

# At spise sammen i skolen

– et elevperspektiv på trivselspotentialiet i måltidssituationen i LOMA



Skriftligt Masterprojekt af:

Rikke Vingaard Thrane

Studienummer: 20161504

Danmarks Pædagogiske Universitet januar 2019

Antal anslag: 107.905

## Abstract

Wellbeing is a key word when it comes to youth in a school context. All levels in connection within a school context agree that wellbeing in school is essential, however it is important to apply a shared definition of the concept and to reflect on the perspective from it is understood. Furthermore, the students' voice is rarely heard in the discussion and agenda of youth wellbeing in schools.

This project is based on the problematic mentioned above, and the fact, that the students' voice is often not represented, when the concept of youth wellbeing is discussed or even measured. The aim is to investigate students' perspectives on wellbeing in school in relation to the everyday mealsituation. Based on students' conceptualization and valuation of wellbeing, this project aims to answer whether the mealsituation can contribute to their wellbeing.

The theoretical approach is based on a social constructionist perspective on youth wellbeing in schools, with impetus in the students' voice. The theory used to understand and identify the students' understanding of wellbeing is Jennifer Spratts' discourses of wellbeing. This theory is combined with Claude Fischlers theory about commensality to understand the mealsituation. The empirical data is based on qualitative methods, including an analysis of three focus group interviews with students in 9th grade. Data from interviews are supplemented by participatory observations in a 9th grade class.

The results of the study shows, that the most essential part of wellbeing in the students' perspective was the relationships to the other students and to the teachers, and the feeling of being a part of the community. The everyday mealtime, where the students sit together and eat, either their lunchpack or the LOMA meal, can contribute to the feeling of being a part of the community and to the strengthening of relationships both with the other students and with the teachers. But students also describe that there are environmental factors and frameworks that influence how big the benefit is. As a consequence of this, there is a certain responsibility associated with participation, both on an individual level for pupils and teachers, but also on the organizational level for the school.

The findings address the importance of including the students' perspective on wellbeing and to bring students perspectives into play as part of a democratic approach to wellbeing in school. In this case, in such a concrete situation as the mealsituation.

## Indholdsfortegnelse

2. Baggrund og problemfelt.....	4
2.1 Introduktion til feltet – trivsel og måltidet i skolekontekst.....	4
2.2 Problemformulering .....	8
3. Teori og metode.....	8
3.1 Videnskabsteoretiske tilgang.....	8
3.2 Teori.....	9
3.2.1 Trivsel – introduktion til begrebet og præsentation af anvendte teori.....	9
3.2.2 Trivselsdiskurser - Jennifer Spratt.....	10
3.2.3 Commensality – Claude Fischlers.....	15
3.3 Metode.....	16
3.3.1 Indledende rammer og overvejelser.....	16
3.3.2 Fokusgruppeinterviews .....	18
3.3.3 Deltagerobservation .....	19
3.3.4 Ethiske overvejelser .....	19
3.3.5 Bearbejdning af data .....	20
4. Analyse .....	20
4.1 Analysens metode og opbygning.....	20
4.2 Elevperspektiv på trivselsbegrebet.....	21
4.3 Elevperspektiv på trivsel i skolen .....	24
4.4 Ansvar.....	27
4.5 Måltidssituationen i et trivselsperspektiv.....	31
5. Diskussion .....	35
5.1 Fællesskab/venner i måltidssituationen .....	36
5.2 Lærerens rolle i måltidssituationen .....	39
5.3 Komplexiteten og elasticiteten i trivselsbegrebet .....	40
6. Metodiske refleksioner .....	41
7. Konklusion.....	43
8. Perspektivering .....	43
9. Referencer .....	45

## 1. Indledning

Ordet trivsel er allestedsnærværende i den politisk diskurs, og bekymringer om trivslen blandt børn og unge er særlig stor. Sundhed og trivsel er repræsenteret som en forudsætning for at lære, snarere end et resultat af uddannelse.

Siden 2015 er der i Danmark foretaget trivselsmålinger, som en del af de nationale mål for skolen. Ved indførelsen af skolereformen i 2014 har der været et øget fokus på at måle og evaluere på, hvorvidt reformen har været med til at styrke elevernes trivsel i skolen, hvilket blandt andet har medført indførelsen af obligatoriske årlige trivselsmålinger.

Dette masterprojekt tager udgangspunkt i en undren og nysgerrighed omkring begrebet trivsel, og om det vi som skole italesætter er trivselsfremmende også opleves trivselsfremmende i et elevperspektiv. Formålet med projektet er at undersøge elevernes oplevelse af trivsel i måltidssituationen. Hvordan forstår eleverne begrebet trivsel, og hvordan opleves måltidet og den måde vi som skole rammesætter måltidet i et elevperspektiv.

I det følgende vil jeg indkredse baggrunden og problemfeltet nærmere for at placere mig i forskningsfeltet i forhold til trivsel i måltidssituationen i en skolekontekst.

## 2. Baggrund og problemfelt

### 2.1 Introduktion til feltet – trivsel og måltidet i skolekontekst

I European Network of Health Promoting Schools målsætning omkring "settings approach" ses en vision om at fremme sundhed for alle ved at placere de personlige valg med et miljø der fremmer sundhed:

*"The Health Promoting School aims at achieving healthy lifestyles for the whole school population by developing supportive environments conducive to the promotion of health. It offers opportunities for and requires commitment to the provision of a social and physical environment that is safe and enhances health. A Health Promoting School uses its management structures, its internal and external relationships, its teaching and learning styles and its methods of establishing synergy with its social environment to create the means for pupils, teachers and all those involved in everyday school life to take control over and improve their physical and emotional health (Burgher et al. 1999).*

I Sverige har man en lang tradition for skolemad, men man har ikke tradition for rammerne omkring måltidet. En gruppe forskere fra Örebro Universitet, med forskningsleder Johanna Björklund kigger i deres forskningsprojekt "Food and health in educational contexts" (Örebro Universitet, lokaliseret 30/11-18) på, hvad det betyder at skemalægge en pause kun til spisning i forhold til at fremme relationen mellem eleverne og mellem lærer og elev, og om det har betydning for elevernes trivsel.

I Danmark er der de senere år foretaget forskning der har inddraget sundhed, ernæring, læring, miljø og bæredygtighed. I den sammenhæng skal nævnes EVIUS (EVIUS, 2010) og OPUS (OPUS, 2014). EVIUS er en effektvurdering af interventioner omkring frokost for børn og unge på 38 skoler, rapporten anbefaler blandt andet: " Sikre fokus på de sociale behov blandt eleverne i forhold til rammerne for skolemåltiderne og sikre et større fokus på integrering af madordninger i skolens undervisning. Det kan ske ved at inddrage undervisning i sundhed, ernæring, økologi og madkultur" (EVIUS, 2010, s.35). Resultaterne fra EVIUS viste i forhold til udskolingseleverne, at inddragelse i forhold til rammer var væsentlig for elevernes tilhørsforhold. Man kunne ikke konkludere at måltidet i sig selv gav bedre læring, men der var identificering af en række potentialer, herunder især det fælles måltids betydning for det sociale samvær og for elevernes trivsel mere generelt (EVIUS, 2010, s.7). I projektets konklusion antages det, at den største sundhedsmæssige effekt ikke stammer fra den sunde mad i sig selv, men det dannelsesaspekt der ligger i et dagligt måltid (EVIUS, 2010, s.33). Projekt OPUS havde til formål at sikre optimal trivsel, udvikling og sundhed for børn gennem "Ny nordisk hverdagsmad". De publicerede resultaterne fra OPUS viste både positive og negative resultater på udvalgte bioparametre og læring. De viste ingen resultater omkring trivsel, men antyder at sund kost kan være med til at udjævne den sociale ulighed i sundhed på lang sigt (OPUS, 2014,s.90). I en rapport fra DCA- Nationalt center for fødevarer og landbrug (Skovgaard, M.,m.fl. 2017) kortlægges og sammenfattes forskningsbaseret viden om, hvad rammer for mad og måltider i skolen betyder for elevers sundhed og læringsforudsætninger i et internationalt perspektiv. Sammenfattende viser forskningen, at rammerne for måltider i skolen, herunder madordninger og spisegrupper, har væsentlig betydning for elevers sociale fællesskab både i klassen og på skolen generelt. Skolemåltiders fællesskabende potentiale ligger ikke kun i maden, men i højere grad i rammerne (Skovgaard, M.,m.fl. 2017, s.31).

Nogle af de resultater der blandt andet kom frem i EVIUS, dannede grundlag for LOMA<sup>1</sup>. I sin Ph.d. peger Dorte Ruge (2015) på vigtigheden af en whole school approach, som et

---

<sup>1</sup> LOMA-lokal mad. Repræsenterer en integreret tilgang til skolemad, der omfatter sundhedsfremme, læring og bæredygtig udvikling. Læs mere på lomaskole.dk

løsningsforslag til at arbejde med sundhedsfremme i en dansk skolekontekst, og fremlægger i sin Ph.d. resultater der viste, at eleverne udviklede handlekompetence i relation til deres sundhed, hvor de gennem uddannelsesaktiviteter udviklede viden, færdigheder, ejerskab og kritisk tænkning i forhold til mad. LOMA viste sig også at tilbyde eleverne et attraktivt rum for læring og identitetsudvikling i forhold til at skabe relationer og føle sig som en del af et fællesskab. Hun påpeger også at elevernes opnåelse af sundere madvaner blev understøttet af det tiltag skolen gjorde i forhold til at introducere det fælles måltid. Andelen af elever der spiste frokost før LOMA blev introduceret steg fra 30-40% til 90%, heraf er det ca. 50% der spiser LOMA mad, resten spiser deres medbragte mad (Ruge, D. 2017a). Efter udgivelse af resultaterne fra Dorte Ruges ph.d blev der med støtte fra en fond etableret et LOMA projekt med det formål at udbrede LOMA til andre skoler i landet. Der er i skrivende stund 9 LOMA-skoler i fire kommuner (Netværk for LOMA-skoler, Ruge 2017b).

På Ungeskolen, Nymarkskolen i Svendborg har man som en del af den sundhedsfremmende indsats siden 2011 været en del af udviklingen og gennemførelse af LOMA. Først som en del af udviklings- og forskningsprojektet ledet af forsker og ph.d Dorte Ruge (2015) i 2011-2013. Fra 2013 har LOMA været en integreret del af skoledagen på Nymarkskolen. Nymarkskolen er en udskolingsskole med 700 elever fordelt på 7.-10.årgang. 10.årgang er placeret et andet sted i byen, hvilket betyder der fysisk er ca. 600 elever på afdelingen med 7.-9. årgang. Det er sidstnævnte afdeling med 7.-9.årgang dette projekt har som case.

I LOMA bliver der hver dag tilberedt og i fællesskab spist et sundt måltid mad. Måltidet er planlagt, tilberedt og serveret af elever i samarbejde med køkkenprofessionelle. Alle elever sidder sammen med deres klasse og den lærer, der har undervisningslektionen op til spisepausen. Spisepausen er rammesat til 20 minutter, hvor eleverne skal sidde sammen med klassen og spise, enten deres madpakke, LOMA mad eller ingenting. Det er ikke valgfrit at deltage i måltidet. Skolens klasser er fordelt i fire spisesale rundt på skolen, derudover sidder der også nogle og spiser i deres klasseværelser. I løbet af skoleåret roterer klasserne rundt fire gange og kommer på den måde til at sidde forskellige steder hen over et skoleår.

På tværs af sundheds-, undervisning-, fødevarer-, ældre- og socialministeriet blev der på baggrund af regeringsudspillet "For et friere, rigere og mere trygt Danmark" fra 2016, nedsat et advisory board der havde til opgave at samle nogle anbefalinger omkring mad og måltider ud fra den viden der er tilgængelig på nuværende tidspunkt på området. Det blev til ti anbefalinger til ministrene fra de fem områder; sundhed, uddannelse, fødevarer, social og ældre (Fødevarestyrelsen, 2018). Det har udmøntet sig i en strategi for mad, måltider og sundhed, som

blev lanceret i august 2018. En af anbefalingerne var at tage aktiv stilling til, hvor og hvordan vi spiser, hvilket også kan overføres til skolen som kontekst for mad og måltider

I en sundhedsfremmende kontekst er det både væsentligt og interessant at undersøge, følge og evaluere på elevernes trivsel. Skolerne er forpligtet på at arbejde med at styrke elevernes trivsel, blandt andet som en del af Fælles mål for det obligatoriske emne Sundhed- Seksualundervisning og Familiekundskab (EMU), hvor trivsel er en del af det ene kompetenceområde, man skal arbejde med. I sin tiltrædelsesforelæsning foreslår Venka Simovska (Simovska, 2016, klip 39:28), at når man forholder sig til trivsel i en skolekontekst, så er det ikke nok at se på trivslen individuelt, man skal se på skolen som et system.

I det perspektiv vil der være mange dele af systemet, der kan stilles skarpt på i forhold til trivsel. Måltidet i skolen udgør på den måde et delelement af systemet og måltidet er i denne opgave det delelement der vil danne grundlag for undersøgelsen.

Til trods for al den opmærksomhed der er i samfundet omkring mad og måltider, så er der stadig rigtig mange folkeskoler der ikke forholder sig til rammerne omkring måltidet i skolen. Der er i nogle skolemiljøer en diskurs omkring mad og måltidet, at det ikke er en skoleopgave. Skolens opgave er at uddanne og danne. Men lige præcis her smider man måske guld på gaden ved ikke at se det potentiale, der ligger i at arbejde bevidst og reflektivt med mad og måltider i skolen, hvor det bliver tænkt ind i skolens kerneopgave, at uddanne og danne. Måske er det nødvendigt at se på, hvad det er måltidet kan i en trivselssammenhæng, både for at kunne råbe det politiske niveau op, men ikke mindst få lærere og pædagoger til at se sig selv som en vigtig og væsentlig del af maden og måltidet i skolen.

Hvem vil argumentere for at trivsel ikke er vigtig – INGEN, men det kan derfor også blive et mantra uden indhold. Vi bruger termen trivsel uden at reflektere over hvad det egentlig betyder, og på hvilken måde de har indflydelse på praksis (Simovska, 2016, klip 20:20).

I debatten blandt forskere på skoleforskningsområdet italesættes behovet for at undersøge eleverne oplevelse af trivsel. På The bera blog-research matters, beskriver Venka Simovska det således:

*"I stedet for udelukkende at spørge om, hvorvidt elever trives i skole eller ej, ville det være en fordel at spørge om, hvorvidt hele skole-miljøet og totaliteten af børns oplevelse på skolen giver mulighed for, at eleverne kritisk reflekterer over hvad velbefindende betyder for dem at navigere gennem og forhandle inden for de samfund, hvor de lever, lege og lære med henblik på at realisere, udfordre og vedtage*

*deres potentialer, tvetydigheder og ønsker - og gøre alt dette i en konstant dialog med andre i sammenhæng med mangfoldighed og forskel"*

(Simovska, 2018)

I tråd med det problematiserer Spratt (2017) i sin gennemgang af trivselsdiskurser, en manglende forskning i unges oplevelse og forståelse af trivsel.

