

Et skolemadsprojekt i et sundhedsfremmende perspektiv – med afsæt i LOMA



Monica Berg Djurhuus

Vibeke Kvolsbæk

Juni 2022

Et skolemadsprojekt i et sundhedsfremmende perspektiv

– med afsæt i LOMA

Monica Berg Djurhuus, 70000

Vibeke Kvolsbæk, 70017

Specialeafhandling - Sundhedsfremme & Sundhedsstrategier

Roskilde Universitet

Institut for Mennesker & Teknologi

Vejleder: Stine Rosenlund Hansen

Bivejleder: Jan Kampmann

1. juni 2022

Antal anslag: 180.602

Skriftstørrelse: 12

Skrifttype: Times New Roman



Roskilde Universitet

Abstract

A school food project in a health-promoting perspective - based on LOMA

The results from *the Danes Health - The National Health Profile 2021* shows that there is a downward development regarding the health of the Danes. In view of this, the thesis is based on the health promotion of primary school students to investigate what opportunities and limitations there may be in the attempt to change this negative development. The National Board of Health recommends that the municipalities, among other things, direct their efforts towards institutions such as schools, which can advantageously work with diet-related efforts. In health-promoting initiatives related to the school's teaching methods, students' participation and learning opportunities makes an important role.

Over time, there have been many diet-related projects in schools that have aimed to promote the health of students. One of the questions that the thesis seeks to answer is how hitherto funded projects with an affiliated network can be continued when they are left to the school itself after the end of the project period. The thesis examines what opportunities and barriers there may be when a school food project is to be integrated in a school, as well what participation and learning prerequisites are made available for the students.

The study is based on a case in the form of the school food project LOMA - Local Food, with the school Strandgårdskolen in Ishøj as the focal point. The thesis is theoretically grounded in a social constructivist approach. The method is based on the qualitative research method, where the empirical data consists of an observational study and subsequent semi-structured interviews with teachers and students at the LOMA school. The analysis is based on the collected empirical data together with three main concepts: *The health-promoting setting* of, among others, Mark Dooris, facilitation of children and young people's *participation* in projects based on Maria Bruselius-Jensen & Anne Mette W. Nielsen's research study on the same subject, as well *learning* in the form of Knud Illeris' learning triangle.

It is concluded that a school food project like LOMA can contribute to an increased community and unison for students in teaching situations. However, it can be challenging for a school to maintain and continue a health-promoting school food project after the end of the project period, including integrating it into the school's main activities and thereby achieving a health-promoting effect based on the project's intentions.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
1.1 Problemfelt	5
1.2 Problemformulering og arbejdsspørgsmål.....	9
1.3 Afgrænsning.....	9
1.4 Projektdesign.....	10
1.5 Sundhedsforståelse ud fra WHO's sundhedsdefinition	12
1.6 Videnskabsteoretiske perspektiver.....	13
2. Præsentation af case - LOMA og Strandgårdskolen	14
2.1 Præsentation af LOMA.....	15
2.2 LOMA i dag	17
2.3 Strandgårdskolen - Ishøj	18
3. Metode	19
3.1 Fremgangsmåde	20
3.2 Valg af casestudie.....	21
3.3 Observationer og det observationsbaserede interview	21
3.4 Informanter	23
3.4.1 Interviewede medarbejdere.....	23
3.4.2 Udvælgelse af elever.....	24
3.5 Det semistrukturerede interview.....	25
3.6 Interviewguides.....	26
3.7 Transskriptions- og kodningsteknik.....	27
3.8 Analysestrategi	27
3.8.1 Analysedel 1	28
3.8.2 Analysedel 2	28
3.9 Sammenfatning af metode.....	28
4. State of the art og teori.....	29
4.1 Sundhedsfremmende setting	29

4.2 Deltagelse	32
4.3 Læring.....	37
4.3.1 Indholdsdimensionen	38
4.3.2 Drivkraftdimensionen	39
4.3.3 Samspilsdimensionen.....	39
4.4 De valgte teorier i samspil.....	41
5. Analyse	41
5.1 Analysedel 1.....	42
5.1.1 Strandgårdskolens ledelse og LOMA	42
5.1.2 Samarbejde mellem lærerne.....	48
5.1.3 Samarbejde mellem settings	50
5.1.4 Sundhedspolitik på Strandgårdskolen.....	53
5.1.5 Delkonklusion - analysedel 1.....	55
5.2 Analysedel 2.....	55
5.2.1 Årshjul og planlægning.....	55
5.2.2 Deltagelse og motivation	59
5.2.3 Læringsrummet.....	61
5.2.4 Fællesskaber.....	64
5.2.5 Delkonklusion - analysedel 2.....	67
6. Diskussion.....	67
6.1 Projektets udfordringer i praksis	67
6.2 Diskussion af metodiske og teoretiske valg	70
7. Konklusion	72
8. Perspektivering	73
Litteratur og kilder	75
Bilag	79

1. Indledning

1.1 Problemfelt

“Bedre folkesundhed kan ikke reduceres til et spørgsmål om, at vi bare skal tage os selv i nakken, lette måsen fra sofaen og stoppe med at spise kage. Det handler om at indrette samfundet anderledes.” - Jesper Fisker, adm. direktør i Kræftens Bekæmpelse (Kræftens Bekæmpelse 2022).

Udtalelsen kommer i forbindelse med udgivelsen af rapporten *Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil*, som viser, at der fortsat er en nedadgående tendens i forhold til danskernes sundhed. Rapporten viser blandt andet, at andelen af borgere med svær overvægt er stigende i *alle* aldersgrupper, og at den mentale sundhed er blevet dårligere, særligt i de yngre aldersgrupper (Sundhedsstyrelsen 2022). I henhold til den yngre generation er det ifølge Sundhedsstyrelsen afgørende for folkesundheden i Danmark, at der arbejdes med børn og unges sundhed, for at de tidligst muligt kan tilegne sig et grundlæggende positivt sundhedsmønster. Et godt helbred er en forudsætning for, at man kan trives og udfolde sine potentialer og muligheder (Sundhedsstyrelsen 2019: 7, 23).

Ifølge sundhedsloven §119 skal danske kommuner skabe rammer for en sund levevis samt etablere forebyggende og sundhedsfremmende tilbud til børn og unge (Sundhedsstyrelsen 2019: 8). Sundhedsstyrelsen anbefaler, at dette gøres gennem folkeskolen, da børn og unge tilbringer en stor del af deres tid på skolen. Da det er de færreste børn og unge, som efterlever de nationale kostråd, kan skolen udgøre en central og værdifuld ramme i forhold til at påvirke elevernes mad- og måltidsvaner (Vidensråd for Forebyggelse 2018: 7, 46, 92). Gennem sundhedsrelateret undervisning kan skolen også nå ud til den enkelte elev (Sundhedsstyrelsen 2019: 8). Skolens muligheder for sundhedsrelateret undervisning kan blandt andet foregå i madkundskabsundervisningen, hvor en del af formålet er at:

Eleverne skal kunne foretage kritisk reflekterede madvalg på baggrund af viden om fødevarer, sæson, oprindelse, sundhedsværdi, produktionsformer og bæredygtighed. (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 3).

Derudover ses en sammenhæng mellem sunde mad- og måltidsvaner og bedre resultater i skolen. Dette kan blandt andet skyldes, at sunde madvaner øger koncentrationsevnen og hukommelsen,

hvilket forbedrer de kognitive betingelser for læring. Ydermere er måltidet et velegnet læringsrum for de sociale handlekompetencer (Sundhedsstyrelsen 2019: 23).

Udover de specifikke formål for madkundskabsundervisningen har Børne- og Undervisningsministeriet udformet *Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab*. Formålet her er blandt andet, at eleverne gennem undervisning skal udvikle kompetencer samt lære at tage kritisk stilling og foretage handlinger for at fremme egen sundhed og trivsel. Dette også i fællesskab med andre elever. Fællesmålene er ikke et bestemt fag i folkeskolen, men skal integreres i de obligatoriske undervisningsfag i folkeskolen fra 0. til 9. klassetrin, som ledelsen eller udvalgte tovholdere finder relevante (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 17, 19, 42). Dermed har ministeriet fastlagt rammer for sundhedsundervisningen i folkeskolen.

For at fremme sunde mad- og måltidsvaner vil den største effekt opnås ved, at der arbejdes helhedsorienteret og med flerstrengede indsatser på forskellige niveauer, blandt andet på individniveau, i skoler og lokalsamfund. Derudover er der behov for at arbejde med langsigtede indsatser (Sundhedsstyrelsen 2018: 14). Ifølge Vidensråd for Forebyggelse (2018) kan forskellige interventioner sættes i værk for at fremme mad- og måltidsvaner i skolebaserede indsatser. For interventionerne opstiller rådet tre overordnede kategorier. Den første kategori er *kompetenceudvikling*, hvor skolen gennem undervisning giver eleverne viden og kompetencer inden for mad og på den måde forsøger at fremme elevernes mad- og måltidsvaner. Det kan for eksempel være i form af skolehaver eller madlavningsaktiviteter, tværfaglig undervisning og anvendelse af jævnaldrende som agerende vejledere i undervisningen (Vidensråd for Forebyggelse 2018: 92). Den anden kategori er *strukturelle interventioner*, hvor man gennem ændringer i miljøet og/eller politikker har til hensigt, på en kollektiv måde, at påvirke mad- og måltidsvanerne. For eksempel har strukturelle ændringer, hvor tilgængeligheden af de usunde fødevarer mindskes, og hvor man i stedet øger tilgængeligheden af sunde fødevarer, den største effekt. Samtidig er de strukturelle indsatser til gavn for alle, hvorfor de er velegnede, når indsatser skal nå ud til mindre ressourcestærke personer (Sundhedsstyrelsen 2018: 14). Den sidste overordnede kategori er *den komplekse intervention*, som er en kombination af kompetenceudvikling og den strukturelle intervention (Vidensråd for Forebyggelse 2018: 93).

Ifølge Vidensråd for Forebyggelse (2018) er succesfulde sundhedsfremmende indsatser på skolen kendetegnet ved, at alle skolens aktører samarbejder om at fremme sundheden. Dette kræver, at der

arbejdes systematisk med sundheden ud fra en formuleret politik eller handleplan. Derudover skal indsatserne tilpasses skolens mål og være fleksible samt tage højde for lærernes begrænsede tid. Der bør desuden sikres opbakning på skoleledelsesniveau og etableres gode partnerskaber mellem skole, familie og lokalsamfund (Vidensråd for Forebyggelse 2018: 92). Sundhedsstyrelsens anbefalinger til kommunerne om børn og unges sundhed og trivsel har fokus på et fælles samarbejde i handleplanen for mad og måltider i skolen;

At gøre måltidet til et fælles projekt, hvor ledere, lærere, pædagoger, madprofessionelle, elever, forældre og forældrebestyrelser samarbejder om at skabe en måltidskultur baseret på fælles værdier. (Sundhedsstyrelsen 2019: 24).

Der er dog ofte udfordringer forbundet med sundhedsfremmende projekter. Ofte igangsættes projekter i en setting, som for eksempel skolen, hvor projektet bliver omdrejningspunktet, frem for at hele skolen har sundhedsfremme i fokus som én setting (Lau og Dybbroe 2012: 180).

I Danmark har flere interventioner og projekter haft til formål at få folkeskoler til at have mere fokus på kost og sundhed til gavn for eleverne. Af eksempler på skolemadsprojekter kan nævnes *EAT*, som er København Kommunes skolemadsordning, *Fra Haver til Maver*, som er et landsdækkende projekt med have dyrkning og naturformidling, *Haven i havet*, som har fokus på muligheder for måltider fra havet, og *LOMA*, som har fokus på samarbejde med lokalsamfundet i forbindelse med fremstilling af et fælles måltid. Generelt er projekterne kendetegnet ved, at de har en begrænset tidsramme og økonomi samt forudbestemte mål (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 69). Efter et projekts afslutning står, i dette tilfælde skolen, alene tilbage med ansvaret for at videreføre projektets indhold i undervisningen samt opretholde finansieringen af det.

For at elever kan opnå et udbytte af madprojekterne samt undervisningen generelt set kræver det, at eleverne er motiverede og deltagende i undervisningen. Ifølge professor i psykologi Hans Vejleskov (2009) er "*motivation ganske afgørende for al menneskelig aktivitet, herunder også læring*" (Vejleskov 2009: 11). For at den enkelte elev får udbytte af undervisningen, er det essentielt, at eleven er motiveret for undervisningen, da der ellers ikke vil være tale om *indlæring* (ibid.: 56). I forlængelse af dette er det ifølge Knud Illeris professor emeritus i livslang læring relevant, at en elev er motiveret, da en motiveret elev med større sandsynlighed vil anvende det tillærte end en elev, som ikke er motiveret. Den ikke-motiverede elev vil forsøge at lære, fordi det er påkrævet, men det tillærte vil på

den måde hurtigere blive glemt igen (Illeris 2015: 106). Eleverne kan altså få et begrænset udbytte af undervisningen, såfremt de ikke er motiverede for indholdet.

I tråd med elevernes motivation er der også stort fokus på elevernes deltagelsesmuligheder i folkeskolen. Krause-Jensen m.fl. (2020) beskriver blandt andet betydningen af, at elever både har mulighed for at beskæftige sig med praktiske opgaver samt blive inddraget i undervisningen for netop at styrke deres faglige udbytte (Krause-Jensen et. al 2020). Det er altså efter vores forståelse ikke en selvfølge at elever i folkeskolen får et udbytte af den almindelige obligatoriske sundhedsrelaterede undervisning. Det er derimod nødvendigt at have fokus på elevernes motivation og deltagelse, når det ønskes at arbejde med en kombination af kompetenceudvikling og strukturelle interventioner, også kaldet den komplekse intervention (Vidensråd for Forebyggelse 2018).

I dette speciale er det interessante for os, hvilke tiltag der reelt arbejdes med i folkeskolen i forhold til sundhedsfremme af elever, særligt når fokus er på viden og færdigheder inden for mad, måltid og sundhed, når en skole implementerer et skolemadsprojekt med det formål at fremme elevernes sundhed. Vi vil derfor videre i vores speciale tage udgangspunkt i LOMA som en case for, hvad der sker med et projekt i praksis, når det indføres på en skole, og særligt hvordan skolen formår at videreføre projektet efter projektperiodens ophør.

LOMA står for Lokal Mad og har fokus på at integrere både ernæringsmæssige og bæredygtige elementer som ét samlet tilbud i undervisningen. Således er LOMA et bud på, hvorledes man kan opnå flere læringselementer på én gang gennem undervisningen. I lyset af de sundheds- og klimamæssige problemstillinger (jf. ovenstående; Intergovernmental Panel on Climate Change 2021), som vi står overfor, finder vi LOMA yderst relevant. Både ernæring og bæredygtighed afspejler FN's verdensmål for bæredygtig udvikling og er centralt i forhold til befolkningens sundhed og miljøet (Lassen et. al 2020: 3). LOMA kombinerer kompetenceudvikling i form af viden og færdigheder med strukturelle interventioner, hvor deres mål er, at skolen, herunder ledelsen og medarbejderne, samarbejder ud fra Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab. Således bliver det en kollektiv indsats at påvirke elevernes mad- og måltidsvaner. Derudover er deres mål at inddrage og samarbejde med lokale aktører (Ruge 2017).

Med vores case LOMA vil vi tage udgangspunkt i LOMA-undervisningen på Strandgårdskolen i Ishøj, som har været en del af LOMA-projektet i perioden 2015-2017 (Ruge 2017). Her finder vi det interessant at undersøge, hvordan LOMA som koncept fungerer i praksis, når en skole selv skal videreføre et projekt uden fondsfinansiering, ekstern sparring og ekstra ressourcer. Særligt med tanke

på, at koncepter i folkeskolen, ifølge Per Fibæk Laursen, ofte er noget, der fungerer kortvarigt (Laursen 2021). Ydermere belyser vi betydningen af, at der er fokus på deltagelses- og læringsmuligheder, når elever skal have de rette forudsætninger for sundhedsfremmende undervisning som LOMA.

1.2 Problemformulering og arbejdsspørgsmål

Ovenstående overvejelser og problemfelt har ledt os til følgende problemformulering:

*Hvilke muligheder og barrierer kan der være, når et skolemadsprojekt skal integreres i en setting?
Og hvordan kommer elevernes deltagelses- og læringsforudsætninger til udtryk i arbejdet med
LOMA på Strandgårdskolen?*

Problemformuleringen besvares med udgangspunkt i følgende arbejdsspørgsmål:

1. Hvilke muligheder er der for, at Strandgårdskolen kan danne rammen for en sundhedsfremmende setting i arbejdet med LOMA?
1. Hvilken rolle har aktørerne på Strandgårdskolen i forhold til LOMA?
1. Hvilken betydning har måden, hvorpå Strandgårdskolen arbejder med LOMA-konceptet for elevernes deltagelses- og læringsmuligheder?

1.3 Afgrænsning

Inden for sundhed og sundhedsfremme er der ofte fokus på ulighed i sundhed og de forskellige forudsætninger, den enkelte har i forhold til sundhed. Vi har i specialet fravalgt at have et særligt fokus på ulighed, men i stedet taget udgangspunkt i folkeskoleelevers generelle muligheder for deltagelse og læring, uanset den enkelte elevs baggrund. Dette valg har vi truffet, da vi med specialets begrænsede omfang in mente ønsker at fokusere på alle elevers muligheder ud fra den offentlige sektors tilbud i folkeskolen.

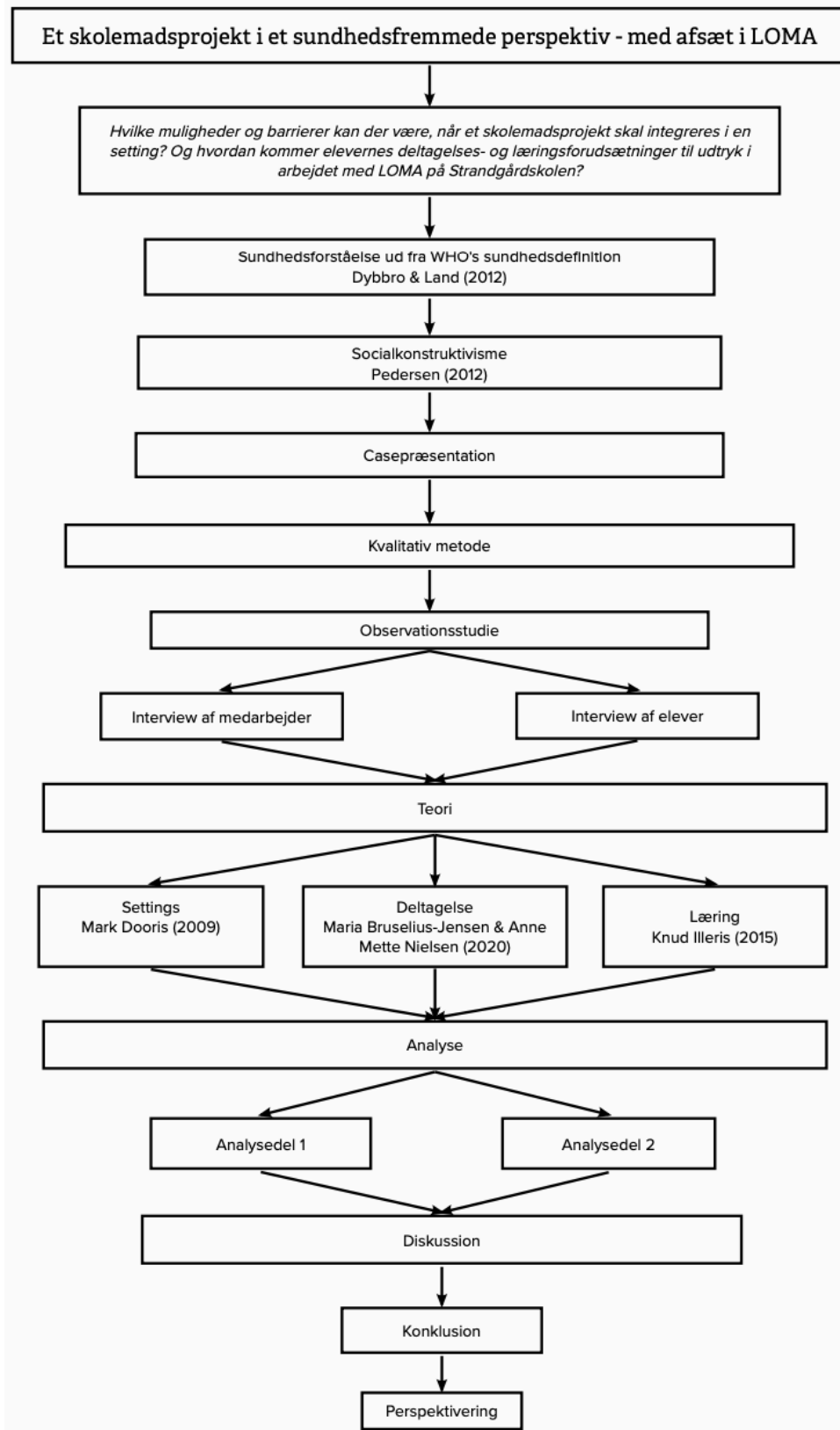
Strandgårdskolen, som udgør specialets empiriske case, har et flertal af elever med anden etnisk baggrund end dansk. Dette antager vi også kan give skolen nogle særlige udfordringer, som andre LOMA-skoler ikke nødvendigvis har. Det kunne derfor have været interessant at undersøge, hvorvidt blandet etnicitet hos eleverne har indflydelse på skolens arbejde med LOMA. Det ville dog også influere på vores fravalg omhandlende ulighed i sundhed og er derfor ikke et emne, vi vil medtage i den videre bearbejdning af vores problemformulering.

I specialets indledning har vi kort berørt relevansen af at fokusere på deltagelse og læring hos eleverne i forhold til det sundhedsfremmende arbejde, særligt i relation til ernæring og måltider. Vi vil i specialet uddybe betydningen af elevernes inddragelse i skolemadsprojektet LOMA med særligt fokus på begreberne deltagelse og læring. Det ønsker vi at gøre med fokus på rammerne for skolen, som i specialet omtales som en setting. Altså hvilke rammer der er på Strandgårdsskolen, for at eleverne kan deltage i undervisningen og få et læringsudbytte med sundhedsfremme i fokus.

1.4 Projektdesign

Specialet har et socialkonstruktivistisk afsæt og er med sit fokus på semistrukturerede interviews kvalitativt i sin metodiske tilgang. Problemfeltet leder frem til vores case – Skolemadskonceptet LOMA på Strandgårdsskolen i Ishøj. Med udgangspunkt i den konkrete case behandles i analysen, hvordan begreberne sundhedsfremmende setting, deltagelsesforudsætninger og læringsbegreber optræder og indbyrdes indvirker på hinanden. Herefter følger en diskussion, hvor dele af analysens resultater belyses, samt en konklusion.

Figur 1 giver et overblik over denne specialets struktur og opbygning, som dermed giver et indledningsvist overblik over specialetforløbet. I figuren er specialets primære teoretikere inddraget:



Figur 1: Specialets struktur og opbygning

1.5 Sundhedsforståelse ud fra WHO's sundhedsdefinition

I 1948 definerede WHO, sundhed som en tilstand af komplet fysisk, socialt og mentalt velbefindende. WHO forsøgte at forbinde det medicinske kriterium om sundhed, *fravær af sygdom*, med det humanistiske og holistiske kriterium, hvor *menneskets oplevelse af deres samlede liv* også var en afgørende dimension for optimal sundhed. Sundheden blev gjort til en tilstand, som noget man stræber mod, men som man aldrig ved, hvornår er nået. På baggrund af dette præciserede Ottawa-charteret i 1986, hvorledes sundheden kunne fremmes. Her tydeliggøres det, at sundhedsfremme skal foregå på tværs af sektorer og med bidrag af blandt andet lokale aktører. Dette kan skabe en mere omfattende humanistisk og holistisk sundhedsfremmeforståelse, hvor den enkelte ikke bliver trukket ud af sin sociale livssammenhæng (Dybbroe & Land 2012: 9).

