

# Et bachelorprojekt i Madkundskab

---

## Frokostpausen i folkeskolen

29.04.2024



Af Casper Thaarup (305523) & Line Gøtterup Ramsing Nielsen (313284)

Vejledere: Merete Vial & Niels Bjerre Tange

Læreruddannelsen i Aarhus - VIA University College Campus C

Anslag: 82.458

<b>1. Indledning</b>	<b>1</b>
1.1 Problemformulering	2
<b>2. Begrebsafklaring</b>	<b>3</b>
2.1 Pædagogisk understøttelse	3
2.2 Måltidssituationen	3
2.3 Trivsel	3
2.4 Fællesskab	4
2.5 Dannelse	4
<b>3. Læsevejledning</b>	<b>5</b>
<b>4. Samfundssyn, fagsyn og læringssyn</b>	<b>6</b>
4.1 Samfundssyn	6
4.2 Fagsyn	6
4.3 Læringssyn	7
<b>5. Metode</b>	<b>8</b>
5.1 Videnskabsteoretisk afsæt	8
5.2 Interventioner	8
5.2.1 Interventionsklassen	10
5.2.2 Kontrolklassen	10
5.3 Undersøgellesdesign	10
5.3.1 Aktionsforskning	10
5.3.2 Spørgeskema	11
5.3.3 Interview	12
<b>6. Teori og analyse</b>	<b>13</b>
6.1 Fællesskab	13
6.1.1 Måltidsfællesskaber	13
6.1.2 Skærmens betydning for fællesskabet	17
6.1.3 Rummets betydning for fællesskabet	18
6.1.3.1 Bordopstillingen	19

6.1.3.2 Five aspect meal model (FAMM)	20
6.2 Dannelse	24
6.2.1. Verdensvendt uddannelse	25
6.2.1.1 Kvalifikation	27
6.2.1.2 Socialisation	27
6.2.1.3 Subjektivifikation	28
6.2.2 Maddannelse	29
6.3 Trivsel	31
<b>7. Diskussion</b>	<b>32</b>
7.1 Traditionernes betydning for fællesskabet	32
7.2 Fjernelse af skærmen	33
7.3 Kritik af metode	33
7.4 Opbakning til projektet	34
<b>8. Konklusion</b>	<b>35</b>
<b>9. Forslag til pædagogisk understøttelse af måltidssituationen</b>	<b>36</b>
<b>10. Referenceliste</b>	<b>38</b>
<b>11. Bilag</b>	<b>43</b>
Bilag 1 - Bordformand	43
Bilag 2 - Overblik over interventioner	44
Bilag 3 - Post-its	46
Bilag 4 - Uddrag af elevinterviews	47
Bilag 5 - Uddrag af lærerinterview	50
Bilag 6 - Uddrag fra spørgeskemaundersøgelserne	51

## 1. Indledning

*”Af alt det,  
der er fælles for mennesker,  
er følgende det, de er allermest fælles om:  
de må spise og drikke.”* - Georg Simmel, 1908 (Holm, 2012, s. 23)

Mad er en uundgåelig del af vores hverdag, og noget vi indtager flere gange i løbet af dagen. I folkeskolen møder eleverne maden i faget madkundskab, hvor eleverne arbejder med at tilegne sig kompetencer og viden inden for fagets fire fagområder; Mad og sundhed, Fødevarebevidsthed, Madlavning og Måltider og madkulturer. Men det er ikke kun i faget, at eleverne møder maden. Eleverne møder også maden i frokostpausen, hvor madpakken nydes sammen med klassekammeraterne, i et helt særligt måltidsfællesskab, en situation som oftest ikke er pædagogisk struktureret, men fri og op til eleverne selv at udnytte bedst muligt. Men det kan være et stort ansvar for elever at disponere deres tid og opmærksomhed, imens tv-vært Jonas Madsen fra Ultra News underholder i et interaktivt nyhedsprogram, som kører på smartboardet i klassen under frokostpausen. I en artikel fra TV2-Østjylland fortæller en skole, at lærerne bruger skærmen i frokostpausen, “[...] så lærerne kunne forberede sig til den næste time.” (TV2 Østjylland, 2022). Dette pres kan være medvirkende til, at lærerne undlader at anskue frokostpausen som et pædagogisk anliggende. Men er det ensbetydende med at frokostpausen skal negligeres og dermed ikke være genstand for pædagogisk understøttelse? I sin bog, Skærme i skolen, påpeger Dorte Ågård, at: “Skolen og skoleklassen er nogle af de vigtigste tilbageværende fællesskaber, hvor børn og unge gennem længere tid kan gøre sig komplekse sociale erfaringer, der kan udvikle deres dannelse.” (Ågård, 2021, s. 101). Men hvori består dannelsen, når eleverne ser på en skærm i frokostpausen, og hvordan er dette med til at styrke klassens fællesskab? I overgangen fra børnehaven til skolen, påpeger Morten Kromann Nielsen m.fl. en tydelig kontrast omkring måltidet. Antallet af måltider falder markant, og fællesskabet omkring måltidet bliver mere individualiseret, hvilket afspejler en ændring i mad- og måltidskulturen (Nielsen m.fl., 2022). På mellemtrinnet foregår måltidet stadig i klassen, men lærerne stopper ofte med at have tilsyn (2022). Under vores praktik oplevede vi, at frokostpausen ofte blev kaotisk for eleverne, som ikke kunne manøvrere rundt i det sociale ‘spil’. Denne indbefattede spisning, underholdning fra skærme,

boldspil, interaktion med klassekammerater, m.m. Vi kontaktede en praktislærer fra en skole og spurgte ind til deres oplevelse af frokostpausen. Til dette svarede læreren:

*“Vi har store udfordringer med at lave ‘den gode frokostpause’. Børnene skal spise alene i 4. klasse og det er en stor omvæltning fra det de er vant til, hvor der altid har været en voksen til at spise med dem. Vi har derfor sat skærm på når de spiser, og det vil vi rigtig gerne væk fra!” (Bilag 5)*

Dette bekræftede os i aktualiteten af udfordringen omkring frokostpausen. Vi blev nysgerrige på, hvordan vores faglighed som madkundskabslærere, og dermed også ressourcepersoner for skolens øvrige medarbejdere, kan indtænke aspekter af madkundskabsfaget i måltidssituationen? I folkeskolens formålsparagraf § 7 foreskrives det, at der i undervisningen i grundskolen skal indgå obligatoriske emner, såsom sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab (Folkeskoleloven, 2024, § 7). Mad, måltider og sundhed er repræsenteret i dette obligatoriske emne, og kommer derfor til at vedrøre alle skolens fag (UVM, 2022). Hvis alle fag i skolen har et ansvar for at løse denne opgave, hvem forholder sig så egentlig til opgaven om at opstille rammer omkring måltidet gennem elevernes skolegang?

### **1.1 Problemformulering**

Baseret på de ovennævnte overvejelser, har vi til hensigt at undersøge følgende problemformulering i dette bachelorprojekt:

*Hvilket potentiale har en højere grad af pædagogisk understøttelse af måltidssituationen, frokostpausen, med henblik på at fremme trivsel, fællesskab og dannelse?*

## 2. Begrebsafklaring

I dette afsnit konkretiserer vi væsentlige begreber fra vores problemformulering. Det er vigtigt for forståelsen og læsningen af dette projekt, at have en forståelse af, hvordan vi forstår disse begreber.

### 2.1 Pædagogisk understøttelse

Den danske ordbog beskriver pædagogik som: “*(læren om) udvikling af evner, færdigheder og kompetencer hos det enkelte menneske, især hos børn og unge, ofte målrettet og præget af bestemte holdninger.*” (Den Danske Ordbog, u.å.). Med *pædagogisk understøttelse* mener vi derfor al intervention foretaget af os, fordi disse tilsigter et ‘pædagogisk mål’. Dietrich Benner omtaler forskning om pædagogik, som værende pædagogisk eksperimentel i den forstand at pædagogisk praksis er en bestemt måde at stå erkendende og handlende i verden på (Oettingen, 2018). Vi er i dette projekt bevidste om, at vores undersøgelse og resultaterne heraf er eksperimentelle, forstået på den måde at vi har med ‘frie mennesker’ at gøre.

### 2.2 Måltidssituationen

Rammerne omkring mad og måltider i folkeskolen spiller en væsentlig rolle i at sikre, at eleverne kan fokusere på fællesskabet omkring måltidet. Disse tager hensyn til både trivsels- og læringsmæssige faktorer, idet vi ønsker at skabe optimale betingelser for måltidet (Nielsen m.fl., 2022). I projektet betragter vi *måltidssituationen* som den tid, hvor eleverne samles omkring frokostpausen i klassen. Vi forstår måltidet som en særlig situation, som er afgørende for betydningen af sociale interaktioner og forhold, som bidrager til fællesskabet.

### 2.3 Trivsel

Der findes ikke nogen klar og entydig definition af, hvad trivsel er i en skolekontekst. Begrebet anvendes som en upræcis betegnelse for ‘at have det godt’ (Munkholm & Skibsted, 2024). Forståelsen af trivsel refererer, i dette projekt, til elevernes egne udsagn om elementer såsom social tilknytning, tillid til andre, tilstedeværelsen af ansvarlige voksne og kvaliteten af det miljø, de befinder sig i og anvendes hermed som indikatorer for graden af trivsel (Wistoft & Qvortrup, 2017). Begrebet bliver brugt som en vurdering af interventionernes indvirkning på klassen, i et opsamlende afsnit på vores analyse.

## 2.4 Fællesskab

*“I det moderne familieliv fungerer måltidet ofte som en tilbagevendende bekræftelse på, at familien udgør et fællesskab.”* (Holm & Andersen, 2022, s. 23). I vores projekt anses klassen som en ‘familie’, når de samles omkring måltidet i frokostpausen. Måltidet udgør i mange familier sociale begivenheder, som bringer familien sammen og markerer, at det enkelte medlem føler sig knyttet til de andre. DeVault siger: *“En familie er ikke en samling af individer, som opstår naturligt. Den konstrueres fra dag til dag gennem aktiviteter som det at spise sammen.”* (Holm & Andersen, 2022, s. 23). Klassen konstrueres hver dag gennem aktiviteten, “at gå i skole”, og opløses igen når klokken ringer ud efter sidste lektion, hvorefter den gentager sig dagen efter.

## 2.5 Dannelse

*Dannelse* refererer, i dette projekt, til den livslange proces, hvor menneskets foranderlige optikker såsom forforståelser, fordomme, holdninger, m.m. bliver påvirket og ændret i dets opfattelse af verden (Carlsen, 2016). I forlængelse af det almene dannelsesbegreb, er det også nærliggende at arbejde med begrebet om maddannelse, som ifølge Helle Brønnum Carlsen er relevant for os hver dag, fordi vi træffer valg om mad flere gange dagligt (2016). Ingen andre undervisningsfag er så grænseoverskridende som madkundskab, fordi vi arbejder med noget sanseligt og æstetisk på egen krop. Dette gør, at faget rummer et enormt dannelsespotentiale, fordi eleverne overskrider egne grænser i mødet med nye smage, konsistenser, dufte eller andet. I projektet anskuer vi dannelse og maddannelse i forlængelse af hinanden, når vi gennem pædagogisk understøttelse af måltidssituationen forsøger at skabe rum for nye forståelser og anskuelser af verden.

### 3. Læsevejledning

I det forestående projekt forsøger vi først og fremmest at afdække, hvilket potentiale en højere grad af pædagogisk understøttelse af måltidssituationen har med henblik på at fremme trivsel, fællesskab og dannelse. I projektet præsenterer vi først hvilke 'syn', herunder samfundssyn, fagsyn og læringssyn, opgaven bygger på. Efterfølgende udfoldes projektets videnskabsteoretiske grundlag, som danner grobund for projektets undersøgelser, samt en beskrivelse af vores interventioner og projektets undersøgelsesdesign. Dernæst introduceres vores aktionsforskning, samt hvilke metoder vi har benyttet i empiriindsamlingen. Dette projekt er skrevet ind i et kontinentalt projektsyn, som overordnet er opdelt efter temaerne; fællesskab, dannelse og trivsel. Denne opdeling giver os mulighed for at nuancere vores empiri på en mere selektiv måde, med en form for 'zigzag' opdeling. I analysen belyses vores interventioner og tiltag i en vekselvirkning mellem redegørelse af teori og anvendelse heraf. I analysens første tema; fællesskab, afdækker vi hvilke faktorer, der kan spille ind på fællesskabet i frokostpausen, samt hvordan FAMM-modellen kan være med til at tydeliggøre hvilke aspekter, man som lærer kan indtænke i sin praksis. I analysens andet tema; dannelse, tager vi udgangspunkt i Gert Biestas forståelse af verdensvendt (ud)dannelse, samt hans tre domæner, som tydeliggøre skolens dannelsesopgave. I forlængelse heraf bruger vi Thomas Ziehes forståelse af maddannelsesbegrebet, som en forlængelse af det almene dannelsesbegreb. Dernæst vurderer vi interventionernes indvirkning på trivsel i analysen, og hvordan dette ses i vores indsamlede empiri. Endelig diskuterer vi madpakkens betydning for fællesskabet, udlægger en kritik af projektets anvendte metoder og vores tilgang til undersøgelsen, samt diskuterer opbakningen til projektet. Afslutningsvis konkluderer vi på projektet, og med afsæt heri præsenterer vi forslag til, hvordan man som lærer pædagogisk kan understøtte måltidssituationen. Dette for at gøre projektet nærværende og relevant for den aktive folkeskolelærer og andre faginteresserede.



## 4. Samfundssyn, fagsyn og læringssyn

I dette afsnit begrundes vi projektets faglige og didaktiske relevans, samt uddyper vores lærerfaglige syn i forhold til madkundskabsfaget og vores generelle læringsforståelse.

### 4.1 Samfundssyn

Det er væsentligt for forståelsen af vores fag- og læringssyn også at uddybe vores samfundssyn, som i forlængelse af vores forståelse af uddannelsens dannelsesopgave bygger på Biestas syn på skolen og samfundet. Hvilket samfund har skolen brug for, spørger Gert Biesta i sin bog, *Verdensvendt uddannelse*. I sin afklaring af samfundets indflydelse på skolen og omvendt, rejser han spørgsmålstegn ved den senmoderne skoles egentlige funktion (Biesta, 2022). Er skolen en fabrik som danner infantile elever, som fortjener det samfund de eksisterer i? Eller er skolen en mellemstation mellem ‘hjemmet’ og ‘samfundet’, hvor pædagogikken fylder mere end politisk bestemte læringsmål? Ifølge Biesta er det væsentligt, at vi i skolen forsøger at danne elever, som ikke blot er et produkt af deres ønsker, men som evner at forholde sig kritisk til dem, så de kan tage stilling og vælge som kvalificerede subjekter i et demokratisk samfund (2022). Denne dannelsesopgave kan vi finde yderligere opbakning af i folkeskolens formålsparagraf § 1, stk. 2: “[...] så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Folkeskoleloven, 2024, § 1, Stk. 2).