Når man ser på spisesituationen på Nymarkskolen i den kontekst, kunne det være interessant at udforske elevernes oplevelse af måltidssituationen, helt specifikt omkring den del af sundhedsfremme omhandlende deres trivsel. Hvordan er eleverne forståelse og beskrivelse af trivsel og kan der ses tegn i måltidssituationen og deres oplevelse af måltidssituationen, hvor der er overensstemmelse og eller divergens med elevernes beskrivelse af trivsel og tegnene?

## 2.2 Problemformulering

Hvordan kan måltidssituationen være med til at fremme sundheden for elever i skolen, ved at styrke deres trivsel, set ud fra et elevperspektiv?

## 3. Teori og metode

### 3.1 Videnskabsteoretiske tilgang

Udgangspunktet i opgaven har grundlæggende et socialkonstruktivistisk perspektiv, hvor der sættes spørgsmålstejn ved selvfølgeligheder, og hvor det vi opfatter som selvfølgeligheder, nærmere er resultat af en social konstruktion. Man er optaget af det sociale betydning for erkendelse, med en respekt for at andre kan have andre forståelser og værdier. Menneskers forhold til verden er reflektivt (Nordentoft & Olesen, 2014). I denne opgave er jeg optaget af elevernes forståelse og refleksioner over deres oplevelse, beskrivelse og begrebsliggørelse af trivsel i måltidssituationen som den sociale kontekst. Med et socialkonstruktivistisk afsæt vil den viden som fremkommer i projektet basere sig på en forestilling om at viden er et socialt fænomen, der skaber og konstruerer sig selv og med en søgen efter den mangfoldighed af strategier for tilrettelæggelse af trivselsbegrebet (Esmark et. al. 2005) ud fra elevernes perspektiv. Når jeg er interesseret i trivsel i relation til måltidssituationen, er det ud fra en forståelse af at trivsel konstrueres i den sociale verden, hvor mennesker forstår, erkender og skaber mening om verden gennem sproget, som en social praksis (ibid). Det socialkonstruktivistiske afsæt betyder også at jeg som forsker ikke kan sætte mig udenfor



undersøgelsesfeltet, da jeg gennem min tilstedeværelse og teoretisering også påvirker feltet og dermed konstruerer verden.

Mit afsæt i socialkonstruktivismen får betydning for mine valg i forhold til teori og metode. Jeg er overordnet interesseret i at forstå og skabe rum for elevernes refleksion omkring trivsel, med bevidstheden om betydningen og af deres relation til hinanden og den kontekst de befinder sig i konstant er en proces, hvor de skaber og genskaber både hinanden og konteksten (Nordentoft & Olesen, 2014). I forhold til formidlingen og til at forstå de forhandlinger der er i interaktionen mellem eleverne, af trivsel og trivsel set i deres perspektiv, er jeg inspireret af Jennifer Spratts (2017) kritiske diskursanalyse af trivsel i en skolekontekst. Derudover er jeg inspireret af Claude Fischlers (2011) teori om commensality, der er relevant i forhold til at forstå de forhandlinger og den kommunikation der foregår ved selve måltidssituationen.

## 3.2 Teori

I teoriafsnittet præsenteres den valgte teori omkring begrebet trivsel, som repræsenteres af Jennifer Spratts diskursanalytiske perspektiver på trivsel (2017) samt begrebet commensality, repræsenteret af Claude Fischler (2011), som rammesætning for den videre analyse af den indsamlede empiri.

Jeg har på baggrund af plads i denne opgave valgt at ligestille det danske begreb trivsel med det engelske wellbeing, vel vidende det kan diskuteres om det altid kan oversættes direkte.

### 3.2.1 Trivsel – introduktion til begrebet og præsentation af anvendte teori

Trivsel og sundhed er to termer der er tæt forbundne og bliver ofte brugt i flæng sammen.

Allerede i 1948 definerede the World Health Organisation (WHO) sundhed som:

*"Health is a state of complete physical, mental and social wellbeing and not merely the absence of disease or infirmity"*

(WHO 1948, s.2)

Brugen af trivselsbegrebet er så almindelig accepteret, at det både kan betyde alting og ingenting (Wright K & McLeod J. 2016). Wrigth og Mcleod (2016), problematiserer også, at på grund af begrebets elasticitet bliver det anvendt meget, men ofte med meget forskellige formål og den betydning man tillægger begrebet kan være drevet af meget forskellige idealer. Brugen af trivselsbegrebet har ændret sig fra, at være brugt som beskrivelse af trivslen i en befolkning som kan påvirkes af nationale startegier til en øget vægt på trivsel som værende aktivt produceret af udvalgte forbrugere, ledsaget af et fokus på at trivsel angår individets trivsel (ibid). Dette skift til

et mere individualiseret brug af begrebet ses også i tendensen med at måle trivsel individuelt, som vi i Danmark gør med trivselsundersøgelsen, som blev indført i 2014. Bacchi (Bacchi, 2012, i Wright & McLeod, 2016, s.21) tilbyder i sin begrebsramme WPR-approach (**What Problem Represented**) forståelsen af, at når man, i dette tilfælde staten, vil fremme trivsel, så siger man samtidig, at man ser trivsel som problemet. Trivsel er blevet og bliver brugt så ofte i sammenhæng med unge, at der næsten er tale om en udvikling af begrebet ud i specifikationer, som "unge trivsel" (Wright & McLeod, 2016).

For at kunne operationalisere trivselsbegrebet i analysen af datamaterialet, vil jeg i denne opgave bruge Jennifer Spratts (2017) kritiske diskursanalyse af trivsel, hvor hun præsenterer en opdeling af trivsel i fem diskurser, diskursen af fysisk sundhedsfremme, diskursen af social og følelsesmæssig læring/uddannelse, diskursen af omsorg, filosofiske diskurs og diskursen af bæredygtighed mellem sundhed, trivsel og læring.

### 3.2.2 Trivselsdiskurser - Jennifer Spratt

I min tilgang til min empiri er jeg inspireret af Jennifer Spratts kritiske diskursanalyse af den Skotske uddannelsespolitik, hvor hun identificerer fem forskellige diskurser i forhold til trivsel. Den kritiske diskursanalyse hviler på et socialkonstruktivistisk fundament (Jørgensen & Phillips, 1998), og ligger dermed i forlængelse af den videnskabsteoretiske ramme, som jeg har sat for projektet. Spratts identifikation af fem diskurser hviler på ideen om at sproget er struktureret i forskellige mønstre (ibid) og ved at identificere måden trivsel er fremmanet i de forskellige diskurser, får man mulighed for at pille det spind af diskurser op, der hvirvler rundt i vores forståelse af børns og unges trivsel, det giver mulighed for i dette projekt at udforske både elevernes forståelse, men også deres handling i selve måltidssituationen i relation til begrebet trivsel.

De diskurser der er identificeret er blevet udvalgt efter at have relevans for skolers primære opgaver og aktiviteter (Spratt, 2017 s. 38), og med det formål at kunne analysere, hvorfor hun præciserer at diskurserne ikke er adskilte i den virkelige verden. Spratts mål er at vise, hvordan diskurserne interagerer med hinanden og ikke bare overlapper hinanden.

#### Diskursen af fysisk sundhedsfremme

Historisk set fik man først indblik i børns fysiske sundhed, da det blev systematiseret at alle børn skulle gå i skole. Dette gav mulighed for at måle og registrerer børns fysiske sundhed. Med Ottawa Charteret i 1986 (WHO, 1986), ser man et paradigme skift til fokus på sundhedsfremme fremfor at finde og adressere problemer i forhold til sundhed.

I denne diskurs er trivsel noget der kan måles og vejes. Der er en individualisering af sundhed, som sammenholdes med den vejledende sundhedsperson som værdisætter bestemt adfærd. Spratt refererer her til Ereaut & Whiting's (2008, i Spratt 2017) udtryk, operationaliseret tilgang til trivsel og Watson et.al (2012, i Spratt 2017) reference omkring denne tilgang, som en fokusering på sundhedsdiskussionen omkring den enkeltes adfærd og ansvar for egen adfærd. På makro niveau, politisk, udmøntes med "styring fra distance" (Spratt, 2017, s.41) ønskes en sundere befolkning og det udmøntes ved at sundhedsprofessionelle rådgiver om sund livsstil, hvor noget er bedre end andet. Det er så op til den enkelte at følge disse råd. Her argumenteres for at staten manipulerer befolkningen mod en bestemt adfærd, og på samme tid rammesætte sundhed som et individuelt ansvar. En problematisering omkring den fysiske sundhed er blandt andet den stigende fedmeepidemi, hvilket skolerne også er blevet bedt om at forholde sig til. Det har betydet at der blandt andet i New Zealand, som en del af undervisningsplanen, blev indført selvmonitorering af kost og motion, med en ideelvægt som mål. Det fik den konsekvens at nogle elever følte skyld. Et studie viste i den sammenhæng at eleverne så deres sundhed, som deres eget ansvar og eleverne rapporterede at individuelle ændringer i forhold til madindtag nogle gange var forbundet med følelsen af skyld. Denne diskurs om at vælge, sætter ansvaret for dårlig sundhed på individet og ignorerer de strukturelle problemer som ulighed, der sætter børn og unge i langt større risiko for usunde liv. Den sundhedsfremmende tilgang er blevet kritiseret for sit fokus på det individuelle valg, men vender man tilbage til Ottawa Charteret, så advokerer det for en bredere tilgang end det individuelle ansvar og i Health Promoting Schools ses en vision for at det omkringliggende miljø skal understøtte det sunde valg.

### Diskursen af social og følelsesmæssig læring/uddannelse

Også kaldet den psykiske diskurs. Handler om whole school approach med indførelsen af social- og følelses læringsprogrammer og strategier. De senere år er det et område, der internationalt er politisk voksende opmærksomhed omkring på skole og uddannelsesområdet. Man taler om, hvorvidt den "følelsesmæssige" intelligens er mere vigtig end intelligenskvotienten. Spratt påpeger at det ikke er svært at se hvorfor påstande i forhold til mental sundhed, som selvkontrol, evnen til at motivere sig selv, iver og vedholdenhed, appellerer til uddannelsessektoren. Spratt peger på at Goleman (Goleman, 1996, i Spratt, 2017, s. 43) med sin model med fem overordnede kategorier: følelsesmæssig bevidsthed om sig selv; håndtering af følelser; udnytte følelser produktivt; læsning af følelser; tackling af relationer, indenfor følelsesmæssig og social læring, som kompetenceområder, hvilket gjorde området praksisnært og anvendeligt. De første tre kategorier relateres til forståelse og kontrol af indre tilstand og de to sidste refererer til forståelsen af en selv i sociale situationer. Goleman var med sin udvikling af kompetenceområderne med til at skabe diskussionen om fordelene ved at man i skolen

underviser i social- og følelsesmæssig læring. Tilgangen til hvordan man på den enkelte skole arbejder med området kan være meget forskellig, men fælles er antagelsen om, at børns følelser er et spørgsmål for politisk indgriben og få spørgsmål bliver stillet om legitimiteten af statens rolle i børns følelsesmæssige liv. Weare (Weare, 2004, i Spratt, 2017, s. 44) definerer senere tre temaer: selvforståelse; forståelse og styring af følelser; forståelse af sociale situationer og kunne skabe relationer, fokus for denne tilgang er at eleven lærer sit indre selv og følelser at kende, for at kunne agere hensigtsmæssigt i den sociale verden, men også fordi det kan være med til at fremme og styrke skolens andre mål. Hele tilgangen omkring social og følelsesmæssig læring, er også blevet kritiseret af mange, blandt andet for sin manglende evidens, og have en normgivende og individualiseret tilgang til trivsel og med et manglende elevperspektiv. Watson (Watson, 2012, i Spratt, 2017, s. 45) argumenterer i den sammenhæng med at trivsel, som han forestiller sig det, er subjektivt oplevet, kontekstafhængigt og relationel og kan derfor ikke ses kun som værende kompetencer på individniveau. Der argumenteres også imod at det at kunne skabe relationer, kunne yde omsorg for andre m.m kan beskrives som kompetencer. Der ses også andre tilgange og tiltag på dette område i den senere tid, som eksempelvis tilgangen positiv psykologi, hvor Spratt (ibid, s. 46) ser overlap med den filosofiske diskurs, som i nogle tilfælde kan give en spænding.

Skolen og dens politik indeholder strategier omkring, hvordan man vil arbejde med at fremme relationer, mental sundhed og trivsel. Det kan eksempelvis være med strategier omkring mobning.

### Diskursen af omsorg

Hvor de to først omtalte diskursers fokus primært er på den enkeltes ansvar, har denne diskurs ikke kun fokus på individet, men også på den voksnes evne til at yde omsorg. Her fokuseres på den voksnes holistiske tilgang til barnet og barnets evner, hvor inddragelse og deltagelse i beslutninger omkring dem selv er central. Her tales om vigtigheden af dialog, som omsorgsgiverens mulighed for at evaluere på effekten af intensionen og hvordan det opleves af barnet. Ifølge Hendrick (Hendrick, 2005, i Spratt, 2017, s. 47) har forståelsen omkring omsorg ofte været at det er noget vi gør for barnet, hvor barnet er set som værende passivt og foreslår i tråd med ovenstående at vi som professionelle har en mere anerkende tilgang til barnet. Noddings (Noddings, 2005a, i Spratt, 2017, s. 47) rejser spørgsmålet omkring, hvad vi mener med omsorg og påpeger vigtigheden af at vi tager barnets alder i betragtning. Men også at læreren har et ansvar for at have fokus på moralske, sociale, følelsesmæssige og æstetiske spørgsmål, som en del af deres virke også inden for deres specifikke fagområde, med andre ord, se andet end det enkelte fags kompetencer i barnet, men se dem og mød dem som de hele mennesker de er. Miljøet på skolen bør ifølge Noddings (ibid) være tillidsvækkende og trygt,

hvor eleven er aktiv medspiller. Omsorgsetik er kompleks med mange relationer i spil, hvor lærer-elev relationen er central, men som Fielding (Fielding, 2011, i Spratt, 2017, s. 48) også peger på, stiller det også store krav til etisk opmærksomhed også fra den beslutningstagende del. I den senere tid er der sket en udvikling, hvor elevens "stemme" og elevernes ret til at have indflydelse på deres eget liv, ved at blive inddraget og hørt, har vundet mere ind. Brighthouse (Brighthouse, 2002, i Spratt, 2017, s. 48) gør opmærksom på, at eleven ikke altid er i stand til at se, på et givent tidspunkt, hvad der er bedst, så læreren (voksne) har en vigtig rolle i at beskytte eleven både i situationen, men også med blik for fremtiden, men negligerer ikke vigtigheden af elevinddragelse. Hvilket er i tråd med Noddings (Noddings, 2005a, i Spratt, 2017, s. 47) forståelse af omsorg, som værende en dialogisk relation, hvor eleven har en forståelse af at blive draget omsorg for og at læreren i sit forsøg på at drage omsorg inddrager eleven.

