



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2020 30 stp
Fakultet for landskap og samfunn

Muligheter og barrierer ved implementering av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler

- Rektors perspektiv

Possibilities and barriers of the implementation of a
warm, free school meal in Norwegian Lower
Secondary Schools

Vilde Kværne Stangeland

Folkehelsevitenskap – natur og miljø, helse og livskvalitet

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg min tid som student etter to lærerike år ved Norges miljø – og biovitenskapelige universitet (NMBU), fakultet for landskap og samfunn.

Masterstudiet i Folkehelsevitenskap – natur og miljø, helse og livskvalitet har åpnet øynene mine for hva *helse og folkehelse faktisk* er, og jeg har tilegnet meg kunnskap jeg aldri ville vært foruten. Studietiden på NMBU har bydd på kunnskapsrike forelesere, interessante (og opphetede) diskusjoner, herlige vennskap, lærerike samtaler og nydelige grønne og blomstrende omgivelser. Det er litt vemodig at de to årene nå er ved veis ende.

Masteroppgaven er skrevet i samarbeid med Folkehelseinstituttet og er en del av deres pilotstudie *Utvikling av en nasjonal modell for skolemat*. Jeg har følt meg heldig som har fått være en del av et så dagsaktuelt prosjekt, som både engasjerer – og utfordrer meg. Jeg vil rette en stor takk til prosjektleder Elling Bere, seniorforsker og professor ved Folkehelseinstituttet, som gav meg mulighet og tillit til å gjennomføre denne delen av FHI's pilotprosjekt. Takk for at du har veiledet meg og vært tilgjengelig for både mine kloke - og mindre kloke spørsmål.

Jeg vil gjerne takke min dyktige og flotte veileder Ingeborg Pedersen, forsker ved Norges miljø – og biovitenskapelige universitet, for svært verdifull, lærerik og romslig veiledning. Jeg er veldig takknemlig for din tilstedeværelse og ditt engasjement ovenfor meg og min oppgave gjennom hele denne prosessen. Zoom-møtene vi hadde våren 2020 minnes jeg med et smil om munnen, da du som regel satt innrammet av palmer, turkist hav og hvite strender og sa du latet som du var på en Karibisk øy. Du er morsom, Ingeborg. Igjen, tusen takk for at du har vært min støtte gjennom denne prosessen og bidratt til å gjøre oppgaven til det den er i dag.

Til slutt vil jeg takke Vincent, Mamma, Pappa og Vetle som har heiet – og tilrettelagt for meg gjennom hele prosessen. Det har vært oppturer og nedturer, men dere har vært tålmodige og nå er jeg snart i mål! Takk for at dere alltid gir meg omsorg og kjærighet<3

Vilde Kværne Stangeland, 17. august 2020

Sammendrag

Bakgrunn: Servering av et varmt, gratis måltid i norske ungdomsskoler vil trolig ha betydning for elevenes helse, læring og ha en sosial utjevneende effekt. Det er ingen statlig skolemåltidsordning i Norge i dag, men temaet er på den politiske dagsordenen. Ved en eventuell nasjonal skolemåltidsreform vil det være viktig å ha kunnskap om potensielle muligheter og barrierer ved innføring av et varmt, gratis skolemåltid.

Hensikt: Rektorer er viktige nøkkelpersoner ved en implementeringsprosess i skolen og studien har undersøkt hva rektorer ved ungdomsskoler, uten skolemåltidsordning i dag, opplever som muligheter og barrierer for innføring av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler. Denne masteroppgaven er en del av Folkehelseinstituttet ved senter for evaluering av folkehelse tiltak sitt prosjekt *Utvikling av en nasjonal modell for skolemat – en pilotstudie*.

Metode og utvalg: Concept mapping (CM) ble benyttet for å utforske problemstillingen. Metoden kombinerer en kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Data består av innspill fra rektorer til en *fokusetning*. Disse innspillene ble strukturert, sortert og rangert før dataanalyse og tolkning av resultatene. Utvalget bestod av 21 ungdomsskolerektorer som ble trukket tilfeldig fra alle landets ungdomsskoler.

Resultater: Analyseresultatet av 90 innspill laget et klusterkart med 8 kluster som representerte ulike tema relevant for problemstillingen: 1. *Mat for alle*, 2. *Miljø og bærekraft*, 3. *Fasiliteter og praktiske hensyn*, 4. *Nyanskaffelser*, 5. *Informasjon og medvirkning*, 6. *Elevfellesskap*, 7. *Ressurser og økonomi* og 8. *Personalhensyn*. Viktighet og gjennomførbarhet for innholdet i klusterne ble registrert. Kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* (Gjennomsnittlig rangering (GR) =4.32) ble registrert som viktigst og kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* (GR=4.11) som mest gjennomførbart. Kluster nr. 6 *Elevfellesskap* (GR=3.26) ble registrert som minst viktig og kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* (GR=2.75) som minst gjennomførbart.

Konklusjon: Ungdomsskolerektorene opplevde *interne forhold* ved skolen som *muligheter* for innføring av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen. Klusterne som representerte *miljø og bærekraft, informasjon og medvirkning* samt *mat for alle* ble oppfattet som viktige og svært gjennomførbare. *Eksterne forhold* ble oppfattet som *barrierene* for innføring av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen. Kluster som representerte *ressurser og økonomi, nyanskaffelser og fasiliteter og praktiske hensyn* ble oppfattet som viktige, men lite gjennomførbare. Det vil si at

det rektorene selv kan påvirke og kontrollere ble oppfattet som gjennomførbart (muligheter), mens faktorer som avhenger av politiske føringer, økonomi og ressurser ble oppfattet som lite gjennomførbart (barrierer).

Nøkkelord: Skolemåltidsordning, Folkehelse, Folkehelsetiltak, Skoler, Ungdomsskoler, Implementering, Helse, Læringsmiljø, Læringsutbytte, Sosial ulikhet, Concept Mapping

Abstract

Background: Serving a warm, free school meal in Norwegian lower secondary schools would most likely have a positive impact on the students' health, learning and have a social equalizing effect. There is no state organized school meal scheme in Norwegian lower secondary schools today, but the topic is on the political agenda. In the case of a national school meal reform it would be beneficial to have knowledge about the possibilities and barriers of the implementation of a warm, free school meal.

Objectives: The Principals will be important key persons in an implementation process, and the study has examined what principals in lower secondary schools, without a school meal scheme today, experience as possibilities and barriers to the introduction of a warm, free school meal. This thesis has been part of the Norwegian Institute of Public Health project «Development of a national model for school meals – a pilot study».

Design: Concept mapping (CM) was used to explore the research question. The method combines a qualitative and a quantitative approach. The data consists of statements from principals to a focus question. The statements was structured, sorted, and rated before data analysis and interpretation of the results. The sample contains 21 lower secondary principals which was drawn at random from all the country's lower secondary schools.

Results: The data analysis result of 90 statements created a cluster map of 8 clusters representing the different topics relevant to the issue: 1. *Food for everyone*, 2. *Environment and sustainability*, 3. *Facilities and practical measures*, 4. *Acquisitions*, 5. *Information and contribution*, 6. *Student fellowship*, 7. *Resources and finances* and 8. *Staff measures*. The importance and feasibility of the content in the clusters were registered. Cluster nr. 2 *Environment and sustainability* (Average Rating (AV) = 4.32) was registered as most important, and cluster nr 5. *Information and contribution* (GR=4.11) as most feasible. Cluster nr 6. *Student fellowship* (GR=3.26) was registered as least important, and cluster nr 4. *Acquisitions* (GR=2.75) as least feasible.

Conclusions: The lower secondary school principals experienced *internal conditions* as *possibilities* for the introduction of a warm free meal in Norwegian lower secondary schools. The clusters representing *environment & sustainability*, *information & contribution* and *food for everyone* was viewed as important and very feasible. *External conditions* were perceived as *barriers* for the introduction of a warm free school meal. The clusters representing *resources &*

finances, acquisitions and facilities & practical measures was viewed as important, but not feasible. This means that what the principals themselves can influence and control was perceived as possibilities, while factors depending on political guidelines, finances and resources were viewed as barriers.

Keywords: School Meal Programs, School Food Programs, Public Health, Lower Secondary School, Health, Learning Environment, Learning outcome, Social inequality, Concept Mapping

Liste over figurer og tabeller

<i>Figur 1. Regnbuemodellen, Dahlgren & Whitehead (1991)</i>	7
<i>Figur 2. Rammeverk for implementering, Fixsen et al. (2005)</i>	17
<i>Figur 3. Punktkart basert på deltakernes innspill</i>	40
<i>Figur 4. Klusterkart med 8 kluster som representerer ulike tema for problemstillingen</i>	41
<i>Figur 5. Klusterrangeringskart for viktighet med 8 kluster</i>	44
<i>Figur 6. Klusterrangeringskart for gjennomførbarhet med 8 kluster</i>	45
<i>Figur 7. Mønsterkart for skolestørrelse og viktighet</i>	46
<i>Figur 8. Mønsterkart for skolestørrelse og gjennomførbarhet</i>	47
<i>Tabell 1. Deltakerdata/utvalg</i>	39

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	IV
Liste over figurer og tabeller	VI
1 Innledning	1
2 Skolemåltidet som en del av folkehelsearbeidet	2
2.1 Skolemåltidets historie i Norge	2
2.2 Skolemåltidet på den politiske dagsordenen.....	3
2.3 Dagens helseutfordringer	3
2.3.1 Nasjonale anbefalinger for kosthold.....	3
2.3.2 Kosthold - og spisevaner hos barn og ungdom.....	4
2.3.3 Folkehelse og skolemåltid.....	5
2.4 Mulig nytte av et gratis skolemåltid	9
2.4.1 Utjevning av sosial ulikhet i helse	9
2.4.2 Bedre læringsmiljø	12
2.4.3 Bedre læringsutbytte	13
2.4.4 Bærekraftig utvikling.....	14
2.5. Rektorer og kontaktlæreres holdning til skolemåltidet.....	15
3 Teori	16
3.1 Implementeringsteori	16
3.2 Rammeverk for implementering.....	17
3.2.1 Faser i en endringsprosess.....	18
3.2.2 Faser i implementeringsprosessen	19
3.2.3 Fire implementeringsfaktorer	21
3.3 Rektors rolle i implementeringsprosessen	22
3.3.1 Rektorens rolle initieringsfasen	23
3.3.2 Rektorens rolle i implementeringsfasen.....	24
3.4 Forskning vedrørende implementering	24
3.4.1 Faktorer som påvirker kapasitet for endring	24
4 Problemstilling	27
5 Metode	28
5.1 Concept mapping (CM)	28

5.2 Rekruttering av deltakere	29
5.2.1 Inklusjons – og eksklusjonskriterier	29
5.2.2 Rekruttering av deltakere	29
5.2.3 Informasjonsskriv	30
5.3 Utforming av fokussetning	31
5.4 Gjennomføring og datainnsamling	31
5.4.1. Innspill til fullføring av fokussetning	31
5.4.2 Strukturering av innspill	32
5.4.3 Sortering	32
5.4.4 Bakgrunnsspørsmål	33
5.4.5 Rangering	33
5.4.6 Bearbeiding av datamaterialet	33
5.4.7 Analyse av datamaterialet	34
5.5 Etske vurderinger	37
6 Resultater	38
6.1 Presentasjon av kart	40
6.1.1 Punktkart	40
6.1.2 Klusterkart	41
6.1.3 Klusterrangeringskart	43
6.1.4 Mønsterkart	46
7 Diskusjon	48
7.1 Diskusjon av klusterne	48
7.1.1 Miljø og bærekraft	49
7.1.2 Ressurser og økonomi	51
7.1.3 Personalhensyn	53
7.1.4 Informasjon og medvirkning	56
7.1.5 Nyanskaffelser	58
7.1.6 Mat for alle	59
7.1.7 Fasiliteter og praktiske hensyn	61
7.1.8 Elevfelleskap	62
7.1.9 Oppsummering	64
7.2 Plassering av klusterne i klusterkartet	64
7.3 Skolestørrelsen sin sammenheng med viktighet og gjennomførbarhet	66

7.4 Metodediskusjon	68
7.4.1 Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet).....	68
7.4.2 Betydning av klusternes størrelser	73
8 Konklusjon	74
9 Litteraturliste	76
Vedlegg	87
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til ungdomsskolerektorene.....	87
Vedlegg 2. Liste over alle innspill	91
Vedlegg 3. Tabell med oversikt over innspill og kluster	95
Vedlegg 4. Tabell med oversikt over endring av klusternavn	104
Vedlegg 5. Bakgrunnsspørsmål (demografiske spørsmål)	105

1 Innledning

Skolemåltidet er på den politiske dagsordenen. Bakgrunnen er en tilsynelatende tverrpolitisk enighet om at et ernæringsriktig skolemåltid kan fremme helse, trivsel, læring og/samt virke/ha en utjevne effekt på sosiale ulikheter. Til tross for at de fleste barn har med seg medbrakt matpakke på skolen i dag, viser flere undersøkelser og kartlegginger at det likevel er barn som kommer på skolen uten å ha spist frokost og uten medbrakt matpakke (Forskningsrådet 2018). Denne tendensen øker dessuten med alderen og særlig etter at elevene har begynt på ungdomsskolen. Likeså viser undersøkelser og kartlegginger at barn – og unge ikke tilfredsstillende de nasjonale anbefalingene for frukt og grønnsaker (Hansen et al., 2016; Samdal et al., 2012). Litteraturen er tydelig når det gjelder viktigheten av riktig ernæring for å redusere risikoen for livsstilssykdommer. Mye tyder også på at det er en sammenheng mellom kosthold og barn – og unges læringsevne og skoleprestasjoner (Florence et al., 2008; Kunnskapsdepartementet, 2006). Ettersom skolen er det stedet barn – og unge tilbringer mesteparten av tiden i hverdagslivet, trekker Folkehelseloven (2012) frem skolen som en sentral arena for å fremme god helse og for å iverksette forebyggende folkehelse tiltak. Den nyeste Folkehelsemeldingen (2019) peker samtidig på skolen som en velegnet arena for å bevisstgjøre skoleelever på egne kostholdsvaner, og understreker at sunn mat og faste måltider er nødvendig for å oppnå god helse, læring og et tilfredsstillende læringsmiljø (Helse – og omsorgsdepartementet, 2019). Folkehelsemeldingen (2019, Helse – og omsorgsdepartementet, 2019) legger videre vekt på at tidlig innsats for barn og unge er avgjørende for god folkehelse, samtidig som Helsedirektoratet (2018) hevder at et *gratis skolemåltid til alle skoleelever hver dag* kan være et av de viktigste og mest effektive folkehelse tiltakene.

Hva som ville vært den beste løsningen for gjennomføring av et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler er uklart. Det som derimot er sikkert, er at en eventuell nasjonal skolemåltidsreform vil være kostnadskreven. Årlige kostnader for innføring av gratisfrukt til alle grunnskoleelever ble eksempelvis anslått til ca. 5.5 millioner kroner i 2015 (Helsedirektoratet, 2016). Desto viktigere vil det være å ha kunnskap om hvordan en slik reform kan gjennomføres og implementeres på en hensiktsmessig måte, og bør således baseres på forskning. Folkehelseinstituttet (FHI) ved senter for evaluering av folkehelse tiltak ønsker derfor å undersøke effekten av en mulig fremtidig modell for skolemåltidet. En robust og troverdig

effektstudie vil baseres på et grundig forarbeid i form av en pilotstudie. Som en del av piloteringen, *Utvikling av en nasjonal modell for skolemat – en pilotstudie*, ønsker FHI å foreta en analyse av norske ungdomsskoler for å finne ut av i hvilken grad det er mulig å implementere et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler. Som en del av FHI sitt pilotprosjekt skal studien i denne masteroppgaven undersøke hva rektorer ved norske ungdomsskoler, uten skolemåltidsordning i dag, opplever som muligheter og barrierer ved en potensiell implementering av et varmt, gratis skolemåltid ved i norske ungdomsskoler.

2 Skolemåltidet som en del av folkehelsearbeidet

2.1 Skolemåltidets historie i Norge

Skolemåltidet kan knyttes til fremveksten av offentlige skoler og innføring av obligatorisk skolegang på slutten av 1800-tallet. Det startet med at de største byene innførte skolemåltid for barn som var «vanskeligstilte», mens skolebespisning ble utbredt under første verdenskrig. Av velferds – og helsepolitiske begrunnelser endret skolemåltidet seg, i mellomkrigstiden, til å bli et universelt tiltak. På 1950-tallet ble den såkalte Oslo-frokosten, eller en enklere variant kalt Sigdalsfrokosten, servert til omtrent halvparten av alle skolebarn. Skolemåltidet, som var offentlig organisert, ble dog redusert utover 1950-tallet, og forsvant tidlig på 1960-tallet. Skolemåltidet ble på 1960-tallet et privat ansvar og matpakken fikk sin fremtreden (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Til tross for at det offentlig organiserte skolemåltidet ble byttet ut med matpakken, har *Nasjonalt råd for ernæring* helt siden 1950-tallet engasjert seg i arbeidet med å fremme et sunt skolemåltid. Etter at frokostserveringen ble tatt ut av skolen ble det lagt vekt på å formidle informasjon om hva en god, sunn og næringsrik matpakke bør inneholde. I forbindelse med problematikk i forhold til uro og konsentrasjon i undervisningen, ble skolemåltidet som et offentlig ansvar, del av skoledebatten på 1980-tallet. Sosiale ulikheter i helse og muligheter for læring ble også diskutert i den sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2006). En landsdekkende abonnementsordning for melk trådte i kraft på begynnelsen av 1970-tallet, mens en tilsvarende frukt – og grønnsaksordning ble innført på midten av 1990-tallet. Begge ordningene var foreldrebetalte abonnementsordninger. Fra høsten 2007 ble det innført gratis frukt – og grønnsaksordning til alle skoler med ungdomstrinn, i hensikt om å gi elever et bedre kosthold og dermed økt læringsutbytte. Etter regjeringsskifte i 2013 ble det ikke lenger øremerket midler til

gratis frukt og grønt i norske skoler. Fra da, var det opp til hver kommune og den enkelte skole hvorvidt de ønsket å fortsette ordningen. Med innføring av Kunnskapsløftet i 2006 fikk skoleeieren stor frihet i tilrettelegging av skolehverdagen. Det ble opp til hver enkelte skole å bestemme hvordan skoledagen skulle organiseres for å passe skolens lokale forhold. Med andre ord ga dette skolene bedre forutsetninger for å kunne inkludere måltider i en eventuell ny organisering av skolehverdagen. Det er imidlertid ikke lovpålagt å tilby skolemåltid i norske offentlige skoler (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.2 Skolemåltidet på den politiske dagsordenen

Gjennom de siste to tiårene har skolemåltidet og matpakke-kulturen vært sentrale temaer i politiske debatter. Under valget i 2013 ble gratis skolemåltid, til alle elever hver dag, gjort til et viktig politisk mål av Sosialistisk Venstreparti. Den rødgrønne koalisjonsregjeringen Sosialistisk Venstreparti da satt i, hadde inntil da, ikke klart å bli enige om noe mer enn en gratis skolefruktordning. Skolefruktordningen ble redusert til et tilbud om subsidiert frukt da en koalisjonsregjering mellom Høyre og Fremskrittspartiet overtok etter valget i 2013. Skolemåltidsdebatten er fremdeles særs aktuell og var en de sentrale valgkampsakene under kommunevalget i 2019.

2.3 Dagens helseutfordringer

I et historisk perspektiv har helsetilstanden, både nasjonalt og globalt, aldri vært bedre (Whitmee et al., 2015). Levealderen er blitt høyere, spedbarnsdødelighet har gått ned, det er færre mennesker som lever i fattigdom, flere har fått mulighet til å utdanne seg og andelen mennesker som er alvorlig underernærte er redusert (Nasjonalt råd for ernæring, 2017). Til tross for dette har det de senere tiårene vært en økning i andelen mennesker som er feilernærte og som har overvekt og fedme. I Norge gjelder denne økningen for alle grupper i befolkningen uavhengig av alder, kjønn og utdanningsnivå (Nasjonalt råd for ernæring, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2006). Feilernæring anses som den største risikofaktoren for sykdom etter tobakk, og kan blant annet hemme vekst og utvikling hos barn – og unge samt føre til overvekt og fedme. Mangelsykdommer som følge av et for ensidig kosthold med for lite vitaminer og mineraler kan også være en konsekvens av feilernæring (Nasjonalt råd for ernæring, 2017).

2.3.1 Nasjonale anbefalinger for kosthold

I 2011 la, Nasjonalt råd for ernæring frem, rapporten *Kostråd for å fremme folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer*. Det ble utarbeidet 12 offisielle kostråd som baserte seg på et

grundig og omfattende dokumentasjonsgrunnlag (Helsedirektoratet, 2011). Kostrådene gjelder også for barn og ungdommer. Det første kostrådet, som er en oppsummering av hovedinnholdet i de 11 resterende kostrådene og lyder slik; *ha et variert kosthold med mye grønnsaker, frukt, bær, grove kornprodukter og fisk, og begrensede mengder bearbeidet kjøtt, rødt kjøtt, salt og sukker.*

2.3.2 Kosthold - og spisevaner hos barn og ungdom

Høsten 2018 utførte Norges Forskningsråd forskningskampanjen «sjekk skolematen» som inkluderte 10 000 elever (Forskningsrådet, 2018). Skoleelevene som deltok registrerte egen skolemat i et nettskjema. Resultatene viste at 94 % av skoleelevene på barneskolen hadde medbrakt matpakke på skolen. Blant ungdomsskoleelever viste resultatene at 75 % av elevene hadde medbrakt matpakke med på skolen. Elevene som ikke rapporterte at de hadde medbrakt matpakke hjemmefra, rapporterte at de kjøpte mat i skolens kantine, i butikk – eller kiosk utenfor skolens område. Andelen elever som rapporterte at de kjøpte skolematen disse stedene økte fra 0-2% på barneskolen til 13-17% på ungdomsskolen. Forskningsrådet (2018) konkluderte med at matpakken står sterkt i den norske skolen, men at bruken av matpakken synker med økt alder.

I 2015 ble det gjort en landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. – og 8. klasse i Norge, kalt UNGKOST 3 (Hansen, Myhre, Johansen, Paulsen og Andersen, 2016). Resultatene fra undersøkelsen (2016) viste at kostholdet blant barn i alderen 9-13 år i Norge som regel var samsvarte med helsemyndighetenes anbefalinger når det gjaldt inntak av næringsstoffer.

Kostholdet var likevel ikke optimalt da det inneholdt for mye tilsatt sukker og ugunstig fett, for lite frukt, grønnsaker og fisk samt for lavt inntak av vitamin-D. Videre viste resultatene at 8. klassingene sjeldnere spiste frokost hver dag sammenlignet med 4. klassingene, og at kun 70 % av 8. klassingene hadde med seg matpakke på skolen 5 dager i uken, mot 97% av 4. klassingene. 24-29% av 8. klassingene rapporterte at de kjøpte lunsj fra kantine 1-2 dager i uken, mens få 4. klassinger rapporterte det samme.

Samdal et al. (2012) fant, i en spørreundersøkelse om måltidsvaner hos barn og ungdom i 6., 8. og 10. klasse samt 1. klasse videregående, at de eldre elevene (10. – og 1. vgs klasse) sjeldnere spiste frokost enn de yngre elevene (6. – og 8. klasse). Andelen som rapporterte at de spiste lunsj/matpakke var i likhet med frokostspising synkende med økende alder. De yngre elevene rapporterte at de oftere spiste frukt enn de eldre elevene. De eldre elevene rapporterte et hyppigere godteriinntak og brusinntak sammenlignet med de yngre elevene (Samdal et. al., 2012). Med

resultatene fra undersøkelsen konkluderte Samdal og medarbeidere (2012) med at ungdommene, i henhold til de nasjonale kostrådene (helsedirektoratet, 2011), generelt har et for lavt inntak av frukt og grønnsaker, samtidig som de har et for høyt inntak av godteri og sukkerholdig brus (Samdal et. al., 2012).