### 4.2 Fagsyn

I takt med vores forståelse af skolen som aktør i samfundet, og ikke for samfundet, findes udgangspunktet for vores fagsyn, og dermed fagets funktion, i Frede V. Nielsens model for fagdidaktiske grundpositioner i faget (Carlsen, 2017). I dette projekt beskæftiger vi os med et af tidens problematikker, ‘fællesskabets forfald’ i folkeskolen, hvor skærme og digitalisering gør undervisning og skolefællesskaber til et individuelt anliggende (Ågård, 2021). Vi anser i dette projekt, og i denne kontekst, faget som et ressourcefag og læreren som en ressourceperson, som har kompetencer og viden som bør udnyttes i flere af skolens facetter, og ikke kun i madkundskabsundervisningen. Man kan på baggrund af dette argumentere for, at vores fagdidaktiske grundsyn lægger sig op af henholdsvis udfordringsdidaktikken og eksistensdidaktikken. Udfordringsdidaktikken, fordi vi arbejder med et samfundsmæssigt

problem, som relaterer sig til skolen, hvor vi søger at styrke fællesskabet og trivsel i klassen. Eksistendidaktikken, fordi vi forsøger at bruge faget på en måde, som kobler flere af erfaringsformerne i modellen, i et forsøg på at fordre dannelse hos den enkelte elev. Udover en bestemmelse af vores projekts fagdidaktiske grundposition, er det også nærliggende at klargøre, hvilket fagsyn vi indtænker projektet og dets formål i. Helle Brønnum Carlsen har udarbejdet en model for fagsyn og fokusområder med inspiration fra Jette Benns model for fire reviderede lærertyper i madkundskab (Carlsen, 2017). I Carlsens model er akserne mellem de to positioner; 'Videnskabelighed og samfund' samt 'Hjemmet og det nære' særligt interessant for vores projekt. Det er balancen mellem disse to positioner vi forsøger at forene i et måltidsfællesskab, som skal understøtte trivsel, fællesskab og dannelse. Vi opererer som sagt med et samfundsmæssigt problem, fællesskabets forfald i folkeskolen, samtidig med at vi forsøger at skabe et hjemligt, trygt og inkluderende måltidsfællesskab. Fordi vi i dette projekt ikke arbejder med at udvikle undervisning, men nærmere koncentrerer os om den pædagogiske opgave, der ligger i at anskue måltidssituationer som pædagogisk praksis, og ikke praktisk udførelse, bliver vores fagsyn ikke brugt til at udvælge indhold, men til at konkretisere vores forståelse af faget som et ressourcefag i skolen.

### 4.3 Læringssyn

*"Uddannelse involverer altid en risiko."* (Biesta, 2014, s. 15). Som Biesta foreskriver, handler dannelsen i høj grad om at lære at forstå sig selv, for at kunne forstå og forholde sig til andre mennesker (Biesta, 2014). Med afsæt i denne forståelse bygger vores læringssyn på en sammensmeltning af både det interaktive og aktive læringssyn. Det interaktive læringssyn forstår læring som noget der sker i en aktiv proces, hvor deltagelsesmuligheder i fællesskaber står centralt (EMU, 2022) Modsat forstås det aktive læringssyn, som et aktivt selvforhold, hvor mennesket er unikt og indeholder læringsmuligheder med iboende potentialer af kraft og vilje (Biesta, 2022). Vi tror på, at læring sker i en interaktiv proces mellem eleverne, samtidig med at de bliver bevidste om egne holdninger og forståelser i mødet med andre. Læring er altså både en social konstruktion, samtidig med at det er en selverkendelsesproces. Denne forståelse afspejler sig i vores projekt, når vi, i lyset af fællesskabsstyrkende indsatser, forsøger at give eleverne mulighed for at blive uafhængige subjekter, som kan handle selvstændigt.

## 5. Metode

I dette afsnit redegør vi for projektets videnskabsteoretiske afsæt og udlægger derefter projektets undersøgelsesdesign og anvendte metoder i empiriindsamlingen. Efterfølgende beskriver vi vores indsamlede empiri, og forholder os kritiske til brugbarheden af metoderne.

### 5.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Dette projekts metoder tager udgangspunkt i et fænomenologisk videnskabssyn. Inden for den fænomenologiske tilgang koncentrerer man sig om: “[...] *læren om det, der træder frem, og således kommer til syne for ens bevidsthed.*” (Østergaard, 2017, s. 53 ). En central idé inden for fænomenologien er tanken om, at den bevidsthed, vi har som mennesker, altid vil være intentionel, hvilket betyder, at vi altid vil rette vores opmærksomhed mod noget (Østergaard, 2017). På den måde opnår vi adgang til forskellige fænomener, som kan beskrives ud fra deres betydning for vores bevidsthed. En anden central opfattelse af den fænomenologiske tilgang er opfattelsen af vores livsverden. Livsverdenen er et udtryk for den opfattelse og erfaring vi gør os i vores dagligliv (2017). For at få synliggjort forskellige meninger og betydninger af livsverdenen har vi gennemført kvalitative interviews, som vi uddyber senere i metodeafsnittet. Desuden undersøgte vi gennem ‘før’ og ‘efter’ spørgeskemaundersøgelser elevernes opfattelse af klassens fællesskab, mens vi i uddybende interviews var nysgerrige på beskrivelser af interventionernes virkning fra henholdsvis elever og lærere tilknyttet interventionsklassen.

### 5.2 Interventioner

For at undersøge vores problemformulering, har vi gentagne gange inter文neret på en skole, som vi fremadrettet vil omtale Skolen, i en 4. klasse. Vi har implementeret konkrete tiltag i frokostpausen, samt udarbejdet og tilrettelagt øvelser. Vores undersøgelse og interventioner har strakt sig over fire uger, med opstart i uge 11 og med afslutning i uge 16, hvor to af ugerne udgik grundet projektuge og påskeferie. Nedenfor beskriver vi interventionerne, som vi i analyseafsnittet belyser med relevant teori. Vi henviser til interventionerne ved brugen af samme overskrifter som angivet nedenfor.

1. *Bordopstilling og skærm*: Første intervention lavede vi i uge 11. Vi ændrede elevernes siddepladser, så de sad ved to langborde med henholdsvis 13 og 14 elever ved hvert bord, for at imitere 'forsamlingshus-bordopstillingen'. Desuden fjernede vi adgangen til skærmen under frokostpausen.

2. *Bordformand og æble*: Anden intervention lavede vi i uge 14. Vi indførte endnu et tiltag, som vi kaldte for *bordformand*. Det var en turnusordning, hvor eleverne skiftevis skulle sige 'værsgo' til resten af bordet inden de begyndte at spise, og 'velbekomme' når alle var færdige med at spise (Bilag 1). Derudover blev eleverne præsenteret for to variationer af et æble; æbler skåret ud i både, og æblejuice der var gelatineret.

3. *Dækkeservietter, pastasalat og post-its*: Tredje intervention lavede vi i uge 15. Eleverne skulle udarbejde *dækkeservietter*, som skulle bruges til at dække et fint bord med service i lektionen efter. Dækkeservietterne blev eleverne bedt om at lave på et stykke A4-papir, de skulle være kreative i et eller andet omfang, og symbolisere noget, som eleverne godt kunne lide at kigge på imens de spiste. Eleverne blev efterfølgende bedt om at benytte dækkeservietterne i frokostpausen gennem resten af undersøgelsen. Under frokostpausen fik eleverne serveret hjemmelavet *pastasalat*, som vi havde medbragt. Vi lavede også en evaluering, hvor eleverne på *post-its* skulle skrive én ting til, hvad de synes havde været godt ved 'forløbet', og én de synes ikke havde været så godt, og hvorfor.

4. *Smagsøvelser med sødt og surt*: Fjerde intervention lavede vi i uge 16. Vi medbragte to smagsøvelser med henholdsvis sødt og surt, som eleverne skulle lave gruppevist. I øvelserne skulle eleverne først rangere fødevarerne efter, hvad de troede var mindst og mest sødt. Efterfølgende skulle eleverne i grupper smage på fødevarerne og diskutere deres oplevelser heraf. Som opsamling på dette, skulle eleverne 'speeddate' og samtale om deres smagsoplevelser. Øvelsen blev efterfølgende gentaget med surt. Eleverne afsluttede undersøgelsen med at svare på samme spørgeskema, som vi indledte den med.

Et nærmere overblik over interventionerne kan tilgås i bilag 2 - *overblik over interventionerne*.

### **5.2.1 Interventionsklassen**

Vi omtaler i projektet den 4. klasse vi har intervenseret i, som *interventionsklassen*. Klassen består af 27 elever, 15 drenge og 12 piger. Den ene af os kendte klassen på forhånd fra praktikken, og vi havde derfor kendskab til elever med særlige behov og klassens generelle dynamik.

### **5.2.2 Kontrolklassen**

Vi har i vores undersøgelse valgt at bruge en parallelklasse som kontrolklasse, for at måle effektiviteten og udbyttet af tiltagene foretaget i interventionsklassen. *Kontrolklassen* har ligesom interventionsklassen svaret på et indledende og et afsluttende spørgeskema. Derudover blev der ikke gennemført nogle pædagogiske tiltag fra vores side af, for at kunne bekræfte validiteten af vores tiltag og interventioner. Skolen har efter vores første besøg, valgt at fjerne skærmen i frokostpausen i alle 4. klasserne.

## **5.3 Undersøgellesdesign**

I dette afsnit skitserer vi tilgangen til empiriindsamlingen, som består af både kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder. Undersøgelsen i dette projekt er bygget op omkring aktionsforskningscyklussen. Vi har udarbejdet kvantitative spørgeskemaundersøgelser, som er blevet besvaret inden undersøgelsens start og efter dens afslutning i interventions- og kontrolklassen. Endvidere har vi lavet semi-strukturerede elevinterviews med udvalgte elever fra interventionsklassen, samt interviewet klassens matematiklærer. Der er tale om brugen af mixed-methods i vores metodetilgang, fordi vi har anvendt både kvantitative og kvalitative metoder til at indsamle empiri (Engsig, 2017). Denne metode giver os mulighed for at få en dybere og bredere forståelse af det pædagogiske fænomen, måltidssituationen, vi i dette projekt undersøger (2017). I analysen inddrager vi desuden egne observationer og observationer fra klassens lærere.

### **5.3.1 Aktionsforskning**

Inden for aktionsforskningen interesserer man sig for, hvordan sociale processer udspiller sig, og hvad mennesker lærer, når de indgår i fællesskaber. Metoden opfylder det pædagogiske professions forskningsbehov, ved at den udvikler viden, læring og kompetence, som opleves

meningsfuld for deltagerne i praksis, hvilket giver den praksisgyldighed. Samtidig udvikles der en mere almen og generel viden, som bidrager til det akademiske vidensfelt, som giver den teoretisk gyldighed (Jensen, 2017). Vi har valgt denne undersøgelsesmetode, da vi ønsker at blive klogere gennem handlinger, som ikke nødvendigvis er succesfulde, men giver mulighed for forandring. Julie Borup Jensen beskriver aktionsforskningscyklussen med seks punkter (2017):

1. *Oplevet behov for forandring*: I vores praktik oplevede vi et behov for at skabe ‘den gode frokostpause’, fordi vi så elever, som blev placeret foran en skærm, når de spiste deres madpakke.
2. *Problemidentifikation*: Grundet det oplevede behov for forandring, blev vi nysgerrige på det uudnyttede potentiale, vi som madkundskabslærere ser i frokostpausen, og hvordan pædagogisk understøttelse heraf kan være med til at fremme trivsel, fællesskab og dannelse.
3. *Idéer til løsning af problem*: Vi ønsker, gennem en pædagogisk understøttelse af måltidssituationen, at fjerne skærmen under spisningen, skabe struktur i den måde eleverne spiser på, og lave en ny bordopstilling for at styrke trivsel og fællesskab i klassen. Samtidig ønsker vi at bidrage til elevernes selvstændige dannelse og udvide deres forståelseshorisonter gennem øvelser med fokus på maddannelse.
4. *Planlægning af handling (eksperiment)*: Det varierede hvor meget tid vi havde til rådighed med klassen per gang, hvor tiden varierede fra en lektion, af 45 minutter til tre lektioner. I vores planlægning havde vi forskellige fokus (afsnit 5.2.1), dels for at gøre det overskueligt for eleverne, samtidig med at der blev taget hensyn til lærernes ‘travle hverdag’. Nogle tiltag strakte sig over alle gangene, hvor andre kun var i fokus en enkelt gang.
5. *Gennemførelse af handling* og 6. *Evaluering af handling*: I analysen inddrager vi vores resultater fra undersøgelsesmetoderne, samt bruger disse til at evaluere interventionernes indvirkning på klassen.

### 5.3.2 Spørgeskema

Både før og efter vores interventioner, udsendte vi kvantitative onlinespørgeskemaer til eleverne i interventionsklassen. De samme spørgeskemaer blev besvaret af kontrolklassen. Formålet med spørgeskemaet var at få viden om elevernes oplevelse af frokostpausen, deres trivsel og fællesskabet i klassen. Spørgeskemaet tager udgangspunkt i faktuelle spørgsmål og holdningsspørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017). Faktuelle spørgsmål kan i princippet

observeres, hvor holdningsspørgsmål kan beskrives som subjektive af natur og forhold, som ikke kan observeres (Reimer & Sortkær, 2017). Vores spørgsmål omhandler aktuelle spørgsmål, da de handler om noget der foregår i nutiden. Når man laver kvantitative undersøgelser, skal man være bevidst om, at der vil være nuancer der ikke kommer med, og derudover skal man være kritisk omkring måden spørgsmålene er blevet stillet på, da man ikke har indflydelse på, hvordan de bliver tolket. Derfor skal spørgsmålene være letforståelige og formuleres kort og præcist (2017).

Der er mulighed for en høj validitet i et spørgeskema, fordi muligheden for at måle og lave statistik over præcis det vi ønsker er til stede. Spørgeskemaet er anonymt, hvilket giver respondenterne mulighed for at være ærlige i forhold til et interview. Reliabiliteten omhandler pålideligheden af spørgeskemaet og at målingen dermed er fri for fejl. Vores spørgsmål er udformet så eleverne ikke kan misforstå dem. Dog kan stedet, hvor eleverne besvarer spørgsmålene, potentielt svække reliabiliteten. Eleverne fik mulighed for at svare på spørgeskemaet i løbet af en lektion i klassen. Læreren blev instrueret i at læse spørgsmålene højt, samt læse den introduktionstekst, vi havde skrevet. Dette var for at eleverne vidste hvad vi spurgte ind til, og for at mindske misforståelser af spørgsmålene. Ulempen ved at lave et anonymt spørgeskema er, at vi ikke har mulighed for at uddybe besvarelsen. Resultatet er ikke bedre end respondenterne, og da vi kun har spurgt eleverne i to fjerde klasser på samme skole, er vi opmærksomme på at vores resultater kun er repræsentative i forhold til den gruppe på skolen. Derfor er det vigtigt at pointere at alle klasser er forskellige og at resultaterne dermed ikke kan generaliseres, men kun giver et lille indblik i undersøgelsesfeltet.