Sundhedsindsatserne i det danske velfærdssamfund er domineret af en biomedicinsk diskurs, som er baseret på målbare og effektbaserede undersøgelser (Dybbroe & Land 2012: 15). Ifølge Den Nationale Sundhedsprofil 2021 ses der til stadighed en nedadgående udvikling af danskernes sundhed (Sundhedsstyrelsen 2022). Identificeringen af disse sundhedsproblematikker er relevante set i lyset af reformpolitikken og effektiviseringen af indsatser, hvor de økonomiske ressourcer er begrænsede. Herved er evidensbaserede indsatser blevet mere påtrængende, og evidensen skal sikre, at indsatser bliver tilrettelagt og målrettet efter et 'value for money'-perspektiv, som derved bliver det overordnede styringsværktøj i forhold til fordeling af ressourcer (Dybbroe & Land 2012: 15).

Steen Wackerhausen (2005) argumenterer for et åbent sundhedsbegreb som et alternativ til den biomedicinske sundhedsdiskurs (Wackerhausen 2005: 43). Han præsenterer sundhedsbegrebet som værende relativt i forhold til den historiske, geografiske og kulturelle kontekst; "*En persons definition på sygdom kan være en andens definition på sundhed*" (Wackerhausen 2005: 46). Gennem *det åbne sundhedsbegreb* definerer Wackerhausen sundhed som:

(...) evnen til at indfri mål, og det, som afgør graden af et subjekts sundhed - kvaliteten af generaliseret handlekapacitet - er relationsforholdet mellem subjektets mål, dets livsbetingelser og dets subjektbundne handlefærdigheder. (Wackerhausen 2005: 50).

Livsbetingelser og subjektbundne handlefærdigheder, som der i citatet refereres til, skal anses for at være individ- og kulturrelativ (Wackerhausen 2005: 50). Netop hér udfordres WHO's sundhedsforståelse ved, at der skal tages højde for det enkeltes individs egne mål for sundhed. Ydermere at handlekapaciteten bliver afgørende for, at man kan opnå disse mål og dermed sundhed.

Til trods for, at WHO's sundhedsbegreb er blevet mere holistisk efter Ottawa-charteret, og at der er sket et skift i sundhedsvæsenets orientering fra sygdom til sundhed, pointerer Wackerhausen, at fokuspunktet i en vis forstand stadig er det samme. Der er fortsat fokus på det enkelte individs helbred, og sundheden er defineret i fundamentalistiske termer. 'Holisme' er i sig selv ikke en garant mod sundhedsfundamentalisme, og mange sundhedsprofessionelle, som er selverklærede 'holister', er i praksis sundhedsfundamentalister i deres tilgang til sundhed og sygdom (ibid.: 67).

Dette kan ifølge Dybbroe og Land (2012) også ses ved, at sundhed i ringe grad forstås som en dimension i livet, betinget af det moderne hverdagsliv og samfundsforhold, men snarere opfattes som et aspekt i den enkeltes adfærd og valg. Ved de identificerede sundhedsproblematikker såsom kroniske sygdomme bliver indsatsen individorienteret og ikke sat i forbindelse med familiens livsform, handlemuligheder, socioøkonomiske status, madkultur eller i det institutionaliserede hverdagsliv som for eksempel skolen (Dybbroe og Land 2012: 11). De understreger, at sundhedsfremme skal ses og udvikles i en kontekst, hvor der først og fremmest ses på de mangfoldige sammenhænge, hvori mennesker udfolder sig. Denne forståelse af kontekst er netop vigtig for at undgå, at sundhedsfremmeindsatserne planlægges og gennemføres med mål for sundhed set udefra uden at inddrage den enkeltes egne mål for sundhed. Disse hverdagslivsperspektiver kan bidrage til at forstå, hvorledes sundhedsfremmeindsatser kan indgå og dermed opnå indflydelse på kulturelle og samfundsmæssige livsbetingelser (ibid.: 7).

I dette speciale er vi særligt inspirerede af WHO's sundhedsblik, men med et kritisk perspektiv i henhold til Wackerhausen. Vi som afsendere forstår ikke kun sundhed som fravær af sygdom. Sundhed udgør, ud fra vores forståelse, mange faktorer og facetter i den enkeltes liv, der kan have indflydelse på, hvordan man fungerer i sin hverdag. Det er altså ikke kun sygdom, der forstås som mangel på sundhed, men i det hele taget hvordan man som menneske opfatter sig selv og fungerer i sin hverdag og i de omgivelser, man er en del af. Samtidig er vi bevidste om, at den enkelte person har sin egen forståelse af sundhed og dermed individuelle mål, som der bør være respekt og forståelse omkring, når sundhedsindsatser skal implementeres.

1.6 Videnskabsteoretiske perspektiver

Specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt er forankret i socialkonstruktivisme, og vi vil i dette afsnit fremlægge vores overvejelser og begrundelser herfor. Tager vi udgangspunkt i afsnittet 'Sundhedsforståelser' fremgår det, at der er mange perspektiver på sundhed. Med det in mente vil vi,

med afsæt i den socialkonstruktivistiske forståelse, tilgå specialet med en forudsætning om, at vi ikke kan besvare vores problemformulering med én entydig sandhed.

I specialet skal sundhedsfremmende undervisning i folkeskolen forstås i en kontekst konstrueret ud fra særligt herskende positioner. Undervisningen inden for sundhed er styret af magt og statslige interesser, og det har stor indflydelse hvem, der formidler budskaberne. Dermed er det også påvirket af den enkeltes virkelighedsforståelse og den interaktion, der foregår både under struktureringen, men også under formidlingen, der for eksempel foregår i en undervisning (Pedersen 2012: 188). I et ontologisk perspektiv er socialkonstruktivisme ikke en tilgang, hvor der kan findes en entydig sandhed, men vil altid være påvirket af sociale fænomener og være i konstant forandring. Verden er konstrueret og handler om magt, interesser og forforståelser. Den enkelte aktørs virkelighedsforståelse af verdenen og de strukturer, normer og værdier, som vores samfund bygger på, er skabt gennem interaktion med mennesker og er i konstant forandring. På den baggrund skabes der hele tiden en ny virkelighed. Således er sandheden perspektivistisk, da de forskellige sandheder afhænger af perspektivet, som problemstillingen betragtes ud fra (ibid.: 188, 190). Folkeskolen kan forstås som en social konstruktion, og dermed er den og rammerne for LOMA underlagt en form for magt og bestemmelser fra styrelser og ministerier og endnu mere samfundsdiskursernes grundlæggende normer og værdier. Samtidig er skolen i konstant forandring, for eksempel når nye koncepter som LOMA kommer til. Forandringerne er med til at skabe den enkeltes virkelighed. Den enkeltes sandhedsforståelse skal ikke forstås som naturgivne sandheder, men diskursivt skabte sandheder i det samfund og miljø, individet begår sig i.

2. Præsentation af case - LOMA og Strandgårdskolen

I dette afsnit vil vi præsentere LOMA og Strandgårdskolen. Her vil vi tage udgangspunkt i LOMA og de principper, der har været udgangspunktet for projektets opstart. Afsnittet vil desuden inkludere relevante resultater fra en rapport om LOMA-projektet udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2017. Efterfølgende vil vi redegøre for, hvor LOMA står i dag, da det har betydning for måden, hvorpå Strandgårdskolen arbejder med konceptet i dag. Afslutningsvis præsenteres et afsnit omhandlende Strandgårdskolen i Ishøj, relateret til madkundskabsundervisningen og skolens sundhedspolitik. Dette er relevant, da skolen er en LOMA-skole og samtidig har deres egne principper, som de arbejder ud fra.

LOMA vil løbende blive omtalt både som projekt og koncept. “Projekt” dækker over perioden 2015-2017, hvor Strandgårdskolen var en del af LOMA-projektet sammen med fem andre danske folkeskoler. “Koncept” anvendes i omtalen af LOMA i sin nuværende form på Strandgårdskolen.

2.1 Præsentation af LOMA

LOMA blev udviklet, som et kombineret udviklings- og forskningsprojekt på Nymarkskolen i Svendborg i perioden 2011-2013. Projektet blev gennemført i et partnerskab mellem University College Lillebælt, Aalborg Universitet og Svendborg Kommune med det formål at fremme elevernes sundhed, læring, handlekompetence og integration samt opnå et lokalt perspektiv på bæredygtig udvikling. Dette skulle implementeres gennem undervisning med aktiv deltagelse, madlavning og fælles måltider (Ruge 2017: 4, 7).

Visionen var at skabe en ny og anderledes model for skolemad, hvor eleverne var en del af processen med at fremstille måltidet. Sammen med fremstillingen af et fælles måltid skulle der være et samarbejde med lokale fødevarerproducenter. Studiet blev en måde at arbejde med forskellige udfordringer i folkeskolen, herunder; *“at forankre sundhedsfremme både i den enkelte elev og i selve skolens undervisning- og dannelsesprojekt.”* (Ruge 2017: 4).

Med udgangspunkt i folkeskolens undervisning inden for Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab var målet med LOMA *“at fremme sundhed, læring, handlekompetence og integration blandt eleverne gennem aktiv deltagelse i undervisning samt madlavning og fælles måltider.”* (Ruge 2017: 7).

Resultaterne fra det første studie på Nymarkskolen viste generelt, at eleverne havde opnået ændret adfærd i forhold til ernæring og måltider. Flere elever spiste frokost i løbet af skoledagen, enten egen madpakke eller et LOMA-måltid end før studiets opstart. Desuden havde eleverne generelt opnået en større viden og handlekompetence inden for blandt andet madvalg, madlavning og fødevarer såsom grøntsager og herunder dyrkning og anvendelse (Ruge 2017: 8, 9).

Blandt andet på baggrund af de resultater blev det, med en bevilling fra Nordea-fonden, muligt at opstarte et nyt projekt med yderligere fem skoler fra forskellige dele af landet i perioden 2015-2017. Skolerne havde forskellige forudsætninger for at kunne starte op, og der har været stor forskel på, hvad der har været muligt på de forskellige skoler, samt hvor store ændringer der har været behov for ud fra LOMAs principper. For eksempel var der forskel på størrelsen og funktionaliteten af køkkener på skolerne (Ruge 2017: 9, 13; Danmarks Evalueringsinstitut 2017).

LOMA tilbyder i dag et efteruddannelsesforløb for medarbejdere på skoler og daginstitutioner, som skal have ansvar for LOMA-undervisningen i større eller mindre grad. Dette forløb var medarbejdere fra de seks skoler i projektet også en del af. Forløbet bygger blandt andet på Wolfgang Klafkis dannelsesteori (Ruge 2018). Derudover er der fokus på maddannelse og udvikling af denne samt selvbestemmelse og medbestemmelse hos eleverne, når de er en del af LOMA. LOMA skriver blandt andet:

Evnen til selvbestemmelse, evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet. Når underviserne tilrettelægger LOMA-undervisning lægger de vægt på elevernes deltagelse, med et særligt fokus på, i hvilke faser eleverne kan have indflydelse på undervisningen. Denne tilgang fungerer bedst i en projektorienteret undervisning (Ruge 2018).

På baggrund af LOMA-projektet, som inkluderede seks skoler rundt i landet, lavede EVA en evaluering af projektet i samarbejde med Nordea-fonden. Her fandt de blandt andet frem til følgende resultater:

- Alle skoler fremhæver, at det fælles måltid spiller en vigtig rolle, trods de forskellige måder at gribe projektet an på; *“det fælles måltid og det pædagogiske og didaktiske arbejde i forbindelse med måltidet giver mulighed for at arbejde med elevernes almene dannelse og skaber rum for hyggelig og uformel samtale mellem eleverne og mellem elever og lærere, og at dette er med til at danne grundlag for nye relationer.”* Når elever samarbejder på nye måder og deltager i fælles måltider, opstår der samtidig nye positive relationer både eleverne imellem og mellem elever og lærere (Danmarks Evalueringsinstitut 2017: 6, 29).
- Elevernes motivation for undervisningen var øget efter opstart af LOMA. Mange af de læringselementer og processer, som er en del af LOMA, har, ifølge lærerne i projektet, stor motivationsfaktor hos eleverne (Danmarks Evalueringsinstitut 2017: 38).
- LOMA lægger stor vægt på samarbejde med lokalområdet og lokale producenter. Rapporten vurderer også, at samarbejdet er dér, eleverne får det største udbytte i forhold til viden og læring. Samtidig er samarbejdet noget af det, som rapporten fremhæver som værende særligt udfordrende for projektet, da det kræver tid og ressourcer (Danmarks Evalueringsinstitut 2017: 31).

- LOMA fungerer bedst, når ledelsen er involveret og er med til at udbrede budskabet omkring projektet til alle medarbejderne. Endvidere viste datamaterialet, at der var store forskelle på de enkelte skolars forståelse af at være en LOMA-skole. Nogle så det som et emne til en emneuge på skolen, mens andre skoler lavede det til en del af hele deres undervisningspraksis (Danmarks Evalueringsinstitut 2017: 21).
- Skolerne angiver at have været afhængige af støtte fra Nordea-fonden i projektperioden og ser en udfordring i forhold til, hvordan LOMA skal fortsætte uden økonomisk støtte (Danmarks Evalueringsinstitut 2017: 25).
- Skolerne i LOMA-projektet har givet udtryk for at have haft god erfaring med vidensdeling skolerne imellem (Danmarks Evalueringsinstitut 2017: 26).

2.2 LOMA i dag

Efter at det omtalte pilotstudie og efterfølgende projekt med de seks skoler blev afsluttet, blev Landsforeningen LOMA – Lokal Mad for dagtilbud og skoler stiftet i efteråret 2019. Som navnet fortæller, er LOMA udvidet til også at inkludere daginstitutioner. Foreningens formål lægger sig op ad de tidligere formål beskrevet i projekterne som *“at fremme sundhed, trivsel og læring for børn og unge, samt at arbejde med en bæredygtig udvikling via en LOMA-tilgang (...).”* (Ruge 2021). LOMA arbejder i dag ud fra fire principper:

1. Dannelse, fællesskab og trivsel
2. Læring og undervisning
3. Samarbejde omkring læring med forældre og andre partnere i lokalområdet
4. Madens kvalitet og fysiske rammer (LOMA 2018).

LOMA-projektet havde en vision om, at de skoler, som var inddraget, skulle fungere som dynamiskoler og udbrede konceptet til andre skoler. Dette blandt andet ved hjælp af de kompetencer, medarbejderne havde tilegnet sig på efteruddannelse og som en del af arbejdet med projektet (Ruge 2017: 6). Der er i dag ti institutioner, der har LOMA som en del af deres dagligdag (Ruge 2021).

Efter projektets afslutning har det været op til de enkelte skoler selv at holde fast i LOMA og integrere det i undervisningen. Der er ikke nogen opfølgning på skolerne, andet end hvis de selv er opsøgende til LOMA-foreningen (Jette, Bilag 1).

Det samme gør sig gældende for andre nyopstartede skoler efter projektets afslutning. Der kan tilbydes efteruddannelse og råd og vejledning fra foreningen til opstarten, men derfra er det op til den enkelte institution at "holde ved".

Der er udarbejdet undervisningsmateriale til alle klassetrin i folkeskolen, som ligger frit tilgængeligt på deres hjemmeside og dermed gør det muligt for skoler at implementere LOMA i deres undervisning.

Ifølge LOMAs hjemmeside, har de ikke længere nogen samarbejdspartnere eller faste sponsorer og er dermed kun drevet af en bestyrelse og indtægter som de selv kan anskaffe.

2.3 Strandgårdskolen - Ishøj

Følgende afsnit omhandler Strandgårdskolen i Ishøj, som er den centrale skole for vores empiriindsamling. Forløbet omkring opstart af LOMA bygger hovedsageligt på informationer fra vores informanter. Desuden vil vi i afsnittet kort præsentere Strandgårdskolens sundhedspolitik.

En af vores informanter fortæller, at Strandgårdskolen gennemgik en forandring i forhold til faget madkundskab og tilbuddet af mad til eleverne, før de indgik i LOMA-projektet. I 2009 fik skolen Fødevarestyrelsens 'Det Økologiske Spisemærke' i guld, som indebærer, at der benyttes 90-100 % økologiske fødevarer i skolens kantine. Desuden var det en del af madkundskabsfaget at tilberede dagens ret, før skolen blev en del af LOMA-projektet. Dagens ret, som var blevet fremstillet i undervisningen, blev efterfølgende solgt i skolens kantine. Skolen blev ifølge informanten inddraget i LOMA-projektet, da skolen i forvejen anvendte flere af de elementer, som LOMA ønskede. Hun siger:

(...) fordi vi jo selv gik og udviklede på nogle af de ting, som jo også er LOMA-mål. Så hvad kom først? LOMA eller Strandgårdskolen? Det har været sådan, tror jeg, lidt et fælles udviklingspotentiale. (Lotte, Bilag 2: 2).

Strandgårdskolen havde ikke samme muligheder for et samarbejde med lokale virksomheder som de andre skoler i LOMA-projektet, og som konceptet lægger op til. I stedet havde de et samarbejde med en lokal naturvejleder og var ude at sanke. Det gav eleverne et indblik i spiselige planter i naturen (Ruge 2017: 17). Skolen har ikke længere det samarbejde, men i faget madkundskab er der inkluderet, at eleverne skal ud at sanke med lærerne (Jette, Bilag 1).

Det fungerer fortsat sådan på Strandgårdskolen, at de elever, der har madkundskab, er med til at tilberede dagens ret i undervisningen, og retten bliver efterfølgende solgt i kantinen. Alle skolens lærere og elever har i frokostpausen mulighed for at købe dagens ret og enten sætte sig i kantinen og spise eller tage retten med tilbage til deres klasse. De elever og lærere, som har deltaget i undervisningen og sammen tilberedt måltidet, spiser efterfølgende måltidet i fællesskab, inden skolens øvrige elever og ansatte kan købe det tilberedte måltid i kantinen.

Strandgårdskolen tilbyder dagligt en gratis portion havregrød til alle elever på skolen i formiddagspausen. Her har eleverne mulighed for at hente en portion i kantinen. Desuden tilbydes alle elever dagligt en halv bolle og et halvt stykke frugt, som hver morgen gøres klar til afhentning i kantinen af en repræsentant fra hver klasse.

I dag er skolen fortsat registreret som LOMA-skole og har et stort banner hængende i kantinen, men skolen har ikke nogen officiel tilknytning til foreningen LOMA. Skolen er LOMA-skole i den forstand, at undervisningen i madkundskab har mange paralleller til det, som LOMA-konceptet indeholder, men derudover inddrages LOMA ikke i andre fag på skolen. Ifølge vores informanter er LOMA ikke et koncept, der bliver italesat, og ikke alle elever og medarbejdere er klar over, at skolen er en LOMA-skole. To af vores informanter var med til at implementere LOMA i 2015 og kender derfor til konceptet og arbejder ud fra nogle af principperne, men uden at det bliver italesat (Lotte, Bilag 1; Jette, Bilag 2; Niels, Bilag 3).

Strandgårdskolen har udarbejdet en sundhedspolitik, som vi også ser som et bud på skolens sundhedssyn. Den er blandt andet udarbejdet på baggrund af Ishøj Kommunes ernæringsprincipper (Ishøj Kommune 2016). Sundhedspolitikken indebærer udelukkende principper for bevægelse og sund mad. Begge punkter skal ifølge politikken være en del af undervisningen med fokus på et udbytte for eleverne. Det er lærerne på de forskellige årgange, der har ansvaret for, at det bliver implementeret i årsplanerne, så både medarbejdere, elever og forældre har kendskab til sundhedspolitikken (Bilag 4).

3. Metode

I følgende kapitel vil vi præsentere undersøgelsens metodiske design og forskningsteknik. Vi benytter os af den kvalitative forskningsmetode i form af observationer og det kvalitative semistrukturerede interview. Dette har vi valgt på baggrund af, at vi vil undersøge aktørernes holdninger og oplevelser i forhold til en specifik case - LOMA.

Kapitlet vil beskrive, hvorfor og hvordan vi har truffet vores valg samt indeholde refleksioner over de empiriske valg og etiske overvejelser igennem forløbet. Herefter præsenteres vores strategi for opstilling af analysen. Den teoretiske ramme for undersøgelsen vil udfoldes i forlængelse af metodeafsnittet.

3.1 Fremgangsmåde

I begyndelsen af vores arbejde med at konkretisere problemfeltet tog vi kontakt til Dorte Ruge, lektor på UCL og projektleder på LOMA. Det var ikke et decideret interview, og samtalen vil ikke blive anvendt som empiri eller i andre henseender i specialet. Det var dog en relevant samtale for os, da det gav mere retning og viden om de muligheder, der kunne være for at fokusere vores interessefelter omkring LOMA. Desuden har Dorte Ruge været behjælpelig med links til relevant litteratur og med kontaktmuligheder til skoler, der har arbejdet med LOMA.

Efterfølgende tog vi skriftligt kontakt til to skoler, som har været en del af LOMA-projektet siden 2015. Det var kun Strandgårdskolen, som besvarede vores henvendelse, hvor vi fik kontakt til den primære kontaktperson i forhold til LOMA-undervisningen. Som det fremgår af kapitlet Præsentation af LOMA og Strandgårdskolen, valgte vi derfor kun at inddrage en enkelt skole som case.

Vores empiriindsamling på skolen tog sit udgangspunkt i to dages observation af madkundskabsundervisningen for to forskellige klassetrin på Strandgårdskolen. Herved kunne vi få et førstehåndsindtryk af den undervisning, som vi forud for besøget havde læst i litteraturen om LOMA. Ydermere gav dette os mulighed for at lave observationsbaserede semistrukturerede interviews med elever og lærere. Vi valgte at udføre interviews med tre lærere og fire interviews med elever – to ad gangen, så dermed otte elever. Alle informanter har deltaget i madkundskabsundervisning på skolen. De anvendte interviewguides (jf. Bilag 5 & 6) er udarbejdet på baggrund af vores observationer fra madkundskabsundervisningen. Herved består vores interviewmateriale af to interviewguides og syv transskriptioner.

Som det fremgår af vores præsentation af LOMA og Strandgårdskolen, anvender vi også sekundær empiri i form af rapporter baseret på LOMA-projektet. Vi inddrager de dele af materialet, der har relevans i forhold til vores problemstilling.

Vi har desuden inddraget litteratur fundet via en flerstrengt strategi. Her har vi i de store litteraturdatabaser søgt på centrale begreber, hvor vi både har søgt på engelsk og dansk. Vi har først vurderet artiklernes relevans ud fra deres titel, dernæst på deres abstract og til sidst ud fra selve

artiklen. Vi har anvendt Google Scholar som primær søgemaskine og herefter Roskilde Universitets biblioteksadgang for at få adgang til det fundne materiale i dets fulde form.

3.2 Valg af casestudie

Vi har i dette speciale valgt at tage udgangspunkt i LOMA-konceptet på Strandgårdskolen, som vores case. Herved kan specialet betragtes som et casestudie og vores forskningsdesign. Vores formål er at skabe en mulighed for at gå i dybden med en problemstilling og hermed fremstille forskellige vinkler af denne problemstilling. Samfundsforsker Bent Flyvbjerg (2015) argumenterer for, at den viden som opnås i et casestudie, er konkret og kontekstafhængig. Dermed kan det medføre en større værdi til undersøgelsesfeltet, fremfor at søge efter forudsigende teorier og universelle begreber, da de ikke eksisterer i studier af menneske og samfund (Flyvbjerg 2015: 502). Ifølge Flyvbjerg er det muligt at generalisere ud fra en case (ibid.: 519), hvilket kan argumentere for at vi med udgangspunkt i skolemadskonceptet LOMA, kan undersøge hvad der kan ske når et sundhedsfremmende projekt som LOMA implementeres på en folkeskole.

3.3 Observationer og det observationsbaserede interview

Vores observationsdage på Strandgårdskolen har været med til at give os en bedre forståelse for den undervisning, der foregår på Strandgårdskolen i forhold til det beskrevne formål i litteraturen om LOMA. Det har givet os mulighed for at forstå det, der sker i praksis, og se de forskelle, der kan være mellem, hvad LOMA ønsker skal være en del af undervisningen, og hvad der er en realitet på denne LOMA-skole.

