en konkret praksis, og i så fald med hvilke implikationer for de involverede (lærernes forståelse og tilgang)?
- Handler maddannelse i skolen primært om mad (viden om) eller primært om dannelse (måltidet som en social arena)?

Sådanne kritiske spørgsmål dukkede op, efterhånden som jeg stødte på stadig flere perspektiver blandt lærere og observerede den store variation i måden, hvorpå måltider blev anskuet, og hvornår måltiderne var relevante som andet end en hverdagspraksis uden noget eksplicit pædagogisk sigte eller udbytte for elever og lærere. Disse spørgsmål var også medvirkende til at jeg endeligt kunne formulere denne afhandlings forskningsspørgsmål (s.22) og vil implicit blive behandlet gennem analysen (kapitel 6).

### **3.2 ERKENDELSESNES BETYDNING FOR UNDERSØGELSENS TEORETISKE DREJNING**

Disse erkendelser og indsigter fik mig til at nedtone bestemte teorier. Eksempelvis forskning, der fokuserer på maddannelse som en udvikling af særlig viden og kundskaber, og i stedet inddrage andre teorier og tilgange, der mere fokuserer på mad og måltiders sociale potentiale og mål. Eget ensidige forståelse af dannelse og maddannelse blev tidligt i undersøgelsen udfordret. Eksempelvis en forståelse af at

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

maddannelse bør involverer en form madlavning. Men frem for helt at udelade de begreber og definitioner valgte jeg at kritisere og supplere dem med teorier, der som nævnt lagde mere vægt på socialitet i måltidssammenhænge. Eksempelvis blev Simmels fokus på måltider som socialitet og Fischlers fokus på mad som identitetsmarkør stadig mere relevante, og teorier om maddannelse, indeholdende fokus på madlavning, æstetik og viden om mad (som hos eksempelvis Carlsen 2011) trådte mere i baggrunden. Et af de problemer, jeg konstaterede, var, at disse teorier i høj grad afspejler den tilgang til skolemad, som udgår fra Københavns Madhus og Københavns Kommune, og ved at anvende maddannelsesbegrebet ukritisk risikerede jeg at reproducere de normative tilgange til skolemad, som centrale aktører promoverer (eksempelvis Københavns Madhus). Jeg anså det dermed som et vigtigt videnskabsteoretisk princip at belyse både forskningsmæssige begreber og de begreber og normative idealer, der eksisterer omkring skolemad og måltider. Afhandlingens ontologiske spørgsmål omhandler hvilke dele af lærernes verden der ønskes at undersøge (skolemåltidet i overgangen fra time til spisning til frikvarter) og epistemologisk undersøges dette gennem en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang med et kvalitativt forskningsdesign (se kapitel 4 og 5). Som en del af dette undersøges dele af det teoretiske grundlag for skolemadskoncepterne gennem lærernes forståelse af centrale begreber som eksempelvis maddannelse samt deres mulighed for at anvende disse som en meningsfuld del af egen praksis.

Jeg indtog i den sammenhæng gradvist en empiristisk position, hvor jeg gav mig selv lov til at erfare, hvordan jeg som forsker selv blev påvirket og var et påvirkende subjekt i mit møde med felten og informanterne. Grundlaget for den tilgang er, som Halkier skriver, at: *"verdenen af menneskelige samfund ud over objekter også rummer subjekter, der står i gensidige og dynamiske forhold til hinanden og til objekterne, og at samfundsforskerne selv er subjekter i disse relationer"* (Halkier, 2003, s. 43). I den sammenhæng bliver forskeren som nævnt også sin egen informant (Wadel, 1991, s. 62), hvilket i mit tilfælde dels skyldes en viden om projektet og skole-/lærerverdenen samt et engagement, der var forment af mine tidligere roller. Man kan med rette sige, at jeg således har været subjektiv i min indledende tilgang, men ved at øge min

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

opmærksomhed omkring min position som forsker og over tid og på mere uformel vis tale med informanterne om mere generelle ting ved eksempelvis lærergerningen ønskede jeg at opbygge et mere intersubjektivt rum, hvor jeg over for informanterne i mindre grad indtog en position som subjekt/forsker, der observerede et objekt/informant (Berger & Luckmann, 1967). Det intersubjektive rum mellem informant og forsker blev i denne sammenhæng i nogen grad skabt omkring dialog om lærergerningen som en slags fælles (bag)grund. En (bag)grund, der i denne sammenhæng var informantens reelle, professionelle verden og dermed også en verden, informanten havde en vis tryghed omkring at give mig indsigt i. Men de spørgsmål, jeg stillede, måtte nødvendigvis udfordre både mine egne forforståelser og de indgroede forestillinger og ureflekterede praksisser, som eksisterer blandt lærere og andre faggrupper, og som Bourdieu kalder doxa (Bourdieu, 1984 [1979]). Doxa forstås i denne sammenhæng som centrale læresætninger eller antagelser i folkeskolen. Både blandt lærere, men også blandt eksterne aktører, opstår og eksisterer doxa, og indlejret heri eksisterer en afgørende problematik for denne undersøgelse. Interne og personlige forståelser af egen praksis kan ende med at være selvindlysende og sendes dermed ikke til diskussion og refleksion. En professions doxa er en samling af holdninger, værdier og normer, hvor der ikke hersker bevidsthed om, at disse er udviklet over tid og derfor kunne være anderledes, men hvor de tværtimod opfattes som selvindlysende og naturlige (Järvinen et al., 2004). Altså en åbenlys problematik i mødet mellem forskellige verdener og deres individuelle forståelser af sig selv og *den anden/de andre*.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### KAPITEL 4. VIDENSKABSTEORETISK TILGANG

Som nævnt er det ontologiske fokus i denne undersøgelse læreres (på skoler med madordninger i København) forståelse og tilgang til skolemad, måltider i skolen samt dannelsesperspektiver herom. Epistemologisk undersøges dette gennem kvalitative studier. Mere specifikt gennem en metodetriangulering (litteraturstudier, observationer og interviews). Forholdet mellem det analytiske og empiriske er som beskrevet i forrige kapitel: Den viden, forskeren forsøger at nå frem til, er påvirket af egen deltagelse i processen og de metoder der anvendes i forskningen. Ikke kun grundet personligt engagement som nævnt tidligere, men også som en konsekvens af at være den, der sætter rammen for både interview og feltarbejde. Forskeren foretager en form for rekonstruktion af den sociale virkelighed, idet han eller hun både interagerer med aktørerne og aktivt og subjektivt fortolker og påvirker processen (Alvesson & Skjöldberg, 2009). I interviewsituationen er det eksempelvis interviewerens, som sætter en dagsorden og italesætter noget, også selv om formålet stadig er at opnå indsigt i informanternes verden og give grundlag for fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 19). Derfor har det været essentielt for denne afhandling at være reflekteret omkring og diskutere undersøgelsens tilblivelse og metode, fra den teoretiske tilegnelsesfase over den empiriske dataproduktion til den endelige analyse. Som nævnt benyttes der i den forbindelse begrebet *dataproduktion* frem for *dataindsamling*, ud fra en bevidsthed om, at forskeren ved sin blotte tilstedeværelse i feltet, og særligt et felt forskeren har bevæget sig i tidligere, bliver en slags medproducent af de data, der tages med i analysen (Dahler-Larsen, 2002, s. 28). Forskeren er således med til at konstruere forskningsobjektet, idet det praktiske arbejde med at producere data er forbundet med den teoretiske konstruktion af undersøgelsesområdet (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 39). Det er altså ikke en målbar objektiv sandhed, der er målet med denne undersøgelse – det er nærmere en forståelse af informanternes ytre meninger om skolemad og måltider, disse fænomeners relation til dannelse samt informanternes tilgange til skolemad og måltider på EAT- og madskoler. Den reflekterede kvalitative tilgang gør i denne undersøgelse forskeren i stand til at dekonstruere de relationer og skjulte mekanismer,



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

der ligger bag de umiddelbare forståelser af verden eller doxa (Bourdieu, 1984 [1977]), som informanterne tager for givet, samt at gennemskue de bagvedliggende logikker indeholdt i informanternes ytringer. Denne undersøgelse ønsker at sætte disse ytringer over for andre aktørers ytringer og praksis og forstå dem i relation til den valgte teori. Målet er således at producere nye perspektiver i forhold til egen forskningsinteresse frem for at stræbe efter sande erkendelser eller erkendelser, der kunne fremme egen eller andre aktørers dagsorden.

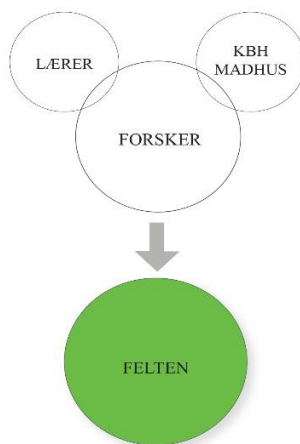
For at diskutere afhandlingens forskningsspørgsmål var jeg nødsaget til at træde ud af *egen verden* og den tilhørende interessesfære og ind i den verden af hverdagspraksisser og konkrete tilgange, som informanterne bevæger sig i og selv har konstrueret:

*”To seek to understand the social world as it is for those people whose social world it is, is possible only if one practices the art of listening to them in their own terms and attends to the social world they construct for themselves”* (Dahler-Larsen, 2002, s. 26).

Målet blev således at forstå informanters betydningsdannelser der, hvor de opstod frem for hos aktører som Københavns Madhus og deres forståelse af fænomenerne skolemad, måltider og dannelse.

I løbet af interviewene i denne undersøgelse skal forskeren derfor hele tiden forholde sig kritisk til sin primære position som forsker, i takt med at benytte sig af og forholde sig til den forforståelse og det engagement, der medtages om felten og casen (se kapitel 3). I analysen måtte forskeren således også være bevidst om denne dobbelt- eller nærmere tripel-rolle, da det at forske i eget felt i en livsverden med bekendte sociale fænomener også her kan blive styret af egen forforståelse. Derfor måtte jeg også i analysen af data positionere mig i forhold denne tripel-rolle (Figur 2), og her var det også vigtigt, at erkende, at egen forforståelse og engagement i skolemadsprojektet kunne påvirke analysen, og frem for en forklarende og beskrivende tilgang mere havde fokus på tolkninger af empirien.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

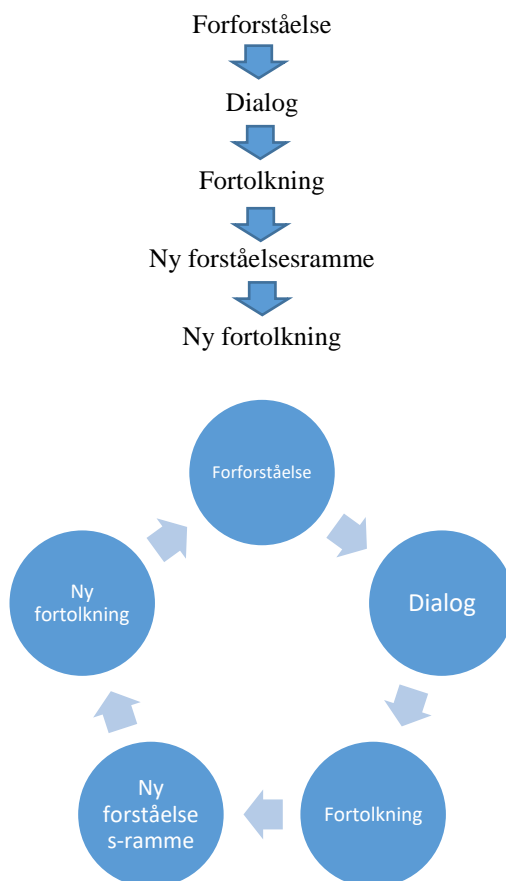


**Figur 2:** Som forsker i eget felt er det vigtigt, at man tydeliggør sine forskellige roller og positioner forud for feltarbejdet. Andre roller som tidligere skolelev, forælder, spisende etc. kan også tilføjes. Størrelsen på cirklene udenfor *Felten* illustrerer en vægtning af de roller jeg søgte at tage med ind i feltet.

Som forskningstype bevæger denne undersøgelse sig dermed omkring en *forstående tilgang* hvor kernespørgsmålet bliver: Hvilken mening tillægger X (skolelærere) et bestemt fænomen (skolemad, måltider og dannelse) i hvilken kontekst (spisepausen/EAT og madskoler) (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 29). Denne tilgang eller forskertype kendetegnes ved at den data der her produceres helt eller delvist er informanternes subjektive perspektiver og det der søges er at afdække deres meninger, vurderinger, motiver og intentioner i den specifikke kontekst som er skolen indeholdende specifikke fysiske, institutionelle og samfundsmæssige forhold (ibid., s. 28). Med denne forskningstilgang er det derfor også afgørende at forskeren kender den kontekst informanterne bevæger sig i da konteksten er en integreret del af fortolkningsprocessen. I en skolekontekst kan eksempelvis den sociale og kulturelle sammensætning på en skole have betydning for læreres ytringer og pædagogiske tilgang og dette kan i København variere fra en skole på eksempelvis Østerbro til en skole på Nørrebro på grund af økonomiske og sociokulturelle forskelle. Østerbro og Nørrebro er to områder der grænser op til hinanden i København, men har meget forskellig demografi. Til eksempel ligger den gennemsnitlige husstandsindkomst på Nørrebro (323.00 kr. pro anno) væsentligt under Østerbro (406.00 kr. pro anno)

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

(Københavns Kommune, 2014, 26). For at understøtte muligheden for at afdække afhandlingens forskningsspørgsmål og skabe tilstrækkelig fortolkningsgrundlag er der til denne undersøgelse derfor udvalgt skoler fra forskellig sociokulturel kontekst. I den sammenhæng indtager denne undersøgelse en mere forstående tilgang fremfor eksempelvis en mere forklarende da det ikke nødvendigvis ville kunne forklares hvilke X er årsag til Y eller hvilke Y er konsekvenser af X (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 20). Der kan være andre årsager end sociokulturelle til at læreres forståelse af og tilgange til skolemad varierer og den konkrete kontekst er klart en afgørende faktor, men også personlige forhold kan spille ind på deres ytringer. Således bliver fortolkningsprocessen som følger:



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

(Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s. 30)

Den ny fortolkning giver således anledning til at starte processen forfra – genbesøge sine forforståelser - og med henblik på at imødekomme denne forstående tilgang indtager undersøgelsen derfor dels et hermeneutisk perspektiv i analysen af data (se afsnit 4.1). Et perspektiv og en proces der byder forskeren at arbejde med genskabelse, genoplevelse, medfølen og indføling (Kjørup, 1999, 273) i forhold til det ontologiske og epistemologiske fokus for undersøgelsen. Gennem den forstående tilgang kunne egne forforståelser, viden og indsigt i feltet således også komme i spil, uden at svække undersøgelsen. Denne tilgang eller forskningstype læner sig som nævnt op ad en forståelse af, at man behøver en vis forforståelse for at kunne erkende eller forstå et givent fænomen. Mennesket danner med andre ord deres omverden gennem fortolkning – på baggrund af tidligere fortolkninger (Thisted, 2010) – og min forforståelse om skolemad og lærerrollen samt feltens fænomener får således mulighed for at være et aktiv i fortolkningen gennem dialogen med informanterne. Undersøgelsen bevæger sig derved indenfor et fortolkningsvidenskabeligt paradigme, hvor følgende forhold definerer forskningsprocessen: Forklaringsbegrebet består af intentionelle forklaringer, der bygger på meningstilskrivning (lærernes ytringer), forholdet mellem objektivitet og subjektivitet opstår i informantens virkelighedsforståelse der er socialt konstrueret (lærernes livsverden og baggrund), kontekstens betydning for informanternes ytringer (den pågældende skole/sociokulturelle forhold) og endeligt vidensbegrebet der er kulturelt og historisk betinget (pædagogik og dannelsesteori samt folkeskolens position i samfundet) (Launsø, Rieper & Olsen, 2017, s.61). Derved bliver denne undersøgelses primære *videnskabsideal* en fortolkning af et subjektivt meningsindhold, hvor *virkelighedsbilledet* omhandler handlinger som subjektive meningsfulde ytringer og *forskningsetikken* vedrørende vidensanvendelse bliver fortolkning som led i overvindelse af forståelsesbarrierer og nedbrydning af fordomme (Andersen, 1994, s.161).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### 4.1 UNDERSØGELSENS FÆNOMENOLOGISK-HERMENEUTISKE FREMGANGSMÅDE

Hermeneutik er fortolkning og læren om fortolkning (Kjørup, 1999, 265). I Denne undersøgelse indeholder en hermeneutisk tilgang både fortolkning og forståelse, men den er hele tiden *udfordret* af forforståelse. Hermeneutikken har fokus på forforståelsens betydning som en naturlig og mere eller mindre bevidst *fordom*, der dog kan ende med at danne grundlag for en egentlig forståelse af et fænomen (Dahlager & Fredslund, 2011). Det er igennem fortolkningen af forforståelser og fænomener, at man som forsker kan nå ny forståelse og erkendelse. Heidegger taler i den sammenhæng om den hermeneutiske proces som 'forståelsens cirkel' og Gadamer tager udgangspunkt i at en hver forståelse har udgangspunkt i en tidligere forståelse (Kjørup, 1999, 277). Således var det som nævnt af afgørende betydning, at jeg gjorde mig bevidst om mine egne forforståelser om skolemad, måltider og (mad)dannelse, og hvordan disse var påvirket af min egen forhistorie og tidligere samarbejde med en af de eksterne aktører, der har som eksplicit formål at fremme skolemadsordningerne i en bestemt retning og ud fra bestemte værdier. Sprog, faglighed, begrebsforståelse, kultur og erfaringer er eksempler på områder, der skaber og former disse forforståelser og for Gadamer betyder forståelse indsigt i sandheden af en opfattelse (Kjørup, 1999, 277). Den hermeneutiske tilgang kan i denne undersøgelse bringe forskeren i kontakt med de overleveringer og opfattelser af de fænomener der undersøges – dog hele tiden med udgangspunkt i egne forforståelser. Gadamer omtaler også dette som fordomme eller for-meninger men understreger at forståelse kræver åbenhed for nye forståelser (Kjørup, 1999, 277-278). Foregår fortolkningen med en bevidsthed om egne forforståelser, bidrager det til at kunne distancere sig fra indledende tolkninger og opbygge nye erkendelser og mere varierede data (jf. Heidegger, forståelsens cirkel). Men det er ikke kun forskerens egne forforståelser, der bør inddrages i analysen. De faglige og praktiske forforståelser hos den enkelte informant/lærer er formet af forskellige fænomener og mere private erfaringer. Lærerfaget indeholder – foruden en form for faglig livsverden, der tager udgangspunkt i en fælles (skole)faglighed og nogle fælles mål – en væsentlig grad af den personlige livsverden, eksemplificeret ved læreres forskellige tilgange til og opfattelser af mad og måltider (jf. doxa: Bourdieu,

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

1984 [1979]). I denne undersøgelse er der i første omgang tale om en forforståelse (forskerens), der bliver udfordret af informanternes forståelse, der på visse områder bryder med tidligere forforståelser. Målet er så, gennem fortolkning, at forsøge at gøre informanternes udsagn forståelige ud fra helheden, og derved også ændre egne forforståelser af tidligere teorier og indsigter, for at empirien kan give mening ind i en bredere forklaringsramme. Eksempelvis omkring konkrete begreber som mad, dannelse og maddannelse. Målet er dog ikke at skabe ny teori der er rodfæstet i praksis, hvor Grounded Theory havde været en anvendelig tilgang, men målet er mere at beskrive fænomenets essens og skabe ny forståelse for fænomenet. I en hermeneutisk optik er fænomener primært forståelige i den rette kontekst (se Gilje & Grimen, 2002, s. 164-199), og koblingen mellem fænomenologien og hermeneutikken i denne undersøgelse består i at træde ind i lærernes livsverden, udfordre egne forforståelser og søge at skabe et intersubjektivt rum mellem forsker og informant, så vidt dette er muligt ud fra observationer og interview, og gå i dialog med henblik på at opnå ny viden, tolkninger og erkendelser.

Efter en vis opnået indsigt i egne forforståelser og deres indvirkning på forskningstilgangen samt efterfølgende justering, blev jeg ligeledes inspireret af en fænomenologisk tilgang, forstået som det at arbejde med sociale fænomener med udgangspunkt i aktørernes egne perspektiver, hvor virkeligheden undersøges, som aktørerne opfatter og praktiserer den (Berger & Luckmann, 1967).

Fænomenologi skal i denne undersøgelse anskues i forhold til, hvordan virkeligheden fremtræder for den menneskelige bevidsthed (Jacobsen et al, 1999) og fungerer som samlet betegnelse for de filosoffer og samfundsteoretikere, der har deres metodiske udgangspunkt i Edmund Husserls (1859-1938) forståelse af fænomenologi (Rendtorff, 2004, 278). I forhold til at anvende fænomenologien i praksis inddrages desuden Alfred Schutz' tanker og teorier om hverdagslivet (Schutz, 1975).

Den fænomenologiske fremgangsmåde anvendes i denne undersøgelse ud fra en interesse i hvordan et fænomen som en skolemadsordning erfares, forstås og erkendes. Forstået på den måde, at verden *er*, som den fremtræder for os, og samtidig giver det

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

mulighed for at tage afstand fra en subjekt/objekt dikotomi, hvor der skelnes mellem verden, som den er for informanten, og verden som den er *i sig selv* (Zahavi, 2003, 18). Eksemplificeret i denne undersøgelse ved lærernes forståelse af maddannelse overfor øvrige aktørers forståelse. Ifølge Husserl er virkeligheden systematiseret af gyldighed og mening, og det subjektive bliver således centralt for at kunne beskrive verdenen (ibid. 18-19). Samtidigt skal fænomener, betragtes i forhold til det, de står i relation til (ibid. 17). Eksempelvis folkeskolens eller lærerens position i samfundet der må betragtes som et individuelt væsen, der befinder sig i en social/kulturel kontekst, hvor både individ og samfund er væsentlige. Det er vigtigt at medtænke, at mennesker relaterer sig til forskellige fænomener på forskellige måder og med forskellige udgangspunkter, hvilket vil sige, at subjektiviteten bliver en forudsætning for en dybdegående undersøgelse og analyse af de fremtrædende fænomener (ibid. 16). Og i denne sammenhæng også forskerens subjektivitet.

Heri ligger der, at virkeligheden, herunder den såkaldte objektive virkelighed, som sådan ikke eksisterer uden en form for mediering gennem de mennesker, der erfarer den. Derimod eksisterer der en umiddelbar sansbar og meningsfuld verden i hverdagen, som er livsverdenen (Berger og Luckmann, 1967; se også Halkier, 2003, s. 45). Den fænomenologiske tilgang kommer til udtryk i undersøgelsen, idet fokus er på lærernes praksis omkring skolemåltidet, samt hvordan de individuelt forstår deres egen livsverden og faglige rolle (Kvale, 2004, s. 61-62) i forhold til skolemad, måltider, EAT og madskoler. Jeg har bestræbt mig på at forstå fænomenerne ud fra informanternes egne perspektiver, ved at lade deres ytringer fremstå valide, og ud fra en betragtning om, at den afgørende 'virkelighed' er den, som de ser (ibid., s. 61). Som eksempelvis deres forståelse af centrale begreber som mad og dannelse, og ikke ud fra at de skal se det samme som forskeren eller eksterne aktører. Og med det i baghovedet, at der ikke som sådan eksisterer et hierarki i forhold til, hvilke forståelser af et fænomen der er de mest korrekte. Forstået på den måde, at en skolelærers forståelse af skolemad ikke nødvendigvis er mere sand eller rigtig end eksterne personers forståelse (blot fordi man er forsker, teoretiker, etc.), og vice versa. I forhold til at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål kan denne tilgang bidrage til en

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

forståelse for de verdener der muligvis arbejder mod samme mål men, hvor den fælles forståelse af eksempelvis maddannelse kan være forstyrret af forskellig faglighed, livsverden, pædagogisk tilgang etc. Hermed giver en fænomenologisk fremgangsmåde i denne undersøgelse, mulighed for at indfange den kompleksitet, der ligger i informanternes forskelligartede holdninger, tilgange og opfattelser af samme fænomen (skolemad) i felten (forskellige folkeskoler/spisepauser).

Jeg er dog samtidigt bevidst om, at jeg i feltarbejdet fremstår som det Schutz kalder *Den Fremmede* når jeg som forsker træder ind i skoleverdenen og til en gruppe informanternes indforståede hverdagsliv eller *common-sense konstruktion* (Schutz, 1975, 131-132). Forskeren kan i en sådan sammenhæng foretage det Schutz kalder en undersøgelse af informanternes 1. grads konstruktioner af livsverdenen, men ender op med konstruktioner af 2.grad, da de resultater forskeren opnår er konstruktioner af informanternes gengivelse af egen livsverden (Schutz, 1975, 22).

Med udgangspunkt i informanternes livsverden, hvor det er en ”skole-livsverdenen” der udforskes, er målet således gennem fænomenologien at beskrive eksempelvis skolemad og dannelse, sådan som det fremtræder i informanternes bevidsthed i form af oplevelser, begivenheder eller noget materielt. *Livsverden* skal forstås som vores hverdagsverden: ”*Livsverdenen er verden, således som den mødes i dagliglivet og foreligger i direkte og umiddelbar oplevelse, uafhængig af og førend alle forklaringer*” (Kvale, 1997, s. 63) og yderlige anskue en livsverden som folkeskolen som et system der indeholder forskellige arenaer. Arena skal i denne sammenhæng anskues som et handlingsrum og et (socialt) rum for deltagelse. Eksempelvis det rum der skabes omkring maden i måltidet (Nyberg 2009) og eksempelvis i et klasselokale som fysisk rum og med de forskellige mentale rum og funktioner der kan udfolde sig heri:

*”Med arena forstås vi et handlingsrom eller område for deltaging. Slike arenaer kan være avgrenset geografisk, markedsmessig eller på grunnlag av uformell eller formell organisering...Svært ofte tenkes det på hva vi ellers kaller møtesteder...En butikk, et gatehjørne, en*



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*frisørsalong i et lokalmiljø, en skoleklasse eller et sted...*” (Bø, 2000, 28).

Herunder ligger også afhandlingens mål om at undersøge læreres forståelse og tilgang til skolemad og måltider, og hvorvidt og hvordan de arbejder med måltidsarenaen, i overgangen fra time til spisepause, fra arbejdsrum til spiserum.

Ved at søge bag om de opfattelser, idéer eller stereotype billeder, vi normalt tillægger fænomener i vores livsverden, giver fænomenologien mulighed for at skabe en forståelse for menneskers levede erfaringer. Jeg ønsker med min undersøgelse at opnå en forståelse af fænomenerne skolemad og måltider samt begreber som mad, måltider og dannelse gennem indsigt i den livsverden og de konstruktioner, hvor disse fremstår mere eller mindre centralt. I relation til at belyse undersøgelsens primære forskningsspørgsmål omhandlende en skolemadsordnings dannelsesmæssige potentiale er jeg interesseret i, hvorledes lærere mere overordnet opfatter skolemad og måltider som en del af deres *faglige* livsverden, for herigennem at opnå ny viden om det dannelsesmæssige og pædagogiske arbejde, der foregår på skolerne i forbindelse med skolemadsordningerne. Således er det også væsentligt at have for øje, at selvom den primære faglighed blandt informanterne er lærerkompetencer, så har skolelærere også holdninger til mad og måltider, der måske i højere grad er påvirket af, at informanten – ud over at denne er lærer – også kan være forælder, allergiker, økolog, kræsen, etc. og dermed have personlige madidealer og præferencer. Der kan endvidere også være kulturelle, etniske samt kønsmæssige påvirkninger etc., alt sammen forhold, der også den anden vej kan påvirke forskeren i sin undersøgelse (Wadel, 1991, s. 61). Den indsigt, jeg opnår i eksempelvis et interview med en lærer, efterlader mig derfor heller ikke nødvendigvis med entydige svar og sandheder, men kræver fortolkning.

Fra hermeneutikken gør jeg derfor brug af den fortolkende og forstående tilgang til belysningen af mit felt gennem mine aktørers ytringer og livsverden (Gilje & Grimen, 2002, s. 164). For eksempel i forhold til at forstå den måde, lærerne omtaler maden på som eksempelvis kost eller social praksis, eller helt overordnet se på

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

skolemadsordningen, og hvordan deres holdninger kommer til udtryk i forskellige fortællinger om overgangen til de nye rammer for skolemad og disses positive eller negative konsekvenser for skolelivet og for dannelse bredt set. Herunder anvendes hermeneutikken også til at fortolke skolemadens betydning i skolelivets daglige praksis, såsom hvordan lærerne selv handler i forbindelse med måltidet. Fordelen ved denne kombination af fænomenologien og hermeneutikken kan illustreres ved antropologen Geertz' (1972) analyse af konkrete kulturelle fænomener som illustration af nogle større betydningssystemer, såsom betydning af hanekamp i Bali, som Geertz fortolker som et mikrokosmos, der repræsenterer nogle bredere strukturer i det balinesiske samfund. På samme måde kan skolen som (dannelses)institution undersøges gennem kulturelle fænomener som mad og måltider med spisepausen som mikrokosmos og ud fra en betragtning om at måltidet indeholder et mikrosociologisk handlingsperspektiv (se også kapitel 1).

Skolemad og måltider kan således også ses som et forskningsobjekt, hvorigennem man mere overordnet kan undersøge skolen som organisationskultur (Weaver-Hightower, 2011) eller som Levi-Strauss beskriver, at mad som kulturelt fænomen, og den måde vi kommunikerer gennem mad indeholder koder og symboler som kan give indsigt i sociale mønstre og forhold. (Levi-Strauss, 1983).

Denne afhandlings tolkninger af a) indtagelse af mad i skolerne, b) tolkninger af den måde, lærerne interagerer med eleverne, og c) de holdninger, forståelser og tolkninger af de tilgange, der kommer til udtryk blandt lærere på de udvalgte skoler, vil blive anvendt som del af denne afhandlings analyse omhandlende implementeringen af dannelsesorienterede skolemadsordninger i folkeskolen.

Forholdet mellem fænomenologi og hermeneutik kan i denne sammenhæng opstilles således<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Inspireret af model udviklet af Martinsen og Norlyk, 2011: <https://dsr.dk/sygeplejersken/arkiv/sy-nr-2011-12/tre-kvalitative-forskningstilgange>

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

---

<u>FORSKNINGSTILGANG</u>	<u>FÆNOMENOLOGI</u>	<u>HERMENEUTIK</u>
Forskningsinteresse	Fænomenet som det erfares af deltagende aktører	De deltagende aktørers erfaringer
Forsknings spørgsmål	Hvordan giver et fænomen betydning og mening for deltagerne?	Hvad betyder et fænomen for deltagerens erfaring af verden?
Forskningsresultat	Beskrivelse af formodet essens	Ny forståelse/fortolkning

---

Koblingen mellem fænomenologien og hermeneutikken i denne undersøgelse opstår, da forskningsinteressen både retter sig mod lærernes oplevelser af EAT og madskoler, skolemad og måltider generelt samt deres erfaringer, udfordringer og vilkår i forbindelse med koncepterne, men med en betydelig refleksion over teorier, idealer og egne forforståelser, erfaringer og tilgange (se også kapitel 3).

Hermeneutik angår altså vores måde at skabe forståelse af forhold i verden, der hvor der opstår uoverensstemmelser i forhold til de forståelser og opfattelser vi ligger inde med. I hermeneutisk sammenhæng anvendes begrebet 'forståelseshorisont' indeholdende mængden af de meninger og holdninger, bevidste og ubevidste, som vi har på et givet tidspunkt, og som vi ikke nødvendigvis er opmærksomme på (Harnow Klausen & Haahr, 2011). På den måde kan denne undersøgelse også anvende hermeneutikken til at forstå informanternes forståelseshorisont og handlemuligheder, når et skolemadsprojekt bevæger sig ind i læreres livsverden og faglighed og bringer ny viden og teori med sig, der ikke nødvendigvis stemmer overens med informanternes viden og praksis,

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

### **KAPITEL 5. INDSAMLING AF EMPIRI: DELTAGEROBSERVATION, KVALITATIVE INTERVIEW OG TILLIDSOPBYGNING**

I forlængelse af undersøgelsens fænomenologisk-hermeneutiske tilgang og med henblik på at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål er feltarbejdet opbygget omkring et kvalitativt undersøgelsesdesign og en metodetriangulering. Nærmere bestemt feltarbejde på seks folkeskoler i København (se afsnit 5.2) samt individuelle interview og observationer på disse skoler<sup>9</sup>. Gennem observationer og individuelle interview giver den kvalitative metode i denne sammenhæng indsigt i og mulighed for fortolkning af informanternes livsverden, erfaringer og praksis i forhold til skolemad og måltider samt deres forståelse af centrale teoretiske begreber for undersøgelsen. Begreber som mad, måltider og dannelse og herunder maddannelse.

Med henblik på at opnå et størst muligt udvalg af og indsigt i læreres praksis og forskelligartede forståelser af koncepterne omkring skolemad og måltider samt koncepternes modtagelse, forankring og integration i lærerpraksis er der som nævnt i forrige kapitel udvalgt københavnske skoler, der varierer i forhold til elevernes socioøkonomiske, etniske og kulturelle baggrund. Af samme grund er der foretaget deltagerobservationer blandt lærere og i klasser fra både indskoling, mellemtrin og udskoling og i køkkenerne samt interviewet udvalgte skoleledere og køkkenpersonale. Der vil senere i kapitlet blive redegjort yderligere for valget af skoler, men forinden vil der blive redegjort for udvælgelsen af undersøgelsens informanter (se også kapitel 2).

#### **5.1 UDVALGTE INFORMANTER**

Der er samlet foretaget deltagerobservation (Larsen & Pedersen, 2011; Spradley, 1979) blandt 12 klasser i henholdsvis spisepausen, frikvarteret og i køkkenerne, og i alt interviewet 28 informanter. Heraf 18 lærere, 6 medlemmer af køkkenpersonalet og 4 skoleledere fordelt på de tre EAT-skoler og de tre madskoler.

---

<sup>9</sup> To skoler på Østerbro, to på Nørrebro, en på Vesterbro og en på Amager

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Undersøgelsens overordnede fokus er lærernes tilgange til og opfattelser af skolemad og måltider, og jeg har derfor primært interviewet lærere, men tillige observeret dem i interaktion med eleverne. For at forstå, hvad der i en større sammenhæng sker på en skole i forbindelse med implementering af skolemadsordningerne, er der på alle tre udvalgte EAT-skoler samt på en af de udvalgte madskoler også foretaget interview med skoleledere, køkkenpersonale og mere uformelt enkelte elever.

### Skema over skoler og informanter

Skole	Beliggenhed	Skolemad	Generelle forhold	Antal informanter	Observation
A	Amager	Madskole	Lavindkomst og multikulturel	3 lærer, 2 køkkenpersonale 1 skoleleder	2 klasser mellemtrin og udskoling
B	Nordvest	Madskole	Lavindkomst og multikulturel	4 lærere, 1 køkkenpersonale, 1 skoleleder)	2 klasser Indskoling og mellemtrin
C	Vesterbro	Madskole	Blandet men primært højindkomst	3 lærere 1 køkkenpersonale	2 klasser Mellemtrin og udskoling
X	Østerbro	EAT	Højindkomst	3 lærere 1 køkkenpersonale	2 klasser Indskoling, og udskoling
Y	Østerbro	EAT	Højindkomst	3 lærere 1 køkkenpersonale 1 skoleleder	2 klasser Indskoling og udskoling
Z	Nørrebro	EAT	Lavindkomst og multikulturel	2 lærer 1 skoleleder	2 klasser Mellemtrin

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

(Københavns Kommune: Status på København, 2014)

18 lærere fra alle klassetrin er repræsenteret i undersøgelsen. De varierer i køn og alder (30-55 år), og de underviser i forskellige fag. Ud af de 18 lærere, der er interviewet og observeret, er 16 kvinder og 2 mænd fordelt på indskoling, mellemtrin og udskoling. De fleste er i alderen 30-45, mens en mindre gruppe er i alderen 45-55. Kontakten til lærerne på hver enkelt skole foregik via en lærer eller leder, der fungerede som en slags gatekeeper, og han eller hun var således kontaktpersonen igennem forløbet og særligt forud for feltarbejdet. Derfor er undersøgelsen betinget af gatekeeperens velvillighed med hensyn til at introducere mig for bestemte informanter. Det har i nogen grad præget udvalget af informanter og dermed også potentielt begrænset og bestemt, hvilke erfaringer der er blevet repræsenteret, hvem jeg har kunnet interviewe, og hvilke klasser jeg har kunnet observere. Andre informanter kunne muligvis have ytret andre holdninger og haft andre erfaringer med skolemadsordning og dannelse, men denne undersøgelse har med henvisning til den videnskabssteoretiske tilgang, forholdt sig fænomenologisk-hermeneutisk i udvælgelsen af informanter og fortolkningen af deres ytringer (alle informanter er 'lige gode'). Det har dog som minimum været et mål for undersøgelsen, at alle klassetrin var repræsenteret ved indskoling, mellemtrin og udskoling, og udover lærere generelt, er der foretaget interview med de lærere, der på den enkelte skole er særligt involveret i skolemadsordningen, da det må formodes, at de i højere grad har gjort sig erfaringer med skolemadsordningerne, og at de som udgangspunkt ville være de mest kvalificerede til at belyse undersøgelsens forskningsspørgsmål. Det har enten været lærere i en koordinerende rolle på madskolerne eller lærere, der har været ansvarlige for EAT-timen. Informanterne har primært været kvinder; kun fire ud af 28 informanter har været mænd, og heraf var kun to af de mænd lærere – de andre to var skoleledere. Årsagen til, at de fleste informanter er kvinder, var dels, at langt de fleste lærere på de udvalgte skoler er kvinder, samt at der var en større koncentration af kvindelige lærere, der havde tilknytning til skolemadsordningerne, og blandt de lærere, der ikke havde, blev informanterne udvalgt af gatekeeperne. Jeg havde således ikke indflydelse på informanternes køn, men havde heller ikke en decideret interesse

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

i at undersøge kønsmæssige tilgange til skolemad og måltider blandt lærerne, da det primære fokus tog afsæt i deres lærerfaglige og pædagogiske forståelse af fænomenerne. Den faglige tilgang kan muligvis variere afhængigt af køn, men umiddelbart kunne undersøgelsen ikke give et entydigt og validt billede af en eventuel kønsmæssig forskel i tilgangen.

Ud fra en betragtning om, at alle lærere principielt er sammen med deres klasser i spisepausen, og alle tildeles et vist pædagogisk ansvar for implementeringen af skolemadsordningerne i den enkelte klasse, var ønsket ikke specifikt informanter, der er madkundskabslærere eller på anden vis er personligt eller madfagligt interesserede i mad og måltider. Udover de lærere, der var særligt udvalgt af skolerne til at have ansvar for skolemaden, har undersøgelsens fokus derfor også været at afdække og forstå lærernes mere overordnede pædagogiske forståelse og praktiske tilgang til skolemad og måltider (jf. afhandlingens indledning). Herunder om de spiser sammen med eleverne, hvordan interagerer de med disse, og i hvilken udstrækning skaber de en social arena i spisepausen (jf. Osowski et al. 2013). Kobler de for eksempel skolemåltidet til deres øvrige (dannelsesmæssige) arbejde med eleverne og repræsenterer det daglige skolemåltid en arena for dannelse i lærernes forståelse? Det kan måske umiddelbart antages, at en madkundskabslærer har et andet fagligt eller personligt fokus på mad og måltider, men ud fra de udførte observationer adskilte deres tilgang sig ikke bemærkelsesværdigt fra andre lærere. Et fokuspunkt var lærernes tilgang til måltidet i spisepausen som en mere almen pædagogisk praksis i hverdagen, da dette muligvis kunne belyse et eventuelt og mere overordnet dannelsesmæssigt potentiale omkring skolemad. Informanternes tilgange viste sig forskellige, men i højere grad forskellige på grund af den enkelte skoles demografi og den enkelte skoles overordnede pædagogiske tilgang til skolemad end på grund af umiddelbare lærerfaglige eller kønsmæssige forskelle. Endeligt varierer antallet af informanter fra skole til skole. Dette har ikke været tilsigtet, men det var ofte vanskeligt for lærerne at finde tid i løbet af arbejdsdagen til at give interview. Der er foretaget interview med lærere fra alle de udvalgte skoler og som minimum foretaget interview med tre informanter på hver skole.



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

De primære observationer er foregået over perioder af tre uger på hver af de udvalgte skoler. Målet har været at opleve eleverne og de voksne aktører i køkkener på både EAT-skoler og madskoler, og jeg har fulgt udskolingselever, når de forlod skolen i spisefrikvarteret. Eleverne er dog primært blevet observeret med henblik på at få indsigt i lærernes praksis. På EAT-skoler, hvor eleverne spiser i klassen, har fokus været på lærernes tilgang og praksis i overgangen fra time til spisepause og på at undersøge den pædagogiske tilgang, når tid og rum ændres fra arbejde til spisning. I den forbindelse har målet været at undersøge, hvorvidt måltidet praktiseres og forstås som en del af en mere overordnet læring og dannelse (lærernes tilgang til og forståelse af skolemad og måltider). Opfattes det eksempelvis som noget, der tager tid fra læring og dannelse og ikke som en del af lærergerningens kerneydelse og faglighed – altså opfatter lærerne det at spise i skolen som en værdifuld, pædagogisk praksis. Fokus for observationerne knytter sig dermed til afhandlingens forskningsspørgsmål om lærernes tilgang til og forståelse af skolemad og måltider og har været en måde at undersøge eventuelle dannelsesmæssige potentialer eller begrænsninger med egne øjne, men også en måde at være opmærksom på de divergerende tilgange og praksisser i interaktionen med eleverne.

Observationerne (se afsnit 5.4) af lærernes praksis i spisepausen er siden hen blevet underbygget eller nuanceret af efterfølgende interview (se afsnit 5.6). Under interviewene har jeg lagt vægt på, hvilke opfattelser af mad og måltider der er kommet til udtryk i udsagn, samtaler og i de værditilskrivelser og beskrivelser, lærerne har haft om henholdsvis de idealer om maddannelse, som har skullet implementeres, og den konkrete praksis i forbindelse med spisepauser.

### 5.2 UDVALGTE SKOLER

Skolerne i denne undersøgelse har som skolemadsordning enten EAT-konceptet (Skole X, Y og Z), eller de er madskoler (Skole A, B og C). De er udvalgt ud fra demografiske forhold som eksempelvis indkomst (se også kapitel 2), men også ud fra den forhåndsviden der blev genereret under implementeringen af skolemadsordningerne og en systematisk gennemgang af alle skoler i København

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

forud for denne undersøgelse. Som en del af skolemadsprojektet blev alle skoler systematisk besøgt og der er startet dialog med skoleledelse og lærere, hvilket også har bidraget til udvælgelse af skoler til denne undersøgelse. Formålet med de første skolebesøg var at udbrede viden om koncepterne for skolemaden og indhente viden om den enkelte skole. Udgangspunktet for udvælgelsen har altså ikke været genstand for en videnskabelig undersøgelse, men indeholder alle skoler og dermed alle mulige informanter.

### Udvalgte EAT-skoler

#### Skole X

Skole X ligger på Østerbro i København, og den er med en enkelt årgangs undtagelse tosporet fra 0.-9. klasse. Skolen ligger i, hvad man kan betegne som et højindkomstområde i forhold til gennemsnittet i København, og det er derfor en skole, man ville forvente har mange brugere af EAT, eftersom indkomsten blandt skolens familier tillader dette uden tilskud.

#### Skole Y

Skole Y er ligeledes en EAT-skole, som er placeret på Østerbro med to til tre spor fra 0.-9. klasse. Skole Y ligger også i et højindkomstområde i forhold til gennemsnittet i København. Skole X og Y er valgt som komparative analyseobjekter. De to skoler er forskellige i forhold til deres antal brugere af EAT, men de er sammenlignelige i forhold til elevsammensætning og socioøkonomiske forhold.

#### Skole Z

Skole Z er en EAT-skole, som har to normalspor fra 0.-9. klasse. Skole Z ligger på Nørrebro i et lavindkomstområde, og det er en skole, man ikke ville forvente havde mange brugere af EAT på daglig basis uden tilskudsordningen. Skole Z har en markant anderledes elevsammensætning end Skole X og Skole Y. Skole Z ligger i et

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

område med en stor koncentration af børn og unge med anden etnisk baggrund end dansk. Skole Z er desuden udvalgt for at undersøge skolernes tilgang til tilskudsordningen.

Jeg analyserer skolerne over for hinanden med henblik på at undersøge, hvorledes lærernes tilgang til mad og måltider påvirker implementeringen af en skolemadsordning, men også for at få indsigt i det dannelsesmæssige potentiale ved EAT og skolemåltider, og hvilke barrierer der viser sig i forbindelse med dette. Eksempelvis i forhold til lærernes forståelse af deres egen faglige rolle, deres praksis samt forståelse og udfoldelse af et eventuelt dannelsesmæssigt potentiale omkring skolemad og måltider. Lærere fra skoler med identiske profiler (Skole X og Y) vil jeg således i højere grad formode at have mere identiske tilgange og opfattelser af eksempelvis skolemad og måltider som pædagogisk praksis end lærere fra skoler, der har en markant anderledes social og pædagogisk profil (Skole Z).

### **Udvalgte madskoler**

#### **Skole A**

Skole A ligger på Amager og var en af de første madskoler, der blev etableret. Det er en skole, der ifølge skolen selv er gået tidligt og aktivt ind i ordningen, da man mener, at den kan bidrage til at løfte skolens sociale og sundhedsmæssige udfordringer. Skole A har også en sundhedsprofil, som den ønsker at indtænke i skolemaden. Skole A ligger i et område med en vis koncentration af familier med lav indkomst og med anden etnisk baggrund end dansk.

#### **Skole B**

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Skole B ligger i Københavns Nordvestkvarter og har som Skole A og Z visse sociale udfordringer. Også den har været interesseret i at bruge madskoleordningen til at arbejde med disse udfordringer.

### **Skole C**

Skole C ligger på Vesterbro og har en mere broget elevsammensætning socialt set end Skole A og B.

Særligt Skole A og B er udvalgt, fordi de lever op til kriterier, som madskolekonceptet ønsker at ramme. Det vil sige, at skolerne ligger i lavindkomstområder, og de har en særlig social profil og udfordringer på områder, som man formoder, at skolemad kan være med til at løse. Eksempelvis problemstillinger omkring elevernes sundhed og socialisering, og derved er målet (fra skolen og Københavns Madhus) at ordningen kan være et bidrag til skolens pædagogiske og dannelsesmæssige arbejde.

### **5.3 METODEOVERVEJELSER: MELLEM UDSAGN OG PRAKSIS**

Da undersøgelsen er begrænset til et særligt udvalg af skoler, kunne et andet udvalg af skoler eller en sammenligning med skoler, der ikke har skolemadsordninger som EAT og madskolerne, have frembragt andre resultater og givet et indblik i forskelle og ligheder, når det gælder læreres holdninger og engagement til skolemad og måltider på andre skoler. Havde jeg været i stand til at distancere mig fra et mere normativt udgangspunkt tidligere i processen, og havde jeg haft mere tid til at opbygge tillid og fortrolighed blandt mine informanter, er det også muligt, at et endnu mere kritisk blik på felten og selve skolemadskoncepterne var blevet fremtrædende. Trods disse forbehold mener jeg, at undersøgelsens giver indblik i en gruppe informanternes forståelse af et fænomen som skolemad, idet resultaterne er produceret i et samspil med en række aktører, ikke mindst lærere med forskellige holdninger, tilgange og praksisser, og i en afvejning af deres udsagn samt baseret på diskuterende kritisk

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

analyse og tolkning af empirien.

Den kvalitative metode der anvendes i denne undersøgelse, indeholdende deltagerobservation og eksplorative interview, egner sig som nævnt til at analysere komplekse sammenhænge internt i et projekt og kan på dybdegående og eksplorativ vis give kvalificeret indsigt i eksempelvis lærernes opfattelser af og tilgange til skolemad (Hjarvard, 1995, s. 53-57). Dermed passer den kvalitative metode til denne afhandlings videnskabsteoretiske udgangspunkt og forskningsinteresse, som omhandler forståelse og meningsdannelse, pædagogik og dannelse, socialitet samt relationel og strukturel praksis i forbindelsen med skolemad og måltider. Grundlaget for metodevalget er også en erkendelse af, at undersøgelsens informanter, lærere i en omskiftelig hverdag, kan betragtes som flydende, ustabile og flertydige aktører, og at dataproduktionen bliver konstrueret via interaktioner og relationer (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Som nævnt tidligere har det derfor også været et mål, at skabe en form for et mentalt (intersubjektivt) rum mellem forskeren (indeholdende andre roller som far, lærer, mand, spisende etc.) og informanterne som lærere (men også med deres alternative roller som forældre, professionelle, M/K, spisende etc.). Udover at sammenholde det observerede med det interviewede handlede det også om at bruge de indledende observationer til at formulere interviewspørgsmål. Eksempelvis spørge til specifikke situationer og hændelser, som jeg iagttog informanterne handle i forhold til. Hvad der kan beskrives som en iterativ proces, hvor ny viden om felten generes på baggrund af observationer og efterfølgende interview og analyse. Kombinationen af interview og observationer af praksis var særligt gavnlig, idet den åbnede for en sammenligning mellem idealer for måltider (holdninger til skolemad) og den hverdagslige tilgang og praksis (indtagelsen af skolemad/praksis i forbindelse med spisepausen). I flere tilfælde kunne der identificeres en diskrepans mellem de idealer og forståelser, der kom til udtryk i informanters udsagn, og den konkrete praksis og tilgang på skolerne (se kapitel 6). Den diskrepans gav anledning til nye forståelser af de udfordringer, der ligger i at implementere skolemadskoncepter og dannelsesidealene om skolemad og måltider i praksis, og nye forståelser af, i hvilken grad lærerne opfattede måltidets praksis som en afspejling og implementering af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

formålet med EAT og med madskolerne, eller om de snarere anså praksis som u håndterbar og uforenelig med idealerne og formålsbeskrivelserne med skolemadskoncepterne. Gennem en deltagelsesorientering har det således været et mål at producere viden i en interaktion mellem forskning og praksis (Skjervheim, 2001 [1957]).

### 5.4 DELTAGEROBSERVATION

Som deltagende observatør (Larsen & Pedersen, 2011; Spradley, 1979) havde jeg løbende kontakt med informanterne, både lærere og elever, gennem uformelle samtaler ved at spise sammen, tale om maden, elevernes faglige interesser og fritidsinteresser samt have (lærer)faglige udvekslinger med lærerne. Spradley (1980) beskriver dette som deltagelsesobservation gennem forskellige former for medlemskab i felten (se også Kristiansen & Krogstrup, 1999). Disse forskellige deltagelsesgrader går fra i den ene ende at forskeren er ikke-deltagende, til passiv, moderate og komplet-deltagende (Spradley, 1980, s. 58-62). Denne undersøgelses observationer placerer sig primært som passiv-deltagende, hvilket dels var et mål forud for feltarbejdet og med henblik på at påvirke informanterne så lidt som muligt. Jeg er dog bevidst om at være passiv-deltagende ikke nødvendigvis påvirker informanterne mindre, men i forhold til felten, som primært er skoleklasser, kunne jeg indtage samme passive og observerende position som eksempelvis lærerpraktikanter, og fysisk placerede jeg mig på samme måde: bagest i klassen på radiatoren. Eleverne og lærerne accepterede da også hurtigt min tilstedeværelse da de tidligere havde haft praktikanter til stede i klassen. Graden af deltagelse er dog ikke altid en beslutning forskeren alene træffer og er ofte styret af felten der observeres, hvor forhold som (forskerens/informantens) alder, køn, etnicitet også kan påvirke observationerne (Dewalt & Dewalt, 2002). Specifikt i denne undersøgelse blev observationerne og graden af deltagelse i et vist omfang styret af det forhold, at jeg var med i timen forud for spisepausen og jeg også af hensyn til selve undervisningen skulle forholde mig så passiv som muligt. De observationer der blev foretaget i køkkenerne og på gaden foregik dog som mere moderat-deltagende, da jeg eksempelvis havde små samtaler med eleverne, de henvendte sig til mig, jeg gav en hånd med i køkkenet etc. Væsentligt

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

er det dog, og var det også for denne undersøgelse, at have bevidsthed om de kompromiser der må forekomme i observationerne og i graden af deltagelse, styret af felten og informanterne (Dewalt & Dewalt, 2002, s. 23). Eksempelvis førnævnte rammer for undervisningen.

De indledende observationer havde afgørende betydning for de efterfølgende interview samt muligheden for at tolke informanternes ytringer (Hammersley & Atkinson, 2007), men det gav som nævnt også mulighed for at interagere med informanter i og omkring deres hverdagspraksis og sammen udforske genstandsfeltet. I den sammenhæng og netop ud fra en fænomenologisk forståelse af at forskeren ønsker at undersøge dele af informantens livsverden (lærere i folkeskolen) gennem informantens optik er det frugtbart at anskue og inddrage informanten som en slags samarbejdspartner eller medforsker (Whyte, 1979). I denne undersøgelse primært skolelærere som medforskere og lade deres lærerfaglighed og indsigt i felten være medskabende i udformningen af dataproduktionen. Eksempelvis når de var med til at sætte rammerne for observationer i klassen, hvor jeg var underlagt deres regler og aktiviteter, eller når de i interviews reflekterede over et centralt begreb som maddannelse, begrebets betydning og mulige anvendelse i praksis eller når de i semistrukturerede interview fik mulighed for at præge dialogen.

Som nævnt tidligere havde jeg en vis indsigt i skoleverdenen forud for feltarbejdet og havde derfor en forventning om eller forforståelse af, hvad observationerne kunne indeholde. Der var indgået aftale med skolen og de enkelte lærere om at jeg var passiv i min deltagelse, men havde ellers fokus på at observere eksplorativt indenfor den arena der eksisterer i overgangen mellem time og spisepause. I sådanne observationer er det særligt vigtigt at have øje for de irregulære handlinger der kan forekomme, variationer fra normen (set over en længere periode) og dernæst undersøge hvorfor dette forekommer (Dewalt & Dewalt, 2002). Dele af observationerne har eksempelvis fokus på, hvordan og hvorvidt elever og lærere spiser og taler med hinanden over og om maden, samt fokus på de stemninger og stemningsskift, der opstår før, under og efter måltidet. Undersøgelsen har også opmærksomhed på, hvorvidt læreren har været i stand til at give eleverne en særlig oplevelse og fornemmelse af at gøre noget

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

sammen, noget fælles, der adskiller sig fra den interaktion, der ellers kan observeres i den normale undervisning og i frikvartererne i øvrigt. Trianguleringen med deltagerobservationer før og efter interview med lærerne, fungerede i denne sammenhæng produktivt og sikrede på mange måder, at der blev opnået indsigt i både opfattelser (forståelser) og tilgange (praksis). Det er væsentligt, fordi der som nævnt ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem informanternes holdninger til og opfattelse af skolemad og måltider, som de giver udtryk for i interview, og deres reelle tilgang og praksis sammen med eleverne i spisepausen (se også kapitel 6). Der blev med andre ord observeret en forholdsvis ubevidst kulturel praksis, som lærerne ikke nødvendigvis har været bevidste om. Dette bliver udfoldet i kapitel 6 men til eksempel havde nogle informanter en udpræget kritisk forståelse af egne muligheder for at etablere et socialt rum i spisepausen, men deres praksis viste at det faktisk, og med få midler, kunne lade sig gøre.

