

Masteroppgave

Masterprogram i samfunnsernæring

Mai 2022

Spisepause i klasserommet. En kvalitativ studie om måltidets praksis ved barneskoler med særlig fokus på måltidets sosiale funksjoner

Kandidatnavn: Marianne Louise Øyen

Emnekode: MAME5910

Antall ord: 29 881

Fakultet for helsevitenskap

FORORD

Mitt siste år som masterstudent har vært et langt år med mye selvstendig jobbing. Det har vært en fin erfaring og en prosess jeg har lært mye av. Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mestringsfølelse og glede. Jeg har allikevel støtt på noen utfordringer underveis, og er glad for å ha kommet helskinnet til målstreken.

Det har vært spennende å sette seg inn i spisesituasjonen til nåtidens barneskoleelever. Dette var noe jeg visste lite om fra før. Jeg har også trivdes i min rolle som forsker under dette prosjektet, og er takknemlig for muligheten jeg har fått.

Det er mange som fortjener en takk i arbeidet med min masteroppgave. Jeg vil først og fremst gjerne takke min dyktig veileder, førsteamanuensis, Laura Terragni, for verdifull kunnskap, støtte og gode råd gjennom hele masterperioden. I tillegg vil jeg rette en takk til professor, Nanna Lien, og forsker, Biljana Meshkovska, for gode innspill i starten av prosjektet.

Videre vil jeg takke informantene i studien, som gjorde denne masteroppgaven mulig å gjennomføre ved å dele sine meninger og opplevelser. Til slutt vil jeg takke bibliotekarer som bidro med tips, og min familie, venner og samboer som har støttet meg gjennom hele perioden.

Oslo, mai 2022

Marianne Louise Øyen

SAMMENDRAG

Bakgrunn: Tidligere studier antyder at det kan være utfordringer med å tilfredsstille anbefalingen fra Helsedirektoratet om at skolemåltidet skal fremme sosialt samvær, trivsel, matglede, og helse. Det finnes begrenset forskning på dette tema. Derfor er hensikten med denne studien å utforske de sosiale funksjonene av måltidet i spisepauser på barneskoler med problemstillingen «*Hvordan blir måltidets sosiale funksjoner ivaretatt i spisepauser på barneskoler?*».

Metode: Studien har et kvalitativt forskningsdesign og benytter semistrukturerte intervjuer. Utvalget bestod av 12 lærere fra Østlandet fra ulike trinn, som hadde spising i klasserommet med elever. Tematisk analyse ble benyttet for analysering av data ved hjelp av analyseverktøyet, NVivo. Studien er blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

Resultater: Studien viste at måltidets sosiale funksjoner ble ivaretatt i ulik grad, avhengig av elevenes alder og klassemiljø. Ro og klare rammer var betydningsfullt i organisering av måltidet og for å skape et trivelig spisemiljø. Det kom fram at flere lærere kjente på et dilemma om at noe av det elevene likte å gjøre skapte uro. Måltidet ble brukt for å skape fellesskap i klassen. Samtidig kunne forskjeller i matpakker på grunn av foreldrenes sosioøkonomiske status eller kulturforskjeller, føre til utenforskap. Uteskolen og mindre spisegrupper kunne fremme de sosiale funksjonene av måltidet.

Konklusjon: Et måltid som ivaretar de sosiale funksjonene og fremmer sosialt samvær, trivsel og matglede, kan være basert på en fremstilling av et ideelt måltid, som ikke nødvendigvis gjenspeiler en realistisk måltidsituasjon i klasserommet.

Nøkkelord: Barneskole, Kostholdsanbefalinger, Kvalitative metoder, Norge, Skolemåltid, Sosiale funksjoner, Spisepause, Trivsel

ABSTRACT

Introduction: Previous studies suggest that it can be challenging to satisfy the recommendation from the Norwegian Directorate of Health that the school meal should promote socialization, well-being, food enjoyment and health. There exists limited research on this topic. Therefore, the study aims to explore the social functions of the meal at primary schools with the following research question «*How are the social functions of the meal taken care of during lunch breaks at primary schools?*».

Methods: The study has a qualitative research design using semi-structured interviews. The sampling consisted of 12 teachers from the Eastern side of Norway with different grade levels, who had eaten with students in the classroom. Thematic analysis was used to analyze the data with the analyzing tool, NVivo. The study was approved by the Norwegian Center for Research Data.

Results: The study showed that the social functions of the meal were taken care of to varying degrees, based on the age of the students and classroom climate. Factors of calmness and tight directions were significant to create a pleasant eating environment. It emerged that several teachers felt an internal conflict regarding some of what the students enjoyed doing created unrest. The meal was used to create fellowship in the class. At the same time could differences in the lunch packages, because of the socio-economic status of the parents or cultural differences, lead to exclusion. Eating outdoors or eating in smaller groups could promote the social functions of the meal.

Conclusion: A meal that takes care of the social functions and promotes socialization, well-being and food enjoyment, could be based on an ideally meal which may not reflect a realistic meal situation in the Norwegian classroom.

Keywords: Lunch breaks, Norway, Nutrition guidelines, Primary school, School meals, Social functions, Qualitative methods, Well-being

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD.....	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
LISTE OVER TABELLER.....	VII
LISTE OVER FIGURER.....	VII
LISTE OVER VEDLEGG	VII
LISTE OVER FORKORTELSER OG BEGREPER	VII
1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
2. TEORI	3
2.1 Kosthold blant barn i Norge	3
2.2 Sosial ulikhet i helse og matvaner i Norge.....	4
2.3 Hva påvirker hva barn spiser?	6
2.4 Skolen som en arena for å fremme sunne matvaner og sosiale aspekter.....	9
2.5 Organisering av mat og måltider i skolen i EU og de nordiske landene	10
2.5.1 Skolemåltid i de nordiske landene.....	11
2.5.2 Skolemåltid i Norge.....	12
2.6 Skolemåltid og måltidets sosiale funksjon	14
2.7 Helsedirektoratets nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen	17
3. METODE	20
3.1 Vitenskapelig tilnærming	20
3.1.1 Kvalitativt forskningsdesign.....	20
3.1.2 Forskningstilnærming.....	21
3.2 Intervjuguide	22
3.3 Utvalg og rekruttering	23

3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	24
3.5 Analyse av data	25
3.5.1 Transkribering av intervjuene.....	25
3.5.2 Tematisk analyse	25
3.6 Forskningsetiske aspekter.....	28
3.7 Litteratursøk	29
4. RESULTATER	32
4.1 Bakgrunnsinformasjon	32
4.2 Organisering av måltidene.....	32
4.2.1 Markering av begynnelsen av måltidene	32
4.2.2 Aktiviteter i spisepausene.....	33
4.2.3 Bestemmelse av hva som skjer under måltidene	34
4.2.4 Lærernes opplevelser av spisepausene	34
4.2.5 Spisepausene på resten av trinnet	36
4.3 Mat i klasserommet	36
4.3.1 Lærernes oppfatninger av elevenes matpakker og dialog med foresatte	36
4.3.2 Ordninger for frukt og melk	39
4.3.3 Situasjoner der elevene ikke har med seg matpakke	40
4.3.4 Kommunikasjon blant elevene om maten de har med seg	41
4.3.5 Mat brukt for å markere ulike anledninger og situasjoner.....	42
4.3.6 Lærernes meninger om gratis skolemåltid.....	44
4.4 Hva påvirker et trivelig spisemiljø?	46
4.4.1 Rammer	46
4.4.2 Det sosiale miljøet	48
4.4.3 Lærernes ideelle organisering av spisepausene	50
5. DISKUSJON	53

5.1 Metodediskusjon	53
5.1.1 Reliabilitet	53
5.1.2 Validitet	57
5.1.3 Overførbarhet	60
5.2 Resultatdiskusjon.....	61
5.2.1 Oppgavens hovedfunn	61
5.2.2 Måltider i klasserommet	63
5.2.3 Sosialt samvær og trivsel.....	63
5.2.4 Matglede og helse.....	68
6. KONKLUSJON.....	73
7. REFERANSELISTE	74
8. VEDLEGG	88
8.1 Vedlegg 1: Etisk godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).....	88
8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv	92
8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide	96
8.4 Vedlegg 4: Oversikt over informantene	99
8.5 Vedlegg 5: Presentasjon av hovedtema, undertema og koder	101

LISTE OVER TABELLER

Tabell 1: Eksempel på koding, s. 27-28.

LISTE OVER FIGURER

Figur 1: Helsedirektoratets nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i barneskole og skolefritidsordning (SFO), s. 18.

LISTE OVER VEDLEGG

Vedlegg 1: Etisk godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Vedlegg 2: Informasjonsskriv.

Vedlegg 3: Intervjuguide.

Vedlegg 4: Oversikt over informantene.

Vedlegg 5: Presentasjon av hovedtema, undertema og koder.

LISTE OVER FORKORTELSER OG BEGREPER

App: Applikasjon. Dataprogram tilpasset små enheter som smarttelefoner, nettbrett og smartklokker.

COREQ: Sjekkliste med konsoliderte kriterier for rapportering av kvalitativ forskning (engelsk: COnsolidated criteria for REporting Qualitative research).

Covid-19: Luftveisinfeksjon som følge av virus. Symptomene minner om influensasymptomer. Smitten skjer hovedsakelig via dråpesmitte.

EU: Den europeiske union. En regional samarbeidsorganisasjon i Europa. Består av 27 medlemsland.

Facebook: Sosialt medium der brukere kan opprette profil for å interagere med andre.

FAU: Foreldrerådets arbeidsutvalg. Arbeider for en trygg og god skole for alle.

- FHL: Folkehelseloven. Lov om folkehelsearbeid.
- FN: De forente nasjoner. En internasjonal organisasjon som arbeider med fred og sikkerhet, bærekraftig utvikling, og menneskerettigheter.
- FHI: Folkehelseinstituttet. Statlig forvaltingsorgan underlagt Helse- og omsorgsdepartementet.
- Haram: Arabisk ord som betyr forbudt, hellig eller urørlig. I koranen er mat som er forbudt omtalt som haram.
- Ibid.: På samme sted. Brukes for å indikere at samme referanse er brukt etter hverandre.
- Mv.: Med videre.
- NCD-strategi: Strategi for ikke-smittsomme sykdommer (engelsk: strategy for Non Communicable Diseases).
- Oppll: Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- SFO: Skolefritidsordning. Et tilbud om en trygg oppholdsplass for barn fra 1.-4. trinn før og etter skoletid, og for barn med særskilte behov fra 1.-7. trinn.
- SSB: Statistisk sentralbyrå. Offisiell, norsk statistikk siden 1876.
- SØS: Sosioøkonomisk status. Beskrivelse av sosialt nivå/klasse i samfunnet. Ofte definert av utdanning, inntekt eller yrke.
- U.å.: Uten år. Forkortelse i kilder der utgivelsesår ikke er oppgitt.
- WHO: Verdens helseorganisasjon (engelsk: The World Health Organization). Er tilknyttet FN-sambandet og jobber for å bedre helsetilstanden til verdens befolkning.

1. INTRODUKSJON

Måltider i skolen har en viktig funksjon både for helse og sosiale aspekter. De utgjør en stor del av det daglige mat- og drikkeinntaket for mange elever på norske barneskoler, og har stor betydning for deres matvaner og kosthold, som igjen påvirker deres helse (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3). Måltidet er i tillegg avgjørende for å fremme konsentrasjon og læring (Helsedirektoratet (2015a, s. 7). I Norge spiser de fleste barn en medbrakt matpakke som inn- tas i klasserommet i matpausen (Fossgard et al., 2018, s. 221; Vik et al., 2020, s. 2). Spise- pausene i skolen kan også ha en viktig sosial funksjon: de kan være en viktig del av et godt læringsmiljø og trivsel (Helsedirektoratet, 2015a, s. 7). Videre kan måltidene spille en rolle for sosial læring (Kromann Nielsen et al., 2022, s. 131), og for emosjonell og moralsk utvikling (Baines & MacIntyre, 2019, s. 165). Elever kan lære hvordan de kan bli en del av en gruppe og et organisert samfunn hvor de kan praktisere sosiale ferdigheter, og lære seg hvordan man skal oppføre seg også utenfor skolen (Berggren, 2021, s. 247-248).

Helsedirektoratet har utarbeidet en nasjonal faglig retningslinje om mat og måltider i skolen og SFO (Helsedirektoratet, 2015a). Retningslinjen er forankret i *Forskrift for miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995). Retningslinjen skal bidra til at elevene sikres gode rammer for måltidene, i tillegg til god ernæringsmessig kvalitet på mat- og drikketilbudet (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3). Det er ønskelig at retningslinjen kan fungere som et verktøy for å redusere sosiale forskjeller i leve- vaner i skolen og i nærmiljøet, og bidra til bedre helse (ibid.). Dette står i samsvar til Folke- helsemeldinga — «*Gode liv i eit trygt samfunn*», der målene blant annet er å skape et samfunn som fremmer helse og reduserer sosiale helseforskjeller (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 11). En av anbefalingene går ut på at det bør fysisk legges til rette for at måltidene kan fremme sosialt samvær, trivsel, matglede og helse. Dette er anbefaling 2 som understreker viktigheten av at måltidene er trivelige, og at det er muligheter for at barn kan nyte maten og det sosiale samværet, samtidig som måltidets sosiale funksjoner ivaretas (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17).

De fleste barn spiser lunsj på skolen. Resultater fra Ungkost 3 viser at så mange som 97 prosent av 4. klassingene hadde med seg matpakke på skolen hver dag (Hansen et al., 2015, s. 2).

Det finnes flere studier som har undersøkt måltidene i de norske skolene (Fossgard et al., 2018; Fossgard et al., 2021; Holthe et al., 2011a; Illøkken et al., 2017; Illøkken, Johannessen, et al., 2021; Illøkken, Øverby, et al., 2021; Mauer et al., 2022; Randby et al., 2020; Randby et al., 2021; Vik et al., 2019). De fleste studier fokuserer på måltidenes funksjon for helse. Det finnes dermed lite kunnskap om hvordan de sosiale funksjonene av måltider ivaretas i klasserommet. I en nylig publisert studie fremkommer det at skolen ikke legger til rette for sosial interaksjon i spisepausen (Randby et al., 2021, s. 127). Det er viktig å studere praksis rundt måltider på barneskoler, og det sosiale miljøet rundt måltidene i klasserommet fordi måltidene kan være med på å skape trivsel i klassen og et godt læringsmiljø for barn (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3).

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å utforske de sosiale funksjonene av måltidene i spisepauser på barneskoler. Oppgaven legger spesielt vekt på hvordan anbefaling 2, i Helsedirektoratets nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen, praktiseres, og på å utforske praksis rundt måltider på barneskoler, hvordan måltidene organiseres, hvordan mat brukes i klasserommet, og på hva som kan skape trivsel og sosialt samvær i spisepauser. For å besvare problemstillingen benyttes kvalitativ metode. På bakgrunn av hensikt og metode, lyder problemstillingen som følger:

«Hvordan blir måltidets sosiale funksjoner ivaretatt i spisepauser på barneskoler?»

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan er måltidene organisert?
2. Hvordan brukes mat i klasserommet?
3. Hva påvirker et trivelig spisemiljø?

2. TEORI

2.1 Kosthold blant barn i Norge

Kosthold påvirker barns helse på flere måter (Nasjonalt råd for ernæring, 2011, s. 7). Ifølge Nasjonalt råd for ernæring, vil et sunt og variert kosthold kunne bidra til en reduisering av risiko for utvikling av flere livsstilssykdommer som fedme, diabetes type 2, enkelte kreftformer og hjerte- og karsykdommer (Nasjonalt råd for ernæring, 2011, s. 7 & 302). Det er dokumentert at kostvaner tidlig i barndommen danner grunnlaget for kostholdet videre i livet (Vik et al., 2020, s. 2). Dette understreker viktigheten av at barn utvikler et sunt og balansert kosthold i tidlig alder (Samdal et al., 2016, s. 25).

I Norge er kostråd for barn i barneskolealder de samme rådene som gis til voksne (Helsedirektoratet, 2020a). Ifølge Helsedirektoratet, anbefales det et variert kosthold som består av mye frukt, bær og grønnsaker, i tillegg til grove kornprodukter og fisk. Det anbefales begrensede mengder rødt kjøtt, bearbeidet kjøtt, sukker og salt. Som tørstedrikk anbefales vann (Helsedirektoratet, 2016).

Den siste landsdekkende undersøkelsen, Ungkost 3, med elever fra 4. og 8. trinn, presenterer at barns kosthold stort sett samsvarer med Helsedirektoratets anbefalinger (Hansen et al., 2015, s. 2). Flertallet av barn har et variert kosthold som inkluderer både frukt, grønnsaker, grove kornprodukter og fisk, men inntaket av disse matvarene er for mange barn uønsket lavt, ifølge Folkehelseinstituttet (Meltzer et al., 2021). Gjennomsnittlig energifordeling av protein, fett og karbohydrater er henholdsvis 16 prosent, 32 prosent og 51 prosent (Hansen et al., 2015, s. 2). Disse fordelingene er innenfor Helsedirektoratets anbefalinger (Helsedirektoratet & Mattilsynet, 2021). Inntak av vitaminer og mineraler er gjennomsnittlig i tråd med anbefalingene, med unntak av vitamin D blant begge kjønn, og jern blant jenter i 4. klasse (Hansen et al., 2015, s. 2).

Flere utfordringer i kostholdet er et for høyt inntak av tilsatt sukker, salt og mettet fett (Hansen et al., 2015, s. 2 & 16). Rapporten viser at andelen energi fra mettet fett utgjør 13 energiprosent hos 4. klassingene (Hansen et al., 2015, s. 2). Dette er over anbefalingen som ligger på 10 energiprosent (Helsedirektoratet & Mattilsynet, 2021). Andelen energi fra enumettet fett er 11 prosent (Hansen et al., 2015, s. 2). Inntaket ligger i nedre sjiktet i anbefalingene for inntak av enumettede fettsyrer som ligger på 10-20 energiprosent

(Helsedirektoratet & Mattilsynet, 2021). Når det gjelder andelen av energi fra flerumettede fettsyrer ligger nivået under anbefalingene. Anbefalt nivå ligger mellom 5-10 energiprosent, og det faktiske inntaket ligger på <5 energiprosent (Hansen et al., 2015, s. 2).

Andre utfordringer blant barn i Norge og Europa, er overvekt og fedme (Helsebiblioteket/BMJ, 2019; Storcksdieck genannt Bonsmann, 2014, s. 369; WHO, 2021). Folkehelse rapporten om helsetilstanden i Norge presenterer at omtrent 14 prosent av jentene og 11 prosent av guttene blant tredjeklassinger er overvektige (FHI, 2018a, s. 34). Videre viser rapporten at 3 prosent av jentene og 2 prosent av guttene har fedme. Ifølge Helsebiblioteket/BMJ (2019), blir stadig flere barn i Norge overvektige. I forbindelse med en økende fedmeepidemi blant europeiske barn, har det blitt lansert strategier for ernærings-, overvekts- og fedmerelaterte helseproblemer av EU og Verdens helseorganisasjon (WHO) (EU, 2014; WHO, 2016). I tillegg har mange land utviklet nasjonale handlingsplaner for mat, ernæring og fysisk aktivitet (Stefan Storcksdieck genannt Bonsmann et al., 2014, s. 5). Til tross for historiske forskjeller, og forskjellige lunsjordninger, er målene for barneskolenes retningslinjer i de fleste land i Europa de samme; å forbedre barns ernæring, å lære barn sunne kostholds- og livsstilsvaner, og å redusere eller forhindre fedme blant barn (Stefan Storcksdieck genannt Bonsmann et al., 2014, s. 21).

2.2 Sosial ulikhet i helse og matvaner i Norge

Ifølge *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021)* og resultater fra en landsrepresentativ spørreundersøkelse om barn og unges helse og trivsel, har ulikheter i matvaner en sammenheng med sosioøkonomisk status (SØS) (Departementene, 2017, s. 12; Samdal et al., 2016, s. 5). Dette forklarer noe av den sosiale ulikheten i helse (Helsedirektoratet, 2017, s. 8). Ifølge Folkehelsemeldingen — «*Mestring og muligheter*», er det store sosiale ulikheter i helse og levevaner både blant barn og voksne. Dette betyr at det tapes leveår med høy livskvalitet og god helse, og at helsepotensial ikke utnyttes til det fulle (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 153). Grunnet den sosioøkonomiske statusen barn får som voksne, og deres potensial for helse gjennom livet, dannes allerede i fosterlivet. I tillegg er spedbarnstiden og barndommen av betydning (Helsedirektoratet, 2017, s. 8).

Helsedirektoratet definerer sosiale ulikheter i helse som «*systematiske forskjeller i helsetilstand og som følger sosiale og økonomiske kategorier*» (Helsedirektoratet, 2018b). Dette gjelder særlig for utdanning, yrke og inntekt (ibid.). Det har de siste to tiår vært en bred,

politisk enighet om at sosiale ulikheter i helse er et problem. Dette har resultert i en nasjonal strategi for å jevne ut sosiale ulikheter i helse (Meld. St. nr. 20 (2006–2007), s. 5).

Utfordringen belyses i tillegg i flere politiske dokumenter som Folkehelsemeldingen — «*Mestring og muligheter*» (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 153-154), «*Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021) – Sunt kosthold, måltids glede og god helse for alle!*» (Departementene, 2017, s. 8, 9, 10, 12, 16, 55, 80 & 93) og Folkehelsemeldinga — «*Gode liv i eit trygt samfunn*» (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 52-60).

Det eksisterer betydelige sosiale helseforskjeller i Norge (FHI, 2018a, s. 8; 2018b). Ifølge Helsedirektoratet (2018b), er disse forskjellene sosialt skapt og mulig å gjøre noe med. Det går en lineær sammenheng mellom SØS og helse, kalt den sosiale gradienten i helse (Dahl et al., 2014, s. 13). Denne gradienten indikerer at gruppene med lang utdanning, god inntekt eller høy yrkesstatus lever lenger og har færre helseproblemer, sammenlignet med gruppene med lavere utdanning, dårligere inntekt eller lavere yrkesstatus (ibid.). Det er dokumentert at de med lengst utdanning lever så lenge som 5-6 år lenger enn de med kortest utdanning (FHI, 2018a, s. 8). For å sette det i perspektiv, hadde 35,3 prosent av den norske befolkningen fullført universitet eller høyskole i 2020, ifølge Statistisk sentralbyrå (SSB) (Statistisk sentralbyrå, u.å.-a).

En rekke epidemiologiske data dokumenterer at kvaliteten på kosthold er påvirket av den sosiale helsegradienten, ifølge Darmon og Drewnowski (2008, s. 1107). For eksempel påvirkes barns inntak av frukt og grønnsaker av foreldrenes SØS (Krølner et al., 2011, s. 2). Det skal nevnes at en lav inntekt i kombinasjon av høye kostnader på sunne matvarer, som frukt og grønnsaker, kan stå i veien for innkjøp av disse matvarene (Waterlander et al., 2012, s. 2). I tillegg er det dokumentert at manglende ernæringskunnskaper kan være med på å forklare hvorfor gruppen med lavere SØS har et mer usunt kosthold (Darmon & Drewnowski, 2008, s. 1112).

Som tidligere nevnt, påvirker de sosioøkonomiske forholdene et barn vokser opp i, barnets helse i oppveksten og senere i livet, ifølge Helsedirektoratet (2017, s. 8). Vaner knyttet til mat etableres hovedsakelig tidlig i livet, og videreføres ofte inn i voksenlivet (Dahl et al., 2014, s. 75 & 243). Dette understreker viktigheten av å studere helsevaner hos barn, da studiene kan predikere sosial ulikhet i helse senere i livet (Dahl et al., 2014, s. 119). Foreldrenes SØS er blant noen viktige faktorer som påvirker barns oppvekstmiljø og levekår. Dette spiller en

viktig rolle for barns helse og livskvalitet, både kortsiktig og langsiktig (Helsedirektoratet, 2018a, s. 56). Ifølge Folkehelse rapporten om helsetilstanden i Norge, har de fleste barn i Norge god helse (FHI, 2018a, s. 38). Allikevel øker andelen barn som bor i en husholdning med vedvarende lavinntekt. I 2019 var denne andelen på 11,7 prosent (Epland & Normann, 2021).

Det er dokumentert at barn av foreldre med lav SØS har et mindre gunstig kosthold sammenlignet med barn av foreldre med høy SØS (Dahl et al., 2014, s. 119). Dette innebærer at barn av foreldre med høy SØS, hovedsakelig sett ut ifra inntekt og utdanning, spiser mer frukt, grønnsaker og fisk, og inntar mindre søtsaker, brus og hurtigmat (Fismen et al., 2014, s. 2; Skårdal et al., 2014, s. 4). I tillegg er det dokumentert at barn av foreldre med høy SØS oftere spiser frokost (Gotthelf & Tempestti, 2017, s. 429). Andelen overvektige barn er 30 prosent lavere hos barn av mødre med høy utdanning, sammenlignet med barn av mødre med lav utdanning (FHI, 2018a, s. 48). De nevnte forskjellene i kostholdsvaner kan være med på å forklare denne forskjellen. Det er viktig med forebygging av overvekt siden overvekt er vanskelig å behandle, og fordi overvektige barn ofte blir overvektige senere i livet (Juliusson et al., 2010, s. 900).

Gratis frukt i skolen regnes som et tiltak som kan være med på å utjevne sosiale forskjeller blant elever (Bere et al., 2008, s. 614; Øverby et al., 2012, s. 1102). Per dags dato finnes det ingen nasjonal, statlig finansiert ordning med gratis skolefrukt lenger. I stedet er det opp til skoleeiere og grunnskoler i Norge om de ønsker å tilby abonnementsordninger for frukt og grønnsaker, og melk og meieriprodukter (Departementene, 2017, s. 32). Det skal nevnes at det tilbys en ordning der Opplysningskontoret for frukt og grønt betaler frukten til en viss andel elever på skoler rundt om i landet (Opplysningskontoret for frukt og grønt & Helsedirektoratet, 2021). Et av målene i den norske strategien for ikke-smittsomme sykdommer (NCD-strategien) er å, på sikt, utvide ordningen med gratis frukt og grønnsaker til alle elever i grunnskolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 8).

2.3 Hva påvirker hva barn spiser?

Det finnes flere faktorer enn sosioøkonomiske forskjeller som kan forklare barns matvaner og matvarevalg. Et nyttig rammeverk for å forstå de ulike faktorene som har betydning for hva barn spiser, er den sosioøkologiske modellen (Contento, 2016, s. 30-52). Det finnes ulike varianter av modellen, blant annet en modell av Contento (2016, s. 45) og en modell av

Bentley et al. (2003, s. 306S). Spiseatferd anses som svært kompleks, og er ifølge Story et al. (2008, s. 254), et resultat av samspillet mellom flere påvirkninger på tvers av ulike kontekster.

En økologisk tilnærming er nyttig for å forstå spiseadferd på grunn av vektleggingen på flere nivåer, forholdet mellom de mange faktorene som påvirker helse og ernæring, og fokuset på forbindelsene mellom mennesker og deres omgivelser, ifølge Story et al. (2008, s. 254).

Nivåene individnivå, sosialt miljø, fysisk miljø og politisk miljø påvirker barns spiseatferd indirekte og direkte (Story et al., 2008, s. 254-255).

På individnivå handler modellen om hvordan individens matvarevalg og kostholdsvaner er påvirket av biologi og personrelaterte faktorer som normer, ferdigheter, holdninger og tro, i tillegg til erfaring med mat (Contento, 2016, s. 31, 33, 38, 39 & 40). Barns sensoriske og emosjonelle respons på matens smak, utseende, tekstur og lukt, har stor påvirkning på deres matpreferanser og matvalg (Bawajeeh et al., 2020, s. 11; Contento, 2016, s. 31). Ifølge Fitzgerald et al. (2010, s. 294), har flere kvalitative studier funnet at disse faktorene spiller en større rolle enn barns kunnskap om ernæring når det gjelder matvarevalg. På det biologiske plan er det å like det søte, og å unngå sur og bitter smak, biologiske forutsetninger som mennesker har fra fødselen av (Contento, 2016, s. 31). I tillegg ligger det i vår natur å like energitette matvarer (Contento, 2016, s. 35).

Barns preferanser kan påvirke hva de har med seg i matpakka, ifølge Andersen et al. (2015, s. 403). Barn har en tendens til å spise mat de liker, og å avvise mat de ikke liker på grunn av smak, konsistens eller lukt. Når de blir eldre utvikler de følelser, forventninger og oppfatninger knyttet til maten (Contento, 2016, s. 38). Oppfatning, tro, holdninger, verdier, følelser og personlige meninger regnes som viktige determinanter når det gjelder matvarevalg og kostholdsvaner (Contento, 2016, s. 38). Barn er nødt til å lære seg å bli eksponert for ulike smaker og konsistenser (Waddingham et al., 2018, s. 515). Når det er sagt kan også barrierer som tilgjengelighet og kostnad påvirke matvalg, som nevnt i forrige delkapittel, i tillegg til tid (Fitzgerald et al., 2010, s. 290).

