

Strävan mot en inkluderande skolmåltid

Strategier för att ge likvärdiga förutsättningar

Sara Frödén & Charlotta Pettersson

TOWARDS AN INCLUSIVE SCHOOL MEAL. STRATEGIES TO PROVIDE EQUAL OPPORTUNITIES. The aim of this study is to explore how the school meal can be organized in different ways in order to become more inclusive for all pupils. The study is based on data from a three-year research project where school and kitchen staff in three schools have been interviewed twice about their experiences of the school meal situation to identify current challenges and desirable improvements. Despite a similar set of problems with logistics and the physical and psychosocial environment of the canteen, the schools choose different strategies to provide equal opportunities for the pupils. The strategies consisted of a variety of common and individual solutions aimed at all pupils or specific groups of pupils, often with disabilities. Spatial, social and didactic aspects of inclusion and different understandings of inclusion were reflected in the schools' organisation of the school meal.

Keywords: special education, school meal, inclusion, disability, school lunch.

Inledning

I den här studien utforskas hur skolmåltidssituationen kan bli mer inkluderande för alla elever. Alla grundskoleelever har rätt till kostnadsfria och näringsriktiga måltider enligt den svenska skollagen (SFS 2010:800), vilket grundar sig i en inkluderande tanke om likvärdig utbildning. Då skolmaten står för en stor andel av barns dagliga näringsintag påverkar

Sara Frödén är lektor i pedagogik vid Örebro universitet. E-post: sara.froden@oru.se

Charlotta Pettersson är lektor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Örebro universitet. E-post: charlotta.pettersson@oru.se

den både barns hälsa och lärande i skolan. Svenska studier visar att även om elever och skolpersonal generellt sett är nöjda med att gratis skolmat serveras, så beskrivs skollunchen ofta som en andra klassens måltid (Persson Osowski et al. 2010). För att förbättra dess låga status serverar allt fler skolor en ökad variation av maträtter och specialkost för att tillgodose elevers olika behov och matpreferenser. En majoritet av skolorna i Sverige har också *pedagogisk lunch* (Patterson et al. 2013), där skolpersonalen erbjuds att äta skolmat tillsammans med eleverna till en låg kostnad. Pedagogisk lunch kan innebära alltifrån att pedagogen enbart är närvarande i matsalen, till att denne medvetet skapar sociala relationer med eleverna eller håller i pedagogiska inslag som relateras till maten (Persson Osowski et al. 2013). Trots pedagogiska luncher och god kvalitet på skolmaten vittnar både lärare och elever om att det finns barn som äter väldigt lite eller inget alls (Persson Osowski et al. 2012). En av anledningarna som pekas ut är att den fysiska och psykosociala miljön i skolmatsalen kan upplevas som otrygg och konfliktfylld med hög ljudvolym, stress och trängsel (Berggren et al. 2020). En sådan måltidsstund är utmanande för alla, men särskilt för elevgrupper som är känsliga för starka sinnesintryck och har svårt att vistas i en sådan miljö. Matsituationen kan därmed bli ett ytterligare stressmoment att hantera under skoldagen för elever med olika funktionsnedsättningar (Williams et al. 2019, Tufvesson 2007). Hur skolor organiserar skolmåltiden kan med andra ord få stora konsekvenser för elevers välbefinnande och deras relation till mat. Samtidigt kan det också påverka deras möjligheter att uppnå kunskapsmålen, vilket gör att skolmåltiden kan ses som en specialpedagogisk fråga om inkludering. I strävan mot en likvärdig skolgång ska skolan kompensera för elevers bakgrundsfaktorer, funktionsnedsättningar och sociala svårigheter som tar sig olika uttryck i skilda situationer och miljöer så som skolmatsalen. Skolan ska därför erbjuda extra anpassningar och särskilt stöd för att dessa elever ska kunna genomföra utbildningen i sin helhet, vilket även innefattar skolmåltidssituationen (SFS 2010:800).

Trots att skolmåltiden har tydliga specialpedagogiska dimensioner, så finns det få studier som har fokus på inkludering. Föreliggande studie bygger på empiri från ett forskningsprojekt med delsyftet att undersöka skolmåltiden som en specialpedagogisk fråga. Lärare, fritids-, elevhälso- och måltidspersonal i tre F-6-skolor har intervjuats om hur de upplever skolmåltiderna och vilka förbättringar som de anser behövs för att skapa en bättre matsituation för alla elever. Under de tre år som projektet pågått har intervjuer gjorts i början och slutet för att kunna fånga den förändringsprocess som skett kring skolmåltiden. Skolmåltiden förstås som en situation där olika exkluderingsprocesser

är ständigt närvarande, vilket får skilda konsekvenser för olika grupper av elever. Mot bakgrund av detta är syftet med studien att utforska hur skolmåltiden kan organiseras på olika sätt för att bli mer inkluderande för alla elever. Följande frågeställningar besvaras:

- Vilka utmaningar finns när det gäller organiseringen av skolmåltiden som kan bidra till att vissa elevgrupper missgynnas och exkluderas?
- Vilka strategier använder sig skolorna av för att ge likvärdiga förutsättningar för alla elever att delta i skolmåltids-situationen?
- Vilka aspekter och förståelser av inkludering framträder i skolornas organisering av skolmåltiden?

Skolmåltiden och inkludering som begrepp och praktik

Kostnadsfria skolmåltider infördes redan 1946 i Sverige och har blivit en symbol för den svenska välfärden. Ett av syftena var att utjämna sociala orättvisor genom att stävja barns undernäring, främja goda matvanor och ge elever samma möjlighet att genom skolmaten få tillräckligt med energi att orka med skoldagen (Gullberg 2006, 2004). Genom att skolluncher erbjuds *alla* barn i *alla* grundskolor är grundtanken i sig inkluderande. Den passar väl in i den svenska skolans kompensatoriska utbildningsidé och dess grundläggande princip att alla elever ska ha likvärdiga möjligheter till en utbildning med god kvalitet (SFS 2010:800).