Vores to observationsdage foregik i storkøkkenet på Strandgårdskolen i faget madkundskab. De to pågældende dage var undervisningen for 6. og 7. klasse. Her gik vi rundt mellem eleverne og observerede, hvad de lavede af forskellige opgaver i løbet af undervisningen. Samtidig talte vi uformelt med de to lærere, som var tilknyttet undervisningen, samt eleverne. Begge undervisningsgange startede ud med, at eleverne havde en kort teoretisk seance, hvor de den ene dag talte om redskaberne i køkkenet og den anden dag om planlægning af et måltid. Derudover blev der lagt en plan for dagens måltid, og der blev uddelegeret opgaver eleverne imellem. Nogle elever skulle tilberede maden, hvor de hver især fik til opgave at tilberede en del af den samlede ret. Andre skulle tage opvasken og sørge for at klargøre frugtposer til alle klassetrin på skolen. Når maden var tilberedt og alle øvrige opgaver klaret, satte alle elever og de to lærere sig sammen og spiste måltidet i

fællesskab som en afslutning på madkundskabsundervisningen. Herefter blev kantinesalget åbnet, og det tilberedte måltid blev solgt til skolens øvrige elever og ansatte.

I forhold til vores efterfølgende interviews var observationerne med til at give os et praktisk grundlag for vores undersøgelse og spørgsmål, og vi kunne henvise til det, vi havde observeret under vores interviews. Ydermere gav det os også en fordel i nogle af de svar, vi fik fra informanterne, at vi selv havde oplevet undervisningen. For eksempel talte en informant om rammerne i køkkenet og betydningen af mængden af elever på et hold, og en anden talte om det praktiske og tidsmæssige i, at undervisningen har en stram tidsplan, idet eleverne skal forberede dagens ret, som skal være klar til skolens frokostpause. Selv at have observeret nogle af de ting gav os en bedre forståelse for informanternes svar. En bias ved observationerne kan være, at vi, ved at have været til stede, kan have haft en forståelse, som gjorde, at nogle ting har været implicit for os under interviewene. Som følge heraf har vi måske ikke spurgt mere konkret ind til det, som havde vi foretaget interviews uden først at observere undervisningen. En anden ting, vi skal være opmærksomme på ved vores observationer, er, at de ikke nødvendigvis er et generaliseret billede af madkundskabsundervisningen på Strandgårdsskolen, men kun et udsnit af hverdagen. Dermed er det ikke nødvendigvis hele billedet, vi har været observatører af.

Når vi valgte at foretage observationsbaserede interviews, var det både for selv at have konkrete situationer at spørge ud fra, men samtidig også for at spørgsmålene havde et omdrejningspunkt, som særligt eleverne kunne forholde sig til. De har været en del af den situation, der bliver talt om, og for eleverne kunne det være med til at skabe en interesse for samtalen, at det ikke var meget abstrakte spørgsmål, de skulle forholde sig til. At interviewet med eleverne ydermere forgik i samme rum som observationerne havde betydning for interviewene, da det hjalp til, at eleverne huskede oplevelser og kunne relatere til noget kendt (Kampmann 2017: 96, 97). Betydningen af at gennemføre interviewet med eleverne i samme rum som vores observationer blev vi bevidste om under udførelsen af vores interviews. Tre ud af de fire interviews med elever gennemførte vi i omgivelserne omkring madkundskabsfaget, mens det sidste var i et andet klasselokale. Ved det sidste brugte vi mere tid på at konkretisere de omgivelser, vi henviste til i nogle spørgsmål, end i de andre interviews, hvor vi blot havde kunnet pege rundt i rummet undervejs, for at eleverne var bevidste om, hvad vi henviste til.

3.4 Informanter

I vores valg af informanter har det haft betydning, at de har haft en relation til undervisningen i madkundskab på Strandgårdskolen.

Vores begrundelse for interview af medarbejdere var at tilegne os en forståelse af LOMA og den undervisning, der bliver tilbudt relateret hertil og generelt undervisning i forhold til sundhed og bæredygtighed. Det ville give os et indgående blik i de elementer, eleverne bliver undervist i. Vi havde dog en antagelse om, at medarbejderne kunne have en enslydende fortælling om LOMA som undervisningsværktøj og generelt om undervisning relateret hertil. Derfor ønskede vi ydermere at interviewe eleverne, som er en del af undervisningen. Dette for at få en forståelse af deres oplevelser med LOMA og generelt sundhedsfremmende undervisning. Hvad synes eleverne om undervisningen og dens indhold, og er de motiverede for at modtage den type undervisning og dermed opnå den viden, der gerne skulle have en sundhedsfremmende effekt.

Både elever og lærere er i specialet anonyme i den udstrækning, det vil være muligt. De er blevet gjort opmærksomme på, at skolen nævnes ved navn, så der vil altid være en mulighed for finde tilbage til dem, som vi har interviewet. Lærerne vil fremgå med et synonymnavn, mens eleverne vil blive om talt som "en elev", når de citeres i analysen.

3.4.1 Interviewede medarbejdere

Vores ønske for interviewene af lærere var at tale med nogle, som alle havde en relation til madkundskabsfaget og LOMA, men med forskellige udgangspunkter og perspektiver. Vores kontaktperson på skolen, Jette, indvilgede i at medvirke til et interview. Hun underviser kun i madkundskab og er fast medarbejder i skolens køkken og kantine. Desuden har hun været med til implementeringen af LOMA på Strandgårdskolen. Hun bidrog også til at finde yderligere to informanter.

Inden vores ankomst havde vores kontaktperson forespurgt en kollega, Lotte, om hun kunne have interesse i at tale med os. Lotte har været på skolen i flere år og også været en del af implementeringen af LOMA og generelt udviklingen af madkundskabsfaget på skolen forinden LOMA. Lotte underviser i madkundskab sammen med Jette og derudover i andre fag på mellemtrinnet.

Den sidste medarbejder, vi har interviewet, er Niels, som er forholdsvis ny lærer på Strandgårdskolen og i madkundskab. Han kunne bidrage med en anden vinkel på vores problemstilling end de to andre, der har været en del af LOMA-projektet i perioden 2015-17. Foruden madkundskab underviser Niels

også i andre fag i udskolingen. Niels var desuden med i undervisningen den ene dag for vores observationer.

3.4.2 Udvælgelse af elever

Vores observationsdage gjorde, at eleverne havde mødt os inden interviewene, og de fik mulighed for at overveje, om de ønskede at deltage. Vi præsenterede os og gav en kort introduktion til indhold og formål for interviewene. En uge efter vores observationsdage vendte vi tilbage til skolen for at gennemføre interviewene.

Forud for interviewene lavede vi en aftale med lærerne om interviewene, og de var en del af udvælgelsesprocessen. Efter vores observationer talte vi med lærerne om, hvem af eleverne, der havde udvist interesse for at tale med os, og lærerne bekræftede, om de mente, de enkelte elever ville være relevante for os. Hvad der lå til grund for deres vurdering, gav de ikke udtryk for. Uden at have italesat det var vores indtryk, at lærernes vurdering baserede sig på, om eleverne ville være i stand til at holde fokus i et interview og komme med kvalificerede svar på vores spørgsmål. I et par enkelte tilfælde gjorde sig også gældende, hvilken opgave den enkelte elev havde fået tildelt, og om de kunne tages ud af denne opgave. Vi havde på forhånd ikke bestemte kriterier for udvælgelsen, andet end der gerne måtte være en blanding af piger og drenge og elever, som var interesserede i at tale med os om vores emne. Vores ønske om blanding af køn var en antagelse om, at der kunne være en forskel i elevernes overvejelser og svar alt efter køn. Efterfølgende kunne vi dog se, at elevernes køn ikke afspejlede en forskel i deres perspektiver og refleksioner.

Forud for interviewene havde vi udformet et brev til elevernes forældre, som kort beskrev vores formål, og det gav forældrene mulighed for at melde tilbage, hvis de ikke ønskede, at deres barn skulle deltage i et interview.

Faget madkundskab skal ligge i 4., 5., 6. og/eller 7. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 2). På Strandgårdskolen har eleverne madkundskab på alle fire klassetrin (4.-7. klasse, 7. klasse som valgfag). Begrundelsen for, at vi har talt med elever fra 6. og 7. klassetrin, er, at det var de to årgange, der havde madkundskab i den periode, hvor vi havde mulighed for empiriindsamling. Vi havde inden besøget ikke fastlagt os på en bestemt aldersgruppe. Fordelen for os ved at interviewe 6. og 7. klasseelever var, at de havde haft madkundskab i flere år, og vi havde derfor mulighed for at spørge ind til tidligere tillærte egenskaber inden for faget. Desuden blev vores erfaring, at jo ældre elever, vi talte med, jo mere uddybede svar fik vi ved interviewene.

At interviewe eleverne var en udfordring og en læringsproces for os begge, da vi ikke har arbejdet med interview af børn før. Vi må erkende, at det kræver, at spørgsmålene bliver stillet på en anden måde end ved interview af voksne, og det skal være tydeligt, hvad der ønskes svar på. Vi har derfor ikke fået det udbytte af interviewene, som var vores intention, hvilket også vil tilføre analysen andre vinkler end først planlagt. Vi fik dog nogle brugbare svar og refleksioner fra eleverne, som kan bidrage til vores besvarelse af problemformuleringen.

3.5 Det semistrukturerede interview

Det semistrukturerede interview vil bidrage til, at vi kan få en forståelse af de vilkår, som elever og lærere har, når de arbejder med undervisning i madkundskab, herunder LOMA. Deres oplevelser, erfaringer og holdninger kunne komme til udtryk, og det ville medvirke til vores forståelse af genstandsfeltet. Særligt for lærerne ville vi give dem mulighed for at italesætte de problemstillinger, der kan være i deres arbejde relateret til skolen og samfundets krav, når det handler om sundhedsrelateret undervisning – herunder LOMA (Tanggaard & Brinkmann 2015: 31, 37). Fordelen ved at vælge det semistrukturerede interview er, at vi herved fik tematiseret, hvad vi ønskede, interviewet skulle have fokus på, men samtidig gav det os mulighed for at stille uddybende spørgsmål alt efter informantens svar. Det gav en mere flydende samtale, men med en overordnet strategi for at forblive inden for det relevante emne.

Når vi har forberedt vores interview med eleverne, har vi gjort os særlige tanker, som adskiller sig fra interviewene med lærerne. Vi valgte at udføre interviewene med to elever ad gangen. Flere af vores overvejelser herom bygger på argumenter og refleksioner, der relaterer sig til et fokusgruppeinterview. Ofte er formålet med fokusgruppeinterviews at igangsætte diskussioner og lade informanterne selv føre ordet ved hjælp af opfølgende spørgsmål. Desuden anvendes de ofte til samtidig at observere den interaktion, der foregår i gruppen under interviewet (Halkier 2015: 148, 169). Vores formål med interviewet har ikke haft dette som fokusområde, men mere at skabe trygge rammer for eleverne og mulighed for, at de kunne inspirere hinanden. Derfor har vores spørgeguide også været udformet efter et semistruktureret interview.

Ved at interviewe to elever ad gangen skabte det også en tryghed hos eleverne. Det at være i situationen sammen med en, man kender, kunne for eleverne være med til hurtigere at skabe tillid til os som interviewere. Det kunne også hjælpe de elever, der eventuelt havde svært ved at se sig selv i samtalen, til at blive inspireret til at tale og uddybe, hvad den anden elev fortæller. Det kan være med til at skubbe til den enkelte elevs hukommelse at høre, hvad den anden siger. Vi er dog opmærksomme

på, at det at interviewe to elever sammen kan medføre, at de kopierer hinandens svar frem for at fremføre helt egne forståelser og oplevelser. Det vil også kunne forekomme, at eleverne afbryder hinanden, og vi dermed ikke får den hele fortælling fra den enkelte informant (Kampmann 2017: 99, 103, 105). Dermed kan der argumenteres for, at det ikke altid er optimalt, at eleverne sidder sammen, da deres svar kan påvirke hinanden. Dette når vi søger at få den enkelte elevs oplevelser relateret til LOMA (Halkier 2015: 139).

Under udførelsen af selve interviewet med eleverne har vi gjort meget ud af at forklare formålet med interviewet og ikke mindst være ydmyg og gøre det klart for eleverne, at der ikke var nogen rigtige eller forkerte svar, og vores formål var at lytte til og lære fra dem (Halkier 2015: 144-145). Når vi foretog interview med elever, som er mindreårige, var vi bevidste om, at det er en anden situation end interview med voksne. Som den voksne interviewer er vi i en magtposition, hvor det kan være sværere for en mindreårig informant at sige fra. Ydermere har de ikke samme bevidsthed om, hvad det vil indebære at sige ja til deltagelse i et interview, som voksne har (Rasmussen et. al 2017: 10-11).

3.6 Interviewguides

I relation til vores semistrukturerede interviews har vi udarbejdet to *interviewguides* (jf. Bilag 5 og 6), én til underviserne og én til eleverne. Begge interviewguides er tilpasset informanternes faglige område og ekspertise. Udformningen af begge interviewguides tager afsæt i en række forskningsspørgsmål, der har gjort sig gældende for vores problemstilling og undren ved udformningen. Særligt for det semistrukturerede interview kommer det an på den enkelte undersøgelse, i hvor høj grad intervieweren følger rækkefølgen (Tanggaard & Brinkmann 2015: 40). Igennem vores interviews er vi blevet opmærksomme på spørgsmål, der kunne have relevans for vores senere analyse og har derfor løbende tilføjet spørgsmål til interviewguiden imellem gennemførelsen af interviews. Vi er dog efterfølgende kommet til den erkendelse, at havde vi haft et andet tidsperspektiv på specialet, havde det være optimalt med et opfølgende interview af en af lærerne, da vi i arbejdet med analysen kunne have brugt yderligere uddybning af nogle spørgsmål, både grundet små ændringer i vores fokusområde, men også efter at have læst yderligere teoretiske perspektiver.

Vores interviewguide til lærere og elever havde naturligt nogle ligheder, men også forskelle. Under udarbejdelsen havde vi ikke lagt os fast på, hvor stort et fokus klima og bæredygtighed skulle have i

vores speciale, så vi har spurgt ind til dette på lige fod med undervisning i ernæring og sundhed. Dette også qua LOMAs store fokus på klimaområdet.

Lærerne blev spurgt til deres kendskab til LOMA og det at arbejde med LOMA og mere generelt fokuset på ernæring, bæredygtighed og sundhed i undervisningen. I forlængelse af det har vi spurgt ind til, hvor meget de emner fylder generelt i undervisningen, og ikke mindst om der løbende bliver fulgt op, så lærerne har kunnet få indtryk af, om eleverne har lært noget, som de har taget med sig. Vi var desuden interesserede i at høre, om de oplever, at eleverne er motiverede for undervisningen, og hvad de som lærere gør for at bevare eller optimere denne motivation.

I interviewene med eleverne har vi særligt haft fokus på deres motivation for undervisningen; om de fandt den interessant, hvad der var særligt godt, og hvad der evt. kunne være med til at ændre deres oplevelser af undervisningen. Desuden spurgte vi ind til, om ernæring, bæredygtighed og sundhed var noget, de talte om derhjemme med deres forældre og generelt har med i deres handlinger i og uden for skolen. Dette for at få et indtryk af, om eleverne anvendte undervisningen i andre kontekster.

3.7 Transskriptions- og kodningsteknik

Alle interviews er lydoptaget og efterfølgende transskriberet i deres fulde længde fremfor kun relevante uddrag. Dette for ikke på et tidligt tidspunkt at lægge os fast på, hvad der ville være relevant for vores besvarelse, men derimod have mulighed for at finde nye relevante udtalelser fra vores informanter. Vi er også bevidste om, at der ved en transskription kan gå mening tabt med den mundtlige fremlægning fra informanterne, da der er forskel på det talte og det skrevne sprog. Vi har transskriberet loyalt over for det sagte, som det nu gør sig muligt for at undgå meningstab. Dog er der udeladt fyldord som “øh” og “hm”, med mindre det har haft betydning for forståelsen af det, der bliver italesat, og vi har ikke angivet tonefald, kropssprog eller længden af pauser (Tanggaard & Brinkmann 2015: 43-45).

Vores transskriberinger er efterfølgende blevet farvekodet ud fra centrale begreber i vores problemstilling og valgte teori; LOMA, setting, deltagelse, læring, sundhed. Kodningen er med til at skabe et overblik over vores interviews i det efterfølgende analysearbejde. Samtidig giver det os et overblik over sammenhæng mellem specialets teori og primære empiri.

3.8 Analysestrategi

Vi har i specialet ladet os styre af både empiri og teori, hvilket afspejles i analysen. Vi har dermed en abduktiv tilgang, hvor analysen med baggrund i problemformuleringen tager udgangspunkt i teori

som i det empiriske materiale. Analyseafsnittet er opdelt i *analysedel 1* og *analysedel 2* som tilsammen vil komme frem til en besvarelse af specialets problemformulering.

3.8.1 Analysedel 1

Analysedel 1 søger at besvare arbejdsspørgsmål 1; *Hvilke muligheder er der for, at Strandgårdskolen kan danne rammen for en sundhedsfremmende setting i arbejdet med LOMA?* Samt arbejdsspørgsmål 2; *Hvilken rolle har aktørerne på Strandgårdskolen i forhold til LOMA?* Altså vil vi besvare to arbejdsspørgsmål i samme kapitel.

Vi vil til besvarelsen anvende forskellige perspektiver på begrebet sundhedsfremmende setting. Dette vil vi gøre for at belyse, hvilke muligheder Strandgårdskolen har for at fungere som en sundhedsfremmende setting i henhold til LOMAs målsætning. Desuden vil vi anvende deltagelses- og læringsbegrebet i begrænset omfang i kapitlet, i den udstrækning det har relevans i fortællingen om den sundhedsfremmende setting. Vi vil sammenholde det med vores indsamlede empiri fra Strandgårdskolen og LOMAs mål for at understøtte argumentationen omkring aktørernes rolle inden for Strandgårdskolens institutionelle rammesætning.

3.8.2 Analysedel 2

Analysedel 2 søger at besvare arbejdsspørgsmål 3; *Hvilken betydning har måden, hvorpå Strandgårdskolen arbejder med LOMA-konceptet for elevernes deltagelses- og læringsmuligheder?* Her vil vi særligt tage udgangspunkt i Maria Bruselius-Jensen & Anne Mette W. Nielsens metodebog om facilitering af børn og unges deltagelse (2020). Vi vil analysere, hvordan deres undersøgelse kan bruges til at forstå Strandgårdskolens arbejde med LOMA-projektet. Herudover vil vi analysere elevernes deltagelsesmuligheder i LOMA- og madkundskabsundervisningen sammenholdt med LOMAs målsætning. Ydermere vil vi anvende læringsteori af Knud Illeris, omhandlende indholds-, drivkrafts- og samspilsdimensionen, betegnet som læringstrekanten (Illeris 2015). Dette gør vi for at inddrage elevernes perspektiv i forhold til deltagelse og motivation samt for at belyse, hvilke elementer der har betydning for elevernes læring i forbindelse med LOMA-undervisningen.

3.9 Sammenfatning af metode

Vi har i metodeafsnittet præsenteret vores valg af metode i specialet. Dette afsnit har til formål at sammenfatte specialets metodebillede. Med vores socialkonstruktivistiske tilgang vil vi gå til fænomenet; et skolemadsprojekt i et sundhedsfremmende perspektiv. Vi har som følge af vores case

valgt at undersøge skolemadskonceptet LOMA på Strandgårdskolen i Ishøj Kommune. Hertil har vi benyttet os af kvalitativ metode, som baseret på et observationsstudie indeholder syv semistrukturerede interviews, herunder otte elever og tre lærere. Derudover har vi benyttet os af dokumenter og rapporter om LOMA-konceptet samt Strandgårdskolen sundhedsprincipper, som vi har anvendt i den senere analyse af problemstillingen.

4. State of the art og teori

I dette kapitel vil vi præsentere de teorier og begreber, vi tager udgangspunkt i ved vores analyse af problemstillingen. Kapitlet vil bestå af tre afsnit, som hver vil indeholde argumentation for valg af begrebet eller teorien. Efterfølgende vil kapitlet blive afrundet med et afsnit med argumenter for, hvordan vores valgte teorier kan fungere sammen, herunder hvad de bidrager med i forhold til hinanden i vores søgen på at besvare problemformuleringen.

Vi vil først præsentere begrebet sundhedsfremmende setting med særligt fokus på skolen som denne setting. Derefter følger begrebet børn og unges deltagelse i forhold til inddragelse af elever i forbindelse med projekter såsom LOMA. Afslutningsvis vil vi præsentere Knud Illeris' læringstrekant og vores overvejelser samt begrundelse for netop at have valgt denne teori til besvarelse af vores problemformulering i forhold til elevers læringsmuligheder i LOMA-relateret undervisning.

I afsnittene omhandlende sundhedsfremmende setting og deltagelse vil vi desuden inddrage andre teoretikere end vores primære valg til anvendelse i analysen. Dette har vi valgt for at give en baggrundsforståelse for begrebernes samfundsrelevans samt deres betydning.

4.1 Sundhedsfremmende setting

Vi vil i specialet italesætte den *sundhedsfremmende setting*, som den ramme på skolen, der skaber mulighederne for at sundhedsfremme elever. Begrundelsen for vores fokus på begrebet er, at specialet overordnet har fokus på sundhedsfremme af skoleelever. Folkeskolen er en del af elevernes hverdag og er derfor netop en setting med mulighed for at arbejde med sundhedsfremme. Når vi italesætter LOMA på Strandgårdskolen, er det relevant at se på skolens rammer for at sundhedsfremme og belyse med en teoretisk vinkel, hvad der kan gøre sig gældende for, at det lykkes. LOMA var et koncept, der kom udefra og skulle udfoldes på Strandgårdskolen, og dermed var der forskellige aktører, der skulle være en del af denne setting i arbejdet med sundhedsfremme.

Sundhedsfremmende setting blev første gang italesat af World Health Organization (WHO) ved Ottawa-charteret i 1986: *“Health is created and lived by people within the settings of their everyday life; where they learn, work, play, and love.”* (World Health Organization 1986: 7). WHO sætter her ord på, at arbejdet med sundhedsfremme skal foregå i alle de kontekster eller settings, som er en del af den enkeltes hverdag. Når vi læser i litteraturen om sundhedsfremmende setting, refereres der ofte tilbage til WHO og deres arbejde med begrebet. Ilona Kickbusch (2003) har arbejdet med begrebet sundhedsfremme i flere sammenhænge. I en artikel tager hun udgangspunkt i Ottawa-charteret, når hun redegør for den sundhedsfremmende setting og for betydningen af, at sundhed skal være en del af alle organisationer og sektorer og ikke kun sundhedssystemet. Det skal være et fælles ansvar i hele den offentlige sektor at have fokus på sundhed og et arbejde på tværs for at opnå det mest optimale udbytte for borgerne. Således vil sundhed implementeres i den enkelte borgers hverdagsliv.

Jackie Green og Keith Tones har også forsket en del inden for området gennem flere år. De har blandt andet arbejdet med den sundhedsfremmende skole (Green & Tones 2000) og redegjort for behovet for netop at have fokus på sundhed i en setting som skolen.

Vi har i nærværende speciale valgt at anvende begrebet sundhedsfremmende setting ud fra flere forskellige tekster, der behandler begrebet. Hovedpunkterne, der har relevans for vores problemformulering, vil blive præsenteret i det følgende. Vi vil blandt andet gøre det med afsæt i at:

Sundhedsproblemer løses gennem kombinerede indsatser i et komplekst samspil mellem individuelle, organisatoriske og de bredere sociale, miljømæssige, økonomiske og kulturelle faktorer. (Andersen et. al 2020: 52)

Mark Dooris (2009), professor i sundhed og bæredygtighed på Central Lancashire universitet, har i flere sammenhænge arbejdet med begrebet sundhedsfremmende setting. Teksten, vi tager udgangspunkt i, giver en generel forståelse af, hvad en sundhedsfremmende setting er, og kan hjælpe til at underbygge vigtigheden af, at alle aktører som ledelse, lærere og elever og ikke mindst andre uden for skolen skal være involverede i den sundhedsrettede undervisning, for at denne skal have en effekt.

