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

Thstrup, Sine Vind; Lynggaard, Marianne Zangenberg

Publication date:
2017

Citation for published version (APA):
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
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 fødevarekendskab, 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 måltider. 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 bøns 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 virkelig nøgler 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.
1.1. Baggrund

**Mere fokus på mad og måltider i Folkeskoleloven**


På trods af det overvejende fokus på at sikre børns grundlæggende ernæringsmæssige behov (Ibid), er der stadig et stort ansvar hos 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, men også at sikre, at børnene får mulighed for at spise sund mad. Rammer, fællesskab, dannelse, læring etc. bør ligeledes medtænkes. Det ene kan ikke stå uden det andet. En madordning handler ikke blot om at få børnene til at spise sund mad, men også om at sikre, at børnene får mulighed for at spise sund mad.

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 frukt – 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 spisingen ikke har betydning i forhold til hvor meget frukt 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 maddannelsesbegrebet, undersøger vi den kvalitative data med henblik på at fremføre best practice eksempler på maddannelsen i skolen og bidrage til at inspirere andre skoler til at arbejde med maddannelse. Ydermere er der dataanalyse 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 forskningsmål 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 tjenere 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 litteratur-søgning, der er anvendt i baggrunden og som samtidig understøttet 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 frasorteret 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 projekt), 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**


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 udgangspunkt i en antagelse om, at ledere og medarbejdere har forskellige perspektiver på arbejdspigeria, faghed, 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.


**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 selvfølsomheder (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 inblik i skolen som kontekst for mad og måltider, har vi derfor gennemført deltagerobservationer. Observati-
onene 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 om å at opnå datamæthed. Observatærerne fandt sted under spisepauser samt i de køkkener, hvor skolemaden blev fremstillet af skoleelever. Det primære formål med observationerne var at få øjet 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

Analyse af data

I Nvivo blev der oprettet et overordnet tema betegnet som "De 4 niveauer i maden" og herunder fire underemner, der hver repræsenterer et niveau i Bens model for mad. Ved gennemgangen af transskriptionerne blev der løbende indeholdt data, der passer til et af de fire niveauer. Disse citater er efterfulgende blevet kondenseret (jf. Kvale og Brinkmann) til centralt pointer samt sat i relation til både Bens teori for mad samt koblet til Klaftis maddannelsesbegrebet. 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 analysesetsnit det "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; Hestrup, 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/elev perspektivet 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 osv.

2.6. Litteratursøgning

Som supplement til inddamning af kvalitative data gennemførte vi en søgning i videnskelige 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-
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 maddannelsen til at analyser og diskutere eksempler på skolers tiltag på mad og måltidsområdet.


Denne figur illustrerer, at mad ikke bare er kost, 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.

3.1. 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 anskues 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 forståelse i ord som madlyst, madsherry, madolie etc. Vi kan ud fra 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).

Når ernæringsprofessionelle forholder sig til maden på niveau 1 indebærer det eksempelvis at undersøge, hvad en fædevare består af ved hjælp af ernæringsfaglige synspunkter, 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 fædevare består af ved hjælp af ernæringsfaglige synspunkter, 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 fædevare består af ved hjælp af ernæringsfaglige synspunkter, 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 fædevare består af ved hjælp af ernæringsfaglige synspunkter, her, man kan tale om kost, ernæring, mikro- og makronæringsstoffer osv.

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 (ernæringsfaglige og andre) forståelse af maden. Det er her, man kan tale om kost, ernæring, mikro- og makronæringsstoffer osv. Når ernæringsfaglige forskningstraditioner (Benn 2013: 239).