Observationerne fungerer i denne undersøgelse dermed både som en metode til selv at vurdere og tolke konteksten og til at studere de udvalgte skoleklasser og informanternes mad- og måltidspraksis, uafhængig af andres tolkning, forståelsesramme, selektion og hukommelse (Launsø & Rieper, 2005, s. 109, 114). Men som allerede nævnt er det centralt at forskeren er bevidst om, at selve observationen og forskerens tilstedeværelse i nogen grad vil påvirke de observeredes adfærd (Bjørndal, 2003; Spradley, 1979). For at imødekomme denne præmis har jeg som udgangspunkt udvalgt skoler, der allerede kendte mig fra min tid i Københavns Madhus, og hvor visse enten lærere, elever, ledelse eller køkkenpersonale derfor måtte formodes at være relativt bekendte med min tilstedeværelse. Hvilket som tidligere diskuteret dog også kan have indflydelse på positioneringen på skolen og hvad der forventes af informanterne i forhold til dette.

Undersøgelsens fokus for observationerne af lærernes opfattelse af og tilgange til skolemad og måltider har til dels taget afsæt i maddannelsesbegrebet, som belyst, diskuteret og defineret i kapitel 1. Ud fra dette teoretiske afsæt har jeg igennem undersøgelsen været opmærksom på udvalgte komponenter i en maddannelsesproces: måltidet som dannelsesrum, madlyst og madmod, værtskab, socialisering og



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

opmærksomhed på relationer samt udvikling af handlekompetence med udgangspunkt i mad og måltider. For eksempel besluttede jeg mig for at være opmærksom på, om eleverne gik forventningsfuldt eller uinteresserede til spisepausen og måltidet (og lærernes rolle herom), og hvordan sociale stemninger og udtryk intensiveredes eller blev knyttet til maden og den fælles praksis at sidde sammen om en aktivitet (Bilag 9). Endeligt forberedte jeg mig på at notere måden, lærere og elever reagerede på, når spisepausen og måltidet var ved at slutte, og frikvarteret begyndte. Jeg gik til feltarbejdet med særlig opmærksomhed på disse elementer for at være sikker på at kunne producere data og en empiri, der var tilpas konkret, til at den kunne bruges til at besvare forskningsspørgsmålene. Herunder fortolkes og kategoriseres inden for den analytiske ramme for undersøgelsen, men også for at kunne udfordre eller nuancere den ramme, når empirien pegede i en anden retning end først antaget. Igen kan undersøgelsen her siges at være en iterativ proces der via genbesøg af felten og den løbende fænomenologisk-hermeneutiske tilgang har skabt nye erkendelser gennem mødet med informanterne og igen skabt nye spørgsmål.

Desuden har der i observationer af lærerne været opmærksomhed på specifikke forhold på skolerne, der kan påvirke deres praksis omkring EAT- og madskolekoncepterne og måltider generelt. Herunder sociale udfordringer, interne konflikter, skolens pædagogiske og sociale profil og ledelsens holdninger, hvilket også i nogen grad har været et fokus i forbindelse med interview og den efterfølgende analyse.

Udover at deltagerobservationens særlige tilgang kræver indlevelse, forståelse af den bredere kontekst og betydningssammenhæng, som interaktionen foregår i, kræver det ligeledes en grundig og nuanceret beskrivelse af praksis og forløb via feltnoter (Spradley, 1980; Geertz, 1973).

### 5.5 FELTNOTER

Deltagerobservationens primære værktøj og produkt er feltnoter (Emerson et al., 1995; Spradley, 1979; Geertz, 1973). Antropologen Clifford Geertz beskriver,

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

hvordan feltnoter kan laves som en form for 'thick description', hvor den praksis eller de aktiviteter, der observeres gennem længere tid, beskrives så intenst, nuanceret og detaljeret som muligt, og hvor man samtidig åbner op for en høj grad af fortolkning af den betydning, som praksis har i en konkret sammenhæng (Geertz, 1973, 109). Feltnoterne i denne undersøgelse har som udgangspunkt været beskrivende (fænomenologisk tilgang) men samtidigt har jeg i feltnoterne fortolket (hermeneutisk tilgang) observationerne under og efter. Når man laver deltagerobservation, gælder det om at være så opmærksom som muligt på, hvad handlinger betyder, og hvilke handlinger der har betydning i forhold til at undersøge et bestemt felt. Man bruger sine sanser. Man ser, hører, smager og fornemmer, og tolker sig frem ud fra den viden, man allerede har opbygget (Geertz, 1973). Dog med åbenhed over for at lade sig forbløffe og overraske, når virkeligheden ikke stemmer overens med ens egne kulturelle forestillinger og antagelser (Hastrup, 1992). Ved at lade sig forbløffe over handlinger, man ikke havde regnet med, kan man få nye perspektiver på verden og udvikle nye tolkninger af den (ibid.). Til eksempel var det i denne undersøgelse væsentligt da jeg netop gik til feltarbejdet med en klar forforståelse af at mad og måltider indeholder et dannelsesmæssigt potentiale i en skolekontekst. En forforståelse der som nævnt var formet af tidligere ansættelse i Københavns Madhus samt den teori og forskning der beskriver mad, måltider og dannelse (se kapitel 1).

Feltnoterne er som udgangspunkt opbygget som deskriptive observationer, som en del af det Spradley beskriver som *Grand-* og *Mini- Tour* observationer (Spradley, 1980, 77- 81). Feltnoterne starter med at beskrive de overordnede træk ved en given kontekst og derefter en mere detaljeret feltnotebeskrivelse. Herunder de gennemgående elementer i en social kontekst som: aktører, aktiviteter og sted (Spradley 1980: 39). Jeg nedskrev, hvad jeg observerede i kondenseret form, og efter selve observationen nedskrev jeg mere detaljerede beskrivelser og fortolkninger. Dermed var målet at feltnoterne i første omgang var beskrivende men i anden gennemskrivning kom der desuden et mere fortolkende lag på. Dette kunne jeg også bruge til at forholde mig kritisk til mine egne forforståelser, da en sådan fremgangsmåde kan øge forskerens mulighed for at se bagom egne forforståelser og netop anskue kompleksiteten i den

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

pågældende sociale kontekst (Spradley 1980: 69-72). Dette andet og mere fortolkende lag har også til formål at skabe sammenhæng mellem observation og analyse, den sociale virkelighed, og de endelige data der er grundlaget for afhandlingens analyse. De første kondenserede feltnoter er altså de umiddelbare observationer og herunder også hvad der blev sagt og hvilke ytringer og vendinger der blev anvendt. Siden hen beskrives dette på et mere detaljeret niveau, hvor jeg også beskriver en første fortolkning og genkaldelse af observationen (Spradley 1980). For at sikre at disse indledende fortolkninger ikke styres af mine egne forforståelser og/eller simplificerer observationerne inddrager jeg dele af Spradleys sprogprincipper i udarbejdelsen og anvendelsen af feltnoterne. Forskeren kan i den sammenhæng være bevidst om at man i sine feltnoter identificerer hvem af de observerede informanter der ytrer hvad, at notere så ordret som muligt hvad der ytres og endeligt være konkret omkring hvad man ser, hører, lugter, etc. med henblik på at styrke og gengive den sociale kontekst så detaljeret og virkelighedsnært som muligt. Dette kan også medvirke til at man løbende som en slags feltdagbog nedskriver sine fortolkninger med henblik på at tydeliggøre og overveje sin forforståelse og hvordan nye erkendelser evt. opstår. Eksempelvis om der er sammenhæng mellem informanternes ytringer og deres praksis (jf. forrige afsnit).

Der er løbende lavet feltnoter, eksempelvis i observationer af overgangen fra time til spisepause (fra arbejdsrum til spiserum), og af eleverne på gaden i frikvarteret med henblik på at kunne få en bedre fornemmelse af overgangen fra formelt skolerum til et rum, der muligvis og i nogle tilfælde i højere grad forbindes med nydelse, det uformelle og socialitet.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Det følgende er et eksempel på feltnoter fra undersøgelsen:

### Feltnoter – Skole Y

#### Fredag d.26/10

(Registrerende): Observation i udskolingsklasse (9. årgang) af overgangen fra matematiktime til spisepause. En kvindelig lærer (28 år) og 22 elever tilstede.

Jeg kan mærke, at det er en meget rolig klasse. Der er ingen støj eller snak mellem eleverne, når læreren taler. Fokus er rettet mod tavlen og de bøger, der læses. Da læreren siger ordene *”Nu må I gerne finde jeres mad frem”*, pakker de sammen, og læreren sender nogle elever af sted efter EAT-mad. Mens de venter på maden, bliver stemningen mere uformel, og der er en øget interaktion mellem eleverne indbyrdes og vis-a-vis læreren. En elev (en dreng der står op under hele pausen) klapper læreren på skulderen og siger, ”nå, skal vi sætte os ned, så vi er klar, når maden kommer?”. Hverken læreren eller drengen sætter sig ned, men læreren bliver i klassen, mens eleverne spiser. Der skabes ikke umiddelbart et (andet) intimt socialt rum omkring maden mellem læreren og eleverne (læreren sætter sig ved katederet), men jeg fornemmer dog en mere egalitær relation nu mellem lærer og elever, der umiddelbart gør, at måltidet associeres med afslapning, nydelse, udveksling af jokes, sjove kommentarer og ”klap på skulderen”.

(Fortolkende):

Maden er ikke i fokus men det sociale synes at være i fokus da stemningen ændrer sig markant fra time til spisepause. Arbejdsrum til spiserum/Læringsrum til dannelsesrum? Er selve maden vigtig eller blot det at der spises? Fælles om at være sultne – ikke fælles om at spise EAT.

Sådanne eksempler er der flere af i andre klasser. I nogle situationer sidder læreren med eleverne, og der er høj grad af interaktion. I andre situationer sidder læreren et andet sted og har ingen indflydelse. I situationer som den beskrevet ovenfor er læreren til stede i klasselokalet, men øver kun indirekte indflydelse.

I denne klasse får måltidet et tydeligt kønsmæssigt udtryk. Nogle af pigerne opbygger selv forskellige spisegrupper, hvor de sætter borde sammen og sidder over for hinanden. Drengene, der spiser, sidder enten alene eller går rundt med deres EAT-mad eller madpakke i hånden. Nogle laver lektier, andre hænger bare ud. Ca. halvdelen af klassen spiser ikke nogen frokost. Dette gælder særligt drengene. Læreren lader dem gøre, hvad de vil. Hun blander sig ikke, og der hersker en vis form for autonomi - god stemning omkring læreren blandt de, der går op til hende.

Dermed er der tendenser til, at pigerne i højere grad er medskabere af den sociale praksis, som også var et af målene med skolemadskonceptet, mens flere af drengene er mere løst knyttet til måltidet og vandrør omkring uden for de mindre spise-enklaver. Læreren, søger ikke aktivt at samle drengene eller eleverne på

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

tværs af køn. Men om det er EAT, der bringer pigerne sammen, eller om det bare er mad(pakken), kan jeg ikke vurdere. Kunne være interessant at undersøge, om det er den fælles mad eller blot den fælles sult, der skaber fællesskaber!? En slags driftsfælleskab jf. Simmel.

Læreren sidder ved katederet. Hun spiser ikke selv, og flere elever kommer op og taler med hende, særligt drengene. Hun lader nogle af drengene sætte Youtube på smartboardet. Eleverne og denne lærer virker til at have det godt sammen. Hun er meget uformel og ikke særlig *lærer-agtig*, Hun taler med om Youtube-film og fortæller selv om sin egen brug af Youtube og Facebook. Der tales ikke om mad, og der er ikke fokus på at spise. Flere af de spisende er ikke med i samtalen med læreren, da de sidder ved deres pladser og spiser.

(Registrerende): Efter ca. 10 min. forlader læreren klassen, og det samme gør de fleste elever. Jeg følger en gruppe fra klassen på tre piger og fire drenge, der forlader skolen samlet og går på et pizzeria, der ligger få minutter fra skolen. En pige spørger til, om jeg skal tjekke, om de er sunde (Det bliver svært at være en flue på væggen!).

Hvordan er stemningen, overgangen fra skole til pizzeria mht. adfærd? På pizzeriaet køber nogle mad men alle *hænger ud* uanset om de spiser eller ej. Nogle sidder ved borde, andre hænger ud i "baren". Pizzeriaet har lavet en pizzasandwich, som ikke er på den normale menu, men som sælges til samme priser som EAT-maden: 19 kr. med salat og 24 kr. med kød og salat. Pizamanden fortæller at det er for at konkurrere med skolemaden (han kan også konkurrere med duften – der dufter bedre end på skolen). Der er kun to ud af de syv elever, der skal have mad – resten hænger bare ud. To drenge fortæller, at de ikke primært forlader skolen for at spise, men for at hænge ud med dem fra klassen, elever fra andre klasser og fra naboskoler. Den ene af drengene siger: "Det er bare fedt at komme lidt væk fra skolen".

(Fortolkende): Pizzeriaet tilbyder altså mad til samme pris som EAT og et uformelt rum der på en måde er elevernes eget.

Note: Da jeg dagen efter laver observationer i EAT-loungen, er der ingen elever fra udskoling i loungen, men mange andre elever, der ikke har udgangstilladelse. Meget larm og kaos og ingen lærere.

Feltnoterne blev produceret ud fra en tilgang til felten (skolerne og måltidet) som en arena, hvor en række handlinger skulle tolkes og præge min oprindelige tilgang og min analyseramme. Det foregik for eksempel ved, at den analyseramme, jeg havde indledningsvist med et særligt fokus på at undersøge mere abstrakte begreber som

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

maddannelse, sociale arenaer og måltider, gradvist blev tilpasset en virkelighed og et betydningssystem, hvor lærerne og eleverne tilsyneladende agerede efter andre parametre, såsom hvilke sociale grupper de skulle sidde og spise maden i, hvordan maden skulle indtages (for eksempel stående, gående eller siddende) og handlinger, der markerede overgangen fra formel læring og undervisning, over i et fokus til uformel samtale, jokes, social intimitet og en mere flad egalitær struktur mellem eleverne indbyrdes og vis-a-vis læreren. Disse feltnoter kan fortolkes ud fra teoretiske begreber om socialitet, maddannelse og lignende, men først ved at overveje og indtænke en række mellemlag (f.eks. social spisning over for individuel spisning) blev det muligt at afsøge disse begrebers relevans og nødvendigheden af at introducere andre begreber og teorier, der i højere grad kunne bruges til at forstå den observerede praksis. Den oplevelse og erkendelse, som feltnoten giver indblik i, peger også på, hvordan jeg som forsker i eget felt gradvis begyndte at forholde mig mere skeptisk over for de forforståelser, jeg indledte undersøgelsen med. I nogle tilfælde begyndte jeg at sætte spørgsmålstegn ved, om det var skolemadskoncepternes indlejrede fokus på en særlig form for maddannelse, der skabte den sociale interaktion og fællesskabsfølelse, eller om det i højere grad var den fælles indtagelse af mad, der i sig selv skabte denne situation. I så fald fik det mig til at overveje, om den fælles, sociale arena faktisk kunne opbygges uden EAT- og madskoleordningerne, når elever eksempelvis spiser medbragte madpakker eller sidder på pizzeria og skaber et uformelt socialt rum – uden for skolen. Anvendelsen af feltnoter gav på samme vis som visuelle data mulighed for at vende tilbage til en konkret situation i felten under det efterfølgende analysearbejde. Både som en måde at huske de konkrete observationer, men også som en mulighed for at holde feltnoterne op mod informanternes udsagn fra diverse interview. Derved blev feltnoterne en vigtig del af afhandlingens reliabilitet, databehandling og analyse. Feltnoterne ville også være brugbare i tilfælde af, at jeg eller andre skulle lave en lignende undersøgelse og kunne i den forbindelse bidrage til at designe observations- og interviewguides forud for et feltarbejde. Eksempelvis en undersøgelse i en anden kommune og ikke nødvendigvis en undersøgelse af skolemads, men også undersøgelser af læreres tilgang til det daglige

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

måltid i skolen og herunder deres forståelse af dette måltids mere overordnede dannelsepotentiale.

### 5.6 KVALITATIVE INTERVIEW

Efter de indledende observationer blev der foretaget individuelle interview, da de for denne undersøgelse har den fordel, at de tillader informanter at dele private og personlige erfaringer, opfattelser, værdier og historier (Wadel, 1991; Spradley, 1979). Samtidig fungerer de som en metode til at indføre forskeren i informanternes hverdag og få en fornemmelse for deres faglige verden, viden og formål. Interviewene blev opbygget som semistrukturerede for at give mulighed for, at dialogen kunne føre i andre relevante retninger end først antaget. Denne interviewform tog altså på den ene side form af en uformel samtale indeholdende holdninger og personlige værdier, og på den anden side blev der overleveret viden og indsigt fra informant til den kvalitative interviewer (Spradley, 1979). Som antropologen James Spradley påpegede, kan interview bruges til at få adgang til informanternes synspunkter og erfaringer og til at lade dem indføre forskeren i et udsnit af deres livsverden, der kan give forståelse og indsigt:

*"I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them. Will you become my teacher and help me understand?" (ibid., s. 34)*

Spradley skelner i den sammenhæng mellem det, han kalder emiske (emic) og etiske (etic) begreber<sup>10</sup>. Emiske begreber er hverdagens uformelle begreber og udtryk, som informanter og lægfolk bruger til at beskrive personlige erfaringer og holdninger, ideelt set så ufiltreret som muligt og med begrænset påvirkning fra forskerens

---

<sup>10</sup> Gyldendals Røde Ordbøger på [ordbog.gyldendal.dk](http://ordbog.gyldendal.dk) oversætter emic/etic med emisk/etisk, og det vil blive anvendt gennem denne afhandling - også selvom *etisk* falder sammen med et allerede etableret ord.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

videnskabelige perspektiv og etiske begreber. Ifølge Spradley er det forskerens egne analytisk-teoretiske begreber, der i forlængelse anvendes til at forstå og analysere de udsagn og historier, som informanterne kommer med under interview og uformelle samtaler (Spradley, 1979). For at producere brugbar viden og data via interview var det i denne undersøgelse vigtigt at sikre, en skelnen mellem disse niveauer, men også vigtigt at skabe tillid og en tryk atmosfære, hvor informanter kunne bidrage med emiske udtryk, der ikke blot reproducerede de etiske begreber, jeg arbejdede med, og som af og til afspejlede den tilgang, som Københavns Madhus og andre eksterne aktører har. Det var desuden væsentligt at undersøge sammenhængen eller diskrepansen mellem informanternes emiske udsagn og opfattelser af EAT- og madskolekoncepterne og den måde, hvorpå disse skolemadsordninger i den pædagogiske verden og forskningsverdenen har fokus på etiske begreber og formuleringer såsom ”det dannelsesmæssige potentiale ved skolemad”.

I forbindelse med design af interviewguiden blev der gjort følgende overvejelser:

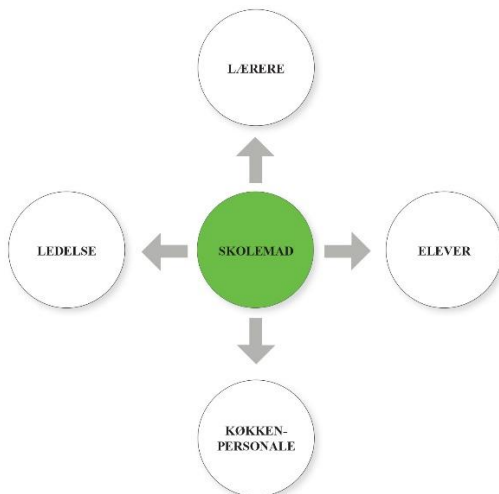
- Det primære fokus i interviewet er at undersøge det dannelsesmæssige potentiale omkring skolemåltidet og mulige forhindringer gennem lærernes ytringer samt informanternes forståelse af og tilgang til skolemad og måltider.
- Fokus på aktørernes (primært lærernes) livsverden og virke og ikke kun fokus på mad, økologi, ernæring etc. Hvilke forståelser ligger der blandt aktører i skoleverdenen i forhold til skolemad og måltider og de begreber, der knyttes hertil?
- Forholdet med forståelser (ytringer) og praksis (tilgange)

Ovenstående temaer og undersøgelsens interviewguide er yderligere inspireret af en workshop, jeg tidligt i undersøgelsesforløbet afholdt for Skolemadsteamet i Københavns Madhus. Formålet med workshoppen var blandt andet at kortlægge de vigtigste aktører, udfordringer og fremtidige mål i forbindelse med EAT og



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

madskolerne. Gennem workshoppen fremkom en række kerneaktører (Figur 3) og informanter for interview og observationer.



**Figur 3: Skolemadens kerneaktører**

Figur 3 illustrerer de primære aktører, der er interessante i forhold til denne undersøgelse. Pilene peger ud mod aktørerne for at illustrere, at en skolemadsordning bør sigte mod at skabe ejerskab og engagement gennem værdier, der understøtter disse aktørers primære rolle og væren på skolen. Denne undersøgelse er yderligere afgrænset til at fokusere på lærere.

Gennem workshoppen med skolemadsteamet viste der sig dog langt flere aktører (se bilag 7), eksempelvis forældre, der på forskellig vis påvirker skolemaden på en skole. Aktører, der blev sorteret fra i forhold til denne undersøgelse ud fra en vurdering om, at de som sådan ikke ville kunne besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål og give indsigt i eksempelvis lærernes opfattelse og tilgang og herunder lærernes vurdering af det dannelsesmæssige potentiale omkring skolemåltidet og den praksis, der er forbundet hertil. Pilene illustrerer, at skolen som system primært tager afsæt i disse fire grupper aktører i forbindelse med skolemad og måltider, og da det kan være vanskeligt for et team af ernæringsekspert, kokke, designere og konceptudviklere at overskue det snoede spind af aktører, der påvirker en skole, kunne denne selektion af aktører, sammen med undersøgelser af disse aktører, være med til at understøtte deres

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

og fremtidig udvikling af skolemadskoncepter. Samtidigt er det også tænkt som et overblik over aktører der kunne være mulige objekter for en ny undersøgelse af skolemad som lærerne er objekter for denne.

Temaerne, der undersøges i de forskellige interview, omhandler blandt andet lærernes holdninger til og opfattelser af måltidets funktion, lærernes egen rolle under måltidet, deres generelle holdninger til mad og måltider og deres opfattelse af begreber som dannelse, mad, maddannelse, måltider etc. Den endelige interviewguide (se bilag 4) blev udformet som en tematisk spørgeguide, der tager afsæt i afhandlingens forskningsspørgsmål (Kvale, 1997, s. 134), og målet har været at skabe et samtaleforløb i et hverdagssprog, som kunne give interviewpersonen mulighed for at bidrage med varieret information, og som kunne udforskes nærmere ved at spørge ind fra endnu flere vinkler. Eksempelvis ved at spørge konkret til læreres egne definitioner og forståelser af et begreb som maddannelse og hvordan dette kan/ikke kan praktiseres indenfor folkeskolens måltidsarena.

I forlængelse heraf blev der i interviewene taget udgangspunkt i lærernes faglighed og praksis, og de tilgange der blev observeret. Dermed blev rammen for interviewet også formet af informantens livsverden – altså de erfaringer lærerne bringer med sig. Det kvalitative forskningsinterview kan dog risikere at basere dele af sine data på ledende spørgsmål der igen kan være baseret på interviewerens forforståelse. Dertil skal nævnes at ved udarbejdelse af interviewguides er det væsentligt, at spørgsmål og temaer er klare og utvetydige og Bjørndal (2003) bemærker at spørgsmål i videst muligt omfang er formuleret på en ikke-ledende måde med henblik på at komme så tæt som muligt på informanternes holdninger og forståelser (Bjørndal, 2003, s. 107). Ledende spørgsmål er dog ikke nødvendigvis uhensigtsmæssige, men de kræver, at forskeren er bevidst om dette med henblik på at kunne validere udsagnene. Kvale (2007) argumenterer for, at det afgørende ikke er, hvorvidt man anvender ledende eller ikke-ledende spørgsmål, men hvorvidt de ledende spørgsmål leder til ny, troværdig og værdifuld viden (Kvale, 2007, s. 106-108). I lyset af min tidligere rolle i Københavns Madhus har noget fokus været på, hvorvidt jeg benyttede mig af ledende spørgsmål eller ej, men jeg har dog også set mit kendskab til casen som en metode til

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

eller mulighed for at nå ind til kernen af min undersøgelse. Altså aktivt bruge og være åben om min viden og mine forforståelser. Med henvisning til Spradley (1979) skal interviewereren ikke søge data til at af- eller bekræfte egne hypoteser, men i højere grad skabe hypoteser på baggrund af data fra felten. Altså en mere induktiv tilgang end når der alene blev spurgt til informanternes forståelse af specifikke begreber som eksempelvis maddannelse og ud fra data søge nye forståelser for komplekse begreber. Dette blev også en del af databehandlingen, hvor informanternes ytringer både blev analyseret induktiv med en åben kodning og mere deduktiv med fokus på undersøgelsens teoretiske ramme (se kapitel 6). Her skelnes også mellem hvad man kan kalde ”akademiske” overfor ”erfaringsorienterede” spørgsmål. Hvor det akademiske spørgsmål i denne sammenhæng omhandler specifikke etiske begreber så retter de erfaringsorienterede spørgsmål sig mod informanternes livsverden og undersøger forholdet mellem det akademiske og erfaringsorienterede. Forhold der kan give en indsigt og skabe en kobling der i dette undersøgelsesdesign også søges gennem de emiske begreber, som informanter bringer frem. Begreber der kan medvirke til en dybere forståelse og knytte en forbindelse mellem eksempelvis indlejrede idealer i madskolekoncepterne om maddannelse og informanternes personlige og professionelle erfaringer. Eksempelvis når der både spørges til mere akademiske definitioner af maddannelse, samtidigt med mere personlige erfaring med mad OG dannelse. Målet med dette design er således at skabe en forståelse mellem to verdener der på den ene side udtænker disse koncepter og på den anden side den verden der lever og erfarer dem.

Inden selve interviewet blev informanterne briefet om undersøgelsen og om emnet og formålet med interviewet, hvilket kan skabe grundlag for, at de første refleksioner kan opstå (Kvale, 1997, s. 132). Interviewene er bygget op, så de indledende spørgsmål relaterer sig til lærernes generelle faglige holdninger til området og skolemadskoncepterne. Det er spørgsmål, jeg har vurderet, de ville føle sig sikre på at ytre sig om for at kunne skabe en vis tryghed omkring interviewsituationen med henblik på at stille mere personlige spørgsmål til sidst i interviewet. Eksempelvis spørgsmål om konkrete situationer, hvor de oplevede udfordringer, eller hvor mad og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

måltider var genstand for debat mellem elever og lærer. Denne opbygning har selvfølgelig betydning for, hvordan interviewet forløber, og i interviewene har jeg lagt vægt på løbende at vise interesse for informantens svar og anvende aktiv lytning og anerkendelse (Bjørndal, 2003, s. 108). Eksempelvis har jeg også spurgt ud over min interviewguide og ind til mere personlige og ikke nødvendigvis skolerelaterede emner for at opbygge en grad af tillid og tryghed, der også gjorde, at samtalen flød mere naturligt, og at informanterne syntes at føle sig mere tilpas i forhold til at udtale sig om svære eller kontroversielle emner, dilemmaer og spørgsmål (DeWalt og Dewalt, 2002; Spradley, 1979). Denne mere uformelle del af det eksplorative, semistrukturerede interview gav mulighed for at skabe længerevarende dialog ud fra de temaer, interviewguiden udstikker, og dermed også mulighed for at følge nye refleksioner og erkendelser hos informanten og hos interviewereren. En erkendelse jeg vil fremhæve her opstod, efter nogle oplevelser der omhandlede, at mange refleksioner og emiske udtryk først kom fra informanterne, når mikrofonen blev slukket. Efter den mere formelle samtale, som interviewet kan skabe, var endt. Jeg begyndte derfor løbende at opsummere hovedpointer fra det igangværende interview for at øge refleksionen hos informanten, for at validere udsagnene og for at sikre, at den viden, der produceres gennem interviewet, fremstår så tydelig som muligt med henblik på at kunne benyttes i den senere analyse. En vigtig tilføjelse til det at interviewe omhandler også det at lade stilheden råde. Eksempelvis ved at lade informanten tænke, så længe det nu kræves indenfor rimelighedens grænse, og ikke blive fristet til at byde ind med alternative formuleringer, fortolkningsforslag eller nye spørgsmål blot fordi der er stilhed.

Under selve interviewet har jeg løbende taget notater både om nye erkendelser og om, hvordan og hvorvidt dialogen følger interviewguiden. I forhold til de akademiske begreber, jeg gerne ville have informanternes definitioner og forståelser af, har jeg som nævnt spurgt til deres opfattelse af og erfaringer med henholdsvis begreber som mad og dannelse som separate begreber, inden jeg har spurgt om deres opfattelse af eksempelvis maddannelse. Dels for at undersøge og belyse det komplekse ved mad og dannelse som abstrakte begreber og dels for at undersøge, om et begreb som

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

maddannelse giver mening for aktørerne i forbindelse med skolemadsordninger som EAT og madskoler. Samtidig har jeg kunnet afdække, om der hos informanterne findes en fælles eller en individualiseret opfattelse af disse begreber eller af begreber, der knytter sig dertil. Når informanterne løbende har haft mulighed for at reflektere over de forskellige tematikker og begreber, blandt andet ved at vende tilbage til tidligere spørgsmål og definitioner, har det eksempelvis omhandlet personlige holdninger til og erfaringer med mad og måltider sat over for skolemad og måltider i et offentligt skoleregion.

Hvert interview er blevet gennemlyttet, umiddelbart efter det var færdigt. 1) Først en gang uden at foretage andet end at registrere centrale emner og svar, der knyttede sig til afhandlingens forskningsspørgsmål, 2) derefter blev der foretaget en tidsregistrering af de centrale temaer og svar, 3) en meningskondensering, transkribering og kodning der fremhæver de væsentligste svar og pointer i forhold til centrale tematikker såsom lærernes forståelse og praksis vedrørende skolemad og måltider, pædagogiske tilgange til skolemad og måltider, barrierer for EAT- og madskolekoncepterne, måltidet som en ramme for dannelse etc. og endeligt 4) koble empirien til eksisterende teori. Meningskondensering er benyttet som analysemetode med henblik på at reducere de kvalitative interview til kortfattede formuleringer og for at trække den viden ud, som besvarer forskningsspørgsmålene (Kvale, 1997, s. 190). På baggrund af ovenstående proces blev der udvalgt en række centrale, illustrative citater til brug i afhandlingens analyseafsnit (se kapitel 6).

En del af undersøgelsens oprindelige design omhandlede også at illustrere/visualisere de konkrete observationer af nævnte aktører (Figur 3) med foto- og videodokumentation. Også med henblik på den senere analyse og fortolkningsmuligheder i den proces.

### **5.7 VIDEO- OG FOTODOKUMENTATION**

Formålet med at anvende video- og fotodokumentation har været at supplere interview og observationer, som data til at kvalificere analysen, og det har været en metode til

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

at illustrere casen over for læsere af denne afhandling og forskningskollegaer. I forhold til kollegaer har video- og fotodokumentationen kunnet styrke grundlaget for faglige diskussioner om observationer i analyse- og fortolkningsprocesserne (Rasmussen, 2013, s. 264). Video- og fotodokumentationen skal i denne undersøgelse fungere som fotografiske feltnoter og som en måde at fastholde nogle af de visuelle indtryk, observationerne bidrog med. Video og foto anvendes altså primært i denne undersøgelse, som en metode til at styrke fortolkningen af data.

Selvom formålet med at producere visuelle data har været at styrke muligheden for at fortolke felten så objektivt som muligt, så er det dog væsentligt at være bevidst om, at denne metode indeholder en subjektiv valgt *framing*, en øjeblikslighed og en vinkling, som man som forsker sætter (ibid., s. 261). Selvom anvendelse af video- og fotodokumentationen kan tjene som illustration af situationer og centrale spørgsmål i afhandlingen, havde metoden sine begrænsninger: Det var vanskeligt at undgå, at de fotograferede ikke indstillede sig på opmærksomheden og dermed blev påvirket i en grad, hvor de opførte sig anderledes, end de ellers ville. Muligheden for at observere elever og lærere i hverdagssituationen, i frokostpausen eller klassen, blev begrænset af kameraets tilstedeværelse, da informanterne på forskellig vis, engagerede sig i kameraret. Både elever og lærere var i disse situationer påvirket af kameraret og opførte sig desuden mere engagerede i både maden og mere sociale, end når de ikke blev optaget. Derved blev det også vanskeligt at bevare en passiv deltagende position (jf. (Spradley, 1980, s. 58-62) og af samme årsag ophørte jeg i kortere perioder med at anvende metoden. Dette viste sig fordelagtigt i forhold til at bevæge sig mere ubemærket og lave feltnoter, der gav et mere retvisende billede af hverdagens sociale interaktion og ikke-interaktion eller uro i klassen.

Jeg valgte altså at fotografere og filme under dele af observationerne, selvom målet stadig var at observere informanternes praksis så umedieret som muligt. Jeg fokuserede derfor kun på at lave enkelte optagelser af lærere og klasser, som illustrerer, hvorledes de sætter rammer op for deres måltid i spisepausen (se bilag 3: film 3). Jeg har også filmet i køkkener på de udvalgte EAT-skoler for at dokumentere og illustrere EAT-timen og eleverne og lærernes praksis (se bilag 3: film 1) og i

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

køkkenerne på de udvalgte madskoler (se bilag 3: film 2). Derudover blev der også taget fotos fra de forskellige skoler og køkkener. Når der blev taget stillbilleder (fotos) og filmet, har det været med smartphone. Dette er til en vis grad gået ud over kvaliteten af fotos og film, men har til gengæld betydet, at jeg er fremstået mere anonymt i observationerne. Kameraets tilstedeværelse er således altid en udfordring i observationer. Din blotte tilstedeværelse som forsker, voksen, mand/kvinde etc. vil som nævnt i sig selv i nogen grad kunne påvirke de observeredes adfærd (Bjørndal, 2003, s. 53), og valg af dokumentationsmedie kan således også påvirke observationerne og bør derfor overvejes, inden feltarbejdet påbegyndes (Pink, 2001, s. 36). I forhold til observationer og visuel dokumentation kan denne påvirkning eller mediering minimeres ved overvejelser omkring kamerabrug. Eksempelvis ved at benytte smartphone eller tablet frem for et kamera. I tilfældet her var smartphonen oplagt, da den allerede er en integreret del af informanternes livsverden, særligt mellemtrins- og udskolingselevernes. De etiske overvejelser omkring visuel dokumentation af observationerne blev diskuteret med lærerne forud for feltarbejdet, og de har informeret forældre og elever om, at der eventuelt ville blive filmet eller fotograferet. En filosofisk tilgang til disse etiske vurderinger og overvejelser omkring visuel dokumentation går på, hvorvidt man som deltagende observatør bør påvirke informanterne ud fra sine personlige koder og værdier (Pink 2001: 39). I denne sammenhæng oplevede jeg eksempelvis elever, der på forskellig vis *spillede op til kameraet* og *udstillede* sig selv, når der blev filmet (optagelser, jeg ikke anvender), og jeg oplevede elever, der foretog sig ting på gadeplan, som de sikkert ikke ønsker skal vises for lærere og forældre. Eksempelvis røg nogle elever cigaretter og drak store mængder energidrikke. Andre spiste primært slik til frokost (i stedet for skolemad). Det ønskede jeg heller ikke at dokumentere, da jeg ikke havde mulighed for at kvalificere årsagen hertil og heller ikke havde interesse i at udstille nogen som sunde/artige og andre som usunde/uartige. Disse optagelser, der foregik uden for den almindelige skolekontekst, gav til gengæld indblik i og fortolkningsgrundlag for et misforhold, der kan konstateres mellem de idealer for sund kost, som indgår i skolemadsordningerne, og som på visse skoler er en del af deres kostpolitik, og den praksis for indtagelse af mad, der kan observeres uden for skolens mure. Dette er dog

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

ikke er det primære fokus for denne afhandling men var dog også indirekte med til at skærpe undersøgelsens forskningsspørgsmål. Gennem analysen af de visuelle data og ikke mindst fravælgelsen af metoden under dele af feltarbejdet blev det tydeligere at lærernes tilgang til skolemad har indflydelse på hvordan eleverne spiser og hvordan de tilgår skolemad, hvilket vil blive uddybet i analysen (kapitel 6). Dermed medvirkede kameraets tilstedeværelse til at synliggøre felten og informanternes praksis. Først ved sin synlige tilstedeværelse og påvirkning, siden ved sit fravær og de nye observationer dette medførte og endeligt som en del af feltnoterne og fortolkningsgrundlaget.

Kameraet bliver på den måde en deltagende, påvirkende og medskabende del af feltarbejdet og dataproduktionen og en del af den position forskeren indtager. Forskerens position og den grad af tillid der kan opbygges i mødet med informanterne er central for en undersøgelse som denne, hvilket vil blive præciseret i det følgende afsnit.

### **5.8 POSITIONERING OG OPBYGNING AF TILLID OG FORTROLIGHED**

Når man som udefrakommende forsker træder ind på en hvilken som helst arena og i dette tilfælde en folkeskole, en arbejdsplads og en klasse, er det vigtigt at etablere en høj grad af fortrolighed. Både for ikke at være et alt for forstyrrende element i forhold til at foretage observationer og ultimativt for at højne kvaliteten af interview og observation (DeWalt & DeWalt, 2002; Bjørndal, 2003). Spradley tilføjer i den sammenhæng at forskeren skal bevæge sig i felten så ubemærket som muligt (Spradley, 1990, s. 48), men i denne undersøgelse har det dog ikke været ambitionen. Jeg har dog forsøgt at imødekomme det paradoks ved at gøre det tydeligt for informanterne, både lærere og elever, hvorfor jeg var der. Ved at tydeliggøre min faglige position og formålet med min deltagelse, søgte jeg dels, at skabe tillid og dels at blive en mere transparent, deltagende observatør, fra den observationspost (typisk bagerst i klasselokalet eller køkkenet), hvorfra jeg observerede situationen og tog



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

notater (Ibid. s. 59). Denne position tager ligeledes afsæt i undersøgelsens videnskabsteoretiske tilgang (se kapitel 4).

Med henblik på at skabe fortrolighed over for lærerne lagde jeg ofte vægt på min egen lærerfaglighed, egne erfaringer og konkrete historier for at nedbryde eventuelle faglige positionerings- og magtforhold mellem lærer- og forskerverdenen. Jeg ønskede at tydeliggøre, at jeg havde forståelse for de udfordringer, man som lærer kan have vedrørende skolemad og måltider. Målet var i den sammenhæng at give lærerne et vist medejerskab til forskningsprojektet og sikre, at de som informanter var informeret om alle dele af undersøgelsen, samt at de forblev absolut anonyme. Med udgangspunkt i det Ellis kalder 'relationel etik' (Ellis, 2007) gjorde jeg informanterne til en slags pædagogiske eksperter under observationerne for at give dem mulighed for at være og føle, at de og ikke jeg var autoriteten og eksperthen i forhold til viden om den konkrete skole, skolemad og måltider i praksis samt elev- og lærergruppen og i forhold til elevernes adfærd, samt viden om klassens dynamik og sociale forhold. Med dette ønskede jeg at opbygge gensidig respekt, værdighed og forbundethed mellem mig (forsker) og informanterne (udforsket) (Gunzenhauser, 2006, 627). Derved lykkedes det over tid til en vis grad at nedbryde barrieren mellem forsker og informant, hvilket førte til nogle mere nuancerede og personlige svar i de efterfølgende interviews. I forbindelse med interviewsituationen har lærerne været involveret i valg af lokalitet, så de har kunnet udvælge et sted, de var trygge ved. De blev briefet om interviewet i god tid og interviewet startede altid uformelt ud, så overgangen mellem samtale og interview blev flydende. Det har jeg for eksempel gjort ved at tale om og spørge ind til episoder om elever fra observationerne, hvor de som pædagogiske eksperter har kunnet ytre sig baseret på deres indsigt, erfaring og faglighed. Interviewene er dermed begyndt som både en uformel samtale og en overlevering af viden. Min tidligere rolle og position på skolerne var som nævnt til tider forstyrrende i forbindelse med interview og observationer, da visse informanter blev løsningsorienterede i deres svar og handlinger. Årsagen, viste det sig, var dels, at nogle af informanterne stadig opfattede mig som rådgiver fra Københavns Madhus, og dermed tog interviewet til tider mere karakter af en udviklingssamtale i forhold til

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

konkrete udfordringer omkring skolemadskoncepterne. Det skyldtes imidlertid også, at jeg til at starte med ikke i tilstrækkelig grad slap min tidligere position og selv gik i løsnings-mode. Efter den gradvise transformation fra en position som mere normativ ekstern aktør til mere kritisk forsker, der lod egne holdninger ligge til fordel for at lytte og lade alternative perspektiver komme frem, kunne jeg mærke, at informanterne, særligt lærerne, kom med ytringer, jeg ellers ikke ville have hørt, og slet ikke i rollen som repræsentant for Københavns Madhus. Eksempelvis når visse informanter på den ene side ikke ønskede at fremstå for hårde i deres kritik af koncepterne, eller på den anden side, når visse informanter så interviewet som en mulighed for at kritisere mere strukturelle dele af skolemad helt overordnet: fx manglende tid og rum til at spise med eleverne. Min tidligere position og den viden, der er fulgt med, gav mig dog i nogle tilfælde mulighed for hurtigere at komme til bunds i et emne og styrke informantens tryghed ved at tale om et emne, vi begge var interesserede i, og hvor jeg forsikrede vedkommende om, at der hverken var rigtige eller forkerte svar (Jensen, 1991). Jeg kunne således fokusere på lærernes udgangspunkt og søge indsigt og viden, jeg ikke har været i besiddelse af gennem min tidligere position, og jeg har dermed endvidere kunnet spørge til og udfordre forforståelser, jeg selv lå inde med og i nogle tilfælde delte med informanterne. Forståelser der eksempelvis omhandler hvorvidt skolemad og måltider indeholder et dannelsepotentiale.

### **5.9 FORELØBIGE METODISKE ERKENDELSE FRA FELTARBEJDET PÅ SKOLERNE**

Mit forudgående kendskab til skolerne og skolemadsordningerne og min praktiske involvering i disse har i høj grad været en ressource i forhold til at skaffe adgang til feltet og har givet mig mulighed for at være en del af de skoler, hvor jeg bedrev mit feltarbejde. Skolen som arena kan forekomme om ikke lukket så i al fald kompleks for udefrakommende, hvilket andre forskere også har måttet sande (Bruselius-Jensen, 2010, s. 76). Mit forudgående engagement og indlejrede forforståelser, har betydet, at jeg har været nødt til at finde en måde at distancere mig fra feltet, fordi jeg på forhånd havde en bestemt normativ og praktisk holdning hertil. Det er som nævnt vigtigt at

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

kunne lade sig overraske og forbløffe i mødet med et felt og dets centrale aktører og dramaer (Hastrup, 1992), således at man ikke blot bekræfter egne eller andre forskningsmæssige eller normative antagelser. Denne åbenhed over for materialet og paratheden til at blive forbløffet er et fokus, jeg har forsøgt at holde gennem mit feltarbejde og de åbne og semistrukturerede interview. Jeg har været nødt til at forsøge at transformere mig fra insider til outsider, og jeg besluttede i opstarten, at den viden samt forforståelse, jeg lå inde med, i visse dele af interviewene skulle bruges proaktivt (se også Thagaard, 2004). Det har altså hele tiden været udfordringen at anvende den viden og ikke lade den komme i vejen for ny viden, med reference til hermeneutikken. Jeg har derfor i nogle tilfælde til en vis grad, og helt bevidst benyttet mig af ledende spørgsmål for at få belyst de tematikker, jeg gerne ville undersøge, og som jeg med mit kendskab til projektet vidste eksisterer. Med det in mente, at denne tilgang risikerer at bekræfte min egen forforståelse af feltet, hvilket igen risikerer at stå i vejen for at opnå de nye indsigter, som var formålet med interviewene. I takt med at jeg fik lagt afstand til min tidligere rolle, kunne jeg observere en udvikling i mine interview, og min rolle som kritisk forsker blev stærkere. Jeg endte med at have en mere observerende og analyserende tilgang, hvor jeg i de første interview til en vis grad også var løsningsorienteret og indgik i dialog om konkrete problemstillinger, hvilket repræsenterer en problematik der handler om at målet som forsker (i en undersøgelse som denne) som tidligere nævnt netop ikke primært bør være at skabe forandring, men først og fremmest at opnå viden (Kvale, 1997, s. 154).

Igennem interviewene reflekterede lærerne over temaer og begreber, der kunne være med til at belyse afhandlingens forskningsspørgsmål. Temaer og begreber, der baserer sig på eksisterende forskning og teori, samt mere konkrete og praksisnære problematikker i forbindelse med skolemåltider. Det er temaer, der omhandler mad og måltider, dannelse, pædagogik og socialitet samt barrierer, byrder og udfordringer som tid og rum. Samtidig er der kommet nye temaer og begreber i spil i forbindelse med interview, uformelle samtaler og observationer under feltarbejdet. Eksempelvis emiske hverdagstermer og udtryk som ”madro”, ”respekt”, ”hygge”, ”mad er benzin”, ”service for forældrene”, ”mad er noget, der skal overstås” samt

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

mere overordnede faglige begreber som ”inklusion”, ”trivsel”, ”ledelse” og ”forberedelsestid”. Emiske termer som disse vil blive analyseret og deres betydning diskuteret løbende i kapitel 6.

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## KAPITEL 6. DATA: DISKUSSION OG ANALYSE

Analysen er baseret på de kvalitative interviews med lærere og andre aktører fra de udvalgte skoler samt observationer (se kapitel 5). Alle interviews er transskriberet og efterfølgende kodet (se bilag 1 og 2). Derudover tager analysen afsæt review, præsenteret teori og relevant forskning for området (kapitel 1) . Som udgangspunkt for analysen ligger desuden de præsenterede metodiske og videnskabsteoretiske overvejelser (kapitel 3, 4 og 5).

### 6.1 DATABEHANDLING

Behandlingen af interviews og kvalitative data generelt startede i praksis allerede mens data blev produceret. I forbindelse med observationerne er dette eksempelvis foregået i forbindelse med produktion af feltnoter (se kapitel 5) og i forbindelse med de producerede interviews foregår det eksempelvis under interview ved løbende at (for)følge interessante tematikker og pointer, hvilket dermed også understreger styrken ved det semi-strukturerede interview: at der netop er plads til at informanterne (som medforskere) indfører forskeren i de dele af felten der er relevante og muligvis nye og ukendte – hele tiden dog indenfor en tematisk ramme der udstikkes i forhold til de overordnede forskningsspørgsmål. Derudover er databehandlingen foregået under interviewet ved løbende, igennem interviewet at vende tilbage til tidligere pointer og derved få valideret fortolkninger forud for den efterfølgende analyse.

Den næste del af databehandlingen der er relevant at nævne forud for analysen omhandler selve transskriberingen og kodning. Selve transskriberingen af interviews tidskodes og inddeles i de kategorier som enten ligger som en del af interviewguiden eller de nye kategorier og fund der opstod under interviewet (se (kondensering og udvalgte transskriberinger, bilag 1 og 2). Denne proces giver overblik over data men er dog også en generalisering og fragmentering af data, der kan svække særlige sammenhænge, der oprindeligt havde betydning (under selve interviewet), hvilket understreger vigtigheden af, at man allerede under interviewet begynder valideringen af sine fortolkninger. Til dette formål er der denne i undersøgelse lavet en kodning af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

data der dels følger det enkelte interview, med de samlede kategorier fra interviewguide, og dels går på tværs af interview, og finder fælles træk og forskellige og fælles betydninger.

Datamaterialet er således brudt op i mindre dele for igen at blive samlet til meningsfulde fund. Der er foretaget en farvekodning af de emner, ord og områder der var særligt centrale i forhold til at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål. Det skal desuden nævnes at den første del af databehandlingen primært er deduktiv og i analysen er der inddraget de kategorier der udspringer af interviewguiden samt den grundlæggende teoretiske ramme for undersøgelsen (se bilag 4).

Der er blevet kodet ud fra følgende tematikker:

### Deduktiv

- Kodning: **Dannelse gennem mad og måltider**
- Kodning: **Handlekompetence, socialitet og kritisk refleksion**
- Kodning: **Lærernes/skolens rolle**
- Kodning: **Tilskudsordningen**
- Kodning: **Stigma og inklusion**

### Induktiv

- Åben kode: **Koble pensum og formel læring til måltidet og den uformelle læring**
- Åben kode: **Holdninger til skolemadsordningen**
- Åben kode: **Fælles mål for skolemad og måltider**
- Åben kode: **Diskurser omkring mad og måltider**
- Åben kode: **Tid og rum (+ øvrige barrierer)**

Det følgende er et eksempel på den første deduktive kodning af data:

Kodning: **Dannelse gennem mad og måltider**

Kodning: **Handlekompetence, socialitet og kritisk refleksion**

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*”Det er jo det, der er drivkraften, og jeg tror jo på, at jeg er med til på det meget lille plan at grundlægge et eller andet, som eleverne kan hive frem i andre situationer og sige: nå ja, hvordan var det, det var, hvad var det nu, Tove<sup>[1]</sup> sagde, hvad var det, vi diskuterede i klassen i frokostpausen? Jeg har da en tro på at og et håb om, at man er med til at så nogle frø, som bærer frugt på længere sigt (...) det har også noget med dannelse at gøre. Der er mange vinkler. Nu har vi haft meget med økologi i den klasse, jeg er i, og talt meget om økologi ud fra mange synsvinkler, både ud fra miljø og sundhed og tredjeverdenslande – der er mange perspektiver i det, så det har jo også noget med dannelse og opdrage eleverne til at reflektere og vise hensyn og forholde sig til mange forskellige synsvinkler ud fra den samme sag” (bilag 2: 1.2, 18:40).*

I den anden del af kodningsprocessen anvendes en mere induktiv tilgang og en åben kodning, hvor der linie-for-linie skabes mulighed for mere eksplorativt at lade informanten og data tale: forstået på den måde at der i denne proces ikke kobles teorier, overordnede temaer fra interviewguide eller egne fortolkninger og ideer til data. Dette har også bidraget til at forstå og opnå indsigt i informanternes umiddelbare livsverden og genstandsfeltet set i deres optik.

Det følgende er et eksempel på den anden og mere induktive del af kodningen:

Åben kode: koble pensum og formel læring til måltidet og den uformelle læring

*”Det er jo det, der er drivkraften, og jeg tror jo på, at jeg er med til på det meget lille plan at grundlægge et eller andet, som eleverne kan hive frem i andre situationer og sige: nå ja, hvordan var det, det var,*

---

<sup>[1]</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

hvad var det nu, Tove<sup>[1]</sup> sagde, hvad var det, vi diskuterede i klassen i frokostpausen? Jeg har da en tro på at og et håb om, at man er med til at så nogle frø, som bærer frugt på længere sigt (...) det har også noget med dannelse at gøre. Der er mange vinkler. Nu har vi haft meget med økologi i den klasse, jeg er i, og talt meget om økologi ud fra mange synsvinkler, både ud fra miljø og sundhed og tredjeverdenslande – der er mange perspektiver i det, så det har jo også noget med dannelse og opdrage eleverne til at reflektere og vise hensyn og forholde sig til mange forskellige synsvinkler ud fra den samme sag” (bilag 2: 1.2, 18:40).

I visse tilfælde har overgangen mellem de overordnede tematikker været flydende og krævet en høj grad af fortolkning. Opdelingen i ovenstående tematikker har dog været medvirkende til at der netop kunne foretages fortolkninger af og givet overblik over de kvalitative data. I det følgende citat belyses dette ved tilstedeværelsen af adskillige af de overordnede tematikker:

”Jeg ser noget værdifuldt i netop måltidet. Som et fællesskab er det rigtig vigtigt, og der er jo heller ikke forskellighed omkring måltidet. Det er en mangfoldig børnegruppe, men de har måltidet tilfælles, og det er sundt, og det er nærende, og det vil os det bedste. Det er jo det, vi vil med de måltider. At alle vores elever skal være sunde. Jeg kan sagtens forestille mig en masse positivt i det, men hvis lærerne bare bliver pålagt en masse opgaver, så siger vi nej. Men hvis der er tydelighed og entydighed omkring det...” (bilag 2: 1.2, 30:25).

Overordnet set viser den empirisk undersøgelse, at der er mange og ofte divergerende opfattelser af og tilgange til skolemad og måltider. De varierer ikke bare fra skole til skole, men også fra lærer til lærer, og ikke mindst fra situation til situation. Som understreget tidligere kan dannelse og maddannelse også have en række varierende betydninger og tolkes i flere retninger, hvoraf de primære forståelser i denne

---

<sup>[1]</sup> Pseudonym.



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

undersøgelse, betones med begreberne handlekompetence, selskabelighed, fællesskab og identitet. Disse forståelser af dannelse stemmer ikke nødvendigvis overens, men betoner forskellige former for maddannelse, hvor nogle i visse tilfælde kan anskues som modstridende og andre som komplementære. Gennem de empiriske fund belyses de forskellige opfattelser og tilgange med særligt fokus på lærerne. I det omfang det kan medvirke til at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål, vil jeg også inddrage interview med skolens øvrige personale samt observationer af eleverne. Første del af kapitlet vil omhandle EAT-skolerne (Skole Z, Skole X og Skole Y), og i den forbindelse en diskussion af tilskudsordningens centrale betydning. Den sidste del fokuserer på madskolerne (særligt Skole A), men der vil desuden enkelte steder blive inddraget interview med lærere på tværs af skolerne om mere overordnede betragtninger angående det dannelsesmæssige potentiale og lærernes tilgang og opfattelse.