Som WHO også beskriver, skal vi fokusere på sundhed de steder, hvor individet har sin hverdag, og ikke udelukkende i sundhedsvæsenet. Sundhed er ifølge Dooris et komplekst samspil mellem miljømæssige, organisatoriske og personlige aspekter, hvor sundhed skal være i fokus i de

omgivelser, som individet befinder sig i. Ydermere handler den sundhedsfremmende setting om at danne et samspil mellem elever og de andre aktører i folkeskolen for i fællesskab at skabe forudsætninger for sundhedsfremme og ikke gennem envejskommunikation fra fagperson til elev (Dooris 2009: 280-284).

Det er desuden vigtigt, at der skelnes mellem sundhedsfremme *i en setting* og *sundhedsfremmende setting* (Dooris 2009; Lau & Dybbroe 2012). Forskellen ligger i, at sundhedsfremme *i en setting* for eksempel kun indbefatter selve den sundhedsrelaterede undervisning, mens en sundhedsfremmende setting består af tre dimensioner:

- *Skabelse af sunde arbejds- og levemiljøer*
- *Integration af sundhedsfremme i settingens daglige aktiviteter*
- *Skabelse af betingelser for, at settingen kan række ud i samfundet (herunder andre settings)* (Dooris 2009: 284).

Der er ifølge Dooris forskel på forholdene i en setting; om det for eksempel er på en skole eller i hjemmet, men med de tre dimensioner skabes der mulighed for at fastlægge fælles standarder og samtidig være opmærksom på de forskelle, der kan være. Samtidig skal der tages højde for, at forskellige settings kan påvirke hinanden; for eksempel vil ting, der foregår i en elevs hjem, have en indvirkning på deres ageren i skolen og omvendt (Dooris 2009: 286, 287).

Et tværfagligt samarbejde er nødvendigt, og sundhedsfremme skal være et integreret element i den enkelte setting, men en udfordring er ofte, ifølge Lau og Dybbroe, at der generelt i danske institutioner er mest fokus på sundhedsfremmende tilbud til individet frem for fællesskabet. Ofte arbejdes der for eksempel med KRAM-faktorerne, som retter sig mod en indsats til den enkelte (Lau & Dybbroe 2012).

Setting-begrebet er videreudviklet med begrebet *supersetting*. Supersetting-tilgangen, som beskrives af Andersen et al., bygger på de samme principper som setting-tilgangen, men har særligt fokus på lokalsamfundet og samarbejdet mellem flere forskellige settings. Tilgangen er anvendt ved flere projekter, der har arbejdet med sundhedsfremme, og ønsker, at den øgede kompleksitet medvirker til længerevarende virkning af de projekter og indsatser, der er i gang (Andersen et al. 2020: 51, 54). Årsagen til udbygningen af setting-tilgangen er, at interventioner, der for eksempel udelukkende foregår i skolen, ofte er kortvarige og med begrænset effekt. Det er derfor ifølge Andersen et al.

essentielt, at arbejdet med sundhedsfremmende setting foregår i alle instanser af elevernes hverdag (ibid.: 53).

Ved supersetting-tilgangen er det en nødvendighed, at alle aktører – på Strandgårdskolen ledelse, lærere, elever – deltager i *“udviklingen, implementeringen, monitoreringen og evalueringen af en intervention”* (Andersen et al. 2020: 57). Desuden kræver det også deltagelse og involvering fra aktører fra andre settings i elevernes hverdag (ibid.).

Da vores undersøgelse tager udgangspunkt i sundhedsfremme af danske skoleelever, har vi valgt at supplere afsnittet med Camilla Damsgaards (2021) fremlægning af sundhedsfremmende setting. Teksten er skrevet for Børne- og Undervisningsministeriet, og perspektivet vil kunne bidrage til vores analyse af sundhedsrelateret undervisning i en dansk sundhedsfremmende setting. Ydermere er Børne- og Undervisningsministeriet en betydningsfuld aktør, i forhold til sundhed hos elever i folkeskolen.

Damsgaard peger også på, at der optimalt set skal være et samarbejde mellem flere settings for at opnå sundhedsfremme. Lokalsamfundet og det lokale sundhedspersonale fremhæves som samarbejdspartnere, der kunne være relevante for det sundhedsfremmende arbejde på en skole (Damsgaard 2021). Skolen som en setting kan også opnå sundhedsfremme ved at have et bredt fokus på fysisk, psykisk og social sundhed og trivsel. Det kræver dog et samarbejde internt imellem alle skolens aktører: *“Det anbefales, at skolen arbejder systematisk med sundhed og trivsel ud fra en formuleret politik eller handleplan.”* (ibid.).

For at have en sundhedsfremmende skole lægges der vægt på, at der er en pædagogisk tilgang, som bygger på handling og deltagelse (Damsgaard 2021). Dette taler ind i vores valgte perspektiv i forhold til elevernes deltagelse.

4.2 Deltagelse

Vi vil i specialet anvende deltagelsesbegrebet for at skabe et overblik over, hvilke deltagelsesforudsætninger der *bør* gøre sig gældende, når et projekt som LOMA skal implementeres til gavn for folkeskoleelever. Her med henblik på, hvordan man bedst muligt og mest meningsfuldt kan inddrage elever, så det gør en positiv forskel for dem, deres læring og den kontekst, de indgår i. Vi vil kort præsentere forskellige perspektiver på litteraturens tilgang til elevs deltagelse. Afsnittets fokus er valgt på baggrund af Maria Bruselius-Jensen & Anne Mette W. Nielsens undersøgelse omhandlende tilgange og facilitering af børn og unges deltagelse (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020). Deres forskningsundersøgelse er baseret på danske forhold og forskningsprojekter, hvorved deres

undersøgelse er relevant i forhold til vores case LOMA, særligt da vi ønsker at se på elevers muligheder for deltagelse.

Ifølge Bjarne Bruun Jensen (2005) er ordet deltagelse et mangetydigt begreb, som kan fremstå udefineret, i forhold til hvad der egentlig menes med deltagelse. Derfor kan der opstå et behov for en yderligere præcisering og nuancering i forhold til anvendeligheden af ordet deltagelse. Jensen pointerer, at jo mere lyst og indflydelse børn og unge har, i vores tilfælde elever, desto mere effektive er lærings- og forandringsprocesserne (Jensen 2005: 70, 72).

Deltagelsesbegrebet italesættes af FN's Konvention om Barnets Rettigheder, som blev vedtaget i 1989. I konventionen er der fokus på beskyttelse af det enkelte barns rettigheder samt børnenes krav på inddragelse i overensstemmelse med deres alder og modenhed. Børnene har ret til medbestemmelse og mulighed for deltagelse, indflydelse og ytringsfrihed, og dermed ret til at være aktive aktører i situationer, der omhandler dem selv og deres eget liv (Børnerådet u.å.). Til trods for at det er flere år siden deltagelsesbegrebet blev italesat første gang, hersker der ifølge Bruselius-Jensen & Nielsen (2020) fortsat tvivl blandt voksne aktører om, hvordan elevers inddragelse sikres i undervisningsprojekter (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020).

Bruselius-Jensen & Nielsen (2020) beskriver fem motivationer for deltagelse, hvor den første bygger på FN's børnekonvention om børns *ret til deltagelse*. Desuden skal *børn og unge dannes til medborgerskab*, hvilket baserer sig på præmissen om, at de skal lære at være aktive samfundsdeltagere, som lærer dette ved netop at prøve at deltage i beslutnings- og forandringsprocesser. Motivation for deltagelse har *betydning for deres trivsel*, som bygger på en formodning om, at hvis man har en følelse af indflydelse på sit eget og andres liv, øges deres generelle trivsel. Det kan dog i nogle situationer vurderes, at det er nødvendigt at tage højde for trivslen før deltagelse. Derudover er børn og unge *ligestillede aktører*, som er en forståelse af, at børn og unge gennem deres eget perspektiv besidder en viden samt formår at være sociale og selvstændige med mere og på denne måde kan bidrage ligesom voksne. Vel at mærke hvis de bliver inviteret ind til dialog og inddrages i forandringsprocesserne. Ydermere kan deres deltagelse *sikre funktionalitet og ejerskab*, netop ved at de deltager i udviklingsprocessen, hvorved det bliver muligt at få et brugerperspektiv og på den måde sikre, at løsningerne og de nye indsatser fungerer bedst muligt (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 28-31).

Bruselius-Jensen & Nielsen er gennem deres forskningsundersøgelse kommet frem til fem modeller, som kan anvendes for at sikre børn og unges deltagelse. Deres undersøgelse bygger blandt andet på

Roger Harts (1992) 'Ladder of Participation', som på dansk kaldes *deltagelsesstigen*, samt Hanne Warmings tre forskellige børne- og ungeperspektiver. Harts deltagelsesstige er en metafor for børn og unges grader af initiering og samarbejde, når der arbejdes med projekter sammen med voksne. Dermed kan den være et nyttigt grundlag for en diskussion om, hvorvidt lærere kan understøtte inddragelsen af elever til det maksimale af deres lyst og kapacitet. Endnu vigtigere er, ifølge Hart, at den kan anvendes til at synliggøre, hvad der ikke er deltagelse (Hart 1992: 40). Deltagelsesstigen indeholder otte trin, som hver især repræsenterer en stigende grad af deltagelse. Første trin kalder han for *manipulation*, hvor han refererer til de tilfælde, hvor voksne bevidst bruger børns stemmer til at bære deres egne budskaber. Det højeste trin kaldes *child-initiated and directed*, hvor børnene er initiativtagere og ledere understøttet af involverede voksne (ibid.: 42).

Warmings tre børne- og ungeperspektiver bygger på et udefra-perspektiv, som er voksnes syn på barnet. Dernæst et tilstræbt indefra-perspektiv, hvor voksne forsøger at forstå barnet, og til sidst børns artikulerede holdninger, oplevelser og ønsker (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020 32-33).

Ud af de fem modeller, som Bruselius-Jensen og Nielsen har udviklet og bygger på ovenstående teorier, vil vi i analysen tage udgangspunkt i de tre. De kan anvendes som afsæt for refleksion samt til det videre arbejde med at udvikle metoder, der bidrager til at fremme deltagelse hos elever på Strandgårdskolen med fokus på LOMA-konceptet. Det er vigtigt at have in mente, at forfatterne selv fremhæver, at modellerne kan anvendes som inspiration og ikke er en facitliste.

Model 1: Et deltagelseskontinuum illustrerer de mange forskellige måder, hvorpå elevernes perspektiver kan komme i spil (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 35).



(Model 1: *Et deltagelseskontinuum*, Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 35)

Ifølge ovenstående deltagelseskontinuum kan deltagelse antage mange former og kan ligeledes løbende forandre sig. Ved første punkt til venstre (jf. ovenstående Model 1); *Børn og unge anerkendes som aktører - men repræsenteres af andre*, gives der ikke direkte adgang til, at eleverne kan deltage og ytre sig af forskellige årsager, men de anerkendes som aktører. Ved andet punkt; *børn og unge har adgang til at ytre sig*, får eleverne lov til at ytre sig, men her definerer de ikke selv problemstillingerne, og deres ytringer leder ikke nødvendigvis til konkrete forandringer. Ved tredje punkt til højre; *Børn og unge har adgang til at skabe ønsket forandring*, får eleverne både mulighed for at definere problemstillinger, ytre sig samt gøre en konkret forskel for sig selv og andre. Modellen kan anvendes til at fastholde en opmærksomhed på, hvorledes eleverne får adgang til at deltage i de forskellige aktiviteter, og kan dermed anvendes under hele projektforløbet forskellige faser (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 35-36).

Model 2: En model over børn og unges oplevelser af deltagelse som gør en forskel, er en model over ti betydningsfulde elementer (jf. nedenstående Model 2), som elever oplever som betydningsfulde i deres deltagelse, og som gør en forskel. Disse ti nedslag er dermed noget, som lærerne og de andre professionelle på skolen bør have for øje, når de skal lykkes med at facilitere elevernes deltagelse. Elementerne spænder bredt, fra sjov og hygge til viden og færdigheder, og går på tværs af både alder og baggrund. Derudover er det noget, som giver eleverne lyst til at deltage, og som understøtter og styrker deres deltagelse (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 148).



(Model 2: *En model over børn og unges oplevelser af deltagelse som gør en forskel*, Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 65)

Modellen understreger vigtigheden af at inddrage elevernes perspektiver, da eleverne har deres egne logikker og motivationer, som er forskellige fra lærernes og de andre fagprofessionelle. Men også vigtigheden af at elevernes perspektiver inddrages kontinuerligt i forbindelse med LOMA-konceptets lokale realiseringsproces, både i forhold til definering, udfoldelse og evaluering af konceptet. Dermed kan modellen anvendes som inspiration til fagprofessionelle i forhold til elevinddragelse (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 149).

Model 5: Fire forhold som skaber adgang til forskelsgørende deltagelse for sårbare børn og unge. Denne model (jf. Nedenstående Model 5), illustrerer fire centrale forhold, når der skal faciliteres meningsfuld deltagelse: Børn og unges adgang til *ressourcer*, adgang til at skabe *forandring*, adgang til *udvikling* samt adgang til at etablere *tilhørsforhold*. Denne model vil vi benytte i forhold til elevernes tilhørsforhold.



(Model 5: *Fire forhold som skaber adgang til forskelsgørende deltagelse for sårbare børn og unge*, Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 141)

Ud over modellerne har Bruselius- Jensen & Nielsen udarbejdet fem centrale betingelser for deltagelse. De er relevante, fordi de kan skabe en forståelse for, hvad der er nødvendigt for, at et projekt som LOMA skal lykkes på Strandgårdskolen

De fem centrale betingelser har netop betydning for projekters realisering af børn og unges deltagelsesmuligheder i lokale arenaer. *Første* betingelse er, om projektet konkurrerer med andre

dagsordener. *Anden* betingelse er, at projektet også rammer ind i de lokale prioriteringer og forståelser af børn og unge i form af for eksempel lokale organiseringer og retningslinjer. *Tredje* betingelse er, at lokale arenaer skaber forskellige muligheder og begrænsninger for at facilitere deltagelse. *Fjerde* betingelse er, at deltagelsen skal give mening i børne- og ungeliv, som leves på tværs af arenaer. *Femte* betingelse er, at tidspunkter, tidsperspektiver og tidslige rytmer kan blokere og tydeliggøre deltagelsen (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 99-107).

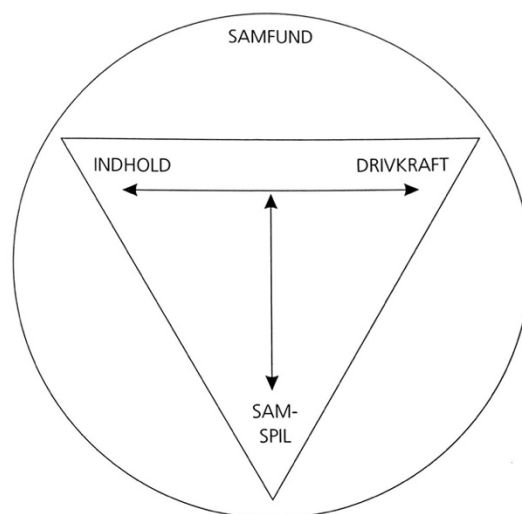
Ovenstående fremlægning af deltagelsesbegrebet giver os en forståelse for, at der er mange aspekter at tage højde for, når vi i nærværende speciale fokuserer på elevernes deltagelsesmuligheder i henhold til LOMA-undervisningen som den sundhedsfremmende undervisning.

4.3 Læring

LOMAs begrundelse for et sundhedsfremmende undervisningstilbud er, at hvis eleverne skal opnå et sundhedsfremmende udbytte, er det nødvendigt, at de lærer om baggrunden for sund kost og ernæring og fremstillingen af det (Ruge 2017). Vi ser derfor læringsdelen som et vigtigt element at have fokus på i forhold til vores analyse af LOMA på Strandgårdskolen, og vi har derfor valgt sammen med setting og deltagelsesbegrebet at have fokus på selve læringselementet.

Knud Illeris, professor i uddannelsesforskning, har i mange år forsket inden for læring og har udviklet en læringstrekant, som rummer flere perspektiver på det nødvendige for at opnå læring. Han forklarer sammenhængen og nødvendigheden af at have fokus på flere faktorer, når elever skal lære noget. Derfor finder vi netop Illeris' teori relevant at inddrage i specialet, da vi vil belyse, hvilke elementer der bør være til stede i forhold til at opnå læring med et sundhedsfremmende formål.

Knud Illeris (2015) har udviklet *læringstrekanten* som en model for at forstå den kompleksitet, der ligger i at lære. Den indeholder indholdsdimensionen, drivkraftsdimensionen og samspilsdimensionen, hvor alle dimensioner er påvirket af samfundet.



Læringstrekanten (Illeris, 2015: 45)

De to førstnævnte dimensioner fokuserer på individets indre og det, der her kan være i spil for at opnå optimal læring. Indholdsdimensionen fokuserer på det kognitive, mens drivkraftdimensionen omhandler særligt motivation og vilje for læring. Begge dimensioner er relevante, når vi interesserer os for elevers læring i sundhedsfremmende undervisning. Særligt drivkraftdimensionen finder vi relevant i forhold til sundhedsrelateret undervisning, da Illeris skriver, at en elev, der er motiveret, med større sandsynlighed senere vil anvende det tillærte end en elev, der forsøger at lære, fordi det er påkrævet (Illeris 2015: 106).

Samspilsdimensionen, som Illeris betegner sidste del af læringstrekanten, fokuserer på, at der ved læring altid indgår et fællesskab såsom klasseværelset eller samfundet i det store billede. Både samfundet og det nære fællesskab i klasseværelset har indflydelse på elevernes læring. Dette har en betydning, når vi ser på en undervisningsform som LOMA, hvor der er fokus på projektbaseret læring, og læringen foregår i samspil med andre. Ydermere har både lærere og skolens ledelse en direkte og indirekte påvirkning på elevernes læring i den sundhedsfremmende undervisning. Derudover er der også nogle normer og forventninger i samfundet i forhold til sundhed, som eleverne er en del af, og som kan påvirke deres læring.

4.3.1 Indholdsdimensionen

Illeris definerer indholdsdimensionen som værende det, der kan læres, og Illeris referer til den som den kognitive del af læringen: *“I gennem indholdsdimensionen udvikles den lærendes indsigt, forståelse og formåen - hvad den lærende ved og forstår og kan”* (Illeris, 2015: 46).

Tidligere har den kognitive læring hovedsageligt haft fokus på for eksempel viden, kundskaber og færdigheder, men indbefatter i nyere tid også kulturel og samfundsmæssig viden, hvilket tidligere blev betegnet som dannelse. I dag handler det om i højere grad at tilegne sig færdigheder til at forstå og forholde sig kritisk til omverdenen (Illeris, 2015: 98).

4.3.2 Drivkraftdimensionen

Inspireret af Freuds driftsforståelse beskriver Illeris, at læring grundlæggende er lystbetonet, hvilket er et relevant fokus, når mennesket ligger under for samfundets pres om at lære gennem livet om ting, som måske ikke findes interessant (Illeris 2015: 101).

Drivkraften baseres på følelsesmæssig erfaring, motivationer og viljestyrke. Inspireret af psykolog Daniel Goldman beskriver Illeris den følelsesmæssige intelligens som lige så betydningsfuld som den rationelle intelligens. Følelserne relaterer sig mest mod selve læringssituationen, hvor motivationen ofte relaterer til det indholdsmæssige. Illeris lægger vægt på, at motivationen er alment kendt som en nødvendighed, når der tales om læring. Der har inden for motivationspsykologien været en tendens til at fokusere på, hvad der motiverer, frem for hvem der skal motiveres, hvor Illeris fremhæver, at sidstnævnte bør være i fokus (Illeris 2015: 109-113).

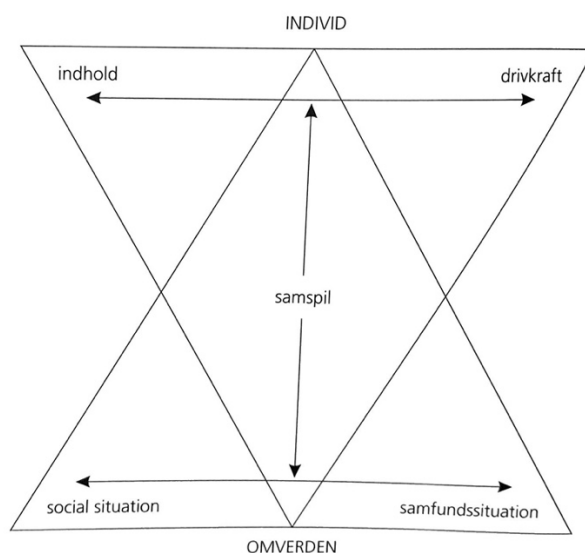
For at bevare motivationen for eleven må der være fokus på, at udfordringen ikke må være for nem, så det bliver uinteressant, men heller ikke for svær, så eleven giver op. Dette er en balancegang for underviseren at navigere i (Illeris 2015: 114).

Af de tre dimensioner i læringstrekanten er det særligt drivkraftdimensionen og hermed motivationen, der kan komme under pres. Der er både indre pres som for eksempel forventninger til egen præstation, men også ydre pres som for eksempel forventninger til den enkelte fra omverdenen. For nogle kan det være positivt for motivationen, mens det for andre mere kan være en belastning. Dette særligt, hvis eleven ligger i den svage gruppe. Samfundets forventninger til et videnssamfund har tidligt i folkeskolen en indvirkning på elevernes motivation. Illeris taler for, at der særligt skal være fokus på at være positiv og imødekommende over for eleverne og ikke mindst begrunde relevansen af undervisningen over for eleverne. Samtidig har det stor betydning, at der bliver lyttet til eleverne for at opbygge og bevare en motivation (Illeris 2015: 116-117).

4.3.3 Samspilsdimensionen

Den sidste dimension omhandler samspillet mellem individet og de sociale og samfundsmæssige omgivelser. Det er *mødet med omverdenen*, der er i spil. Ifølge Illeris er omgivelserne altid en del af

den læring, der foregår. Omverdenen består af to dele – det sociale, som for eksempel er skolen, og samfundet, som er mere generelt og indebærer normer og strukturer. Til at illustrere dette har Illeris udviklet endnu en model, som illustrerer, hvordan samspillet har to dimensioner, som fungerer sammen med et samlet individ (Illeris 2015: 119, 120).



Den komplicerede læringsmodel (Illeris, 2015: 120)

Formidlingen af et budskab kommer fra andre, men hvorvidt der opnås en læring ud fra budskabet, kan være påvirket af individets interesse for indholdet. Når der foregår en læring i samspillet, er det desuden påvirket af sanseindtryk fra omgivelserne. Samtidig skal individet også *“selv gøre noget for at få noget ud af samspillet”* (Illeris 2015: 123) og selv være opsøgende. Det vil også fordrer en større deltagelse, som øger chancen for, at individet lærer noget i situationen, som kan overføres til andre sammenhænge (Illeris 2015: 124).

En sidste relevant iagttagelse i forhold til samspilsdimensionen er, at Illeris påpeger:

Der er derfor vigtigt for læringen, at der både med hensyn til de direkte samspilsformer og de mere generelle rammer i form af praksisfællesskaber og læringsmiljøer er mulighed for aktiv medvirken og medbestemmelse, involvering i subjektivt relevante problematikker, kritisk refleksion og refleksivitet og social ansvarlighed. (Illeris 2015: 146)

Citatet understreger vigtigheden af deltagelse og fællesskab i læringsituationer.

4.4 De valgte teorier i samspil

Ovenstående afsnit har præsenteret specialets teoretiske perspektiver. Vi vil i det følgende argumentere for, at disse perspektiver kan supplere hinanden i vores analyse af problemfeltet.

Den sundhedsfremmende setting er relevant at belyse i forhold til sundhedsfremme på en skole. Bruselius-Jensen & Nielsen belyser gennem deres undersøgelse aktørernes rolle i forhold til at facilitere deltagelsesmuligheder for eleverne. Dette kan anses for at være de samme aktører, som har en rolle i det sundhedsfremmende arbejde. Når der er tale om deltagelse i forhold til LOMA, kan det argumenteres, at det også er de rammer, der anses for en sundhedsfremmende setting.