### Filosofiske diskurs

I en filosofisk tilgang til trivsel ses to store linjer; hedonic og eudemonic. Førstnævnte er en psykologisk akademisk forståelse, hvor det er et individuelt og personligt syn på trivsel der er central. Her er det velvære i nuet, med et fokus indad i forhold til følelser og fornemmelser. Den eudemonic linje er en filosofisk akademisk tilgang, som trækker tråde til Aristoteles' happiness, også i nyere tid ofte omtalt som flourishing, hvor man som individ har mulighed for at beslutte og beskrive hvad det gode liv og trivsel er for en selv. Velvære i et længerevarende perspektiv, med fokus på hvordan livet leves i forhold til omverdenen, ikke i nuet og den lige nu og her velvære og glæde, men oplevelsen af at have handlekompetence til at realisere ens fulde potentiale. Den eudemonic tilgang ser trivsel som både et personligt, men også som en samspil med omverdenen. De to tilgange til trivsel beskriver Spratt som værende afhængige af hinanden. Trivsel er dynamikken mellem hvordan et individ lever sit liv både på et personligt plan, men også relationelt med omverdenen. Amartya Sen (Spratt, 2017, s. 51) udviklede Capability Approach som er baseret på den eudemonic forståelse af trivsel. Her handler det om at leve det liv vi har grund til at værdsætte og refererer til den frihed en person har i forhold til at opnå trivsel. Trivsel kræver at man som individ bevidst vurderer værdien af forskellige aktiviteter. Opnåelse af trivsel er understøttet eller begrænset af de muligheder individet har opnået, deres funktionsdygtighed eller sagt på en anden måde, deres "gøren og laden". Selvom Capability tilgangen centrerer om frihed for den enkelte til at opnå trivsel i et eudaimonic perspektiv så beskriver Giovanola (Giovanola, 2005, i Spratt, 2017, s. 52) det som antropologisk rigdom i stedet for at tilbyde en form for radikal individualisme, så foreslå han at se vigtigheden af sociale relationer og venskaber som trivselsfremmende. Ved at værdisætte friheden og trivslen for den enkelte, bliver det drivkraften og katalysatoren ikke kun for egen vindings skyld, men også som en berigelse af samfundet ved styrkelse af det sociale liv fremfor at fragmentere det. Nussbaum

(Nussbaum, 2011, in Spratt, 2017, s. 52) mener at trivsel omfatter sindets frihed, som alle har ret til og som Spratt beskriver sætter hun trivsel i relation til læring ved at rammesætte menneskets evne i termer om et værdigt liv, hvor man får mulighed for at udvikle evner omkring sanser som forestillingsevne, tanke og refleksion, som også skal understøttes gennem læring. Men i tråd med udviklingen af tilgange omkring børns evner opstår også et behov for en mere nuanceret forståelse af evner, som beskriver den kompleksitet der er i at børn både er noget og udvikler sig til noget (Nussbaum, 2006, i Spratt, 2017, s. 53). Ballet et.al (Ballet et al, 2011, in Spratt, 2017, s. 53) taler for at for at børn kan træffe informerede valg senere, skal de i løbet af barndommen udvikles til at kunne træffe valg. Det er barnets forståelse af at være et unikt individ, der gør at de kan udvikle evnen til at træffe det valg der har værdi for dem (ibid). I det perspektiv er trivsel betragtet som at give mulighed for udvikling af sit potentiale, og ikke bare en evne til at socialisere sig ind i den givne kontekst, men også at give passende vilkår til at hvert individ kan udvikle sig unikt (Biesta, 2010, i Spratt, 2017, s.54). Der er stor sammenhæng mellem diskursen for omsorg og den filosofiske diskurs, da de begge stiller vigtige spørgsmål omkring balancen mellem børns agentur og voksnes ansvar (Spratt, 2017).

### Diskursen af bæredygtighed mellem sundhed, trivsel og læring

Denne diskurs beskriver en nyere måde at se på sammenhængen og bæredygtigheden mellem sundhed, trivsel og læring. Eksempelvis kan det at forholde sig til ulighed i sundhed betyde at man samtidigt bør se på klimaudfordringer (Spratt, 2017, s. 54). Agyman (Agyman, 2007, i Spratt, 2017, s. 55) har udtalt at bæredygtighed ikke bare er et naturvidenskabeligt, teknologisk eller miljømæssigt spørgsmål, men i lige så stor grad er et politisk spørgsmål om uretfærdighed og ulige vilkår. Fra 2004 og frem til i dag, har der været mange tiltag som tilskynder elever til at forholde sig til og lære om miljø og bæredygtighed i forskellige fag. Forskellig forskning har vist en sammenhæng mellem undervisning i bæredygtighed, at undervise ikke bare om men også i naturen, har en positiv effekt i forhold til social og følelsesmæssig trivsel. Der fremlægges styrkelse af samarbejde, selvtillid, elev-elev og elev-lærer relationen. Men der ses også en styrkelse af lærerens evne til at se eleven som helt menneske når undervisningen foregår udenfor klasselokalet (Spratt, 2017). Spratt citerer Knight (Knight, 2013, i Spratt, 2017, s.56) med at fremlægger eksemplet med skovskole, som tilbyder mulighed for læring og udvikling af selvtillid gennem "hands-on" undervisning. Knight fremhæver at det fremmer en holistisk tilgang fra læreren og andre involverede (ibid).

I denne diskurs ses en overlappning med diskursen for social- og følelsesmæssig læring, specielt ses en kopiering af den sociale og følelsesmæssige trivsel, som ellers er fraværende i uddannelsespolitikken. Hvor man udenfor uddannelsessektoren så sammenhæng mellem

ulighed i sundhed og miljøperspektivet som associeret, ses i uddannelsessektoren mere en sammenhæng mellem trivsel, som en social og følelsesmæssig diskurs, som associeret (Spratt, 2017).

### 3.2.3 Commensality – Claude Fischlers

Som indledningsvis beskrevet kan man ifølge Simovska (Simovska, 2016, klip 39:28) ikke se på trivsel i en skolekontekst uden også at forholde sig til det system, som skolen er. I denne opgave har jeg specifikt fokus på den del af skolens hverdag som handler om det fælles måltid, ved at se på måltidssituationen som en kontekst for trivsel. Til at belyse den del af min empiri har jeg valgt at bruge Claude Fischlers teori om commensality (Fischler, 2011). Bogstavligt betyder begrebet commensality, at spise ved samme bord. I følge Fischler, danner fællesskabet vi spiser i bånd, han skriver: "in apperentlig all cultures eating the same food is equated with producing the same flesh and blod, thus making commensals more alike and bringing them closer to each other" (Fischler, 2011, s. 533). Fischler udbygger begrebet med at det ikke bare er at spise ved samme bord, men også handler om at spise sammen, og en væsentlig dimension af det fælles måltid, er at personer der på ingen måde deler nogen særlig interesse kan samles om det fælles måltid, som en daglig social begivenhed. Men samtidig påpeger han at commensality er både inkluderende og ekskluderende, det skaber inklusion for dem der deltager i måltidet, men det ekskludere også dem der ikke deltager.

Fischler refererer til en rapport lavet af Mennell m.fl. (Mennell m. fl, 1992, i Fischlers, 2011), hvor det har været almindeligt i diskussionen om mad og måltidet, at tale om den sociale betydning af at spise sammen, men man taler nu også om at de tendenser der er i samfundet med stigende individualisering, er en fare for at det fælles måltid forsvinder. Fischler problematisere, at hvis det fælles måltid virkelig er i tilbagegang, er der så nogen sammenhæng mellem det og den stigning vi ser i problemer med folkesundheden som eksempelvis fedme. Simmel (Simmel, 1997, i Fischler, 2011) argumentere for at det naturvidenskabelige fokus på ernæring ufrivilligt har været med til at privatisere maden, maden er underlagt det personlige valg. Fischler beskriver, at det i mange kulturer er blevet normalt at spise alene, men folk foretrækker at spise i selskab fremfor alene, og argumenterer for, at for at kunne tale om et måltid, skal der være visse faktorer til stede; tid, sted og folk (Pliner & Bell, 2009, i Fischler, 2011, s.239). Pliner & Bell (ibid) har i deres undersøgelse også påvist at de følelser der er forbundet med henholdsvis at spise alene og i selskab med andre, er mere positive når vi spiser i selskab med andre.



Et af nøglebegreberne i commensality betegner Fischler som en proces, hvor adgang til ressourcer ligger i overførelsen af kulturer via færdigheder, social etik og social regulering. En proces som er mere end blot bordmaner og disciplin. Ifølge Fischler regulerer måltider det sociale liv og individuel opførsel. Han betegner det fysiske rum som afgrænset af bordets form som et socialt rum og selvom ikke alle kulturer spiser ved borde, så har alle kulturer regler og skikke. De regler og skikke man som kultur har, regulerer arrangementet distribuering og deling. Fischler fremhæver i den sammenhæng, at runde borde giver maksimal ligestilling og udveksling mellem deltagerne i måltidet. Hvor rektangulære langborde, hvor deltagerne sidder på begge sider af bordet, indikerer horisontal commensality, hvor venskabeligt og uformelt hierarki får plads (Fischler, 2011, s.534).

Den måde deltagerne arrangerer sig omkring et bord, det både afspejler og bestemmer forholdet mellem dem og placerer dem på den måde i en hierarkisk struktur. Som eksempel beskriver Fischler (ibid), at der i den franske kultur er en etikette der siger at den der er højest i hierarkiet sidder i midten på højre side ved et langbord, hvor den øverste i hierarkiet i den engelske kultur sidder for bordenden.

Fischler peger også på at det, at dele det samme bord med betroede ledsagere, der spiser de samme retter, synes at tilbyde en relativ grad af sikkerhed. At dele mad har vist sig at skabe intimitet. En offentlig begivenhed i form af måltidet tilbyder individer mulighed for at udvikle personlige interaktioner og opbygge tillid og venskab med artsfæller, at udvikle netværk (Fischler 2011, s.536).

### 3.3 Metode

I dette afsnit beskrives de metodiske valg og overvejelser der er gjort i forhold til indsamling af empiri i projektet, samt den efterfølgende bearbejdning af empirien.

#### 3.3.1 Indledende rammer og overvejelser

På baggrund af formålet for projektet og problemformuleringen er undersøgelsen baseret på et flerdimensionelt kvalitativt datamateriale indsamlet blandt elever på 9. klassetrin. Valget af 9. årgangselever begrundes ud fra dels at de har et flerårigt erfaringsgrundlag at tale ud fra, men også ud fra en overvejelse omkring abstraktionsniveau, da der ønskes en refleksion omkring et så abstrakt begreb som trivsel.

Det flerdimensionelle kvalitative datamateriale består af deltagerobservation og fokusgruppeinterviews, hvilket er valgt ud fra min videnskabsteoretiske socialkonstruktivistiske tilgang og ud fra overvejelsen omkring opnåelse af formålet med denne undersøgelse og dermed



opgavens problemformulering, som både indeholder ønsket om at få viden omkring elevernes forståelse og oplevelse af hvad trivsel er for dem, men også med ønsket om at iagttage hvad der helt konkret sker i selve måltidssituationen. En vigtig pointe ved at lave triangulering ikke i den ofte anvendte betydning kvantitativ-kvalitativ kombination, men i en ren kvalitativ forståelse. Er en forestilling om komplementær viden, forstået som mere viden, ikke nødvendigvis mere sikker viden og ikke for at forkaste fund der kun bekræftes af den ene metode (Brinkman & Tanggaard, 2015b). Interviewformen giver deltagerne mulighed for intellektuelt og reflektivt at forholde sig til trivsel og trivsel i en måltidssituation, men som Brinkmann og Tanggaard (2015b) nævner, så er det en retrospektiv konstruktion af en situeret oplevelse. Hvor deltagerobservationen giver mulighed, for mig som forsker, at få øje på det ikke reflekterede, interaktionerne mellem deltagerne, det ikke italesatte, altså mere viden.

Ifølge Bourdieu er forskeren ikke neutral, og man bør derfor som forsker interessere sig for sin egen rolle (Wilken, 2011). I mit virke som lærer, LOMA-koordinator og sundhedsfaglig person på Nymarkskolen havde jeg overvejelser omkring at gennemføre min empiriindsamling på én af de andre LOMA-skoler, men fravalgte dette dels på grund af logistiske udfordringer, men også på baggrund af ønsket om en vis alder på deltagerne i forhold til refleksionsniveau, som beskrevet tidligere. Den klasse og det team som de elever, der deltager i denne opgave er en del af, er udvalgt på baggrund af, ikke at være en klasse jeg er lærer for, eller underviser i anden sammenhæng, dette for at opnå en distancering.

Selve opdelingen i de tre fokusgrupper har deres lærer stået for, med det ene opmærksomhedspunkt fra min side som forsker, at skabe samtaledynamik.

Inden observation i form af deltagelse i deres måltidssituation, er eleverne informeret af deres lærer, om at jeg deltager observerende som en studerende der samler empiri til en opgave, og ikke som lærer, LOMA-koordinator eller sundhedsfaglig person.

Ligeledes er eleverne inden fokusgruppeinterviewsne orienteret om min rolle som forsker og ikke som lærer, LOMA-koordinator eller sundhedsfaglig person.

I alt har 22 elever deltaget, med en fordeling af 9 drenge og 13 piger.

Det producerede empiriske materiale er fra deltagerobservation af måltidssituationen med en 9.klasse i alt 22 elever og derefter tre fokusgruppeinterviews med i alt 11 elever fra samme 9.klasse.

Datamaterialet består af observationer og fokusgruppeinterviews. Observationerne er af en 9.klasse på 22 elever i måltidssituationen. Observationerne er foretaget oven en uge, fem situationer af 20 minutters varighed, fem dage i træk. Der er foretaget tre

Fokusgruppeinterviews, hvoraf de to er med fire elever og et med tre elever. Alle elever der deltager er fra samme klasse på 9.årgang.