Figurer illustrerer, at mad ikke bare er kost, 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.
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 Benns 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 Fødevarestyrelsens officielle kostråd (Altom-kost u.å.). Kostrådene har til hensigt at omsætte omfattende ernæringsfaglig videnskab 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 fødevare. 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 kartoffelen, indebærer dette niveau et fokus på, hvordan kartoffelen ændrer karakter alt efter om den bliver kogt, bagt eller stegt (Benn 2013, 2014). Niveau 2 i Benns 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 læse sig fra opskriften og i steget 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 enkeltstædende fødevarer, er der her fokus på hele retter, måltidet og måltids situationen. Det indebærer blandt andet et måltid, der fysisk består af flere forskellige fødevarer som bliver sat sammen til en ret (Benn 2013:239).


Dette faktum, at måltidet er kendtegnet ved bestemte regler, er desuden et

Simmels syn på måltidet var opsigtvækkende 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 afstådkom en ændring fra at anskue det som en egoistisk og dyrisk hændelse, til at se måltidet som en social, fællesska- bende og civiliseret begivenhed (Simmel 1998, Fuglsang & Stamer 2015:13).


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 fællsen af samfryg. Hvis et barn føler en større intimitet over for en klassekammerat, er han/hun måske mere tilbøjelig til at udvide solidaritet over for en klassekamerat 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 Douglases’ forståelse af måltidet, anskuer vi skolemåltidet som en mulighed for dannelse og fællesskab blandt elever samt mellem lærere og elever.


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-mode- ling, 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. Måltidets muligheder vender vi tilbage til i analyseafsnittet.

Niveau 4: Madkultur og livsstil

I sin oprindelige model kalder Benn det fjrede 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 enkeltindi- viders 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”.


3.3. Dannelse forstået som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet


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 dannelsen i skolerne.

Selvbestemmelse


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


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 anlæg, herunder kulturelle, politiske og samfundsmæssige forhold (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).

Selvbestemmelser-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen er centrale for Klafkis dannelsesteoriet samt for den teoretiske ramme for dette projekt. Et yderligere element i Klafkis dannelsestænkning, 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). Wolfgang Klafkis dannelsesteoriet er komplet og mere omfangsrigt end hvad denne korte redegørelse kan indbefatte. For yderligere kendskab til Klafkis teori, begreber, baggrund og udvikling henvises til bogen "Dannelsestæori og didaktik – nye studier" (Klafki 2001).
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 dette sammenhæng skal ses ud fra vores teoretiske ramme, altå 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 maddannelsen kan finde sted i praksis i en skolekontext. I afsnit 4.2 vil vi se nærmere på fordele og ulemper forbundet ved at arbejde med maddannelsen i skolen.

4.1. Best practice i relation til model for maddannelsen

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 dannelsesteori (se Benns originale model i teoriansnittet ovenfor). I vores videreudvikling af Benns model (Benn 2013, 2014) supplerer vi modellen med Klafkis dannelsesteori 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

Maddannelsen med fokus på næringsfokus 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.
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 plantlægger 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 madens sundhedsværdi der er vigtigt ved skolemåltidet. Her og skoleledernes beskrivelse af, hvad niveau 1, finder vi primært i lærernes eksempler, der holder sig mere eksplicit inddraget i undervisningen.

hvorved elementer fra niveau 2 og 3 blev eleverne udvikle opskrifter og bage brød, i det samme undervisningsforløb skulle de være med, at eleverne opnår øget undervisningsmuligheder i maden. Senere bliver inkluderet i aktiviteten.

Eleverne har simpelthen brug for at få spist ordentligt, når de er døende eller er nødt til at sætte fokus på mad og måltider. Men også med tanget-aktiviteten viser, kan arbejdet med mad udfolde sig således, at flere niveauer af maddannelse 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 ikke er noget pseudo over det. Det er en øgte 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 virkeligheds-nær og vedkommende for eleverne, når man tager udgangspunkt i mad eller madiavægning. 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 almendannelsen, at elever lærer at åbne sig for verdenen uden for skolen, og at verden åbnar sig for eleven. "Dannelse kan ikke reduceres til skoleslof, 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: 86). Ifølge Klafki er det altså skolens ansvar, at inddrage elementer fra virkeligheden i undervisningen. Mad som læringsredskab kan bidrage til en dobbelt åbenhed 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

Eksempel med at opdele dej og pølser til 230 pølsehorns understætter tanken om den ægte læring og den dobbelte prioriteter at bruge undervisningstimer med at fremhæve, at man fint kan starte med mere simple aktiviteter og læringsopgaver i et mindre målestoksforhold. Maddidaktik kan indebære madlavning, men dette er ikke et must. Andre læringsaktiviteter med udgangspunkt i pølserne kan være at indsamle mad i naturen, sensoriske øvelser med fødevarer, besøg hos fødevareproducenter mv.