I Bruselius-Jensen & Niensens beskrivelse af modeller anvender de også termen arenaer om den ramme, hvor deltagelsen foregår. Arena kan overføres til samme betydning som setting, og dermed ser vi også en naturlig kobling mellem disse. Samtidig kræver det aktiv deltagelse at få et udbytte af sundhedsfremmende initiativer.

Ligeledes taler Illeris om læringsmiljøer, som vi i specialet anvender i henhold til Strandgårdskolen. Da vores fokus er sundhedsfremme, hvor midlet er læring for at nå målet sundhed, ser vi det som ideelt at anvende den sundhedsfremmende setting som rammen for læring. Vi har italesat en undervisende setting frem for undervisning i en setting og kan derved drage paralleller til læringstrekanten og den måde, hvorpå læringen foregår på. Det ser vi blandt andet ved, at de forskellige aspekter, Illeris opridser, skal være til stede for at opnå den maksimale læring.

Læringstrekanten såvel som deltagelsesperspektivet fokuserer på elever og opnåelse af de bedste forudsætninger for læring for netop eleverne. Derfor kan de to teorier belyse forskellige sider af LOMA på Strandgårdskolen, som vil give os en bedre forudsætning for at anskue elevernes læring fra et bredere perspektiv.

Vi vil se på, hvordan LOMA lykkes med at skabe nye deltagelsesmuligheder for eleverne og kvalificerer deres adgang til indflydelse i deres hverdag i den lokale setting.

5. Analyse

Følgende kapitel er specialets analyse af den indsamlede empiri. Analysen er opdelt i to afsnit med udgangspunkt i vores tre arbejdsspørgsmål, som tilsammen besvarer problemformuleringen.

Ved begge analysedele inddrager vi vores kvalitative empiri fra både elever og medarbejdere samt vores valgte teoretiske begreber.

Første del af analysen vil have hovedfokus på begrebet sundhedsfremmende setting, mens anden analysedel vil have hovedfokus på elevernes deltagelsesmuligheder. Knud Illeris' læringstrekant vil gennem analysen have mindre vægtning end de andre begreber.

5.1 Analysedel 1

Denne analysedel søger at besvare arbejdsspørgsmål 1 og 2. Første arbejdsspørgsmål lyder; *Hvilke muligheder er der for, at Strandgårdskolen kan danne rammen for en sundhedsfremmende setting i arbejdet med LOMA?* Og andet arbejdsspørgsmål; *Hvilken rolle har aktørerne på Strandgårdskolen i forhold til LOMA?* Da de to arbejdsspørgsmål indeholder flere af de samme elementer, har vi valgt at besvare dem i samme afsnit.

5.1.1 Strandgårdskolens ledelse og LOMA

Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab lægger op til, at folkeskolen kan udgøre en sundhedsfremmende setting ved at arbejde med fællesmålene på tværs af fag. At danne ramme for en sundhedsfremmende setting vil indbefatte, at alle aktører på skolen er en del af det sundhedsfremmende arbejde. Ledelse og medarbejdere kan udgøre de planlæggende og faglige aktører, mens eleverne skal være deltagende og medinddraget i det sundhedsfremmende arbejde gennem undervisning.

Da LOMA arbejder ud fra Fælles Mål, kræver det altså en fælles indsats på Strandgårdskolen, hvis LOMA og undervisning relateret hertil skal lykkes. Lærerne, vi har interviewet, italesætter en problematik både omkring den nuværende ledelse på Strandgårdskolen og den tidligere ledelse, som var på skolen ved implementering af LOMA. Problematikken omhandler blandt andet en oplevet manglende opbakning til arbejdet og undervisningen relateret til LOMA samt madkundskabsfaget.

LOMAs intention med konceptet er, at det skal være en naturlig del af den daglige undervisning på tværs af fag. Dette også med udgangspunkt i Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab om at integrere blandt andet sundhedsrelateret undervisning. Ved opstart af LOMA-projektet var det op til den enkelte skole selv at tage stilling til, hvordan de ville integrere det i undervisningen, og efter projektets afslutning var det op til skolen selv at videreføre LOMA. Dette har været en udfordring for Strandgårdskolen. Ifølge Jette, som kun underviser i madkundskabsfaget, og som var med til implementeringen af LOMA, har det aldrig været på tale, at LOMA skulle integreres i flere fag på tværs af skolen:

Det har noget at gøre med den måde, det bliver organiseret på. Da vi kom med i projektet, så var det de kostfaglige personaler, som kunne løfte det til at blive implementeret. Men vi er jo ikke ude i klasserne (...). (Jette, Bilag 1: 9).

Det har dermed helt fra begyndelsen kun været nogle dele af LOMA-konceptet, der har været sat i spil på Strandgårdskolen. Altså, ikke LOMA som konceptet fra start har været tænkt, hvilket sår tvivl om, hvor mange af de intentionelle elementer der er nået ud til eleverne, som var formålet med LOMA. I forlængelse af ovenstående citat siger Jette;

Det blev ligesom os, der påtog os den opgave, også fordi vi syntes, at det var spændende. Det var ikke fordi vi ikke gerne ville det, men set i bagspejlet så blev der ikke sagt SKAL, og der blev ikke sat ressourcer af til, der var flere der kunne hjælpe - af lærere. (Jette, Bilag 1: 9).

Jette og hendes nærmeste kollega i køkkenet har altså haft en interesse i at stå for projektet, men de har samtidig haft en frustration over, at ledelsen ikke har fastsat nogle rammer for, hvad der var påkrævet af de andre lærere i forhold til LOMA. Det har angiveligt haft den betydning, at der ikke er sket en udbredelse af konceptet til de andre fag. Jette siger endvidere, at hun som kollega kun kan opfordre de andre lærere til at inddrage LOMAs sundhedselementer i de andre fag, som for eksempel dansk og matematik. Jette har dog ikke den autoritet, som ledelsen har, til netop at kræve, at det bliver implementeret i de andre fag. Jette forsøger alligevel fortsat at få integreret principperne fra LOMA til andre fag og rum på skolen end madkundskabslokalerne, men oplever at stå alene med interessen for udbredelsen. Jette siger endvidere;

Det var ledelsen, der pressede den på os men de tog ikke - de så det ikke som en helhed til hele skolen. De så at den enhed hér kunne løfte den opgave. Men vi skal ud til de andre og løftes af hele skolen, så skal de jo ud til flere, der har ejerskab. Det er jo ikke nok, at det kun er os der har ejerskab. (Jette, Bilag 1: 10).

Der er altså en problematik på skolen omkring forståelsen af, hvad LOMA er, og hvordan det kan bruges i undervisningen. Jette har samtidig en frustration over, at der ikke er en opbakning til konceptet, da hun er bevidst om, at der skal være et større fællesskab omkring det.

Sammenholder vi Jettes fremlægning om LOMA på Strandgårdskolen med teorien om, at sundhedsfremme skal være en del af hele skolen, kan der stilles spørgsmål ved, hvorvidt LOMA på Strandgårdskolen er en integreret del af elevernes hverdag på skolen frem for et projekt i en setting, som både Dooris (2009) og Lau & Dybbroe (2012) betegner som problematisk.

Ledelsesmæssigt giver Jette, som beskrevet, udtryk for, at der i forhold til LOMA har været udfordringer siden opstartsfasen. Lotte, som er madkundskabslærer, men også lærer i andre fag ser lidt anderledes på det; *“(...) der er ikke nogen krav fra den ledelse vi har lige nu, fordi det er ikke deres projekt. Det er en ny ledelse vi har. LOMA lå hos en anden ledelse.”* (Lotte, Bilag 2: 9).

Citatet beskriver en frustration over, at det kan være svært som lærer at arbejde med udvikling af madkundskabsfaget og LOMA, da oplevelsen er, at den nuværende ledelse ikke viser interesse i at bruge ressourcer på det. Teorien om sundhedsfremmende setting siger, at det er nødvendigt, at alle aktører har samme mål med hensyn til sundhedsfremme. Både ledelse, medarbejdere og elever skal være en del af arbejdet med, i dette tilfælde, sundhed og måltidet for at få den optimale effekt (Damsgaard 2021; Lau & Dybbroe 2012).

Et problem med Strandgårdskolens nuværende ledelse kan være, at de ikke har været med til at vedtage aftalen om LOMA på skolen og derfor ikke har den fornødne viden og engagement for emnet. Lotte udtaler:

Den ledelse vi har nu, har måske ikke den - lige så stor interesse for det der foregår ovre i køkkenet og de ting der bliver lavet derovre, som den gamle ledelse havde, som jo var med til at udvikle det. (Lotte, Bilag 2: 9).

Lotte har altså oplevelsen af, at der ikke længere er den samme opbakning i forhold til undervisningen i køkkenet. Det kan skabe en forringelse af det sundhedsfremmende arbejde, som er formålet med LOMA, hvis ikke alle parter er engagerede i processen.

Ser vi på ovenstående citater, hvor lærerne Lotte og Jette taler om ledelsen, er de begge enige om, at der mangler opbakning fra den nuværende ledelse. Vi ser dog også en forskel, da Lotte giver os et indtryk af, at tingene fungerede med den gamle ledelse, som var der under implementeringen af LOMA-konceptet. Jette derimod oplever, at ledelsen ved opstart af LOMA lagde det fulde ansvar på

medarbejderne i køkkenet. Forskellen i de to læreres udtalelser giver et indtryk af, at Jette fra begyndelsen har været mere bevidst om LOMAs målsætning om at integrere den sundhedsrelaterede undervisning i flere fag, mens Lotte mere har haft fokus på undervisning i madkundskab. Det har formentlig været svært for lærerne at vide, hvad LOMA egentlig indbefatter. Det kan falde tilbage på den ledelse, der var på skolen, da LOMA-konceptet blev implementeret, som muligvis ikke orienterede sig ordentligt i LOMA-konceptets formål. En mulighed kan også være en utydelig kommunikation om formålet til lærerstaben.

At lærerne har forskellige forståelser af deres rolle, kan skyldes den manglende interesse på området, som informanterne giver udtryk for, at der særligt er fra skolens ledelse. Bruselius-Jensen & Nielsen (2020) pointerer, at det er af stor betydning, at ledelsen bakker op om et koncept, samt at der frigives ressourcer hertil, når det fulde ansvar overlades til skolen selv. På Strandgårdskolen giver vores informanter udtryk for, at ledelsen ikke har denne interesse, og dermed kan det være svært for medarbejderne at videreføre LOMA og de elementer, som det indebærer i undervisningen. Vi kan også have en formodning om, at det kan have en demotiverende effekt på medarbejderne at opleve, at ledelsen ikke er interesseret i deres arbejde. Lotte siger følgende:

Det er en ny ledelse, jeg har svært ved at se hvad deres fokus det er. Men de kører meget med den her Rettighedsskole, så det er måske det, der ligesom er fokuset nu. (Lotte, Bilag 2: 10).

Når en medarbejder udtrykker at være i tvivl om, hvad ledelsen interesserer sig for, er vores antagelse, at det kan have betydning for deres arbejde (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020). Ydermere kan vi have en formodning om, at det også kan have en effekt på eleverne, som lærerne underviser.

Efter udløb af det egentlige LOMA-projekt på Strandgårdskolen i 2017 har skolen ikke længere automatisk kontakt til den eksterne projektleder samt de andre LOMA-skoler. Dette kan have medført, at det er blevet mere udfordrende for skolen at opretholde LOMA-konceptet. Bruselius-Jensen & Nielsen beskriver netop denne problematik, når projekter står uden en ekstern tovholder. Det kan give forudsætninger for, at undervisningen får yderligere udfordringer, at al form for kontrol udelukkende ligger hos aktører, der også har andre aktiviteter at tage hensyn til (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020). Samtidig kan den manglende opretholdelse skyldes manglende inspiration udefra, som ellers kan have en positiv indflydelse på skolens engagement i konceptet. En anden antagelse

kan være, at der efter projektets udløb heller ikke længere er en økonomisk støtte til at videreføre LOMA på skolen, hvor der forinden havde været tildelt midler fra Nordea-fonden.

Ifølge Bruselius-Jensen & Nielsens (2020) model 5 kræver det noget særligt af skolens professionelle at fortsætte et projekt uledsaget af eksterne tovholdere, når det i stedet styres af skolens egne aktører. Samtidig argumenterer modellen for, at det bedste udbytte for eleverne kommer ved, at et projekt bliver en del af lokaliteten og undervisningen, fremfor at være et appendix til det allerede eksisterende pensum. Det er også i overensstemmelse med setting-teorien om, at det kræver engagement fra både ledelsen og medarbejderne, for at det skal lykkes at få eleverne involveret i undervisningen.

Det at skolen har fået en ny ledelse, siden de blev en del af LOMA, har muligvis yderligere kompliceret fortsættelsen af konceptet. Jette, som har været en drivkraft på projektet, har fortsat en interesse i, at LOMA skal fortsætte og udbredes på skolen. Hun har derfor løbende kontakt med ledelsen angående LOMA-undervisningen, og hvordan de skal gribe den an. Hun siger således:

Vi har spurgt om vi skal fortsætte med at være LOMA? - Ja det skal vi. Men der kommer ikke nogen og spørger om hvordan gør vi egentlig. Hvad har I egentlig brug for? Vi har jo været ovre og sige til dem, vi har brug for I siger, der skal være noget mere samarbejde. I skal sige SKAL. Det kan vi ikke sige. Jamen, det står jo i årsplanen. Ja, men det kommer det ikke til at ske af, ikke når I ikke følger op på det. For det kan da godt være at lærerne de ser at der står, at nu skal vi herved og vi arbejder med det og nu er det meningen, at det skal I koble på de andre fag i har. Hvis ikke man siger det skal I, så gør de det ikke. (Jette, Bilag 1: 10).

Ifølge Jette siger ledelsen, at det står i årsplanen, hvilke årgange der skal have madkundskab, hvornår og hvilke emner samt elementer der skal være fokus på i de forskellige årgange og perioder af året. Ydermere skal emnerne fra madkundskab ifølge årsplanen kobles på elevernes andre fag. Udfordringen er, at der ikke bliver fulgt op på, om årsplanen bliver fulgt. I et tidligere citat siger Lotte, at hun ikke ved, hvad ledelsens fokus er. Det forstår vi som, at der er udfordringer i kommunikationen mellem ledelse og medarbejdere, som også kan relatere sig til, at der ikke bliver fulgt op på indholdet i undervisningen på skolen i forhold til årsplanen. Lærerne har altså en årsplan udarbejdet af skolen og samtidig fælles mål for de enkelte fag udarbejdet af Undervisningsministeriet,

men ud fra vores interviews er det svært at vurdere, hvorvidt der bliver fulgt op på, om planer og fællesmål opfyldes.

Niels, som er en forholdsvis nyansat lærer på Strandgårdskolen, giver i sit interview et indblik i den introduktion, han har fået ved sin ansættelse. Hans fortælling giver os blandt andet indsigt i skolens tilgang til LOMA-konceptet. På spørgsmålet om hans introduktion til LOMA siger han følgende:

Jeg tror, at jeg har fået noget at vide om det, men jeg tror jeg har glemt det igen, så det er ikke rigtig noget som jeg lige kender til. Vi har snakket om det kort, da jeg startede (...) jeg har kun fået en kort verbal introduktion, jeg har ikke fået noget skriftligt eller noget overhovedet på det. (Niels, Bilag 3: 1).

At Niels, som underviser i madkundskabsfaget, ikke kender til LOMA-konceptet, og der ikke er gjort noget ud af det ved hans ansættelsesintroduktion, fortæller os, at det ikke er noget, skolen lægger særlig meget vægt på. Dermed kan det også være svært for eleverne at få en indføring i LOMA, når lærerne ikke er bevidste om konceptet. Niels underviser i flere forskellige fag og ville dermed have flere muligheder for at inddrage LOMA-konceptet på tværs, som er et af konceptets formål. Desværre giver Niels udtryk for, at han ikke kan se denne kobling, hvilket vi vil vende tilbage til senere i analysen (jf. Afsnit 5.1.3).

De mange frustrationer, som lærerne og særligt Jette har i forhold til ledelsens deltagelse i madkundskabsundervisningen og herunder LOMA på Strandgårdskolen, har hun italesat over for ledelsen, og planen er, at de fremover skal have et tættere samarbejde med en fra ledelsen:

Vi håber jo, at nu hvor vi har fået W (fra ledelsen, red.) og i og med at vi får hende tæt på, at hun kan bane vejen ud til klasserne. Måske starte med at vi har et fagteammøde, hvor vi taler om det. Hvad er madkundskabsfaget? Hvad er det egentlig vi vil med det? Jeg kan jo have nok så mange ønsker, men jeg kan jo ikke bestemme det. Lærerne er nødt til at være med på det. Det vil jo være fedt, hvis det er et samarbejde (...). (Jette, Bilag 1: 11).

Jettes udtalelse illustrerer, at hun har mange ønsker og forhåbninger for undervisningen relateret til madkundskab, og at hun ser mange muligheder for at integrere det i andre fag, som også er LOMAs målsætning. At de i madkundskab nu har fået en aftale med ledelsen omkring et tættere samarbejde

kan skabe mulighed for, at nogle af de førnævnte problemstillinger kan blive forbedret. De muligheder ser vi, da Jette netop har eftersøgt mere opbakning fra ledelsen og ved at de nu viser interesse for at skabe dialog og ikke mindst komme i køkkenet og opleve rutinerne, kan det give anledning til at sætte LOMA mere i fokus.

5.1.2 Samarbejde mellem lærerne

I selve madkundskabsundervisningen ønsker Jette et tættere samarbejde med de andre lærere, som er en del af faget. Jette er fast i køkkenet, og for hver klasse, der har madkundskab, er der tilknyttet en ekstra lærer, og dermed er det forskelligt, hvem Jette arbejder sammen med omkring eleverne. Hun giver udtryk for, at det på nogle årgange er blevet bedre, men siger:

Altså lærerne kom nærmest som en anden elev (...) altså, vi har faktisk nogle forventninger til jer (de andre lærere, red.), men det er aldrig blevet. Konceptet (LOMA, red.) har jo kørt uden at tingene er blevet skrevet ned, eller at der har været, hvad er egentlig formålet med det her? Hvad er det vi vil med det her? (Jette, Bilag 1: 2).

Jette mangler et større engagement fra kollegaerne, og at der bliver lavet en beskrivelse af, hvad der forventes i madkundskabsundervisningen og i forhold til LOMA, så hun derved kan have forventninger til kollegaernes deltagelse i undervisningen. I det foregående afsnit fremgik det, at Niels ikke havde modtaget noget skriftligt materiale om LOMA-undervisningen, hvilket kan tyde på, at et skriftligt produkt kan være til gavn for opretholdelsen og eventuelt udbredelsen af LOMA.

Under vores interview med Niels får vi et indtryk af, hvad Jette refererer til (jf. tidligere citat) i forhold til et manglende engagement, da Niels omkring sin introduktion til madkundskabsfaget og deltagelse i undervisningen siger:

Jeg har ikke rigtig fået nogen, jeg er bare blevet sat på. Jeg er jo den anden lærer, Jette er den primære lærer på det her. Vi har splittet det lidt op, så jeg kommer til at tage det teoretiske. (...) så er Jette der selvfølgelig til at holde opsyn, hvis der er spørgsmål og så videre. Det er vi selvfølgelig begge to, men jeg står mest for det teoretiske (...). (Niels, Bilag 3: 2).

Dermed kan vi få en forståelse af, at Niels ser undervisningen som værende opdelt og ikke som et samarbejde. Tidligere beskrev vi, at Lotte var usikker på, hvad ledelsens fokusområde var. Det kan også være årsagen til, at Niels som nyansat medarbejder ikke har den samme forståelse af, hvad hans opgave er i forbindelse med madkundskabsundervisningen, som hans kollage Jette har. Ledelsen har muligvis ikke været tydelige omkring, hvad der forventes af ham som underviser i madkundskabsfaget.

Skal undervisningen på sigt have en sundhedsfremmende effekt, ville det formentligt være optimalt, at alle lærere som elever er orienterede om udgangspunktet for undervisningen og arbejder ud fra de samme forventninger. Dette kunne for eksempel være ved en fælles skriftlig forventningsafstemning udarbejdet med input fra alle aktører. Elevernes muligheder for sundhedsfremme kræver, at de er en del af hele processen i den sundhedsrelaterede undervisning og dermed også en eventuel forventningsafstemning til indholdet (Andersen et al. 2020).

Hvis lærerne på skolen havde en anden forståelse af, hvordan de kunne inddrage LOMA eller madkundskab generelt i fagene, som Jette ønsker, de gjorde, var der også mulighed for, at de gjorde mere brug af faciliteterne til projektorienteret og tværfaglig undervisning. Jette fortæller, at Lotte som en af de eneste lærere benytter sig af muligheden:

Hun ved at man ligesom kan booke køkkenet og gå ind og lave noget med børnene. Det er der ikke så mange andre, der gør. Jeg synes, at det står tomt. Det er nogle dyre lokaler eller læringsrum at have stående ledige, at man ikke bruger dem mere, det forstår jeg ikke. Men det er fordi, at der er så mange ting, som man kan køre ind over det fag. (Jette, Bilag 1: 7).

Grunden til at Lotte gør brug af lokalet er formentlig fordi, hun er madkundskabslærer og samtidig har været med i udviklingen af skolekøkkenet for år tilbage. Dermed er hun bevidst om, at man kan gøre brug af faciliteterne i forbindelse med andre undervisningsfag. Som det fremgår af citatet, er hun dog en af de eneste lærere, der benytter sig af muligheden. Det giver et indtryk af, at nogle elever på skolen får et bredere tilbud i tværfaglig undervisning, hvilket kan tyde på en skævvridning i det udbytte, eleverne samlet får på skolen. Det viser også, at undervisningens indhold er meget op til den enkelte lærer, og at der ikke er fælles retningslinjer på skolen.

5.1.3 Samarbejde mellem settings

I forhold til en sundhedsfremmende setting italesætter alle vores teorireferencer (jf. Afsnit 4.1) betydningen af at inddrage flere settings i elevernes hverdagsliv. Hjemmet vil for de fleste elevers tilfælde være der, hvor de bruger mest tid uden for skolen. Et af LOMAs mål er også at inddrage forældrene, i den udstrækning det er muligt. Det kan være med til yderligere at fremme elevernes sundhed, at flere settings i deres hverdagsliv har fokus på sundhed. På spørgsmålet om, hvilke krav der er i forhold til at være en del af LOMA, svarer Jette blandt andet:

(...) der er noget med forældresamarbejde. Der kunne det også godt blive bedre. Men der vil jeg sige, at coronaen har også sænket og bremset mange ting. Vi havde sådan et høstmarked hvert år, hvor vi inviterede forældrene til at komme og se hvad de laver fra 0. til 6. klasse. (Jette, Bilag 1: 6).

Dette høstmarked er ifølge Jette noget, der blev opstartet på skolen i forbindelse med LOMA, og har været deres måde at lave et forældresamarbejde på i forhold til kravet fra LOMA-projektet. Jette håber på, at de kan få høstmarkedet etableret igen, og nævner ikke andre planlagte fremadrettede tiltag omkring forældresamarbejde (Jette, Bilag 1). At lave et høstmarked siger dog ikke så meget om, hvorvidt sundhedsbegrebet kommer med ud i elevernes hjem, og om det endvidere har en sundhedsfremmende effekt. I forbindelse med vores interviews med eleverne fortæller flere af dem, at de taler om sundhed derhjemme og til tider om, hvad de lærer i madkundskabsundervisningen. En af eleverne fortæller; *“Nogle gange spørger mine forældre ind til hvad jeg har lavet og alt muligt. (...) vi taler i hvert fald ret meget om sundhed derhjemme.”* (Elev, Bilag 7: 6).