Det sosiale miljøet har betydelig påvirkning på matvarevalg og kostrelatert oppførsel, ifølge Contento (2016, s. 40). Familie, venner, medelever og lærere har påvirkning på matvarevalg, matpreferanser og mengden mat som inntas (Contento, 2016, s. 35; Story et al., 2008, s. 254; van der Horst et al., 2008, s. 3). Dette underbygges med at mekanismer som sosial støtte, rollemodeller, oppfattede normer, sosiale tradisjoner, i tillegg til kultur, er med på å påvirke et

individets atferd og holdninger (Contento, 2016, s. 35, 40 & 42; Story et al., 2008, s. 254). Barns matvalg kan være sterkt påvirket av deres oppfatninger av de sosiale og kulturelle forventningene til de rundt dem (Contento, 2016, s. 40). Effekten av å innta mat med andre kan være positiv eller negativ når det gjelder sunn mat, delvis fordi medelever fungerer som rollemodeller, men også som kilder til gruppepress (Contento, 2016, s. 42).

Menneskelig adferd læres ofte ved å observere andre (Bandura, 1977, s. 22). Dette kan bekrefte påstanden om at foresatte, venner, medelever og lærere har påvirkning på barns spiseatferd. Foresattes påvirkning støttes av en nylig publisert studie av Mazza et al. (2022, s. 6). I tillegg har foresatte en påvirkning på barns kosthold ved at de avgjør hvilke matvarer som er tilgjengelige for dem (van der Horst et al., 2008, s. 5 & 7). Dette kan påvirke innholdet i barns matpakker. Å ha gode, sunne rollemodeller i livet, som familiemedlemmer og lærere, kan øke sannsynligheten for at barn vil ta gode valg senere i livet (Brown, 2020, s. 299).

Det er økende grad av forskning som viser at det fysiske miljøet har en betydelig påvirkning på helse (Contento, 2016, s. 40). Det fysiske miljøet viser til ulike omgivelser der mennesker spiser eller anskaffer seg mat. Dette kan være sosiale organisasjoner eller institusjoner som skole, arbeidsplass og butikker, eller i hjemmet (Story et al., 2008, s. 254-255). Det fysiske miljøet påvirker hvilke matvarer som er tilgjengelig for spising, og gjør det enklere eller vanskeligere å velge sunn mat (Story et al., 2008, s. 255). Det er dokumentert at skolen er en arena som er viktig i utvikling av sunne spisevaner grunnet den kontinuerlige kontakten skolen har med barn fra tidlig alder, ifølge Waddingham et al. (2018, s. 515). Skolen kan på den måten bidra til å fremme endring i spiseatferd på en positiv måte.

Det politiske miljøet har hovedsakelig en indirekte påvirkning på matvaner, men har en betydningsfull effekt på hva barn spiser, ifølge Story et al. (2008, s. 256). Påvirkningen skjer gjennom lokale, statlige eller nasjonale lover og retningslinjer (Contento, 2016, s. 43). Dette kan være knyttet til markedsføring av mat, sosiale normer, matproduksjon og prisregulering (Story et al., 2008, s. 255). Ved hjelp av forbud, regelverk og retningslinjer, i tillegg til undervisning om helse, kosthold og ernæring, kan skolen innføre tiltak for helseforebyggende arbeid (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, §1 & §11; Helsedirektoratet, 2015a, s. 3-38; Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). På denne måten kan skolen regnes som en gunstig institusjon for implementering og promotering av

sunne levevaner blant barn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Dette vil bli nærmere forklart i neste delkapittel.

Det er myndighetenes oppgave å sikre at nasjonale retningslinjer blir implementert og fulgt (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 11). Samtidig skal myndighetene sikre at politiske bestemmelser skal være helsebringende, og ha et fokus på forebyggende arbeid fremfor behandlende (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 12). Kommunen, som skoleeier, skal ifølge folkehelseloven, fremme trivsel og helse, og jobbe for utjevning av sosiale helseforskjeller (Folkehelseloven – fhl, 2011, s. §4). Det er opp til politikerne å avgjøre om det skal innføres gratis skolemat eller skolefrukt (Dahl & Jensberg, 2011, s. 23 & 64), og det er en politisk sak å avgjøre hvor lenge barn skal ha matpause på skolen (Helsedirektoratet, 2015a, s. 18).

2.4 Skolen som en arena for å fremme sunne matvaner og sosiale aspekter

Skolen kan anses som en arena som eksemplifiserer flere elementer av den sosioøkologiske modellen, som forklart i forrige delkapittel, både når det gjelder sosialt miljø, fysisk miljø og politisk miljø (Contento, 2016, s. 41; Story et al., 2008, s. 254-255; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Helsefremmende arbeid kan utøves på mange forskjellige arenaer (Mæland, 2021, s. 211). Ifølge Helsedirektoratet, kan skolen regnes som en arena i det helsefremmende ernæringsarbeidet ved at elever tilegner seg kunnskap om mat og helse (Helsedirektoratet, 2015a, s. 8). På barneskolen er mat og helse et eget fag der elever kan lære om sammenhengen mellom kosthold og helse. Faget skal blant annet bidra til å fremme matglede, folkehelse og kompetanse til å mestre egen hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Slik vi tolker det, kan dette muligens bidra til at barn kan få sunnere matvaner. WHO definerer en helsefremmende skole som «*en skole som konstant søker å styrke dens kapasitet til å fremme sunne levevaner, lærings- og arbeidsmiljø*»¹ (WHO, 2017, s. 1, min oversettelse).

En del av NCD-strategien, er å tilrettelegge for sunne måltider i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 8). Et av målene er å bidra til at barn etablerer gode kostholdsvaner (ibid.). Lignende strategi er nedfelt i førende dokumenter, blant annet av WHO (WHO, 2013, s. 32). Betydningen av skolens tiltak for gode spiserutiner vektlegges i

¹ «A health promoting school (HPS) is a school that constantly seeks to strengthen its capacity to promote healthy living, learning and working conditions» (WHO, 2017, s. 1).

Folkehelsemeldingen — «*Mestring og muligheter*» (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 66). I Folkehelsemeldinga — «*Gode liv i eit trygt samfunn*» (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 11), er noen av hovedmålene å fremme helse i hele befolkningen og redusere sosiale helseforskjeller. For å oppnå dette blir skolen fremhevet som en viktig helsefremmende arena (Meld. St. 19 (2018-2019), s. 30 & 57). Helse er definert som «*en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser*»² (WHO, u.å.).

Skolen er egnet for helsefremmende arbeid ved at arenaen når de fleste barn, med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og deres foreldre, og fordi barn tilbringer mye av sin tid der (Dahl et al., 2014, s. 135; Helsedirektoratet, 2015a, s. 8; 2015b, s. 5; Vik et al., 2020, s. 2). Av alle skolebarn i Norge, går omtrent 95 prosent på offentlig grunnskole (Statistisk sentralbyrå, 2021). Skolen er dessuten pålagt å ha et godt psykososialt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring, ifølge Opplæringslova – oppl (1998, s. §9A-2). Dette skal skolemåltidet bidra til (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3). Helsedirektoratet legger til at det skal være hyggelig å dele skolemåltidet med medelever, og at maten muligens smaker bedre når måltidet deles med andre (Helsedirektoratet, 2012, s. 2 & 11). Skolen regnes som et av de viktigste stedene for barns sosialitet, og er derfor av betydning for deres trivsel og utvikling (Samdal et al., 2012, s. 62).

2.5 Organisering av mat og måltider i skolen i EU og de nordiske landene

Skolemåltidet organiseres på flere ulike måter (Helsedirektoratet, 2020b). Når det gjelder ordninger i Europa, anerkjenner alle EUs medlemsland, i tillegg til Norge og Sveits, at skolemateren er et viktig bidrag til barns utvikling og helse (Storcksdieck genannt Bonsmann, 2014, s. 6). Mange av landene har derfor enten frivillige retningslinjer eller obligatoriske forskrifter om hvilken mat og drikke som kan eller skal serveres (ibid.).

Selv om de aller fleste EU-land har servering av skolemåltid (Caldeira, 2015, s. 14-325), finnes det ulike ordninger for organisering av måltidet på europeiske barneskoler. Dette gjelder alt fra universelle, gratis skolemåltider i Sverige, Finland og Estland, gratis skolemat til elever fra lavinntektshusholdninger i England og Skottland, til medbrakt matpakke i Norge, Danmark og Malta (Caldeira, 2015, s. 191; Fossgard et al., 2021, s. 218; Illøkken et al., 2017,

² «*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*» (WHO, u. å.).

s. 485; Vik et al., 2019, s. 2). I England og Danmark har noen med matpakke, mens andre får mat på skolen (Fødevarestyrelsen, 2021, s. 24; Hart, 2016, s. 212). Ifølge Illøkken, Johannessen, et al. (2021, s. 2), er det vanlig at barn i Tyskland og Sveits drar hjem for å spise.

2.5.1 Skolemåltid i de nordiske landene

Alle de nordiske landene har utarbeidet egne retningslinjer for mat og måltider som baseres på de nordiske kostholdsanbefalingene (Dahl & Jensberg, 2011, s. 42; Nordic Council of Ministers, 2014, s. 7). Den mest betydningsfulle forskjellen mellom landene er hvordan skolemåltidene finansieres. Sverige og Finland står i særstilling med lovpålagt, gratis skolemat til elevene, som få land i verden (Dahl & Jensberg, 2011, s. 64; Waling et al., 2016, s. 1). Skolemåltid er i tillegg pålagt på Island. I Danmark og Norge finnes det ingen lovpålagte skolematorordninger (Dahl & Jensberg, 2011, s. 68, 71, 79 & 80).

Fundamentet for det svenske skolematsystemet ble lagt allerede på 1940-tallet. Siden 1970-tallet har gratis skolemat vært servert til elever mellom 7 og 15 år. I 1997 ble dette lovpålagt. I 2011 ble det bestemt at maten skulle være næringsrik, basert på svenske kostholdsanbefalinger (Waling et al., 2016, s. 2-3). Måltidene på kommunale skoler er finansiert av kommunene (Dahl & Jensberg, 2011, s. 64). En typisk svensk skolelunsj inkluderer et varmt måltid, grønnsaker, salat, knekkebrød, smør og enkelte ganger frukt. Til drikke serveres vann eller melk. Elever spiser vanligvis i en kantine (Waling et al., 2016, s. 3). Skolemåltidet er generelt ansett som et sted for sosial interaksjon, både som en mulighet for læring, men også som en mulighet for å fremme sosialt samvær (Berggren et al., 2021, s. 252).

I Danmark finnes det ingen nasjonale ordninger for gratis skolemat, ei heller har de lovfestet noen bestemte krav til måltidet. Det er imidlertid fastsatt i loven at den enkelte skoleeier kan etablere frivillige matordninger. Det er opp til skoleeier å avgjøre om ordningen skal være finansiert av foreldre eller helt eller delvis finansiert av skoleeier (Dahl & Jensberg, 2011, s. 64). Ordninger for frukt og grønnsaker, og for drikke, finnes nasjonalt (Dahl & Jensberg, 2011, s. 74). I Danmark finnes det skoler med full matordning med servering, og det finnes skoler hvor elever tar med seg matpakke hjemmefra, i tillegg til en kombinasjon av disse. I Danmark rettes det fokus på måltidets pedagogiske funksjon (Fødevarestyrelsen, 2021, s. 10 & 24).

I likhet med Sverige, har det vært lovpålagt i Finland å tilby gratis skolemat. Dette har vært nedskrevet siden 1943. Tilbudet gjelder for skolebarn i alderen 7-15 år, og innebærer et gratis, varmt og velbalansert måltid (Waling et al., 2016, s. 2). Det ble samtidig etablert nasjonale retningslinjer med krav til matens sammensetning (Dahl & Jensberg, 2011, s. 65). I tillegg til varmmat inneholder måltidet grønnsaker og/eller frukt, brød, smør, og vann eller melk (Waling et al., 2016, s. 2). Retningslinjene baseres på de finske ernæringsanbefalingene (Valtion ravitsemusneuvottelukunta [Statens ernæringsråd i Finland], 2017, s. 47). Det som er spesielt med de finske retningslinjene er at de handler om aspekter fra det ernæringsmessige til det organisatoriske. Den finske lovgivningen er også tydelig på at elevene ikke skal spise alene, men under oppsyn. På denne måten inngår spisepausen i det pedagogiske opplegget (Dahl & Jensberg, 2011, s. 66).

I 1995 ble det bestemt i den islandske utdanningsloven at skolemåltid skulle bli tilbudt ved skoletid (Compulsory School Act No. 66 of 8 March 1995, article 4). Det er vanlig at utgiftene blir dekket delvis av elevenes foreldre og delvis av kommunene (Dahl & Jensberg, 2011, s. 79; Waling et al., 2016, s. 2). I den reviderte versjonen av loven fremkommer det at næringskomposisjonen skal møte de islandske nærings- og matbaserte anbefalinger (Act on Compulsory Education No. 91/2008, 23. gr; Embætti landlæknis [Helsedirektoratet på Island]). Før 1995 hadde elever med seg matpakke, og noen har fremdeles med seg dette hjemmefra. En typisk islandsk skolelunsj inkluderer et varmt måltid med vann som leskedrikk. Frukt og grønnsaker er forventet å være en del av skolemåltidet, men servering av dette varierer. I motsetning til Finland og Sverige, er brød bare servert ved sjeldne anledninger (Waling et al., 2016, s. 2). Det kan se ut til at skolemåltidet på Island har et helserettet fokus (Guðmundsdóttir, u.å.).

2.5.2 Skolemåltid i Norge

Historisk sett startet gratis skolemåltid i Norge allerede på 1880-tallet, da landet var preget av fattigdom og sult. Måltidet utviklet seg fra havresuppe med melk, til et varmt middagsmåltid til underernærte elever (Oslo kommune, u.å.). På tidlig 1930-tallet ble Carl Schiøtz modell testet i Oslo og Bergen. Dette var en frokost som bestod av knekkebrød, smør, ost eller pølse, et eple, en gulrot eller appelsin, og melk (Andresen & Elvbakken, 2007, s. 375). Videre utviklet måltidet seg til Oslofrokosten som bestod av melk, knekkebrød, brød eller kavring

med pålegg, i tillegg til frukt og grønnsaker. I løpet av 1932 ble Oslofrokosten innført ved alle skoler.

Utleveringen av frokosten hadde et opphold under 2. verdenskrig. Da fikk barn i en periode melk og kålrot. Utdeling av tran startet i 1942, og utdeling av vitamin C-tabletter startet i 1944. Ulike menigheter delte ut suppe med hjelp fra svensker og dansker. Oslofrokosten kom tilbake ved enkelte skoler i 1948. I 1963 ble Sigdalsfrokosten innført i Oslo. Frokosten bestod av melk, råkost og medbrakt skolemat. Ordningen var gjeldene for barneskoler fram til 1980 (Oslo kommune, u.å.). Det ser ut til at skolemåltidet historisk sett har speilet det generelle velferdsnivået i samfunnet. I gode tider har det vært lite offentlige tilskudd for felles matordninger, mens det i mer krevende perioder har vært mer statlig støtte (Andresen & Elvbakken, 2007, s. 376).

I dag baseres skolemåltidet på barneskolen, som sagt, hovedsakelig på medbrakte matpakker (Vik et al., 2020, s. 2). Disse er som regel laget av foresatte eller elevene selv (Fossgard et al., 2021, s. 12). Matpakkene inntas vanligvis i klasserommet midt på dagen. De fleste elever sitter på plassene sine når de spiser, ifølge Fossgard et al. (2018, s. 221). Matpakkene består typisk av brødskiver med smør og pålegg som ost, skinke, leverpostei eller annet kjøttpålegg (Waling et al., 2016, s. 2).

Det tilbys i tillegg abonnementsordninger på frukt og grønnsaker, og for skolemelk (Opplysningskontoret for frukt og grønt & Helsedirektoratet, 2022; Tine, u.å.). Fra starten av 2009 ble det innført gratis skolefruktordning for elever på barne- og ungdomsskolen. Denne ordningen opphørte etter ny regjering overtok i 2014 (Waling et al., 2016, s. 2). Tilbudet kan enten bli dekket av foreldre eller av kommunen, skolen, FAU eller andre (Opplysningskontoret for frukt og grønt & Helsedirektoratet, 2022; Tine, u.å.).

De siste årene har det vært en økt interesse for gratis mat i skolen i Norge. Det har blitt satt i gang ulike prøveordninger for å introdusere dette. For eksempel har Vik et al. (2020, s. 1) gjennomført en intervensjon med gratis skolemat i ett år. Illøkken, Johannessen, et al. (2021, s. 1) har undersøkt skolemåltid som en mulighet for å redusere sosiale ulikheter, og for å fremme sunne matvaner. Videre er studien av Mauer et al. (2022) et eksempel på økt interesse for skolemat. Studien har utforsket faktorer som påvirker elevers deltakelse i gratis skolematordninger i Oslo (Mauer et al., 2022, s. 1).

2.6 Skolemåltid og måltidets sosiale funksjon

Som nevnt innledningsvis, tilbringer barn mye tid på skolen og inntar en stor del av deres matinntak der gjennom deres oppvekst (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3; Vik et al., 2020, s. 2). Forskning på mat og skolemåltider i de nordiske landene har tidligere fokusert på barns næringsinntak fremfor den sosiale konteksten og funksjonen Fossgard et al. (2021, s. 1). Det er først i nyere tid at næringsperspektivet av skolemåltid har blitt sett i sammenheng med sosiale og kulturelle perspektiver (Andersen et al., 2014, s. 1968; Andersen et al., 2015, s. 396; Fossgard et al., 2021, s. 1). Det er derfor begrenset med forskning på feltet. Daniel og Gustafsson (2010, s. 265) hevder at ensidig ernæringsfokus skaper et gap mellom de sosiale prioriteringene elever legger på måltidet og skolens prioriteringer, og legger til at betydningen av det sosiale rundt skolemåltidet kan være undervurdert. I tillegg fremhever forskere måltidets sosiale verdi som en viktig anledning for deling og utvikling av kultur og interaksjon med medelever (Baines & MacIntyre, 2019, s. 167). Dette kan muligens tolkes som noen av årsakene til at sosiale aspekter har blitt satt mer på agendaen.

For å drøfte mat og måltiders sosiale funksjoner, er det nærliggende å definere hva et måltid er. Måltid er, ifølge Bugge og Døving (2000, s. 42-43), en organisert aktivitet hvor mennesker samles og spiser samtidig. Ifølge Holm og Schoubye Andersen (2022, s. 21-22), anses måltid som sentralt i organisering av samvær mellom mennesker, og danner en felles tidsmessig rytme over dagen. Måltid blir ofte definert som en sosial handling (Kjærnes, 2001, s. 34). Situasjonen for et måltid regnes som viktigere enn maten i seg selv. Dette ses i sammenheng med at et måltid har ulik betydning i ulike kontekster (Bugge & Døving, 2000, s. 39 & 67). Skolemat er medbrakt eller servert mat som inntas på skolen (Helsedirektoratet, 2020b).

Måltider deles gjerne inn i frokost, lunsj, middag og eventuelt kveldsmat. Sosialantropologene, Douglas og Nicod, er noen av de som understreker måltidenes organisatoriske rolle i hverdagen (Douglas & Nicod, 1974, s. 744-746). Også i skolen følger måltidene en struktur med korte eller lange spisepauser hvor barn spiser på omtrent samme tidspunkt hver dag (Helsedirektoratet, 2015a, s. 16). Den tyske sosiologen, Georg Simmel, hevder at det siviliserte mennesket skiller seg fra forgjengerne og andre levende vesener. Dette begrunner han med at vi mennesker gjør vårt biologiske behov, sult, til en sosial hendelse, nemlig måltid. Disse måltidene danner grunnlag for å knytte sosiale relasjoner (Simmel et al., 1997, s. 130-131).

Ifølge Jönsson et al. (2021, s. 1), regnes det å spise måltider sammen som en av de mest delte praksisene blant mennesker, og utgjør en grunnleggende del av vår sosiale natur. Det å dele måltider sammen har vært essensielt for det sosiale i flere kulturer, og sosialitet er regnet som en viktig del av et riktig måltid (Fischler, 2011, s. 529; Morrison, 1996, s. 665).

«Commensality» er et begrep som ofte benyttes i sammenheng med måltider, og betyr å spise sammen (Jönsson et al., 2021, s. 1). Flere artikler har vist at det å spise sammen regnes som viktig for samhold og kulturell identitet (Abarca, 2021, s. 666; Nygaard, 2019, s. 409; Ochs & Shohet, 2006, s. 47; Walker, 2012, s. 187). Videre er det funnet at det å innta måltider sammen kan fremme en følelse av fellesskap, glede og tilhørighet (Jönsson et al., 2021, s. 13).

Skolemåltidet har flere sosiale funksjoner. Ifølge Poulain og Dörr (2017, s. 118), spiller måltidene en grunnleggende rolle i sosialiseringprosessen og ved overføring av normer. Under måltidene kan barn lære blant annet hvordan de skal spise, hva de bør spise og matens effekt på helse (Seymour, 1983, s. 6). I tillegg anses felles måltider som en av de viktigste delene av vår sosialitet (Morrison, 1996, s. 648). Det å være sosial under et måltid innebærer å sitte sammen og snakke med de man spiser med (Jönsson et al., 2021, s. 1).

Som nevnt innledningsvis, kan skolemåltidet bidra til økt konsentrasjon og læring, og har betydning for helse og trivsel (Helsedirektoratet, 2013, s. 7; 2015a, s. 7). Et sunt skolemåltid kan bidra til å holde elevenes humør oppe (Helsedirektoratet, 2013, s. 7). Ifølge Døving, utgjør barns medbrakte mat på skolen en del av en grunnleggende norsk sosialisering (Døving, 2003, s. 100). Matpakka bør være tilfredsstillende ernæringsmessig, innbydende og delikat, og ikke skille seg for mye ut, hevder Døving (ibid.). Ifølge Andersen et al. (2015, s. 403), er bestemmelsen om hva matpakka skal inneholde ofte et spørsmål om balanse mellom hva foresatte mener er et passende måltid og hva barnet liker.

Måltid regulerer sosialt liv og individuell atferd både på et sosialt og et biologisk nivå, ifølge Fischler (2011, s. 534). Det presiseres at alle kulturer har regler og skikker som blant annet regulerer ordningen med å spise sammen, samt bordskikk (ibid.). Dette kan også observeres på skoler i Norge (Helsedirektoratet, 2015a, s. 14).

Måltidene spiller en viktig rolle når det gjelder oppdragelse (Bugge & Døving, 2000, s. 61). For barns del kan måltidene bidra til å utvikle gjensidig respekt for andre, god hygiene og verdier som at man ikke skal begynne å spise før alle er klare (Bugge & Døving, 2000, s. 51). Den typiske norske matpakka representerer, ifølge Døving, et eksempel på moralske normer

som overføres gjennom maten (Døving, 2003, s. 100). Dette begrunner han med at matpakka er en del av en elementær sosialisering ved at det skiller på en «riktig» og «feil» matpakke (Døving, 2003, s. 100-101).

Ifølge Driessen et al., påvirker skolematmiljøet barns kosthold (Driessen et al., 2014, s. 980). Driessen et al. påpeker videre at et skolemiljø som støtter sunne matvaner er essensielt for at barn skal lære seg å ta gode matvarevalg (ibid.). I en norsk studie fra 2018, dokumenteres det at flere av elevene synes de får for liten tid til spising av mat (Fossgard et al., 2018, s. 224).

Fossgard et al. har utforsket sosiale aspekter av norske skolemåltid (Fossgard et al., 2018). Studien har undersøkt 11-åringers erfaringer og oppfatninger av matpakker og matpauser, og baseres på 25 fokusgruppediskusjoner i tillegg til tegninger og skriftlige kommentarer fra 162 elever (Fossgard et al., 2018, s. 220). En stor gruppe beskriver at de setter pris på medbrakt mat fordi det gjør det mulig for dem å bestemme hva og hvor mye som skal inntas. Studien presenterer videre at elevene helst vil ha et sosialt måltid som et avbrekk fra undervisningen (Fossgard et al., 2018, s. 220-221). Det kommenteres at kort tid til å spise, og bråk i klasserommet, kan ødelegge et godt måltid.

Det er utført en studie i Danmark som har undersøkt hvordan organiseringen av måltidet påvirker det sosiale miljøet i klassen. De har sammenlignet ordningen med medbrakt skolemat med skolematorgning der elever får servert varmmat (Andersen et al., 2015, s. 394). Det nevnes at medbrakte matpakker kan skape sterke sosiale skiller mellom elever fra ressurssterke hjem, kontra hjem med mindre kunnskap, tid og penger. Dette ble ansett som en viktig faktor i spørsmålet om skolemat versus matpakker. På en annen side kunne matpakker bli brukt for å markere identitet, tilhørighet og solidaritet. Matpakker ble forbundet med frihet da barna hadde mulighet til å påvirke hva de skulle spise (Andersen et al., 2015, s. 411). Det konvensjonelle synet om at spising av den samme maten har bedre sosial påvirkning og fordeler enn spising av hver sin mat, blir ikke bekreftet i denne studien. Det blir isteden argumentert for at det sosiale entreprenørskapet som er involvert i spising av medbrakte matpakker kan veie opp for noen av fordelene med skolematorgning (Andersen et al., 2015, s. 394).

I en norsk studie kommer det fram at elever i enkelte klasser er nødt til å sitte på plassene sine, og at de ikke får lov til å snakke med hverandre (Randby et al., 2021, s. 127). Dette tilfredsstillende i liten grad anbefaling 2 om å være sosial under måltidet (Helsedirektoratet,

2015a, s. 17). Lærerne begrunner reglene med at de er satt for å opprettholde fred og ro. Det forklares at lydnivået fort blir høyt om elever kan snakke sammen. Når det gjelder bytting av plasser er dette noe som skaper kaos, stress og krangler, og er dermed noe lærerne vil unngå. På en skole fremkommer det at disse reglene er satt blant annet på grunn av tidsbegrensinger og stress blant lærere (Randby et al., 2021, s. 127).

2.7 Helsedirektoratets nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen

Retningslinjer for mat og måltider i skolen er en metode for å bedre miljøet rundt skolemateren (Randby et al., 2020, s. 358). Helsedirektoratet har utarbeidet en nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen som ble lansert i 2015 (Helsedirektoratet, 2015a). Retningslinjen kan være et viktig verktøy for å fremme et sunt kosthold blant barn, men implementeringen av disse er påvirket av flere faktorer (Randby et al., 2021, s. 122).

En nasjonal kartleggingsundersøkelse utført av Helsedirektoratet i 2013, viste at mange skoler ønsket mer veiledning når det gjaldt mat og måltider. Det kom fram at det var lav kjennskap til den daværende retningslinjen, og at det var stor variasjon i praksisen knyttet til spise-pausene. Dette var noe av bakgrunnen for at Helsedirektoratet utarbeidet nye retningslinjer for mat og måltider i skolen i 2015 (Helsedirektoratet, 2015a, s. 10). Målet med retningslinjen er «å bidra til at elevene sikres gode rammer for måltidene og god ernæringsmessig kvalitet på mat- og drikketilbudet» (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3).

Retningslinjen består av til sammen 21 anbefalinger, som gjengitt i figur 1. Retningslinjen angår den ernæringsmessige kvaliteten på mat og drikke som tilbys, hygiene, mattrygghet, miljøhensyn og gjennomføring av måltid, deriblant tilsyn, spisetid og sosial og fysisk tilrettelegging (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3). For barneskoletrinnene handler anbefalingene blant annet om at det bør tilrettelegges for måltider som fremmer sosialt samvær, trivsel, matglede og helse (anbefaling 2) (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Det vises til at måltidet kan være viktig for fellesskapet og trivsel, og understrekes at skolen må tilrettelegge for at måltidets sosiale funksjoner ivaretas (ibid.). For å fremme trivsel anbefales minimum 20 minutter spisepause (anbefaling 3), og tilsyn av en voksen under måltidet (anbefaling 4) (Helsedirektoratet, 2015a, s. 18-19). I tillegg handler retningslinjen blant annet om at det bør tilbys ordninger for frukt, bær, grønnsaker og melk daglig (anbefaling 6 & 7) (Helsedirektoratet, 2015a, s. 21-23), og at det bør tilrettelegges for håndvask før måltidet (anbefaling 8) (Helsedirektoratet, 2015a, s. 23-24).

«Å spise handler om mer enn å bli mett» (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Dette begrunner Helsedirektoratet med at det for fellesskapet og for trivsel, er viktig med et sosialt samlingspunkt. Det er derfor avgjørende at skolen tilrettelegger for måltidets sosiale funksjoner (ibid.). I §11 i *forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* står det nedfelt at det skal finnes muligheter for spising som ivaretar måltidets sosiale funksjoner (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, §11). Dette innebærer at det fysisk er lagt til rette for spising, og at det er satt av nok tid til at trivsel kan oppnås (Helsedirektoratet, 2015a, s. 11-12).