En oversiktsstudie av Rasmussen og medarbeidere (2006) så på determinanter med betydning for barn og ungdommers inntak av frukt og grønnsaker. I likhet med undersøkelsen til Samdal et al (2012) ble det funnet at inntaket av frukt og grønnsaker reduseres med alderen blant barn og ungdom, og at yngre barn tenderte til å ha et både høyere og hyppigere inntak av frukt og grønnsaker sammenlignet med eldre barn – og ungdommer. Hilsen, Eikemo og Bere (2010) så på ungdommers spise – og drikkevaner i forhold til et utvalg av sunne og usunne matvarer på skolen. Resultatene viste at flere elever rapporterte at de konsumerte snacks, søte bakevarer, og brus på skolen minst én gang i uken. Andelen som rapporterte at de spiste frukt og grønnsaker minst én gang i uken var lav (40%). Forfatterne konkluderte med at et stort antall av ungdommene konsumerte usunne matvarer i skoletiden, og at få konsumerte frukt og grønnsaker (Hilsen et al., 2010). Oppsummert kan en si at flere studier viser at barn – og unges kosthold ikke tilfredsstillende de nasjonale kostrådene. Inntaket av frukt og grønnsaker synker med økt alder, samtidig som inntaket av usunne matvarer øker. Andelen elever som har medbrakt matpakke på skolen synker betraktelig fra barneskolen til ungdomsskolen.

Kostholdsvaner som harmonerer med nasjonale anbefalinger vil trolig kunne fremme helse og forebygge en rekke sykdommer (Helsedirektoratet, 2011). Spisevaner virker inn på helsen på flere måter og ved å spise sunt kan en redusere risikoen for en rekke livsstilssykdommer som hjerte-karsykdommer, diabetes type 2 og enkelte kreftformer. Samtidig vil et riktig kosthold kunne virke forebyggende for andre fysiske og psykiske helseplager. Et usunt kosthold kan derimot bidra til å øke risikoen for de samme sykdommene, som dessuten utgjør en stor folkehelseutfordring både i Norge og andre land i dag (Folkehelseinstituttet, 2016a).

Kostholdsvaner dannes gjerne i barndommen. Det vil si at det er viktig at barn – og unge utvikler et sunt kosthold tidlig, for å sørge for god helse senere i livet (Hansen et al., 2016).

2.3.3 Folkehelse og skolemåltid

Folkehelse defineres i folkehelseloven som *befolkningens helsetilstand og hvordan helsen fordeler seg i en befolkning* (Folkehelseloven, 2012, § 3a). Folkehelsearbeidet innebærer blant

annet å utvikle og/eller fremme forslag om strategier eller tiltak for å oppnå atferdsendring i befolkningen. Implementering av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler regnes som et slik type tiltak. Gevinsten for den totale folkehelsen på sikt kan være at barn etablerer gode kostholdsvaner tidlig, forbedret læringsmiljø, høyere læringsutbytte og være sosialt utjevne. Med Folkehelseloven vedtatt i 2012 gikk folkehelseansvaret fra å være anliggende helsetjenesten til å bli et systematisk tverrsektorielt arbeid, som føres i alle sektorer og på alle forvaltningsnivå. Regjeringen er opptatt av at folkehelsearbeidet er et felles ansvar og at frivillig sektor, ulike organisasjoner, næringslivet og offentlige myndigheter skal samarbeide om innsatsen (Helse – og omsorgsdepartementet, 2019). Folkehelsemeldingen (2019) understreker verdien av et langsiktig folkehelsearbeid med fokus på å fremme helsegunstige valg. I den forbindelse trekkes *tidlig innsats for barn og unge* samt *mindre sosial ulikhet i helse* frem som særlige innsatsområder i folkehelsearbeidet (Helse – og omsorgsdepartementet, 2019). I tråd med dette sier Hoyle, Samek og Valois (2008, i Ardzejewska, Tadros & Baxter, 2012) at politikk på systemnivå ofte gir støtte og motivasjon som er avgjørende for atferdsendring både i for eksempel et skolesystem og hos enkeltindivider i skolesystemet (3) (Ardzejewska, Tadros & Baxter, 2012).

Barn og – unges helse påvirkes av en rekke faktorer eller såkalte helsedeterminanter. Dahlgren og Whitehead (1991) presenterer helsedeterminantene i en modell, som viser hvordan de ulike determinantene avhenger av – og påvirker hverandre både i positiv og negativ grad (Figur 1).

eller redusere risikoen for livsstilssykdommer senere i livet. Folkehelsearbeidet skal derfor utøves i disse strukturelle bakenforliggende faktorene, som indirekte påvirker barn og unge i sitt hverdagslige liv.

Skolen identifiseres ofte som en velegnet arena for å påvirke barns liv i en positiv retning, og Folkehelseloven (2012) utnevner skolen som en verdifull virksomhet for det forebyggende folkehelsearbeidet (Folkehelseloven, 2012, § 1). Forebyggende arbeid eller strategier i skolen antas å gi barn og unge muligheten til å tilegne seg vaner og ferdigheter til å leve et sunt og godt liv (Flemming & Parker, 2007, i Ardzejewska et al., 2012). Likeledes hevder Nilsson (2004, i Ardzejewska et al., 2012) at skolen er en sentral institusjon for folkehelsearbeidet, nettopp fordi at alle barn kan nås med tiltak som forebygger sykdom og fremmer helse. Folkehelsemeldingen (2019) uthever skolen som en arena for å bevisstgjøre barn og unge på egne kostholdsvaner. Sunn mat og faste måltider trekkes frem som essensielt for å skape forutsetninger for god helse og gode læringsmiljø (Helse – og omsorgsdepartementet, 2019). Helsedirektoratet (2015b) understreker dessuten at å tilføre kroppen næring gjennom et måltid ikke kun handler om å bli mett, men at måltidet også representerer et sosialt samlingspunkt som kan virke positivt for opplevelse av fellesskap. De er opptatt av at skolene legger til rette for at matpausene også ivaretar måltidets sosiale funksjoner (Helsedirektoratet, 2015b).

I opplæringsloven § 9 A står det at alle elever i grunnskolen har rett til et miljø som fremmer helse og læring. Videre kommer det frem at elevene selv skal delta i både planlegging og gjennomføring av arbeidet for et godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998 § 9). Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler forteller at *det skal finnes egnede muligheter for bespisning som også ivaretar måltidets sosiale funksjoner og at virksomheten skal i nødvendig utstrekning ha tilfredsstillende muligheter for lagring, tilberedning og servering av mat i samsvar med næringsmiddelovgivningen* (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, § 11).

2.4 Mulig nytte av et gratis skolemåltid

2.4.1 Utjevning av sosial ulikhet i helse

Dahl, Bergsli og Wel (2014) definerer, i den norske kunnskapsoversikten, sosial ulikhet i helse slik: *Fenomenet og termen «sosial ulikhet i helse» refererer til hvordan helsetilstanden varierer med posisjon i inntektsfordeling, utdanningshierarkiet, klassestrukturen, eller lignende sosioøkonomiske strukturer i samfunnet* (Dahl, Bergsli og Wel, 2014, s. 15).

Betydningen av begrepet sosioøkonomisk status inkluderer som regel inntekt, utdanning og yrket der en kombinasjon av disse variablene utgjør ens sosioøkonomiske status (Dahl et al., 2014). Sosioøkonomiske strukturer i samfunnet gir tilgang til ulike materielle og psykososiale ressurser som har betydning for befolkningens helse. Sosial ulikhet oppstår imidlertid når tilgangen til disse ressursene fordeles skjevt i samfunnet. Den såkalte helsegradienten viser at det foreligger en lineær sammenheng mellom sosioøkonomisk status og helse, som vil si at bedre sosioøkonomisk status, i gjennomsnitt, vil gi bedre helse. Likeledes vil lavere sosioøkonomisk status, i gjennomsnitt, gi dårligere helse. Denne sammenhengen gjør seg gjeldene gjennom hele inntektsskalaen som betyr at de rikeste har bedre helse enn de nest rikeste, og at de nest fattigste har bedre helse enn de fattigste. Utdanning, yrke og inntekt vil på den måten ha betydning for helsen en gjennomsnittlig person i befolkningen utvikler (Helsedirektoratet, 2018). Alle faktorer som påvirker folks helse, og som er ulikt fordelt vil slik bidra til å opprettholde de sosiale ulikhetene i helse (Folkehelseinstituttet, 2016b)

Ettersom de sosiale ulikhetene endrer seg med tiden og mellom forskjellige geografiske områder, kan en med sikkerhet si at det er mulig å redusere dem (Folkehelseinstituttet, 2016b). Arbeidet mot sosial ulikhet i helse dreier seg om at alle mennesker i befolkningen skal ha like muligheter til god helse og til å leve lenge uavhengig av sosioøkonomisk status (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å redusere de sosiale ulikhetene i helse er det ifølge Helsedirektoratet (2018) nødvendig med brede befolkningsrettede strategier, snarere enn tiltak rettet mot utsatte grupper. Folkehelseinstituttet (2016b) trekker også frem viktigheten av å iverksette tiltak som omfavner hele befolkningen, ettersom hele befolkningen berøres av helseforskjellene. For å oppnå størst effekt på helsegradienten og den totale folkehelsen vil universelle tiltak eller såkalte massestrategier være mest effektive, ifølge helsedirektoratet (2018). Massestrategi forklares gjerne som *når mange gjør litt, skjer mye, når én gjør mye, skjer lite* (Øverby, Torstveit & Høigaard, 2011).

Når en snakker om kosthold og spisevaner i forhold til barn – og ungdom er det gjerne vekst og utvikling som særlig fremheves, men ifølge Samdal og medarbeidere (2012) bør også sammenhengen mellom kosthold og risiko for overvekt, fedme og livsstilssykdommer senere i livet vektlegges. Kostholds – og spisevaner i barn – og ungdomsårene kan ha betydning for helsen senere i livet, ettersom vaner som etableres tidlig har en tendens til å vare. Hvilke vaner barn – og unge tillegger seg vil imidlertid avhenge av flere forhold. Sosioøkonomisk status pekes på som en avgjørende faktor. I henhold til Rasmussen og kolleger (2006) har barn – og ungdom oppvokst i familier med høy sosioøkonomisk status sunnere kostholdsvaner sammenlignet med barn oppvokst i hjem med lav sosioøkonomisk status. I henhold til Helsedirektoratet (2018) og Kunnskapsdepartementet (2006) forekommer overvekt, fedme og livsstilssykdommer, som et resultat av ugunstige helsevaner, hyppigere hos mennesker med lav sosioøkonomisk status enn hos mennesker med middels – eller høy sosioøkonomisk status. Dette fenomenet refereres gjerne til som *sosial ulikhet i helse*. For å redusere sjansen for uhelse senere i livet vil det dermed, i et folkehelseperspektiv, være viktig at barn – og unge, uavhengig av sosioøkonomisk tilhørighet, tillegger seg sunne kostholds – og spisevaner tidlig i livet (Lien, Lytle & Klepp, 2001).

Samdal og kolleger (2012) utførte en spørreundersøkelse vedrørende måltidsvaner og sosioøkonomisk status hos barn – og ungdom i 6., - 8. og 10. klasse samt 1. klasse videregående. Elevene oppvokst i familier med høy sosioøkonomisk status rapporterte at de oftere spiste frokost sammenlignet med elevene oppvokst i familier med lav sosioøkonomisk status. Denne forskjellen ble funnet på alle klassetrinnene. Da elevene ble spurt om deres grønnsaksinntak rapporterte sjetteklasse-elevne fra familier med høy sosioøkonomisk status at de spiste mer grønnsaker enn elevene fra familier med lav sosioøkonomisk status. Blant elevene i 8., - 10., - og 1. vgs klasse var det tydelig, blant begge kjønn, at grønnsaksinntaket økte i tråd med familiens sosioøkonomiske status. Jentene, på samtlige klassetrinn, fra familier med høyere sosioøkonomisk status rapporterte at de sjeldnere spiste godteri minst fem ganger i uken enn medelever fra familier med lav sosioøkonomisk status. Blant guttene var forskjellen mellom høy – og lav sosioøkonomisk status kun synlig blant 6. og 8. klasse elevene. Tilsvarende tallene for godteriinntak viste tallene for brusdriking at jentene med høy sosioøkonomisk status sjeldnere drakk brus sammenlignet med jentene med lav sosioøkonomisk status. Det samme mønsteret gjaldt kun guttene i 8. klasse. Funnene indikerer at det *er* sosioøkonomiske forskjeller i ungdommenes kostholdsvaner, der ungdom med lav sosioøkonomisk bakgrunn rapporterte lavere

konsum av frukt og grønnsaker og høyere inntak av godteri og sukkerholdig brus sammenlignet med ungdom med høy sosioøkonomisk bakgrunn (Samdal et. al., 2012).

En oversiktsstudie av Rasmussen og medarbeidere (2006) så på determinanter med betydning for barn og ungdommers inntak av frukt og grønnsaker. Sosioøkonomisk status ble positivt korrelert med barn – og ungdommers frukt – og grønnsaksinntak. Forfatterne mente det ville være fornuftig med intervensjoner som fremmer inntaket av frukt og grønnsaker hos barn og ungdom, og særlig hos barn og ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status (Rasmussen et al., 2006). Fra 2001 til 2008 undersøkte Øverby, Klepp og Bere (2012) om det å være del av et skolefruktprogram reduserte hyppigheten på konsum av usunne matvarer hos barn (brus, godteri, potetgull), og om det var noen forskjell basert på sosioøkonomisk status. Studien viste en tydelig nedgang i hyppigheten av konsum av usunne matvarer hos barn fra familier med lav sosioøkonomisk status.

Skuland (2019) intervjuet lavinntektsfamilier med innvandrerbakgrunn i Norge, vedrørende den norske matpakke-kulturen. Intervjudeltakerne var barn i alderen 9-17 år og deres foreldre. Skuland (2019) fant at flere av barnefamiliene opplevde matpakka som utfordrende fordi de selv kommer fra en annen matkultur og fordi matpakka er kostnadskrevende. Skuland (2019) beskriver matpakka som en bred felles aktivitet der lavinntekts – innvandrerfamilier sliter for å delta. Matpakka avhenger av økonomiske ressurser som legger en betydelig belastning på innvandrerfamilier som ofte har flere barn. Skuland (2019) hevder at det å slite med å ta del i den norske matpakketradisjonen basert på fullkornsbrød med pålegg tilberedt hjemme, utgjør en form for matfattigdom eller en matpakke fattigdom som lavinntekt innvandrerfamilier spesielt er utsatt for. Matpakkefattigdom hindrer ikke bare barn i å sosialisere med hverandre og etablere tilhørighet i hverandres sosiale verdener, men truer også etnisk annerledeshet og økonomisk motgang mener hun. Skuland (2019) konkluderer med at matpakka er særs ulønnsom for lavinntekts innvandrerfamilier, og peker på gratis skolemåltid som en løsning på matpakkefattigdommen mange familier opplever (Skuland, 2019).

Grantham-McGregor (2005) gjorde en litteraturstudie som så på hvorvidt et frokosttilbud kunne føre til bedre skoleprestasjoner. Studien observerte at underernærte barn hadde størst fordel av et skolemåltid. Bellisle (2004) studerte effekter av kostholdet på barns læring og understrekte at familiære og sosiale forhold har betydning for barns læring. Florence Asbridge og Veugelers

(2008) så på sammenhengen mellom barns kosthold og akademisk ytelse. De fant at barn fra familier med høy sosioøkonomisk status presterte bedre enn barn fra familier med lav sosioøkonomisk status. Likeså presterte barna ved de ressurssterke skolene i velstående nabolag bedre enn barn fra mindre ressurssterke skoler og fattigere nabolag.

Å redusere sosial ulikhet i helse har lenge vært et av de overordnede målene i folkehelsepolitikken. Systematiske forskjeller i levevaner, som for eksempel kosthold, er med å bidra til de sosiale ulikhetene i helse. Ifølge kunnskapsdepartementet (2006) er det derfor nødvendig å gjøre det enklere for alle sosiale lag i befolkningen å tillegge seg et helsefremmende kosthold. Helsedirektoratet (2018) hevder at et gratis skolemåltid til alle skoleelever hver dag vil kunne bidra til helsemessige gevinster på sikt, og dermed kan være et av de mest virkningsfulle tiltakene i arbeidet for god folkehelse og for å redusere sosioøkonomisk ulikhet i helse.

2.4.2 Bedre læringsmiljø

Et læringsmiljø vil si *faglige, fysiske og psykososiale forhold som har innvirkning på læring* (Ertesvåg, 2018). Gode læringsmiljø i skolen anses som en forutsetning for at barn – og ungdom skal tilegne seg ny kunnskap og oppnå både faglig og sosial utvikling. Opplæringsloven § 9 formidler barn – og unges rett til et godt psykososialt læringsmiljø som fremmer læring, helse og trivsel (Opplæringsloven, 1998). I betydningen av et godt læringsmiljø betraktes måltidet som en sentral sosial arena med potensial om å skape trivsel og sosiale relasjoner (Helse – og omsorgsdepartementet, 2019). Folkehelsemeldingen (2019, Helse – og omsorgsdepartementet, 2019) peker på viktigheten av sunn mat og faste måltider som en forutsetning for helse og gode læringsmiljø. Kunnskapsdepartementet (2006) hevder dessuten at å sikre elevenes grunnleggende behov for mat og drikke er nødvendig for å skape gode læringsmiljø. Ettersom elever som er sultne tenderer til å være mindre konsentrerte vil det være naturlig å tenke at elever som er mette vil kunne ha en synlig positiv effekt på det totale læringsmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2006; Sosial – og helsedirektoratet, 2003).

Videre kan skolemåltidet ha en sentral rolle når det gjelder å utvikle elevenes sosiale kompetanse. For eksempel kan måltider i fellesskap oppleves som hyggelig og slik bidra til å fremme et trygt sosialt miljø blant elevene (Helsedirektoratet, 2015a). Forutsatt at skolemåltidsordningen fungerer tilfredsstillende legger Grantham-McGregor (2005) vekt på at elevenes atferd kan forbedres ved å dele et måltid sammen og at et felles skolemåltid vil kunne

danne grunnlag for gode kostholdsvaner i fremtiden (Grantham – McGregor, 2005). Måltidet kan samtidig fungere positivt for elevenes avkobling og rekreasjon i en ellers lang skoledag. Nok tid til å spise et næringsrikt måltid i omgivelser som oppleves trygge og trivselsfremmende kan med andre ord antas å være en essensiell forutsetning for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Det kan spekuleres i om de sosiale effektene av skolemåltidet også vil bidra til at færre elever blir utsatt for mobbing og slik sørge for at flere trives på skolen. Dette vil igjen kunne ha positive effekter for læringsmiljøet. Basert på kunnskapsdepartementets (2006) egne undersøkelser, antar Kunnskapsdepartementet (2006) at implementering av et skolemåltid kan virke positivt for læringsmiljøet i skolen, og hevder at virkningen raskt kan bli merkbar.

2.4.3 Bedre læringsutbytte

Læringsutbytte er et begrep som ofte brukes for å si noe om kvaliteten på opplæringen (Skjeggestad, 2019). Begrepet er komplekst og påvirkes gjerne av flere faktorer. Samdal og kolleger (2012) hevder at et sunt kosthold korrelerer med økt konsentrasjon og bedre skoleprestasjoner. Kunnskapsdepartementet (2006) omtaler det som en selvfølge at elever må ha energipåfyll for å kunne tilegne seg ny lærdom og prestere. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2006) er det likevel vanskelig å si hvorvidt det foreligger et økt læringsutbytte ved å implementere et skolemåltid i skolen. Deres undersøkelser tilsier dog at et skolemåltid vil gjøre elevene mer konsentrerte og opplagte gjennom undervisningstimene, noe som trolig vil bidra til økt læringsutbytte. Elevenes læringsutbytte og prestasjoner avhenger for øvrig av flere faktorer, hvor nok næringsriktig mat pekes på som en viktig faktor (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Florence, Asbridge og Veugelers (2008) undersøkte hvilken effekt barns generelle kosthold har på deres akademiske ytelse. Resultatene viste at det var en sammenheng mellom kvaliteten på barns kosthold og deres akademiske ytelse og det ble identifisert spesifikke faktorer som bidro til denne sammenheng. For eksempel ble det funnet at barn med et usunt kosthold presterte signifikant dårligere på de akademiske vurderingene sammenlignet med barn med et sunnere kosthold. Grantham-McGregor (2005) sin litteraturstudie, om hvorvidt et frokosttilbud kunne føre til bedre skoleprestasjoner, fant med at skolemat sannsynligvis vil være positivt for barns læring. I 6 av 7 studier ble det funnet at skolemåltidet forbedrer elevenes oppmerksomhet. I 6 av studiene ble det funnet fordeler knyttet til prestasjoner, og særlig prestasjoner i matematikk (Grantham – McGregor, 2005). Bellisle (2004), som studerte effekter av kostholdet på barns læring, konkluderte med at å oppmuntre til et variert kosthold med et ernæringsriktig innhold i

tillegg til jevnlig måltider, virket til å være den mest hensiktsmessige strategien for å sørge for at barn får et best mulig utgangspunkt for læring. Hun understrekte at ernæring, uten tvil, spiller en viktig rolle med hensyn til hvilken grad barn – og ungdommer lykkes i sine skoleprestasjoner (Bellisle 2004).

2.4.4 Bærekraftig utvikling

Begrepet *bærekraftig utvikling* ble i den såkalte Brundtland-rapporten definert som *en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov* (Brundtland, 1985). Både i Norge og globalt står bærekraft, miljø og helse høyt på den politiske dagsordenen. Diskusjonene dreier seg ofte om produksjon og konsum av mat ettersom maten som spises har stor innvirkning på både miljø og helse (Nasjonalt råd for ernæring, 2017). I 2015 vedtok medlemslandene i FN 17 mål, for en bærekraftig utvikling (Regjeringen, 2018). Innen 2030 har Norge i den forbindelse forpliktet seg til å redusere utslipp av klimagasser betraktelig, samt redusere dødeligheten av ikke-smittsomme sykdommer (Nasjonalt råd for ernæring, 2017). Målene favner både miljømessige, sosiale, økonomiske og helsemessige forhold. Særlig relevant for en eventuell innføring av et varmt, gratis skolemåltid er mål nummer 3; God helse og livskvalitet: *god helse og fremme livskvalitet for alle, uansett alder*, mål nr. 10; Mindre ulikhet; *redusere ulikhet i og mellom land* og mål nummer 12: ansvarlig forbruk og produksjon: *sikre bærekraftige forbruks og produksjonsmønstre*. Skolemåltidet kan ses som et bidrag til arbeidet mot bærekraftsmålene ved potensielt å kunne fremme livskvalitet og helse og utjevne sosiale ulikheter. Det vil være viktig at en eventuell skolemåltidsreformen tar hensyn til hva slags type mat som serveres, forbruk og matsvinn for å tilfredsstille mål nummer 12 (FN-sambandet, 2020).

Et bærekraftig kosthold blir ifølge FNs mat – og landbruksorganisasjon beskrevet som *et kosthold som har lav innvirkning på miljøet og bidrar til mat – og ernæringsikkerhet og et sunt liv for nåværende og fremtidige generasjoner. Et bærekraftig kosthold beskytter biologisk mangfold og økosystemer, er kulturelt akseptabelt, tilgjengelig, økonomisk rettferdig, trygt og sunt, og sørger for optimal ressursbruk* (Burlingame & Dernini, 2012 i Nasjonalt råd for ernæring, 2017). Nasjonalt råd for ernæring (2017) fremmer tiltak for et bærekraftig kosthold tilnærmet konsumentene, med fokus på å kaste mindre matvarer og å ha et både sunnere og mer bærekraftig kosthold, ofte med redusert eller begrenset inntak av rødt kjøtt.