### **5.3.3 Interview**

I løbet af vores empiriindsamling gennemførte vi flere semistrukturerede interviews. Disse interviews blev baseret på forberedte hovedtemaer og spørgsmål, hvor formålet var at følge en interviewguide med mulighed for opfølgende spørgsmål baseret på respondentens svar (Bak, 2017). Vi valgte at gennemføre disse interviews for at opnå en dybere forståelse af de ændringer, vi havde implementeret i klassen.

Vi vurderer reliabiliteten til at være lavere, da vi ikke ville opnå de samme svar eller resultater, hvis interviewene blev gentaget, hvilket er en generel udfordring (2017). Når det kommer til validiteten af interviewformen, er den altid genstand for fortolkning, især når

mundtlige udsagn skal oversættes til tekst (Bak, 2017). Vi var dermed opmærksomme på, at udsagnene blev skrevet korrekt ned under de pågældende interviews.

## **6. Teori og analyse**

I dette afsnit præsenterer vi projektets teoretiske forståelsesramme. Vi belyser løbende vores indsamlede empiri med relevant teori og forskning på området. Afsnittet er inddelt efter følgende temaer fra problemformuleringen: fællesskab, dannelse og trivsel. De teoretiske begreber bliver brugt flere steder i analysen, hvor det forekommer naturligt, fordi trivsel, fællesskab og dannelse i dette projekt afhænger af hinanden.

### **6.1 Fællesskab**

Facilitering af fællesskabet er en af skolens vigtigste opgaver (Schulz & Pedersen, 2017). Det er vigtigt for alle mennesker at være en del af sociale fællesskaber, fordi vores udvikling er afhængig af den sociale kontakt med andre mennesker, som lærer os at forstå og forholde os til andre, samt forstå regler og normer i hverdagen - fællesskabet er derfor en vigtig faktor i dannelsesprocessen (2017). I dette afsnit belyser vi hvilke faktorer, der kan have en betydning for klassens fællesskab, og dermed hvad man som lærer kan gøre sig af overvejelser, når man arbejder med at styrke og kvalificere fællesskabet i klassen.

#### **6.1.1 Måltidsfællesskaber**

I bogen, Mad, mennesker og måltider, refererer Holm og Andersen til Bossard, som i 1948 beskrev det fælles måltid som et vigtigt forum for socialiseringen af børn. Det er gennem denne socialisering, at eleverne lærer om klassens normer og værdier, samtidigt med at de lærer deres egen position i forhold til de andre elever at kende, samt lærer om måder at samtale, handle, tænke og føle på (Holm & Andersen, 2022). En undersøgelse af skolemåltiders påvirkning af trivsel, læringsmiljø og kompetence, foretaget af Jette Benn m.fl., viser at en indsats på området med inkluderede skolemåltider, at det fælles måltid har stor betydning for det sociale samvær, og for elevernes trivsel mere generelt (Benn m. fl., 2010). Selvom dette ikke var undersøgelsens formål, er det en spændende pointe, som vi i projektet undersøger nærmere.



Helle Brønnum Carlsen skriver i sin bog om maddannelse, at måltidet er et helt særligt rum til at udfordre selvoverskridelsen (Carlsen, 2016). Måltidet er ifølge Carlsen magisk, fordi det sætter os i samme båd, da det er en social konstruktion, samtidig med at det inviterer til selvoverskridelse. Måltidet etablerer et måltidsfællesskab, hvor man i fællesskab møder noget nyt og ukendt. Måltidets særlige symbolske former sideholdt med fællesskabet, blandt de deltagende, fremmer modet og giver mulighed for selvoverskridelse. Måltidet besidder således en særlig kraft, som danner grobund for potentialet for maddannelse, som vi også kommer med eksempler på under afsnittet om maddannelse. Muligheden for selvoverskridelse kræver dog, at måltidet regnes for alvorligt og væsentligt, det kræver med andre ord pædagogisk understøttelse (2016).

I undersøgelsen på Skolen valgte vi, som noget af det første at ændre bordopstillingen og elevernes siddepladser (afsnit 6.1.4.1), fordi det er væsentligt, at de rette rammer er til stede, før en selvoverskridelse for eleverne kan finde sted. Rammer som fordrer fællesskabet og som skaber den fornødne tillid til at turde overskride sig selv, og lade en ny forandring eller mad åbne for sig for eleverne (Carlsen, 2016). Det er en balance at etablere et sådant rum i krydsfeltet mellem *det ukendte* og *det kendte*, og dette skal anses som en pædagogisk opgave (2016). Skoler ser oftest anderledes på denne opgave, og gør derfor måltidets rum til et uforberedt rum, der ikke understøtter fællesskabet, og i værste fald kan ende med at være ekskluderende (2016). Vi har med vores bordopstilling indført noget *ukendt*; nye pladser, i en situation, som er *kendt*; frokostpausen. Dette er med henblik på at udfordre eleverne til en form for selvoverskridelse i en invitation til et trygt måltidsfællesskab, som er et helt særligt rum for henholdsvis maddannelsen og fællesskabsfølelsen.

I vores indledende spørgeskemaundersøgelse svarer 68% af eleverne, at de foretrækker at spise deres frokost i mindre grupper (2-4), mens 8% svarer at de gerne vil spise sammen i en lidt større gruppe (5-8) (Bilag 6). Dette kan tyde på, at eleverne er opdelt i mindre 'grupper' i klassen og, at der dermed er flere små fællesskaber frem for ét større fællesskab blandt alle eleverne. I vores første intervention, *bordopstilling og skærm*, var vi opmærksomme på at skabe et inkluderende rum, hvor eleverne havde en følelse af at være fælles om måltidet i større grupper. I evalueringen med post-its, i tredje intervention, svarer flere af eleverne, at de synes, at 'man taler mere sammen', som noget godt der er ændret efter undersøgelsens start

(Bilag 3). I et uddybende interview om bordopstillingen svarer en af eleverne: *“Det er godt, fordi man taler sammen og laver aftaler om frikvarteret.”* Og en anden elev svarer: *“Før legede vi i grupper, nu leger vi nogle gange sammen hele klassen og ellers alle pigerne sammen.”* (Bilag 4). Disse elevers udtalelser indikerer, at klassens fællesskab er blevet påvirket i en eller anden grad efter vores interventioner. Matematiklæreren svarer ligeledes i et interview: *“Klassen har fået et bedre fællesskab og er blevet mere glade for at snakke sammen. De bruger tit spisepausen på at snakke om, hvad de skal lave i frikvarteret, hvilket også styrker fællesskabet.”* (Bilag 5). Matematiklæreren oplever af klassen er også, at fællesskabet er blevet styrket, og at eleverne taler mere sammen. Som Bossard skrev, giver det sociale aspekt af måltidet mulighed for socialiseringen af børn, hvilket vores undersøgelser også viser. Eleverne interagerer og taler om frikvartererne, de forhandler om klassens normer og værdier, når de i fællesskab laver ‘legeaftaler’. Matematiklæreren udtaler desuden: *“Derudover har det også skabt lidt flere konflikter i starten, da der også blev mere plads til at diskutere og blive uvenner. Men det er blevet bedre.”* (Bilag 5). Selvom dette kan virke negativt, kan det også tolkes som om, at eleverne bliver mere bevidste om deres egen position i forhold til de andre elever. Disse konflikter kan være med til at give eleverne de nødvendige redskaber, som Bossard understreger i socialiseringen af børn.

Det afsluttende spørgeskema viser et fald af elever, som foretrækker at spise deres frokost i mindre grupper (2-4), fra 68% til 54,3%, mens det efter undersøgelsens afslutning er 27,3% af eleverne, der foretrækker at spise i en lidt større gruppe (5-8), hvor det før kun var 8% (Bilag 6). Vi ser dermed en væsentlig stigning i elever, som foretrækker at spise flere sammen, hvilket kan indikere, at fællesskabet i klassen er blevet styrket.

En måde hvorpå man kan minimere individualiteten i madpakkespisningen, er gennem faste ‘bordskikke’ eller ritualer, som giver et fælles æstetisk udtryk for børnene (Carlsen, 2016). Det skaber større ensartethed, hvis børnene eksempelvis pakker deres madpakker ud og anretter dem på et stykke papir eller lignende, samtidig med at det højner madens æstetiske udtryk og måltidsrummets betydning (2016). I samme omgang henviser Holm og Andersen til måltidssociolog Claude Fischler, som mener, at ritualer omkring måltidet er med til at lære om hensyntagen, selvbeherskelse og samarbejde (Holm & Andersen, 2022). I undersøgelsen implementerede vi *bordformand* og udarbejdede *dækkeservietter* som en måde at give

madpakkerne et fælles æstetisk udtryk på. Dækkeservietterne implementerede vi i et forsøg på at minimere den individualitet, madpakkespisning kan være, særligt når eleverne ikke spiser det samme. Bagsiden ved denne intervention var dog, at det pludselig blev meget tydeligt, hvilke elever der ikke havde madpakke med. I spørgeskemaet før interventionerne svarer 40% af eleverne, at de spiser deres madpakke hver dag, hvor der i spørgeskemaet efter interventionerne er 59,1%, der svarer det samme, hvilket viser en stigning (Bilag 6). Det er ikke til at sige, om det entydigt er dækkeservietterne, som har haft indflydelse på elevernes lyst til at spise deres madpakke, men vi observerede sammen med matematiklæreren, at elever som sjældent eller aldrig havde madpakke med før, nu medbragte mad og brugte deres dækkeserviet under spisningen.

En måde hvorpå vi forsøgte at skabe et ritual omkring måltidet, var gennem interventionen, bordformand. Bordformanden var fremhævet ved, at denne bar et skilt, hvor titlen fremgik. Denne intervention indførte vi i et forsøg på at skabe et måltidsrum, hvor eleverne lærte om selvbeherskelse og hensyntagen, inden de måtte spise deres madpakke. Vi gjorde frokostpausen til et fælles anliggende og et fælles ansvar, fordi spisningen blev social og betinget af en fælles afstemthed.

Vi indleder projektet med måltidssociolog Georg Simmels citat om måltidsfællesskabet. Han mente, at måltidet er den vigtigste sociale handling, et menneske foretager sig. Simmel mente, at de æstetiske, stilistiske og fællesmenneskelige normer, som måltidet indbefatter, er nøglen til at bekæmpe den individualitet, det moderne menneskes samliv med hinanden fremmer (Andersen, 2015). Han gav nogle eksempler på disse normer, herunder 'koordineringen af spisetiderne', som han fandt væsentlige for fællesmåltidets temporale rytme. Endvidere mente han, at 'omhyggeligt normsatte regler for borddækning' også er væsentligt i forhold til den nødvendige modvægt til den kaotiske individualitet (2015).

Simmels forståelse af måltidets sociale betydning understreger vores intervention om 'faste bordskikke' i form af indførelsen af en bordformand som en normsat regel for måltidets rytme, når eleverne skulle vente med at spise, indtil der var blevet sagt værsgo. I uddybende elevinterviews (bilag 4) og post-its (bilag 3) fra evalueringsøvelsen fortæller flere af eleverne dog, at de har svært ved at overholde 'traditionen'. De begrundede dette med, at der har været

meget larm under frokostpausen, og at flere af deres klassekammerater har svært ved at sidde stille, samt vente på hinanden. Dette understreger vigtigheden af pædagogisk understøttelse af måltidssituationen, hvor lærerens rolle, enten i form af fysisk tilstedeværelse eller løbende opfølgning, er væsentlig, da eleverne ikke selv magter opgaven endnu.

### 6.1.2 Skærmens betydning for fællesskabet

*“At fjerne skærmen var klart den største udfordring, da jeg frygtede, at det ville skabe meget uro.”* - Matematiklæreren (Bilag 5).

Børn og unges samvær foregår i stigende grad online. Det viser en stor undersøgelse fra VIVE, som har fulgt børn i aldersgrupperne 3, 7, 11, 15 og 19 år fra perioden 2009 til 2021 (Rasmussen, 2023). Undersøgelsen viser, at sociale medier, online samvær og online spil er vigtige rum, og er for nogle børn de primære rum for socialt samvær. Som det pointeres i indledningen, er skolen, ifølge Dorte Ågård, et af de vigtigste tilbageværende fællesskaber, hvor børn kan gøre sig komplekse sociale erfaringer, som bidrager til dannelsen (Ågård, 2021).

Vores indledende spørgeskemaundersøgelse viser, at 52% af eleverne foretrækker at se Ultra News, Youtube eller bruge sin mobil i frokostpausen fordelt mellem 32%, der ønsker at se det alene, og 20% fælles i klassen. Ligeledes svarer 67% af eleverne i kontrolklassen, at de foretrækker at se fælles skærm, og 6% foretrækker at se noget alene (Bilag 6). Ved at fjerne skærmen i interventionsklassen forsøgte vi at understøtte det fysiske fællesskab og samværet mellem eleverne. Undervejs i forløbet fik eleverne mulighed for at give anonymt feedback til os i form af post-its. En del af eleverne svarer, at de savner skærmen. En elev skriver: *“der er lidt larm når der ikke er skærm fordi folk er mere koncentreret med skærm.”* og en anden skriver: *“meget mere larm fordi ingen skærm at koncentrere på og holde folk stille.”* (Bilag 4). Begge udsagn indikerer, at fjernelsen af skærmen er hovedårsagen til, at der er kommet mere larm i klassen. I modsætning til disse elever har andre elever i klassen en anden opfattelse af, hvad fjernelse af skærmen har gjort for klassen. Når de skriver, hvad der havde været godt, så skriver de: *“skærm fordi at så fokusere man på sin mad, og ikke på skærmen.”*, og en anden skriver: *“😊 Vi snakker mere sammen i spise pausen.”* (Bilag 4). Disse elever har oplevet en positiv ændring, fordi skærmen ikke længere er en del af måltidssituationen, og at fællesskabet i klassen er kommet til at betyde mere for dem. Under et interview med en elev spørger vi ind til elevens oplevelse af at spise uden skærmen. Hertil svarer eleven: *“Man*

*taler mere sammen, end før hvor man så skærm. der er mere larm, det er mere stressende, der kunne godt være mere ro så man kunne tale sammen.*” (Bilag 4). I samme omgang svarer en anden elev: *“Fedt, dejligt at tale sammen. Dejligt, at der ikke kører noget man hele tiden skal kigge på.”* (Bilag 4). Disse to udtalelser udtrykker elevernes positive oplevelse af, at skærmen er blevet fjernet under frokostpausen. Eleverne er glade for at kunne tale mere sammen, og være nærværende i samtaler, fordi de ikke længere bliver optaget af skærmen.

