

Når mad og dannelse går hånd i hånd i skolen
inspiration til hvordan danske skoler kan praktisere maddannelse

Thestrup, Sine Vind; Lynggaard, Marianne Zangenberg

Publication date:
2017

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Thestrup, S. V., & Lynggaard, M. Z. (2017). Når mad og dannelse går hånd i hånd i skolen: inspiration til hvordan danske skoler kan praktisere maddannelse. Aarhus: VIA Ernæring og Sundhed.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Få hele historien
VIA University College



Når mad og dannelse går hånd i hånd i skolen

Inspiration til hvordan danske skoler
kan praktisere maddannelse

RESUMÉ

Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan skoler kan arbejde med mad og måltider ud fra en teoretisk forståelse af maddannelse. Artiklen fremstiller eksempler på hvordan skoler kan inddrage mad og måltider for at fremme trivsel, dannelse og læring. Der er indsamlet kvalitative data på fire danske skoler, og en model for maddannelse på forskellige niveauer bliver præsenteret i analysen. Slutteligt opridser artiklen fordele, ulemper, barrierer og katalysatorer for at arbejde med mad og måltider i skolen.

INDHOLD

1.	Indledning	4
1.1.	Baggrund	5
1.2.	Læsevejledning	6
2.	Metodebeskrivelse	7
2.2.	Caseskoler	7
2.3.	Dataindsamling	7
2.4.	Databearbejdelse	8
2.5.	Refleksioner over metoden	8
2.6.	Litteratursøgning	9
3.	Teoretisk grundlag: Mad & Dannelse = Maddannelse	10
3.1.	Mad i et bredt perspektiv	10
3.2.	Madens 4 niveauer	10
3.3.	Dannelse forstået som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet	13
4.	Analyse	15
4.1.	Best practice i relation til model for maddannelse	15
4.1.1.	Niveau 1: Næringsfokus	15
4.1.2.	Niveau 2: Maddidaktik	16
4.1.3.	Niveau 3: Mad- og måltidspædagogik	17
4.1.4.	Niveau 4: Det fulde maddannende niveau	19
4.2.	Skolers erfaringer med at implementere mad og måltider	20
4.2.1.	Fordele og ulemper ved maddannelse i skoledagen	20
4.2.2.	Barrierer og katalysatorer	25
5.	Sammenfatning	27
6.	Referencer	28
7.	Bilag: Interviewguide	31

RAPPORT OM MAD OG DANNEELSE

1. INDLEDNING

Mad er en nødvendighed for vores arts overlevelse, men mad handler ikke bare om at indtage et sundt måltid. Ud over sundhed og næring handler mad om fødevarerenskab, madlavning, fællesskab, trivsel, kultur etc. Mad er et centralt element i livet og den almene dannelse. Maden bør derfor have en tilsvarende central placering i det etablerede skolesystem. Artiklen her argumenterer for, at mad og måltider er en del af den almene dannelse i skolen, på linje med at læse, regne og skrive. Artiklen illustrerer eksempler på danske skoler, der allerede prioriterer maden og/eller måltidet. Skoler der ser dette fokus som en fordel for både det faglige og sociale dannelseselement i skolen. Derudover bruger artiklen eksempler fra litteraturen om fordele og ulemper ved at arbejde med mad og måltider i skolen.

I Folkeskoleloven er mad og måltider kun nævnt i forbindelse med madordninger (Folkeskoleloven 2016 § 40 stk. 7 samt § 44 stk. 9). Dette står i kontrast

til bevægelse, hvor det meget specifikt er angivet, at eleverne skal have gennemsnitligt 45 minutters motion og bevægelse hver dag (Folkeskoleloven 2016 § 15). Men mad og måltider spiller en lige så stor rolle for børns helbred og fysiske formåen, og i denne artikel vil vi argumentere for at mad og måltider også er relevant for børns dannelse og trivsel i og uden for skolen.

Et af den danske folkeskoles hovedformål er at danne vores børn (Folkeskoleloven 2016 § 1 stk.3). Måltidssituationen i folkeskolen er et oplagt sted til positivt at påvirke børns madkultur og almene dannelse. En lang række sundhedstendenser influerer danske børns kostvaner og madkultur. For eksempel udbuddet ved det lokale supermarked, traditionerne omkring fødselsdage og konceptet Disney sjov og slikaften (Thestrup 2016, Thestrup & Jensen 2015). Et samarbejde med det lokale supermarked i forbindelse med åben skole giver eleverne indsigt i hvad der lægges i indkøbsvognen eller

kommer med i madpakken. Artiklen her vil argumentere for at skolen er en oplagt setting til at understøtte en bred sundhedsfremmende madkultur hos børn og unge (Ruge, Nielsen, Mikkelsen, Bruun-Jensen 2016).

I forbindelse med undervisningen og læring er det oplagt at anvende temaerne mad og måltider. Det er hverdagsemner, som vi alle kan forholde os til. Lærerne kan anvende mad til at gøre undervisningen virkelignende og derved øge elevernes handlekompetence og empowerment (Ruge et al. 2016). Hvis lærerne anvender et undervisningsmateriale med mad som omdrejningspunkt kan det bidrage til at øge elevernes matematikkompetencer (Roseno, Stage, Hoerdeman, Diaz, Geist, Duffrin 2015). Vores hensigt med denne artikel er at få skoleledere, lærere og pædagoger til at prioritere tid og samvær omkring måltidet, samt at inspirere dem til, hvordan de kan inddrage mad som pædagogisk mulighed i skoledagen.



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

(Folkeskoleloven 2016 § 1 stk.3)

1.1. Baggrund

Mere fokus på mad og måltider i Folkeskoleloven

Som Benn beskriver, er der sket en udvikling på skolemadsområdet, idet der tidligere har været tale om skolemad som rene bespisningsordninger. Ifølge Benn har skolemadsområdet med tiden bevæget sig i retning af mere fokus på de pædagogiske og dannelsesmæssige elementer og mindre på ren bespisning (Benn 2010). Men som Kromann Nielsen fremfører, er der til stadighed et udtalt fokus på at servere sund mad for eleverne – og ikke så meget på rammerne for selve spisesituationen eller hvordan mad og måltider kan anvendes i undervisningen (Kromann Nielsen 2013:196-201). Kromann Nielsen problematiserer desuden den kontrast, der kendetegner overgangen fra måltidet i børnehave til måltidet i skolen. Helt overordnet er der her tale om færre måltider per dag, samtidig med at børn ofte bevæger sig fra et måltidsfællesskab til en mere individualiseret mad- og måltidskultur (Kromann Nielsen 2013: 200). På trods af det overvejende fokus på at sikre børns grundlæggende ernæringsmæssige behov (Ibid), er der stadig et stykke vej i arbejdet med sund mad (Hoppe, Bilot-Jensen, Trolle, Tetens 2009). Fokus på mad- og måltidskulturen kræver dog meget mere end blot sund mad. Rammer, fællesskab, dannelse, læring etc. bør ligeledes medtænkes. Det ene kan ikke stå uden det andet. Som et led i arbejdet med en bred forståelse af mad og måltider i skolen, har fødevarestyrelsen udarbejdet et inspirationsmateriale til skolerne (Fødevarestyrelsen u.å.), og der er et nyt materiale på vej i foråret 2017. Hvis man sammenligner skolernes ansvar med kravene til de danske dag-

institutioner, er det sunde frokostmåltid her indskrevet i loven (Dagtilbudsloven 2016 paragraf 16a). I de sidste mange år har måltidet været et fokus - ikke kun i form af bespisning med også som en pædagogisk begivenhed. Der er lavet et inspirationsmateriale om hvordan pædagogerne kan indarbejde mad og måltider i de pædagogiske læreplaner (Fødevarestyrelsen 2009, Måltidspartnerskabet 2015). Når børnene kommer i skole, er de derfor mere eller mindre vant til at rammerne er sat for et sundt og pædagogisk måltid. På nuværende tidspunkt er der i Folkeskoleloven ikke lagt op til, at der bliver fulgt op på dette stykke arbejde. Det er op til den enkelte skole, hvorvidt og hvordan mad og måltider skal være en del af deres hverdag. Der hviler således et stort ansvar hos den enkelte skole, når det kommer til at prioritere måltidet.

I forhold til undervisningen indgår mad og måltider i det timeløse fag sundhed- og seksualundervisning og familiekundskab (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2015a). I en kortlægning af sundhedsundervisningen på læreruddannelserne fra 2011 ser man, at dette emne ikke er højt prioriteret, og der er behov for en omstrukturering på læreruddannelsen for at få styrket undervisningen i sundhed (Høj, Esmer, Bertelsen, Paustian 2011). Eleverne har ét timesat fag om mad og måltider i faget madkundskab (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2015b). Dette fag er obligatorisk mindst et år på 4.-7. klassetrin. Det er op til den enkelte skole at tildele antal timer til faget madkundskab. I indskoling og udskoling er der således ikke fastsatte timer til emnet mad og måltider. Eleverne kan ende med først at have om mad og måltider i skolen i en alder af 12 år. Når børnene kommer i skole, er det op



til den enkelte skole, hvad rammerne for måltidet er, og hvordan undervisningen foregår.

Tid og rammer for måltidssituationen har betydning for hvad børnene spiser

En madordning handler ikke blot om at få børnene til at spise sund mad, hvilket ifølge Benn har været den overvejende tendens tidligere (Benn 2013). En undersøgelse blandt skoler i Wales viser, at skolens organisering (politikker og regelsæt) har betydning for, hvorvidt eleverne spiser usund mad (Townsend & Foster 2013). Især længden på spisepausen er fremhævet – i de skoler, der har en spisepause længere end gennemsnittet, er der større sandsynlighed for, at eleverne får frugt til frokosten (Townsend 2014). Et andet studie viser, at der er større sandsynlighed for, at de elever, der bruger mere end 25 minutter på at spise, spiser mere frugt sammenlignet med de elever, der bruger under 20 minutter. De elever, der bruger mindre end 20 minutter på at spise, spiser også mindre

RAPPORT OM MAD OG DANNELSE

grønt og drikker mindre mælk (Cohen et al. 2016). Der er desuden risiko for, at eleverne overspiser, hvis de har for lidt tid til at spise deres mad (Zandian et al. 2012). I Danmark viser en undersøgelse, at frokosten, på en skoledag, overstås i løbet af 9 minutter. Sammenligner man tid til måltider i skolen med den tid, der bruges på måltiderne i hjemmet, varer måltidet næsten dobbelt så længe i hjemmet, hvor frokosten tager 17 minutter på en weekenddag (Bondke & Greve 2013).

I selve spisesituationen spiller læreren en vigtig rolle som rollemodel. Hvilken mad læreren spiser og hvordan læreren spiser og omtaler maden påvirker eleverne. Blot det at en lærer placerer et stykke frugt på sit bord og spiser det foran eleverne bevirker, at eleverne spiser mere frugt – endda et år efter forsøget sluttede (Perikkou et al. 2013). Overvejelser i forhold til om eleverne skal spise før eller efter legetid kan også diskuteres, men et studie viser, at selve placeringen af legetiden i forhold til selve spisningen ikke har betydning i forhold til hvor meget frugt og grønt eleverne spiser (Fenton et al. 2014). Hvis man vil have eleverne til at spise flere grøntsager, kunne skolen fremhæve en grøntsag hver måned (hænge plakater op på skolen), udlevere opskrifter om denne grøntsag og inddrage grøntsagen i undervisningen (eksempelvis skrive et digt om grøntsagen). Et studie viser, at eleverne faktisk spiser flere grøntsager efter sådanne tiltag (Bai, Suriano, Wunderlich 2014).

1.2. Læsevejledning

Artiklen er bygget op med en indføring i den metodiske tilgang for at give læseren indblik i, hvordan data er indsamlet og bearbejdet. Den teoretiske ramme består af en redegørelse af maddannelsesbegrebet ud fra Wolfgang Klafkis dannelsesbegreb samt Jette Benns brede model for mad. Med afsæt i den teoretiske forståelse af maddannelse analyserer vi den kvalitative data med henblik på at fremføre best practice eksempler på maddannelse i skolen og bidrage til at inspirere andre skoler til at arbejde med maddannelse. Ydermere er data analyseret for at fremlægge de primære mønstre i form af et sammendrag af skolernes oplevede fordele og ulemper ved at arbejde med mad og måltider.

2. METODEBESKRIVELSE

Overordnet set er projektet praksisdrevet, idet vi har indsamlet gode eksempler fra praksis. Empirien er sat ind i en teoretisk forståelsesramme af begrebet maddannelse. Det overordnede forskningsspørgsmål er:

Hvordan kan skoler arbejde med mad og måltider, set i lyset af en teoretisk forståelse af maddannelse.

Interviews udgør den primære kilde til kvalitativ dataindsamling. Derudover har vi gennemført observationer, der tjener til at verificere og understøtte data fra interviews. Den kvalitative metodes hensigt er at forstå og beskrive oplevelser og erfaringer samt at afdække abstrakte begreber som sundhed, måltidsoplevelser, dannelse etc. Hensigten med at gennemføre et kvalitativt studie har været at forstå i dybden og danne et nuanceret billede af konteksten (skolen) og informanternes livsverden i relation til deres arbejde med mad og måltider i skolen (Brinkmann & Tanggaard 2015: 13). Vi har desuden lavet en litteratursøgning, der er anvendt i baggrunden og som samtidig understøtter dele af analysen.

2.2. Caseskoler

Caseskolerne er blevet udvalgt på baggrund af deres arbejde med mad og måltider. Et centralt inklusionskriterium har været, at det pædagogiske element skulle være til stede i arbejdet med mad og/eller måltider.

Skolerne er rekrutteret via beskrivelsen i en rapport om mad og måltider i skolen fra Aarhus universitet (Mørk, Tsalis, Aachmann, Grønhøj 2015), et opslag i Folkeskolen.dk, opslag på sociale medier (Facebook og LinkedIn) og endelig via mund til mund. Vores forhåndskendskab til skolerne har derfor begrænset sig til beskrivelse af skolen på hjemmeside,

beskrivelse i rapport fra Århus Universitet eller det kendskab personer i vores netværk har haft til skolen. Vi har frasortet skoler, som umiddelbart ikke fremstod som skoler med pædagogisk fokus på mad og måltider.

I udvælgelsen af skoler har vi desuden bestræbt os på at finde skoler der er geografisk fordelt i Danmark. Vi har haft primært fokus på skoler i Jylland og på Fyn, idet en af vores forforståelser er, at der er mere fokus på arbejdet omkring mad og måltider på skoler i Københavnsområdet (f.eks. EAT projektet), og vi vil gerne finde inspiration, der geografisk repræsenterer hele landet. Vi har dog haft problemer med at finde skoler i Nord-, Vest- og Sønderjylland som levede op til inklusionskriterierne. Skolerne er tilfældigt udvalgt, og det primære inklusion og eksklusionskriterier har været deres fokus på at arbejde pædagogisk med mad og måltider.

2.3. Dataindsamling

Interviews

Det kvalitative interview forsøger at forstå verden ud fra informanternes synspunkter og tjener blandt andet til at producere viden (Kvale & Brinkmann 2009:19-20). I dette tilfælde viden om danske skolers syn på og oplevelse med at arbejde med mad og måltider. Gennemførelsen af interviews i dette projekt følger Kvales syv faser af interviewundersøgelser, kun de mest relevante stadier vil blive behandlet nedenfor (Kvale & Brinkmann 2009:154ff). På de fire caseskoler blev der i alt gennemført 11 interviews med henholdsvis fire skoleledere og syv lærere. Blandt de lærere, der deltog som informanter, fungerede to lærere også som ansvarlige for køkken og skolemaden. Med udgangs-

punkt i en antagelse om, at ledere og medarbejdere har forskellige perspektiver på arbejdsopgaver, faglighed, økonomi og pædagogik ønskede vi at forstå og fremlægge både skolelederens og lærernes syn på arbejdet med mad og måltider. Vi har derfor gennemført interviews med både skoleleder og en eller flere lærere på alle fire caseskoler. Der blev udarbejdet en generel dobbeltsidet interviewguide efter Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann 2009). Interviewguiden blev diskuteret og redigeret i projektgruppen. Derudover er interviewguiden i mindre grad blevet tilpasset til hver enkelt informant. Eksempelvis blev der stillet spørgsmål angående økonomi til skoleledere, disse spørgsmål blev ikke stillet til medarbejdere. Desuden blev interviewguiden tilpasset den enkelte skole. De skoler hvor læreren har en central rolle ved det fælles måltid, blev der spurgt specifikt ind til dennes rolle i spisepausen. Vi har altså taget udgangspunkt i en grundskabelon for interviewguide, hvorefter enkelte spørgsmål er blevet ændret efter skolen eller informantens perspektiv.