Videre er det nedfelt i forskriften §7, at skolen skal være «*helsemessig tilfredsstillende*» (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, §7). Det blir beskrevet at Helsedirektoratet at dette blant annet innebærer å sikre spisepausens sosiale og ernæringsmessige verdi (Helsedirektoratet, 2015a, s. 11).

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

Figur 1: Helsedirektoratets nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i barneskole og skolefritidsordning (SFO).

I tillegg belyser Helsedirektoratet at måltidene kan fungere som en arena der elever kan øve seg på å samtale med hverandre og bygge sosiale relasjoner (Helsedirektoratet, 2015a, s. 19). Helsedirektoratet trekker fram at mange skoler har gode opplevelser med at lærere spiser med elever, og peker på at det kan fremme en god måltidskultur, i tillegg til viktigheten av å ta hensyn til medelever (ibid.).

Helsedirektoratet har kommet med en brosjyre om anbefalinger for innhold i matpakker (Helsedirektoratet, 2012). Der anbefales det blant annet at middagsrester kan være fint i matpakka (Helsedirektoratet, 2012, s. 6). I tilfeller der elever ikke har medbrakt matpakke, anbefales det at skole eller SFO tilbyr enkel mat (anbefaling 1) (Helsedirektoratet, 2015a, s. 16).

Det er utført studier om implementeringen av Helsedirektoratets anbefalinger. Blant annet en norsk studie av Holthe et al. som har undersøkt barrierer ved å implementere Helsedirektoratets anbefalinger for mat og måltider på ungdomsskoler (Holthe et al., 2011b). Studien finner fire kilder til barrierer: 1) manglende tilpasning av retningslinjen til målgruppen 2) mangel på ressurser 3) konflikt mellom verdier og mål, og 4) tilgang til usunn mat utenfor skolens område (Holthe et al., 2011b, s. 320). Hvorvidt resultatene er overførbare til å gjelde barneskoler er diskuterbart, men det kan antas at lignende utfordringer finner sted også der.

Randby et al. har undersøkt hvilke faktorer som kan hemme eller fremme implementering av Helsedirektoratets retningslinjer for mat og måltider i barneskolen (Randby et al., 2021). Det ble funnet at viktige barrierer inkluderte 1) nedprioritering av skolemat, 2) svakt administrativt lederskap, 3) mangel på skolekultur rundt måltider, 4) et bråkete klasseroms-miljø, 5) begrensede fasiliteter, og 6) vanskeligheter med lærer-foresatt samarbeid rundt matpakker (Randby et al., 2021, s. 130). Faktorene som kunne fremme implementeringen av retningslinjen var engasjement fra utdanningsmyndigheter, samarbeid på kommunalt nivå, samtaler i skolen om måltidspraksis og lærernes tilrettelegging for sosiale måltider (ibid.).

3. METODE

Dette kapittelet beskriver studiens forskningsdesign på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og metoden for innsamling av data er intervju. Forskningsprosessen er basert på 1) utvikling av forskningsdesign 2) utvikling av intervjuguide 3) rekruttering av informanter 4) gjennomføring av intervjuer 5) transkribering, og 6) koding, analyse og tolkning av datamaterialet.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

3.1.1 Kvalitativt forskningsdesign

Målet med studien var å utforske de sosiale funksjonene av måltider på barneskoler. For å utforske denne problemstillingen ble det valgt et kvalitativt forskningsdesign. Kvalitativ forskning søker en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). I denne studien søkte vi en dypere forståelse av de sosiale funksjoner relatert til måltidet på barneskolen. Valg av en kvalitativ tilnærming er også begrunnet av at det finnes begrenset forskning på temaet, og derfor er en kvalitativ tilnærming egnet som eksplorerende metode (Thagaard, 2018, s. 12). Metoden egner seg til å innhente mer kunnskap om informantenes erfaringer, opplevelser og tanker (Malterud, 2017, s. 31), slik vi ønsker i denne oppgaven. Ifølge Kvale og Brinkmann, innhenter kvalitativ metode informasjon om verdenen slik informanten oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Metoden belyser prosesser og mening man ikke kan måle i frekvens eller kvantitet (Thagaard, 2018, s. 15-16).

Det ble gjennomført 12 kvalitative, individuelle, semistrukturerte intervjuer for å besvare oppgavens problemstilling. Et intervju er «*en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Intervju handler om at en forsker stiller spørsmål om, og lytter til svarene, angående hva informanter forteller om deres livsverden, oppfatninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå aspekter ved informantens dagligliv, fra intervjuerpersonens side. Strukturen på et forskningsintervju minner om den dagligdags samtalen, men det benyttes i tillegg en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Semistrukturerte intervjuer ble benyttet da metoden egnet seg til å få en forståelse av aspekter om måltidenes praksis fra lærernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I et semi-

strukturert intervju fungerer intervjuguiden som et forslag til spørsmål. Underveis i intervjuene kunne dermed masterstudenten tilpasse spørsmål og rekkefølgen på dem ettersom hva som passet til informantens beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 91). Dette gjorde samtalen mer naturlig og flytende. Bruken av semistrukturert intervju ga masterstudenten mulighet til å gå dypere inn på interessante fenomener som ble belyst under intervjuene ved å komme med spørsmål som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91).

3.1.2 Forskningstilnærming

I denne oppgaven er «basic interpretive kvalitativ studie» benyttet som forskningstilnærming (Merriam & Grenier, 2019, s. 7). Dette gjenspeiler seg i studiens problemstilling, datainnsamling, analyse, utvalg og resultatkapittel (Merriam & Grenier, 2019, s. 35). Basic interpretive kvalitativ studie er et vanlig design innen kvalitativ forskning (Merriam & Grenier, 2019, s. 34). Merriam og Grenier definerer designet med at «*man søker å utforske og forstå et fenomen, en prosess, perspektivene og verdensbildet til de involverte personene, eller en kombinasjon av disse*»³ (Merriam & Grenier, 2019, s. 7). Ved bruk av dette designet utgjør forskeren en sentral rolle som formidler og forskningsinstrument (ibid.).

Med denne forskningstilnærmingen kan datainnsamlingen foregå gjennom intervju, observasjon, dokumenter eller gjenstander. Man begynner ikke en studie med en tydelig hypotese, men benytter en induktiv tilnærming, slik det ofte gjøres i kvalitative studier (Merriam & Grenier, 2019, s. 33). Dette innebærer at tolkning av data og teoretiske refleksjoner er utviklet på grunnlag av analysen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 184).

Basic interpretive kvalitativ studie egnet seg som forskningstilnærming i denne oppgaven da det ikke skulle utvikles nye teorier, slik som i grounded theory (Thagaard, 2018). Det skulle heller ikke gås i dybden av spesielle erfaringer, slik det gjøres i fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 36). Det var derimot ønskelig i denne studien å utforske og forstå praksis rundt måltider på barneskoler, ved å se nærmere på hvordan måltidene er organisert, hvordan mat brukes i klasserommet, og hva som påvirker et trivelig spisemiljø.

³ «... you seek to discover and understand a phenomenon, a process, the perspectives and worldviews of the people involved, or a combination of these» (Merriam & Grenier, 2019, s. 7).

3.2 Intervjuguide

En intervjuguide har som hensikt å strukturere intervjuet inn i relevante temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden i denne masteroppgaven er presentert i vedlegg 3, og ble utviklet på bakgrunn av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Intervjuguiden fungerte som en veileder i samspillet mellom masterstudenten og informantene (Dalland, 2020, s. 83). Intervjuguiden ble bevisst bygget opp ved å innlede med spørsmål angående informantens bakgrunnsinformasjon. Dette ble gjort for å skape en trygg atmosfære og en god relasjon før mer utdypende spørsmål (Thagaard, 2018, s. 101). Videre ble temaene organisering av mat og måltider, trivsel, servering rundt spesielle anledninger og avsluttende spørsmål tatt opp hver for seg. Til sammen består intervjuguiden av 32 hovedspørsmål.

Temaet, organisering av mat og måltider, tok for seg blant annet hvordan informantene ville beskrive en typisk spisepause i klassen deres, hva de pleier å gjøre og om elever har lov til å snakke sammen under måltidet. I tillegg inkluderte temaet hvor mye tid elever har til selve spisingen, og om lærerne har opplevd situasjoner hvor elever ikke hadde med seg mat, eller ikke hadde med seg nok mat.

Bolken om trivsel tar for seg blant annet hva lærerne mener skaper et hyggelig miljø i spise-pausen, og om det er noe spesielt som gjøres for å skape nettopp dette. Videre tar temaet trivsel opp hvordan lærerne erfarer elevenes trivsel i spise-pausen, hva lærerne mener skaper et dårlig miljø, om lærerne har opplevd at elever blir mobbet for maten de har med seg, og hva de mener skolen kan gjøre for å bidra til å skape et bedre miljø i spise-pausen, hvis de syns noe kunne vært annerledes.

Når det gjelder servering rundt spesielle anledninger, er det spurt om hvordan bursdager markeres i skoletiden, om andre viktige anledninger markeres, og om det er situasjoner hvor det brukes matvarer for å belønne eller gi premier.

Avslutningsvis er det spurt om hva informantene syns om gratis skolemat, og om hvordan de ville ha organisert spise-pausen hvis de kunne velge fritt. Videre har masterstudenten takket for at informantene tok seg tid til å bli intervjuet, og åpnet for at de kunne legge til noe om det var noe de ønsket å tilføye.

3.3 Utvalg og rekruttering

Lærere på barneskolen utgjør informantene i denne studien. Alle underviste på skoler på Østlandet. Det var hovedsakelig ønskelig å intervju kontaktlærere, men andre lærere ble også inkludert så lenge de oppfylte kriteriet om å ha erfaring med å spise lunsj med elever. Det var i tillegg ønskelig å ha variasjon i klassetrinn. Rekruttering av deltakerne til forskningsprosjektet ble gjort ved hjelp av snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Dette er en vanlig metode for utvelgelse av informanter som er tilgjengelige for forskeren, såkalt tilgjengelighetsutvalg.

Snøballmetoden innebærer at masterstudenten først har benyttet nettverket sitt, og spurt lærere studenten kjente, eller bekjente som kunne kjenne andre lærere, om de var interessert i å delta. Videre har disse kontaktene igjen spurt andre de kjente, om de ville være med i studien (Thagaard, 2018, s. 56). Masterstudenten publiserte innlegg på sin egen Facebook side og i klassegruppa til masterstudiet, samfunnsnæring, i håp om å nå ut til aktuelle kandidater. I tillegg la masterstudentens veileder ut et innlegg på sin Facebook side. Det ble sendt ut invitasjon til 9 rektorer og team ledere på skoler i Oslo-området og Vestfold. Målet med rekrutteringen var å ha variasjon i klassetrinn.

Det var totalt 13 lærere som viste interesse. De fikk tilsendt invitasjon om å delta i studien på e-post eller via Facebook sin samtalefunksjon, Messenger. Invitasjonen inkluderte blant annet informasjon om studien, hva det innebar for deltakerne å delta, og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Lærerne fikk valget om å ha intervju ansikt til ansikt, et sted de kunne velge eller via videokonferanseprogrammet, Zoom (Zoom, 2021). Videre ble det planlagt tidspunkt for intervju. En av de 13 lærerne som viste interesse ga svar så sent i prosessen at det ble tatt en vurdering om å ikke inkludere vedkomne. I tillegg ble utvalget på 12 informanter ansett som passende, som nærmere beskrevet i neste avsnitt.

I kvalitative studier bør utvalget være passende stort til å undersøke problemstillingen, men ikke større enn at en grundig analyse er gjennomførbart (Thagaard, 2018, s. 59). Det er vanlig, i kvalitative studier, at rekruttering avsluttes når man oppnå et metningspunkt. Det vil si at det ikke fremkommer noe særlig ny informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I denne studien ble rekrutteringen avsluttet etter 12 gjennomførte intervjuer, delvis fordi rekrutteringen var utfordrende, og på grunn av tidsbegrensninger. En del informasjon om

meninger om praksis rundt måltider på barneskoler gjentok seg. Utvalget ble dermed ansett som tilfredsstillende.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Det ble gjennomført to pilotintervju for å teste om temaer var relevante, og om spørsmålene var godt egnet. Det ble gjort små justeringer på intervjuguiden. Rekkefølgen på noen av spørsmålene ble endret for å skape en gunstigere flyt. I tillegg ble et spørsmål om gratis skolemat lagt til, siden dette ble nevnt i et av pilotintervjuene. Pilotintervjuene ble beholdt i studien da de bidro med mye relevant informasjon som var nyttig for å besvare oppgavens problemstilling.

Etter det tredje intervjuet var gjennomført, ble det tatt en avgjørelse om å legge til ytterligere tre spørsmål som var hensiktsmessige i forhold til besvarelse av oppgavens forsknings-spørsmål. Et spørsmål tok for seg om elevene i andre klasser på samme trinn gjorde det samme i spisepausen. Det andre spørsmålet var om lærerne snakket sammen om hva som gjøres i spisepausen, mens det tredje spørsmålet handlet om hvorvidt lærerne delte erfaringer om hva som fungerer eller ikke i spisepausen, for å skape et godt miljø. Disse spørsmålene ville gi oss en pekepinn på hvor viktig måltidene er ansett som i skolen.

Intervjuguiden ble fulgt under alle intervjuene, og alle intervju ble utført av masterstudenten. De fleste tilleggsspørsmål ble stilt alle informanter, men i enkelte tilfeller ble disse besvart av hovedspørsmålet. Masterstudenten tok få notater underveis, da dette kunne være forstyrrende (Thagaard, 2018, s. 112).

Alle intervjuene, utenom ett, ble avholdt via Zoom, der kun masterstudenten og informantene enkeltvis var til stede. Masterstudenten var kjent med programmet. Ett intervju ble avholdt på informantens skole. Alle informantene godtok at intervjuene ble tatt opp med båndopptaker. Dette var av betydning med tanke på lagring av data til transkriberingen. Mobilappen, Nettskjema-diktafon, ble benyttet for opptak av lyd sammen med diktafonen OLYMPUS WS-853 eller Marantz Professional PMD661MKIII. Intervjuene ble avholdt vinteren 2021/2022. Ethiske retningslinjer blir beskrevet mer detaljert senere i kapittelet.

3.5 Analyse av data

3.5.1 Transkribering av intervjuene

Det er vanlig å gjøre kvalitative data om til tekst for å gjøre materialet tilgjengelig for analyse (Malterud, 2017, s. 77). De muntlige intervjuene ble derfor omgjort til tekst. Denne prosessen kalles transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette ble gjort ved hjelp av transkriberingsprogrammet, *f4transkript*, for å effektivisere arbeidet. Ved å omgjøre lyd til tekst er det mye informasjon som går tapt, slik som kroppsspråk, pust, tonefall, stemmeleie og ironi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Av den grunn omtaler Kvale og Brinkmann transkribering som «*svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler*» (ibid.). Malterud legger til at transkribering kan føre til at mening går tapt eller forvrenges (Malterud, 2017, s. 77).

Transkriberingen av intervjuene ble gjort verbatim for å beholde så mange detaljer som mulig for å sikre reliabilitet. Det bør allikevel presiseres at til og med den mest nøyaktige transkripsjon er en indirekte gjengivelse av den virkelige situasjonen, og gir kun et avgrenset bilde (Malterud, 2017, s. 77). Videre vektlegger Malterud at intervjueren bør være den som gjennomfører transkriberingen for å styrke analysematerialets validitet (Malterud, 2017, s. 79-80). Transkriberingsprosessen ble dermed utført av masterstudenten selv.

Både verbale og ikke verbale uttrykk ble inkludert i transkripsjonen. Dette ble gjort for å bevare meningsinnholdet best mulig. Det ble inkludert lyder som «mhm», «mmm», «eh», «ehm» og «ehe». Videre ble korte pauser markert med «...» og lengre pauser markert med «(tenkepause)». I tillegg ble latter uttrykket som «[ler]».

For å sikre personvern ble dialekter oversatt til bokmål. I tillegg ble navn, steder og skoler som ble nevnt i intervjuene anonymisert. Masterstudenten har oppretthold taushetsplikt (Dalland, 2020, s. 82). I A4-format tilsvarer de transkriberte intervjuene 360 sider.

3.5.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse ble benyttet for å analysere de transkriberte datamaterialene i denne masteroppgaven. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i datamateriale i kvalitativ metode (Braun & Clarke, 2006, s. 78-79). Analysemetoden kan brukes med ulike typer tilnærminger, og passer derfor med det utvalgte forsingsdesignet.

Den er ikke bundet til grounded theory eller fenomenologi, og ble av den grunn ansett som passende (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Analysen baserer seg på en analyseguide av Braun og Clarke (2006). Analysemetoden består av seks steg. Det påpekes av Braun og Clarke, at fordeling i 6 steg må forstås men en viss fleksibilitet, og at det er vanlig å bevege seg fram og tilbake mellom stegene når man foretar en analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Slik ble det også gjort ved analysering av dataene i denne oppgaven, særlig mellom steg 2, 3 og 4.

Det første steget omhandler å gjøre seg kjent med datasettet. Steget startet allerede under datainnsamlingen, da masterstudenten la merke til og så etter mønstre og spørsmål av spesiell interesse (Braun & Clarke, 2006, s. 86-87). Videre ga transkribering og gjennomlesning av de 12 intervjuene masterstudenten idéer til aktuelle koder og temaer som kunne være nyttige ved besvaring av oppgavens forskningsspørsmål. I tillegg fikk studenten en dypere forståelse av sine data (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88).

Steg 2 går ut på å konstruere forslag til koder om meningsbærende elementer fra datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Analyseprogrammet, *NVivo 12*, ble benyttet for å lage koder og for å dele kodene inn i hovedtemaer og undertemaer. Bruken av programmet gjorde kodingsprosessen mer håndterbar. De transkriberte intervjuene ble analysert, og utsnitt fra intervjuene ble kodet inn i 28 ulike koder.

Videre handler steg 3 om å lete etter potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Her ble koder slått sammen for å etablere overordnede temaer. Intervjuguidens fem temaer ble benyttet som inspirasjon for å danne temaer i *NVivo 12*. Som eksempel ble «organisering av mat og måltider» benyttet som hovedtema, der «aktiviteter mens barna spiser» ble lagt til som et undertema. Undertemaer kan være nyttige for å organisere et stort og komplekst tema, som gjort i dette tilfellet (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

I steg 4 ble kodene og temaene vurdert nærmere (Braun & Clarke, 2006, s. 91). For eksempel ble det funnet at temaene «rammer» og «kommunikasjon på trinnet» ikke hadde noen undergruppe. Det ble bestemt at temaene skulle bli plassert under temaet «organisering av mat og måltider», da dette var det temaene tok for seg. I tillegg ble det lagt til et nytt tema etter ny gjennomlesning av intervjuene. Det kom fram at matpakker var noe som engasjerte informantene, og som var relevant for oppgavens forskningsspørsmål. Det ble naturlig å

inkludere «skolemat» som et eget tema da enkelte av intervjuguidens spørsmål omhandlet temaet, matpakker, fra før av. Dermed ble «skolemat» lagt til som et tema.

I steg 5 defineres og navngis temaer for å danne et tydelig bilde av dem (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Det ble utført justeringer på temaenes navn. I *NVivo 12* ble det etablert totalt fire hovedtemaer, ansett som aktuelle for oppgavens forskningsspørsmål: «organisering av mat og måltider», «skolemat», «servering rundt spesielle anledninger» og «elevenes trivsel».

Oppgavens hovedtemaer, undertemaer og koder er presentert i vedlegg 5. Eksempler på hovedtema, undertema og koder med tilhørende sitat, er gjengitt i tabell 1, som eksempel på koding.

Det siste steget dreier seg om å skrive resultater basert på de analyserte hovedtemaer og undertemaer, som overbeviser leseren om resultatenes validitet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Dette er presentert i oppgavens resultatkapittel (kapittel 4).

Tabell 1. Eksempel på koding.

Hovedtema	Undertema	Kode	Sitat
Organisering av mat og måltider	<i>Aktiviteter mens barna spiser</i>	Hva elevene likte best å gjøre	«De er veldig glade i å se på NRK Super [ler]. De vil veldig gjerne se på det.» Informant A, 5. trinn.
	<i>Kommunikasjon på trinnet</i>	Deling av erfaringer om godt og dårlig spisemiljø	«Det er ikke så veldig mye vi prater om det [spisemiljøet]. Da er det mer sånn hvor lenge vi bruker, lang tid vi bruker

			<i>eventuelt.»</i> Informant S, 1. trinn.
--	--	--	--

3.6 Forskningsetiske aspekter

Ved vitenskapelig forskning er det et krav om at forskerne følger etiske prinsipper. Retningslinjer for forskning krever at det utvises redelighet og nøyaktighet i presentasjon av resultater (Thagaard, 2018, s. 20-21). Gjennom hele forskningsprosessen bør det reflekteres over utfordringer knyttet til informert samtykke (Thagaard, 2018, s. 24). Alle informanter i denne studien har gitt sitt frie, informerte samtykke. Det innebærer at informantene ikke ble presset til å delta, og de fikk informasjon om hva deltakelsen ville innebære (Thagaard, 2018, s. 23). Informasjon ble gitt i form av informasjonsskriv (vedlegg 2), og i form av muntlig beskrivelse før intervjuene startet. Informert samtykke er nødvendig for at en forskningsetisk fremgangsmåte skal være forsvarlig (Malterud, 2017, s. 215).

Før datainnsamlingen starter, vet man ikke hvilke innsikter dataene vil gi, og hvilke resultater man kommer fram til. Dermed kunne vi ikke på forhånd gi fullstendig informasjon om hva deltakelse i studien ville innebære (Thagaard, 2018, s. 23). Informantene visste heller ikke hvordan masterstudenten ville analysere og tolke dataene (Thagaard, 2018, s. 23-24). Studenten er bevisst på ansvaret om å bevare meningsinnholdet i intervjuene på best mulig måte, og at studenten bør utvise moralsk ansvarlighet (Malterud, 2017, s. 212; Thagaard, 2018, s. 27). Samtidig har masterstudenten vært klar over at det skulle tas hensyn til informantenes medbestemmelse, integritet, autonomi og frihet, som beskrevet av Thagaard (2018, s. 26).

Det ligger etiske retningslinjer til grunn for å planlegge forskningsprosjekter. Disse innebærer prinsippet om at det skal vises respekt for menneskers privatliv, anonymiteten deres og retten til å delta, eller ikke, i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 60). I informasjonsskrivet ble det presisert at informantene kunne trekke seg uten å oppgi grunn, og at deres personopplysninger da ville bli slettet. Ved lagring av lydfilene fikk alle lærerne tildelt et pseudonym for å sikre deres anonymitet (Malterud, 2017, s. 216). Det var kun masterstudenten som kunne knytte pseudonymene til informantene. Forskningsmaterialet ble oppbevart på en forsvarlig måte, utilgjengelig for uvedkomne (Thagaard, 2018, s. 26). Et annet prinsipp det ble tatt høyde for,

er prinsippet om konfidensialitet, som omhandler hvordan forskeren behandler informasjonen som fremkommer av dataene. Deltakernes integritet ble beskyttet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27).

I forskningsarbeid der personopplysninger skal behandles, må prosjekter meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), for å søke om tillatelse til å gjennomføre dem. NSD er personvernombud, og vurderer prosjekter opp mot forskningsetiske regler (Thagaard, 2018, s. 22). Prosjektet (316897) ble først godkjent 18. august 2021. Senere ble det foretatt endringer i prosjektet som videre ble godkjent 6. desember 2021 (vedlegg 1).

Det ble tatt en avgjørelse om å transkribere intervjuene ordrett. Det gir leseren en mulighet til å gjenoppleve utdrag fra intervjuene. Det kan tenkes at denne metoden gir mer informasjon og bevarer den opprinnelige stemningen i større grad, sammenlignet med bearbeidet tekst (Dalland, 2020, s. 95-96). Ord for ord-transkriberingen har ført til at språket til informantene kan oppleves som usammenhengende. Dette kan gi et inntrykk av et lavt intellektuelt nivå, og dermed en uetisk stigmatisering av enkelte lærere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213-214).

3.7 Litteratursøk

Det ble utført systematisk litteratursøk i databasene ERIC, CINAHL (EBSCO), OVID MEDLINE og Scopus for å innhente relevante studier til problemstillingen. I tillegg ble det gjennomført søk i Norart, Oria, Idunn og NTFE (Norsk tidsskrift for ernæring) for å supplere. I startfasen ble det avholdt møter med bibliotekarer og veiledere ved OsloMet. Litteraturgjennomgangen viste at det kunne være behov for mer forskning på hvordan måltidets sosiale funksjoner blir ivaretatt i spisepauser på barneskoler i Norge.

Søkene ble organisert etter tre temaer: organisering av skolemåltidene, forskning på skolemåltider i Norge og måltidets sosiale funksjoner i skolen. Det ble inkludert studier som omhandlet disse temaene. Ordene det ble søkt på var «meal» OR «food*» OR «lunch*», kombinert enten med «guideline*», «Norway» OR «norwegian» eller «social*». I OVID MEDLINE ble det i tillegg søkt på «school». I databasen Scopus ble det også søkt på («school» OR «primary» AND «education» OR «elementary» AND «school» OR «elementary» AND «education»).tw,kw,kf.) AND («social*.mp.» OR «social» AND «behavior/» OR «social» AND «welfare/» OR «social» AND «environment/» OR «social»

AND «factors/» OR «social» AND «norms/»)) for å begrense antall treff til de mest relevante artiklene. Ordene brukt i norske søkemuligheter er beskrevet nedenfor.

Stjernemerket (*) bak enkelte av ordene indikerer trunkering som betyr at det er blitt søkt på stammen av ordene. Dette er nyttig for å inkludere ulike varianter av ordene (University of Leeds, 2021). «Kw» indikerer at ordene er markert som nøkkelord (University of Leeds, 2021). «Tw» er forkortelsen for thesaurus, et indekseringsspråk benyttet i bibliotek- og informasjonsfag med hensikt om å beskrive emne i et dokument (Ådland, 2020). «Kf» står for «keyword heading word», og er en indeks som henter alle søkeordoverskrifter tildelt av forfattere som inneholder et bestemt ord (Ovid MEDLINE, 2021). Skråstreken bak enkelte av ordene «/» indikerer emneoverskriftssøk (McMaster University, 2021). De nevnte søkeordene skulle finnes i artiklenes tittel eller sammendrag. Søkene ble begrenset til å gjelde fagfelle-vurderte artikler fra de siste 10 år, tilgjengelig i fulltekst på engelsk.

Litteratursøk i ERIC ble utført 09. september 2021, og resulterte i 61 treff ved søk etter organisering av skolemåltidene. Tre av disse artiklene var relevante for oppgavens problemstilling. Når det gjelder søk på forskning om skolemåltider i Norge, ga ERIC 17 treff hvorav to artikler var relevante. Søk på måltidets sosiale funksjoner i skolen ga 575 treff, og tilførte oppgaven tre relevante artikler.

Samme søk ble gjennomført i CINAHL (EBSCO) 09. september 2021. Søk om organisering av skolemåltidene ga 57 treff, hvorav to artikler ble inkludert i oppgaven. Videre ga søk på forskning om skolemåltider i Norge 10 treff. Tre av disse var aktuelle for oppgaven. Når det gjelder artikler om måltidets sosiale funksjoner, ga databasen 51 treff, hvorav to artikler var relevante for problemstillingen.

Organisering av skolemåltidene ga 306 treff i OVID MEDLINE 02. september 2021. Av disse var 23 artikler relevante for oppgaven. Videre ga søk på skolemåltider i Norge 02. september 2021 totalt 34 artikler. Tre av artiklene ble regnet som relevante. Søk på artikler om måltidets sosiale funksjoner ga 57 treff som resulterte i tre aktuelle artikler.

Søk i Scopus 09. september 2021 ga 390 artikler om organisering av skolemåltidene, hvorav 13 av disse var aktuelle for oppgavens problemstilling. Scopus ga 166 treff på forskning på skolemåltider i Norge. 12 av artiklene var relevante for oppgavens problemstilling. Når det

gjelder skolemåltidets sosiale funksjoner, ga søkedatabasen 151 treff, hvorav 2 av disse var relevante for oppgaven.

Norart – Nasjonalbiblioteket ga to treff på organisering av skolemåltidene 02. september 2021 med søket «måltid*» AND «skole*» AND «retningslinje*». Ett av disse treffene var relevante. «Måltid*» AND «skole*» AND «sosial*» ga ingen treff. Et søk på kun «måltid*» AND «skole*» ga 10 treff. Ett av disse var relevante, men dette var et duplikat av den aktuelle artikkelen fra søk om organisering av måltider.

I Oria ble det 02. september 2021 søkt på «retningslinjer» ELLER «guideline» OG «måltid*» OG «barneskole» ELLER «skole». Søket resulterte i 40 treff der to av disse var aktuelle for problemstillingen. Videre ble det 03. september 2021 utført søk på «Norge» eller «norsk» OG «måltid*» OG «barneskole» ELLER «skole». Dette ga 188 treff hvorav to artikler ble inkludert. Søket «sosial*» OG «måltid*» OG «barneskole» ELLER «skole» resulterte i 158 treff. Ingen av disse var aktuelle for oppgavens problemstilling.