Inkludering kan kopplas till en idé om likvärdighet, men det finns en oenighet både bland forskare, politiker och skolpersonal kring vad detta svärfångade begrepp i realiteten omfattar (Floran 2014, Göransson & Nilholm 2014). Med en alltför snäv definition förefaller skillnaden mellan en inkluderande pedagogik och specialpedagogik inte särskild stor (Florian 2008). Begreppet kan reduceras till att i praktiken handla om att elever med funktionsnedsättningar placeras i en vanlig klass med tillgång till ordinarie undervisning, ibland med extra anpassningar eller särskilt stöd (Göransson et al. 2011). Om ett inkluderande arbetssätt enbart omfattar barn med funktionsnedsättningar och/eller i behov av särskilt stöd och utgår från den enskilda elevens specifika situation så kan det ses som en *individorienterad förståelse av inkludering*. Eleven kan betraktas som inkluderad om hen upplever sig som delaktig, har goda kamratrelationer och uppfyller kunskapsmålen (se Göransson & Nilholm 2019). När elevers skolsvårigheter individualiseras, så finns dock en risk att problemet

förläggs hos den enskilda personen. Eleven ska således anpassa sig efter hur skolmältiden är organiserad, istället för skolmältidssituationen ska anpassas efter olika elevers skilda behov.

Enligt Salamanca-deklarationen är den grundläggande principen för en inkluderande skola att ”all children learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have” (UNESCO 1994, §7). För att kunna skapa en känsla av tillhörighet, delaktighet och gemenskap för *alla* elever krävs att utbildningen sker i tillgängliga och inkluderande miljöer, vilket även inkluderar skolmatsalen. En sådan ”whole-school approach” (Peters 2007, s 27) eller *gemenskapsorienterad förståelse av inkludering* gör att begreppet får relevans för hela skolverksamheten (Göransson & Nilholm 2014). Utifrån en gemenskapsorienterad förståelse av inkludering är tanken att skolan kontinuerligt förbättras genom att identifiera och avlägsna hinder och begränsningar för elever så de kan delta på likvärdiga villkor under skolmältiden (se Ainscow 2016). Inkludering ses som en process för att ständigt hitta sätt att bemöta mångfald på ett positivt och kreativt sätt. Elevers olikheter betraktas därmed som en tillgång och inte ett problem (Ainscow 2016, Allan & Persson 2016, Florian 2014). Att inkludering omfattar alla barn som deltar i en gemensam skolverksamhet kan dock uppfattas som en alltför bred definition av begreppet, som riskerar att förlora sin mening (Florian 2008). En inkluderande utbildning behöver därför identifiera och erkänna elevers skilda förutsättningar, vilket kan inbegripa ett särskilt fokus på elever i skolsvårigheter eller med olika funktionsnedsättningar. Det kan i sin tur innebära en utformning av individuella lösningar och stödåtgärder, men utan att dessa bidrar till den marginalisering och stigmatisering som kan uppstå när elever behandlas olika (Florian 2014, se Ainscow et al. 2006). Samtidigt visar studier att de insatser och förändringar som görs för att stödja de mest utsatta och sårbara grupperna av elever i skolan, i förlängningen gynnar alla (Allan & Persson 2016, Mitchell & Sutherland 2020, Ng et al. 2013).

Olika aspekter av inkludering

I analyser av inkluderande praktiker har olika forskare försökt rama in vad inkludering konkret innebär. I sin definition av olika element av inkludering tar Mel Ainscow (2020) fasta på elevers närvaro (presence), delaktighet (participation) och prestation (achievement):

Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students. Here ‘presence’ is concerned with where children are educated, and how reliably and punctually they

attend; ‘participation’ relates to the quality of their experiences whilst they are there and, therefore, must incorporate the views of the learners themselves; and ‘achievement’ is about the outcomes of learning across the curriculum, not merely test or examination results (Ainscow 2020, s 147).

Dessa delar kan införlivas i det som kan definieras som inkluderingens *rumsliga, sociala* och *didaktiska* aspekter (Asp Onsjö 2006). *Presence* motsvarar rumsliga aspekter som handlar om i vilken utsträckning enskilda elever kan delta i aktiviteter som äger rum i samma lokal som resten av klassen befinner sig i. De flesta forskare inom området menar dock att en inkluderande utbildning inte främst handlar om fysisk placering (Göransson & Nilholm 2014). Målet är därmed inte att alla elever alltid ska göra samma sak på samma plats. Den rumsliga aspekten av inkludering har dock en stark symbolisk och social betydelse. *Participation* ingår i en social inkludering som handlar om att känna sig delaktig, få möjlighet att interagera med andra elever och skolpersonal och känna gemenskap och tillhörighet till en grupp. *Achievement* kan ses som en slags didaktisk aspekt av inkludering där skolan ska ge förutsättningar för eleven att utveckla sitt lärande och nå kunskapsmålen. Att äta skollunch tillsammans i en skolmatsal kan ses som ett tillfälle både för relationsskapande och lärande, vilket gör att skolmåltiden rymmer både rumsliga, sociala och didaktiska aspekter av inkludering.

Tidigare forskning om skolmåltiden

Forskning om skolmåltiden i Sverige ökar i omfattning (Persson Osowski 2012). Som fält kan skolmatsforskningen sägas bestå av två inriktningar med tidiga studier inom hälso- och nutritionsforskning och senare studier som integrerar frågor om mat, ätande, hälsa och hållbarhet i skol- och utbildningssammanhang (se exempelvis Mogren et al. 2019, Persson et al. 2013, Schoubye Andersen et al. 2017, Sepp et al. 2006). Det sistnämnda antar i högre utsträckning ett kritiskt perspektiv på skolmat och ätande i utbildning, men frågan behandlas ofta isolerad från skolans specialpedagogiska uppdrag. Även om svenska förhållanden med pedagogiska luncher och statligt subventionerade skolmåltider för alla grundskolelever skiljer ut sig så är vissa internationella studier jämförbara. De visar skilda erfarenheter av att inkludera elever med funktionsnedsättningar i skolmåltiden. I en studie av ett interventionsprogram i en amerikansk skola dras slutsatsen att samhörigheten mellan elever med och utan funktionsnedsättningar ökade genom att skolmåltidssituationen formaliserades

så att elever från olika klasser blandades och åt tillsammans (Ng et al. 2013). Genom denna enkla åtgärd uppstod nya vänskaper och det togs större hänsyn än tidigare till elever med funktionsnedsättningar. En annan studie som genomfördes i två skoldistrikt i USA visar att elever som har specialundervisning på flera sätt blir exkluderade i måltidssituationen. En del satt för sig själva och var isolerade från andra elever i matsalen, medan andra inte gick dit alls. Skolpersonalen i studien var dock positiva till ett inkluderande arbetssätt och menade att det är möjligt att genomföra, men att det krävs att det utarbetas en gemensam policy och rutin (Bashinki & Smilie 2018).