Observation og feltarbejde

Antropolog Kirsten Hastrup skriver, at man må ind i den verden, der undersøges, og det gøres ved at tage plads i den (Hastrup 2003). Hensigten med tage plads i den verden man undersøger er, at få viden om mennesker og samfund, herunder viden om hvad der foregår mellem mennesker og forstå normer og selvfølgeligheder (Hastrup 2015). Observationer kan bidrage til at åbne op for nye perspektiver og forståelser for den verden eller kultur man undersøger (Szulevicz 2015). For at kunne få et dybere indblik i skolen som kontekst for mad og måltider, har vi derfor gennemført deltagerobservationer. Observati-

RAPPORT OM MAD OG DANNELSE

onerne har haft til hensigt at øge vores viden om og forståelse for bestemte situationer og relationer, eksempelvis hvordan relationer udspiller sig mellem lærere og elever under måltidet. I dataindsamlingen har vi gennemført deltagerobservation på tre af de fire caseskoler. Observationerne varierer i tidsmæssigt omfang fra nogle få timer til flere dage. Længden af observationerne har primært været afhængig af praktiske omstændigheder samt observatørens ønske op at opnå datamæthed. Observationerne fandt sted under spisepauser samt i de køkkener, hvor skolemaden blev fremstillet af skoleelever. Det primære formål med observationerne var at få øget indblik i de tiltag skolen arbejder med på mad og måltidsområdet samt at vurdere, hvorvidt det, der sker i praksis, var i overensstemmelse med det, der blev sagt i interviewene.

2.4. Databearbejdelse

Transskription

Ifølge Kvaless syv stadier for interviewundersøgelser skal man efter gennemførelse af interviews forberede analysen ved at transskribere sine interviews (Kvale & Brinkmann 2009:155). Ved hjælp af transskriptionen overføres data fra talesprog til skriftsprog. Alle interviews med skoleledere og lærere blev optaget på diktafon. Der blev udarbejdet en transskriptionskonvention med henblik på at ensarte transskriptionerne af interviews, idet forskellige personer bidrog til transskriptionsarbejdet (Kvale & Brinkmann 2009:235-47). De første to interviews er blevet transskriberet af forskeren selv og de efterfølgende interviews er transskriberet af studentermedhjælpere med erfaring i transskription. Alle

interviews er transskriberet verbatim og udarbejdet efter konventionerne for transskription.

Analyse af data

Alle interviewtransskriptioner og feltnoter er blevet overført til programmet Nvivo med henblik på meningskodning og kondensering (Kvale & Brinkmann 2009:267). Alle data blev gennemgået og delt op i temaer i Nvivo. Nogle temaer er oprettet med udgangspunkt i den teoretiske ramme "mad & dannelse", altså teoristyret kodning hvor der indledningsvist er opstillet koder/kategorier på baggrund af projektets teoretiske ramme (Kristiansen 2015: 484-7). Som eksempel på den teoristyrede kodning er der lavet et tema med titlen "*De 4 niveauer i maden*", hertil er lavet fire underkategorier efter Jette Benns model for mad (Benn 2013, 2014). Andre meningskodninger er dannet med udgangspunkt i interviewguiden eller helt ny viden fra data, som ikke oprindeligt var med i interviewguiden. Analysen er på den måde både teoristyret (med maddannelsesbegrebet som teoretisk ramme) og empiristyret (med interviewguide og data som empirisk ramme). Begrundelsen herfor er, at vi på den ene side ønsker at fremlægge best practice fra skolerne ud fra en teoretisk forståelse af maddannelse. På den anden side er det hensigten med artiklen at inspirere andre skoler til at arbejde med mad og måltider. Derfor har vi valgt at lade empirien styre i relation til de områder, vi vurderer, er vigtige for at inspirere andre skoler til at arbejde med mad og måltider. Disse området bevæger sig i nogen grad ud over teorien om maddannelse. Som eksempel har vi ud fra empirien fremlagt skolernes overordnede fordele og ulemper ved at have fokus på mad og måltider, dette element

indgår ikke i den teoretiske ramme. Med udgangspunkt i databearbejdelsen i Nvivo samt projektets teoretiske ramme blev data underlagt en meningsfortolkning, som i sidste ende resulterede i afsnittet best practice i relation til model for maddannelse (Kvale & Brinkmann 2009:270). Denne del af analysen er udformet i fire afsnit som en model for maddannelse, hvilket skal ses som en videreudvikling af Jette Benns model for mad (Benn 2013, 2014). I interviewguiden bliver der ikke spurgt direkte ind til madens fire niveauer, dog er der flere spørgsmål der omhandler mad. Eksempelvis forskningsspørgsmålet der søger af afdække Skolens oplevelse af at arbejde med mad og måltider (Bilag 1, Interviewguide). I Nvivo blev der oprettet et overordnet tema betegnet som "*De 4 niveauer i maden*" og herunder fire undertemaer, der hver repræsenterer et niveau i Benns model for mad. Ved gennemgangen af transskriptionerne blev der løbende indsat data, der passede til et af de fire niveauer. Disse citater er efterfølgende blevet kondenseret (jf. Kvale og Brinkmann) til centrale pointer samt sat i relation til både Benns teori for mad samt koblet til Klafkis dannelsesbegreb. I løbet af denne proces er der blevet skrevet noter og ustrukturerede analyser i flere dokumenter for endelig at samle de mest centrale pointer for maddannelse i analyseafsnittet "skolers erfaringer med at implementere mad og måltider".

2.5. Refleksioner over metoden

Den kvalitative metode er genstand for en række kritikpunkter blandt andet i relation til objektivitet, videnskabelig-

hed, generaliserbarhed og lignende. For at højne kvaliteten i forbindelse med dataindsamling, databearbejdelse og analyse, har vi anvendt Malteruds begreber for videnskabelighed i kvalitativ metode samt de fire elementer i VAKS modellen (Malterud 2002; Høstrup, Schou, Poulsen, Larsen, Lyngsø 2009). I relation til kildetriangulering har vi belyst fænomenet mad og måltider i skolen ud fra to forskellige perspektiver, nemlig lærerperspektivet og skolelederperspektivet. Børneperspektivet/elevperspektivet ville have bidraget til at nuancere og fordybe forståelsen af projektets fokus. Dog ville dette have krævet en anden metodisk tilgang, idet interviews med børn kræver en anden metodisk tilgang (Dansk Center for Undervisningsmiljø 2010). Endelig kan man indvende, at fire caseskoler ikke er tilstrækkelig til at generalisere ud fra. Det er imidlertid ikke projektets hensigt at generalisere ud fra de data, der er indsamlet. Snarere er det projektets intention at data og den viden, der er genereret, skal være overførbare til andre skoler i Danmark (Jørgensen 1996: 315). Vores intention med denne artikel er netop, at andre skoler skal lade sig inspirere af caseskolerne, også selvom caseskolerne adskiller sig på parametre som størrelse, geografisk placering ol.

2.6. Litteratursøgning

Som supplement til indsamling af kvalitative data gennemførte vi en søgning i videnskabelige databaser (PubMed, PsycINFO, ERIC samt Web of Science) i foråret 2015. Hensigten med litteratursøgningen var, at indhente inspiration til hvilke interventioner man kan lave i danske folkeskoler for at fremme maddannelse samt dokumen-

tation for hvilke interventioner, der kan tjene til at fremme parametrene i det brede sundhedsperspektiv. Søgningen inkluderede udelukkende studier, der foregik i skoleregi – for hele klasser og ikke udvalgte elever, derudover vælger vi at fokusere på indskoling, men alle alderstrin inddrages (dog ikke hvis der kun er fokus på teenagere). Kun studier fra vestlige lande blev inddraget (Europa og USA). Interventioner, der omhandler skolehaver blev ekskluderet, da der er lavet en nylig stor evaluering om disse fra Århus universitet (Dyg, Wistoft, Lassen 2016). Interventioner, der kun indebærer madordninger, blev ligeledes ekskluderet, da dette område er for snævert til at dække projektets tilgang til mad og måltider. Studier, der kun omhandler observationer af status på madordninger, kostindtag og politikker blev ikke inddraget, hvorimod studier, der omhandler observationer og interview i forhold til maddannelse, blev inddraget.

Der blev foretaget en systematisk søgning, men studierne blev ikke gennemgået systematisk. Desuden foretog vi emnesøgninger om madlavning i skoler: Cooking og School og Health Education, om madundervisning i skolerne: Food eller Child Nutritional Science eller Diet og Health Education eller Teaching eller School, om det sociale element: Social Environment eller Social Behavior og School og Diet eller Food eller Child Nutritional Science, og om frokosten: Lunch og School og Diet eller Food eller Child Nutritional Sciences. Derudover blev der lavet fritekstsøgning for at identificere nyere studier (2013 og frem) samt kædesøgning.

RAPPORT OM MAD OG DANNELSE

3. TEORETISK GRUNDLAG: MAD & DANNELSE = MADDANNELSE

Projektet tager afsæt i en teoretisk forståelse af maddannelsesbegrebet. Teorirammen bidrager til at analysere og kvalificere den kvalitative empiri. Helt konkret bruger vi den teoretiske ramme for maddannelse til at analysere og diskutere eksempler på skolers tiltag på mad og måltidsområdet.

I vores forståelse af maddannelse, deler vi begrebet op i henholdsvis *mad* og *dannelse*. Som udgangspunkt for forståelsen af mad anvender vi lektor Jette Benns model for mad (se nedenfor). Modellen illustrerer fire niveauer, som maden omhandler. Med udgangspunkt i Benns model anlægger projektet en bred forståelse af mad: fra mad forstået som ernæring, til mad forstået som kultur og livsstil (Benn 2013, Benn 2014). Selve begrebet maddannelse kan oversættes med den engelske betegnelse *food literacy* (Vidgen & Gallegos 2014). Den anden del af maddannelsesbegrebet – dannelse tager her sit afsæt i den tyske dannelsespædagog og didaktiker Wolfgang Klafkis dannelsesbegreb (Klafki 2001). Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er centrale elementer for både Klafkis og dette projekts forståelse af dannelsen. Klafkis begreber uddybes nedenfor. Lad os først se nærmere på den brede forståelse af mad, hvor vi tager afsæt i Jette Benns fire-lags model og samtidig udfolde modellen med andre begreber og perspektiver på hvert af de fire lag. I vores forståelse af maddannelsesbegrebet anses modellens 4 niveauer for værende lige centrale. Det indebærer blandt andet et syn på, at skoleelever skal have et bredt kendskab til mad og således skal have kendskab til mad på alle fire niveauer. I det kvalitative studie, er der dog primært taget udgangspunkt i de to nederste niveauer i modellen, fordi studiet netop tilsigter at fokusere på

de pædagogiske, didaktiske og sociale elementer i mad og måltider.

3.1. Mad i et bredt perspektiv

Hvad mener vi, når vi taler om mad? Forståelsen af mad er meget forskellig, afhængig af, hvilket videnskabeligt perspektiv begrebet mad ansues ud fra. Eksempelvis er der stor forskel på en ernæringsfaglig/naturvidenskabelig forståelse af mad sammenholdt med en sociologisk eller pædagogisk forståelse af madens betydning i hverdagen og fællesskabet. Lektor ved DPU Jette Benn skriver, at mad ifølge den etymologiske ordbog har at gøre med ordet *kød* eller, fra indisk sprog, med det sprudlende og glædesfyldte. Benn udfolder definitionen af mad i nedenstående citat:

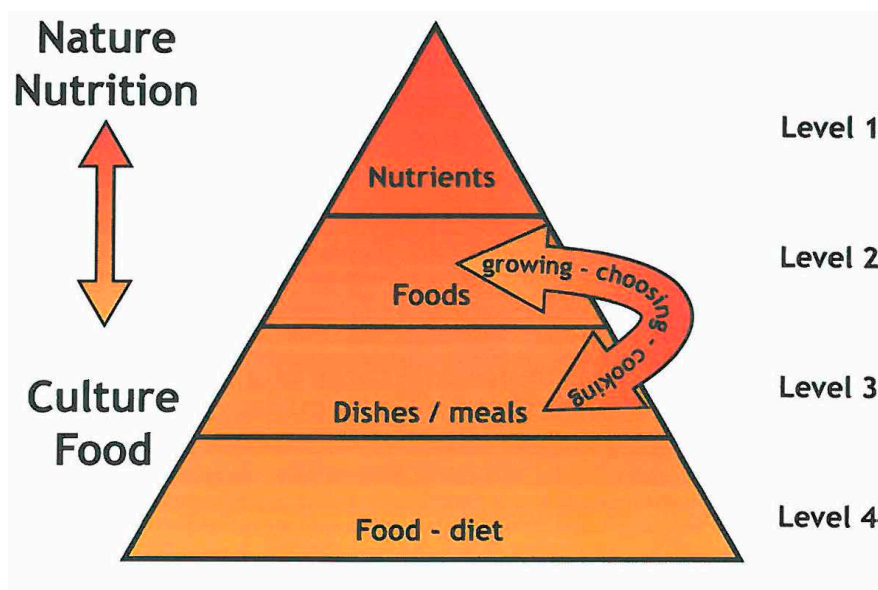
"Ifølge ordbogen over det danske sprog er mad tilberedt føde (især til mennesker), og ordet fungerer som forstavelse i ord som madlyst, madsherry, madolie etc. Vi kan ud fra det konkludere at mad er fast føde ... Mad er et hverdagsudtryk, mens begrebet kost er det udtryk, vi bruger når vi definerer folks madindtagelse over tid og sted" (Benn 2013: 239). Som Benn fremfører, kan mad forstås som et lægmandsudtryk, der for de fleste mennesker er forbundet med hverdagspraksis. Mad er det begreb, vi forbinder med daglige aktiviteter som indkøb, madlavning, måltider etc. Vi spiser altså mad, mens begrebet kost er forbeholdt fagfolk (Benn 2013: 239). Nedenstående figur indeholder fire niveauer, der illustrerer madens forskellige og brede betydning. Benns model er udviklet i forbindelse med kvalitative interviews og spørgeskemaundersøgelser hos elever i henholdsvis 6., 7. og 9.

klasse (Benn 2013: 240). Det er væsentligt at understrege, at der her ikke er tale om en hierarkisk opstilling af maden men at modellen blandt andet repræsenterer fire forskellige perspektiver og forskningstraditioner (Benn 2013: 239). Figuren illustrerer, at mad ikke bare er mad, men at der er mange forskellige niveauer i forståelsen af mad fra det ernæringsfaglige synspunkt, hvor mad er lig med makro- og mikronæringsstoffer, til den enkelte borgers oplevelse af madens betydning i hverdagslivet. De fire niveauer i Benns model vil her blive uddybet og udfoldet med henvisning til Benn selv, samtidig henviser vi til andre teoretikere for at uddybe beskrivelsen af hvert niveau.

3.2. Madens 4 niveauer (efter Benn 2013, 2014)

Niveau 1: Ernæring/næringsstof-niveauet – et fagligt perspektiv

Niveau 1 i Benns madpyramide henviser til fagfolks (ernæringsprofessionelle og andre) forståelse af maden. Det er her, man kan tale om kost, ernæring, mikro- og makronæringsstoffer osv. Når ernæringsprofessionelle forholder sig til maden på niveau 1 indebærer det eksempelvis at undersøge, hvad en fødevarer består af ved hjælp af ernæringsberegning. Det kan være med fokus på, hvor meget energi, kulhydrater, vitaminer o.l. en fødevarer indeholder, eller beregning af hvor meget slik et barn kan spise uden at overskride anbefalingerne. Ifølge Benn er der på dette niveau tale om mad forstået som næringsstoffer, både energigivende og ikke energigivende. Næringsstoffer er overvejende usynlige for det blotte øje og vi spiser ikke kost i en daglig kontekst. Mad forstået som næringsstoffer er således



Figur 1 (Benn 2014:16)

for abstrakt for børn (og de fleste andre lægfolk) (Benn 2013: 238-9).