4.1.3. Niveau 3: Mad- og måltidspædagogik

klasse ønsker at lave Focaccia brød som tilbehør. Den køkkenansvarlige er opmærksom på næringsindholdet i skolemaden og ønsker derfor ikke at servere hvit 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 fuldkorsemel. 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 fæderørere og tilberedningsmetoder, idet de får stillet til opgave at afvige fra en originalopskrift, samtidig med at de ønsker at få et velsmagende produkt (jf. modelen for maddannelsene niveau 2 med fokus på fæderørere og tilberedningsmetoder).

til selvbestemmelse og eller medbe-stemmelse. Ud over madpædagogik indebærer niveau 3 også begrebet måltidspædagogik. For at kunne tale om måltidspædagogik i forbindelse med maddanlægning, er det relevant, at måltidets sociale og fællesskabende elementer bringes i spil. Det kan blot andet sikre, at læreren initierer et dialog ud fra børnelenes interesseområde.

4.1.4. Niveau 4: Det fulde maddanlæggende værdi på skolen

Maden som en grundlæggende værdi på skolen

“Mad er så basalt for os alle sammen, at det behøver man ikke at motiveret i forhold til. Altså vi vil alle sammen gerne kunne spise og love dejlig mad”. (Lærer)

På det fjerde niveau, som her benævnes som det fulde maddanlæggende niveau, er maden og måltidet et gennemgående element i skolens hverdag, det vil sige på daglig basis fra 0. til 9. klasse. Det fulde maddanlæggende niveau indebærer, at maden og måltidet indgår som en del af skolens værdisæt og prioriterer lige så højt som faglighed. Som en lærer på en af caseskolerne siger, er maden og måltidet indgående element på skolen. (Lærer)


Læreren på et andet sted siger, hvis vi skal spare må I ikke det behøver man ikke at motivere i forhold til. Altså vi vil alle sammen gerne kunne spise og love dejlig mad. Som en skoleleder siger: “Maden 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 love dejlig mad”.

Det er ikke mig, der er ansatte, vi fører 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 sundhedspolitik. Det kræver tid (altså fokus på mad og måltider) at prioritere tid og økonomi til maden. Det må være op til en enkelt person, at det behøver man ikke at motivere i forhold til. Altså vi vil alle sammen gerne kunne spise og love dejlig mad. Som en skoleleder siger: “Hvem 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 love dejlig mad”.

Beklager, 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-reden sundhedspolitik. Selvom der er jo rigeligt at tage fat på (griner) (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 retningsslinjer 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 teoriabsnittet 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 maden 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, er cultural literacy blandt andet forbundet med at kunne
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).

Fordi vores madvaner bliver påvirket af den kulturelle kontext (madkulturen i Danmark), er det relevant for skoleelever maddannelsen 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, hvordan vores mad og måltidshierarkiet er blevet dannet og hvordan der har været, eller påvirket den kulturerne og normer inden for vores mad og måltidskultur, hvilket ifølge Klafki er en naturlig del af den almene dannelse, og endelig måltiders og måltider indgår som en del af skolens hverdagsliv, mad og måltider indgår som en del af skolens hverdag.