### **6.2 METODEKRITIK: ERKENDELSER OM FORSKNING I EGET FELT**

I dette afsnit opsummeres refleksioner over, hvilke implikationer det har medført at være forsker i eget felt, såvel videnskabsteoretisk som for undersøgelsens metode, teorivalg og konklusion. Blandt andet en refleksion over betydningen af den indsamlede empiri, de mange måder at forstå og tolke den på, samt konflikten mellem en normativ indstilling og en kritisk indstilling til forskningsfeltet og settingen, undersøgelsen forgår i. Desuden vil der blive inddraget en overvejelse over den gradvise overgang fra i nogen grad at være en interesseret og engageret aktør til at indtage en analytisk og mere distanceret forskerrolle.

Som forsker i eget felt bliver man forsker i genkendelige livsverdener og fænomener, og dermed til dels også forsker i forhold til sig selv og egne forforståelser, hvilket har udfordret denne undersøgelse på flere niveauer. Som udgangspunkt var afhandlingens problemstilling og forskningsspørgsmål forankret i, hvad der var relevant og interessant at undersøge ud fra de problemstillinger, jeg havde oplevet som en del Københavns Madhus og som skolelærer. De primære erkendelser, der fremhæves i

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

den sammenhæng fra undersøgelsen, omhandler de forandringer, der blev erfaret gennem feltarbejdet. Erkendelser der opstod i felten ved observationer af praksis og gennem interview, men med afsæt i en række teoretiske og normative forståelser af skolemad og dannelse. Disse forståelser blev løbende udfordret, og jo mere det lykkedes at skabe en vis distance fra egen forforståelse, opstod der nye erkendelser for både muligheder og barrierer, herunder en forståelse af skolemåltidets praksis sat over for idealer og teorier om maddannelse (se også kapitel 3).

Ud fra undersøgelsens videnskabsteoretiske fundament har det været et mål at integrere egne forforståelser i forskningsprocessen og holde dem op mod den udvalgte teori. Teorien har således både fungeret som udgangspunkt for undersøgelsens forskningsdesign, og den er løbende blive inddraget til at tolke empirien, de fænomener og den livsverden der undersøges og søges at forstå. Således er mad blevet et tolkningsobjekt, og gennem lærernes ytringer og praksis herom er der opnået indsigt i selve skolemaden. Både som fænomen samt hvilken betydning dette objekt har i den livsverden der er informanternes. Undersøgelsens forskningsdesign indeholder derfor både observationer og interview med henblik på at finde den ”tavse” viden og mening der kan komme til udtryk i koblingen mellem opfattelser og tilgange. Dette har igennem analysen givet mulighed for at beskrive madens betydning, gennem informanternes erfaringer, så vidt muligt uden om forskerens egen forforståelse og det har også givet mulighed for at holde teori op mod praksis. Det har dog hele tiden været centralt, at der i den proces var bevidsthed om egen position i felten. Herunder, hvorledes forskeren distancerede sig fra tidligere og nuværende positioner, og derfor fylder refleksioner over dette også meget i afhandlingen og i forhold til produktion og behandlingen af data.

Denne distancering som forsker i eget felt skete gennem erkendelser om egen flertydige position i felten. Ved at anerkende disse positioner med deres indlejrede forforståelser blev det gradvist muligt at tolke de fænomener, der blev mødt, herunder informanternes ytringer på anden vis og dermed inddrage nye perspektiver. Det kan derfor således konkluderes, at det at være forsker i eget felt indeholder et åbenlyst paradoks. På den ene side har forskeren en helt umiddelbar tilgang til

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

feltet, der undersøges, og adgang til informanter og informationer på baggrund af sin position. Men omvendt kan denne position også medføre blinde vinkler. Eksempelvis hvis forskningsdesignet ikke giver plads til at lade sig forbløffe, og mere eksplorativt udfordre egne, og andres teorier i praksis, samt gøre sig bevidst om egne forforståelser og være villig til også at udfordre og analysere disse løbende. Helt konkret oplevede jeg, at denne undersøgelses forskningsdesign, videnskabsteoretiske udgangspunkt og forståelse af egen rolle og tilgang løbende ændrede sig gennem nye erkendelser af at være forsker i eget felt med de problemstillinger, dette medførte. Denne erkendelse var medvirkende til at give de indsigter og svar, som afhandlingens forskningsspørgsmål søgte, men med det primære udgangspunkt i lærernes opfattelse og tilgange i højere grad end mere normative tilgange, samt med afsæt i teorier, hvis forståelse af dannelse og måltider adskilte sig fra både de eksterne aktørers definitioner og formål og fra lærernes egne opfattelser. En interessant teoretisk erkendelse fra undersøgelsens fokus på det dannelsesmæssige potentiale ændrede sig til eksempel fra et centralt fokus på selve maden og dens kvalitet og betydningen af at spise den samme ret til et fokus på, hvordan måltidet i sig selv blev udfoldet som en særlig, men ikke mindre væsentlig, form for maddannelse. Men for at nå dertil var det som nævnt nødvendigt at opnå nye erkendelser af egen position i feltet og derved løbende rekonstruere undersøgelsens forskningsdesign, eksempelvis ved at have øget bevidsthed omkring det, at være både forsker og tidligere tilknyttet Københavns Madhus samt skolelærer, og hvordan det både begrænsede og åbnede feltarbejdet. Denne proces gennemgik forskellige faser i forhold til nye erkendelser, herunder teoretiske og metodiske, men gennemgik også processer, der handlede om tillidsopbygning i forholdet til informanterne. Dette skete også ved, at ændre position, og indtage et mere kritisk, reflekteret og åbent perspektiv, og gennem opbygning af øget fortrolighed blev indsigter i feltet også øget med informanterne som en slags medforskere. I relation til lærerne måtte der foretages en form for re-positionering fra eksternt repræsentant for en særlig aktør til en rolle, hvor jeg i stedet indtog positionen som på den ene side en slags kollega eller fagfælle over for lærerne, hvilket betød, at vi kunne tale mere ligeværdigt. På den anden side som en person,

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

de kunne ytre utilfredshed og bekymringer over for og give lov til at observere deres praksis i hverdagen. Over for eleverne søgte jeg over tid at indtage en mere uformel rolle, efterhånden som både lærere og elever indså, at jeg ikke var systemets repræsentant, og at jeg interagerede med dem i sammenhænge, der ikke kun var relateret til det faglige eller de konkrete skolemadsordninger. Eksempelvis i pauserne, på skolen og på gadeplan. Disse refleksioner over undersøgelsen og ikke mindst forskerens udvikling er dermed centrale for validiteten af data og for de fortolkninger der er kommet frem. I forhold til reliabiliteten i undersøgelsen kan den beskrives som værende forsker-, informant- og kontekstbestemt da konteksten (fx den enkelte skoles arbejdsmiljø, interne konflikter, sociale udfordringer etc.), forskerens roller (observatør, lærer, repræsentant for ydre aktør etc.) og informanternes livsverden (humør, engagement, forståelse og tilgang til egen faglighed etc.) har haft betydning for analysen og den løbende validering af data. Metodetriangleringen og det eksplorative design i eksempelvis semistrukturerede interview giver dog mulighed for at gentage undersøgelsen på andre skoler, som eksemplificeret ved at undersøge samme problemstilling på seks forskellige skoler i denne afhandling.

### **6.3 LÆRERNES TILGANGE TIL OG OPFATTELSER AF EAT, SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

Københavns Madhus og Børne- og Ungeforvaltningen i København har med EAT søgt at skabe en skolemadsordning, der på forskellige parametre appellerer bredt til brugerne (elever, lærere og forældre). Der er dog stor variation i forståelse af det potentiale som skolemad og måltider måtte have, og blandt lærerne vurderes EAT som nævnt forskelligt fra skole til skole og fra lærer til lærer: Hvad der opfattes som en værdi på én skole, kan opfattes som en byrde på en anden. Dette varierer i forhold til elevsammensætning, men overraskende nok varierer dette også blandt skoler, der umiddelbart synes identiske på socioøkonomiske parametre. De forskellige tilgange til EAT blandt lærergrupperne kan måske også forklare den umiddelbart store forskel på antallet af brugere fra én skole til en anden inden for samme nærområde, da lærerne må formodes at fremstå som en slags gatekeepere for elever og forældre. Hvorvidt lærerne (og ledelsen) er positivt eller negativt stemt kan muligvis påvirke

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

brugerandelen på den enkelte skole. Der er stor socioøkonomisk forskel på de københavnske folkeskoler (Københavns Kommune: Status på København, 2014), og det er derfor relevant at sammenligne to skoler fra samme skoledistrikt frem for kun at sammenligne en skole fra Nørrebro (Skole Z) med mange brugere af tilskudsordningen (lavindkomst) med skoler fra Østerbro (Skole X og Skole Y) med få brugere af tilskudsordningen. Er der forskel på skolernes og herunder lærernes individuelle tilgang, må man formode, at dette vil vise sig blandt lærere fra skoler, der umiddelbart ligner hinanden, altså skoler, der har samme elevsammensætning og derfor også kunne tænkes at have pædagogiske udfordringer og mål, der minder om hinanden.

### 6.4 LÆRERTYPER, MADDANNELSE OG HANDLEKOMPETENCE: ”MAN ER MED TIL AT SÅ NOGLE FRØ”

En lærer fra Skole Z formulerer, hvad man tolke som praktiseret maddannelse (arbejdet med dannelse og udvikling af handlekompetence gennem mad og måltider) i forhold til for eksempel en diskussion af og bevidsthed om økologi, miljø og sundhed i en globaliseret verden:

*”Det er jo det, der er drivkraften, og jeg tror jo på, at jeg er med til på det meget lille plan at grundlægge et eller andet, som eleverne kan hive frem i andre situationer og sige: nå ja, hvordan var det, det var, hvad var det nu, Tove<sup>11</sup> sagde, hvad var det, vi diskuterede i klassen i frokostpausen? Jeg har da en tro på at og et håb om, at man er med til at så nogle frø, som bærer frugt på længere sigt (...) det har også noget med dannelse at gøre. Der er mange vinkler. Nu har vi haft meget med økologi i den klasse, jeg er i, og talt meget om økologi ud fra mange synsvinkler, både ud fra miljø og sundhed og tredjeverdenslande – der er mange perspektiver i det, så det har jo også noget med dannelse og opdrage eleverne til at reflektere og vise hensyn og forholde sig til mange forskellige synsvinkler ud fra den samme sag” (bilag 2: 1.2, 18:40).*

---

<sup>11</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Læreren beskriver her potentialet for en refleksiv udvikling blandt eleverne i forbindelse med måltidet og herunder *Indsigt, Engagement* og *Kritisk sans* (Kamper-Jørgensen et al, 2009, 223-224). Måltidet kan her ses som en arena for at udvikle det som Schnack (2003, se også Jensen & Schnack, 1994) definerer som handlekompetence, set som en refleksion over praksis og ansvarlige handlinger vedrørende mad og økologi, og ikke alene indlæring, hvor eleverne alene udvikler tekniske færdigheder. Læreren betoner eksempelvis det at få eleverne til at gå i dialog om at ”vise hensyn” og at ”så nogle frø”, der kan give dem *Indsigt* (Kamper-Jørgensen et al, 2009, 223) og få dem til at tænke tilbage på de spørgsmål om sundhed og globale forhold, som læreren diskuterede med dem. Dermed adskiller lærerens tilgang sig fra en tilgang, der handler om indlæring ud fra en almen pædagogisk tankegang, hvor eleverne er modtagere af viden, frem for medskabere af viden via dialog. Og her synes måltidet og maden at være en særlig kilde til refleksion med en klar relevans og *Engagement* (Ibid, 223) for eleverne da der i måltidet opstår et fællesskab eller en taktfølelse og en selskabelighed (jf. Simmel). Vi er alle sultne og det mødes vi hensynsfuldt om, dog med vores forskellige ’vinkler’, som informanten ovenfor beskriver det.

Spørgsmålet er dog, om det er maden i sig selv, den enkelte ret der spises og deles, i Simmels optik således også bliver en fællesnævner (Simmel, 1998 [1910]), der er med til at skabe selskabeligheden og en social arena (se også Bruselius-Jensen, 2010) og hvad der kan defineres som et måltid indeholdende tid og rum. Forskere, der er inspireret af Simmel, peger eksempelvis på, at måltidet ud fra hans teoretiske tilgang både må ansues som et tidsrum, hvor der spises, men også som et socialt rum for spisning (Mäkelä, 2000). Læreren i ovenstående citat henviser til det i spisepausen at skabe en situation, der både fordrer socialitet og dialog og at ”forholde sig til forskellige synsvinkler”. Men hvor dette muligvis er med til at udvikle handlekompetence, i denne sammenhæng evne til at reflektere over egne handlinger og holdninger i mødet med andres, er det ikke nødvendigvis det samme som, at der skabes et fælles rum eller en sociale arena, hvor alle elever er inkluderet eller føler sig inkluderet i selskabeligheden. Med henvisning til Fischler (1988) kan maden i nogen

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

grad bliver et fælles tema med den tilgang, læreren har, og at hun søger at skabe et fælles sprog – med reference til økologi, sundhed, og tredjeverdenslande – et sprog der muliggør en udvikling af fælles identitet, udviklet i sociale processer, som eksempelvis måltidet. Identitet skal dermed forstås som social identitet, der skabes via interaktion med andre. Gennem social interaktion, der indeholder ytringer, dialog og forhandling, bliver det muligt for den enkelte at udvikle identitet (Jenkins, 2004, s. 4).

Som jeg iagttog på flere skoler, findes svaret på spørgsmålet om selve madens betydning, ved at der ikke alene tages udgangspunkt i, at mad eller måltider kan danne grundlag for en dannelse, der binder sig til refleksion, fælles identitet eller social praksis. Det er også afgørende, hvilken rolle læreren indtager, eller hvilken *lærertype* der implementerer skolemads-koncepterne. Denne lærer fra Skole Z mener jeg tilhører kategorien *den socialt orienterede lærer* (Osowski et al., 2013). Hun sætter dialogen i måltidet højt og ønsker, at eleverne i fællesskab skal forholde sig til problemstillinger, der rækker ud over maden på tallerkenen. Hun er voksenorienteret i sin tilgang og bruger måltidet og maden til at tale om samfundsmæssige problemstillinger med henblik på at give eleverne en kritisk og bevidst tilgang til mad og herunder miljø. Hun eksemplificerer også træk af *den læringsorienterede lærer* (ibid.), da hun overleverer viden og normer i dialog med eleverne. Ved på én gang at leve op til kriterierne for *den socialt orienterede lærer* og *den læringsorienterede lærer* vil man kunne argumentere for, at denne type lærer (eller tilgang) har potentialet til at skabe muligheder for at integrere skolemad og maddannelse i en konkret skolekontekst. Dette opstår ud fra en forståelse af at maddannelse er dannelse *gennem* mad men i dette tilfælde også dannelse *om* mad, hvilket knytter sig til Food Literacy (Vigden, 2016, Benn, 2014). Måden vi spiser og hvad vi spiser ændrer sig hele tiden og det samme gør vores kulturelle, politiske og videnskabelige forståelse af mad og måltider. Food literacy anvendes blandt andet til at beskrive samfundsmæssige forhold omkring den mad vi spiser og producerer. Food literacy skal ses i en større kontekst end de enkelte forhold omkring maden på tallerken, hvor eksempelvis ernæring mere skal opfattes som en positiv konsekvens af food literacy (Vigden, 2016, 4), således opstår dannelsen, forstået som en overskridelse af det individuelle i det sociale, og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

med et mål om at erhverve sig en bredere og mere nuanceret forståelseshorizont. I et demokratisk perspektiv bliver dannelsens fokus således en overskridelse af eget fællesskab, så det bliver muligt at sammenligne det med andre fællesskaber (Hinge & Buchardt, 2006, s. 25). Herunder også lokale versus globale fællesskaber i forhold til eksempelvis miljøspørgsmål, som informanten ovenfor fremhæver. Som eksemplet før med ernæring, bliver dannelse ligeledes en positiv konsekvens af at spise sammen og udveksle viden og ytre holdninger med afsæt i det fælles måltid. Således indeholder måltidet som beskrevet af denne informant, en grad af literacy ud fra en forståelse af at individet dannes til at forstå verden, men ikke blot at kunne læse ”reglerne”, men også at have handlekompetence til at kunne efterleve dem. I denne undersøgelses kontekst af folkeskolen knyttes et begreb som handlekompetence derfor til literacy (jf. Benn 2014).

I sin egenskab af lærer og menneske beskriver informanten endvidere, hvorledes hun gennem måltidet og via den socialitet, der opstår, når man spiser sammen, formidler sine eksistentielle værdier og holdninger til livet. Hun fremhæver selv økologi, som en central værdi men nævner også, at der kan være mange andre vinkler på maden. Ikke bare selve maden, men hele måltidet kan på den måde rumme emner, der rækker ud over det kulinariske eller det miljømæssige og økologiske. Både hun og flere andre lærere beskriver, at det ofte er omkring maden, at deres elever oplever og dyrker fællesskabet, og at der i måltidet, med henvisning til Simmel, opstår visse acceptable og uacceptable samtaleemner. Men det er væsentligt at huske, at den fælles interaktion og socialitet hos Simmel i mindst lige så høj grad er af nonverbal karakter, og det rent kropsligt-socialt, eftersom det at sidde ved et bord med andre mennesker kan have andre sociale konnotationer end at spise alene (se også Holm, 2001).

Sidstnævnte informants (Bilag 2: 1.2, 18:40) forståelse af måltidet fortolkes i denne sammenhæng, som en pædagogisk tilgang og en dannelsesproces, med en række trin der sigter mod udvikling af handlekompetence (Jensen & Schnack, 1994, s. 90).

Med reference til Uzzells udviklingstrin (s.33) ytrer informanten hvordan dette udføres i praksis: Det første trin definerer det centrale emne eller problemfelt. I dette



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

tilfælde miljø og mad. Problemfeltet (trin 2) specificeres yderligere af informanten som omhandlende madspild:

*”Det lægger op til nogle diskussioner omkring sundhed, økologi, hvor kommer maden fra, madspild (...) på den måde spiller det jo fint sammen med de værdier, jeg gerne vil have, at eleverne skal forholde sig til, som er relevante og vigtige” (bilag 2: 1.2, 13:20).*

Kilden til problemfeltet (trin 3) defineres som en del af en maddannelse hvor man smager på maden og ikke bare smider den ud:

*”Vi havde en situationen med en elev, vi bad om at smage på maden og ikke smide det meste ud”*

Informanten følger op med muligheder for forandring i forhold til problemfeltet (trin 4 og 5) og anvender det fælles måltid som en dannelsesramme herfor:

*Styrken [ved fælles mål for mad og måltider] er, at det bliver tydeligt og forudsigeligt for eleverne: ”Sådan er det her på stedet”. Når man er med i EAT-ordningen, så spiser man selvfølgelig maden, og man smider ikke maden ud, og man smager selvfølgelig på maden, og sådan er det. Den tydelighed, den forudsigelighed er rigtig vigtig for eleverne” (bilag 2: 1.2, 06:30).*

I forhold til at definere vejen til forandring (trin 6 og 7) tilgår informanten maden som en pædagogisk proces og som noget værdifuldt for elevernes handlekompetence og maddannelse:

*”Det er en stor pædagogisk opgave. I hvert fald i vores klasse. Men også fordi vi som lærere har den holdning, at man skal selvfølgelig ikke smide mad ud. Og der har vi da været meget skarpe og har taget nogle konflikter og stillet nogle krav, fordi der er børn, der bestiller den samme mad igen, fordi der er lige et lille stykke kød, som de kan lide og så resten ryger ud, og det accepterer vi ikke, og der også nogle forældre, der når vi forklarer det fra vores synspunkt forstår, at det holder ikke. Så det er en stor udfordring, men også en vigtig opgave, som jeg mener, når vi har tilskudsordningen, at vi som pædagogisk personale må tage os af. Men det er også skolens opgave som sådan i forhold til forældrene, for der synes jeg, vi har den største udfordring. At deres børn selvfølgelig spiser maden og selvfølgelig*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*ikke smider mad ud, så er problemet jo sådan set løst. Men jeg støtter jo EAT-ordningen ud fra et samfundsmæssigt perspektiv og ud fra, at jeg synes, det er rigtig vigtigt, at børnene lærer at spise sundt, og vi har et samfund, hvor det er en selvfølge, at man spiser varieret og sundt og ikke smider mad ud” (bilag 2: 1.2, 02:05).*

I forhold til at etablere rettidige og bæredygtige løsninger omkring problemfeltet (trin 8) supplerer og understøtter skolelederen denne proces:

*”Det er jo den holdning, at hvis man får billig mad, så skal man stadig passe på den. Det er jo madkultur. Mad, det er noget, man passer på, det er noget, man spiser op, det er noget værdifuldt. Den ligger der også omkring affald, for jeg synes faktisk, det er et problem, at vi har så meget affald, altså både madrester og emballage, selvom den er bæredygtig. Men det problem er der, og derfor har jeg også støttet, at børnene ikke skal have maden gratis, men den koster fem kroner – så giver det også et incitament – det er ikke bare noget, man får.” (bilag 2: 1.1, 19:25).*

Ud fra disse informanter ser jeg en kobling mellem skolernes arbejde med handlekompetence og en dannelse gennem mad, i den sociale arena som måltidet repræsenterer i skolen. Som menneske, som voksen og som lærer fremstår denne informant således som formidler af værdier med måltidet som struktur eller arena og maden som fælles udgangspunkt eller objekt. Interaktionen mellem de spisende indeholder en overlevering af viden og værdier, der definerer socialiteten i måltidet, herunder det Simmel kalder *selskabeligheden* (se også Christensen & Jacobsen, 2019; Stenbak Larsen, 2006), og hvor formidling af kultur overleveres fra voksen til barn (Fischler, 1988). Men i takt med at jeg observerede flere skolemåltider på samme skole og på andre skoler i København, blev det gradvist mere tydeligt, at der var forskelligartede udfordringer i forhold til, hvordan og hvorvidt måltiderne og lærerens rolle i skolemadsammenhæng levede op til de generelle definitioner af, hvad dannelse og mere specifikt idealer for maddannelse synes at omfatte, i relation til de målsætninger som Københavns Madhus og Københavns Kommune har udstukket for skolemaden og dens potentiale for maddannelse.

### **6.5 MADDANNELSESIDEALER: ”DER ER EN HØJ GRAD AF DANNELSE OMKRING DET AT INDTAGE ET MÅLTID”:**

Hvor ovennævnte lærer fra Skole Z udtrykker tilgange til måltider, der er centreret omkring det sociale og kritisk stillingtagen gennem dialogen om mad, er der også lærere, der endnu mere direkte berører dannelse, skolemad og måltider i deres forståelse (udsagn) og tilgang (praksis).

På baggrund af lærernes udtalelser og den praksis, der er blevet observeret i denne undersøgelse, lader det til, at implementeringen af EAT på Skole Z til en vis grad har skabt øget fokus på madspild, på sundhed og på måltidet blandt lærere og elever. Koblingen mellem mad og dannelse er dog ikke nødvendigvis etableret af den grund, hvilket også er antydnet i det præsenterede materiale og data. I offentlige debatter hører man ofte organisationer, meningsdannere, eksperter og andre aktører tale om maddannelse i forbindelse med skolemad (se for eksempel Jacobsen, 2010). Man hører til gengæld sjældent om, hvordan de lærere på skolerne, der skal arbejde med maddannelse i praksis, selv opfatter begrebet og folder det ud i praksis. At dømme ud fra de interview jeg har foretaget, har flere lærere i større eller mindre grad fokus på at arbejde med flere elementer af dannelse, men de ser ofte ikke den samme kobling mellem mad og dannelse, eller mellem mad og pædagogik, som førnævnte eksterne aktører ser. Eksempelvis fordi lærere beskæftiger sig med læring og ikke med mad og derfor ikke oplagt drager koblingen, men derimod ofte opfatter mad, som et nødvendigt onde for at kunne undervise (Weaver-Hightower, 2011, s.3). Jeg har derfor i mine interview med lærerne spurgt ind til, hvordan dannelse opfattes og praktiseres med henblik på at undersøge, hvorledes og hvorvidt måltidet i praksis kan fungere, som en arena for dannelse og dermed blive et alment pædagogisk værktøj. Lærerne spurgtes til, hvordan de opfatter henholdsvis mad, skolemad, måltider, dannelse og maddannelse. I forhold til dannelse som begreb og som praksis er der forskellige bud fra de interviewede lærere, men kun få knytter dannelse til en decideret konkret praksis i skolen. En indskolingslærer fra Skole X nævnte endda, at der ikke var plads til at tænke dannelse, og det til trods for, at mange af hendes øvrige svar bar

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

præg af stor refleksion omkring børnenes dannelse. Hun spørges eksempelvis til en definition af begrebet dannelse:

*”Dannelse er omgangsform, omgangstone, stemninger, fordi de er små (indskoling). Du kan ikke lave de der filosofiske tanker, men lægge grundstenene til senere: Hvorfor er jeg den, jeg er? Hvad gør jeg ved de andre, der er omkring mig? Hvilket ansvar har jeg selv, og hvordan kan jeg bruge det?” (bilag 2: 3.1, 09:45).*

Hun knytter altså ikke eksplicit dannelse til mad, idet der spørges: ”Hvad er dannelse?”. Dette gælder generelt for de adspurgte lærere. Overordnet set kobler de ikke umiddelbart dannelsesbegrebet til mad og måltider. Desuden opfatter flere lærere dannelse, som et abstrakt eller filosofisk begreb, der er svært at praktisere og formalisere i en skolehverdag, men hvor man som lærer alligevel kan lægge op til komponenter som; refleksion om ansvar, indsigt og kritisk sans samt engagement i eget og andres liv og herunder handleerfaringer i forholdet mellem individet, de andre og fælleskabet (Jf. Kamper-Jørgensen et al, 2009, 223-224). Set i lyset af, at lærerne heller ikke beskriver konkrete situationer eller rammer, hvori dannelse praktiseres, er det interessant, at mange af dem, gennem interviewet, alligevel reflekterer over måltidets potentiale som dannelsesramme:

*”Vi havde også et projekt<sup>12</sup> inden EAT, som slet ikke... Og det her [EAT] er jo super. Lækkert. Det er godt for dem [eleverne] at prøve at spise mad, der er godt og varieret, og så sidder de netop i det der klasserum, og det er ikke med mor og far. Der er en helt anden stemning, når børn skal spise med kammerater, end når de skal sidde derhjemme (...) Der kan være alle mulige ting, der gør, at de ikke vil spise, men sådan er det jo ikke her. Så det er jo rigtig meget dannelse” (bilag 2: 3.1, 25:00).*

Det åbne, eksplorative interview giver her informanten mulighed for at reflektere omkring dannelse og egen tilgang til skolemad og måltider, og hun kommer således frem til, at der er dannelse i det at “ville spise sammen”, og at hun rent faktisk understøtter denne proces i sin praksis. Ved at understrege skolemåltidet, som en

---

<sup>12</sup> Københavns Økologiske, Sunde Skolemad (KØSS).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

arena for at skabe en særlig stemning, uden mor og far, peger hun på et fællesskab, der rækker ud over det private rum og familiens mad- og måltidspraksis, og som dermed muligvis baner vejen for et mere offentligt og samfundsmæssigt fællesskab omkring skolemaden. Tidligere i interviewet forklarer hun, at hun opfatter maddannelse som udvikling af konkrete kompetencer, der sker gennem det praktiske arbejde med mad, men hun når alligevel til en refleksion omkring den mere abstrakte sammenhæng mellem dannelse og det at spise sammen i skolen. Hun giver i ovenstående citat også udtryk for, at maddannelse er dannelse gennem mad, og her særligt måltider og ikke kun udviklingen af kompetencer i et køkken. Men hendes beskrivelse kan også tolkes som en opfattelse af dannelse og maddannelse som lig med at være velopdragen, og at have vilje til og åbenhed overfor at spise med andre end sine forældre. Det dannelsesbegreb ligger som beskrevet tidligere i tråd med en af de klassiske opfattelser af dannelse som en måde at leve op til en norm og en adfærd, der vurderes som mere værdig eller kultiveret end andre. En klassisk forståelse af dannelse der flugter med oplysningstænkere, der eksempelvis brugte smag eller afsmag til at beskrive distinktionerne mellem mennesker og sociale klasser (forskelle i social, kulturel og økonomisk kapital), og hvor dannelse kan opfattes som en måde at distancere sig fra mindre dannede mennesker og grupper (Bourdieu, 1984 [1979]). I det konkrete empiriske eksempel fra ovenstående citat læser jeg en implicit forståelse af, at de elever der ikke kan handle (spise) uden deres forældre, bliver tilpas udfordret i den sociale arena skolemåltidet etablerer og dermed ender med at udvikle sig som en del af fællesskabet – i en taktfølelse der også omhandler, at der er visse (andre) regler og koder vi følger i skolen end i hjemmet.

Flere lærere fra forskellige skoler reflekterer over dannelsespotentialer i forbindelse med skolemåltider, når de forholder sig til temaer som sundhed, madspild og økologi:

*”Det lægger op til nogle diskussioner omkring sundhed, økologi, hvor kommer maden fra, madspild (...) på den måde spiller det jo fint sammen med de værdier, jeg gerne vil have, at eleverne skal forholde sig til, som er relevante og vigtige, og så kan jeg godt se perspektiverne i det... men i forhold til det ekstra arbejde i forhold til elever og forældre - det gives der jo ikke tid til” (bilag 2: 1.2, 13:20).*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Denne lærer konstaterer, at det at forholde sig til skolemad og måltider som lærer spiller sammen med hendes egne værdier for dannelse, men at det er noget, hun selv vælger til, da der ikke gives timer til den slags arbejde. Desuden har skolen, ifølge hende, heller ikke nogle klare pædagogiske mål for området. Hun beskriver dermed en af de primære udfordringer, som lærerne oplever vedrørende skolemadsordningerne, nemlig om skolemad og måltider i sig selv er dannelse, eller om det tager tid fra deres arbejde med eksempelvis dannelse. Eller spurgt på en anden måde: er det engagement lærerne lægger i denne form for dannelse omkring skolemad noget, der tager tid fra den form for dannelse, der gives via undervisning?

Ifølge de fleste af lærerne har EAT og måltidet i skolen et potentiale i forhold til de temaer, der beskrives i foregående citater, men stadigvæk vurderes skolemad og måltider i nogen grad at tage tid fra skolens kerneydelse. Det kan muligvis hænge sammen med, at det maddannelsesmæssige arbejde ikke forbindes med skolemad og måltider omkring eksempelvis spisepausen, men primært forbindes med faget madkundskab (Haastrup, 2003, s. 247). Denne undersøgelses observationer og interview har dog vist, at mange lærere i praksis benytter måltidet som afsæt for elementer af dannelse, selvom de ikke direkte italesætter eller opfatter det som dannelse. Mange lærere var således af den opfattelse, at måltidet kan bruges til at lære om mad, økologi, madspild og at handle i fællesskab, og alligevel opfattes maddannelse og dannelsens potentiale i skolemåltidet stadig som sekundært, da der er en forståelse af, at der ikke er tid og rum til at udfolde dette potentiale. Dette misforhold illustrerer i nogen grad modstridende forståelser af, hvad dannelse og maddannelse er, og hvordan det implementeres og afslører, at det formål, der er udstukket fra de eksterne aktører, på flere planer forekommer diffust og vanskeligt at udfolde i praksis. Ultimativt kan det betyde at læreropgaven omkring en skolemadsordning kan opleves som en ekstra byrde i højere grad end et bidrag illustreret ved følgende ytringer:

*”Jeg kan sagtens forestille mig en masse positivt i det, men hvis lærerne bare bliver pålagt en masse opgaver, så siger vi nej. Men*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*hvis der er tydelighed og entydighed omkring det...” (bilag 2: 1.2, 30:25).*

*”Der er ikke noget tid tilknyttet, du skal bare dukke op den time (EAT-timen). Så du forbereder dig ikke på noget, du efterbehandler ikke noget, du går bare over og er (...) Det er ikke meldt ud, at man skal tænke det ind i nogle fag, det er ligesom bare isoleret. Også fra skolens planlægnings side, så man gør bare ikke mere ud af det” (bilag 2: 3.2, 03:50).*

Det synes altså ikke at være tydeligt for disse lærere, hvordan de kan eller skal integrere skolemadskonceptet i deres øvrige virke og derfor bliver deres fokus på skolemaden også et andet end det de umiddelbart har på deres øvrige lærergerninger.

Ud fra interview med lærere på de udvalgte skoler lader det dog til, at EAT til en vis grad har sat direkte eller indirekte fokus (både positivt og negativt) på mad og måltidernes pædagogiske potentiale hos lærerne. En årsag til, at EAT har øget lærernes og elevernes fokus på maden, er, at flere lærere og forældre har tillid til kvaliteten og brandet. De nævner blandt andet, at der dufter dejligt af mad på skolerne, og viser deres begejstring for, at elever og lærere i højere grad end tidligere bliver involveret i madordningen. Det lader altså til, at EAT i kraft af skolemadens kulinariske kvalitet, koncept angående inddragelse og brandet, har fået mad og måltider til at fremstå tydeligere i lærernes og elevernes bevidsthed, hvad enten de bakker op om ordningen eller ej. Som en lærer på Skole Z siger: *”Det [EAT/tilskudsordningen] har skabt bevågenhed på børnenes madpakker og den mad, de sidder og spiser (...) Før blandede vi os ikke”* (bilag 2: 1.2, 20:10). Men når lærerne betoner de mere sanselige aspekter af maden, såsom at det dufter dejligt og smager godt, og at eleverne også sætter pris på de aspekter, er det tydeligt, at det ikke kun eller primært er det indlæringsmæssige i måltidet, de vægter. Også det konkrete i nydelsen og indtagelsen af maden er i fokus samt det at dele disse oplevelser af ”god mad” og interaktionen mellem lærere og elever i den sammenhæng. Dermed omfatter deres tilgang også de mere sociale og æstetiske elementer, der indgår i det at indtage et måltid. Som Simmel peger på, er netop selve den fælles indtagelse af og deling af madoplevelsen centrale for en dannelsesproces (Christensen & Jacobsen, 2019).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Spørgsmålet er, i hvilken grad lærernes tilgang til og forståelse af mad og måltider adskiller sig fra den tilgang og definition, som er udstukket af Københavns Madhus og Københavns Kommune. Nogle informanter giver udtryk for, at skolemad er omsorg, mens andre udtrykker holdninger, der i højere grad fokuserer på det fysiologiske og ernæringsmæssige med emiske udtryk som “skolemaden er sund” eller “mad er benzin”. Fælles for de fleste er dog også refleksioner over de sociale aspekter ved skolemåltidet. En lærer taler direkte om dannelse i forhold til det at spise sammen, og hun fokuserer på de elementer, der vedrører maden og naturen, det hverdagslige samt sociale elementer ved måltidet:

*”Vi spiser sammen, fordi det er en stor del af det, vi gerne vil, og de værdier omkring måltidet, hvordan vi opfører os i forhold til råvarer, i forhold til det, vi gør. Det vi skal gøre hver dag, vi får en hyggestund, eller vi lærer at omgås maden med respekt, eller vores omtale af maden. Så kan vi lide den eller ikke kan lide den, men så lærer vi at omtale den på forskellige grader af det at kunne lide eller ej på en hensynsfuld måde. Sådan at vi ikke støder hinanden, eller hvis vi har forskellige smagsopfattelser. Der en høj grad af dannelse omkring det at indtage et måltid (...) det er meget ensartet, der skal noget i munden, det kunne også gøres andre steder, men det er jo en fantastisk mulighed at kunne gøre det i fællesskab, selvom det jo ikke er ensartet, hvad de spiser, nogle spiser jo madpakker” (bilag 2: 4.3, 05:40).*

Ovenstående udtalelse viser, at informanten mener, at måltidet kan bruges som en arena til at skabe refleksion og en følelse af fællesskab blandt eleverne. Hun beskriver maden og måltidet som noget ensartet at mødes om – også selvom om det, man rent faktisk spiser, ikke er ensartet (“...nogle spiser jo madpakker.”). Hun peger dermed på et fælles behov for at spise og et behov for socialitet som to sammenhængende størrelser. Det kan både forstås med Simmels begreb om *selskabelighed* som en dyrkelse af det sociale og de fælles betragtninger omkring de at spise, hvor individ og samfund respekteres på én gang, og også ud fra Fischlers opfattelse af selve maden som fælles forståelse og identitet – fælles kultur og foodscape (Dolphijn, 2005). I sin betoning af måltidets socialitet beskriver læreren også, hvordan der i måltidet arbejdes med respekt for maden og for hinanden, hvilket flugter med et ideal om, at dannelse



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

foregår i det sociale og ikke kun drejer sig om tekniske handlinger og færdigheder, men i høj grad også om det, Schnack (2003) kalder praksis og ansvarlige handlinger og som Jensen beskriver som komponenterne *Engagement, Handleerfaringer* og *Kritisk sans* (Kamper-Jørgensen et al, 2009, 223-224).

En anden lærer ser skolemåltidet som en mulighed for at skabe relationer til eleverne. På spørgsmålet om, hvorvidt måltidet kan bidrage til dannelse i en klasse, svarer læreren:

*”Ja det kan give en relation, som både tilgodeser eleverne og lærerne rigtig meget. Det kan give en tryghed for de lærere, der ellers kan have svært ved at skabe den relation i klasselokalet”* (bilag 2: 4.2, 17:25).

Ved at pege på ”trygheden” i spisesituationen beskriver hun her det uformelle ved måltidet, og som et møde mellem lærer og elev der indeholder et pædagogisk potentiale. I modsætning til andre lærere har hun fokus på, hvordan båndet mellem læreren og eleverne styrkes i måltidet, og ikke kun hvordan måltidet er et redskab til at styrke det sociale fællesskab eleverne imellem. Dette peger på, at den socialitet, Simmel forbinder med menneskers indtagelse af mad i fællesskaber, både kan have en pædagogisk og social funktion internt i elevgruppen og mellem lærer og elev. Informanten opfatter altså dannelse som det at knytte relationer, både indbyrdes mellem eleverne samt mellem eleverne og den person, der sætter rammen for skolemadens indtagelse, nemlig læreren. En form for værtskab.

### **6.6 SKOLEMAD SOM VÆRDI ELLER BYRDE - DE FÆLLES PÆDAGOGISKE MÅL: ”HVIS LÆRERNE BARE BLIVER PÅLAGT EN MASSE OPGAVER, SÅ SIGER VI NEJ”**

I forbindelse med madordningen på skolerne nævner flere lærere, at de mangler en fælles politik eller fælles formulerede mål for området skolemad og måltider. Dette kan forstås som et savn af fælles pædagogiske værktøjer eller tilgange til måltider på den enkelte skole, der kan koble mad og måltider med dannelse og pædagogik og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

skabe refleksion og dialog internt i lærergruppen. Årsagen til den manglende bevidste kobling mellem mad og måltider på den ene side og dannelse og pædagogik på den anden side kan imidlertid også findes i det forhold, at på spørgsmålet om, hvordan informanterne forstår begrebet maddannelse, svarer nogle, at de mener, at maddannelse skal knyttes til noget praktisk. De ser altså ikke primært maddannelse som noget, der foregår under måltidet, men oftere som en læring og oplysning, der skabes gennem det praktiske arbejde med mad og madlavning, i en skolekontekst primært i faget madkundskab. På spørgsmålet om, hvorvidt EAT indeholder et uudnyttet potentiale, nævner en lærer fra skole Z:

*”Jeg ser noget værdifuldt i netop måltidet. Som et fællesskab er det rigtig vigtigt, og der er jo heller ikke forskellighed omkring måltidet. Det er en mangfoldig børnegruppe, men de har måltidet tilfælles, og det er sundt, og det er nærende, og det vil os det bedste. Det er jo det, vi vil med de måltider. At alle vores elever skal være sunde. Jeg kan sagtens forestille mig en masse positivt i det, men hvis lærerne bare bliver pålagt en masse opgaver, så siger vi nej. Men hvis der er tydelighed og entydighed omkring det...” (bilag 2: 1.2, 30:25).*

Der er altså en erkendelse af, at måltidet rummer et potentiale for sundhed, omsorg og fællesskab, men det bliver dog samtidig opfattet som en ekstra opgave, som en byrde, man som lærer bliver pålagt. Flere lærere på en skole med mange socialt udsatte elever som Skole Z opfatter dog skolemåltidet som en del af kerneydelsen. De opfatter for de flestes vedkommende skolemad og måltider som *omsorg* eller som en nødvendighed for overhovedet at kunne drive skole og som et fælles socialt pædagogisk ansvar. Forståelsen af mad som omsorg ses særligt på blandt lærere på skoler med mange familier, der er berettiget til at modtage tilskud til EAT, som eksempelvis Skole Z. Altså skoler med mange familier med lav indkomst.

Vigtigheden af fælles mål og ansvar betones også i forhold til at indtage et standpunkt i det pædagogiske arbejde med eleverne og i kommunikationen med forældrene:

*”Vi havde en situationen med en elev, vi bad om at smage på maden og ikke smide det meste ud, hvor faren så efterfølgende kom herover på skolen og ville tale om det. Det var min kollega, der mødte ham,*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*men mig der havde haft situationen. Og det er fint, han kommer herover og kan selvfølgelig hurtigt se tingene fra vores synsvinkel, og det var selvfølgelig rigtigt, at så måtte hun [eleven] lade være med at bestille mad den dag, hvis der var noget, hun ikke kunne lide, for selvfølgelig skulle man ikke smide maden ud (...) Styrken [ved fælles mål for mad og måltider] er, at det bliver tydeligt og forudsigeligt for eleverne: "Sådan er det her på stedet". Når man er med i EAT-ordningen, så spiser man selvfølgelig maden, og man smider ikke maden ud, og man smager selvfølgelig på maden, og sådan er det. Den tydelighed, den forudsigelighed er rigtig vigtig for eleverne" (bilag 2: 1.2, 06:30).*

Læreren beskriver her en af styrkerne, hvis man har fælles pædagogiske mål (og ikke bare ernæringsmæssige mål) for skolemad og måltider og de risici, der er forbundet med ikke at have en fælles ramme. Men læreren er også bundet af en ramme, som hun har defineret ud fra sin forestilling om, hvad EAT-ordningen går ud på, nemlig at man smager på maden, spiser den op og desuden undgår madspild. Men når elever bliver påtvunget at smage på maden eller spise op, sætter det naturligvis nogle rammer, der ikke nødvendigvis harmonerer med deres vaner og smagsvaner hjemmefra, og det kan skabe en konflikt med de familier, eleverne kommer fra. Spørgsmålet er, om reglen om at spise op ville blive overholdt lige så rigtigt, hvis andre formål var tydeligere defineret, herunder det at spise sammen og at udvikle et fællesskab, hvor det ikke kun handler om at spise det samme, eller om at kunne lide det samme, men i stedet om at udveksle erfaringer og reflektere over maden, at smage noget nyt og have en åben dialog om, hvad elever og lærere kan lide og ikke lide. Hvis altså de dannelsesidealer, der i afhandlingen er opridset som handlekompetence, det sociale rum, selskabelighed og en fælles identitet, i højere grad var i fokus.

### **6.7 OPFATTELSER AF SKOLEMAD OG MÅLTIDER OG FORUDSÆTNINGER FOR LÆRING: "JEG TÆNKER LIDT, DET ER SÅDAN NOGET, DER SKAL OVERSTÅS. DET ER BENZIN.":**

Blandt de interviewede lærere og ledere på Skole X var der ligesom på Skole Y en udbredt enighed om, at EAT er et godt projekt med sund mad. Det er primært den sunde mad, der italesættes som en kvalitet, hvilket er en generel tendens blandt de

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

interviewede lærere fra de københavnske skoler. Mad bliver blandt flere lærere på alle udvalgte skoler opfattet eller beskrevet som en slags næring til læring, snarere end som en værdi i sig selv eller noget, der er centrum for det sociale eller dialog og refleksion. En lærer definerer således skolemad som benzin: ”Jeg tænker lidt, det er sådan noget, der skal overstås. Det er benzin” (bilag 2: 3.3, 04:20). Altså opfattet som en nødvendighed for at eleverne kan koncentrere sig og modtage undervisning. Der er blandt flertallet af de interviewede lærere primært et ernæringsmæssigt fokus og i mindre grad et socialt eller dannelsesmæssigt fokus i forhold til skolemad og måltider. Lærerne har således generelt set svært ved at omsætte de dannelsesmæssige mål og idealer, som skolemadsordningerne indeholder, til praksis. Ifølge lærerne skyldes dette, at de erklærede mål omkring eksempelvis maddannelse i EAT tilsyneladende ikke er konkretiseret i forhold til den hverdagslige praksis og i forhold til, hvordan man kan sikre, at de overordnede faglige mål understøttes via måltidet.

Informantens udtalelse om skolemad som benzin repræsenterer som nævnt en udbredt holdning på skolerne om, at mad primært er energi og ernæring, men også at det dannelsesmæssige og madkulturelle arbejde i forbindelse med mad og måltider er noget, der bør ligge i privat regi. Altså at det så at sige bør være forældrenes ansvar *at maddanne* børnene. Opfattelsen af mad som værende ernæring alene er imidlertid ikke synkron med informantens egne, private værdier, som hun senere udfolder i interviewet. Det handler ikke om, at hun *ikke* synes, mad er vigtigt som omdrejningspunkt for refleksion, men mere om, at der ikke er tid nok til at gøre andet i en skolesammenhæng: ”Jeg køber også EAT, men har ikke ret meget tid – så det er *at sluge maden*” (bilag 2: 3.3, 04:30).

Det viser sig dog, at selvom hun taler om, hvordan mad er ”benzin i kroppen”, så udfolder der sig i høj grad en interaktion i hendes klasse med fokus på måltidet som det, Nyberg (2009) kalder en social arena og det, Simmel definerer som selskabelighed. Jeg observerede således, at når læreren og eleverne i hendes klasse går fra undervisning til spisning, opstår der en anden form for fællesskab i rummet, hvor der er plads til socialisering og til at spise i en anden ramme end den, man underviser i (se bilag 3: film 3). Under mine observationer så jeg hende give eleverne

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

plads til at bryde rummet op og skabe en ny, social arena for måltidet, både i klasseværelset, hvor især drengene satte sig sammen om et langbord, og uden for klasseværelset i et lokale på gangen, hvor pigerne fra klassen spiste og skabte en social arena af mere privat karakter. Her skabte pigerne mere uformelle rammer for måltidet – med en vis afstand fra klasselokalets mere formelle ramme, men dog stadig med et fokus på at samles om maden og dialogen (se bilag 3: film 3). Læreren udviste altså en høj grad af rummelighed i sin tilgang og gav eleverne mulighed for et sceneskift og for at skabe en social arena. I den forbindelse konkluderer Bruselius-Jensen, at den gode måltidsarena defineres ved rum og relationer (Bruselius-Jensen, 2010, s. 243), og at denne arena kan ses som elevernes egen sociale arena (ibid., s. 242).

Det viser sig også gennem interviewet og observationerne, at læreren har klare pædagogiske holdninger til måltidet. Hun sætter endda regler op og vil således ikke have, at eleverne har deres mobiltelefoner fremme, når de spiser, da hun mener, at det er vigtigt at tale sammen, når man spiser. Ifølge hende er klassen meget fokuseret på fællesskabet om maden, og hun bakker dem op ved nogle gange at give dem mere tid til at spise, end der er skemalagt.



**Spisepause i udskolingen, Skole X:** Læreren støtter op om, at eleverne spiser sammen med fokus på dialog. Her drengene, der samles ved et bord.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Under feltarbejdet i denne klasse blev det endvidere observeret, at eleverne, der ellers har udgangstilladelse, sjældent forlod skolen i spisepausen, men primært sad og spiste og snakkede i et lokale uden for klassen eller i klasselokalet. Interessant er det derfor om dette skyldes at de både får stillet deres behov for at spise og for at socialisere, hvilket vil blive belyst yderligere senere i analysen.

I interviewet opfatter og beskriver denne lærer altså umiddelbart skolemad som ren ernæring (benzin) og som noget, der ikke er en del af hendes primære virke som lærer. Alligevel gør hun sig tanker om det sociale potentiale ved måltidet, og det blev observeret, hvordan hendes tilgang i praksis søgte at skabe rammer for et fællesskab for eleverne og samtidigt gav mulighed for, at de kunne skabe dem på deres egen måde. Hendes holdninger udspringer ikke af fælles mål på skolen eller af de eksterne aktørers formålsbeskrivelser, men nærmere af hendes egne private værdier i forhold til mad og måltider og nogle personlige, pædagogiske holdninger til, at der skal socialiseres, når der spises – uden mobiltelefoner. Det er væsentligt og interessant at bemærke, at denne lærers ytringer i interviewet ikke stemmer overens med hendes reelle praksis – hvilket tydeliggør værdien af at supplere det kvalitative interview med observationer for at få så nuanceret et billede af praksis som muligt. Herunder forholdet mellem forståelse for dannelse og skolemad og måltider og tilgangen til samme. Denne diskrepans hænger muligvis sammen med, at de udstukne rammer eller dannelsesmål for EAT er svære at gennemskue og kan forekomme svære at leve op til, og at der således i praksis foregår en personlig fortolkning af madordningen hos den enkelte lærer. Derfor opstår der også et behov for at undersøge netop disse forhold, som er denne afhandlings mål, men også yderligere undersøgelser ved eksempelvis etablering af lignende skolemadsordninger i andre kommuner. Informanten fortæller i den forbindelse, at lærerne generelt på skolen ikke har nogen klar eller fælles pædagogisk holdning til EAT eller mad og måltider generelt, og at det ikke er noget, de taler om på lærerværelset, medmindre noget praktisk ved skolemadsordningen ikke fungerer.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### 6.8 EAT, DANNEELSE OG DIALOG: ”LIGE SÅ SNART DU TALER OM DET, SÅ ER DET IKKE FARLIGT LÆNGERE”:

En lærer fra indskolingen på Skole X mener, at EAT har mange kvaliteter i forhold til at sikre eleverne sund mad, og hun kan også se det pædagogiske potentiale i at have mad på skolen. Hun tager for eksempel udgangspunkt i EAT i forbindelse med projektuger og lignende, hvor læringen handler om kost og sundhed, og hun taler med forældrene om maden, også selvom holdningen blandt flere lærere, fra både Skole X og Skole Y, er, at forældrene i dette skoledistrikt godt kan finde ud af at give børnene ordentlig mad med i skole. Selvom Skole X ligger i et område med en høj gennemsnitsindkomst, oplever denne lærer alligevel, at flere elever ville have bedre af at spise EAT end de madpakker, de har med. Som hun siger: *”Der er også nogle, som det ville være rigtig godt for, hvis de fik EAT. Fordi det, de får, er ikke udfordrende overhovedet for dem, og det er heller ikke nærende nok. Så hvis der er EAT i overskud, så får de det”* (bilag 2: 3.1, 04:25).

Det indikerer, at man ikke udelukkende kan vurdere skolernes behov for eksempelvis tilskud til skolemad ud fra forældrenes indkomst. Der kan stadig være elever, som har god ernæringsmæssig nytte af skolemad. Dermed peger hendes oplevelse på, at det også kan give mening at bruge EAT som pædagogisk værktøj på socioøkonomisk bedrestillede skoler. Selvom denne lærer, lige som stort set alle interviewede lærere, har fokus på de ernæringsmæssige perspektiver i EAT, så ser hun alligevel nogle mere alment pædagogiske og dannelsesmæssige perspektiver i maden. Informanten giver udtryk for, at hun bruger EAT til at tale om mad og om smag med henblik på at udvikle elevernes sprog. Hun mener, at hun ved at tale med eleverne om maden får mulighed for at lære eleverne at udtrykke sig bedre generelt, og om hvad de kan lide og ikke kan lide:

*”Hvad er det, du ikke kan lide? Hvad er det, der er mærkeligt inde i munden? Så det er ligesom alt muligt andet – det over dem i at sætte beskrivende ord på, hvad de oplever. Og der er ikke noget, der er forkert, eller det kan du ikke tillade dig (...) Det er jo en åben dialog, når du har de her seksårsbørn, der skal lære at bruge sproget til at beskrive alt. Så er det også vigtigt, at de beskriver deres mad, og*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*hvordan de har det med den mad, de spiser, hvordan de har det med deres kammerater. Det er hele tiden åbne spørgsmål, som udfordrer dem til at bruge flere ord, for så bliver de også mere i stand til at udtrykke sig (...) De børn, som vi har, der er rigtig svage sprogligt, de er jo på herrens mark, når de sidder der med det der mad igen og igen og igen – ”og hvorfor prøver du ikke noget andet?” ”Jamen det kan jeg ikke li’.” Og de kan ikke komme længere end: ”Den kan jeg ikke lide”. Så kan du komme med en masse tilbud til dem, som: ”Hvad er det, du kan lide ved det?” (bilag 2: 3.1, 04:00).*

Informanten fremhæver her dialogen og evnen til at kommunikere om maden og oplevelsen af den, smagsmæssigt og som genstand for dialog. Dermed kan man sige, at hun eksemplificerer en lærertype, der praktiserer dannelsesmuligheder ved mad og måltider, og særligt hvorledes dannelse opstår gennem mad og måltider (jf. Benn, 2013). Denne dialogbaserede tilgang til dannelse kan ifølge anden forskning styrke elevernes selvværd (Norman, 2003) og gennem dialogen skabes desuden forståelse for fællesskabets værdier, som understreget hos Simmel (se også Hinge & Buchardt, 2006). Set ud fra Carlsens maddannelsesperspektiv (Carlsen 2011, 2016 se også Holm & Kristensen 2012) bruger denne lærer måltidet til at arbejde med de kognitive muligheder, der generelt omhandler evnen til at udtrykke sig. Det gælder lystbetonet og reflekteret omgang med mad og krop i forhold til at gøre eleverne bevidste om deres præferencer, den æstetiske iagttagelsesevne gennem en bevidstgørelse af deres sanser, menneskelige relationer med afsæt i dialogen og socialiteten og endelig udvikles evnen til at træffe valg.