Niveau 2: Fødevarer og køkkenfærdigheder – et fagligt og forbruger perspektiv

På det andet niveau i Bennis model skal mad forstås som fødevarer, der i modsætning til de usynlige næringsstoffer er både synlige og spiselige. På dette niveau bevæger vi os i spændingsfeltet mellem det ernæringsfaglige perspektiv på maden og forbrugerperspektivet. Som eksempel kan her nævnes Fødevarerstyrelsens officielle kostråd (Altomkost u.å.). Kostrådene har til hensigt at omsætte omfattende ernæringsfaglig viden til konkrete råd, som er forståelige og anvendelige for lægmand. På dette niveau er der ikke fokus på mikro- og makronæringsstoffer i kosten, men snarere på hele den spiselige fødevarer. Eksempelvis vil man her fokusere på en kartoffels tilberedningsmuligheder frem for dens indhold af C-vitaminer og fibre.

Hvis vi holder fast i eksemplet med kartofflen, indebærer dette niveau et fokus på, hvordan kartofflen ændrer karakter alt efter om den bliver kogt, bagt eller stegt (Benn 2013, 2014). Niveau 2 i Bennis model indebærer altså også et element af køkkenfærdigheder eller tilberedningskundskaber, om man vil. For børn kan det blandt andet omhandle evnen til at læse og følge en opskrift, gange en opskrift op eller måske endda kunne løsrive sig fra opskriften og i stedet anvende sanserne i forbindelse med madlavning. Et klassisk eksempel på dette er at tage kagen ud af ovnen, når den har fået en tilpas brun farve, frem for når der er gået det antal minutter, der er anført i opskriften (Benn 2013, 2014).

Niveau 3: Måltidet – en mulighed for fællesskab og samvær

Madlavning og måltidet er omdrejningspunktet for niveau 3. Til forskel fra de to forrige niveauer (1 og 2), hvor fokus var henholdsvis næringsstoffer og enkelt-

stående fødevarer, er der her fokus på hele retter, måltidet og måltidssituationen. Det indebærer blandt andet et måltid, der fysisk består af flere forskellige fødevarer som bliver sat sammen til en ret (Benn 2013:239).

Vores forståelse af måltidet begrænser sig ikke til selve retten/maden på tallerkenen. Konteksten og det sociale omkring måltidet er også centralt på dette niveau. Her er blandt andet tale om den fællesskabsfølelse, som måltidet kan bidrage til. Med henvisning til Prättälä 1989, definerer Benn måltidet som en "ramme for fællesskaber overalt i det sociale liv" (Benn 2012: 239, Prättälä 1989). Den tyske sociolog George Simmel skrev allerede i 1910 teksten "Måltidets sociologi", hvor han fremførte, at måltidet har en fællesskabende og opdragende funktion i hverdagen (Fuglsang & Stamer 2015:13). Simmel skriver om måltidet: *"Af alt det, der er fælles for mennesker, er følgende det, de er allermost fælles om: de må spise og drikke"* (Simmel 1998: 135).

Som et paradoks til mad og drikke som en fællesnævner for alle mennesker påpeger Simmel, at måltidet samtidig er en egoistisk handling, fordi den mad, en person spiser, umiddelbart kun er forbeholdt individet. *"Det den enkelte spiser, kan ingen anden under nogen omstændigheder spise"*, skriver Simmel (Simmel 1998:135). Det fællesskabende element i måltidet ligger i, at måltidet er en hyppig aktivitet, som alle mennesker deler. Personer, der ikke har andet til fælles, kan altid finde hinanden ved et fælles måltid (Simmel 1998:136). Ifølge Simmel er blandt andet regelmæssigheden og regler for måltidet medvirkende til måltidets fællesskabende karakter. Det faktum, at måltidet er kendetegnet ved bestemte regler, er desuden et

RAPPORT OM MAD OG DANNElse

udtryk for måltidets sociale karakter. Eksempelvis er det at spise med kniv og gaffel et udtryk for fælles normer, civilisation og regler, der bidrager til, at måltidet bliver mindre dyrisk og primitivt (Simmel 1998:137-40). Bordkonversation, altså det at tale sammen under måltidet, er desuden med til at øge måltidets sociale og fællesskabende funktion (Simmel 1998:141).

Simmels syn på måltidet var opsigtsvækkende for sin tid, fordi hans forståelse af måltidet gik langt ud over den gængse opfattelse af måltidet som en individuel handling såvel som en primitiv nødvendighed. Simmels syn på måltidet afstedkom en ændring fra at anskue det som en egoistisk og dyrisk hændelse, til at se måltidet som en social, fællesskabende og civiliceret begivenhed (Simmel 1998, Fuglsang & Stamer 2015:13).

Den britiske antropolog Mary Douglas har ligeledes beskæftiget sig med social interaktion under måltidet. I artiklen "*Deciphering a meal*" fra 1972 beskriver hun blandt andet, at måltider indebærer en række sociale elementer, mening, social interaktion og endelig at måltider bidrager til at klassificere relationer mellem mennesker (Douglas 1972: 69). "*The meal expresses close friendship*" (Douglas 1972:66). I Douglas optik er det at dele et måltid/spise sammen udtryk for en tæt menneskelig relation. Måltider er i Douglas optik forbeholdt personer, som vi har en nær relation til som eksempelvis familie og nære venner (Douglas 1972):

"Drinks are for strangers, acquaintances, workmen, and family. Meals are for family, close friends, honored guests. The grand operator of the system is the line between intimacy and distance" (Douglas 1972:66).

Måltidet er altså et udtryk for, at man har en tæt relation til de personer, man

spiser sammen med. I en skolekontekst kan man antage, at når lærere og elever dagligt spiser sammen, vil det bidrage til intimitet og dermed også følelsen af samhørighed. Hvis et barn føler en større intimitet over for en klassekammerat, er han/hun måske mere tilbøjelig til at udvise solidaritet over for en klassekammerat og mindre tilbøjelig til at drille en anden elev. I dette perspektiv rummer måltidet muligheder for øget trivsel og mindre mobning mellem elever på skolen.

Med afsæt i Simmel og Douglas' forståelse af måltidet, anskuer vi skolemåltidet som en mulighed for dannelse og fællesskab blandt elever samt mellem lærere og elever.

Med vores forståelse af måltider som en social handling, er det væsentligt at nævne, at man i litteraturen/teorien skelner mellem *fælles måltid* (engelsk: common meal) og *måltidsfællesskab* (engelsk: commensality). I det fælles måltid er der tale om, at man spiser sammen, men spiser forskellig mad, som vi eksempelvis kender fra madpakker. Et måltidsfællesskab indebærer, at man spiser sammen og samtidig spiser den samme ret. De fleste skoler med skolemadsordning kan betegnes som et måltidsfællesskab, fordi børnene her spiser sammen, og de spiser den samme ret eller de samme fødevarer (Andersen 2015:23,26). Det kan hurtigt fremstå, som om måltidsfællesskaber er at foretrække, men som Andersen pointerer, kan måltidsfællesskaber også være forbundet med promovning af en bestemt idyl eller idealisering, ligesom måltidsfællesskaber kan bidrage til en følelse af eksklusion, hvis man af den ene eller den anden grund ikke føler sig som en del af fællesskabet (Andersen 2015:25). I projektet her forholder vi os ikke mere positivt over for en måltidstype frem for

en anden. Vi mener, at der er forskellige muligheder samt fordele og ulemper forbundet med både madpakke- og skolemadsordning, og det vigtigste er i sidste ende, at måltidet prioriteres med hensyn til tid og pædagogik.

På dette tredje niveau af mad-modellen forholder vi os altså til måltidet, som meget mere end blot den mad vi spiser. Måltidet er mad, fællesskab, dannelse, pædagogik, nærvær, læring, role-modelling, sanser og æstetik. Frem for alt giver måltidet mulighed for hygge og samvær blandt de personer, der spiser sammen. I en skolekontekst betyder det helt konkret, at måltidet handler om meget andet end, at eleverne får spist deres madpakker, inden de løber i skolegården. Måltidet åbner netop for nogle sociale og pædagogiske muligheder, som er unikke og anderledes end den dannelse og læring, der finder sted i den resterende skoledag. Måltidets muligheder vender vi tilbage til i analyseafsnittet.

Niveau 4: Madkultur og livsstil

I sin oprindelige model kalder Benn det fjerde og nederste niveau for kost/diet (Benn 2013, 2014). I vores optik er denne betegnelse en smule vildledende, fordi begrebet kost primært anvendes inden for den ernæringsfaglige verden (og vi spiser som bekendt ikke kost), ligesom diet oversættes til diæt, der i daglig tale også kan forstås som en slankekur. Når vi her har valgt at kalde det nederste niveau for madkultur og livsstil (i stedet for kost/diet), hænger det sammen med, at der er tale om det mest abstrakte og komplekse niveau i forståelsen af mad. Dette niveau rummer både enkeltindviders vaner og livsstil, såvel som hele nationens madkultur og madhistorie. Som Benn skriver, er der her tale om, at maden kan vise og fortælle, hvordan vi spiser i forskellige kulturer og livsformer

over tid og sted (Benn 2014:17, Benn 2013: 247). Det er blandt andet i dette perspektiv, at man finder svaret på, hvorfor langt de fleste danskere elsker saltlakrids, mens man de fleste andre steder i verden afskyr smagen af en "Piratos".

Smagen er en vigtig del af vores madkultur og madhistorie. Smagen er kompleks, og rummer meget andet end blot den fysiologiske smag og vores smagsløg (Pedersen 2016). Vores madhistorie og madkultur er med til at danne vores identitet som danskere. Den spiller en stor rolle i vores hverdag. Derfor er det, i vores optik, relevant, at danske børn lærer at forholde sig kritisk, reflektivt til vores normer for mad og måltider. Ud over madkultur og madhistorie favner dette niveau også et individuelt aspekt. På samme måde som med den danske madkultur, er tiden og historien vigtige elementer i relation til maden. På dette niveau handler maden altså om andet end det konkrete måltid, vi laver eller spiser her og nu, det handler om maden og individets forhold til maden over tid (fortid, nutid og fremtid). Vi ved, at madvaner, der grundlægges i barndommen, spiller en stor rolle for den livsstil, man har som voksen (Lupton 1996:25). Samtidig er det også veldokumenteret, at vaner er svære at ændre, og jo mere indgroet en vane er (god eller dårlig), jo sværere er den at ændre som voksen (Saugstad 2005). Det er en af grundene til, at det er vigtigt, at hjælpe børn til at danne en sund livsstil både i og uden for skolen. I beskrivelsen af dannelsesbegrebet nedenfor, vender vi tilbage til, hvad der ligger i dannelsen af god livsstil, samt hvad vi mener med, at børn skal lære at forholde sig kritisk, når det handler om mad og måltider. Med udgangspunkt i ovenstående gennemgang af madens fire niveauer,

ønsker vi at anlægge et bredt syn på maden, såvel i denne artikel som i en praksis skolekontekst. Det indebærer, at vores forståelse af maddannelse sigter mod en bred og alsidig dannelse på mad- og måltidsområdet i skolerne. Med henvisning til blandt andet Benn og Simmels forståelse af henholdsvis maden og måltidet, er målet med at maddanne skolebørn todelt: For det første, at børnene skal lære at forstå og handle på egne behov, og for det andet, at børn skal lære at se mad og måltider som et middel til at drage omsorg for andre mennesker (Benn 2013, Simmel 1998). Dette leder videre til Klafkis dannelsesbegreb, hvor netop solidariteten spiller en væsentlig rolle sammen med selv- og medbestemmelsen. I følgende afsnit vil vi derfor redegøre for netop disse tre elementer i Klafkis dannelsesteori.

3.3. Dannelse forstået som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Afsnittet her vil fokusere på Klafkis begreber medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet (Klafki 2001). De samme begreber danner udgangspunkt for den efterfølgende analyse af kvalitative data fra fire danske skoler. Når vi har valgt at tage afsæt i Klafkis dannelsesbegreb hænger det sammen med, at vi ser dannelsesprocessen som værende både et individuelt anliggende og socialt funderet. Klafkis dannelsesteori forstår dannelse som mere end et individuelt anliggende, idet dannelse indebærer at barnet forstår og åbner sig for verden samtidig med, at verden åbner sig for barnet (Nabe-Nielsen 2014:17). Klafkis dannelsesteori er

desuden relevant, fordi det omhandler almindelsen, altså dannelse for alle (Klafki 2001: 34). Når vi fokuserer på maddannelse i skolerne, er det væsentligt at pointere, at der ikke er tale om et elitært projekt. Maddannelse er for alle børn i alle danske skoler, uanset evner og social baggrund. Som Benn pointerer, må maddannelsesbegrebet ikke blive til en indforstået bedsteborgerskabsforståelse. Dannelsen i relation til mad må kontinuerligt diskuteres, omdefineres og udvikles i relation til den konkrete kontekst (Benn 2013: 249). Med disse indledende refleksioner over dannelsesbegrebet som værende henholdsvis individuelt, socialt, alment og kontekstuel forankret, vil vi nedenfor udfolde Klafkis begreber selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hensigten med redegørelsen er at kunne forstå og anvende begreberne i en senere analyse af, hvordan man konkret og praktisk kan arbejde med mad og dannelse i skolerne.

Selvbestemmelse

Selvbestemmelse indebærer kort og godt evnen til selv at bestemme (Klafki 2001:32). Ifølge Klafki implicerer dannelse, at mennesket skal forstås som en person, der både evner og har ret til og mulighed for fri og fornuftig selvbestemmelse (Klafki 2001:32, 61, 122). Klafki definerer selvbestemmelse i følgende citat:

"Dannelse forstås altså som evne til fornuftig selvbestemmelse, der forudsætter eller indbefatter emancipation fra det fremmedbestemte, som evnen til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser" (Klafki 2014:32)

Citatet belyser at autonomi, selvstændig tænkning og moral er nøgleord i Klafkis forståelse af selvbestemmelse. En

RAPPORT OM MAD OG DANNEELSE

væsentlig pointe hos Klafki er, at det i sidste ende er individet, der kan give sig selv den selvbestemmelse (Klafki 2001: 33). Sagt med andre ord indebærer selvbestemmelse, evnen til at være herre i eget hus (Schnack 2005:17). I forbindelse med maddannelse, kan selvbestemmelse eksempelvis forstås som et barns frihed til selv at bestemme indholdet i en madpakke, selv bestemme hvilke dele af måltidet eller retten, det vil spise, samt hvor meget mad, det vil spise.

Ifølge Klafki er selvbestemmelse et gennemgående træk i den klassiske dannelsesestænkning. Forestillingen om selvbestemmelse, som en obligatorisk del af dannelsen, kan imidlertid ikke stå alene (Klafki 2001: 33, 34). Som Klafki udtrykker det er: *"Det grundlæggende subjekt- hhv. selvbestemmelsesbegrebet alt andet en subjektivistisk"* (Klafki 2001:33). Citatet her underbygger, at Klafkis teori om dannelse indebærer både et individuelt og et socialt aspekt. Lidt sat på spidsen udgør selvbestemmelsen den individuelle del af dannelsen. Denne del må, ifølge Klafki, kombineres med begreberne medbestemmelse og solidaritet, for at implicere den sociale del af dannelsen (Klafki 2001).

Medbestemmelse

Ifølge Klafki har ethvert menneske krav på medbestemmelse inden for en række områder af livet. Medbestemmelse indebærer således, at ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformningen af forskellige fælles anliggender, herunder kulturelle, politiske og samfundsmæssige forhold (Klafki 2001: 69).

I og med at alle mennesker har krav på medbestemmelse, indebærer Klafkis dannelsesestænkning, at børn, uanset alder, har ret til medbestemmelse. I

en skolemæssig kontekst kan medbestemmelsen komme til udtryk ved, at skoleeleverne deltager i og tager ansvar for områder, der omhandler mad og måltider. Hvordan medbestemmelsen helt konkret kan udøves i praksis, vil blive udfoldet i analysen, der fremfører eksempler på medbestemmelse hos caseskolerne.