Det ble videre utført søk i Idunn og NTFE 03. september 2021. Søk i Idunn på «måltid» AND «skole» resulterte i 49 treff hvorav ingen var relevante for oppgavens problemstilling. Søk på «måltid» i NTFE ga 38 treff, men ingen relevante artikler.

Det ble ekskludert studier som blant annet omhandlet ungdomsskoleelever, barnehageelever og studier som omhandlet diabetes og andre sykdommer, allergi, amming, avfallshåndtering, matsikkerhet, overvekt og fedme, for å nevne noe. Dette var nødvendig for å begrense mengden litteratur til en overkommelig mengde. Referansene er oppgitt i referansestilen APA 7th (American Psychological Association).

Det bør påpekes at denne masteroppgaven ikke er en litteraturstudie, og at det finnes fordeler og ulemper med systematiske søk. En fordel med søket er at det ble innhentet en stor mengde relevante publikasjoner. Ulempen er for eksempel at masterstudenten kan ha gått glipp av noen studier, spesielt de aller nyeste publikasjonene. Denne oppgaven har i tillegg innhentet relevante studier ved bruk av andre metoder. For eksempel er det utført enklere søk på enkelte temaer for å få tak i mer informasjon. Videre er det benyttet kilder fra relevante studier, og noen artikler har masterstudenten fått tilsendt av sin veileder.

4. RESULTATER

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Utvalget i denne studien bestod av 12 lærere fra skoler i ulike kommuner i Norge. Hovedvekten av informantene var kvinner (8 kvinner og 4 menn). Flertallet av informantene var kontaktlærere (n=10), en informant var lærer uten å ha hovedansvar for klassen, og en informant var faglærer og spesiallærer. Utvalget inkluderte lærere som hadde ansvar for 1. til 7. trinn. Deres jobberfaring varierte fra 3 måneder til 25 år. Flertallet av informantene (n=6) hadde fulgt sin klasse i under 1 år. Tre av lærerne hadde fulgt sin klasse i 1 år. En informant hadde fulgt sin klasse i 2 år, og to informanter hadde fulgt sine klasser i 3 år. Informanten som tidligere hadde fulgt 6. og 7. klasser, hadde 12-13 års erfaring med disse trinnene, og hadde fulgt 4. trinn i et halvt år. Studien inkluderte lærere fra alle klassetrinn på barneskolen. Informasjon om informantene er presentert i vedlegg 4.

4.2 Organisering av måltidene

4.2.1 Markering av begynnelsen av måltidene

Elevene i de ulike klassene fikk forskjellig tid til å spise opp maten sin. Tiden varierte mellom 15-20 minutter i noen 6. og 7. trinn, til 30-40 minutter i en 3. klasse. I intervjuene kom det fram at det i alle klasser var ritualer for å markere begynnelsen av spisepausen.

Spisepausen begynte med at elevene pakket sammen sakene sine og vasket hender.

Håndvaskrutiner hadde blitt skjerpet som følge av Covid-19 pandemien. I tillegg hadde pandemien ført til at noen hadde en rutine på vasking av pulter før måltidet. Enkelte vasket i tillegg pulter etter et måltid. Flere av informantene på småtrinnene nevnte at barna sang en matsang eller regle før spisingen. En lærer for 5. trinn fortalte at elevene hadde fysisk aktivitet som en rutine før maten. En informant, som var lærer på 1. trinn, forklarte at de pleide å bruke «*peacetegnet*» for å få alle til å være stille før felles sang.

«Ja, vi har jo alltid time rett før vi spiser, så det er jo at vi pakker sammen og vasker hender. Eh, og at de finner fram maten sin. Og i 1. trinn så har vi en sånn regle som vi tar før de spiser, mens i 2. trinn så tror jeg at de ofte synger, sammen med kontaktlæreren sin først, en sånn matsang.» Informant G, 1. og 2. trinn.

Rutinene kunne variere fra trinn til trinn.

«Ja, eh, vi har gått litt bort ifra det med, med sånn matsang. Det hadde de da de var litt yngre. Men vi har jo veldig sånne klare rutiner på eh, på vask av hender. Eh, og også nå har vi jo hatt vask av pult, eh, både før og etter måltid, under den på en måte den strengeste perioden, men nå er det bare etter et måltid.» Informant E, 5. trinn.

4.2.2 Aktiviteter i spisepausene

Det som gikk igjen som aktiviteter mens elevene spiste, var å se på ulike programmer på *NRK Super*, og at læreren leste høyt fra en bok. Ofte ble det gjort begge deler i løpet av en spisepause. Høytlesning var en aktivitet som skjedde i alle klasser som var med i studien, bortsett fra fjerde. I noen klasser ble ord eller temaer diskutert under høytlesning. Alle informanter kunne fortelle at de så på skjerm minst en dag i uka. Mange så på *Supernytt* eller andre nyheter, mens noen fra småtrinnene så på andre pedagogiske programmer som *Lesekorpset*, *Planetpatruljen* eller matematikkserien *MK-X*. Mange klasser hørte på lydbok. Noen lærere fra de eldste trinnene fortalte at de hadde fri prat i spisepausen. En klasse diskuterte saker fra *Supernytt*. Noen klasser spiste lunsj ute en dag i uka.

«Det er litt forskjellig, men vi pleier å lese litt. Og så hender det at vi pleier å se på noe på skjermen. Ehm, og så vi ... Det vi ser på er jo noe sånn eh ... Eh, vi driver med bokstavinnlæring så ser vi på *Lesekorpset*. Og eh, også blitt litt sånn *Planetpatruljen* da. Føler det er liksom greit å vise noe de kan lære litt av og. Også har vi jo på en måte en, når vi leser da så for eksempel, så har vi jo en liten slags samtale mellom lærer og elevene.» Informant S, 1. trinn.

En lærer fortalte at spisingen var en del av undervisningen på den skolen vedkommende jobbet på, og at det påvirket hva de gjorde i spisepausen.

«Ja, hvert fall sånn som det har vært på den skolen som jeg er nå, så er jo det ... Spisingen er en del av undervisningen. Eh, det er ikke implementert da, i, satt i skoledagen. Og da, da, da er det jo på en måte ... Da står ikke elevene så fritt til å gjøre hva de vil sånn sett. Snakke sammen og, da er jo på en måte litt mer lærerstyrt da. Mens, så da er det jo gjerne at vi ser litt på nyheter. Vi sitter i grupper og prater litt, for jeg tenker det også er en del av læringa, å være litt sosiale.» Informant Ø, 4., 6. og 7. trinn.

4.2.3 Bestemmelse av hva som skjer under måltidene

De fleste lærere oppga at det var kontaktlæreren som bestemte hva som skulle gjøres i elevenes spisepause. Oftest var dette informanten selv. To informanter har svart at det er læreren som har spising med elevene som bestemmer. Tre informanter inkluderte elevenes ønsker i bestemmelsene av hva som gjøres. Dette gjaldt for klassene i 2., 3. og 5. trinn. En informant meddelte at hvem som bestemte var avhengig av situasjon. For eksempel at engelsklæreren ønsket at de skulle høre på engelsk lydbok.

«Det er vel i hovedsak læreren som bestemmer det, men i samråd med hva elevene ønsker da. Ehm, og vi har, det er lærerne som bestemmer liksom om vi ser på skjerm eller om vi leser, men de får liksom lov til å være med på å bestemme eh, hvilke ting de ønsker at skal gjøres i løpet av uka.» Informant G, 1. og 2. trinn.

Informantene ble spurt om hva de trodde elevene likte best å gjøre i pausen. Det som gikk igjen mest var å se på skjerm, etterfulgt av fri prat. Ifølge lærere, likte mange elever i tillegg å bli lest for, og noen likte å høre på lydbok. Flere lærere kjente på et dilemma om at det elevene likte å gjøre kunne skape uro.

«Nei, altså det ... Hvis de kan velge helt selv eh ... Så ville nok mange ha valgt fri prat [...]. Det kan by på litt sånne utfordringer med hensyn til hvilke elever som er i de ulike klassene. Noen klarer det helt fint, men, men andre, så blir det litt for eh ... Ja, det det er noen elever som trenger struktur rett og slett for å holde seg i tøylene da. Men de syns det er helt greit med Supernytt. Eh ... De kan like å se på eh, eller høre på disse lydbøkene. Det er mange som liker det.» Informant H, 5. trinn.

4.2.4 Lærernes opplevelser av spisepausene

Som regel var det kontaktlæreren som hadde ansvar for elevene under spisepausen. Dette var oftest informantene selv. På noen trinn var det en eller flere dager hvor andre lærere eller assistenter hadde spising med elevene.

Hva lærerne gjorde under måltidet var i stor grad preget av hva elevene gjorde i spisepausen. Flere informanter leste høyt fra en bok. Noen gikk rundt og ryddet. Flere lærere spiste selv. Noen informanter pratet med elevene, og flere meddelte at de fulgte med på om alle elevene

spiste. En informant sjekket lekser og innleveringer hvis det passet seg, men presiserte at det skjedde sjeldent da vedkomne prioriterte å følge med på elevene.

«Da leser jeg jo for dem da. Den første halvdelen leser jeg. Og den andre halvdelen, siste minuttene, så sitter jeg som regel og spiser litt, jeg og. Sitter og spiser med de rett og slett, eller så tusler jeg rundt og rydder litt og, ja ... Tuller litt rundt i rommet her rett og slett. Men ofte så spiser jeg litt.» Informant P, 2. trinn.

En utfordring som ble nevnt, var at det kunne være vanskelig å passe på elevene når lærerne leste. For eksempel om noen trengte hjelp til å åpne melkekartonger, eller å følge med på om alle hadde spist opp maten sin. Om det ble vist noe på skjerm eller om det ble lyttet til lydbok, satt lærerne ofte bakerst og fulgte med på elevene. Flere kommenterte at de syntes det var fint å være med barna i en annen situasjon enn undervisning eller friminutt, og at det ga dem mulighet for å snakke med dem.

«Hvis vi ser på en Supernytt episode eller hvis vi, hvis vi eh, hører på lydbok, da kan det hende at jeg setter meg bak i klasserommet faktisk. Eh, og det er litt for å observere elevene også, eh, for det er utrolig hva du ser når du ikke står foran klassen.» Informant H, 5. trinn.

De fleste informantene oppga at de syntes det var hyggelig å ha spising med elevene. Det uttryktes at spisepausen var en positiv del av dagen. Noen opplevde i stedet pausen som slitsom eller stressende, og det nevntes at de følte de hadde for liten tid. Det ble beskrevet av informanter at det var mange elever de måtte få på plass og holde rolige, og at dette kunne være utfordrende.

«Det, med den klassen jeg har nå så er det den mest strevsomme tiden på dagen. Men eh, sånn, normalt sett så pleier det å være ganske hyggelig.» Informant R, 3. trinn.

Det ble trukket fram at det kunne skapes misstemning om elever var grisete eller lekte med maten. I en klasse var det en gutt som var grisete og ikke ryddet opp maten etter seg, og en som spiste på en voldsom måte. Noen fortalte at det ble kastet melkekartonger og matvarer som klementiner rundt i klasserommet.

«Da [når elevene kommer inn fra pause] ligger det rester av både det ene og det andre, og det ligger på gulvet og det ... Ja. Nei, det, det er eh, det er lite koselig. Det er vel, det er vel sånn typisk greie som kan skape litt misstemning da. Ehm, og det, og det, jeg har jo også hatt

elever tidligere som har hatt, vært veldig eh, grisete. Det er jo noen som sliter med, med det også.» Informant H, 5. trinn.

4.2.5 Spisepausene på resten av trinnet

Informantene ble spurt om det som ble gjort i spisepausen var noe lærerne snakket om på trinnet. Spørsmålet ble lagt til etter tre intervjuer var gjennomført, siden det kom opp som et relevant tema. Det var variasjon i hvor mye spisepausen ble drøftet blant lærerne.

«Vi på trinnet snakker en del om det. Eh, vi har vel kanskje ikke vært så flinke til å lage felles retningslinjer på skolen. Ehm, men eh, men vi på trinnet er liksom opptatt av at vi eh, hva vi går for da. At vi har på en måte en tanke bak det vi gjør, også i spisingen.» Informant E, 5. trinn.

Fra intervjuene fremkom det at lærerne mente at det foregikk omtrent det samme i andre klasser på samme trinn.

«Ja, det vet jeg, at det samme skjer også på i klassen jeg ikke er i. Mhm. Vi gjør ... Det gjøres likt på det trinnet.» Informant L, 3. og 5. trinn.

4.3 Mat i klasserommet

4.3.1 Lærernes oppfatninger av elevenes matpakker og dialog med foresatte

Selv om lærerne ikke ble spurt direkte om innholdet til elevenes matpakker, kom det fram i intervjuene at informantene hadde mange meninger om hva barna spiste til lunsj. Mange kommenterte at det var stor variasjon blant elevene i hva de hadde med seg. Noen spiste sunne, «fancy» matpakker, mens andre hadde med seg mer usunne matvarer som lyst brød, kaker og muffins. På en skole var det mange som hadde med seg chicken nuggets og pommefrites, og det syntes læreren var litt trist. Forskjellen i matpakker kunne føre til utenforskap, var det flere som antok. Det ble kommentert at området elevene bodde i kunne påvirke hva elevene hadde med seg i matpakka.

«Og så er det også litt det der at eh, fokusere på hva er det man egentlig trenger. Jo man trenger noe næringsrik mat for å holde dagen. Ikke de mest fancy matpakkene, for det også kan være en sånn ting som fører til utenforskap da. At eh, jeg har en elev som egentlig har med seg innmari ålreite matpakker og som dag etter dag bare 'Ah, jeg har med det liksom',

og som ser med lengsel bort på naboen som har med biffrester fra i går liksom, for eksempel.» Informant E, 5. trinn.

Matpakkene ga også anledninger for å reflektere om forskjell i matkulturer.

«Og man ser en ganske tydelig kulturforskjell der. Ehm, nå har jo matpakke blitt utvidet de siste årene. Det er ikke bare brødskiver lenger liksom, men tradisjonelt så har det jo vært mye brødskiver for oss nordmenn. Eh, men vi ser jo med, med folk som har eh, annen bakgrunn da, at det er mye, mye som kan være lunsj [ler]. For, og særlig kanskje de med litt sånn øst-europeisk bakgrunn har mye sånn sukkerholdig, om det er sånn, enten hvitt brød eller en eller annen type bakst av noe slag. Og kjeks og ... Eh, sjokolademelk og mye sånn, både sukkerholdig og lite sånn næringsrik mat da.» Informant E, 5. trinn.

Det kom i tillegg fram i intervjuene at lærerne til tider var i dialog med foresatte om innholdet i matpakkene. Noen la vekt på at det var foresatte som skulle bestemme elevenes innhold i matpakka. På en skole ble helsesykepleieren involvert for å fortelle om hva en god matpakke innebærer.

«Vi er veldig der at det er foreldrene som bestemmer hva barna skal ha med seg i matboksen sin. Eh, og det er de som kjenner barna sine best ut ifra å vite hva de får i seg og hva de trenger å ha med seg for å få i seg mat og sånt. Ehm, men vi har jo også helsesøster som har vært innom på foreldremøter og fortalt om hva som er en god matpakke, og anbefalt på en måte hva de burde ha i den matboksen da.» Informant G, 1. og 2. trinn.

En lærer beskrev at noen kastet mat i søpla om de ikke likte maten, og sa det var bedre om maten ble med hjem slik at foresatte kunne se at maten ikke ble spist.

«Ja, nei, det er jo noen som eh, hvis de ikke liker maten de har med, så kaster de den i søpla. Og da har jo jeg prøvd å si at det er bedre å ta det med hjem, og da kan mamma og pappa se at du ikke liker dette her. Det er noen som ikke husker å fortelle, eh, for eksempel, så får de det igjen.» Informant S, 1. trinn.

På en skole dro noen av de eldste elevene på butikken, selv om det ikke var lov. Da pleide læreren å si ifra til foreldrene om at matpakka ikke ble spist. Det ble presisert at foresatte gjerne ville vite om det.

«Det er noen, jeg har opplevd det og, at noen har vært på butikken, selv om ikke det er lov da. Og kjøpt ting som på en måte overhodet ikke er greit. Og da blir det jo litt oppstandelse [ler].» Informant Ø, 4., 6. og 7. trinn.

Informanten fortalte videre at lærerne signaliserte ovenfor elevene der og da at det ikke var greit, slik at de skulle skjønne at det fikk konsekvenser. Informanten opplyste videre om at de pleide å si ifra til foreldrene.

De [foreldrene] vil gjerne vite sånt. De har jo gjerne smurt med, smurt med en matpakke til dem eller at elevene smører med seg matpakke selv. Og så på en måte, kommer de [barna] med noe ... Kjøper de på butikken på veien da.» Informant Ø, 4., 6. og 7. trinn.

En lærer trakk fram at skolen ikke hadde restriksjoner på innholdet i matpakker, og at elever hadde med usunn mat i forskjellige varianter.

«Spesielt i eh, den eh, skolen som jeg jobber på nå, der er det ikke noe sånne restriksjoner fra over om hva som er lov og ikke lov til å ha med seg, sånn at der er det utrolig mye rart i matboksene. Jeg har opplevd elever som har hatt med seg en sånn der eh, to hundre grams melkesjokoladeplate.» Informant R, 3. trinn.

Informanten fortalte om et tilfelle der en elev hadde kjøpt muffins, og ville dele med de andre i klassen. Dette sa læreren ikke var greit, da de andre ikke fikk lov til å spise muffins hver dag. Videre meddelte informanten at elevene var opptatt av at noen fikk lov til å ha med seg usunne matvarer. Læreren trakk fram at vedkomne ikke ville blande seg i hva de foresatte ville at barnet skulle spise, og uttrykte frustrasjon rundt dette.

«Eh, så de er veldig opptatt av at noen får lov til å ta med ting som alle vi andre definerer som, holdte jeg på å si, kake eller godteri. Og det har jeg sett på, på andre skoler og der eh, eller enkelte trinn der har det vært en greie med at mange har med seg ting som er litt på kanten av greit da. Men så er det litt med at jeg kan ikke bestemme hva mamma og pappa sier at barnet skal spise.» Informant R, 3. trinn.

Andre hadde derimot tatt grep med å kontakte foresatte på egenhånd, i tilfeller der de hadde oppdaget at matpakkene har bestått av såkalte ymse matvarer.

«Jeg har jo hatt ... Jeg har jo hatt tilfeller der jeg har eh ... Og jeg er ikke noen sånn ernærings- eh, dame altså, men jeg har hatt tilfeller hvor jeg har gått inn og veiledet foreldre, ehm, på det med hva sender du med eh, i matpakka. Fordi at det har vært veldig ymse da.»

Informant E, 5. trinn.

En annen strategi som hadde blitt brukt, var å ta opp temaet på foreldremøter.

«Og foreldrene er også opptatt av dette her [matpakka]. Dette er jo noe vi også diskuterer på foreldremøtet. Eh, eh, og vi diskuterer også innhold i matpakker. Vi, vi er helt åpne om det, at vi, vi ser jo hva elevene spiser, og ... Det er noe mat som gir veldig rask og kort energi. Eh, mens annen mat er mer gunstig i forhold til å bevare konsentrasjonen ut skoledagen.»

Informant H, 5. trinn.

Tilbakemeldinger og regler om matpakker kunne skape konflikter mellom lærer og foresatte. Ikke alle foresatte var åpne for tilbakemeldinger. For eksempel var det en mor som sendte usunn mat i matpakka til sønnen i protest mot at skolen hadde regler for matpakkenes innhold. Sønnen fikk blant annet med seg kake, gelé eller sjokoladepudding og vaniljesaus som lunsj.

«Eh, så har jeg jobbet på en skole en gang før, der det var veldig strengt fra toppen hva som var lov å ha i matboksen. Og der eh, mener jeg å huske at jeg hadde en del foreldre som var sure på oss fordi de mente at skolen blanda seg for mye i eh, ting som skolen ikke hadde noe med å gjøre.» Informant R, 3. trinn.

4.3.2 Ordninger for frukt og melk

I tillegg til medbrakt matpakke, oppga alle informanter at de hadde ordninger for melk. Fem av 12 lærere fortalte at de også hadde ordning for frukt. Noen kommenterte at det var få som bestilte frukt. Flere informanter uttrykte et ønske om gratis skolefrukt. Det var oftest ordens- elevene som henta melk og eventuelt frukt til klassen.

«Eh, vi har [ordning] for melk. Ehm, og der er det jo, altså skolen har mindre og mindre ansvar for det. Vi bare tar imot melka og leverer den ut, på en måte, men det er liksom alt gjøres av foreldre på nett da.» Informant E, 5. trinn.

En informant fortalte at de tidligere hadde hatt fruktordning, men at ordningen ikke var helt heldig. Det ble påpekt at det ble for mye organisering, og at det som regel var de som hadde

med seg frukt hjemmefra som bestilte frukt. Mye av frukten ble kastet da elevene var kresne og ikke likte frukten som ble servert.

«Nei, vi hadde [fruktordning], eh, for noen år siden, men det ble bare ... Det ble for mye organisering, tror jeg, og for lite eh, for lite ut av det. Det var litt sånn der eh ... De som kjøpte frukt var de som hadde med seg frukt hjemme i matpakka allikevel på en måte, og så var det en veldig dyr ordning. Eh ... Og så var det mye eh, frukt som ble kastet fordi at det var mange som ikke likte dagens frukt og litt sånt noe, så det, nei, det var ikke noe ... Nei, det var ikke noe særlig.» Informant V, 7. trinn.

4.3.3 Situasjoner der elevene ikke har med seg matpakke

Alle, bortsett fra en lærer, hadde opplevd at elever ikke hadde med seg mat på skolen. Hvor ofte det skjedde at noen glemte matpakke, eller hadde med seg for lite mat, varierte veldig. Noen informanter sa det skjedde ofte, mens andre uttrykte at det sjeldent skjedde. Det virket ikke som det hadde sammenheng med elevenes alder.

«Ja, det hender jo, men det er veldig, veldig sjeldent. Ehm, veldig sjelden at det er noen som ikke har eh, har nok mat eller glemmer. De er veldig flinke til å ha med seg mat. Det er, en og annen gang at det er en matpakke som ikke går i ehm, oppi sekken liksom, så det er jo, kan jo skje, men det er veldig sjeldent.» Informant P, 2. trinn.

Informantene fikk spørsmål om skolen tilbød mat til elever når de ikke hadde med mat hjemmefra. Alle, bortsett fra to lærere, svarte at elevene fikk mat fra skolen. Oftest var det knekkebrød og pålegg fra SFO som ble gitt til elevene som ikke hadde med matpakke. Tre informanter oppga at det ble hentet knekkebrød fra lærerværelset. En av lærerne uttrykte at det var vanskelig å hente knekkebrød fra SFO fordi man da måtte forlate klassen. En klasse hadde plastglass stående slik at elevene fikk mulighet til å drikke vann om de ikke hadde med egen flaske, eller ikke hadde melkeordning. På en skole hadde de gratis skolefrokost, så om noen elever ikke hadde med matpakke fikk de mat derfra. Flere informanter fortalte at de ringte og hørte om foresatte kunne komme med mat, og i en klasse fikk elevene lov til å dra hjemom for å hente mat. En klasse fikk mat av informanten.

«Da har vi SFO rett ved klasserommene. Og da, eh, og der har de jo mat. Eh, så derfor så får de vel oftest tilbud om noe knekkebrød og noe pålegg eh, for det er det man liksom ... Det er

det som er raskest å fikse til dem da. Men det er alltid noe som de får. Altså de skal ikke gå sultne gjennom en dag.» Informant G, 1. og 2. trinn.

En annen løsning når elever ikke hadde med matpakke, eller hadde med for lite mat, var å få mat fra andre elever. Det var det mange som fikk. Allikevel var det flere lærere som uttrykte at det ikke var noe som ble gjort i deres klasse. En informant fortalte at de var restriktive på det, fordi da mistet foreldrene kontrollen over barnas matinntak. Det ble videre begrunnet med at foreldrene kjente barna sine best, og visste hva de likte og burde få i seg. I tillegg ble det påpekt at innholdet i matpakka ofte var tilmålt hver enkelt elev. Andre var nøye på at det ikke skulle deles på grunn av Covid-19, eller på grunn av allergier. Noen delte mat med hverandre utenom at noen ikke hadde med seg matpakke eller for lite mat. For eksempel kunne det deles gulrøtter eller kjeks. Om elevene delte mat med hverandre eller ikke, var uavhengig av trinn.

«Ehm, hvis noen medelever oppdaget det [at de ikke hadde matpakke], så kunne noen si 'Å, jeg har mer enn nok. Du kan få en skive av meg liksom'. Og det er jo kjempehyggelig hvis de sier det, men den matboksen de har med seg er jo regnet, eh, som regel tilmålt. Det er veldig sjeldent at man har med for mye for at ... Og vi har vært på tilbudssiden da, hvis det har vært et tema eller problem, så har vi prøvd og så finne noen erstatning.» Informant H, 5. trinn.

4.3.4 Kommunikasjon blant elevene om maten de har med seg

Det varierte om elevene snakket om maten de hadde med seg eller ikke. Om de kommenterte det, var det ofte at de hadde med seg noe som var ekstra «fancy», og som de gledet seg til å spise, eller om de hadde med seg noe usunt, som pepperkaker eller vafler. Mange var stolte av matpakkene sine. I en klasse kunne det bli kommentert om maten var haram. Om elevene snakket om hva de hadde med eller ikke, var uavhengig av trinn.

«Det, jeg har opplevd for eksempel når vi har vært på, på tur og, og sånne ting da, at eh, å grille pølser ... Og da blir det ofte kommentert at det er haram.» Informant A, 5. trinn.

Da hadde elever kommentert: «Å, du spiser gris.» Informant A, 5. trinn.

Andre trakk fram positive kommentarer angående matpakker, og fortalte at elevene kommenterte hverandres mat om de hadde med seg noe godt.

«Eh, hvis noen har hatt med, hatt med eh, taco fra middagen i går eller pizza eller noe sånt noe, så 'Å', så har noen kommentert det som positivt.» Informant O, 7. trinn.

De fleste informanter sa de ikke hadde opplevd at noen elever hadde blitt mobbet for maten de hadde med seg. En av informantene kommenterte at det ikke hadde skjedd i nyere tid. En annen informant sa noen elever kunne si «Æsj» til noe andre elever hadde med seg, men at de voksne var raske til å stoppe det med å si at man ikke skulle si sånt til hverandre, og la til at maten var god. Informanten presiserte at det sjeldent skjedde. En lærer kommenterte at noen kunne fremme sin mat veldig, og at det kunne føre til en slags stigmatisering eller kategorisering om elevene hadde med seg forskjellige matpakker, uten at det nødvendigvis var tilsiktet. Informanten mente at noen kanskje kunne kjenne litt på det uten at det ble regnet som mobbing.

«Eh, jeg synes det er veldig lite av det [kommentering av hverandres matpakker]. Eh, og som sagt så kan det skje at noen viser eller spør da hva noen har med seg ... Og jeg har jo hørt noen elever liksom si 'Æsj' eller sånn til eh, noe mat. Eh, men da er vi voksne veldig raske til å stoppe det, og at ikke vi sier sånt eh, til hverandre da.» Informant G, 1. og 2. trinn.

Informanten begrunnet det med at de voksne var rollemodeller for barna, og at de da ville legge det fra seg veldig kjapt.

Flere informanter trakk fram at det ble skapt urettferdighet og misunnelse når elever hadde med seg noe ekstra godt, spesielt om det ble delt med kun noen få, og om skolen hadde klare regler på at det ikke var lov.

«La oss si at de har med seg fem kjeks da, eller fem pepperkaker. Får ikke lov til å dele med noen andre. Det høres helt sykt ut, men der, det har jeg opplevd tidligere, for noen år siden, at det kan føre til utestengning. For det at det, da får du og du og du og du, men du får ikke. Så ... Det er det eneste ... Formen for hvert fall mobbing jeg har opplevd da.» Informant J, 2. trinn.

4.3.5 Mat brukt for å markere ulike anledninger og situasjoner

Alle informantene, bortsett fra en, oppga at bursdager i skoletiden markeres. Markeringene skjedde på ulike måter. Når det gjaldt servering av mat i forbindelse med bursdagsfeiring, var dette noe som skjedde i mindre grad. Noen kommenterte at dette hadde sammenheng med

Covid-19. Mange av informantene oppga at de ikke hadde noen servering i det hele tatt. Andre fortalte at noen hadde med kake eller annen mat som kunne deles på hele klassen, men det ble påpekt at dette var noe som sjeldent skjedde. I en klasse ble feiringen delt opp i årstider der for eksempel alle høstbarna en dag tok med noe mat som kunne deles på alle. Det var ingen tydelige skiller på markeringene ut ifra klassetrinn.