Förutom att eleverna ska kunna äta tillräckligt med skolmat för att orka dagen, uppfattar svenska lärare skolmåltiden både som en del av skolans utbildningsaktiviteter och en tid för rekreation (Waling & Olsson 2017). I en annan svensk studie uttryckte lärarna att den pedagogiska lunchen har en social potential som kan stärka relationskapandet mellan elever och lärare. Begränsningar som en stressig miljö med hög ljudvolym och kort lunchrast bidrog dock till att lärarna oftast fick agera som vakt och tillrättvisa elever snarare än att umgås och föra goda samtal med dem (Berggren et al. 2020b). I en annan svensk studie undersöks hur elever upplever skolmåltidssituationen socialt, fysiskt och emotionellt. Resultatet visar att eleverna kände positiva känslor av glädje när de åt tillsammans med klasskamrater som de kände väl och var trygga med. Samtidigt upplevde de sig sårbara och utsatta i matsalen när det blev osäkert var och med vem de skulle sitta med. Negativa känslor av skam och ensamhet uppstod också och hörde samman med en överhängande risk att bli exponerad och göra bort sig genom att exempelvis tappa ett glas i golvet (Berggren et al. 2020a). Förutom den psykosociala miljön kan fysiska faktorer utgöra ett hinder för vissa elevgruppers deltagande i skolmåltiden. Studier visar att elever med funktionsnedsättningarna ADHD, autism och Downs syndrom påverkas negativt av det som upplevs som starka visuella och auditiva intryck (Tufvesson 2007, Williams et al. 2019). Det kan röra sig om stora lokaler med mycket bakgrundsbuller där ett stort antal elever rör sig in och ut genom flera entrédörrar eller har väggar med många fönster med utsikt över skolgården. Då skolmatsalar ofta är designade och används på detta sätt så påverkar det hur väl dessa elevgrupper kan hantera matsituationen i skolan. Slutligen kan det konstateras att det behövs mer kunskap om hur elever med funktionsnedsättningar och i skolsvårigheter upplever skolmåltidssituationen och hur skolor organiserar skolmåltiden och behandlar frågor om inkludering i relation till detta (Bashiniski & Smilie 2018).

Forskningsdesign, metod och etiska frågor

Denna studie baseras på data i form av personalintervjuer från ett treårigt praktiktäna forskningsprojekt med syftet att undersöka skolmåltiden som en specialpedagogisk fråga. Semi-strukturerade intervjuer med skol- och måltidspersonal genomfördes vid två tillfällen. Dels i början av projektet i syfte att kartlägga skolornas utgångsläge när det gällde skolmåltidssituationen och fånga upp förslag på förbättringar varav en del rörde elevers likvärdiga förutsättningar. Dels i slutet av projektet för att följa upp vilka förändringar som skolorna genomfört under projektets gång. De första gjordes på plats i skolans lokaler, medan de uppföljande intervjuerna gjordes via Zoom på grund av restriktionerna som rådde under covid-19-pandemin.

Projektet i sin helhet har genomgått etikprövning med godkänt resultat. I praktiktäna forskningsprojekt finns etiska dilemman gällande informanternas samtycke, då deltagandet i den skolutveckling som sker är en del av deras arbete. I detta fall kunde personalen avstå från att bli intervjuade och de blev informerade om att de när som helst under själva intervjutillfället kunde avbryta sin medverkan. Det gick inte heller att garantera anonymitet inför ledningen när det var 1–2 personer från varje yrkesgrupp som intervjuades, eftersom det gjorde dessa personer lätta att identifiera. Det var dock rektorerna som initierat skolornas medverkan i projektet, vilket gjorde att ledningen var villiga att lyfta fram problem och genomföra de förbättringar som personalen föreslog. Generellt upplevdes personalen som bekväma i intervju-situationen och att det fanns en vilja att tala om frågor som rörde skolmåltiden. Problematik som kan uppstå vid gruppintervjuer i form av att vissa individer dominerar samtalet eller att det blir konformitet i svaren på grund av grupptryck beaktades i studien. Intervjuaren strävade efter att fördela talutrymmet så jämnt som möjligt och när enighet kring frågor uppstod så jämfördes det med svar som getts i enskilda intervjuer (se Kvale 1997). Intervjuer i par eller mindre grupp är en lämplig metod för att tillsammans resonera om deltagarnas erfarenheter, utvärdera dem och bygga vidare på varandras uppslag och idéer, vilket var fördelaktigt för projektet. Som forskare följde vi den pågående skolutvecklingsprocessen, men hade inget ansvar för dess riktning och slutmål. Däremot är vi medvetna om att vi genom att ställa frågor som rörde inkludering kan ha bidragit till att den specialpedagogiska dimensionen lyftes fram mer, vilket i sin tur kan ha påverkat hur strategierna för att förbättra skolmåltidssituationen utformades.

Beskrivning av deltagande skolor, material och analysprocess

De medverkande kommunala grundskolorna skiljer sig åt när det gäller storlek, geografiskt läge och de lokaler som används för servering av skollunch, vilket var urvalskriterier som användes för att få en variation. *Storstadsskolan* är en stor F-6 skola som ligger centralt belägen i en stor stad. Skolans gemensamma matsal ligger i en egen byggnad som blev upprustad under projektets gång. *Landsbygdsskolan* är en mindre F-6 skola som är belägen i en glesbygdskommun. Skolan flyttade till nybyggda lokaler vid projektets början. *Småstadsskolan* är en liten F-3 skola som ligger i närheten av en mindre stad och startade samtidigt som projektet. I båda skolorna ligger skolmatsalarna i samma nybyggda skolbyggnad som klassrummen.

I denna studie används intervjuer med totalt 31 personer inom de tre skolornas skol- och måltidspersonal. Med *skolpersonal* avses lärare, specialpedagoger, skolsköterskor, skolkuratorer och personer som arbetar som pedagogiska resurser eller fritidspedagoger. När begreppet *personal* används i resultatet så infattar det även måltidspersonal. Vid varje intervjutillfälle deltog 1–3 personer och de olika yrkesprofessionerna är fördelade enligt följande tabell:

Tabell 2: Fördelning av intervjupersonernas yrkesprofessioner på respektive skola

Skola	Lärare/ resurs Fritids- pedagog	Special- pedagog	Skol- sköterska	Skol- kurator	Kock/ köks- mästare
Stor- stads- skolan	5	2	-	-	1
Små- stads- skolan	7	1	1	1	1
Lands- bygds- skolan	8	1	1	1	1

I det första steget av den tematiska analysen av materialet användes personalintervjuer som gjordes i den inledande fasen av projektet. Varje skola analyserades först för sig. Följande analysfrågor ställdes till materialet:

- Vilka faktorer försvårar för eleverna att delta i skolmåltids-situationen och gör att de inte äter skolmaten?
- Vilka elevgrupper riskerar att missgynnas, bli exkluderade eller anses vara särskilt utsatta före, under och efter skol-måltidssituationen?