Læreren kan også siges at benytte EAT og skolemåltidet i arbejdet med handlekompetence (Jensen & Schnack, 1994) - i dette eksempel evnen til at udtrykke sig, i forhold til både vokabular og følelser. Som beskrevet af Fischler giver den fælles mad således mulighed for at smagen kan udgøre eller danne et fælles sprog (Fischler, 1988, s. 277). Læreren udtrykker, at hun ser det som hendes ansvar at udfordre elevernes smag og mod i forhold til indtagelse af mad:

*”Det er mit ansvar at gå ind og sige: ”Hey – prøv lige igen. Prøv lige at spise det sammen med tilbehøret, så det får en anden, balanceret smag.” Eller hvis konsistensen er lidt mærkelig, så skærer vi den lige*



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*ud, og så taler vi om det, for det er jo tilladt at tale om det. Lige så snart du taler om det, så er det ikke farligt længere, og så tør de godt.” (bilag 2: 3.1, 02:45)*

Hun bruger altså maden som en fællesnævner mellem eleverne, forstået som et fælles objekt til at udvikle elevernes sprog og evne til at udtrykke følelser, og hun beskriver (med andre ord) begrebet *madmod*, hvilket i denne sammenhæng kan knyttes til en komponent som handleerfaring hvor der i måltidet opstår konkrete erfaringer med at indgå individuelt og kollektivt forandrende i forhold til egen og andres udvikling (Kamper-Jørgensens et al, 2009, 224). Madmod er et begreb, som bruges i pædagogiske sammenhænge om at udfordre børns madvaner (se eksempelvis Institut for Fødevarer- og Ressourceøkonomi, 2013) og som også står beskrevet som et delmål for EAT (se Københavns Kommune, u.å.). Det er også et begreb, der kobler sig til en erkendelse af, at mennesket som art er omnivor og derfor må lære at leve ud fra en præmis om at spise varieret og hele tiden vurdere farer og fordele ved den mad, vi møder, og i samme inkorporationsproces opbygge identitet gennem mad (Fischler, 1988, s. 277). I denne sammenhæng ser jeg dog også madmod som det at turde arbejde med mad og tale om mad, selvom man ikke er madfaglig, altså med fokus på læreren, som i det her tilfælde tør bruge mad og måltider til at arbejde med den personlige, alsidige udvikling, særligt i arbejdet med det verbalt-sproglige og forståelse af betydninger og funktioner af ord. Det at forholde sig til og kunne give udtryk for egen smag bliver dermed både brugt som en måde at træne elevernes basale sproglige udvikling og som en måde at arbejde med at udtrykke sin indre livsverden gennem maden. Læreren her arbejder således også med relationsudvikling gennem maden og lægger vægt på, at eleverne skal kunne udtrykke deres følelser og blive bedre til at forstå sig selv og deres klassekammerater, når de spiser sammen. Dette kan ses som en opfattelse af, at man både er, hvad man spiser, og hvordan man spiser – og ikke mindst er man, hvem man spiser med. Den opfattelse er i overensstemmelse med den, man finder hos Fischler: *“If eating a food makes one become more like that food, then those sharing the same food become more like each other”* (Fischler, 2011, s. 535).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Andre undersøgelser af pædagogiske måltider tyder også på, at for børn handler måltidet i højere grad om det sociale end eksempelvis det kulinariske. Kun meget sjældent handler det for børn om kost og ernæring, selvom sidstnævnte dog ofte er den styrende diskurs omkring skolemad og måltider blandt voksne (Bruselius-Jensen, 2010, s. 241).

### **6.9 TID OG TILSTEDEVÆRELSE: ”DER ER IKKE NOGET TID TILKNYTTET, DU SKAL BARE DUKKE OP”**

En lærer fra Skole X, der primært har klasser på mellemtrin og i udskoling, vurderer ligeledes, at EAT er et godt projekt med et pædagogisk potentiale. Som EAT-lærer på skolen mener hun dog, at det pædagogiske projekt er begrænset i forhold til EAT-timen, (altså timen hvor eleverne er med i køkkenet) da der mangler forberedelsestid og fagdidaktisk forankring. Den betragtning var gældende blandt EAT-lærere på flere skoler. Af samme grund vurderer læreren, at EAT vil have svært ved at blive et pædagogisk projekt. Hun bruger det dog i nogen grad pædagogisk, da hun observerer eleverne og bringer sine observationer videre til elevernes øvrige lærere:

*”Der er ikke noget tid tilknyttet, du skal bare dukke op den time. Så du forbereder dig ikke på noget, du efterbehandler ikke noget, du går bare over og er, men selvfølgelig giver du besked til de andre lærere, hvis der har været noget om... hvor kan det være dejligt at se en elev i EAT [køkkenet], der måske har det svært i andre sammenhænge, men ellers er det ikke noget, man bruger så meget tid på (...) Det er ikke meldt ud, at man skal tænke det ind i nogle fag, det er ligesom bare isoleret. Også fra skolens planlægnings side, så man gør bare ikke mere ud af det” (bilag 2: 3.2, 03:50).*

Der er altså umiddelbart ikke nogen fælles, pædagogisk holdning til EAT-timen på Skole X. Hverken lærere eller ledelse har sat mål for arbejdet i EAT-køkkenet og de elever, der er med i EAT-timen. Læreren her synes dog, at de elever, der har timer i køkkenet, udvikler sig og kan få noget ud af det. Eksempelvis når de skal ud og søge fritidsjobs:

*”Man kan se, at børnene udvikler sig ovre i EAT. De bliver dygtige, og de tager det mere alvorligt. Der er også nogle, der tager det den*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*anden vej, men der er nogle, som tager det meget alvorligt og som Petra<sup>13</sup> [køkkenpersonale] også gør opmærksom på, så er det jo noget, de kan bruge, når de skal ud og søge et fritidsjob (...) Det kan gavne dem senere” (bilag 2: 3.2, 01:35).*

Når EAT-læreren er i boden, ser hun eleverne på en anden måde, og hun kan mærke, at det at være i køkkenet bidrager til fællesskabet i klassen. Hun har fokus på, at maden skal leveres ordentligt, og derfor går hun også op i praktiske forhold som orden og hygiejne. Det blev observeret, at hun ikke talte ret meget med eleverne om selve maden i løbet af EAT-timen men altså primært havde fokus på at få arbejdet i køkkenet til at fungere.

Som læreren beskriver det, så udvikler eleverne sig, når de er i EAT-timen, og hun ser elever fungere i EAT-timen, der ellers har det svært i andre skolesammenhænge. Hun bringer disse positive oplevelser med eleverne videre til de lærere, der ikke er med i EAT-timen. At dele disse erkendelser er muligvis et godt udgangspunkt for at udfolde EAT-køkkenet, som et alternativt lærings- og dannelsesrum og i højere grad bruge EAT-timen, som en del af de almene pædagogiske og didaktiske mål på skolen. Eksempelvis som et konkret læringsrum og et andet dannelsesrum end klasselokalet, hvilket denne undersøgelse yderligere vil belyse senere i analysen i forbindelse med madskolerne.

EAT-timens potentiale knytter sig altså primært til den praksis, der kan opstå gennem madproduktion og det at arbejde sammen, og den involverer kun få lærere på hver skole. Et område, der derimod principielt involverer alle lærere, er de daglige skolemåltider i spisepausen, som vil blive beskrevet i næste afsnit.

### **6.10 MADRO OG SKOLEMÅLTIDET SOM EN SOCIAL ARENA: ”JEG SYNES, TIDEN ER DERES”**

*Madro* er et emisk begreb, der er dukket frem flere steder under observationer og interview. Der synes dog at være forskellige forståelser af og tilgange til begrebet.

---

<sup>13</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Nogle lærere forstår det som stilhed, når der spises, mens andre forstår det som en ramme for at kunne tale sammen. En lærer fra Skole X spiser ofte med sine elever i klasselokalet, og hun mener det er vigtigt, at spisetiden er elevernes. Hun mener, de skal tale sammen over maden og møde hinanden på nye måder. Hun siger, at eleverne nogle gange glemmer at relatere sig til hinanden, men kan komme i tanke om hinanden igen, når de taler sammen over maden:

*”Jeg synes, tiden er deres. Der sidder de og snakker om, hvad de har lavet i går, og hvad de skal i morgen, og hvad de skal i frikvarteret – almindelig snakken. De har haft firemandsborde, så kunne de sidde der og snakke. Og så kan jeg jo betragte, at så aftaler de hjem [legeaftaler]. Hvis der er en klasse med 28 elever, så glemmer de hinanden, hvis de ikke lige sidder ved siden af hinanden eller leger meget i forvejen – så opdager de hinanden på nye måder og leger sammen. Jeg kan sagtens finde på at læse, og så kan de tegne, men når vi spiser – så spiser vi – og snakker” (bilag 2: 3.2, 28:20-29:00).*

Hun fremhæver dialogen (...og snakker), som en vigtig del af måltidet. Gennem maden og dialogen ser eleverne hinanden på andre måder end i skolens andre situationer. Læreren er på den måde med til at skabe en social arena omkring skolemåltidet, der fordrer dialogen, og hun mener ikke madro er lig med at være stille men at tale stille og roligt sammen over maden. Lærerens betragtning, og observationer fra denne undersøgelse af elevernes måde at interagere på under måltidet i hendes klasse, understreger nogle teoretiske pointer: Madro skal her ikke forstås som stilhed men peger i stedet på en form for fælles koncentration, hvor der skabes struktur for samtalen, frem for et kaotisk rum, hvor eleverne sidder hver for sig eller larmer og skaber uro i det fælles rum. Madro som en fælles koncentration af opmærksomhed, med struktur og samtale, er i tråd med forudsætningerne for at arbejde med udviklingen af handlekompetence, nemlig *“at kunne og at ville være en deltagende del af eget og andres liv”* (Jensen & Schnack, 1994, s. 7). Gennem dialogen skabes således forståelse for fællesskabets værdier og en accept af mangfoldigheden (Hinge & Buchardt, 2006, s. 25). I måltidet kan eleverne dele det personlige indre, og det at spise med andre giver hendes elever adgang til deres eget følelsesliv samt evnen til at se sig i og forstå sig selv gennem sine klassekammerater

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

– og ikke mindst genopdage hinanden, som informanten fremhæver. Der opstår derved en forbundethed gennem måltidet, hvilket understreges af hendes beskrivelse af, at eleverne kan komme i tanke om hinanden, når de taler over maden og i en overskridelse i det sociale (se også Gustavsson, 2003, s. 87).

Jeg iagttog således også en forskel på at diskutere holdninger via eksempelvis litteratur, der præsenteres på tavlen, over for dialogen i måltidet med maden som en slags fælles tekst. En tekst der er særlig ved netop at repræsentere a) en mere egalitær fællesnævner (alle må spise og drikke), b) socialiteten (mennesket søger andet end mad og drikke i måltidet) og c) koblingen af den fysiologiske og sociale drift (den samlede fælles drift). I undervisningssammenhæng observerede, jeg hvordan holdninger blandt eleverne kom til udtryk ved at ytre sig formelt om en tekst, der kan være mere eller mindre vedkommende for alle. Derimod blev der i forbindelse med måltidet observeret mere uformelle (og åbne) ytringer, der muligvis afspejler den fællesnævner, maden repræsenterer (jf. Simmel). Et fællesskab der både handler om mad og socialitet - også selvom man ikke spiser den samme ret. Under observationer af spisepauser blev lærerens formulering om, at måltidet støtter op om elevernes mulighed for ”at komme i tanke om hinanden” bekræftet ved, at jeg kunne se elever tale sammen og knytte sig til hinanden på tværs af de grupperinger, de normalt befandt sig i. Måltidet og de forbundne koder, regler og ritualer (taktfølelsen) fremstår derved som en mere uformel pædagogik, der kan være understøttende for det fælles sociale i modsætning til den mere formelle pædagogik omkring undervisningssituationer samt den styrke der kan opstå i det uformelle, ikke-institutionaliserede måltid (Gordon et al., 2000). Samme lærer understreger dog ligesom flere andre, at det kan være vanskeligt at indfri dette potentiale på grund af manglende tid og rum:

*”[skolemåltidet] har helt sikkert en funktion. Det er et stort problem nu – vi kom fra en anden klasse, hvor der var masser af plads, og vi sad ved kvadratiske borde fire og fire og kunne snakke sammen over bordet, og der var en, der tørrede bordet af (...) Nu er der ikke plads, så nogle gange sidder vi med ryggen til hinanden, og de [eleverne] har selv sagt, at det er kedeligt, og vi har snakket om, skal vi så lave et spisebord, men så er der jo ekstra oprydning, og det tager mere tid” (bilag 2: 3.2, 07:00).*

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

Det forekom ud fra denne og andre lærers forståelse af og tilgange til skolemåltidet, at der var en vis uoverensstemmelse mellem EAT-konceptet og andre tiltag, der ønsker, at lærerne skal "maddanne" eleverne, eftersom idealerne for maddannelsen er skabt ud fra nogle forforståelser af muligheder og vilkår på skolerne, der ikke altid er i overensstemmelse med lærernes og elevernes praktiske hverdag og livsverden. Disse idealer ses eksempelvis i EAT-konceptet omkring lærerens rolle, der oprindeligt opfordrede lærerne til at være værter, fortælle madhistorier, medbringe råvarer, skabe ejerskab til konceptet og inddragelse og samtalekultur mellem eleverne. Disse mål kan indskrives i folkeskolens overordnede formål via skolemadsordningerne, men i praksis blandt lærerne ses de ofte som vanskelige at udfolde i spisepausen.

### **6.11 OPSUMMERING SKOLE X: SKOLEMÅLTIDET SOM DANNELSE OG EN SOCIAL ARENA**

Der var flere eksempler på at rammesætningen er af stor betydning for, om måltidet kan få en større social betydning, sådan som flere lærere beskriver det. Informantens beskrivelse af rummet i citatet ovenfor (bilag 2: 3.2, 07:00) viser, hvordan dets indretning kan begrænse elevernes mulighed for at sidde ansigt til ansigt. At sidde ansigt til ansigt ses af læreren som et billede på, hvorledes børn og unge lærer af hinanden, når de har mulighed for at se hinanden, både bogstaveligt og metaforisk. Læreren fra Skole X beskriver samtidig nogle af kernebarriererne for de fælles, pædagogiske måltider og for at integrere EAT (og maddannelse) som en del af folkeskolens overordnede mål, så som manglende tid og rum: Spisepausen opleves som for kort, og der er ofte ikke mulighed for at spise andre steder end i klassen (EAT-loungen på EAT-skolerne er primært for udskolings elever). Lærerne oplever, at de ikke har tid nok med deres kollegaer ud over spisepausen, og desuden er de utilfredse med, at de ikke får tildelt ekstra forberedelsestid til EAT-timen. Dette kan muligvis være en af årsagerne til, at flere af de interviewede lærere fokuserer på mad som næring og ikke på måltidet som et pædagogisk eller dannelsesmæssigt element. Mad og måltider opfattes af mange lærere som et potentielt pædagogisk værktøj, men grundet manglende tid og rum bliver det ikke en del af det erklærede pædagogiske projekt eller en dannelsesmæssig hverdagspraksis på de fleste skoler. Noget kunne

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

altså tyde på, at mad og måltider opfattes som en ikke uvæsentlig del af lærernes arbejde på Skole X, men at det kun i nogen grad indeholder et bredt defineret dannelsesmæssigt potentiale, der tolkes forskelligt fra lærer til lærer. Som nævnt har lærergruppen ofte ikke noget fælles pædagogisk mål med mad og måltider bortset fra nogle ernæringsorienterede regler, der handler om, at eleverne ikke må medbringe sodavand og fastfood på skolen. Alligevel taler flere af lærerne om værdien ved at spise sammen og forsøger at etablere en form for en social arena, der adskiller sig fra den læringsarena, hvor der undervises i skolens fag.

På Skole X opfatter informanterne overordnet EAT, som et serviceprojekt til forældrene, men enkelte har dog også øje for det sociale og pædagogiske potentiale, der ligger i at spise sammen og være med i EAT-timen. Under observationerne i klasserne, var det tydeligt, at det at spise sammen ofte praktiseres som en social værdi, der til en vis grad overskygger lærernes primære fokus på ernæring og manglende tid. Det at have en god social spisesituation fyldte i praksis meget hos lærerne og eleverne, og i udskolingen var eleverne ofte tydelige medskabere af dette rum, og læreren bakkede op omkring de sociale værdier forbundet med at spise sammen. For eksempel var der en spisepause, hvor det blev observeret at udskolings elever på Skole X skabte rum både i klassen og i tilhørende lokaler, hvor de kunne spise og socialisere (se bilag 3: film 3), og læreren bidrog med at skabe rammer og regler, der understøttede dialogen.

Hos lærerne i udskolingen og mellemtrinnet på Skole X blev der dog også observeret træk af *den undvigende lærer* (Osowski et al., 2013). Det var særligt udtalt i interviewene, når lærerne reflekterer over deres forståelse af EAT. Til trods for, at mellemtrins- og udskolingslærerne på Skole X ikke i første omgang opfatter spisepausen som en arena for dannelse, da de ikke mener, der er tid til dette, kunne det dog konstateres, at flere ønskede at skabe en anden og dialogbåret situation om måltidet, som var forskellig fra arbejdssituationen og fra resten af frikvartererne. Nogle lærere tillader således ikke brug af mobiler og opfordrer til, at eleverne spiser sammen ved fælles borde eller fordrer dialogen mellem elever, der måske ikke ellers ser eller møder hinanden. Det er tydeligt, at det sociale omkring spisepausen har værdi

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

og betydning for lærerne på Skole X. Lærerne har imidlertid ikke fælles pædagogiske udvekslinger om brugen af skolemad og måltider og nævnte, at der primært bliver talt om EAT, når noget ikke fungerer. Det store fokus på manglende tid og rum er dog mindre synligt i praksis, og flere viste sig både at have løsninger på og holdninger til, at måltider skal prioriteres og have et andet udtryk end eksempelvis arbejdsituationen i undervisningen. Det kan ikke alene tilskrives EAT-konceptet som sådan men nærmere, hvad der synes at være en generel pædagogisk holdning omkring skolemad og måltider blandt de enkelte lærere på Skole X. Eksempelvis var der klare holdninger til, at eleverne skal forholde sig til den mad, de spiser, turde smage samt socialisere over maden. Det kan muligvis bidrage til at forklare, at skolen er endt med at blive en af de skoler, der ligger helt i top i forhold til, hvor mange elever der procentmæssigt spiser EAT. Selv om lærerne ikke føler, de har tid i EAT-timen og spisepausen, er der en opmærksomhed på at inkludere eleverne i måltidet og madordningen. Som der vil blive argumenteret for, og uddybet senere i analysen, viser dette, at selvom lærerne ikke selv føler, at de praktiserer maddannelse, sætter de rent faktisk ofte rammerne for en form for dannelse. Det gælder den dannelse, der er karakteriseret ved skabelsen en social arena, hvor selskabelighed og udvikling af fælles identitet er mulig. Pointen er, at de tilgange lærerne har til maddannelse, i mange tilfælde ikke nødvendigvis strider imod de elementer af dannelse omkring mad og måltider, man kan finde hos eksempelvis Simmel (I: Christensen & Jacobsen, 2019; Simmel, 1998 (1910)), Fischler (1980; 1988; 2011), Jensen (I: Kamper-Jørgensen et al, 2009; Jensen 2000 a og b) og Schnack (1998; 2003) og hos andre teoretikere inden for madsociologien og den pædagogiske forskning.

Derudover er der blandt mellemtrins- og udskolingslærerne på Skole X tydelige træk af *den socialt orienterede lærer* i den børneorienterede variant. Det er en lærertype, der ser måltidet som en arena til at få eleverne til at se hinanden på en måde, som de i perioder glemmer i skolens andre arenaer. Der er også visse træk af *den læringsorienterede lærer*, der i nogen grad opsætter normer for måltidet, eksempelvis ved at mobiler ikke må være fremme, og at madro er at tale sammen på en bestemt



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

måde: *"Vi har korte stemmer: Det er, hvis man sidder over for hinanden. Og vi har lange stemmer: Det er, når man skal sige noget til hele klassen"* (bilag 2, 3.2:29:10).

I EAT-boden på Skole X er der en hel klasse med en lærer til stede hver dag. De bruger meget tid på selve madlavningen, og derfor har lærerne ifølge egne udsagn ikke meget fokus på det kulinariske, men mere på orden og hygiejne. Dog har de fokus på, at maden skal serveres med respekt, og de har til dels fokus på det pædagogiske potentiale ved arbejdet i EAT-timen, da der overleveres positive, pædagogiske oplevelser med eleverne til elevernes øvrige lærere. Generelt blandt EAT-lærerne og hos køkkenpersonalet kan man tolke en udbredt logik om, at den handlekompetence, eleverne udvikler i arbejdet i EAT-timen, kan overføres til den virkelige verden, til hverdagen. For eksempel var der situationer, hvor elever kunne søge et fritidsjob på baggrund af kundskaber, de havde lært i EAT-timen. Det er dog ikke muligt ud fra denne undersøgelses data at vurdere, i hvor stor udstrækning dette rent faktisk er tilfældet.

I indskolingen på Skole X er der megen fokus på respekt for maden og for hinanden, og spisepausen fungerer til dels som et rum, hvor omdrejningspunktet er mad og det at spise sammen. Der bliver indimellem læst op i de mindste klasser i spisepausen, men dette fylder ikke ret meget i forhold til det alment pædagogiske. Læreren taler med eleverne om mad og forsøger at bruge maden til at udvikle deres sprog og deres evne til at udtrykke sig, og de bruger EAT som et redskab til dette. Hun ønsker at opbygge børnenes madmod og bruger EAT's menuer, der til tider er ukendte for eleverne, til at udfordre dem. Hun bruger også EAT i forbindelse med projekter om sundhed. I indskolingen på Skole X bruges EAT dermed som et redskab til elevernes alsidige udvikling og kompetenceudvikling.

Indskolingslæreren fra Skole X kan med sine erfaringer og opfattelser ses som havende træk af den *læringsorienterede lærer* og den *socialt orienterede lærer* med en børneorienteret tilgang (Osowski et al., 2013). Hun fokuserer på, at eleverne skal opnå viden og refleksion om den mad, de spiser, og hun har en børneorienteret tilgang, da hun ikke blot overleverer viden, men også inddrager eleverne og med autoritet får

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

dem til at sætte ord og refleksion på det måltid, de spiser sammen og gør dette i dialog og interaktion med eleverne. Jf. food literacy lærer hun dem at lære og forholde sig kritisk til maden og ikke blot at kunne læse ”reglerne” men også at have handlekompetence til at kunne efterleve dem (Benn 2014). Hun opsætter altså en ramme om måltidet, hvor hun og eleverne indbyrdes kan påvirke hinanden positivt, og helt konkret arbejder hun med at øge elevernes madmod, refleksion og sprog.

Overordnet set kan følgende opsummeres om lærernes tilgang til og forståelse af EAT, skolemad og måltider på Skole X: De er generelt positive over for EAT, men mangler en klarere konkretisering af deres rolle i forhold til eksempelvis de maddannelsesidealer der knytter sig til konceptet. De har i interviewene et vist fokus på sundhed og ernæring men i praksis samtidig fokus på dialogen omkring måltidet. De omtaler og oplyser positivt om EAT til forældrene, men ser samtidigt EAT som et serviceprojekt (frem for et pædagogisk projekt), dog i flere tilfælde også med et pædagogisk og dannelsesmæssigt potentiale. For at udfolde dette potentiale efterlyser lærerne tid og rum samt fælles mål for EAT og EAT-timen og det at spise sammen.

### **6.12 LÆRERNES TILGANGE TIL OG OPFATTELSER AF EAT, SKOLEMAD OG MÅLTIDER PÅ SKOLE Y: ”JEG TROR, DET BLIVER SVÆRT AT ENGAGERE LÆRERNE MERE I DET”**

I første del af analysen var fokus på data fra Skole X. I denne del vil der tages afsæt i Skole Y, der som nævnt ligger i samme skoledistrikt som Skole X, men som på flere måder adskiller sig fra Skole X i forhold til tilgangen til skolemad og måltider. Der vil overordnet blive analyseret data fra Skole Y ud fra temaer, som viste sig gennem observationer og interview. Det gælder eksempelvis EAT-timen og det pædagogiske og dannelsesmæssige arbejde hermed, EAT som konfliktbærer og som en barriere for det pædagogiske måltid, elevernes autonomi og det uformelle måltid ud fra en problematik om skole- og gadeplan som modsatrettede sociale arenaer og henholdsvis offentlige og private rum.

Den ene af de to EAT-lærere, jeg interviewede på Skole Y, mener, at projektet har et stort pædagogisk potentiale, og at mange elever, der har svært ved at være i klassen,

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

får succesoplevelser i EAT-timen. Dog med visse forbehold og barrierer. De lærer ansvar og respekt for hinanden, og læreren mener de udvikler sig gennem arbejdet i EAT-timen:

*”Der er masser af pædagogiske ting. Måden at være sammen på, det er jo også udviklende, så på den måde er det [EAT-timen] et udviklingsrum, kan man sige. Både fra elev til elev og fra elev til voksen – eller fra voksen til elev” (bilag 2: 2.3, 11:40).*

Væsentligt ved dette udsagn er, at det fællesskab, der dyrkes, ikke kun er et elevfællesskab, men også et tættere personligt forhold mellem elever og læreren.

I forhold til, hvilken betydning det har haft på skolen, at EAT er kommet, svarer samme lærer, at selve den sansemæssige forandring, der følger med madens duft og kvalitet, påvirker og ændrer det fælles rum og skaber en positiv stemning i øjeblikket:

*”Det har haft den betydning, at der dufter anderledes. Det har en fysisk indvirkning. Det der med, at folk kommer forbi og bliver glade for duften. Det giver et eller andet. Hvad det er, er svært målbart, men det giver en interesse og et fokus på mad, og det dufter altid godt, så det er en glad og positiv stemning” (bilag 2: 2.3, 11:40).*

Dette underbygger en forståelse af at maddannelse på eksempelvis en skole også omhandler det sanselige og æstetiske (Carlsen, 2011). Altså at der dufter af mad. Om det pædagogiske potentiale forsætter læreren: *”Jeg kan forestille mig, at den her ordning er med til, at der er mere interesse for at være derovre [i EAT-køkkenet]. De [eleverne] kan godt lide tjansen” (bilag 2: 2.3, 00:50).* Han mener også, at der generelt er en holdning blandt eleverne på skolen om, at EAT er god mad, og at eleverne spiser det, fordi vennerne spiser det, og det dufter godt. Som lærer synes han dog ikke, det er tilfredsstillende at blive taget ud midt på dagen til EAT-timen, når der ikke er forberedelsestid. Til trods for det pædagogiske potentiale, læreren omtaler, bliver EAT og de oplevelser og erkendelser, han får og gør sig i EAT-timen, ikke brugt yderligere:

*”Der er typisk nogle, som kan være svære at motivere i klasselokalet, som er selvmotiverende i EAT (...) men det er jo kun os, der står*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*derovre, der har set det. Og hvis vi er gode, så husker vi at sige det til elevens lærer, men det er ikke altid” (bilag 2: 2.3, 06:20).*

Dette ser jeg som et eksempel på, at EAT som projekt ikke opfattes som en del af skolens egentlige formål og derfor heller ikke tænkes ind som en integreret del af det almene, pædagogiske arbejde på skolen, til trods for at nogle af lærerne erkender et pædagogisk potentiale. I andre sammenhænge er det mere oplagt, at lærere taler sammen og udveksler erfaringer med kollegaer, hvis en elev eksempelvis udmærker sig i de praktiske eller musiske fag, men har det svært i mere boglige læringssammenhænge. Men når det gælder EAT-ordningen udtrykte flere lærere, at de hverken tænker skolemad eller måltider som en del af skolens generelle læringsmål eller som et element, der kan bidrage til at styrke fagligheden.

På Skole Y er der seks elever ad gangen for hver EAT-time, der producerer, udportionerer og pakker maden. Der var som regel en rolig og socialt intim stemning, under observationerne i EAT-køkkenet på Skole Y, og det virkede til, at alle elever var nøje sat ind i deres opgaver. Eleverne udtalte, at de godt kan lide at være der, og det var også EAT-lærerens og køkkenpersonalets opfattelse, når de blev spurgt til det. Boden er lille og bliver ikke brugt til salg. Det er kun forudbestilt mad, der går ud af køkkenet, når eleverne kommer og henter den. Eftersom køb og salg ikke er en del af den praksis, der foregår omkring boden, skabes der tilsyneladende en følelse af uformelt samvær blandt dem, der er i køkkenet, hvilket også bidrager til en fornemmelse af et semi-privat rum, hvor eleverne kan føle sig hjemme. Dette blev ikke kun bekræftet af uformelle samtaler med eleverne, men også via observation af samarbejdet om anretning og fordeling af maden.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER



**EAT-køkken:** EAT-timen i køkkenet beskrives generelt som en positiv oplevelse for både lærere og elever. En lærer beskriver det således som et udviklingsrum der dog ikke i særlig grad integreres i resten af skolens pædagogik.

### **6.13 EAT-ORDNINGENS POTENTIALER FOR INKLUSION: ”DET VAR NOK SKYLD I, AT HAN IKKE BEHØVEDE AT STOPPE PÅ SKOLEN”**

Den nuværende EAT-lærer på Skole Y er også ansat til at håndtere kravene om inklusion på skolen. Han er positiv over for EAT og mener, det kan bruges som et pædagogisk værktøj til inklusion. Han har således oplevet, at en dreng, der egentlig skulle have flyttet skole, på grund af særlige behov og en psykisk diagnose, gradvist fik en social funktion og betydning for og i fællesskabet på grund af EAT-timen, og EAT-læreren indså dermed de muligheder, dette rum giver for at fastholde og inkludere udsatte elever og få dem til at få en tilknytning der rækker ud over det faglige og undervisningsrelaterede:

*”Der er jo mange børn på skolen, der har en diagnose, og de skal have noget social træning, og de kan have godt af at komme ned og lave noget mad. Det er et godt redskab, og det har det altid været, og det vil det altid være (...). Jeg har haft en elev med dernede, som havde rigtig godt af det, og det var nok skyld i, at han ikke behøvede at*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*stoppe på skolen. (...) Det har den funktion for børn med særlige behov” (bilag 2: 2.4, 01:20).*

Han synes dog, det er svært at engagere lærerne på Skole Y i forbindelse med EAT og fortæller, at lærerne ofte mener, at det er forældrenes ansvar at tale om mad og EAT. Han oplever, at der kan opstå en uoverensstemmelse mellem ham selv og de øvrige lærere, når han ønsker, at både elever og lærere skal deltage aktivt i EAT-timen: *”Jeg har ikke hørt lærerne tale med eleverne om EAT. Jeg tror, for lærerne er det nok noget, man gør hjemmefra (...) jeg tror, det bliver svært at engagere lærerne mere i det” (bilag 2: 2.3, 12:20).*

Opfattelsen af, at skolemad er forældrenes ansvar og ikke en del af lærernes pædagogiske kerneydelser, er som beskrevet ikke en unormal opfattelse blandt lærere på de københavnske skoler. Dog er der, som belyst gennem interview med lærerne fra Skole X, i mange tilfælde en vis pædagogisk tilgang til skolemåltidet i praksis med fokus på dannelse og socialitet. Og som overnævnte eksempel viser, kan EAT-ordningen have et særligt potentiale, når det gælder inklusion og fællesskabsfølelse på tværs af sociale grupper, herunder elever med særlige behov. I den sammenhæng kan der argumenteres for, at EAT-ordningens potentiale rækker ud over at fremme elementer af handlekompetence, som eksempelvis de kommunikative og kognitive evner, der udvikles via dialog og med maden som objekt, og hvor læreren har en rolle som ”danner” af elevernes holdninger og forståelse af mad. Når udsatte elever med en bestemt social eller psykisk bagage, søges inddraget ved at blive tildelt en rolle, hvor de ikke skal sammenlignes og måles på det faglige men i stedet indgår i et funktionelt socialt fællesskab, og hvor deres evner kommer i spil på en anden måde, kan man sige, at arbejdet med mad (samt indtagelsen af den) får en mere grundlæggende social karakter (Holm & Kristensen, 2012, s. 17). Det er med til at transcendere maden fra individualitet til fællesskab (Coff, 2005). Dette fællesskab formes ikke omkring dannelse defineret som evner, holdninger og forståelser, der kan adskille grupper og individer, men nærmere som et sociologisk grundvilkår for mennesket, på tværs af de forskelle og uligheder, der eksisterer i samfundet, herunder naturligvis også i skolesystemet. Med denne ordning kan inddragelse af alle typer elever, uanset

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

baggrund og udfordringer, også være en måde at hindre den stigmatisering, der kunne ramme udsatte elever, der ellers ville udgå af fællesskabet omkring mad og måltider. På den måde kan køkkenet fremme en inklusion, som potentielt gør det nemmere for lærerne at arbejde videre med skabelsen af et elevfællesskab. Køkkenets potentiale for inklusion og forskellige former for dannelse er dog langt større på madskolerne, på grund af de konceptuelle og praktiske forskelle på de to skolemadsordninger. Det vil blive belyst senere i analysen.

### **6.14 LÆRERNES ERFAREDE KONFLIKT: ”MIN MÅLTIDSPÆDAGOGIK GÅR UD PÅ AT SKABE RO”**

Jeg har nu har givet eksempler på skoler, hvor både lærere, elever og køkkenpersonale udviste eller udtrykte, at EAT i nogen grad har potentiale som pædagogisk eller socialt værktøj. Men ligeledes har jeg vist, at der er skoler og informanter, der ikke har en positiv oplevelse af ordningen, eller som ikke mener, den har en tydelig funktion, eller at målene med ordningen er meget uklare, og at dette gør deres praktiske arbejde med EAT vanskeligt. Der var dog også eksempler på lærere, der ikke kun fandt at EAT var en neutral eller mindre relevant ordning, men desuden opfattede den som en barriere for skolegang, læring og sammenhold, hvilket jeg vil beskrive i det følgende afsnit.

I interview med to indskolingslærere fra Skole Y kommer det tydeligt frem, at skolemad ikke opfattes som en del af lærernes ansvarsområde. Begge lærere er meget kritiske over for EAT – faktisk i en sådan grad, at den ene formulerer, at hun saboterer konceptet ved ikke at lade dukkene tage EAT med op, når de henter mælk, selvom det er sådan, man ellers gør på Skole Y. Hun synes, at de, der skal have EAT, selv kan hente det:

*”Normalt hedder det sig, at det er duksen, der skal gå ned og hente mad (EAT), og det synes jeg måske ikke er helt rimeligt i forhold til, at duksen kan komme i gang med at spise før, når de har hentet mælk, og de, der skal have EAT, selv går ned og henter det, de skal have i de her kasser. Så jeg saboterer det hele ved at sige, at det er de, som plejer at få EAT, også skal gå ned og hente det” (bilag 2: 2.5, 01:30).*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Læreren fortalte mig, at hun synes, EAT ofte er forsinket, og det går det ud over mælkeduksens pause. Hun synes desuden, EAT er kedelig mad, og at projektet går ud over hendes egen spisepause, hvilket gør, at hendes lunte over for børnene ifølge hende selv er blevet kortere, efter at der er kommet EAT på skolen. Hun mener ikke, at eleverne har tid til at spise maden, og hun synes, at EAT har medført en masse svineri på skolen. Hun fortæller, at de fleste lærere på Skole Y har det på samme måde, og ingen rigtigt er engageret i EAT. Hun synes, det er positivt med den nye indretning (EAT-lounge), men hun mener, at alle børn skulle have madpakker, for EAT har ødelagt hendes mulighed for at læse højt for eleverne i spisepausen og afbrudt muligheden for fællesspisning: *"Min måltidspædagogik går ud på at skabe ro, spille noget stille musik eller læse op af Astrid Lindgren, men det kan jeg faktisk ikke [pga. EAT]"* (bilag 2: 2.5, 15:50)

Modsat de lærere og køkkenpersonale, der ser muligheder i EAT, eksempelvis for inklusion og fælles aktivitet, mener andre altså, at ordningen bidrager til at forringe socialiteten og selskabeligheden blandt eleverne. Med hendes fokus på oplevelser af "svineri", "uro", og manglende koncentration, peger hun på, hvordan der sker et opbrud i det fælles rum, og at det desuden afføder en mangel på solidaritet, eftersom duksen ifølge læreren overbelastes og ikke får mulighed for at deltage i spisepausen på lige fod med sine klassekammerater. Det går ud over det særlige uformelle bånd, hun tidligere oplevede at kunne skabe mellem lærer og elever, når hun kunne læse op eller spille musik for eleverne. Dermed kan man sige, at det, som Fischler kalder at skabe en fælles interaktion og forhandling vedrørende maden - og dermed muliggøre en udvikling af fælles identitet - vanskeliggøres. Men det skyldes ikke, at det er maden, der eksplicit er i fokus, det er i dette tilfælde mere en fælles oplevelse, hvor både mad, musik og oplæsning indgår, og hvor eleverne indtager en mere lyttende position overfor læreren, der aktivt underholder eller skaber en stemning for det fælles. Når Fischler taler om at skabe en fælles identitet via mad, kan man overveje hvilken vægt det sproglige, altså dialogen om mad, har for identitetsskabelse, og hvilken vægt man tillægger den fælles interaktion eller opmærksomhed vedrørende maden og smagsoplevelsen. Når eleverne tidligere sad sammen og spiste madpakker



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

og havde bedre tid sammen, hvilket lærerne også pegede på, indgik maden som et delelement i en større fortælling og et ritual, hvor det at være sammen var i centrum, og hvor læreren stadig bibeholdt en central funktion, her som oplæser, musikafspiller, altså stemningsskaber. Her er altså tale om, at læreren erfarer, at EAT, både praktisk og i sin idé og implementering, bryder med det potentiale, der lå i den tidligere ordning (madpakker) og kultur, hvor eleverne havde madpakker med og havde mere tid til at sidde sammen i klasseværelset og spise. Netop måltidet som rituel praksis, der skaber et fælles menneskeligt rum, var væsentligt for Simmel, og for så vidt EAT i nogen grad bryder med dette ritual, eller ikke formår at skabe et nyt ritual, der samler eleverne, og elever og lærer, kan der opstå en erfaring af, at EAT strider mod sit eget formål. Disse lærererfaringer viser, at der muligvis er grundlag for en mere kritisk tilgang til ordningens potentiale for at opnå de udstukne mål omkring måltidet.

Der er eksempler på, at den fælles aktivitet, der foregik før EAT-konceptets implementering, hvor denne informant spillede en vigtig rolle og ofte spiste med eleverne, har ændret sig i retning af et formål om madro, og en spisepause, der blot skal overstås. I de indskolingsklasser, jeg observerede på Skole Y, er spisepausen sådan tilrettelagt, at nogle udvalgte elever henter mælk (duksene), og de, som skal have EAT, henter det fra EAT-boden selvom dette er samme rum på skolen. Der bliver sat film på i langt de fleste spisepauser i begge klasser, hvor eleverne ikke må tale sammen. Ingen af lærerne spiser med eleverne. En af lærerne forklarer, at det skyldes manglende tid, og at hun gerne vil spise med sine kollegaer, og en anden lærer forklarer under observation i klassen, at det er, fordi hun synes, det er uhygiejnisk (for hende) at spise med børnene. I begge klasser bliver eleverne siddende på deres arbejdspladser. I den ene klasse sidder de på rækker, og her synes det nemmere at holde børnene fra at tale med hinanden og derved opretholde den form for madro, de to indskolingslærere efterstræber.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER



**Indskolingsklasse, Skole Y:** Eleverne sidder i hestesko og ser film på klassens smartboard. De sidder skulder ved skulder og kigger hverken på deres egen mad eller klassekammeraternes. Der er ingen elever, der taler, og alle kigger på filmen.

I den anden indskolingsklasse, jeg observerede på Skole Y, sidder eleverne ved firemandsborde, og her taler eleverne sammen og kommenterer hinandens mad, selvom lærerens mål også her er at skabe en form for madro, hvor de ikke taler sammen, med henblik på at sørge for, at de spiser deres mad inden for tidsrammen. Det synes nemmere at skabe denne form for madro, når eleverne ser tv, og allerbedst, når de ikke sidder over for hinanden.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER



**Indskolingsklasse, Skole Y:** Som i den anden indskolingsklasse søger læreren at skabe madro, Hvilket også her betyder, at eleverne ikke skal tale sammen, når de spiser. Læreren sætter film på, og eleverne bliver bedt om at lade være med at tale med de klassekammerater, de sidder i gruppe med. Dette viste sig vanskeligere end i den anden klasse. Muligvis fordi eleverne sidder i grupper og ikke skulder ved skulder i en hestesko.

I de to indskolingsklasser på Skole Y er der altså fokus på at skabe ro og få eleverne til at spise deres mad inden for den afsatte tid. Der er ikke fokus på visse sociale elementer som eksempelvis dialog under måltidet, og i praksis kommer dette til udtryk ved lærernes ønske om, at eleverne i stedet fokuserer på en film. Fokus er altså ikke på maden og klassekammeraterne. I den klasse, hvor eleverne spiser overfor hinanden, har læreren sværere ved at holde elevernes fokus på filmen og madro. Dette er nemmere i klassen, hvor eleverne sidder skulder ved skulder. I klassen, hvor eleverne sidder skulder ved skulder, er rummet primært designet til at fokusere på tavlen og i spisepausen fokusere på filmen. Det primære fokus i denne arena bliver dermed filmen og ikke maden eller hinanden. Fischler beskriver i den sammenhæng betydningen af rum og design i forhold til mad og måltider på følgende vis:

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*“Size and shape of tables used for commensal eating obviously are relevant to the type and style of interactions between participants in the meal as well as to the circumstances. The long, rectangular table, with a prominent seat at the high end or, as in pictorial representations of the Last Supper, in the middle of one side, is more adapted to hierarchy and ‘vertical commensality’ (one in which the attention of participants is focused on one leading character, as opposed to ‘horizontal’ commensality with friendly, informal long tables). The round table allows maximal equality and exchanges between participants in the meal. King Arthur and his knights chose a round table, ‘so that none should have precedence’” (Fischler, 2011, s. 537).*

Ifølge Fischler påvirker rammerne, det fysiske, således socialiteten og måden eleverne sidder og spiser synes at påvirke dem og deres mulighed for at følge lærerens regler for madro. Den måde, bordene stilles i den enkelte klasse, skaber forskellige sociale arenaer. Elevernes tilgang er derfor også interessant i denne sammenhæng, i forhold til at undersøge lærernes tilgang. Særligt i den ene af indskolingsklasserne på Skole Y er det vanskeligt for læreren at etablere den form for madro, hun ønsker. Her taler eleverne sammen, selvom de ikke må, hvilket kan tolkes som den sociale drift, mennesker også mødes om, når der spises. Selvom der hos læreren fra Skole Y ikke er fokus på elementer som dialog og opmærksomhed på hinanden og maden, og hun i stedet bruger filmvisning til at skabe denne måltidsramme, kan man spørge, om der alligevel foregår den form for taktfølelse og selskabelighed, som Simmel peger på? Hvis selskabelighed også i nogen grad handler om fælles spisning som en social aktivitet i sig selv, om end en der som i dette tilfælde ikke omfatter verbale handlinger, kan man diskutere om ikke denne læreres tilgang også indbefatter et potentiale for dannelse i den form, som Simmel beskriver. En forståelse af, at blot det at spise med andre indeholder en anden værdi end at spise alene, som jeg så elever gøre det i andre klasser, hvor lærerne havde en undvigende tilgang til både maden og måltidet (se også Osowski et al., 2013). Der er dog tale om en dannelse af en ganske anden art end den, man finder hos eksempelvis Jensen og Schnack samt Fischler. I dette tilfælde på Skole Y er det sociale primært den mere kropslige aktivitet i madindtagelsen – i et fælles rum - der fokuseres på, mens sproglige udvekslinger om madens betydning som

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

identitetsmarkør tilsidesættes samt udvikling af den individuelle handlekompetence, hvis denne, som Jensen og Schnack peger på, skal foregå gennem en reflekteret dialog (Jensen & Schnack, 1994). Eleverne i indskolingen på Skole Y må som udgangspunkt ikke tale sammen, når der spises, og med Simmels forståelse af selskabeligheden, så indeholder måltidet også en disciplinering og civilisering, eller hvad man kan beskrive som en slags tilpasningsocialisering (Holm, 2013, s. 25). Denne tilgang hos lærere ser jeg dog som et brud med en forståelse af maddannelse, der handler om, at eleverne frigør sig fra skolens mere formelle rum i måltidet - som en frigørelsessocialisering, der ifølge Klafki er baseret på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Benn, 2012; Klafki, 1983; 2001).

Simmel, (1998 [1910]) fremhæver dog på den anden side, at selskabeligheden sikres gennem en form for taktfølelse, der er afgørende i forhold til at respektere denne ramme eller tilpasning, der både fokuserer på individ og på fællesskabet (se Stenbak Larsen, 2006, s. 97), hvilket repræsenterer skolens mere formelle rum men dog også en pædagogisk ramme, der giver plads til fællesskabet. Taktfølelsen er med til at skabe rammer, der dog ikke nødvendigvis omfatter en frigørelsessocialisering som den, Benn beskriver (2012), eller udvikling af handlekompetence som nævnt hos Jensen & Schnack (1994). Gennem måltidet med andre opstår der en dannelse i forhold til at udvise respekt for sine omgivelser og indtage måltider ”i samme takt” – herunder de mennesker man spiser sammen med. ”Respekt” – det kan være for maden eller fællesskabet - er et emisk udtryk flere informanter benytter, når de omtaler måltidets potentiale, og i den forbindelse mener Simmel, at man gennem selskabeligheden minimerer det individuelle og interessebaserede og fremdyrker det sociale og de fælles rammer. Dette kan også foregå i dialogen over måltidet, men målet med samtalen er ikke at finde frem til en fælles afgørelse, enighed eller dybere refleksion men at skabe en spejling mellem de spisende. Simmel beskriver dette rum i måltidet som selskabeligheden og mener, at selve selskabeligheden fungerer som ”...*socialitet for dens egen skyld*” (Stenbak Larsen, 2006, s. 97). I modsætning til hos Fischler er fokus hos Simmel altså ikke på maden i sig selv og dens betydning for den fælles

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

identitet men mere grundlæggende på den socialitet, der skabes i det tidsrum, man spiser sammen.

Om denne rammesætning for måltidet foregår med eller uden dialog adskiller sig fra lærer til lærer og den tilgang, jeg observerede hos indskolingslærerne på Skole Y kan muligvis opfattes som en forståelse af, at mad i skolen primært er ernæring, men i forhold til deres tilgang til måltidet, så mener de, at spisepausen er blevet ødelagt af EAT og de foranstaltninger, der er blevet lagt ned over lærerne, såsom håndtering af den øgede mængde affald (emballage) og organiseringen omkring afhentning af maden i EAT-boden. Lærerne havde ifølge dem selv tidligere haft fokus på, at spisepausen var en hyggestund men føler nu, at der er brug for andre rammer for måltidet for at eleverne som minimum får noget at spise. Lærernes pædagogiske tilgang til mad og måltider afviger fra de, som er beskrevet fra Københavns Madhus. Det er dermed også et tydeligt eksempel på en manglende kobling af idealer om maddannelse i spisepausen og den praksis, dette ideal skal udfoldes i.

De meget forskellige pædagogiske opfattelser af skolemad og måltider blandt lærerne påvirker skolemadsordningens muligheder for at udfolde et bestemt dannelsesideal, men også andre elementer har betydning. Eksempelvis synes tilgangen eller holdningen til EAT på Skole Y også at repræsentere en konflikt internt på skolen, hvor ledelsen har pålagt lærerne nye opgaver i form af EAT, og derudover synes flere lærere, at mad er forældrenes ansvar. I den forbindelse beskriver lærerne EAT som den ”nemme” løsning for forældre i negativ forstand, hvor madpakken repræsenterer det modsatte, da den i højere grad giver en fornemmelse af et fælles rum. EAT i sig selv er altså ikke nødvendigvis det primære problem, men kan muligvis være dråben, der fik bægeret til at flyde over i forhold til, at et hvert initiativ i forbindelse med EAT-ordningen blev oplevet som en ekstra praktisk byrde blandt flere lærere. Dermed opstod der en udbredt modstand imod konceptet. Dette kan også ses som et eksempel på den manglende kobling mellem mad og måltider og skolens kerneydelse og normale praksis. EAT på Skole Y er drevet af ledelsen og en skolepædagog og ikke af lærerne. Derudover ligger hovedansvaret for EAT hos den administrative leder og ikke hos den pædagogiske leder. EAT og det at spise generelt skaber dermed en

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

konflikt hos de to indskolingslærere på grund af manglende tid og rum, ekstra opgaver og en opfattelse af, at den gamle spiseordning (madpakken) var bedre. De mener, at der er blevet mindre tid til at spise, at EAT tager længere tid at spise op end den tidligere ordning med madpakker, og at der ikke er tid til at skabe gode rammer for måltidet. Desuden nævner nogle lærere, at grundet den manglende tid i spisepausen prioriteres det at spise med kollegaerne frem for at spise med eleverne.

### 6.15 ELEVERNES AUTONOMI OG DET UFORMELLE MØDE I MÅLTIDET: UDSKOLINGEN PÅ SKOLE Y

I udskolingen på Skole Y får eleverne lov til at rejse sig og spise, hvor de har lyst. Nogle sætter sig flere sammen om et bord, mens andre sidder alene. Der er elever, der går op til læreren, som bliver i klassen den første del af pausen, og endelig er der de elever, som forlader skolen. I modsætning til indskolingsklasserne hersker der stor autonomi i spisepausen hos udskolingsklasserne, uanset om der er en lærer til stede eller ej. Mange af eleverne spiser stående eller alene, mens andre slet ikke spiser. Kun ganske få sætter sig sammen og spiser.



**Udskolingsklasse, Skole Y:** Eleverne i udskolingen spiser på mange forskellige måder. Nogle af pigerne danner små spiserum, hvor de bryder arbejdsrummet op og skaber nye og sociale arenaer i klassen.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Visse elever skaber selv en social arena ud fra elementer i den arena, der normalt bruges og er designet til undervisning. Særligt pigerne i en af klasserne *re-designede* rummet og rykkede rundt på borde og stole, så de kunne sidde med front mod hinanden i mindre grupper. Dette gav dem mulighed for at skabe en social arena, hvori de i dialog både kunne bryde brød i konkret og i overført betydning. Læreren blev ved katederet gennem hele spisepausen, og ud fra mine observationer var det ikke muligt at vurdere, om læreren havde part i denne adfærd, da læreren hverken støttede op om det eller modarbejdede det (se afsnit 5.5). Læreren talte med eleverne på uformel vis, og bevidst eller ubevidst tillod læreren altså at klasselokalet transformerede sig fra arbejdsrum med de formelle koder et sådan indeholder, til et mere uformelt socialt rum med andre og mere uformelle og egalitære koder. Fischler omtaler betydningen af rummet i forhold til måltidet som social praksis:

*“The effectiveness of the meal in producing social bonding is a function of its capacity to promote equality between commensals... Sagne characterizes commensality around a circular or square table as ‘elective’, in the sense that all participants enjoy equal chances of interacting, whether verbally or otherwise, and can freely and equally direct their attention and recognition to anyone, thus experiencing empathy and agape” (Fischler, 2011, s. 537).*

Dette fokus på selv at skabe (nye) rum, der fordrer dialog og opmærksomhed på hinanden, mens der spises, var ikke noget, der i udtalt grad blev observeret hos drengene i udskolingen. Ikke at de ikke socialiserede – de socialiserede bare ikke over maden. Disse kønsforskelle blandt elevernes måde at gå til måltidet på kunne være interessante at undersøge nærmere, men da denne undersøgelses fokus primært er på lærerne, var det mere interessant at undersøge deres praksis, og hvordan de forholdte sig til og eventuelt påvirkede elevernes adfærd. Lærernes praksis kan til dels også observeres gennem elevernes praksis, eksempelvis ved den autonomi, der herskede i klassen. Den kan ses som et udtryk for, at denne lærers pædagogiske tilgang til måltider på sin vis er i overensstemmelse med den uformelle sociale arena, der blev skabt i klassen i spisepausen, eller alternativt er den et udtryk for ikke at have



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

redskaberne til eller mulighederne for at skabe et andet rum med en anden tilgang til måltidet. Lærerens eget rolleskifte fra underviser til en slags venskabelig samtalepartner ændrede dog det mentale rum og skabte dermed mulighed for, at eleverne – både drenge og piger – kunne socialisere med eller uden mad som fællesnævner. Lærerens tilgang til skolemad og måltider kan kategoriseres som *Den Undvigende Lærer* med træk af *Den Socialt Orienterede Lærer* (Osowski et al., 2013) med primært fokus på at bevare den gode, uformelle stemning uden eksplicit at indgå i eller skabe dialog omkring mad og måltider (se også afsnit 1.9). Eksempelvis opfordrede læreren ikke aktivt eleverne til at sidde sammen og spise og var som lærer heller ikke direkte medskaber af regler og rammer omkring spisepausen, herunder brug af mobiltelefoner og andre medier. Lærerens tilgang kan derved muligvis have indflydelse på, at særligt drengene enten ikke spiser i klassen eller spiser alene og pigerne spiser i mindre grupper. Der ses altså ikke de samme samlende måltider, der som beskrevet af andre lærere (Skole X) eksempelvis giver eleverne mulighed for at *opdage hinanden på ny* og som kan være medvirkende til, at eleverne i højere grad bliver på skolen for at spise sammen.



**Udskolingsklasse, Skole Y:** Flere af drengene spiser ikke frokost, og flere af dem, som gør, sidder alene ved deres skolebord.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Som nævnt var det særligt pigerne på både Skole X og Y, der søgte at skabe sociale arenaer eller private spiserum i det, der kan beskrives som skolens offentlige rum (Høyrup & Nielsen, 2009), men generelt forlod udskolingseleverne på Skole Y i højere grad skolen i frikvarteret end observeret hos udskolingselever på Skole X. Jeg vil i næste afsnit beskrive observationer heraf og belyse, om det kan hænge sammen med lærernes tilgang til skolemad og måltider, og om det kan være en markør for, om EAT er blevet en integreret del af skolens mad og måltidskultur.

### **6.16 SKOLE- OG GADEPLAN: MODSATRETTEDE SOCIALE ARENAER**

Som en del af mine observationer fulgt jeg grupper af udskolingselever fra Skole X, når de forlod skolen og gik på gaden for at holde spisepause. Målet med disse observationer af eleverne var at bidrage til en dybere forståelse af de sociale fænomener, der påvirker deres praksis, ved at følge dem i et udsnit af deres livsverden. Som forsker kan en observation og analyse af unges livsverden belyse sociale mønstre på tværs af sociale sammenhænge (se også Rendtorff, 2004, s. 296), og jeg fik således belyst, at eleverne ikke kun forlader skolen for at spise, men også gør det af andre og mere sociale årsager. At der eksempelvis var flere elever fra Skole Y end fra Skole X, der forlod skolen i spisepausen kan som nævnt muligvis være påvirket af lærernes forskellige tilgange til at spise sammen på de to skoler.

Umiddelbart var fokus på at undersøge, om elevernes praksis kunne belyse noget om lærernes praksis og tilgang til mad og måltider. Det blev hurtigt tydeligt, at det ikke er maden alene, der er årsagen til, at nogle elever forlader skolen i spisepausen. Efterhånden som jeg begyndte at følge eleverne, viste det sig at langt fra de fleste af de elever, der forlader skolen i spisepausen, ikke kun gør det for at købe mad eller fordi de ikke kan lide maden på skolen. De fleste forlader i højere grad skolen for at socialisere med deres venner i et andet rum, der var adskilt fra skolen og det, den repræsenterer. Eleverne der blev observeret ytrede ofte, ”at det var rart at komme væk fra skolen”. Disse observationer er i tråd med en undersøgelse, der blev foretaget af

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

elevadfærd i forhold til EAT og spisepausen (Høyrup & Nielsen, 2009), hvori det blev karakteriseres som en søgen efter *kulturel frisættelse* (ibid., s. 20).