2.5.Rektorer og kontaktlæreres holdning til skolemåltidet

I 2005 ønsket Sosial – og helsedirektoratet å foreta en kartlegging av rektorer – og kontaktlæreres holdninger til en eventuell implementering av et gratis skolemåltid i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kartleggingen foregikk som intervjuer over telefon, hvor 300 rektorer og 300 kontaktlærere ble intervjuet. De utvalgte ble tilfeldig trukket fra et offentlig register og maks en lærer og en rektor ble intervjuet per skole. Det ble funnet at et flertall av lærerne og rektorene var positive til forslaget om implementering av et gratis skolemåltid. Videre var rektorene og kontaktlærerne av den oppfatning av at et gratis skolemåltid vil kunne sørge for en roligere atmosfære og dermed bedre elevenes skoleprestasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Rektorene og kontaktlærerne rapporterte at et gratis skolemåltid kunne bidra til at alle elevene spiser på skolen hver dag, samt en reduksjon i inntaket av usunn mat og slik bidra til bedre helse. De fleste mente dessuten at kostnadene knyttet til et gratis skolemåltid, ville være god bruk av offentlige midler. Når det gjaldt forsøpling og kasting av mat trodde verken rektorene eller lærerne at implementering av et skolemåltid ville føre til en økning av dette. De så det som uproblematisk å klare å variere mattilbudet tilstrekkelig for å tilfredsstille barna. På spørsmål om å tilpasse maten etter hva elevene liker å spise svarte rektorene og lærerne at det var *ganske*, men ikke *meget* viktig. De trodde ikke at et eventuelt bespisningstilbud ville fått konsekvenser for undervisningen.

Rektorene og kontaktlærerne mente videre at et eventuelt gratis skolemåltid bør inntas i hyggelige lokaler med voksentilsyn. De var opptatt av at maten må være ernæringsmessig riktig, og at ordningen må være enkel å administrere for skolene. På spørsmål om foretrukne serveringsalternativer og gjennomføringsmuligheter svarte de fleste at de ville foretrukket påsmurt brødmatt som ble levert til skolen. Mat tilberedt på skolen anså mange som ikke gjennomførbart (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Fysisk aktivitet og måltider i skolen var et prosjekt iverksatt av Sosial – og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet i 2003, med mål om å forebygge utvikling av overvekt blant barn og unge og fremme et godt læringsmiljø i skolen. Totalt ble 350 prosjektskoler valgt ut til å delta i prosjektet. I forbindelse med prosjektet ble ulike eksisterende prøveskolemåltidsordninger og prosjekter evaluert og kartlagt. Som en del av evalueringen og kartleggingen knyttet til de

strukturelle endringene i organisering og tilrettelegging av skolemåltidsprøveordninger, ble det sendt ut et spørreskjema til lærere ved prosjektskolene. Av disse kom det frem at ressurser på skolen til organisering, tilrettelegging og rydding etterpå var forutsetninger skoleledelsen mente var viktige for at et organisert skolemåltid skal fungere godt. Resultatene viste at lærerne ønsket et eget rom hvor elevene kan spise skolematen og som er egnet som lagringsplass for mat. Over 50 % av lærerne rapporterte dessuten at de merket at deres elever ble mer opplagt i undervisningstimene. (Kunnskapsdepartementet, 2006).

3 Teori

Ettersom problemstillingen i denne studien utforsker muligheter og barrierer for *implementering* av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen, vil *implementeringsteori* gjøres rede for i teorikapittelet.

3.1 Implementeringsteori

Å *implementere* er å iverksette eller gjennomføre (Roland, 2015). I denne studien handler implementeringen om at skoler utfører et arbeid for å iverksette modeller eller ideer med hensikt om å forbedre organisasjonen (Roland, 2015). Implementerings-begrepet er omfattende og komplekst, og ettersom implementeringsfasen består av samspillende faktorer som involveres over tid, er det utfordrende å gi konkrete definisjoner av begrepet. Fullan (2007, s. 84) definerer imidlertid implementering slik:

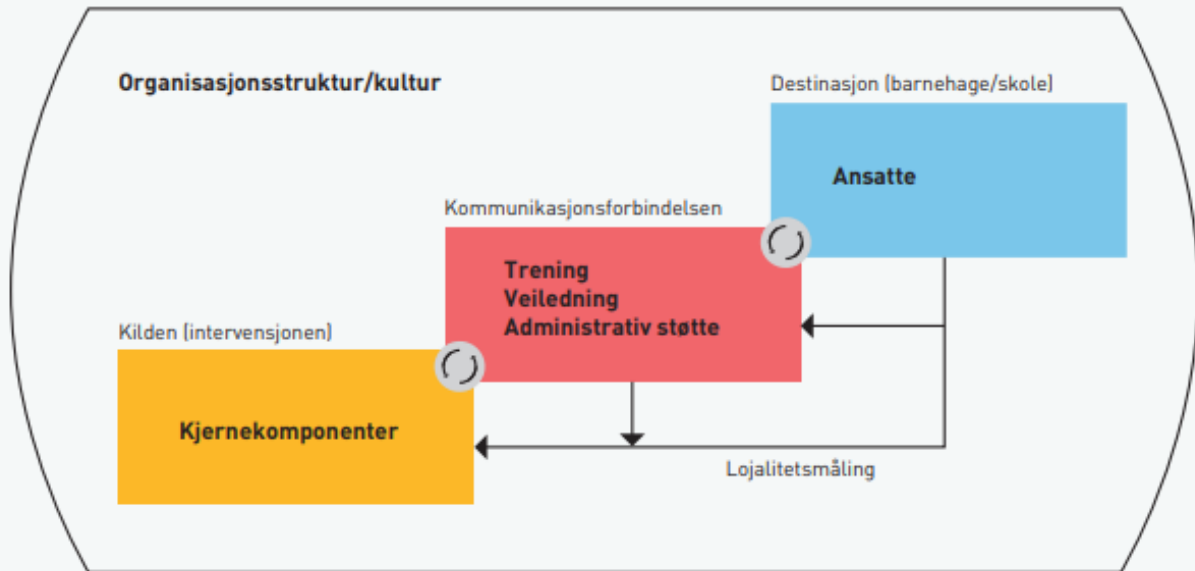
Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change.

Fullan (2007) beskriver altså implementering som den prosessen hvor ideer, programmer, aktiviteter og strukturer blir omsatt til praksis. Dette kan eksempelvis forstås som å flytte kunnskap fra forskning og ut i skolens praksis. Ifølge han skal implementeringen bestå av noe nytt for de som mottar endringen. En intervensjon handler om *hva* som skal gjøres i ulike typer endringsarbeid, mens implementeringen handler om *hvordan* dette arbeidet skal gjøres. Fokuset har tidligere vært i forhold til hva som skal gjøres, og dermed mindre på hvordan det skal utføres (Greenberg et al., 2005, i Roland, 2015). Når det er sagt betraktes intervensjonen og implementeringen som like viktig og begge må derfor vektlegges og håndteres for å oppnå betydelig effekt av et tiltak eller endringsarbeid (Roland, 2015).

Denne studiens hensikt er å undersøke hva rektorer ved ungdomsskoler, uten skolemåltidsordning i dag, opplever som muligheter og barrierer ved implementering av et varmt gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Denne kunnskapen vil kunne være nyttig ved en eventuell implementering av et skolemåltid i norske ungdomsskoler i fremtiden. Ettersom implementering av et slikt omfattende tiltak vil være både ressurs – og kostnadskrevende kan økt kunnskap vedrørende rektorenes ideer, meninger og kunnskap kunne føre til en mer lønnsom planleggingsprosess samt en mer effektiv utføring av implementeringsprosessen.

3.2 Rammeverk for implementering

Fig.1 Rammeverk for implementering. (Fixsen m.fl. 2005).



Figur 2: Rammeverk for implementering, Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace (2005). Hentet fra: [file:///C:/Users/bruker/Desktop/Vilde/Masteroppgave/artiklrt/Implementering%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/bruker/Desktop/Vilde/Masteroppgave/artiklrt/Implementering%20(2).pdf)

Fixsen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005) har utviklet en modell (Figur 2) som viser hva som foregår i selve implementeringsprosessen. I form av hvor gode systemer og orden det er i organisasjonen (skolen), handler *organisasjonsstruktur* om kapasiteten til organisasjonen før endringen. Det vil si at en ungdomsskole sin kapasitet i forhold til romareal, fasiliteter, ressurser og økonomi før en eventuell implementering, vil ha betydning for selve implementeringsprosessen. *Kultur* regnes som verdinivået i organisasjonen. *Kilden* er den bestemte intervensjonen eller endringen som skal implementeres, hvor det sentrale innholdet i

endringen (hva) blir beskrevet med kjernekomponenter. I dette tilfellet vil selve skolemåltidet som eventuelt skal implementeres utgjøre kilden. *Kjernekomponentene* kan enten være laget på forhånd eller utvikles etter hvert. Et eksempel på dette kan være en eventuell skolemåltidsmodell som er utviklet i forkant av selve implementeringen. *Destinasjonen* er organisasjonen som skal gjennomføre et tiltak eller endringsarbeid. I denne studien vil destinasjonen potensielt være ungdomsskolen. Ved en nasjonal skolemåltidsreform vil ikke skolen selv være initiativtaker, men nasjonale myndigheter. Implementeringsarbeidet kommer med andre ord utenfra. For å klare å videreføre - og omsette den aktuelle *kilden* (tiltaket) forutsetter det en kommunikasjonsforbindelse mellom initiativtaker (nasjonale myndigheter) og mottaker (skolens ledelse). Det er rektor og skolens ansatte, i ledelse av rektor, som skal motta og innføre kjernekomponentene i tiltaket. Ved en eventuell implementering av skolemåltid i norske ungdomsskoler vil både kommunene og ansatte ved hver enkelt ungdomsskole ha ansvaret for å motta og innføre endringsarbeidet (Roland, 2015; Fixsen et al., 2005). En manglende kommunikasjonsforbindelse vil gjøre det utfordrende å overføre kjernekomponentene fra kilden til destinasjonen.

3.2.1 Faser i en endringsprosess

Fullan (2007, i Roland, 2015) deler endringsarbeidet inn i tre faser; *initiering*, *implementering* og *videreføring*. Til tross for at studiens fokus omhandler implementering, må implementeringsfasen forstås i en kontekst med de andre fasene. De tre fasene beskrives som en spiralprosess, som utvikles med hverandre når arbeidet går fremover. Initieringsfasen er fasen som leder til en beslutning vedrørende endringsarbeidet. At ansatte involveres i disse prosessene, er viktig for å etablere en felles forståelse av meningen og hensikten med den aktuelle endringen som i dette tilfellet er en skolemåltidsordning. I henhold til Blase et al. (2012, i Roland, 2015) kan det i denne fasen lønne seg å tillegge seg kunnskap og forståelse vedrørende kjernekomponentene (de sentrale innholdsdelene) i endringen, ettersom det virker til å være en sammenheng når det gjelder tydelighet i kjernekomponentene og hvorvidt kvaliteten på implementeringsarbeidet blir god (Winter & Szulanski, 2001, i Roland, 2015). Ifølge Fixsen et al. (2005) vil det initieringsfasen være viktig å forberede skolen (organisasjonen) på endringen som skal foretas, ved blant annet å sikre grundig informasjonsrutiner, sørge for nok ressurser og forberede de ansatte godt. Overgangen fra initieringsfasen til implementeringsfasen går ofte over

i hverandre, der arbeidet i begge fasene vil ha innvirkning for kvaliteten i den andre (Ertesvåg & Roland, 2013 i Roland, 2015).

I selve implementeringsfasen skal modeller, ideer og teorier overføres til den praktiske utøvelsen. Fullan (2007) og Fixsen et al. (2005) omtaler denne fasen som å være preget av stor kompleksitet. Utvikling av kompetanse trekkes frem som en forutsetning for å oppnå vellykkede endringer, og høy kvalitet gjennom hele implementeringsprosessen er nødvendig for å ha effekt av endringsforsøket (Roland, 2015).

Videreføringsfasen handler om at endringene som er foretatt holdes aktiv og stadig utvikles videre. Implementering av for eksempel et skolemåltid er i denne fasen integrert, og akseptert av de ansatte i skolen. Blase og kolleger (2012, i Roland, 2015) påstår at det tar mellom to til fire år før implementeringsarbeidet er integrert i organisasjonen, mens Fullan (2007, i Roland 2015) på sin side hevder integrasjonen tar mellom tre til fem år. Videreføringsprosessen betraktes som en forlengelse av implementeringsfasen, der ledelsen kontinuerlig må fronte – og videreutvikle arbeidet (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010, i Roland, 2015). Roland (2015) forklarer at fasetenkning i et endringsarbeid kan være hensiktsmessig for å klare å orientere seg i komplekse situasjoner. Han trekker frem tydelig ledelse, trening og veiledning som avgjørende faktorer for å lykkes, mens utilstrekkelige ressurser, utydelighet i arbeidet og manglende troverdighet blant de ansatte betraktes som barrierer i arbeidet (Roland, 2015).

3.2.2 Faser i implementeringsprosessen

Fixsen et al. (2005, 2009, i Roland, 2015) har på bakgrunn av en litteratur gjennomgang identifisert ulike faser i implementeringsprosessen, og deler implementeringsprosessen inn i seks faser; 1. *Utforsking og adopsjon*, 2. *program/prosjekt-installasjon*, 3. *innledende implementering*, 4. *full gjennomføring*, 5. *innovasjon*, 6. *bærekraftig videreføring*.

Fase 1: Utforsking og adopsjon

Denne fasen handler om å finne alternative måter å foreta implementeringsarbeidet (av et skolemåltid), ved å ta hensyn til skolens behov. Det er viktig at beslutningene som tas i forhold til hvordan implementeringen skal foretas, får støtte fra det kommunale ledelsesnivået og av politikerne. Å inkludere personalet i beslutningsprosessene, slik at de får et eierforhold til prosjektet og opplever å ha en påvirkningskraft allerede fra start, anses som å være en

suksessfaktor. Nok informasjon til de ansatte og forståelse for kjernekomponentene (det sentrale innholdet) er spesielt viktig i denne fasen (Fixsen et al., 2005, i Roland 2015).

Fase 2: Program/prosjekt-installasjon

Når det er det foreligger en beslutning vedrørende en gjennomføring, vil denne fasen handle om å klargjøre skolen (organisasjonen) på endringen som vil skje. Dette være seg anskaffelse av ressurser, utstyr, veiledere, nyansettelser, sørge for at nok tid blir satt av til arbeidet samt arbeide kollektivt om innholdet i endringen. Fixsen et al. (2005) vektlegger viktigheten av å skape realistiske forventninger og jobbe for å få pålitelighet til endringsforsøket. Å forankre endringsprosjektet på kommunalt nivå blir dessuten foreslått for å sørge for at kommunen er med gjennom hele prosessen. Dersom skolen mestrer denne fasen, vil det være et godt grunnlag/god forutsetning når selve implementeringsarbeidet settes i gang i skolen (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015).

Fase 3: Innledende implementering

Først i den innledende delen av implementeringsfasen begynner arbeidet med å foreta endring, innføre ferdigheter og omsette modeller, ideer og teorier til praksis. Ofte er denne fasen preget av mye ny informasjon der både verdier og normer kan bli satt på prøve. Ansatte kan gjerne oppleve endringene som stressende og at de trosser sine egne holdninger og verdier gjennom implementeringen.. Entusiasme og endringsvilje kan dog også gjøre seg gjeldende begynnelsen av implementeringen. Fixsen (2005) formidler at det er en tendens til at flere endringsforsøk stopper opp i startfasen, gjerne på grunn av manglende forankring og/eller forpliktelser i skolen, eller at prosjektet rett og slett ikke går overens med skolens behov (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015)

Fase 4: Full gjennomføring

Etter en periode med tilvenning, øving og læring vil det nye skolemåltidsordningen i større grad integreres i de ansattes daglige praksis, på samme tid som ordningen blir en del av skolen. Det vil si at rektor og de ansatte har innført skolemåltidsordningen (kjernekomponentene) med pålitelighet. Med tiden vil skolemåltidet utvikle seg til å bli en akseptert praksis og en integrert del av skolen. Trolig vil dette medføre en mestringsopplevelse over å ha fått til noe, som igjen kan føre til økt motivasjon (Roland, 2012, i Roland, 2015).

Fase 5: Innovasjon

Innovasjon tilsvarer en endring som oppleves som en forbedring. Dersom rektor og de ansatte har funnet mer effektive eller mer gunstige løsninger for skolemåltidet under implementeringsperioden, kan innovasjon medvirke til forbedring. Det er med andre ord av stor betydning å evaluere gjennomføringen av skolemåltidsordningen godt, og at resultatene får innvirkning på den videre gjennomføringen slik at gjennomføringen av skolemåltidsordningen fortsetter å utvikle seg. Kreativ tenkning og videreføring av egen erfaring oppstår gjerne hos rektor eller blant de ansatte, og bør dras nytte av (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015).

Fase 6: Bærekraftig videreføring

Den bærekraftige videreføringsfasen handler om å holde innholdet i skolemåltidsordningen aktivt over tid. Ifølge Fixsen et al (2005, i Roland, 2015) kan det oppleves vanskelig å fokusere på innholdet i tiltaket etter at den aktive implementeringsfasen er over. Det vil samtidig være nødvendig og hele tiden tilpasse innholdet i skolemåltidsordningen til samfunnets kontekst, som før øvrig stadig er i endring. Dette kan være i forhold til bærekraft, miljø, kjøtt/ikke kjøtt osv. Videre vil det være viktig at nyansatte får informasjon vedrørende skolemåltidsordningen som er implementert (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015).

3.2.3 Fire implementeringsfaktorer

Når det gjelder endringer i en organisasjon, eller i dette tilfellet endringer i en ungdomsskole, knytter Fullan (2007, Roland, 2015) fire faktorer til implementeringsprosessen. De fire faktorene han beskriver er *behov*, *klarhet*, *kompleksitet* og *kvalitet*. Han understreker at desto flere av de nevnte faktorene som støtter implementeringsarbeidet samtidig, desto bedre blir implementeringsprosessen. For å styrke motivasjonen og lojaliteten til implementeringen av et tiltak må de ansatte oppleve at tiltaket samsvarer med *behovet* skolen har. Hvis implementeringen samsvarer med behovet skolen står ovenfor, vil arbeidet føles mer meningsfullt for personalet som skal foreta endringen/implementeringen (Midthassel, 2004, i Roland, 2015). *Klarhet* dreier seg om at de ansatte skal oppleve at de forstår og er klar over sin egen rolle i implementeringsprosessen. De ansatte bør også ha målet tydelig for seg, slik at en er med på hensikten med implementeringen og vet hva som kreves. Dersom denne klarheten uteblir risikerer en at implementeringsprosessen påvirkes i negativ retning. Videre henger klarhet sammen med *kompleksitet*. Ved større endringsprosesser, slik som for eksempel implementering av et skolemåltid, vil det kunne være vanskeligere å oppnå klarhet i arbeidet, ettersom

implementeringsarbeidet er stort, komplekst og ressurskrevende. Kompleksitet sier på den måten noe om størrelsen og vanskelighetsgraden på endringen som skal implementeres. Slike komplekse endringer kan medføre store positive fremskritt for en skole, men desto større er også risikoen for ikke å lykkes. For å sikre *kvalitet* i implementering av et tiltak bør tiltakets vanskelighetsgrad ifølge Roland (2012, i Roland 2015) og Ertesvåg og Roland (2013, i Roland 2015) tilpasses hver skole sin egen kapasitet.

3.3 Rektors rolle i implementeringsprosessen

Implementering og endringsarbeid ikke nødvendigvis er så enkelt. Endringer som får betydning for de ansattes arbeidshverdag stiller krav til tid og krefter, og til tross for økt kunnskap om hva som gir gode resultater, er det vanskelig å endre atferd både blant hver enkelt ansatt og kollektivt (Midthassel 2015). For vellykket atferdsendring er det vist at ansatte må ha individuell og kollektiv forståelse av hva som forventes, og at det kan være en fordel å drøfte dette opp mot gjeldende praksis, i fellesskap (Midthassel, 2015). Slike prosesser krever ifølge Midthassel og Ertesvåg (2008, i Midthassel, 2015) tilrettelegging og prioritering, som vil si at en tydelig ledelse som formidler viktigheten av den eventuelle endringen er nødvendig.

Rektorer har i dag ansvar for det faglige og administrative arbeidet i skolen. Både skoleeier, skolens ansatte og elevenes foreldre har forventninger til rektoren, hvor forventningene/som av og til kan komme i konflikt med hverandre. For eksempel kan skoleeier og elevenes foreldre være opptatt av høy aktivitet, mens skolens ansatte heller ønsker stabilitet. Slik må rektor ta stilling til ytre krav og forventninger, og parallelt ta hensyn til de ansattes motivasjon til å utføre arbeidet (Midthassel, 2015).

Ved implementering av et tiltak vil initiativtakeren bak tiltaket ha betydning for rektorens rolleutførelse. Dersom initiativet kommer fra nasjonale myndigheter eller skoleeier vil andre utfordringer kunne oppstå, sammenlignet med om initiativet kommer fra skolens ansatte eller rektoren selv. Det forklares med at siden et implementeringsarbeid forutsetter engasjement og involvering over tid, kan arbeidet være enklere dersom rektor selv er initiativtaker og selv opplever tiltaket som verdifullt for sin skole (Midthassel, 2015).

Det er vist at rektorens kunnskap samt hva rektoren selv er opptatt av, har betydning for hvilke innsatsområder som blir valgt, prioritert og vektlagt (Reeves et al., 2001; Wan, 2005, i Midthassel, 2015). Ofte er dette områder hvor rektoren selv oppfatter et forbedringsbehov, og

hvor rektoren selv kan fungere som en faglig støttespiller. Midthassel (2015) antar i så tilfelle at rektorens motivasjon for involvering vil være høyere, sammenlignet med å få et innsatsområde «tredd over hodet». Tilfeller der rektorens kunnskap og interessefelt er styrende for valg av innsatsområde, kan dog medføre at innsatsområdet blir smalt og samtidig vel tilfeldig hva den enkelte skole gjennomfører. For å unngå dette er det imidlertid viktig at skoleeier støtter arbeidet ved å engasjere ekstern kompetanse i implementeringsarbeidet.

Å iverksette implementeringsarbeid i en skole vil si å berøre det allerede etablerte, og utfordrer strukturer, oppfatninger, enkeltpersoner og fellesskapet. Likevel kan arbeidet danne grunnlag for mål som de ansatte kan arbeide mot, og slik gjøre det enklere for de ansatte å prioritere i en arbeidshverdag full av krav til aktiviteter. I tråd med dette hevder Robinson, Lloyd og Rowe (2008) at å sette klare mål og legge til rette for læring blant de ansatte, er spesielt nyttig i utvikling av gode skoler. I lys av dette er det nødvendig med en fremtredende og tydelig leder. En rektor som kan gå foran å vise vei, uten å gjøre det for fort. Det er viktig at en rektor motiverer de ansatte ved å tydelig formidle hvordan implementeringsarbeidet har betydning for skolens øvrige arbeid og bestemte mål. Videre må rektoren sikre god forankring og organisering, samt sørge for å inkludere de ansatte i prosessen. For at de ansatte skal oppleve involvering er det elementært at de opplever implementeringsarbeidet som relevant og at det organiseres slik at alle kan delta og selv opplever å ha medvirkning og innflytelse (Midthassel & Roland, 2008). For en vellykket utøvelse er det vist at samspill mellom rektorer og de ansatte er avgjørende.

3.3.1 Rektorens rolle initieringsfasen

Dersom myndighetene vedtar å implementere et gratis, varmt skolemåltid i norske ungdomsskoler, betyr ikke det nødvendigvis at tiltaket er forankret blant de ansatte, og det er en risiko for at det er lite felles motivasjon for arbeidet som kreves. For at de ansatte ikke skal miste troen på at implementeringsprosjektet er mulig å gjennomføre er det viktig at rektoren viser tydelig ledelse. På samme tid må rektorene arbeide for å gi de ansatte tro på at de har påvirkningskraft, ved blant annet å la de få delta i planlegging og i å ta avgjørelser. De ansatte må med andre ord selv oppleve at de spiller en sentral rolle i implementeringsprosessen og at de har en stemme som blir hørt. Midthassel (2015) viser til at rektorenes egne engasjement ovenfor implementeringsarbeidet er avgjørende for de ansattes engasjement.