Flere af eleverne angiver, som ovenstående eksempel, at de taler om sundhed med deres forældre, og om hvad de laver i madkundskabsfaget. På den måde er sundhed en del af flere settings i elevernes hverdag, men ifølge elevernes udtalelser, er det ikke noget, som skolen lægger op til eller følger op på, og om der på den måde er en form for samarbejde omkring sundhedsbegrebet. En anden elev fortæller, at de i hjemmet taler om sundhed og sund mad, og at eleven hjælper til med madlavningen derhjemme. Samtidig fortæller eleven også, at de i madkundskabsfaget har talt om Fødevarestyrelsens (2021) nye kostråd, og at de i undervisningen har hørt sangen *“Hvad fuck er en bælgfrugt”*, som også beskriver kostrådene. Samtidig fortæller eleven, at de ikke spiser bælgfrugter i hjemmet, da forældrene ikke ved, hvad det er. Vi kan ikke vide, hvad eleverne mere specifikt taler med deres forældre om derhjemme, når de fortæller, at de taler om undervisningen og sundhed. Derudover ved

vi heller ikke, hvilken betydning det kan have for eleverne. Halvdelen af de elever som vi har interviewet, kender ikke til de nationale kostråd og de elever som har kendskab til kostrådene, følger dem ikke. Én af eleverne udtaler således:

I min hverdag så tænker jeg ikke så meget på sundheden, jeg spiser bare det jeg kommer i tanke om, så er det ret interessant når jeg indser hvor meget usundt jeg spiser i min hverdag i forhold til alt den sundhed, vi arbejder med. (Bilag 10: 4).

Eleven er altså bevidst om at hun spiser usundt, til trods for at de arbejder med sundhed i undervisningen. Hermed tydeliggøres det, at undervisningen ikke har medført en *indlæring* hos denne elev. Samtidig understøtter citatet Vidensråd for Forebyggelses (2018) resultat om, at det er de færreste børn og unge som efterlever de nationale kostråd.

Ud over elevernes hjem er lokalsamfundet også en mulighed for en sundhedsfremmende setting, der kan integreres i undervisningen. Supersetting-tilgangen viser betydningen og ikke mindst nødvendigheden af, at lokalsamfundet er en del af den sundhedsfremmende indsats (Andersen et al. 2020). Netop lokalsamfundet er også et stort fokusområde i LOMA-konceptet. EVA-rapporten konkluderer, at det er ved et lokalt samarbejde, at eleverne får det største udbytte. Ved at inddrage andre settings øges muligheden også for nye deltagelsesformer, da elever og lærere ikke er styret af skolens faste rammer og retningslinjer (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020). Det går også i tråd med Illeris' samspilsdimension, hvor det beskrives, at de indtryk, som eleven får fra omgivelserne under læringen, har stor indflydelse på resultatet; altså kan et nyt eller anderledes læringsrum skabe bedre muligheder for læring. Det bekræftes af EVA-rapportens resultat der beskriver, at der opstår bedre læringsmuligheder, når undervisningen foregår i nye og anderledes rammer, væk fra det vante klasselokale. På Strandgårdskolen har de ikke haft mulighed for et lokalt samarbejde, hverken under LOMA-projektet eller efterfølgende, i den forstand som LOMA lægger op til. De har i stedet benyttet sig af de lokale naturområder for at sanke, hvortil Jette siger:

(...) vi ligger desværre i et område hvor vi ikke har, vi ligger ikke midt på Fyn, hvor der er alle mulige lækre drivhuse og kartoffelmarker og sådan noget, så vi må bruge foråret og sensommeren til at gå ud i naturen og hente nogle ting sammen med eleverne, som vi så tilbereder herinde. Det er det tætteste, som vi kommer på det lokale, kan man sige. (Jette, Bilag 1: 5).

Når Jette nævner Fyn, henviser hun til flere af de andre LOMA-skoler, som er lokaliseret på Fyn og har et lokalt samarbejde (Ruge 2017). Det er dog usikkert, om Strandgårdskolen selv har skullet stå for at finde et lokalt samarbejde, og om de har undersøgt kommunens muligheder. Niels har svært ved at se, hvordan LOMAs principper om lokalt samarbejde kan inddrages i de andre fag, men siger således om madkundskabsfaget:

Der kan man måske også lettere tage ud på en gård for eksempel og tale med en landmand og så sige, du har de her grise, der går her eller de her høns, hvorfor er de økologiske? Hvad gør dem økologiske? (...) det tror jeg bare ikke, at man kan gøre på samme måde i andre fag. (Niels, Bilag 3: 8).

Niels har altså gjort sig overvejelser omkring at integrere andre settings i de andre undervisningsfag, men det er svært at sige, om det er en realistisk mulighed, og om det er noget, som ledelsen vil bakke op om i forhold til tid og ressourcer. EVA-rapporten konkluderer, at et lokalt samarbejde har været særligt ressourcekrævende for skolerne i LOMA-projektet. At Niels har et ønske om at tage ud på en gård, kræver ressourcer og opbakning fra ledelsen, før det kan lade sig gøre. En begrænsning kan også være, når Niels kun ser det som en mulighed i madkundskabsfaget og ikke som en tværfaglig mulighed i de andre fag. En tværfaglig kobling, som en tur til for eksempel en gård, ville man muligvis kunne arbejde videre med i andre fag og dermed give eleverne en mulighed for at få et større udbytte af undervisningen. Flere elever udviser interesse for at have en undervisningsform uden for skolens arealer. En elev fra 6. klasse, som endnu ikke har været uden for skolens arealer i madkundskabsundervisningen, ser frem til dette og udtrykker; *“Ja, fordi eventyr på en måde. Det bliver bare sjovt, med lærerne og klassekammeraterne.”* (Elev, Bilag 8: 7). Det har altså betydning for eleverne, at læringen også foregår i andre omgivelser, hvilket også Illeris italesætter i forhold til samspilsdimensionen. Det giver et argument for at spørge eleverne om, hvad de ønsker, i forhold til undervisningen. Herved medinddrages eleverne i forhold til undervisningens indhold, og elevernes interesse kan bringes i spil. Jette taler om, at én ting er medbestemmelse, men at de også har nogle fælles mål og et pensum at tage højde for. Spørgsmålet er dog, om det ikke muligt at kombinere elevernes medbestemmelse med fællesmålene, således at eleverne føler, at de har mere indflydelse i undervisningen.

Ved at inddrage andre settings i undervisningen vil det desuden give anledning til at eleverne får et nyt og anderledes indtryk af det samfund, som de er en del, end det indtryk de får ved den almindelige undervisning på skolen. Derved skabes der også et læringspotentiale i forhold til den samfundsmæssige samspilsdimension (Illeris 2015). Altså kan der være flere læringsmæssige fordele ved at inddrage flere settings i den sundhedsfremmende undervisning.

5.1.4 Sundhedspolitik på Strandgårdskolen

Når vi ønsker at italesætte rammesætningen for sundhedsfremme på Strandgårdskolen, er det relevant at se på Strandgårdskolens sundhedspolitik. Det kan være med til at belyse, hvilken sundhedsdiskurs undervisningen bygger på, og hvad lærerne tager udgangspunkt i, når de skal integrere sundhed i den daglige undervisning.

LOMA lægger op til at have en holistisk tilgang, hvor de både har fokus på ernæring, bæredygtighed, ulighed i sundhed samt det sociale fællesskab hos eleverne. Ser vi isoleret på madkundskabsundervisningen på Strandgårdskolen, er flere af ovenstående elementer medtaget, blandt andet ved at eleverne tilbereder maden sammen og efterfølgende spiser et måltid i fællesskab. I 2016 er Strandgårdskolens sundhedspolitik udgivet, altså kort efter at skolen i 2015 blev en del af LOMA-projektet. I sundhedspolitikken er der kun to fokusområder, som er bevægelse og ernæring (Bilag 4). Der er altså ikke fra skolens side et særskilt fokus på for eksempel de sociale fællesskaber som en del af et bredere sundhedsperspektiv. Hvis det ikke er en del af skolens politik, kan vi formode, at det er svært for lærerne at have en holistisk tilgang til sundhed i undervisningen. Dooris påpeger, at der ved sundhedsfremmende arbejde foregår et samspil aktørerne imellem. Dermed må det også kræve, at de arbejder ud fra et fælles fokus.

I vores interviews med eleverne spurgte vi ind til indholdet af undervisningen i de andre fag end madkundskab i forhold til sundhedsaspektet. Dette for at høre deres perspektiv på udbredelsen af sundhedselementer, som oprindeligt er en del af LOMA-konceptet. Det gjorde vi blandt andet med tanke på, at elementerne kan være en del af undervisningen uden nødvendigvis at blive italesat som LOMA. Elevernes fortællinger giver os et indtryk af at undervisningen relateret til sundhed og LOMAs perspektiver for er begrænset. En elev fortæller, at de taler om sundhed i idræt:

Vi har snakket om hvordan man kunne blive sundere og hvordan man kunne træne noget mere og for eksempel hvordan man kunne tabe en hel masse kilo og alt muligt. Og hvordan man kan få lidt mere sundhed i hverdagen. (Elev, Bilag 7: 3).

Det er dog tydeligt, at det ikke er principperne, som LOMA arbejder med, der er i fokus i idrætsfaget. Der kan selvfølgelig være tvivl om, hvorvidt eleverne forstår den faglige sammenhæng mellem indholdet i de forskellige fag, og at der i andre fag er et sundhedsmæssigt fokus, som ikke er kommet frem i vores interviews med eleverne.

Det kan også være et udtryk for skolens sundhedsforståelse og sundhedspolitik. Deres sundhedspolitik (jf. Afsnit 5.1.4) indeholder, kun fokus på ernæring og bevægelse og kan dermed tolkes som en lidt snæver sundhedsforståelse. Lau & Dybbroe (2020) fremhæver, at i mange offentlige instanser, der arbejder med sundhed, er der ofte kun fokus på KRAM-faktorer frem for et bredere sundhedsperspektiv, som WHO lægger op til. På Strandgårdskolen kan vi få forståelsen af, at sundhedstilgangen er mere begrænset end KRAM ved kun at have medtaget to aspekter i sundhedspolitikken. Dermed er skolen ikke i nærheden af den holistiske sundhedsforståelse, som LOMA lægger op til i deres koncept. Vi skal dog have for øje, at der er mulighed for, at Strandgårdskolen har andre dokumenter, som vi ikke er kommet i besiddelse af, som beskriver andre tilgange end dem, de specifikt omtaler som skolens sundhedspolitik, og vores informanter har henvist til.

I vores interview med Niels spurgte vi ind til, hvorvidt han kendte til skolens mål for sundhed, og om det er en del af introduktionen. Til det siger han følgende:

Nej, det burde jeg nok (...). Inden jeg startede, var jeg på rundvisning herovre og fortalte meget om det når man går gennem kantinen, så hænger der jo om FN's verdensmål og vi har en meget økologisk og bæredygtig kantine, så alle de ting ved jeg, men alt det bagved er jeg ikke sat så meget ind i.” (Niels, Bilag 3: 3).

Ovenstående citater giver et billede af, at LOMA og sundhed ikke er noget, ledelsen prioriterer særligt højt. I hvert fald ikke sundhed i den forstand, som LOMA præsenterer det. Er det rettighedsskoler, som Lotte nævner i et tidligere citat, kan det også forstås som et sundhedsblik, men det er ikke, hvad vores informanter giver udtryk for, der bliver meldt ud, eller noget, der fremgår af skolens sundhedspolitik. Det er særligt interessant, når vi ved, at Damsgaard for Undervisningsministeriet har beskrevet skolen som en mulighed for sundhedsfremmende setting, at en skole, der allerede har et etableret koncept, ser ud til ikke at udnytte dette til netop at fremme elevernes sundhed. Der er også en mulighed for, at Niels rent faktisk er blevet introduceret til skolens sundhedspolitik, men at han ikke har haft interesse for at sætte sig ind i den eller relatere undervisningen til den.

5.1.5 Delkonklusion - analysedel 1

Formålet med LOMA er at give en skole mulighed for at fungere som en sundhedsfremmende setting, men som det fremgår af kapitlet, er det sparsomt, hvor meget LOMA fylder på Strandgårdskolen. Derudover tydeliggøres det, at der er udfordringer med samarbejdet ledelsen og medarbejdere imellem i forhold til LOMA og madkundskabsfaget, da de ikke har en fælles indsats. Det er hovedsageligt Jette, som vi ser som en ildsjæl, der har LOMA for øje, og som forsøger at få ledelsen og kollegaerne involveret i konceptet.

Det er udfordrende at involvere eleverne i arbejdet med sundhedsfremme, når ledelse og lærere ikke samarbejder ud fra et fælles formål. Særligt har det betydning, at Strandgårdskolen får et større samarbejde med andre settings i målet for sundhedsfremme af eleverne. I lyset af LOMA-konceptet og i henhold til vores datamateriale samt analyse fremgår Strandgårdskolen ikke som en sundhedsfremmende setting ud fra de nuværende vilkår. Der er dog en aftale om et tættere samarbejde mellem Jette, medarbejdere i madkundskabsfaget, køkkenet/kantinen og ledelsen, som kan skabe muligheder for, at LOMA-konceptet kan komme til at fungere som et sundhedsfremmende koncept på skolen.

5.2 Analysedel 2

Denne analysedel søger at besvare arbejdsspørgsmål 3; *Hvilken betydning har måden, hvorpå Strandgårdskolen arbejder med LOMA-konceptet for elevernes deltagelses- og læringsmuligheder?* Kapitlet tager udgangspunkt i madkundskabsundervisningen på Strandgårdskolen, som er det fag hvor LOMA er implementeret. Vi vil analysere, hvilke mulige forudsætninger der er for elevernes deltagelse samt læring, når der arbejdes med et koncept som LOMA.

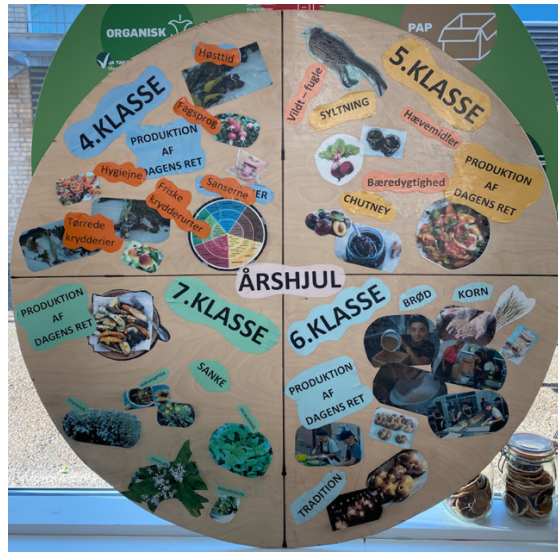
5.2.1 Årshjul og planlægning

På Strandgårdskolen er LOMA-konceptet forbeholdt madkundskabsundervisningen og madkundskabslærerne. Her arbejder de med LOMA-konceptet på den måde, at LOMA inspirerer dem til, hvorledes de blandt andet kan inddrage sundheds- og bæredygtighedselementer i deres undervisning, samt hvordan de kan skabe en fællesskabsfølelse. Blandt andet har LOMA-konceptet inspireret madkundskabslærerne på Strandgårdskolen til at udarbejde en aktivitetsoversigt i form af et årshjul. Dog er det madkundskabslærerne selv, som har indholdsbestemt og udarbejdet årshjulet uden elevernes inddragelse. Årshjulet er inddelt i de fire årstider, hvor aktiviteterne er bestemt ud fra

det, som sæsonen tillader. Dog mener Jette, som har været med til at udarbejde årshjulet, at de godt kan efterleve årshjulet mere i undervisningen, og udtaler således:

Vi kunne godt være bedre (...) vi kommer nok ikke rundt i alle tingene, som vi godt kunne tænke os. Det skal være lidt mere struktureret og lidt mere planlagt, før det bliver bedre. (Jette, Bilag 1: 12).

Selvom Jette udtaler, at årshjulsaktiviteterne godt kan efterleves mere i madkundskabsundervisningen, ved nogle af eleverne godt, hvad årshjulet er. Ud fra vores interview med eleverne lader det dog ikke til, at de forbinder aktiviteterne i madkundskabsundervisningen med årshjulet. Eleverne har for eksempel i forbindelse med madkundskabsundervisningen været ude at sanke, hvilket er én af de sæsonbestemte aktiviteter, som fremgår af årshjulet (jf. Billede 1). I vores interview med to elever spørger vi ind til, om deres sanke-udflugt i undervisningen har været i forbindelse med årshjulsaktiviteterne, hvortil den ene elev svarer: *“Det tror vi ikke, nej.”* (Elev, Bilag 10: 2). Her tydeliggøres det, at ikke alle elever kobler disse undervisningsaktiviteter, såsom sanketurene, til årshjulet. Denne manglende italesættelse af årshjulet kan også ses i forbindelse med vores interview med Niels. Niels underviser sammen med Jette i madkundskabsfaget, og han er hverken blevet introduceret eller har et kendskab til årshjulet. I interviewet spørger vi Niels, om han kan redegøre for årshjulet, hvortil han svarer; *“Øh, nej. Jeg er helt ny på det her, og jeg er slet ikke blevet sat ind i alle de ting der.”* (Niels, Bilag 3: 2). Dette er til trods for, at årshjulet står synligt tilgængeligt i madkundskabslokalet. Elevernes manglende kobling mellem undervisningsaktiviteterne og årshjulet samt Niels’ manglende kendskab hertil skyldes muligvis en manglende italesættelse af årshjulet i undervisningen.



Billede 1: Årshjul. Strandgårdskolen, Ishøj Kommune. © Monica Djurhuus, 2022

Selvom LOMA-konceptet har skabt inspiration til madkundskabsundervisningen i form af for eksempel årshjulet, er det heller ikke alle lærere, som kender til LOMA-konceptet. Dette til trods for, at de underviser i madkundskabsfaget. Det manglende kendskab til LOMA-konceptet er også afspejlet i vores interviews med eleverne. Nogle af eleverne har ikke hørt om LOMA, og de elever, som har, kan ikke fortælle, hvad det er: “Jeg har hørt det før (...) jeg kan ikke huske hvad det er” (Elev, Bilag 9: 1). Jette udtrykker, at det kan være svært at skelne mellem, hvad der er LOMA-undervisning, og hvad der ikke er, netop fordi LOMA har mange paralleller til den undervisning, der foregår i madkundskabsfaget:

(...) derfor er det også nogle gange sådan lige lidt svært at sige, det er LOMA og det er ikke LOMA, fordi det er sådan en sammenblanding. Det er jo meget LOMA, det at eleverne tilbereder mad og de spiser det sammen. (Jette, Bilag 1: 8).

Dermed arbejder madkundskabslærerne muligvis implicit med LOMA-konceptet og italesætter ikke som LOMA i undervisningen. For eksempel er den førnævnte aktivitetsoversigt i form af årshjulet noget, man kan tilgå ved interesse. Interessen for LOMA-konceptet og madkundskab i det hele taget er dog noget, som Jette gerne ville have mere af. Ud over et ønske om større engagement fra ledelsen og kollegaerne, synes Jette også, at eleverne kunne være mere motiverede for faget og udtrykker: “(...) hvis de bare var lidt mere motiverede eller ville lidt mere.” (Jette, Bilag 1: 20). Men hertil tilføjer

hun yderligere, at det nok også er op til den enkelte lærer at sørge for, at undervisningen imødekommer elevernes perspektiver (Jette, Bilag 1).

Jette selv synes, at det er svært at motivere eleverne: *“Jeg synes, at det er svært. Jeg har prøvet at tænke alle mulige ting, hvordan man kunne motivere dem.”* (Jette, Bilag 1: 4). Hun mangler sparring med ledelsen og de andre lærere samt inspiration til, hvordan hun kan imødekomme og inddrage eleverne, så undervisningen vækker motivation og interesse, og eleverne opnår læring. Jette tilføjer:

(...) det kan jo godt være vi andre – at man skulle ryste posen. Det kunne være fedt, hvis man lavede noget sammen. At vi havde et møde hvor man sagde, hvordan kan vi lave den bedste undervisning for, at få det bedste ud (...). Jeg kunne godt tænke mig, vi havde lidt mere fælles front, fælles fodslag. (Jette, Bilag 1: 20).

Her refererer Jette til, at hun har et ønske om, at de yder den bedste undervisning for eleverne. Derudover udtrykker Jette også et ønske om et bedre samarbejde lærerne imellem, hvor man sammen tager ansvar og løfter opgaven, netop for at sikre at eleverne får den bedste undervisning og gode læringsvilkår. Den anden lærer, som underviser i madkundskabsfaget sammen med Jette, har eleverne i andre undervisningsfag og har dermed et andet kendskab til elevernes interesser og kunnen. Derfor må det antages, at denne lærer kan byde ind med forslag til, hvorledes eleverne kan motiveres. Et bedre samarbejde lærerne imellem ville givetvis kunne imødekomme Jettes ønske om mere motiverede elever samt øget sparring til gavn for en bedre undervisning.

Lotte fortæller i sit interview, at der tidligere har været flere møder om året, hvor der blev talt om madkundskabsundervisningen. De har både nogle faggrupper, hvor for eksempel alle med tilknytning til skolekøkkenet var med i starten og slutningen af året, og derudover fortæller hun:

(...) vi har også haft nogle år, hvor vi så mødtes udvalgte madkundskabslærere, skoleledelsen, Jette og S (køkkenmedarbejder, red.). Måske en 4-5 gange om året hvor man har et lidt mere dybdegående evaluerende erfaringsudvekslende fokus på at man mødes. (Lotte, Bilag 2: 7-8).

Lotte fortæller i forlængelse af citatet, at hun ikke længere er en del af den gruppe, så hun ved ikke, om de stadig gennemføres. Men citatet fortæller os, at der tidligere har været erfaringsudvekslende møder. Vi kan dog ikke sige, hvad indholdet til møderne har været, i forhold til det Jette efterspørger.

Møderne, Lotte henviser til, stoppede under corona-epidemien, og under interviewet med Jette fortæller hun, at de ikke længere har de møder.

5.2.2 Deltagelse og motivation

I årsplanen fremgår det, at der skal være fokus på LOMA og samarbejde. Derfor er det interessant, at der netop ikke er flere lærere, som viser interesse eller spørger ind til, hvordan det foregår i madkundskabsundervisningen. Særligt når det tidligere har været brugt at holde faglige møder. Desuden vil et bedre samarbejde angiveligt også resultere i bedre deltagelsesmuligheder for eleverne, da disse deltagelsesmuligheder ofte er betinget af karakteren og samspillet mellem de forskellige settings (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 104-105). Samtidig er det ifølge Illeris af stor betydning, at den enkelte elev har mulighed for at have et medansvar for egen læring, da dette også er med til at motivere dem for læring og dermed give et bedre udbytte af undervisningen. Men det vil formodentlig kræve et bedre samarbejde lærerne imellem, end det vi har fået indtryk af i madkundskabsundervisningen på Strandgårdskolen.

I EVA-rapporten, står der beskrevet, at elevernes motivation blev øget ved at arbejde ud fra LOMAs principper (Danmarks Evalueringsinstitut 2017). Det er dog uvist, hvor meget af rapportens konklusion, som stammer fra dataindsamling fra Strandgårdskolen. Altså er det uvist, om medarbejderne på Strandgårdskolen også oplevede en øget motivation i årene omkring projektet. Ellers kunne denne konklusion være et argument for at øge skolens fokus på LOMA, såfremt det ville bidrage til elevernes motivation og deltagelse i madkundskabsundervisningen.

De elever, som vi har interviewet, gav udtrykt for, at undervisningen ville være mere motiverende, hvis de fik lov at bestemme mere i undervisningen; for eksempel ønsker en elev at have mere indflydelse på, hvilke retter der skal tilberedes i undervisningen, end de allerede har (Elev, Bilag 9). I de klasser, som vi observerede og interviewede, var elevernes medinddragelse i forhold til madlavningen begrænset til at bestemme retter til blandt andet festlige lejligheder såsom gallafest samt enkelte retter, som blev serveret som dagens ret i kaninen. Her udtaler en elev: *“Sidste år der fik vi lov til at vælge hvad vi gerne ville lave næste gang. (...) dem (retterne) der så fik flest streger, skulle vi så lave næste gang.”* (Elev, Bilag 7: 7). Netop den handling har for en af vores informanter haft stor betydning for oplevelsen af medbestemmelse og givet en følelse af at blive hørt: *“Det er også fedt fordi, så kunne vi også være med til at bestemme hvad vi skal lave og så får man også, så bliver man også hørt (...).”* (Elev, Bilag 7: 7).