Det er ikke alene gadens muligheder for at købe mad, der trækker dem væk fra skolen, men i lige så høj grad muligheden for at forlade skolens offentlige rum og træde ind i nogle mere private og selvvalgte rum (se også Morrison, 1996). Omgangsformen på pizzeriaet, hvor de primært opholder sig i frikvarteret, er uformel, og både eleverne og de, som arbejder i pizzeriaet, er fortrolige på en uformel måde. Pizzeriaet har endda lavet en særlig menu med varme sandwich til eleverne med priser, der præcist matcher EAT's priser. Denne sandwichmenu er ikke en del af pizzeriaets egentlige menu men kun for eleverne i deres frikvarter. Dette syntes at skabe et *rum* i sig selv, og ifølge eleverne giver det en følelse af ejerskab over stedet. De føler sig velkomne og "hjemme", fortalte de. Det er "deres menu" og dermed også deres sted. Selvom kun få elever køber mad på pizzeriaet, er alle velkomne, og stemningen bærer tydeligt præg af det uformelle, private rum, som eleverne er medskabere af.



**Udskolingselever i pizzeria tæt på Skole X og Y:** Kun få spiser, resten hænger bare ud. De, der spiser, køber sandwich, som ikke er på menuen, men som er lavet specielt til elever med udgangstilladelse fra de omkringliggende skoler.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Et grundlæggende formål med EAT-konceptet er, at man “...vil vinde kampen mod *gadens madtilbud*” (Høyrup & Nielsen, 2009, s. 17) ved at skabe rum på skolerne i form af EAT-loungen, der kan repræsentere de private rum, som udskolingseleverne finder og skaber uden for skolen. Hverken Skole X eller Y har dog fået etableret en lounge, der virker efter hensigten, eftersom kun få bruger dem aktivt, og kun meget få udskolingselever på Skole X bruger loungen på andre tidspunkter, end når de er på arbejde i EAT-timen. På Skole Y er der etableret spisekroge og små cafeområder, men disse bliver primært brugt af elever fra mellemtrinnet, der ikke har udgangstilladelse. Dette behov blandt udskolingseleverne for at forlade skolen kan være repræsenterende for det, Bruselius-Jensen kalder en *kamplads* (Bruselius-Jensen, 2010, s. 242), hvor eleverne forbliver inden for skolens rammer og har mulighed for at bryde med skolens rammer og struktur ved at indtage andre positioner uden for skolen, eksempelvis på pizzeriaet. I disse mere private rammer er de teenagere, kunder, forbrugere og er dermed i højere grad medskabere af måltidet og den sociale arena, hvor de på skolen ser sig selv som elever og underlagt lærernes tilgang og en mere hierarkisk struktur med fokus på indlæring og disciplin.

På baggrund af præsentationen af de varierende tilgange på tværs af skolerne, kan lærernes individuelle tilgang til skolemåltidet have indflydelse på ovenstående problematik og på, hvorvidt måltidet bliver en kamplads for forskellige identiteter formet omkring dikotomierne skole over for fritid, teenager over for elev, offentligt over for private rum, hierarkiske over for egalitære relationer, disciplin og arbejde over for afslapning. En måde hvorpå lærerne søgte at modvirke tendensen til at forlade skolen i spisepausen var på Skole X, hvor man gav eleverne mulighed for at forlade klassen og skabe sociale arenaer i andre lokaler end i klassen, hvilket særligt pigerne benyttede sig af. De drenge der ikke gik på pizzeria blev i klassen, og lærerne hjalp dem med at etablere en social arena, blandt andet ved opfordre dem til at sætte sig sammen og spise uden eksempelvis mobiltelefoner, tablets og computere. Lærerne bemærkede, at dette havde indflydelse på, at de ikke i samme grad som tidligere forlod skolen i frikvarteret, og de, der ikke havde madpakke med og ellers skulle hente mad

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

på gaden, kunne nu købe EAT på skolen. Formålet med disse initiativer var på den ene side at give eleverne mere frihed til at vælge den måde, de ville spise på og hvor, og på den anden side skabe en sociale arena for den uformelle, private og afslappede interaktion omkring måltidet, uden dermed at skulle forlade skolen. Det er ikke målet med denne afhandling at fremføre med en holdning om, at der er mere værdi i at spise på skolen end på gaden. Ud fra mine observationer kan det blot konstateres, at lærernes tilgang og den måltidspraksis, de er med til at skabe, påvirker elevernes adfærd omkring spisepausen og dermed også, hvad de spiser.

Lærerne på Skole Y beskrev ikke på samme måde som lærerne på Skole X betydningen af de fælles måltider, der eksempelvis giver eleverne mulighed for at *opdage hinanden på ny*, og som kan være medvirkende til, at eleverne bliver på skolen for at spise sammen. Igen skal dette ikke tolkes som, at det i sig selv indeholder en værdi, at eleverne bliver på skolen i spisepausen i forhold til at opnå en følelse af socialitet og selskabelighed, men at den tid, der dog er sat af til at spise sammen på skolen, kan have en socialiserende funktion, hvis den anvendes på en særlig måde, hvilket flere informanter vidner om er muligt. Som Simmel påpeger, er det at spise mad ikke ensbetydende med, at der opstår socialitet, hvis ikke dette foregår i fællesskab og med selskabelighed - med særlige rammer og regler (se også Christensen & Jacobsen, 2019). Spørgsmålet er, om det nødvendigvis er afgørende for socialiteten, hvorvidt læreren er den undvigende eller den socialt orienterede lærer, så længe der skabes en fælles interaktion og identitet omkring måltidet. Som nævnt tidligere kan man diskutere, hvorvidt dialog og forhandling, det vil sige den sproglige interaktion omkring maden, er nødvendig for følelsen af fællesskab og en fælles identitet, eller om den kropslige og sanselige praksis vedrørende indtagelse af mad er mere fundamental, og hvor den praksis kan indgå sammen med anden fælles praksis såsom oplæsning, lytning til musik eller filmvisning.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### 6.17 OPSUMMERING SKOLE Y: KONFLIKTER OMKRING SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Lærernes opfattelse af og tilgang til EAT på Skole Y bærer i nogen grad præg af, at der ifølge lærerne ikke er en tydelig kobling mellem elementerne dannelse og pædagogik sammenført med skolemad og måltider. Der er dog også andre barrierer for, hvorvidt EAT bliver integreret på skolerne, både i forbindelse med at få flere brugere og med henblik på at udfolde et eventuelt pædagogisk og dannelsesmæssigt potentiale. Dels kan det hænge sammen med en intern konflikt på skolerne, mellem lærere og ledelse, hvilket kan være vanskeligt for denne undersøgelse at vurdere det yderligere omfang og konsekvenser af.

På Skole Y er det tydeligt, at lærerne ikke opfatter skolemad som en del af deres ansvarsområde, og hverken den pædagogiske leder eller lærere på skolen er direkte involveret i EAT. Lærernes pædagogiske tilgang til måltidet har særligt i indskolingen ikke fokus på dialog, men derimod på madro - uden dialog. Dette kan skyldes manglende tid, hvilket er en generel ytret udfordring blandt lærerne. Det synes dog også at hænge sammen med den overvejende pædagogiske tilgang på Skole Y, hvor skolemad og måltider ikke anses som en del af pædagogikken, men som et i nogen grad forstyrrende element, der tager tid fra kerneydelsen, og som opfattes som forældrenes ansvar. I udskolingen er der et vist fokus på det sociale, og lærerne bliver i klassen og *hænger ud* med eleverne. Der fokuseres dog ikke på mad og måltider, og de, der spiser, sidder enten alene, hvilket særligt var tilfældet for drengenes vedkommende, mens nogle af de piger, der spiser i klassen, søger at omforme rummet og skabe deres egne sociale arenaer. Generelt forlader udskolingseleverne på Skole Y skolen i frikvarteret i højere grad end på naboskolen (Skole X), hvilket som nævnt kan være influeret af lærernes tilgang til måltidet og den måde, det udfoldes på og understøttes pædagogisk.

Overordnet set kan følgende ord sættes på lærernes tilgang til EAT på Skole Y: Indskolingslærerne er negativt indstillet over for EAT og tankerne bag og ”saboterer” med egne ord konceptet, eftersom de ikke kan se formålet med ordningen og oplever

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

den som et brud på en i forvejen eksisterende (madpakke)kultur, der i højere grad bidrog til nogle af de formål, som EAT hævdes at have, herunder at skabe et fælles rum for eleverne indbyrdes og for elever sammen med læreren. EAT-lærerne ser ofte potentialet men lykkes enten ikke med at engagere skolens øvrige lærere eller vælger ikke at dele erfaringer omkring eleverne med de andre lærere. Dermed har nogle læreres tilgang i højere grad fokus på at opbygge en arena, hvor elever sidder samlet med madpakker med fokus på at få spist maden inden for den begrænsede tid, frem for at have fokus på en dialogisk, sproglig eller reflektiv tilgang. Derved udebliver de dannelseselementer omkring socialitet, sprog og identitet, som fremhæves hos henholdsvis Jensen, Schnack og Fischler, mens Simmels forståelse af socialitet og selskabelighed muligvis er til stede, i og med at eleverne og lærerne stadig sidder samlet og spiser, hvorved der kan opstå en slags fælles taktfølelse, som ikke afhænger direkte af dialog, refleksion eller identitet omkring maden, men som også knytter sig til en kropslig socialitet.

EAT opfattes grundlæggende som et serviceprojekt for forældrene og blandt nogle lærere som *den nemme løsning* ud fra et ideal om, at madpakken kræver mere engagement som forælder og samtidig sikrer, at der er mere tid til at spise sammen. Informanterne erfarer, at der er manglende tid og rum til at engagere sig i EAT-projektet, og udskolings eleverne skaber selv måltider i klassen eller på pizzeria/gaden, hvilket i vid udstrækning accepteres af lærerne.

Som barrierer for, at EAT bliver en mere integreret del af spisepausen på Skole Y, kan der refereres til de øvrige temaer, der blev opridset tidligere: en intern konflikt mellem lærere og ledelsen, der handler om generelle arbejdsvilkår, manglende pædagogisk fokus på EAT og på mad og måltider generelt på skolen, hvor hverken den pædagogiske leder eller de øvrige lærere er direkte involveret i EAT.

### 6.18 FORSKELLE OG LIGHEDER MELLEM EAT-SKOLERNES ERFARINGER

Som belyst i de ovenstående analyser er der stor forskel på, hvorledes lærerne fra skolerne X og Y – som ellers har sammenlignelige socioøkonomiske baggrunde for

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

deres elevgrupper – opfatter EAT, skolemad og måltider. Hvor indskolingslærerne på Skole X generelt er positive over for EAT, både kulinarisk og som koncept, er tilfældet generelt det modsatte på Skole Y. En indskolingslærer på Skole X bruger maden som omdrejningspunkt for dannelse og læring, hvor lærerne på Skole Y mener, at EAT er en barriere for at udøve det samme. På Skole Y ser de interviewede indskolingslærere EAT som en forværring af frokostpausen, som kedelig mad og som et projekt, der er blevet trukket ned over dem til trods for at de mener, at maden bør være forældrenes ansvar. Dette bevirker, at de omtaler EAT negativt over for elever, kollegaer og forældre. En tidligere EAT-lærer på Skole Y ser et dannelsesmæssigt potentiale ved EAT-timen, men manglende forberedelsestid betyder, at dette potentiale ikke kan udfoldes, og han fik heller aldrig i sin tid som EAT-lærer udnyttet dette potentiale og delt det med sine kollegaer, selvom han havde øje for, at EAT-køkkenet kan fungere som et ”udviklingsrum”. Den nuværende EAT-lærer på Skole Y ser et potentiale i EAT som et inkluderende initiativ, særligt for psykisk eller socialt udsatte elever men oplevede, at han ikke kunne finde opbakning blandt lærerne. Han kom dog med eksempler på, at arbejdet i EAT-køkkenet har bidraget til inklusion af elever, der ellers ikke fungerer på Skole Y, eftersom disse opnår en mere tydelig social funktion på skolen og dermed i højere grad føler sig værdsat og som del af fællesskabet.

På Skole X er der blandt lærerne generelt en positiv stemning omkring EAT-ordningen, og selvom ikke alle lærere nødvendigvis ser et eksplicit dannelsesmæssigt potentiale i EAT, omtaler de projektet og maden positivt over for elever og forældre. Deres positive indstilling illustreres også ved, at stadig flere lærere selv er begyndt at spise EAT. Der er en generel opfattelse blandt lærerne af, at mad og måltider er vigtige i en skolekontekst, men manglende tid og rum ses også her som primære barrierer for at kunne engagere sig fuldt ud i ordningens implementering. I deres ytringer fokuserer lærerne overordnet på mad som ernæring i højere grad end som en form for socialitet. Det forholder sig dog anderledes i praksis, hvilket blev observeret på flere skoler. På Skole X ytrer flere i interview, at der ikke kan praktiseres et socialt fællesskab gennem skolemåltidet, og at det alene handler om at bruge den korte tid, der er, på at spise så effektivt som muligt, hvilket er sammenligneligt med interview med lærere fra Skole



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Y. På Skole X er der dog i praksis fokus på måltidet, som en social begivenhed med fokus på dialog, og EAT har tilsyneladende gjort dette fokus tydeligere. I indskolingen bliver EAT således brugt som case, når der i projektsammenhæng tales om mad, måltider og ernæring, og i udskolingen har EAT, som en mulighed for at købe mad på skolen, og lærernes fokus på måltidet betydet, at eleverne i højere grad bliver på skolen og spiser sammen, hvilket ikke er tilfældet på Skole Y. Det fremhæves af lærerne på skole X, at udskolingseleverne, særligt drengene, af den grund spiser sundere mad end før.

Det lader dermed til, at til trods for, at de to skoler blot ligger få hundrede meter fra hinanden, med sammenlignelige elevsammensætninger og med lærere, der må formodes at have sammenlignelige faglige baggrunde og pædagogiske udfordringer, så opfattes EAT og skolemad og måltider generelt meget forskelligt. At de opfattes forskelligt på Skole Y og en folkeskole som Skole Z er måske ikke på samme måde overraskende, da de to skoler har meget forskellige elevsammensætninger og forskellige daglige, pædagogiske udfordringer. Men det er interessant, at lærernes tilgang til skolemad og det at spise i en skolesammenhæng er så markant forskellig på Skole X og Y. De omtaler begge tid og rum som barrierer, men tilsyneladende gør det en forskel, hvorledes EAT er implementeret på de to skoler. Hvor EAT på Skole Y primært sorterer under den administrative leder, og ingen lærere er direkte engageret i EAT, er der på Skole X tre lærere engageret i EAT, og EAT-timen bruges i nogen grad aktivt som et pædagogisk værktøj. Andre lærere, der ellers ikke har med EAT at gøre, informeres eksempelvis om elevernes udvikling i EAT-timen, hvilket ikke sker på Skole Y. Flere lærere og ledere på begge skoler opfatter EAT som værende primært et serviceprojekt, men holdningen til skolemåltidet viser sig anderledes i praksis på Skole X, hvor lærerne eksempelvis har udpræget større fokus på dialogen omkring maden end lærerne på Skole Y. På Skole Y bruges spisesituationen i indskolingen i mindre grad som en social begivenhed med fokus på mad og dialog, hvor der modsat var flere eksempler på at måltidet på Skole X i praksis fungerer som social arena, der opbygges omkring dialog og mad. Skoleledernes tilgang synes at have en vis betydning i forhold til de pædagogiske rammer, lærerne er med til opsætte, men også

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

relationen mellem ledere og lærere i implementering af konceptet synes at have en betydning. Det er dog i lige så høj grad lærernes tilgang, der er afgørende. Holdningen til EAT blandt lærerne på Skole X og Y tjener som eksempel. På Skole Y tales der groft sagt enten ikke om EAT blandt lærerne og forældre, eller EAT omtales negativt og præsenteres som den *nemme løsning* og som mad, eleverne ikke kan lide. På Skole X omtales EAT generelt positivt blandt lærerne, erfaringer med elever fra EAT-timen deles med kollegaer, flere og flere lærere spiser selv EAT, og EAT anbefales til forældrene på diverse møder. Det nævnes dog blandt en informant på Skole X at EAT ofte omtales internt blandt lærerne når noget ikke fungerer med ordningen. Fælles for de to skoler er at ingen af skolerne har en intern fælles strategi til at integrere EAT eller skolemad og måltider generelt i de overordnede pædagogiske mål, og det beskrives begge steder som en barriere for yderligere at udfolde de dele af EAT, der handler om mere og andet end mad. Eksempelvis dannelsesmæssige perspektiver ved det daglige måltid.

Der er altså flere faktorer, der er afgørende for, at EAT og målene for maddannelse ikke bliver en del af et overordnet pædagogisk og dannelsesmæssigt projekt på skolerne. I den sammenhæng, og med afsæt i Fischlers beskrivelser af, at dannelselementer som kulturforståelse og identitet både skabes gennem dialogen i måltidet og i forhold til og omkring den mad der spises, vil jeg i næste afsnit beskrive tilskudsordningen. Tilskudsordningen er central for skolemadsordningerne i København og et element, der også har til formål at understøtte et dannelsesideal, der handler om at spise den samme mad og ikke blot om at skabe sociale rammer omkring spisepausen og madpakker. Med tilskudsordningen har skoler med lavindkomstfamilier fået en mulighed for at tilbyde skolemad til elever, der ellers ikke ville have råd. Som empirien i det følgende peger på, ville madordningerne ikke være relevante for mange skoler uden tilskudsordningen, da mange familier som nævnt ikke ellers ville have råd til skolemaden. Derfor er der i undersøgelsen af tilskudsordningens betydning for skolemad og måltider primært foretaget observationer og interview på Skole Z, som er en skole med en høj andel af tilskudsberettigede elever.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Som udgangspunkt er tilskudsordningen endvidere relevant for analysen, da denne del af skolemadskonceptet kræver et vist lærer- og ledelsesengagement og visse fælles pædagogiske overvejelser på den enkelte skole. Det gælder eksempelvis hjælp til forældrene i forhold til at søge tilskud. Dermed giver en analyse af den del af EAT, der handler om tilskudsordningen, mulighed for at belyse nogle generelle betragtninger hos lærerne om skolemad, men det giver også mulighed for at undersøge et dannelsesideal, der omhandler social inklusion og forebyggelse af stigma og eksklusion.

### **6.19 SKOLE Z'S BRUG AF TILSKUDSORDNINGEN: "MADEN VAR FOR DYR TIL VORES BØRN"**

For at undersøge, hvordan tilskudsordningen er forankret, og hvilket pædagogisk og inkluderende potentiale, den eventuelt måtte tilføre måltidet på skolerne, er der foretaget interview med lærere og skolelederen fra Skole Z, der har mange brugere, som får tilskud til EAT eller får EAT gratis (se bilag 5). Fokus er på lærernes opfattelse af og tilgang til tilskudsordningen i forhold til det maddannelsesmæssige arbejde med eleverne. Jeg har også fundet det relevant at inddrage skoleledelsen på Skole Z, da ledelsen som nævnt kan have indflydelse på lærernes forståelse og tilgang. En undersøgelse af lærernes forståelse og tilgang til den del af skolemaden der omhandler tilskudsordningen er ligeledes centralt for at kunne besvare afhandlingens forskningsspørgsmål, da tilskudsordningen giver elever fra Skole Z (og andre skoler) mulighed for overhovedet at få skolemad. Dermed danner tilskudsordningen en central ramme for måltidets eksistens, praksis og funktion. Skolelederen fra Skole Z udtaler således under et interview, at EAT er blevet en integreret del af skolens praksis og fremhæver særligt tilskudsordningen: *"Det, at vi har en madordning, er blevet en del af skolen – det er det 100 procent, og specielt den ordning vi har med, at der er rigtig mange børn, der får tilskud"* (bilag 2: 1.1, 06:05).

Han tilføjer dog, at EAT som en slags sundhedsprojekt ikke er blevet en del af den samlede politik på skolen. Det har de simpelthen ikke haft ressourcer til endnu, men han mener, at lærerne har taget ejerskab over EAT og tilskudsordningen som en

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

praksis der skal fungere i klasserne. Han henviser til, at lærerne efter hans opfattelse hjælper med at sikre, at de elever, der kan få tilskud, får det bestilt. At tage afsæt i skolemad, i dette tilfælde EAT, som et projekt, der alene skal sikre bedre sundhed blandt eleverne, kan være årsagen til, at der på Skole Z ikke er ressourcer til at udvikle fælles sociale og pædagogiske mål for måltider, sådan som intentionen med EAT er ifølge Københavns Madhus. Det ville nemlig ikke kun kræve ressourcer i form af timer og økonomi, men også fagpersoner og viden inden for det område, hvor mad, sundhed og pædagogik knyttes sammen. Det ville kræve fagpersoner, der kan hjælpe med at integrere mad og måltider i de almene pædagogiske og dannelsesmæssige mål, man har på skolen. Alligevel understreger lederen fra Skole Z, at EAT med tilskudsordningen har vundet stor opbakning:

*”I forhold til at få lærernes engagement har det sådan set været nemt, og kontoret har virkelig gået ind i den her opgave for at få det til at køre og har virkelig givet forældrene en stor støtte og børnene en stor støtte i hele det der med at få bestilt mad. Det har de været indstillet på fra start.” (bilag 2: 1.1, 10:40).*

Han ser ikke umiddelbart ledelsesmæssige konflikter, hverken i forhold til EAT eller tilskudsordningen, men nævner vigtigheden af, at ledelsen går forrest: *”Så er det en ledelsesmæssig opgave i forhold til at gå forrest for at få lavet en god madkultur. Sammen med lærerne få gjort børnene interesseret i det” (bilag 2: 1.1, 11:45).* Lærerens rolle bliver altså også at arbejde sammen med eksempelvis skoleledelsen og skolens kontor om pædagogiske samt administrative opgaver. Han kan ikke forestille sig, at EAT ville fungere uden tilskudsordningen på deres skole: *”Vi har fået et boost med tilskudsordningen, for spørgsmålet var, om det overhovedet gav mening uden, fordi maden var for dyr til vores børn” (bilag 2: 1.1, 18:30).*

Der er således ifølge skolelederen noget, der tyder på, at tilskudsordningen er essentiel som fundament for, at EAT kan implementeres og være for alle elever i kommunen. Hvorvidt dette kan finde sted, uden at det medvirker til at ekskludere eller for den sags skyld stigmatisere bestemte elevgrupper, der får mad med tilskud, vil blive belyst i næste afsnit.

### **6.20 BIDRAGER TILSKUDSORDNINGEN TIL STIGMATISERING?: "I GAMLE DAGE GIK DE FATTIGE BØRN OVER I KÆLDEREN OG FIK EN MAD."**

Specifikt omkring tilskudsordningen oplevede skolelederen fra Skole Z ikke nogen sammenhæng mellem tilskud til skolemad og stigmatisering af de elever, der får tilskud, hvilket Københavns Madhus og Børne- og Ungeforvaltningen ellers havde været opmærksomme på som en risiko, da man startede ordningen. Han synes dog, at det er vigtigt at forholde sig til, hvorvidt man bør kunne få skolemad gratis eller til reduceret pris med henblik på at opbygge respekt omkring mad, uanset om man modtager tilskud eller ej:

*"Det er faktisk meget positivt, at det ikke er stigmatiserende. De tekniske ting hjælper med den måde man bestiller, hvor det ikke er tydeligt, hvem der får gratis mad – det er gearret til det. Ikke som i gamle dage, hvor de fattige børn gik over i kælderens og fik en mad. Det, der er problemet ved det, er den holdning til, at hvis man får billig mad så skal man stadigvæk passe på den. Madkulturen er, at mad, det er noget, man spiser op, det er noget, man respekterer som værdifuldt." (bilag 2: 1.1, 19:25).*

Derfor mener han heller ikke, at maden nødvendigvis skal være gratis, men at den godt må koste fem kroner. Han fortæller om tidligere skolemadsordninger i København, hvor personalet smed rigtig meget mad ud hver dag, og er i den forbindelse positiv over for EAT som koncept: *"EAT er et meget mere grundigt koncept og Københavns Madhus' arbejde med det her – der er nogle visioner med det, ud over at det er godt at der er en madordning i København"* (bilag 2: 1.1, 21:00). Udover at skolelederen fremhæver værdien ved at have en skolemadsordning med en tilhørende tilskudsordning, fremhæver han også etiske aspekter omkring madspild, hvilke kan tolkes som centrale aspekter i forhold til maddannelse. Med denne pædagogiske forståelse af skolemad bliver der mulighed for at udvikle elevernes handlekompetence i forhold til at træffe etiske og politiske valg (jf. Carlsen 2016, s. 31-32).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Hos de interviewede lærere på Skole Z er holdningen til EAT overvejende positiv, og tilskudsordningen opfattes som en måde at lave en bedre skole for mange af de socialt udsatte børn på skolen. Lærerne oplever, at der på trods af en åbenhed om, hvem der får tilskud, og hvem der ikke gør, er en generel accept af disse forskelle:

*”Vi har elever i vores klasse, der betaler den fulde pris, og vi har elever, der får gratis mad, og det ved eleverne, og det tror jeg, de er meget klar over (...) og vi har heller ikke hørt om, at nogen af den grund vælger det fra. Det er der meget åbenhed omkring.” (bilag 2: 1.2, 25:50).*

Stigmaet som børn og unge kunne opleve, fordi de spiste “tilskudsmad”, er ifølge lærerne tilsyneladende noget, der hører fortiden til, eller noget der knytter sig til madens kvalitet. Tidligere kunne madens ringe kvalitet bevirke, at visse elever holdt sig fra den. Som skolelederen nævner, så har skolemad og særligt skolemad med tilskud tidligere været så dårlig, at selv ”de fattige” knap nok ville spise den. Derfor blev maden en negativ identitetsbærer, hvor dårlig mad var en indikator for den sociale status og dermed mere indirekte en indikator for ens klassemæssige ståsted. Identitetsbæreren ”du bliver, hvad du spiser” kunne dermed i en vis forstand omskrives til ”din mad indikerer, hvor du kommer fra socialt” og teoretisk knyttes til en forståelse af stigmatisering som karaktertræk, der henviser til din sociale klasse (Goffman, 1963, s.14).

Lærerne mener generelt, at der er respekt om EAT-maden, fordi den er af høj kulinarisk og ernæringsmæssig kvalitet, og fordi de på Skole Z på flere måder netop knytter maden til respekt: respekt for mad som noget, der skal nydes og ikke gå til spilde, og desuden i bredere forstand respekt for miljøet og for egen sundhed. I den udstrækning, det er lykket lærerne at knytte maden til respekt, lader det til, at måltidet kan anvendes som et pædagogisk værktøj til at italesætte almene samfundsmæssige problemstillinger og dermed altså arbejde med dannelse gennem mad (jf. Benn, 2013). En lærer fra Skole Z beskriver behovet for et særligt fokus på de børn, der får tilskud, og vurderer, at der er en sammenhæng mellem deres sociale baggrund og deres forhold til mad og måltider. Helt overordnet giver lærerne udtryk for, at det kræver et særligt

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

engagement at gå ind i EAT og tilskudsordningen på denne skole, men der er også blandt lærerne og lederen en opfattelse af, at det føles som en naturlig del af at være ansat på en folkeskole som Skole Z:

*”Lærerne er meget positive og sørger for, at de familier, vi skønner har mulighed for at få det gratis tilbud (...) vi gør meget ud af at oplyse dem om, at muligheden er der og får hjulpet til og hjælp til det IT-tekniske omkring, hvordan opretter man konto, og vi har jo også en ordning om, at de kan gå ned på kontoret og bestille her på stedet, for det ved man, der er behov for. Så min oplevelse er, at lærerne er gået meget positivt og aktivt ind i at sørge for at få så mange børn tilmeldt som muligt der kan få gratis mad, men selvfølgelig også andre elever.” (bilag 2: 1.2, 27:40).*

De pædagogiske tilgange til mad og måltider, jeg har mødt på Skole Z (og lignende skoler med høj andel af tilskudsberettigede familier, skoler som dog ikke er repræsenteret her) er i en vis udstrækning forskellig fra tilgangen blandt lærere på skoler med få tilskudsberettigede elever. Forskellen illustrerer, hvor forskelligt lærere opfatter deres kerneydelse afhængigt af elevsammensætningen. Den primære forskel handler om, hvorvidt man opfatter mad og måltider som en del af lærergerningen, eller om man ser det som forældrenes ansvar. De forskellige opfattelser og tilgange til EAT blandt lærerne kan dog ikke alene tilskrives elevsammensætningen, hvilket belyses i analysen af Skole X og Y. Elevsammenhængen kan dog have indflydelse på, hvorvidt en tilskudsordning kan medføre stigmatisering, da dette er afhængig af kontekst. Eksempelvis om det opfattes normalt eller ikke normalt at modtage tilskud men også af, hvorvidt tilskuddet er anonymt. Endelig kan madens kvalitet være en stigmatiseringsfaktor.

### **6.21 REFLEKSIONER OMKRING RESPEKT, MADSPILD OG UDVIKLING AF HANDLEKOMPETENCE: ”MAD, DET ER NOGET, MAN PASSER PÅ”**

På Skole Z opfattes EAT generelt som en social løftestang, og dermed bliver projektet et værktøj til at styrke et alment fokus på en mere overordnet samfundsproblematik såsom madspild. Skole Z er en skole med mange elever, der er berettiget til tilskud, og lærere og ledere har generelt italesat over for elever og forældre, at det er vigtigt at

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

bevare respekten for maden nu, hvor den er gratis. Med henblik på at sikre respekten for maden blev det i første omgang besluttet, at maden ikke skulle være gratis men koste fem kroner. Lederen fra skolen beskriver det nye fokus på madspild således:

*”Det er jo den holdning, at hvis man får billig mad, så skal man stadig passe på den. Det er jo madkultur. Mad, det er noget, man passer på, det er noget, man spiser op, det er noget værdifuldt. Den ligger der også omkring affald, for jeg synes faktisk, det er et problem, at vi har så meget affald, altså både madrester og emballage, selvom den er bæredygtig. Men det problem er der, og derfor har jeg også støttet, at børnene ikke skal have maden gratis, men den koster fem kroner – så giver det også et incitament – det er ikke bare noget, man får.” (bilag 2: 1.1, 19:25).*

Udtalelsen viser, at selvom tilskudsordningen er væsentlig for at kunne gennemføre EAT-ordningen, så er der også en opfattelse af, at hvis eleverne blot får maden uden at give noget igen, så mister de respekten. Det er en interessant betragtning, idet den i nogen grad bryder med den idealisering af tilskudsordningen, som ellers generelt kommer til udtryk blandt informanterne på Skole Z. Mad- og tilskudsordningen kan have utilsigtede konsekvenser i form af affald, der for læreren illustrerer, at eleverne ikke ser maden som værdifuld. Eller det kan medføre, at nogle lærere opfatter EAT som en belastning og dermed modarbejder ordningen som beskrevet på Skole Y. Den bekymring var gennemgående i flere interview. Omvendt var der også flere, der mente, at tilskudsordningen og EAT har medvirket til større refleksion omkring madspild blandt eleverne. En lærer fra Skole Z beskriver, hvordan EAT og tilskudsordningen har medvirket til, at måltidet er blevet et sted og et tidspunkt, hvor man kan tale om emner som madspild. Hun beskriver, hvordan hun som lærer, fordi de nu spiser sammen i klassen, har mulighed for at påvirke elevernes holdninger i forhold til temaer om miljø, økologi og madspild:

*”Det er en stor pædagogisk opgave. I hvert fald i vores klasse. Men også fordi vi som lærere har den holdning, at man skal selvfølgelig ikke smide mad ud. Og der har vi da været meget skarpe og har taget nogle konflikter og stillet nogle krav, fordi der er børn, der bestiller den samme mad igen, fordi der er lige et lille stykke kød, som de kan lide og så resten ryger ud, og det accepterer vi ikke, og der også nogle*



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*forældre, der når vi forklarer det fra vores synspunkt forstår, at det holder ikke. Så det er en stor udfordring, men også en vigtig opgave, som jeg mener, når vi har tilskudsordningen, at vi som pædagogisk personale må tage os af. Men det er også skolens opgave som sådan i forhold til forældrene, for der synes jeg, vi har den største udfordring. At deres børn selvfølgelig spiser maden og selvfølgelig ikke smider mad ud, så er problemet jo sådan set løst. Men jeg støtter jo EAT-ordningen ud fra et samfundsmæssigt perspektiv og ud fra, at jeg synes, det er rigtig vigtigt, at børnene lærer at spise sundt, og vi har et samfund, hvor det er en selvfølge, at man spiser varieret og sundt og ikke smider mad ud” (bilag 2: 1.2, 02:05).*

Lærerens tilgang fra Skole Z indskriver sig dermed i et af de fælles mål for sundhedspædagogik i folkeskolen, der handler om ”at opnå kendskab til sammenhænge mellem miljø, klima, sundhed og forbrug” (Undervisningsministeriet, 2009, s. 6) samt i en forståelse af maddannelse, der indeholder et forhold mellem etiske aspekter og ansvaret for egen sundhed (Carlsen, 2016, s. 31-32).

Den tilgang til skolemad og måltider, som læreren udtrykker, mener jeg samtidig kan ses som et eksempel på, hvordan handlekompetence (Se afsnit 1.13) potentielt kan udvikles i forbindelse med skolemad. Lærerens tilgang er også en måde at anvende og forstå handlekompetence som en ramme for eksempelvis arbejdet med bæredygtighedsforståelse – i dette tilfælde omkring madspild. Indsigten bliver dermed: En bred, positiv og handlingsrettet forståelse af bæredygtighed, herunder indsigt i forandringsstrategier samt handleerfaringer der konkret udvikles ud fra individuelle og kollektive processer og kritisk sans der knytter sig til beslutninger der skabes på baggrund af indsigt og handleerfaringer (jf. Kamper-Jørgensen et al, 2009, 223-224). Gennem dialogen i måltidet med maden som objekt søger læreren at danne elevernes holdninger og forståelse af mad i en praksisnær og hverdagslig kontekst og ikke alene gennem mere teoretiske undervisningsforløb om miljø og madspild. Den interviewede lærer mener, at den enkelte skole som helhed bør have en holdning, ikke bare til skolemad og tilskudsordningen, men også til emner som madspild:

*”Man kan jo godt tænke som lærer, at der er lige en ekstra opgave her, men det stiller jo krav til at vi som institution har en klar holdning til, hvordan forvalter vi den opgave, der er i, at nu har vi EAT og*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*mange elever her i huset, som er med på tilskudsordningen” (bilag 2: 1.2, 04:05).*

Som læreren her ytrer, så opfattes skolemad på Skole Z som en fælles institutionel opgave, som lærerne og skolens øvrige personale bør løfte sammen. Tilskudsordningen har været en medvirkende årsag til, at der nu i højere grad spises mad på skolen, og det samme har lærernes og ledelsens fælles engagement. Dette engagement kan dog også ses som en konsekvens af skolens sociale profil. Jeg oplevede dog også, at det havde stor betydning, at der blandt lærerne var nogle ”lærertyper”, der virkede som pionerer i forhold til at udvikle en særlig handlekompetence omkring skolemaden. De har fokus på praksis og ansvarlige handlinger (Schnack, 2003) og på at gøre eleverne til *”en deltagende del af eget og andres liv”* (Jensen & Schnack, 1994, s. 7) i en pædagogisk proces, hvor handlekompetence er bundet op på erfaringer, overvejelser og refleksion samt *”forståelse for fællesskabets værdier”* (Hinge & Buchardt, 2006, s. 25). Skole Z fremstår således som en skole, der har påtaget sig de ekstra opgaver, der følger med en skolemadsordning som EAT, men de har gjort det i fællesskab og set det som en løftestang for de sociale udfordringer, der følger med at drive en sådan skole (med deres lokale, sociale og pædagogiske udfordringer), og både lærere og ledelse ser det som en mulighed for at arbejde med dannelse gennem mad og måltider. Som de andre skoler har Skole Z dog ikke nedfældet officielle fælles mål for området, men lærerne fra Skole Z betoner vigtigheden at fælles mål i forhold til at indtage et standpunkt i det pædagogiske arbejde med eleverne: *”I det team jeg er i, er vi overordnede enige om, hvordan det skal være, men vi har jo ikke haft en gennemgribende diskussion om det [på skolen]. Min klasse og den teammakker jeg har, os to der spiser med eleverne, vi er helt enige og det er vigtigt.”* (Bilag 2: 1.2, 06:30)

Læreren beskriver her en af styrkerne ved at have fælles pædagogiske mål for skolemad og måltider, da disse bringer dialog og refleksion internt i lærergruppen. Samtidig beskriver hun de fælles mål som en pædagogisk ramme, der skaber synlighed for både elever og forældre.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

De fælles mål skal dog ikke blot opfattes som fælles regler. De kunne også indgå som en del af en skoles samlede, lokale dannelseideal. Derfor har jeg, med henblik på yderligere at undersøge det dannelsesmæssige potentiale ved at inkorporere skolemad og måltider i en skolekontekst, også foretaget observationer og lavet interview på madskolerne i København, da disse i højere grad som koncept har mad og måltider som en del af skolens overordnede pædagogiske profil. Det er også målet med madskolerne, at lærerne i højere grad involveres i eksempelvis spisesituationerne og i køkkenet. En central del af madskolekonceptet er det pædagogiske arbejde i køkkenet og spisemiljøet på skolen. Sidste del af analysen vil omhandle dannelsepotentialet omkring skolemad og måltider på madskolerne med afsæt i mit feltarbejde på tre af de københavnske madskoler.

### **6.22 LÆRERNES TILGANGE TIL OG OPFATTELSE AF MADSKOLEORDNINGEN**

I analysen af madskoleordningen er fokus ikke alene på lærerne, da særligt køkkenpersonalet i dette koncept spiller en større pædagogisk rolle end i EAT-ordningen. Målet for denne del af analysen er således stadig at undersøge afhandlingens forskningsspørgsmål angående skolemad og måltiders dannelsesmæssige potentiale. Lærernes opfattelse af samme potentiale og praksis vil i denne del dog også blive belyst gennem informanter der er lærere men også gennem andre aktører. Andre aktører som eksempelvis køkkenpersonalets tilgang til selve madskolekonceptet men også tilgangen generelt til det at arbejde med mad i en skole og til samarbejdet mellem lærere og skolens øvrige personale. Køkkenpersonalet underviser og har en større rolle på madskolerne end i EAT i forhold til at skabe en sammenhængende pædagogisk profil på skolen, da de i madskolekonceptet udfylder en væsentlig pædagogisk og dannelsesmæssig opgave og har elever med i køkkenet hele dage og uger. Der er foretaget observationer og interview på tre madskoler men analysen vil primært koncentrere sig om en af de tre (Skole A), da denne var en af de første madskoler, og derfor har jeg vurderet, at jeg bedst kunne undersøge og analysere graden af implementering og pædagogisk og dannelsesmæssig forankring

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

samt deres erfaringer på denne skole. Der vil dog løbende blive inddraget empiri fra alle tre madskoler.

### **6.23 GENEREL FORANKRING AF SKOLEMAD: ”SKOLEN SKAL VÆRE DEN LOKALE STOLTHED”**

I analysen af skolemad og måltider på madskolerne er fokus på følgende temaer:

a) madskolen generelt, b) køkkenet som arena for dannelse og c) lærernes, ledelsens og køkkenpersonalets tilgang til og opfattelse af madskolen som en del af skolens overordnede mål og virke, herunder lærernes engagement og deltagelse.

Af de lærere der er observeret på EAT-skolerne, er der generelt få som spiser mad sammen med deres elever. Det har ofte været begrundet med, at der ikke er tid nok, og at det egentlige fokus er på at få eleverne til at spise deres mad på den korte tid, der er afsat, eller fordi lærerne prioriterer at spise på lærerværelset med deres kollegaer. Modsat på EAT-skolerne er der på madskolerne indført såkaldte pædagogiske måltider, hvor lærerne får samme mad som eleverne ud fra en vision om, at lærere og elever spiser sammen og skaber et måltidsfællesskab. Madskolerne har kantiner, så man spiser ikke i klasserne men samles i det fælles spiseområde.

Det er målet fra Københavns Madhus' side at skabe en ny skolemad- og måltidskultur gennem madskolerne, og man har ambitioner om, at mad og måltider i højere grad bliver en integreret del af skolen. Særligt kan fremhæves følgende beskrevne ambition: *”Det er en skole, hvor maden er en integreret del af skolens hverdag, pædagogik og organisering.”* (Københavns Madhus, u.å.). Målet er, at maden skal give skolen en særlig pædagogisk profil med køkkenet og kantinen som ”skolens hjerte”. Dette bakkes op af ledelsen fra madskolerne, og skolelederen fra Skole A beskriver endda, hvordan han ønsker, at madskolen bliver et samlingspunkt ikke bare for skolen, men for hele nærmiljøet:

*”Vi har et ønske om, at skolen skal være den lokale stolthed og skolen som lokalt kulturcenter – det kunne jeg enormt godt tænke mig (...) Det kunne være skønt, om man havde åbent om aftenen eller i weekenderne, eller når forældrene kommer og henter deres børn fra fritidshjem, så man kunne komme og spise aftensmad med naboerne, mens børnene leger, så vi på en naturlig måde samler*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*lokalbefolkningen” (bilag 2: 5.4, 16:55).*

Her er altså et ønske om at udfolde madskolen og bruge den kulturelt og socialt ud over det pædagogiske. Det vil sige skabe en social og kulturel arena for alle i lokalområdet. Skolelederen nævner dog, at det har lange udsigter, men at det er noget, han vil kæmpe for.

### **6.24 KØKKENET SOM ARENA FOR DANNELSE: ”VI ER ET KLASSEVÆRELSE UDEN KATEDER”**

På Skole A og generelt på madskolerne blev der observeret et engageret køkkenpersonale, der søger at inddrage eleverne i arbejdet i køkkenet og bruge køkkenet som et alternativt læringsrum og et socialpædagogisk værksted (se bilag 3: film 2). Personalet arbejder meget med elevernes omgangstone og arbejdsdisciplin og bruger maden og den ramme, køkkenet udstikker, til at arbejde med elevernes personlige udvikling, både i forhold til mad og det sociale. Et medlem af køkkenpersonalet på Skole A reflekterer over arbejdet i køkkenet på følgende vis:

*”Vi er et klasseværelse uden kateder – uden grænser. Vi er skolens hjerte. Og vi er et åndehul for sociale... altså alle snakke, de ikke kan have andre steder – dem kan de have hos os. Vi er en ventil for mange elever. Elever, der er ekskluderet i klassen, kommer herved og fungerer godt her. Jeg gør meget ud af, at det ikke kun er problembørnene, der skal have det godt hos os – det skal være alle – for de dygtige elever kan godt blive glemt. Vi har fået en væsentlig plads hos eleverne. Det er et frirum med nogle klare grænser, og det har de let ved at læne sig op af” (bilag 2: 5.2, 01:00).*

Informanten beskriver her, hvordan køkkenet bruges til andet end at producere mad. Det beskrives som et åndehul og en ventil. Denne ytring kan tolkes som et ønske om eller et forsøg på at være et alternativ til den pædagogik, der praktiseres i eksempelvis klasselokalet, en pædagogik der af køkkenpersonalet ikke opfattes som inkluderende for alle. Køkkenpersonalet ytrer her sin forståelse af klasselokalet over for køkkenet som dannelsesrum, i betydningen et rum for fællesskab, inklusion og dialog mellem eleverne. Denne opfattelse af køkkenet kontra klasselokalet er identisk med inklusionspædagogen/EAT-lærerens fra Skole Y, der ligeledes havde erfaringer med

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

at køkkenet kunne fungere som et rum for inklusion. På Skole Y var ingen lærere involveret i køkkenet (foruden inklusionspædagogen), hvilket jeg også så en tendens til på Skole A. Ovenstående citat beskriver kun relationen til eleverne, og ikke til lærerne, og det afspejler, at der generelt ikke er etableret et samarbejde mellem køkkenpersonale og lærere, og at lærerne ofte ikke er til stede i køkkenet.

Maden er selvfølgelig et primært fokuspunkt og element i køkkenet, men det blev også observeret, at maden bruges som et element til at give eleverne mulighed for at lære på andre måder end foran tavlen. Dette kan tolkes som udtryk for, at skolen forsøger og har mulighed for at bruge køkkenet som en dannelse mæssig arena i forhold til udvikling af handlekompetence og som et inkluderende rum, men også som et alternativt læringsrum, hvor læringen også handler om konkrete færdigheder, men at det dog primært er køkkenpersonalet og ikke lærerne, der udvikler disse med og hos eleverne. Observationerne på Skole A var i overvejende grad i overensstemmelse med køkkenpersonalets betragtninger. Det var tydeligt, at fokus også var på andet end madlavning, at der var tydelige regler og rammer, at de fleste elever var involveret og engageret, og at der ingen lærere var til stede. Lærerne synes desuden ikke at koble maden og køkkenet til deres faglige virke, når jeg talte med dem. Køkkenet på Skole A fremstår som et pædagogisk rum, hvor en særlig form for dannelse synes at opstå gennem mad og konkrete opgaver med madproduktion, i overensstemmelse med Fischlers beskrivelse af mad og kommunikation om mad som grundlag for fælles identitet. Der arbejdes med *produktivitet*, som Carlsen argumenterer for er grundlæggende for al udvikling, og som knytter sig til det at mestre særlige håndværksmæssige kompetencer (Carlsen 2012, s. 76). Der er desuden fokus på inklusion, på disciplin og på anerkendelse, og køkkenet har således potentiale til at være en dannelse arena i madskolens køkken med maden som en fælles tekst, et fælles objekt med fokus på udvikling af elevernes handlekompetence.

Som nævnt tidligere favnes de elever i køkkenet, som har svært ved den traditionelle undervisning i klassen, men Skole A ser også muligheder for at give de bogligt stærke elever nye måder at lære og udvikle sig på. Den køkkenansvarlige ytrer, at det giver ”computerbørnene” mulighed for at udvikle motorik og sanselighed. Denne

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

betragtning kan indeholde en skelnen mellem indlæring og dannelse og herunder evnen til at træffe bevidste valg (Jensen & Schnack, 1994), der rækker ud over pensum og faglige kompetencer. Dermed bliver dannelse i madskolekøkkenet bundet op på erfaringer, overvejelser og refleksion (ibid., s. 7) for både fagligt svage og fagligt stærke børn.



**Madskolekøkken:** Køkkenerne på madskolerne bruges som alternative pædagogiske rum, og ifølge køkkenpersonalet kan de her rumme børn der ellers har det svært i skolens andre læringsrum.

Som en del af arbejdet med at gøre køkkenet til et pædagogisk og didaktisk alternativ til klasselokalet kan elever komme i ”praktik” i køkkenet i en kortere periode, hvis eleven har haft svært ved at fungere i klassen. På Skole A er dette blevet en alternativ pædagogisk tilgang til de udfordringer, der naturligt knytter sig til kravet om inklusion, og i stedet for som tidligere at ”passivisere” utilpassede elever på eksempelvis skolelederens kontor, bliver eleven nu ”aktiveret” i køkkenet. Et medlem af køkkenpersonalet på Skole A giver et konkret eksempel på, hvordan skolen bruger køkkenet som et pædagogisk rum for inklusion:

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

*”Ledelsen ved godt, de kan bruge os, og det ved de fleste af lærerne også godt. Der er vi blevet et værktøj (...) til børn, der har brug for en lille puster. Børn, der har brug for en positiv oplevelse. Børn, der har brug for udfordringer. Meget forskelligt – de kan bruge os som et rum. (...) Den allerførste praktikant, jeg havde, var Oscar<sup>14</sup> på 11 år, som var blevet smidt ud af skolen, og han havde ikke nogen skole at komme hen til, så han kom ned til os. Og som med alle de her såkaldte problembørn jeg har, så sætter jeg ham ned og siger: ”Jeg ved ikke, hvad du har lavet før, og det er også betydningsløst. Du har allerede fået dit 12-tal – nu skal du bare beholde det”. Så taler vi sammen om det, og det her med gensidig respekt. Det er et plusord, de kender og kan forstå, hvis de kommer fra en hård bande. Så det gør jeg meget ud af at tale om. Oscar kom ned hos os. Han havde aldrig mødt til tiden, og efter 14 dage så begyndte han at komme til tiden, og så havde han en god måned hos os, indtil hans opmærksomhed drev videre, men han havde en god måned hos os. Og jeg havde en forestilling om, at det ville være en fejlslagen indsats, hvis han holdt op med at komme til tiden, men der har vi også lært at kommunikere os og lærerne imellem. Hvor kom de fra? Hvad er deres baggrund? Hvordan kan vi tilpasse arbejdet i køkkenet allerbedst? Og hvad skal de have ud af det? Skal de have hårdt mod hårdt? Skal de have en konsekvens eller skal de have et frirum, hvor de får smil og omsorg uanset om de kommer tre timer for sent?” (bilag 2: 5.2, 02.45).*

Det bliver her beskrevet, hvordan køkkenet har potentiale til at kunne bruges pædagogisk og dannelse mæssigt i et samarbejde mellem lærere, ledelse og køkkenpersonale, og hvordan det kan være en arena, der kan bruges til inklusion af elever, der enten har svært ved den normale skolegang eller er blevet eller er på vej til at blive smidt ud af skolen. Denne tilgang er i tråd med social inklusion, der modvirker det Goffman (1963) omtaler som stigmatisering. Mere specifikt stigma relateret til for eksempel social baggrund og indlæringsvanskeligheder, hvilket Goffman vil betegne som den usynlige stigma (Goffman, 1963, s.14).

Efter et par ugers praktik i køkkenet oplever køkkenpersonalet og lærerne, at eleverne kan have nemmere ved at komme tilbage og fungere i klassen. Man kan dog forholde sig kritisk til denne tilgang ud fra en forståelse af, at et køkkenpersonale på en

---

<sup>14</sup> Pseudonym.



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

madskole, eller andre skoler, ikke kan forventes at tage så relativt stort et pædagogisk ansvar, det er at skulle tage sig af elever, der er så utilpassede, at de bliver bortvist fra skolen. Dermed ikke sagt at der ikke eksisterer et pædagogisk rum for netop disse elever i køkkenet, men spørgsmålet er i hvor høj grad det er tilfældet, når lærerne eller andet pædagogisk personale ikke også er engagerede.

For at diskutere og analysere forskningsspørgsmålet om det dannelsesmæssige potentiale, og hvilke tilgange til maddannelse, der er fremherskende på skolen, er det væsentligt at undersøge, i hvor høj grad lærerne er engagerede i madskolerne. Man kan formode, at madkundskabslærere vil have en naturlig tilgang til køkkenet, men det er også interessant at belyse, hvorvidt andre lærere opfatter og benytter køkkenet som et alternativt pædagogisk rum. Til dette svarer et medlem af køkkenpersonalet:

*”Til at starte med, så vidste lærerne jo ikke, hvad de skulle bruge os til rigtigt. De vidste ikke, vi havde de her kompetencer i forhold til at arbejde med nogle af de besværlige elever. Nu ved de godt, de kan række ud, og vi har det her intranet, hvor vi kan skrive til hinanden. Vi mødes nogle gange efter skole og taler om nogle specielle sager. Vi havde en pige – hendes evner – hendes faglige niveau lå i 1.-2. klasse og hun gik i 7. Hun var hos os og var rigtig dygtig til det, og det, at jeg snakkede med lærere gjorde, at jeg kunne gå ud og få en praktikplads til hende et andet sted. Så vi har de har overgangszoner, men det er, fordi vi har skabt dem selv. Det er vigtigt, man taler sammen (...) Rummene blev jo skabt, og til at starte med ville jeg jo gerne have, at det her arbejde har med mennesker at gøre. Maden er jo den allervigtigste, for det er jo maden, der binder os sammen (...) Jeg stillede mig op på nogle lærermøder og sagde, at nu skulle de altså bruge os, og vi ville gerne være en plads på skolen.” (bilag 2: 5.2, 04:40)*

Jeg observerede ikke lærerne på Skole A eller andre madskoler bruge køkkenet som en del af undervisningen, men i interview med lærere og køkkenpersonale kom det frem, at fundamentet for et samarbejde så småt er under opbygning. Dette kan tolkes som tegn på forandring hen imod en situation, hvor nogle lærere indtager et større ansvar for de dannelsesmæssige elementer af skolemaden. Under de nuværende forhold opfattes madskolen i nogen grad som en skole i skolen og køkkenet eksempelvis ikke som et faglokale på lige fod med madkundskabslokalet eller andre.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

I forhold til ovenstående citat blev det erfaret, at nogle lærere så et dannelsesmæssigt potentiale i forhold til visse elever, og køkkenpersonalet på madskolerne har da også vist sig at have øje for inklusion via arbejdet i køkkenet. De har i høj grad taget den pædagogiske styring, og det er dem, der driver det frem og dyrker det pædagogiske arbejde. Skal lærerne med helt ind i køkkenet, siger lærerne selv, at der i højere grad skal nedfældes nogle fælles pædagogiske mål og retningslinjer for køkkenet på en madskole. Både i forhold til det, at madskolen har en særlig social og pædagogisk profil, men også i forhold til forældrene, så man kan koble det pædagogiske med det kulinariske på skolen. Der er også et reelt ønske fra køkkenpersonalet på madskolerne om, at lærerne træder ind i køkkenet som fagpersoner:

*”Vi vil gerne gøre det her tværfagligt. Køkkenet skal også være et sted, hvor lærere kan komme ned, hvis de gerne vil komme ind på livet af deres elever på en anden måde, men det skal skrives konkret ned”* (bilag 2: 5.2, 07:30).

Som på EAT-skolerne belyses her et behov for fælles pædagogiske mål med skolemad og måltider, og lige som på EAT-skolerne er der blandt de fleste lærere på madskolerne ikke et stort engagement. Der er altså muligvis tale om en manglende synlighed af det potentiale, flere eksterne aktører beskriver. Eller også er der tale om manglende forståelse for skolemad og måltider som en del af den centrale lærerfaglighed, til trods for at madskolerne i højere grad end EAT-skolerne har mad og måltider som en central del af deres pædagogiske profil.