### 3.3.2 Fokusgruppeinterviews

Ved fokusgruppeinterviews produceres data via gruppeinteraktion omkring et emne, det er kombinationen af gruppeinteraktion og forskerbestemt emnefokus, som er kendetegnet ved fokusgruppeinterviews. Fokusgrupper er derfor gode til at producere data omkring betydninger og betydningsdannelser. I alle sociale kontekster, her skolekonteksten, foregår betydningsdannelser som en del af elevernes sociale aktiviteter og erfaringer (Halkier, 2016). En stor del af disse erfaringer italesættes sjældent, men fungerer mere som en tavs viden. Med fokusgruppeinterviews ønskes at give mulighed for at eleverne i deres interaktion med hinanden for mulighed for at udtrykke, ellers ofte tavse, erfaringer og betydningsdannelse og forståelser, med hinanden. Med bevidstheden om at trivsel og forståelse af trivsel kan have mange ansigter, ønskes med fokusinterviews at få elevernes forståelse af begrebet i spil (Spratt, 2017 s. 133). Halkier (2016) påpeger også at fokusgrupper kan producere viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser, som kan være svære for forskeren at få frem i individuelle eller semistrukturerede interviews. Fokusgruppe er kendetegnet ved at få flere forskellige synspunkter omkring et emne frem, hvor min rolle som moderator er at præsentere emnerne, facilitere samspillet og skabe et rum med plads til forskellige synspunkter og opfattelser (Kvale, 2015). Fokusgrupperne er sammensat af klassens lærer, hvor mit eneste opmærksomhedspunkt til læreren har været at jeg ønskede dynamik i gruppen som var fremmede for deltagelse i samtalen. Med fokusgrupper, hvor deltagerne allerede er i et socialt netværk, kan der være en problematik omkring at deltagerne falder ind i kendte relationer, men det kan samtidigt være en mulighed for større social genkendelighed, og det kan være lettere at deltage i samtalen, da det skaber en tryk ramme, at deltagerne kender hinanden (Halkier, 2016). Med en socialkonstruktivistisk tilgang har jeg en vidensinteresse i deltageres forhandlinger og forståelse af deres hverdagskontekst omkring måltidssituationen og trivsel.

Fokusgruppeinterviews er foretaget efter deltagerobservationerne og gennemført over samme dag, indenfor en tidsramme på 22-27 minutter. De er foregået i et selvstændigt lille lokale, tæt på elevernes klasseværelse og er alle optaget både på Ipad og telefon, sidstnævnte for at sikre eventuelle tekniske problemer. Inden optagelserne er gået i gang er deltagerne igen informeret om formålet med interviewet og dermed også min rolle, at de skal forsøge at abstrahere fra at de kender mig som LOMA-koordinator, samt formaliteter omkring anonymisering.

### 3.3.3 Deltagerobservation

På baggrund af min socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske tilgang har jeg valgt at en del af min empiri skal være deltagerobservation. Deltagerobservation er en kvalitativ metode, hvor det centrale er at belyse og forstå menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale livs karakteristika (Brinkmann & Tanggaard, 2015a). Metoden ligger op til en produktion af kvalitative forholdsmæssige ustrukturerede data, som efterfølgende vil kondenseres. Man kan observere på mange måder, i dette tilfælde har jeg valgt at lave deltagende observationer, hvor forskeren under sine observationer deltager/ indgår i den praksis der observeres (Halkier, 2015). Halkier (2015) taler om naturalistiske observationer, hvor forskeren foretager observationer af menneskers hverdagsliv i deres egne omgivelser. Her observeres eleverne i, den for dem vante måltidssituation, hvor jeg som forsker deltager i måltidet på lige fod med dem, med de præmisser der er i måltidsituationen. Jeg har ikke nogen rolle som LOMA-kordinator eller lærer, hvilket er italesat både i en skriftlig information og mundtligt af deres lærer. Den lærer eleverne er blevet undervist af i timen op til måltidet, deltager i måltidet i sin rolle som deres lærer og relations-person, som er den almindelig måde måltidet forløber på. Deltagerobservationen giver mig, som forsker, mulighed for at følge, opleve og sanse social praksis når den udspiller sig, den er med andre ord velegnet til at beskrive menneskers hverdagsliv.

### 3.3.4 Etiske overvejelser

Alle involverede elever og forældre havde modtaget et informationsbrev, hvori der var beskrevet mit formål med at observere samt lave fokusgruppeinterviews, inden disse blev foretaget. Med informeret samtykke var det muligt for eleverne og forældre at sige fra overfor deltagelse i projektet og være forsikret om, at de involverede ikke er imod, at jeg observerer, samt laver interviews (Brinkmann & Tanggaard 2015, s. 466). Alle noter fra deltagerobservationerne, samt udsagn i fokusgruppeinterviews er anonymiseret og de navne der fremgår i transskribering og anvendes i analysen, er alle pseudonymer. Deltagerne er informeret om at deres navne er ændret i transskriberingen af fokusgruppeinterviewsne og noter fra observationen og optagelserne vil slettes efter aflevering af opgaven.

Jeg er fortløbende opmærksom på, at jeg under fokusgruppeinterviews, bearbejdning af data samt under formidling af undersøgelsens resultat besidder en stor sensitivitet og erfaring omkring emnet. Dette kommer til udtryk, når jeg gør iagttagelser, stiller spørgsmål og lytter efter svar. Jeg har bestræbt mig på at være åben og reflekterende, når jeg indtager forskerrollen i eget felt.

### 3.3.5 Bearbejdning af data

Bearbejdelsen af datamaterialet er baseret på en kodning, kategorisering og begrebsliggørelse (Halkier, 2015, s.75). Kategoriseringen er både empiri- og teoridrevet. Datamaterialet er på den baggrund gennemlæst mange gange for at få så mange nuancer med som muligt. De spørgsmål jeg, som forsker stiller til datamaterialet er med afsæt i problemformulering og det teoretiske perspektiv, men med bevidstheden om en åbenhed for andre perspektiver, også perspektiver der måske udfordrer min forforståelse (Halkier, 2015, s.81).

På baggrund af det, er der fremkommet fire overordnet kategorier; elevperspektivet på trivselsbegrebet, elevperspektivet på trivsel i skolen, ansvar og måltidssituationen i et elevperspektiv. Da det er to forskellige kvalitative metoder der er anvendt, er det kort nedenfor beskrevet i forhold til hver af dem, hvordan jeg har tilgået materialet.

### Deltagerobservationer

Datamaterialet der er fremkommet fra deltagerobservationerne er observationsnoter, som alle er nedskrevet lige efter deltagelse. Herefter er der lavet illustrationer i noterne (bilag 2) for at visualisere elevernes placering ved bordet.

### Fokusgruppeinterviews

Hvad der i en fokusgruppe fikseres af betydning, afhænger ikke kun af de situationelle processer i samtalen, da de situationelle processer også trækker på større og mere institutionaliserede repertoarer for betydningsdannelse, som hele tiden skabes, genkonstrueres og forandres i kommunikationen (Halkier, 2015). Der er i transskriptionen, der er foretaget umiddelbart efter gennemførelse af fokusgruppeinterviewsne, medtaget elevernes lyde som grin m.m, for så vidt muligt at medtage den stemning og til dels den nonverbale interaktion der er imellem eleverne undervejs.

## 4. Analyse

### 4.1 Analysens metode og opbygning

I dette afsnit vil jeg begrunde og argumentere for analysemetoden i projektet.

I analysen er der anvendt både en induktiv og deduktiv tilgang. Induktiv, ved først at bearbejde empirien som beskrevet ovenfor, og derefter deduktivt, ved at anvende Spratt (2017) samt Fischlers (2011) teorier til at identificere henholdsvis diskurser for trivsel, samt commensality under de kategorier, der er kommet frem i empirien. I forhold til den del af min empiri, som består af tre fokusgruppeinterviews af elever fra 9.årgang, har jeg ud fra min problemformulering valgt både at fokusere på indholdet af det sagte, samt på de sociale former i

kommunikationsprocesserne og interaktionerne. Indholdet, da en del af min problemformulering er elevernes perspektiv på trivsel og hvorvidt deres trivsel, ud fra deres perspektiv, bliver styrket i så afgrænset en situation, som måltidssituationen på skolen. Kommunikationsprocesserne og interaktionerne skal med, fordi min metateoretiske tilgang til elevernes forhandlinger ses som socialt konstruerede (Atkinson & Coffey, 2003, i Halkier, 2016, s.72).

Jeg har valgt at triangulere min empiri løbende under en struktur af de fremkomne kategorier. Valget af triangulering hviler på ønsket om at få flere aspekter i min undersøgelse frem, samt at styrke undersøgelsens validitet.

## 4.2 Elevperspektiv på trivselsbegrebet

I fokusgruppeinterviewsne bliver deltagerne, som noget af det første bedt om at beskrive hvad begrebet trivsel vil sige for dem. Det bliver præciseret for deltagerne, at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar, men de skal beskrive begrebet ud fra deres forståelse af begrebet. Det kommer der mange forskellige beskrivelser ud af, men der er mange ord der går igen. Det benævner jeg koder i beskrivelsen af bearbejdningen af empirien. Nogle af de koder der er gennemgående for alle fokusgruppeinterviewsne i forhold til elevernes beskrivelse af trivselsbegrebet er; tryghed, venner, at have det godt, socialt fællesskab, at være glad/glæde, omsorg og familie.

Det at have venner er meget central og bliver udtrykt gennem sproget af alle deltagere i fokusgruppeinterviewsne.

L: *"Ens venner gør meget".*

K: *"Ja"*

E: *"Og også ens familie. Altså hvis man ikke er glad derhjemme, så er det måske også lidt svært at være glad i skolen og trives i skolen".*

E: *"Det ville jeg også sige. Det er vigtigt med venner, at man ikke føler sig sådan lidt alene".*

L: *"Ja, og man skal føle sig tryk".*

K: *"Det er vigtigt at have andre omkring sig som man er tryk ved".*

(bilag 1, s. 20)

Denne dialog mellem eleverne udspiller sig i lignende versioner i alle tre fokusgruppeinterviews og afspejler at koderne venner, at være en del af fællesskabet og at føle sig tryk er meget centralt i deres forståelse og begrebsliggørelse af trivsel. Det at være en del af et fællesskab og have venner refererer dels til den del af diskursen for social- og følelsesmæssig læring der omhandler

forståelsen af sig selv i sociale relationer, for at kunne det agiterer Spratt (2017) også for at man på den enkelte skole arbejder med elevernes læring omkring egne og andres følelser. Men dialogen refererer også til den filosofiske diskurs om capability og den antropologiske rigdom omkring vigtigheden i sociale relationer og venskaber. Eleverne er meget bevidste om den rigdom der ligger i venskabet, og har man ikke den rigdom er man fattig, her beskrevet som alene.

For eleverne bliver det at have det godt defineret på flere måder. Julie beskriver det blandt andet på denne måde:

*J. " Altså sådan noget med at man skal være frisk. For eksempel hvis man skal trives i skolen så skal man være klar til at komme i skole og man skal synes det er godt at komme i skole. Og det er også med fagene, at hvis man nu kan lide faget så er det selvfølgelig trives man bedre i undervisningen end hvis det er et af de fag man ikke bryder sig om. Og så at man er kommet sammen i klasse med nogle hvor man faktisk godt kan lide dem og tør at sige noget".*

(bilag 1, s. 12)

I starten berører hun en fysiske del af trivsel, som refererer til diskursen for fysisk sundhedsfremme. Hun beskriver hvor vigtigt det er for hende, at være frisk, at hun er udhvilet og klar til undervisningen, hun uddyber den del senere med:

*J: "Ja sådan noget synes jeg er vigtigt, jeg har en bedre dag hvis jeg er klar når jeg kommer. Og hvis jeg så ikke har sovet godt, så er jeg mindre klar fordi jeg er træt".*

(bilag 1, s. 12)

Julie giver her udtryk for den del af sundhedsfremme, som kan måles og vejes. Det afspejler dels hendes egen kropslige erfaring med at komme i skole henholdsvis udhvilet og ikke udhvilet. Men den er samtidig et udtryk for den værdisættelse af en bestemt adfærd omkring at søvn, der udmøntes af sundhedsprofessionelle, hvor søvn er vigtig, også for ens læring. Julie vil gerne være klar i skolen og lære noget, det er for hende en del af at trives at føle hun lærer noget. Det understøtter samtidigt den del af diskursen omkring den enkeltes ansvar, Julie vil gerne tage ansvar for at komme udhvilet. Men det afspejler også diskursen for bæredygtighed, hvor der er et samspil og sammenhæng mellem læring, trivsel og sundhed, her repræsenteret med søvnen som en del af sundheden som har betydning for læring. Julie har viden om at søvn er en del af hendes sundhed og en individuel erfaring med, at det har indvirkning på hendes læring.

Men Julie beskriver også at fagene og dem man er kommet i klasse med har betydning for om man trives. Dette relaterer til trivsel i skolen og jeg vil analysere det i næste afsnit.

Senere i fokusgruppeinterviewet bliver der spurgt ind til, hvad eleverne mener når de siger, at have det godt, er en vigtig del af trivsel for dem. Til det svarer Julie;

*J: "Det at man er glad, at man føler sig godt tilpas".*

(bilag 1, s. 11)

I tråd med det er Karolines beskrivelse af trivsel for hende, som er at være glad og have det godt;

*K: "Jeg har skrevet lidt af det samme. Jeg har skrevet at man skal være glad og man skal have det godt og at man ligesom skal kunne arbejde sammen. Og man skal have det godt med sine venner og have det sjovt og være glad for skolen".*

(bilag 1, s. 19)

Emil kommenterer, at det at være glad for ham er, ikke at føle sig tung når man står op, og man ikke har lyst til at tage af sted. Det henviser, også til diskursen for fysisk sundhedsfremme.