Solidaritet

Det tredje ben i Klafkis dannelsesestæori er solidaritet, der i Klafkis optik indebærer et medmenneskeligt ansvar for at forholde sig solidarisk over for personer, der ikke har evner eller mulighed for selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafkis 2001:69, 122). Klafki definerer solidaritetsevnen som:

"... indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelingsmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse" (Klafki 2001:69).

Selvom dannelsen er en mulighed og en ret for alle (jævnfør Klafkis definition af almendannelse), er Klafki opmærksom på, at det ikke er alle personer i samfundet, der har mulighed for henholdsvis selvbestemmelse og medbestemmelse. Solidariteten fordrer derfor, at det er vores fælles ansvar, at hjælpe disse personer til at opnå selv- og medbestemmelse (Klafki 2001:71,121). For skoleelever kan solidariteten eksempelvis komme til udtryk mellem lærer og elev eller mellem ældre og yngre skoleelever. Idet de yngste elever måske ikke evner at deltage i, eller at tage ansvar for en opgave, kan de ældre elever udvise solidaritet ved at støtte de yngste elever i deres ret og mulighed for selvbestemmelse eller medbestemmelse i forskellige forhold på skolen.

Selvbestemmelings-, medbestemmelings- og solidaritetsevnen er centrale for Klafkis dannelsesestæori samt for den teoretiske ramme for dette projekt. Et yderligere element i Klafkis dannelsesestænkning, som er relevant i forbindelse med projektet mad og måltider i skolen, er idealet om kritisk tænkning. I projektet tilslutter vi os Klafkis forestilling om det myndige menneske, der er i stand til at forholde sig kritisk, selvbestemmende og frit (Klafki 2001:136). Wolfgangs Klafkis dannelsesestæori er komplekst og mere omfangsrigt end hvad denne korte redegørelse kan indbefatte. For yderligere kendskab til Klafkis teori, begreber, baggrund og udvikling henvises til bogen *"Dannelsesestæori og didaktik – nye studier"* (Klafki 2001).

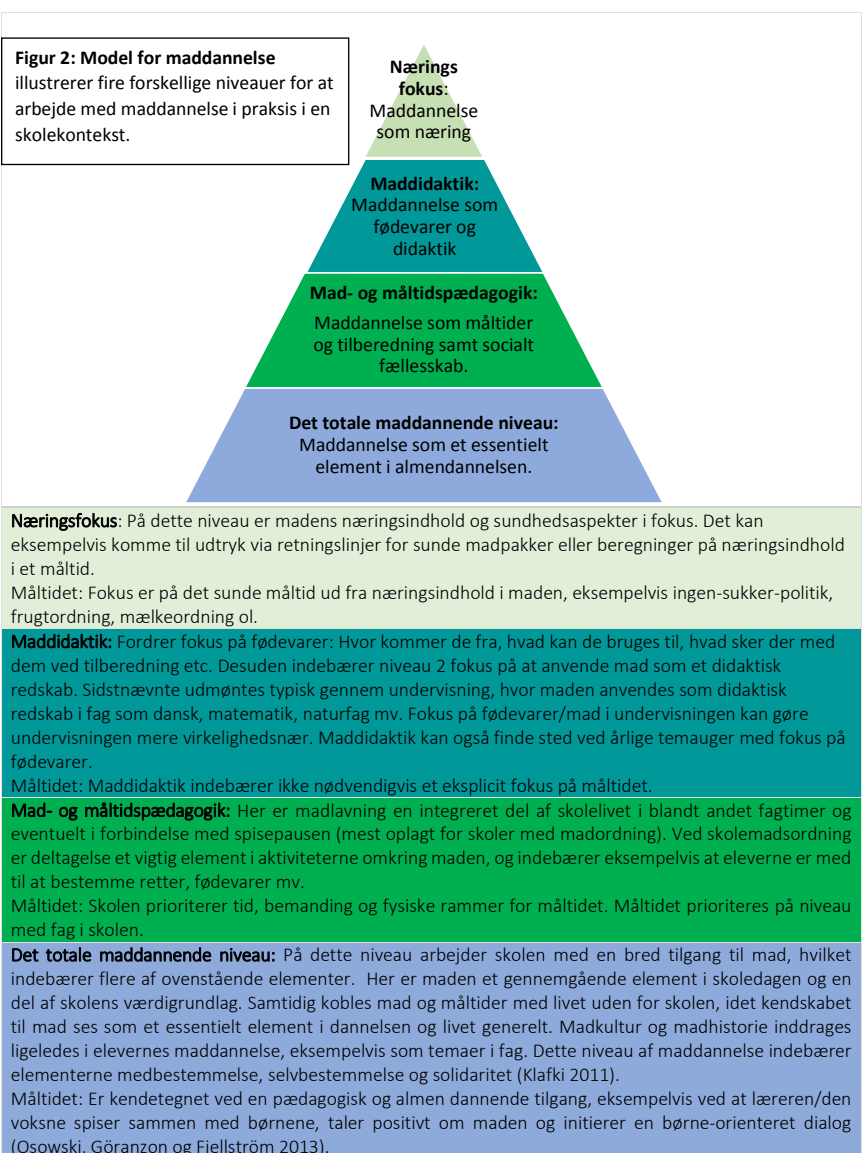
Med ovenstående redegørelse af projektets teoretiske forståelse af henholdsvis mad og dannelse, vil den teoretiske ramme for maddannelse være udgangspunkt for den videre analyse.

4. ANALYSE

Som nævnt tidligere var hensigten med projektet at finde best practice eksempler på, hvordan man kan arbejde med maden og/eller måltidet i skolen. Det er relevant at tydeliggøre at best practice i denne sammenhæng skal ses ud fra vores teoretiske ramme, altså vores forståelse af maddannelsesbegrebet. I nedenstående afsnit vil eksempler og data fra skolerne blive sat i relation til projektets teoretiske ramme (maddannelsesbegrebet). Hensigten med afsnit 4.1 er at illustrere, hvordan maddannelse kan finde sted i praksis i en skolekontekst. I afsnit 4.2 vil vi se nærmere på fordele og ulemper forbundet ved at arbejde med maddannelse i skolen.

4.1. Best practice i relation til model for maddannelse

Analysen tager afsæt i en 4-lags model, der bygger videre på Benns model for mad, idet vi dels inddrager empiriske data samt kombinerer modellen med Klafkis dannelses teori (se Benns originale model i teori-afsnittet ovenfor). I vores videreudvikling af Benns model (Benn 2013, 2014) supplerer vi modellen med Klafkis dannelses teori samt med udvalgte eksempler på maddannelse fra caseskolerne. Vores videreudvikling af Benns model kalder vi her "*Model for maddannelse*". Hensigten med modellen er at fremstille forskellige måder at arbejde med maddannelse i skolen samt at bidrage med eksempler på maddannelse i en praksis kontekst. I den videre analyse vil hvert niveau i modellen blive uddybet, ligesom der vil blive inddraget eksempler fra skolerne.



4.1.1. Niveau 1: Næringsfokus

Maddannelse med fokus på næring er ifølge Benn det niveau, der er forbeholdt fagpersoner (Benn 2013). Vi spiser som bekendt ikke kost eller som Block, Grier, Childers et al. skriver; "No one sits down

to eat a plate of nutrients" (Block et al. 2011). Fordi mad som næringsstoffer er fagviden for ernæringsfolk, og fordi næring ikke er lig med den mad, vi spiser, kan man sætte spørgsmålstegn ved, om dette syn på maden er for abstrakt for skolebørn? Hos vores caseskoler er der dog flere eksempler på undervisning,

RAPPORT OM MAD OG DANNELSE

hvor skolerne/lærerne arbejder for at give børnene en forståelse af madens næringsindhold. I eksemplerne fra empirien er det svært at adskille niveau 1 (næringsfokus) og 2 (maddidaktik), fordi skolerne naturligt inddrager didaktik, når de planlægger formidling omkring mad og næringsstoffer. Der er derfor ikke en klar opdeling mellem niveau 1 og 2 i de eksempler, vi henviser til fra empirien. Nedenfor præsenterer vi et eksempel fra en skole, der arbejder med at formidle mad som næring, og samtidig anvender maden som et didaktisk redskab:

En skoleklasse er på tur til stranden, hvor de samler tang og taler om næringsindholdet i tang. Læreren udtaler sig nedenfor omkring det indholdsmæssige fokus i denne aktivitet:
"Så havde de [eleverne] tang med hjem, som de vaskede og tørrede. Vi snakkede om, at man kan spise tang, hvad tang indeholder og sådan nogle ting. Der er meget kisel i tang, der er meget næring og det smager salt og. Der er nogle ting, man kan erstatte salt med tang for eksempel". (Lærer)

Eksemplet illustrerer en undervisningssituation, hvor en fødevarer (her tang) danner udgangspunkt for undervisningen. Dog er det væsentligt at bemærke, at læreren i dette eksempel har tillært sig en ernæringsfaglig viden om tang og dets næringsindhold samt anvendelsesmuligheder i maden. Senere i det samme undervisningsforløb skulle eleverne udvikle opskrifter og bage brød, hvorved elementer fra niveau 2 og 3 blev inddraget i undervisningen.

Eksempler, der holder sig mere eksplicit til niveau 1, finder vi primært i lærernes og skoleledernes beskrivelse af, hvad der er vigtigt ved skolemåltidet. Her er det oftest madens sundhedsværdi eller næringsindhold, der fremhæves som værende vigtig for skolemaden. En

skoleleder udtaler sig her om madens vigtighed:

"Det vigtigste for mig er, noget med ernæringsrigtighed selvfølgelig. Altså, at det er vigtigt at børn får et ordentligt tilskud midt på dagen. Det ved vi jo, at det er vigtigt". (Skoleleder)

På caseskolerne er det altså betydningsfuldt, at maden lever op til næringsanbefalingerne (Fødevarestyrelsen u.å.). Det fremgår ikke tydeligt af empirien, hvorfor næringsværdien er det primære fokus i arbejdet med skolemaden. Dog fremgår det af nedenstående citat fra en lærer, at sund mad anses for at være vigtig for indlæringen:

"Det er helt sikkert rigtig meget det her med at have et sundt, godt og nærende måltid, hvis man skal undervises flere timer hen mod eftermiddagen. Eleverne har simpelthen brug for at få spist ordentligt. Så der ligger alle mulige sådan ernæringstanker bag ved måltidet". (Lærer)

Ønsket om, at eleverne opnår øget sundhed og optimal næring, er ofte udgangspunktet, når skolerne vælger at sætte fokus på mad og måltider. Men som eksemplet med tang-aktiviteten viser, kan arbejdet med mad udfolde sig således, at flere niveauer af maddannelsen bliver inkluderet i aktiviteten.

4.1.2. Niveau 2: Maddidaktik

Ifølge Benn handler niveau 2 i den oprindelige model for mad om at forstå fødevarer, at kunne følge en opskrift og tilberede fødevarer (Benn 2013, 2014). I forbindelse med at tilberede mad og forstå fødevarer er der, ifølge flere lærere fra caseskolerne, uanede muligheder for at anvende maden som et læringsredskab i undervisningen. En

matematiklærer, som flere gange har anvendt mad som udgangspunkt for sin undervisning, fortæller her om madens betydning i undervisningen:

"Det er så oplagt at kombinere undervisning og mad. Selvom vi har gjort det mange gange i forskellige sammenhænge. Så hver gang bliver det så oplagt. Jeg tror, at det er det der med, at der er ikke noget pseudo over det. Det er en ægte opgave. Altså, man [eleverne] kan se, at man har brug for matematikken, når man skal lave noget med mad" (Lærer).

Læreren pointe i citatet ovenfor er, at undervisningen bliver mere virkelighedsnær og vedkommende for eleverne, når man tager udgangspunkt i mad eller madlavning. Denne sammenhæng mellem aktiviteten, elevens læring og den virkelige verden kan sammenstilles med det, Klafki betegner som Den dobbelte åbenhed (Klafki 2001). Ifølge Klafki er det en væsentlig del af almindannelsen, at eleven lærer at åbne sig for verdenen uden for skolen, og at verden åbner sig for eleven. "Dannelse kan ikke reduceres til skolestof, derfor må skolen åbne sig op over for den virkelighed, de lærende er en del af uden for skolen. Skolen må opsøge denne virkelighed og sætte det man har erfaret til diskussion" (Klafki 2001: 85). Ifølge Klafki er det altså skolens ansvar, at inddrage elementer fra virkeligheden i undervisningen. Mad som læringsredskab kan bidrage til en dobbelt åbning mellem eleven og den virkelige verden, fordi maden og aktiviteter omkring maden er nært forbundet med den virkelige verden uden for skolen, fordi mad er et element i alle menneskers liv hver dag.

Et konkret eksempel på at anvende mad i forbindelse med undervisning finder vi hos en skole lidt uden for Aarhus. Her har en gruppe af lærere valgt at anvende

en rockfestival som udgangspunkt for undervisning i matematik. Den konkrete opgave lyder på at lave frokost til 400 elever og lærere. Denne catering opgave giver anledning til læring omkring råvarer, hygiejne, tilberedning, mål, rumfang, vægt, regning mv. Med opbakning fra skolelederen har lærergruppen besluttet at bruge begivenheden som et konkret udgangspunkt for læring. Lærerne prioriterer at bruge undervisningstimer på at bygge op til denne begivenhed. De indledende timer sætter fokus på de kompetencer, det kræver, når eleverne skal lave mad til mange. Som eksempel kan nævnes et regnestykke, der opstod i forbindelse med madlavningen. Her fortæller en af lærerne om matematikken, den opstod spontant i forbindelse med at fremstille 230 pølsehorn. "Der er utrolig meget matematik i blot denne ene opgave", siger hun:

"Hvor mange gange skal man dele en dej for at få præcist 230 stykker? Hvis vi har 5 pakker pølser med 10 pølser i hver, hvor mange gange skal pølserne deles, for at vi kan lave de 230 pølsehorn?" (Lærer).

Eksemplet med at opdele dej og pølser til 230 pølsehorn understøtter tanken om den ægte læring og den dobbelte åbning mellem elev og omverden. Det hænger blandt andet sammen med, at opgaven er meget håndgribelig; børnene står med dejen og pølserne i hånden. Der kommer et konkret produkt ud af arbejdet og samtidig er der en risiko forbundet med at regne forkert, fordi de derved risikerer, at der ikke er pølsehorn til alle.

Niveau 2 i modellen for maddannelse handler altså om at anvende fødevarer i den faglige undervisning. Fordelen ved at anvende mad som didaktisk redskab er, at undervisningen fremstår mere autentisk og virkelighedsnær for ele-

verne. En lærer siger om det at arbejde med mad i timerne: "Det er skidegodt, og lidt arbejdsomt" (Lærer). Eksemplet med rockfestival ovenfor er stort, og muligvis et for ambitiøst projekt for nogle. Derfor er det relevant at fremhæve, at man fint kan starte med mere simple aktiviteter og læringsopgaver i et mindre målestoksforhold. Mad-didaktik kan indebære madlavning, men dette er ikke et must. Andre læringsaktiviteter med udgangspunkt i fødevarer kan være at indsamle mad i naturen, sensoriske øvelser med fødevarer, besøg hos fødevarereproducenter mv.

4.1.3. Niveau 3: Mad- og måltidspædagogik

På det tredje niveau i vores model for maddannelsen er der fokus på madlavning, køkkenfærdigheder samt måltider. I modellen for maddannelse kombinerer vi således elementer fra niveau 2 og 3 i Benns model for mad (Benn 2013, 2014). Som et eksempel på maddannelse på dette niveau kan nævnes undervisning i madkundskab, som er obligatorisk et år i skolen. Faget madkundskab indebærer blandt andet at kunne læse opskrifter, men også at eleverne kan anvende sanserne, når de laver mad (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016), hvilket harmonerer med Benns mål for niveau 3 (Benn 2013).

Madlavning er på dette niveau i modellen for maddannelse en tilbagevendende begivenhed. For at madlavningen skal have betydning for den almene dannelse, skal madlavningsaktiviteter kunne overføres til virkeligheden uden for skolen (Klafki 2001). Det betyder, at madlavningen skal have karakter af hverdagsmad eller anden mad, som nemt kan overføres til en hverdagsprak-

sis i hjemmet. Som Fuglsang påpeger, skal man være påpasselig med, at maddannelse (herunder madlavning) ikke ophøjes til et bedsteborgerligt elitært gastronomisk projekt (Fuglsang 2015:201-5).