### **6.25 LÆRERNES AMBIVALENTE FORHOLD TIL KØKKENET: ”DET ER LIDT NEMMERE, SÅDAN NOGET RØV-TIL-BÆNK- UNDERVISNING”**

Der mangler altså tilsyneladende lokale fælles mål for madskolen og brobygning mellem forskellige ekspertiser og fagligheder på den enkelte skole for at de mål, der er udstukket fra ekstern side, kan folde sig ud i praksis. Ifølge køkkenpersonalet handler det om at få lærerne til at *overlevere* eleverne i køkkenet, som en af informanterne udtrykte det. Lærerne skal ifølge køkkenpersonalet ikke blot *aflevere* dem ved køkkendøren, men også selv træde ind i køkkenet med deres pædagogiske

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

og didaktiske ekspertise og bruge denne og deres øvrige viden om eleverne til at åbne køkkenet som et læringsrum. Hermed kan lærerne ifølge køkkenpersonalet bidrage til at skabe et bedre grundlag for inklusion og skabe nye og konkrete arenaer for arbejdet med eksempelvis den enkelte elevs alsidige udvikling. En lærer fra Skole A, der også er madskolekoordinator på skolen, beskriver de pædagogiske muligheder men også udfordringen med at inddrage lærerne således:

*”Der er rigtig meget pædagogik i det – og fordi Anne og Frederik<sup>15</sup> [køkkenpersonalet] er så gode til at inkludere de ikke-rummelige børn, så er de faktisk blevet sådan en inkluderende del af vores skole. Det er en anden dagsorden, der er herovre [i køkkenet] i stedet for den normale undervisning – der har vi altid en eller anden skjult dagsorden eller pensum, vi skal nå. Her [i køkkenet] er det mere sådan en dannelsesrejse gennem køkkenet (...) og det har rigtig mange fine aspekter til elevernes dannelse” (bilag 2: 5.3, 03.00-03.55).*

En af udfordringerne med at engagere lærerne yderligere kan således hænge sammen med den form for læring, køkkenet rummer. Som læreren her giver udtryk for, så er det en markant anderledes tilgang til læring og dannelse end den i klasselokalet, hvilket eventuelt kan være medvirkende til, at mange lærere ikke naturligt træder ind i køkkenet som fagperson. Der er dog hos denne lærer og andre en klar opfattelse af potentialet ved arbejdet i madskolekøkkenet og mad og måltider generelt. Denne opfattelse synes dog ikke i særlig grad at påvirke lærernes praksis men på spørgsmålet om, hvorvidt madskolen har betydet noget for deres måde at drive skole på, forklarer læreren fra Skole A, at det har tilført nogle sociale aspekter til skolen:

*”Mere glæde, mere sammenhold og en optimisme og tro på, at... altså, mad gør glad. Det gør det bare. Det er bare sådan en spontan glæde, når de kommer her, og de er hjælpsomme, og der er aldrig en konflikt her med 400 børn ud og ind på en time [i kantinen]. Jamen, der har ikke været en eneste konflikt her, så det skaber en eller anden ro og balance, at de kommer her, og det smitter af på deres adfærd” (bilag 2: 5.3, 04.00-04.50).*

---

<sup>15</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Lærerne på skole A er overordnet set positive over for madskolen, men som det fremgår af ovenstående citat, så fremhæver informanten ikke deciderede faglige forandringer eller en faglig forandret praksis på skolen, efter at den er blevet madskole. Læreren mener, at det, at de nu er en madskole, har givet en ro og et sammenhold på skolen. Der spørges derefter ind til, hvordan madskolen har påvirket lærernes praksis:

*”Det har været en lidt lang, sej proces. Det giver lidt merarbejde. Det er lidt nemmere, sådan noget røv-til-bænk-undervisning og ”madpakkerne frem, og så sætter I jer ned”. Der var nogle, der synes, det der med at læse historier – altså den der stund – det var det, de plejer at gøre, men nu efter det har kørt på over et år, er de blevet mere og mere tilvænnet – det er jo helt nytænkning at drive skole – at vi ikke sidder oppe i klasselokalet og spiser – men de kan godt se fordelene ved, at børnene nyder det, og der er masser af andre børn – en anden arena – end hvis man bare bliver i klassen. Men det har klart været en stor udfordring at få alle lærere med – for at alle tager ansvar. For det nytter ikke noget, at jeg kun sidder med min lille klasse, og så tænker de ”nå, men Ulla [informanten], hun tager ansvar – det er hende, der er madskolekoordinator – det tjekker hun nok lige ... man er fælles om at få tingene til at køre. Det synes jeg er vigtigt, men det synes jeg har været lidt – ikke trægt – men det skulle folk tilvænnes til” (bilag 2: 5.3, 04.55-06.25).*

Læreren beskriver en tendens, der handler om, at det kan være vanskeligt at bryde med vanetænkning, det vil sige med den måde, spisepausen og skolemåltidet blev forvaltet på tidligere. Den opfattelse og tilgang deles af lærere fra andre skoler. Hvis projekter, der implementeres i folkeskolen, skal have held til at blive en integreret del af hverdagen, så mener hun, at det har stor betydning, at projektets værdi tydeligt belyses, og at konceptet medtænkes som en faglig del af skolens kerneydelse. Hvis man skal følge hendes tilgang og opfattelse, er det vigtigt i et pædagogisk system og en skolekontekst at beskrive, hvorledes mad og måltider samt arbejdet i et køkken kan bruges som bidrag til kerneydelsen, det vil sige den faglige læringsproces og de dannelsesmæssige mål, en skole i øvrigt måtte have. Man kan i den sammenhæng fremhæve de konkrete udfordringer, skolerne står over for i forbindelse med de krav i skolereformen fra 2014/15 om eksempelvis inklusion. I køkkenerne på madskolen

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Skole A synes personalet at have fundet en mulig åbning for at bruge køkkenet som et inkluderende rum. Skal køkkenet også fungere som et didaktisk rum – altså som et alternativt læringsrum og klasselokale – kræver det dog ifølge køkkenpersonalet, at lærerne træder ind i køkkenet og medbringer deres faglighed og deres viden om eleverne, og at de sammen med køkkenpersonalet didaktiserer processerne og kobler pensum til køkkenet gennem fælles faglige mål.

Bortset fra, at der tilsyneladende hverken er bygget bro mellem forskellige ekspertiser og fagligheder eller mellem lærere og køkkenpersonale, på hverken EAT- eller madskoler, så var der andre mere fundamentalt sociale spørgsmål, der dukkede op under feltarbejdet. Undersøgelsen på EAT-skolerne viste blandt nogle lærere, at potentialet for den del af dannelsen, der handler om fællesskab og måltidet som en social arena, ikke kunne udfoldes tilfredsstillende med en fælles madordning, eftersom den risikerede at nedbryde de følelser af fællesskab og identitet, som den tidligere madpakkeordning gav mulighed for. Disse lærere pegede i højere grad på det potentiale, der ligger i brobygning mellem lærere og elever i et rum, hvor der er en fælles opmærksomhed på at spise maden, understøttet af anden aktivitet (musik, oplæsning) som bliver rammesat af læreren. Deres erfaring var, at den gamle model i højere grad bidrog til denne brobygning, end EAT-ordningen gjorde, på trods af at EAT også har dette som eksplicit formål. Selvom den gamle madpakkeordning hos disse lærere ikke havde særligt fokus på sproglig interaktion om maden eller på økologi, madfællesskaber og madspild, så havde den i visse læreres øjne en tydelig social og solidarisk funktion.

Hvor målet fra Københavns Madhus side omkring madskolerne synes at bygge på et større engagement hos lærerne i at *overlevere* eleverne og lade måltiderne og køkkenet blive en integreret del af fagligheden, for at give madordningen et klart pædagogisk sigte med fokus på læring om mad og madlavning, så er det primært det sociale i forbindelse med det fælles måltid i kantinen, der fremhæves af lærerne på madskolerne.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

På samme måde så vægtede flere af lærerne på EAT-skolerne, at der kun var plads til at fokusere på at spise med eleverne og kun i mindre grad fokusere på EAT-timens potentiale. Flere lærere havde en bevidsthed om den socialitet, som Fischler definerer ved rum og relationer og en fælles identitet (se også Bruselius-Jensen, 2010). De lod eleverne skabe deres egne private og uformelle spiserum i skolens mere offentlige og formelle rum. Fællesskabet opstår dog her kun i mindre grad gennem de smags- og madfællesskaber, som Fischler betoner vigtigheden af, og i højere grad gennem en selskabelighed og transcendering af individet mod et fællesskab omkring en særlig stemning og taktfølelse, som Simmel ville hævde, og hvor ansvaret for rammesætningen for selskabeligheden ligger hos læreren i en form for et værtskab. I forhold til disse erkendelser tyder det på, at lærernes tilgang på hverken EAT-skolerne eller på madskolerne i særlig grad har ført dem fagligt ind i køkkenerne, men at deres forståelser af skolemad og måltider primært handler om at skabe sociale rum for eleverne, når der spises i klasselokalet eller kantinen. Måden, dette praktiseres på, varierer fra EAT-skole til madskole grundet koncepterne (spise i kantine eller i klasselokale), men som empirien viser, varierer det også fra lærer til lærer grundet individuelle værdier, tilgange til og forståelser af mad og måltider.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### KAPITEL 7. KONKLUSION: LÆRERES OPFATTELSER OG TILGANGE TIL SKOLEMAD, MÅLTIDER OG DANNELSESPOTENTIALET HEROM

Konklusionen omfatter en opsummering af det dannelsesmæssige potentiale i de to skolemadsordninger, med udgangspunkt i lærernes konkrete tilgange og opfattelser samt de forhindringer, lærerne oplever, og hvordan disse kunne forstås. I lyset af forskningen skal konklusionen samtidigt vise at der er indenfor området omkring skole og dannelse samt mad og måltider er visse potentialer, men denne undersøgelse har dog kun haft mulighed for at afdække et begrænset område. Et område der omhandler lærerne og deres muligheder for at arbejde med området i en afgrænset setting. Andre områder og muligheder vil blive fremhævet i perspektivering.

I det følgende sammenlignes resultaterne fra de to skolemadsordninger og der præsenteres centrale forskelle og ligheder samt diskuteres mulige grunde til den mærkbare forskel på, hvordan skolemadsordningerne modtages, bruges, opleves og forstås blandt lærerne. I den forbindelse vil lærernes opfattelser og ytringer blive opsummeret, herunder de emiske udtryk, der blev registreret, samt barrierer og muligheder, graden af forankring og skolemadsordningernes niveauer og forskellige anvendelsespraksis.

I konklusionen vurderes, hvilke former for maddannelse inden for madsociologien, der kan siges at komme til udtryk i lærerens tilgange såvel som i deres interaktion med eleverne i spisepauserne, og hvilke konsekvenser det har for implementeringen af de to skolemadsordninger. Det omfatter, i hvilken udstrækning der er tale om maddannelse som a) selskabelighed, taktfølelse og mad som fællesnævner, b) fælles social identitet omkring mad og individuel handlekompetence, samt c) betydningen af stigma og brud med stigma via forskellige former for inklusion. Dernæst har et mål med undersøgelsen været at definere maddannelse i sammenhæng med skolemad og måltider og ud fra denne afhandlings empiri og udvalgte litteratur.

Tidligere i afhandlingens kapitel 1 (afsnit 1.15) blev der opstillet en foreløbig definition af maddannelse med afsæt i den udvalgte litteratur og med henblik på at følge

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

op på denne definition og supplere med afhandlingens empiri skal nævnte maddannelsesdefinition først opsummeres:

1. En dannelse, der foregår omkring taktfølelse og selskabelighed i måltidet (både som socialitet og som kode og bordskik) med maden som mellemmenneskelig fællesnævner og mediator
2. En dannelse, der skabes af en fælles fysiologisk og social drift omkring maden, i måltidet
3. En dannelse, der bidrager til at udvikle handlekompetence gennem dialog, kritisk stillingtagen, inddragelse og refleksion

En del af denne afhandlings mål har været at undersøge, analysere og redegøre for begrebet maddannelse, gennem læreres forståelse af og tilgang til skolemad. En af konklusionerne er, at der er meget forskellige både tilgange og forståelser blandt lærere, men også blandt andre aktører, der anvender begrebet. I denne afhandling er andre begreber og dannelsesidealer blevet inddraget med henblik på at operationalisere og anvendeliggøre begrebet maddannelse samt undersøge dannelsespotentialer herom i forbindelse med skolemad og måltider. Herudfra kan der konkluderes følgende: skolemadskoncepter som EAT og Madskoler kan ud fra et dannelsesmæssigt perspektiv overordnet opdeles i tre enheder der alle indeholder dannelsespotentialer og idealer for dannelse:

1. Maden (kulinariet)
2. Måltidet (socialitet)
3. Køkkenet (kompetencer)

Der er igennem afhandling primært anvendt tre hovedteorier der hver rækker ud mod de tre enheder:

1) For maden gælder det 'commensality' og den fælles identitet, det kulinariske fællesskab bærer med sig, når man spiser samme mad, 2) for måltidet gælder det selskabeligheden og den taktfølelse, der opstår mellem mennesker, når de mødes



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

omkring det at spise og 3) i køkkenet opstår muligheden for at udvikle sig selv, egne kompetencer samt udvikling af handlekompetence i et kollektiv og ud fra konkrete processer. Køkkenet som læringsrum indeholder kropslige og taktile elementer så læringen ikke primært er metakognitiv og dermed giver eleverne konkrete handleerfaringer.

Den dannelse der opstår i forbindelse med de tre ovenstående enheder knytter sig til en forståelse af læring, der handler om at vi lærer bedst, når vi ikke koncentrerer os om at lære, men i stedet koncentrerer os om genstanden for læring. I køkkenet omkring produktion af mad, og i måltidet omkring den fælles mad samt den fysiologiske og sociale drift. Vi kan ikke dannes alene, men altid i det sociale og genstanden har i denne sammenhæng en social karakter: maden som mellem menneskelig fællesnævner. Eller formuleret lidt højtlyfteligt: Hvis dannelse er det der er tilbage når vi har glemt hvad vi har lært, så lærer vi bedst når vi glemmer, at vi er i gang med at lære – og deri ligger en kobling mellem dannelse og læring. Det er altså både didaktiske og pædagogiske overvejelser, men det er også praktik og konkrete tilgange – og potentielt hverdagspraksis som eksempelvis det daglige, fælles skolemåltid.

Således kan summen af en maddannelse i forbindelse med skolemad altså trække på ovenstående tre enheder, der dog også rækker ind i hinanden. Eksempelvis omkring socialiteten der både er central omkring maden (fælles identitet), i måltidet (selskabelighed og taktfølelse) og i køkkenet (individuel og kollektiv udvikling). Som empirien i denne undersøgelse viser, så kan der også være fokus på enkelte enheder af maddannelse. Eksempelvis hos lærere der primært fokuserer på det kulinariske, når de anvender den fælles mad til at lade eleverne udvikle sprog og identitet i det fællesskab, der opstår, når de spiser den samme mad. Eller når lærere hjælper eleverne med at sætte rammen for det fælles måltid, så de genopdager hinanden. Og i køkkenet når eleverne lærer konkrete, praktiske kompetencer, der kan styrke deres muligheder for at få et fritidsjob eller gøre dem skoleparate, som eksempler fra empirien, hvor lærere og køkkenpersonale fremhæver at køkkenet, som alternativt læringsrum, virker inkluderende for visse elever. Summen af en maddannelse i denne kontekst indeholder derved en samlet forståelse af commonsality, selskabelighed og handlekompetence

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

og samlet for de tre og i summen ligger en overordnet mellemmenneskelig drift, der handler om, at vil alle skal spise (maden), socialiseres (måltidet) og udvikle os (køkkenet).

### **7.1 DET DANNELSESMÆSSIGE POTENTIALE I SKOLEMADSORDNINGERNE OG CENTRALE UDFORDRINGER**

Overordnet set viste undersøgelsen, at uanset om der er tale om EAT-skoler eller madskoler, er der store variationer men også ligheder i den måde, skolemadsordningerne blev forstået blandt lærerne, og på hvordan deres tilgange kom til udtryk. Spørgsmålet om skolemadsordningernes dannelsesmæssige potentiale kan således ses ved at gå i detaljer med de konkrete erfaringer og forklaringer hos informanterne og undersøgelsens identifikation af forskellige former for dannelse via en analyse af den indsamlede empiri. Det gøres for det første ved at trække frem, hvordan lærerne selv opfattede begrebet dannelse meget forskelligt og ofte på en anden måde end den definition og forståelse, der er beskrevet i formålet og retningslinjerne fra eksterne aktører. Enkelte lærere, på tværs af madordningerne, havde en tilgang og forståelse, der mindede om den, man ser hos Københavns Madhus. De lagde vægt på en forståelse af maddannelse med fokus på samtaler om mad, refleksion og viden om blandt andet økologi, smag og kulinariske aspekter. Blandt denne gruppe var der nogle, der mente at de havde gode muligheder for at bruge måltidet til, hvad de forstod som maddannelse, i en dialog om maden og læring i forbindelse med maden. De mente, at de i højere grad end under tidligere ordninger kunne opnå dette. Flertallet af disse mente dog, at der i lighed med tidligere skolemadsordninger ikke var tid nok til at arbejde med dannelse i forbindelse med måltidet, og at retningslinjerne stadig var uklare i forhold til at kunne udføre arbejdet konkret.

Det store flertal er dog generelt mere skeptiske i forhold til, hvad dannelse og maddannelse egentlig betyder og/eller indebærer i praksis. Generelt efterspørger

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

lærere fra alle skolerne fælles mål for området. Der viste sig overordnede forskelle i både tilgang og opfattelse af skolemadsordningerne og generelt i forhold skolemad og måltider.

Lærerne fra undersøgelsens skoler kan overordnet inddeles i tre grupper alt efter deres tilgange til skolemad og måltider:

1. **Den maddannelsesfokuserede lærer:** den første gruppe er de lærere, der støttede op om de nye ordninger og fandt klare fordele ved dem i form af for eksempel deres bidrag til inklusion eller til udbredelse af viden om mad, madspild og økologi. Disse lærere arbejdede med dannelse gennem mad og måltider ved at fokusere på dialog, kritisk stillingtagen og viden om madens etiske dimension, dens indhold og produktion, i tråd med Jensen og Schnacks forståelse af udvikling af handlekompetence. Men ligesom de andre lærere følte de dog, at det dannelsesmæssige potentiale blev begrænset af de praktiske rammer: det vil sige manglende tid og begrænsende rum.

2. **Den praktiskorienterede lærer:** Den anden gruppe er dem, der umiddelbart udviste en større ligegyldighed overfor ordningerne og mente, at de udstukne formål var meget uigennemskuelige. Ifølge dem var måden at afholde spisepausen på hverken værre eller bedre end før, fordi de oplevede de samme udfordringer som tidligere, primært i relation til at skolemad generelt tog tid fra det, de så som deres egentlige opgave, nemlig undervisning, eller at spisepauserne ikke var lange nok til at kunne ”gøre en forskel”. Flere i denne gruppe lod eleverne spise de steder og på de måder, som de selv ønskede, eksempelvis uden for skolen, men nogle i denne gruppe bidrog dog til, at rammerne for spisningen havde fokus på dialog og relationer ved eksempelvis at opsætte regler for brug af diverse medier og opfordrede eleverne til at sidde sammen, når de spiste.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

3. **Den uengagerede lærer:** Endelig er der en gruppe, der var imod de nye ordninger, og som valgte enten at forsøge at følge de rutiner, de havde fra før ordningerne blev indført, eller at obstruere ordningerne på den ene eller anden måde. De mente også, at den praktiske opdeling i maddukse og almindelige elever ikke var hensigtsmæssig. Inden for denne gruppe anså lærerne ikke skolemad som deres ansvarsområde men i højere grad som forældrenes.

De forskellige opfattelser af, hvorvidt skolemad og måltider bidrager til dannelse, hvad maddannelse er, eller om skolemad og måltider tager tid fra det "at danne" og undervise, skyldes tilsyneladende, at lærerne ikke oplever, de har et fælles fagligt og værdimæssigt fundament at forholde sig til. Nogle lærere efterlyser, at der fra central side formuleres nogle klare pædagogiske mål med mad og måltider i folkeskolen – et område, der, særligt i lyset af heldagsskolen/helhedsskolen, kunne tænkes ind allerede i læreruddannelsen som en del af den almene didaktik og pædagogik.

Det kan dog diskuteres om det er fælles mål der egentlig efterspørges eller om det i lige så høj grad handler om at sætte arenaen for skolemad og måltider – en fælles pædagogisk arena. Altså sætte fælles rammer for spisning, med elevernes deltagelse og plads til forskellighed indenfor den ramme.

Ifølge flere informanter er mad i lærergerningen primært noget, der sorterer under faget Madkundskab, og i de få sammenhænge, hvor mad og måltider beskrives i mere almene, pædagogiske sammenhænge, er det oftest i forbindelse med sundhed, kost og ernæring og kun sjældent som en social eller kulturel værdi. Nogle lærere beskriver således skolemad som et middel til læring, som næring til læring, og som "benzin" i højere grad end et middel til dannelse af mere almen karakter og udvikling af handlekompetence og sociokulturel identitet.

Den opfattelse kan, som tidligere diskuteret, skyldes og beskrives som en *naturvidenskabelig inficering*, hvor mad generelt i samfundet ofte forbindes med ernæring og sundhed frem for socialitet (Jensen, 2000, s. 193). Lærere har faglige

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

forudsætninger for at arbejde med pædagogik, didaktik og dannelse, og deres ekspertise ligger i og omkring undervisning og arbejdet med børn og unge. Derfor er det interessant, at der foregår en naturvidenskabelig inficeringsproces af arenaen omkring måltidet, eftersom det ikke primært er det sundhedsmæssige, der betones i det oplæg, de eksterne aktører har formuleret<sup>16</sup>. Oplægget lægger mere vægt på det dannelsesmæssige i at kende til mad og skabe en fælles arena og socialitet omkring spisningen af en bestemt type mad. En af årsagerne til dette kan være, at de begreber og retningslinjer, som implementeringen af eksempelvis EAT er baseret på, ikke i tilstrækkelig grad er knyttet til praktiske og konkrete situationer. Hos Københavns Madhus og andre eksterne aktørers implementering af EAT og madskoler kan der være tale om en manglende forståelse for lærernes reelle praksis i hverdagen på skolen og deres vanskelighed ved at oversætte abstrakte begreber og forståelser af maddannelse (og dannelse) gennem mad og måltider i praksis.

Gennem denne undersøgelse af skolemad og skolemåltiders dannelsesmæssige potentiale er der dog registeret forskellige tilgange og opfattelser blandt lærerne, der underbygger nogle af de forståelser, der er indeholdt i visse eksterne aktørers opfattelse af maddannelsens potentiale i skolen. Dette potentiale blev udfoldet omkring socialiteten i måltiderne i de klasser, hvor læreren havde fokus på dialogen og fællesskabet. Det viste sig omkring inklusion og dermed skabelsen af nye fællesskaber med afsæt i skolemaden, herunder hvorledes maden også blev en fællesnævner for både en faglig tematisering omkring eksempelvis miljø, madspild og sproglig udvikling men også for udviklingen af handlekompetence i forhold til en kritisk stillingtagen formet i dialogen eleverne imellem og mellem lærer og elever. Her fremstod lærerne som både rollemodeller og som en slags facilitatorer af måltidet som en arena for dannelse.

Andre læreres tilgange til måltidet havde ikke på samme måde fokus på selve maden men mere på socialiteten og på, hvordan eleverne kunne genopdage hinanden i

---

<sup>16</sup><https://eat.kk.dk/artikel/eat-historien>

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

måltidet. Disse lærere indførte for eksempel regler for, hvordan man spiste sammen for at styrke fællesskabet i klassen. Nogle lærere havde en mere undvigende tilgang, hvilket i visse tilfælde skabte helt andre rum for dannelse og i nogle tilfælde medførte dette, at eleverne på egen hånd søgte at skabe sociale arenaer i spisepausen. Generelt blev der registreret et dannelsesmæssigt potentiale, når der blev spist på skolerne, men også med mange forskellige tilgange hertil, hvor nogle former for dannelse kom til udtryk eksplicit i tilgange, der flugtede med idealer for handlekompetence via eksempelvis dialog og handleerfaring, mens andre pegede på en fælles identitetsmarkør omkring maden som centrum. Atter andre foregik primært i et fælles socialt rum, hvor det i højere grad blot var taktfølelsen og selskabeligheden, der var i centrum. Fælles for udfoldelsen af det dannelsesmæssige potentiale, og uanset hvilken form for dannelse der kunne spores, var det dog, at dialogen og/eller fællesskabet kan tage en anden og mere inkluderende form, når der spises sammen i skolen, i en måltidsarena i spisepausen, end i skolens andre arenaer. Det skal ikke forstås, som at det fælles måltid for elever og lærere nødvendigvis er en bedre ramme for dannelse end andre, men blot en anden som taler til andre måder at socialisere. Som en særlig fællesnævner i måltidet er maden med til at skabe en anden socialitet gennem fælles behov og motivation – en fælles drift. Hvis socialiteten og de forståelser af handlekompetence, der er beskrevet i afhandlingens teoretiske ramme, skal i spil, gør maden det dog ikke alene. Her har lærernes tilgange og forståelser stor betydning, da de er med til at sætte rammerne for måltidet. Dermed fungerer de også som oversættere af mere overordnede dannelsesidealer i forhold til praksis. Det vurderes derfor, at skal skolemadsordninger som EAT og madskolerne udfolde deres mål om maddannelse, hvad enten det er i den ene eller anden forståelse af dette, vil det kræve en større grad af lærerinddragelse. Det kan i første omgang ske ved, at de eksterne aktører får en større forståelse for skolernes hverdagspraksis, herunder en forståelse for de forskelligartede faglige og dannelsesmæssige mål, der udfolder sig blandt lærerne og som er formuleret i folkeskoleloven og vejledninger for de enkelte fag. På den måde vil maden have større mulighed for at blive et mere alment dannelsesobjekt med måltidet som en dannelsesramme, frem for at idealet tager afsæt i en forståelse af maddannelse, beskrevet alene af eksterne aktørernes opfattelser og mål.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Hvis visionen og formålet er, at udvikle en platform for andre typer af maddannelse, end den mest grundlæggende, som man finder hos eksempelvis Simmel, kan det diskuteres om der er et uudnyttet potentiale i begge skolemadsordninger. For at det dannelsesmæssige potentiale i højre grad kan udfoldes foreligger der ud over en samlet definition af maddannelsesbegrebet tilsyneladende også en opgave i forhold til at forstå skolerne og de indlejrede praktiske udfordringer og fænomener, der omhandler skolemad og måltider. En opgave for de eksterne aktører og afsendere af henholdsvis madordninger, teorier og forskning om maddannelse og de mange tolkninger af dette begreb. En øget forståelse, der muligvis kan skabes gennem en større viden om lærernes livsverden og deres tilgang til skolemad og måltider i en overgangstid, fra gamle mønstre og sociale arenaer til nye koncepter og praksisser.

Hvorvidt det er Københavns Madhus som afsender af koncepterne bag EAT og madskolerne, der skal fremdrive sådanne processer og en øget pædagogisk implementering på den enkelte skole eller om selve konceptet skal omformuleres ligger uden for denne undersøgelses formål. Det kan dog konstateres, at sådanne skolemadsordninger (og det daglige skolemåltid) i højere grad ville kunne udfolde sit fulde dannelsesmæssige potentiale og mål herfor, hvis også skolerne, herunder ledere og lærere, indgår i en dialog med skolemadskoncepternes afsendere og eksterne aktører om hvordan implementeringen kan foregå ud fra de enkelte skolers egne præmisser, kultur og med øje for de lokale praktiske udfordringer, herunder tidspres og lokale forståelser af fællesskab, identitet, og lærerens rolle i forbindelse med skolemadsordninger. Det er dog et behov for dialog der eksisterer i begge lejre da der som nævnt i koncepterne ligger en manglende kobling til lærernes reelle praksis og muligheder. Udarbejdelsen af fælles pædagogiske mål og den konkrete implementering kunne tage udgangspunkt i overordnede pædagogiske mål udstukket af ministeriet (Undervisningsministeriet, 2009), omhandlende forhold, der har betydning for elevernes egen og andres sundhed, herunder mad og måltider. Men frem for alt må nye tiltag tage afsæt i den sociale praksis der allerede eksisterer omkring mad og måltider på skolerne, skolemadsordninger eller ej, og bygge oven på den, frem for at søge at ændre praksis via abstrakte og ofte forskelligt definerede idealer om

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

maddannelse, som flere lærere som nævnt ikke deler, ikke har mulighed for at praktisere eller har en helt anden opfattelse af.

Disse forskellige opfattelser af begreber og tilgange til skolemad og måltider eksisterer både blandt lærere på samme skole og fra forskellige skoler. Derfor er det også relevant at beskrive disse interne forskelle. Det gælder både på EAT-skoler og madskoler.

### **7.2 SAMMENLIGNING MELLEM EAT-SKOLER OG MADSKOLER: MANGEL PÅ FÆLLES MÅL, RESSOURCER OG UDFOLDELSE AF FORSKELLIGE TILGANGE TIL MADDANNELSE**

Overordnet set er der tydelige konceptuelle forskelle på de to skolemadsordninger. Forskellene handler primært om produktionen af mad og om tiden og rummet til at spise og arbejde med mad. Det er interessant for denne undersøgelse, hvordan lærerne opfatter og handler i forhold til skolemadsordningerne og deres formål. Der, hvor modtagelsen af de to skolemadsordninger på de forskellige skoler på flere punkter minder om hinanden, er i forhold til lærernes opfattelse og tilgang til skolemad og måltider. Barriererne er sammenlignelige i forhold til en generel opfattelse af en manglende mulighed for at koble måltiderne og lærernes kernefaglighed. Det nævnes således blandt informanter fra både EAT-skoler og madskoler, at der mangler fælles pædagogiske mål for, at lærerne og deres faglighed yderligere integreres i madordningerne og i de daglige måltider. Måltiderne på madskolerne har dog andre rum for spisepausen i form af de etablerede kantiner og dermed også bedre vilkår for, at eleverne spiser sammen, og at lærerne spiser med eleverne, eftersom måltider ses som del af et pædagogisk arbejde. På madskolerne beskrives dette som pædagogiske måltider, og lærerne får maden til reduceret pris, hvilket ifølge informanterne har en motiverende effekt på lærerne.

Uanset skolemadsordningen synes der blandt lærerne på alle skoler generelt at være en opfattelse af, at mad og måltider tager tid fra den egentlige kerneydelse, og i visse tilfælde er der en opfattelse af, at skolemad sorterer under privatsfæren og således



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

alene er forældrenes ansvar. Ikke fordi de fleste lærere ikke har øje for potentialet ved at skabe et fællesskab omkring spisepausen, men mere fordi der som nævnt ifølge lærerne mangler en overordnet pædagogisk kobling til deres øvrige mål og faglighed. På et mere teoretisk niveau er der dog forskelle på, hvilken form for dannelse der kommer til udtryk i lærernes tilgang og i deres interaktion med eleverne. Nogle læreres tilgang har særligt fokus på de dele, som i Fischlers optik handler om at udvikle fælles identitet gennem et fokus på selve maden. Disse lærere bruger maden som objekt til at udvikle elevernes sprog, erkendelser for præferencer og deres vilje og mod til at overskride egne rutiner i fællesskabet omkring maden. Nogle arbejder med maden som en slags kulturbærer gennem respekt for miljøet og for fællesskabet ud fra en forståelse af, at handlekompetence drejer sig om praksis og ansvarlige handlinger. Disse lærere opfatter sig selv som rollemodeller, og denne tilgang kan betegnes som lærings- og børneorienteret, hvor der overleveres viden og normer i dialog med eleverne. Denne tilgang viste sig at understøtte inklusion, og tilskudsordningen bliver dermed et pædagogisk værktøj til at arbejde med dannelse gennem mad, da tilskudsordningen skaber et grundlag for at alle børn får mad og for, at maden, der spises, er fælles. Stigmatiseringen omkring tilskud til skolemad udebliver, da maden, som i Fischlers forstand, er en identitetsbærer, og kvaliteten af maden får dermed betydning for, at man bliver hvad man spiser. Disse lærere beskrev, at tidligere ordninger havde medført stigmatisering på grund af madens kvalitet, og underbygger dermed denne pointe. Ud fra de former for stigmatisering, som Goffman beskriver, minimeres graden af social og kulturel eksklusion, da maden i denne ramme ikke konnoterer disse stigma. Tilbage står den fælles mad, hvor en potentiel stigmatisering yderligere blev minimeret af flere læreres tilgang og den opfattelse af respekt om maden, som var medvirkende til, at respekten også fik en social vinkel. Køkkenerne viste sig også at være et rum for inklusion, men her betød lærernes manglende deltagelse, at disse erkendelser ikke altid blev delt og anvendt i skolens andre rum, hvilket igen kan tolkes som en manglende kobling mellem mad og skole.

Nogle læreres tilgang havde mindre fokus på selve maden og mere på selve det at spise. Ud fra Simmels forståelse af maddannelse var der primært fokus på måltidet og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

den selskabelighed eller taktfølelse, der her opstår. Disse lærere opstiller rammer, der understøtter dialogen mellem eleverne og giver dem mulighed for at mødes og genopdage hinanden. Generelt for denne lærertypes tilgang til skolemad og måltider er en opfattelse af dannelse som en social praksis. Derfor understøtter de fællesskabet og dialogen ved eksempelvis at lave regler for måltidet (fx ingen mobiltelefoner når der spises). Denne tilgang kan betegnes som social og børneorienteret, hvor der skabes et rum omkring måltidet baseret på dialog og interaktion. Rummet eller den sociale arena der sættes spiller en afgørende rolle i denne sammenhæng, og nogle lærere hjælper altså eleverne med at skabe rammerne for det fælles måltid, mens andre lærere gennem en mere undvigende tilgang tillader, at eleverne selv skaber eller ikke skaber disse arenaer.

Endelig sætter nogle lærere en arena eller scene for måltidet, der primært handler om, at tiden er begrænset, og at der derfor heller ikke er tid til dialog. Det kan i den forbindelse konkluderes, at fraværet af dialogen på den ene side er hæmmende for dannelse ud fra en forståelse af, at man med en dialogbaseret tilgang til måltidet undgår, at eleverne associerer mad og måltider med konflikter, disciplinering, regler og normer. Men omvendt har disse lærere en forståelse af socialitet som en mere fysisk (hygge)stund, hvor eleverne trods manglende tid og rum trods alt spiser i fællesskab, men hvor maden (eller dialogen) ikke er central men nærmere det at spise sammen – i samme rum og i samme takt er i fokus.

Sidstnævnte tilgang udfordres af en forståelse af, at handlekompetence, set som dannelsesideal, udvikles gennem dialogen, i en overskridelse i det sociale, og væsentligt i en måltidskontekst er det, at handlekompetence udvikles i faktiske og oplevede handlerum, hvor det principielt er muligt at foretage handlinger samtidigt med, at individets subjektive opfattelse af deres handlemuligheder og handlebarrierer udfoldes. Derfor vurderes det i denne undersøgelse, at elevernes modstand mod denne lærertilgang til måltidet, udtrykker sig gennem deres behov for at tale sammen, som et tegn på en slags kulturel frigørelse fra det formelle rum, som lærerne tilpassede ud fra et fokus på madro, og som et udtryk for, at mennesker mødes i måltidet om andet end maden, omkring en form for social drift. Denne tilgang og opfattelse af skolemad

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

og måltider kan tolkes som en tilpasningssocialisering, der står i modsætning til en forståelse af maddannelse som en frigørelsessocialisering, der er baseret på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (jf. Hellesnes, 1975, Klafki, 2001). Det er dog spørgsmålet hvorvidt det alene kan tilskrives måltidet og den sociale arena måltidet kan repræsentere eller om det også bør fremhæves at graden af elevinddragelse og følgende ansvar også påvirker muligheden for at arbejde med handlekompetence. Eksempelvis når eleverne enten inddrages i madlavningen eller i planlægningen af måltidsrammen.

### **7.3 RESPEKT OG DANNELSESOPFATTELSER AF MAD OG MÅLTIDER**

I forlængelse af forholdet mellem tilpasnings- og frigørelsessocialisering og som en del af empirien omkring tilskudsordningen og mere generelt i forhold til lærernes tilgange og opfattelser af skolemad og måltider, kan det emiske udtryk ”respekt” fremhæves. Respekt nævnes af flere informanter og respekt nævnes tillige i mange skolers beskrivelser af dannelsesmål, ofte i formuleringer om at have respekt for hinanden og fællesskabet. Til eksempel beskrives respekt af nogle lærere som noget, der opbygges forståelse for gennem den måde, eleverne taler om og tilgår maden. Lærerne opfatter det som udtryk for respekt for selve maden og mere overordnet som respekt for miljø i forhold til madspild men også som respekt for de forskelligheder, der fremgår i smagsopfattelser. I visse klasser blev det dog også observeret, at denne forståelse af respekt handlede om, hvordan den enkelte klasse spiste, og hvilken tilpasningssocialisering dette medførte. I forhold til tilpasning og frigørelse kan det diskuteres, om denne tilpasningssocialisering, madopdragelse eller form for dannelse også kan medføre en adfærd blandt eleverne, der kan anskues som en slags respektløshed, eksempelvis i form af manglende villighed til at være stille, når der spises. Derfor kan uroen omkring EAT i nogle af de udvalgte skoleklasser også udspringe af andet end manglende dannelse og respekt for fællesskabet. Det handler muligvis om, at meningsfulde fællesskaber også opstår omkring et behov for socialisering. Eksemplet med indskolingseleverne (Skole Y), der talte sammen, selvom læreren ville have madro, kan også tolkes som et udtryk for det sociale behov,

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

som Simmel beskriver, når mennesker mødes om mad af andre årsager end blot at spise. For flere af informanternes forståelse og tilgang til skolemad betyder respekten for måltidet dog også respekten for, at mennesker indeholder denne drift for socialitet, samt at maden i en pædagogisk kontekst (o.a.) indeholder andet end næringstoffer. I forhold til en forståelse af respekt som en del af en maddannelse i skolens spisepause må dette i nogen grad forstås som en tilpasningssocialisering, der gennem taktfølelse understøtter selskabeligheden men også som en frigørelsessocialisering, der er baseret på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Altså en kritisk, demokratisk deltagelse i eget og andres liv, med afsæt i måltidets hverdagspraksis og fællesskab, som loven om folkeskolen også lægger op til (Folkeskoleloven, 2017). Der ligger dog et interessant og indlejret pædagogisk paradoks imellem tilpasning og frigørelse: Måltidet som dannelsesramme indeholder nogle koder for tilpasning, der netop eksisterer for fællesskabets skyld, eksemplificeret ved Simmels forståelse for, hvilke emner der bør eller ikke bør tales om under måltidet. Andre eksempler kan være af mere banal karakter såsom at spise med lukket mund, som en måde at udvise hensyn til de andre spisende, vente på at alle sidder ned, skåle sammen, rækkefølge for hvornår man spiser hvad, etc. I forbindelse med omtalte frigørelsessocialisering indtager nogle lærere i undersøgelsen en mere børneorienteret rolle omkring mad og måltider, hvor tilgangen ikke primært fokuserer på tilpasning men på at skabe mere uformelle rammer og rum og med fokus på børnenes mere alsidige udvikling i fællesskaber. De lærere, der lader eleverne have indflydelse på måltidsarenaen, er med denne tilgang med til at skabe socialitet gennem meningsfulde rum og rammer. Men de bidrager også til en frigørelsesproces, som særligt hos udskolingseleverne er medvirkende til, at eleverne kan skabe deres egne private rum i skolens offentlige rum og dermed ikke primært må frigøres gennem gadens rum og tilbud. Færre elever fra den skole, hvor lærerens tilgang havde fokus på denne frigørelse, forlod skolen i spisepausen og de behøvede ikke at forlade skolen, da de nu kunne købe mad i EAT-boden. Lærerne vurderede i den forbindelse, at særligt drengene var begyndt at spise sundere som en konsekvens af disse forhold, hvor både de sociale og ernæringsmæssige behov blev imødekommet. Lærernes tilgang var i disse tilfælde inkluderende over for eleverne i forhold til beslutninger der vedrører deres eget liv og

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

socialitet. Derved bliver de gjort til deltagere og ikke blot elever, hvilket kobler sig til en problematik der handler om, at eleverne også opfatter sig selv som børn, teenagere, forbrugere, etc. Respekt som begreb får derfor også flere betydninger i forbindelse med skolemad og måltider. Det kommer til også at handle om tilpasnings- og frigørelsesprocesser og muligheden for at imødekomme begge inden for de rammer, som lærernes tilgang påvirker. Dermed bliver det dannelse mæssige potentiale også påvirket af de pædagogiske opfattelser og tilgange, som lærerne bringer ind i spisepausen. Dette synes at være gældende uanset om skolemadsordningen hedder EAT eller madskole.

### **7.4 DANNELSESTEORIER I LÆRERNES OPTIK OG PRAKSIS**

Ud fra disse forskellige tilgange til og opfattelser af skolemad og måltider kan det konkluderes, at der omkring den fælles mad og i fællesskabet omkring spisepausen eksisterer et dannelse potentiale. Det tager dog mange forskelligartede former. Lærernes betydning for, hvordan dette potentiale udfoldes, afhænger af en række forhold, der ud over de nævnte omkring tid og rum og fælles mål også handler om en faglig og endda personlig forståelse af mad og måltiders betydning og værdi. Det blev understreget ved, at lærernes mere private opfattelser mad og måltider, som de fortalte om under feltarbejdet og i interview, også afspejlede sig i deres tilgang til mad og måltider i skolen. Dermed er lærerpersonlighed og type altså også en faktor, der spiller ind i forhold til skolemad og måltider, hvilket giver særlig anledning til at arbejde hen mod et større fælles og fagligt fokus på skolemad og her særligt måltiderne i skolen. Herunder viser sig også behovet for en fælles forståelse eller definition af maddannelsesbegrebet generelt og mere specifikt i forhold til en skolekontekst. Det belyser samtidig, at begrebet endnu er i en tilblivelsesproces, hvor den nødvendige (måltids)sociale dimension, som Simmel beskriver, endnu ikke har tilstrækkelig opmærksomhed på tværs af de verdener, hvor der arbejdes med mad og måltider, skole og dannelse.

Frem for at fokusere på teori og forskning i forhold til områderne mad og skole, der i nogen grad fokuserer på udviklingen af kulinariske kundskaber og viden om mad

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

(som eksempelvis beskrevet i Carlsen, 2011; 2016) eller den mere ernæringsorienterede, (som eksempelvis Sorhaindo et al., 2008 og Morgan & Sonnino 2008), blev der til denne afhandling udvalgt klassiske begreber for dannelse via mad og måltider, som man finder hos Simmel og Fischler, koblet med Jensen og Schnacks teorier om handlekompetence. Det betød, at for at identificere de forskellige former for dannelse, måtte der findes og tolkes på nuanceforskelle i disse teoretikers tilgange og forståelser, i forhold til at skelne mellem forskellige tilgange hos lærerne. Hvor det blev belyst, at nogle lærerne havde en tilgang med fokus på det, Jensen og Schnack beskriver som udvikling af handlekompetence med det særlige dannelsesmæssige potentiale, der er knyttet dertil i form af udviklingen af den kritiske refleksion, dialog og den demokratiske forståelse for sig selv og fællesskabet. Der blev også identificeret de former for maddannelse, som er repræsenteret hos Fishler og Simmel. Fischlers begreb om mad som fælles identitetsmarkør kom nogle gange til udtryk, eksempelvis når lærerne arbejdede med det relationelle i klassen samt udvikling af fælles sprog og elevernes evne til at udtrykke sig gennem den fælles skolemad. Men en af de væsentlige konklusioner er, at det primært var Simmels forståelse af maddannelse, hvor maden er det fælles objekt og motivationen, der bringer mennesker sammen i måltider og den arena der her opstår samlet set skaber socialitet, der gik igen på tværs af næsten alle kontekster, skoler og i begge skolemadsordninger.

Dermed kan det konkluderes, at selskabeligheden og taktfølelsen er den mest grundlæggende form for dannelse der blev observeret, mens Fischlers fokus på selve madens betydning i mindre grad blev udfoldet, og blandt færre lærere. I forlængelse heraf opstår der en social arena som kan sætte rammen for udvikling af handlekompetence. Handlekompetence kan dermed ansues som en konsekvens af det fælles måltid, med dialogen i fokus, på samme vis som sundhed kan ses som en konsekvens heraf, når eksempelvis udskolingselever spiser sundere, da de med en skolemadsordning og det fælles måltid, faciliteret med hjælp fra læreren, ikke i samme omfang forlader skolen i spisepausen. Dette er selvfølgelig ud fra en præmis om at skolemaden er sundere end gadens tilbud, hvilket derfor også må være et erklæret mål ved en skolemadsordning.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

Igennem interview var målet at anvende de forskelligrettede teoretiske begreber til at nedbryde og undersøge ideen om maddannelse i forskellige forståelser og begrebsliggørelser af dannelse, med hver sine opfattelser af betydningen af læring og pædagogik, sociale rum og fællesskaber, sanselighed og smag, selskabelighed og identitet, viden og kundskaber. Med henblik på at belyse de mange nuancer af og begreber om maddannelse, har det samtidigt været et mål at bidrage til en afgrænsning og diskussion af de forskellige dimensioner og former som dannelse kan siges at omfatte. Endelig har det været et mål, at indsigter fra analysen af interview og observationer har kunnet omformes til mulige og anvendelige bidrag til at tænke dannelse gennem mad helt konkret implementeret i en skolekontekst. I indledningen af denne afhandling blev visionen og de dannelsesmæssige mål for koncepterne EAT og madskole præsenteret. Det viste sig dog at disse mål blandt lærerne kun i begrænset omfang blev set som implementeret på skolerne og der viste sig en kløft mellem idealer og praksis for dannelse gennem mad, hvilket siden blev et centralt tema for undersøgelsen. En praksis som også omhandler barrierer for udfoldelsen af maddannelse og herunder manglende fælles, pædagogiske mål for skolemad og måltider og lærernes oplevelse af manglende tid og rum.

### **7.5 BARRIERER OG ÅBNINGER FOR DEN DANNELSESMÆSSIGE UDFOLDELSE**

Der er dog barrierer og udfordringer, der ikke alene kan løses gennem fælles mål for skolemad og måltider, eller konkrete tilpasninger til praksis. Som allerede beskrevet omfatter disse barrierer særligt en oplevelse af mangel på tid, ressourcer og rum, hvor det dannelsesmæssige arbejde kan udføres optimalt. I den form, som den danske folkeskole har, hvor der eksempelvis kun er meget begrænset tid afsat til at spise (se Sundhedsstyrelsen 2000), bliver disse barrierer dog umiddelbart vanskelige at forcere. Skolereformen anno 2014, indeholdende længere skoledage, kan dog vise sig at have om ikke rum så dog tid til at udfolde dette potentiale. En barriere der dog kan opstå skyldes at der med reformen er udformet andre og nye mål som skolerne skal forholde sig til såsom: nye former for skoleskemaer, understøttende undervisning, inklusion samt bevægelse og motion (Undervisningsministeriet, u.å.(b)).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Sundhed i en ernæringsmæssig forståelse fylder meget i informanterne og skolernes opfattelse af mad, og det kan tolkes som et fokus, der dels kan være påvirket af en generel samfundsmæssig diskurs, men også som et udtryk for, at de sociale elementer af koncepterne EAT og madskole vægter mindre i den faglige dialog og refleksion om skolemad på skolerne. Dette blev også reflekteret i afhandlingens litteraturstudier der viste at den primære forskning omkring skolemad har fokus på kost og læring eller sundhed i ernæringsmæssige forstand. I den sammenhæng kan et begreb som maddannelse blive centralt for en fælles forståelse af mad og sundhed i en bredere forstand, og det vil dermed være op til den enkelte skole, eventuelt med støtte fra eksterne aktører, at finde sammen om en lokal definition af maddannelse i forhold til skolens overordnede mål for sundhed og pædagogik. Ender man i den proces med at have mål for at styrke sundheden på en skole, kan der opstå nogle interessante udfordringer. Taler en skole eksempelvis om ”sund klasse” og ”sund skole”, så vil det kræve faglig dialog og refleksion omkring en definition af sundhedsbegrebet, på samme måde som det vil i skabelsen af en definition af maddannelse. Hvis man skal følge handlekompetence som dannelsesbegreb, kan sundhed og de kompetencer, der knytter sig til at leve et sundt liv, ikke alene indlæres via forbud og regler, men kan mere tænkes som en samlet og langt mere nuanceret proces i forhold til at udvikle handlekompetence hos den enkelte elev. Skolen som dannelsesinstitution har et stort potentiale for at medtænke udvikling af handlekompetence i forhold til mål og visioner for elevernes sundhed i en bredere forstand. Som en del af en skoles mål for dannelse vil sundhed således også kunne handle om at udvikle elevernes handlekompetence i forhold til at leve ”det gode liv” – og ikke bare det sygdomsfrie liv. I så fald er det oplagt, at denne dannelse også gøres konkret i en måltidsramme, da sundhed hele vejen igennem livet, som det også er udtrykt hos Fischler, er styret af både, hvad vi spiser, og hvordan vi spiser.

Dette er væsentligt, fordi (mad)dannelse af denne type hverken knytter sig til den pragmatiske tilgang, at ”mad er benzin” og energi eller noget, der skal overstås, men at den heller ikke knytter direkte an til en forståelse af dannelse som læring eller udvikling af specifikke kompetencer – men som dannelse for dannelsens skyld. Som



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

vist i eksemplet med de elever, der vælger at spise uden for skolen, på et nærliggende pizzeria, er der flere elever, der ønsker, at spisepausen og måltidet ikke relateres til læring eller læringssituationer, hvad enten disse er praktiske eller ej. Den dikotomiske opdeling af skole og fritid, offentligt og privat, tilpasning og frigørelse, der præger deres livsverden er så udtalt, at de hellere søger væk fra skolen end deltager i madordningen, hvis selve spisningen – måltidet – ikke rummer de elementer de også søger i spisepausen. Eksemplificeret ved en sidestilling af fysiologiske og sociale drifter jf. Simmel. Dermed er det muligt, at det pædagogiske sigte i nogle tilfælde og på nogle skoler må nedtones til fordel for et koncept, der tager afsæt i elevernes tilgang og opfattelse af det gode måltid (frem for lærernes), og hvor den sociale arena og selskabeligheden fremmes frem for den del af maddannelsespotentialet, der vedrører læring og udvikling af særlige kompetencer og viden om mad. Det gælder eksempelvis den produktivitet, der knytter sig til det at mestre særlige håndværksmæssige kompetencer, og det knytter sig til den mere formelle læring omkring ernæring og regler for, hvad der er rigtigt og forkert at spise. Et begreb som maddannelse udfoldes og opfattes altså forskelligt og på flere niveauer og det samme gør sig dermed gældende for den mere overordnede forståelse og anvendelse af skolemadsordningerne.

### 7.6 SKOLEMADENS NIVEAUER OG ANVENDELSE

Skolemadsordningerne i København har rent kulinarisk og brandingmæssigt appelleret til de målgrupper, både forældre, lærere, ledere og elever, der sætter elementer som kulinarisk kvalitet og økologi højt, og som gerne vil betale for disse værdier samt for den service, der er tænkt ind i konceptet i form af bestillingsordningen. Maden opfattes på skolerne grundlæggende som sund og af højere kvalitet end tidligere skolemadsordninger og på nogle skoler som et bidrag til at løse sociale udfordringer, særligt på de skoler, hvor andelen af tilskudsbrugere er høj. Overordnet set kan det dermed konkluderes, at tilskudsordenen er et afgørende element for EAT og madskolerne og skolemadsordninger generelt. Det gælder både i forhold til andelen af brugere men også i forhold til at gøre skolemaden tilgængelig for alle grupper i de københavnske folkeskoler. Dermed har EAT og madskolerne vist

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

sig som skolemadsordninger med et særligt socialt og kulinarisk sigte. Skolemadsordningernes kulinariske, praktiske (bestilling af mad på nettet) og brandingmæssige koncept har bevirket, at det fungerer som et serviceprojekt på skoler med familier med høj indkomst og som et socialt projekt på skoler med familier med lav indkomst på grund af tilskudsordningen og madens ikke-stigmatiserende kvalitet. Det har givet lærere, særligt på skoler med mange tilskudsberettigede familier, mulighed for at bruge måltidet som en social og dannelsesmæssig arena.

Det kan deraf konkluderes, at skolemadsordningerne således fungerer på to niveauer: 1) som et serviceprojekt for de brugere, der ønsker økologi og mad af en vis kvalitet, og som gerne vil og kan betale for den service, det er, at man ikke selv skal lave madpakker. Og 2) det fungerer som et socialt projekt, fordi der er tilskud til de familier, der ellers ikke har råd til mad af denne kvalitet.

Denne overordnede todeling af skolemadsordningerne umiddelbare anvendelsespotentialer belyser dog kun indirekte det dannelsesmæssige potentiale, som er centralt for forskningsspørgsmålene i denne afhandling og for at forstå, hvorledes disse anvendelsesniveauer bidrager til dannelse i forhold til skolemad og måltider. Det er derfor væsentligt i en endelig konklusion og perspektivering, at vende tilbage lærernes tilgange og opfattelser af skolemad og måltider og denne undersøgelses forskningsperspektiver herom.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### KAPITEL 8. PERSPEKTIVER FOR SKOLEMAD OG MÅLTIDER

I dette sidste kapitel diskuteres konklusioner og perspektiver om fremtidig forskning, og hvad denne undersøgelse kan bidrage med ud fra undersøgelsens erkendelser.

Hvis visionen og formålet er, at udvikle en platform for andre typer af maddannelse, end den mest grundlæggende, som man finder hos eksempelvis Simmel, er det centralt at diskutere om der er et uudnyttet potentiale i begge skolemadsordninger. For at det dannelsesmæssige potentiale i højre grad kan udfoldes foreligger der ud over en samlet definition af maddannelsesbegrebet tilsyneladende også en opgave i forhold til at forstå skolerne og de indlejrede praktiske udfordringer og fænomener, der omhandler skolemad og måltider. En opgave for de eksterne aktører og afsendere af henholdsvis madordninger, teorier og forskning om maddannelse og de mange tolkninger af dette begreb. En øget forståelse, der muligvis kan skabes gennem en større viden om lærernes livsverden og deres tilgang til skolemad og måltider i en overgangstid, fra gamle mønstre og sociale arenaer til nye koncepter og praksisser.