Herefter har eleverne denne snak;

*E: "Altså hvis man er glad, det kan jo komme sådan ret hurtigt hvis man får et eller andet som gør en glad, sådan hurtigt, ikke. Men lykke føler man sådan hele tiden, tror jeg".*

*I: "Så glæde er noget man føler kort og lykke er sådan noget der er der længere?"*

*E: "Ja det tænker jeg "*

*K: "Ja jeg tænker at lykke det er vel sådan lidt hvis man føler sig heldig, måske sådan lidt mere speciel end hvis det bare sådan er glad".*

*E: "Man kan jo blive glad hvis man får en god karakter, men det er ikke sikkert det gør en lykkelig, at man får en god karakter i skolen".*

(bilag 1, s. 20)

Denne snak, samt Karolines beskrivelse på trivsel, afspejler den diskurs Spratt (2017) beskriver som den filosofiske diskurs. Som beskrevet i teoriafsnittet ser Spratt denne diskurs bestående

både af hedonic og eudemonic, som henholdsvis den psykologiske og filosofiske tilgang til trivselsbegrebet, som afhængige af hinanden i den måde individet lever og hvordan individet er en del af samspillet med omverdenen. I elevernes beskrivelse ses både glæde på det individuelle plan, ved at beskrive det som en følelse man kan have ved at få en god karakter, men også ved elevens glæde ved at have venner og føle det er sjovt at gå i skole, hvor glæden ses som et samspillet med omverdenen, her skolen og de venner man har der. Eleverne er her i stand til at vurdere hvad de værdisætter, som det der gør dem glade, hvilket er i tråd med Giovanola's (Giovanola, 2005, i Spratt, 2017, s. 52) fokus på vigtigheden af de sociale relationer, og ikke kun at se det som den enkeltes frihed til at opnå trivsel, som der ligger i capability begrebet (Ibid). Ser man på Emils første udsagn afspejler det også den fysiske diskurs, hvor Emil beskriver en kropslig erfaring med at føle sig fysisk tung, dette ligger i tråd med Julies tidligere udsagn om at føle sig frisk, som er beskrevet ovenfor, og kan ses som et udtryk for en fysiologiske del af trivsel. Undervejs i fokusgruppeinterviewsne viser eleverne hinanden omsorg ved flere gange at give hinanden plads og ro til at tænke sig om når de gerne vil sige noget, men det er svært at få det mundtligt formuleret. Omsorgen kommer også til udtryk i deres udsagn, eksempelvis her;

*L: "Alle skal være med ind over det og samarbejde for at der kan være trivsel for at det kan fungere sammen".*

(bilag 1, s. 19)

I Louises beskrivelse af, hvad der er vigtigt for at trives, viser hun at det for hende og hendes trivsel også er vigtigt at de andre trives. Det er både et udtryk for omsorg, at Louise yder omsorg ved at være opmærksom på sine kammeraters trivsel og hun har en refleksion i forhold til at alle skal samarbejde, dette relaterer til dialogen og det at yde omsorg i diskursen af omsorg. I samarbejdet ligger også fællesskabets betydning i forhold til at trives.

I dette afsnit omkring elevernes perspektiv på trivselsbegrebet er alle fem af Spratts (2017) diskurser repræsenteret. Men det gør sig gældende, at det i forhold til den fysiske sundhedsfremme diskurs kun er udsagn fra to ud af elleve elever der omhandler denne diskurs. Ser man på hvor ofte nogle af de andre udsagn beskriver koderne venner, fællesskab og tryghed, som repræsenterer diskurserne omkring omsorg, social- og følelsesmæssig læring og filosofi, så er de repræsenteret i størstedelen af elevernes udsagn.

### 4.3 Elevperspektiv på trivsel i skolen

Flere af de koder der er kommet frem i relation til trivselsbegrebet gør sig naturligvis også gældende i forhold til at trives i skolen. Men ud over dem, er der også nogle koder der mere



specifikt går på det at trives i skolen; at kunne få hjælp, at undervisningen giver læring, god relation til læreren, god stemning, at få undervisning i andre læringsrum end klasselokalet.

B: ” *..Ved at man føler sig tryk ved at sige noget i undervisningen og lærerne er gode til at lære fra sig og hvis der er noget man ikke forstår, så kan man få hjælp til det*”.

(bilag 1, s. 2)

Her giver Bolette udtryk for flere af de perspektiver der kom frem i forhold til at trives i skolen, som er direkte relateret til skolekonteksten. For det første er det væsentligt at man føler sig tryk i klassens fællesskab, så man er tryk ved at sige noget, tryghed kan også beskrives som at stemningen er god og man behandler hinanden med respekt. En anden udtrykker det senere på en anden måde;

K: ” *...og hvis man ved at ens klasse ikke griner, hvis man nu siger noget forkert. Så at man føler sig tryk ved sin klasse*”.

(bilag 1, s. 22)

Men Bolette kommer også ind på lærerens rolle, både i forhold til, evnen til at lære fra sig, at læreren kan hjælpe en, når man har brug for det. Ifølge Spratt (2017) er det at skabe et tillidsvækkende og trykt miljø på skolen, hvor eleven er en aktiv medspiller, en del af diskursen for omsorg. At læreren har en holistisk og dialogisk tilgang til eleven, og ikke kun et fokus på elevens kompetencer i forhold til faget, men møder eleven som det hele menneske de er. Så måske omhandler Bolettes udsagn mere end det at få hjælp, måske ligger der også et ønske om at blive set, hvilket harmonerer med diskursen af omsorg.

I det sidste uddrag ses også betydningen af relationen lærer-elev, som Spratt (2017) også fremhæver som central i denne diskurs. Når lærer-elev relationen er god er det med til at give tryghed, men relationen elev-elev er også en del af at skabe et trykt miljø, hvilket det Bolette giver udtryk for ved sin beskrivelse af, at de andre ikke griner når man siger noget forkert. Her er der også lidt i spil i forhold til diskursen af social og følelsesmæssig læring, da Bolette her også berører sin forståelse af sociale situationer i kombination med at forstå sine egne følelser for at kunne agere hensigtsmæssigt. Men det er ikke kun i forhold til Bolette, at diskursen for social og følelsesmæssig læring er i spil i dette eksempel, det gælder også alle de andre der er tilstede i undervisningen inklusiv læreren.

I diskursen af bæredygtighed mellem sundhed, trivsel og læring, hvor man arbejder med læren om miljø og bæredygtighed i fagene på forskellig vis, ses også en styrkelse i samarbejde, selvtillid og relationen mellem elev-elev når undervisningen foregår udenfor klasselokalet. I et af fokusgruppeinterviewsne kommer denne diskurs for trivsel frem;

C: ” *Også at man nogle gange kommer ud af huset.*”

A: *"At man er sammen som klasse, at man laver et eller andet sammen som klasse, lavet et eller andet..."*

I: *"Ja, det kunne både være her, men også som du peger på at man kommer ud, væk fra skolen, sammen med sine skolekammerater. Hvad kunne det være?"*

C: *"Det kunne f.eks være naturskolen eller sådan noget eller et klassearrangement, som f.eks at være nede og bowle eller noget i den stil."*

I: *"Så når man gør noget sammen?"*

C: *"Ja"*

I: *"Kan du pege på noget i jeres skolehverdag som I gør sammen?"*

C: *"Lære (griner lidt)"*

I: *"Du mener når i lærer sammen i timerne?"*

C: *"Ja, lære sammen. Så spiser vi også sammen i klassen eller i LOMA"*

(bilag 1, s. 3)

Her giver eleverne udtryk for at det at spise i LOMA sidesættes med undervisning og samvær udenfor klasselokalet, det er en anden måde at være sammen på. En måde som styrker deres trivsel.

Omkring relationen til lærerne beskriver eleverne flere gange uafhængigt af hinanden og i forskellige sammenhæng, betydningen af at have en god relation til en lærer. Bolette beskriver det i relation til omsorg, hvis man har nogle problemer og ikke trives og ikke har en ven eller veninde man føler sig tryk ved at dele det med så kan det være en lærer. Læreren har dermed en høj placering i forhold til at trives, set i perspektiv af omsorgsdiskursen;

B: *"Det kunne være hvis man ... det kan godt være man ikke har en god veninde, så kan det være der er en lærer som man er tryk ved, som man kan betro sig til."*

(bilag 1, s. 3)

Et andet eksempel på elevernes værdisættelse af lærer relationen, som indeholdende andet og mere end lærer-elev, men et syn på læreren som et helt menneske er Annes kommentar i forhold til at spise sammen med lærerne;

A: *"Altså vi sidder sammen, men vi sidder også med de andre piger. Så sidder vi sammen med alle de andre der spiser i LOMA og så sidder vi alle sammen og snakker. Det er bedre for fællesskabet."*

(bilag 1, s. 7)

I et trivsels diskurs perspektiv er det diskursen for omsorg, men hvor det ikke kun er læreren der skal møde eleven som det hele menneske de er, men det også er relations fremmende at eleverne får mulighed for at se og møde læreren som det hele menneske de er.

Ser man specifikt på de koder der relateres direkte til skolekonteksten, som gennemgået i dette afsnit, er det primært diskursen for omsorg, bæredygtighed og social og følelsesmæssig læring, der er i spil. Men som antydnet i starten af afsnittet er de koder der gjorde sig gældende i elevernes generelle perspektiv på trivsel, også gældende her. Dette bekræfter Spratts (2017) opmærksomhed omkring den naturlige overlapning diskurserne imellem.

#### 4.4 Ansvar

Eleverne kommer i flere forskellige sammenhænge omkring ansvar i forhold til trivsel. De beskriver både at have et ansvar selv, men også at de forskellige voksne der er i deres forskellige arenaer har et ansvar for trivslen. Dennis udtrykker det på denne måde;

*D: "Altså jeg ville nok mene at det er en stor del af en selv, men måske er det også andre rundt om en, lærerne og forældrene, det er faktisk næsten nærmest alle rundt om en, ville jeg mene. For jeg har selv haft et dårligt tidspunkt da jeg var mindre, hvor næsten alle hadede mig, så det havde jeg det ikke så sjovt med. Så jeg gik rundt og var meget trist hver dag".*

(Bilag 1, s. 4)

Dennis beskriver selv at have et ansvar, men også at de mennesker omkring en, har et ansvar for at man trives. Han konkretiserer det til forældre og lærere, som repræsenterer de voksne han føler har det største ansvar. Han giver derefter udtryk for selv at have oplevet ikke at trives, men også at der ikke blev gjort noget ved det, der blev ikke taget ansvar. Lærerne snakkede med ham, men han beskriver der ikke blev gjort noget særligt ved det;

*D: "Man gjorde ikke særlig meget ved det. Lærerne var nok nogle af de eneste der snakkede med mig..."*

(bilag 1, s. 4)

Julie beskriver også ansvaret som værende både individuelt og socialt;

*J: "Altså vi har selv ansvaret for det, men lærerne har også ansvar for det og vores forældre. Jeg synes lidt der er sådan... jeg vil ikke sige at det kun er en selv der har ansvar for det, jo jeg tager selvfølgelig ansvar for at jeg prøver og sådan noget, men jeg har det også sådan lidt at mine klassekammerater har også ansvar for at prøve*

*at tage mig med og hvis lærerne kan se at det overhovedet ikke fungerer så synes jeg også at lærerne skal sætte ind. Og ens forældre, det kan være at nogle steder bliver man endnu mere opdraget til at komme hen til folk andre steder der er det måske ikke lige med i opdragelsen, det kan også hæmme noget, ødelægge et eller andet der. Men jeg synes egentlig at ansvaret er fordelt på ret mange steder”.*

(Bilag 1, s.13)

Den del af deres udsagn der går på det individuelle plan referer til diskursen for fysisk sundhedsfremme, hvor fokus er på den enkeltes ansvar, og ansvar for egen adfærd. Men eleverne bliver ikke i den diskurs, men supplerer med at ansvaret også ligger andre steder. De beskriver det som lærere og forældre. Jeg læser her, at lærere kan forstås som repræsentanter for skolen. Med den tilføjelse ser eleverne sig som en del af sociale situationer, som har præferencer til diskursen af social og følelsesmæssig læring. Men der ligger også elementer af diskursen af omsorg, med ønsket om at læreren ser dem som de hele mennesker de er og går i dialog med dem omkring deres oplevelser.

I udsagnet nedenfor giver Dennis udtryk for, at det for ham er vigtig, selv at have det godt de forskellige steder han er, men også at man har et ansvar for at andre har det godt. Den sidste del af udsagnet peger på diskursen af social og følelsesmæssig læring/uddannelse omkring følelsesmæssig intelligens i forhold til forståelsen af sig selv i sociale relationer, hvis man fokuserer på Dennis. Men her er der et overlap med diskursen af omsorg, da der i Dennis' ønske om selv at trives også er en omsorg for at andre trives, at andre trives har også betydning for Dennis' trivsel.

*D: ”.. ja, jeg vil sige trivsel er hvordan man selv har det på skolen eller udenfor skolen og andre har det godt end en selv”.*

(bilag 1, s. 2)

Eleverne berører flere gange under de tre fokusgruppeinterviews, spørgsmålet om ansvar, blandt andet i den interaktion der er mellem deltagerne her;

*J: ”Altså vi har selv ansvaret for det, men lærerne har også ansvar for det og vores forældre. Jeg synes lidt der er sådan... jeg vil ikke sige at det kun er en selv der har ansvar for det, jo jeg tager selvfølgelig ansvar for at jeg prøver og sådan noget, men jeg har det også sådan lidt at mine klassekammerater har også ansvar for at prøve at tage mig med og hvis lærerne kan se at det overhovedet ikke fungerer så synes jeg også at lærerne skal sætte ind. Og ens forældre, det kan være at nogle steder bliver*

*man endnu mere opdraget til at komme hen til folk andre steder der er det måske ikke lige med i opdragelsen, det kan også hæmme noget, ødelægge et eller andet der. Men jeg synes egentlig at ansvaret er fordelt på ret mange steder."*

I: *"Hvad tænker I andre?"*

Stille lidt tid....

I: *Hvis man ikke har det godt er det så bare ens egen skyld eller ....*

S: *"Nødvendigtvis ikke, men hvis man ikke kender til andet, hvis det er sådan man er ... ja... opdraget, what ever, det er jo forskelligt fra person til person. Men jeg synes alle har en del af ansvaret."*

I: *"Nu tænker jeg på, at hvis I ...synes I det?"*

S: *"Jeg synes alle har en bestemt del".*

I: *"Lidt ligesom Julie siger?"*

H: *"Ja"*

S: *"Ja, for det kan ikke alt sammen bare være lagt over på en selv, for så ved jeg ikke ...."*

I: *"Kan det hele lægges over på skolen?"*

S: *"Hmmm"*

I: *"Når du trækker på det Sofie, er det så fordi du tænker at skolen i hvert tilfælde har et stort ansvar".*

S: *"Den har et ansvar, ja, men det er også et lige så stort ansvar for forældre og what ever"*

I: *"Ja. Emil du nikker lidt. Er det fordi du tænker ..."*

E: *"Jeg synes Sofie og Julie forklarer det meget godt. Så jeg er med på det de siger".*

(bilag 1, s. 14)

Hvor eleverne gennem deres interaktion når til en vis enighed. Halkier beskriver dette som selvfølgeligheder (Halkier, 2016). De når i deres interaktion frem til en fælles forståelse af at de har et ansvar, men de kan ikke tage ansvaret alene. Sofie giver i den sammenhæng udtryk for at det ikke kun kan være ens eget ansvar, men alle har et ansvar i hver deres position. Det kan være et udtryk for at det ville være utrygt hvis ikke også skolen, lærerne og forældrene tager et

ansvar. Emil samler det op ved at henvise til det de andre har sagt og Hans har undervejs erklæret sig enig med Julie.

I mine observationer af måltidssituationen så jeg flere eksempler på elevernes udviste ansvar og omsorg for hinanden.