3.3.2 Rektorens rolle i implementeringsfasen

I selve implementeringsfasen understreker Midthassel (2015) at en rektor må regne med å møte både utfordringer og motstand, som kan gjøre det strevsomt å opprettholde motivasjonen. Skolens ansatte vil sannsynligvis stille spørsmåltegn ved hvorvidt arbeidet er fornuftig bruk av tid, samtidig som det kan komme ytterligere initiativer utenfra vedrørende andre forhold som bør prioriteres. I en fase der skolen er avhengig av tydelig og god ledelse for å utøve prosessen ved eksempelvis skolemåltidsordning, kan rektoren risikere å havne i et dilemma mellom myndighetene og sine ansatte. For å unngå slike dilemmaer og for å sikre en god implementeringsprosess, er det essensielt at en rektor kan gi de ansatte opplevelse av trygghet gjennom prosessen. Dette krever igjen at rektor selv er trygg og har tilstrekkelig med relevant kunnskap. I begynnelsen av implementeringsfasen vil det med andre ord være særs viktig med en rektor/leder som fører en tydelig ledelse med klare prioriteringer. Ifølge Roland (2012) er det, fra et ansattperspektiv, i tillegg et stort behov for målforståelse samt hva endringen vil ha å si for den enkelte, også i implementeringsfasen.

3.4 Forskning vedrørende implementering

3.4.1 Faktorer som påvirker kapasitet for endring

Litteraturen trekker frem flere faktorer som har betydning for en virksomhet/skole sin kapasitet i forhold til et endring – og implementeringsarbeid. Faktorene som trekkes frem eksisterer likeledes på eksternt -, skole – og individuelt nivå (Durlak & DuPre, 2008, i Oterkiil, 2015). Forhold som er utenfor skolen, men som har innvirkning på virksomheten og dermed vil kunne ha påvirkning på implementeringskvaliteten regnes som faktorer på det eksterne nivå. Statlige og kommunale faktorer utenfor skolen, som for eksempel nasjonale reformer, kan hypotetisk ha betydning for implementeringsprosessen innenfor skolen (Domitrovich et al., 2008; Greenberg et al., 2005, i Oterkiil, 2015). Durlak og DuPre (2008, i Oterkiil, 2015) gikk gjennom 81 studier som så på faktorer som påvirker implementeringsprosessen og identifiserte blant annet finansiering og politikk som de viktigste eksterne faktorene for en vellykket implementeringsprosess. Det er også funnet at et samarbeid mellom ulike instanser for å kartlegge lokale behov kan styrke implementeringen av strategier i skolen. I forlengelse av dette sier Domitrovich og medarbeidere (2008, i Oterkiil, 2015) at implementering av programmer i skolen påvirkes av kommunal og statlig politikk. For å utvikle intern kapasitet i skolen viser studier at effektiv støtte utenfra/ekstern er nødvendig, og særlig dersom skolen i utgangspunktet

har problemer med for lav kapasitet (Harris, 2002, i Oterkiil, 2015). Dersom det er mulig å gjenkjenne styrker og svakheter i skolene, er det også mulig å tilrettelegge for kapasitetsbygging der skolene kan få tilbud om støtte og veiledning som er tilpasset hver enkelt skole sine behov.

Dog ekstern støtte styrker muligheten for effektiv implementering, er det viktig at hver enkelt skole selv er positiv og opplever at de er i stand til endringsarbeidet som pålegges. Flere faktorer på skolenivå som ledelse, kultur og struktur kan ha betydning for hvor mye skolen evner å engasjere seg. Mye tyder på at skolen også selv må ønske endring for at det skal kunne skje en utvikling. Det betraktes som viktig å integrere en skolemåltidsordning i skolens allerede eksisterende strukturer for å få til en vellykket implementering. Greenberg og kolleger (2005, i Oterkiil, 2015) hevder at et vellykket endringsarbeid begynner med at virksomheten/skolen legger en strategi for å identifisere skolens behov og lager en plan for hvordan allerede tilgjengelige ressurser kan benyttes. Stoll (2009, i Oterkiil, 2015) understreker nødvendigheten av å se at alle skoler er ulike og at ikke alle skoler kan forholde seg til en og samme strategi. Tilsvarende ble funnet av Ardzejewska, Tadros og Baxter (2012) som undersøkte barrierer og muligheter ved implementering av en sunn skolekantine i Australia. Deres funn understreker at politikk ofte gir en støtte og forsterkning som er nødvendig for å motivere til atferdsendring av systemet så vel som individer i et system. De fant at implementeringsprosessen blant annet påvirkes av den lokale konteksten, skoletype, kantinehåndteringspraksis og måltidstype. Forfatterne konkluderer med bekymring ovenfor effektiviteten av en politikk som ikke tar hensyn til den lokale konteksten (Ardzejewska et al., 2012).

Videre legges det vekt på at alle skoler er forskjellige og at hver skole har sin måte å gjøre ting på. Hva slags kultur og tidligere erfaring skolen innehar kan å mye å si for skolens forutsetning for endring, og det kan derfor være essensielt å undersøke dette i arbeidet med å styrke skolens kapasitet for implementering. Tidligere erfaringer skolen, rektor og ansatte har med implementeringsprosesser vil kunne ha stor innvirkning for de ansattes holdninger til et nytt implementeringsarbeid. Dersom en skole har dårlig erfaring fra tidligere endringsarbeid, kan nytt endringsarbeid ofte møtes med negative holdninger fra ledelsen og de ansatte. For å kunne snu en slik trend er det høyst avgjørende det jobbes strategisk for å skape bedre holdninger, erverve ny kunnskap og etablere motivasjon blant de ansatte (Adelman & Taylor, 2002, i Oterkiil, 2015).

Skoler som fra før av strever med lav kapasitet og mangel på ressurser, må forsøke å finne ut av hvilke eksisterende ressurser som eventuelt kan omdirigeres for å oppfylle krav for implementeringsprosessen (Fernandez & Rainey, 2006, i Oterkiil, 2015). Opplevd behov for endring, troen på gjennomføring av endring samt opplevelse av å bli inkludert i prosessen er viktige faktorer for en vellykket endringsprosess (Cunningham et al., 2002, i Oterkiil, 2015).

Stoll (2009, i Oterkiil, 2015) slår fast viktigheten av å være bevisst på de store forskjellene som foreligger i kapasitet mellom skoler og kommuner, og trekker frem nødvendigheten av å ta utgangspunkt i hver enkelte skole sin forutsetning når en bygger kapasiteten som kreves. Noen skoler vil sannsynligvis oppleve lite utfordringer i en prosess med å implementere et skolemåltid, mens andre skoler kan mangle både kapasitet, overskudd og motivasjon for utvikling. Ifølge Oterkiil (2015) kreves det kapasitet for å bygge kapasitet, som fører til at skoler med lav kapasitet kan ha problemer med å utvikle seg uten hjelp eller støtte utenfra.

Tronsmo (2012) har listet opp noen hovedpunkter over hva som er viktig ved endrings – og implementeringsarbeid. Han trekker blant annet frem at endring – og implementeringsarbeid ofte er kostnadskreven og konfliktfylt. Dette innebærer at noen interesser går på bekostning av noen andres, og at visse ting må nedprioriteres til fordel for noe annet. Det kan med andre ord oppstå en kamp om ressursene og det blir nødvendig å prioritere. Vil for eksempel nasjonale myndigheter, skoleledelse og skolens ansatte prioritere ressurser på et gratis skolemåltid, fremfor flere lærere eller bedre skolebøker? Videre hevder han at en del av motstanden mot endring som eventuelt oppstår, gjerne fremprovoseres av myndigheter og ledere som håndterer de ulike prosessene amatørmessig eller forholder seg nedlatende og arrogante. Implementeringsprosesser er dog avhengig av en ledelse, som bør være kompetent, engasjert og lojal. Lederen eller ledelsen bør både ha et nedenfra -og opp perspektiv og et ovenfra – og ned perspektiv. Deretter legges det til at ulike kontekster og ulike forhold krever ulike typer intervensjoner. Med andre ord må hver enkelt skole finne ut hva som skal til, hvilke ressurser og fasiliteter de allerede har og hva de mangler også videre, slik at en eventuell skolemåltidsordning tilpasses den enkelte skolen. Til slutt legger Tronsmo (2012) vekt på at ekstern hjelp og støtte nesten alltid er effektivt ved endring – og implementeringsarbeid.

Phulkerd og kolleger (2015) gjorde en oversiktsstudie, der hensikten var å gjennomgå metoder og verktøy som brukes for å vurdere implementeringen av regjeringens politikk for å skape

sunne matmiljøer som forbygger mot overvekt og livsstilssykdommer. Barrierene og mulighetene for implementering av politikk som oftest ble identifisert var infrastrukturstøtte, støtte og ressurser, godt lederskap, evalueringssystemer og engasjement fra interessenter. Evalueringen av implementering av politikk på matmiljøer ble som regel foretatt i kombinasjon med andre politiske områder, særlig ernæringsopplæring og fysisk aktivitet. Forfatterne konkluderte med at en overenstemmelse av tilgjengelige metoder og verktøy av høy kvalitet er nødvendig for å sikre den vurderingen av implementering av regjeringens politikk kan sammenlignes over ulike land og innstillinger over tid. Dette mente de ville bidra i innsatsen for å øke statens ansvarlighet for sine tiltak for å forbedre matmiljøenes sunnhet (Phulkerd, 2015).

Wolfenden og medarbeidere (2017) vurderte effektiviteten av en multistrategisk intervensjon for å øke gjennomføringen av en statlig, sunn kantinepolitikk. Effektene av intervensjonen på barns inntak av fett og energi fra skolens kantine ble også vurdert. Etter intervensjonen var det betydelig mer sannsynlig at intervensjonsskolene hadde mindre usunn mat enn kontrollskolene. Også elevenes kantinekjøp bestod av en betydelig lavere mengde fett sammenlignet med kontrollskolene. Forfatterne konkluderte med at dårlig implementering av evidensbasert skoleernæringspolitikk er et problem som internasjonale styresmakter opplever, og som har betydelige implikasjoner for folkehelsen. Deres studie ble betraktet som et viktig bidrag til den begrensede dokumentasjonen vedrørende strategier for å forbedre implementeringen av skolenæringspolitikk og antyder at med flerstrategisk støtte kan implementering av en sunn kantinepolitikk oppnås på de fleste skoler (Wolfenden et al., 2017).

4 Problemstilling

Skolemåltidet er, som nevnt tidligere, på den politiske dagsordenen. Dersom en eventuell nasjonal skolemåltidsreform blir vedtatt finnes det lite kunnskap om hvordan dette bør gjennomføres i praksis på norske ungdomsskoler. Ettersom en eventuell nasjonal skolemåltidsreform vil være kostnadskrevende er det særlig viktig at beslutninger i forhold til implementering og gjennomføring baserer seg på forskning. Som en del av Folkehelseinstituttets (FHI) pilotering *Utvikling av en nasjonal modell for skolemat – en pilotstudie* skal det innhentes kunnskap om hva ungdomsskole rektorer, ved ungdomsskoler uten skolemåltidsordning i dag, opplever som muligheter og barrierer for en potensiell innføring av et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Jeg, masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Norges miljø – og

biovitenskapelige universitet (NMBU) står for den praktiske gjennomføringen for denne delen av FHI's piloteringsprosjekt. Resultatene vil kunne være nyttige i FHI's fremtidige effektstudie.

Studiens problemstilling er:

Hva opplever ungdomsskolerektorer som muligheter og barrierer for implementering/innføring av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen?

5 Metode

5.1 Concept mapping (CM)

For å undersøke menneskers opplevelser er kvalitativ metode velegnet siden det gir mulighet til innsikt og stor variasjon i meninger, erfaringer, holdninger og tanker. En kvalitativ tilnærming er beleilig når en utforsker problemstillinger hvor en ikke har oversikt over aktuelle svaralternativer i forkant, samtidig som kvalitative tilnærminger åpner for å utforske felt der kunnskapsgrunnlaget i utgangspunktet er mangelfull (Malterud, 2017). Kvantitative tilnærminger er nyttig når en ønsker data som er målbare og kan tallfestes (Laake, Hjartåker, Thelle, & Veierød, 2007). En kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode vil imidlertid kunne gi en større forståelse av det en ønsker å utforske ettersom metodene har ulike tilnærminger og dermed har mulighet til å generere en større forståelse for temaet en utforsker (Malterud, 2017).

CM er en blandingsmetode som kombinerer kvalitative prosesser på individ – eller gruppenivå med kvantitative statistiske analyser via dataprogrammet groupwisdom™ (Rosas & Kane, 2012). CM er en strukturert konseptualiseringsmetode som er designet for å organisere og representere innspill i form av ideer, meninger og kunnskap fra en gruppe mennesker med felles interesser. Metoden strukturerer deltakernes innspill og gir en visuell oversikt over disse som kart med kluster som representerer ulike tema innenfor problemstillingen. Målet er å komme frem til et felles meningsinnhold blant interessentene som vil ha betydning for planlegging, implementering eller evaluering av et tiltak (Rosas og Kane, 2012). Kartene kan derfor frembringe kunnskap om hva rektorene opplever som muligheter og barrierer ved implementering av et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler.

5.2 Rekruttering av deltakere

5.2.1 Inklusjons – og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriteriet for å delta som informant i studien var å være rektor ved en offentlig ungdomsskole bestående av kun 8., 9. og 10. trinn. Studiens eksklusjonskriterier var dersom skolen rektoren tilhørte allerede hadde noen form for skolemåltidsordning. *Skolemåltidsordning* ble definert som et gratis frokost – eller lunsjtilbud til alle skolens elever én til flere dager i uken. En skolekantine der elevene selv betaler for maten ble ikke definert som en skolemåltidsordning.

5.2.2 Rekruttering av deltakere

Problemstillingen i denne studien utforsker hva ungdomsskolerektorer opplever som muligheter og barrierer ved implementering av et varmt, gratis skolemåltid på deres ungdomsskoler. Rektorer vil ha en essensiell rolle ved en eventuell innføring av et skolemåltid, ved at deres holdninger til mat og måltider som helse - og trivselsfremmende element på skolen har betydning for skolens planer, og for hvorvidt det etableres en politikk på området. Rektorerens interesse for skolemåltidet er dessuten avgjørende for å skape gode og fruktbare samarbeid med skolens ansatte og andre involverte parter samt for den totale suksessen av en eventuell implementering av skolemåltid (Kunnskapsdepartementet, 2006). Deltakerne i denne studien er følgelig ungdomsskolerektorer.

Målet var å rekruttere 30 ungdomsskolerektorer til studien. Rektorene ble rekruttert ved å trekke 30 ungdomsskoler tilfeldig fra hele landet. For å kunne trekke skoler tilfeldig søkte jeg på “ungdomsskoler i Norge” på Wikipedia. Alle 294 skolene som stod oppført, ble notert. Videre nummererte jeg hver enkelt skole med nummer fra 1-294. I en *random number generator* søkt opp i Google, trakk jeg 30 nummer tilfeldig. Jeg søkte opp alle skolene som ble trukket for å sikre at skolene var offentlige, fortsatt i drift og at jeg hadde trukket skoler med kun 8., 9. og 10. trinn. Noen av skolene jeg hadde trukket var private, lagt ned eller bestod av både ungdomsskole og barneskole. I så tilfelle, trakk jeg et nytt nummer som genererte til en annen skole. Slik fortsatte jeg til jeg hadde 30 offentlige, eksisterende ungdomsskoler med kun 8., 9. og 10. trinn.

Ved gjennomgangen av skolene noterte jeg navn og kontaktinformasjon til rektorene ved de utvalgte skolene. Deretter henvendte jeg meg per e-post til de 30 utvalgte rektorene, med forespørsel om å delta som informant i studiet. I e-posten la jeg ved et informasjonsskriv med tilhørende samtykkeerklæringsskjema (se vedlegg 1). I informasjonsskrivet ble det informert om

at studien ønsket informanter ved skoler uten skolemåltidsordning fra før. Dette ble det imidlertid kontrollert for dersom rektoren takket ja til å delta.

Jeg var på forhånd klar over at det kunne bli utfordrende å rekruttere et tilstrekkelig antall deltakere. Det fikk jeg også erfare da det kun var to av rektorene som responderte på min henvendelse. Jeg bestemte meg derfor for å henvende meg til ytterligere 30 rektorer. Jeg trakk disse på samme måte som jeg gjorde med de første 30 rektorene jeg henvendte meg til. Etter å ha henvendt meg til 60 rektorer hadde jeg fått bekreftet at noen ønsket å delta, men jeg manglet fremdeles flere deltakere til studien. Jeg endte derfor opp med å sende e-post med forespørsel om deltagelse til 46 nye rektorer (trukket på samme måte) og sendte dermed en henvendelse til 114 rektorer totalt.

En del av rektorene jeg henvendte meg til responderte ikke i det hele tatt, selv etter flere e-poster. Noen svarte at de ikke hadde mulighet til å delta på grunn av stort arbeidspress. Samtidig var det flere som ønsket å delta, men som falt utenfor målgruppen fordi de allerede hadde en skolemåltidsordning. Ved bruk av CM metoden bør 10-40 deltakere inkluderes i studien for å sikre variasjon i datamaterialet (Kane og Trochim, 2007). Rektorer som ikke responderte på min første henvendelse ble derfor tilsendt opptil flere e-poster med forespørsel om deltagelse. Jeg endte opp med å rekruttere 21 rektorer som utgjør utvalget i denne studien.

5.2.3 Informasjonsskriv

En veiledende mal fra *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) ble benyttet for å utforme informasjonsskrivet som ble tilsendt rektorene. Informasjonsskrivet (se vedlegg1) inneholdt informasjon om prosjektet og hva deltagelse ville innebære for den enkelte. Det ble informert om at metoden krever at rektorene formulerer innspill til en *fokussetning*, og at innspillene deretter skal sorteres i tema og rangeres ut ifra viktighet og gjennomførbarhet i dataprogrammet groupwisdom™.

Med informasjonsskrivet fulgte også et samtykkeerklæringskjema. I første omgang fikk rektorene beskjed om at det holdt å sende en bekreftende e-post dersom de ønsket å delta i studien. Før innhenting av datamaterialet ble rektorene som hadde bekreftet at de ønsket å delta bedt om å fylle ut og signere samtykkeerklæringskjema og returnere det til meg. I samtykkeerklæringskjema kunne rektorene velge å huke av på *å delta i telefonsamtale med innspill til fokussetning* og/eller *å delta på sortering og rangering i dataprogrammet*

*groupwisdom*TM. Informasjonsskrivet informerte dessuten om at deltakelsen i studien var frivillig og at deltakerne når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke uten å oppgi noen grunn

5.3 Utforming av fokussetning

Fokussetningen er sentral i CM metoden, og skal forsøke å dekke problemstillingen best mulig (Trochim & McLinden, 2017). Problemstillingen ønsket å undersøke hva ungdomsskolerektorer opplever som muligheter og barrierer ved å innføre et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Fokussetningen formuleres som en setning som ikke er fullført, hvor informantene skal fullføre setningen med egne ord. Informantene kunne fullføre fokussetningen på så mange måter de selv ønsket, men det var viktig at deres innspill var konkrete og presise. For at det skulle være enkelt for informantene å fullføre fokussetningen var det viktig at fokussetningen var tydelig.

Fokussetningen ble utformet i samarbeid med Prosjektansvarlig ved Folkehelseinstituttet Elling Bere og veileder ved Norges miljø – og biovitenskapelige universitet Ingeborg Pedersen. Ulike fokussetninger ble utformet og vurdert ut ifra forståelighet, hvorvidt setningen ville generere meningsfulle innspill og hvorvidt setningen ville besvare problemstillingen. Fokussetningen ble formulert slik at informantene fikk muligheten til fullføre setningen med hva som «må gjøres» og hva som «må unngås».

Fokussetningen vi til slutt kom frem til at informantene skulle fullføre var:

For å innføre et varmt, gratis skolemåltid på denne skolen må....

5.4 Gjennomføring og datainnsamling

5.4.1. Innspill til fullføring av fokussetning

Kvalitativ del av metoden

For å samle inn nødvendig data deltok informantene først ved å komme med innspill til å fullføre *fokussetningen*. Ifølge Rosas og Kane (2012) vil 70-120 innspill totalt være hensiktsmessig/metodisk ideelt, ettersom >120 innspill vil kunne bli for tidkrevende for ved sortering og rangering/deltakerne i neste fase av datainnsamlingen, mens <70 innspill risikerer å gi for lite variasjon i datamaterialet.

Informantenes innspill ble samlet inn gjennom en telefonsamtale med hver enkelt informant. Informantene fikk fokussetningen presentert i informasjonsskrivet de mottok ved første henvendelse. Da rektorene/informantene bekreftet deres deltakelse, ble det avtalt et tidspunkt for

telefonsamtalen. Det ble informert om videre forløp for deltakelsen samtidig som en påminnelse og repetisjon av fokussetningen ble gitt. Jeg oppfordret informantene til å gjøre refleksjoner rundt fullførelsen av fokussetningen i forkant av telefonsamtalen slik at samtalen ble mindre tidkrevende.

Jeg innledet hver telefonsamtale med å takke for at de ønsket å delta samt en kort presentasjon av prosjektet og hva deres oppgave gikk ut på. Jeg forsikret meg om at informanten hadde forstått oppgaven og åpnet for spørsmål. Deretter leste jeg opp fokussetningen de skulle fullføre, høyt og tydelig. Jeg noterte deres innspill fortløpende, og ba de gjenta seg selv dersom jeg ikke fikk med meg hva de sa. Dersom jeg oppfattet deres innspill som utydelig eller unøyaktig forsøkte jeg å spørre om de ville utdype, forklare nærmere eller presisere innspillet ytterligere. I noen tilfeller hendte det at jeg bidro med å definere innspillet for å sørge for at det ble tydelig og forståelig. Jeg avsluttet telefonsamtalene med å informere om at så snart innspill fra alle informantene var innhentet ville de få tilsendt en e-post med en trykkelig lenke til dataprogrammet groupwisdom™.

5.4.2 Strukturering av innspill

Etter 21 telefonsamtaler ble det samlet inn 167 innspill totalt. Antall innspill per informant varierte fra 4 (min) til 35 (maks) med et gjennomsnitt på 7.95 innspill. Flere av innspillene var duplikater eller handlet om det samme. Det ble gjort en grundig gjennomgang av alle innspillene, der det ble kontrollert for duplikater, og innspill med likt meningsinnhold ble slått sammen. 90 innspill ble til slutt lagt inn i dataprogrammet groupwisdom™ hvor informantene i neste fase skulle sortere og rangere innspillene. (Innspillene er listet opp i Vedlegg 2).

5.4.3 Sortering

Etter telefonsamtalene, fikk informantene tilsendt en e-post med en trykkelig lenke til dataprogrammet groupwisdom™. I e-posten ble det informert om hva som skulle gjøres i dataprogrammet og at groupwisdom™ ville gi forklarende instruksjoner underveis. I dataprogrammet groupwisdom™ sorterte informantene, individuelt, hvert enkelt innspill i ulike tema basert på opplevelse av likhet i meningsinnhold. De innspillene informantene mente hadde et felles meningsinnhold eller tilhørte samme tematikk ble sortert i samme tema. Eksempelvis kunne det være naturlig å plassere innspill som omhandlet *medvirkning* sammen i ett tema, mens

innspill som omhandlet *bærekraft* i et annet. Informantene sorterte innspillene i 7.15 ulike tema i gjennomsnitt.

I tillegg til å sortere alle innspillene etter ulike tema skulle informantene også gi hvert tema et navn de mente representerte temaet. Eksempelvis kunne et tema som inneholdt innspill om medvirkning få navnet *medvirkning* og et tema som inneholdt innspill vedrørende bærekraft få navnet *bærekraft*. Informantene kunne selv velge hvor mange tema de ønsket å lage, men ble informert om at det er vanlig å lage mellom 5-20 ulike tema (Trochim og McLinden, 2017). Groupwisdom™ gjorde det mulig for deltakerne å opprette - , slette - og navngi tema underveis. Det var også mulig å flytte innspill fra ett tema til et annet tema gjennom hele sorteringsprosessen (Trochim og McLinden, 2017).

5.4.4 Bakgrunnsspørsmål

Kvantitativ del av metoden

For å kunne beskrive utvalget eller klassifisere deltakerne i subgrupper for mer detaljerte analyser, ble deltakerne bedt om å oppgi generell ikke-identifiserbar informasjon ved å besvare fem såkalte bakgrunnsspørsmål eller demografiske spørsmål i groupwisdom™. Hvert spørsmål hadde to eller flere svaralternativ og det var kun mulig å huke av på ett av svaralternativene. Deltakerne var nødt til å besvare alle spørsmålene før de kunne sortere og rangere innspillene. Se Vedlegg 5 for spørsmålene informantene ble bedt om å besvare.