Samvær er noget, vi ikke kan undvære, og skærme er med til at sætte fællesskabet under pres. Eleverne kan opleve at befinde sig i en boble foran skærmen (Ågård, 2021), og da vi fjernede den, var der flere af eleverne, der ikke vidste, hvad de skulle gøre af sig selv, og der opstod dermed uro i klassen. Det var svært for den enkelte elev at finde sin plads i fællesskabet, da rammerne pludselig blev ændret. Matematiklæreren giver i interviewet udtryk for, at fjernelse af skærmen vil være den største udfordring, da de ikke selv er lykkedes med at fjerne den.

I det afsluttende spørgeskema er tallene for, hvilke elever der foretrækker at se Ultra News, Youtube eller bruge sin mobil i frokostpausen næsten uændret. Dog viser tallene en stor ændring for de elever, som ønsker at sidde alene med skærm, computer eller mobil. Nu ønsker kun 9% at sidde alene med skærmen, hvor 45,5% ønsker, at det er noget, de er fælles om (Bilag 6). Vi tolker denne stigning positivt, fordi eleverne nu ønsker at se noget i fællesskab frem for alene. Eleverne er blevet opmærksomme på fællesskabet i klassen, og vil derfor hellere lave fælles aktiviteter.

### **6.1.3 Rummets betydning for fællesskabet**

I folkeskolens formål står der, at: *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, [...]”* (Folkeskoleloven, 2024, § 1, Stk. 2). Derved kan indretningen af rummet, som en del af rammerne, få betydning for, hvordan eleverne får de bedste forudsætninger. *“Rummet kan skabe fællesskab og samhørighed, når de fysiske rammer skaber mulighed for at være sammen [...]”* (Clasen & Baluna Hostrup, 2021, s. 19). I de følgende afsnit ønsker vi at se på, hvordan rammer kan understøtte fællesskabet, man som pædagogisk ansvarlig gerne vil skabe og disses betydning for trivsel.

### 6.1.3.1 Bordopstillingen

*“De fysiske rammers betydning er ofte underkendt i måden, hvorpå vi tilgår vores planlægning og tilrettelæggelse af undervisning og det sociale samspil i klassen.”* (Clasen & Baluna Hostrup, 2021, s. 58). Der findes mange måder at indrette rummet på, men ændringer i bordopstillingen kan være med til at skabe forskellige læringsrum (Clasen & Baluna Hostrup, 2021). Interventionsklassens elever sad ved dobbeltborde i forskellige retninger inden undersøgelsens start. Flere borde vendte ind mod væggen, nogle vendte ud mod vinduerne, og de sidste vendte mod tavlen. Klassens lærere begrundede dette med, at bordopstillingen har fokus på elevernes individuelle arbejde, og at de ikke skal have kontakt til andre end sidekammeraten. Set i et perspektiv af fællesskab, mener vi ikke, at den daværende bordopstilling bidrog til at styrke klassens fællesskab. Rummet kan være en pædagogisk medspiller, som understøtter fællesskabet, og derfor er vigtigheden af at indtænke elevernes siddepladser væsentlig. En velovervejet bordopstilling kan være med til at understøtte fællesskabet, når eleverne efter den ændrede bordopstilling er ‘fælles om fællesskabet’, fordi de nu er rettet mod hinanden i stedet for at være rettet mod tavlen.

Lærerne gav i starten af undersøgelsen udtryk for at være bekymrede over at ændre bordopstillingen, fordi de frygtede, at det ville skabe mere uro i klassen. Samme dag som vi foretog ændringen, gav klassens dansklærer udtryk for at fungerede bedre end forventet, og at eleverne ikke konstant søgte hinandens opmærksomhed på samme måde mere. Efter undersøgelsen udtaler matematiklæreren desuden:

*“Det var en gamechanger med den nye bordopstilling. De blev bedre til at lytte til hinanden og tog mere ejerskab over at skabe ro i klassen, da de sad og kiggede hinanden i øjnene og på den måde måske følte et større ansvar.”* (Bilag 5)

Elevernes oplevelse af den ændrede bordopstilling understøtter vores antagelse om, at ændringen vil styrke fællesskabet i klassen. En elev udtaler blandt andet: *“Dejligt at sidde lige i midten, fordi jeg har mulighed for at tale med alle.”*, og en anden elev udtaler: *“Det fungerer, fordi man kan se sine klassekammerater.”* (Bilag 4). Én specifik bordopstilling er ikke nødvendigvis bedre end en anden, men det er vigtigt at gøre sig overvejelser omkring hensigten med bordopstillingen. Enkelte elever udtaler, at de synes, at vores bordopstilling

giver dårligt udsyn til smartboardet. Vi er bevidste om, at vores bordopstilling havde til hensigt at understøtte fællesskabet, og derfor fjernede fokus fra tavlen og undervisningen.

### **6.1.3.2 Five Aspect Meal Model (FAMM)**

Måltidsmodellen; Five Aspect Meal Model, FAMM, blev oprindeligt udviklet til anvendelse i restaurationsbranchen for at analysere forskellige elementer af måltidet, men kan også anvendes i arbejdet med måltidssituationen inden for uddannelsessektoren (Sporre m.fl., 2013). De fem aspekter inkluderer "rummet", "mødet", "produktet", "tilliden" og "atmosfæren". Disse aspekter, som er inspireret af Michelin-guidens kriterier, er afgørende for måltidets kvalitet, og bør suppleres hinanden for at skabe den bedst mulige spiseoplevelse for gæsten, eller i vores tilfælde eleven (2013). I projektet har vi til hensigt at undersøge, hvordan disse faktorer påvirker elevernes måltidsoplevelse under frokostpausen, og hvilken indvirkning dette har på henholdsvis trivsel, fællesskab og dannelse.

#### *1. Rummet:*

Rummet refererer til det fysiske miljø, hvor måltidet finder sted, og omfatter faktorer såsom tid, indretning, og bordservice, som alle påvirker vores oplevelse af måltidet (Sporre m.fl., 2013). Det fysiske rum spiller en betydelig rolle for elevernes måltidsoplevelse, og dette varierer markant fra skole til skole. Ifølge en rapport fra Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug, DCA, kan store spisesale og kantiner, hvor alle elever samles, ofte resultere i dårlig akustik, og dermed skabe et utilfredsstillende spisemiljø (Stovgaard m.fl., 2018). Dog kan fordelene ved at samle eleverne i en spisesal eller kantine betyde, at de bliver taget ud af klasseværelsets rammer og ført ind i et rum, de forbinder med måltidet (2018).

I 4. klasse på Skolen spiste eleverne i deres egen klasse. Skolen har dog en stor kantine, som ikke bliver brugt i forbindelse med frokostpauserne. Lokalt formes mad- og måltidskulturen ikke kun af bevidste beslutninger på skolerne, men er snarere en sammensmeltning af forskellige praksisser i klasserne, der påvirkes af lokale forhold, herunder især lærernes holdninger til, hvilke rammer der er mest hensigtsmæssige for skolemåltiderne (Nielsen m.fl., 2022). Skolens kantine er indrettet som en 'banegård' med meget trafik, fordi den forbinder flere af skolens områder. Selvom skolen har valgt, at eleverne fra 7. klasse må spise i kantine, og alle andre skal spise i klasserne, så spiser næsten ingen elever i kantine.

Tid er ligeledes en afgørende faktor i måltidssituationen, hvor der sjældent er afsat meget tid til spisning i skolen. Kravet om bevægelse i skoletiden på mindst 45 minutter kan være årsagen til, at frokostpausen er blevet længere, men eleverne kan ikke bruge denne tid til at spise, fordi de i stedet skal ud og bevæge sig (Folkeskoleloven, 2024, § 15, stk. 1). På Skolen havde eleverne frokostpause i 50 minutter, hvor kun 20 minutter var afsat til spisning og resten til bevægelse. En undersøgelse fra Madkulturen viser, at 84% af eleverne spiser frokost på under 15 minutter (Madkulturen, 2022). En anden rapport om mad og dannelse indikerer, at både tid og rammer for måltidssituationen påvirker, hvad børnene spiser (Thestrup & Lynggaard, 2017). Rapporten viser, at desto kortere tid der bliver afsat til spisning af madpakker, desto usundere spiser de (2017). Den første tid af frokostpausen bliver brugt til afhentning af kantinemad for de elever, som er inkluderet i madordningen. Der sker dermed en forstyrrelse i den reelle tid, klassen har til at spise, og eleverne når derfor ikke altid at spise færdigt. Fællesskabet omkring måltidet bliver forskudt, da eleverne ikke spiser på samme tid. I vores tredje intervention, *dækkeservietter, pastasalat og post-its*, eksperimenterede vi med borddækningen. I frokostpausen dækkede vi bord med service, elevernes dækkeservietter og spiste hjemmelavet pastasalat. Vi forsøgte at ændre på den spiseoplevelse, som eleverne ellers er vant til ved at højne måltidets æstetiske udtryk og måltidsrummets betydning, samt give eleverne et måltid, de kunne være fælles om. Eleverne blev 'tvunget' til at spise på samme tid, og vi fastholdte dermed rytmen omkring måltidet.

## 2. Mødet:

Mødet refererer til tilstedeværelsen af personer under et måltid (Sporre m.fl., 2013). I folkeskolen spiser eleverne ofte sammen med deres klassekammerater på deres respektive pladser. En afgørende faktor er tilstedeværelsen af en nærværende lærer under måltidet, som ikke blot bruger frokostpausen som forberedelsestid (Stovgaard m.fl., 2018). På de yngste klassetrin er en voksen til stede under måltidet, men på mellemtrinnet sker der en ændring, og muligheden for autonomi omkring måltidet øges, når eleverne bliver mere selvstændige. For at etablere gode rammer for skolemåltidet er det vigtigt, at læreren er med til at skabe de rammer, hvor måltidet opfattes som et frirum (Nielsen m.fl., 2022).

Selvom der på Skolen er en lærer, der har opsyn med årgangen, så skal denne lærer gå mellem fem klasser, og kan derfor ikke være fuldt til stede i én klasse. De gange vi



intervenerede, var vi til stede under spisningen, og havde derfor mulighed for at snakke med eleverne om andre ting end undervisning og vores projekt, og dermed skabe en relation som ikke kun handlede om skole. I det indledende spørgeskema fik eleverne, anonymt, mulighed for at fortælle os noget, som de mente vi skulle vide. Flere elever skriver, at de ikke føler de har en god relation til en af deres lærere. Ydermere udtalte nogle elever det samme, en dag vi intervenerede i klassen. Ved at lærerne deltager i måltidet, har de mulighed for at danne relationer til eleverne, som ikke kun er faglige, og kan dermed også påvirke trivsel, fordi vigtigheden af tillid til andre og sociale tilknytninger er væsentlige for følelsen af velvære og trivsel (Wistoft & Qvortrup, 2017). Ydermere konkluderer DCA-rapporten, at: *“Det tyder på, [...] at læreren kan etablere andre relationer med eleverne, som såvel elever som lærere beskriver som enormt værdifulde.”* (Stovgaard m.fl., 2018, s. 78).

### 3. Produktet:

Produktet er det, vi skal spise og drikke (Sporre m.fl., 2013). I skolesammenhæng inkluderer dette enten den mad og drikke, der serveres i skolens kantine eller elevernes medbragte madpakker. Ifølge det indsamlede spørgeskema før projektstart svarer 20% af eleverne i interventionsklassen, at de kun spiser deres madpakke ‘nogle gange’ eller ‘sjældent eller aldrig’. I det afsluttende spørgeskema har disse tal ændret sig, hvor kun omkring 13% af eleverne svarer dette. Det er også interessant at se udviklingen i, at de elever der spiser madpakke hver dag, er steget fra 40% til 59% (Bilag 6). Under vores interventioner har vi og lærerne observeret, at de elever som i starten sjældent eller aldrig havde mad med i frokostpausen, nu enten fik mad fra kantinen eller havde en madpakke med hjemmefra. Denne stigning anser vi som en indikator på, at interventionerne har haft en indvirkning på elevernes lyst til at spise deres madpakke i fællesskab med klassekammeraterne. DCA-rapporten viser også en negativ korrelation mellem sult og koncentration, hvor det blev påvist, at mangel på mad kunne påvirke elevernes koncentrationsevne (Stovgaard m.fl., 2018). Lærerne fortæller desuden, at de oplever at eleverne sidst på dagen er mere koncentreret og deltagende i undervisningen.

#### 4. Tilliden:

Tilliden omhandler reguleringer, love, økonomiske aspekter og menneskelige relationer (Sporre m.fl., 2013). Vi har i projektet kunne undersøge elevernes tillid til den mad, vi medbragte. Det gjorde vi i tre ud af fire interventioner. I anden intervention, *bordformand og æble*, serverede vi æblejuice, der var gelatineret. Eleverne var noget skeptiske overfor det, vi havde lavet, men alle elever endte med at smage på det. Vi spurgte eleverne, hvorfor de smagte på det, da flere udtalte sig negativt omkring det forinden. Nogle af eleverne svarede, at det var fordi, at de andre gjorde det, mens andre svarede, at de gjorde det, fordi de synes, at det var sjovt. I tredje intervention, *dækkeservietter, pastasalat og post-its*, medbragte vi pastasalat med hjemmelavet ramsløgspesto, som var nyt og ukendt for eleverne. Der var mere modstand fra eleverne til dette. En elev sagde 'I kan ikke tvinge mig til at spise det', hvilket er korrekt, men vi bad alle elever om at smage på det. Det havde ikke noget med os at gøre, men han havde haft en dårlig oplevelse med pastasalat før, og ønskede derfor ikke at smage på det. Eleven har førhen mistet tilliden, og denne skal derfor genopbygges. Boris Andersen påpeger at tillid til mad, der er tilberedt af andre, kan være udfordrende og kan afspejle det grundlæggende paradoks ved at være altædende væsener (Andersen, 2015). Eleverne stod overfor et valg om selvoverskridelse (Carlsen, 2016), da de skulle smage noget 'nyt og ukendt', pastasalaten. Ifølge Carlsen kan fællesskabet være med til at påvirke madmodighed, og vi mærkede en helt særlig stemning brede sig i klassen, da eleverne begyndte at smage på pastasalaten. Elever som forinden havde udtalt, at de bestemt ikke ville smage eller ikke kunne tåle det, som en form for forsvar, smagte nu på det, fordi de så andre klassekammerater smage. Deri består måltidets helt særlige kraft, fordi det inviterer til selvoverskridelse i et måltidsfællesskab, som fordrer maddannelse.