For at kunne tale om maddannelse, er det en fordel, hvis madlavningen kan foregå løbende hen over hele skolelivet - altså fra børnehaveklasse til udgangen af 9. klasse. Fordi maddannelse på dette niveau indebærer etablering af madlavningskundskaber, der baserer sig på fødevarerforståelse, det at kunne følge en opskrift samt at anvende sanserne. Endelig er det essentielt, at madlavningskundskaberne skal kunne anvendes uden for skolen (Benn 2013, Klafki 2001:66-7). På en af caseskolerne har man valgt ikke at sætte faget Madkundskab på skemaet. I stedet deltager eleverne i den daglige produktion af skolemaden og har temauger om mad. Ud over 1½ køkkenmedarbejder er der hver dag seks elever med i køkkenet. Det betyder i praksis, at alle skoleelever har 1-2 ugers køkkenarbejde pr. skoleår. Alle årgange bliver inkluderet i køkkenarbejdet. Eleverne deltager i alle aktiviteter fra varebestilling, menuplanlægning, madlavning, oprydning, opvask etc. I den proces har eleverne indflydelse på beslutninger. Altså bliver der her taget højde for medbestemmelselementet i maddannelsen (Klafki 2001). Der er dog ikke tale om, at eleverne får fuld selvbestemmelse i forhold til hvilken mad, der serveres. Det ville, ifølge den køkkenansvarlige, resultere i pizza på menuen hver dag. I tråd med Klafkis dannelsesidealer forløber madlavningsprocessen som en demokratisk proces, der i høj grad bærer præg af løbende dialog mellem den køkkenansvarlige og eleverne (Klafki 2001:113). Som eksempel kan nævnes, at to piger i 7.

RAPPORT OM MAD OG DANNEELSE

klasse ønsker at lave Focaccia brød som tilbehør. Den køkkenansvarlige er opmærksom på næringsindholdet i skolemaden og ønsker derfor ikke at servere hvidt brød med højt fedtindhold. Kompromisset bliver, at eleverne finder en grundopskrift på Focaccia. De skal herefter ernæringsoptimere opskriften ved at skære ned på mængden af olie samt erstatte dele af hvedemelet med fuldkornsmel. Hele forløbet bærer præg af en konstruktiv, åben dialog og gensidig respekt mellem eleverne og den køkkenansvarlige (Klafki 2001). Resultatet bliver et brød, som de to 7. klasses piger er glade for, og som samtidig lever op til den køkkenansvarliges ønske om fuldkorn i maden. Som et ekstra plus får pigerne i denne øvelse et godt kendskab til fødevarer og tilberedningsmetoder, idet de får stillet til opgave at afvige fra en originalopskrift, samtidig med at de ønsker at få et velsmagende produkt (jf. modellen for maddannelse niveau 2 med fokus på fødevarer og tilberedningsmetodikker).

Selvbestemmelsen i køkkenarbejdet på skolen (Klafki 2001) kommer blandt andet til udtryk ved at eleverne selv beslutter, hvilke af dagens opgaver, de ønsker at arbejde med. Endelig er der også et element af solidaritet (Klafki 2001) fordi de ældste elever hjælper de yngste elever, som måske ikke selv har evnerne til at løse opgaverne i køkkenet. Madlavningsprocessen på den aktuelle caseskole efterlever således de første tre niveauer i Benns model for mad, samtidig med at Klafkis centrale elementer for dannelse (medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet) efterkommes. I lyset af vores teoretiske forståelse af maddannelse og madpædagogik på niveau 3 er denne praksis eksemplarisk.

Ud over madlavningen er måltidet et

andet centralt element i maddannelsen på dette niveau. På niveau tre har vi valgt at anvende betegnelsen måltidspædagogik, fordi den pædagogiske tilgang er central for den samlede måltidsoplevelse. Med begrebet måltidspædagogik ønsker vi at bevæge os væk fra tanken om måltidet som bespisning, hvor det primære mål er at eleverne bliver mætte og indtager sund og nærende mad (Benn 2013, Fuglsang & Stamer 2015). Som nævnt i teori-afsnittet anskuer vi her måltidet som en social og fællesskabende aktivitet, hvor blandt andet rammerne, lærernes rolle, interaktionen og dialogen er væsentlige elementer (Benn 2012: 239, Prättälä 1989). Måltidspædagogik indebærer først og fremmest, at elevernes lærer eller en anden kendt voksen er til stede under måltidet. Den voksnes ageren under måltidet har desuden stor betydning for trivsel og fællesskabsfølelsen. Som Osowski, Göransson og Fjellström påpeger i et svensk studie med fokus på interaktionen mellem lærer og elever under måltidet, er det væsentligt, at den voksne tager ansvar for at føre en dialog, der tager udgangspunkt i elevernes interesser. Det kan eksempelvis være at tale om oplevelser fra barnets liv i eller uden for skolen. Studiet konkluderer, at det er væsentligt, at læreren er bevidst om sin egen rolle og den indflydelse han/hun har på eleverne under måltidet (Osowski, Göransson og Fjellström 2013). Observationerne på caseskolerne viser, at der er stor forskel på lærernes rolle og engagement under måltidet. I de tilfælde, hvor læreren praktiserer den sociale og pædagogiske rolle (Osowski, Göransson og Fjellström 2013), resulterer det i dialog med eleverne om enten sjove eller alvorlige emner (feltnoter 2015). Som eksempel kan nævnes en samtale, der omhandler en 7 årig piges

forestående flytning og de bekymringer, hun har i forbindelse med at skulle skifte skole. Læreren får under måltidet mulighed for at spørge ind til elevens tanker og kan give nogle trøstende og opløftende ord med på vejen. I en anden måltidssituation spiser eleverne fra 6. klasse sammen med en lærer, de kender fra deres tid i indskoling. Måltidet giver anledning til en uformel snak om livet uden for skolen. Blandt andet spørger et par elever, hvad læreren "egentlig laver i sin fritid?". Det giver anledning til en længere snak om både fiskeri, knallerter og teaterstykker på skolen osv. Eksemplerne på måltidssituationer er alle baseret på skoler, der har madordning. Det vil sige, at der her er tale om måltidsfællesskaber, idet lærere og de fleste elever spiser den samme ret (Andersen 2015:23). Som nævnt tidligere, er der ikke nogle resultater, der entydigt viser at madordning er mere hensigtsmæssigt for det sociale og pædagogiske måltid end madpakker er. Det pædagogiske måltid er centralt for maddannelsen lige meget om skolen tilbyder skolemadsordning, eller eleverne medbringer egne madpakker.

Ud fra vores interviews og observationer fra de fire caseskoler fremkommer det, at der ikke er én rigtig måde at afvikle et skolemåltid på. I afsnit 4.2 fremstilles de overvejelser, der er relevante at have med i arbejdet med rammerne måltidssituationen.

Elevernes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er essentielle elementer i forbindelse med madlavning og aktiviteter omkring madlavningen – her kaldet madpædagogik. Det vil i praksis sige, at eleverne får lov til at bestemme eller tage del i beslutningsprocesserne omkring madlavningen. Derudover er de hjælpsomme over for elever, der endnu ikke har evnerne

til selvbestemmelse og eller medbestemmelse. Ud over madpædagogik indebærer niveau 3 også begrebet måltidspædagogik. For at kunne tale om måltidspædagogik i forbindelse med maddannelse, er det relevant, at måltidets sociale og fællesskabende elementer bringes i spil. Det kan blandt andet ske ved, at læreren initierer en dialog ud fra børnenes interesseområde.

4.1.4. Niveau 4: Det fulde maddannende niveau

Maden som en grundlæggende værdi på skolen

"Mad er så basalt for os alle sammen, at det behøver man ikke at motivere i forhold til. Altså vi vil alle sammen gerne kunne spise og lave dejlig mad". (Lærer) På det fjerde niveau, som her benævnes som det fulde maddannende niveau, er maden og måltidet et gennemgående element i skolens hverdag, det vil sige på daglig basis fra 0. til 9. klasse. Det fulde maddannende niveau indebærer, at maden og måltidet indgår som en del af skolens værdisæt og prioriteres lige så højt som faglighed. Som en lærer på en af caseskolerne siger, er maden "et helt gennemgående element på skolen" (lærer). Det er en forudsætning, at maden og måltidet prioriteres på flere niveauer i organisationen, herunder: skolebestyrelse, skoleledelse, lærere/medarbejdere, elevråd og elever. Som en skoleleder siger:

"Vi tager fælles beslutninger om det vi vil sammen ... Jeg tager det med til bestyrelsen, som egentlig er det øverste organ. ... Der er rigtig mange forældre der siger, hvis vi skal spare må I ikke røre ved køkkenet". (Skoleleder). For at maden og måltiderne kan indtage en central plads i skolens kultur,

værdisæt og hermed skolens hverdag, er det nødvendigt, at skolelederen og skolebestyrelsen bakker op og er villige til at prioritere tid og økonomi til maden og/eller måltidet i skolen. Desuden angiver vores kvalitative data, at de skoler hvor maden og måltidet er mest integreret, er de skoler, hvor hele medarbejdergruppen er enige om at prioritere mad og måltider som et væsentligt fokusområde. "Man skal sørge for at have diskuteret det ordentligt igennem i personalegruppen", siger en skoleleder om principperne for måltidet. En anden skoleleder påpeger, at arbejdet med mad og måltider i skolens hverdag ikke må "blive for personafhængigt". Arbejdet med maden må ikke stå og falde på en enkelt person, det skal derimod bæres af flere medarbejdere, så arbejdet ikke går tabt, hvis en medarbejder stopper (skoleleder). Skolelederen understreger samtidig vigtigheden i, at ledelse såvel som medarbejdere er enige om madens betydning for skolen:

"Altså dem der er ansatte, vi føler os som en stor gruppe. Vi tager til lærermøde sammen og planlægger sammen fordi, at vi fælles har aftalt, hvad det er, det her sted skal stå for. Det er ikke mig, der kommer og siger, at nu skal vi gå i den og den her retning (Skoleleder). Vores studie viser ikke nogle entydige mønstre i relation til at have en nedskrevet mad- eller sundhedspolitik. På de fire caseskoler er praksis for mad- og sundhedspolitikker forskellige. Nogle har en nedskrevet sundhedspolitik, andre en politik specifikt for maden og måltidet, mens andre igen henviser til maden og måltidets betydning, som et uskrevet værdisæt.

"Jeg mener der er nogle vedtagelser i kommunen, hvor man skal have mere fokus på madordninger og sådan nogle ting ... Nej, vi har ikke vores egen decide-

rede sundhedspolitik. Selvom der er jo rigeligt at tage fat på (griner)" (lærer). "Den [sundhedspolitikken] er der officielt set, men det er jo ikke alle, der følger den" (skoleleder).

"Ja, vi har en sundhedspolitik på skolen. Altså jeg kan ikke huske den, men det ved jeg, at vi har. Jeg vil mere sige, at den [politikken] sidder i væggene. Den er skrevet ned – det er jeg sikker på" (lærer).

De skoler, hvor man har en nedskrevet sundheds- eller madpolitik, tyder det på, at skolelederen har bedst kendskab til indholdet, mens lærerne er bevidste om den, men ikke kender til indholdet. Ud fra vores data kan vi ikke konkludere, at en sundhedspolitik fremmer fokus på maden og måltidet. Det må være op til den enkelte skole at følge de kommunale retningslinjer og vurdere, om skolen vil have gavn af at lave en lokal mad- og måltidspolitik.

Mad både i og uden for skolen

Som beskrevet i teori afsnittet er det fjerde niveau i Benns model det mest komplekse niveau, som blandt andet indebærer et element af madkultur og historie/tid (Benn 2013, 2014). For at børn kan opnå denne brede forståelse og kompetencer i relation til mad og måltider, er det nødvendigt at koble mad og måltider med almindelsen og livet uden for skolen (Klafki 2001). Det kræver tid (altså fokus på mad og måltider gennem hele skolelivet), og som nævnt ovenfor, at der er opbakning fra hele skolen, både ledelsen, forældrene og lærerne.

I den engelske terminologi arbejder man med begrebet cultural literacy. Jette Benn placerer dette begreb på niveau 4 i modellen for mad (Benn 2014). Når det handler om mad, er cultural literacy blandt andet forbundet med at kunne

RAPPORT OM MAD OG DANNELSE

forstå kulturen omkring mad og måltidet samt kendskab til madhistorie (Snyder 2009). Det indebærer blandt andet, at eleverne opnår forståelse for den aktuelle madkultur i det omkringliggende samfund samt madkulturen i et bredt tidsperspektiv (madhistorie). Mad- og måltidskulturen er vigtig for maddannelsen, fordi normer og kulturer inden for mad påvirker vores madvaner, som et studie her konkluderer:

“Food choices are influenced by culture and subcultures ... Meal traditions often serve as cultural markers that help define social groups and individual identities” (Block et al. 2011).

For di vores madvaner bliver påvirket af den kulturelle kontekst (madkulturen i Danmark), er det relevant for skoleelevers maddannelse at få kendskab til den danske madkultur, eksempelvis hvad der kendetegner dansk madkultur, danske måltider, og hvordan madkulturen har ændret sig over tid. Et kendskab til dansk madkultur og madhistorie vil bidrage til, at børn forstår og kan forholde sig kritisk til disse normer inden for vores mad og måltidskultur, hvilket ifølge Klafki er en naturlig del af almindendannelsen (Klafki 2001:66-7). Det brede kendskab til mad, herunder madkultur, bidrager altså til børns evne til at forholde sig kritisk til den eksisterende madkultur, normer og vaner omkring mad og måltider. Maddannelse på dette niveau bidrager desuden til viden og kundskaber, der ligger ud over de skolefaglige kundskaber. Det bidrager til viden, refleksion og fornuftig tænkning, hvilket kan være vigtige kompetencer for, at barnet kan træffe sunde valg uden for skolen (Klafki 2001:62, 113). Hvis en skole ønsker at arbejde med den del af maddannelsen, der på engelsk betegnes som cultural literacy (madkultur og madhistorie), kan man vælge

at arbejde med en fødevarer, der er eller har været central for landets madkultur. Snyder refererer til et etnografisk studie med fokus på søde kartoflers betydning for den filippinske madkultur (Snyder 2009). I en dansk skolekontekst kunne et muligt fokus være kartoflen og dens betydning i dansk madkultur. Man kunne eksempelvis forestille sig at arbejde med emner som:

- Hvornår er kartoflen kommet til Danmark og hvordan?
- Hvordan blev kartoflen dyrket og tilberedt i tidligere samfund?
- Hvilken rolle har kartoflen historisk set spillet i relation til måltider og retter?
- Hvordan tilberedte man kartofler tidligere? Hvordan tilbereder vi kartofler i dag?
- Kartoflens placering i fødevarer- og måltidshierakiet?
- Udviklingen inden for dyrkning af kartofler samt udvikling i indtag af kartofler?
- Nutidige myter og trends omkring kartofler?

På dette fjerde og sidste niveau af maddannelse er maden og måltidet et gennemgående element i skolens hverdag. Det indebærer blandt andet at mad og måltider indgår som en del af skolens værdisæt, at der arbejdes med mad og måltider gennem hele skolelivet, og det inddrages som tema eller delelement i skolefagene, at mad betragtes som en del af den almene dannelse, og endelig at arbejdet med mad og måltider kobles til livet uden for skolen herunder både hverdagsliv, madkultur og madhistorie. Ovenfor har vi præsenteret eksempler på, hvordan skoler kan arbejde med maddannelse på forskellige niveauer. De eksempler der er taget med i analysens første del udspringer af vores teoretiske forståelse af maddannelse. Vi har således kun medtaget de empiriske

eksempler, som kan betegnes som best practice ud fra vores teoretiske forståelse af maddannelse. I analysens anden del vil teorien ikke længere være styrende for de empiriske eksempler. Her vil vi fremlægge de væsentligste fordele, ulemper, barrierer og katalysatorer, som skolerne oplever i forbindelse med at arbejde med mad og måltider.