5.4.5 Rangering

Informantene rangerte hvert enkelt innspill etter *viktighet* og *gjennomførbarhet* på en 5-punktsskala. Innspillene ble først rangert etter viktighet der 1 = lite viktig og 5 = svært viktig. Deretter ble innspillene rangert etter gjennomførbarhet hvor 1 = lite gjennomførbart og 5 = svært gjennomførbart. Innspillene skulle rangeres innbyrdes, det vil si at informantene skulle rangere hvert enkelt innspill ut ifra hvor viktig/gjennomførbart de mente hvert enkelt innspill var i forhold til de andre innspillene.

5.4.6 Bearbeiding av datamaterialet

5.4.6.1 Registrering og kontroll av data

Informantene ble i første omgang gitt en frist på 10 dager til å fullføre både sorteringen og rangeringen av innspillene i dataprogrammet groupwisdom™. Ved fristens utløp var det flere av informantene som verken hadde påbegynt eller fullført sorteringen og rangeringen. På grunn av

dette ble fristen utsatt to ganger, men etter gjentatte påminnelser ble det besluttet ikke å utvide fristen noe ytterligere enn dette. Datamaterialet ble kontrollert ved å se på hvordan deltakerne hadde sortert innspillene i tema og rangert innspillene etter *viktighet* og *gjennomførbarhet*.

Det er et krav om at minst 75% av innspillene er sortert for å kunne godkjennes som gyldig vurderingsdata (Concept Systems Inc., 2017, s. 36). Dersom deltakere hadde sortert færre enn 75% av innspillene, sortert alle innspill i ett tema eller sortert innspillene i vilkårlige tema som ikke gav mening, ble sorteringsdataene ikke godkjent. Rangeringsdataene ble kontrollert ved å tilse at deltakerne hadde benyttet tilnærmet hele skalaen fra (1) lite viktig/gjennomførbart til (5) svært viktig/gjennomførbart. Dersom en deltaker kun hadde tatt i bruk én del av skalaen eller samme rangeringsverdi var benyttet flere ganger på rad, slik at rangeringen så lite gjennomtenkt ut, ble rangeringsdataene ikke godkjent. 21 besvarelser ble totalt registrert i dataprogrammet groupwisdom™. Av disse hadde to deltakere kun logget inn uten å registrere noe. Sorteringen av innspill til fem deltakere ble ikke godkjent ettersom de hadde sortert færre enn 75% av innspillene. Én sortering ble heller ikke godkjent da sorteringen fremsto vilkårlig og lite gjennomtenkt. Ut ifra kriteriene ble til slutt 13 sorteringer, 11 rangeringer av *viktighet* og 10 rangeringer av *gjennomførbarhet* godkjent som gyldig vurderingsdata for videre analyser.

Alle rangeringene som ble foretatt ble godkjent etter rangeringskriteriene til CM metoden. I den samlede studieanalysen til Rosas og Kane (2012) rangerte i gjennomsnitt 81,77 deltakere *viktighet*, mens 65,82 rangerte ved *gjennomførbarhet*. Ifølge forfatterne (2012) er det tendenser til at rangeringen av *gjennomførbarhet* oftere er lavere enn rangeringen av *viktighet*, og forklares med at deltakerne gjerne kan være slitne etter sortering av *viktighet*. Dette kan likeledes være en forklaring på hvorfor det var færre deltakere som deltok i rangering sammenlignet med sortering, samtidig som det var færre deltakere som fullførte rangering av *gjennomførbarhet* enn *viktighet*.

5.4.7 Analyse av datamaterialet

I CM metoden benytter groupwisdom™ statistiske analyser for å analysere datamaterialet fra deltakernes sortering og rangering av innspill (Rosas og Kane, 2012). Analysene representeres som resultater i form av visuelle kart; *punktkart*, *klusterkart*, *klusterrangeringskart* og *mønsterkart*. Analysene i groupwisdom™ fokuserer i første omgang på å bruke sorteringsdataene fra informantene til å utvikle punktkartet og klusterkartet. Punktkartet og klusterkartet danner grunnlaget for resten av kartene. I klusterrangeringskartet og mønsterkartet

blir rangeringsdataene lagt over analysene fra sorteringsdataene for å styrke tolkningen og forståelsen av datamaterialet (Concept Systems Inc., 2017).

For å fremstille *punktkartet* benyttet groupwisdom™ en likhetsmatrise, som ga en oversikt over hvor mange ganger de ulike innspillene har blitt sortert sammen. En multidimensjonal skalering sørget for en gitt plassering av innspillene/punktene på kartet, der likhetsmatrisen dannet grunnlaget for denne skaleringen. Det vil si at dersom flere innspill ofte har blitt sortert sammen, vil disse innspillene ligge som punkter i nærheten av hverandre på punktkartet (se punktkart under resultater side 40). Desto oftere innspill er sortert i samme kategori, desto nærmere vil punktene ligge i forhold til hverandre. Dersom innspill sjelden eller aldri er sortert i samme kategori vil innspillene ligge som punkter lenger fra hverandre i punktkartet. Punkter som klusterer seg sammen kan på den måten tolkes til å ha nærhet i tema og meningsinnhold (Trochim, 1989).

En cutoff-verdi (avskjæringsverdi) ble benyttet for å filtrere ut «støy» ved fremstillingen av punktkartet. Cutoff-verdien ble satt til 1, som vil si at verdier lavere enn – eller lik cutoff-verdien ble fjernet fra likhetsmatrisen før fremstillingen av punktkartet. Dette vil i praksis si at dersom kun 1 deltaker har sortert to innspill under samme tema, vil dette ikke bli tatt med i de videre analysene (Concept Systems Inc., 2017). Stressverdien for analysen i denne studien var 0.2454 og er godt under den kritiske verdien på 0.38 (Lebel et al., 2011). Stressverdien sier noe om samsvaret mellom likhetsmatrisen og punktkartet. Desto nærmere «0» en stressverdi er, desto bedre. En stressverdi nærmere «1» vil være mindre gunstig, mens en stressverdi på 0.38 blir ansett som en kritisk verdi (Lebel et al., 2011).

Klusterkartet viser punktene fra punktkartet omsluttet av polygonformede grenser (formen til polygonene er vilkårlige og konstrueres ved å koble de ytre punktene i hver klynge), og består av mindre, mellomstore og store kluster. Klusterets størrelse sier noe om hvor hyppig innspillene i klusteret er sortert i samme tema, og antyder hvorvidt informantenes oppfatning av meningsinnholdet er entydig eller sprikende (Bridging index) (Trochim & McLinden, 2017). *Klusterkart* ble fremstilt ved at en hierarkisk klusteranalyse i groupwisdom™ grupperte nærliggende punkter fra punktkartet i klustere. Et lite kluster tyder på at innspillene i klusteret ofte er sortert sammen og at informantenes oppfatning av meningsinnholdet er (relativt) entydig.

Et stort kluster kan derimot bety at innspillene sjeldnere er sortert sammen og at oppfatningen av meningsinnholdet er sprikende.

Groupwisdom™ foreslo klusterløsninger som varierte fra 15 til 4 ulike klustere. Min veileder og jeg gjorde, sammen, en kvalitativ vurdering av de ulike klusterløsningene. Vi startet med se på klusterløsningen som bestod av 15 klustere, og gikk gjennom innspillene i hvert kluster. Vi så på temaene klusterne representerte og vurderte hvorvidt de ulike klusterne representerte tilsvarende meningsinnhold. Ved 15 klustere opplevde vi at flere av klusterne representerte samme tema, og vi lot derfor groupwisdom™ slå sammen ett og ett kluster. Meningsinnholdet i hvert kluster ble vurdert etter hvert som antall kluster ble redusert. Idet groupwisdom™ slo sammen kluster vi opplevde representerte ulike tema, stoppet vi sammenslåingen og gikk tilbake til forrige klusterløsning. Vi endte til slutt opp med klusterløsningen som bestod av 8 ulike klustere, ettersom vi opplevde at disse klusterne representerte meningsinnholdet slik at alle temaene ble ivaretatt og at klusternes innhold ble hensiktsmessig fremstilt (se klusterkart under resultater kap. 6.1.2 side 49). Innholdet i kluster som ligger nær hverandre i klusterkartet vil sannsynligvis ha noe felles tematikk, ha med hverandre å gjøre eller avhenge av hverandre. Således vil innholdet i kluster som ligger fra hverandre ha lite til felles, verken ha med hverandre å gjøre eller avhenge av hverandre. Klusteret som ligger i midten av de andre klusterne kan forstås som å et kluster som binder de andre klusterne sammen og som må være til stede for at de andre klusterne skal fungere. (Rosas og Kane, 2012).

Groupwisdom™ kom med forslag til klusternavn basert på temanavnene informantene selv lagde da de sorterte innspillene i tema. Klusternavnene som ble foreslått av groupwisdom™ ble kontrollert opp mot innspillene i hvert enkelt kluster. Klusternavn som opplevdes misvisende for klusterets innhold ble gitt et nytt navn for å representere klusterets innhold best mulig (se Vedlegg 3 for gamle og nye navn).

Når den grunnleggende kartstrukturen (punktkart og klusterkart) er fremstilt, kan groupwisdom™ utvikle de ytterligere analysene. *Klusterrangeringskartene* viser hovedsakelig det originale klusterkartet, men i en tredje dimensjon som vil si at klusterne består av flere lag. Et gjennomsnitt av rangeringsdataene for innspillene i hvert kluster blir regnet ut. Lagene under klusterne representerer slik den gjennomsnittlige rangeringen av innspillenes *viktighet* og *gjennomførbarhet* (se klusterrangeringskart under resultater kapittel 6.1.3 side 51). Antall «lag»

under hvert kluster vil gi en indikasjon på hvor viktig/gjennomførbart meningsinnholdet i klusteret oppfattes av informantene. Flere lag i et kluster vil si at meningsinnholdet oppfattes som viktig/gjennomførbart, mens få lag vil si at klusterets meningsinnhold oppfattes som mindre viktig/gjennomførbart. Det ble fremstilt ett klusterrangeringskart for *viktighet* (Figur 5) og ett for *gjennomførbarhet* (Figur 6).

Mønsterkart er en grafisk fremstilling som sammenligner klusternes gjennomsnittlige rangeringsverdier mellom ulike subgrupper i utvalget (se mønsterkart under resultater kapittel 6.1.4 side 54). Subgruppene dannes ut ifra deltakernes demografiske informasjon som innhentes i groupwisdom™ under datainnsamlingen (bakgrunnsspørsmål). Klusterne ligger på to vertikale akser, oppdelt på ulike demografiske variabler, og viser gjennomsnittlige rangeringsverdier for *viktighet* og *gjennomførbarhet*. Den visuelle illustreringen gjør det enklere å oppdage eventuelle forskjeller og likheter i oppfatningen av de ulike klusterene. For å fremstille mønsterkartet ble en vertikal akse konstruert for hver variabel og satt parallelt side ved side. Minst og maks verdi for hver vertikale akse ble satt til like verdier (an «absolute» match). Mønsterkartene ble kun fremstilt basert på variabelen *skolestørrelse* ettersom denne variabelen hadde en tilnærmet lik fordeling på svaralternativene.

5.5 Ethiske vurderinger

Folkehelseinstituttets pilotprosjekt *utvikling av en nasjonal modell for skolemat* har fått godkjenning av Folkehelseinstituttets egne personvernombud (PVO). PVO foretar tilsvarende jobb for Folkehelseinstituttet (FHI) som *Norsk senter for forskningsdata (NSD)* ville gjort for Norges miljø -og biovitenskapelige universitet (NMBU). Det vil si at dersom prosjektet hadde tilhørt NMBU ville det vært nødvendig å melde studien til NSD. Når prosjektet tilhører FHI har FHI altså en tilsvarende dialog med PVO. Datamaterialet som ble hentet inn til denne masteroppgaven har ikke inneholdt personopplysninger. I tillegg er all informasjon aidentifisert slik at resultatene ikke kan knyttes til enkeltpersoner. På bakgrunn av dette har det, for denne masteroppgaven, ikke vært nødvendig å søke NSD om godkjenning.

6 Resultater

Resultatene baseres på datamaterialet som ble hentet inn i den kvalitative datainnsamlingsfasen der informantene formulerte innspill til fokussetningen *For å innføre et varmt, gratis skolemåltid på denne skolen må...* og sorterte innspillene i dataprogrammet groupwisdom™, den kvantitative datainnsamlingsfasen der informantene rangerte innspillene etter *viktighet* og *gjennomførbarhet* i det samme dataprogrammet, samt våre vurderinger og tolkninger underveis, ved – og av fremstillingen av datamaterialet.

Tabell 1. Deltakernes fordeling på bakgrunnsspørsmålene/demografiske variablene

Deltakerdata		Kvalitativ del		Kvantitativ del			
		Sortering		Rangering av viktighet		Rangering av gjennomførbarhet	
		Antall	%	Antall	%	Antall	%
Kjønn	Kvinne	6	46.15	6	54.55	5	50.00
	Mann	7	53.85	5	45.45	5	50.00
	Sum	13	100.00	11	100.00	10	100.00
Hvor mange elever er det på skolen du er rektor?	< 100	1	7.69	1	9.09	1	10.00
	100-199	1	7.69	1	9.09	1	10.00
	200-299	3	23.08	2	18.18	2	20.00
	300-400	4	30.77	4	36.36	3	30.00
	> 400	4	30.77	3	27.28	3	30.00
	Sum	13	100.00	11	100.00	10	100.00
I hvilket fylke ligger skolen du er rektor på?	Troms og Finnmark	-	-	-	-	-	-
	Nordland	-	-	-	-	-	-
	Trøndelag	2	15.38	1	9.09	1	10.00
	Møre og Romsdal	-	-	-	-	-	-
	Vestland	-	-	-	-	-	-
	Rogaland	-	-	1	9.09	1	10.00
	Agder	2	15.38	2	18.19	2	20.00
	Vestfold og Telemark	4	30.78	3	27.27	3	30.00
	Viken	2	15.38	1	9.09	1	10.00
	Oslo	-	-	-	-	-	-
	Innlandet	3	23.08	3	27.27	2	20.00
	Sum	13	100.00	11	100.00	10	100.00
Skolens beliggenhet er	Rural	3	23.08	3	27.27	3	30.00
	Urban	10	76.92	8	72.73	7	70.00
	Sum	13	100.00	11	100.00	10	100.00
Uavhengig av skolen du jobber på er du for/imot innføring av et varmt, gratis skolemåltid?	For	11	84.62	9	81.82	8	80.00
	Imot	2	15.38	2	18.18	2	20.00
	Sum	13	100.00	11	100.00	10	100.00

6.1 Presentasjon av kart

Innspill til fokussetningen er presentert som punkter i punktkartet nedenfor (Figur 3). Hvert innspill ble tildelt et nummer fra 1-90 da det ble lagt inn i groupwisdom™ (se Vedlegg 2 for alle innspillene som ble samlet inn), og hvert punkt på kartet representerer et innspill. Punktene plassering avhenger av hvordan informantene har sortert innspillene sammen i tema.

6.1.1 Punktkart



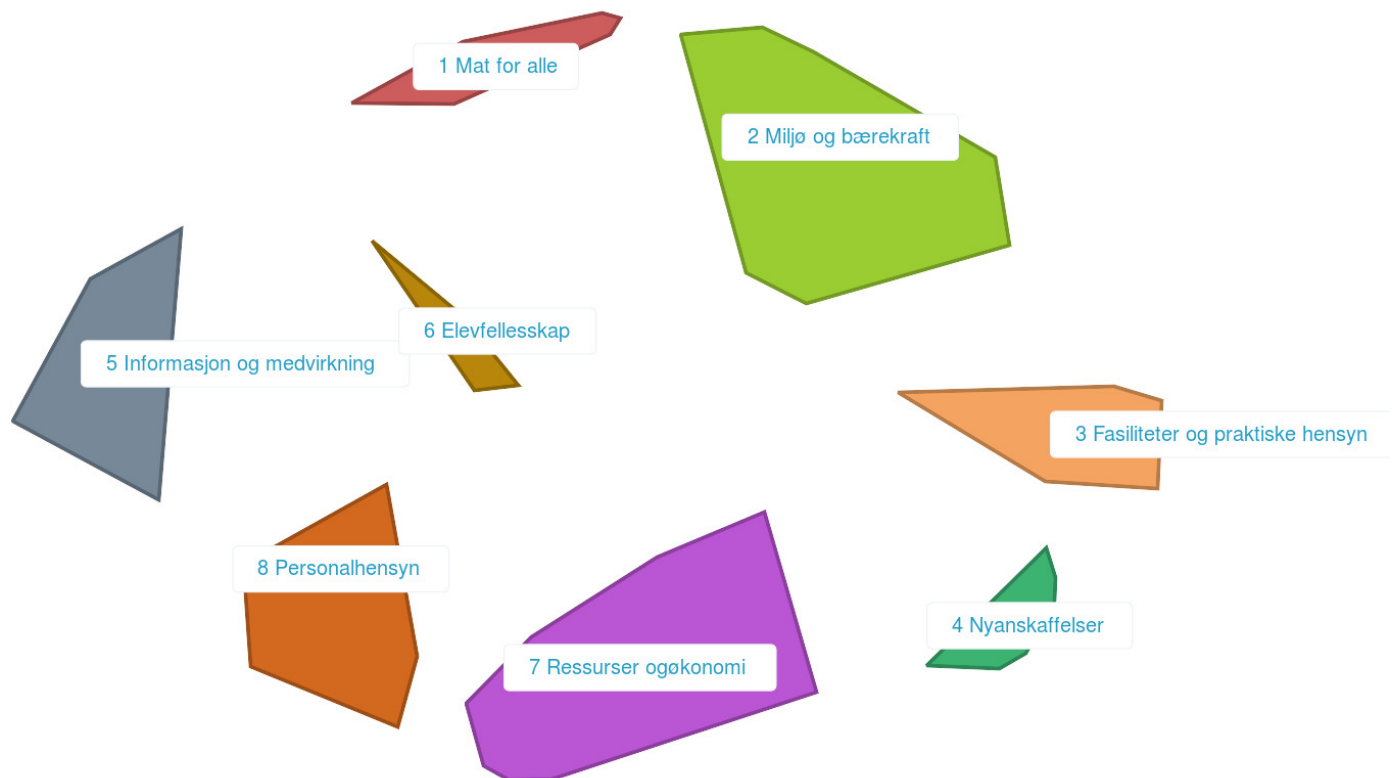
Figur 3: Punktkart basert på informantenes innspill

Ved å lese av punktkartet ovenfor ser en for eksempel at innspill nr. 38 ...*vi kjøpe inn tallerkener og bestikk til alle skolens elever*, nr. 39 ...*vi kjøpe inn store kjeler*, nr. 80 ... *skolen anskaffe oppvaskmaskiner* og nr. 81 ...*skolen anskaffe komfyrer* (nede til høyre i kartet) ligger som punkter inni hverandre. Det vil si at disse innspillene ofte har blitt sortert i samme tema av informantene. Tilsvarende ligger innspill nr. 3 ...*vi klare å balansere mengde mat slik at vi ikke ender opp med å kaste masse mat*, nr. 36 ...*tilfredsstille elevenes behov for bærekraftig mat* og nr. 55 ...*maten være bærekraftig* (oppe til høyre i kartet) tett inntil hverandre i punktkartet som vil si

at disse innspillene ofte ble sortert sammen av informantene. Derimot ble innspill nr. 22 ...skolen ta ansvar for at alle (ansatte, elever og foreldre) blir involvert og opplever medvirknings i prosessen (venstre i kartet) og innspill nr. 83 ... vi sørge for at elevene kan spise mat i rolige omgivelser (høyre i kartet) sjelden eller aldri sortert sammen, da disse ligger som punkter langt fra hverandre i punktkartet.

6.1.2 Klusterkart

Se **Vedlegg 2 for** en fullstendig oversikt over innspillene i hvert kluster.



Figur 4: Klusterkart med 8 kluster som representerer tema relevant for problemstillingen

Kluster nr. 1 *Mat for alle* inneholder 13 innspill. Klusteret beskriver fokuset informantene har vedrørende menyen og at mattilbudet må ivareta elevenes ulike behov og tilrettelegges for, slik at alle elevene kan spise maten som serveres ved innføring av et varmt, gratis skolemåltid. Innspillene omhandler menyen og hvilke hensyn som må tas for å tilfredsstille alle elevene. Klusteret inneholder innspill som ...vi tilby mat som tar hensyn til intoleranser og allergier, ...menyen være tilpasset hva barn liker å spise og ...vi tilby mat som tar hensyn til religion.

Kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* inneholder 14 innspill. Innspillene beskriver informantenes fokus på at skolemåltidsordningen må være bærekraftig og ta hensyn til miljøet. I dette klusteret ligger innspill som *...vi benytte råvarer som kan gjenbrukes som restemat, ...vi ha en næringskjede og logistikk som er bærekraftig ... måltidet generere minst mulig avfall, ...vi skape en hyggelig ramme rundt måltidet.*

Kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* inneholder 14 innspill. I klusteret ligger innspill som beskriver hvilke fasiliteter som kreves og hvilke praktiske hensyn som må tas for at det skal være mulig å gjennomføre en skolemåltidsordning. Klusteret inneholder innspill som *...vi ta hensyn til mattilsynets retningslinjer for oppbevaring, håndtering og servering av mat, ...skolens lokaler og kjøkken utnyttes så langt det lar seg gjøre, ...vi unngå at måltidet serveres i klasserommene, og ...vi ha mulighet til å oppbevare maten på et kaldt og hygienisk sted.*

Kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* inneholder 11 innspill. Innholdet representerer hva informantene mener skolen må anskaffe inn for å få en skolemåltidsordning til å fungere. I klusteret ligger innspill som *...vi kjøpe inn tallerkener og bestikk til alle skolens elever, ...skolen anskaffe kjølerom til oppbevaring av mat, og ...skolens lokaler bygges ut for å ha plass til nytt storkjøkken og serveringslokale med sitteplass til alle skolens elever,*

Kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* inneholder 11 innspill. Innspillene dreier seg om å sikre nok informasjon vedrørende implementeringsprosessen og sørge for at alle involverte parter opplever medvirkning og forstår hvorfor skolemåltidsordningen blir innført. I klusteret ligger innspill som *...skolens ansatte inkluderes i implementeringsprosessen, ...skolens ansatte få god informasjon om hvorfor skolemåltidet blir innført, ...skolen ta ansvar for at alle (ansatte, elever og foreldre) blir involvert og opplever medvirkning i prosessen, ...elevene få god informasjon om hvorfor skolemåltidet blir innført, ...elevene inkluderes i implementeringsprosessen og ...elevene få medvirke i hva slags mat som skal serveres.*

Kluster nr. 6 *Elevfellesskap* inneholder 5 innspill. Innspillene beskriver mer generelle, pedagogiske forhold informantene mener det må legges til rette for. I klusteret ligger innspill som *...vi legge til rette for at måltidet blir en positiv fellesskapsopplevelse for elevene, ...måltidet innføres gradvis for å sikre at elevene skal like ordningen, ...elevene kunne brukes i en ryddeordning etter måltidet og ...skolemåltidet ikke gå på bekostning av mat – og helsefaget.*

Kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* inneholder 15 innspill. Innspillene beskriver informantenes fokus på ressurser i form av arbeidskraft og økonomiske forhold. Klusteret består av innspill som *...vi ha personalressurser som er øremerket oppgaven og ikke tiltenkt undervisningstimer, ...vi sørge for at midlene er friske og ikke «stjeler» av pengene skolen allerede disponerer og ...vi ha kvalifisert personale som kan sikre kvaliteten på maten som blir servert.*

Kluster nr. 8 *Personalhensyn* inneholder 7 innspill. I klusteret ligger innspill som sier noe om informantenes holdninger og krav i forhold til personale som allerede er ansatt. Innspill som ligger i dette klusteret er *...vi være tydelige på hvilke rammer som vil gjelde for lærerne, ...vi ta hensyn til arbeidsplanen til lærerne og hvilke oppgaver det er forventet at lærerne gjør når de er på jobb, ...må det være politisk vilje hos kommunepolitikerne til å prioritere skolemåltid foran andre utgifter i skolebudsjettene, og ...vi unngå å bruke personale som allerede er ansatt på skolen.*

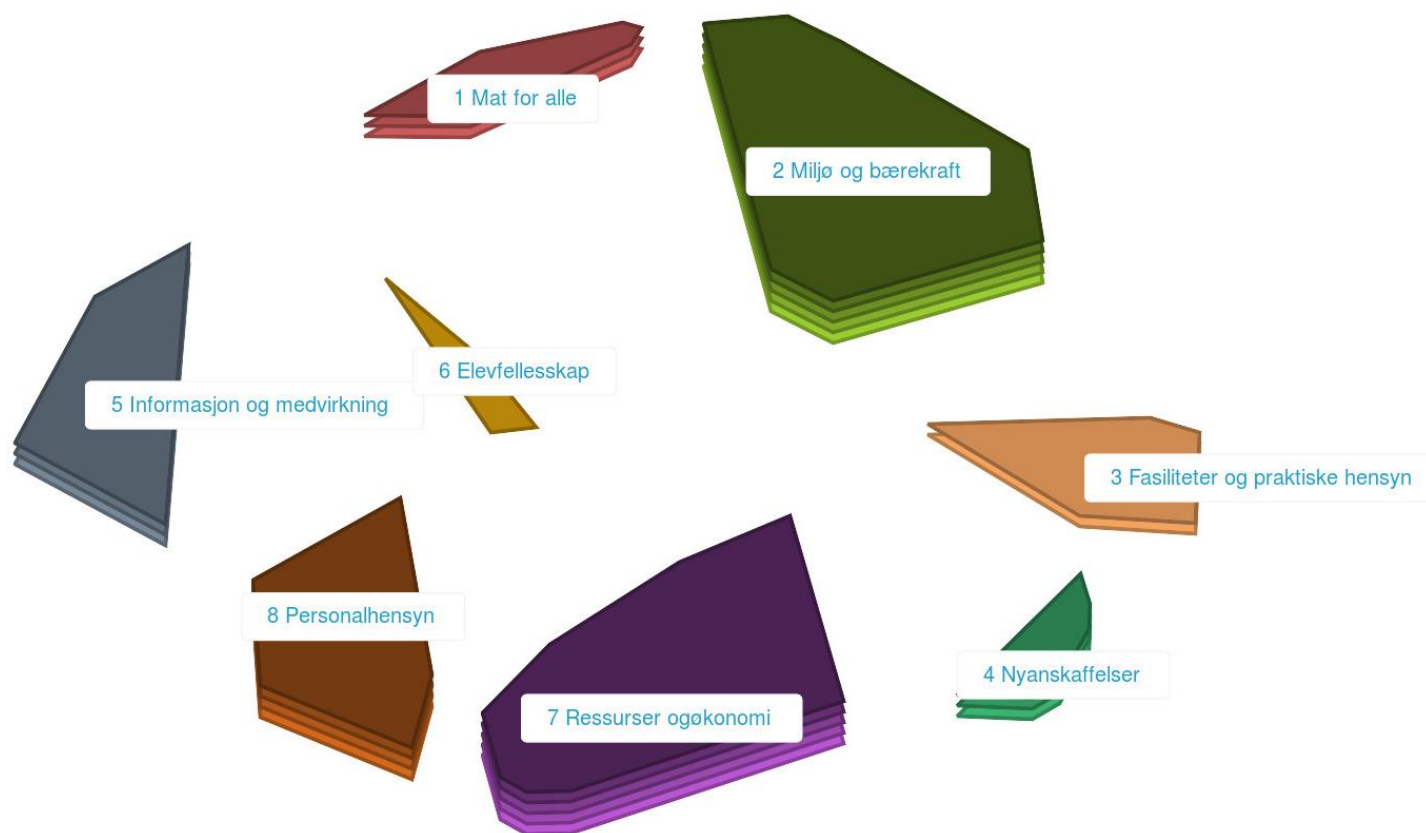
Klusterne nede til høyre i kartet *Ressurser og økonomi, Nyanskaffelser og Fasiliteter og praktiske hensyn* omhandler alle faktorer som hovedsakelig avhenger av økonomi, der ansvaret ligger til systemnivået og *eksterne* forhold. Disse klusterne handler om det fysiske og praktiske miljøet og stiller krav til ressurser, finansering og politiske føringer. Klusterne til venstre i kartet *Informasjon og medvirkning, Elevfelleskap og Personal hensyn* omfatter menneskene skolemåltidsordningen angår, det vil si skolens personale, skolens elever og elevenes foresatte. Øverst i kartet handler klusterne *Mat for alle og Miljø og bærekraft* om praktiske forhold vedrørende maten som skal serveres, planlegging og organisering av måltidet med fokus på miljø og bærekraft. Klusterne til venstre – og øverst i kartet omhandler *interne* forhold. Hvordan klusterne er plassert på kartet, er med andre ord ikke tilfeldig, men forteller noe om tilhørigheten de har til hverandre og hvordan de henger sammen. Kluster som ligger nær hverandre i kartet vil på den måten også representere et innhold som rører ved hverandre.

6.1.3 Klusterrangeringskart

6.1.3.1 Klusterrangeringskart for viktighet

Klusterrangeringskartet (Figur 5) viser et gjennomsnitt av hvordan informantene har sortert innspillene i hvert enkelt kluster etter *viktighet*. Antall lag på klusteret vil gi en indikasjon på hvor viktig informantene mener at innholdet i klusteret er for å innføre et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Flere lag (4-5) tyder på gjennomsnittlig høy opplevelse av

viktighet, mens få lag (1-3) indikerer at informantene i gjennomsnitt opplever innholdet i klusteret som mindre viktig for å innføre et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Hvert enkelt lag på hvert kluster representerer et intervall for gjennomsnittsverdiene for rangeringen av viktighet på innspillene i klusteret (Layer Value). Ett lag vil si at gjennomsnittsverdien for informantenes opplevelse av innspillenes viktighet ligger mellom 3.26 og 3.47, to lag = 3.47 – 3.68, tre lag = 3.68 – 3.90, fire lag = 3.90 – 4.11 og fem lag = 4.11 – 4.32.



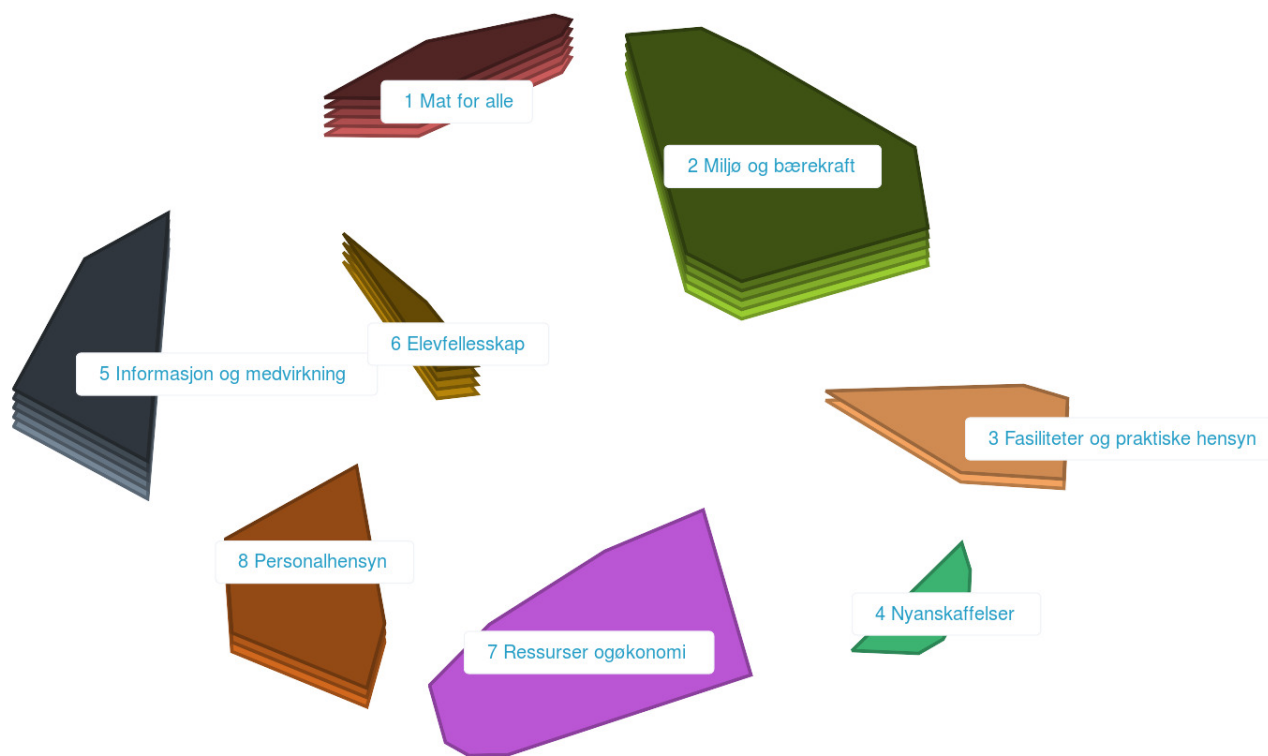
Figur 5: Klustrerangeringskart for viktighet

Innspillene i kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* (Gjennomsnittlig rangering (GR)=4.32) og kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* (GR=4.26) ble i gjennomsnitt rangert som de viktigste for å kunne implementere et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler. Innspillene i kluster nr. 6 *Elevfelleskap* (GR=3.26) ble i gjennomsnitt rangert som minst viktig.

6.1.3.2 Klusterrangeringskart for gjennomførbarhet

Klusterrangeringskartet (figur 6) viser et gjennomsnitt av hvordan informantene har sortert innspillene i hvert enkelt kluster etter *gjennomførbarhet*. Antall lag på klusteret vil gi en indikasjon på hvor gjennomførbare informantene mener at innholdet i klusteret er ved implementering av et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Flere lag (4-5) tyder på gjennomsnittlig høy opplevelse av gjennomførbarhet, mens få lag (1-3) indikerer at informantene i gjennomsnitt opplever innholdet i klusteret som mindre eller lite gjennomførbart ved en implementering av et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler. Antall lag på hvert kluster representerer et intervall for gjennomsnittsverdien for rangeringen av gjennomførbarhet av innspillene i klusteret (Layer Value). Ett lag vil si at gjennomsnittsverdien for informantenes opplevelse av innspillenes gjennomførbarhet ligger mellom 2.75 og 3.02, to lag = 3.02 – 3.29, tre lag = 3.29 – 3.56, fire lag = 3.56 – 3.84 og fem lag = 3.84 – 4.11.

Disse tallene indikerer at innspillene hadde en gjennomsnittlig lavere score på *gjennomførbarhet* enn på *viktighet*.



Figur 6: Klusterrangeringskart for gjennomførbarhet

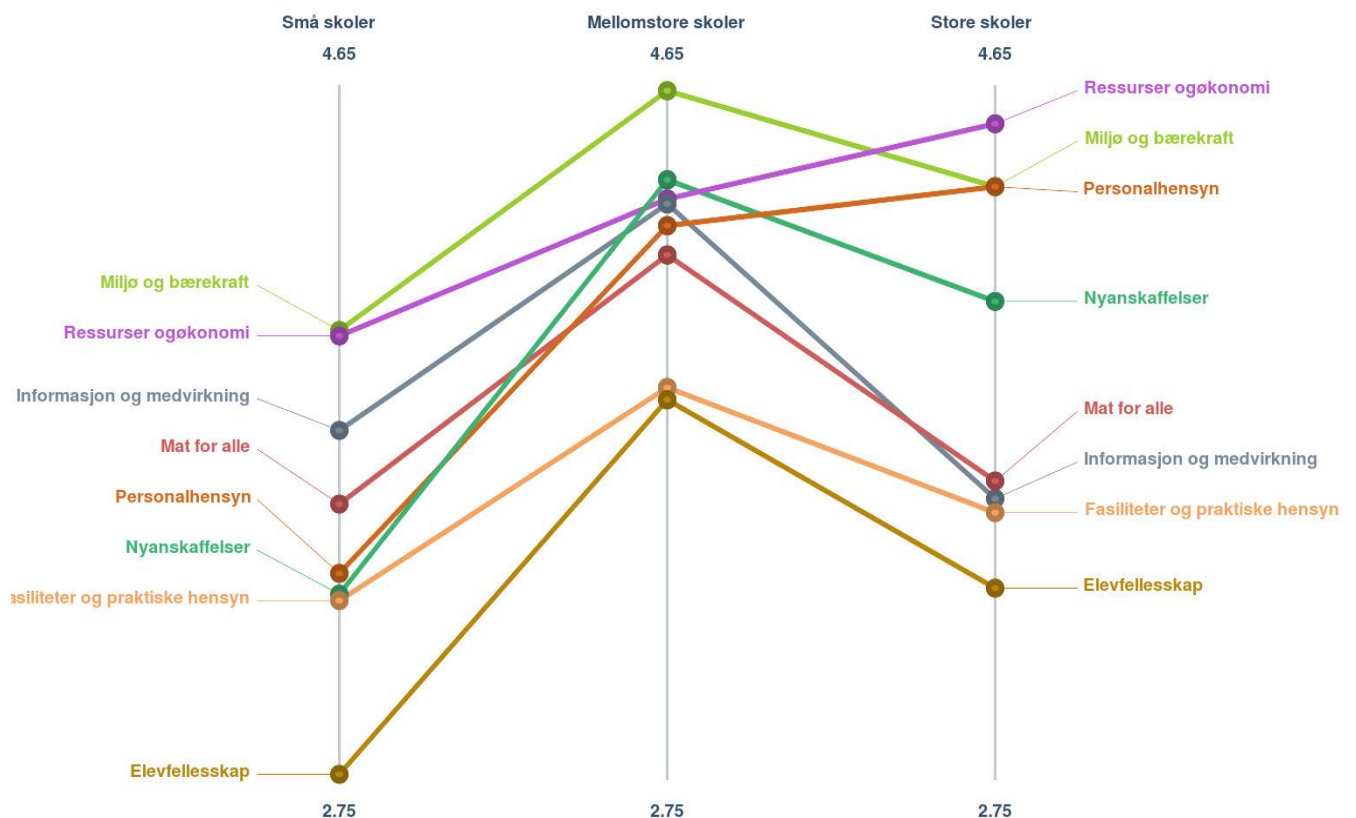
Innspillene i kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* (GR=4.11), kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* (GR=4.03) og kluster nr. 1 *Mat for alle* (GR=4.01) er i gjennomsnitt rangert som de mest gjennomførbare i implementeringen av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler. Innspillene i kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* (GR=2.75) og kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* (GR=2.81) ble i gjennomsnitt rangert som minst eller lite gjennomførbare.

6.1.4 Mønsterkart

To mønsterkart sammenlikner oppfatning av klusternes *viktighet* og *gjennomførbarhet* ut ifra *skolestørrelse* (små = <100-299 (n= 4), mellomstor = 300-400 (n=4) og stor = >400 (n=3)).

Gjennomsnittsverdien for innspillene i hvert enkelt kluster er beregnet og et klustergjennomsnitt for hvert enkelt kluster presenteres grafisk i mønsterkartet. Figurene viser spennet i de gjennomsnittlige rangeringsverdiene med verdier plassert under og over de vertikale aksene.

6.1.4.1 Mønsterkart skolestørrelse og viktighet

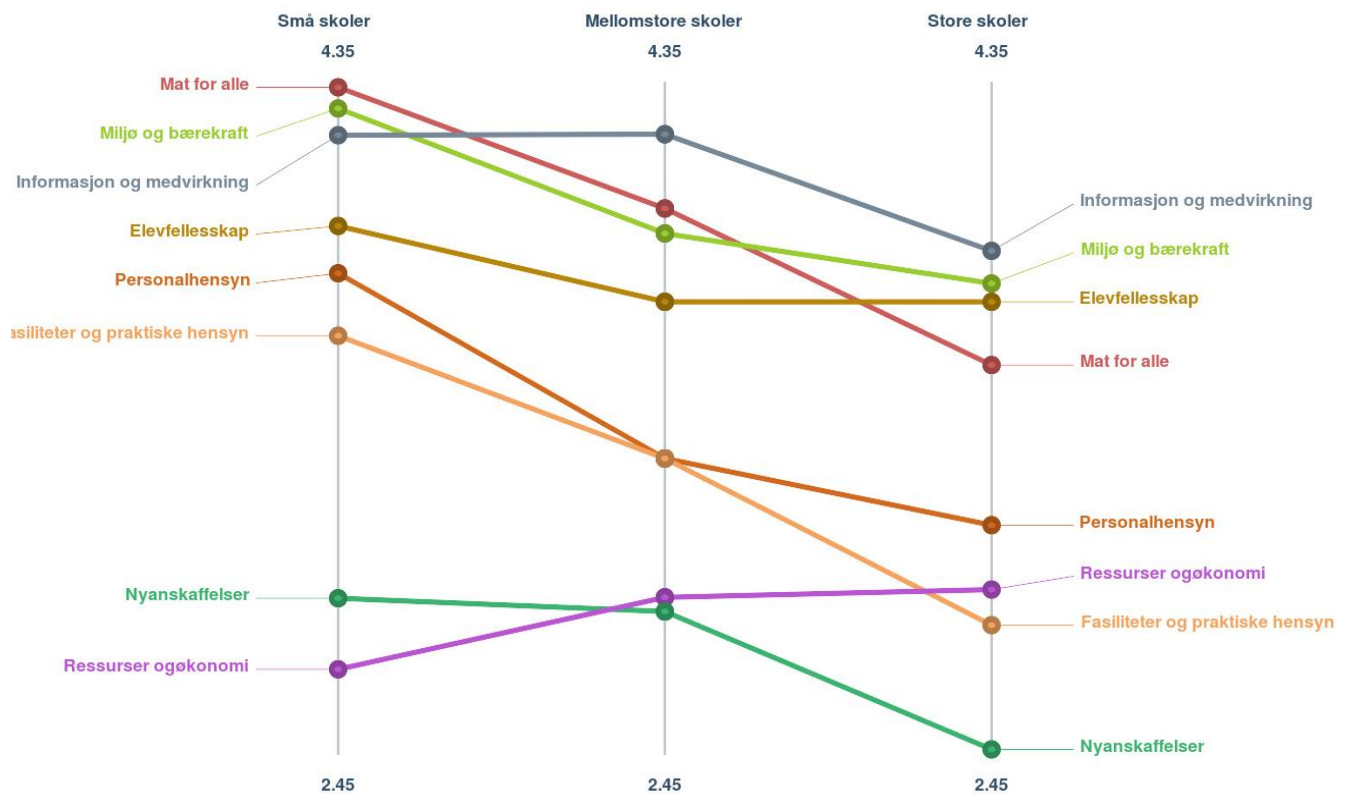


Figur 7: Mønsterkart for skolestørrelse og viktighet

Når det gjelder gjennomsnittlig rangering av klusternes *viktighet*, basert på informantenes skolestørrelse, spenner rangeringsverdiene fra 2.75 – 4.56. Mønsterkartet (Figur 7) viser at

informantene ved de små skolene i gjennomsnitt har rangert innspillene i alle klusterne som mindre viktig for implementering av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler sammenlignet med de mellomstore – og store skolene. Informantene ved de mellomstore skolene har i gjennomsnitt rangert innspillene høyest. Innspill som omhandler *Miljø og bærekraft* oppfattes som mest viktig blant informantene ved de små og mellomstore skolene, mens innspill som omhandler *Ressurser og økonomi* oppfattes som mest viktig blant informantene ved de store skolene. Innspill som omhandler *Elevfellesskap* er rangert som minst viktig av alle tre gruppene.

6.1.4.2 Mønsterkart skolestørrelse og gjennomførbarhet



Figur 8: Mønsterkart for skolestørrelse og gjennomførbarhet

Når det gjelder gjennomsnittlig rangering av klusterne *gjennomførbarhet*, basert på informantenes skolestørrelse, spenner rangeringsverdiene fra 2.45 – 4.35 (Figur 8). Også her er spennet relativt stort, noe som tyder på at informantene har tatt i bruk hele skalaen. Mønsterkartet viser at informantene ved de små skolene i gjennomsnitt har rangert innspillene i de fleste klusterne som mer *gjennomførbare* sammenlignet med informantene ved de mellomstore og store skolene. Informantene ved de store skolene har i gjennomsnitt rangert innspillene i klusterne som mindre gjennomførbare enn hva informantene ved de små og

mellomstore skolene har rangert. Informantene ved de små skolene oppfatter innspill som omhandler *Mat for alle* som mest gjennomførbare, mens de mellomstore og store skolene oppfatter innspill som omhandler *Informasjon og medvirkning* som de mest gjennomførbare. Informantene ved de små skolene oppfatter innspill som omhandler *Ressurser og økonomi* som de minst gjennomførbare, mens informantene ved de mellomstore og store skolene oppfatter innspill som omhandler *Nyanskaffelser* som de minst gjennomførbare.

7 Diskusjon

Studiens hensikt var å undersøke hva rektorer ved ungdomsskoler, uten skolemåltidsordning i dag, opplever/anser som muligheter og barrierer ved en eventuell implementering/innføring av et varmt, gratis skolemåltid ved deres skoler. Studien resulterte i 8 kluster, hvor klusternavnene representerte klusternes innhold; nr. 1 *Mat for alle*, nr. 2 *Miljø og bærekraft*, nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn*, nr. 4 *Nyanskaffelser*, nr. 5 *Informasjon og medvirkning*, nr. 6 *Pedagogiske hensyn/Elevfelleskap*, nr. 7 *Ressurser og økonomi* og nr. 8 *Personal hensyn*.

Kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft*, kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* og kluster nr. 8 *Personal hensyn* ble vurdert til å være de viktigste klusterne, mens kluster nr. 6 *Elevfelleskap*, kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* og kluster nr. 1 *Mat for alle* ble vurdert til å være de minst viktige klusterne for å implementere et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler. Kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning*, kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* og kluster nr. 1 *Mat for alle* ble vurdert som de mest gjennomførbare klusterne, mens kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* og kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* ble vurdert til å være de minst gjennomførbare klusterne. Rektorene ved de mellomstore og store skolene mente at klusterne var viktigere enn hva rektorene ved de små skolene mente, mens rektorene ved de små og mellomstore skolene mente at klusterne var mer gjennomførbare enn hva rektorene ved de store skolene mente. Dette vil diskuteres nærmere ved å presentere hvert enkelt kluster og diskutere disse opp mot teori og empiri.

7.1 Diskusjon av klusterne

Under vil hvert enkelt kluster presenteres og diskuteres opp mot empiri og implementeringsteori. Rekkefølgen på presentasjonen av klusterne er basert på rektorenes vurdering av klusternes *viktighet* hvor *miljø og bærekraft* ble vurdert til å være det viktigste klusteret for implementering av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler.