#### 5. Atmosfæren:

Atmosfæren omfatter den samlede spiseoplevelse, der påvirkes af og påvirker de fire andre aspekter. Atmosfæren er afgørende, da den bidrager til, at man føler sig komfortabel under måltidet (Sporre m.fl., 2013), hvilket også relaterer sig til trivselsbegrebet; 'at have det godt'. For at få en dybere og bredere forståelse af spiseoplevelsen gennemførte vi elevinterviews med udvalgte elever for at få en bred repræsentation af klassen. Den første elev, vi interviewede, havde ikke været til stede i første del af projektet grundet en længere ferie, men

gav under tredje intervention udtryk for, at klassen havde ændret sig positivt. I interviewet fortæller eleven, til spørgsmålet om, hvordan frokostpausen har været de sidste par uger: *“God, fordi man sidder mere og snakker sammen. Vi sidder ikke alle sammen og stirrer, så vi aftaler altid hvad vi skal lave i frikvartererne.”* (Bilag 4). Eleven uddyber dette med: *“Det har været lidt nemmere at snakke ved langborde, fordi der er flere at snakke med.”* (Bilag 4). Eleven har mærket en betydelig ændring omkring måltidssituationen, når det omhandler klassens fællesskab. En anden elev udtaler: *“Føler der er mere larm efter vi har fjernet skærmen. Så fokuserer vi ikke på noget bestemt, folk løber rundt i klassen.”* (Bilag 4). Dette stemmer overens med flere af elevernes udtalelser fra vores post-its. Larmen har indvirkning på oplevelsen af måltidssituationen, og eleverne giver fjernelse af skærmen skylden for uroen. DCA-rapporten skriver i forbindelse med spisesale og kantiner, at dårlig akustik giver et dårligt og uhensigtsmæssigt spisemiljø grundet megen larm og et højt lydniveau (Stovgaard m.fl., 2018). Selvom vores elever ikke spiser i spisesal eller kantine, så kan koblingen til et uhensigtsmæssigt spisemiljø relateres til elevernes manglende hensyntagen til hinanden. Dette understreges også i Simon Philipsens bog, Sans, hvor han skriver, at udefrakommende lyd kan bidrage til en forstyrrelse af spiseoplevelsen, når der er megen larm eller unødvendig baggrundsstøj under måltidet (Philipsen, 2020). Ved vores sidste intervention gennemgik vi med eleverne resultaterne fra deres post-its. Her pointerede vi elevernes egen rolle i forhold til det høje lydniveau. Eleverne tilkendegav, at de fremadrettet vil prøve at tage mere hensyn til hinanden, så alle elever kan være med under måltidet. Vi har i projektet ikke haft mulighed for at følge op på dette, da vores undersøgelse blev afsluttet efter fjerde intervention.

## 6.2 Dannelse

I dette projekt forsøger vi gennem vores interventioner og tiltag at bidrage til elevernes almene dannelse og maddannelse. Dannelse kan være et vanskeligt begreb at forstå, og filosoffer som Gottfried, Humboldt og Rousseau har beskæftiget sig med begrebet siden begyndelsen af 1800-tallet (Jacobsen, 2020). Begrebet blev skabt for at beskrive den transformation, mennesket gennemgår, når det går fra at være styret af religion eller natur til at være ‘sin egen’ og dermed sine valg bevidste (2020). For en mere kontekstualiseret forståelse af begrebet, i relation til vores projekt, vil vi forsøge at udfolde og nuancere begrebet. Først med Gert Biestas teori om verdensvendt (ud)dannelse, hvor han forholder sig

til dannelse i relation til skolen og dens dannelsesopgave. Dernæst udfolder vi begrebet maddannelse som en forlængelse af dannelsesbegrebet, og uddyber dette begreb med Helle Brønnum Carlsen og Thomas Ziehes forståelser.

### 6.2.1. Verdensvendt uddannelse

Vi anskuer i dette projekt skolens dannelsesopgave gennem Gert Biestas tre dannelsesdomæner; kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2022). Vi er interesserede i at undersøge betydningen af pædagogisk understøttelse af måltidssituationen, for den enkeltes uafhængighed (subjektet), klassen (det sociale) og kvaliteten af denne understøttelse samt dens dannelsepotentiale (kvalifikationen).

“Verden er med andre ord det sted, hvor vores eksistens finder sted.” (Biesta, 2022, s. 125). Ifølge Biesta skal uddannelse og dannelse ses som et forhold mellem det selvreflekterende individ og den verden, som individet eksisterer i (Biesta, 2022). Han mener, at formålet med pædagogisk og uddannelsesvendt praksis er, at få de involverede parter syn vendt mod verden, da det er her, eksistensen udfolder sig. Han forklarer og uddyber teorien med en henvisning til Wolff-Michael Roths teori om *passiabilitet*, som Roth definerer som ‘vores evne til at blive påvirket’ (2022). Roth mener, at der i vores hverdagsliv og erfaringer opstår en masse fænomener, som muliggør læring og dermed også dannelse. Fordi at mennesket er påvirkeligt, er det også modtageligt for læring, og har dermed mulighed for at konstruere forståelser. Det er gennem oplevelsen af det ukendte og sårbare, som eksempelvis en ny smag eller duft, at vi i vores selverkendelse bliver bevidste om vores evne til at skabe betydning og forbinde vores nye erfaring med noget, som allerede er indlejret (2022). Han mener således, at vi er underkastet vores *passiabilitet*, før vi er underkastet evnen til at skabe mening, fordi meget af det vi allerede ved, opstår af vores erfaringer og evne til at sammenkoble disse med ny viden (2022). I flæng med Biestas begreb om verdensvendt uddannelse mener Roth, at vi skal åbne os op for verden, og lade den påvirke os. Han er i sin forståelse af ‘vores evne til at blive påvirket’ særligt fokuseret på sansningens effekt og den *patiske erfaring*, som måden hvorpå vi lader verden påvirke os, i stedet for at vi intentionelt søger at skabe betydning (2022).

I dette projekt forsøger vi at skabe rum og mulighed for, at eleverne kan gøre sig nye erfaringer og forståelser af måltidet og den fælles konstruktion, som den er. Vi har i vores interventioner lagt særligt fokus på at præsentere eleverne for noget nyt for at udfordre deres selvoverskridelse og udvide deres forståelseshorisont. Under anden intervention, *bordformand og æble*, medbragte vi æbler og æblejuice, som var gelatineret, og bad eleverne om først at smage på æblerne, som en del af noget *kendt*, og derefter smage på æblegeléen, som en del af noget *ukendt*. Eleverne havde svært ved at sammenkoble smagen af æble med konsistensen af gelé, fordi de ikke har mødt denne fusion før. Ved at udfordre elevernes kendskab til æblets konsistens, aktiverer vi ifølge Roth, *passiabiliteten*; evnen til at blive påvirket, fordi vi inviterer eleverne til at lade sig påvirke af 'verden' i en konstellation, hvor de ikke er bekendte med sammenhængen mellem konsistens (gele) og smag (æble). De kan ikke på forhånd koble den nye viden til tidligere erfaring, og er derfor i en sårbar tilstand, hvor selvoverskridelsen bliver tydelig, og den *patiske erfaring* bliver essentiel for dannelsesprocessen, som er med til at udvide deres forståelse af og syn mod verden.

Det var tydeligt at mærke på eleverne, at de blev påvirket af stemningen i klassen, da de skulle smage på æblegeléen. Mange turde ikke smage i første omgang, men da de fik øje på deres klassekammerater, som smagte på det, blev det lige pludseligt en fælles mission at smage, og selvoverskridelsen blev gjort mindre 'farlig', fordi det foregik i fællesskab. Det samme gjorde sig gældende, da vi medbragte pastasalat, som eleverne skulle smage i fællesskab ved bordene. Da vi præsenterede pastasalaten for eleverne, var der flere udbrud af 'det kan jeg ikke lide' eller 'jeg er allergisk over for pesto', og flere af eleverne var i deres kropssprog lukkede inden smagningen. Eleverne kom derefter op til kateteret, ét bord ad gangen og fik serveret pastasalat. Alle eleverne fik samme opdrag for 'opgaven'; at smage, og hvis man ikke kunne lide det, så behøvede man ikke at spise det - men smage, det skulle man. Eleverne måtte spise, efter bordformanden havde sagt værsgo. Efterfølgende viste det sig, at alle eleverne, undtagen to, godt kunne lide pastasalaten og gerne ville have mere end én portion. I denne situation er det vigtigt, at eleverne tør lade 'verden påvirke dem', hvilket man i denne sammenhæng kan forstå som det at lade sig påvirke af sine klassekammerater, når de eksempelvis tør smage på noget nyt, og man ikke selv gør. Derfor bliver fællesskabet

og fællesspisningen en facilitator for selvoverskridelse og dermed også den *verdensvendte dannelse*, som netop handler om at åbne eleverne op for verden, og ting de ikke har mødt før.

### **6.2.1.1 Kvalifikation**

Det er uddannelsens opgave at forsyne mennesker med den viden, de færdigheder og de forståelser af verden, der gør det muligt for dem at handle (Biesta, 2011). Dette projekt har til hensigt at udvikle elevernes kulturelle kompetence, som ifølge Biesta kan relatere sig til mere overordnede livsområder, som i dette tilfælde forstås som maddannelse og madvalg.

En del af dette projekts dannelsesopgave ligger i måltidets særlige kraft. Vi har i vores undersøgelser været meget optagede af at videregive nogle af de traditioner, 'det traditionelle måltid' rummer. Forstået på den måde, at måltidet skal indeholde rytme og bordskik, som er bordformandens opgave, samt invitere til et måltidsfællesskab i form af 'forsamlingshus-bordopstillingen'. I takt med måltidets forfald, særligt i familien og i dagligdagen (Holm, 2012), er det væsentligt at eleverne oplever et måltidsfællesskab, som er fysisk, nærværende og socialt. Denne ændring, hvor eleverne får mulighed for at tale med hinanden, i stedet for at se på en skærm, imens de spiser, finder vi værdifuld. Som Simmel siger, er måltidet den vigtigste sociale handling et menneske kan foretage sig (Andersen, 2015). Dannelse er ikke et middel, men nærmere et dynamisk mål som er evigt foranderlig, og derfor kan man ikke måle på dannelse, men kun tilstræbe at påvirke eleverne i en vis grad. Som ressourcepersoner for skolen og med en faglighed, som giver viden inden for området, anser vi det som vores opgave, at hjælpe skolen med at skabe struktur omkring måltidssituationen.

### **6.2.1.2 Socialisation**

Denne funktion, som navnet også henviser til, er funktionen om den sociale dannelse, som forbereder mennesker til at indgå i sociale, politiske eller kulturelle fællesskaber (Biesta, 2011). En vigtig pointe i dette er, at uddannelsessystemer oftest videregiver de eksisterende traditioner og værdier til nye generationer (2011).

Vi vægter fællesskabet og fællesspisningen højt i vores interventioner, når vi ændrer bordopstillingen til den traditionelle 'forsamlingshus-opstilling' med den hensigt at skabe et

dialogisk og dynamisk samtalerum. Som tidligere nævnt oplevede matematiklæreren, at eleverne diskuterede mere og blev uvenner, fordi muligheden for dette opstod. Det ser vi som en del af socialisationen, fordi eleverne bliver mere bevidste om deres egne holdninger og tør forsvare dem, når de møder modstand. Denne værdifulde modstand åbner eleverne op for verden, fordi de møder nye forståelser heraf. I flæng med ovenstående skriv om måltidets forfald, er dette igen en væsentlig argumentation for, hvorfor det er så vigtigt at arbejde med fysiske fællesskaber, som rummer dannelsespotentialer og kan fremme trivsel. Vi kan i vores spørgeskemaundersøgelse se en udvikling i elevernes tilhørsforhold til klassen, hvor en større del nu føler, at de i højere grad hører til i klassen, hvor spørgeskemaet før undersøgelsens start viser, at eleverne kun havde et 'fint' tilhørsforhold til klassen.

### **6.2.1.3 Subjektivitet**

Modsat socialisationen, handler subjektiviteten ikke om at indføre individet i eksisterende traditioner og værdier, men i stedet om at individet skal dannes til uafhængighed, og dermed opdage, at det er unikt og frit i sin egen forstand (Biesta, 2011). Biesta understreger vigtigheden af at forstå elever som subjekter i eget liv, og dermed også uddannelsesformål at øge elevernes evne til at udfolde egen subjektivitet, og ikke være objekter for effektive pædagogiske og uddannelsesmæssige interventioner (Biesta, 2022).

Et punkt vi er særligt opmærksomme på i vores undersøgelse, er muligheden for subjektivitet hos den enkelte elev, når vi har fokus på fællesskabet og rammerne omkring måltidet. Vi anser den enkelte elev som en uundværlig del af måltidsfællesskabet, fordi alsidigheden og forståelsen for andre mennesker og deres måde at være til på, er en væsentlig del af dannelsen (Carlsen, 2016). Ved at gøre sig sociale erfaringer, bliver man mere bevidst om egne holdninger og egen selverkendelse.

Undervejs i undersøgelsen lagde vi særligt mærke til én elev, som ændrede sig drastisk. Eleven, som vi kendte fra praktikken, er en stille og indadvendt dreng, som ikke føler sig tryk i at præstere foran klassen. Socialt fungerer drengen normalt, men holder sig gerne til de samme legekammerater, fordi tryk er vigtigt for ham. Matematiklæreren siger i interviewet, om drengens udvikling:

*“Drengen var bordformand og sagde højt ”værsgo”, da han skulle give sit bord lov til at spise. Det var virkelig IKKE noget nogen havde regnet med. Han har rykket sig så meget, og at han ovenikøbet gjorde det sammen med jer, som ikke er hans faste voksne, er helt fantastisk.” (Bilag 5)*

Denne udtalelse, og vores oplevelse af drengen, indikerer, at drengen har følt sig tryk nok til at turde gøre noget, han aldrig har gjort før. Drengen fik gennem bordformandsposten mulighed for selvoverskridelse, da han så andre elever gøre noget og lykkes med det. Med andre ord opdagede han sin egen selvstændighed, og at han kan meget mere end han tror, fordi han er fri og unik.

### **6.2.2 Maddannelse**

Maddannelsesbegrebet skal forstås i forlængelse af den almene dannelse (Fuglsang, 2015). I forhold til maddannelsen bliver Thomas Ziehe særligt interessant for vores projekt, fordi han ligesom Helle Brønnum Carlsen interesserer sig for æstetikens betydning for dannelsesbegrebet. Det er særligt i mødet med æstetiske fænomener, at elevens erfaringer og forforståelser får betydning og elevens erkendelse udfordres (2015). I afsnittet omkring måltidsfællesskaber belyser vi sammenhængen mellem maddannelse, æstetik, sanser og fællesskab. Som Helle Brønnum Carlsen formulerer det, er sanseligheden porten til den særlige kulturelle erfaring, som ligger i maddannelsens overskridelseskraft (Carlsen, 2016).

Thomas Ziehe læner sig i sin forståelse af dannelsesbegrebet op af begrebet ‘bildung’, som er en dannelsesforståelse, der ikke betoner bestemte kompetencer og kundskaber eller en særlig smag eller levevis (Fuglsang, 2015). Det er i hans forståelse, ikke det dannende, som bliver målet med undervisningen. Det er derimod de ukontrollerbare erfaringer, refleksioner og oplevelser som eleven gennemgår i mødet med stoffet eller undervisningen (2015). Den pædagogiske opgave bliver derfor at skabe rum for, at disse oplevelser kan finde sted, så den lærendes horisont bliver forstørret og muligheden for mødet med, og anerkendelse af andre horisonter opstår. Det kalder Ziehe også *meningsfulde situationer*, situationer som man formoder kan skabe værdifulde refleksioner (2015).