4.2. Skolers erfaringer med at implementere mad og måltider

4.2.1. Fordele og ulemper ved maddannelse i skoledagen

“Jamen altså der er multi millioner ting, man får med ikke også. Det er bestemt fagligt nok” (Lærer).

Som nævnt i baggrundsafsnittet er mad og måltider ikke specifik beskrevet i Folkeskoleloven, idet mad og måltider kun er nævnt i forbindelse med madordninger (Folkeskoleloven 2016 § 40 stk 7 samt § 44 stk 9). Afsnittet her har til hensigt at fremhæve fordele såvel som ulemper ved at arbejde med mad og måltider i skolen.

Hvad enten du er lærer, pædagog, skoleleder eller noget helt fjerde, overvejer du måske, hvad der er vundet ved at bruge ressourcer på at implementere mad og måltider i skolens hverdag. Vi ved fra flere internationale studier at ved at arbejde med eksempelvis frugt og grønt i skolen (Bai et al. 2014; Caraher, Seeley, Wu, Lloyd 2013; Hoffman, Franko, Thompson, Power, Stallings 2010; Jones et al. 2012; Kristjansdottir, Johansson, Thorsdottir 2010; Keyte, Harris, Margaretts, Robinson, Baird 2012), så spiser eleverne mere frugt og grønt, og vi ved, at et højt frugt og grønt indtag forebyg-

ger hjertekarsygdomme, type 2 sukkersyge og nogle typer kræft (altomkost u.å). Men mad er meget andet og mere end vitaminer og kalorier (Benn 2013). Derfor er hensigten med dette afsnit at fremføre fordele ud over de fysiologiske sundhedsfremmende elementer. Det brede syn på maden (Benn 2014), som vi fremfører her i artiklen, indeholder en række sociale og pædagogiske fordele. I analyseafsnittet har vi fremført best practice og nogle teoretiske fordele ved at arbejde med en bred maddannelses-tilgang. I indeværende analyse ønsker vi at fremføre caseskolernes eget syn på maden og måltiderne, altså et praksisnært perspektiv på mad og måltider i skolen. Vi ved fra studier, at der er en række sociale og pædagogiske fordele forbundet med maddannelse i skolen. Som nævnt i indledningen konkluderer Ruge et al., at mad som læringsredskab kan bidrage til at gøre undervisningen mere virkelighedsnær og derved bidrage positivt til elevernes handlekompetence og empowerment (Ruge et al. 2016). Det virkelighedsnære og autentiske element ved at arbejde med mad som didaktisk redskab, fremkommer tydeligt i vores data (dette er allerede præsenteret i analyseafsnittet, og vil derfor ikke blive fremstillet her).

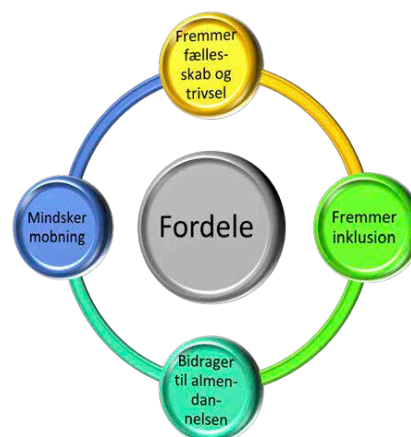
Ud fra vores interviews med skoleledere og lærere på fire danske skoler, vil vi her fremstille ledernes og lærernes eget syn på, hvilke fordele samt ulemper, der er forbundet med at arbejde med mad og måltider i skolen. Resultaterne vil således primært basere sig på vores eget studies kvalitative data.

Som nævnt ovenfor blev alle lærere og skoleledere stillet spørgsmål omkring hvilke fordele og ulemper, de forbinder med at have fokus på mad og måltider i skolen (Interviewguide, bilag 1). Svarene på disse spørgsmål viser, at både

lærere og ledere oplever et overtal af fordele ved at arbejde med mad og/eller måltider. Inklusion, fællesskab og trivsel nævnes som de mest hyppige fordele ved at have fokus på skolemåltidet eller ved at arbejde med mad som et didaktisk redskab. Af ulemper og samtidig barrierer for at opretholde fokus på mad og måltider nævnes tid og økonomi som de største hæmninger. De mest hyppige fordele, ulemper samt barrierer og katalysatorer vil blive uddybet nedenfor.

4.2.1.1. Fordele

Figuren ovenfor fremstiller de mest hyppige fordele, som de fire caseskoler fremhæver i interviews. Nedenfor vil hvert punkt blive udfoldet.



Figur 3: De mest hyppige fordele forbundet med fokus på mad og måltider i skolen.

Fællesskab og trivsel øges med fokus på mad og måltider

Resultaterne fra vores interviews med lærere og skoleledere viser, at øget fællesskab er en oplevet effekt, når skoler

har fokus på mad og/eller måltider. Det harmonerer med sociologernes Douglas og Simmels syn på måltidet som en aktivitet, der er fælles for alle, og som kan bidrage til øget socialisering og styrke relationen mellem mennesker (Simmel 1998, Douglas 1972).

En lærer, der bruger mad som tema i undervisningen, siger om maden, at: *"Mad er noget alle er optaget af, og noget alle er glade for ... Jeg tror, det er en meget god måde at gøre noget, alle kan lide... Mad er bare på en eller anden måde samlende. Mad er hyggeligt og samlende"* (Lærer).

De skoler, der har fokus på måltidet og tilbyder skolemadsordning, udtrykker, hvordan måltidet bidrager til øget trivsel i skolen. En skoleleder fortæller, at deres fokus på måltidet og skolemad har bidraget til færre konflikter i frikvarteret og har generelt givet mere ro. Måltidsfællesskabet (Andersen 2015) er med til at understøtte en god stemning i spisepauserne. Desuden bidrager måltidsfællesskabet til at styrke relationerne mellem måltidets aktører. En lærer fortæller, at skolemadsordning og måltidsfællesskabet har bidraget til en tættere relation mellem ham og eleverne, samt at måltidet styrker relationen eleverne imellem.

"Det er meget relationspræget og relationen går begge veje ... Det bliver et måltid med gode venner, eller sådan en fornemmelse af at familien er samlet." (Lærer).

Den samme lærer uddyber med, at relationen mellem ham og eleverne bliver stærkere under måltidsfællesskabet, fordi måltidet er med til at sikre, at han ser sine elever hver dag, også selvom han ikke har timer med klassen hver dag: *"Det kan jo sagtens være, at jeg måske kun har dem [lærerens faste klasse] 1-2-3 timer om ugen i nogle små fag.*

RAPPORT OM MAD OG DANNElse

Den halve time, jeg har med dem her. Den betyder enormt meget for mig i forhold til at mærke: Hvordan klassen har det. Hvordan den enkelte elev har det” (Lærer).

Det, at den primære lærer har mulighed for at mødes med og tale med eleverne dagligt ved måltidet, er altså med til at styrke relationen mellem lærer og elev, ligesom det bidrager til klassens og elevernes trivsel, fordi der ved måltidet er tid til at snakke enten med hele gruppen eller med enkelte elever. Det er dog væsentlig at fremhæve, at der på den pågældende skole er afsat 30 minutter til spisepausen, hvilket er mere end tre gange så meget, som den tid der gennemsnitligt bruges på måltidet i skolen (Bondke & Greve, 2013).

Flere skoleledere prioriterer at være til stede dagligt ved måltiderne. De oplever, at deres synlighed ved måltiderne, bidrager til en tættere relation til både medarbejdere og elever, fordi de får mulighed for at hilse på eller samtale med medarbejdere og elever, som de måske ellers ikke ville se i løbet af skoledagen.

”Det giver et sammenhold, en indsigt i og et kendskab til børnene, som vi ikke ville få, hvis vi ikke sad ved måltid sammen med dem” (Skoleleder).

På én skole har man valgt at skoleledelsen står for at servere maden for alle medarbejdere og elever.

”Det er en måde for mig at møde rigtig mange elever og rigtig mange medarbejdere hver dag” (Skoleleder).

I relation til elevernes trivsel nævnes maden og konkrete aktiviteter omkring mad som en måde at øge elevernes trivsel i skolen:

”Vi er ansvarlige for, at alle har det rart. Det gør jeg meget ud af. Det kan man konkret arbejde med, ved at lave mad for eksempel: det at være sammen om

noget, at vi hygger om noget. Madlavning er noget alle kan være til” (Lærer). Hos de skoler, hvor eleverne er med til at tilberede mad til resten af skolen, oplever de køkkenansvarlige, at madlavningen styrker sammenholdet og samarbejdet mellem de elever, der arbejder i køkkenet:

”Fordi det er faktisk en ret presset situation. Vi [6 elever og en køkkenansvarlig] laver 170 måltider om dagen. Det er jo børnene og mig som står med det, og sommetider er vi meget pressede, fordi maden skal være færdig. Ellers vælter hele skoledagen” (Køkkenansvarlig).

Det at have et fælles projekt og en deadline kan altså bidrage til at samle og skabe en fællesskabsfølelse hos de elever, der arbejder i køkkenet. Det er dog ikke kun produktionen af skolemad, der skaber fællesskab.

Ifølge de skoler, der allerede arbejder med mad eller måltider i skoledagen, har forskellige aktiviteter omkring mad, hvad enten det er maddidaktik, madlavning eller måltider, alle fællesskabende og relations-skabende muligheder. Sidst, men ikke mindst, oplever både lærere og skoleledere, at måltider og maddidaktik (se niveau 2 i model for maddannelse) er en kilde til glæde hos eleverne. De steder, hvor maden og måltidet prioriteres, udtrykker informanterne, at det er noget eleverne ser frem til hver dag.

Øget inklusion via mad og måltider

Flere lærere og skoleledere nævner, hvordan arbejdet med maden bidrager til inklusion i skolen. Det hænger blandt andet sammen med, at madlavning og andre aktiviteter omkring mad kan være en støtte for elever, der ikke er bogligt stærke. Det er især arbejdet med at tilberede skolemad i køkkenet, der bliver brugt til at bidrage positivt til inklusionsarbejdet:

”Eleverne synes det er enormt sjovt og hyggeligt, og det er en god aflastning for nogen af dem” (Lærer).

”For det første synes de, det er rigtig sjovt. For det andet, er der rigtig mange af dem, der trives ved at lave de praktiske opgaver. Når du har indlæringsvanskeligheder, kan det være rigtig svært at overskue, hvad det er du skal. Du prøver på at lære og læse, men det lykkes måske aldrig. For nogle af dem kan det [køkkenarbejdet] give succesoplevelser. Det, at du rent faktisk har været med til at skabe noget. Det kan godt være, at jeg ikke kan finde ud af at læse, men jeg er kanon god til at skrælle gulerødder, lave sovs, ælte brød, styre opvaskemaskinen, eller hvad det nu er” (Skoleleder).

Citaterne ovenfor viser, hvordan nogle skoler bruger madlavning til at øge elevernes glæde ved skolen samt som en strategi til at øge indlæringen i andre fag, fordi køkkenarbejdet giver dem succesoplevelser og motivation for at lære. De elever, der har svært ved at følge med i de almindelige skolefag, får en positiv oplevelse ved at være gode til noget andet.

En lærer, der arbejder med maddidaktik fortæller om sin erfaring med en elev, der har haft det svært i nogle boglige fag. Gennem ugentlige temadage om og med mad har eleven fundet glæde ved at lære og har generelt fået øget motivation for læring og skolearbejde:

”Bare det at se det engagement han [eleven] kommer med, og at han har blik for tingene og sådan noget nu. Jeg er ret sikker på, at hvis vi havde fortsat kun med: slå op på side 23 og sådan. Så havde han ikke udviklet sig på denne måde, det havde han bare ikke” (Lærer). Læreren her nævner altså eleven som et eksempel på en ikke sproglig stærk elev, som via aktiviteter med mad har fået

øget motivation for at lære og desuden har overført denne motivation for læring til andre fag i skolen.

En skoleleder på en anden skole udtrykker, at de ikke ser en mening med, at eleverne tvinges til at terpe fag, de har det svært med. På hans skole har de god erfaring med at lade børn være med i køkkenet og erfare, at de er gode til arbejdet der, og se hvordan det positivt påvirker deres læring i andre fag: *"Det løfter dem op på de steder, hvor de så ikke er så stærke"* (Skoleleder). Altså kan køkkenarbejdet bidrage til at øge elevernes indlæring i fag de tidligere har haft svært ved.

I relation til at bruge mad til inklusionsarbejde nævner både ledere og lærere, at det er vigtigt for børnenes udvikling, at de får lov at beskæftige sig med noget, de er gode til og synes er sjovt. I lyset heraf, er det måske relevant at huske på, at madlavning ikke er sjovt for alle. Derfor må man antage, at maddidaktik og madlavning kan have en positiv indflydelse på inklusion, såfremt eleven finder glæde ved at arbejde med mad.

Mad og måltider harmonerer med almindannelsen:

"Maden er vigtig i et større dannelsesmæssigt perspektiv" (Skoleleder).

Som nævnt tidligere, er det Folkeskolens opgave at (almen)danne de danske skoleelever (Folkeskoleloven 2016 § 1 stk.3). Almindannelsen er selve omdrejningspunktet for Klafkis dannelsesteori, og som nævnt i teori afsnittet anser Klafki åbenhed overfor om verdenen, som en vigtig del af dannelsen. Altså må barnet lære kundskaber, der er anvendelige i livet generelt (Klafki 2001: 85).

Hverken Folkeskoleloven eller Klafki nævner mad eller måltider som en integreret del af den dannelses, der finder sted skolen. Når det alligevel fremtræder

som et emne her, hænger det sammen med, at flere caseskoler ser en direkte kobling mellem skolens dannelsesansvar og mad. Vi vil derfor i det følgende udfolde skolernes syn på, hvorfor mad bør være en del af almindannelsen i skolen.

En holdning, der går igen hos både skoleledere og lærere er, at viden om mad og evner inden for madlavning, oprydning osv. er kundskaber, der er vigtige i livet uden for skolen, og at skolen har et medansvar for at give børnene disse kundskaber.

"Det står jo ikke direkte i Folkeskoleloven, at vi skal arbejde med mad, så vi har jo loven i hånden til at lade være med at gøre det. Men så kan man jo overveje, om det vil være en fordel for os at gøre det alligevel, fordi vi kan få noget andet ind ad bagvejen og på den måde ... Alle der underviser ved jo, at det er vigtigt. Det er bare ikke det, vi bliver målt og vejlet på" (Lærer).

Læreren i citatet ovenfor understreger altså, at hun finder arbejdet med maden udbytterigt og vigtigt for børns almindelse på trods af, at det ikke er nævnt i Folkeskoleloven, og at skolen ikke bliver krediteret for at inkludere mad og måltider i skoledagen.

En lærer fra en anden caseskole beretter om temauger med fokus på mad og sundhed i 6. klasse på den pågældende skole. For denne lærer er gevinsten tydelig og i tråd med Klafkis hensigt om at danne til livet uden for skolen (Klafki 2001):

"For hvert år bliver det en øjenåbner for mig. Yes, hvor er det godt det her [temauge med fokus på mad]. De kan simpelthen gå ud og bruge det i deres liv lige nu, og de går også hjem og laver mad derhjemme" (Lærer).

En skoleleder fra samme skole supplerer med, at maden er essentiel for dannelsen,

fordi det at danne et menneske ikke begrænser sig til det, man kan måle på i PISA undersøgelser.

"Dannelsen er det hele menneske" (Skoleleder).

Han uddyber her, hvad han mener med det hele menneske:

"Mad er vigtig i skolen, fordi det hænger sammen med det hele menneske og det at lære at være med i en proces, der kan bære hele vejen igennem. Det handler om at vokse og se, hvordan tingene hænger sammen. Dannelse er ikke kun er det, man kan lære igennem en bog" (Skoleleder).

Det er caseskolernes oplevelse, at arbejdet med madlavning og andre mad-aktiviteter kan overføres og bruges i hjemmet og generelt i livet uden for skolen. Herudover nævner en skolelærer også elevernes viden om egen og andres madkultur, som et element i dannelsen. Her fortæller hun om en temadag med fokus på indisk mad:

"Eleverne får en opmærksomhed på, at mad ikke bare er en selvfølge. Vi snakkede om, at det var anderledes mad, og at sådan noget mad spiser vi ikke i Danmark. Vi spiser heller ikke med fingrene" (Lærer).