7.1.1 Miljø og bærekraft

Kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* ble vurdert som det viktigste (GR=4.32) og nest mest gjennomførbare (GR=4.03) klusteret for en eventuell implementering av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler (se Figur 5 og Figur 6 under resultater kapittel 6.1.3 side 50). Klusteret fokuserer på hensyn til miljøet og bærekraftsperspektivet ved at innholdet handler om å sørge for minst mulig avfall, matsvinn og verdien av gjenvinnbart utstyr. Det legges vekt på å ha en næringskjede og logistikk som er bærekraftig og at det lages en plan for håndtering av avfall og restemat. Bærekraftsmål nummer 12 som omhandler ansvarlige forbruks – og produksjonsmønstre kan kobles til innholdet i dette klusteret (FN-sambandet, 2020). I likhet med FNs mat – og landbruksorganisasjon (Burlingame & Dernini, 2012 i Nasjonalt råd for ernæring, 2017) er rektorene også opptatt av at ordningen skal ha lav innvirkning på miljøet og bidra til ernæringsikkerhet og et gunstig kosthold for nåværende og fremtidige generasjoner. Nasjonalt råd for ernæring (2017) fremmet samtidig tiltak for et bærekraftig kosthold med fokus på å kaste mindre matvarer og gjenbruk. Dette gjenspeiles i Sosial – og helsedirektoratets kartlegging av rektorer og kontaktlæreres holdninger til en eventuell implementering av et gratis skolemåltid i grunnskolen der det ble funnet at verken rektorene eller kontaktlærerne trodde et eventuelt skolemåltid ville føre til en økning av forsøpling eller kasting av mat (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I tråd med dette er viser teorien at rektorenes kunnskap og interessefelt har betydning for prioriteringer og hvilke innsatsområdet som blir valgt (Reeves et al., 2001; Wan, 2005, i Midthassel, 2015). Klusteret *Miljø og bærekraft* er rangert som det viktigste klusteret og det kan tenkes at rektorene i stor grad er opptatt av nettopp temaet om miljø og bærekraft. Miljø – og bærekraftsperspektivene står høyt på den politiske dagsorden både i Norge og internasjonalt (Nasjonalt råd for ernæring, 2017). Det kan tenkes at aktualiteten av temaet har påvirket rektorene da de formulerte innspill og rangerte innspillene. I implementeringsfase 6 *Bærekraftig videreføring* legger Fixsen og medarbeidere (2009, i Roland, 2015) vekt på verdien av en bærekraftig videreføring av den eventuelle skolemåltidsordningen. Dette vil si å holde kjernekomponentene (innholdet) i tiltaket aktivt over tid, samtidig som innholdet hele tiden tilpasses samfunnets kontekst. Denne tilpasningen kan eksempelvis omhandle tilpasning til miljøet og FNs bærekraftsmål. Etersom klusteret ikke bare er vurdert som det viktigste klusteret, men også det mest gjennomførbare klusteret er det tydelig at rektorene har troen på at dette er et

område de selv vil klare å påvirke og kontrollere. Ettersom temaet klusteret representerer oppleves som både svært viktig og svært gjennomførbart vil trolig rektorenes engasjement være høyt, og rektoren kan selv fungere som en faglig støttespiller. Slik vil muligens rektorens motivasjon for å involvere ansatte og elever også være høyere, sammenlignet med dersom rektorene opplevde dette som lite viktig/gjennomførbart (Midthassel, 2015).

Innholdet fokuserer samtidig på at måltidet i seg selv må gjennomføres på en nøye planlagt og gjennomtenkt måte, som kan tillegges kjernekomponentene som gjerne utvikles på forhånd før selve implementeringen. Her inngår planlegging av hvordan gjennomføringen skal foregå og det utformes gjerne en modell for arbeidet (Fixsen et al., 2005). Ifølge Blase et al. (2012, i Roland, 2015) kan det som nevnt i teorikapittelet lønne seg at de ansatte erverver kunnskap og forståelse vedrørende kjernekomponentene i gjennomføringen av skolemåltidet ettersom det kan tyde på å være en sammenheng mellom forståelse av kjernekomponentene og kvaliteten på implementeringen av skolemåltidet. I initieringsfasen støtter Fixsen et al. (2005) viktigheten av å forberede skolen ved blant annet å planlegge godt og forberede de ansatte. Om implementering av et varmt, gratis skolemåltid iverksettes i fremtiden er rektorene med andre ord opptatt av at ordningen tar hensyn til bærekraftsperspektivet. Det kan spekuleres i om implementering av et skolemåltid kan ses som et bidrag i arbeidet mot å nå bærekraftsmålene, ettersom bærekraftig mat og bærekraftige løsninger kan gi elevene kunnskap til å ta bærekraftige matvalg. På sikt vil denne lærdommen kunne virke positivt på folkehelsen (Nasjonalt råd for ernæring, 2017).

Å sikre en hyggelig ramme, for elevene, rundt måltidet vektlegges også i dette klusteret, og samsvarer med rektorene og kontaktlærerne fra Sosial og – helsedirektoratet sin kartlegging i 2005 som mente at skolemåltidet bør inntas i hyggelige lokaler. Måltidet betraktes i Folkehelsemeldingen (2019) som en sentral sosial arena som kan sørge for trivsel og sosiale relasjoner (Helse – og omsorgsdepartementet, 2019). Helsedirektoratet (2015a) viser til at måltidet har potensiale for avkobling og rekreasjon i en lang skoledag dersom omgivelsene oppleves trygge og trivselsfremmende. Dette er overensstemmende med Helsedirektoratets (2015) påstand om at måltidet handler om mer enn å bli mett. I tillegg til å bli mett, bør skolemåltidet også sørge for å ivareta måltidets sosiale funksjoner som kan fremme elevenes trivsel (Helsedirektoratet, 2015; Opplæringsloven; 1998 § 9). Nok tid til gjennomføring av måltidet trekkes frem som essensielt for skape en hyggelig ramme rundt måltidet

(Helsedirektoratet, 2015). Klusteret tar altså ikke bare for seg bærekraftsperspektivet i forhold til mat og gjennomføring, men også i forhold til rammene rundt måltidet og integriteten måltidet har for også å tilfredsstille de sosiale aspektene i bærekraftsbegrepet .

Mye tyder på at rektorene er positive til innholdet i dette klusteret, og at de opplever at faktorer som omhandler miljø og bærekraft er faktorer de er i stand til å håndtere, og som slik kan ha være med å styrke effektiviteten av implementeringen (Oterkiil, 2015). Innholdet i klusteret kan dessuten oppleves som enklere å utøve når rektorene selv anser klusteret som viktig (Midthassel, 2015). Innholdet i dette klusteret kan dermed betraktes som en av mulighetene ved en implementering av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen.

7.1.2 Ressurser og økonomi

Klusteret *Ressurser og økonomi* ble vurdert som det nest viktigste klusteret (GR=4.26) og som ett av de minst gjennomførbare klusterne (GR=2.81) (se Figur 5 og Figur 6 under resultater kapittel 6.1.3 side 50). Hovedinnholdet i klusteret dreide seg om skolens behov for å få tildelt øremerkede midler til å dekke måltid, nødvendige fasiliteter, administrering og arbeidskraft uten å «stjele» fra midlene skolen allerede disponerer. Behovet for å ansette en kokk og/eller andre ressurspersoner til å sørge for innkjøp, håndtering, tilberedning, rydding og oppvask kom også frem. Dette finner en igjen i Helsedirektoratets (2013) evaluering som fant at skoleledelsen ved prosjektskolene anså ressurser til organisering, tilrettelegging og rydding etter måltidet som forutsetninger for at et organisert skolemåltid skal fungere godt.

Ressurser og økonomi avhenger av politiske føringer og Domiytovich og medarbeidere (2008, i Oterkiil, 2015) understrekte at implementering av tiltak slik som en skolemåltidsordning, i skolen avhenger av både kommunal og statlig politikk. Funnene i studien til Ardzejwska et al. (2012) viste at politiske føringer ofte bidrar med støtte og forsterkning som er nødvendig for å motivere til endring av både systemet og individene i systemet. Støtte og ressurser var dessuten blant mulighetene og barrierene for implementering som oftest ble identifisert i oversiktsstudien til Phulkerd og kolleger (2015). Harris (2002, i Oterkiil, 2015) presiserte at utvikling av den interne kapasiteten i skolen bør få ekstern støtte. I tråd med dette sier Hoyle, Samek og Valois (2008, i Ardzejwska, Tadros & Baxter, 2012) at politikk på systemnivå ofte gir støtte og motivasjon som er avgjørende for atferdsendring både i for eksempel et skolesystem og hos enkeltindivider i skolesystemet. Wolfenden og medarbeidere (2017) konkluderte med at dårlig

implementering av evidensbasert skoleernæringspolitikk er et problem som internasjonale styresmakter opplever, og som har betydelige implikasjoner for folkehelsen.

Disse funnene kan videre knyttes til skolens *organisasjonsstruktur* og Fixsen og medarbeidere (2005) sine seks faser i implementeringsprosessen. Skolens organisasjonsstruktur, som handler om ungdomsskolens kapasitet før implementeringen, vil ha betydning for selve implementeringsprosessen. Hvilke behov skolen har og hva som kreves for implementeringen vil variere og slik kunne påvirke hvorvidt implementeringsprosessen blir krevende eller mindre krevende. I henhold til Fernandez og Rainey (2006) bør skoler som allerede strever med lav kapasitet og manglende ressurser forsøke å kartlegge hvilke eksisterende ressurser som eventuelt kan omdirigeres for å tilfredsstille krav for implementeringsprosessen. Stoll (2009, i Oterkiil, 2015) argumenterer for viktigheten av å ta hensyn til de store forskjellene i kapasitet som foreligger mellom skoler og kommuner. I lys av dette understreker Stoll (2009, i Oterkiil, 2015) nødvendigheten av å ta utgangspunkt i den enkelte skoles forutsetning, i arbeidet om å styrke skolenes kapasitet.

I den såkalte initieringsfasen vil det være viktig å forberede skolen ved blant annet å sørge for nok ressurser og forberedelse av de ansatte (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015). Fixsen (2005, 2009; i Roland, 2015) viste til ulike faser i implementeringsprosessen hvor fase 1 *utforskning og adopsjon* belyser viktigheten av se alternative måter å gjennomføre et endringsarbeid, ved å ta stilling til skolens faktiske behov, og at dette får støtte fra kommunal ledelse og av politikerne. Fase 2 *Program-installasjon* av implementeringsprosessen innebærer å klargjøre skolen for endringen som vil skje, ved å sikre ressurser og nødvendig utstyr. Samme fase sier også at en eventuell implementering av et skolemåltid bør forankres på kommunalt nivå for å sørge for at kommunen er med gjennom hele prosessen (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015). Regional – og lokalpolitikken vil ifølge Helsedirektoratet (2015a) bidra til å danne et verdigrunnlag og forventninger som knyttes til skolen og slik ha betydning for hvordan skolemåltidsordningen utarter seg. Ardzejwska et al. (2012) presiserte i sin studie at implementeringsprosesser påvirkes av den lokale konteksten. De konkluderte med en bekymring overfor effektiviteten av en implementeringsprosess dersom politiske føringer ikke tar hensyn til skolenes lokale kontekst (Ardzejwska et al., 2012). Dette samspillet vil videre ha betydning for barn – og unges helse og den totale folkehelsen (Helsedirektoratet, 2015).

Klusteret fokuserte på ressurser i forhold til behovet for å ansette et kvalifisert personale med evne til å kvalitetssikre menyen, maten som serveres samt sørge for ernæringsriktig mat. I implementeringsfase 2 *Program-installasjon* vil nyansettelser være en del av arbeidet med å klargjøre skolen for endringen. Å ansatte fagfolk tidlig i prosessen vil trolig være verdifullt. En nyansatt (utdannet) kokk kan for eksempel bidra med å skape realistiske forventninger og jobbe for å få pålitelighet i implementeringsarbeidet slik Fixsen og kolleger (2005, i Roland) anbefaler.

Klusteret om *Ressurser og økonomi* ble av rektorene vurdert som ett av de to viktigste klusterne for å implementere et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler. Denne oppfatningen støttes av Durlak og Dupre (2008, i Oterkiil, 2015) som identifiserte finansiering (og politikk) som de to viktigste faktorene for en vellykket implementeringsprosess. Til tross for dette ble klusteret samtidig vurdert som ett av de to minst gjennomførbare klusterne. Det kan fortelle noe om hvor avhengig skolene er av økonomisk finansiering og politiske føringer for en eventuell implementering, men hvor liten tro de har på at de vil kunne motta denne finansieringen.

Innholdet klusteret representerer kan slik tolkes til å være hva rektorene opplever som en av barrierene ved en eventuell implementering av et varmt, gratis skolemåltid på norske ungdomsskoler.

7.1.3 Personalhensyn

Kluster nr. 8 *Personalhensyn* ble registrert som det tredje viktigste klusteret (GR=3.94) og som middels gjennomførbart (GR=3.43). Klusteret representerte innspill som omfatter lærerne og skolens ansatte. Det ble lagt vekt på at lærerne må få tydelige instruksjoner på hvilke rammer som vil gjelde for dem, og hvilke oppgaver det er forventet at lærerne skal gjøre når de er på jobb. I Sosial – og helsedirektoratets kartlegging, formidlet imidlertid både rektorene og lærerne at de ikke trodde en eventuell implementering av et skolemåltid ville fått konsekvenser for undervisningen. De fleste svarte dog at de ville foretrukket påsmurt brødmatt levert til skolen, ettersom de anså mat tilberedt på skolen som lite gjennomførbart (Kunnskapsdepartementet, 2006). Som beskrevet i teorikapittelet vil implementering av en skolemåltidsordning få konsekvenser for det allerede etablerte, og kan utfordre allerede satte strukturer og de ansattes oppfatninger og holdninger. Til tross for dette kan implementeringsarbeidet også danne grunnlag for mål de ansatte kan arbeide mot. Å ha et konkret mål å arbeide mot kan muligens gjøre det enklere for de ansatte å prioritere i en ellers hektisk arbeidshverdag (Midthassel, 2015).

Robinson et al. (2008) bekrefter at å legge til rette for klare mål blant de ansatte er nyttig i arbeidet med å utvikle gode skoler.

Ifølge implementeringsfase 4 *full gjennomføring* vil den eventuelle skolemåltidsordningen integreres i de ansattes daglige praksis, først etter en periode med tilvenning (Fixsen et al. 2005, 2009, i Roland, 2015). Dersom rektor og de ansatte lykkes i dette arbeidet vil de trolig oppleve mestring og økt motivasjon for videre integrering (Roland, 2012, i Roland, 2015). Underveis i implementeringsarbeidet kan rektor og ansatte finne mer effektive eller gunstige løsninger for skolemåltidet. Kreativ tenkning og videreføring av egen erfaring trekkes, i implementeringsfase 5 *full gjennomføring*, frem som en endring som oppleves som en forbedring. Fixsen et al. (2005, i Roland, 2015) omtaler dette som innovasjon som bør dras nytte av.

For en vellykket implementering støtter Midthassel (2015) viktigheten av å ha troen på et prosjekt, samt opplevelse å ha kontroll over sin egen rolle i prosjektet og vite hvordan implementeringen vil påvirke arbeidshverdagen. Ledelsen fra Sosial – og helsedirektoratets kartlegging i 2005 mente blant annet at en skolemåltidsordning bør være enkel å administrere for skolene for å kunne oppnå suksess (Kunnskapsdepartementet, 2006). Fixsen et al. (2005, i Roland, 2015) understreker også hvor viktig det er å involvere personalet i beslutningsprosessene, slik at de får et eierskap til prosjektet og føler at de kan påvirke fra start. Forståelse for kjernekomponentene og nok informasjon til de ansatte fra start, betraktes som en suksessfaktor i den første fasen, *utforsking og adposjon*, i implementeringsprosessen (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015).

Samtidig som ekstern støtte virker til å styrke muligheten for en effektiv implementering, er det i tillegg viktig at den enkelte skole har en positiv innstilling og opplever å ha kapasitet til den eventuelle skolemåltidsordningen som pålegges. Faktorer på ledelsesnivå kan dessuten ha betydning for hvor mye skolens ansatte klarer å engasjere seg (Oterkiil, 2015). Rektoren trekkes frem som en avgjørende rolle, og det settes krav til rektorens tydelighet og fremtoning. En rektor må evne å motivere de ansatte på en måte som gjør at de ansatte forstår betydningen implementering av et skolemåltid har for skolen, elevene og den totale folkehelsen. Ifølge Midthassel og Roland (2008) kom det frem at implementeringen må oppleves som relevant for de ansatte, og organiseres slik at de ansatte (nye og gamle) opplever å bli involvert i prosessen.

Samspeillet mellom de ansatte og rektorene vil antakelig være avgjørende, for at de ansatte ikke skal miste troen på at implementering av et skolemåltid er mulig å gjennomføre.

Ifølge Oterkiil, (2015) ser det ut til at skolen selv må ønske implementeringen for at det skal skje en fruktbar utvikling. Rektorer og ansattes tidligere erfaring med implementeringsarbeid vil dessuten kunne ha betydning for deres holdninger til et nytt implementeringsarbeid. Med dårlig erfaring fra tidligere implementeringsarbeid kan implementering av et skolemåltid risikere å bli mottatt med negative holdninger hos ledelsen og de ansatte. For å unngå dette anbefaler Adelman og Taylor (2002, i Oterkiil, 2015) at det arbeides strategisk for å etablere nye holdninger, motivasjon og nok kunnskap.

Det kan spekuleres i om klusteret *Personal hensyn* hentyder at rektorene frykter at en beslutning om implementering av et varmt skolemåltid kan møte motstand blant allerede ansatt personale, ettersom klusteret representerer innspill som er opptatt av å ivareta lærerne. Det blir lagt vekt på tydelighet ovenfor hvilke rammer som skal gjelde for allerede ansatt personale og at ytterligere personale bør ansettes for å kunne ta ansvar, slik at allerede ansatt personale slipper noe ekstra ansvar utover sin egen arbeidsplan. Fullans (2007, i Roland, 2015) implementeringsfaktor som omhandler *klarhet* fokuserer på at de ansatte både skal forstå hensikten med implementeringen og være klar over sin rolle i selve implementeringsprosessen. Implementeringsprosessen risikerer å bli påvirket negativt dersom denne klarheten uteblir.

Det kan tenkes at lærerne fra før av har mye ansvar og en hektisk arbeidshverdag, hvor en implementering av et varmt, skolemåltids fort kan oppleves overveldende. Det er med andre ord ikke en selvfølge at tiltaket om skolemåltid blir godt mottatt eller forankret blant de ansatte, og det er dermed en sjanse for at motivasjonen for arbeidet som kreves er lav. For å styrke motivasjonen for en eventuell implementering av et skolemåltid bør de ansatte, ifølge Fullaans implementeringsfaktorer (2007, i Roland, 2015), oppleve at tiltaket samsvarer med skolens *behov*. Dersom skolens ansatte opplever at behovet for et skolemåltid eksisterer, vil trolig implementeringsarbeidet virke mer meningsfullt for de ansatte.

Rektorene kan i implementeringsfasen risikere å havne i et dilemma mellom sine ansatte og myndighetene som pålegger implementeringen, og det kan bli utfordrende å vedlikeholde motivasjonen. Det er i henhold til Midthassel (2015) nødvendig at rektorene gir de ansatte opplevelse av trygghet samt sørge for at de får en opplevelse av at de har mulighet til å påvirke

arbeidet, fremfor å bli påtvunget et arbeid uten å ha mulighet til å formidle sin egen stemme. Fra et ansattperspektiv bør allerede ansatt personale tidlig involveres i planleggingen og delta i beslutningsprosesser. Målforståelse samt forståelse for hva endringen vil å ha si for den enkelte ansatte kan medføre at ansatte opplever å ha en sentral rolle i implementeringsprosessen, hvor disse faktorene til sammen trolig vil redusere motstanden rektorene eventuelt vil møte. Dette setter imidlertid krav til at rektoren selv er trygg og har nok relevant kunnskap vedrørende implementeringsprosessen med tydelige mål og klare prioriteringer (Midthassel, 2015). Også rektorenes eget engasjement for skolemåltidsordningen vil ha betydning for de ansattes engasjement (Midthassel, 2015).

Klusteret sier videre noe om nødvendigheten av å prioritere nok ressurser til lærere og lærebøker, før ressurser til en skolemåltidsordning prioriteres. Politisk vilje hos kommunepolitikere til å prioritere skolemåltidet foran andre utgifter i skolen blir også pekt på. I tråd med dette bekreftet Tronsmo (2012) at implementering er kostnadskreven og at det derfor kan oppstå konflikter vedrørende prioriteringer. En eventuell implementering av et skolemåltid vil muligens gå på bekostning av for eksempel de ansattes interesser og oppfatninger av hva som er viktig. Enkeltes interesser blir slik nedprioritert for noe annet. I så tilfelle vil det antakeligvis være ekstra viktig å ta hensyn til personalet for å unngå ytterligere motstand og lav motivasjon. Motstand som eventuelt oppstår kan dessuten fremprovoseres ytterligere dersom rektorene oppfører seg arrogante eller håndterer prosessene på en dårlig måte (Tronsmo, 2012).

Klusteret ble registrert til å være mer viktig enn gjennomførbart, og indikerer at rektorene i denne studien oppfatter innholdet i dette klusteret som en barriere for innføring av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen. Tilstrekkelig med ansatte handler dog om kapasitet og ressurser. Det kan slik forstås som at det er ved disse aspektene barrierene ligger.

7.1.4 Informasjon og medvirkning

Kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* ble vurdert som middels viktig (GR=3.86), men som det mest gjennomførbare klusteret (GR=4.11). Innholdet i klusteret *Informasjon og medvirkning* sier noe om at både ansatte, elever og foresatte skal involveres og oppleve at de har medvirkning i implementeringsprosessen. Det kommer frem at alle involverte også må få god og nok informasjon om *hvorfor* et skolemåltid implementeres, at de skal ha mulighet til å påvirke hva slags mat som skal serveres og ledelsen må sørge for at elevene selv opplever at skolemåltid er

en god idé. Dette finner en igjen i Opplæringsloven (1998) som understreker at elevene skal være delaktige og involveres i både planlegging og gjennomføring av arbeid som gagnar skolemiljøet.

Destinasjonen er, som tidligere nevnt, virksomheten hvor tiltaket skal implementeres. I denne studien er destinasjonen ungdomsskolen. Vedtaket vil eventuelt komme fra nasjonale myndigheter som vil si at initiativtakeren er utenfor skolen. Skolens ledelse og ansatte er de som står ansvarlig for å motta, omsette og innføre kjernekomponentene fra initiativtakeren. Ungdomsskolerektorer, vil i første omgang representere destinasjonen for en fremtidig implementering, mens også lærerne, elevene og elevenes foreldre vil oppleve å måtte ta stilling til – og forholde seg til endringene. Hva Roland (2015) utpeker som en suksessfaktor, er å involvere de berørte partene i en tidlig fase, slik at de opplever å ha både påvirkningskraft og eierskap til prosjektet. Partene bør i henhold til Fullan (2007, i Roland, 2015) involveres allerede i initieringsfasen for å etablere en felles forståelse av meningen og hensikten med at skolemåltidsordningen eventuelt blir implementert. I tråd med dette hevder Cunningham og kolleger (2002, i Oterkiil, 2015) at opplevd behov for endring, egen tro på gjennomføring samt en følelse av å bli inkludert i prosessen er sentrale faktorer for å lykkes i en implementeringsprosess.

Blase et al. (2012, i Roland, 2015) fremmer samtidig lønnsomheten av at alle involveres i kjernekomponentene i skolemåltidsordningen, samtidig som rektorene gir ansatte, elever og foresatte muligheten til å medvirke i beslutningsprosesser. Fixsen et al. (2005, i Roland, 2015) støtter dette og hevder at grundige informasjonsrutiner i initieringsfasen er viktig. Sammen vil disse faktorene ifølge Roland (2015) trolig redusere sjansen for mulige barrierer i fremtiden og samtidig være avgjørende for kvaliteten av implementeringsarbeidet

Midthassel (2015) formidlet at hvem som er initiativtakeren bak implementeringen av en skolemåltidsordning, vil ha betydning for rektorens rolleutførelse. Om myndighetene er initiativtakeren bak implementering av en skolemåltidsordning vil utfordringene en risikerer å møte sannsynligvis være annerledes og mer krevende enn dersom rektorene eller skolens ansatte selv er initiativtakeren. Dette kan trolig overføres til disse klusterne, som rektorene på et vis selv kan være initiativtaker ovenfor, og som dermed oppfattes som mer gjennomførbart. Midthassel (2015) forklarte dette med at et implementeringsarbeid formoder engasjement over tid. At rektorene opplever tiltaket som verdifullt og nødvendig for sin skole vil sannsynligvis skape et

varig og større engasjement, og kan være med å forklare hvorfor alle disse klusterne er vurdert som svært gjennomførbare.

At klusteret *Informasjon og medvirkning* ble vurdert til å være svært gjennomførbart kan handle om at innholdet tar for seg interne forhold rektorene selv kan påvirke og ha ansvar og kontroll ovenfor. At rektorene opplever å ha kontroll kan samtidig styrke rektorens engasjement ovenfor arbeidet. Dette kan anses som en av mulighetene for å implementere et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler.