I vores pædagogiske understøttelse af måltidssituationen har vi først og fremmest forsøgt at skabe *meningsfulde situationer*. Ved at gøre frokostpausen til et nærværende rum åbner vi



muligheden for, at eleverne retter deres fokus mod hinanden og væk fra skærmen. Det er også væsentligt at understrege, at pædagogisk praksis er svært at måle på, fordi arbejdet foregår med mennesker, og mellem mennesker. Men som Ziehe skriver, så er det det *umiddelbare*, som er i fokus i dannelsesprocessen, som eksempelvis de spontane snakke eleverne kan have under frokostpausen, når fokus nu er rettet mod hinanden gennem bordopstillingen.

I vores fjerde intervention, *smagsøvelser med sødt og surt*, oplevede vi flere elever, som smagte på noget, de i første omgang ikke havde lyst til. Eleverne skulle først smage på noget sødt, fordi grænsen mellem det *kendte* og *ukendte*, ifølge Carlsen, skal være balanceret, før at en selvoverskridelse kan finde sted. Vi valgte det søde først, fordi det var fødevarer som ikke virkede nær så skræmmende som eksempelvis eddike fra det sure. Vi forsøgte at skabe en *meningsfuld situation* ved at præsentere forskellige former for sød for eleverne. Det meningsfulde opstod, da eleverne smagte på glukosesirup, fordi de blev udfordret i deres kendskab til smagen af sød, da glukosesirup faktisk ikke er særligt sødt. Elevernes forståelse af grundsmagen, sød, blev udvidet, og deres horisont blev forstørret, idet deres forforståelse blev forstyrret, og situationen blev ukontrollerbar. Efter smagsøvelserne skulle eleverne 'speeddate'. De skulle sammenligne deres rangering, og derefter tale om, hvad det mest grænseoverskridende var at smage på. Eleverne var meget enige om rangeringen af de søde ting, men da det omhandlede det sure, var eleverne splittede i deres oplevelser. Smagningen af de sure ting var mere udfordrende for eleverne, hvorfor denne også kom til sidst i øvelsen. En elev fortæller i interviewet: "*Jeg endte med at smage på eddike, ketchup og citron, fordi jeg gerne ville udfordre mig selv.*". En anden elev siger: "[...] *Fordi andre gjorde det, og fordi det blev sjovt - nærmest til en leg at skulle smage på det.*" (Bilag 4). Eleverne blev overraskede over sig selv, og gjorde sig nye erfaringer med deres forståelser af smagene. Disse oplevelser er med til at udvide elevernes forståelse af 'verden' og bidrager dermed til både den almene dannelse og maddannelsen.

### 6.3 Trivsel

Som nævnt tidligere i opgaven (afsnit 6.2.1.2) har interventionerne haft en indvirkning på elevernes tilhørsforhold til klassen. I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt ind til elevernes glæde ved at gå i skole både før og efter undersøgelsen. Det viser sig, at der er en lille stigning i interventionsklassen, sammenlignet med kontrolklassen, hvor lysten til at gå i skole efter undersøgelsens afslutning faldt en smule (Bilag 6). Vi er opmærksomme på at antallet af respondenter er begrænset, men når vi anskuer elevernes besvarelser om, hvorvidt de føler sig en del af klassen, på en skala fra 1-5, ser vi en stigning i interventionsklassen ved flere elever som føler et større tilhørsforhold. I kontrolklassen flytter elevernes tilhørsforhold sig længere mod bunden af skalaen i forhold til før undersøgelsens start (Bilag 6). Dette indikerer, at interventionsklassen har mærket en ændring i følelsen af trivsel, i forhold til kontrolklassen. I et elevinterview svarer en af eleverne: *“Man leger flere sammen i frikvartererne end før, og alle må altid være med.”* (Bilag 4), ligeledes kan vi i spørgeskemaet se en stigning i, at de leger mere blandet sammen fra klassen end før, hvilket korresponderer fint i forhold til faldet af kønsopdelt leg. Samlet set vurderer vi interventionernes virkning til at have haft en indflydelse på elevernes følelse af trivsel, når det kommer til lysten til at gå i skole, men særligt i forhold til tilhørsforholdet til klassen, hvilket hænger stærkt sammen med følelsen af fællesskab.

## 7. Diskussion

I dette afsnit forholder vi os diskuterende til dele af projektet, som vi finder relevante at belyse med flere vinkler.

### 7.1 Traditionernes betydning for fællesskabet

Det blev i projektets dannelsesafsnit anslået, at vi gennem vores interventioner forsøgte at genskabe værdier fra 'det traditionelle måltid'. Derfor har vores ønske været at genindføre traditioner omkring måltidet i 4. klasse, så eleverne får et bedre udgangspunkt i forhold til at kunne bibeholde et måltidsfællesskab. Pædagogisk understøttelse af måltidet kan give eleverne redskaber til selvstændigt at vælge fællesskabet til, når eleverne bliver gamle nok, og muligheden for udgangstilladelse opstår. På baggrund af en undersøgelse fra DTU, som viser at mellemtrinselever, som har valgt at droppe madpakken, kan bidrage til at forstyrre måltidsfællesskabet (Bruselius-Jensen, 2007), kan det diskuteres, hvorvidt stigningen i elever, som oftere spiser deres madpakke efter undersøgelsens afslutning (afsnit 6.1.1), skyldes virkningen af vores interventioner omkring fællesskabet, eller om det skyldes andre ting. Spørgeskemaundersøgelsen fra kontrolklassen viser, at der er sket en halvering af elever, som spiser deres madpakke hver dag. Kontrolklassen har, som tidligere nævnt, ikke været genstand for nogle af vores interventioner eller haft pædagogisk understøttelse af måltidssituationen. Dermed kan interventionerne være en bidragende faktor til stigningen i madpakkespisningen, da vi har koblet madpakken med måltidsfællesskabet i klassen. Undersøgelser fra 'Giver skolemad næring for læring?' viser, at fælles skolemad og måltidssamvær kan give eleverne andre oplevelser af det sociale samvær i klassen, når eleverne spiser det samme til frokost (Benn m.fl., 2010). Dette har vi kun haft mulighed for at undersøge ved selv at medbringe mad, hvor vi spiste i fællesskab med eleverne. Grundet vores undersøgelsesmetoder kan vi ikke sige noget om, hvorvidt dette har haft en betydning for fællesskabet, men vi håber og tror på, at et øget fokus på måltidsfællesskabet kan være med til yderligere at styrke fællesskabsfølelsen og tilhørsforholdet til klassen, så eleverne på et givet tidspunkt ikke vælger at forlade måltidsfællesskabet i klassen, men i stedet holder fast i deres nye traditioner.

## 7.2 Fjernelse af skærmen

Fjernelsen af skærmen har givet modstand i alle klasserne. Et par dage inden undersøgelsens afslutning afholdte skolen et møde omkring skærmb brug i skolen og opfordrede forældrene til at begrænse elevernes hjemlige skærmb brug, samtidig med at de udlagde en strategi for mindre skærmb brug i skolen fremadrettet. Vi kunne mærke på eleverne ved vores sidste intervention, at de var frustrerede over, at skærmen var blevet fjernet flere steder, og vi var bange for, at denne frustration ville påvirke elevernes svar i forhold til spørgeskemaundersøgelsen. Som tidligere nævnt viser det afsluttende spørgeskema, at flere af eleverne foretrækker at se Ultra News, Youtube, m.m., fælles, som vi tolker som noget positivt for klassens fællesskab. Denne betydelige stigning kan dog også tænkes at skyldes elevernes frustration over at skærmen er blevet fjernet. Det kan vi af gode grunde ikke vide noget om, og formen, anonym spørgeskemaundersøgelse, gav os ikke mulighed for at få uddybet svarene. Som tidligere nævnt viser en undersøgelse fra VIVE, at online samvær er vigtige og primære sociale rum for nogle børn (afsnit 6.1.2) (Rasmussen, 2023), dermed kan stigningen i elever, som gerne vil se skærm, være et udtryk for, at de har brug for online samvær for at opretholde et socialt fællesskab. Det kan være et opmærksomhedspunkt, at man som lærer skal være bevidst om at hjælpe eleverne med at danne andre sociale rum end online i skolen.

## 7.3 Kritik af metode

Vi har i udarbejdelsen af dette projekt og undersøgelsen været meget ambitiøse i forhold til, hvad vi gerne ville med eleverne. Det har været udfordrende at lave en dybdegående analyse, som forbinder flere af interventionerne på tværs af analysens temaer. Som beskrevet i opgaven har vi interveneret af fire omgange, hvor vi har lavet flere ting med eleverne hver gang. Selvom eleverne tilkendegav, at de ville deltage i undersøgelsen, havde de svært ved at overholde bordformandsordningen. Optimalt skulle vi, eller en lærer, være til stede under frokostpausen, så eleverne kunne hjælpes på vej i den nye struktur. Vi var undervejs i forløbet ikke opmærksomme på den manglede motivation, der bredte sig blandt nogle af eleverne. Som nævnt tidligere viser elevernes post-its og efterfølgende elevinterviews, at flere af eleverne ikke overholdte strukturen, dels fordi det larmede, og dels fordi eleverne ikke kunne

blive siddende under spisningen. Dette kunne muligvis være undgået, hvis vi havde indtænkt motivationsfaktorer i form af indre eller ydre motivation.

#### **7.4 Opbakning til projektet**

Generelt har der været god opbakning til vores projekt fra Skolen. Klassens lærerteam, som i starten var meget begejstrede for undersøgelsen, ændrede undervejs holdning, da en af lærerne valgte at trække sin deltagelse fra projektet. Begrundelsen for dette var, at læreren ikke brændte for det, fordi det gav ekstra arbejde i en hverdag, som i forvejen er presset for mange lærere. Der blev fundet opbakning til projektet, af lærere som ikke var deltagende, men havde hørt om undersøgelsen fra andre kollegaer. Vi er bevidste om, at vi som madkundskabslærere har aktier i at ville fremme henholdsvis maddannelse og understøtte måltidsfællesskabet, men som vi pointerede i indledningen foreskriver folkeskolelovens formålsparagraf § 7, at det obligatoriske emne; Mad, måltider og sundhed, er skolens ansvar at inkorporere og ikke det enkelte fags (Folkeskoleloven, 2014, § 7, Stk. 1). Man kan derfor som lærer ikke frasige sig det pædagogiske ansvar, der ligger i at indtænke måltider som en væsentlig del af dannelsen.

## 8. Konklusion

Formålet med dette projekt har været at undersøge, hvilket potentiale en højere grad af pædagogisk understøttelse af måltidssituationen har haft med henblik på at fremme trivsel, fællesskab og dannelse. Vi kan på baggrund af vores undersøgende interventioner konkludere, at en øget indsats på området kan påvirke elevernes generelle følelse af trivsel i form af tilhørsforhold til klassen og glæden ved at gå i skole. Der er observeret en ændring i elevernes adfærd i frikvartererne i forhold til kønsopdelt leg, hvilket indikerer et mere inkluderende fællesskab i klassen. Endvidere kan vi konkludere, at en bordopstilling, der fremmer øjenkontakt og samtaler mellem eleverne, kan bidrage til at styrke fællesskabet, samt at indførelsen af faste traditioner som bordformand og æstetiske elementer som dækkeservietter kan påvirke måltidsfællesskabet positivt og mindske individualiteten i madpakkespisningen. Elevernes udfordringer med at overholde traditionerne under spisningen og den stigende larm understreger behovet for kontinuerlig pædagogisk understøttelse, når strukturen omkring måltidet ændres. Mens skærme kan være en kilde til underholdning og socialt samvær for nogle elever, kan de også være forstyrrende for samværet mellem eleverne og det fysiske fællesskab i klassen. Vi har forsøgt at skabe meningsfulde situationer omkring måltidssituationen, hvor eleverne har kunne udvide deres syn mod 'verden'. Det dannende aspekt af projektet har været at skabe rum for selvoverskridelse, hvor eleverne gennem mødet med andre forståelser af 'verden' kan blive mere bevidste om egen subjektivitet. Ved hjælp af maddannende øvelser med fokus på æstetik og sanselighed har vi givet eleverne nye erfaringer og udvidet deres forståelseshorisont af mad og smag. Samlet set kan vi konkludere, at en højere grad af pædagogisk understøttelse af måltidssituationen har potentialer til at fremme trivsel, positivt påvirke fællesskabet i klassen og bidrage til elevernes almene dannelse og maddannelse.

I det efterfølgende afsnit fremstiller vi vores forslag til hvordan man som lærer kan understøtte måltidssituationen pædagogisk.

## 9. Forslag til pædagogisk understøttelse af måltidssituationen

### 1. Indfør en 'fast rytme' omkring måltidet

Vi opfordrer til at skabe en struktur omkring måltidet, som af eleverne opleves værdifuld, idet den er tilbagevendende og konsekvent. Strukturen kan indbefatte traditioner såsom bordformand, bordopdækning eller lignende. Rummet skal skifte stemning, så eleverne oplever, at måltidsfællesskabet regnes for alvorligt, og at eksempelvis skærme ikke står i vejen for fællesskabet.

### 2. Giv et fælles udgangspunkt

Vi råder til, at eleverne har mulighed for at benytte en form for dækkeserviet eller bordservice under madpakkespisningen, fordi vores undersøgelser viser, at et fælles æstetisk udtryk omkring måltidet kan være med til at styrke måltidsfællesskabet og muligvis også påvirke elevernes lyst til at spise deres madpakke.

### 3. Prioriter bordopstillingen

Vi anbefaler, at bordopstillingen indtænkes, så der ikke kun er fokus på undervisningen, men så den også fremmer fællesskabet i klassen. 'Forsamlingshus-bordopstillingen' i vores projekt havde både fordele og ulemper, idet den tilgodeså fællesskabet i form af muligheden for øjenkontakt og samtaler, men fjernede noget af udsynet til smartboardet for enkelte elever. Vi råder til, at man eksperimenterer med bordopstillingen og inddrager eleverne i overvejelserne omkring denne.

### 4. Indtænk øvelser som fremmer (mad)dannelse

Vi opfordrer til, at man som lærer forsøger at indtænke maddannelse i andre fag end madkundskab, da det bidrager til elevernes almene dannelse. Dette kan gøres ved at skabe meningsfulde situationer, hvor eleverne gør sig erfaringer med nye smage, konsistenser eller viden herom. Situationerne skal endvidere skabe rum for erfaringsudveksling, hvor eleverne gennem mødet med andres forståelser bliver klogere på verden og sig selv.

### *5. Følg op på processen*

Vi anbefaler kontinuerlig pædagogisk understøttelse af måltidssituationen, så eleverne bedre kan navigere i de nye rammer. Det er væsentligt, at denne understøttelse ikke kun finder sted, når eleverne ikke længere har tilsyn under frokostpausen, men kontinuerligt finder sted gennem elevernes skolegang. Det er endvidere vigtigt at genoverveje de implementerede tiltag, hvis eleverne ikke deltager aktivt.