Eksempler viser, hvordan det at lave mad fra andre lande kan sætte fokus på andres, men også danskernes madkultur. På den måde kan fokus på madkultur bidrage til diskussion og refleksioner vedrørende danske normer. Det kan måske endda stimulere elevernes kritiske forhold til dansk madkultur. Den kritiske forhold er endnu et centralt element i Klafkis dannelsesstækning (Klafki 2001).

Når caseskolerne ser mad som en selvfølgelig del af dannelsen i skolen, hænger det altså samme med, at arbejdet med mad medfører en række fordele og muligheder, maddannelsen

RAPPORT OM MAD OG DANNEELSE

kan overføres til livet uden for skolen. Endelig er viden om andres og egen madkultur motiverende læringsstof samtidig med at det udvikler elevernes evner til at reflektere (kritisk) over danske normer.

4.2.1.2. Ulemper

Generelt gælder det for alle caseskolerne, både lærere og skoleledere, at det er sværere for informanterne at nævne ulemper frem for fordele ved at arbejde med maden eller måltidet. Informanterne skal tænke længe for at komme i tanke om ulemperne: "Øhh ulemper ... Øh hmm ... Hvad søren er ulemperne ...?" (Skoleleder)



Figur 4: De mest hyppige ulemper forbundet med fokus på mad og måltider i skolen

Tid og økonomi er de gennemgående ulemper, der bliver nævnt i forbindelse med at arbejde med mad og måltider i skolen. Det er primært lærerne, der fokuserer på tidsperspektivet, mens skolelederne også nævner hensyn til budgetter og skolens økonomi som en ulempe og barriere for at prioritere mad og måltider.

Tid

"Det er ikke noget, man skal gøre hver fjortende dag, så ville vi jo drukne i det" (Lærer). Sådan siger en lærer om det at arbejde med maddidaktik kombineret med et større skolearrangement. Så selvom lærerne kan se mange fordele ved at inddrage maden i undervisningen, er ulempen, at det kræver tid, hvorfor det ikke skal finde sted hele tiden. En lærer fortæller, at det kan være en udfordring at få skemalogistikken til at gå op, hvis man gerne vil have flere sammenhængende timer til at arbejde med mad i et eller flere fag. Hendes oplevelse med at arbejde med maddidaktik er, at det er en fordel at have afsat en halv eller hel dag om ugen til en temadag. I den forbindelse opstår der nogle udfordringer. Udfordringerne ligger i at få både klassens og lærerens skema til at harmonere med andre lærere og pædagoger. For at sikre, at der bliver afsat tid til temadage med fokus på mad, anbefaler læreren her, at man fastlægger en bestemt ugedag til temadag. På den aktuelle caseskole var mad ikke et tema i hver uge hele året. De havde forskellige temaer i løbet af året, hvoraf mad og madkultur var et. I relation til at afsætte god tid til måltidet, nævnes tiden også som en udfordring. En lærer fortæller, at det at afsætte god tid til både måltidet og det efterfølgende frikvarter betyder, at skoledagen bliver lidt længere: "Man kan sige, at de har to lange spise-frikvarter, hvor de før kun havde en 20 minutters spisepause Så deres dag bliver længere i den anden ende på grund af det, men vi synes det er den bedste løsning på den måde" (Lærer). Det er værd at bemærke, at tiden i "spisefrikvarteret" her er øremærket til måltidet/at spise og aktiviteter omkring måltidet, som eksempelvis at rydde op

efter maden. Efterfølgende er der afsat tid, der er øremærket leg og bevægelse. Hos de caseskoler der tilbyder skolemad, er der afsat 25-30 minutter til måltidet inklusiv den tid, det tager at hente mad og rydde op efter maden. Det samme tidsinterval kan med fordel afsættes til at gøre klar, hente madpakker eller kantinemad, spise og rydde op på skoler, der ikke tilbyder skolemad.

Ovenstående perspektiver på tiden som værende en udfordring for arbejdet med mad og måltider, er alle baseret på lærerudtalelser. Skoleledelsen fremfører nogle supplerende perspektiver på de tidsmæssige udfordringer. En leder nævner en problemstilling, der opstår i forbindelse med, at man på skolen indfører skolemadsordning. På den aktuelle skole praktiserer de, at alle lærere hver dag spiser sammen med deres stamklasse. Skolelederen forklarer, at den nye måltidsordning var et brud med de gældende arbejdstidsaftaler for lærere og pædagoger. "Der er mange ting, hvor vi var nødt til at sige, jamen det vælger vi at tænke anderledes" (Skoleleder). Hverken lærer eller skoleleder husker, at der var protester eller problemer med at indføre den nye måltidsstruktur. Når der i dag kommer nye lærere til, er det en selvfølge, at de tilpasser sig skolens normer for måltidet. I sidste ende er det et spørgsmål om prioritering af medarbejdernes arbejdstid, og hvad denne skal bruges til, fordi som en skoleleder siger: "Tid er tid. Vi kan disponere både læreres og pædagogers tid sådan, at den halve time [der bruges på frokost med eleverne] har vi lagt ind i deres budget" (Skoleleder).

En anden skoleleder nævner, at måltidet kan tænkes ind som understøttende undervisning: "Det, at prioritere måltidet, betyder, at der går lærertid fra undervisningen,

men vi går ind og taler om det [måltidet] som understøttende undervisning" (Skoleleder).

I eksemplerne ovenfor har man således prioriteret at bruge arbejdstid på frokostpausen, hvilket hænger sammen med skolens syn på måltidet som et vigtigt pædagogisk redskab. Når skolerne først oplever de mange fordele ved at prioritere og sætte fokus på måltidet, ønsker de ikke at afskaffe det igen. Tiden er således primært en barriere, når beslutningen om at prioritere mad og måltider skal træffes. Herefter tænkes måltidet eller maddidaktikken ind i eksempelvis budget, skemalægning etc. På trods af udfordringerne gælder det for alle caseskoler, hvad enten de arbejder med maddidaktik, måltider eller begge dele, at medarbejdere og skoleledere er tilfredse med den tid, der afsættes til mad og måltider. Tilfredsheden hænger sandsynligvis sammen med de mange fordele, der er forbundet med at prioritere mad og måltider i skoledagen (jf. ovenstående afsnit). Flere lærere og skoleledere nævner, at forældre til tider udtrykker bekymring for, om tid, der bruges på madlavning, maddidaktik eller måltider, vil medføre forringelser eller fravær på det faglige område. En skoleleder giver et eksempel på en indvending fra forældre:

"Skal de ikke passe deres eksamen, og hvad så med mit barn? Nu har klassen lige gennemgået noget fra den kolde krig, mens de har været i køkkenet. Alle de der ting må vi jo så tage os af" (Skoleleder).

Det betyder, at skolelederen eller læreren må forklare skolens prioritering. Til tider må skolen desuden gøre en ekstra indsats for, at eleverne kan indhente den tid, der er blevet brugt i køkkenet. Det kan eksempelvis betyde, at en elev skal løse en obligatorisk opgave eller prøve

på et andet tidspunkt, fordi han/hun har været fraværende.

Hvad enten man er skoleleder eller lærer, er tiden en udfordring, når man vil prioritere mad og måltider som en del af skoledagen. Samtlige informanter er dog enige om, at det er tiden og besværet værd i sidste ende.

Økonomi

Tid og økonomi hænger uløseligt sammen, når det omhandler fokus på mad og måltider i skolen. Som nævnt ovenfor har nogle caseskoler valgt at prioritere spisepausen på lige fod med fag og undervisning. Det betyder konkret, at lærerne får tildelt arbejdstimer for den tid, de bruger på måltidet. Når der prioriteres tid et sted, må der nødvendigvis spares tid et andet sted eller findes ekstra økonomiske midler til at finansiere den tid, der bruges på mad og måltider.

Hvis man ønsker at arbejde pædagogisk med måltider, må man i nogle tilfælde medregne en ekstra udgift til den tid lærere eller pædagoger bruger på at spise med eleverne. Hvis skoler yderligere ønsker at indføre skolemadsordning, hvor maden tilberedes på skolen, må der yderligere afsættes midler til etablering af køkkenet samt på sigt selve driften af køkkenet. Hos samtlige caseskoler bliver udgifter til køb af fødevarer dækket af den pris, eleverne betaler for skolemaden, hvilket svinger fra 10 til 15 kroner pr elev pr dag.

Ligesom med tiden er økonomien et spørgsmål om at prioritere. En skoleleder på en skole, hvor man arbejder med maddidaktik fortæller, at han hellere vil give en lærer penge til konkrete madaktiviteter fremfor at købe en ny bog:

"Hvis en medarbejder kommer og spørger, om de kan få lov til at købe en bog om noget teoretisk, vil jeg se mere

kritisk på og underprioritere det i forhold til de medarbejdere, som kommer og beder om at købe mel, skinke, tomat og ost, fordi de skal ud og eksperimentere med mad" (Skoleleder).

På samme måde udtaler en lærer, at de ikke har ret mange penge til at arbejde med mad i undervisningen, men at de altid får det prioriteret alligevel.

En anden skoleleder har en formodning om at skolen måske kan spare penge på specialundervisning eller støttelærere, fordi skolen bruger køkkenarbejdet til elever med udfordringer eller indlæringsvanskeligheder.

Hvis en skole ønsker at have fokus på mad og/eller måltider, er det nødvendigt at prioritere at afsætte midler i skolens budget. Hvor meget der skal afsættes afhænger naturligvis af den indsats, skolen ønsker at implementere.

4.2.2. Barrierer og katalysatorer

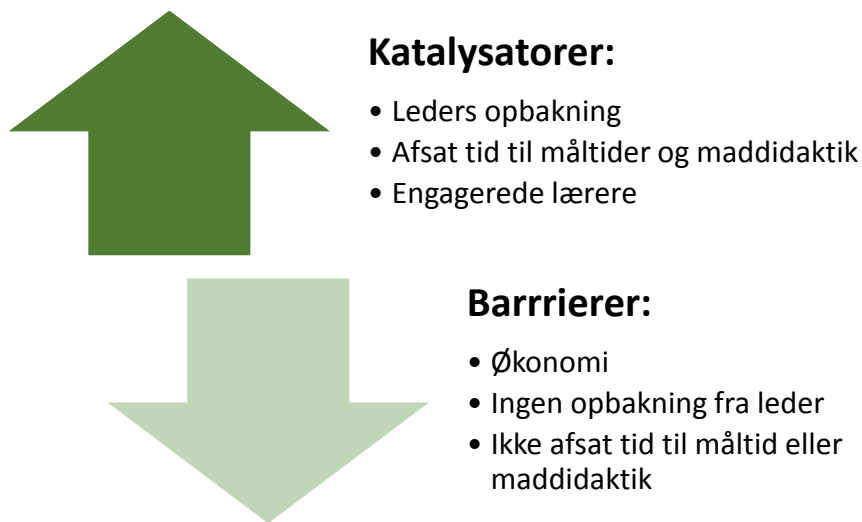
Afsnittet her hænger tæt sammen med de to ovenstående afsnit, der fokuserer på fordele og ulemper. Vi har dog valgt at lave et separat afsnit med fokus på, hvilke potentielle barrierer der er for, at skoler fokuserer på mad og måltider, og hvad der kan katalysere skolers fokus på mad og måltider.

Som figur 5 viser er de primære barrierer og katalysatorer for arbejdet med mad og måltider: økonomi, tid, ledelsesmæssig opbakning og engagement. Økonomi- og tidsperspektivet er allerede udfoldet i afsnittet om ulemper og vil derfor ikke blive beskrevet yderligere her.

Opbakning fra leder

Skoleledelsens støtte og opbakning er essentiel for, at skolen får succes med at

RAPPORT OM MAD OG DANNELSE



Figur 5: Illustrerer de faktorer der fungerer som katalysator eller barriere for at have fokus på mad og måltider i skolen:

implementere fokus på mad og måltider. Ledelsens opbakning kan fungere både som barriere og katalysator. Det vil sige, at hvis ledelsen bakker op og anskuer maddannelse som en vigtig del af skoledagen, vil der være gode muligheder for at få succes med at implementere dette. Det modsatte gør sig gældende, hvis ledelsen ikke støtter op omkring et fokus på mad og måltider.

På samtlige caseskoler, der har fokus på måltidet og tilbyder skolemad, er skolens fokus på måltidet startet med en interesse hos ledelsen. En leder nævner, at maden har været vigtig i forhold til at bestemme skolens værdier og fokusområder.

"Jeg har tænkt meget over, hvilken skole vi skal have. Og der har det [måltidet] jo været et omdrejningspunkt. Fra starten af, havde vi en forestilling om, at måltidet skulle være kædet sammen med noget mere. Altså en form for ... oplevelse eller tilstedeværelse" (Skoleleder).

Ledelsens rolle er dog ikke alene central for opstarten af fokus på maden. En skoleleder fortæller her, om vigtigheden i, at hun som leder understøtter og er forgangseksempel i relation til at fastholde skolens fokus på mad og måltider: *"Det er ret vigtigt, at jeg gør det. For ellers begynder tingene måske at sive, og pludselig er der nogen der synes, at der er nogle andre, der kan tage det måltid med børnene, mens de selv spiser deres madpakke"* (Skoleleder). Flere skoleledere nævner, at det er vigtigt, at skolens fokus på mad og måltider bliver italesat løbende på personalemøder og lignende, samt at ledelsen er synlig og deltagende ved måltiderne. Ellers risikerer man, at lærerne mister deres motivation og fokus for måltidet som en pædagogisk aktivitet. Skoleledelsens opbakning er således vigtig både i forbindelse med at etablere og bibeholde skolens fokus på maden og måltidet.

Engagerede lærere

I vores analyse fremstår alle de lærere, der arbejder med maddidaktik og/eller det pædagogiske måltid, som værende meget engagerede og med en udtalt lyst til at implementere og prioritere mad og måltider i skoledagen. I de tilfælde, hvor skolerne arbejder med maddidaktik i timerne eller som gentagne temadage, er fokus på maden startet med, at en eller flere lærere har taget initiativ. Dog er det essentielt for lærernes arbejde, at skoleledelsen støtter op om lærernes engagement i relation til at have fokus på maden i timerne. Hos en af caseskolerne fremhæver skolelederen, at hans prioritering af maddidaktik er betinget af netop den didaktiske tilgang, altså at lærerne har gennemtænkt formål, læringspotentiale og lignende.

"Som underviser skal man til enhver tid kunne fortælle, hvad er det, jeg vil med det her. Det skal være tydeligt, at det er det her vi arbejder med, fordi vi har et bestemt sigte med det, og vi skal lære de her ting" (Skoleleder).

Skoleledelsens opbakning er altså afgørende for om en skole kan få succes med at fokusere på mad og måltider. Andre faktorer, der har betydning for fokus på mad og måltider i skolen er, om der afsættes arbejdstid og økonomi, samt at der på skolen findes lærere, der er engagerede og brænder for at arbejde med mad og måltider.

5. SAMMENFATNING

Intentionen med denne artikel var, som nævnt indledningsvist, at fremstille nogle eksemplariske eksempler på, hvordan maddannelse allerede praktiseres i danske skoler. Eksemplerne på maddannelse tager her udgangspunkt i en teoretisk ramme, der involverer Benns fire niveauer af mad samt Klafkis dannelsesbegreb, med fokus på elementerne medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet.