Hvorvidt det er Københavns Madhus som afsender af koncepterne bag EAT-skoler og madskolerne, der skal fremdrive sådanne processer og en øget pædagogisk implementering på den enkelte skole eller om selve konceptet skal omformuleres ligger uden for denne undersøgelses formål. Det kan dog konstateres, at sådanne skolemadsordninger (og det daglige skolemåltid) i højere grad ville kunne udfolde sit fulde dannelsesmæssige potentiale og mål herfor, hvis også skolerne, herunder ledere og lærere, indgår i en dialog med skolemadskoncepternes afsendere og eksterne aktører om hvordan implementeringen kan foregå ud fra de enkelte skolers egne præmisser, kultur og med øje for de lokale praktiske udfordringer, herunder tidspres og lokale forståelser af fællesskab, identitet, og lærerens rolle i forbindelse med skolemadsordninger. Der eksisterer dog et behov for dialog i begge leje da der som nævnt i koncepterne ligger en manglende kobling til lærernes reelle praksis og muligheder. Udarbejdelsen af fælles pædagogiske mål, eller måltidsarenaer, og den konkrete implementering kunne tage udgangspunkt i overordnede pædagogiske mål udstukket af ministeriet (Undervisningsministeriet, 2009), omhandlende forhold, der

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

har betydning for elevernes egen og andres sundhed, herunder mad og måltider. Men frem for alt må nye tiltag tage afsæt i den sociale praksis der allerede eksisterer omkring mad og måltider på skolerne, skolemadsordninger eller ej, og bygge oven på den, frem for at søge at ændre praksis via abstrakte og ofte forskelligt definerede idealer om maddannelse, som flere lærere som nævnt ikke deler, ikke har mulighed for at praktisere eller har en helt anden opfattelse af. Når nogle lærere efterlyser, at der fra central side formuleres nogle klare pædagogiske mål med mad og måltider i folkeskolen, kunne det som tidligere nævnt være et område, der, særligt i lyset af heldagsskolen/helhedsskolen, kunne tænkes ind allerede i læreruddannelsen som en del af den almene didaktik og pædagogik. Specifikt omkring eksempelvis et bredt begreb som respekt samt udvikling af handlekompetence i en skole- og maddannelsessammenhæng handler det således ikke om at danne eleverne i forhold til den rette eller gode smag, men om at skabe refleksioner om egne og andres præferencer gennem dialog – i måltidet. Dette kan relateres til udvikling af handlekompetence, der som dannelseideal blandt andet handler om det, som kan beskrives som udvikling af kritisk bevidsthed og deltagelse i demokratiske processer og således som en forståelse for respekten for andre og for klima og miljø. Her kunne en ellers abstrakt, generel samfundsmæssig dagsorden om bæredygtighed også have mulighed for at blive en del af en konkret hverdagspraksis i folkeskolen. Altså en forståelse af bæredygtige måltider jf. Simmel rækker udover et rent klimafokus, omkring eksempelvis madspild, men også anskuer bæredygtighed som sociale forhold.

Mad og måltider er vigtige elementer i det enkelte menneskes liv og udvikling, både sundhedsmæssigt og socialt. Mange af undersøgelsens informanter har givet udtryk for, at maden betyder noget for elevernes indlæring, at det at spise sammen har indflydelse på elevernes alsidige udvikling, og at skolemåltidet kan bruges som en social arena til dette formål. Skolemad og måltider er faktorer, der kan være medvirkende til at øge den sociale lighed i skolesystemet, da de kan være med til at give de elever, der som udgangspunkt er ringere stillet socialt, bedre forudsætninger. Som både lærere og køkkenpersonale peger på, er det dog alle elever, uanset social

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

baggrund og kompetencer, der udviklingsmæssigt kan have glæde af både skolemad, arbejdet med mad i køkkenerne og af det fælles skolemåltid.

Et mål med denne afhandling er at bidrage til at skabe grundlag for en dybere forståelse af de undersøgte og tolkede begreber, livsverdner og fænomener med henblik på at beskrive fælles mål og arenaer for dannelse, og bedre betingelser for, at lærere kan se deres mere specifikke rolle i forbindelse med mad og måltider i skolen samt det bidrag dette kan yde. Der er ikke to skoler eller to lærere, der er ens – derfor skal der tages afsæt i den enkeltes kontekst, og her vil eksterne aktører kunne trække på afhandlingens empiri og analyse. Dannelse, sådan som Simmel beskriver den med selskabeligheden og taktfølelsen, udfolder sig ofte omkring spisepausen uanfægtet de overordnede mål for maddannelse fra Københavns Madhus og andre eksterne aktører. Spørgsmålet er derfor, hvilken form for fælles mål der er behov for, forstået som måltidsregler eller om det i højere grad skal forstås som en række pædagogiske muligheder med tomme pladser, som den enkelte lærer og skole selv kan udfylde i forhold til lokale pædagogiske, tid og rum og sociale udfordringer og mål. Dette leder til en diskussion om, hvorvidt der overhovedet er behov for fælles mad, altså at man spiser den samme ret, for at skabe en ramme for dannelse i forbindelse med de daglige skolemåltider. Omvendt, og ud fra Fischlers forståelse af den fælles mads betydning, kan man spørge, om der eksempelvis opstår et dannelsesmæssigt problem med den mere individualiserede madkultur, som madpakken i nogen grad repræsenterer, eller med den individualiserede måltidskultur, som den blev observeret blandt visse af de ældre elever. Denne undersøgelse peger på nogle overordnede retninger eller forståelser i forhold til disse spørgsmål: Ved en øget individualisering af madkulturen kan konsekvensen i folkeskolen være, at man mister en mulighed i skolernes måltids- og hverdagspraksis for at arbejde og udvikle de grundlæggende forståelser for fællesskab, handlekompetence og helhedstænkning, som folkeskolen er bygget på, og som viser sig som centrale i undersøgelser af danske læreres forståelser af dannelse (Ozga et al., 2011). Denne bekymring udtrykkes også af Fischler på et mere overordnet kulturelt niveau, der handler om, at vores forhold til mad i den vestlige del af verden kan ses som et dannelsestab og som desillusioneret og ureflekteret (se

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Braun, 2010). Det er dog ikke nødvendigvis den individualiserede madkultur, der alene skaber dette dannelsestab og med henvisning til Weaver-Hightower (2011) kan undersøgelser af skolemad og måltider, herunder lærernes praksis, anvendes som en måde at forstå nogle overordnede tendenser i samfundet og i kulturen, eksempelvis individualisering og mere kvalificeret udfordre en forståelse af selve madens betydning overfor måltidets betydning. Eksempelvis ud fra dominerende sundhedsdiskurser i den pågældende kultur. På samme vis kan det også være interessant at vurdere betydningen af den opfattelse af sundhed, der arbejdes ud fra i folkeskolen. Hvis der eksempelvis primært er fokus på forbud og ikke mindst fokus på ernæring alene, vil en sådan sundhedsopfattelse eventuelt bidrage til en individualisering, hvilket man også ser i madkulturen generelt i form af individualiserede diæter, der kan vanskeliggøre det at spise sammen. Hvis flere og flere designer særlige, individuelle diæter, bliver den fælles mad muligvis afløst af andre fællesskaber og nye *food tribes*, men uden de fælles måltider og den indlejrede selskabelighed og ved øget ”græsning” (se Holm og Kristensen 2012) svækkes den kollektive identitetsdannelse, som Fischler understreger, at den fælles mad bidrager til (commensality). Som antydnet gennem denne undersøgelse medfører det dog ikke, at dannelse gennem mad kun opstår, hvis vi spiser den samme ret, men skal mere forstås som en yderligere fællesnævner og fælles motivation, drift og identitet i måltidet.

### 8.1 UNDERSØGELSENS BIDRAG TIL FREMTIDIG FORSKNING

Målet med denne undersøgelse har ikke været at undersøge skolemad og måltider eller skolemadsordninger ud fra et kost- og ernæringssynspunkt, men ud fra et mere sociologisk og pædagogisk perspektiv på mad, måltider og skole og de sociale og dannelse mæssige aspekter derom. Empirisk har tilgangen hertil været lærernes erfaringer, opfattelser og tilgange og de udsnit af deres livsverden, det har givet indsigt i. Mange anskuelser matchede denne afhandlings og andre forskeres teorier, undersøgelser og forforståelser af feltet, mens andre forbløffede og har skabt nye erkendelser. Helt overordnet set har det forbløffet, at der hersker stor forskel internt og mellem skolerne i forhold til lærernes forståelse af fænomenerne skolemad og

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

måltider. Det samme gælder forskel eksternt i forhold til de aktører, der arbejder med områder omkring maddannelse. Dette kan skyldes, at disse aktørers livsverdener ikke er identiske, blot fordi man har samme faglige position som lærer, er ansat på en skole eller på anden vis arbejder med mad eller dannelse. Det kan også skyldes en manglende tværfaglig og interdisciplinær dialog og refleksion inden for krydsfeltet mad, dannelse og skole. Fremtidige undersøgelser kunne som nævnt styrke denne udvikling yderligere ved at undersøge forståelser og tilgange hos forskellige aktører inden for skole- og skolemadsområdet med henblik på at skabe fælles forståelser for, hvordan mad og måltider kan rumme og udfylde et dannelsespotentiale, og hvorledes dette kan praktiseres.

Skolemad og måltider kunne også ses som konkrete temaer, hvor det tværfaglige samarbejde mellem eksterne aktører, køkkenpersonale, skolepædagoger og lærere kunne undersøges og tage form samt blive en platform for disse aktører til at løse nogle fælles samfundsmæssige udfordringer som eksempelvis nye og konkrete mål og definitioner omkring bæredygtighed og herunder social ulighed, udfordringer af mere sundheds- og klimamæssig karakter samt behov for nye læringsformer, arbejdet med nye tiltag og læringsaktiviteter som Understøttende Undervisning (Undervisningsministeriet, u.å.(a)). Endeligt repræsenterer maden i form af den globale fødevarerproduktion en central kilde til massive udfordringer, som ikke bare folkeskolen, men hver enkelt må være med til at løse. Det er tiltag og læringsaktiviteter, som netop ligger ud over folkeskolens mere faste og traditionelle fag og emner og derfor også kræver ny viden og praksis der kan indskrives i folkeskolen. Man kan fx forestille sig at der kunne opstå behov og mulighed for at i højere grad og mere konkret indskrive et begreb som bæredygtighed i alle fag i skolen, som man har set det med eksempelvis IT (og IT-dannelse). Det er et eksempel på det medborgerskabet, som folkeskolen skal fremdyrke hos den enkelte elev, som en del af kerneydelsen, hvor kerneydelsen ikke primært er at redde klimaet 1:1, men gennem oplysning og udvikling af handlekompetence hos de fremtidige borgere som dannes i folkeskolen.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Denne undersøgelse af skolemad og måltider i form af skolemadsordningerne EAT og madskoler gennem fænomener og lærernes ytringer og livsverden har i denne afhandling også givet indsigt i folkeskolens struktur og i dens forståelser af kerneydelse, dannelsesidealer og pædagogiske udfordringer. Ligesom man kan lære meget om et land og dets befolkning ved at observere madkulturen det pågældende sted, kan der også argumenteres for, at maden i en skolekontekst kan bruges som en måde at forstå forskellige aktører og strukturer på. Det gælder ikke kun i den enkelte klasse og på mikroniveau, men også som et overordnet pejlingspunkt for aktørers praksis og forståelser samt for skolen som system.

Der ses således en mulighed for, at den mere generelle forskning omkring skole og uddannelse vil kunne finde yderligere sociologiske og pædagogiske indsigter gennem undersøgelser af skolemad og måltider. Sådanne indsigter kan understøtte forståelsen af de vilkår, som læring og dannelse er underlagt gennem øget indsigt i lærernes livsverden og de fænomener, der påvirker den. Der skal ikke nødvendigvis forskningsmæssigt fokus på dannelse gennem mad, som i denne afhandling, men med fokus på dannelse mere overordnet og ikke mindst som hverdagspraksis. Eksempelvis kunne undersøgelser af skolens rolle i forhold til sociale udfordringer med skolemad og måltider være et tema. Andre skoleforskningsområder kan være skolereform og de ændringer, der følger med, såsom længere skoledage, krav om og behov for alternative og innovative læringsrum, inklusion, etc. samt førnævnte tiltag som Understøttende Undervisning. Afledt af dette kunne undersøgelser have fokus på lærerens rolle i en foranderlig verden, der udefra set ønsker at bidrage til og påvirke skolen som dannelsesinstitution, samt skolen som forskningscase og et eksempel på tværfaglige processer og udfordringer, der også findes i andre sammenhænge i samfundet. Eksempelvis, og som nævnt, omkring bæredygtighed.

I forlængelse af ovenstående problemstilling ser jeg gennem denne afhandlings undersøgelse af lærernes tilgang til og opfattelse af skolemad og måltider et interessant perspektiv på den manglende kobling mellem skolens kerneydelse og mad og måltider, illustreret ved fraværet af særlige initiativer for området mad og måltider i skolen i forbindelse med skolereformen. Den *bevægelige* og *motionerende krop* er



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

indtænkt som en del af et sundhedsideal, men ikke *den spisende krop* – både forstået i forhold til mad og socialitet. Spisepausen samt den længere skoledag, og dermed også et øget behov for at spise flere gange i løbet af skoledagen, er heller ikke generelt indtænkt som en del af skolens *nye* faglige virke, hvilket fremtidig forskning kunne være medvirkende til at kvalificere og implementere. Eksempelvis i forhold til at skolens rolle, med længere skoledage således i øget grad kan repræsentere en stabil, social ramme, på samme vis som familien, hvor mad og måltider traditionelt set har haft stor betydning for sammenhængskraften.

Anden fremtidig forskning kunne med afsæt i skolemadsordninger og deres arbejde med inklusion gennem alternative læringsstile og rum også undersøge folkeskolens mulighed for at understøtte et bredere uddannelsesvalg. Det kunne ikke alene kvalificere broen mellem erhvervsuddannelserne og folkeskolen med henblik på at styrke videre uddannelse blandt de elever, der ikke bogligt er kvalificeret til en gymnasial uddannelse, men også åbne uddannelsesvalget blandt de elever, der ellers ville gå videre på gymnasiet. Herunder ser jeg en mulighed for at undersøge, hvordan skolen generelt kvalificeres til at inkludere og sende alle børn lige sikkert videre efter endt folkeskole og i højere grad blive brobygger til hele samfundet og uddannelsesverdenen samt til fag og læringsrum, der tager afsæt i andet end det boglige, som eksempelvis køkkenet på nogle af de udvalgte skoler gør.

I forhold til udfordringerne om manglende rum vil det eventuelt være interessant for forskere fra den verden, der arbejder med industriel design og arkitektur, at undersøge mulighederne for at re-designe klasselokalerne i overgangen fra arbejdsrum til måltidsrum – fra *educationscape* til *foodscape* – og igennem de refleksioner, dette ville føre med sig, nå til erkendelser af, hvordan skolemad og måltider kan kobles med og bidrage til overordnede mål og visioner for nye innovative lærings- og dannelsesrum på den enkelte skole. Måltidet som en social arena indeholder mellemmenneskelige fællesnævner, fænomener og rekvisitter i form af mad og retter, koder, kniv og gaffel, æstetik, værtskab etc., og disse tolkes forskelligt afhængig af den spisendes baggrund og forforståelser men også forskelligt afhængig

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

af kontekst og rum. Som hos elever, der spiser med ryggen eller siden til hinanden, påvirkes socialiteten og dannelsepotentialet af måltidsarenaen og æstetikken.

Det æstetiske og sensoriske spiller således også ind i forhold til mad og måltider i en dannelsestammenhæng. Både bevidst og ubevidst og i måltidet kan madens smag, duft og udtryk være med til at danne nye erkendelser om sig selv og andre. Måltidet kan medvirke til den personlige alsidige udvikling på områder, der ikke på samme vis udvikles gennem eksempelvis den mere teoretiske tavleundervisning, fordi mad på anden vis involverer sanserne, sproget, associationer og det relationelle. Det skaber forståelse for sanserne gennem erkendelse af smag og præferencer, måltidets æstetik og anretningen af maden og betydning for sproget ved at man udvikler evnen til at sætte ord på sine præferencer i den dialog, der foregår over maden. Gennem den dialog og sanselighed kan der skabes associationer, som kan underbygge den kreative læring som eksempelvis skriveprocesser. Også det relationelle kan styrkes gennem vært- og fællesskabet samt måltidets sociale koder, og endelig er der mulighed for at fremme en forståelse for sig selv og sin omverden gennem dialogen om mad, smag, samfundsmæssige forhold og egne og andres personlige og kulturelle præferencer. Derved kan skolemad og måltider også være en arena til at arbejde med kulturel og social inklusion, den kognitive udvikling og handlekompetence generelt, det kropskinaestetiske og den motorik, der udvikles i køkkenet, både for de børn, der lærer bedre taktilt, men også for ”computerbørn”, der ellers ikke bruger og udvikler deres motorik i særligt høj grad i hverdagen.

Der er som sådan ikke noget nyt og revolutionerende i at opfatte mad som dannelse og som noget andet og mere end kost og ernæring. Heller ikke i forhold til, at opfattelser af mad og måltiders betydning kan være forskelligartede mennesker imellem. Der er dog potentielle og grundlæggende fælles temaer omkring mad og måltider, der viste sig i denne undersøgelse, både blandt elever og lærere og på tværs af andre faggrupper og livsverdener. Disse temaer kan bidrage til en fælles forståelse af maden som en central mellem menneskelig fællesnævner, der under rette rammer bringer mennesker og forskellige forståelser sammen i en form for universelt sprog og socialt driftsfællesskab. Det er temaer, der tager afsæt i de fællesskaber og koder,

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

som mad og måltider repræsenterer i vores kultur, og som kan medvirke til at samle de mange aktørers forskelligrettede forståelser og tilgange, der ofte arbejder mod samme mål, men ikke altid taler samme sprog.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### LITTERATUR

- Andersen, B. (2015). Måltidets sociologi - Simmel og Fischler om det fælles måltid. I: J. Fuglsang (Red.), *Madsociologi*. København: Munksgaard.
- Andersen, J. (1997). *Hverdagens centrifuge, det daglige liv og den moderne livsform* (3. oplag). Højbjerg: Hovedland.
- Andersen, S.S. & Holm, L. (2013). Maddannelse, madmod og madglæde: hvilken betydning har daginstitutioners madkultur og måltidspædagogik? Litteraturstudie for Fødevarestyrelsen, 2013
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005): *At arbejde med mysterier og sammenbrud*. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag København.
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Andersen, S. S. & L. Holm (2014): *Skolemad skal serveres socialt – omgivelsernes betydning for indtag af mad*. Poster præsenteret på: Skolemadskonference 2014 (8.dec.), Københavns Madhus: [http://foodoflife.ku.dk/opus/media/posters/Sidse\\_Schoubye\\_Andersen.pdf](http://foodoflife.ku.dk/opus/media/posters/Sidse_Schoubye_Andersen.pdf) (Besøgt marts 2017).
- Belasco, W. (2008): *Food: The Key Concepts*. Oxford: Bloomsbury Academics.
- Benn, J. (1996): *Kost i skolen – skolekost*. Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab, Danmarks Lærerhøjskole. ISBN: 87-7701-506-1
- Benn, J. & Carlsson, M. (2014). *Learning through school meals?* *Appetite* 78c (2014) 23-31.
- Benn, J. (2002): *Mad på skolens spiseseddel*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1, febr. 2002.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Benn, J. et al. (2010): *Giver skolemad næring for læring? Læringsmiljø, trivsel og kompetence*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Benn, J. (2012): *Maddannelse: Er det spiseligt? I: Folkeskolen*, vol. 129: tilgængelig via: <http://www.folkeskolen.dk/508524/kommentar-maddannelse---er-det-spiseligt>
- Benn, J. (red.) (2013): *Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver*. København: Munksgaard, ISBN: 9788762811683.
- Benn, J. (2014a): Food, nutrition or cooking literacy – a review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, Vol.7, no. 1, 2014
- Benn, J. (2014b): Madkendskab, -kundskab og -klogskab – børn og unges erfaringer og dannelse på madområdet. J.Benn, red.: *Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver* (s.234-257), København: Munksgaard
- Berger, L. P. & Luckmann, T. (1967): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books, USA
- Berlingske (2010): <http://www.b.dk/danmark/foraeldre-fravaelger-skolemad> (Besøgt marts 2017)
- Birkler, J. (2005) *Videnskabsteori*. 1.udg., Munksgaard: København, s 52, 103-106
- Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (2005): *Pædagogiske teorier*, Billesø & Baltzer  
4. udgave, redaktion: N. J. Bisgaard og J. Rasmussen
- Bjørndal, R. P. C. (2003): *Det vurderende øje – observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Forlaget Klim.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology, 1st Edition Edition, Cambridge University Press, UK.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Bourdieu, P. (1984 [1979]): *A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publication.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996): *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bourdieu, P. (1998): *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Stanford University Press
- Braun, A. (2010): *Americans need to stop multitasking while eating alone, argues French Sociologist Claude Fischler*. Artikel på Grist.org. <http://grist.org/article/2010-11-15-americans-stop-multitasking-eating-alone-french-claude-fischler/> (besøgt april 2016).
- Briggs, C.L. (2002). *Interviewing, power/knowledge, and social inequality*. I: J.F. Gubrium & J.A. Holsteing (red.) *Handbook of interview research*. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 911-922
- Brinck, N. et al. (2011): *Forty days of free school meals as a tool for introducing market-based healthy school meal systems in 35 Danish schools*. I: *Perspectives in Public Health*, vol. 131, no. 6, s. 280-282.
- Brown, K. et al. (2004): *California School Board Members' Perceptions of Factors Influencing School Nutrition Policy*. I: *Journal of School Health*, vol. 74, no. 2, s. 52-58.
- Bruselius-Jensen, M. (2010): *Poetiske perspektiver på det gode skolemåltid – børns muligheder som medskabere skolens måltider*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.
- Bø, I. (2000): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carlsen, H. B. (2011): *Mad og æstetik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carlsen, H. B. (2016): *Maddannelse*. U Press.
- Carlsson, M., Simovska, V. & Jensen, B.B. (2009): *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme – teori, forskning og praksis*. Aarhus Universitetsforlag.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Christensen, S., Hansen, N.G., Langkjær, S., Laugesen M.H.-L. & Wiewuira, J.S. (red.) (2019): *Sociologiens eventurer*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Christensen, S. og Jacobsen, M. (2019) I: *Simmel – sociologiens eventyrer*. Frederiksberg. Nyt fra Samfundsvidenskaberne: 411-430.
- Coff, C. (2005): *Smag for etik. På sporet efter fødevareretikken*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Dahler-Larsen, P. (2002): *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2011): *Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse*. I: S. Vallgård & L. Koch (red.) *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard, s. 157-181.
- Dahl, K. K. B., Læssøe, Jeppe & Simovska, Venka (red.). (2011): *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Danmarks Radio (2012): <https://www.dr.dk/nyheder/indland/ekspert-skolemad-er-som-paa-et-pizzeria> (Besøgt april 2016).
- D.N.K. (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene) (u.å.): tilgængelig på: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/5-Forskerrollen/> (senest besøgt: april 2019).
- Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*, (s.279.313). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeVault, M. (1991): *Feeding the family. The social organization of caring and gendered work*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dolphijn, R. (2005): *Foodscapes – Towards a Deluzian Ethics of Consumption*. Delft: Eburon Publishers.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Douglas, M., & Nicod, M. (1974). *Taking the biscuit: the structure of British meals*. New Society, 1974, 744–747.
- Ellis, C. (2007): *Telling Secrets, Revealing Lives - Relational Ethics in Research With Intimate Others, Qualitative Inquiry*, 13(1): 3-29.
- Egebjerg Mikkelsen, B. et al. (2007): *Projekt EVIUS – sammenfattende rapport*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Emerson, R. M. et al. (1995): *Writing Ethnographic Field Notes*. University Of Chicago Press.
- Evers, T. (2008). *Building skills for health literacy – Nutrition*. Wisconsin Dep. Of public Instruction, Madison.
- Finnan, S. (2000): *Implementing school reform models: why is it so hard for some schools and easy for others?* Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, April 2000.
- Fischler, C. (1979). *Gastro-nomie et gastro-anomie*. Communications, 31(1), 189–210. <https://doi.org/10.3406/comm.1979.1477>
- Fischler, C. (1980): *Food Habits, Social Change, and the Nature/Culture Dilemma*. I: Social Science Information, vol. 19, no. 6, s. 937-953.
- Fischler, C. (1988): *Food, Self and Identity*. I: *Social Science Information*, vol. 27, no. 2, s. 275-292.
- Fischler, C. (2011): Commensality, Society, and Culture. I: *Social Science Information*, vol. 50, no. 3-4, s. 528-548.
- Fjellström, C. (2004): *Mealtime and the meal patterns from a cultural perspective*. Scandinavian Journal of Nutrition, vol. 48: 4 s. 161-164.
- Folkeskoleloven (2017): § 1, stk. 2 og 3  
<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651>
- Folkeskolen (2014): <https://www.folkeskolen.dk/549572/sund-skolemad-har-lille-betydning-for-elevpraestationer> (Besøgt april 2016).
- Fuglsang J. (2015). *Maddannelse: Ziehe og kulturel frisættelse*. In J. Fuglsang & Naja Buono Stamer (red.), *Madsociologi*. København: Munksgaard.



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Geertz, C. (1972): *Deep play: notes on the Balinese cockfight*. I: Myth, symbol, and culture. Daedalus: journal of the American Academy of Arts and Sciences, vol. 101 no. 1, s. 1-38.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of cultures*. Basic Books, New York.
- Germov, J. (2008). *A sociology of food and nutrition, the social appetite* (3. ed.). South Melbourne, Vic: Oxford University Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2002): *Samfundsvidenskabernes forudsætninger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, Erving (1963): *Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin, London.
- Gordon, T. et al. (2000): *Making Spaces: Citizenship and difference in schools*. MacMillan Press, London.
- Greenhough, J. (2006): Friday lunch is heavenly. I: *TES: Times Educational Supplement*. 6/2/2006, Issue 4688.
- Grønhøj, Alice; Pedersen, Susanne; Thøgersen, John (2015): *Following family or friends: Social norms in adolescent healthy eating*. I: *Appetite*, Bind 86, 2015, s. 54-60.
- Guidalli, B. & Torralba, J. (2014): Developing a Conceptual Frame work for Understanding Children's Eatin Practices at School. I: *Int. Jrn. of Soc. of Agr. & Food*, vol. 21, no. 3, s. 275-292.
- Gunzenhauser, M.G. (2006): *A moral epistemology of knowing subjects – theorizing a relational turn for qualitative research*. *Qualitative Inquiry*, 12(3): 621-647
- Gustavsson, B. (2003): *Dannelse i vor tid*. Århus: Forlaget KLIM
- Haastrup, L. (2001): Skolebespisning – en uspiselig socialdemokratisk vision?  
Arbejderhistorie nr. 3, s. 17-31, 2001.
- Haastrup, L. (2003): Mad og måltider i skolen. I: Holm, L. (2005): *Mad, mennesker og måltider i et samfundsvidenskabeligt perspektiv*. København: Munksgaard.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Habermas, J. (2005): *Hermeneutikkens krav på universel gyldighed*. Fra antologien: *Hermeneutik – en antologi om forståelse* s. 206-237. Red. J. Gulddal og M. Møller, Gyldendal 2005.
- Halkier, B. (2003): *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. (2013). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Tilgængelig på: [https://www.dlf.org/media/949499/pjece\\_2013\\_dannelsenetudgave.pdf](https://www.dlf.org/media/949499/pjece_2013_dannelsenetudgave.pdf)
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007): *Ethnography. Principles in practice*. 3<sup>rd</sup> ed. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Harnow Klausen, S. & Haahr, M. (2011): *Hermeneutikken – den hypotetisk deduktive metode*. Tilgængelig på: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Hermeneutikken%20og%20den%20hypotetisk%20deduktive%20metode%20i%20AT.pdf>
- Harwell, M. & LeBeau, B. (2010): Student eligibility for a free lunch as an SES measure in education research. I: *Educational Researcher*, vol. 39, no. 2, s. 120–131.
- Hastrup, K. (1992): *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1975): *Sosialisering og teknokrati, ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal
- Henry, J. (1972): *Culture against man*. Harmondsworth: Penguin.
- Hinge, H. & Buchart, M. (2006): *Religionsdidaktik*. København: Gyldendal.
- Hjarvard, S. (1995): *Internationale tv-nyheder*. København: Akademisk Forlag.
- Holm, L. (2001): *The social context of eating*. I: Kjærnes, U. (red.): *Eating patterns. A day in the lives of Nordic people*. SIFO Report, nr. 7, Statens Institut for Forbruksforskning, Lysaker, Norge, s. 199-122.
- Holm, L. & Tange Kristensen, S. (red.) (2012): *Mad, mennesker og måltider*. København: Munksgaard.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Holm, L. (2012). *Måltidets sociale betydning*. i L. Holm & Søren Tange Kristensen (Eds.), *Mad, mennesker og måltider* (2nd ed., pp. 23–38). København: Munksgaard.
- Holm, L. (2013): *Maddannelse, madmod og madglæde – hvilken betydning har daginstitutioners madkultur og måltidspædagogik?* København: Institut for Fødevarer- og Ressourceøkonomi, Københavns Universitet.
- Holthe, A.; Fossgard, E.; Wergedahl, A. (2015). *Skolens matlandskap som arena for danning*. *Natur og Danning* 2015, artikel 13.
- Humboldt, W. (1809): *Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige læreanstalter i Berlin I*: Kristensen (red.): *Idéer om et universitet*. Aarhus Universitetsforlag.
- Højrup, T. (2002): *Dannelsens Dialektik – Etmologiske udfordringer til det glemte folk*, Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitets Forlag
- Husby, I. et al. (2000): *Børn, mad og måltider*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Høytrup, J. & Kromann, M. (2009): *På vej mod ny skolemad*. København: Københavns Madhus.  
<http://www.kbhmadhus.dk/media/351878/paavejmod.PDF> (Besøgt april 2016).
- Institut for Fødevarer- og Ressourceøkonomi, Københavns Universitet (2013): *Maddannelse, madmod og madglæde Hvilken betydning har daginstitutioners madkultur og måltidspædagogik?*  
<http://maaltidspartnerskabet.dk/wp-content/uploads/06-01-2013-maddannelsesrapport.pdf> (Besøgt april 2016).
- Jacobsen, B.; Schnack, K.; Wahlgren, B.; Madsen, Mikkel Bo (1999): *Videnskabsteori*. 2. udgave, 1. oplag. Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.
- Jacobsen, J.K. (2010): Tilgængelig på:  
[http://mfvm.dk/fileadmin/user\\_upload/FVM.dk/Dokumenter/Foedevarer/In](http://mfvm.dk/fileadmin/user_upload/FVM.dk/Dokumenter/Foedevarer/In)

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

dsatser/Madkulturen/Baggrundsmaterialer/Microsoft\_Word\_-\_Madexperimentarium\_maddannelse-kopi.pdf

- Jacobson, L. (2005): Cafeteria-Worker Survey Confirms Students' Poor Eating Habits. I: *Education Week*, vol. 24, no. 31, s.6.
- Jenkins, R. et al. (1999): *Fællesspisning midt i Jylland: Når det drejer sig mere om at spise og drikke end om mad og drikke*. Tidsskriftet *Antropologi*, no. 39 (1999), side 37-52.
- Jenkins, R. (2004): *Social Identity second edition*. Routledge, London.
- Jensen, B. B. (2000a): *Handling, læring og forandring – beretninger fra 'Den Sundhedsfremmende Skole*. København: Komiteen for Sundhedsoplysning, medbestemmelse, involvering og sundhedsviden. I: *Tidsskrift for Sygeplejeforskning* 16 (2): 54 - 71.
- Jensen, B.B. (2000b): *Handlekompetence, sundhedsbegreber og sundhedsviden*. I: Hounsgaard, L. & Eriksen, J.J.: *Læring i sundhedsvæsenet*. København: Nordisk Forlag, side 191-211.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (1994): Action and action competence. I: *Studies in Educational Theory and Curriculum*, vol. 12, s. 73-85, Royal Danish School of Educational Studies.
- Järvinen, M. og Mik-Meyer, N. (2005): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Kamper-Jørgensen, F. (2005): *Det brede sundhedsbegreb*. I: Olsen, O.F. (red.). *Skolesundhedsarbejde*. København: Munksgaard.
- Kamper-Jørgensen, F., Almind, G. Jensen, B.B. (2009): *Forebyggende Sundhedsarbejde*, 5.udgave, Munksgaard Danmark
- Kampmann, J. (2002): *Spisesituationen i daginstitutionen: fra kropdisciplin til kropskontrol*. I: *Pædagogisk Tidsskrift* no. 1, s.36-43
- Kincheloe og McLaren (2000): *Rethinking critical theory and qualitative research*. I: N.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*, (s.279.313). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kjær Jensen, M. (1991): *Kvalitative metoder i anvendt samfundsforskning*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Klafki, W. (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. København, Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik*, 2001, Forlaget Klim.
- Kofod, J. (2012). *Måltider til ældre*. In L. Holm & S. T. Kristensen (Eds.), *Mad, Mennesker og måltider - 2. udgave* (pp. 113–128). København: Munksgaard.
- Kristiansen, S. og Krogstrup H. K. (1999): *Deltagende Observation – Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag A/S. København.
- Kubik, M. et al. (2002): Food-Related Beliefs, Eating Behavior, and Classroom Food Practices of Middle School Teachers. I: *Journal of School Health*, vol. 72, no. 8, s. 339-345.
- Kvale, S. (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2004): *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2007): *Doing Interviews*. London: SAGE Publications Ltd.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2008): *Interview, introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Kommune (2014): *Status på København. Tilgængelig på: <https://www.kk.dk/sites/default/files/Status%20p%C3%A5%20K%C3%B8benhavn%202016.pdf>*  
(besøgt februar 2019)
- Københavns Madhus (2007): *Redegørelse om skolemad i Københavns Kommune*. Tilgængeligt via

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- [http://kbhmadhus.dk/media/351872/redegoerelse\\_bilag.pdf](http://kbhmadhus.dk/media/351872/redegoerelse_bilag.pdf) (Besøgt marts 2019).
- Københavns Madhus (u.d.). Beskrivelse på Københavns Madhus' hjemmeside. <http://www.kbhmadhus.dk/skolemad/madskoler> (Besøgt april 2019).
  - Lalonde, M. P. (1992): *Deciphering a meal again, or the anthropology of taste*. Social Science Information, vol. 31:1, s. 69-86.
  - Larsen, C. S. (2006): *Simmels sociologi. Hvordan er individet muligt*. I: *Dansk Sociologi*, vol. 11, no. 2, s. 91-97.
  - Larsen, S.N. & Pedersen, I.K. (2011): *Sociologisk leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag.
  - Larsen, S. N. (2015). *Efterskrift: Tak for mad - Hvad er måltidssociologiens aktualitet?* I: Jon Fuglsang (red.), *Madsociologi* (pp. 231–244). København: Munksgaard.
  - Launsø, L. & Rieper, O. (2005): *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. 5. Udgave. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
  - Lee, J. (2005): *Threat to food revolution*. I: *TES: Times Educational Supplement*. 3/25/2005.
  - Levi-Strauss, C. (1965): *The Culinary Triangle*. *Partisan Review* 33:586-9.
  - Levi-Strauss, C. (1968): *Structural Anthropology* vol 1. Harmondsworth: Penguin Books
  - Levi-Strauss, C. (1992 (1964)): *The Raw and the Cooked: Mythologies Volume One*, Chicago: University of Chicago Press.
  - Livsmedelsverket: *Måltider i vård, skola och omsorg*: <http://www.livsmedelsverket.se/matvanor-halsa--miljo/maltider-i-var-d-skola-och-omsorg/> (Besøgt april 2016).
  - Lupton, D. (1996). *Food, the body, and the self*. Thousand Oaks, Calif : Sage Publications.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Malberg Dyg, P. (2014): *Fostering Food Literacy and Food Citizenship through Farm-School Cooperation and beyond: Theoretical perspectives and case studies on farm-school cooperation and food and agricultural education*. Institut for Planlægning, Aalborg Universitet, 2014
- Marshall, D. (2000): *British meals and food choice*. I: Meiselman, H. L. (red.): *Dimensions of the meal. The science, culture, business and art of eating*. Gaithersburg, Maryland: Aspen Publishers. S. 202-220.
- Martins, Y. (2006): *Food, Culture and Society*. I: *An International Journal of Multidisciplinary Research*, vol. 9, no. 3, s. 287-298.
- Masschelein J. & Ricken N (2003): *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?* *Educational Philosophy and Theory*, 35:2, 139-154,
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mintz, S. (1993). *Feeding, eating, and grazing: some speculations on modern food habits*. *The Journal of Gastronomy*, 7(1), 46–57.
- Mogensen, F. & K. Schnack (2010): *The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria*. *Environmental Education Research* vol 16 (1) 59-74.
- Moore S. et al. (2010): *Feeding strategies used by primary school meal staff and their impact on children's eating*. I: *J. Hum. Nutr. Diet*, 23, s. 78-84.
- Morgan, K. & Sonnino, R. (2008): *The school food revolution: Public food and the challenge of sustainable development*. London: Earthscan.
- Morrison, M. (1996). *Sharing food at home and school: perspectives and commensality*. Blackwell Publishers, UK
- Murcott A. (1982): *On the social significance of the 'cooked dinner' in South Wales*. *Social Science Information*, vol. 21: 4/5, s. 677-696.
- Murcott A. (1997): *Family meals – a thing of the past?* I: P. Caplan: *Food, Health and Identity*. London: Routledge, s. 33-49

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Mäkelä, J. (2000): Cultural definitions of the meal. I: H. L. Meiselman (ed.), *Dimension of the Meal. The Science, Culture, Business and Art of Eating*, s. 7–18. Aspen: Aspen Publishers.
- Nielsen, K. A. (2001): *At frisætte subjektiviteten – om sociale eksperimenters betydning i kvalitativ forskning i humanvidenskaberne*. Nordisk udkast, Årgang 29, nr. 1, 2011.
- Nielsen, M. K. (2018): *CHANGING LIVES THROUGH FOOD AND FARMING - AN ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICE, AGENCY, LEARNING AND IDENTITY CONSTRUCTION IN THE AMERICAN YOUTH FOOD JUSTICE MOVEMENT*, Aalborg Universitet, 2018
- Nielsen, V. L. og Winter, S. C. (2013): *LÆRERE, UNDERVISNING OG ELEVPRÆSTATIONER I FOLKESKOLEN*, KØBENHAVN, SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD
- Norman J. (2003): *Språkspel i förskolan – uppfostran vid matbordet*. Malmö: Forskarutbildningen i Pedagogik, Malmö Högskola.
- Nyberg, M. (2009): *Mycket mat, men lite måltider*. Lund: Lund University.
- OPUS skolemadsprojekt serverer Ny Nordisk Hverdagsmad i børnehøjde (u.d.) <http://foodoflife.ku.dk/opus/wp/skolemadsprojektet/skolemaden/> (Besøgt marts 2017).
- Osowski, C. P. (2012). *The Swedish School Meal as a Public Meal – Collective thinking, actions and meal patterns*. Uppsala Universitet, 2012.
- Osowski, C. P. et al. (2013): *Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation: The Example of Pedagogic Meals in Sweden*. I: *Journal of Nutrition Education and Behavior*, vol. 45, no. 5, s. 420-427.
- Ozga, J. et al. (2011): *Fabrication Quality in Education - Data and governance in Europe*. New York, Routledge
- Pinar W. F. (2011): *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurring question on the subject*. New York: Palgrave Macmillan



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Pilcher, J. M., Burnett, S. C., & Ray, K. (2012). *Sociology of Food* (1st ed.). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199729937.013.0008>
- PO (2002): *Pædagogisk Opslagsbog*, 5.udgave, 2002, Christian Ejlers Forlag. (PO)
- Pollan, M. (2006): *The Omnivore's Dilemma: A Natural History of Four Meals*. New York: Penguin Press.
- Politikken (2015):  
<http://politikken.dk/indland/uddannelse/ECE2809248/skolemad-er-glemt-i-reform--boern-er-sultne-og-traette/> (Besøgt marts 2017).
- Politikken (2015):  
<http://politikken.dk/debat/profiler/svendbrinkmann/art5597370/Vores-sundhedsreligion-er-drevet-af-frygt-skyld-og-skam> (Besøgt marts 2017)
- Politikken (2016):  
<http://politikken.dk/forbrugogliv/forbrug/tjekmad/ECE3016121/skoleboern-og-foraeldre-svaerger-stadig-til-madpakken---men-den-er-ikke-saerlig-sund/> (Besøgt marts 2017).
- Poulain, J.-P. (2017). *The sociology of food, eating and the place of food in society*. London New York: Bloomsbury Academic.
- Proust, M. (2003): *Swanns Verden*. Gyldendals bogklubber.
- Rasmussen, K. (2013): *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Pilcher, J. M., Burnett, S. C., & Ray, K. (2012). *Sociology of Food* (1st ed.). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199729937.013.0008>
- Pink, S. (2001): *Doing Visual Ethnography Images, Media and Representation in Research*. London: Sage Publications.
- Rendtorff, J. D. (2004): *Fænomenologien og dens betydning*. I: Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, s. 309-349. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Rutter, M. (2012): *Resilience as a dynamic concept*. Development and Psychopathology 24, s. 335–344. Cambridge University Press.
- Sabinsky et al (2010): Tilgængelig på:  
<https://www.regionh.dk/fcfs/publikationer/Documents/Ern%C3%A6ringsm%C3%A6ssig%20evaluering%20af%20skolemads%20betydning%20for%20elevers%20kostindtag%20til%20frokost.pdf>
- Sabinsky, M.S. (2013): *Healthy eating in schools*. Kgs. Lyngby: DTU.
- Saugstad, T. 2010. *Sundhedspædagogiske overvejelser*. Kapitel 2 I: Mach-Zagal, R. &
- Saugstad, T.: *Sundhedspædagogik for praktikere*. Munksgaard Danmark. 3. udgave. Side 33-51.
- Schmidt, L.-H. (2005): *Selvdannelse og det kropslige perspektiv*. Tilgængelig på:  
[https://pure.au.dk/ws/files/442/Selvdannelse\\_og\\_dte\\_kropslige\\_perspektiv.\\_En\\_kritik\\_af\\_](https://pure.au.dk/ws/files/442/Selvdannelse_og_dte_kropslige_perspektiv._En_kritik_af_)
- Schmidt, L.-H. & Kristensen, J. E. (1986): *Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiejnes fødsel*. Akademisk Forlag, 2004.
- Schnack, K. (1998): *Handlekompetence*. I Bisgaard, N. J. (red.), *Pædagogiske teorier* (3 udg.) (s. 15-30). Værløse: HF & Gymnasieforlaget.).
- Schnack, K. (2003): *Almendannelse som demokratisk dannelse*. I: *Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse*, vol. 36, no. 5, s. 23-29.
- Schutz, A. (1975): *Hverdagslivets sociologi* (oversat fra amerikansk af Lisbeth Eriksen) 1. udgave, Hans Reitzels Forlag.
- Schnöegel, S. et al. (2009). *Savoury dishes for adult education and counseling*. Food Literacy report with guidelines and toolbox.
- Scrinis, G. (2008): *On the Ideology of Nutritionism*. I: *Gastronomica: the journal of food and culture*, vol. 8, no. 1, s. 39-48.
- Simmel, G. (1908). *Das Problem des Stiles*. *Dekorative Kunst*, 16, 307–16.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Simmel, G. (1968). *The conflict in modern culture and other essays*. (G. Simmel, Ed.). New York : Teachers College Press.
- Simmel, G. (1997). The Problem of Style (English translation by Mark Ritter). In D. Frisby & M. Featherstone (Eds.), *Simmel on Culture* (pp. 211–218). Sage Publications.
- Simmel, G. (1998a). *Måltidets sociologi*. I: *Hvordan er samfundet muligt* (pp. 135–143). København: Gyldendal.
- Simmel, G. (1998 [1910]), *Hvordan er samfundet muligt*. Gyldendal.
- Simmel, G. (2019 [1911]), *Sociabilitetens Sociologi*, I: S.Christensen, N.G. Hansen, S. Langkjær, M.H.-L. Laugesen & J.S. Wiewuira (red.), *Simmel – Sociologiens eventurer.Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne*: 177-189.
- Skjervheim, H. (2001 (1957)): *Deltager og tilskoder og andre essays*. Aschehoug, Oslo.
- Sorhaindo, A. et al. (2008): *Dietary patterns related to attainment in school: the importance of early eating patterns*. I: *Journal of Epidemiology & Community Health*, vol. 62, s. 734-739.
- Spradley, J. P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Austin, Texas: Holt & Rhinehart.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Leger, St. D. Nutbeam, D. (2000) A model for mapping linkages between health and education agencies to improve school health - *Journal of School Health*, 2000 - Wiley Online Library
- Sundhedsstyrelsen (2009). *Health literacy Begrebet, konsekvenser og mulige interventioner*. Udgivet af Sundhedsstyrelsen, oktober 2009.
- Sundhedsstyrelsen (2015): Fakta om kost, s.3.
- Sylow, M. et al. (2013): *Skolemadssatsningen 2007-2013*. København: Københavns Madhus.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Thagaard, T. (2004): *Systematik og indlevelse – En indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag – et selskab i Bonnier Forlagene A/S. København
- Tanggaard, L., Thuesen, F. og Vitus K. (2014). *Konflikt i kvalitative studier*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Thisted, J. (2009): *Forskningsmetode i praksis*. Munksgaard Danmark
- Thøgersen, J. (2005): *Sprog og interview, interview og sprog – interviews som dataindsamlingsmetode i sprog- og sprogholdningsforskning*. I: Nydanske studier og almen kommunikationsteori, vol. 33, s. 9-41.
- Tilskudsordningen (u.d.): Beskrivelse på Københavns Kommunes hjemmeside: <https://eat.kk.dk/artikel/skolemad-med-tilskud> (Besøgt marts 2017).
- Tønnesvang, J. (1998): *Dannelse, uddannelse, person og faglighed: om kvalificeret selvbestemmelse som dannelsesidé*. Psyke og Logos, 19, 387-414.
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles mål 2009. Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab*. Faghæfte 21. København: Undervisningsministeriet. Tilgængelig via: [http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090708\\_sund\\_sex\\_07](http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090708_sund_sex_07) (Besøgt april 2016).
- Undervisningsministeriet (u.å.): *Understøttende Undervisning*. Beskrivelse på Undervisningsministeriets hjemmeside: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Understoettende-undervisning> (Besøgt marts 2017).
- Undervisningsministeriet (u.å.): *Motion og Bevægelse*. Beskrivelse på Undervisningsministeriets hjemmeside: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Undervisning-og-laeringsmiljoe/Motion-og-bevaegelse> (Besøgt marts 2017).
- Unesco (2006). *Education for all. EFA Global monitoring Report 2006*. UNESCO, Paris

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

- Van Lippevelde W., Vik, F., Øverby, N. (2019): *Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10-12- year-old Norwegian children*. BMC Public Health. 2019 Jul 16;19(1):951.
- Vidgen, H. (edt.) (2016). *Food Literacy – key concepts for health and education*. Routledge 2016.
- Vidgen, H. & Gallegos D. (2014): *Defining food literacy and its component*. Appetite 76 (2014) 50-59.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orienteret samfunnsforskning*. Hegeland Trykkeri A/S, Flekkefjord.
- Warde, A. (1997). *Consumption, Food and Taste*. SAGE, London.
- Waling, M & Olsson, C (2017): *School lunch as a break or an educational activity: A quantitative study of Swedish teacher perspectives*. Emerald Publishing Limited 2017
- Weaver-Hightower, M. B. (2011): *Why Education Researchers Should Take School Food Seriously*. I: Educational Researcher, vol. 40, no. 1, s. 15-21.
- Whyte, W. F. (1979): *On making the most of participant observation*. The American Sociologist, 14, 56-66.
- Williams, L. T., Germov, J., Fuller, S., & Freij, M. (2015). *A taste of ethical consumption at a slow food festival*. Appetite, 91, 321–328. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.04.066>
- Wistoft, K. et al. (2011): *Haver til Maver – et studie af engagement, skolehaver og naturformidling*. Århus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), 2014.
- Zahavi, D.: *Fænomenologi*. 1. udgave. Roskilde Universitetsforlag 2003.

## **DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER**

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## BILAG

### BILAG 1: KONDENSERINGER

<https://www.dropbox.com/s/b5idvkyacrbtgit/Interviewskondensering.rtf?dl=0>

### **Bilag 2: Oversigt over interviews, transskriberinger og link til lydfile på EDUMEDIA**

Interview med Anne Birgitte Agger, direktør for Københavns Madhus:

0.1: [http://www.edumedia.dk/media/Lydfil+0.1%3A+Interview+med+Anne+Birgitte+Agger/0\\_et7rxxg0](http://www.edumedia.dk/media/Lydfil+0.1%3A+Interview+med+Anne+Birgitte+Agger/0_et7rxxg0)

#### **Skole Z interviews:**

1.1: [http://www.edumedia.dk/media/1.1.SkoleX/0\\_txhu2j37](http://www.edumedia.dk/media/1.1.SkoleX/0_txhu2j37)

1.2: [http://www.edumedia.dk/media/1.2.SkoleZ/0\\_1e9c4eot](http://www.edumedia.dk/media/1.2.SkoleZ/0_1e9c4eot)

1.3: [http://www.edumedia.dk/media/1.3.SkoleZ/0\\_2mydwnwb](http://www.edumedia.dk/media/1.3.SkoleZ/0_2mydwnwb)

#### **Skole Y interviews:**

2.1: [http://www.edumedia.dk/media/2.1.SkoleY/0\\_af040mbk](http://www.edumedia.dk/media/2.1.SkoleY/0_af040mbk)

2.2: [http://www.edumedia.dk/media/2.2.SkoleY/0\\_cfoyh6sf](http://www.edumedia.dk/media/2.2.SkoleY/0_cfoyh6sf)

2.3: [http://www.edumedia.dk/media/2.3.SkoleY/0\\_qmnj7w0u](http://www.edumedia.dk/media/2.3.SkoleY/0_qmnj7w0u)

2.4: [http://www.edumedia.dk/media/2.4.SkoleY/0\\_sjnmerw](http://www.edumedia.dk/media/2.4.SkoleY/0_sjnmerw)

2.5: [http://www.edumedia.dk/media/2.5.SkoleY/0\\_7g2nseea](http://www.edumedia.dk/media/2.5.SkoleY/0_7g2nseea)

#### **Skole X interviews:**

3.1: [http://www.edumedia.dk/media/3.1.SkoleX/0\\_aznh4xzj](http://www.edumedia.dk/media/3.1.SkoleX/0_aznh4xzj)

3.2: [http://www.edumedia.dk/media/3.2.SkoleX/0\\_i2p1dsx7](http://www.edumedia.dk/media/3.2.SkoleX/0_i2p1dsx7)

3.3: [http://www.edumedia.dk/media/3.3.SkoleX/0\\_dabipnsp](http://www.edumedia.dk/media/3.3.SkoleX/0_dabipnsp)

#### **Skole B interviews:**

4.1: [http://www.edumedia.dk/media/4.1.SkoleB/0\\_22urjk6q](http://www.edumedia.dk/media/4.1.SkoleB/0_22urjk6q)

4.2: [http://www.edumedia.dk/media/4.2.SkoleB/0\\_ofwn96ny](http://www.edumedia.dk/media/4.2.SkoleB/0_ofwn96ny)

4.3: [http://www.edumedia.dk/media/4.3.SkoleB/0\\_ay5643xl](http://www.edumedia.dk/media/4.3.SkoleB/0_ay5643xl)

#### **Skole A interviews:**

5.1: [http://www.edumedia.dk/media/5.1.SkoleA/0\\_b7ttklw7](http://www.edumedia.dk/media/5.1.SkoleA/0_b7ttklw7)

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

5.2: [http://www.edumedia.dk/media/5.2.SkoleA/0\\_hgwxcv5j](http://www.edumedia.dk/media/5.2.SkoleA/0_hgwxcv5j)

5.3: [http://www.edumedia.dk/media/5.3.SkoleA/0\\_6bco5pum](http://www.edumedia.dk/media/5.3.SkoleA/0_6bco5pum)

5.4: [http://www.edumedia.dk/media/5.4.SkoleA/0\\_pjoc4b1r](http://www.edumedia.dk/media/5.4.SkoleA/0_pjoc4b1r)

### Skole C interviews:

6.1: [http://www.edumedia.dk/media/6.1.SkoleC/0\\_uus6xyp7](http://www.edumedia.dk/media/6.1.SkoleC/0_uus6xyp7)

6.2: [http://www.edumedia.dk/media/6.2.SkoleC/0\\_sibpsxte](http://www.edumedia.dk/media/6.2.SkoleC/0_sibpsxte)

6.3: [http://www.edumedia.dk/media/6.3.SkoleC/0\\_q8dtbbq7](http://www.edumedia.dk/media/6.3.SkoleC/0_q8dtbbq7)

6.4: [http://www.edumedia.dk/media/6.4.SkoleC/0\\_ic2hft2x](http://www.edumedia.dk/media/6.4.SkoleC/0_ic2hft2x)

6.5: [http://www.edumedia.dk/media/6.5.SkoleC/0\\_xmqyrjht](http://www.edumedia.dk/media/6.5.SkoleC/0_xmqyrjht)

6.6: [http://www.edumedia.dk/media/6.6.SkoleC/0\\_ovcbc573](http://www.edumedia.dk/media/6.6.SkoleC/0_ovcbc573)

6.7: [http://www.edumedia.dk/media/6.7.SkoleC/0\\_whu6cmwa](http://www.edumedia.dk/media/6.7.SkoleC/0_whu6cmwa)

## Transskriberinger med kode

Kodning: **Dannelse gennem mad og måltider**

Kodning: **Handlekompetence, socialitet og kritisk refleksion**

Kodning: **lærernes/skolens rolle**

Kodning: **Følskudsordningen**

Kodning: **Stigma og inklusion**

Åben kode: **koble pensum og formel læring til måltidet og den uformelle læring**

Åben kode: **holdninger til skolemadsordningen**

Åben kode: **fælles mål for skolemad og måltider**

Åben kode: **diskurser omkring mad og måltider**

Åben kode: **tid og rum (+ øvrige barrierer)**



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

”Det, at vi har en madordning, er blevet en del af skolen – det er det 100 procent, og specielt den ordning vi har med, at der er rigtig mange børn, der får tilskud” (bilag 2: 1.1, 06:05).

”I forhold til at få lærernes engagement har det sådan set været nemt, og kontoret har virkelig gået ind i den her opgave for at få det til at køre og har virkelig givet forældrene en stor støtte og børnene en stor støtte i hele det der med at få bestilt mad. Det har de været indstillet på fra start.” (bilag 2: 1.1, 10:40).

”Så er det en ledelsesmæssig opgave i forhold til at gå forrest for at få lavet en god madkultur. Sammen med lærerne få gjort børnene interesseret i det” (bilag 2: 1.1, 11:45).

”Vi har fået et boost med tilskudsordningen, for spørgsmålet var, om det overhovedet gav mening uden, fordi maden var for dyr til vores børn” (bilag 2: 1.1, 18:30).