När resultatet från de tre skolorna jämfördes så visade det sig att det fanns en stor enighet gällande utsatta elevgrupper och svårigheter med att organisera skolmåltiden.

De faktorer som pekades ut som särskilt problematiska för vissa elevgrupper och försvårade för dessa att delta i skolmåltidssituationen sorterades under följande huvudområden som också lyfts i tidigare forskning: *logistiken kring skolmåltiden* och *skolmatsalens fysiska och psykosociala miljö*.

I ett andra steg användes både de ovannämnda intervjuerna och de som gjorts med personalen i slutet av projektet. På så vis kunde de förändringar som planerades eller redan iscensatts på varje skola för att förbättra organiseringen av skolmåltiden identifieras. De mest konkreta lösningarna valdes ut och kategoriserades som *individuell* respektive *gemensam*. För att kunna belysa vad en inkluderande skolmåltid kan innebära i praktiken, särskildes olika aspekter av inkludering och lösningarna kodades som *rumsliga*, *sociala* och *didaktiska*. Därefter vävdes de samman till övergripande strategier för respektive skola.

Utmaningar med organiseringen av skolmåltiden

Vid det första intervjutillfället framkom det att det inte var kvalitén på maten som gjorde att vissa barn åt lite eller ingen skollunch alls, vilket i förlängningen påverkar både deras välbefinnande och skolprestationer. Även om skolpersonalen hade varierande uppfattningar om skolmaten på grund av deras olika matpreferenser, var majoriteten överens om att de tre skolköken serverade näringsriktig och vällagad mat. Istället menade de att det huvudsakligen var svårigheter med logistiken kring skolmåltiden och skolmatsalens fysiska och psykosociala miljö som bidrog till att elever inte fick likvärdiga förutsättningar att delta i skolmåltiden. De elevgrupper som lyftes fram som särskilt utsatta under skollunchen och i behov av en mer inkluderande skolmåltid var inte heller barn med olika slags matproblem.

I följande del presenteras resultatet genom att först redovisa faktorer inom de tre ovannämnda huvudområdena som kan bidra till att vissa elevgrupper missgynnas och riskerar att exkluderas i

skolmåltidssituationen. Därefter presenteras skolornas strategier var för sig. Slutligen diskuteras och jämförs strategierna utifrån rumsliga, sociala och didaktiska aspekter av inkludering samt individorienterad respektive gemenskapsorienterad förståelse av inkludering.

Skolmåltidens stressfyllda och exkluderande miljö och logistik

Logistiken kring skolmåltiden och matsalens fysiska miljö hänger tätt samman. Det är en stor utmaning för skolor att erbjuda lunch för samtliga elever, eftersom alla äter i samma lokal vid olika tidpunkter under enbart cirka två timmar. Ju fler elever desto svårare är det att få tidsschemat att gå ihop, vilket blev särskilt tydligt i Storstadsskolan som hade 650 elever. Där hade eleverna 20 minuter på sig att stå i kö för att tvätta händerna, hämta maten, hitta en plats och äta maten samt stå i kö igen för att lämna disken. Även om skolmatsalsbyggnaden nyligen rustats upp, så vittnade personal om att det blev rörigt med långa köer och hög ljudnivå då runt 160 personer vistades där samtidigt. Som en lärare i årskurs 4 påpekade så är det oundvikligen så att ”en sån trång miljö skapar konflikter”.

Både Landsbygdsskolan och Småstadsskolan hade färre antal elever och nybyggda skolmatsalar. Trots det fanns problem med mycket ljud då det var många elever på en liten yta med en inredning som inte var ljuddämpande.

Det är ju en bra matsal annars. Men ljudet känner jag behöver man göra något åt, eller att det är för många barn samtidigt som gör att det blir en sån ljudnivå. [...] Samtidigt känner jag att barnen ska ha rätt till att prata med varandra, men det blir till slut att jag själv känner en sån stress, att “Dämpa er, tyst, ät!” liksom. För man känner att det bara blir mera och mera [ljud] (Lärare åk 3, Landsbygdsskolan).

I två av skolorna valde allt färre pedagoger att äta pedagogisk lunch med barnen, eftersom kommunen tog ut en avgift för skollunchen. En lägre närvaro av vuxna i skolmatsalen innebar i sin tur en ökad oro bland eleverna med ännu högre ljudvolym och mer konflikter som följde. Att äta lunch i en sådan miljö blev särskilt svårhanterligt för de barn som var mer känsliga för stress, starka lukter och visuella och auditiva intryck. För en del av dessa elever, ”som kanske ibland inte ens kan gå till matsalen” och ”som äter väldigt, väldigt lite” (Kock, Småstadsskolan) var det i princip omöjligt att finna tillräckligt med matro för att äta ordentligt av maten som serverades. Att inte

kunna delta i skolmåltidssituationen och få i sig för lite skolmat får konsekvenser för elevers välmående, lärande och sociala samspel. Utmaningar med den fysiska och psykosociala miljön i skolmatsalen och organiseringen av skolmåltiden behöver därmed lösas för att undvika att dessa elevgrupper påverkas negativt.

Vikten av en inkluderande skolmåltidsgemenskap i skolmatsalen

Majoriteten av skolpersonalen underströk också betydelsen av att arbeta med den psykosociala miljön i skolmatsalen för att skapa en trygg och välkomnande atmosfär där alla elever kände sig inkluderade. Idealt sett skulle skolmåltiden upplevas som en mysig stund där elever och personal varvade ner och tog det lugnt, vilket stundtals var mycket svårt att få till. Att äta tillsammans i skolmatsalen kunde också ge skolpersonalen möjlighet att umgås med eleverna utanför klassrummet och lära känna dem närmare.

Det är ett bra sätt att sätta sig ner och prata med eleverna på ett annat sätt, se dem i en annan miljö än klassrummet. Fånga deras intresse som man kanske inte har chansen till i klassrummet, för då är det väldigt styrt och vi måste hinna med vissa saker. I matsalen är det mycket intressen som fångas upp och på så sätt så har jag lärt mig mycket om mina elever (Lärare åk 2, Småstadsskolan).