*Da der er gået cirka halvdelen af spisepausen har en af de seks piger ikke spist så meget af sin mad, hun fortæller at hun lige har fået strammet sin bøjle og derfor har meget svært ved at tygge, lidt efter skubber hun sin næsten fulde tallerken ned til de to piger der sidder nede ved drengegruppen og pigerne, som ikke havde noget mad med, tager imod med glæde og "kaster" sig over maden, hvor de deler resten af portionen som bliver spist helt op.*

(Bilag 2, s.4)

I ovenstående eksempel viser pigen, der ikke kan spise sin mad på grund af sin bøjle, at hun har bemærket at to af de andre piger i klassen ikke har noget mad, dem hun sidder sammen med spiser alle mad. Hun vælger at give sin mad til de to piger uden mad. Man kan både se dette som et udtryk for pigens omsorg for de klassekammerater der ingen mad har med og også være et element af ulighed i sundhed i spil, dermed relateres til diskursen for social og følelsesmæssig læring, men som Spratt (2017) beskriver kan der være en overlapning mellem denne diskurs og diskursen af bæredygtighed, hvor elementer som undervisning i bæredygtighed og miljø, der spiller ind på elevens valg, da maden ikke går til spilde, men bliver spist. Der bliver altså tilfredsstillet flere koder omkring trivsel.

Eleverne peger flere gange på, at det også er lærerens ansvar at de trives. I mine observationer ser jeg både lærere der tager ansvar, men også lærere der ikke tager ansvar eller er helt fraværende under måltidet. Eksemplet nedenfor beskriver en lærer der i måltidssituationen tager ansvar overfor den gruppe elever han sidder sammen med, men de lærere der skulle bakke op gør det ikke. Altså et eksempel der viser både ansvar og mangel på samme fra lærernes side;

*Der er mange væk i klassen både på grund af sygdom og fordi der er brobygning. Den nederste gruppe som består af tre drenge og to piger, ingen af dem spiser noget mad. Den ene af pigerne er meget optaget af hvad der sker ved nabobordet, hvor der er en anden pige der er meget højrystet. Den højrystede pige fylder meget i hele spisesalen og får gang i mange andre piger rundt omkring ved de andre borde, ud over den pige der sidder ved "mit" bord.*

*Læreren ved det bord jeg sidder ved griber ind overfor pigen ved det bord jeg sidder ved og får hende lidt til ro, men der bliver ikke grebet ind overfor den højrystede pige eller de andre piger der deltager af deres lærere.*

(Bilag 2, s.5)

De fem dage jeg deltog i måltidet, kom den lærer der skulle spise med eleverne ikke de tre gange.

#### 4.5 Måltidssituationen i et trivselsperspektiv

I måltidssituationen ses også forskellige diskurser i forhold til trivsel og eleverne beskriver det i fokusgruppeinterviewsne på flere måder. De koder der er i spil i selve måltidssituationen er der nogle fællestræk omkring, men der er også nogle som er meget individuelle.

I afsnittet om ansvar har jeg givet eksempler på, at eleverne ser det som både et individuelt ansvar, men også et ansvar som blandt andet lærerne har. I selve måltidssituationen beskriver Julie det på denne måde;

*J: "Altså jeg synes det er meget hyggeligt når man spiser, men da vi sad i 7.klasse over i drama (en af de andre spisesale) og der fik lærerne lov til at rykke bordene så man kun sad omkring 6 personer ved et bord, så sad hele vores blok (det er 4 klasser, ca. 100 elever) i små grupper selvfølgelig med vores egen klasse, og det synes jeg egentlig var meget hyggeligt, indtil at lærerne ikke begyndte at holde øje med det længere, så sad man, du ved, kun med ens venner, altså man får stadig trivsel af det og det var hyggeligt, men man lærer ikke nogle nye at kende, hvis det er sådan man skulle gøre det.*

*Altså det var virkelig hyggeligt at sidde der, men det var ikke for at lære nye mennesker at man sad der".*

(Bilag 1, s.16)

Her beskriver Julie et svigt fra lærerne i forhold til at være til stede og tage et ansvar, så, som Julie beskriver det, at eleverne får lært nye at kende. Man mister muligheden for den socialisering der kan være til stede i måltidssituationen, og dermed også det trivselspotentiale der kunne være. Hun beskriver også at trivsel bliver et privat anliggende og individuelt, da man sætter sig med sine venner og som hun beskriver, selv får trivsel. Men hun rejser samtidigt spørgsmålet, hvad med dem der ikke har nogle venner at sidde sammen med, hvis ansvar er det. Senere beskriver Julie ansvaret i forhold til det at få noget at spise, på denne måde;

*J: "Altså det er jo egentlig meget vigtigt i forhold til man får spist, man har jo sat tid af til man skal spise, okay man **skal** måske ikke, men lærerne er jo sådan "hvor er din madpakke" hvis man ikke har noget med, altså hvis der er nogen der sidder uden*

*en madpakke og det er jo egentlig meget godt fordi det kan jo virkelig påvirke ens trivsel, hvis man ikke spiser noget..”*

(Bilag 1, s. 17)

Det er et eksempel på at læreren tager ansvar ved at være opsøgende på at eleverne får noget at spise. At få mad beskriver Julie som trivselsfremmende, som er i tråd med diskursen fysisk sundhedsfremme. Men hun beskriver også selve måltidsrammen i forhold til tid, der er organisatorisk afsat tid til at spise. Dette beskriver Spratt (2017) som den fysiske sundhedsfremme diskurs på makroplan, men med overlap til diskursen for omsorg, ved at skabe rammer og tage en beslutning, man som voksen tror på er bedst for barnet.

I nogle tilfælde er det så svært og måske ligefrem angstprovokerende for nogle elever at sidde og spise sammen med andre, at de vælger ikke at gøre det.

*S: ” Det skal ikke misforstås, det er mig der har fået nogle dårlige vaner igennem, men jeg har aldrig været rigtig glad for at skulle sidde, mest pga larmen, det har en meget stor rolle i det, men jeg har bare aldrig været helt glad for at skulle sidde i LOMA, jeg spiser ikke med de andre.... Ok, nu har jeg Mathildes LOMA for den her uge, så sidder jeg i klassen, men det er stadigvæk meget for mig selv. Fordi jeg er vant til at spise alene og jeg er ikke særlig social”.*

(Bilag 1, s.16)

Her beskriver Sofie, hvor svært det er for hende at spise sammen med de andre, da hun ikke er vant til at spise sammen med andre. Ifølge Bourdieu (Wilken, 2011) har Sofie ikke noget kulturel kapital, hun her kan veksle til social kapital. Men i det tilfælde hvor hun spiser LOMA-mad, så spiser hun rent faktisk sammen med de andre. Her ville Fischler (2011) sige, at det handler om at hun i det tilfælde spiser den samme mad, som de andre og derfor føler sig som en del af fællesskabet, men når hun ikke spiser den samme mad som de andre føler hun sig ikke som en del af fællesskabet. Fischler (ibid) taler også om at det i nogle kulturer er blevet helt normalt at spise alene, men at vi som mennesker stadig prioriterer at spise sammen med andre.

Nymarkskolen har skabt nogle rammer for at der dagligt er et fælles måltid. Fischler (2011) beskriver, at for at vi kan tale om et måltid er der visse faktorer der skal være til stede; tid, sted og folk. Disse faktorer er til stede på dagligt basis på skolen. Derudover er der andre rammer som skolen har sat op for måltidssituationen, blandt andet at man sidder i teams i de forskellige spisesale, men om man sidder på tværs af klasser, klassevis, ved store eller små borde er op til lærerne. Lærere kan inddrage eleverne i denne proces i det omfang de synes. I det første citat i dette afsnit, fra Julie, kommenterer hun også på selve bordenes størrelse, som havende



betydning for trivsel i forhold til at danne relationer. Her refereres til diskursen for social og følelsesmæssig læring. Men det ser Sofie anderledes på;

*S: "Jeg tænker et stort bord vil være bedre fordi hvis du sidder ved de små borde så går man automatisk hen til sine venner, men hvis man sidder ved et lang bord så kommer man jo til at sidde ved nogen eller sidde nogenlunde overfor andre, eller jeg ved det ikke, jeg synes bare det vil være bedre end små borde rundt omkring".*

(Bilag 1, s.17)

Sofie taler her om situationen, hvor man selv må vælge hvor man vil sidde, hvor den situation Julie taler om, er en periode hvor lærerne bestemte hvor man skulle sidde, og det spiller naturligvis ind på deres svar. Men Sofie fremhæver at man ved det lange bord får mulighed for at sidde med flere, og har derfor samme diskurs i spil som Julie, men med et forskelligt perspektiv. Fischler (2011) beskriver at det rektangulære bord indikerer horisontal commensality, hvor venskabeligt og uformelt hierarki får plads, hvor det runde bord derimod giver maksimal ligestilling. I mine observationer iagttog jeg et mønster for hvordan eleverne placerede sig ved langbordet, hvor en større gruppe piger, der alle spiste LOMA-mad eller madpakke, sad på midten af langbordet (bilag 2). Hvordan eleverne arrangerer sig omkring bordet afspejler ifølge Fischler (2011), deres forhold og hierarki, og kommer med eksemplet fra den Franske kultur, hvor den øverste i hierarkiet sidder på midten af langsiden. Både Sofie og Julie er en del af den gruppe der alle fem dage jeg observerer dem, sidder på begge langsider i midten af bordet. I mine feltnoter, ses en tendens til at eleverne grupperer sig efter om de spiser eller ikke spiser, dette er noter fra den femte dag;

*Der er mange væk i klassen både på grund af sygdom og fordi der er brobygning. Den nederste gruppe som består af tre drenge og to piger, ingen af dem spiser noget mad.... Pigegruppen på de syv piger der sidder midt på bordet, virker meget upåvirket af uroen fra de andre piger. De spiser og snakker uforstyrret videre.*

(Bilag 2, s.5)

Dette kan være et eksempel på Fischlers teori om, at commensality både kan være inkluderende for dem der deltager i måltidet og ekskluderende for dem der ikke deltager i måltidet. I observationen sidder eleverne sammen med dem der gør det samme som dem selv, spiser eller ikke spiser. Elevernes oplevelse af hvordan de sidder i måltidssituationen er forskellig, både i forhold til det at spise det samme mad, har betydning og i forhold til om de grupperer sig alt efter om de spiser eller ikke spiser. Denne udtale fra Anne viser at hendes oplevelse af fællesskab er større i spisesalen end, hvis de sidder i klassen;

*A: "Altså det er meget forskelligt om vi sidder i klassen eller over i LOMA. Lige nu sidder vi i klassen og der er det sådan at der sidder man meget i grupper og i LOMA, der synes jeg det er sådan lidt mere at der sidder vi alle sammen, sammen".*

(Bilag 1, s.5)

Anne tilføjer lidt senere dette, som viser en sammenhæng mellem det jeg har observeret og Annes oplevelse;

*A: "Jeg synes det er hyggeligt. Så ser man også de andre fra klassen og fra blokken og så sidder man sammen alle samme fra klassen, eller dem der spiser LOMA sidder mest sammen og så sidder dem der ikke får LOMA måske i den anden ende".*

(Bilag 1, s.6)

Anne bekræfter her Fischlers teori om at spise den samme mad har betydning for en fællesskabsfølelse. Emil modsiger dette lidt her;

*E: "Hmm jeg har ikke slev LOMA, men jeg føler at det er en fin pause man har til at spise og man får også snakket lidt med de andre i klassen og lærer hinanden bedre at kende".*

(Bilag 1, s. 15)

Som beskrevet tidligere er tryghed og det at føle sig tryk både i klassen og i relationerne, en stor del af elevernes perspektiv på trivsel. Det at dele bord og spise de samme retter peger Fischler på tilbyder en grad af sikkerhed og deler man sin mad, har det vist sig at skabe intimitet (Fischler, 2011). Følgende er fra mine feltnoter, da jeg observerede dem på fjerde dagen;

*Pigegruppen på seks piger som sidder midt på bordet, spiser alle LOMA-mad og de snakker om hvordan det smager. En af pigerne siger at de bønnefriter smager vildt godt og spørger en af de andre piger, der har en del af dem liggende på sin tallerken, om hun ikke har smagt dem, det har hun ikke, men gør det på opfordringen fra den anden pige og finder ud af at hun godt kan lide dem.*

*De seks piger spiser mad og smager ved hinanden. Der er en som har taget alle bønnerne til side og det er der en af de andre piger der sidder og "snupper" med sin gaffel. Der er en stemning af hygge og at de deler med hinanden.*

(Bilag 2, s.4)

Alle pigerne spiser den samme mad og maden er et omdrejningspunkt for deres samtale. At den ene pige som ikke havde smagt på bønnerne får mod på at smage dem, er dels et udtryk for mod, men også at hun føler sig så tryk i situationen og relationen at hun rent faktisk tør. Reaktionen på maden er viklet ind i de sociale relationer omkring bordet. Pigen der smager på bønnerne ville på den måde have reguleret sin adfærd ud fra det Fischler betegner som en overførselsproces, betinget af det sociale fællesskab (Fischler, 2011, s.534). Et andet eksempel er på dag to;

*En af pigerne spiser ikke sin fetaost og den pige der sidder overfor spørger om hun må få den? Hvilket hun gerne må. Herefter sidder de og deler den mad nogle ikke kan*

*lide, men andre gerne vil have. De sidder og tager med egen gaffel over på hinandens tallerkner.*

(Bilag 2, s.2)

Skolen tilbyder eleverne muligheden for at købe LOMA-mad, det er der ca. 50% af eleverne der gør, resten har enten madpakke med eller spiser ingenting. Dette udfordrer Fischlers commensality teori i forhold til det at spise den samme mad. I mine observationer så jeg eksempler på, at det at spise sin madpakke også kunne foregå som en del af den samlede spisning og det ikke i det tilfælde var ekskluderende, hvilket afkræfter Fischlers teori om at det skal være den samme mad man spiser for at der kan være tale om et fælles måltid, følgende er fra mine observationsnoter;

*De syv spiste LOMA-mad, og en havde sin madpakke med. De seks af pigerne var snakkende og virkede til at hygge sig. De sidste to som sad i enden af gruppen sagde ikke så meget, men sad og spiste og kiggede og det så ud til de fulgte med i de andre pigers samtale.*

(Bilag 2, s. 3)

Der er altså eksempler på at elever med forskellig mad kan have et fælles måltid. Men generelt for den klasse jeg har observeret, var der en tendens til at det var pigerne der spise LOMA-mad og de sad sammen under måltidet.

## 5. Diskussion

I analysen af elevernes perspektiv på trivselsbegrebet, trivsel i skolen samt beskrivelse og deltagerobservation af måltidssituationen, blevet behandlet med inspiration fra Jennifer Spratts (2017) diskursanalyse af trivselsbegrebet og Claude Fischlers (2011) teori om commensality. Analysen har givet en forståelse af elevernes perspektiv på trivsel og hvilken rolle måltidssituationen spiller og kan spille i den kontekst. På baggrund af den viden der er fremkommet gennem analysen, vil jeg i det følgende diskutere om måltidssituationen som en del af en skolehverdag, kan være en med- eller modspiller i det sundhedsfremmende arbejde på skolen, ved at styrke trivslen, set ud fra et elevperspektiv. I diskussionen vil jeg inddrage andre perspektiver på begrebet commensality, set ud fra en dansk skolekontekst.