Vi har indsamlet kvalitative data på fire danske skoler og har i analysen præsenteret en model for maddannelse på forskellige niveauer. Denne model illustrerer, hvordan maddannelse kan finde sted i praksis i en skolekontekst. På det første niveau er madens næringsindhold og sundhedsaspekter i fokus. Det kan eksempelvis komme til udtryk via retningslinjer for sunde madpakker eller beregninger på næringsindhold i et måltid. Fokus for måltidet er ud fra næringsindhold i maden, eksempelvis ingen-sukker-politik, frugtordning, mælkeordning ol. Det andet niveau fordrer fokus på fødevarer og på at anvende mad som et didaktisk redskab. Maden anvendes her som didaktisk mulighed i undervisningen i fag som dansk, matematik, naturfag

mv. Fokus på fødevarer og mad i undervisningen kan gøre undervisningen mere virkelighedsnær. På det tredje niveau er madlavning en integreret del af skolelivet i blandt andet fagtimer og eventuelt i forbindelse med spisepausen (mest oplagt for skoler med madordning). Hvis der er skolemadsordning, er deltagelse et vigtigt element i aktiviteterne omkring maden. Deltagelse indebærer eksempelvis, at eleverne er med til at bestemme retter, fødevarer mv. Skolen prioriterer tid, bemanning og fysiske rammer for måltidet, og måltidet prioriteres på lige fod med fag i skolen. På det fjerde niveau arbejder skolen med en bred tilgang til mad og dannelse, hvilket indebærer flere af ovenstående elementer. Maden er et gennemgående element i skoledagen og en del af skolens værdigrundlag. Dette niveau af maddannelse indebærer desuden elementerne medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Måltidet er kendetegnet ved en pædagogisk og almen dannende tilgang, eksempelvis ved at læreren/den voksne spiser sammen med børnene, taler positivt om maden og initierer en børne-orienteret dialog. Centralt for det fjerde niveau er desuden, at arbejdet med maddannelse

kobles til livet og samfundet uden for skolen.

I analysens anden del fremlægger vi fordele og ulemper ved at arbejde med mad og måltider i skolen. Fordelene er, at det fremmer fællesskab og trivsel, mindsker mobning, fremmer inklusion samt bidrager til den almene dannelsen. Af ulemper nævnes primært tid og økonomi. Hvis en skole vil arbejde med mad og måltider, er følgende områder vigtige at overveje: lederens opbakning, engagerede lærere samt at der er afsat tid til måltider og maddidaktik. Disse forhold fungerer som katalysatorer for arbejdet, hvorimod manglende ressourcer i form af økonomi og tid samt manglende opbakning fra leder hæmmer arbejdet med mad og måltider.

Vi håber, at artiklen kan give andre skoler, skolelærere, ledere og andre interesserede inspiration til at arbejde med mad og måltider, samt at de får et indblik i de fordele og ulemper, der er forbundet med dette arbejde. Slutteligt vil vi gerne sige tak til de deltagende skoler for at afsætte tid til at uddele deres erfaringer med at arbejde med mad og måltider. Det har været sjovt og lærerigt at besøge jeres skoler.

RAPPORT OM MAD OG DANNEELSE

6. REFERENCER

- Altomkost (u.å.). <http://altomkost.dk/deofficielleanbefalingertilensundlivsstil/de-officielle-kostraad/> besøgt 08.12.2016
- Andersen B. (2015). I: Fuglsang & Buono Stamper N. (red.) (2015). *Madsociologi*. København: Munksgaard
- Bai Y., Suriano L., Wunderlich S.M. (2014). Veggiecation: A Novel Approach to Improve Vegetable Consumption Among School-Aged Children. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 46; 4: 320-321
- Benn J. (2010). Sundhed og skolemad mellem politik og pædagogik. Eksempler fra 125 års danske skolemadshistorie. *Cursiv* 5
- Benn J. (red.) (2013). *Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver*. København: Munksgaard
- Benn J. (2014). Food, nutrition or cooking literacy - a review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*; 7 (1)
- Block L., Grier S., Childers T. et al. (2011). From Nutrients to Nurturance: A Conceptual Introduction to Food Well-Being. *Journal of Public Policy & Marketing*; 30: 5-13
- Brinkmann S. & Tanggaard L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En Introduktion. I: Brinkmann S. & Tanggaard L. *Kvalitative metoder – en grundbog* 2. udg. Hans Reitzels Forlag (s. 481-496)
- Bondke J. & Greve J. (2013). Bruger skolebørn tiden hensigtsmæssigt? – *Om søvn, spisning, motion, samvær og trivsel*. Rockwool Fondens Forskningsenhed & Syddansk Universitetsforlag
- Caraher M., Seeley A., Wu M. Lloyd S. (2013). When chefs adopt a school? An evaluation of a cooking intervention in English primary schools. *Appetite*; 62: 50-59
- Cohen J.F.W., Jahn J.L., Richardson S., Gluggish S.A., Parker E., Rimm E.B. (2016). Amount of Time to Eat Lunch Is Associated with Children's Selection and Consumption of School Meal Entrée, Fruits, Vegetables, and Milk. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*; 116: 123-128
- Dagtilbudsloven nr 748 af 20/06/2016 Gældende
- Dansk Center for Undervisningsmiljø (2010). *Børneinterview – tre metoder til samtaler med børn*. Randers: DCUM
- Douglas M. (1972). Deciphering a meal. *Daedalus*, Vol. 101, No. 1, Myth, Symbol, and Culture (Winter, 1972), pp. 61-81
- Dyg P.M., Wistoft K., Lassen C.L. (2016). *Haver til maver udbredelse – studie af udbredelse og effekter af kulinarisk skolehaveprogram*. DPU, Aarhus Universitet
- Fenton K., Rosen N.J., Wakimoto P., Patterson T., Goldstein L.H., Ritchie L.D. (2014). Eat Lunch First or Play First? Inconsistent Associations with Fruit and Vegetable Consumption in Elementary School. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*. 2015; 115: 5 85-592
- Folkeskoleloven nr 747 af 20/06/2016. Gældende
- Fuglsang J. & Stamper N. (2015). I: Fuglsang & Buono Stamper N. (red.) (2015). *Madsociologi*. København: Munksgaard
- Fuglsang J. (2015). I: Fuglsang & Buono Stamper N. (red.) (2015). *Madsociologi*. København: Munksgaard
- Fødevarestyrelsen (u.å.). Sund skolemad – med smil, smag og samvær. <http://altomkost.dk/deofficielleanbefalingertilensundlivsstil/kommuner-skoler-og-daginstitutioner/skoler/skolemad/anbefalinger-til-sund-skolemad/>
- Fødevarestyrelsen (2009). Det fælles frokostmåltid – anbefalinger og inspiration til sund mad til børn i daginstitutioner
- Hastrup K. (2003). *Ind i Verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hastrup K. (2015). Feltarbejde. I: Brinkmann S. & Tanggaard L. (2010). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hoffman J.A., Franko D.L., Thompson D.R., Power T.J., Stallings V.A. (2010). Longitudinal behavioral effects of a school-based fruit and vegetable promotion program. *Journal of Pediatric Psychology*; 35(1): 61-71
- Hoppe C., Biloft-Jensen A., Trolle E., Tetens I. (2009). *Beskrivelse af 8-10 årige og 12-14 årige børns kost – med fokus på indtag i skole og fritidsordning*. DTU Fødevareinstituttet
- Høj B.B., Esmer S., Bertelsen K., Paustian P. (2011). *Afrapportering "Sundhedsundervisning i læreruddannelsen – hvordan står det til?"* KOSMOS Nationalt Videncenter. http://kosmos.ucsyd.dk/fileadmin/user_upload/publikationer/Afrapportering_Sundhed_paa_laereruddannelsen_Final_version.pdf
- Høstrup H., Schou L., Poulsen I., Larsen S., Lyngsø E. (2009) Manual: VAKS – Vurdering af Kvalitative Studier. Dansk Sygepleje Selskab. *Center for Kliniske Retningslinjer, Dasys' Dokumentationsråd*. <http://dasys.dk/images/VAKS-danskversion.pdf>

- Jones A.M. & Zidenberg-Cherr S. (2015). Exploring nutrition education resources and barriers, and nutrition knowledge in teachers in California. *Journal of Nutrition Education and Behavior*; 47: 162-169
- Jones M., Dailami N., Weitkamp E., Salmon D., Kimberlee R., Morley A., Orme J. (2012). Food sustainability education as a route to healthier eating: evaluation of a multi-component school programme in English primary schools. *Health Education Research*; 27 (3): 448-458
- Jørgensen, P. S. (1996): Generalisering - i kvalitativ forskning. I: I.M. Lunde & P. Ramhøj (red.) *Humanistisk forskning* (s. 315-317). København: Akademisk Forlag. s. 318-28
- Keyte J., Harris S., Margetts B., Robinson S., Baird J. (2012). Engagement with the National Healthy Schools Programme is associated with higher fruit and vegetable consumption in primary school children. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*; 25(2): 155-160
- Klafki W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. (3. udg.). Århus: Klim
- Kristjansdottir A.G., Johansson E., Thorsdottir I. (2010). Effects of a school-based intervention on adherence of 7-9-years-old to food-based dietary guidelines and intake of nutrients. *Public Health Nutrition*; 13(8): 1151-1161
- Kristiansen S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. I: Brinkmann S. & Tanggaard L. *Kvalitative metoder - en grundbog* 2.udg. Hans Reitzels Forlag (s.481-496)
- Kromann Nielsen M. (2013). Udvikling af mad- og måltids-pædagogik i et tværprofessionelt perspektiv. I: Benn J. (red.) (2013). *Børn, ernæring og måltider - tværfaglige perspektiver*. København: Munksgaard
- Kvale S. & Brinkmann S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - forudsætninger, muligheder og begrænsninger. *Tidsskrift for Den norske lægeforening*; 122(25), 2468-2472
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015a). www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/sundheds-og-seksual-undervisning-og-familiekundskab/bh-kl-3-klasse/sundhed-og
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015b). www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetale-og-overgange/Fag-emner-og-tvaergaende-temaer/Folkeskolens-fag
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). www.emu.dk/sites/default/files/Madkundskab%20-%20januar%202016.pdf
- Mørk T., Tsalis G., Aachmann K., Grønhøj A. (2015). *Mad og måltider i skolen - inspiration og erfaringer*. DCA rapport nr. 053 · februar 2015. Aarhus universitet
- Måltidspartnerskabet (2016). *Madleg - Inspiration til børns maddannelse og måltidskultur*
- Nabe-Nielsen B. (2014). I: Klafki W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. (3. udg.). Århus: Klim
- Oowski C.P, Göransson H., Fjellström C. (2013). Teacher's interaction with children in the school meal situation: the example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*; 45(5): 420-7
- Pedersen S.H. (2016). *Smag. Tænkepauser - viden til hverdagen*. Århus universitetsforlag
- Perikkou A., Gavrieli A., Kougioufa M.M., Tzirkali M., Yannakoulia M. (2013). A novel approach for increasing fruit consumption in children. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*; 113(9): 1188-93
- Perez-Escamilla R, Haldeman L, Gray S (2002). Assessment of nutrition needs in an urban school district in Connecticut: Establishing priorities through research. *Journal of the American Dietetic Association*; 102(4):559-562
- Roseno A.T., Stage V.C., Hoerdeman C., Diaz S.R., Geist E., Duffrin M.W. (2015). Applying Mathematical Concepts with Hands-On Food-Based Science Curriculum. *School Science and Mathematics*; 115(1): 14-21
- Ruge D., Nielsen M.K., Mikkelsen B.E., Bruun-Jensen B. (2016). Examining participation in relation to students' development of health-related action competence in a school food setting. *Health Education*; 116(1): 69-85
- Thestrup S. V. (2016). Danske børn er sukkerforvirrede. Kost og Ernæringsforbundet
www.kost.dk/danske-boern-er-sukkerforvirrede
- Thestrup S. V. & Jensen M. (2015). Voksne gør børn sukkerforvirrede. Kost, Ernæring & Sundhed
www.kost.dk/voksne-goer-boern-sukkerforvirrede

RAPPORT OM MAD OG DANNEELSE

Townsend N. & Foster C. (2013). Developing and applying a socio-ecological model to the promotion of healthy eating in the school. *Public Health Nutrition*; 16(6): 1101-8

Townsend 2014. Shorter lunch breaks lead secondary-school students to make less healthy dietary choices: multilevel analysis of cross-sectional national survey data. *Public Health Nutrition*; 18(9): 1626-1634

Zandian M., Ioakimidis, I., Bergström, J., Brodin U., Bergh C., Leon M., Shield J., Södersten P. (2012). Children eat their school lunch too quickly: an exploratory study of the effect on food intake. *BMC Public Health*; 12: 351

Szulevicz T. (2015). Deltagerobservation. I: Brinkmann S. & Tanggaard L. (2015). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag

Saugstad, T. (2005). Handlingens logik. I: Saugstad, T. & Mach-Zagal, R. (red.). *Sundhedspædagogik for praktikere* 2.udg. København: Munksgaard Danmark

Schnack K. (2005). Handlekompetence. I: Bisgaard N.J., Rasmussen J. (Red.) (2005). *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer

Simmel G. (1998). Måltidets sociologi. I: Simmel G. (1998/1910): *Hvordan er samfundet muligt? Udvalgte sociologiske skrifter*. København: Gyldendal

Snyder S. (2009). Ethnographies of Taste: Cooking, Cuisine, and Cultural Literacy. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*; 22 (3):273-283

Stewart-Brown S (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen

Vidgen H. A. & Gallegos D. (2014). Defining food literacy and its component. *Appetite*; 76: 50-9

7. BILAG 1: INTERVIEWGUIDE

Inspireret af Kvale og Brinkmann 2009.

De grå markeringer er som udgangspunkt spørgsmål kun til ledere. Såfremt det skønnes at læreren har indsigt i tilgang og økonomi kan spørgsmålene blive stillet.

Briefing

Fortælle om projektet igen. Vigtigt at vente med at tale med medarbejdere til alle er blevet interviewet.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Baggrundspørgsmål 1. Om skolen 2. Om læreren/lederen/pædagogen	1. Kan du fortælle lidt om skolen generelt: Beliggenhed (lokation) Privat/Folkeskole, størrelse Særlige forhold (eks. etnisk fordeling) Har I nogle særlige fokusområder 2. Om dig selv og din position på skolen Funktion/stilling på skolen? Uddannelse? (hvornår?)(evt. faglighed/linjefag)hvor længe ansat på skolen Primære ansvarsområder (leder)/primære arbejdsområder (medarbejder) Hvad brænder du for i dit arbejde? Andet?
Perspektiv på sundhed og dannelse (skolens tilgang) 1. Skolens opfattelse af dannelse i skolen? 2. Hvilket sundhedsbegreb kendetegner skolen (hvad er sundhed i skolens optik? + hvordan forholder skolen sig til sundhed (hvad er skolens ansvar) 3. Sundhedspolitik 4. Ansvar for sundhed	Beskriv hvordan du/skolen forstår dannelse. Hvordan arbejder I med dannelse i skolen Udfordringer? Hvad er sundhed for jer her på skolen? Hvis du skulle beskrive for en ny forælder, hvilken betydning sundhed har for jeres skole, hvordan vil du så beskrive det? (indsatser, hvordan prioriteres sundhed) Har skolen enten er formel eller uformel sundhedspolitik? Er der overordnet mål med sundhedspolitikken? (hvad går den ud på?) Hvordan ser det ud i det rent praktiske når lærerne skal udføre sundhedspolitikken i praksis? (Stemmer de overens?) I din optik: hvad er skolens ansvar i fht elevernes sundhed?
Lærereens forståelse af mad og måltider i en skolekontekst:	Hvilket ansvar har skolen for at sætte fokus på mad og måltider? Hvilke muligheder rummer skolen? Generelt set: hvilke fordele vil der være ved at sætte fokus på mad og måltider? Hvilke udfordringer tænker du er forbundet med dette fokus?
Skolens oplevelse af at arbejde med mad og måltider:	Hvad var jeres begrundelse for at sætte fokus på mad og måltider? Konkret hvad bidrager arbejdet med for jeres skole/elever? Hvilke fordele oplever I ved at have fokus ... Er der nogle ulemper forbundet med dette fokus (eks. nedprioritering andre steder)?
Konkrete tiltag på den enkelte skole	Hvad har været Jeres primære indsatsområder i fht at arbejde pædagogisk med mad og måltider? Formålet hermed? Kan du fortælle om nogle konkrete tiltage I har arbejdet med?
Hvilke pædagogiske strategier/overvejsler ligger til grund for tiltagene?	Hvilke pædagogiske strategier/overvejsler ligger til grund for tiltagene?
Tips og råd til andre	Hvis du skulle give et eller flere gode råd til en anden skole, hvad ville du så råde dem til? Tilføjelser?

Debriefing

Geninterview evt. via mail eller telefon. Vi sender jer det færdige materiale inden det publiceres.