Skolmatsalen var också en plats där elevhälsoteamet och eleverna kunde föra kravlösa och spontana samtal, i motsats till inbokade möten för speciella ändamål som kunde upplevas som utmanande och svåra för både elever och skolpersonal.

Jag som kurator tänker ju att det är ett sätt att lära känna barnen. Att sitta och äta ihop, det är relationsskapande tänker jag. [...] Sen blir det inte så laddat när man gör något samtidigt, och ibland sitter man till och med bredvid varandra. Det blir inte så laddat som när man sitter i ett samtal i ett samtalsrum (Skolkurator, Landsbygdsskolan).

Så kan man prata om andra saker än vad man gör om någon skulle komma på ett besök. Det är andra ingångar liksom (Skolsköterska, Landsbygdsskolan).

Även måltidspersonalen i alla skolor betonade vikten av att vara synliga och finnas tillhands i skolmatsalen för att kunna etablera

goda relationer med eleverna, även om de menade att de inte hade samma ansvar som pedagogerna. De svarade gärna på barnens frågor om maten och matsvinn, men undvek att agera som ordningsvakter eftersom

...det blir oftast en negativ effekt av det. Blir man petig och gnällig på dem, då blir de gnälliga tillbaka och det blir en ond cirkel att börja med. Utan jag tycker att det ska ligga lite på pedagogerna också, att de ska se till att det fungerar (Kock, Storstadsskolan).

Förutom att diskutera mat och hälsa med eleverna så menade skolpersonalen att måltidssituationen gav dem möjlighet att kontinuerligt observera gruppdynamiken i klassen på närmare håll. Flera lärare beskrev det gruppsyck som uppstod mellan äldre elever när några få individer som var kritiska mot skolmaten påverkade andra elever att inte äta vissa maträtter. Bland de yngre eleverna var det vanligt att de kastade i sig maten för att hinna ut på skolgården och lägga beslag på åtråvärt lekmaterial eller få en plats i fotbollslaget. Båda situationerna orsakade lätt stress och oro, särskilt hos de elever vars sociala utanförskap riskerade att förstärkas i skolmåltidssituationen.

Hunger och elevers försämrade skolprestationer

En annan grupp elever som lyftes fram som särskilt sårbara och utsatta var de som kom hungriga till skolan. All personal i de tre skolorna var överens om att barnen behövde äta skolmaten för att de skulle orka med skoldagen, särskilt om de inte ätit frukost. En av lärarna beskrev hur hans elever ”är vrålhungriga. De sitter i klassrummet och dör av hunger. Så de behöver bukfyllan om jag ska vara helt krass” (Lärare åk 4, Storstadsskolan). Flera intervjupersoner såg rent konkret hur hungern påverkade elevernas allmäntillstånd och gav sämre förutsättningar för lärande. En lärare berättade att han ”haft elever som inte kan förstå ett ord av det man säger när de börjar bli hungriga” och andra som blir arga eller ”tröttnar liksom, lägger sig på marken, och blir utslagna” (Lärare åk 6, Storstadsskolan). Specialpedagogen på Landsbygdsskolan argumenterade för att ”mat är en viktig del av läroprocessen”. Hon poängterade att för en del barn kan skollunchen vara det enda lagade mål mat som de får på hela dagen:

Och vi har ju barn som har skolan som lite skyddsverksamhet här hos oss, som faktiskt inte får mat hemma. Och för dem är ju skolmåltiden superviktig. När man sitter bredvid barn

som äter både tre och fyra portioner, för de säger att 'vi får en macka när vi kommer hem'. Det är den maten som finns hemma. Så det [att få kostnadsfri skolmat] är ju jätteviktigt (Specialpedagog, Landsbygdsskolan).

Genom att skollunchen är kostnadsfri för alla elever så kan den bidra till att minska de sociala klyftorna i samhället. Det kan ske utan att barnen från socioekonomiskt svaga grupper skiljs ut, så att en potentiell stigmatisering undviks. För dessa elever är det särskilt viktigt att skolmåltidssituationen fungerar väl, så de ges goda förutsättningar att kunna äta sig mätta varje skoldag eftersom det har stor inverkan på deras hälsa och skolprestationer.

Skilda strategier för att skapa en inkluderande skolmåltid

Utifrån den problembild som beskrevs av personalen i början av projektet är det sannolikt att det fanns flera elever som hade svårt att hantera skolmåltidssituationen och upplevde den som energikrävande, stressande och rent av obehaglig. De som hade störst behov av att skolmåltiden var organiserad på ett mer inkluderande sätt var elever som var särskilt känsliga för stress eller olika sinnesintryck och som befann sig i socialt utanförskap, men även barn som lever i en socioekonomiskt utsatt livssituation. Med andra ord handlade det inte nödvändigtvis om individer med funktionsnedsättning eller elever i behov av särskilt stöd. Trots en samstämmighet kring utmaningarna, så använde skolorna olika strategier som omfattade både individuella och gemensamma lösningar i sin strävan att ge likvärdiga förutsättningar för alla elever att kunna delta och känna sig inkluderade i skolmåltidssituationen. Skolornas övergripande strategier presenteras nedan var för sig för att slutligen jämföras och diskuteras.

Storstadsskolans strategi med individuella lösningar för en specifik elevgrupp

I Storstadsskolan fanns en särskild undervisningsgrupp för ett fåtal elever som befann sig inom autismspektrumet. Skolpersonalen menade att denna grupp elever hade stora svårigheter att äta i skolmatsalen som inte enbart handlade om att platsen gav upphov till starka sinnesintryck som de hade svårt att hantera.

En del kan ha det jätteproblematiskt att bara stå och vänta på sin tur. Att när man står där och ska ta sin mat så är folk bakom en och man känner sig stressad (SO-lärare, Storstadsskolan).

En annan gång kanske det är att tallriken har fukt på sig eller fel färg. Eller glaset är för repigt och så tar det väldigt lång tid att välja glas och så blir man stressad av att andra står och trampar bakom en och vill ha glas (Lärare åk 6, Storstadsskolan).