Vel vidende og med bevidstheden om kompleksiteten af begrebet trivsel, har jeg valgt at strukturere diskussionen ud fra to overordnede koder; Fællesskab/venner og lærerens rolle med afsæt i de koder der fremstår som de væsentlige for eleverne i forhold til trivsel. Under hver overordnet kode vil de andre koder der er fremkommet i analysen, diskuteres i forhold til

måltidssituationen. Afslutningsvis forholder jeg mig til trivselsbegrebets kompleksitet og elasticitet.

### 5.1 Fællesskab/venner i måltidssituationen

Analysen viste at det for eleverne er meget afgørende at være en del af et fællesskab og have venner for at kunne trives. Hvor venner hører til den mere intime og nære relation, er det at være en del af et fællesskab relateret til den grundlæggende følelse af at høre til. At have venner og være en del af et fællesskab indeholder for eleverne elementer som tryghed, glæde, omsorg og ansvar, alle koder de knytter til det at trives.

I en skolekontekst er klassefællesskabet en stor del af hverdagen og følelsen af at være en del af det fællesskab bliver derfor central for eleverne i forhold til at have følelsen af at trives. I analysen kom det frem at det at sidde sammen klassevis og spise, blev oplevet forskelligt af eleverne. Dem der spiste LOMA-mad sad sammen og de beskrev måltidssituationen som hyggelig, at man får snakket med nogle andre end dem man måske hænger mest ud med. Fischler vil i den sammenhæng med sin commensality teori agitere for at de har denne følelse af fællesskab fordi de spiser den samme mad, det bliver bekræftet i mine observationer, at eleverne ofte grupper sig i grupper der spiser LOMA-mad og grupper der spiser madpakke eller ingenting, men der ses også eksempler på at dem der spiser madpakke sidder sammen med dem der spiser LOMA-mad. Her tilbyder Andersen et al. (Andersen et al., 2015) med deres undersøgelse af madordning og madpakkespisning i en dansk skolekontekst, et andet syn på commensality, da de påpeger at det ikke er det at vi spiser den samme mad der har betydning for følelsen af fællesskab, men det er de restriktioner de voksne omkring måltidet opretholder og ikke selve maden der er afgørende. I analysen kom det frem at det at spise i LOMA så eleverne som en styrkelse i elev-elev relationen, ved at man som klasse var sammen i en anden kontekst end klasselokalet, så fokus er for eleverne ikke på hvad man spiser, men at man er sammen, hvilket er i tråd med Andersens et al. (ibid). Så det kan godt være jeg i mine observationer så, at de sad i grupper alt efter om de spiste det ene eller andet, men eleverne oplevede det som at sidde sammen. Andersen et al. antyder også, at sociale processer, hvor der deles, gives og modtages mad, er central for et måltid. Andersen et al. (ibid) anerkender det sociale bånd der implicit ligger i det at dele, men påpeger at det at dele bliver mere meningsfuldt, i situationer hvor man ikke spiser den samme mad, og pointerer at forskellig mad ofte er et emne at åbne en samtale omkring. I mine observationer ser jeg de sociale processer omkring det at dele mad, både udspiller sig omkring omsorg i forhold til en kammerat der ikke har mad med, får mad fra de andre, dette bekræfter det sociale bånd og det referere både til Spratts diskurs for omsorg og diskursen for fysisk sundhedsfremme, men ikke som Spratt fremhæver den som individfokuseret, da eleven der giver har fokus på sin kammerats sundhed i forhold til at få

noget at spise og viser omsorg ved at give kammeraten sin mad. Udvekslingen bliver her et udtryk for sympati og solidaritet. Men der hvor der sker samtale om mad, udveksling af mad og opfordring til at smage på mad, er i den gruppe hvor man spiser den samme mad, hvilket er mere i tråd med Fischlers commensality teori.

Men ikke alle elever er en del af denne udveksling af mad og får ikke de sociale fordele der ligger i det, ud af måltidssituationen. Som f.eks. Sofie (s. 33), hvor hun beskriver, at hun havde nogle dårlige vaner med bedst at kunne spise alene og derfor ikke spiste sin mad i måltidssituationen. Udvekslingen af mad ekskluderer alligevel nogle elever, som ikke modtager noget fra nogen, men det opleves ikke ødelæggende for fællesskabsfølelsen i elevernes perspektiv. I Sofies tilfælde er det interessante, at Sofie beskriver, at hvis hun får LOMA-mad, altså spiser den samme mad som de andre, så kan hun godt spise sammen med de andre. Dette bekræfter Fischlers teori om, at det at spise den samme mad, har betydning. Andresen et al. (Andersen et al., 2015) udtaler, at et fælles skolemåltid for alle, vil gøre den fysiske udveksling af mad overflødig og tabt for mening, da de ser udvekslingen af mad, som en del af det at have forskellig mad. Det modsatte udspiller sig i mine observationer, hvor udvekslingen af mad kun gør sig gældende blandt dem der spiser LOMA-maden.

Det at dele mad kan også være et udtryk for andet end det at være en del af et fællesskab. Det kan være et udtryk for omsorg i forhold til at få de fysiske basale behov stillet for de elever der ingen mad har og er sultne. Julie beskriver at trivsel for hende omhandler fysisk velvære, i hendes eksempel omhandler det søvn, men maden er også et basalt behov. De elever der modtager mad ved det fælles måltid, får på den måde også stillet nogle basale behov, som måske er med til at gøre dem mere læringsparate. Her er det at være en del af fællesskabet i måltidssituationen med til at understøtte det, men kun i kraft af kammeraters omsorg. I indledningen blev det beskrevet at LOMA ordningen (Ruge, D. 2017) var med til at en større andel af eleverne spiste frokost ved at man havde indført en obligatorisk måltidssituation, hvilket er meget positivt, men der er stadig elever der ikke får mad, af den ene eller anden årsag.

Eleverne berørte også flere gange under fokusgruppeinterviews rammerne omkring måltidet også i relation til fællesskabet og mulighederne for at skabe og styrke relationer. Hvilket også blev bekræftet i mine observationer. I eksemplet med Julie (s. 32) giver Julie udtryk for den ambivalens der er i at have faste pladser, lavet af lærerne, kontra at man kan sætte sig hvor man vil ved det bord klassen har. Julie er her fanget lidt i hendes egne perspektiver på trivsel, hvor det at tage ansvar for at alle har det godt og trives er central, mod sin egen trivsel, i form af hedoniske glæde, ved det velvære der er i nuet ved at sidde sammen med dem hun gerne vil. Som beskrevet tidligere er der ofte en overlappning af diskurserne og nogen gange endda

modsatrettede, fordi vi som mennesker er sammensatte sociale individer, der svinger med i flere forskellige bølgeretninger.

I diskursen af omsorg peger Noddings ( Noddings, 2005a, i Spratt, 2017, s.47) på vigtigheden af at vi som professionelle tager elevens alder i betragtning, hvilket rejser spørgsmålet; vil det at lave faste pladser være trivselsfremmende ved at styrke relationerne i klassen og på den måde styrke fællesskabet, eller er det bedre for trivslen at eleverne selv bestemmer hvor de sidder.

Eksemplet med faste pladser som Julie referer til, var noget eleverne oplevede i 7.klasse, hvor de nu i 9.klasse selv bestemmer hvor de sidder. Når eleverne går i 7.klasse på Nymarkskolen er de lige ankommet fra forskellige skoler og er derfor i en proces omkring relationsdannelse, hvilket kunne forklare tiltaget fra et lærer perspektiv og være i tråd med Noddings aldersopmærksomhed.

Fischler taler om betydningen af bordets form som det der skaber rummet omkring måltidet, men også i forhold til hvordan man positionere sig. I spisesalen, hvor jeg observerede eleverne, sad de ved ét lagt bord. Ved bordet var der flere pladser end de var elever i klassen også hvis alle var i skole. Eleverne har selv en opmærksomhed på det og beskriver, at hvis der ikke var for mange pladser, så ville de ikke sidde med tomme pladser imellem sig. Det afspejler et ønske fra eleverne om, at de rigtig gerne vil hinanden og være sammen i klassefællesskabet, men har brug for at rammerne rent fysisk understøtter at man sidder sammen alle sammen. Fischler tilbyder en forståelse af placeringen ved et langbord, hvor de der er øverst i hierarkiet sidder på midten af langsiderne, overfor hinanden. I observationerne, sidder den samme gruppe piger præcis på den beskrevet placering og den gruppe er samtidigt den gruppe der spiser LOMA-mad, om det er en tilfældighed eller der hører en vis status med når man spiser LOMA-mad, det har jeg for lidt empiri til at vurdere, men eleverne beskriver på intet tidspunkt noget der bekræfter dette. En rammefaktor for måltidet der flere gange bliver nævnt som både trivsels fremmende og hæmmende, er tiden. For nogle af eleverne er det passende og de vælger også ofte at blive siddende lidt længere, som de selv siger ”fordi det er hyggeligt”, for andre elever opleves det som lang tid. Jeg så i observationerne, at de elever der beskrev tiden som lang, var de elever der ikke havde noget mad eller som spiste deres mad hurtigt.

Glæde, at føle sig glad, beskriver eleverne også som værende en følelse der er tæt forbundet med at trives. Jeg har flere gange i mine noter fra observationerne skrevet;

*Pigegruppen snakker, spiser, ler og ser ud til at hygge sig. (Bilag 2, s.1. Note dag 1)*

*og under måltidet snakker, griner, smiler og spiser de på en, set udefra, hyggelig og behagelig måde. (Bilag 2, s.2. Note dag 2)*

*De seks af pigerne var snakkende og virkede til at hygge sig. De sidste to som sad i enden af gruppen sagde ikke så meget, men sad og spiste og kiggede og det så ud til de fulgte med i de andre pigers samtale. (Bilag 2, s.3. Note dag 3)*

Generelt opleves stemningen ved bordet rolig, hyggelig og god. Enkelte elever virker lidt stille, men det opleves ikke, som de er udenfor fællesskabet. Glæden ved fællesskabet i måltidsituationen afspejler den eudemoniske og mere filosofiske tilgang til trivsel og glæde, hvor det er glæden ved at være en del af et fælleskab, som giver eleverne glæde både på det individuelle plan men også i deres samspil med hinanden.

## 5.2 Lærers rolle i måltidssituationen

Analysen viste, at relationen til læreren på flere områder, af elevernes perspektiv på trivsel, spillede en afgørende rolle. Det var både i forhold til at føle man lærte noget, at stemningen i klassen var rar, tillidsfuld og tryk, og at undervisningen var sjov. Flere af disse områder som relateres direkte til undervisningen, kan man sige ikke har betydning i det fokus jeg har i denne opgave, da det er måltidssituationen jeg kigger på. Men så afgrænset kan man ikke forholde sig til det relationelle, alle de kontekster i skolen, hvor lærer-elev relationen er i spil, har betydning for den samlede relation til læreren. Det er i den sammenhæng måltidssituationen og det der er på spil i relationen lærer-elev i den kontekst, bliver spændende.

Analysen viste at når læreren var tilstede i måltidssituationen oplevede eleverne det som nemt at snakke med læreren, de beskriver, at de sidder og snakker med deres lærer om alt muligt andet end undervisningen og skolen, men at det også afhænger af hvor godt man kender dem. Eleverne svarer ja, når jeg spørger til om de snakker om andet end de ville have gjort hvis de havde været i klassen. Observationerne bekræfter denne uformelle samtale der finder sted mellem læreren og eleverne.

*Efter de seks piger der sidder midt på bordet er der et lille hul, hvor der ikke sidder nogen og derefter sidder klassens lærer og to piger. Læreren og den ene pige som sidder overfor læreren spiser begge LOMA-mad, den sidste pige spiser ingenting. Den spisende pige og læreren snakker sammen om maden det første stykke tid, hvorefter de snakker om negle, kunstige negle og den sidste pige kommer med i deres samtale. Efter lidt tid henvender læreren sig til den større pigegruppe og de er alle en del af samtalen hvor der snakkes, smiles og grines lidt. Læreren virker meget inddragende overfor alle ved bordet.*

(Bilag 2, s. 4)

Analysen viste eksempel på en lærers tilgang til eleverne, som var holistisk, dialogisk og tryksskabende i undervisningssituationen. I noten fra observationerne ovenfor, ses det samme billede i måltidssituationen, hvor der er diskursen af omsorg, men også bæredygtighed mellem trivsel, sundhed og læring i spil. Så jeg vil agitere for at måltidssituationen kan være med til at styrke lærer-elev relationen, men det afhænger meget af den enkelte lærer. Den enkelte lærer skal kunne se det potentiale der ligger i måltidssituationen, med andre ord, det skal give mening for den enkelte lærer og hvis ansvar er det at lærerne ser denne mulighed, men også får rammesat det af skolens ledelse. Vi er her inde på en kode i elevernes perspektiv, som blev meget tydelig i analysen, ansvaret. Eleverne beskriver selv at have et ansvar, men de omtaler også, både i deres perspektiv på trivsel generelt, på trivsel i skolen og specifikt på trivsel i måltidssituationen, at de voksne også har et ansvar for at understøtte og skabe rammer der fremmer trivslen. Konkret i måltidssituationen beskriver eleverne det både i fraværet af læreren under måltidet og, hvilken betydning det har når læreren er deltagende.

Koden omkring ansvar har været gældende både i forhold til fællesskabet og lærerens rolle i måltidssituationen. I den sammenhæng kan det undre at eleverne ikke bringer elevrådet i spil, som repræsenterer deres organ i skolen som organisation, og det ikke er en større del af elevernes opmærksomhed. Det rejser opmærksomhed og spørgsmål omkring, hvad der ligger til grund for det. Er vi som skole ikke dygtige nok til at bringe den mulighed i spil sammen med eleverne. Skal skolen som system ikke facilitere organiseringen og brugen af denne mulighed for at bringe elevernes stemme i spil, hvilket bringer mig videre til refleksionen omkring graden af elevinddragelse. Det interessante er her, at eleverne ikke har nogen form for dialog eller refleksioner omkring den mulighed, heller ikke da jeg forsøger at spørge ind til deres mulighed for at påvirke og have indflydelse. Eleverne beskriver, at have stor indflydelse på menúplanlægningen, hvilket de giver udtryk for at være meget glade for.