«Også varierer det jo litt om noen foreldre kontakter oss i forkant om at de får lov til å ha med en muffins til hver elev, eller en bolle eller en skolebolle eller noe sånt noe. Om de kan dele ut en is til hver elev. Og det er jo, men det. Det er jo veldig sjeldent egentlig, men vi sier jo som oftest ja. I og med at det er så sjeldent.» Informant Ø, 4., 6. og 7. trinn.

På skolen ble det også markert andre viktige anledninger. Det som gikk igjen i de fleste klasser, var at elevene kunne ha med seg godteri siste dagen før jul og siste dagen før sommerferien. Flere informanter fortalte de hadde lussekatter og adventsmoro med blant annet pepperkaker og klementiner. Mange hadde julegrøt, og flere hadde i tillegg påskelunsj eller påskefrokost. En klasse hadde julefrokost. Enkelte lærere kunne fortelle at de pleide å markere med godsaker om en lærer eller elev skulle dra eller slutte. En annen informant uttrykte at spesielle anledninger ikke ble markert med mat. Det virket ikke som at klassetrinn var avgjørende for markering av viktige anledninger.

«Ja, vi markerer jo ... Det er sånn grøttest før jul. Det er felles for hele skolen, og ellers så er det, til påske er det mange klasser, men det er ikke sånn felles på skolen, men det er mange klasser som har påskelunsj. Og så er det lov å ha med godteri da, to ganger i året. Det er jo før jul og før sommerferien. Det er veldig stas.» Informant L, 3. og 5. trinn.

Når det gjaldt bruken av matvarer som belønning eller premie, hadde lærerne ulike praksiser. Dette så ut til å ikke ha en sammenheng med klassetrinn. Flere lærere brukte stjernesystem der elevene kunne opparbeide seg stjerner når de var flinke og fulgte klasseregler, som for eksempel at de var hyggelige med hverandre eller opprettholdt ro. Etter de hadde fått et visst antall stjerner, fikk de en premie i form av mat som belønning. Dette kunne være frukt, sukkerfri saft, kake, pepperkaker, muffins, godteri, popcorn, is eller pizza.

«[...] hvis det har vært mye uro så kan vi si det at eh, når dere har fått ti stjerner så kan dere, så kan jeg kanskje bake en kake til dere.» Informant V, 7. trinn.

I en 5. klasse har de fått frukt etter nasjonale prøver har vært gjennomført. Samme klasse hadde kosetime på fredager om klasseregler ble fulgt, og premier til quiz og konkurranser. En informant fortalte at elever eller lærere hadde bakt kake som belønning etter prosjektperiode. En annen informant sa klassen fikk kake etter mattemaraton, om de fullførte innen en bestemt dato. En lærer kunne fortelle at klassen, i forbindelse med jul, fikk pepperkaker fra alver, og at klassen, i forbindelse med ryddeaksjon før 17. mai, fikk is som belønning. I en klasse hadde den flinkeste fått premie, men dette var noe som sjeldent skjedde, ifølge informanten, da de prøvde å ikke bruke mat som belønning.

«På nasjonale prøver, ja, det, det gjør det [brukes mat som belønning]. Eh, det brukes [ler]. Det brukes både hvis vi har quiz eller noen konkurranser [...]. De må få femten stjerner, og da får de kosetime av meg, og da er det liksom muffins de får da. Nå ble jeg nesten litt flau. Det er sikkert ikke bra å gjøre sånn, men eh [ler]. Ja, de setter veldig pris på det. Det hadde forrige læreren, og det er jo umulig å slutte et sånt system da.» Informant A, 5. trinn.

Andre informanter oppga at de ikke brukte mat som belønning eller premie. Flere uttrykte at foreldre var imot sukker som premie i skolen. En forelder hadde kalt det for godteri-pedagogikk. Det ble også nevnt at noen foresatte ringte rektor og klagde når sukkerholdige matvarer ble servert på skolen.

«Jeg vet at det er noen på skolen som gjør det [bruker mat som belønning eller premie], men, men jeg har ikke gjort det. Det er det ... Det er en del foreldre som er veldig imot det. I de aller fleste klasser. Så jeg husker en gang for noen år siden at en kollega av meg gjorde det, og da fikk hun kollegaen min skikkelig kjeft av noen foreldre som ikke likte at skolen dreiv med det som eh, mamm ... Det mammaen kalte for godteripedagogikk. Så eh, jeg har prøvd å, prøvd så godt jeg kan, å la alt sånn godteri være.» Informant R, 3. trinn.

4.3.6 Lærernes meninger om gratis skolemåltid

I intervjuene kom det fram at behovet for gratis skolemat var ulikt. Flere trakk fram at det var positivt om elevene fikk lik mat. På denne måten kunne situasjoner der elever kommenterte hverandres mat blitt unngått, var det en informant som poengterte. Samme informant forklarte at det var stor forskjell på matpakkene til elevene, og likte tanken om at det kunne bli mer likhet for alle.

«Eh, jeg synes jo det [gratis skolemat] hadde vært et veldig fint tiltak, og for å sørge for at alle elevene får eh, får lik mat og eh ... Altså god mat og bra mat. Som holder oppe energinivået, eh, til læring. Men også for å unngå situasjoner hvor de kommenterer hverandres mat [...]. Det er så stor forskjell på matpakkene til folk da. Da hadde det sluppet å bli et eh, bli et problem.» Informant A, 5. trinn.

Flere av informantene kommenterte at matpakkene barna hadde med seg kunne være preget av hvor elevene bodde, og av foreldrenes sosioøkonomiske status. Mange opplevde at elevene hadde sunne, varierte, bra matpakker, og at elevene spiste matpakka si. Det ble gitt uttrykk for at lunsjordningen fungerte bra slik den var. Det var spesielt en lærer som ga uttrykk for at skolen informanten var lærer på, var i et område der foreldre hadde lav sosial status, og foreldrene hadde lite ressurser. Flere kommenterte at det var store forskjeller mellom skoler, og at noen hadde større behov for gratis skolemat enn andre.

«De fleste klasser jeg har hatt de siste årene hvert fall, har veldig sunne, varierte matpakker. Men, vi er jo en bydel hvor det er mye folk som har mye ressurser, og jeg vet jo at det er barn ... Og det fins her og der, barnefamilier som ikke har det, som kanskje ville profitere på det da.» Informant J, 2. trinn.

Selv om de fleste lærere stilte seg positive til gratis skolemat, var flere skeptiske til hvordan organiseringen skulle foregå. De lurte blant annet på hvem som skulle lage maten, og om maten skulle bli fraktet til skolen eller om den skulle bli laget der. Det ble også satt spørsmålsteget rundt hva slags mat som skulle blitt servert, og om det var noe elevene kom til å spise eller ikke. Flere lærere nevnte at barn var kresne, og at det måtte bli tatt hensyn til allergier og andre såkalte overbevisningsgrunner.

«Jeg tenker i utgangspunktet at det er bra, men det som jeg lurer på er hvordan blir organiseringen av det? Hvem er det som skal gjøre det? Det er, hvis man får en god organisering på det, så tenker jeg at det kan være en smart ting. Men eh, men eh, så ser man jo og at det er veldig mange unger som er ekstremt kresne, så hvis alle skulle fått det samme hver dag så hadde du hatt noen som faktisk ikke spiste.» Informant R, 3. trinn.

4.4 Hva påvirker et trivelig spisemiljø?

Informantene hadde mange meninger om hva som kunne skape et trivelig miljø i spisepausen. Det som informantene tok opp mest var at elevene skulle ha et trygt og godt miljø i klassen, med ro, klare rammer, forutsigbarhet, struktur, rutiner og klare forventninger. Flere nevnte i tillegg viktigheten av regler som var godt formidlet til elevene, og at de måtte være flinke til å følge beskjedene som ble gitt.

4.4.1 Rammer

Et tema som gjentok seg i intervjuene var å gi «rammer». Begrepet «rammer» betydde for lærerne å ha struktur og forutsigbarhet.

«Det er jo å bygge de forutsigbare rammene. Og at vi har eh, regler som er godt formidlet til elevene. De har delvis vært med på å formulere dem selv. Eh, det er ikke noe bare vi lærerne har funnet på, men det er liksom noe vi har diskutert i, i trinntid. Ehm ... Så det er kjent for de hvordan dette skal foregå. Det er trygt og forutsigbart. Eh, det er viktig. Jeg tror det er viktig ... Med mye av det vi gjør i skolen, at det er trygt og forutsigbart (tenkepause). Faste rammer.» Informant H, 5. trinn.

Det å gi tydelige rammer og begrenset frihet til elevene til å velge hva de kunne gjøre i spisepausen, var ikke noe «prinsipielt» lærere hadde bestemt på forhånd. Flere mente at dette var avhengig av klassemiljøet. I noen klasser var det mulig å la elevene være friere til å snakke eller bytte plasser. I andre situasjoner virket dette umulig.

«Den gjengen som jeg har nå, der kan det lett bli litt kaotisk. For der er veldig mange ustrukturerte barn som strever litt med å være elev. Sånn at hvis man ikke har ekstremt stramme rammer, så er det mye fram og tilbake. Så, jeg syns sånn det er per nå da, så har vi veldig strenge rammer rundt måltidene fordi at det skal bli sånn noenlunde hyggelig. Egentlig strammere enn det jeg pleier å ha.» Informant R, 3. trinn.

Flere informanter påpekte at rammer gjorde det hyggeligere, og var viktig for å opprettholde ro i klassen. Det ble beskrevet at ro var nødvendig for at elevene skulle få spist maten sin.

«Det er eh, vi har klasser på åtte- og niogtjue stykk, og hvis tjueåtte skal få lov til å sitte og prate, så sitter de ikke på plassen sin, og så blir det veldig mye ... De klarer ikke å sitte rolig å

spise hvis ikke de har noe å gjøre. Enten så må de bli lest for, ellers så må de se på et eller annet, for det at å bare sitte å spise maten sin da, da blir de vandrende rundt. Ja, og da er det mange som ikke får spist.» Informant V, 7. trinn.

Forutsigbarhet ble trukket fram som en viktig faktor for å skape trivsel i klassen. Ut ifra det informantene fortalte, virket det som at det var viktig med rammer og forutsigbarhet, uavhengig av klassetrinn.

«Jeg tror trivsel handler veldig mye om forutsigbarhet. Liksom at de vet hvor grensene går, de vet hva som skjer, de vet akkurat liksom er veldig forutsigbart når vi spiser, hvor lenge vi spiser, hva som skjer når vi spiser. Det gjør at det er mye enkelt og greit å forholde seg. Det er ikke sånn at det er den som roper høyest kan velge hva vi skal se på eller den som roper høyest som får lov til å velge bok eller sånn, så det er veldig forutsigbarhet i det. Det tror jeg er viktig.» Informant P, 2. trinn.

Behov for rammer som skapte ro, påvirket i tillegg muligheter for at elevene kunne bytte plasser i spisepausen. Alle informanter uttrykte at elevene vanligvis satt ved pultene sine i klasserommet under måltidet. En informant fortalte at elevene i enkelte tilfeller kunne sette seg andre steder i klasserommet, eksempelvis under pulten.

«De sitter, sitter på plassen. Alt foregår egentlig på plassen. Eh, jeg er ikke så glad i alt for mange, for mange endringer i ... Flytte seg rundt i rommet og gjøre for mye greier det blir fort mye uro og litt sånn kamp om å sitte ved siden av hverandre og sånt så det er ... Organiseringen er veldig sånn lagt opp sånn at det ikke blir så mange variasjonsmuligheter for dem.» Informant P, 2. trinn.

Flertallet av lærerne ga uttrykk for at elevene ikke satt alene. Noen elever satt alene fordi de ville det selv, eller fordi noen var borte på grunn av sykdom eller andre grunner. I to klasser satt alle alene på grunn av Covid-19.

«Men eh, og, og i 2. trinn så er det noen som sitter alene, men det er etter ønske fra elevene, at de vil sitte alene for å, både i timene, men også i spisingen, for å klare å komme gjennom dagen på best mulig måte for seg. Så det er liksom i samråd med dem. Men eh, ellers så sitter alle sammen to og to nå, eller tre hvis det ikke går opp [ler].» Informant G, 1. og 2. trinn.

4.4.2 Det sosiale miljøet

Flere informanter fokuserte på det sosiale rundt spisingen. Det ble nevnt at det var viktig at elevstemmen ble hørt. Noen kommenterte at det burde jobbes med klassemiljøet, fordi det hadde innvirkning på spisemiljøet. En informant mente jevnlig elevsamtaler kunne virke styrkende på spisemiljøet. Videre kom det fram i intervjuene at noe som skapte et hyggelig miljø i spisepausen, var at elever følte de var en del av det sosiale som skjedde under spisingen. Dette innebar at ingen satt alene, eller at det ble grupperinger eller noe som skapte usikkerhet. Noen lærere nevnte at elevene gjerne burde sitte med barna de var vant med og trygge med.

«Altså, spising er jo en veldig sosial eh, arena. Så det er viktig at de føler de er en del av det. At ingen sitter alene. Eller at det ikke blir noe sånne grupperinger eller noe som skaper usikkerhet.» Informant A, 5. trinn.

Flere uttrykte at felles opplevelser kunne virke samlende og skape et hyggelig miljø. Dette kunne være aktiviteter som å synge, se på skjerm, være ute på tur, lytte til en bok eller musikk, eller snakke hyggelig sammen. En annen faktor som ble nevnt, var tilsyn av en voksen under hele spisepausen. En av lærerne mente spisemiljøet ble bedre om læreren ble med i samtaler. En informant mente at det at man gleder seg til å kunne spise, og å gjøre noe annet enn «skoleting», kunne skape et hyggelig miljø i spisepausen. En annen informant var opptatt av å jobbe med bordskikk for å skape et godt miljø i spisepausen.

«Eh, og jeg tror at det å ha felles opplevelser, som for eksempel høytlesning, eh, er samlende og at det kan skape et hyggelig miljø da. Og at de eh, får en felles eh, opplevelse med glede og latter rundt eh, rundt det vi holder på med, også programmer på skjermen ... At det også kan være bra, men at man varierer litt da på hva man gjør i spisepausene.» Informant G, 1. og 2. trinn.

Det ble også nevnt som et eksempel at det var godt miljø under felleslunsj, der elevene kunne sitte hvor de ville, og hadde med mat som minte dem om dem selv og deres kultur.

«Jeg kan jo ta et eksempel fra når de, når vi skulle ha sånn felleslunsj, for vi lagde sånne bord hvor det ikke var faste plasser. Eh, og det var både veldig hyggelig på en måte, for de var så stolte over å ha med egen mat ... Og det var så koselig. Men jeg så også at det ble skapt eh, eh

... Sånn da så jeg at de var veldig engasjerte og veldig opptatt av å vise hva de spiste. De kunne smake på maten de hadde med fra ulike hjemland og ... Det er en veldig tilhørighetsting da med mat.» Informant A, 5. trinn.

Flere nevnte også at det var godt miljø når de var ute på tur. Dette gjaldt informanter med ansvar for 1., 2., 3. og 5. trinn. Lærerne uttrykte det som en positiv opplevelse, og beskrev at det virket som elevene trivdes med uteskole. Elevene pleide å grille, og de hadde ofte med seg termos med noe varmt å drikke.

«Altså de, de gangene vi har det hyggeligst i spisepausen er når, med den gjengen som jeg har nå da, når vi er ute på tur og har eh, spisepausen ute. Ja, vi har ofte, vi har ofte vært i eh ... I skogen og hatt eh, bål og grilla pølser eller ... Veldig mange har med ostesmørbrød. Eh, og de matpausene som vi har ute ... De er i skogen. De er veldig hyggelige.» Informant R, 3. trinn.

Lærerne fortalte at elevene pratet og koste seg når de hadde matpausen i skogen. Det ble omtalt at det var fin lek og samtaler under spisepausen. Videre ble det beskrevet at uteskole var en fin arena for elevene å sosialisere seg, og at det fungerte bedre med fri prat ute i naturen, sammenlignet med i klasserommet. Det ble også nevnt at det å spise ute var fint for læring.

«Eh, ja, for eksempel på tur da. Det er jo litt annerledes spisesituasjon da. Det er jo kanskje litt ehm ... Da sitter vi rundt bålet, og da prater de, og da er det litt mer sosialt sånn da.» Informant S, 1. trinn.

Fellesnevneren for når det var et godt miljø i spisepausen, var når det var ro i klassen, og når reglene ble overholdt. I enkelte klasser var det godt miljø når elevene kunne snakke sammen. Andre eksempler på når det var godt miljø, var når elevene så på Supernytt, under høytlesning eller når der hadde matpausen ute. En informant nevnte at det var hyggelig med latter i klassen, og når elevene drev med språkleker. En annen informant trakk fram et eksempel der elevene kunne spille spill.

«Nei, eh, jeg mener jo det at når de får sitte og snakke sammen, om på en måte at de ikke føler de er på skolen da ... At de har sin tid. Og det kan jo være om de, om de snakker sammen eller om de spiller litt kort sammen, eller spiller andre spill sammen. Eller til og med at de

sitter på iPad og spiller litt eh, sjakk mot hverandre online. Så den, den sosiale biten med gjerne spill og prat, er liksom det, synes jeg, på en måte skaper mest trivsel da og hygge for elevene.» Informant Ø, 4., 6. og 7. trinn.

4.4.3 Lærernes ideelle organisering av spisepausene

Mot slutten av intervjuene spurte vi informantene om hva som kunne være deres ideelle spisepause. Flere informanter kunne tenke seg en spisesituasjon hvor elevene kunne snakke fritt med hverandre, eller hvor de kunne sitte i grupper eller på langbord sammen med en voksen og prate. Det ble nevnt at det trengtes flere voksne i en klasse for å få til sistnevnte eksempel. Informantene pekte samtidig på utfordringene med å ha fri prat, blant annet at det kunne skape kaos.

«Jeg tenker jo kanskje at det kunne være litt mer åpenhet for å ... Sitte mer sammen og prate sammen. Eh, og at de kunne fått litt mer øvelse i det, og klare å spise maten sin samtidig som de skal, eh, være sosiale da, og prate sammen og, og samtale med hverandre. Eh, at man glemmer litt den delen av det. Det tror jeg. Eh, men så ser jeg også hvorfor man unngår det, fordi det er, det er ... Det blir automatisk mer kaos. Men jeg tenker at det kan være bra kaos da. At det kan være, så lenge man har tøyler på det på en måte så eh, vil det være riktig og samlende for barna.» Informant G, 1. og 2. trinn.

Av flere ble det presentert et ønske om at elevene kunne bytte plasser, forutsatt at alle hadde noen å spise med.

«Og at de ideelt sett også kunne sette seg eh, hvor de ville i klasserommet. Eller ikke hvor de ville, men at de kunne få lov å på en måte bytte eh, plasser litt og sette seg med de de har lyst til egentlig. Men selvfølgelig ut ... Forutsatt at alle, alle er jo inkludert. Alle har noen å spise sammen med (tenkepause). Det synes jeg er det ideelle.» Informant L, 3. og 5. trinn.

Noen ønsket seg mer høytlesning eller lytting til lydbok. En av lærerne nevnte et ønske om at både læreren selv leste, men også at elevene leste. Dette ønsket informanten for å skape mer leseglede og leseforståelse.

«De trenger på en måte å øve på å lytte og lese sånne litteraturting. Syns vi kunne hatt mer sånne bøker, og hvor de på en måte fikk mer leseglede da. Både at jeg leser, men kanskje også lese selv. Fordi det ja ... Fordi vi har mange elever som sliter med leseforståelse. Så hvis de

kunne kombinert noe sånt, så hadde det vært fint. Eh, og kanskje litt lenger, lenger tid også.»
Informant A, 5. trinn.

Timeplanfesting av mer tid til spising var et ønske flere kom med.

«Og at de har god tid da. Det er liksom kjæpp, kjæpphesten min.» Informant E, 5. trinn.

En informant presiserte at vedkomne skulle ønske det var mer variasjon i hva elevene gjorde under spisepausen, og at de gjorde ulike aktiviteter på faste dager.

«Eh, hvis jeg hadde vært kontaktlærer, og hatt elevene i spising nesten hver dag, så tenker jeg at jeg ville passet på at det var litt variasjon i det, og at kanskje det var noen faste dager i uka til de forskjellige tingene da. For eksempel at vi hadde lesing to dager i uka, og så hadde vi en dag hvor vi så på noe på skjermen og kanskje hadde en dag hvor man var ute og spiste, eh, og så en dag til liksom å sitte sånn som de selv ønsker og prate sammen. Jeg tenker det. Og at jeg tror variasjon liksom, i skole, så tror jeg det er typ litt nøkkelen til nesten alt da.»

Informant G, 1. og 2. trinn.

Flere informanter syntes organiseringen de hadde av spisepausen fungerte bra som den var.

«Nei, jeg ville jo gjort sånn som vi gjør nå. Jeg synes det funker bra og ... Elevene har det greit, og det er en fin stemning, så da, synes jeg det er en veldig grei organisering, jeg [...]. Ja, diskutere ting som er det [relatert til Supernytt], og ellers tiden til å prate etterpå litt fritt om eh, og ha det litt ålreit.» Informant O, 7. trinn.

En informant skulle ønske spisepausen var utenfor undervisningstiden for at man kunne stå friere i hva man kunne gjøre.

«Tror ikke jeg ville gjort så mye annerledes, men jeg hadde jo kunnet tenke meg at eh, spisingen var utenom skoletiden. Eh, utenom under-, ja, undervisningstiden da. Og at eh ... Sånn at eh, da kan man stå, stå litt friere på en måte.» Informant Ø, 4., 6. og 7. trinn.

Flere nevnte et ønske om gratis frukt. Noen ønsket i tillegg grønnsaker eller juice.

«Nei, hvis noe kunne vært annerledes, så var det, som du var inne på tidligere, eh, å ha frukt. For eksempel. Og ... Ja, og noen har nevnt juice og, og elevene som gjerne ville ha, men eh ... Så det ... Men frukt eh, er det nok noen som ville satt pris på.» Informant O, 7. trinn.

En informant ville lært mer om hva skolen mente var viktig for elevenes trivsel og kvaliteten på maten, og at skolen kunne lært elevene å ha med mat som er bra for dem.

«Jeg synes gjerne på en måte vi kunne hatt mer om hva, hva de [skolen] tenker er viktig for at elevene trives mens de spiser. Eh, men også kanskje hatt litt om på en måte kvaliteten på maten de spiser. Kanskje hvordan de på en måte kunne lært elevene til å ha med mat som er bra for dem da.» Informant A, 5. trinn.

Flere nevnte at det hadde vært fint å dele erfaringer kollegialt med hverandre, for eksempel ved å ha spisepausen som et tema på personalmøter. En lærer ønsket felles rutiner slik at spisepausen ble mer lik.

«Jeg tenker jo at det er fint å ha det [spisepausen] som en, som et tema av og til i hele personalet. Jeg tenker jo at det er lurt fordi jeg, jeg synes jo at bevissthet rundt det er eh, viktig.» Informant L, 3. og 5. trinn.

Det ble nevnt at det var en fordel om læreren som kjente elevene best var den som alltid hadde spisingen med dem.

«Jeg tenker at det ville vært en fordel om det var den læreren som kjente dem [elevene] best alltid var den som spiste med dem. Ulempen med det er jo at da vil ikke den læreren som kjenner dem best være ute med dem i friminuttet, for vi skal jo ha pausen vår, midt på dagen.» Informant R, 3. trinn.

5. DISKUSJON

Dette kapittelet består av to deler. Først vil metodologien benyttet i studien bli diskutert. Deretter vil funnene fra resultatkapittelet diskuteres opp mot forskningsspørsmålene og aktuell litteratur, og betydningen av funnene vil bli belyst. Denne studiens forskningsprosess ble gjort rede for i oppgavens metodekapittel. Andre aspekter som kan ha påvirket studiens resultater vil bli diskutert her, i tillegg til etiske aspekter.

5.1 Metodediskusjon

I denne delen vil forskningsdesignet og metodene brukt i studien bli diskutert. Samtidig vil studiens styrker og svakheter bli belyst. Studiens metode vil bli diskutert opp mot studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, definert av Thagaard (2018). Disse begrepene benyttes innen kvalitativ forskning, og beskriver studiens troverdighet og kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet vil bli drøftet hver for seg i dette delkapittelet.

5.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om påliteligheten til forskningen. Dette er knyttet til forskerens redegjørelse for utvikling av data i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 181). Det bør etterstrebes en transparent redegjørelse. Dette innebærer en beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder så detaljert at andre kan vurdere trinnene i forskningsprosessen. Dette vil styrke forskningens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188). En annen metode for å styrke reliabiliteten er ved at flere forskere deltar i prosjektet. Det vil si at reliabiliteten både kan knyttes til hvordan forskeren anvender og videreutvikler datamaterialet, og til kvaliteten av de dataene prosjektet baseres på. Forskeren bør reflektere over konteksten for utvikling av data-materiale, og hvilken betydning relasjonen til deltakerne har for utvikling av data (ibid).

Det ble valgt å benytte en kvalitativ tilnærming fremfor kvantitativ, da forskningsspørsmålene best kunne bli besvart ved å spørre om informantenes meninger og opplevelser. Dette kommer tydeligst fram ved hjelp av kvalitativ metode (Thagaard, 2018, s. 15-16). En annen fordel med denne tilnærmingen, er at det kan fremkomme varierte svar, med nyanser som ikke ville kommet fram i like stor grad ved bruk av kvantitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

170). Sjekklisten, COREQ, ble benyttet for å styrke studiens reliabilitet (Tong et al., 2007, s. 349 & 352).

Masterstudenten valgte individuelle, semistrukturerte intervjuer som metode for data-innsamling. Dette ga informantene mulighet til å svare åpent og ærlig, uten å bli påvirket av andre. Det ble vurdert at fokusgruppeintervju ikke egnet seg, da informantene kunne blitt påvirket av andres synspunkter eller at lærerne kunne holde tilbake informasjon (Malterud, 2017, s. 70). I tillegg kunne fokusgruppeintervju blitt problematisk med tanke på Covid-19 situasjonen. Bruken av semistrukturerte intervju hadde sin fordel ved at masterstudenten kunne grave dypere i interessante temaer som dukket opp, og være fleksibel i rekkefølgen av spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 91).

Studiens reliabilitet kan ha blitt svekket ved at masterstudenten kom med eksempler i tilfeller der informantene var usikre på hvordan de skulle tolke spørsmålene. Dette kan ha medført at lærerne ikke kom med egne refleksjoner. En metode for å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning, er å få informantene til å godkjenne analysene (Braun & Clarke, 2013, s. 332). Denne metoden ble ikke benyttet i denne studien på grunn av oppgavens tidsbegrensning, og av hensyn til belastningen for lærerne.

En styrke med studien er at det er inkludert lærere fra alle klassetrinn på barneskolen. I tillegg anses det som en styrke at lærerne har ulik erfaring. Erfaringen kunne derimot vært bedre fordelt. Deltakerne hadde enten lang erfaring (>16 år) eller kort erfaring (≤3 år).

I utgangspunktet var det ønskelig at alle lærerne var kontaktlærere, men ettersom rekrutteringen av informanter var utfordrende, ble det tatt en avgjørelse om å inkludere lærere uten stilling som kontaktlærer, men som hadde god erfaring med å spise sammen med elever. Det at lærerne ikke hadde samme bakgrunn, kan gjøre at svarene ikke er helt sammenlignbare. Allikevel kan det anses som en styrke at måltidet er belyst fra flere perspektiver.

En svakhet med snøballmetoden som strategi for å få kontakt med informanter, er at det kan resultere i flere informanter fra samme skole eller fra samme nettverk. For å redusere denne svakheten ble det kontaktet lærere fra ulike områder, som så kom med forslag til andre informanter (Thagaard, 2018, s. 56). I tillegg ble lærere i ulike aldersgrupper kontaktet for å få variasjon i erfaringer. Styrken med bruk av snøballmetoden er at det er forholdsvis enkelt å komme i kontakt med potensielle deltakere.

Det finnes noen etiske utfordringer knyttet til metoden benyttet for å rekruttere deltakere til studien. Snøballmetoden kan blant annet skape konflikt fordi de som er foreslåtte av bekjente kan stille seg kritiske til hvorfor akkurat de er valgt. I tillegg får masterstudenten informasjon om disse personene uten samtykke til dette fra dem. Et annet aspekt som bør belyses, er at utvalget i tilgjengelighetsutvalg har en tendens til å bestå av individer som er fortrolig med forskning, og som godtar at situasjonen deres blir undersøkt (Thagaard, 2018, s. 57).

Når det gjelder svarresponsen, er det flere aspekter som bør belyses. Det kan tenkes at Covid-19 pandemien har påvirket lærernes mulighet til å delta. Flere ga uttrykk for at det var travlere tider og at lærerne var slitne. En av informantene uttrykte at vedkomne ikke var noe spesielt interessert i å delta, men deltok allikevel fordi vedkomne visste at det trengtes flere informanter. Masterstudenten opplevde at interessen påvirket vedkomnes vilje til å gi dype svar.