### *6. Fysisk tilstedeværelse under måltidet*

Vi råder til, at der er fysisk tilstedeværelse af en kendt lærer eller pædagog under elevernes frokostpause, så der skabes en relation til eleverne, der ikke kun er faglig. Hvis muligt kan en kantine eller et andet spiseområde opdeles, så årgangene har mulighed for at sidde samlet. Der kan dermed også spares på lærerressourcerne, så der ikke skal være en lærer til stede i hver klasse.



## 10. Referenceliste

- Ågård, D. (2021). Fællesskab. I *Skærme i skolen: et forsvar for krop, koncentration og fællesskab i et klasserum med digitale medier* (s. 95-108). Frydenlund.
- Andersen, B. (2015). Måltidets sociologi: Simmel og Fischler om det fælles måltid. I *Madsociologi* (s. 19-32). Munksgaard.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-73). Hans Reitzels Forlag.
- Benn, J., Carlsson, M., Nordin, L. L., & Mortensen, L. H. (2010). Afsluttende diskussion, konklusion og anbefalinger. I *Giver skolemad næring for læring? læringsmiljø, trivsel og kompetence* (s. 107-112). Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse*. Klim.
- Biesta, G. J.J. (2011). Hvad er uddannelse til for? I *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati* (s. 21-38). Klim.
- Biesta, G. J.J. (2014). Om uddannelsens svaghed. I *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (s. 15-26). Klim.
- Bruselius-Jensen, M. (2007). *"Når klokken er halv tolv har vi spisning": danske skoleelevers oplevelse af mad og måltider i skoler med madordninger*. Fødevareinstituttet, DTU.
- Carlsen, H. B. (2016). *Maddannelsens stadier og processer*. U Press.

Carlsen, H. B. (2017). *Madkundskabsdidaktik: mellem fag og didaktik*. Hans Reitzel.

Clasen, S., & Baluna Hostrup, C. (2021). *Bære- og væredygtige rum i skolen: en bog om rummets didaktik*. Dafolo A/S.

Den Danske Ordbog. (n.d.). *Pædagogik*. Ordnet. Lokaliseret April 23, 2024, fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=p%C3%A6dagogik>

EMU. (2022, Juni 20). *Refleksion over egen praksis: at skabe deltagelses- og læringsmuligheder i undervisningen - De 15 didaktiske principper - FGU*. EMU - Danmarks Læringsportal.

<https://emu.dk/fgu/de-15-didaktiske-principper/laeringsstrategier/refleksion-over-egen-praksis-skabe-deltagelses>

Engsig, T. T. (2017). Komplekse pædagogiske problemstillinger og mixed methods-forskning. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 161-182). Hans Reitzels Forlag.

Folkeskoleloven. (2024, Januar 29). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen nr. 90*.

Fuglsang, J. (2015). Maddannelse: Ziehe og kulturel frisættelse. I *Madsociologi* (s. 197-214). Munksgaard.

Holm, L. (2012). Måltidets sociale betydning. I *Mad, mennesker og måltider* (s. 23-38). Munksgaard Danmark.

Holm, L., & Andersen, S. S. (2022). Måltider i familien. I *Mad, mennesker og måltider: samfundsvidenskabelige perspektiver* (s. 21-34). Munksgaard.

Jacobsen, M. (2020). Kapitel 1. Den teoretiske ramme og forskningsfeltet mad, måltider og dannelse. I *Dannelsesperspektiver om skolemad og måltider: PhD-afhandling* (s. 30-84). DPU.

Jensen, J. B. (2017). Aktionsforskning - fra ideal til aktionsforskningspraksis. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 103-133). Hans Reitzels Forlag.

Madkulturen. (2022). *Madtanker #3*. Madkulturen.

<https://www.madkulturen.dk/madtanken2022-23/>

Munkholm, M., & Skibsted, E. (2024). Trivsel gennem faglige fællesskaber i skolen. I *Børn og unges trivsel* (s. 40-51). KvaN.

Nielsen, M. K., Wistoft, K., & Damsgaard, C. (2022). Mad og måltider i skolen. I *Mad, mennesker og måltider: samfundsvidenskabelige perspektiver* (3. udgave, s. 121-138).

Munksgaard.

Oettingen, A. v. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis - bidrag til en empirisk dannelsesforskning. I *Empirisk dannelsesforskning: mellem teori, empiri og praksis* (s. 19-68). Hans Reitzel.

Østergaard, C. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-74). Hans Reitzels forlag.

Philipsen, S. M. (2020). *Sans: en bog om mad og smag*. Muusmann.

Rasmussen, L. K. (2023). Onlineliv, følelser og myndighed i skolen. I *Online* (s. 47-57).

KvaN.

Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I *Empiriske undersøgelser metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 135-160). Hans Reitzels Forlag.

Schulz, A., & Pedersen, U. (2017). Inklusion i praksis. I *En skole i bevægelse* (s. 197-214). Akademisk Forlag.

Sporre, C. M., Jonsson, I. M., & Ekström, M. P. (2013). *The Five Aspects Meal Model, FAMM From Michelin Guide to public meal sector*. Örebro University.

Stovgaard, M., Thorborg, M., Kragelund, K., Andersen, B. V., & Wistoft, K. (2018). *Rammer for mad og måltider i skolen: et interventionsstudie af skolemad og måltidsrammer som betydningsselement for eleveres læringsforudsætninger, sundhed og trivsel*. DCA - Nationalt Center for Fødevarer og Jordbrug.

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*.

TV2 Østjylland. (2022, Juni 22). Forældre råber op: Skal der vises så meget tv i skolen for de små? *TV2 Østjylland*.

<https://www.tv2ostjylland.dk/odder/foraeldre-raaber-op-skal-der-vises-saa-meget-tv-i-skolen-for-de-smaa>

UVM. (2022, November 30). *Maddannelse i praksis - Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab - GRUNDSKOLE*. Emu.dk.

<https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/maddannelse-i-praksis?b=t5-t32>

Wistoft, K., & Qvortrup, L. (2017). A Distinction of Two Discourses Concerning Wellbeing. *MOJ Public health*, 6(2), 222-232. UC Viden.

## 11. Bilag

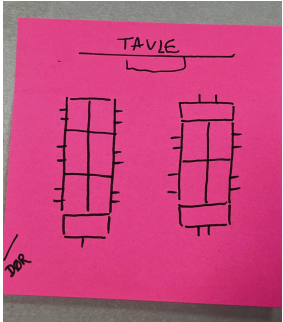

### Bilag 1 - Bordformand


# B O R D F O R M A N D

## OPGAVER

- SIGE VÆRSGO' NÅR ALLE HAR FUNDET SIN  
MAD FREM OG SIDDER PÅ SIN PLADS
- SIGE VELBEKOMME NÅR ALLE ER FÆRDIGE  
MED AT SPISE

## Bilag 2 - Overblik over interventioner

<p>Uge 11: Bordopstilling og fjernelsen af skærmen under frokostpausen</p> <p style="text-align: center;">Bordopstilling</p> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eleverne havde forinden vores besøg besvaret opstartsspørgeskemaet.</li><li>• Vi mødte klassen, og præsenterede dem for vores undersøgelse og projekt.</li><li>• Vi præsenterede kort projektets form, og hvordan det ville påvirke dem. Her talte vi også om bordformandsturnussen og afprøvede den i fællesskab i frokostpausen.</li><li>• Vi fjernede skærmen, og lavede bordopstillingen om.</li></ul>
<p>Uge 12: Projektuge</p>	
<p>Uge 13: Påskeferie</p>	
<p>Uge 14: Bordformand indføres + æble på forskellige måder</p> 	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vi gennemgik bordformandsturnussen og genopfriskede konceptet for eleverne.</li><li>• Under frokostpausen uddelte vi æblebåde, som eleverne skulle smage på, og derefter æblegelé, som eleverne også skulle smage på.</li></ul>
<p>Uge 15: Dækkeservietter + fællesspisning - pastasalat og post-its</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vi fik lov til at overtage en lektion fra morgenstunden, hvor vi udformede dækkeservietter med eleverne. Formen var fast; alle skulle lave en dækkeserviet, som skulle</li></ul>

	<p>repræsentere noget 'som er rart at kigge på, imens de spiser'.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Semistrukturerede elevinterviews</li><li>● Evalueringsøvelse med post-its, hvor eleverne skulle forholde sig til følgende spørgsmål:<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvad virker godt?</li><li>- Hvad virker ikke så godt, og hvorfor?</li></ul></li><li>● Vi kom tilbage til frokostpausen, hvor vi havde bordservice med og dækkede 'fint bord' med dækkeservietter, tallerkner og bestik. Efterfølgende spiste vi pastasalat, som vi havde medbragt.</li></ul>
<p>Uge 16: Sødt og surt øvelse + afslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Introducerede eleverne til grundsmage, og snakkede om hvilke fødevarer der smagte hhv. sødt, salt, surt, bitter og umami.</li><li>● Vi lavede en smagsøvelse med eleverne, hvor de skulle smage på først sødt og derefter surt. Eleverne skulle inden smagningen rangere hvad de troede var mest surt og mindst surt i grupper, og det samme med sødt.</li><li>● Eleverne skulle speeddate og sammenligne deres rangeringer, samt samtale om deres oplevelse af øvelsen.</li><li>● Vi afholdte spilcafé med eleverne og gennemførte anden omgang af semistrukturerede elevinterviews med udvalgte elever.</li><li>● Eleverne svarede på afslutningsspørgeskemaet.</li></ul>



### Bilag 3 - Post-its

Hvad har virket godt?	Hvad har ikke virket så godt, og hvorfor?
<ul style="list-style-type: none"><li>- Der ikke er så meget larm mere</li><li>- Der er mindre larm</li><li>- at man kan tale mer sammen fordi at man sider overfår hinanden</li><li>- igen skærm (ingen)</li><li>- ikke skærm</li><li>- Bordopstillingen. Bordformand. at der ikke er larm. at man spiser lidt mere sammen.</li><li>- ingen skærm</li><li>- at man taller mere sammen</li><li>- at vi ikke ser skærm</li><li>- der ikke så meget larm</li><li>- at der ikke er skærm så leger vi mere om morgnen</li><li>- SKærm!!!!!!</li><li>- at vi taler sammen</li><li>- man har mere PLads</li><li>- ikke rigtig noget 😞</li><li>- bordopstilling</li><li>- ALt er Lort</li><li>- 😊 Vi snakker mere sammen i spise pausen</li><li>- At kunne snakke sammen</li><li>- At man taler mere sammen</li><li>- Bordopstilling virker fint!</li><li>- ikke noget</li><li>- Der er ikke så meget larm!</li><li>- gratis mad</li><li>- <u>skærm</u> fordi at så fokusere man på sin mad, og ikke på skærmen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- der er ikke så meget plas ved borerne</li><li>- man råber frem og tilbage</li><li>- der er meget larm fordi vi ikke ser skærm!</li><li>- At vendte på bordformand</li><li>- At man ikke ser skærm fordi at der bliver meget larm</li><li>- der er lidt larm når der ikke er skærm fordi folk er mere konsentreret med skærm</li><li>- vi glemmer bordformand</li><li>- vi glemmer nogen gange bordformand</li><li>- lidt dårligt vi glemmer bordformand</li><li>- at det lamer</li><li>- jeg kan godt lige bordopstilling</li><li>- jeg kan ikke lige det: bordemand bordopstillign</li><li>- Der er meget larm når man ikke bruger skarm</li><li>- når man spiser så er der mange som løber rundt</li><li>- meget mere larm fordi ingen skærm at consentrere på og holde folk stille</li><li>- stilhed for folk lammer</li><li>- der er meget larm i 12 pausen når man spiser</li><li>- at der er larm i klassen når vi skal spise</li><li>- der er mard larm i klassen</li><li>- <u>Bordformand</u> fordi følg ikke rigtig gør det.</li><li>- at der er mer larm når vi ikke bruger skærm!!!!!!</li></ul>

## Bilag 4 - Uddrag af elevinterviews

### Uddrag af løbende elevinterviews (i grupper):

Spørgsmål: *Hvad synes du om bordopstillingen?*

Drengegruppe 1:

- Meget bedre
- Mere plads i klassen
- Dårligt udsyn til smartboard
- Meget larm

Pigegruppe 1:

- Det har været træls, fordi man ikke kan se tavlen
- Dejligt at sidde lige i midten, fordi jeg har mulighed for at tale med alle
- Det larmer, fordi nogle af drengene løber rundt

Pigegruppe 2:

- Fint, man kan nemmere se tavlen
- Fint, ikke den store forskel
- Man snakker mere sammen under frokostpausen, men det larmer også

Drengegruppe 2:

- Lidt irriterende
- Det fungerer, fordi man kan se sine klassekammerater
- Der er flere at tale med

Spørgsmål: *Hvad synes I om at skærmen er væk?*

Drengegruppe 1:

- Mere uro, mere larm
- Vi snakker mere sammen
- Jeg spiser hurtigt mad, fordi det larmer ellers går jeg ud af klassen, fordi vi ikke har tilsyn

Pigegruppe 1:

- Lidt mere larm
- Mange bruger mobil
- Snakker lidt mere sammen

Pigegruppe 2:

- Lidt irriterende, fordi man er vant til det
- Det er godt, fordi man taler sammen og laver aftaler om fritkvarteret
- Mere larm, fordi folk var koncentreret om skærmen før
- Laver aftaler om fritkvarteret, taler om alt muligt

Drengegruppe 2:

- Fedt, dejligt at tale sammen. Dejligt, at der ikke kører noget man hele tiden skal kigge på.
- Okay, men lidt mere larm

Spørgsmål: *Hvad synes I er anderledes i forhold til det i plejer?*

Drengegruppe 1:

- Man råber til sine venner, som sidder langt væk = mere uro

Pigegruppe 1:

- Før legede vi i grupper, nu leger vi nogle gange sammen hele klassen og ellers alle pigerne sammen.

**Uddrag af afsluttende elevinterviews (individuel):**

Spørgsmål: *Hvordan synes du frokostpausen har været de sidste par uger?*

Elev 1: God, fordi man sidder mere og snakker sammen. Vi sidder ikke alle sammen og stirrer, så vi aftaler altid hvad vi skal lave i frikvartererne.

Elev 2: Den har været god, der er lidt mere larm - måske fordi der ikke er fokus på at kigge på noget, og så går man bare rundt i klassen.

Jeg synes vi har talt mere sammen ved bordet.

Elev 3: Der er meget larm, folk løber rundt i klassen, og det gjorde vi ikke da vi så skærm før interventionerne.

Elev 4: Jeg føler der er mere larm efter vi har fjernet skærmen. Så fokuserer vi ikke på noget bestemt, folk løber rundt i klassen.

Både og, ift. at glæde mig til spisepausen.

Ja, det var ret fedt at prøve at være bordformand.