### 5.3 Komplexiteten og elasticiteten i trivselsbegrebet

I præsentationen af teori omkring trivsel tilbød Bacchi (Bacchi, 2012, i Wright & Mcleod, 2016, s.21) begrebsrammen WPR-approach. Man kan i den sammenhæng diskutere om jeg med det fokus jeg har i denne opgave, er med til at problematisere unges trivsel i skolen ved at sætte fokus på om måltidssituationen har en trivselsfremmende effekt. Er jeg også et produkt af den samtid jeg repræsenterer, hvor der den senere tid er kommet et større og større fokus på elevens trivsel i skolen. I mit socialkonstruktivistiske perspektiv så ja, jeg er et produkt af min samtid og ja jeg er måske med til at problematisere unges trivsel, men det væsentlige synes jeg her er, at det er med afsættet – elevernes perspektiv på trivsel. Det repræsenterer både et fokus



på det der fungerer og det der kan forbedres i den konkrete specifikke daglige kontekst som måltidssituationen tilbyder. I analysen med elevernes perspektiv er kompleksiteten omkring begrebet kun blevet endnu tydeligere og det rejser spørgsmålet om det er den optimale måde vi måler og forholder os til trivsel på i skolen i dag? Der kan være mange argumenter for at gøre det som vi gør i dag og ikke mindst mange agendaer i spil, som Spratt med flere problematiserer. Men kerneopgaven er, i min optik, at fremme elevernes refleksivitet og handlekompetence i forhold til egen og andres trivsel. Elevernes perspektiv tilbyder en dimension, som jeg mener ikke er tilstede i den måde vi i dag måler på trivsel i folkeskolen.

## 6. Metodiske refleksioner

I det følgende vil jeg komme med de metodiske refleksioner i forhold til masterprojektet. Jeg er inspireret af Brinkmann og Tanggaards (2015c) præsentation af syv kvalitetsindikatorer i forbindelse med en undersøgelses transparens (reliability), gyldighed (validitet) og genkendelighed (generalisering).

Perspektivet på undersøgelsen er præget af min induktive tilgang, i min søgen efter at forstå elevernes perspektiv på trivsel og gennem hvilke processer konstrueres eleverne oplevelse af deres egen situation. Undersøgelsen har været en kombination af fokusgruppeinterviews og deltagerobservation. Førstnævnte er valgt ud fra ønsket om interaktion og fortolkningsudveksling mellem deltagerne omkring trivsel, hvor min rolle var facilitator. Jeg blev i processen mere styrende end ønsket, da det ind i mellem var svært for deltagerne at få sat ord på deres eget perspektiv og få det i spil med de andre. Deltagerne var ofte mere enige end jeg havde forestillet mig. Herefter har jeg tilgået min empiri deduktivt, ved anvendelse af Spratts (2017) teori omkring trivselsbegrebet for at begrebsliggøre og udlede generelle sammenhæng af elevernes perspektiv på trivsel. Dette sammenholdt med deltagerobservationer, for at give en dimension ud over den sproglige på elevernes perspektiv. Jeg kunne med fordel have lavet større grupper i mine fokusgruppeinterviews, med det formål at få flere interaktioner i spil. Polkinghorne (Polkinghorne, 2007, i Halkier, 2016, s.107) benævner denne specifikke udfordring omkring begrænsning i hvad mennesker er i stand til at udtrykke sprogligt. Jeg har valgt størrelsen på grupperne ud fra ønsket om en vis størrelse for at få en aktiv interaktion, men ikke større end fire for at give plads til alles udsagn, samt en overvejelse omkring tryghed. Enkelt interviews kunne have bidraget med muligheden for at spørge mere ind til den enkeltes forståelser og erfaringer, men med risiko for at jeg blev endnu mere styrende og derfor prægede deltagerne med min forforståelse, hvilket ville forringe undersøgelsens validitet.

Da jeg selv er et produkt af den aktuelle skolekontekst, kan jeg ikke se mig fri af en forforståelse både omkring forståelsen af trivsel og forståelse af måltidssituationen, hvor min viden og tilknytning til skolen har været styrende for empirien. I deltagerobservationerne har min tilgang været at fokusere på det uventede, for at undgå at bekræfte min forforståelse. Observatøren udgør både et medierende led i filtreringen af observationerne, og en påvirkning af feltet i sin deltagelse (Brinkman, S. & Tanggaard, L. 2015a), hvilket jeg er bevidst om kan have en betydning, både i situationen, samt i min kondensering ved feltnoteskrivningen.

Efter en skriftlig henvendelse til både elever og deres forældre, samt en mundtlig uddybning til eleverne om projektets formål og rammesætning, blev de elever der deltog i fokusgruppeinterviewsne udpeget af deres lærer, men deltog på frivillig basis. Interviews foregik i et aflukket rum og i elevernes skoletid. Alle deltagerne i fokusgruppeinterviews var 15 år og elev på Nymarkskolen i 9.d. S sammensætningen i grupperne blev foretaget af deres lærer, på baggrund af mit ønsket om at få grupper med forventelig interaktion. I deltagerobservationerne var der ligeledes forud givet skriftlig information både til elever, lærere og forældre. De elever der ikke ønskede at være en del af mine observationer kunne vælge det fra, dette var der ingen elever der gjorde.

Det ville have været en styrke, hvis deltagerne havde fået mulighed for at tjekke min kodning og meningskondensering af transskriberingen og feltnoterne i forhold til troværdigheden. Eller der havde været mulighed for at gennemgå datamaterialet med en anden kollega.

Opgaven er præget af en induktiv tilgang til datamaterialet for derefter at tilgå det deduktivt for at opnå generaliserbarhed, med afsæt i et socialkonstruktivistisk perspektiv, som har været en pejling gennem opgaven. For at kunne se på måltidssituationen i elevernes perspektiv og gøre det operationelt, anser jeg det som relevant at inddrage Spratt (2017) og Fischler (2011). Omdrejningspunktet i opgaven har været elevernes perspektiv på trivsel, og med udgangspunkt i det, at kunne se på en specifik afgrænset del af skolehverdagen, måltidssituationen, i forhold til hvorvidt den situation kan være med til at fremme sundheden gennem et trivselsperspektiv. Undersøgelsen er koblet specifikt til Nymarkskolen, men kunne med fordel undersøges på andre LOMA-skoler. Dog peger undersøgelsen på nogle sociale praksisser omkring det at spise sammen i en skolekontekst, der har betydning for trivsel, som kan have betydning for muligheder og barrierer ved måltidssituationen i en skolekontekst generelt.

## 7. Konklusion

Formålet med dette masterprojekt har været at beskrive, forstå og forklare, elevernes perspektiv på trivsel og ud fra det se på måltidssituationen, hvorvidt den kan være med til at fremme trivslen og dermed sundheden for eleverne.

Undersøgelsen og belysningen af problemstillingen har været baseret på triangulering af to kvalitative studier, tre fokusgruppeinterviews og deltagelsesobservationer af måltidssituationen hen over en uge. Det teoretiske afsæt har været Jennifer Spratts (2017) kritiske diskursanalyse af trivsel og Claude Fischlers (2011) teori om commensality. De to teorier har gennem projektet suppleret hinanden i forhold til at belyse trivselsperspektivet i måltidssituationen.

Gennem analysen er det kommet frem at elevernes perspektiv på trivsel repræsenterer flere koder, som kan relateres til Spratts diskurser for trivsel og er i tråd med denne opfattelse af, at det er komplekst og multifaktorielt at beskrive trivselsbegrebet. Men det er også blevet tydeligt at der er koder der er af større betydning end andre i et elevperspektiv. For eleverne er det at være en del af et trygt fællesskab med relationer både til kammerater og lærere, essentielt i forhold til trivsel. Her er det også blevet tydeligt, at måltidssituationen har noget at tilbyde. Eleverne beskriver at deres fællesskab og relationer bliver styrket i måltidssituationen, men de beskriver også at der er omkringliggende faktorer der spiller ind på, hvor stort udbyttet bliver og i den sammenhæng at der ligger et ansvar forbundet med det, både på individuelt plan for elever og lærere, men også organisatorisk plan som skole. Det peger på vigtigheden af en demokratisk tilgang.

Projektet har givet indblik i vigtigheden i at inddrage elevernes perspektiv på trivsel i forhold til sundhedsfremmende initiativer i en skolekontekst der omhandler trivsel. I dette projekt har fokus været meget specifikt på en afgrænset del af skolehverdagen, måltidssituationen, men resultaterne kan overføres til andre dele af skolekonteksten og bidrager med et perspektiv der ikke har prioritet i den måde vi i dag måler på trivsel i skolen.

## 8. Perspektivering

Både specifikt for Nymarkskolen, men også generelt, kunne det være interessant at analysere skolens sundhedspolitik ud fra Spratts diskurser og sammenholde det med det der her er kommet frem i forhold til elevernes perspektiv på trivselsbegrebet.

Ud fra mit fund af betydningen af lærerens ansvar, ville det også være relevant og interessant at arbejde med lærernes perspektiv på måltidssituationen og deres rolle i forhold til elevernes trivsel og som skrevet i konklusionen, at det gøres med en demokratisk tilgang, hvor elevernes stemme tillægges værdi.

## 9. Referencer

- Andersen, S., Holm, L. & Baarts, C. (2015). *School meal sociality or lunch pack individualism? Using an intervention study to compare the social impacts of school meals and packed lunches from home*. *Social Science Information*. Vol. 54(3) s. 394-416. Sage.
- Bacchi, C. (2012). Introducing the "what's the problem represented to be?" Approach. I Bletsas A. & Beasley C. *Engaging with Carol Bacchi: Strategic interventions and exchanges* (s.21-24). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015a). Mixed methods-forskning. I: Brinkmann, S., Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*, s. 81-96. (2.udg.) Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015b). Mixed methods-forskning. I: Brinkmann, S., Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*, s. 197-213. (2.udg.) Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015c). Mixed methods-forskning. I: Brinkmann, S., Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*, s. 521-531. (2.udg.) Hans Reitzels Forlag
- Burgher, M.S., Rasmussen V.B. & Rivett, D. (1999). *The European Network of Health Promoting Schools: the alliance of education and health*. International Planning Committee. KAILOW TRYK
- EMU Danmarks læringsportal. Undervisnings Ministeriet. Vejledning for emnet Sundheds- og seksualundervisning og Familiekundskab. Lokaliseret d. 28/10-18.  
<https://www.emu.dk/modul/vejledning-emnet-sundheds-og-seksualundervisning-og-familiekundskab>
- Esmark, A., Laustsen, C.B. & Andersen, N.Å. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion. I: Esmark, A., Laustsen, C.B. & Andersen, N.Å. (red.) *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*, s.7-30. 1.udg. Roskilde Universitetsforlag.
- EVIUS (2010). *Effektvurdering af Interventioner omkring frokost for børn og unge i skoler*. Mikkelsen, B. E & Husby, S. (Red.). Aalborg Universitet. Projekt EVIUS – sammenfattende rapport. Lokaliseret 20/9-18.  
[https://www.capfoods.aau.dk/digitalAssets/152/152296\\_projekt\\_evius\\_sammenfattende\\_rapport.pdf](https://www.capfoods.aau.dk/digitalAssets/152/152296_projekt_evius_sammenfattende_rapport.pdf)
- Fischler, C. (2011). Commensality, society and culture. *Social Science Information*, 50 (3-4), 528-548.
- Fødevarestyrelsen (2018). *Advisory Board for mad, måltider og sundhed. Anbefalinger til regeringen og en invitation til hele Danmark*. Lokaliseret d. 28/9-18.  
[https://mfvm.dk/fileadmin/user\\_upload/.../FVST\\_ABRapport\\_210x297\\_web.pdf](https://mfvm.dk/fileadmin/user_upload/.../FVST_ABRapport_210x297_web.pdf)
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. (3.udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1998). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag
- Kvale, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*, s. 205-206. (3.udg.). København: Hans Reitzels Forlag

Netværk for LOMA skoler. University College Lillebælt. Lokaliseret d. 6/11-18.  
<http://lomaskole.dk/>

Nordentoft, H.M. & Olesen, B.R. (2014): Videnskabsteori og kommunikation. I Kommunikation i kontekst, kap. 1. København: Hans Reitzels Forlag.

OPUS (2014). OPUS: *Optimal trivsel, Udvikling og Sundhed for Børn Gennem en Sund Ny Nordisk Mad: 2009-2014*. Astrup, A. (Red.) Ny Nordisk Hverdagsmad. Københavns Universitet.  
Lokaliseret d. 20/9-18.  
<http://wildside.ipapercms.dk/SLFonden/OPUS/OPUSrapportflash/?page=1>

Ruge, D. (2015). Integrating health promotion, leaning and sustainability in school foodscapes: The LOMA case study. Institut for Planlægning, Aalborg Universitet og University College Lillebælt. Ph.d Dissertation.

Ruge, D. (2017a). Projekt rapport 1. *LOMA-Lokal Mad – En innovativ og bæredygtig model for læring og næring til skoleelever*. Center for Anvendt Skoleforskning, Afdeling for pædagogik og samfund, University College Lillebælt, Odense.

Ruge, D. (2017b). LOMA – eksempel på en integreret tilgang til sund skolemad. I: Schulz, A & Seelen, J., *En skole i bevægelse – Læring, trivsel og sundhed*. (1.udg.) Kap. 8 s. 155-173. Akademisk Forlag. København.

Simovska, V. (2016) 'Wellbeing in Schools: A New Tyrannical or Transformative Educational Concept?', inaugural professorial lecture, Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen, 5 February 2016. <http://edu.au.dk/viden/video/wellbeing-in-schools-a-new-tyrannical-og-transformative-educational-concept/>

Simovska, V. (2018). *Revisiting the concept of wellbeing in schools*. The bera blog – research matters. Blogindlæg skrevet af Simovska, V. 22/6-18. Lokaliseret d. 17/9-18.  
<https://www.bera.ac.uk/blog/revisiting-the-concept-of-wellbeing-in-schools>

Skovgaard, M., M.fl. (2017). *Rammer for mad og måltider i skolen – En systematisk forskningskortlægning*. DCA-rapport nr. 101-juli 2017. Aarhus Universitet, DCA-nationalt Center for fødevarer og jordbrug. Lokaliseret d. 1/11-18.  
<http://web.agrsci.dk/djfpublikation/index.asp?origin=search>

Spratt J. (2017) *Wellbeing, Equity and Education: A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools*. (1.udg.) kap. 4 s. 35-56. Springer. Cham, Switzerland.

Wright K. and McLeod J. (2016) *Rethinking Wellbeing: Critical Perspectives*, Cham, Switzerland: Springer

WHO. (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Geneva: World Health Organization.

WHO. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion, Ottawa 17-21 November. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Wilken, L (2011). Bourdieu for begyndere (2.udg.). Frederiksberg, Samfundslitteratur.

Örebro Universitet. Forskningsprojekt: *Food and health in educational contexts*. Lokaliseret d. 30/11-18. <https://www.oru.se/english/research/research-projects/rp/?rdb=p1926>