För att förbättra matsituationen för dessa elever så gjordes olika rumsliga och tidsliga förändringar. Istället för att äta mat med sin ordinarie klass kunde de välja att äta skollunchen i en egen, avskild lokal tillsammans med lärare som var kopplade till undervisningsgruppen. Maten hämtades i matsalen vid en tidpunkt då det var lugnt och färre elever vistades där. De fick också längre lunchrast än övriga elever för att hinna äta maten i lugn och ro. En majoritet av dessa elever fick *anpassad kost*, även kallad önskekost, som ofta ges till barn med matneofobi. Deras matsedel utarbetades av kökspersonalen tillsammans med eleverna och deras vårdnadshavare. Den innehöll enstaka återkommande favoriträtter som prövades ut i olika omgångar. Barnen erbjöds att smaka den ordinarie skolmaten för att vidga deras matpreferenser, men personalen medgav att de i huvudsak fokuserade på att få eleverna att äta överhuvudtaget. Även om målet beskrevs av en lärare som att eleverna ”ska klara av att vara med i alla sociala sammanhang” och ”fungera på en arbetsplats i framtiden”, så var skolpersonalen samtidigt överens om att skolmatsalen inte var rätt plats att öva det på.

De elever som verkligen inte klarar det, de kommer inte välja de miljöerna sen heller. De kommer inte gå på något storkök och sätta sig att äta. Så då tänker jag att de kommer också ha det som en strategi att undvika den här typen av miljöer för att kanske kunna fungera i ett arbetslag eller i en lärosituation eller arbetssituation. Så på lång sikt så tycker inte jag att skolmatsalen är någonting man egentligen behöver utsätta dem för (SO-lärare, Storstadsskolan).

Mot bakgrund av de utmaningar som följde av hur skolmåltiden organiserades i denna stora skola så menade personalen att strategin var att betrakta som lyckad, inte minst utifrån ett socialt perspektiv.

Jag tycker det funkar bra, de behöver verkligen det. De behöver lugnare miljö, så att de kan, så de inte blir stressade av alla ljud och intryck. Och de behöver ganska mycket stöd när de äter

för att måltiden inte ska ta väldigt lång tid eller ja, det kan bli problematiskt på olika sätt. Så det egna, lilla sammanhanget med maten är jätteviktigt för dem (Lärare åk 6, Storstadsskolan).

Enligt personalen fick denna elevgrupp med andra ord bra förutsättningar att i sin lilla grupp känna gemenskap, trygghet och matro i skolmåltidssituationen genom dessa kompenserande lösningar och extra stödåtgärder.

Småstadsskolans strategi med gemensamma lösningar och fokus på gemenskap

Eftersom Småstadsskolan precis hade startat sin verksamhet när projektet började och det fanns få och mindre klasser, så hade personalen lättare att skapa nya rutiner för skolmåltiden som omfattade alla elever. De valde tidigt att införa *schemalagda måltider*, vilket innebar att det skedde en aktivitet i samband med skollunchen och att rasten låg senare för både elever och lärare. Aktiviteten kunde vara alltifrån ett rörelsepass till en massage- och avslappningsstund eller att se på film i skolmatsalen. Att hantera logistiken genom att schemalägga måltiderna innebar en lugnare måltidsstund med minskad ljudnivå och bättre struktur enligt personalen.

Det blev en väldig skillnad mot där jag jobbade tidigare där barnen skulle stressa iväg för att hinna ut på rast. Här äter man ju på lektionstid vilket gör att de är ju kvar i matsalen till läraren säger att det är dags att gå (Fritidspedagog, Småstadsskolan).

Till skillnad från de andra skolorna behövde personalen inte betala för skolmaten, vilket gjorde att fler åt pedagogisk lunch. Flera lärare påpekade att den höga vuxennärvaron i matsalen starkt bidrog till att skapa en trygg atmosfär. De arbetade också aktivt med att motverka negativa inställningar till skolmaten både i matsalen och klassrummet. Det skedde genom att presentera dagens matsedel i syfte att förbereda eleverna och diskutera maten som serverades eller koppla mat till ett annat lektionsinnehåll. För att eleverna skulle våga prova olika maträtter anordnade måltidspersonalen också måltidspedagogiska aktiviteter i matsalen såsom veckans grönsak, smakscedar för att provsmaka maträtter och sinnesupplevelser som att knäpa på olika grönsaker med hörselkåpor på. Det lades vikt vid dekorationer och vackra uppläggningar av maten eftersom, som kocken uttryckte det, barn också ”äter med ögat”.

I direkt anslutning till den nybyggda skolmatsalen finns ett mindre rum. Denna lokal kunde användas till de barn som behövde en lugnare och tystare miljö. Rummet fungerade också som ett klassrum under den schemalagda måltiden. Efterhand sattes även skärmar upp i matsalen för att dämpa ljud- och synintryck för elever som behövde det. Denna rumsliga lösning betraktades dock inte som en särskild anpassning och i övrigt hade Småstadsskolan inga individuella lösningar. Till skillnad från Storstadsskolan så serverades inte anpassad kost, vilket personalen reflekterade över under intervjuerna:

...jag är splittrad när det gäller det [anpassad kost]. För att jag kan förstå behovet hos de barnen som kanske har en diagnos, där det är så att det finns *en* sak man kan äta. [...] Sen finns det också de som behöver utmanas. Att det kanske inte är den rätta vägen och gå - att bara ge barnet köttbullar varje dag (Kock, Småstadsskolan).

Genom att dela in de lägre klasserna i åldersblandade grupper som åt tillsammans med fasta placeringar i skolmatsalen, så försökte skolan att skapa en klassöverskridande gemenskap. Strategin hade generellt ett tydligt gemenskapsfrämjande fokus vilket framkom i flera intervjuer där lärarna beskrev det som att de ville ”se alla barn som allas barn”.

Landsbygdsskolans strategi med både gemensamma och individuella lösningar

I Landsbygdsskolan hade en strategi utarbetats som innefattade både individuella och gemensamma lösningar på den problematik som personalen upplevde vid skolmåltidsstunden.