Utvalget i studien bestod av flest kvinner (n=8). Det kan delvis forklares med at masterstudenten selv var kvinne, og hadde flest kvinnelige kontakter. Det er uvisst om kjønnsfordelingen kan ha hatt en innvirkning på resultatet.

Masterstudentens relasjon til informantene kan ha påvirket intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Fire av informantene var bekjente av studenten fra før. Det er uklart i hvilken grad dette har utgjort en forskjell. Studenten opplevde at flyten fungerte bra, og at informantene åpnet seg, uavhengig av relasjon. Masterstudenten hadde hatt den ene informanten som lærer, og tidligere vært elev på skolen der vedkomne underviste. Det betyr at studenten hadde et utgangspunkt for å få en forståelse «innenfra». Dette innebærer at forståelsen av dataene kan ha blitt påvirket (Thagaard, 2018, s. 190). Det ses på som en svakhet at ikke alle informantene hadde samme utgangspunkt når det gjaldt relasjonen til masterstudenten.

Det kan diskuteres at masterstudenten utviklet seg som forsker som følge av gjennomføring av intervjuene, og fikk mer erfaring som intervjuer fra første til siste intervju. Dette kan ha påvirket intervjuene i noen grad. Samtidig er det vanlig i kvalitative intervju at man tar med seg erfaringer til neste intervju, og at man kan justere intervjuguiden noe underveis (Dalland, 2020, s. 84).

Et annet aspekt er at det i starten av intervjufasen ble informert om at et intervju var beregnet til å vare rundt 45 minutter. Ettersom tiden gikk og responsen var lav, ble det bestemt å redusere lengden på intervjuene til omtrent 30 minutter, i håp om å få flere deltakere. Reduksjonen av tiden kan ha ført til at informantene i mindre grad hadde mulighet til å dykke dypere ned i tematikken som lærerne snakket om, for at ikke intervjuene skulle bli så mye lenger enn det som var informert om på forhånd.

Covid-19 er et aspekt som har påvirket studiens forskningsprosess på flere måter. På grunn av pandemien ble de fleste intervjuer i denne studien holdt over videokonferanseprogrammet, Zoom (Zoom, 2021). Det er både fordeler og ulemper knyttet til digitale intervju, ifølge en oversiktsartikkel av Thunberg og Arnell (2021, s. 1). Ett intervju ble utført ved at masterstudenten fysisk møtte informantene. Dette er ansett som gullstandarden innen kvalitative intervju (ibid.). Det regnes som en svakhet ved studien at ikke samme intervjusituasjon er benyttet i alle intervjuene.

Fordelene ved at intervjuene ble holdt over Zoom, er at masterstudenten ikke ble begrenset av den geografiske avstanden til informantene eller kostnader knyttet til transport. I tillegg er bruken av den digitale plattformen tidsbesparende (Thunberg & Arnell, 2021, s. 5). Informantene kunne selv velge hvor de ville være under intervjuet. Dette betyr at de kunne befinne seg i trygge omgivelser, noe som kunne virke mer avslappende for dem (Thunberg & Arnell, 2021, s. 6).

Bruken av digital plattform fremfor fysisk intervju medfører på en annen side flere ulemper. En av disse er at man kun ser hodet og overkroppen til intervjupersonene. Konsekvensen av dette er at ikke-verbale kommunikasjon, som kroppsspråk, kun kan observeres i begrenset grad (Thunberg & Arnell, 2021, s. 6). Masterstudenten kunne derimot observere ikke-verbale ansiktsuttrykk. En annen ulempe er at fylde av dataene muligens ble redusert (ibid.).

Thagaard påpeker viktigheten av å skape gode relasjoner med intervjupersonene i kvalitative studier (Thagaard, 2018, s. 99). Det kan diskuteres hvorvidt kontakten man etablerer over skjerm kan sammenlignes med kontakten man skaper ved et fysisk møte. Dette kan ha påvirket hvordan lærerne har svart. Allikevel meddeler noen forskere at bruk av digitale plattformer i en intervjusetting kan være bedre enn fysiske møter, fordi deltakerne ofte følger seg mer avslappet og rolige i en slik fleksibel setting (Thunberg & Arnell, 2021, s. 6). Dette kan gjøre dem mer komfortable med å dele deres erfaringer, ifølge Thunberg og Arnell (2021, s.

6). I alle de digitale intervjuene var både kameraet til masterstudenten og informantene skrudd på, men kun selve lyden ble lagret.

Andre aspekter er lærernes erfaring med Zoom og deres tilgjengelige teknologi. Deltakere uten den krevde teknologi, eller de som var ukomfortable med bruken av det, kan være underrepresentert i denne oppgaven. Masterstudenten fikk underveis i studien et inntrykk av at det virket som lærerne var mer vant med Teams, og at Zoom var mindre brukt. Det beskrives allikevel av Thunberg og Arnell at Zoom er et brukervennlig program (Thunberg & Arnell, 2021, s. 5). Det anses derfor ikke som en stor ulempe at programmet ble benyttet, selv om det kan tenkes at informantene hadde vært mer komfortable med bruk av Teams.

Under intervjuene opplevde masterstudenten enkelte tekniske problemer, inkludert problemer med dårlig internettdekning. Dette kan ha distraherert informantene, og ført til uklare stemmer som senere var utfordrende å transkribere. Tekniske problemer er vanlig ved intervjuer gjennomført over digitale plattformer (Thunberg & Arnell, 2021, s. 5).

Videre finnes det etiske aspekter knyttet til digitale intervju. I likhet med fysiske intervju er respekt for informanten fundamentalt (Lobe et al., 2020, s. 5). Ved intervjuene over Zoom valgte deltakerne å befinne seg i deres hjem. På denne måten fikk masterstudenten et innblikk i deres privatliv. Det skal nevnes at informantene hadde mulighet til å benytte en digital bakgrunn for å skjule dette (Lobe et al., 2020, s. 5-6). Når det gjelder lagring av data, ble data-materialet og notater lagret på masterstudentens personlige, passordbeskyttede datamaskin grunnet den pågående Covid-19 pandemien. Det var ikke mulig å identifisere informantene.

5.1.2 Validitet

Validiteten til en studie dreier seg om gyldigheten av tolkningene av dataene, sett i forhold den virkelige situasjonen. Forskerens forforståelse kan ha innvirkning på denne tolkningen. Teoretisk transparens styrker validiteten av en studie. Det innebærer blant annet at det beskrives på hvilken måte analysen danner grunnlag for tolkninger og konklusjoner. En kritisk gjennomgang av analyseprosessen vil styrke oppgavens validitet (Thagaard, 2018, s. 189). En nøye beskrivelse av oppgavens analyseprosess er derfor gjengitt i delkapittel 3.5. Validitet omhandler i tillegg hvorvidt tolkninger fra forskjellige studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181).

Bruk av triangulering kan gi en mer presis eller rikere beskrivelse. Dette innebærer flere slags tolkninger eller observasjoner av fenomenet som studeres (Malterud, 2017, s. 200). Det finnes fire former for triangulering; metodetriangulering, kildetriangulering, observatørt triangulering og teoritriangulering. Disse kan brukes for å unngå uønskede skjevheter i forskningsprosessen (ibid.), og for å oppnå mer kunnskap (Malterud, 2017, s. 201). Triangulering ble benyttet i liten grad på grunn av Covid-19 pandemien, og begrensinger med tid og muligheter.

En svakhet er at oppgaven kun har undersøkt spisepausen fra lærernes perspektiv, og ikke vurdert elevenes synspunkt og erfaringer. Ifølge Randby et al., er det få studier som har inkludert elever som deltakere ved undersøkelse av determinanter for praksis av skolemåltider, selv om barn er hovedmålgruppen for retningslinjene (Randby et al., 2021, s. 130). Mangel på metodetriangulering ved å observere flere spisepauser, og mangel på kilde-triangulering i form av intervju med barn, regnes som en begrensning med oppgaven. I tillegg regnes det som en svakhet at det i liten grad er benyttet observatørt triangulering, som går ut på at flere forskere bidrar i utvikling og analyse av datamaterialet. Det er kun benyttet observatørt triangulering ved at koder og resultat er diskutert med studentens veileder.

Videre hadde det vært ønskelig med flere observasjoner av barn i måltidsituasjoner. Dette var ikke gjennomførbart på grunn av den pågående Covid-19 pandemien. Studien ble gjennomført i en periode som ikke ga det beste utgangspunktet for feltarbeid. Det anses som en svakhet at det i liten grad er observert elever under lunsjpausen. Masterstudenten har, som sagt, kun observert en klasse.

I kvalitativ forskning regnes forskerens rolle som person som avgjørende for etiske avgjørelser, og for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108). I studiens intervju er masterstudenten det viktigste redskapet til innsamling av kunnskap. Derfor er betydningen av masterstudentens integritet viktig. Studentens erfaringer, kunnskap, rettferdighet og ærlighet regnes som betydningsfulle faktorer (ibid.). Videre kan masterstudentens kjønn og alder ha påvirket hvordan forskeren ble oppfattet av informantene (Thagaard, 2018, s. 81).

Masterstudenten har påvirket forskningsprosessen og studiens resultater, blant annet fordi studenten selv var det viktigste verktøyet for tolkning (Malterud, 2017, s. 41 & 43). Studentens interesser, erfaringer, ståsted og motiver har hatt betydning for valg av problem-

stilling, perspektiv, metode og utvalg, i tillegg til vurdering av hvilke resultater som besvarer hovedspørsmålene og fremleggelse av konklusjon (Malterud, 2017, s. 41).

Forforståelse handler om at tolkningsgrunnlaget kan, bevisst eller ubevisst, bli påvirket av forskerens erfaringer og forutsetninger, ifølge Malterud (2017, s. 44). I tillegg kan forforståelsen påvirke hvordan data innsamles, leses og tolkes (ibid.). Forforståelsen inkluderer erfaringer, hypoteser, faglig perspektiv og den teoretiske referanserammen (Malterud, 2017, s. 45).

I denne oppgaven kan dermed masterstudentens teoretiske bakgrunn ha påvirket tolkningen av dataene (Thagaard, 2018, s. 184). Studenten har en bachelorgrad i samfunnsnærings ved OsloMet. Om studenten for eksempel hadde bakgrunn fra lærerutdanning, kan det tenkes at dataene hadde blitt kodet og tolket annerledes (Malterud, 2017, s. 46). For eksempel kunne andre sitater blitt valgt ut, og ført til at informantens meninger og opplevelser hadde blitt annerledes fremstilt (Ringdal, 2013, s. 254).

Relasjonen mellom forsker og informant kan ha påvirket intervjuene ved at forskjellige forskere eller intervjuere kan ha ulik oppfatning og forståelse av ulike funn (Thagaard, 2018, s. 184, 188 & 189). Hvis flere forskere hadde deltatt i kodingen og analysen av dataene kunne resultatene ha vært annerledes. Dette ville økt studiens troverdighet (Nowell et al., 2017, s. 7). På grunn av ressursbegrensninger ble koding og analyseringen av dataene utført hovedsakelig av masterstudenten. Den første kodingsprosessen ble utført i samarbeid med masterstudentens veileder. Validiteten til denne oppgaven er svekket ved at det ikke er gjort rede for masterstudentens vitenskapsteoretiske ståsted (Thagaard, 2018, s. 189).

Den tematiske analysen er basert på masterstudentens tolkning av lydfile. Det påpekes av Kvale og Brinkmann, at hvor man plasserer kommaer og punktumer regnes som en del av tolkningen, da dette kan påvirke meningsinnholdet, og kan utføres forskjellig fra person til person (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det at masterstudenten var den som transkriberte intervjuene, hadde sin fordel når studenten skulle analysere dataene ved at studenten allerede hadde fått en dypere forståelse av dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

En fordel med tematisk analyse er at det anses som en metode fremfor en metodologi. Det betyr at metoden er fleksibel da den ikke er bundet til en bestemt epistemologisk eller et teoretisk perspektiv, i motsetning til mange kvalitative metodologier (Maguire & Delahunt,

2017, s. 3352). En annen fordel er at metoden er relativt enkel å lære (Nowell et al., 2017, s. 2). Dette var gunstig for masterstudenten som personlig hadde lite erfaring med forskning.

Det finnes ulemper med bruk av tematisk analyse. For eksempel kan fleksibiliteten føre til inkonsistens og mangel på sammenheng i utvikling av temaer. Flere svakheter blir mer tydelige ved sammenligning med andre kvalitative forskningsmetoder. Mangelen på fyldig litteratur om tematisk analyse sammenlignet med for eksempel grounded theory, etnografi eller fenomenologi, kan medføre at uerfarne forskere føler seg usikre på gjennomføring av en streng tematisk analyse (Nowell et al., 2017, s. 2).

Det påpekes av Nowell et al., at dataprogrammer kan være hjelpelike ved organisering av store mengder data, men at disse programmene ikke er i stand til å utføre de intellektuelle prosessene som kreves for å transformere data. Programmene kan heller ikke ta noen form for vurdering (Nowell et al., 2017, s. 7). Videre forklares det at prosessen med å samle inn data, koding, organisering og analyse bør beskrives detaljert for at leseren skal være i stand til å bedømme om resultatene har kommet fram på grunnlag av dataene (Nowell et al., 2017, s. 8). Dette har masterstudenten forsøkt etter beste evne.

Det finnes etiske aspekter knyttet til bruk av tematisk analyse. Ved tematisk analyse løsrives deler av teksten fra sin helhet. Dette kan, ifølge Thagaard, medføre at informantenes forståelse av en situasjon ikke kommer fram i like stor grad som den opprinnelige presentasjonen gir (Thagaard, 2018, s. 179).

5.1.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning er overførbarhet et annet viktig aspekt. Det handler om hvorvidt tolkningene av dataene kan bli brukt til å tolke og forstå andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 194). Grunnlag for overførbarhet gis av tolkningene, ifølge Thagaard (2018, s. 193-194). Videre er studiens utvalg av betydning for overførbarheten (Thagaard, 2018, s. 195).

Selv om utvalget i denne studien ble ansett som passende, kan det settes spørsmålsteget ved om man har nådd et metningspunkt. I kvalitativ forskning avslutter man, som sagt, ofte feltarbeid når datainnsamlingen ikke medfører ny kunnskap. Det betyr at man har nådd et metningspunkt, noe som er viktig når det gjelder overførbarhet (Malterud, 2017, s. 65; Thagaard, 2018, s. 59).

I denne studien ble det intervjuet lærere fra alle trinn på barneskolen, fra flere skoler ulike steder i landet. I tillegg var det variasjon i informantenes alder og kjønn. Dette anses som en styrke for studiens overførbarhet. Det bør allikevel diskuteres om resultatene kunne vært annerledes om flere informanter, eller informanter fra andre steder i landet, hadde vært inkludert i studien. Flertallet av informantene var fra ulike skoler i Vestfold, og resten var fra Oslo og Viken. Et annet aspekt det bør tas stilling til, er om man kan anta at det er størst sannsynlighet for at lærere som har velfungerende klasser velger å delta i slike studier.

Formålet med kvalitative intervju er å gå i dybden. Det forutsetter at utvalget ikke er for stort (Dalland, 2020, s. 81). Allikevel anses overførbarheten til denne studien som begrenset på bakgrunn av utvalgets størrelse og geografiske tilhørighet (Malterud, 2017, s. 61). Til tross for at studien har et begrenset omfang, og de overnevnte begrensninger, vurderes det at noen av hovedfunnene kan brukes for å forstå måltidenes situasjon ved andre skoler.

Det kom fram at samme type dilemmaer om rammer og elevenes frihet gjentok seg i intervjuene. Lignende funn er gjort i andre norske studier som studier av Fossgard et al. (2018), Fossgard et al. (2021) og Randby et al. (2021). Det kan dermed antas at samme problemstillinger kan finne sted på flere skoler i landet, og at det dermed kan oppleves som utfordrende å fremme sosialt samvær, slik det oppfordres til i anbefaling 2 fra Helsedirektoratets nasjonal faglige retningslinje for mat og måltider på barneskolen (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17).

5.2 Resultatdiskusjon

5.2.1 Oppgavens hovedfunn

Oppgavens problemstilling var å undersøke hvordan måltidets sosiale funksjoner blir ivarettatt i spisepauser på barneskolen. Av den grunn har masterstudenten sett nærmere på praksis rundt måltider på barneskoler, hvordan måltidene organiseres, hvordan mat brukes i klasserommet, og hva som kan skape trivsel og sosialt samvær i spisepauser på barneskoler.

Anbefaling 2 fra Helsedirektoratets nasjonal faglige retningslinje for mat og måltider i skolen går, som tidligere forklart, ut på å fysisk legge til rette for en spisesituasjon som fremmer sosialt samvær, trivsel, matglede og helse på barneskolen (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Formålet med retningslinjen er å sikre gode rammer og helsefremmende skolemåltider (Helsedirektoratet, 2015a, s. 3).

Våre funn kan tyde på at måltid som både fremmer sosialt samvær, trivsel og matglede, er basert på en fremstilling av en ideell sosial funksjon av måltid, der barn spiser sammen og interagerer med hverandre, men som ikke nødvendigvis gjenspeiler en realistisk måltidssituasjon i klasserommet. Det å fremme sosiale aspekter av måltider, som interaksjon mellom barn og deling av mat, kan komme i veien for at barn kan spise sin medbrakte mat i ro.

Masteroppgavens hovedfunn er at et trygt og godt miljø i klassen, med ro, klare rammer, forutsigbarhet, struktur, rutiner og klare forventninger, var viktig for å skape et trivelig spisemiljø, sett fra lærerens ståsted. Studien viste at måltidets sosiale funksjoner ble ivaretatt i ulik grad, avhengig av elevenes alder og klassemiljø. I mange klasser ble det benyttet skjerm eller høytlesning for å skape trivsel. Flere lærere kjente på et dilemma om at noe av det elevene likte å gjøre skapte uro, for eksempel å snakke sammen under måltidet, eller å bytte plasser. Ro og rammer var viktig for at de aller fleste elever fikk nok tid til selve spisingen.

Måltidet ble brukt for å skape fellesskap i klassen. Samtidig kunne forskjeller i matpakker på grunn av foreldrenes SØS eller kulturforskjeller, eller deling av mat, føre til utenforskap. Matpakker eller bruken av mat, var noe som kunne skape konflikt mellom lærer og foresatte. Mat ble i liten grad brukt for å markere bursdager, men kunne brukes for å markere andre viktige anledninger som jule- og sommeravslutning. I noen klasser ble mat benyttet som belønning eller premie. Flere klasser hadde uteskole en dag i uka. Det kom fram at det var godt spisemiljø når klassen var ute på tur. Det ble videre beskrevet at uteskole var en fin arena for elevene å sosialisere seg, og at det fungerte bedre med fri prat ute i naturen, sammenlignet med i klasserommet. Lærernes syn på den ideelle spisepausen var at elevene kunne snakke sammen og bytte plasser.

Den sosioøkologiske modellen har vært nyttig i denne studien ved at den har hjulpet til med å belyse hva som påvirker barns spiseatferd (Story et al., 2008, s. 254). Det finnes flere faktorer som påvirker mat i klasserommet. Dette kan være strukturelle faktorer som er knyttet til organisering, som at elever spiser i et klasserom (Contento, 2016, s. 43; Tørslev et al., 2017, s. 591). Det finnes også andre faktorer som er knyttet til kulturelle aspekter som har innvirkning på elevers matvarevalg og spisepraksiser i spisepausen. (Contento, 2016, s. 42). I tillegg spiller sosiale aspekter mellom elever, og mellom elever og lærere, inn i barns matvaner og preferanser (Contento, 2016, s. 35; Story et al., 2008, s. 254; van der Horst et al., 2008, s. 3). Relevans av denne modellen vises i tillegg i denne studien blant annet ved at det er funnet at

sted for måltidet kan være av betydning, og at barns matvalg ble påvirket av medelever og lærere. Videre er modellen relevant ved at barns spiseatferd ble påvirket av hvordan måltidet var organisert, for eksempel knyttet til hva elevene gjorde.

5.2.2 Måltider i klasserommet

Et viktig funn i denne studien var at betydningen av å ha måltid i klasserommet ble belyst. Måltidet kan bli beskrevet som en institusjonalisert hendelse, og har ofte en gitt struktur, for eksempel innenfor et visst tidsrom og sted (Bugge & Døving, 2000, s. 39). På skolen er det vanlig at elever spiser sammen på samme tid. Dette skaper en form for samvær. Ifølge Holm og Schoubye Andersen (2022, s. 21), er mat og måltider viktig i samværet mellom mennesker, og kan brukes for å knytte mennesker sammen. På denne måten understrekes betydningen av «commensality» som forklart i delkapittel 2.6. Dette er også observert i denne studien ved at barn deler mat med hverandre.

Måltid i klasserommet kan betraktes som et spesielt måltid. Klasserommet skal i denne sammenheng gjøres om fra et læringssted til et spisested. Dette er en vanlig måltidsituasjon på norske skoler der elevene, som sagt, vanligvis spiser medbrakt mat i klasserommet (Fossgard et al., 2018, s. 221; Vik et al., 2020, s. 2). Noen ritualer og rutiner skal til for å transformere «klasserom» til «spiserom». I vår studie omhandlet dette hovedsakelig å pakke sammen saker og å vaske hender. Betydningen av ritualer understrekes i en studie fra New Zealand, der noen elever spiser medbrakt mat i klasserommet, og som viser at det er bestemte ritualer knyttet til måltidet. Ritualene i studien omhandler å styrke, etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, blant annet ved å dele mat eller å gi mat som gave (Neely et al., 2016, s. 438, 440 & 442).

5.2.3 Sosialt samvær og trivsel

Måltider kjennetegnes, som sagt, for å være en sosial handling (Kjærnes, 2001, s. 34), men sosialisering i klasserommet kan være begrenset. Baines og MacIntyre trekker fram at spising i klasserom kan være preget av bestemte sitteplasser på grunn av fysiske og organisatoriske begrensninger, og antyder at det kan frarøve elevene friheten til å sosialisere seg (Baines & MacIntyre, 2019, s. 167). Flere studier understreker allikevel viktigheten av skolemåltid som en sosial hendelse (Mauer et al., 2022, s. 9; Murray & Wills, 2021, s. 586).

Ifølge Fossgard et al., legger sosiokulturell teori vekt på at barn konstruerer og utvikler deres sosiale virkelighet gjennom fellesskap og sosial interaksjon med andre i deres kulturelle kontekst. Spisepausen i skolen trekkes fram som en av arenaene for dette (Fossgard et al., 2021, s. 2). Funnene i denne masterstudien indikerte derimot at det i varierende grad var lagt til rette for sosial samhandling under måltidet, som tidligere beskrevet.

Et sosialt måltid er ofte assosiert med en familie som sitter rundt et bord og spiser hjemmelaget mat (Andersen et al., 2015, s. 395). Det som tradisjonelt sett kjennetegner et måltid, er at man spiser den samme maten (Sproesser et al., 2019, s. 9), men å spise et sosialt måltid sammen handler ikke nødvendigvis om at man spiser det samme. Ifølge Andersen et al. (2015, s. 394), kan spising av individuell matpakke, som sagt, veie opp for noen av fordelene av å dele et måltid der alle får servert den samme maten.

I et klasserom spiser man sin egen matpakke. Ifølge våre funn, er det stor variasjon i barns matpakker. Det ble nevnt at de foresattes SØS kunne påvirke matpakkenes innhold, og at det var kulturforskjeller som påvirket hva barna hadde med seg å spise. Dette funnet er av betydning ved at innholdet i matpakkene kunne skape et skille mellom elever. Forskjellen kunne føre til utenforskap. Sammenligning av matpakker nevnes av Illøkken et al. som noe negativt (Illøkken, Johannessen, et al., 2021, s. 8). En norsk rapport viser derimot at elevenes matpakker var relativt like. Dette gjaldt dog for elever på ungdomsskolen (Bjørndal et al., 2020, s. 16).

Måltidene kjennetegnes som et tidspunkt for sosialt samvær (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Ifølge denne studiens informanter, var det ideelle måltidet et måltid der elevene kunne ha fri prat, enten seg imellom eller med en eller flere voksne. Det var i tillegg ønskelig at elevene kunne bytte plasser. Dette kan i utgangspunktet tilfredsstillende Helsedirektoratets mål om sosialt samvær (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Det fremkommer i de norske studiene av Fossgard et al. (2018, s. 223), Fossgard et al. (2021, s. 8) og Randby et al. (2021, s. 128), at elever ønsker flere muligheter til å sosialisere seg i spisepausen ved å snakke sammen. Elevene har i tillegg et ønske om å kunne velge hvem de kan sitte med (Fossgard et al., 2018, s. 224; Fossgard et al., 2021, s. 8; Randby et al., 2021, s. 128).

I denne studien ble det derimot funnet at fri prat under måltidet, og bytte av plasser, i flere klasser kunne føre til uro og kaos i klasserommet. Dette kunne igjen føre til mistrivsel. På denne måten gikk målet om sosialt samvær og trivsel imot hverandre. utfordringer med det

sosiale rundt måltidet er også funnet av Randby et al. (2021, s. 122, 124 & 127), som har undersøkt forholdene på flere skoler på Østlandet, både fra læreres og elevers perspektiv. Det fremkommer at elever vanligvis sitter på plassene sine og spiser, og at de ikke får lov til å snakke sammen. Flere av de samme grunnene for reglene som informantene i vår studie nevnte, gjentar seg i denne studien, som beskrevet i kapittel 2.6. (Randby et al., 2021, s. 127). I likhet med studien vår, kommer det fram at bruken av stramme rammer er viktig (ibid.).

En annen studie, som har undersøkt elevers erfaringer og oppfatninger av matpausen, finner også at elever ikke har lov til å snakke sammen (Fossgard et al., 2018, s. 223). Studien av Fossgard et al. (2021), har i likhet med Randby et al. (2021) og Fossgard et al. (2018), undersøkt måltidet på barneskolen fra elevers perspektiv. Elevene i denne studien fikk vanligvis heller ikke lov til å bytte plasser (Fossgard et al., 2021, s. 8). I tillegg er det funnet i en studie, som har undersøkt sosiale kontekster rundt måltidet på barneskoler i England, at elever i liten grad kunne snakke sammen under matpausen (Hart, 2016, s. 220).

Det er viktig å trekke fram at det i den ene studien av Fossgard et al. vises at et høyt lydnivå i klasserommet hadde en negativ innvirkning på elevenes opplevelse av spisepausen (Fossgard et al., 2021, s. 9). Høyt lydnivå er også dokumentert i den svenske studien av Berggren et al. (2019, s. 344), studien av Hart (2016, s. 218) og i en dansk studie av Tørslev et al. (2017, s. 593), som noe som kan skape et utryvlig spise miljø. Fossgard et al. beskriver at de beste lunsjpausene er når det er en rolig atmosfære i klasserommet, uten forstyrrelser fra andre (Fossgard et al., 2021, s. 9). Funnet støttes av en studie som har funnet at elevene selv mener forstyrrelser og bråk i klasserommet kan ødelegge et måltid (Fossgard et al., 2018, s. 222). Berggren et al. støtter oppunder at elevene mistrives om det er forstyrrelser og høyt lydnivå (Berggren et al., 2019, s. 344).

Videre fortalte lærerne i denne studien at elever kunne glemme å spise maten sin når det var uroligheter i klassen. Dette er observert i andre studier. Det beskrives av Fossgard et al. (2018, s. 222), at barna har problemer med å konsentrere seg om spisingen om det er bråk rundt dem. En tom mage kan videre ha konsekvenser for læring, trivsel og helse (Helsedirektoratet, 2013, s. 7; 2015a, s. 7; Tørslev et al., 2017, s. 604).

Samtidig er det interessant å belyse at det i noen klasser fungerer bra med fri prat. I denne masteroppgaven kunne noen klasser fra de eldste trinnene snakke sammen. Enkelte av disse klassene kunne i tillegg bytte plasser, uten at det skapte problemer og uro. Det ser ut til at

sosialisering også fungerer fint i andre klasser, ifølge den danske studien av Andersen et al. (2015, s. 403), der elever har lov til å snakke med sidemannen, og ifølge Berggren et al. (2019, s. 344) hvor elever har fri prat. Murray og Wills beskriver at måltidet ikke bare er en tid for spising, men at måltidet i tillegg er en del av elevenes sosiale utvikling (Murray & Wills, 2021, s. 592). Videre har en norsk rapport funnet at flere elever på barneskolen snakker sammen i spisepausen (Norges forskningsråd & Nettverk for miljølære, 2019, s. 16).

Tørslev et al. beskriver at måltidets sosiale kontekst ofte er av større betydning enn selve maten (Tørslev et al., 2017, s. 593). Studien av Tørslev et al. (2017, s. 595), og en engelsk studie av Baines og MacIntyre (2019, s. 173), viser at elever kan snakke sammen i spise-pausen og velge plasser selv. Det går derimot utover matinntaket blant danske elever. I den danske studien beskrives det at spisepausen er en tid for snakking, og ikke for spising (Tørslev et al., 2017, s. 595-596). Slik som denne masterstudien har funnet, kan det være forskjell fra klasse til klasse på hva som fungerer og ikke. Funnene gir i tillegg uttrykk for at det blir mulighet for mer fleksibilitet etter hvert som elevene blir eldre. Dette kan muligens forklare de ulike praksisene.