Forståelse af maddannelse. Vi har først præsenteret eksempler, som kan betegnes som best practice ud fra vores teoretiske forståelse af maddannelse. I analysens anden del vil teorien ikke længere være stylish for de empiriske eksempler. Her vil vi fremlægge de væsentligste fordele, ulemper, barrierer og katalysatører, 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 maddannelsen i skoledagen

“Jamen altså der er multi millione ting, man får med ikke også. Det er bestemt fogligt 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 madordningerne (Folkeskoleloven 2016 § 40 stk 7 samt § 44 stk 9). Afsnittet her har til hensigt at fremsætte 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; Kristjandsdottir, Johansson, Thorsdottir 2010; Keyte, Harris, Margets, 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 sukker-syge 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 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 virkelighedsnærværende og derved bidrage positivt til elevernes handlekompetence og empowerment (Ruge et al. 2016). Det virkeliglsnære 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 deres eget syn på 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. Resultatene vil således primært basere sig på vores eget studies kvalitative data.

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.

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 at gøre undervisningen mere inkluderende 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).

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

Fordele

Fællesskab

Trivsel

Katalysator

Katalysator

Bidrager til lærernes

relationer


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 væsentligt 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 (Bonde & Greve, 2013).

Flere skoleledere prioriterer at være til stede dagligt ved måltidene. De oplever, at deres synlighed ved måltiderne, bidrager til en tættere relation til både medarbejdere og elever, fordi de får mulighed for at hilsne 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:

“For 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 fællesskabsfælleshed hos de elever, der arbejder i køkkenet. Det er dog ikke kun produktionen af skolemad, der skaber fællesskab.

Fløde 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 står, 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).


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 skolen samt som følge med i de almindelige skolefag, får succesoplevelser og motivation for at lære.

“Bare det at se det engangement 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: sål 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 skolelæder 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 at arbejde med, og se hvordan det positivt påvirker deres læring i andre fag: ”Det fører dem op på de steder, hvor de så ikke er så stærke” (Skolelæder). Altså kan køkkenarbejdet bidrage til at øge elevernes indlæring i fag de tidligere har haft svært ved.

I relation til at bruge mad til inklusions-arbejde 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, at madlavning ikke er sjovt for alle. Derfor må man antage, at maddidaktik og madlæring kan have en positiv indflydelse på inklusion, såfremt eleven finder glæde ved at arbejde med mad.

Mad og måltider harmonerer med almendannelsen:

”Maden er vigtig i et større dannelses-mæssigt perspektiv” (Skolelæder).

Som nævnt tidligere, er det Folkeskolens ansvar for at danne til livet uden for skolen. En skolelæder fra samme skole supplerer med, ”Dannelsen er det hele menneske” (Skolelæder).

Han uddyber her, hvad han mener med det hele menneske: ”Mad er vigtigt 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. Dannelsen er ikke kun det, man kan lære igennem en bog” (Skolelæder).

Det er caseskolernes oplevelse, at arbejdet med madlavning og andre mad-aktiviteter kan udfolde sig 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 omdannelse i skolen, at mad ikke bare er en selvfølge. Vi snakkede om, at det var anderledes og det 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 andenes, 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.


En holdning, der går igen hos både skoleledere og lærere, 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 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, det er vigtigt. Det er bare ikke det, vi bliver målt og vejret på” (Lærer).

Læreren i citatet ovenfor understreger, at hun finder arbejdet med maden udbytterigt og vigtigt for børns alment udvikling og det at lære at være med i en proces, der kan bære hele vejen igennem. Det er vigtigt. Det er bare ikke det, vi bliver målt og vejret på” (Lærer).

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, det er vigtigt. Det er bare ikke det, vi bliver målt og vejret på” (Lærer).

Læreren i citatet ovenfor understreger, at hun finder arbejdet med maden udbytterigt og vigtigt for børns alment udvikling og det at lære at være med i en proces, der kan bære hele vejen igennem. Det er vigtigt. Det er bare ikke det, vi bliver målt og vejret på” (Lærer).

Det er caseskolernes oplevelse, at arbejdet med madlavning og andre mad-aktiviteter kan udfolde sig 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 andenes, men også danskernes madkultur.