De gemensamma lösningarna berör både rumsliga, sociala och didaktiska aspekter av inkludering. I de lägre årskurserna hade alla elever fasta platser eller särskilda bord i matsalen för att eleverna skulle lära känna varandra bättre och som varierades efter behov. Långbord gjordes om till fler små bord, så mindre grupper av elever kunde sitta tillsammans och föra mer lågmälda samtal. För att öka trivseln och dämpa ljudnivån försågs matsalen med levande ljus, gardiner, ljuddämpande textilier och tassar på stolarna. Eleverna bidrog till matsalens utsmyckning genom att exempelvis göra bordstapetter. Det fanns också klassvärdar som gick i förväg till skolmatsalen och hälsade de andra eleverna välkomna, vilket enligt skolpersonalen bidrog till en fin känsla av gemenskap. Efterhand så schemalades måltiden för att öka antalet skolpersonal som åt i matsalen och undvika stress i

samband med lunchrasten. För att ytterligare öka elevers känsla av delaktighet och få dem att variera sin kost så medverkade eleverna i årskurs 5–6 i skolköket. De var med och lagade den vegetariska maträtten och gick sedan ut i klasserna för att presentera maten och bjuda på smakprover. Även arbetet med att utforma ett utökat matråd påbörjades inom ramen för projektet i syfte att öka elevers inflytande och kunskaper om mat. Utöver detta arbetade lärarna didaktiskt för att öka för intresset för skolmaten genom att integrera mat i undervisningen i olika ämnen på liknande sätt som Småstadsskolan.

Det fanns också individuella lösningar som innefattar rumsliga och tidsliga aspekter av inkludering för ett fåtal barn. Deras svårigheter i samband med måltiden påminde om eleverna i Storstadsskolans särskilda undervisningsgrupp. De tilldelades fasta placeringar i skolmatsalen som utmärktes med tydliga namnlappar och inte ändrades över tid. De kunde också gå i förväg och ta sin mat när det var lugnare i matsalen. Skolpersonalen menade att dessa barn ”kräver en förutsägbarhet” och behövde ”kunna få överblick över rummet för att känna sig trygga i måltidssituationen”. Placeringen hade gjorts i samråd med eleverna själva och enligt skolpersonalen upplevdes det inte som utpekande för dem. Däremot fick ingen elev på skolan anpassad kost, fast en lärare påpekade att det förmodligen fanns individer som hade behov av det.

Diskussion

Skolornas olika strategier för att ge likvärdiga förutsättningar för alla elever att delta i skolmåltidssituationen kan betraktas som uttryck för skilda förståelser av inkludering. De består av individuella och gemensamma lösningar som innefattar rumsliga, sociala och didaktiska aspekter av inkludering. Dessa hänger tätt samman och påverkar varandra. I Storstadsskolan utformades särskilda rutiner och extra stödåtgärder för de elever vars behov av särskilt stöd i samband med måltidsstunden tydligt identifierats. Som tidigare forskning visat så medför dessa elevers funktionsnedsättningar att de är särskilt känsliga för vissa fysiska faktorer i en miljö som skolmatsalen (jfr Tufvesson 2007, Williams et al. 2019). Denna elevgrupp fick därför hämta skolmaten vid specifika tidpunkter och äta den i en egen lokal. Därmed är de inte rumsligt inkluderade, men frågan är om de samtidigt är socialt exkluderade ur en skolmåltidsgemenskap? Skolpersonalen menade tvärtom att lösningarna gav eleverna möjlighet att uppleva matro, trygghet och skolmåltidsgemenskap med ett fåtal personer som de var trygga med. Det hade inte varit möjligt i den stora matsalen. Vikten av ett mindre socialt sammanhang bör ställas

i relation till att även andra grupper av elever kan känna sig utsatta och otrysta i en skolmatsalsmiljö (jfr Berggren et al. 2020a). Eleverna gjordes också delaktiga i måltidssituationen genom samarbetet kring anpassad kost. De kunde även välja att återgå till att äta skollunch med sin ordinarie klass i den gemensamma matsalen närhelst de önskade. Genom att se det som att skolan utgår från den enskilda elevens specifika situation och dennes möjlighet till socialt relationsskapande och ett ökat välbefinnande, så kan strategin tolkas som ett uttryck för en *individorienterad förståelse av inkludering*. Samtidigt kvarstår problematiken med den undermåliga miljön i skolmatsalen för majoriteten av eleverna. Det finns således en risk att skolan inte uppmärksammar andra elevgrupper som också upplever skolmåltiden som en svår och exkluderande situation.

Om det funnits en *gemenskapsorienterad förståelse av inkludering* så hade Storstadsskolan istället utarbetat en strategi där tonvikten legat på gemensamma lösningar som hade gynnat alla elever, istället för att identifiera vissa särskilt utsatta elevgrupper och göra anpassningar enbart för dem. Småstadsskolans strategi för att sänka ljudnivån, öka trivseln och undvika långa köer utgick från en sådan förståelse av inkludering. De valde att sätta upp skärmar i matsalen, använda en mindre lokal direkt i anslutning till matsalen och schemalägga måltiderna. På så vis skildes inte vissa grupper av elever ut, utan alla inkluderas rumsligt och även socialt. Ett ensidigt fokus på det kollektiva kan dock medföra att elevers olikheter inte uppmärksammas och att skolan väljer bort individuella lösningar som kan underlätta för enskilda elever, som exempelvis anpassad kost.

Elevers skilda behov behöver dock inte stå i motsättning till en rumslig och social inkluderingsprocess som bidrar till en större skolmåltidsgemenskap. I Landsbygdsskolan fanns specifika rutiner och fasta bordsplaceringar i den gemensamma skolmatsalen för de elever som var i behov av det. Enligt lärarna uppfattades denna särbehandling inte som stigmatiserande utan vetskapen om var och med vem man sitter och äter med gjorde eleverna trygga, vilket också bekräftas av tidigare forskning (Berggren 2020a). Förståelsen av inkludering som ligger till grund för Landsbygdsskolans strategi kan ses som gemenskapsorienterad, men där elevers olikheter resulterar i vissa anpassningar.

Det är värt att notera att skolornas skiftande storlek och tillgång till ändamålsenliga lokaler hade viss betydelse för vilka övergripande förändringar som var möjliga att göra under projektiden. Småstads- och Landsbygdsskolans nybyggda matsalar var förhållandevis enkla att förbättra och hade en mer genomtänkt design än Storstadsskolans matsal som dessutom rymde mer än dubbelt så många elever. Färre

elever och personal underlättade också när det gällde att genomföra nya rutiner och arbetssätt. I detta fall handlar det om förändringar som leder till ökad social och didaktisk inkludering, så som schemalagda måltider, elevmedverkan i köket och att arbeta klass- och ämnesintegrerat i undervisningen med matrelaterade frågor. Skolmåltiden ses därmed inte enbart som en del av lunchrasten utan även ett lärandetillfälle (jfr Waling & Olssons 2017), men för att tillräckligt med skolpersonal ska äta i skolmatsalen behöver den pedagogiska lunchen vara gratis även för dem. Även måltidspersonalen kan nyttja skolmåltiden till att öka elevers intresse och kunskap om mat och arbeta hälsofrämjande med att förändra barns matvanor. En didaktisk inkludering kan således betyda att det görs en tydlig presentation av skolmaten eller veckans grönsak och att det erbjuds provsmakning av olika rätter, vilket särskilt skulle främja barn med olika grad av matneofobi. Det kan öka variationen och intaget av skolmaten vilket i sin tur ger mer ork och kan öka elevernas skolprestationer.