Det kan se ut til at spisesituasjonen har betydning for hvorvidt det fungerer med fri prat eller ikke. Man kan sette spørsmålstegn ved om klasserom egnes som et sted for samvær og trivsel i spisepausen. Ifølge Helsedirektoratet, er spising i spisesal eller kantine mer egnet for felles, positive måltidsopplevelser enn spising i klasserommet (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Vår tolkning er at stedet for bespising har betydning for barns trivsel. Funn i denne masterstudien kan antyde at sosialisering fungerer bedre når barn spiser lunsj ute i naturen.

Vår tolkning er at en spisepause ute i naturen kan gi mer frihet for barn. De trenger ikke sitte stille, men kan bevege seg og trekke seg tilbake om det er ønskelig. En mulighet er at fri prat muligens fungerer bedre ute fordi elevene kan sitte i mindre grupper, og fordi sitteplasser kan velges. Det er også dokumentert at ulike organiseringer kan ha positiv innvirkning på elevenes sosialisering. I likhet med studien av Randby et al., ble det nevnt av informanter i denne masteroppgaven, at det å sitte i mindre grupper eller på langbord i klasserommet kunne fremme sosialt samvær (Randby et al., 2021, s. 128).

I enkelte klasser ble det benyttet usunn mat som belønning eller premie. Noen hadde stjernesystem der klassen ble premiert om de var rolige, hyggelige med hverandre og fulgte regler. På denne måten ble stjernesystemet brukt for å skape mer trivsel i klasserommet. Det frem-

kommer i studien av Randby et al. (2021, s. 129) at lærerne bruker godteri som belønning. Funksjonen av mat som belønning er et tema som diskuteres i litteraturen (Kubik et al., 2013; Kubik et al., 2002). Kubik et al. (2013, s. 684) viser at dette benyttes i mindre grad nå enn før.

At mange barn ser på skjerm i spisepausen nevnes som en utfordring av Illøkken, Johannessen, et al. (2021, s. 2), og kan hemme måltidets sosiale funksjoner (Helsedirektoratet, 2015a, s. 20). Norske helsemyndigheter anbefaler skolen å ha en bevisst holdning til skjermbruk (Helsedirektoratet, 2015a, s. 20). Lærere bør opptre som rollemodeller for barn ved å ikke benytte skjerm under spisepausen, ifølge American Academy of Pediatrics et al. (2020, s. 52). Mange informanter i vår studie fortalte allikevel at de pleide å se på ulike, pedagogiske programmer på storskjerm. De fleste så på *Supernytt*, et nyhetsprogram for barn.

Lærerne på sin side forklarte at bruk av skjerm gjorde at elevene ble rolige, og at det fungerte bra i deres klasser. Dette oppleves av andre lærere på Østlandet, ifølge Randby et al. (2021, s. 130). Det dokumenteres av Norges forskningsråd og Nettverk for miljølære (2019, s. 16) at skjermbruk er den vanligste aktiviteten i spisepausen på barneskolen. Det fremkommer i norske studier at elever har et ønske om å se på skjerm i matpausen (Fossgard et al., 2018, s. 224; Fossgard et al., 2021, s. 8; Randby et al., 2021, s. 130). Dette var også tilfelle i vår studie.

Barn bør ikke bruke skjerm i forbindelse med matinntak, ifølge American Academy of Pediatrics et al. (2020, s. 51). Bruk av skjerm under måltid kan ha en negativ effekt på barns helse. Det er for eksempel dokumentert en sammenheng mellom barnefedme og bruk av skjerm i forbindelse med måltid. Dette kan muligens delvis forklares med et økt matinntak (Jusienè et al., 2019, s. 2). Overvekt og fedme blant barn er, som tidligere forklart, et problem i Norge og Europa (Helsebiblioteket/BMJ, 2019; Storcksdieck genannt Bonsmann, 2014, s. 369; WHO, 2021). I tillegg gir Helsedirektoratet uttrykk for at skjermtid i spisepausen kan forstyrre matinntaket (Helsedirektoratet, 2015a, s. 20). En stor studie av brasilianske tenåringer viser at over halvparten av tenåringene nesten alltid, eller alltid, ser på skjerm mens de inntar mat (Oliveira et al., 2016, s. 5s).

Skjermbruk kan påvirke måltidets sosiale funksjoner på flere måter. På en side kan det føre til mindre interaksjon mellom elevene. På en annen side kan det brukes som et tiltak for å oppnå ro i klassen, og som belønning. Videre kan skjermbruk være fint for de som ikke har mange venner i klassen, mener en av elevene i studien av Fossgard et al. (2018, s. 223). På denne

måten blir de ikke holdt utenfor, men blir en del av fellesskapet i klassen. Skolemåltid er dessuten forbundet med å redusere spenninger og muligens mobbing (Andersen et al., 2015, s. 400).

5.2.4 Matglede og helse

Mat er viktig for barns helse. Dette danner grunnlaget for helseanbefalinger (Nasjonalt råd for ernæring, 2011, s. 7 & 9), og for Helsedirektoratets anbefalinger (Helsedirektoratet, 2015a). Videre er matgleden sentral for et godt måltid (Helsedirektoratet, 2015a, s. 17). Den sosio-økologiske modellen viser, som sagt, at det sosiale miljøet påvirker elevenes matvarevalg og kostrelaterte oppførsel i stor grad (Contento, 2016, s. 40). Først og fremst er det viktig at barn får spist. Måltidet er en viktig anledning for at barn skal få i seg mat. Dette er en viktig funksjon av måltidet, og er et viktig aspekt i organisering av måltidene (Helsedirektoratet, 2015a, s. 16; Nasjonalt råd for ernæring, 2011, s. 9). Det ble funnet i vår studie at gode rammer og ro kunne fremme at elevene spiste. I tillegg må det presiseres at kosthold og ernæring er av stor betydning for barns vekst og utvikling (ibid.). Appetitten kan økes ved en hyggelig stemning rundt måltidet. Dette kan virke inkluderende, ifølge Helsedirektoratet (2015a, s. 17).

Et interessant funn i vår studie er at det kan komme uenigheter mellom skolen og foresatte om bruk av mat i klasserommet, eller at foresatte misliker kommentarer og råd om matpakker. På denne måten kan mat være noe som ikke skaper glede ved at det kan være ulik oppfatning av mat. Det er lite diskutert i litteraturen hvorvidt innholdet i barns matpakker skal være skolens eller foresattes ansvar. Når det gjelder barnehager, antyder Mikkelsen og Mikkelsen (2017, s. 513) at barnehagen bør ta mer av det delte ansvaret mellom foresatte og barnehagen.

I denne masterstudien ble det funnet at noen lærere var i dialog med foresatte angående barnas mat for å veilede dem, mens andre lærere ikke ville involvere seg fordi de mente foresatte skulle bestemme hva barna skulle ha med seg. Det fremkommer i studien av Tørslev et al. at noen lærere blander seg (Tørslev et al., 2017, s. 596). Ifølge anbefaling 19 og 20 av Helsedirektoratet, bør skolen bidra til at elevs inntak av godteri, sjokolade, bakevarer og lignende i skolen begrenses (Helsedirektoratet, 2015a, s. 36-37). Helsedirektoratet har i tillegg kommet med anbefalinger for en sunn og god matpakke, som tidligere forklart (Helsedirektoratet, 2012). Om budskapene har kommet fram til foresatte er ikke masterstudenten bekjent.

Mangel på klare regler om matpakker er sett i en annen studie som har undersøkt norske forhold. Studien presenterer at noen lærere er nølende når de trenger å snakke med foresatte angående barnas mat (Randby et al., 2021, s. 128). En lærer er tydelig på at lærernes oppgave er å lære elevene å lese og skrive, og at innholdet i matpakkene er noe de skal holde seg unna (Randby et al., 2021, s. 129). Ifølge flere lærere, er skolens mandat og myndighet til å fortelle hva foresatte skal sende som matpakke begrenset, og deres troverdighet som rådgivere om mat er lav.

Det kommer i tillegg fram i studien at noen lærere mener man skal si ifra, og har hatt diskusjoner med foresatte. En av lærerne stiller spørsmål ved hva konsekvensene kunne være om lærerne ikke tar grep og bryr seg om hva elevene spiser (Randby et al., 2021, s. 129). Dette kan få konsekvenser for elevenes helse videre i livet (Nasjonalt råd for ernæring, 2011, s. 7; Vik et al., 2020, s. 2). Spenning mellom foresatte og skolen er i tillegg funnet i studien av Hart, der det uttrykkes bekymring om at diskusjoner rundt temaet kan svekke relasjonen mellom foresatte og skolen, noe som er viktig for å følge opp andre aspekter som skoleregler og praksis (Hart, 2016, s. 221).

I denne masteroppgaven kom det fram et ønske om mer veiledning fra skolen når det gjaldt elevenes matpakker. Veiledning om innholdet i matpakker er også etterspurt av informanter i studien av Randby et al. (2021, s. 126). Det kan tenkes at nasjonale retningslinjer for matpakkens innhold kan bedre dette problemet, slik at anbefalinger blir godt formidlet og fulgt konsekvent. Randby et al. nevner at sunn mat skaper et bedre læringsmiljø (Randby et al., 2021, s. 128). Det dokumenteres derimot som en utfordring at elever har med seg usunn mat på skolen (Vik et al., 2019, s. 2). Dette er noe som kan skape urettferdighet og misunnelse, og kan føre til utenforskap, spesielt om maten deles på kun noen få. Det er presentert både i denne studien, i studien av Andersen et al. (2015, s. 405) og i studien av Randby et al. (2021, s. 130).

Ut ifra intervjuene kom det fram at elevene på ulike trinn fikk forskjellig tid til å innta maten. Helsedirektoratet anbefaler minst 20 minutter til selve spisingen (Helsedirektoratet, 2015a, s. 18). Betydningen av anbefalingen understrekes av regjeringen i Folkehelsemeldingen — «*Mestring og muligheter*» (Meld. St. 19 (2014-2015), s. 68). De fleste elever i vår studie fikk nok tid, men noen få klasser hadde mindre tid enn anbefalt. Funnet anses som viktig, da lengden på spisepausen har innvirkning på måltidets sosiale funksjoner ved at nok tid er

betydningsfullt for at trivsel oppnås (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, §11; Helsedirektoratet, 2015a, s. 18). Selv om de aller fleste klasser fikk minst 20 minutter til å spise, uttrykte de fleste informanter at de ønsket en lengre spisepause. Det dokumenteres av Norges forskningsråd og Nettverk for miljølære (2019, s. 15) at en årsak til at elever ikke spiser opp maten, er fordi de har for liten tid. Dette er i likhet funnet i vår studie. Tidspresset kan påvirke deres helse og måltidets sosiale funksjoner (Helsedirektoratet, 2015a, s. 18).

Det beskrives av Fossgard et al. (2021, s. 9) at spisetidens varighet regnes som avgjørende for at elever kan nyte maten sin. Videre fremkommer det at elevene selv mener de trenger lenger tid til spising (Fossgard et al., 2018, s. 222; Randby et al., 2021, s. 130). Berggren et al. og Fossgard et al., har funnet at dårlig tid til spisingen går ut over elevenes trivsel (Berggren et al., 2019, s. 346; Fossgard et al., 2018, s. 218). Helsedirektoratet gjennomførte en undersøkelse på skoler i 2013 som viser at en «urovekkende» høy andel skoler ikke legger til rette for en pause på minst 20 minutter til selve spisingen (Helsedirektoratet, 2015a, s. 18).

Selv om Helsedirektoratet anbefaler at det bør tilbys frukt daglig (Helsedirektoratet, 2015a, s. 21), meddelte i underkant av halvparten av lærerne i vår studie at skolen har fruktordning. Noen av lærerne ga uttrykk for at det var få som bestilte frukt. En informant fortalte at det som regel var de som hadde med frukt hjemmefra i utgangspunktet som bestilte frukt da de hadde fruktordning. Det kan dermed diskuteres hvilken målgruppe som blir truffet med denne ordningen.

Ifølge Helsedirektoratet (2015a, s. 21), øker fruktinntaket blant alle elever, uavhengig av foresattes sosioøkonomiske status, ved tilbud om gratis skolefrukt. En studie viser at barn av foreldre med lavere SØS får helsefordeler av tilbud om gratis frukt i skolen. Studien viser at elever som har foreldre med lavere utdanning inntar signifikant lavere mengde usunn snacks etter en intervensjon med gratis skolefrukt i ett år (Bere et al., 2015, s. 1 & 5). Videre viser forskning at gratis skolefrukt er et tiltak som kan være med på å utjevne sosiale forskjeller blant barn, som nevnt i delkapittel 2.2 (Bere et al., 2008, s. 614; Øverby et al., 2012, s. 1102).

I vår studie kom det fram at flere lærere ønsket seg gratis frukt til elevene, og at frukt hadde blitt brukt som premie. På denne måten var frukt noe som kunne skape matglede. Vår tolkning av gratis frukt i skolen, er at det også kan føre til mer samvær ved at barn får den samme maten, og at det er en felles opplevelse som kan virke samlende for dem. Ifølge Folkehelseinstituttet, er det få barn og voksne som møter det anbefalte inntaket av frukt, grønnsaker og

bær på minst 500 gram daglig (Helsedirektoratet, 2016; Meltzer et al., 2021). Gratis skolefrukt kan være et tiltak som kan bedre dette. En norsk studie dokumenterer at barn som får gratis frukt i skolen spiser 25 prosent mer frukt enn barn som går på skoler uten fruktordning ($P < 0,001$) (Ovrum & Bere, 2014, s. 1227).

En av utfordringene med skolematen i Norge, er at noen elever ikke tar med mat (Illøkken, Johannessen, et al., 2021, s. 2; Vik et al., 2020, s. 2). Det er funnet i denne masterstudien at det hendte elever ikke hadde med seg mat. Alle informantene, bortsett fra to, meddelte at de tilbudte mat til elevene. Mange barn fikk mat av andre elever når de ikke hadde med mat hjemmefra. Deling av mat er nært knyttet til idéen om «commensality», og involverer et slags samvær (Andersen et al., 2015, s. 398; Fischler, 2011, s. 532). Om elevene ikke tilbys mat, kan dette muligens ha negative konsekvenser for den næringsmessige kvaliteten på deres kosthold (Kainulainen et al., 2012, s. 53).

I likhet med studien av Fossgard et al. (2021, s. 12), kom det fram i denne masterstudien at barn kunne gi hverandre positiv oppmerksomhet om noen hadde med seg noe ekstra godt, som pizza eller taco. På denne måten kan mat bidra til å skape matglede. Det skal dog sies at elevene også kunne kommentere hverandres mat negativt, og på den måten skape utenforskap.

Gratis skolemat har kommet på dagsorden de siste årene. Det gjenspeiles for eksempel i studien av Mauer et al. (2022) som har undersøkt gratis skolefrokost og skolelunsj i barne-skolen, og i studien av Kolve et al. (2022) som har kartlagt skolematordninger og utprøving av varmmat i ungdomsskolen. I tillegg har Vik et al. (2019) undersøkt gratis skolemåltid i forbindelse med sosiale ulikheter i helse blant 10-12-åringer. De fleste lærere i vår studie opplevde at det fungerte bra med at barna tok med matpakke hjemmefra. Det uttrykkes allikevel at det var et varierende behov for gratis skolemat, avhengig av skolens geografiske område. Noen informanter mente det hadde vært en fordel om alle fikk lik mat. Dette kommer i likhet fram i studien av Fossgard et al. (2018, s. 221), der en elev kommer med et ønske om at alle har lik mat, slik at ingen blir misunnelige om noen har med seg noe ekstra godt.

I denne masterstudien, og i studien av Randby et al., trekkes sosiale forskjeller og foresattes ressurser fram av informantene som argumenter for gratis skolemat (Randby et al., 2021, s. 128). Vik et al., som har undersøkt gratis skolemåltider på skoler i Norge, viser at et gratis skolemåltid i ett år øker inntaket av sunn mat, spesielt blant elever av foresatte med lavere SØS (Vik et al., 2019, s. 7). I vår studie ble allikevel gratis skolemat ansett som noe

problematisk ved at maten må tilfredsstille barns preferanser, og samtidig ta hensyn til allergier og andre aspekter som religion, kultur og ideologisk overbevisning (Helsedirektoratet, 2015a, s. 8; Nasjonalt råd for ernæring, 2011, s. 9).

6. KONKLUSJON

Det er utført få studier i Norge som har undersøkt måltidets sosiale funksjoner på barneskolen. Funnene fra vår studie antyder at måltidets sosiale funksjoner ble ivaretatt i ulik grad, avhengig av elevenes alder og klassemiljø. Noen klasser kunne ha friere rammer enn andre. Flere klasser ivaretok måltidets sosiale funksjoner ved å ha fri prat, eller ved å diskutere i forbindelse med høytlesning eller nyhetsprogrammet, *Supernytt*. I andre klasser ble måltidets sosiale funksjoner i liten grad tilfredsstilt, blant annet ved at elevene så på skjerm uten interaksjon med medelever. Det ble beskrevet at fri prat både kunne føre til trivsel og uro.

Denne oppgaven antyder at lærere kan oppleve utfordringer knyttet til å ivareta måltidets sosiale funksjoner. I et større perspektiv kan oppgavens resultater være med på å belyse utfordringer knyttet til det sosiale rundt måltidet. Funnene kan i tillegg antyde at det å ha måltider ute, eller å spise i mindre grupper, kan føre til mer sosialt samvær. Det trengs mer forskning på dette området for å støtte oppunder denne antagelsen. Videre er det behov for mer forskning som kan belyse måltidets sosiale funksjoner, spesielt fra elevenes perspektiv.

7. REFERANSELISTE

- Abarca, M. E. (2021). Commensality: Networks of personal, family, and community social transformation. *The Sociological review (Keele)*, 69(3), 664-680.
<https://doi.org/10.1177/00380261211009088>
- Act on Compulsory Education No. 91/2008. *Lög um grunnskóla [Lov om grunnskolen]*.
https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_isn=104423&p_lang=en
- American Academy of Pediatrics, American Public Health Association & National Resource Center for Health Safety in Child Care and Early Education. (2020). *Preventing childhood obesity in early care and education programs: Selected standards from caring for our children: National health and safety performance standards* (3. utg.). American Academy of Pediatrics.
- Andersen, R., Biloft-Jensen, A., Christensen, T., Andersen, E. W., Ege, M., Thorsen, A. V., Dalskov, S.-M., Damsgaard, C. T., Astrup, A., Michaelsen, K. F. & Tetens, I. (2014). Dietary effects of introducing school meals based on the New Nordic Diet – a randomised controlled trial in Danish children. The OPUS School Meal Study. *British Journal of Nutrition*, 111(11), 1967-1976.
<https://doi.org/10.1017/S0007114514000634>
- Andersen, S., Baarts, C. & Holm, L. (2015). School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home. *Social Science Information*, 53(3), 394-416.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0539018415584697>
- Andresen, A. & Elvbakken, K. T. (2007). From poor law society to the welfare state: school meals in Norway 1890s–1950s. *J Epidemiol Community Health*, 61(5), 374-377.
<https://doi.org/10.1136/jech.2006.048132>
- Baines, E. & MacIntyre, H. (2019). Children's social experiences with peers and friends during primary school mealtimes. *Educational review (Birmingham)*, 74(2), 165-187.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1680534>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bawajeel, A. O., Albar, S. A., Zhang, H., Zulyniak, M. A., Evans, C. E. L. & Cade, J. E. (2020). Impact of taste on food choices in adolescence — systematic review and meta-analysis. *Nutrients*, 12(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/nu12071985>
- Bentley, M. E., Dee, D. L. & Jensen, J. L. (2003). Breastfeeding among low income, African-American women: Power, beliefs and decision making. *The Journal of nutrition*, 133(1), 305S-309S. <https://doi.org/10.1093/jn/133.1.305s>
- Bere, E., te Velde, S. J., Smastuen, M. C., Twisk, J. & Klepp, K.-I. (2015). One year of free school fruit in Norway -7 years of follow-up. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 139.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1186/s12966-015-0301-6>

- Bere, E., van Lenthe, F., Klepp, K.-I. & Brug, J. (2008). Why do parents' education level and income affect the amount of fruits and vegetables adolescents eat? *European Journal of Public Health*, 6(18), 611-615.
- Berggren, L. (2021). *It's not really about the food, it's about everything else: pupil, teacher and head teacher experiences of school lunch in Sweden*. Department of Food, Nutrition and Culinary Science, Umeå University. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1524703&dswid=-8540>
- Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M. & Waling, M. (2021). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 247-261. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406>
- Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M. & Waling, M. (2019). The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden. *Children's geographies*, 18(3), 339-350. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1642447>
- Bjørndal, B., Fossgard, E. & Aadland, E. K. (2020). *Matpakkelsj, smørelunsj eller varmlunsj? Ungdomsskoleelevers erfaringer og oppfatninger av ulike skolemåltidsordninger*. Høgskulen på Vestlandet. https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2675658/HVL_Rapport_7_2020_Skolem_ltid-docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage.
- Brown, J. (2020). *Nutrition Through the Life Cycle* (7. utg.). Cengage Learning.
- Bugge, A. B. & Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønsteret - ideal og praksis*. Forbruksforskningsinstituttet SIFO. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/936>
- Busch, P. A. (2018, 20. februar). App. I Store norske leksikon. <https://snl.no/app>
- Caldeira, S. (2015). *Country profiles on national school food policies across the EU28 plus Norway and Switzerland*.
- Compulsory School Act No. 66 of 8 March 1995. Ministry of Education, Science and Culture. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/iceland_compulsory_school_act_1995.pdf
- Contento, I. R. (2016). *Nutrition education: linking research, theory, and practice* (3. utg.). Jones & Bartlett Learning.
- Dahl, E., Bergsli, H. & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

<https://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Sosial-ulikhet-i-helse-En-norsk-kunnskapsoversikt/>

- Dahl, T. & Jensberg, H. (2011). *Kost i skole og barnehage og betydningen for helse og læring: En kunnskapsoversikt* (978-92-893-2233-1). Nordisk ministerråd.
<https://doi.org/10.6027/TN2011-534>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Daniel, P. & Gustafsson, U. (2010). School lunches: children's services or children's spaces? *Children's geographies*, 8(3), 265-274. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494865>
- Darmon, N. & Drewnowski, A. (2008). Does social class predict diet quality? *The American journal of clinical nutrition*, 87(5), 1107-1117. <https://doi.org/10.1093/ajcn/87.5.1107>
- Departementene. (2017). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017–2021). Sunt kosthold, måltids glede og god helse for alle!*
https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan_kosthold_2017-2021.pdf
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2022). *Haram*. Hentet 22. april 2022 fra <https://naob.no/ordbok/haram>
- Douglas, M. & Nicod, M. (1974). Taking the biscuit. *New Society*, 19, 744-746.
<https://web.stanford.edu/class/linguist62n/douglas001.pdf>
- Driessen, C. E., Cameron, A. J. & Thornton, L. E. (2014). Effect of changes to the school food environment on eating behaviours and/or body weight in children: a systematic review. *Obes Rev*, 15, 968-982. <https://doi.org/10.1111/obr.12224>
- Døving, R. (2003). *Rype med lettøl: en antropologi fra Norge*. Pax forlag.
- Embætti landlæknis [Helsedirektoratet på Island]. *Dietary guidelines for adults and children from the age of two*. Hentet 29. september 2021 fra <http://www.landlaeknir.is/servlet/file/store93/item25796/radleggingar-um-mataraedi-2015.pdf>
- Enli, G. (2021, 6. juli). Facebook. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Facebook>
- Epland, J. & Normann, T. M. (2021). *115 000 barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 16. mars 2022 fra <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/115-000-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>
- EU. (2014). *EU Action Plan on Childhood Obesity 2014-2020*.
https://ec.europa.eu/health/system/files/2016-11/childhoodobesity_actionplan_2014_2020_en_0.pdf
- Fagelund Knudsen, O., Julsrud, O., Tvedt, K. A. & Trondal, J. (2021, 12. juli). EU (Den europeiske union). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/EU_-_Den_europeiske_union

- FHI. (2018a). *Folkehelse rapporten - kortversjon. Helsetilstanden i Norge 2018*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- FHI. (2018b, 14. mai). *Sosiale helseforskjeller i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 21. september 2021 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/>
- Fischler, C. (2011). Commensality, society and culture. *Social Science Information*, 50(3-4), 528-548. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0539018411413963>
- Fismen, A.-S., Smith, O. R. F., Torsheim, T. & Samdal, O. (2014). A school based study of time trends in food habits and their relation to socio-economic status among Norwegian adolescents, 2001-2009. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1186/s12966-014-0115-y>
- Fitzgerald, A., Heary, C., Nixon, E. & Kelly, C. (2010). Factors influencing the food choices of Irish children and adolescents: a qualitative investigation. *Health Promot Int*, 25(3), 289-298. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq021>
- FN-sambandet. (2021, 28. juli). *Hva er FN?* FN-sambandet. Hentet 15. mars 2022 fra <https://www.fn.no/om-fn/hva-er-fn>
- Folkehelseinstituttet. (2022, 25. mars). *Covid-19*. Helsenorge. Hentet 18. april 2022 fra <https://www.helsenorge.no/koronavirus/covid-19/>
- Folkehelseinstituttet. (u.å.). *Om Folkehelseinstituttet*. Hentet 13. mai 2022 fra <https://www.fhi.no/om/fhi/>
- Folkehelseloven – fhl. (2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2011-06-24-29). Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelseloven>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen. (2022). *Alt du trenger å vite om Foreldrerådets arbeidsutvalg (FAU)*. Hentet 08. mai 2022 fra <https://foreldreutvalgene.no/fug/alt-du-trenger-a-vite-om-foreldreradets-arbeidsutvalg-fau/>
- Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.*, (FOR-1995-12-01-928). Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Fossgard, E., Wergedahl, H., Bjørkkjær, T. & A. Holte. (2018). School lunch — Children's space or teachers' governmentality? A study of 11-year olds' experiences with and perceptions of packed lunches and lunch breaks in Norwegian primary schools. *Wiley*, 43(2), 218-226. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ijcs.12501>
- Fossgard, E., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2021). Children's experienced and imaginary stories about lunch packs and lunch breaks: Associations and perceptions of school lunch among primary school students in Norway. *Appetite*, 164, 105274. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2021.105274>

- Fødevarestyrelsen. (2021). *Rammer om det gode måltid* (ISBN: 978-87-93147-42-3). Ministeriet for Fødevarer, Landbrug og Fiskeri & Fødevarestyrelsen. https://altomkost.dk/fileadmin/user_upload/altomkost.dk/Rammer_om_det_gode_maa_ltid/Rammer_om_det_gode_maaltid_Guide_til_skolen_final.pdf
- Gotthelf, S. J. & Tempestti, C. P. (2017). Breakfast, nutritional status, and socioeconomic outcome measures among primary school students from the City of Salta: A cross-sectional study. *Arch Argent Pediatr*, 115(5), 424. <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2017/v115n5a05e.pdf>
- Guðmundsdóttir, I. (u.å.). *Health Promoting Schools in Health Promoting Communities in Iceland*. Embætti landlæknis [Helsedirektoratet på Island]. <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/assembly/iceland-2020.pdf>
- Hansen, L. B., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M. & Andersen, L. F. (2015). *UNGKOST 3 - Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4.- og 8. klasse i Norge, 2015*. Universitetet i Oslo, Mattilsynet, Folkehelseinstituttet & Helsedirektoratet. <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/ungkost-rapport-24.06.16.pdf>
- Hart, C. S. (2016). The School Food Plan and the social context of food in schools. *Cambridge Journal of Education*, 46(2), 211-231. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1158783>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *NCD-strategi: 2013-2017: for forebygging, diagnostisering, behandling og rehabilitering av fire ikke-smittsomme folkesykdommer; hjerte- og karsykdommer, diabetes, kols og kreft*. Helse- og omsorgsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/e62aa5018afa4557ac5e9f5e7800891f/ncd_st_rategi_060913.pdf
- Helsebiblioteket/BMJ. (2019, 20. september). *Overvekt og fedme hos barn og unge*. Helsenorge. Hentet 22. mars 2022 fra <https://www.helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/overvekt/overvekt-hos-barn/>
- Helsedirektoratet. (2012). *Små grep, stor forskjell: råd for et sunnere kosthold*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/tema/mat-og-maltider-i-skolen/filmer-og-materiell-om-skolemaltid/Matpakker-presentasjon-for-barn-uten-notater.pdf/_attachment/inline/de59a064-980e-4562-898a-f51a834547b9:57022a823cec5d6fd4551df2adbeaf0af0a2dfbd/Matpakker-presentasjon-for-barn-uten-notater.pdf
- Helsedirektoratet. (2013). *Mat og måltider i skolen. En kvantitativ landsdekkende undersøkelse blant kontaktlærere, skoleledere og ansvarlige for kantine/matbod* (IS-2135). <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/mat-og-maltider-i-skolen-og-skolefritidsordningen-undersokelser/Mat%20og%20m%C3%A5ltider%20i%20grunnskolen%20%E2%80%93%20En%20kvantitativ%20landsdekkende%20unders%C3%B8kelse%20blant%20kontaktl%C3%A6rere,%20skoleledere%20og%20ansvarlige%20for%20kantine,%20m>