Elev 5: altså der er nogle af drengene der løber rundt og forstyrrer, fordi de keder sig, fordi der ikke er skærm.

det er fint at skærmen har været væk, jeg har talt mere med mine klassekammerater, vi taler tit om hvad vi skal lave i frikvarteret.

Spørgsmål: *Hvad sker der i frikvartererne?*

Elev 1: Før gik vi meget i grupper, nu leger vi mere alle sammen sammen. Før jeg tog på ferie, var der mange konflikter, det er der ikke mere fordi vi leger alle sammen og vi går ikke bare fra hinanden.

Elev 2: Vi har leget med flere i frikvarteret, i større grupper.

Elev 3: Jeg leger tit med mange, fordi vi spiller fodbold sammen, og jeg kan godt mærke en

forskæl på os i klassen, fordi vi leger mere sammen.

Elev 4: Man leger flere sammen i frikvartererne end før, og alle må altid være med.

Elev 5: Ja, jeg har godt kunne mærke at det har ændret sig

Spørgsmål: *Taler du med andre ved bordet under spisepausen?*

Elev 1: Ja, det har været lidt nemmere at snakke ved langborde fordi der er flere at snakke med.

Elev 4: ja man taler mere sammen, end før hvor man så skærm. der er mere larm, det er mere stressende, der kunne godt være mere ro så man kunne tale sammen.

Spørgsmål: *Endte du ved smageøvelsen i dag, at smage på noget, du tænkte du ikke ville smage på?*

Elev 1: Sjovt at lave smageøvelser, jeg endte med at smage på syltede agurker, selvom jeg ikke troede jeg ville. Fordi andre gjorde det, og fordi det blev sjovt - nærmest til en leg at skulle smage på det.

Elev 2: Jeg endte med at smage på eddike og pickles, fordi de andre i gruppen også gjorde det.

Elev 3: Jeg endte med at smage på eddike, ketchup og citron, fordi jeg gerne ville udfordre mig selv.

Elev 4: Jeg smagte på det hele

Elev 5: Jeg smagte på edikke, fordi de andre gjorde det - jeg havde ikke gjort, hvis de andre ikke gjorde det.

## Bilag 5 - Uddrag af lærerinterview

Semistruktureret interview gennemført med interventionsklassens matematiklærer:

Spørgsmål: *Hvorfor sagde du/I ja til at deltage i projektet?*

Svar: Var slet ikke i tvivl da I spurgte, da vi har store udfordringer med at lave 'den gode frokostpause'. Børnene skal spise alene i 4. klasse og det er en stor omvæltning fra det de er vant til, hvor der altid har været en voksen til at spise med dem. Vi har derfor sat skærm på når de spiser, og det vil vi rigtig gerne væk fra! At fjerne skærmen var klart den største udfordring, da jeg frygtede det ville skabe meget uro.

Spørgsmål: *Hvordan har det været som lærer at skulle gøre andre/ekstra ting i dagligdagen?*

Svar: Det har været lidt svært at have føling med klassen i frokostpauserne, da jeg kun har spisetilsyn tirsdag. Men det har været dejligt at sætte det her i gang, da der har været en tydelig plan og god intro fra de studerende. Derfor har min primære opgave været, at minde dem om reglerne og løbende evaluere det.

Spørgsmål: *Hvordan ser du klassen udvikling (både positivt og negativt) i forhold til fællesskab efter projektet?*

Svar: Klassen har fået et bedre fællesskab og er blevet meget glade for at snakke sammen. De bruger tit spisepausen på at snakke om hvad de skal lave i fritkvarteret, hvilket også styrker fællesskabet.

Spørgsmål: *Hvordan ser du klassen udvikling (både positivt og negativt) i forhold til trivsel efter projektet?*

Svar: Samme som før (fællesskab). Derudover har det også skabt lidt flere konflikter i starten, da der også blev mere plads til at diskutere og blive uvenner. Men det er blevet bedre.

Spørgsmål: *Hvordan har bordopstillingen være i forhold til dem gamle, hvor de sad mod væggene og ryggen til de andre?*

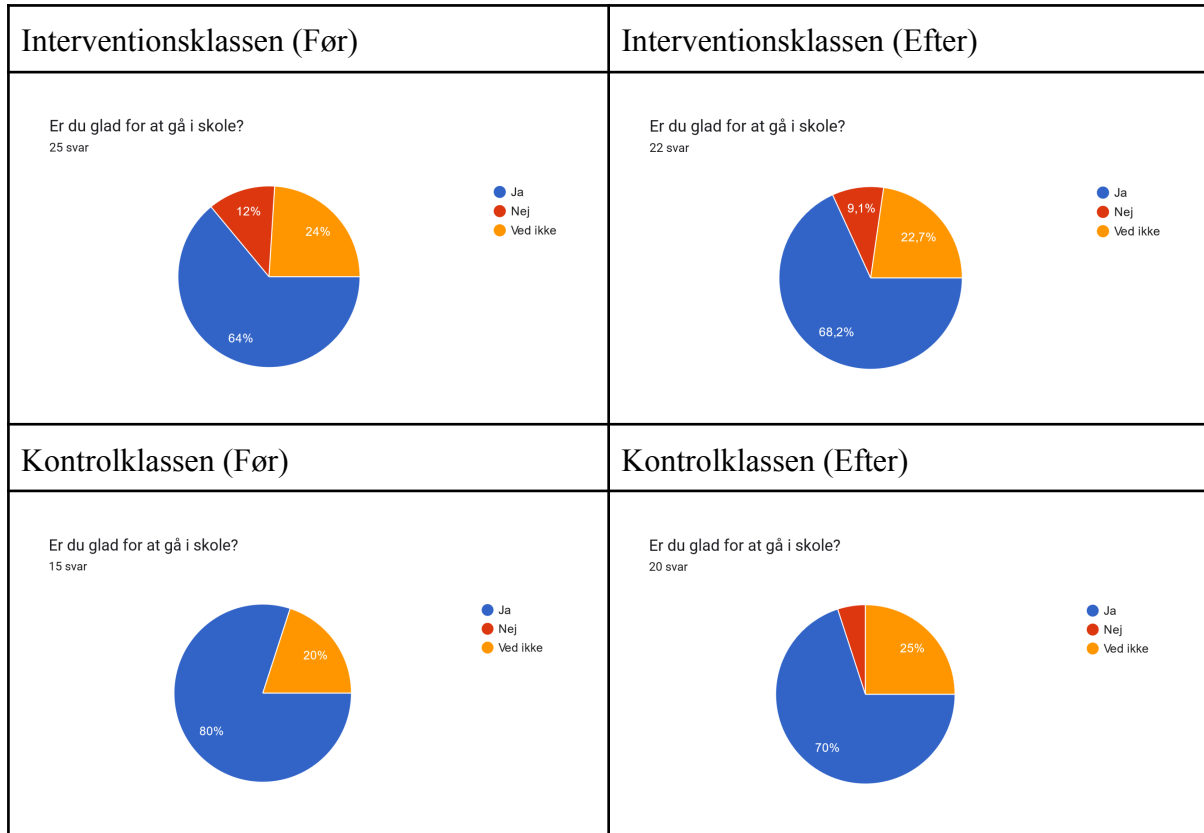
Svar: Det var en gamechanger med den nye bordopstilling. De blev bedre til at lytte til hinanden og tog mere ejerskab over at skabe ro i klassen, da de sad og kiggede hinanden i øjnene og på måde måske følte et større ansvar.

Spørgsmål: *Er der nogle elever du ser en særlig udvikling ved?*

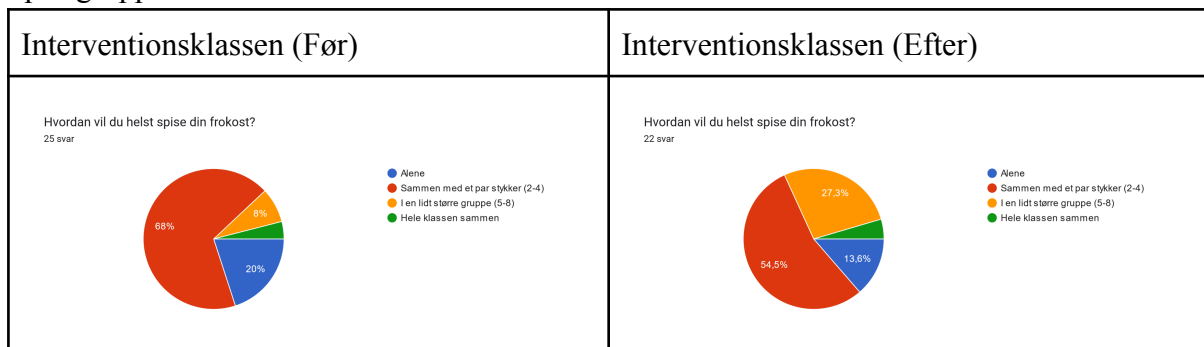
Svar: 'Dreng' var bordformand og sagde højt "varsgo", da han skulle give sit bord lov til at spise. Det var virkelig IKKE noget nogen havde regnet med. Og at han ovenikøbet gjorde det sammen med jer som ikke er hans fast vokse, er helt fantastisk. Ellers tror jeg generelt, at det har været sundt for de mere tilbageholdne elever, at blive "tvunget" til at være bordformand og blive skubbet lidt ud af ens komfortzone.

## Bilag 6 - Uddrag fra spørgeskemaundersøgelserne

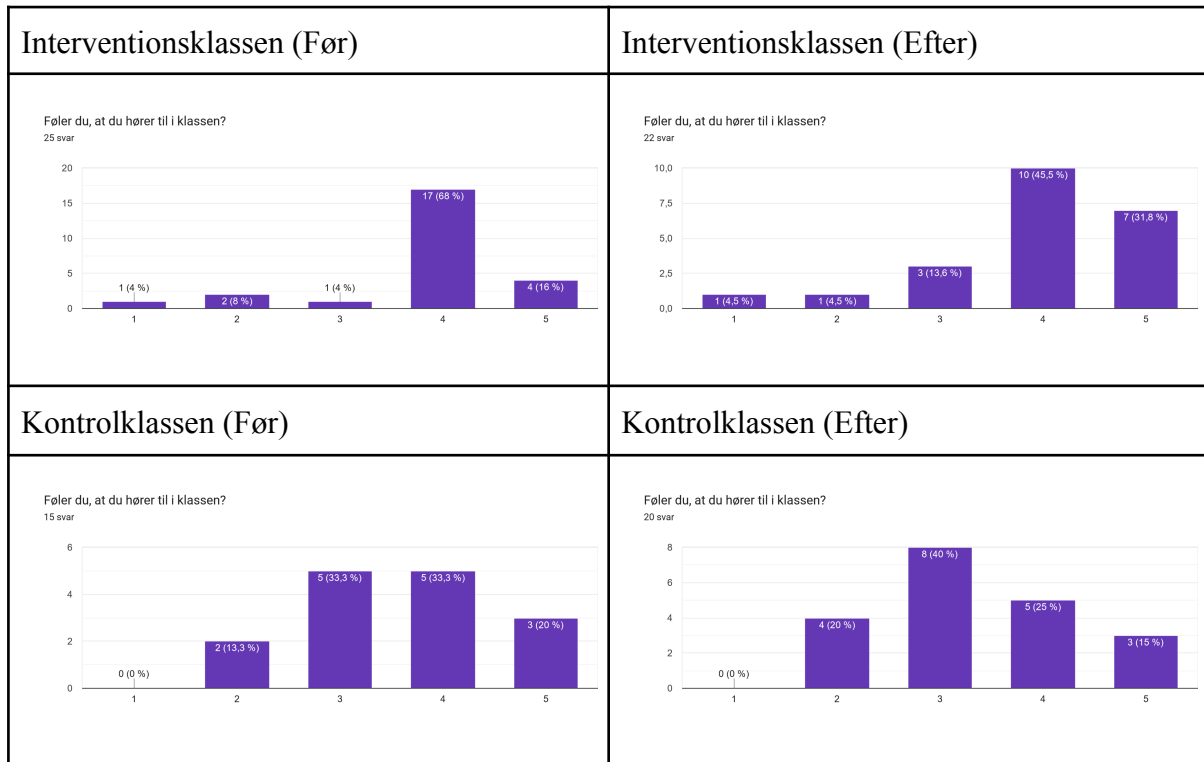
### Glæden ved at gå i skole



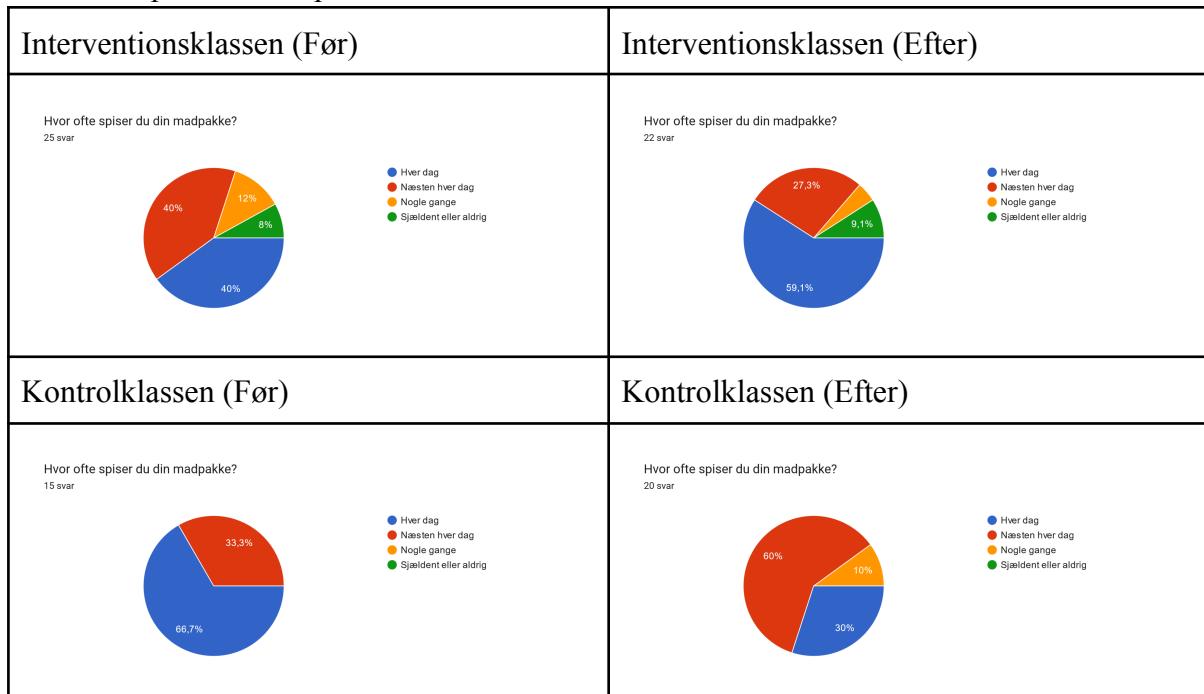
### Spisegrupper



### Tilhørsforholdet til klassen



### Hvor ofte spiser de madpakke



## Hvad vil de lave under frokostpausen