Sammanfattningsvis så utgår skolmåltiden från en inkluderande grundtanke om likvärdighet och bidrar till att utjämna sociala klyftor genom att skolorna erbjuder kostnadsfria näringsrika måltider till alla elever. Att ge alla elever likvärdiga förutsättningar att kunna delta i skolmåltidssituationen och äta sig mätta kräver dock mer än att servera skolmat av god kvalitet. Tidigare studier visar att det finns flera möjliga vägar till en mer inkluderande skolmåltid, men att det krävs genomtänkta strategier (Bashinski & Smilie 2018, Ng et al. 2013). Vår studie ger konkreta exempel på hur dessa strategier kan utformas och implementeras i praktiken samt inbegriper olika aspekter och förståelser av inkludering. För att kunna inkludera alla elever i den skolmåltidsgemenskap som eftersträvas så kan det vara nödvändigt med individuella lösningar. Samtidigt visar resultatet att när det görs generella förändringar som utgår från behoven hos de som har störst svårigheter i förhållande till skolmåltidssituationen, visar det sig ofta vara fördelaktigt för alla elever (jfr Allan & Persson 2016, Mitchell & Sutherland 2020, Ng et al. 2013).

Not

1. Salamanca-deklarationen antogs 1994 på en konferens där 92 regeringar och 25 internationella organisationer fanns representerade. Deklarationen anger principer, inriktningar och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd som delegaterna enats om. Dess betydelse är politisk snarare än rättslig, men den ses som ett viktigt dokument för införandet av en inkluderande utbildning (UNESCO 1994, se Peters 2007).

Referenser

- Ainscow, Mel (2016): Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies* 51(2), 143–155.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan; Farrell, Peter; Frankham, Jo; Gallannaugh, Francis; Howes, Andy & Smith, Roy (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, Mel (2020): Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6(1), 7–16.
- Allan, Julie & Persson, Elisabeth (2016): Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review* 68(1), 82–95.
- Asp Onsjö, Lisa (2006): *Åtgärdsprogram – Dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bashinski, Susan & Smilie, Kipton (2018): "Social consequences" of school lunch for students who receive special education services: A critical outlook. I Suzanne Rice & Anthony Gordon Rud, red: *Educational Dimensions of School Lunch: Critical Perspectives*, s 135–155. Palgrave Macmillan.
- Berggren, Linda; Olsson, Cecilia; Talvia, Sanna; Hörnell, Agneta; Rönnlund, Maria & Waling, Maria (2020a): The lived experiences of school lunch: An empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies* 18(3), 339–350.
- Berggren, Linda; Olsson, Cecilia; Rönnlund, Maria & Waling, Maria (2020b): Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education* 51(1), 1–15.
- Florian, Lani (2008): Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education* 35(4), 202–208.
- Florian, Lani (2014): What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 286–294.
- Gullberg, Eva (2004): *Det välnärda barnet: Föreställningar och politik i skolmåltidens historia*. Linköpings studies in arts and science. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Gullberg, Eva (2006): Food for future citizens: School meal culture in Sweden. *Food, Culture & Society* 9(3), 337–343.

- Göransson, Kerstin; Nilholm, Claes & Karlsson, Kristina (2011): Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education* 15(5), 541–555.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings: A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 265–280.
- Kvale, Steinar (1997): “Research apprenticeship”. *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Education Research* 17(3), 186–194.
- Mitchell, David & Sutherland, Dean (2020): *What Really Works in Special Needs and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Mogren, Anna; Gericke, Niklas & Scherp, Hans-Åke (2019): Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research* 25(4), 508–531.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2017): What is meant by inclusion? Analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education* 32(3), 437–451.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2019): *Inkluderande undervisning – Vad kan man lära sig av forskningen?* FoU skriftserie nr 3, 2014, Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Ng, Jennifer; Sweeney, Holly, Morsbach & Mitchiner, Melinda (2013): Let’s sit together: Exploring the potential for human relations education at lunch. *Journal of Thought* 48(2), 65–77.
- Patterson, Emma; Quetel Anna-Karin; Lilja, Karin; Simma, Marit; Olsson, Linnea & Schäfer Elinder, Liselotte (2013): Design, testing and validation of an innovative web-based instrument to evaluate school meal quality. *Public Health Nutrition* 16(6), 1028–1036.
- Persson Osowski Christine (2012): *The Swedish School Meal as a Public Meal: Collective Thinking, Actions and Meal Patterns*. Doktorsavhandling. Uppsala. Acta Universitatis Upsaliensis, Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences.
- Persson Osowski, Christine; Göranson, Helen & Fjellström, Christina (2010): Perceptions and memories of the free school meal in Sweden. *Food, Culture & Society* 13(4), 555–572.
- Persson Osowski, Christine; Göranson, Helen & Fjellström, Christina (2012): Children’s understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal of Consumer Studies* 36(1), 54–60.

- Persson Osowski, Christine; Göranzon, Helen & Fjellström, Christina (2013): Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 45(5), 420–427.
- Peters, Susan (2007): "Inclusion as a strategy for achieving education for all". I Lani Floran, red: *The Sage Handbook of Special Education*, s 117–130. London, Thousand Oaks & Delhi: Sage Publications.
- Schoubye Andersen, Sidse; Baarts, Charlotte & Holm, Lotte (2017): Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society* 20(4), 609–629.
- Sepp, Hanna; Abrahamsson, Lillemor & Fjellström, Christina (2006): Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies* 30(2), 224–232.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tufvesson, Catrin (2007): *Concentration Difficulties in the School Environment – With Focus on Children with ADHD, Autism and Down's Syndrome*. Doktorsavhandling. Environmental and Energy Systems Studies, Lund university.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO
- Waling, Maria & Olsson, Cecilia (2017): School lunch as a break or an educational activity: A quantitative study of Swedish teacher perspectives. *Health Education* 117(6), 540–550.
- Williams, Emma; Gleeson, Kate & Jones, Bridget (2019): How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative meta synthesis. *Autism* 23(1), 8–28.