At en elev beskriver oplevelsen af at blive hørt kan tolkes, som at eleven oplever muligheden for at ytre sig. Vores vurdering er dog, at eleverne på Strandgårdskolen ikke selv definerer problemstillingerne, ligesom deres ytringer ikke nødvendigvis leder til konkrete forandringer. Dette afspejler punkt to i forhold til Bruselius-Jensen & Nielsens deltagelseskontinuum, som illustrerer elevernes placering i forhold til deltagelse (jf. Afsnit 4.2).

Vores informant Lotte giver dog udtryk for at være bevidst om vigtigheden af, at eleverne har medbestemmelse i undervisningen:

(...) så har de også fået lov til at lave en liste over hvad de godt kunne tænke sig at vi skulle lave derovre. Ud fra den liste har vi jo så valgt nogle ting ud. Det har været det de har lavet, ik. Så jo medbestemmelse er en vigtig ting. (Lotte, Bilag 2: 7).

Lotte bekræfter hermed, at eleverne er med til at beslutte dagens ret. Elevernes medbestemmelse forholder sig dog dermed til små dele af undervisningens indhold. Det vurderer vi, som beskrevet ovenfor, placerer eleverne på punkt to på deltagelseskontinuumet. Dermed ser vi en mulighed for øget deltagelse, og skal eleverne nå punkt tre på skalaen, kan der være behov for yderligere medbestemmelse. Ser vi på elevernes medbestemmelse i forhold til de forskellige aktiviteter, såsom udarbejdelsen af årshjulet, som er udformet af madkundskabslærerne, kunne man forestille sig, at eleverne kunne inddrages mere i de forskellige aktiviteter. Dermed er der muligvis behov for at fastholde en opmærksomhed på, hvorledes eleverne får adgang til at deltage i de forskellige aktiviteter (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020: 35-36). Elevernes medbestemmelse er begrænset i forhold til rammerne og det pensum, som eleverne skal igennem, og der opstår kompromisser i forhold til for eksempel emner og indhold af undervisningen samt undervisningsformen. Inden for rammerne udtrykker lærerne, som vi har interviewet, at det er vigtigt, at eleverne opnår ejerskab, medbestemmelse og ansvar. Jette giver udtryk for, at medbestemmelse og ejerskab er med til at gøre undervisningen sjovere for eleverne:

Det er sjovere, når man selv har ejerskab, over de opgaver man vælger, end man får det at vide af en. Sådan er det jo også for dem (eleverne), men det kan vi bare ikke føre ud i livet hele vejen igennem, hvis vi også skal nå Fælles Mål. Fordi der er jo nogle ting, som vi skal nå. Men der hvor de så kan få indflydelse og få lov at vælge, der må vi

så lade dem gøre det dér. Så det bliver win-win, altså, vi har jo et pensum, som vi også skal igennem eller nogle ting, som vi skal lære dem. (Jette, Bilag 1: 5).

Jette ser altså en udfordring i både at skulle inddrage eleverne i undervisningen og samtidig nå fagets Fælles Mål. Vi forstår det som om, at hun ikke kan se, hvordan begge dele kan lade sig gøre i samspil. Tidligere beskrev vi, at Jette ønskede sparring omkring at motivere eleverne. Hvis dette blev optimeret, var der måske mulighed for, at lærer og ledelse i fællesskab kunne finde en løsning på at inddrage eleverne mere i undervisningen.

5.2.3 Læringsrummet

Flere af de elever, som vi interviewede synes, at det er sjovt at have madkundskabsundervisning. Særligt da undervisningen adskiller sig fra de andre undervisningstimer, som foregår i deres klasselokale, og dermed ikke føles som "rigtig" undervisning. I et af interviewene udtaler en elev således: *"Det er sjovt, plus, vi lærer meget af det og fordi det er lidt, vi har ikke rigtig undervisning. (...). Ja og sjovere, ikke bare sidde på en stol i en time."* (Elev, Bilag 8: 4). Citatet illustrerer altså, at denne elev har en positiv oplevelse af madkundskab, hvilket kan skabe mulighed for, at det tillærte kan bringes med videre i andre sammenhænge, da en positiv oplevelse kan være en motivationsfaktor og skabe bedre erindringsmuligheder (Illeris 2015). Derudover fremgår det af citatet, at eleven oplever madkundskabsundervisningen som værende sjov og anderledes, hvilket bidrager til noget, som eleven synes er hyggeligt og rart. Dette er af essentiel betydning her og nu, for at en elev på længere sigt kan få effekt af deltagelsen i et projekt (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020). I et tidligere citat lagde Jette også vægt på, at undervisningen netop bliver sjovere, når eleverne føler ejerskab over de opgaver, de står med.

Lotte sætter også ord på, hvad der kan være medvirkende til, at eleverne oplever madkundskabsfaget som anderledes og dermed give dem en anden oplevelse end de andre fag:

Jeg tænker hvis man kan få sådan nogle æstetiske læreprocesser ind over, hvor man med sin krop kan mærke, når vi har dem derovre og de får lov at stå med tingene, mærke tingene og røre ved tingene, så er det noget man husker bedre, end når det er noget, man har læst i en bog. (Lotte, Bilag 2: 6).

Lotte er altså bevidst om, at det kan skabe andre og måske bedre muligheder for læring hos eleverne, når de får lov at bruge kroppen, imens de lærer. En af de interviewede elever fortalte, at det var godt, når de fik lov til at bevæge sig i undervisningen, og noget, som kunne gøre det sjovere at komme i skole var *“mere motion i timerne.”* (Elev, Bilag 9: 10). I LOMAs mål for undervisningen er der også tænkt i undervisningsmetoder, som afviger fra den almindelige kendte type undervisning og giver eleverne mulighed for at bruge kroppen på forskellig vis, hvilket Lotte også er inde på. Et af elementerne, som de indimellem benytter sig af i madkundskabsfaget, er at sanke i lokalområdet, hvilket er et af LOMAs mål. Her har eleverne i forbindelse med undervisningen været ude at sanke i det lokale nær område, hvor de efterfølgende har anvendt høsterne til madlavning i undervisningen. Ved at eleverne kommer på tur og væk fra skolen, hvor de normalvis har deres aktiviteter, bliver elevernes deltagelsesform anderledes end det vante. Ifølge model 2 (jf. Afsnit 4.2), *steder og deltagelsesformer*, kan elever koble adgangen til særlige steder og situationer til dét at tilegne sig ny viden (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 49).

Flere af eleverne siger, at de afprøver opskrifterne fra madkundskabsundervisningen derhjemme samt hjælper forældrene i køkkenet: *“(…) i 5. klasse, så fik jeg sådan en madlavningsbog, så kiggede jeg på den og så lavede jeg noget forskelligt.”* (Elev, Bilag 8: 5). Det viser, at denne elev, og de elever, der fortalte noget tilsvarende, har tilegnet sig en ny viden og færdigheder. Ny viden og færdigheder kan hjælpe elever til at bevæge og orientere sig på en ny måde i verden og føle, at de kan anvende det tillærte samt bidrage i hjemmet. Dette har en betydning for deres personlige udvikling (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 62).

LOMA-konceptet på Strandgårdskolen er forbeholdt madkundskabsundervisningen og fungerer som et appendix til den eksisterende undervisning. Ved at LOMA-konceptet bliver tilføjet til den allerede eksisterende undervisning, giver det en form for genkendelighed og forudsigelighed for eleverne i form af tidspunkter, omfang og undervisningsgangens forløb. Madkundskabsundervisningen, som inddrager LOMA-konceptet, starter hver morgen på samme vis med, at alle samles rundt om bordet og taler om, hvad de skal lave den pågældende undervisningsgang. Denne genkendelighed og forudsigelighed er væsentlig for elevernes deltagelse, hvilket kan give nogle gode forudsætninger for elevernes deltagelsesmuligheder og LOMA-konceptet på Strandgårdskolen (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020: 42).

Madkundskabsundervisningen starter med at eleverne samles om et bord ved en tavle. Ud over planlægning for dagens undervisning, indeholder denne samling også en teoretisk del. Nogle gange

er den teoretiske del foregået i klasseværelset, før de ankommer til køkkenet. Angående det teoretiske element, siger Jette dog:

Det er ikke altid at vi når at italesætte det, som jeg godt kunne tænke mig, fordi de er meget utålmodige og de vil gerne i gang. De fleste børn synes jo at de skal lave mad, de skal jo ikke høre en hel masse om mad. (...). Jeg kunne godt tænke mig, at der blev mere tid til at tale om den mad, man stod og lavede og sådan nogle ting. (Jette, Bilag 1: 8).

Jette ytrer dermed et ønske om at få mere teoretisk viden tilkoblet faget og give eleverne mere baggrundsviden om det emne, de skal arbejde med. Vi har dog ikke forståelsen af, at eleverne har indflydelse på, hvad den teoretiske del skal indeholde. Når eleverne får lov til at vælge en ret, de ønsker at tilberede, kunne det også være en mulighed for, at eleverne kom med ønsker til, hvad de gerne vil have mere viden om inden for madkundskabsfaget. At opleve medbestemmelse fremmer ifølge Illeris elevernes motivation for læring. Samtidig ville det også give mulighed for, at eleverne fik indflydelse på indholdet i undervisningen, som yderligere kan være en motivationsfaktor for eleverne (Illeris, 2015). Derudover siger Jette i citatet: *“Jeg kunne godt tænke mig at der blev mere tid til at tale om den mad, man stod og lavede (...).”* (Jette, Bilag 1), hvilket indikerer, at den teoretiske undervisning muligvis også kunne tilkobles, imens eleverne udfører det praktiske. På den måde kan der skabes flere muligheder for, at eleverne kan få tilkoblet ny viden og færdigheder (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020). Ydermere vil eleverne ikke have oplevelsen af, at undervisning er på samme måde, som når de *“bare sidder på en stol i en time”*, som en elev udtrykte det i et tidligere citat. Noget af det, som flere af eleverne godt kan lide ved madkundskabsfaget, er det at tilberede maden. Derved er det den del af madkundskabsfagets indhold, som motiverer eleverne. Vi har tidligere beskrevet, at eleverne taler om madkundskabsundervisningen derhjemme, og at nogle fortæller, at de har tilberedt mad derhjemme, som de har lært i undervisningen. Hvis eleverne får mere viden relateret til den praktiske undervisning, kan vi have en formodning om, at det kan skabe flere muligheder for mere samtale i hjemmet.

Vi har tidligere beskrevet, at en elev oplevede at blive hørt ved at få medbestemmelse i forhold til retterne i faget. Samme elev var generelt tilfreds med undervisningen. En anden elev, vi interviewede, oplevede derimod ikke, at det var nok at bestemme kun en ret. På spørgsmålet, om det ville være mere interessant, hvis de fik lov at bestemme mere, sagde vedkommende: *“ja meget”*. Eleven kunne dog ikke sætte ord på, hvad det kunne være, de kunne være med til at bestemme. Den elev, vi

interviewede samtidig, svarede også ja og sagde: *“Få lov til at bestemme grøntsagerne ved siden af.”* (Elev, Bilag 9: 5). De to elever var altså enige om, at noget kunne blive bedre, men kunne kun sætte ord på medbestemmelse relateret til indholdet af måltidet. På spørgsmålet, om de kunne lide at have madkundskab, svarede den ene af de to elever nej: *“Fordi jeg synes det er kedeligt.”* (Elev, Bilag 9: 3). Det tyder på, at vedkommende mangler motivation for undervisningen, hvilket måske kan skyldes, at eleven mangler muligheden for medbestemmelse. Senere i interviewet siger samme elev desuden, at det værste ved madkundskab er opvasken, men eleven har den dag selv meldt sig til opgaven med opvask. På spørgsmålet om begrundelsen for dette svarer eleven; *“Det var fordi han var der”* (Elev, Bilag 9: 5) og henviser til den anden elev i interviewet. Det ser vi som et udtryk for, at fællesskabet har en stor betydning for deltagelsen i undervisningen.

5.2.4 Fællesskaber

Illeris taler om forskellige elementer, som gør sig gældende hos den enkelte for, at der kan foregå en læring. Alle otte elever, som vi interviewede, kunne godt lide at have madkundskabsundervisning, men det var forskelligt, hvad der gjorde sig gældende, for at de kunne lide det. En elev fra 7. klasse, hvor madkundskabsfaget er et valgfag, siger: *“Jeg har valgt det fordi at jeg elsker at lave mad.”* (Elev, Bilag 10: 5). Andre elever angiver også at kunne lide selve indholdet af madkundskabsundervisningen. Flere af eleverne peger på, at det at lave maden sammen, er dét, som gør det interessant. En elev siger:

Det er også godt, fordi samarbejde, det hjælper, og ja det er bare hyggeligt (...). Jeg kan godt lide at være i gruppe. Makkerpar er også fint nok. Det er bare sjovere på en måde. (Elev, Bilag 8: 8).

Der er altså flere aspekter, der gør, at eleverne finder madkundskabsfaget interessant. Nogle elever taler også om, at undervisningen foregår på en anden måde, hvor de selv er mere deltagende og aktive end i de andre fag, hvilket er tiltalende for dem. Ser vi på ovenstående citat ud fra Illeris' læringsperspektiv, viser det, at det for nogle af eleverne er det indholdsmæssige, som gør undervisningen interessant og gør dem motiverede for at være en del af undervisningen. For flere af dem er det fællesskabet, som er den drivende faktor. Fællesskabet er en del af samspilsdimensionen i Illeris' lærings trekant og er med til, at eleverne bliver motiverede for at deltage i faget og dermed motiverede for læringsprocesserne. At eleverne lægger vægt på samarbejdet ved madlavningen, kan

indikere, at det kunne komme eleverne til gavn i forhold til sundhedsfremme, hvis LOMA og indholdet blev udbredt til andre fag. Dén antagelse bygger på, at LOMA arbejder ud fra, at undervisningen tager udgangspunkt i nye undervisningsformer og nye omgivelser. Det er noget af det, som eleverne fremhæver som værende positivt ved madkundskabsfaget, altså at undervisningen afviger fra den vanlige undervisning i klasselokalet. Det kan altså være et argument for at implementere LOMA i flere fag, som også er LOMAs mål. Ydermere lægger LOMA vægt på fællesskabet og de positive elementer, som det kan medføre for eleverne.

I resultaterne fra LOMA-projektet havde medarbejderne også fremhævet, at fællesskabet omkring måltidet havde haft en positiv effekt på eleverne. Eleverne, som vi har interviewet, italesætter, at fællesskabet kan være en drivkraft, som kan engagere dem i undervisningen (Elev, Bilag x). Niels italesætter også fællesskabet som et positivt og relevant element i madkundskabsfaget ved spørgsmålet om, hvorvidt han mener, det har en betydning:

Ja det tror jeg det har (...). Og når maden det ligger der, så er det jo også fedt at sige, hold kæft hvor var jeg god i dag. Vi var gode. Fordi de jo alle sammen har lavet en del hver. Så jeg synes, at det bringer dem sammen på en anden måde, end så mange andre fag vil kunne. (Niels, Bilag 3: 8).

Ved den udtalelse hæfter vi os ved, at Niels ser det som noget særligt ved dette fag, som ikke er muligt på samme måde i andre fag. Det positive for eleverne er det samarbejde og den fællesskabsfølelse, de oplever ved madlavningen og fællesspisningen, som netop opstår ved, at det foregår som projektorienteret læring, hvor der er fokus på samarbejde omkring udformning og fremstilling af et produkt (Ruge 2017: 15, 22). LOMA lægger op til også at anvende denne metode i andre fag, så det vil være muligt at opnå noget tilsvarende for eleverne andre steder, hvis lærerne er opmærksomme på muligheden.

En elev fortæller dog, at de også arbejder i grupper i andre fag (Elev, Bilag 10), men når Niels ikke tror, det kan skabe samme sammenhold i andre fag, er det på grund af måden, de i madkundskab sammen skaber et produkt, som alle har bidraget til.

Omkring *tilhørsforhold og fællesskab* i model 2, siger Bruselius-Jensen & Nielsen, at det har stor betydning for eleven at deltage i konceptet – her madkundskabsundervisningen. Det at være sammen med andre kan skabe en fællesskabsfølelse hos eleverne. Det indtryk får vi også i et af vores interviews, hvor en elev fortæller om det at være sammen i undervisningen: “*Det bliver meget sjovere*

og det gør bare dagen bedre (...) Når man bruger tid sammen, så lærer man hinanden at kende lidt mere” (Elev, Bilag 10, 7).

Citatet fortæller netop, at det, at eleverne udfører opgaver sammen, giver noget til fællesskabet. Samme elev siger også: *“(…) hvis du har brug for hjælp, så kan du spørge din ven eller en eller anden kammerat i klassen (...)”* (Elev, Bilag 10: 7). Det kan altså også optimere læringen, at eleverne udfører opgaver sammen, da læring kan have fordel af at foregå i samspil med ligesindede (Illeris 2015; Vidensråd for Forebyggelse 2018). Ved at eleverne også oplever det som sjovere at lære sammen med andre, kan det være med til, at de er mere opsøgende og selv gør en indsats for at deltage og lære (Illeris 2015).

Ud over fællesskabet har LOMA også fokus på elevernes trivsel, og her ser vi en kobling, når en elev taler om at hjælpe hinanden. Når en elev har oplevelsen af at have indflydelse på andres liv, kan det øge deres motivation og dermed deltagelse (Bruselius-Jensen & Nielsen 2020). Derfor kan det igen have betydning med det fællesskab, som bliver skabt, når eleverne har mulighed for at lave noget sammen. Det kan også være et argument for, at LOMAs formål også benyttes i andre fag på Strandgårdskolen.

Et af formålene med LOMAs koncept, som særligt omhandler fællesskabet og det at være sammen omkring maden, er det fælles måltid, hvilket de også har på Strandgårdskolen. Som beskrevet i afsnittet omhandlende Strandgårdskolen (jf. Afsnit 2.3) slutter undervisningen i madkundskab af med, at eleverne på holdet spiser dagens ret sammen med lærerne. Omkring fællesmåltidet og spørgsmålet om madmod svarer Niels:

Ja, fordi de kan godt være lidt tilbageholdende (med at spise, red.), det var de også i dag. Der var der nogle som var sådan, jeg skal ikke spise det der, fordi det ser lidt ulækkert ud. Men så begyndte vi andre at spise, og så var det som om, at så skulle de faktisk også lige prøve. Og det er jo godt, det smager jo godt, de laver jo god mad. Men jeg tror, det der med at de kan se, de andre også spiser det og bliver ved med at spise det (...). (Niels, Bilag 3: 9).

Citatet fortæller, at eleverne inspirer hinanden til at prøve at smage på mad, som de formegentlig ikke ville have smagt, hvis det havde været under andre omstændigheder. Samtidig er det betydningsfuldt for elevernes sundhed, at måltiderne har denne effekt, som Niels beskriver, da vi tidligere har belyst,

at Sundhedsstyrelsen netop anbefaler fokus på mad i folkeskolen. Der kan altså argumenteres for, at det fælles måltid for madkundskabsholdet har en positiv effekt i forhold til madmod og fællesskabet. Vi spurgte også eleverne om, hvorvidt det at spise sammen gav dem mere mod til at smage på maden. Hertil svarer to elever i kor at: *“ja, det gør det”* (Elever, Bilag 10: 8). Og på et opfølgende spørgsmål, om de har prøvet på forhånd at tænke, de ikke kunne lide maden, men alligevel prøver, svarer den ene; *“Og så smager du det, og så er du bare helt vild med det.”* (Elev, Bilag 10: 8).

5.2.5 Delkonklusion - analysedel 2

LOMA-konceptet på Strandgårdskolen er forbeholdt madkundskabsundervisningen. Dette har sine begrænsninger i forhold til LOMA-konceptets formål, som bygger på Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, hvor Fælles Mål udbredes og integreres i flere forskellige fag.

Elevernes deltagelsesforudsætninger er begrænset til pensumets rammer, hvorved eleverne har lov til at ytre sig, men hvor deres ytringer ikke nødvendigvis har indflydelse på undervisningens indhold. Lærerne forsøger dog at gøre brug af andre settings i form af sankeudflugter, hvilket kan bidrage positivt til elevernes deltagelsesmuligheder og læringspotentialer. Måden, der arbejdes på i madkundskab, kan desuden skabe gode muligheder for fællesskab og dermed øge elevernes motivation for deltagelse.

6. Diskussion

Nærværende diskussionsafsnit vil bestå af to separate dele. I den første del vil vi på baggrund af vores analyse diskutere, hvilke udfordringer der kan opstå, når et projekt implementeres i praksis, og ikke mindst når det overlades til skolen selv at videreføre projektets indhold efter projektperiodens udløb. Dette med udgangspunkt i specialets case, LOMA. Anden del vil være en diskussion og refleksion over vores valg af metode og valgte teoretiske begreber i forhold til problemstilling og analysen. Vi vil belyse, om vi mener, det er de rette valg, vi har truffet, eller om der har været mangler.

6.1 Projekters udfordringer i praksis

LOMA-konceptet blev udviklet på Nymarkskolen i Svendborg, hvor konceptet efterfølgende er blevet overført til andre skoler. Her har det været op til skolen selv, hvorledes LOMA-konceptet skulle implementeres, således at det gav mening for den pågældende skole og i den kontekst, det har

været muligt. Efter projektperiodens udløb har det ydermere været op til skolen selv at videreføre konceptet uden finansieringsstøtte og sparring fra en ekstern tovholder samt andet netværk. Ergo skal skolen selv prioritere konceptet ud fra egne ressourcer og økonomi samt afsætte tid til blandt andet kurser, sparring og opfølgning af konceptet.

På Strandgårdskolen har de også andre dagsordener og projekter kørende samtidig med LOMA-konceptet, såsom Det Økologiske Spisemærke og FN's Rettighedsskole, hvilket udfordrer LOMA-konceptet i forhold til prioriteringen af konceptet. Dette ses blandt andet ved, at LOMA-konceptet på Strandgårdskolen er forbeholdt madkundskabsundervisningen. Herved begrænses tværfagligheden og samarbejdet omkring konceptet, da det kun er tilgængeligt for de klassetrin, som har madkundskabsundervisning. LOMA-konceptets intention er, at konceptet skal udbredes til alle skolens klassetrin og integreres i så mange forskellige fag som muligt. Derved kan det diskuteres, hvorvidt LOMA-konceptet opnår målet omkring at sundhedsfremme eleverne, da LOMA-konceptets elementer har svært ved at få plads blandt de eksisterende kerneaktiviteter, hvorved at LOMA-elementerne bliver begrænset for eleverne. Ud over konceptets konkurrence med de andre dagsordener og projekter på skolen, er det også et spørgsmål om, hvorvidt LOMA-konceptet harmonerer med den lokale forståelse af elever som deltagere. På Strandgårdskolen er der ikke noget på skrift i forhold til LOMA og det er dermed op til den enkelte lærer, hvorvidt og hvordan LOMA-konceptet skal integreres i undervisningen. Det samme gælder i forhold til om eleverne skal være deltagere i undervisningen, i den forstand at de for eksempel er medplanlæggere af undervisningens indhold. Her er det ifølge Jette et spørgsmål om, hvordan LOMA-konceptet kan integreres, således at det passer ind i elevernes pensum (Jette, Bilag 1). Det kan dermed diskuteres, om LOMA-konceptet overhovedet er integreret, og om det har potentiale til at blive udbredt til de andre fag. Jette, som tilsyneladende er den eneste lærer, som arbejder med LOMA-konceptet på Strandgårdskolen, har ikke autoriteten til at bestemme, hvad de andre lærere skal inddrage i deres undervisning, og det kan dermed diskuteres, om LOMA-konceptet kun eksisterer, fordi hun er en ildsjæl omkring konceptet.

Spørgsmålet er også, hvorvidt Strandgårdskolen er en LOMA-skole ud fra LOMAs intentioner. Eller er det et mærkat, der blot bliver sat på den igangværende undervisning? I forhold til at madkundskabsundervisningen også indebærer, at der skal tilberedes et måltid til salg til resten af skolen, siger Jette:

Men det kan godt være, at det er en ulempe, fordi det presser til dels også på, at vi både skal være færdige til tiden, det skal se ordentligt ud, og det skal også smage ordentlig. Altså. Så læringen bliver nogle gange skubbet lidt i baggrunden af det. Fordi der står altså nogle klokken kvart over elleve og forventer at få noget mad. Så kan det ikke hjælpe noget, at vi først er færdige klokken halv tolv. Det er en balancegang, fordi man kan sige, kunne vi fordybe os og ikke tænke over, at vi havde en funktion også, så var det jo en helt anden undervisning, vi også kunne lave. (Jette, Bilag 1: 9).