”Det er faktisk meget positivt, at det ikke er stigmatiserende. De tekniske ting hjælper med den måde man bestiller, hvor det ikke er tydeligt, hvem der får gratis mad – det er gearet til det. Ikke som i gamle dage, hvor de fattige børn gik over i kælderen og fik en mad. Det, der er problemet ved det, er den holdning til, at hvis man får billig mad så skal man stadigvæk passe på den. Madkulturen er, at mad, det er noget, man spiser op, det er noget, man respekterer som værdifuldt.” (bilag 2: 1.1, 19:25).

”EAT er et meget mere grundigt koncept og Københavns Madhus’ arbejde med det her – der er nogle visioner med det, ud over at det er godt at der er en madordning i København” (bilag 2: 1.1, 21:00).

”Det er jo den holdning, at hvis man får billig mad, så skal man stadig passe på den. Det er jo madkultur. Mad, det er noget, man passer på, det er noget, man spiser op, det er noget værdifuldt. Den ligger der også omkring affald, for jeg synes faktisk, det er et problem, at vi har så meget affald, altså både madrester og emballage, selvom den er bæredygtig. Men det problem er der, og derfor har jeg også støttet, at børnene ikke skal have maden gratis, men den koster fem kroner – så giver det også et incitament – det er ikke bare noget, man får.” (bilag 2: 1.1, 19:25).

### 1.2

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

”Det er en stor pædagogisk opgave. I hvert fald i vores klasse. Men også fordi vi som lærere har den holdning, at man skal selvfølgelig ikke smide mad ud. Og der har vi da været meget skarpe og har taget nogle konflikter og stillet nogle krav, fordi der er børn, der bestiller den samme mad igen, fordi der er lige et lille stykke kød, som de kan lide og så resten ryger ud, og det accepterer vi ikke, og der også nogle forældre, der når vi forklarer det fra vores synspunkt forstår, at det holder ikke. Så det er en stor udfordring, men også en vigtig opgave, som jeg mener, når vi har tilskudsordningen, at vi som pædagogisk personale må tage os af. Men det er også skolens opgave som sådan i forhold til forældrene, for der synes jeg, vi har den største udfordring. At deres børn selvfølgelig spiser maden og selvfølgelig ikke smider mad ud, så er problemet jo sådan set løst. Men jeg støtter jo EAT-ordningen ud fra et samfundsmæssigt perspektiv og ud fra, at jeg synes, det er rigtig vigtigt, at børnene lærer at spise sundt, og vi har et samfund, hvor det er en selvfølge, at man spiser varieret og sundt og ikke smider mad ud” (bilag 2: 1.2, 02:05).

”Man kan jo godt tænke som lærer, at der er lige en ekstra opgave her, men det stiller jo krav til at vi som institution har en klar holdning til, hvordan forvalter vi den opgave, der er i, at nu har vi EAT og mange elever her i huset, som er med på tilskudsordningen” (bilag 2: 1.2, 04:05).

”I det team jeg er i, er vi overordnede enige om, hvordan det skal være, men vi har jo ikke haft en gennemgribende diskussion om det [på skolen]. Min klasse og den teammakker jeg har, os to der spiser med eleverne, vi er helt enige og det er vigtigt.” (Bilag 2: 1.2, 06:30)

”Det er jo det, der er drivkraften, og jeg tror jo på, at jeg er med til på det meget lille plan at grundlægge et eller andet, som eleverne kan hive frem i andre situationer og sige: nå ja, hvordan var det, det var, hvad var det nu, Tove<sup>[1]</sup> sagde, hvad var det, vi diskuterede i klassen i frokostpausen? Jeg har da en tro på at og et håb om, at man er med til at så nogle frø, som bærer frugt på længere sigt (...) det har også noget med dannelse at gøre. Der er mange vinkler. Nu har vi haft meget med økologi i den klasse, jeg er i, og talt meget om økologi ud fra mange synsvinkler, både ud fra miljø og sundhed og

---

<sup>[1]</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

tredjeverdenslande – der er mange perspektiver i det, så det har jo også noget med dannelse og opdrage eleverne til at reflektere og vise hensyn og forholde sig til mange forskellige synsvinkler ud fra den samme sag” (bilag 2: 1.2, 18:40).

”Det er jo det, der er drivkraften, og jeg tror jo på, at jeg er med til på det meget lille plan at grundlægge et eller andet, som eleverne kan hive frem i andre situationer og sige: nå ja, hvordan var det, det var, hvad var det nu, Tove<sup>[1]</sup> sagde, hvad var det, vi diskuterede i klassen i frokostpausen? Jeg har da en tro på at og et håb om, at man er med til at så nogle frø, som bærer frugt på længere sigt (...) det har også noget med dannelse at gøre. Der er mange vinkler. Nu har vi haft meget med økologi i den klasse, jeg er i, og talt meget om økologi ud fra mange synsvinkler, både ud fra miljø og sundhed og tredjeverdenslande – der er mange perspektiver i det, så det har jo også noget med dannelse og opdrage eleverne til at reflektere og vise hensyn og forholde sig til mange forskellige synsvinkler ud fra den samme sag” (bilag 2: 1.2, 18:40).

”Vi har elever i vores klasse, der betaler den fulde pris, og vi har elever, der får gratis mad, og det ved eleverne, og det tror jeg, de er meget klar over (...) og vi har heller ikke hørt om, at nogen af den grund vælger det fra. Det er der meget åbenhed omkring.” (bilag 2: 1.2, 25:50).

”Lærerne er meget positive og sørger for, at de familier, vi skønner har mulighed for at få det gratis tilbud (...), vi gør meget ud af at oplyse dem om, at muligheden er der og får hjulpet til og hjælp til det IT-tekniske omkring, hvordan opretter man konto, og vi har jo også en ordening om, at de kan gå ned på kontoret og bestille her på stedet, for det ved man, der er behov for. Så min oplevelse er, at lærerne er gået meget positivt og aktivt ind i at sørge for at få så mange børn

---

<sup>[1]</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

tilmeldt som muligt der kan få gratis mad, men selvfølgelig også andre elever.” (bilag 2: 1.2, 27:40).

”Det lægger op til nogle diskussioner omkring sundhed, økologi, hvor kommer maden fra, madspild (...) på den måde spiller det jo fint sammen med de værdier, jeg gerne vil have, at eleverne skal forholde sig til, som er relevante og vigtige, og så kan jeg godt se perspektiverne i det... men i forhold til det ekstra arbejde i forhold til elever og forældre - det gives der jo ikke tid til” (bilag 2: 1.2, 13:20).

”Jeg ser noget værdifuldt i netop måltidet. Som et fællesskab er det rigtig vigtigt, og der er jo heller ikke forskellighed omkring måltidet. Det er en mangfoldig børnegruppe, men de har måltidet tilfælles, og det er sundt, og det er nærende, og det vil os det bedste. Det er jo det, vi vil med de måltider. At alle vores elever skal være sunde. Jeg kan sagtens forestille mig en masse positivt i det, men hvis lærerne bare bliver pålagt en masse opgaver, så siger vi nej. Men hvis der er tydelighed og entydighed omkring det...” (bilag 2: 1.2, 30:25).

”Vi havde en situationen med en elev, vi bad om at smage på maden og ikke smide det meste ud, hvor faren så efterfølgende kom herover på skolen og ville tale om det. Det var min kollega, der mødte ham, men mig der havde haft situationen. Og det er fint, han kommer herover og kan selvfølgelig hurtigt se tingene fra vores synsvinkel, og det var selvfølgelig rigtigt, at så måtte hun [eleven] lade være med at bestille mad den dag, hvis der var noget, hun ikke kunne lide, for selvfølgelig skulle man ikke smide maden ud (...). Styrken [ved fælles mål for mad og måltider] er, at det bliver tydeligt og forudsigeligt for eleverne: ”Sådan er det her på stedet”. Når man er med i EAT-ordningen, så spiser man selvfølgelig maden, og man smider ikke maden ud, og man smager selvfølgelig på maden, og sådan er det. Den tydelighed, den forudsigelighed er rigtig vigtig for eleverne” (bilag 2: 1.2, 06:30).

### 2.3

”Der er masser af pædagogiske ting. Måden at være sammen på, det er jo også udviklende, så på den måde er det [EAT-timen] et udviklingsrum, kan man sige. Både fra elev til elev og fra elev til voksen – eller fra voksen til elev” (bilag 2: 2.3, 11:40).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

”Det har haft den betydning, at der dufter anderledes. Det har en fysisk indvirkning. Det der med, at folk kommer forbi og bliver glade for duften. Det giver et eller andet. Hvad det er, er svært målbart, men det giver en interesse og et fokus på mad, og det dufter altid godt, så det er en glad og positiv stemning” (bilag 2: 2.3, 11:40).

”Jeg kan forestille mig, at den her ordning er med til, at der er mere interesse for at være derovre [i EAT-køkkenet]. De [eleverne] kan godt lide tjansen” (bilag 2: 2.3, 00:50).

”Der er typisk nogle, som kan være svære at motivere i klasselokalet, som er selvmotiverende i EAT (...) men det er jo kun os, der står derovre, der har set det. Og hvis vi er gode, så husker vi at sige det til elevens lærer, men det er ikke altid” (bilag 2: 2.3, 06:20).

”Jeg har ikke hørt lærerne tale med eleverne om EAT. Jeg tror, for lærerne er det nok noget, man gør hjemmefra (...) jeg tror, det bliver svært at engagere lærerne mere i det” (bilag 2: 2.3, 12:20).

”Der er jo mange børn på skolen, der har en diagnose, og de skal have noget social træning, og de kan have godt af at komme ned og lave noget mad. Det er et godt redskab, og det har det altid været, og det vil det altid være (...). Jeg har haft en elev med dernede, som havde rigtig godt af det, og det var nok skyld i, at han ikke behøvede at stoppe på skolen. (...) Det har den funktion for børn med særlige behov” (bilag 2: 2.4, 01:20).

”Normalt hedder det sig, at det er duksen, der skal gå ned og hente mad, og det synes jeg måske ikke er helt rimeligt i forhold til, at duksen kan komme i gang med at spise før, når de har hentet mælk, og de, der skal have EAT, selv går ned og henter det, de skal have i de her kasser. Så jeg saboterer det hele ved at sige, at det er de, som plejer at få EAT, der også skal gå ned og hente det” (bilag 2: 2.5, 01:30).

”Min måltidspædagogik går ud på at skabe ro, spille noget stille musik eller læse op af Astrid Lindgren, men det kan jeg faktisk ikke [pga. EAT]” (bilag 2: 2.5, 15:50)

### 3.1

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

"Dannelse er omgangsform, omgangstone, stemninger, fordi de er små (indskoling). Du kan ikke lave de der filosofiske tanker, men lægge grundstenene til senere: Hvorfor er jeg den, jeg er? Hvad gør jeg ved de andre, der er omkring mig? Hvilket ansvar har jeg selv, og hvordan kan jeg bruge det?" (bilag 2: 3.1, 09:45).

"Vi havde også et projekt<sup>17</sup> inden EAT, som slet ikke... Og det her [EAT] er jo super. Lækkert. Det er godt for dem [eleverne] at prøve at spise mad, der er godt og varieret, og så sidder de netop i det der klasserum, og det er ikke med mor og far. Der er en helt anden stemning, når børn skal spise med kammerater, end når de skal sidde derhjemme (...). Der kan være alle mulige ting, der gør, at de ikke vil spise, men sådan er det jo ikke her. Så det er jo rigtig meget dannelse" (bilag 2: 3.1, 25:00).

"Der er også nogle, som det ville være rigtig godt for, hvis de fik EAT. Fordi det, de får, er ikke udfordrende overhovedet for dem, og det er heller ikke nærende nok. Så hvis der er EAT i overskud, så får de det" (bilag 2: 3.1, 04:25).

"Hvad er det, du ikke kan lide? Hvad er det, der er mærkeligt inde i munden? Så det er ligesom alt muligt andet – det øver dem i at sætte beskrivende ord på, hvad de oplever. Og der er ikke noget, der er forkert, eller det kan du ikke tillade dig (...). Det er jo en åben dialog, når du har de her seksårsbørn, der skal lære at bruge sproget til at beskrive alt. Så er det også vigtigt, at de beskriver deres mad, og hvordan de har det med den mad, de spiser, hvordan de har det med deres kammerater. Det er hele tiden åbne spørgsmål, som udfordrer dem til at bruge flere ord, for så bliver de også mere i stand til at udtrykke sig (...). De børn, som vi har, der er rigtig svage sprogligt, de er jo på herrens mark, når de sidder der med det der mad igen og igen – "og hvorfor prøver du ikke noget andet?" "Jamen det kan jeg ikke li'." Og de kan ikke komme længere end: "Den kan jeg ikke lide". Så kan du komme med en masse tilbud til dem, som: "Hvad er det, du kan lide ved det?" (bilag 2: 3.1, 04:00).

"Det er mit ansvar at gå ind og sige: "Hey – prøv lige igen. Prøv lige at spise det sammen med tilbehøret, så det får en anden, balanceret smag." Eller hvis konsistensen er lidt mærkelig, så skærer vi den lige ud, og så taler vi om det, for det er jo tilladt at tale om det. Lige så

---

<sup>17</sup> Københavns Økologiske, Sunde Skolemad (KØSS).

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

snart du taler om det, så er det ikke farligt længere, og så tør de godt.” (bilag 2: 3.1, 02:45)

”Der er ikke noget tid tilknyttet, du skal bare dukke op den time. Så du forbereder dig ikke på noget, du efterbehandler ikke noget, du går bare over og er, men selvfølgelig giver du besked til de andre lærere, hvis der har været noget om, hvor kan det være dejligt at se en elev i EAT [køkkenet], der måske har det svært i andre sammenhænge, men ellers er det ikke noget, man bruger så meget tid på (...) Det er ikke meldt ud, at man skal tænke det ind i nogle fag, det er ligesom bare isoleret. Også fra skolens planlægnings side, så man gør bare ikke mere ud af det” (bilag 2: 3.2, 03:50).

”Man kan se, at børnene udvikler sig ovre i EAT. De bliver dygtige, og de tager det mere alvorligt. Der er også nogle, der tager det anden vej, men der er nogle, som tager det meget alvorligt og som Petra<sup>18</sup> [køkkenpersonale] også gør opmærksom på, så er det jo noget, de kan bruge, når de skal ud og søge et fritidsjob (...) Det kan gavne dem senere” (bilag 2: 3.2, 01:35).

”Jeg synes, tiden er deres. Der sidder de og snakker om, hvad de har lavet i går, og hvad de skal i morgen, og hvad de skal i frikvarteret – almindelig snakken. De har haft firemandsborde, så kunne de sidde der og snakke. Og så kan jeg jo betragte, at så aftaler de hjem [legeaftaler]. Hvis der er en klasse med 28 elever, så glemmer de hinanden, hvis de ikke lige sidder ved siden af hinanden eller leger meget i forvejen – så opdager de hinanden på nye måder og leger sammen. Jeg kan sagtens finde på at læse, og så kan de tegne, men når vi spiser – så spiser vi – og snakker” (bilag 2: 3.2, 28:20-29:00).

”[Måltidet] har helt sikkert en funktion. Det er et stort problem nu – vi kom fra en anden klasse, hvor der var masser af plads, og vi sad ved kvadratiske borde fire og fire og kunne snakke sammen over bordet, og der var en, der tørrede bordet af (...) Nu er der ikke plads, så nogle gange sidder vi med ryggen til hinanden, og de [eleverne] har selv sagt, at det er kedeligt, og vi har snakket om, skal vi så lave et spisebord, men så er der jo ekstra oprydning, og det tager mere tid” (bilag 2: 3.2, 07:00).

---

<sup>18</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

"Vi har korte stemmer: Det er, hvis man sidder over for hinanden. Og vi har lange stemmer: Det er, når man skal sige noget til hele klassen" (bilag 2, 3.2:29:10).

### 3.3

"Jeg køber også EAT, men har ikke ret meget tid – så det er at sluge maden" (bilag 2: 3.3, 04:30).

"Jeg tænker lidt, det er sådan noget, der skal overstås. Det er benzin" (bilag 2: 3.3, 04:20).

### 4.2

"Ja det kan give en relation, som både tilgodeser eleverne og lærerne rigtig meget. Det kan give en tryghed for de lærere, der ellers kan have svært ved at skabe den relation i klasselokalet" (bilag 2: 4.2, 17:25).

### 4.3

"Vi spiser sammen, fordi det er en stor del af det, vi gerne vil, og de værdier omkring måltidet, hvordan vi opfører os i forhold til råvarer, i forhold til det, vi gør. Det vi skal gøre hver dag, vi får en hyggestund, eller vi lærer at omgås maden med respekt, eller vores omtale af maden. Så kan vi lide den eller ikke kan lide den, men så lærer vi at omtale den på forskellige grader af det at kunne lide eller ej på en hensynsfuld måde. Sådan at vi ikke støder hinanden, eller hvis vi har forskellige smagsopfattelser. Der en høj grad af dannelse omkring det at indtage et måltid (...) det er meget ensartet, der skal noget i munden, det kunne også gøres andre steder, men det er jo en fantastisk mulighed at kunne gøre det i fællesskab, selvom det jo ikke er ensartet, hvad de spiser, nogle spiser jo madpakker" (bilag 2: 4.3, 05:40).

### 5.2



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

"Vi er et klasseværelse uden kateder – uden grænser. Vi er skolens hjerte. Og vi er et åndehul for sociale... altså alle snakke, de ikke kan have andre steder – dem kan de have hos os. Vi er en ventil for mange elever. Elever, der er ekskluderet i klassen, kommer herved og fungerer godt her. Jeg gør meget ud af, at det ikke kun er problembørnene, der skal have det godt hos os – det skal være alle – for de dygtige elever kan godt blive glemte. Vi har fået en væsentlig plads hos eleverne. Det er et frirum med nogle klare grænser, og det har de let ved at læne sig op af" (bilag 2: 5.2, 01:00).

"Ledelsen ved godt, de kan bruge os, og det ved de fleste af lærerne også godt. Der er vi blevet et værktøj (...) til børn, der har brug for en lille puster. Børn, der har brug for en positiv oplevelse. Børn, der har brug for udfordringer. Meget forskelligt – de kan bruge os som et rum. (...) Den allerførste praktikant, jeg havde, var Oscar<sup>19</sup> på 11 år, som var blevet smidt ud af skolen, og han havde ikke nogen skole at komme hen til, så han kom ned til os. Og som med alle de her såkaldte problembørn jeg har, så sætter jeg ham ned og siger: "Jeg ved ikke, hvad du har lavet før, og det er også betydningsløst. Du har allerede fået dit 12-tal – nu skal du bare beholde det". Så taler vi sammen om det, og det her med gensidig respekt. Det er et plusord, de kender og kan forstå, hvis de kommer fra en hård bande. Så det gør jeg meget ud af at tale om. Oscar kom ned hos os. Han havde aldrig mødt til tiden, og efter 14 dage så begyndte han at komme til tiden, og så havde han en god måned hos os, indtil hans opmærksomhed drev videre, men han havde en god måned hos os. Og jeg havde en forestilling om, at det ville være en fejlslagen indsats, hvis han holdt op med at komme til tiden, men der har vi også lært at kommunikere os og lærerne imellem. Hvor kom de fra? Hvad er deres baggrund? Hvordan kan vi tilpasse arbejdet i køkkenet allerbedst? Og hvad skal de have ud af det? Skal de have hårdt mod hårdt? Skal de have en konsekvens eller skal de have et frirum, hvor de får smil og omsorg uanset om de kommer tre timer for sent?" (bilag 2: 5.2, 02.45).

"Til at starte med, så vidste lærerne jo ikke, hvad de skulle bruge os til rigtigt. De vidste ikke, vi havde de her kompetencer i forhold til at arbejde med nogle af de besværlige elever. Nu ved de godt, de kan række ud, og vi har det her intranet, hvor vi kan skrive til hinanden. Vi mødes nogle gange efter skole og taler om nogle specielle sager. Vi havde en pige – hendes evner – hendes faglige niveau lå i 1.-2. klasse og hun gik i 7. Hun var hos os og var rigtig dygtig til det, og

---

<sup>19</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

det, at jeg snakkede med lærere gjorde, at jeg kunne gå ud og få en praktikplads til hende et andet sted. Så vi har de har overgangszoner, men det er, fordi vi har skabt dem selv. Det er vigtigt, man taler sammen (...) Rummene blev jo skabt, og til at starte med ville jeg jo gerne have, at det her arbejde har med mennesker at gøre. Maden er jo den allervigtigste, for det er jo maden, der binder os sammen (...) Jeg stillede mig op på nogle lærermøder og sagde, at nu skulle de altså bruge os, og vi ville gerne være en plads på skolen.” (bilag 2: 5.2, 04:40)

”Vi vil gerne gøre det her tværfagligt. Køkkenet skal også være et sted, hvor lærere kan komme ned, hvis de gerne vil komme ind på livet af deres elever på en anden måde, men det skal skrives konkret ned” (bilag 2: 5.2, 07:30).

”Der er rigtig meget pædagogik i det – og fordi Anne og Frederik<sup>20</sup> [køkkenpersonalet] er så gode til at inkludere de ikke-rummelige børn, så er de faktisk blevet sådan en inkluderende del af vores skole. Det er en anden dagsorden, der er herovre [i køkkenet] i stedet for den normale undervisning – der har vi altid en eller anden skjult dagsorden eller pensum, vi skal nå. Her [i køkkenet] er det mere sådan en dannelsesrejse gennem køkkenet (...) og det har rigtig mange fine aspekter til elevernes dannelse” (bilag 2: 5.3, 03.00-03.55).

”Mere glæde, mere sammenhold og en optimisme og tro på, at... altså, mad gør glad. Det gør det bare. Det er bare sådan en spontan glæde, når der kommer her, og de er hjælpsomme, og der er aldrig en konflikt her med 400 børn ud og ind på en time [i kantinen]. Jamen, der har ikke været en eneste konflikt her, så det skaber en eller anden ro og balance, at de kommer her, og det smitter af på deres adfærd” (bilag 2: 5.3, 04.00-04.50).

”Det har været en lidt lang, sej proces. Det giver lidt merarbejde. Det er lidt nemmere, sådan noget røv-til-bænk-undervisning og ”madpakkerne frem, og så sætter I jer ned”. Der var nogle, der synes, det der med at læse historier – altså den der stund – det var det, de plejer at gøre, men nu efter det har kørt på over et år, er de blevet mere og mere tilvænnet – det er jo helt nytænkning at drive skole – at vi ikke sidder oppe i klasselokalet og spiser – men de kan godt se fordelene ved, at børnene nyder det, og der er masser af andre børn – en anden arena – end hvis man bare bliver i klassen. Men det har

---

<sup>20</sup> Pseudonym.

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

klart været en stor udfordring at få alle lærere med – for at alle tager ansvar. For det nytter ikke noget, at jeg kun sidder med min lille klasse, og så tænker de ”nå, men Ulla [informanten], hun tager ansvar – det er hende, der er madskolekoordinator – det tjekker hun nok lige ... man er fælles om at få tingene til at køre. Det synes jeg er vigtigt, men det synes jeg har været lidt – ikke trægt – men det skulle folk tilvænes til” (bilag 2: 5.3, 04.55-06.25).

### 5.4

”Vi har et ønske om, at skolen skal være den lokale stolthed og skolen som lokalt kulturcenter – det kunne jeg enormt godt tænke mig (...) Det kunne være skønt, om man havde åbent om aftenen eller i weekenderne, eller når forældrene kommer og henter deres børn fra fritidshjem, så man kunne komme og spise aftensmad med naboerne, mens børnene leger, så vi på en naturlig måde samler lokalbefolkningen” (bilag 2: 5.4, 16:55).

## BILAG 3: OVERSIGT OVER OG LINK TIL VIDEOFILER (EDUMEDIA)

### Film 1

EAT-time på Skole Z:

[http://www.edumedia.dk/media/EAT-køkkenBlaagaard%20.mov/0\\_wlmedl1q](http://www.edumedia.dk/media/EAT-køkkenBlaagaard%20.mov/0_wlmedl1q)

### Film 2

Madskolekøkken og kantine på Skole A:

[http://www.edumedia.dk/media/Madskole%3A+Køkken+og+Kantine+Skole+A/0\\_15y59mbi](http://www.edumedia.dk/media/Madskole%3A+Køkken+og+Kantine+Skole+A/0_15y59mbi)

### Film 3

Spise pause på Skole X:

[http://www.edumedia.dk/media/Spisepause+Skole+X+/0\\_ ja55ukzl](http://www.edumedia.dk/media/Spisepause+Skole+X+/0_ ja55ukzl)

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## BILAG 4: INTERVIEWGUIDE

(Beskrives for informanten)

Fokus er på, hvordan EAT integreres eller ikke integreres i skolens øvrige virke, og der er fokus på både holdninger og handlinger, forståelser og praksis.

Hensigten er at afdække aktørernes erfaringsgrundlag og perspektiver på, hvordan EAT/madskoler integreres i de lokale mål med at drive skole. Samtidig er hensigten at afdække, i hvor høj grad skolerne er i bevægelse fra et service-syn til et lærings- og dannelsessyn på skolemad. Interviewene skal afdække lærernes forskellige tilgange til elevernes inddragelse og vurderinger af, hvad de skaber af betydning/effekt. Endelig er der fokus på måltidspraksis og hvorvidt denne kan være en ramme for dannelse og udvikling af handlekompetence.

**(alle ytringer valideres løbende ved at vende tilbage og søge nye refleksioner fra informanten)**

## Interviewguide

<b>Interviewer:</b>	<b>Mikkel Jacobsen</b>
<b>Interviewperson:</b>	<b>Anonym</b>
<b>Dato for interview:</b>	<b>xx/xx/xx</b>
<b>Øvrige relevante oplysninger:</b>	

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

### Præsentation og information:

- Hvem er intervieweren
- Hvad er formålet med interviewet/undersøgelsen
- Hvor lang tid tager interviewet
- Hvordan vil svarene blive anvendt
- Datasikkerhed (bliver interviewet optaget på bånd, hvordan bliver data opbevaret, fremstilles interviewpersonen anonymt i den færdige datapræsentation)
- Fokus er på, hvordan EAT integreres eller ikke integreres i skolen øvrige virke, og der er fokus på både holdninger og handlinger, forståelser og praksis.
- Hensigten er at afdække aktørernes erfaringsgrundlag og perspektiver på, hvordan EAT/madskoler integreres i de lokale mål med at drive skole. Samtidig er hensigten at afdække, i hvor høj grad skolerne er i bevægelse fra et service-syn til et lærings- og dannelsessyn på skolemad. Interviewene skal afdække lærernes forskellige tilgange til elevernes inddragelse og vurderinger af, hvad de skaber af betydning/effekt.
- Endelig er der fokus på måltidspraksis.

Temaer og spørgsmål	Kl.
<b>Fokus:</b> oplevelse, betydningsdannelse, livsverden.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvad er de bærende værdier i EAT/madskolen?</li><li>• Indeholder EAT/madskolen en faglig relevans?</li><li>• Hvor er den faglige relevans for dig som lærer?</li><li>• Kan EAT/madskolen kobles til lærerrollen?</li></ul> Hvis du selv havde lavet konceptet for denne skole – hvordan havde det så set ud?	

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Svar:	
<b>Hvad tænker du, når jeg siger:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mad?</li> <li>• Skolemad?</li> <li>• Måltider?</li> <li>• Mad og elever?</li> <li>• Mad og pædagogik?</li> <li>• Mad og skole?</li> <li>• Mad og sundhed?</li> <li>• Dannelse</li> <li>• Maddannelse?</li> <li>• Hvad er folkeskolens rolle i samfundet?</li> <li>• Hvad er lærerens rolle i folkeskolen?</li> <li>• Hvad er dannelse i skolesammenhæng?</li> <li>• Hvad er forholdet mellem læring og dannelse (Hvad er vigtigst? Hvad er lærerens primære opgave? Etc.)</li> <li>• Hvordan arbejder du med dannelse i hverdagen og mere overordnet i løbet af et skoleår?</li> <li>• Beskriv et normalt måltid/spisesituation i skolesammenhæng?</li> <li>• Kan måltidet bidrage til din lærergerning? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul> <p>Svar:</p>	
<b>Perspektivering:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad kunne gøre det mere anvendeligt for dig som lærer ift. din generelle lærerrolle?</li> <li>• Hvordan kunne EAT/madskolen bidrage til dit pædagogiske virke?</li> </ul>	

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan kunne EAT/madskolen bidrage til dine mål med undervisningen?</li><li>• Hvordan kunne EAT/madskolen bidrage til dine mål med almen dannelse?</li><li>• Hvordan kunne EAT/madskolen bidrage til Fælles Mål for folkeskolen?</li><li>• Hvad er dine gode og dårlige pædagogiske erfaringer med EAT/madskolen?</li><li>• Hvad er dine gode og dårlige pædagogiske erfaringer med mad og måltider i skolen?</li></ul> <p>Svar:</p>	
<b>Udvidet interviewguide for køkkenpersonale og skoleledere</b>	
<b>Køkkenansvarlige</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Beskriv din rolle og dit generelle erfaringsgrundlag indtil nu.</li><li>• Hvordan oplever du EAT-/madskolekonceptet?</li><li>• Hvad har EAT/madskolen betydet for jeres måde at drive skole på?</li><li>• Hvordan samarbejder du med ... (lærere, leder, andre)</li><li>• Afdækning af faglige tilgange og udbytte/relevans af EAT/madskolen for køkkenansvarlig: Hvordan arbejder du med at inddrage eleverne? (mål, metoder, resultater)</li><li>• Uddybende i forhold til elevernes udbytte: socialt, trivselsmæssigt, dannelsesmæssigt, fagligt osv.184 185</li></ul>	

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Svar:	
<b>Skoleledere</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvad er EAT-/madskolens betydning for den måde, I driver skole på?</li><li>• Hvad er jeres ledelsesmæssige udfordringer – og løsninger?</li><li>• Hvad er jeres økonomiske erfaringer, udfordringer – og løsninger?</li><li>• Hvad er jeres kommunikationsbehov?</li><li>• Hvad er jeres lokale succeskriterier (en del af pædagogikken/didaktikken)?</li><li>• Evaluerer I selv jeres praksis?</li><li>• Hvad er jeres oplevelse af barrierer, og hvordan overkommes de?</li><li>• Fremtiden – er der potentialer eller trusler?</li><li>• Hvad er jeres lokale succeskriterier (en del af pædagogikken/didaktikken)?</li><li>• Evaluerer I selv jeres praksis?</li></ul> <p>Svar:</p>	

### Afslutning:

- Evt. opsummering af hovedpointer
- Spørg om der er noget relevant, som interviewpersonen ikke har fået sagt
- Tak for dit bidrag



# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## BILAG 5: TILSKUDSORDNINGEN

Skoler	Ansøgninger fordelt på tilskudsmulighed (0=gratis måltid; 5 kr. pr. måltid; 10= 10 kr. pr. måltid) og afslag				Antal ansøgninger	Antal tilsagn	Vurdering af antal tilskudsberettigede pba. tal fra Danmarks Statistik	Procentvis andel elever af vurderingen, der modtager tilskud	Antal elever, der jf. vurderingen mangler tilskud
	0	5	10	Afslag					
Bavnehøj Skole	5	27	27	19	78	59	47	125,53%	-12
Bellahøj Skole	11	77	39	41	168	127	91	139,56%	-36
Blågård Skole	13	85	73	74	245	171	75	228,00%	-96
Den Classenske Legatskole	4	24	6	5	39	34	52	65,38%	18
Dyvekeskolen	6	32	19	23	80	57	33	172,73%	-24
Ellebjerg Skole	16	76	38	39	169	130	67	194,03%	-63
Gerbrandskolen	6	14	18	22	60	38	54	70,37%	16
Grøndalsvængets Skole	5	48	44	30	127	97	79	122,78%	-18
Guldberg Skole	9	78	54	15	156	141	98	143,88%	-43
Hanssted Skole	3	10	5	4	22	18	23	78,26%	5
Heibergskolen	1	20	15	14	50	36	46	78,26%	10
Holbergskolen	4	19	42	31	96	65	46	141,30%	-19
Husum Skole	5	41	39	25	110	85	56	151,79%	-29
Hyltebjerg Skole	3	20	17	17	57	40	41	97,56%	1
Højdevangens skole	9	34	17	10	70	60	73	82,19%	13
Katrineds Skole	3	16	14	17	50	33	32	103,13%	-1
Kirkebjerg Skole	1	24	15	13	53	40	34	117,65%	-6

Korsager Skole	28	76	50	58	212	154	85	181,18%	-69
Langelinieskolen	4	25	12	5	46	41	53	77,36%	12
Lergravsparkens Skole		38	27	19	84	65	67	97,01%	2
Lundehusskolen	16	80	29	26	151	125	95	131,58%	-30
Nyboder Skole	6	23	13	3	45	42	56	75,00%	14
Nørrebro Park Skole	7	55	43	28	133	105	88	119,32%	-17
Oehlenschlägersgades Skole	1	21	22	21	65	44	50	88,00%	6
Peder Lykke Skolen	12	74	45	47	178	131	108	121,30%	-23
Randersgade Skole		14	5	5	24	19	36	52,78%	17
Rødkilde Skole	6	64	40	40	150	110	63	174,60%	-47
Rådmandsgade Skole	19	62	57	85	223	138	77	179,22%	-61
Skolen på Islands Brygge		32	26	14	72	58	47	123,40%	-11
Sortedamskolen	2	19	19	5	45	40	56	71,43%	16
Strandvejsskolen	4	18	22	24	68	44	40	110,00%	-4
Sundbyøster Skole	2	38	21	22	83	61	49	124,49%	-12
Sønderbro Skole	11	48	13	30	102	72	94	76,60%	22
Tove Ditlevsens Skole	3	63	39	50	155	105	79	132,91%	-26
Utterslev Skole	9	36	18	16	79	63	71	88,73%	8
Valby Skole	4	72	24	16	116	100	84	119,05%	-16
Vanløse Skole	1	21	20	9	51	42	49	85,71%	7
Vesterbro Ny Skole	1	27	17	16	61	45	70	64,29%	25
Øster Farimagsgade Skole		23	12	13	48	35	31	112,90%	-4
Ålholm Skole	5	53	26	34	118	84	48	175,00%	-36
<b>I alt</b>	<b>245</b>	<b>1627</b>	<b>1082</b>	<b>985</b>	<b>3939</b>	<b>2895</b>	<b>2396</b>	<b>120,83%</b>	<b>-499</b>

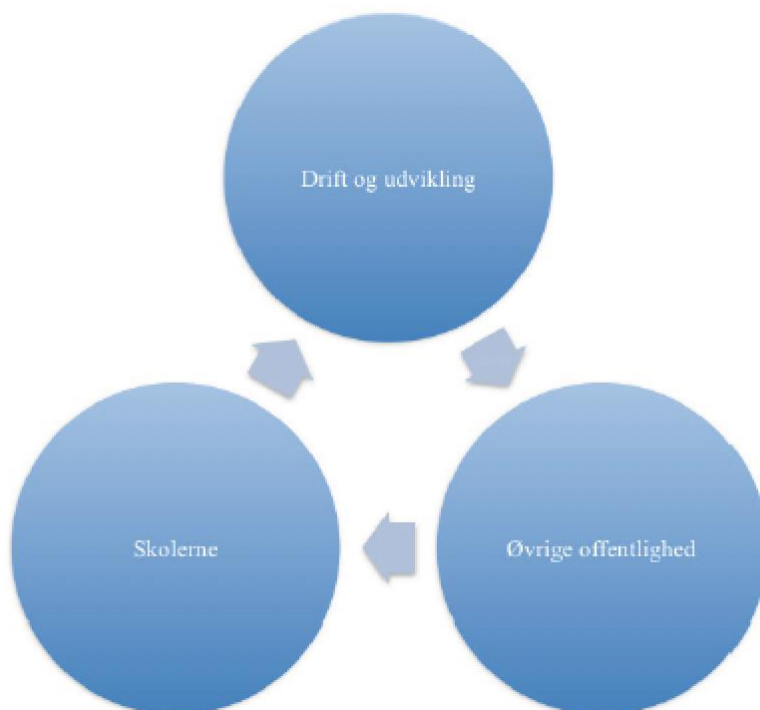
# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## BILAG 6: SALGSTAL

Skole	Salg, % 2015																		
	uger 2	uger 3	uger 4	uger 5	uger 6	uger 7	uger 8	uger 9	uger 10	uger 11	uger 12	uger 13	uger 14	uger 15	uger 16	uger 17	uger 18		
1 Roslev Årpe																			
2 Roslev Skole	25,1	31,1	34,0	31,2	23,1	26,8	35,5	33,9	31,3	32,9	33,3	25,4	25,8	31,45	30,1	33,38	29,56	29,07	31,13
3 Bøllinge	13,9	16,2	16,3	18,5	15,6	16,0	16,8	18,2	17,6	18,0	17,0	16,7	19,0	19,14	18,24	17,59	17,06	18,05	18,45
4 Rindø Skole	15,5	21,8	22,0	21,5	18,5	19,3	21,5	20,5	20,0	20,6	16,0	16,4	16,4	17,22	18,53	20,79	16,86	19,06	18,82
5 Den Classenske Legatsskole	16,6	25,7	27,0	27,2	26,7	29,2	26,0	23,3	25,1	23,4	23,6	22,2	23,1	22,41	23,95	24,4	23,23	24,14	25,5
6 Øverby Skolen	15,0	16,5	16,8	16,1	16,8	19,3	19,2	20,4	20,3	21,4	20,5	17,1	19,5	20,51	18,29		18,95	19,39	19,71
7 Højsø Skole	9,2	13,9	14,0	13,5	13,6	13,2	13,2	14,7	13,9	14,0	13,3	8,8	11,4	14,14	13,87	13,3	13,8	14,03	14,27
8 Gørdalsskolen	11,1	15,7	16,3	14,8	15,0	14,4	15,4	13,2	15,1	14,6	15,8	10,8	14,1	16,13	12,44	14,01	13,37	14,68	15,28
9 Grundtvigsvej skole	16,2	13,2	15,7	13,5	13,1	16,0	15,4	13,4	16,8	19,4	18,3	18,1	13,2	19,91	17,04	20,22	16,77	18,62	19,8
10 Guldbjergskolen, Spållundsgade	21,8	28,4	28,1	29,9	28,4	25,9	29,2	28,8	28,9	29,0	28,3	22,1	28,2	28,66	25,07	30,37	23,54	30,21	29,79
11 Guldbjergskolen, Stevnegade	16,7	22,4	24,7	23,1	21,8	21,3	24,5	19,1	21,0	24,0	20,8	15,4	21,2	21,96	20,63	21,76	21,13	19,27	19,71
12 Hønsed Skole	11,2	13,8	13,6	15,5	13,5	13,1	15,7	14,5	14,6	14,0	14,8	11,6	14,8	15,79	13,81	16,7	14,09	16,26	16,56
13 Højsøskolen	25,7	30,3	31,8	33,0	31,6	31,7	29,0	29,0	29,0	29,9	30,9	23,5	29,6	30,25	29,04	28,62	27,98	27,97	27,42
14 Hørslevskolen	9,6	13,6	14,5	15,6	13,9	13,9	14,4	15,2	14,7	15,5	15,9	12,9	14,7	15,35	10,54	13,35	14,05	15,46	15,67
15 Husum	10,5	13,9	13,0	13,6	12,6	11,8	14,3	13,8	13,1	14,0	13,3	11,3	14,4	14,32	13,75	14,71	14,81	15,66	15,93
16 Hyltberg Skole	12,4	15,2	16,8	17,1	13,5	14,0	16,6	16,0	16,7	14,5	15,9	13,9	16,8	16,71	14,57	16,49	15,83	17,59	18,66
17 Højsøparkens Skole	12,6	13,2	14,3	15,4	14,7	14,4	16,2	13,9	15,0	14,8	15,3	12,5	14,0	14,04	16,1	13,5	13,07	15,02	14,77
18 Hønsed Skole	19,1	19,5	19,1	20,3	20,6	19,4	19,8	18,9	20,2	19,3	18,7	18,7	21,2	20,79	21,68	20,7	22,27	20,16	23,85
19 Høvsager Skole	11,8	14,1	14,5	15,7	13,9	14,0	15,2	15,9	14,8	15,2	16,0	13,8	16,0	16,29	15,81	17,03	14,79	15,59	15,33
20 Høvsager Skole	18,3	18,6	20,1	19,5	19,0	18,5	18,6	19,9	18,0	18,6	19,0	19,1	20,1	21,58	19,32	20,12	19,6	19,8	18,27
21 Langemølle skolen, Karstvedvej																			
22 Langemølle skolen, Høvsagervej	6,2	8,9	10,5	10,4	8,0	11,4	10,0	10,5	9,0	6,7	11,3	8,2	10,0	10,10	9,88	10,75	9,89	10,19	9,35
23 Langsøparkens Skole, 0-4 kl	2,7	3,4	4,4	4,4	3,1	4,7	9,7	12,2	12,3	12,5	13,6	11,5	14,6						
24 Langsøparkens Skole, 5-9 kl	10,7	14,1	12,7	14,1	11,4	10,7	12,6	10,2	11,0	11,4	10,9	8,4	10,2	10,85	12,62	13,64	10,88	14,71	11,88
25 Lønsdal Skole	8,3	7,6	12,4	10,3	8,6	7,5	14,4	15,3	18,2	19,5	19,8	16,3	17,4	18,1	17,1	15,3	16,7	18,0	18,7
26 Lønsdalsskolen	14,4	18,9	19,2	20,3	17,6	16,9	19,5	19,5	19,2	18,7	14,6	19,2	19,23	19,87	21,34	20,87	22,47	20,83	
27 Møllevang Skole																			
28 Møllevang Park skole	14,3	18,1	19,0	19,3	18,8	18,4	19,4	19,1	18,4	19,3	18,4	16,8	19,8	19,47	18,5	20,27	19,86		18,81
29 Nybøl Skole	20,2	22,1	24,8	25,0	24,3	23,5	25,7	25,3	25,0	25,6	25,4	17,1	22,2	23,05	23,71	23,31	23,82	23,54	24,23
30 Oehlenschlägersgade Skole	16,4	18,6	18,6	20,8	19,3			24,9	20,9	22,6	22,8	20,9	23,3	23,61	21,09	23,84	22,5	24,14	23,97
31 Pader Lykke Skole	11,4	14,8	15,0	15,4	12,6	14,2	16,7	15,4	14,2	15,6	14,8	11,3	15,2	15,24	15,87	14,79	14,08	14,95	15,42
32 Randersgårds Skole	9,8	13,3	14,2	14,2	13,2	10,5	12,5	13,0	13,1	12,7		10,2	14,1	15,18	14,10	14,79	13,37	13,81	13,77
33 Rindøparkens Skole, Blåvej	2,5	4,3	7,0	8,5	7,6	8,2	9,4	9,2	8,3	10,3	9,4	6,1	6,9	7,42	8,3	8,72	8,36	7,95	7,52
34 Rindøparkens Skole, HØJ	9,2	9,8	10,8	12,1	8,1	6,9	19,7	13,3	11,4	8,5	10,0	10,2	11,5	10,59	13,01		11,83	13,14	13,45
35 Rindøparkens Skole	16,4	18,8	20,7	21,5	19,3	18,8	19,8	19,5	18,3	19,3	20,2	17,3	20,5	20,68	18,49	22,15	18,32	20,48	18,88
36 Skolen på Island Brygge	11,1	11,1	11,6	11,8	11,3	11,3	11,3	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6
37 Søndermarks skolen, 4-9 kl.	14,1	19,3	19,1	17,2	13,4			19,4	15,9	15,9	17,0	16,2	17,0	16,34	17,07	16,2	16,95	16,99	17,12
38 Søndermarks skolen	16,3	20,6	19,5	21,8	18,8	18,3	19,8	18,4	19,4	18,3	19,1	14,1	17,0	20,55	18,43	16,68	18,9	20,42	19,71
39 Sønderby Skole	14,5	19,7	20,0	20,8	16,9	15,8	17,0	19,0	19,4	18,4	19,0	14,5	16,9	16,59	13,44	20,39	12,27	19,12	18,25
40 Sønderby skole																			
41 Tove Dittmerens Skole, Engvej	21,3	22,0	21,8	24,6	25,5	22,8	24,7	23,3	24,4	24,4	22,0	18,3	23,9	18,95	21,95	20,62	20,77	20,82	24,87
42 Tove Dittmerens Skole, Math	24,8	31,5	30,6	31,1	26,6	26,7	22,7	26,7	25,2	25,1	23,4	23,1	25,2	26,73	26,43	23,15	23,66	26,77	26,12
43 Tove Dittmerens Skole	16,6	23,6	23,0	23,2	21,4	20,9	24,1	22,7	21,7	22,4	21,6	17,3	23,3	23,79	21,83	22,76	22,22	22,48	23,5
44 Tønder Skole	16,0	19,7	19,2	21,0	16,0	16,8	18,0	18,2	17,7	18,3	18,1	11,6	13,1	15,29	15,53	16,42	15,74	16,23	17,01
45 Vindåle Skole	9,1	12,0	14,2	12,9	13,2	11,2	13,6	12,4	12,1	12,6	13,2	10,1	12,2	12,18	10,89	12,65	11,94	12,48	11,09
46 Vestersø By Skole	13,3	14,1	15,0	15,0	15,1	14,8	15,2	15,3	15,1	14,2	15,5	12,5	14,6	16,71	15,4	16,21	15,44	15,34	16,03
47 Peter Berntsen Skole	10,7	21,3	22,9	23,8	31,2	28,9	34,1	32,0	32,2	33,7	35,0	22,8	31,7	31,80	30,47	28,53	27,89	30,11	30,59
48 Ålbom Skole	10,0	16,8	20,2	21,2	18,9	19,2	18,2	18,2	17,5	21,5	18,3	14,7	17,5	16,38	16,06	20,72	18,2	21,03	20,58
49 ÅRT Årt	14,4	18,4	19,0	19,2	17,9	17,1	19,2	19,0	18,7	19,0	19,1	16,5	18,0	19,5	18,4	19,0	17,7	19,1	18,8

## BILAG 7: AKTØRER OMKRING SKOLEMAD

Med udgangspunkt i en kategorisering af mulige aktører har jeg inddelt dem i følgende grupperinger:



Figur 2

Med denne gruppering udviklede jeg en interviewguide, der tager afsæt i hvad der er væsentlig viden at indhente hos de tre grupperinger. Nedenfor kan ses den fulde kategorisering af aktører.

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## Skolerne

Lærerne	Køkkenpersonale	Eleverne
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til EAT/Madskolen?</li> <li>• Styrker og svagheder?</li> <li>• Hvordan ser du din rolle i EAT/Madskolen?</li> <li>• Hvad ser du som dine opgaver i EAT/Madskolen?</li> <li>• Hvor ligger ansvaret for sunde kostvaner?</li> <li>• Tror du som lærer på konceptet ift. læring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til EAT/Madskolen?</li> <li>• Drift kontra koncept?</li> <li>• Vurdering af Logistik, vejledning, guides?</li> <li>• Samarbejde med elever og lærere?</li> <li>• Føler du dig rustet til at arbejde med børn og lærere og hvordan?</li> <li>• Føler du dig sig som en del af skolen? Og er det vigtigt?</li> </ul>	<p><b>Indskoling:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til EAT/Madskolen?</li> <li>• Er du med til at bestemme?</li> <li>• Hvorfor spiser du/spiser du ikke?</li> <li>• Hvad kan du lide og hvad kan du ikke lide?</li> <li>• Hvad er det vigtigste ved en god frokost? Liste over div. elementer.</li> </ul> <p><b>Mellemtrin:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til EAT/Madskolen?</li> <li>• Er du med til at bestemme?</li> <li>• Hvorfor spiser du/spiser du ikke?</li> <li>• Hvad kan du lide og hvad kan du ikke lide?</li> </ul>
<p>og trivsel?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan ser du lærerens rolle ift. EAT/Madskolen og mad, måltider og sundhed?</li> <li>• Prioriteres mad, måltider og sundhed tilstrækkeligt i folkeskolen?</li> <li>• Er EAT/Madskolen blevet en integreret del af skolen?</li> <li>• Hvordan sidestiller du EAT/Madskolen ift. skolens øvrige tilbud?</li> <li>• Fx:</li> <li>• SFO</li> <li>• Lektie-Cafe</li> <li>• Lejrskole</li> <li>• Etc.</li> <li>• Kommunikation? Kontakt og oplysning til andre aktører?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansvarsfordeling?</li> <li>• Hvordan ser du din rolle i EAT/Madskolen?</li> <li>• Kommunikation? Kontakt og oplysning til andre aktører?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad er det vigtigste ved en god frokost? Liste over div. elementer.</li> <li>• Er sundhed vigtig for dig? Er EAT sundt?</li> <li>• Hvad kan du bruge EAT/Madskolen til?</li> </ul> <p><b>Udskoling:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til EAT/Madskolen?</li> <li>• Hvad bruger du på frokost?</li> <li>• Hvordan vælger din frokost? Hvilke faktorer spiller ind ift. valg?</li> <li>• Hvad har indflydelse på om du vælger EAT/Madskolen?</li> <li>• Er sundhed vigtig?</li> <li>• Hvad er det vigtigste ved en god frokost? Liste over div. elementer</li> </ul>

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Ledelse	Forældre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til ledelse?</li> <li>• Styrker og svagheder?</li> <li>• Hvordan ser du din rolle i EAT/Madskolen?</li> <li>• Hvad ser du som dine opgaver i EAT/Madskolen? Evt. Liste til afkrydsning.</li> <li>• Hvor ligger ansvaret for sunde kostvaner?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holdning til EAT/Madskolen?</li> <li>• Økonomi?</li> <li>• Hvad bruger du på en madpakke? Hvad er en ok pris? (sammenhæng ml pris og kvalitet)</li> <li>• Hvad bruger du selv?</li> <li>• Hvad er det vigtigste ved en god frokost? Liste over div. elementer</li> <li>• Hvad er afgørende for om du vælger eller ikke vælger EAT/Madskolen?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollefordeling i EAT/Madskolen? EAT - og Madskolelærere, øvrige lærere, køkkenansvarlig?</li> <li>• Hvad er de største udfordringer ved EAT/Madskole?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor ligger ansvaret for sunde kostvaner?</li> <li>• Har madmod værdi eller er det vigtigste at der bliver spist noget ok sundt mad?</li> <li>• Barrierer?</li> </ul>

### Drift og udvikling

BUF	Centralkøkken	Københavns Madhus
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolle i EAT/Madskole?</li> <li>• Hvad er det vigtigste i EAT/Madskole?</li> <li>• Hvad er udfordringerne i EAT/Madskole? Evt. En liste. Samarbejde, drift, produktion, skolerne, etc.</li> <li>• Hvad er fungerer og hvad fungerer ikke i konceptet?</li> <li>• Kontakt til andre interessenter?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolle i EAT?</li> <li>• Hvad er det vigtigste i EAT?</li> <li>• Hvad er udfordringerne i EAT? Evt. En liste. Samarbejde, drift, produktion, skolerne, etc.</li> <li>• Hvad fungerer og hvad fungerer ikke i konceptet?</li> <li>• Kontakt til andre aktører?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rolle i EAT/Madskole?</li> <li>• Hvad er det vigtigste i EAT/Madskole?</li> <li>• Hvad er udfordringerne i EAT/Madskole? Evt. En liste. Samarbejde, drift, produktion, skolerne, etc.</li> <li>• Hvad er fungerer og hvad fungerer ikke i konceptet?</li> <li>• Kontakt til andre interessenter?</li> </ul>

# DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

## BILAG 8: EKSEMPEL PÅ LITTERATURSØGNING

What:

State of the art på hvordan lærerne bruger mad og måltider ift. dannelse, læring og pædagogik og hvordan implementerer lærerne det (hvis de gør?). Lærernes rolle, dannelse, mad og måltider.

Teacher*
AND
Facilitat* OR Interact*

WOW:

Database	Søgning	Resultat	Ændring
ERIC	S1	196	Eat, food og meal i keywords og heading
	S2	47	Teacher* i Abstract
	S3	34	Revidering af what etc

What:

Lærernes rolle i ftt måltider i skolen

Where:

Samme som før

Word:

Teacher*	Teacher*	School food*
"Teachers role*"		School lunch*
"Teachers approach*"		Eating in school*
Facilitat*		
interaction*		

Søgestreng s1:

"Teachers role*" OR "Teachers approach*" OR "Teachers approach*" OR "Teacher* facilitat*" OR "teacher interaction*"
AND
Teacher*
AND
School food* OR School lunch* OR Eating in school*

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

WOW:

Database	Søgning	Resultat	Ændring
scopus	S1	651	Fjern teacher
	S2	0	
ERIC			

Revideret Søgestreng: (til de 362):

Educat* OR Learn* OR Life Skill* OR Social educat* OR pedago* OR Competenc* OR Agenc* OR teach*
AND
School food* OR School lunch* OR Eating in school*

Søgestreng fra Scopus der gav 362 resultater:

History Search Terms ( TITLE-ABS- KEY ( educat\* OR learn\* OR life skill\* OR social educat\* OR pedago\* OR competenc\* OR agenc\* OR teach\* ) AND TITLE-ABS-KEY ( school food\* OR school lunch\* OR eating in school\* ) ) AND ( LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "School child" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "School" ) OR LIMIT-TO ( EXACTKEYWORD , "Schools" ) )

### BILAG 9: OBSERVATIONSGUIDE

Observation foretaget af: Mikkel Jacobsen	
<b>Dato for observation:</b>	
<b>Kort beskrivelse af rammerne for observationen</b> (sted, fremgangsmåde, tidsrum/varighed m.m.):	

## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

Overordnede fokusområder	Detaljerede fokusområder	Observation (f.eks. tidsforbrug, antal forekomster, kvalitative iagttagelser)
Fokus 1		
Overgang fra arbejdsrum til spiserum	Hvad gør læreren	
	Læreren tilgang (voksenfokus, børnefokus, værtskab)	Om eleverne gik forventningsfuldt eller uinteresseret til spisepausen og måltidet (og lærernes rolle herom), og hvordan sociale stemninger og udtryk intensiveredes eller blev knyttet til maden og den fælles praksis at sidde sammen om en aktivitet.
	Hvad gør eleverne: forventningsfulde/uinteresserede	
Fokus 2		
Hvilke rolle spiller maden?	Primær eller sekundær handling	
Forskelle på skolemad og madpakke?	Reagerer lærere og elever forskelligt afhængigt af madordning og madpakke vs. Skolemad?	
Hvad tales der om? Maden? eller er måltidet en	Er måltidet og ikke kun selve maden retten en social arena?  Stemninger og udtryk	



## DANNELSESPERSPEKTIVER OM SKOLEMAD OG MÅLTIDER

ramme for anden socialisering?	Fælles praksis at sidde sammen om en aktivitet.	
--------------------------------	---	--

Overordnede iagttagelser (under observation)	<b>Feltnoter – efter observation</b>
--	--------------------------------------