[atbod.pdf/ /attachment/inline/49327e59-70e9-44e5-b568-622c422201c5:f9dde621e4362318fec0fc3e25a70c81cfbef5a0/Mat%20og%20maltider%20i%20grunnskolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/attachment/inline/49327e59-70e9-44e5-b568-622c422201c5:f9dde621e4362318fec0fc3e25a70c81cfbef5a0/Mat%20og%20maltider%20i%20grunnskolen.pdf)

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

Helsedirektoratet. (2015b). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/ /attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf>

Helsedirektoratet. (2016, 24. oktober). *Kostrådene og næringsstoffer*. Helsedirektoratet. Hentet 27. september 2021 fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/kostradene-og-naeringsstoffer>

Helsedirektoratet. (2017). *Anbefalte tiltak mot sosial ulikhet i helse - Fagrådet for sosial ulikhet i helse* (IS-2749). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/anbefalte-tiltak-mot-sosial-ulikhet-i-helse/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf/ /attachment/inline/61dc43e0-cdc6-43a7-97aa-033087123180:16c32d7c42b3ed5a8fbaf35742e986133a0749/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf>

Helsedirektoratet. (2018a). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling* (IS-2748). <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/ /attachment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf>

Helsedirektoratet. (2018b). *Sosial ulikhet påvirker helse – tiltak og råd*. Hentet 21. september 2021 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/sosial-ulikhet-i-helse/sosial-ulikhet-pavirker-helse-tiltak-og-rad#okonomiskogsosialbakgrunnpaavirkerhelsen>

Helsedirektoratet. (2020a, 15. desember). *Kosthold for barn mellom 6 og 12 år*. Helsedirektoratet. Hentet 15. mars 2022 fra <https://www.helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/kosthold-for-barn-og-unge/mellom-6-og-12-ar/>

Helsedirektoratet. (2020b). *Skolemat – mat og måltider for barn i skolen*. Helsenorge. Hentet 23. mars 2022 fra <https://www.helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/kosthold-for-barn-og-unge/skolemat/>

- Helsedirektoratet & Mattilsynet. (2021). *Kostholdsplanleggeren - et kostholdsverktøy fra Helsedirektoratet og Mattilsynet*. Helsedirektoratet & Mattilsynet.
<https://www.kostholdsplanleggeren.no/weekmenu/view/qTr8rEKT#!day/day.weekoverview>
- Holm, L. & Schoubye Andersen, S. (2022). Måltider i private husholdninger. I L. Holm & S. Tange Kristensen (Red.), *Mad, mennesker og måltider: samfundsvidenskabelige perspektiver* (3. utg., s. 21-34). Munksgaard.
- Holthe, A., Larsen, T. & Samdal, O. (2011a). Implementation of National Guidelines for Healthy School Meals: The Relationship Between Process and Outcome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 357-378.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587321>
- Holthe, A., Larsen, T. & Samdal, O. (2011b). Understanding barriers to implementing the Norwegian national guidelines for healthy school meals: a case study involving three secondary schools. *Maternal & Child Nutrition*, 7(3), 315-327.
<https://doi.org/10.1111/j.1740-8709.2009.00239.x>
- Illøkken, K. E., Bere, E., Øverby, N. C., Høiland, R., Petersson, K. O. & Vik, F. N. (2017). Intervention study on school meal habits in Norwegian 10-12-year-old children. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(5), 485-491.
<https://doi.org/10.1177/1403494817704108>
- Illøkken, K. E., Johannessen, B., Barker, M. E., Hardy-Johnson, P., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2021). Free school meals as an opportunity to target social equality, healthy eating, and school functioning: Experiences from students and teachers in Norway. *Food and Nutrition Research*, 65, 1-13. <https://doi.org/10.29219/FNR.V65.7702>
- Illøkken, K. E., Øverby, N. C., Johannessen, B. & Vik, F. N. (2021). Possible effects of a free school meal on school environment: The School Meal Intervention in Norway. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 25(1), 8–20.
- Juliussen, P. B., Eide, G. E., Roelants, M., Waaler, P. E., Hauspie, R. & Bjerknes, R. (2010). Overweight and obesity in Norwegian children: prevalence and socio-demographic risk factors. *Acta Paediatr*, 99(6), 900-905. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2010.01730.x>
- Jusienė, R., Urbonas, V., Laurinaitytė, I., Rakickienė, L., Breidokienė, R., Kuzminskaitė, M. & Praninskienė, R. (2019). Screen Use During Meals Among Young Children: Exploration of Associated Variables. *Medicina (Kaunas)*, 55(10), 688.
<https://doi.org/10.3390/medicina55100688>
- Jönsson, H., Michaud, M. & Neuman, N. (2021). What Is Commensality? A Critical Discussion of an Expanding Research Field. *International journal of environmental research and public health*, 18(12), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126235>
- Kainulainen, K., Benn, J., Fjellstrom, C. & Palojoki, P. (2012). Nordic adolescents' school lunch patterns and their suggestions for making healthy choices at school easier. *Appetite*, 59(1), 53-62. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2012.03.012>

- Kjærnes, U. (2001). *Eating patterns: a day in the lives of Nordic peoples*. National Institute for Consumer Research.
- Kolve, C. S., Helleve, A. & Bere, E. T. (2022). *Gratis skolemat i ungdomsskolen – nasjonal kartlegging av skolematordninger og utprøving av enkel modell med et varmt måltid*. Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse, Avdeling for helse og ulikhet og Senter for evaluering av folkehelseiltak.
- Kromann Nielsen, M., Wistoft, K. & Damsgaard, C. (2022). Mad og måltider i skolen. I L. Holm & S. Tange Kristensen (Red.), *Mad, mennesker og måltider: samfundsvidenskabelige perspektiver* (3. utg., s. 121-137). Munksgaard.
- Krølner, R., Rasmussen, M., Brug, J., Klepp, K. I., Wind, M. & Due, P. (2011). Determinants of fruit and vegetable consumption among children and adolescents: a review of the literature. Part II: qualitative studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 112-112. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-112>
- Kubik, M. Y., Farbakhsh, K. & Lytle, L. A. (2013). A healthy trend: less food used in fundraising and as rewards and incentives in Minnesota middle and high schools. *Public Health Nutrition*, 16(4), 683-686. <https://doi.org/10.1017/S1368980012003114>
- Kubik, M. Y., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Story, M. & Perry, C. L. (2002). Food-Related Beliefs, Eating Behavior, and Classroom Food Practices of Middle School Teachers. *Journal of School Health*, 72(8), 339-345. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb07921.x>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, 27. april). *Regelverk for skolen*. Regjeringen. Hentet 24. mars 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/lov-og-regelverk-for-skolen/id2353805/?expand=factbox2511928>
- Kunnskapsdepartementet. (2021, 21. oktober). *Skolefritidsordningen (SFO)*. Regjeringen. Hentet 11. november 2021 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/skolefritidsordningen-sfo/id434946/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lobe, B., Morgan, D. & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International journal of qualitative methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *ALL IRELAND JOURNAL OF HIGHER EDUCATION*, 9(3), 3351-33514. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335/553>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Mauer, S., Torheim, L. E. & Terragni, L. (2022). Children's Participation in Free School Meals: A Qualitative Study among Pupils, Parents, and Teachers. *Nutrients*, 14(6). <https://doi.org/10.3390/nu14061282>
- Mazza, M., Morseth, M. & Torheim, L. E. (2022). Association between parental feeding practices and children's dietary intake: a cross-sectional study in the Gardermoen Region, Norway. *Food & Nutrition research*, 66, 1-7. <https://doi.org/10.29219/fnr.v66.8050>
- McMaster University. (2021, 06. september). *How to Search the Literature (Advanced)*. <https://hslmcmaster.libguides.com/c.php?g=716883&p=5113578>
- Meld. St. 19 (2014-2015). *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Meld. St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga — Gode liv i eit trygt samfunn*. Det kongelige helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Meld. St. nr. 20 (2006–2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-20-2006-2007-/id449531/>
- Meltzer, H. M., Hope Abel, M., Brantsæter, A. L., Holm Totland, T. & Holvik, K. (2021, 14. oktober). *Kosthold i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 15. mars 2022 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/kosthald/>
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Newark: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Mikkelsen, M. V. & Mikkelsen, B. E. (2017). Parental perception of lunch schemes in Danish kindergartens: A cross-sectional survey. *Journal of foodservice business research*, 20(5), 512-524. <https://doi.org/10.1080/15378020.2016.1219184>
- Morrison, M. (1996). Sharing food at home and school: Perspectives on commensality. *The Sociological Review*, 44(4), 648-674. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1996.tb00441.x>
- Murray, S. & Wills, W. (2021). Institutional spaces and sociable eating: young people, food and expressions of care. *Journal of youth studies*, 24(5), 580-597. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1748182>
- Mæland, J. G. (2021). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis* (5. utg.).
- Nasjonalt råd for ernæring. (2011). *Kostråd for å fremme folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer: metodologi og vitenskapelig kunnskapsbidrag*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kostrad-for-a-fremme-folkehelsen-og-forebygge-kroniske-sykdommer-metodologi-og-vitenskapelig-kunnskapsgrunnlag/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20%E2%80%93%20metodolog>

[i%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf/ /attachment/inline/2a6293e0-169e-41bd-a872-f3952dbb22c2:0d09926111d614e6059e804b7f9b21c17bd0c1cd/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20%E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf](https://doi.org/10.1108/HE-03-2015-0012)

- Neely, E., Walton, M. & Stephens, C. (2016). Fostering social relationships through food rituals in a New Zealand school. *Health education (Bradford, West Yorkshire, England)*, 116(5), 434-448. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2015-0012>
- Nordic Council of Ministers. (2014). *Nordic Nutrition Recommendations 2012*. Nordic Council of Ministers. https://doi.org/10.26530/OAPEN_483279
- Norges forskningsråd & Nettverk for miljølære. (2019). *Forskningsskampanjen 2018 - Sjekk skolematen*. <https://www.miljolare.no/aktiviteter/skole-maten/rapport>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nygaard, M. E. (2019). Swedish fermented herring as a marker of rural identity: the Alfta surströmmingsskiva. *Food, culture, & society*, 22(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/15528014.2019.1620585>
- Ochs, E. & Shohet, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006(111), 35-49. <https://doi.org/10.1002/cd.154>
- Oliveira, J. S., Barufaldi, L. A., Abreu, G. d. A., Leal, V. S., Brunken, G. S., Vasconcelos, S. M. L., dos Santos, M. M. & Bloch, K. V. (2016). ERICA: use of screens and consumption of meals and snacks by Brazilian adolescents. *Revista de Saude Publica*, 50 Suppl 1(suppl 1), 1-9. <https://doi.org/10.1590/S01518-8787.2016050006680>
- Opplysningskontoret for frukt og grønt & Helsedirektoratet. (2021, 16. august). *Mulighet for gratis skolefruktabonnement*. Skolefrukt.no. Hentet 17. mars 2022 fra <https://skolefrukt.no/aktuelt/mulighet-for-gratis-skolefruktabonnement/>
- Opplysningskontoret for frukt og grønt & Helsedirektoratet. (2022). *Skolefrukt for elever i grunnskolen*. Hentet 08. mai 2022 fra <https://skolefrukt.no/>
- Opplæringslova – oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune. (u.å.). *Fra varmmat til oslofrokost til matpakke*. Hentet 23. september 2021 fra <https://www.oslo.kommune.no/OBA/Mat/oslofrokost.asp>
- Ovid MEDLINE. (2021). *MEDLINE® 2021 Database Guide*. Ovid MEDLINE. Hentet 10. september 2021 fra <https://ospguides.ovid.com/OSPGuides/medline.htm#KF>

- Ovrum, A. & Bere, E. (2014). Evaluating free school fruit: results from a natural experiment in Norway with representative data. *Public Health Nutrition*, 17(6), 1224-1231. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1017/S1368980013002504>
- Poulain, J.-P. & Dörr, A. (2017). *The sociology of food: eating and the place of food in society*. Bloomsbury Academic.
- Randby, J. S., Holbæk, H. & Lien, N. (2020). Implementation of the Norwegian school meal guideline: Development and reliability of two questionnaires to measure adherence. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(4), 358-368. <https://doi.org/10.1177/1403494820972590>
- Randby, J. S., Meshkovska, B., Holbæk, H. & Lien, N. (2021). An Exploration of Implementation Enablers and Barriers for Norwegian School Meal Guidelines. *Global Implementation Research and Applications*, 1(2), 122-134. <https://doi.org/10.1007/s43477-021-00010-7>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Haug, E., Leversen, I. & Wold, B. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land"*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. <http://hdl.handle.net/1956/6809>
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T. M. B., Wold, B. & Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/13072>
- Seymour, D. (1983). The social functions of the meal. *International journal of hospitality management*, 2(1), 3-7. [https://doi.org/10.1016/0278-4319\(83\)90044-0](https://doi.org/10.1016/0278-4319(83)90044-0)
- Simmel, G., Frisby, D. & Featherstone, M. (1997). *Simmel on culture: selected writings*. Sage.
- Skårdal, M., Western, I. M., Ask, A. M. S. & Øverby, N. C. (2014). Socioeconomic differences in selected dietary habits among Norwegian 13-14 year-olds: A cross-sectional study. *Food and Nutrition Research*, 58(1), 1-8. <https://doi.org/10.3402/fnr.v58.23590>
- Sproesser, G., Ruby, M. B., Arbit, N., Akotia, C. S., Alvarenga, M. D. S., Bhangaokar, R., Furumitsu, I., Hu, X., Imada, S., Kaptan, G., Kaufer-Horwitz, M., Menon, U., Fischler, C., Rozin, P., Schupp, H. T. & Renner, B. (2019). Understanding traditional and modern eating: the TEP10 framework. *BMC Public Health*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7844-4>

- Språkrådet. (2022, 22. mars). *Kort om forkortinger*. Hentet 12. mai 2022 fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/Publikasjoner/Statssprak/statssprak-32019/kort-om-forkortinger/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 16. desember). *Elevar i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 17. mars 2022 fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevaer-i-grunnskolen>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.-a). *Befolkningens utdanningsnivå*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 21. september 2021 fra <https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/utdanning>
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.-b). *Offisiell statistikk siden 1876*. Hentet 12. mai 2022 fra <https://www.ssb.no/>
- Stefan Storcksdieck genannt Bonsmann, Therese Kardakis, Jan Wollgast, Michael Nelson & Caldeira, S. (2014). *Mapping of National School Food Policies across the EU28 plus Norway and Switzerland* (978-92-79-38401-1). <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC90452>
- Storcksdieck genannt Bonsmann, S. (2014). Comprehensive mapping of national school food policies across the European Union plus Norway and Switzerland. *Nutrition Bulletin*, 39(4), 369-373. <https://doi.org/10.1111/nbu.12109>
- Story, M., Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R. & Glanz, K. (2008). Creating healthy food and eating environments: Policy and environmental approaches. *Annual Review of Public Health*, 29(1), 253-272. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090926>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research - A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>
- Tine. (u.å.). *OM SKOLELYST*. Hentet 23. september 2021 fra https://www.skolelyst.no/aktuelt/om_Skolelyst
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tørslev, M. K., Nørredam, M. & Vitus, K. (2017). Exploring Foodscapes at a Danish Public School: How Emotional Spaces Influence Students' Eating Practices. *Food, culture, & society*, 20(4), 587-607. <https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357946>
- University of Leeds. (2021). *Literature searching explained*. Hentet 10. september 2021 fra https://library.leeds.ac.uk/info/1404/literature_searching/14/literature_searching_explained/4

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i mat og helse* (MHE01-02).
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MHE01-02.pdf?lang=nob>
- Valtion ravitsemusneuvottelukunta [Statens ernæringsråd i Finland]. (2017). *Syödään JA OPITAAN yhdessä – kouluruokailusuositus [Spis og lær sammen - en anbefaling om skolemat]* (978-952-302-791-6). Valtion ravitsemusneuvottelukunta [Statens ernæringsråd i Finland]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-791-6>
- van der Horst, K., Oenema, A., van de Looij-Jansen, P. M. & Brug, J. (2008). The ENDORSE study: research into environmental determinants of obesity related behaviors in Rotterdam schoolchildren. *BMC Public Health*, 8(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-142>
- Vik, F. N., Heslien, K. E. P., Van Lippevelde, W. & Overby, N. C. (2020). Effect of a free healthy school meal on fruit, vegetables and unhealthy snacks intake in Norwegian 10- to 12-year-old children. *BMC Public Health*, 20(1), 1369.
<https://dx.doi.org/10.1186/s12889-020-09470-2>
- Vik, F. N., Van Lippevelde, W. & Øverby, N. C. (2019). Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10–12- year-old Norwegian children. *BMC Public Health*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7286-z>
- Waddingham, S., Shaw, K., Van Dam, P. & Bettiol, S. (2018). What motivates their food choice? Children are key informants. *Appetite*, 120, 514-522.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2017.09.029>
- Waling, M., Olafsdottir, A. S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., Fossgard, E., Holthe, A., Talvia, S., Gunnarsdottir, I. & Hörnell, A. (2016). School meal provision, health, and cognitive function in a Nordic setting - The ProMeal-study: Description of methodology and the Nordic context. *Food and Nutrition Research*, 60(1), 30468. <https://doi.org/10.3402/fnr.v60.30468>
- Walker, I. (2012). Ntsambu, the Foul Smell of Home: Food, Commensality and Identity in the Comoros and in the Diaspora. *Food & foodways*, 20(3-4), 187-210.
- Waterlander, W. E., Steenhuis, I. H. M., de Boer, M. R., Schuit, A. J. & Seidell, J. C. (2012). The effects of a 25% discount on fruits and vegetables: results of a randomized trial in a three-dimensional web-based supermarket. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-11>
- WHO. (2013). *Global Action Plan for the Prevention and Control of NCDs 2013-2020*. Verdens helseorganisasjon. https://www.who.int/nmh/events/ncd_action_plan/en/
- WHO. (2016). *Report of the commission on ending childhood obesity* (978 92 4 151006 6). Verdens helseorganisasjon. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241510066>
- WHO. (2017). *Health Promoting School: an effective approach for early action on NCD risk factors* [Brosjyre]. Verdens helseorganisasjon.
<https://www.who.int/publications/i/item/health-promoting-school-an-effective-approach-for-early-action-on-ncd-risk-factors>

- WHO. (2021, 9. juni 2021). *Obesity and overweight*. Verdens helseorganisasjon. Hentet 15. mars 2022 fra <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- WHO. (u.å.). *Constitution of the World Health Organisation*. Verdens helseorganisasjon. Hentet 27. august 2021 fra <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Zoom. (2021). *Security Guide*. <https://explore.zoom.us/docs/doc/Zoom-Security-White-Paper.pdf>
- Øverby, N. C., Klepp, K. I. & Bere, E. (2012). Introduction of a school fruit program is associated with reduced frequency of consumption of unhealthy snacks. *American Journal of Clinical Nutrition*, 96(5), 1100-1103. <https://doi.org/10.3945/ajcn.111.033399>
- Ådland, M. K. (2017, 26. mai). U.å. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/u.å>.
- Ådland, M. K. (2020, 15. oktober). Tesaurus. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/tesaurus>

8. VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1: Etisk godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

316897

Prosjekttittel

Mat og måltider ved barneskoler i Nes og Oslo og omegn

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for helsevitenskap / Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laura Terragni, lterragn@oslomet.no, tlf: 90789479

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

- Universitetet i Oslo / Det medisinske fakultet / Institutt for medisinske basalfag / Avdeling for Ernæringsvitenskap

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marianne Louise Øyen, marianneoyen@gmail.com, tlf: 95758757

Prosjektperiode

31.05.2021 - 31.12.2023

Vurdering (2)

06.12.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 29.11.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.12.2021. Behandlingen kan fortsette.

NYTT UTVALG

I prosjektet er det lagt til et nytt utvalg. Det nye utvalget er utvalg 3 og består av kontaktlærere på barneskoler i Oslo og omegn hvor det skal gjennomføres personlig intervju ved å gjøre lydopptak. Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger om utvalg 3.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 3

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

NY DATO FOR PROSJEKTSLUTT

Vi har nå registrert 31.12.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi gjør oppmerksom på at forlengelsen ikke kan påregnes uten at utvalgene informeres om ny dato for prosjektslutt.

NY DATABEHANDLER: FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

Lykke til videre med prosjektet!

18.08.2021 - Vurdert

I dette prosjektet er det felles behandlingsansvar OsloMet – storbyuniversitetet og Universitetet i Oslo (UiO). Dette meldeskjemaet inngår kun i OsloMets protokoll, og UiO protokollfører selv prosjektet i interne systemer (Forskpro).

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 17.8.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Universitetet i Oslo er felles behandlingsansvarlig institusjon. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til felles behandlingsansvar, jf. personvernforordningen art. 26.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Mat og måltider ved barneskoler i Oslo og omegn?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan måltidets sosiale funksjoner ivaretas i spisepauser på barneskoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke de sosiale funksjonene av måltidene i spisepauser på barneskoler. Oppgaven legger spesielt vekt på hvordan måltidets sosiale funksjoner ivaretas i spisepauser på barneskoler. Dette prosjektet er en del av en mastergradsoppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet og Universitetet i Oslo (UiO) – avdeling for ernæringsvitenskap er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Et tilfeldig utvalg lærere i Oslo og omegn får tilbud om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil omhandle spørsmål om elevenes spise miljø, organisering av måltider i skolen og noen spørsmål om deg (som hvor lenge du har jobbet som lærer). Dine svar fra intervjuet vil bli registrert ved hjelp av lydopptaker (diktafon). Intervjuet vil foregå ansikt til ansikt, et sted du velger eller via Zoom.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare masterstudenten og veilederne som har tilgang til data. Navn på skolene blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptak fra intervju slettes etter prosjektet avsluttes, i desember 2022. De transkriberte intervjuene vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering). Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres etter at prosjektet avsluttes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Dette kan du gjøre ved å ta kontakt med prosjektansvarlig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykket gis ved å signere dette informasjonsskrivet.

På oppdrag fra **OsloMet**– Storbyuniversitetet og **Universitet i Oslo** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet – Storbyuniversitetet ved veileder, Laura Terragni på lterragn@oslomet.no eller mastergradsstudent, Marianne Louise Øyen på s312607@oslomet.no.
- Personvernombudet ved OsloMet er Ingrid S. Jacobsen. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@oslomet.no.
- UiO ved professor, Nanna Lien, nanna.lien@medisin.uio.no
- Personvernombudet ved UiO er Roger Markgraf-Bye. Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige

Laura Terragni og Nanna Lien

Mastergradsstudent

Marianne Louise Øyen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mat og måltider i barneskoler i Oslo og omegn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

1) Bakgrunnsinformasjon om informanten

Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Hva slags stilling har du?

Hvilket eller hvilke klassetrinn har du spising med?

Hvor lenge har du fulgt din(e) klasse(r)?

2) Organisering av mat og måltider

Hvordan vil du beskrive en typisk spisepause i klassen(e) din(e)?

- hva pleier dere å gjøre i spisepausen?
- hvem bestemmer dette?
- skjer det samme på resten av trinnet?
- er dette noe dere lærere snakker sammen om?

Hva er det elevene liker best å gjøre under måltidet?

Har elevene lov til å snakke sammen under måltidet?

Hvor spiser elevene i klassen(e) din(e) vanligvis lunsj?

- kan de bytte plasser?
- hvem bestemmer hvem som sitter hvor?
- er det noen som sitter alene?

Har dere ordninger for frukt og melk?

Har dere noen rutiner som signaliserer starten på spisepausen?

Hvor mye tid har elevene til selve spisingen?

- føler du barna har nok tid til å spise?

Hvem pleier å spise med elevene?

- hva pleier du å gjøre mens elevene spiser?

Har du opplevd situasjoner hvor elevene ikke hadde med seg mat, eller ikke hadde med seg nok mat?

- eventuelt: tilbys det mat da?

Deler elever mat med hverandre?

Har måltidsrutinene endret seg som følge av Covid-19?

- eventuelt: på hvilken måte da?

Hva skjer når spisefri er over?

3) Trivsel

Hva mener du skaper et hyggelig miljø i spisepausen?

- er det noe som gjøres for å skape et godt miljø i spisepausen?

- kan du komme med et eksempel på en gang det var godt miljø under spisepausen?

Hvordan erfarer du elevenes trivsel i spisepausen?

Hva mener du kan skape et dårlig miljø i matpausen?

Deler dere lærere erfaringer om hva som skaper et godt eller dårlig spisemiljø i matpausen?

Hva synes du skolen kunne gjort for å bidra til å skape et bedre miljø i spisepausen, hvis du synes noe kunne vært annerledes?

Hvordan opplever du elevenes matpause for din egen del?

Opplever du at elevene snakker om maten de har med seg?

Kan du komme på noen hendelser med elevene som er relatert til maten?

Har du opplevd situasjoner der elever blir mobbet for maten de har med seg?

- eventuelt: kan du utdype?

I hvor stor del av spisepausen er det en voksen til stede?

4) Servering rundt spesielle anledninger

Hvordan markeres bursdager i skoletiden?

Markerer dere andre viktige anledninger?

Er det situasjoner hvor det brukes matvarer for å belønne eller gi premier?

- eventuelt: hva pleier dere å gi?

5) Avslutningsvis

Nå er det mye snakk om å introdusere gratis skolemat i skolen. Hva syns du om det?

Hvis du kunne velge, hvordan ville du ha organisert spisepausen?

Er det noe du vil legge til, til slutt?

8.4 Vedlegg 4: Oversikt over informantene

Informant	Kjønn	Klasse- trinn	Stilling	Ansiennitet	Hvor lenge informant har fulgt sin(e) klasse(r)	Varighet (min)	Setting	Kommune
A	Kvinne	5. trinn	Kontakt- lærer	Under 1 år	Under 1 år	37	Zoom	Oslo
E	Kvinne	5. trinn	Kontakt- lærer	15 år	3 år	38	Zoom	Sted i Viken
G	Kvinne	1. og 2. trinn	Faglærer og spesial- lærer	Under 1 år. Vikar siden 2018	Under 1 år	36	Zoom	By i Vestfold
H	Mann	5. trinn	Kontakt- lærer	25 år	1 år	59	Zoom	By i Vestfold
J	Kvinne	2. trinn	Kontakt- lærer	20 år	1 år	42	Skole	Oslo
L	Kvinne	3. og 5. trinn	Lærer	16 år	3 år	34	Zoom	Sted i Viken

O	Mann	7. trinn	Kontakt- lærer	25 år	Under 1 år	20	Zoom	By i Vestfold
P	Mann	2. trinn	Kontakt- lærer	19 år	1 år	29	Zoom	By i Vestfold
R	Kvinne	3. trinn	Kontakt- lærer	22 år	Under 1 år	32	Zoom	By i Vestfold
S	Kvinne	1. trinn	Kontakt- lærer	3 år	Under 1 år	29	Zoom	Sted i Viken
V	Kvinne	7. trinn	Kontakt- lærer	24 år	2 år	31	Zoom	By i Vestfold
Ø	Mann	4., 6. og 7. trinn	Kontakt- lærer	16 år	4. trinn: under 1 år. 6. og 7. trinn: 12-13 år	27	Zoom	By i Vestfold

8.5 Vedlegg 5: Presentasjon av hovedtema, undertema og koder

Hovedtema	Undertema	Koder
Organisering av mat og måltider		
		Ritualer i starten av måltidene
		Aktivitet etter spisefri
		Sted for lunsj
		Informantenes opplevelse av spisepausen for deres egen del
		Covid-19
	<i>Aktiviteter mens barna spiser</i>	
		Hva elevene gjør
		Hva elevene liker best å gjøre

		Bestemmelse av hva som gjøres
		Forskjell på trinnet
		Begrunnelser for hvorfor de gjør som de gjør
		Rammer
		Hva lærerne gjør under måltidet
		Ideell spisesituasjon fra lærernes perspektiv
	<i>Kommunikasjon på trinnet</i>	
		Diskusjon om matpausen blant lærere
		Erfaringer om godt og dårlig spisemiljø
Skolemat		

		Deling av mat
		Glemt matpakke eller har med seg for lite mat
		Tilbud av mat
		Gratis skolemat
Servering rundt spesielle anledninger		
		Markering av bursdager i skoletiden
		Markering av andre viktige anledninger
		Bruk av mat som belønning eller premie
Elevenes trivsel		
		Hvordan erfares elevenes trivsel?
		Hyggelig spisemiljø i matpausen

		Hendelser relatert til spisingen
		Kan skolen gjøre noe for å bedre elevenes trivsel?
		Mobbing for medbrakt mat
		Kommunikasjon om mat blant elever