Altså er det ikke læringselementet der er hovedfokus for elevernes udbytte, men den produktion de er en del af. Hvor meget af LOMAs formål bliver så opfyldt?

Ud fra ovenstående tydeliggøres det, at LOMA-konceptet ikke er førsteprioritet på Strandgårdskolen, da det både konkurrerer med andre projekter og dagsordener samt skolens rammer og retningslinjer. Derudover udtrykker Jette, at ledelsen har manglende interesse og fokus omkring LOMA. Ud over at være i konkurrence med andre dagsordener og prioriteringer er LOMA-konceptet på Strandgårdskolen også udfordret i henhold til at blive udbredt til andre fag end madkundskab og ikke mindst at foregå i andre lokale settings. Dette kan måske medføre begrænset faciliteringen af nye deltagelsesmuligheder og deltagelsesformer for eleverne.

Måske det er for stort et ambitionsniveau for en skole på egen hånd at videreføre de mål, som LOMA lægger op til. Vi er vi ikke i tvivl om, at LOMAs intentioner for eleverne er gode, men er det realistisk for en folkeskole at opfylde de krav, der er til projektet - særligt når skolen bliver overladt til sig selv uden økonomisk støtte og ekstern vidensdeling og sparring? Det kræver omlægning af undervisning, at LOMAs undervisningsmateriale bliver integreret i undervisningen og ikke mindst tid og medarbejderressourcer at skabe de nødvendige kontakter til samarbejdspartnere, som ønsker at være en del af et undervisningstilbud til eleverne. LOMA lægger også op til, at eleverne skal inddrages i planlægning og udførsel, hvilket måske kan afvige fra mange nuværende læringsstile, og dermed kræver det ekstra ressourcer af lærerne at omlægge undervisningsmetoden. Udfordringen kan være, at der ikke er nogen opfølgning på LOMA udefra, som der for eksempel er ved det økologiske spisemærke. Dermed står skolen ikke til ansvar for noget i forhold til et projekt som LOMA. Kan det være en afgørende faktor, når en skole skal prioritere mellem forskellige projekter?

Til trods for at LOMA-konceptet ikke får det indpas, som konceptet er tiltænkt, kan det stadig give inspiration til madkundskabslærernes undervisning, hvilket blandt andet ses med årshjulet. Dermed

kan det diskuteres om LOMA-konceptet, trods alt, gør en lille forskel i praksis i henhold til madkundskabsundervisningens indhold og fokus. I betragtning af de nye nationale sundhedstal (jf. Afsnit 1.1) tydeliggøres det, at der er behov for nytænkning af sundhedsdiskurserne og de overordnede sundhedsindsatser. Dermed er de store spørgsmål måske ikke, hvordan og hvor meget LOMA er en del af Strandgårdskolen, men hvorfor der ikke er større interesse og fokus på at implementere de sundhedsfremmende projekter i skolerne og være vedholdende omkring deres indhold. Ydermere, hvad er det i samfundets diskurser, der gør, at det ikke har en større prioritering, når nu undersøgelser viser, at der er et stort behov for forandring i forhold til sundhed?

I forlængelse af den begrænsede interesse kan det diskuteres, om der opstår et clash når friere rammer i undervisningen og inddragelse af andre settings ifølge teorien øger muligheden for nye deltagelsesformer, samtidig med at lærerne efterspørger mere struktur og retningslinjer for at få udbredt konceptet. Jane ønsker for eksempel, at ledelsen fastsætter mere struktur for undervisningen i samarbejde med lærerne og ikke mindst, at der bliver udarbejdet skriftligt materiale for arbejdet med LOMA og madkundskabsundervisningen. Samtidig lægger LOMA-konceptet op til at inddrage forskellige settings og muligheder for at varierer undervisningen, hvilket tyder på er til gavn for eleverne. Her kan der dog stilles spørgsmålstejn ved, hvor komplekst et koncept eller indsats kan eller bør være, hvis det skal være realistisk for en institution såsom folkeskolen at implementere i praksis?

Vi kan desuden diskutere, hvorvidt projekter som LOMA kan gøre en reel sundhedsfremmende forskel, da implementeringen og deres videreførelse efter projektafslutningen kan synes tilfældig. Både i forhold til hvilke skoler, der indgår i projekterne, og hvordan projekter prioriteres lokalt. For nuværende er der krav til skolerne om at implementere Fælles Mål for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, hvor målene er op til den enkelte skole at indfri. Dette kan tyde på, at der er et behov for nogle mere overordnede retningslinjer og minimumskrav til skolerne i forhold til sundhed, hvis de sundhedsfremmende tiltag skal have en effekt.

6.2 Diskussion af metodiske og teoretiske valg

Efter at have arbejdet med LOMA gennem specialet ser vi stadig et potentiale i konceptet i forhold til det sundhedsfremmende arbejde med elever i folkeskolen. Vi mener derfor fortsat, at LOMA har været det rette valg til et bud på en case for et skolemadskoncept i forhold til sundhedsfremme af skoleelever. Udfordringen er ikke selve ideen for et koncept, men at det skal tilpasses forskellige kontekster. I forlængelse heraf har vi også gjort os overvejelser om, hvad det har givet specialet at

have taget udgangspunkt i Strandgårdskolen, og ydermere at vi kun har belyst en enkelt skole. Vi ville med stor sandsynlighed være kommet frem til andre perspektiver ved at have inddraget to skoler. Alligevel vurderer vi, at den ene skole har bidraget med en forståelse af, hvad det kan kræve af en skole at danne ramme for en sundhedsfremmende setting, og hvilke muligheder det har givet for læring og deltagelse hos eleverne.

Vores semistrukturerede interviews med lærere og elever har også bidraget til, at vi kunne belyse Strandgårdskolen som en del af vores case og ud fra denne bearbejde vores problemstilling. Vi er dog bevidste om, at ledelsen på Strandgårdskolen fremstilles med en forholdsvist negativ ladning. Vi ved reelt set ikke, hvordan ledelsen på Strandgaardskolen forholder sig til LOMA og den sundhedsfremmende undervisning, og problemstillingen er dermed kun belyst fra medarbejdernes side. Derfor havde det nuanceret vores analyse, hvis vi også havde foretaget et interview med en medarbejder fra ledelsen på Strandgårdskolen.

En udfordring ved vores interviews med eleverne har særligt været, at vi først efter vores interviews fik fokus på deltagelsesbegrebet. Det kunne formegentlig have bidraget med flere nuancer til specialet, at vi havde spurgt mere detaljeret ind til, hvordan eleverne kunne forestille sig at have mere indflydelse på undervisningen. Havde vi valgt at lave et fokusgruppeinterview med eleverne frem for semistrukturerede interviews, er der også mulighed for, at vi havde kunnet skabe mere debat eleverne imellem. Med mulighed for en debat eleverne imellem kunne det have givet flere perspektiver og uddybende svar. Dog holder vi fast i, at vores oprindelige beslutning var den rigtige - særligt ud fra vores overvejelser beskrevet i metodeafsnittet.

Ser vi på vores teoretiske valg, har Bruselius-Jensen & Nielsens modeller kunnet hjælpe til besvarelsen i forhold til deltagelse, i den udstrækning vi havde tænkt var formålet. En ulempe ved valget kan være, at deres forskningsresultater hovedsageligt bygger på, at eleverne skal være medinddraget helt fra udformningen af et projekt. Dette har ikke været muligt for eleverne på Strandgårdskolen, da projektet kom med en færdig defineret ramme til skolen.

Vores valg om inddragelse af Knus Illeris' læringstrekant har bidraget til et flerstrengt læringsperspektiv ved både at fokusere på den enkelte elev, men også det samspil der foregår ved læring. Det kan dog diskuteres, om særligt indholds- og drivkraftsdimensionen kunne have været udfoldet mere, hvis vi havde fået et bedre udbytte af vores interviews med eleverne. Det at læringstrekanten inddrager et bredt læringsperspektiv argumenter dog stadig for, at vi mener, det har været det rette valg af teori i forhold til et læringsaspekt.

At vi valgte at anvende flere vinkler på setting har givet det udbytte, der var formålet. Setting-begrebet har efter vores overbevisning været det rette valg at inddrage i forhold til et fokus på sundhedsfremme af skoleelever. Begrebet har været med til at italesætte de nødvendige betingelser for aktørerne på skolen i arbejdet med sundhed. Desuden har settingen betydning for elevernes deltagelses- og læringsmuligheder i det sundhedsfremmende arbejde.

7. Konklusion

Ud fra vores arbejde med analysen vil vi i dette afsnit give konklusioner på vores problemformulering:

Hvilke muligheder og barrierer kan der være, når et skolemadsprojekt skal integreres i en setting?

Og hvordan kommer elevernes deltagelses- og læringsforudsætninger til udtryk i arbejdet med LOMA på Strandgårdskolen?

Når et skolemadsprojekt som LOMA integreres på Strandgårdskolen, skaber det mulighed for, at eleverne kan få ny viden og færdigheder, men i en setting, der er kendt for eleverne. Derved kan det være en lettere overgang for eleverne, når det foregår i kendte rammer. Det har ydermere været med til at skabe et fællesskab eleverne imellem. Særligt har det betydning for elevernes deltagelse- og læringsforudsætninger, at undervisningen foregår i et fælles samarbejde, hvor alle er med til at producere et produkt som dagens ret til skolens kantine. LOMA har også skabt mulighed for fællesaktiviteter i form af et høstmarked, som forhåbentlig genoptages på skolen.

Når et projekt skal integreres på en skole, kræver det ofte en del ressourcer som tid og økonomi. Det har også været en barriere for LOMA på Strandgårdskolen, at der ifølge vores informant Jette har manglet opbakning fra ledelsen og dermed manglet støtte til, at de nødvendige ressourcer blev prioriteret. Samtidig kræver det en fælles forståelse hos ledelse og medarbejdere at arbejde med et sundhedsfremmende projekt, hvis det skal bidrage til sundhedsfremme hos eleverne. Jette er, hvad vi vil betegne som en ildsjæl, og kæmper det, hun kan, for at madkundskabsfaget og herunder LOMA skal give det bedst mulige udbytte til eleverne. Hun har dog behov for opbakning, så hun ikke står alene med projektet, da hun ikke har autoritet til at komme med krav til sine kollegaer om, hvad der ville kunne forbedre undervisningen. En udfordring på Strandgårdskolen kan være, at der undervejs i projektet er kommet ny ledelse, som ikke har været med til at tage beslutningen om LOMA-projektet. Samtidig kan de have flere andre projekter at skulle prioritere i mellem, og derfor kan det

være svært at skabe plads og ressourcer til hver enkelt. Det er tydeligt, at det er op til den enkelte skole at vælge, hvilke projekter de ønsker at have fokus på, og det kan have en betydning for, hvor og hvordan skolen ønsker at skabe en forskel.

LOMA er et koncept, der er udviklet på en anden skole end Strandgårdskolen og er dermed blevet overført til en anden setting end den oprindelige. Det kan give nogle udfordringer, da der kan være mange forskellige elementer, der skal tages højde for, som kan være anderledes fra en setting til en anden. LOMA lægger op til, at konceptet kan udvikles til den setting, det er i, og kan passes ind efter ønsker og behov. Problemet er blot den manglende støtte til at holde ved konceptet på skolen.

Når lærerne har forskellige tilgange til undervisningen, ved for eksempel at ikke alle fokuserer på årsplanen, kan det udfordre elevernes læringsmuligheder, da det kræver en fælles målsætning at tilbyde alle elever den bedst mulige undervisning. Flere af eleverne, vi interviewede, kan dog godt lide at lave mad i hjemkundskab og ikke mindst, at der er et samarbejde i processen, hvilket er med til at øge motivationen for læring. Det skaber altså en forståelse af, at det kan være muligt at opnå en læring ud fra Illeris' læringstrekant, ved at flere elever kan lide indholdet for undervisningen og dermed bliver motiverede. Modsat kan det mindske motivationen i henhold til deltagelsesformer, at der ikke gøres brug af andre settings. Væsentligt er det også at pointere, at flere elever ønsker mere medbestemmelse i undervisningen. Arbejdes der mere med dette i forhold til madkundskab, vil det formegentlig skabe bedre mulighed for elevernes deltagelses- og læringspotentialer.

Vi indledte dette speciale med et citat af Jesper Fisker, adm. direktør i Kræftens Bekæmpelse, som påpeger, at vi er nødt til at lave samfundsmæssige ændringer. Ud fra vores case tydeliggøres det, at det er udfordrende for projekter som LOMA at vinde indpas i de fastsatte rammer og retningslinjer, der er for en skole, efter projektets udløb. De nyeste tal fra Den Nationale Sundhedsprofil tyder på, at der er behov for nytænkning af sundhedsindsatser, hvor indsatserne nu er enstrengede og individorienterede. Dette kræver dog også en ændring i samfundets normer og værdier, hvis samfundsdiskurserne og indsatserne skal komme til gavn og bidrage positivt til danskernes sundhed.

8. Perspektivering

Igennem vores proces med nærværende speciale er vi kommet omkring flere forskellige perspektiver, der kunne være relevante at belyse i et videre arbejde med vores problemstilling og interessefelt: at sundhedsfremme skoleelever. Særligt ét emne er gået igen, nemlig elevernes hjem og deres forældre. Relevansen af hjemmet og forældrenes inddragelse vil vi kort præsentere i dette kapitel.

Vi har i specialet italesat nødvendigheden af, at en del af undervisningen foregår i samarbejde med andre settings. Inddragelse af forskellige settings kan have indflydelse på elevernes deltagelses- og læringsmuligheder, hvilket kan bidrage positivt til elevernes sundhed. Derfor ser vi et potentiale i at udvide undersøgelsens fokus på skolen til elevernes hjem og forældre. Både da hjemmet ofte er dér, hvor eleverne, ud over skolen, tilbringer det meste af deres tid, samt at forældrene ofte er dem, som blandt andet er ansvarlige for indkøb af husholdningens fødevarer og tilberedning af hjemmets måltider. Et fokus på mad- og måltidsvaner i hjemmet og hos forældrene ser vi som værende særligt interessant, netop da denne setting har betydning for elevernes mad- og måltidsvaner. Det er yderligere et interessant fokus, da det er ganske få børn og unge, som efterlever de nationale kostråd (Vidensråd for Forebyggelse 2018). Ved at inddrage forældrene i det sundhedsfremmende arbejde på skolen har vi en hypotese om, at det ud over at sundhedsfremme eleverne også kan have en sundhedsfremmende effekt på forældrene ved blandt andet at præge deres mad- og måltidsvaner og viden herom. Derudover udgør hjemmet og familien en setting, hvor de kulturelle normer og værdier præger sundhedsdiskursen.

Hvis man gennem folkeskolen og eleverne kan inddrage hjemmet i en sundhedsfremmende indsats, kan det muligvis bidrage til sundhedsfremme hos en større del af befolkningen. Dog kan det tænkes, at der kan være mange udfordringer forbundet med en sådan indsats. Både i form af hjemmets individuelle hensyn og sundhedsforståelser, men også i form af familiens socioøkonomiske status og ressourcer.

Med de hypoteser in mente ser vi en udfordring i at have fokus på forældreinddragelsen i nærværende speciale, men ser det som værende en problemstilling, der kunne være yderst relevant at undersøge mulighederne for fremadrettet. I forlængelse af dette ser vi en udfordring i at inddrage elevernes forældre i et sundhedsfremmende projekt som LOMA, men ikke desto mindre er forældrenes rolle yderst relevant i det sundhedsfremmende arbejde rettet mod folkeskoleelever.

Litteratur og kilder

Bøger

- Andersen, T.B., Reinbach, H.C. og Bloch, P. (2020), Supersetting-tilgangen til integreret sundhedsfremme i lokalsamfundet. I: Andersen, P.T., Lau, C.B. og Andersen, H.M. (red). *Sundhedsfremme i kommuner og lokalsamfund - mellem forskning, planlægning og praksis* (s. 51- 75). København. Hans Reitzels Forlag
- Bruselius-Jensen, M. & Nielsen, A. M. W. (2020): *Veje til deltagelse – Nye forståelser og tilgange til facilitering af børn og unges deltagelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Dooris, M. (2009), Sundhedsfremmende settings: teori, politik og praksis. I: Carlson, M., Simovska, V. og Jensen, B.B. (red.). *Sundhedspædagogik og sundhedsfremme - Teori, forskning og praksis*. Århus. Aarhus Universitetsforlag.
- Dybbroe, B. & Land, B. (2012). Indledning: Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv. I: Dybbroe, B., Land, B. og Nielsen, S. B. (red). *Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B (2015). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, Roger (1992). Organizational Principles. I: *Childrens Participation: from tokenism to citizenship* . UNICEF International Child Development Centre
- Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. Udgave). Frederiksberg C. Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. (2017). Det observationsbaserede interview. I: Kampmann, J. Rasmussen, K. og Warming, H. (red). *Interview med børn*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Lau, B. C. & Dybbroe, B. (2012). Kommunal sundhedsfremme i borgernes hverdag – ud fra en settings- og empowermenttilgang. I: Dybbroe, B., Land, B. og Nielsen, S. B. (red). *Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

- Pedersen, K. B. (2012). Socialkonstruktivisme. I: Juul, S. & Pedersen, K. B. (red.) *Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori – en indføring*. Latvia. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K., Warming, H. & Kampmann, J (2017). Indledning. I: Kampmann, J. Rasmussen, K. og Warming, H. (red). *Interview med børn*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
- Vejleskov, H. (2009). *Motivation*. Gyldendal. København
- Wackerhausen, S. (2005). Et åbent sundhedsbegreb – mellem fundamentalisme og relativisme. I: Jensen, u. J. & Andersen, P. F. (red). *Sundhedsbegreber – filosofi og praksis*. Århus C. Filosofia.

Artikler og tidsskrifter

- Green, j. & Tones, K. (2000). The Health Promoting School, general practice and the creative arts: an example of inter-sectoral collaboration. I: [Health Education](#); Bradford [Vol. 100, Iss. 3](#), s. 124-130.
- Jensen B. B. (2005). Sundhedsfremme og forebyggelse – to forskellige paradigmer? I *Tidsskrift for forskning og samfund 2005* (3) s. 67-87.
- Kickbusch, I (2003). The Contribution of the World Health Organization to a New Public Health and Health Promotion. I: *American journal of Public Health marts 2003* (3/93). S. 383-388.
- World Health Organization (1986). *Health Promotion – Ottawa charter*. Ottawa, Ontario, Canada. World Health Organization.

Links

- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Madkundskab - Fælles mål*. Lok. d. 26. jan. 2022 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-10/GSK_FællesMål_Madkundskab.pdf

- Børnerådet (u.å.). *FN's børnekonvention - alle børn har rettigheder*. Lok. d. 2. april 2022 på:
https://www.boerneraadet.dk/media/87197/BRD_FN_Boernekonventionen.pdf
- Damsgaard, C. (2021, 7. jan). *Maddannelse, måltider og sundhed i et setting-perspektiv*. EMU-danmarks læringsportal. Lok. d. 11. april 2022 på:
<https://emu.dk/grundskole/sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab/maddannelse-i-praksis/maddannelse?b=t5-t32-t3631>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Evaluering af projektet LOMA – Et projekt, der integrerer tilberedning af sund skolemad i undervisningen i folkeskolen*. Lok. d. 27. jan. 2022 på: <https://lomaskole.dk/wp-content/uploads//2015/06/evaluering-af-projektet-loma-2017.pdf>
- Fødevarerstyrelsen (2021) *De officielle Kostråd - godt for sundhed og klima*. Lok. d. 12. jan. 2022 på: <https://altomkost.dk/raad-og-anbefalinger/de-officielle-kostraad-godt-for-sundhed-og-klima/>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (2021) *Summary for Policymakers*. Lok. d. 2. jan. 2022 på: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/05/SR15_SPM_version_report_LR.pdf
- Ishøj Kommune (2016). *Ernæringsprincipper - For børn og unge 0-16 år*. Lok. d. 9. april 2022 på: <https://docplayer.dk/28429536-Ernaeringsprincipper-for-boern-og-unge-0-16-aar-ishoej-kommune.html>
- Krause-Jensen et al. (2020). *Vidensgrundlag for praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning*. Lok. d. 9. maj 2022 på:
<https://vpt.dk/sites/default/files/2020-01/Slutrapport%20Praksisnær%20og%20anvendelsesorienteret%20undervisning%20-%20final.pdf>
- Kræftens bekæmpelse (2022, 10. marts). *Alarmerende sundhedstal: Kræftens Bekæmpelse efterlyser handling*. Lok. d. 1. maj 2022 på:
<https://www.cancer.dk/nyheder/alarmerende-sundhedstal-kræftens-bekæmpelse-efterlyser-handling/>
- Lassen, A. D. (2020, feb.). *Råd om bæredygtig kost – fagligt grundlag for et supplement til De officielle kostråd*. Lok. d. 14. marts 2022 på:

- <https://www.food.dtu.dk/english/-/media/Institutter/Foedevareinstituttet/Publikationer/Pub-2020/Rapport-Raad-om-baeredygtig-kost.ashx?la=da&hash=E3D5BD3F878A3C25C3DB48FD914A0AF7A55E8239>
- Laursen, P.F. (2021, 5. okt). Koncepter lover mere, end de kan holde. *Folkeskolen.dk*. Lok. d. 8. maj 2022 på: <https://blog.folkeskolen.dk/blog-didaktik-forskning/koncepter-lover-mere-end-de-kan-holde/127163>
 - LOMA (2018) *Netværk for LOMA-skoler*. Lok. 17. marts 2022: https://lomaskole.dk/wp-content/uploads/2015/06/loma_netvaerkfolder_final.pdf
 - Ruge, D. (2017). *LOMA – Lokal mad – en innovativ og bæredygtig model for læring og næring til skoleelever*. Lok. d. 14. jan. 2022 på: https://lomaskole.dk/wp-content/uploads/2015/06/uclfoelgeforskning_projektrapport1_web.pdf
 - Ruge, D. (2018, 15. maj). *Pædagogik og didaktik i LOMA-undervisning*. Lok. d. 6. april 2022 på: <https://lomaskole.dk/wp-content/uploads//2017/09/paedagogik-og-didaktik-i-loma.pdf>
 - Ruge, D. (2021, 13). *LOMA – Lokal Mad – en integreret tilgang til mad i dagtilbud og skoler*. Lokaliseret d. 7. april 2022 på: <https://lomaskole.dk/om-loma/loma-lokal-mad/>
 - Sundhedsstyrelsen (2018). *Forebyggelsespakker – Mad og måltider*. Lok. d. 24. marts 2022 på: <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2018/Forebyggelsespakker/Mad,-a,-,maeltider.ashx>
 - Sundhedsstyrelsen (2019) *Børn og unges sundhed og trivsel. Anbefalinger til kommuner*. Lok. 16. marts 2022: <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2019/Boern-og-unges-sundhed-og-trivsel.ashx?la=da&hash=DB0B87FB0945D29F41ACCB2685CE2AF20210BB>
 - Sundhedsstyrelsen (2022) *Danskernes sundhed. Den Nationale Sundhedsprofil 2021 – centrale udfordringer*. Lok. 16. marts 2022: <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2022/Sundhedsprofil/Sundhedsprofilen-kort.ashx>
 - Vidensråd for forebyggelse (2018). *Fremme af sunde mad- og måltidsvaner blandt børn og unge*. Lok. 16. marts 2022: http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraad_maaltidsvaner_indhold_digi_0.pdf

Bilag

Bilag 1 - Jette

Bilag 2 - Lotte

Bilag 3 - Niels

Bilag 4 - Strandgårdskolens sundhedspolitik

Bilag 5 - Interviewguide lærere

Bilag 6 - Interviewguide elever

Bilag 7 - Elever interview

Bilag 8 - Elever interview

Bilag 9 - Elever interview

Bilag 10 - Elever interview