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 caseko-

erne, både lærere og skoleledere, at det er sværere for informanterne at nævne ulemper frem for fordele ved at arbejde med maden eller måltidet. Informan-
terne skal tænke længe for at komme i tanke om ulemperne:"Øhh ulemper … Øh hmm … Hvad søren er ulemperne …?” (Skoleleder)

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 skemalognistikklen 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 mad-
didaktik 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 tid til at temadage også en udfordring. En lærer fortæller, at det at afsætte god tid til måltidet, nævnes tiden også som en udfordring. En lærer fortæller, at det at afsætte god tid til måltidet og det efterfølgende frikvarter betyder, at skoleåret bliver lidt længere:

"Man kan sige, at de har to lange spise-frikvarterer, 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 ind-
fører skolemadsordning. På den aktuelle skole praktiserer de, at alle lærere hver dag spiser sammen med deres stam-
klasse. 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 medar-
bejdernes arbejdstid, og hvad denne skal bruges til, fordi som en skoleleder siger: "Tid er tid. Vi kan disponere både lære-
res 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 såle

des 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 eksemplet 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. Alles de der ting må vi jo så tage os af” (Skoleleder).

Det betyder, at skolelederen eller lære

en 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 eksemplervis betyde, at en elev skal læse 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 spisepauseen 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 køkken samt på sigt selve driften af køkken. 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 medarbejdende 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 køkkearbejdet 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 indsat, 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 hvordan denne katalysator 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 tids perspektivet 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
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 forstilling 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 skoleledelsens støtte 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 dem at gøre 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.

**Katalysatorer:**
- Leders opbakning
- Afsat tid til måltider og maddidaktik
- Engagerede lærere

**Barrrierer:**
- Økonomi
- Ingen opbakning fra leder
- Ikke afsat tid til måltid eller maddidaktik

*Figur 5: Illustrerer de faktorer der fungerer som katalysator eller barriere for at have fokus på mad og måltider i skolen:*
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 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 deltagerne i artiklen, de har været sjovt og lærerigt at besøge jeres skoler.
6. REFERENCER


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)


Dagtilbudsloven nr 748 af 20/06/2016 Gældende


Fødevarestyrelsen (2009). Det fælles frokostmåltid – anbefalinger og inspiration til sund mad til børn i daginstitutioner


Fødevarestyrelsen (2009). Det fælles frokostmåltid – anbefalinger og inspiration til sund mad til børn i daginstitutioner


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


Måltidspartnerskabet (2016). *Madleg – Inspiration til børns maddannelse og måltidskultur*


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

Målene til lederen kan blive stillet, såfremt det skønnes at læreren har indsiget i tilgang og økonomi.

**Briefing**

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forskningsspørgsmål</th>
<th>Interviewspørgsmål</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Baggrundsspørgsmål</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Om skolen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Om læreren/lederen/pædagogen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Perspektiv på sundhed og dannelse (skolens tilgang)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>1. Skolens forståelse af sundhed i skolen?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Hvilket sundhedsbegreb kendetegner skolen (hvad er sundhed i skolens optik?) + hvordan forholder skolen sig til sundhed (hvad er skolens ansvar)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Sundhedspolitik</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Ansvar for sundhed</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>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? (indsats, 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?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Lærerens forståelse af mad og måltider i en skolekontekst:</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>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?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Skolens oplevelse af at arbejde med mad og måltider:</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hvad var jeres begrundelse for at sætte fokus på mad og måltider? Konkrete 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)?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Konkrete tiltag på den enkelte skole</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>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?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hvilke pædagogiske strategier/overvejelser ligger til grund for tiltagene?</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hvilke pædagogiske strategier/overvejelser ligger til grund for tiltagene?</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Tips og råd til andre</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hvis du skulle give et eller flere gode råd til en anden skole, hvad ville du så råde dem til? Tiltænk etc...</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Debriefing**

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

---

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 indsiget i tilgang og økonomi kan spørgsmålene blive stillet.