7.1.5 Nyanskaffelser

Kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* ble oppfattet som ganske viktig (GR=3.85), men som det minst gjennomførbare (GR= 2.75) av alle klusterne. Innholdet i klusteret dreide seg om skolens behov for nytt utstyr som for eksempel tallerkener, bestikk, kjeler, oppvaskmaskiner, komfyrer, kjølerom også videre. Behovet for å utvide skolen for å få plass til nytt kjøkken og et spiseområde kom også frem i klusteret. Ardzejewska og kolleger (2012) fant at selve implementeringsprosessen i stor grad påvirkes av skoletype og kantinehåndteringspraksis. Oterkiil (2015) argumenterte for viktigheten av å integrere en eventuell skolemåltidsordning i skolens eksisterende strukturer for å sørge for en vellykket implementeringen. Greenberg og medarbeidere (2005, i Oterkiil 2015) pekte samtidig på at et vellykket endringsarbeid starter ved at den enkelte skole identifiserer sine behov, og utformer en plan for hvordan allerede tilgjengelige ressurser kan tas i bruk.

I Fixsen et al. (2005, 2009, i Roland, 2015) sine implementeringsfaser kan dette temaet i første omgang knyttes til fase 1 *Utforsking og adopsjon* hvor det handler om å finne alternative måter å foreta implementeringen av et skolemåltid. Essensen i denne fasen er viktigheten av å ta hensyn til - og tilpasse implementeringen etter hver enkelte skoles behov. I denne fasen handler det om å skape en oversikt over skolens forutsetninger, allerede etablerte ressurser og utstyr. Tronsmo (2012) understreket også at ulike forhold ved ungdomsskolene krever ulik type tilpasning i intervensjonsarbeidet. Han sa videre, at derfor må hver enkelt skole finne ut hva som skal til ved deres skole, hvilke ressurser som kreves og hvilke fasiliteter de allerede har eller mangler (Tronsmo, 2012). Stoll (2009, i Oterkiil, 2015) tydeliggjorde nødvendigheten av å erkjenne at alle skoler er ulike og at alle skoler derfor ikke kan forholde seg til én og samme strategi. Et samarbeid mellom ulike eksterne instanser for å kartlegge den enkelte skoles behov ble foreslått

av Durlak og DuPre (2008, i Oterkiil, 2015) for å styrke implementeringen av en eventuell skolemåltidsordning i skolen.

Med andre ord trenger ikke alle norske ungdomsskoler å bygge et nytt storkjøkken, dersom de allerede har et skolekjøkken som kan benyttes (uten at det går utover mat – og helsefaget). Likeledes kan elevene sitte i klasserommene å spise såfremt ikke skolen innehar en felles matsal. Hver enkelte skole må altså kartlegge hva som kreves av utstyr og omstruktureringer for å kunne innføre et varmt skolemåltid. I Fixsen et al. (2005, 2009, i Roland, 2015) sin andre implementeringsfase *Prosjektinstallasjon* vil fokuset handle om å klargjøre skolene, og faktisk anskaffe de ressursene og det utstyret en fant ut var nødvendig i fase 1.

Rektorene i denne studien tror med andre ord at anskaffelse av nødvendig utstyr og ressurser er lite gjennomførbart. Det kan tenkes at rektorene har liten tro på at det vil øremerkes nok penger for at skolen skal kunne gå til anskaffelse av det nødvendige utstyret. Rektorene kan dessuten oppleve at skolehverdagen er krevende nok som den er, om ikke de skal stå ansvarlig for å organisere, administrere og lede implementering av et skolemåltid i tillegg. De opplever kanskje skolen som lite egnet for implementering av et varmt skolemåltid, og ser på anskaffelse av nødvendig utstyr og fasiliteter som et krevende og uoppnåelig arbeid.

7.1.6 Mat for alle

Kluster nr. 1 *Mat for alle* ble vurdert som middels viktig (GR= 3.75) og tredje mest gjennomførbart (GR=4.01) (se Figur 5 og Figur 6 under resultater side 44-45). Klusterets innhold omhandlet selve måltidet og at maten som serveres tar hensyn til elevenes ulike behov som religion, livsstil, allergener og intoleranser. Ardzejewska et al. (2012) konstaterte at blant annet måltidstype kan betydning for selve implementeringsprosessen. Det var også fokus på at maten ikke bare skal være sunn og næringsrik, men at den skal se tiltalende ut, være av høy kvalitet og tilpasses hva barn liker å spise. Kontaktlærerne og rektorene i kartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2006) la vekt på at måltidet som ble servert skulle være ernæringsmessig riktig. Folkehelsemeldingen (2019) peker på sunn mat og faste måltider som en forutsetning for både helse og læringsmiljø. Studier viser at et næringsriktig kosthold trolig har betydning for skoleprestasjoner (Bellisle, 2004; Grantham-McGregor, 2005; Florence et al., 2008). Kunnskapsdepartementet (2006) peker på energipåfyll som en selvfølge for at elever skal tilegne seg ny lærdom og prestere. Samtidig konstaterer Samdal et al. (2008) at et sunt kosthold

korrlererer med konsentrasjon og skoleprestasjoner. Folkehelseloven (2012, § 1) og Nilsson (2004, i Ardzejewska et al., 2012) identifiserer skolen som en arena for det forebyggende folkehelsearbeidet grunnet muligheten til å påvirke barns liv i en helsefremmende retning, samtidig som alle barn kan nås med tiltak som fremmer folkehelsen.

Nødvendigheten av innholdet i dette klusteret kan således knyttes til perspektivet om sosial ulikhet, der selve måltidet og maten trolig kan ha en sosial utjevneende effekt. Som studier har vist synker andelen barn – og ungdom som har med seg matpakke når de begynner på ungdomsskolen (Forskningsrådet, 2018). Mange bytter ut matpakka med usunne kioskvarer eller lar være å spise. Elever som er sultne har en tendens til å være mindre konsentrerte, som igjen kan øke sjansen for uroligheter i undervisningstimene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skuland (2019) beskrev dessuten matpakke-kulturen som en aktivitet der lavinntektsfamilier – og innvandrerfamilier sliter for å delta, ettersom matpakken avhenger av økonomiske ressurser og gjerne ressurssterke foreldre. Å slite med å delta i den norske matpakketradisjonen betegner hun som en form for matfattigdom, som mindre ressurssterke familier ser ut til å være særlig utsatt for. I lys av dette bekrefter Helsedirektoratet (2015a) og Kunnskapsdepartementet (2006) at overvekt, fedme og livsstilssykdommer er hyppigere hos mennesker med lav sosioøkonomisk status enn hos mennesker med middels – eller høy sosioøkonomisk status. Et felles skolemåltid vil gi barn – og unge mulighet til å tillegge seg sunne matvaner uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn (Liten, Lytle & Klepp, 2001). Skolemåltidet vil trolig fungere som en økonomisk støtte for lavinntektsfamilier eller innvandrerfamilier. Måltidet vil med andre ord redusere matpakkeforskjellene blant elevene. Skuland (2019) konkluderer med at et gratis skolemåltid til alle elever kan være en løsning på den såkalte matpakkefattigdommen mange familier opplever.

Det er maten som serveres som vil danne grunnlaget for at elevene eventuelt skal tillegge seg sunne og varige kostholdsvaner som kan ha positive effekter for deres helse og den totale folkehelsen i fremtiden. Rektorene og kontaktlærerne fra Sosial – og helsedirektoratets kartlegging i 2005 var opptatt av at maten i en eventuell skolemåltidsordning bør være ernæringsmessig riktig og hevdet at et gratis skolemåltid ville bidra til at alle elevene fikk i seg mat på skolen hver dag, samtidig som de trodde at inntaket av usunn mat ville reduseres. Av den grunn mente de at et gratis skolemåltid ville bidra til å gi elevene bedre helse på både kort og lang sikt (Kunnskapsdepartementet, 2006). Wolfenden et al. (2017) fant, etter en intervensjon

med statlig, sunn kantinepolitikk, at intervensjonsskolene hadde betydelig mindre usunn mat sammenlignet med kontrollskolene. Elevenes kantinekjøp, ved intervensjonsskolene, inneholdt dessuten en betydelig lavere mengde fett enn hva kantinekjøpene til elever ved kontrollskolene gjorde (Wolfenden et al., 2017). Resultatene fra evalueringen til Helsedirektoratet (2013) fant at lærerne hadde en oppfatning om at skolemåltidet bidro til å gi elevene et sunnere kosthold. Samtidig rapporterte over halvparten av lærerne at de opplevde elevene som mer uthvilte gjennom undervisningstimene (Helsedirektoratet, 2017 eller kunnskapsdepartementet, 2006??).

Rektorene i utvalget i denne studien var opptatt av at maten må være sunn og næringsrik og at billige usunne matvarer bør unngås. Ettersom undersøkelser viser at barn og unge ikke tilfredsstillt dagens kostråd, er det dessuten viktig at måltidet som serveres i en skolemåltidsordning sørger for at barn og unge får tilfredsstillt sine ernæringsmessige behov (Hansen et al., 2016; Samdal et al., 2012; Rasmussen et al., 2006; Hilsen et al., 2010). Rektorene og kontaktlærerne fra kartleggingen til Sosial – og helsedirektoratet mente for øvrig det ikke ville være noe problem å klare å variere mattilbudet tilstrekkelig for å tilfredsstillt elevene. De så det imidlertid som ganske, men ikke meget viktig å tilpasse maten etter hva elevene faktisk liker å spise (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det kan tyde på at rektorene føler de har større påvirkningskraft vedrørende måltidet og/eller at hva som faktisk blir servert ikke er avgjørende for hvorvidt en klarer å implementere et skolemåltid i skolen eller ei. Hvilken mat som skal serveres er antakelig noe som vurderes lenger ut i en implementeringsprosess, da økonomi, ressurser, utstyr og fasiliteter først må være i orden (i denne studien er det varm mat som diskuteres). Kluster nr.1 *Mat for alle* kan slik tolkes til å være en mulighet for innføring av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen.

7.1.7 Fasiliteter og praktiske hensyn

Kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* ble vurdert som det nest minst viktige klusteret (GR=3.50) og som middels gjennomførbart (GR=3.28). Klusteret representerte innhold som tok stilling til praktiske forhold som oppbevaring, håndtering og servering av mat samt andre praktiske forhold for gjennomføring av skolemåltidet. Dette gjenspeiles i *Forskrift for miljørettet helsevern i barnehager og skoler* (1995) som peker på at skolen, i tilfredsstillende grad, skal ha mulighet for lagring, tilberedning og servering av mat i samsvar med næringsmiddelovgivningen. Kontaktlærerne og rektorene i Sosial – og Helsedirektoratets

kartlegging hentydet at mat tilberedt på skolen var lite gjennomførbart, og sa ferdig påsmurt mat levert til skolen heller var å foretrekke (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Klusteret representerte også innspill som dreide seg om matpausens varighet. Forlengelse – eller en annen inndeling av skoledagen ble foreslått for å sikre lang nok matpause. At måltidet inntas i rolige omgivelser ble også trukket frem. I lys av dette viser, Folkehelsemeldingen (2018-2019), til ulike kartlegginger som bekrefter at flere skoler ikke tilfredsstillt målet om minst 20 minutter matpause hver dag. Folkehelsemeldingen (2019) fremmer viktigheten av at skoleledelsen legger til rette for at elevene får nok tid til å spise. Innholdet i klusteret kan forstås som om rektorene tenker 20 minutter er for liten tid for en felles skolemåltidsordning. For å sørge for at elevene nettopp får spist i rolige omgivelser og at måltidet blir en hyggelig opplevelse kan det tenkes at lenger matpause vil være fordelaktig. Helsedirektoratet (2015a) poengterte at nok tid til å spise et næringsriktig måltid i omgivelser som elevene opplever som trygge kan være en av forutsetningene for også å skape et trygt læringsmiljø.

Det kom dessuten frem at skolens allerede etablerte lokaler og kjøkken må utnyttes så langt det lar seg gjøre. I likhet med noe av innholdet i kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* handler implementeringsfase 1 *utforsking og adopsjon*, i implementeringsprosessen, om å utforske ulike måter å utføre implementeringsarbeidet på. Dersom begrensede ressurser tilgjengelig, vil det antakeligvis være hensiktsmessig å benytte skolens lokaler så langt det lar seg gjøre, og heller gå til anskaffelse av annet nødvendig utstyr (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015). Det kan tyde på at rektorene mener at innholdet i dette klusteret ikke er avgjørende for hvorvidt ungdomskolen skal klare å implementere et varmt, gratis skolemåltid eller ei, men at det heller handler om ressurser, økonomi og nyanskaffelser som danner grunnlaget for videre tenkning av praktiske hensyn. Kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* trenger ikke betraktes som en barriere for å innføre et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen.

7.1.8 Elevfellesskap

Kluster nr. 6 *Elevfellesskap* ble registrert som det minst viktige klusteret av alle klusterne (GR=3.26), men dog som svært gjennomførbart (GR=3.82). Et par av innspillene i dette klusteret fokuserte på elevene, og sa noe om deres opplevelse av fellesskap. Forslag om å benytte elevene i en ryddeordning slik at elevene selv kan oppleve å være til nytte ble fremmet. Det kan tenkes at en felles ryddeordning kan virke positivt for fellesskapsopplevelsen. At alle elevene spiser

sammen, spiser den samme maten og bidrar i ryddingen etterpå kan oppleves som hyggelig for elevene og slik fremme et godt sosialt miljø og en følelse av fellesskap blant elevene (Helsedirektoratet, 2015). I tråd med dette formidlet Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (1995) at det skal finnes velegnede muligheter for måltider som også ivaretar måltidets sosiale funksjoner. Likeledes hevder Helsedirektoratet (2015a) at måltidet representerer et sosialt samlingspunkt som kan bidra positivt for barn – og unges opplevelse av fellesskap. Skuland (2019) mener at dagens matpakkeordning kan ha motsatt effekt der fellesskapsopplevelsen heller svekkes snarere enn styrkes. Hun hevder at matpakkefattigdom som er en del av matpakketradisjonen, hindrer barn i å sosialisere med hverandre og reduserer mulighetene for å etablere tilhørighet til hverandre og fellesskapet. I tillegg mener hun at matpakkefattigdom kan forsterke etnisk annerledeshet og økonomiske utfordringer som barna kan streve med å håndtere i en ellers hektisk skolehverdag (Skuland, 2019).

Helsedirektoratet (2015a) er opptatt av at matpausene ivaretar de sosiale aspektene et måltid faktisk innehar. Kunnskapsdepartementet (2006) hevder samtidig at implementeringen av et gratis skolemåltid kan gjøre at matpausen handler om noe mer enn å bli mett, nemlig og samtidig fungere som en sosial arena og møteplass. I tråd med at måltider er noe en forbinder med trivsel og velvære i hverdagen, viser også erfaringer at et skolemåltid kan virke positivt for både klasse – og skolemiljøet. At flere barn – og ungdommer trives på skolen og færre blir utsatt for mobbing og utestenging kan med andre ord være positive ringvirkninger av skolemåltidet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Også folkehelsemeldingen (2018-2019) er tydelig på at skolemåltidet er en sentral arena for trivsel og dannelse av gode relasjoner, og dermed er av stor betydning for et godt læringsmiljø.

Klusteret sier også noe om at et eventuelt skolemåltid bør innføres gradvis for å sørge for at elevene liker skolemåltidsordningen. Ifølge Fixsen og kolleger (2005, i Roland, 2015) vil den innledende implementeringsfasen ofte være preget av stress blant de ansatte. Både fordi mye er nytt, men også at de kan oppleve å trosse egne holdninger og verdier. Det kan spekuleres i om det også kan oppleves stressende for elevene med mye nytt på en gang. En gradvis tilvenningsperiode, med øving og læring vil trolig medføre at skolemåltidsordningen integreres bedre i skolens virksomhet og at det blir bedre tatt imot hos elevene. Entusiasme kan på den andre siden også gjøre seg gjeldende i den innledende implementeringsfasen, men dersom

prosessen mangler forankring eller går for fort frem kan det tenkes at prosessen blir utfordrende. En gradvis overgang hvor både elever, ansatte og ledelse får tid til å tilvenne seg endringsarbeidet vil trolig være hensiktsmessig (Fixsen et al., 2005, i Roland, 2015).

Igjen, holder innspillene i dette klusteret egenskaper innenfor interne forhold, som kan oppleves lettere å kontrollere og påvirke for rektorene. Kluster nr. 6 *Elevfelleskap* forstås i denne studien som å være en mulighet ved en eventuell implementering av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen.

7.1.9 Oppsummering

Resultatene viste altså at klusterne rektorene opplevde som de viktigste for å implementere et varmt, gratis skolemåltid på deres skoler var kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* (4.32), kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* (4.26) og kluster nr. 8 *Personalhensyn* (3.94). Klusterne de opplevde som de mest gjennomførbare var kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* (4.11), kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* (4.03) og kluster nr. 1 *Mat for alle* (4.01). Med andre ord opplever rektorene at klusterne som er *viktig* for en vellykket implementering, er vanskelige å *gjennomføre*. Samtidig viser klusterrangeringskartene at klusterne rektorene oppfatter som viktige, men lite gjennomførbare gjerne er de klusterne som representerer eksterne og ytre faktorer som økonomi, ressurser og fasiliteter. Forhold utenfor skolen som kan ha betydning for implementeringskvaliteten betraktes som faktorer på det eksterne nivå og gjelder blant annet statlige og kommunale faktorer (Domitrovich et al., 2008; Greenberg et al., 2005, i Oterkiil, 2015). Det vil si faktorer de ikke kan påvirke eller kontrollere selv, men som påvirkes og styres på et høyere nivå. Derimot viser klusterne som representerer interne forhold som organisering, matmeny og hensyn til miljø og bærekraft at oppleves som mer gjennomførbare. Det kan tenkes å være fordi dette er faktorer rektorene har selv har kontroll over, og at det dermed oppleves enklere å påvirke samt ha entusiasme og motivasjon overfor.

7.2 Plassering av klusterne i klusterkartet

Klusteret nr. 2 *Miljø og bærekraft* ligger mellom kluster nr. 1 *Mat for alle* og 3. *Fasiliteter og praktiske hensyn* som vil si at meningsinnholdet i disse klusterne har fellestrekk, overlapper hverandre og muligens avhenger av hverandre. Kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* lå mellom kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* og nr. 8 *Personalhensyn*, som tyder på at disse klusterne har nærhet i meningsinnhold eller har noe med hverandre å gjøre. For eksempel inneholder både kluster nr. 7

og nr. 8 innspill vedrørende personell og ansatte, mens kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* avhenger av ressurser og økonomi.

Kluster nr. 8 *Personalhensyn* grenset til kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* og kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi*. Det kan forstås som nødvendigheten av at lærerne involveres og gis tilstrekkelig med informasjon samt en mulighet til å påvirke. Samtidig er lærerne en viktig ressurs for skolen og har dermed også nærhet til kluster nr. 7. Kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* lå i nærhet av kluster nr. 1 *Mat for alle*, nr. 6 *Elevenes fellesskapsopplevelse* og nr. 8 *Personalhensyn*. Alle de fire klusterne er rangert som svært gjennomførbare og felles for disse klusterne er at de fokuserer på menneskelige/interne forhold og menneskene implementeringen angår, både de ansatte, elevene og elevenes foreldre. Det kan tenkes at slike forhold oppleves av rektorene som kontrollerbare og forholdsvis «enkle» å påvirke på egenhånd uavhengig av høyere/utenforstående systemer.

Kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* grenset til kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* og kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi*. Det er tydelig at alle disse klusterne påvirker og avhenger av hverandre ettersom skolen trenger finansiering for å kunne gå til innkjøp av utstyr, samtidig som hvilket utstyr skolen innehar får betydning for organisering og den praktiske gjennomføringen av skolemåltidet. Kluster nr. 1 *Mat for alle* grenset til kluster nr. 2 *Miljø og Bærekraft*, nr. 5 *Informasjon og medvirkning* og nr. 6 *Elevfellesskap*. Det betyr at temaene i disse klusterne påvirker hverandre og nærmest avhenger av hverandre. Eksempelvis vil temaet rettet mot menyen i kluster nr. 1 påvirkes av hensyn til miljø og bærekraft fra kluster nr. 2. Videre kommer det frem i kluster nr. 5 at barna selv skal kunne medvirke i hva slags mat som skal serveres, som igjen vil påvirke valg av meny i kluster nr. 1.

Kluster nr. 3 *Fasiliteter og Praktiske hensyn* lå mellom kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* og kluster nr. 4 *Nyanskaffelser*, det vil si at innholdet i disse klusterne har fellestrekk og kan avhenge av hverandre. For eksempel tok kluster nr. 3 for seg at det må tilrettelegges for at elevene får spise i rolige omgivelser og at skolens lokaler og kjøkken utnyttes så langt det lar seg gjøre. Dette var samtidig noe av fokuset i kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* som fremmet nødvendigheten av å skape en hyggelig ramme rundt måltidet og fokuset på at ordningen må være bærekraftig. Å benytte skolens lokaler så langt det lar seg gjøre, uten å endre infrastrukturen ytterligere, kan også ses i lys av bærekraftsperspektivet. Kluster nr. 4 om

Nyanskaffelser handlet dessuten i stor grad om utstyr, ressurser og fasiliteter som krevdes i forhold til den praktiske gjennomføringen og har med andre ord mye å gjøre med kluster 3. *Fasiliteter og praktiske hensyn*. Begge disse klusterne avhenger igjen av kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi*.

Kluster nr. 6 *Elevfellesskap* ble plassert noenlunde i midten av de andre klusterne. Kluster som havner i midten av de andre klusterne kan ofte tolkes til å ha litt med alle klusterne å gjøre, og innholdet kan forstås som å være grunnlag for de andre klusterne. Elevene og deres opplevelse av fellesskap kan derfor tolkes som en forutsetning for god implementering

7.3 Skolestørrelsen sin sammenheng med viktighet og gjennomførbarhet

Mønsterkartet for *viktighet* oppdelt på skolestørrelse (se Figur 7 under resultater side 47) viste at rektorene ved de små og mellomstore skolene opplevde innholdet i kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* som mest viktig, mens rektorene ved de store skolene opplevde innholdet i kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* som det viktigste for å kunne innføre et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen. Når det er sagt, viste også mønsterkartet at rektorene ved de små skolene opplevde innholdet i alle klusterne som mindre viktig sammenlignet med hva rektorene ved de mellomstore og store skolene opplevde. Rektorene ved både de små, mellomstore og store skolene vurderte innholdet i kluster nr. 6 *Elevfellesskap* til å være det minst viktige.

Mønsterkartet for *gjennomførbarhet* oppdelt på skolestørrelse (se Figur 8 under resultater i kapittel 6.1.4.2 side 54??) viste at rektorene ved de små skolene opplevde innholdet i kluster nr. 1 *Mat for alle* som det mest gjennomførbare, mens rektorene ved de mellomstore og store skolene oppfattet innholdet i kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* som det mest gjennomførbare klusteret. Alle de ulike skolestørrelsene oppfattet innholdet i kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* som lite gjennomførbart. McGuffey og Brown (1978) undersøkte om det var noen sammenheng mellom skolestørrelse og utnyttelse av skolens fasiliteter. Funnene viste en bedre utnyttelse av fasilitetene ved de store skolene sammenlignet med det små.

Fullans (2007) implementeringsfaktor om *kompleksitet* formidler utfordringene ved å oppnå klarhet i implementeringsarbeidet som skal foretas dersom implementeringsarbeidet er stort, komplekst og ressurskrevende. Implementering av et varmt skolemåltid vil sannsynligvis betraktes som en stor, kompleks og ressurskrevende endring for de fleste norske ungdomsskoler, som vil si at risikoen for ikke å lykkes er til stede. Det er derfor, ifølge Roland (2012, i Roland,

2015) og Ertesvåg og Roland (2013, i Roland, 2015), viktig at tiltakets «vanskelighetsgrad» tilpasses den enkelte skoles kapasitet. Adelman og Taylor (2002, i Oterkiil, 2015) legger vekt på at alle skoler er ulike og at hvordan skolen er vant til å arbeide fra tidligere kan påvirke skolens forutsetning for implementering av et skolemåltid. De mener derfor det er viktig å undersøke skolens forutsetninger for implementeringsarbeidet for å styrke skolens kapasitet før en eventuell implementering. Mens noen skoler vil oppleve en eventuell implementering av et skolemåltid som lite utfordrende vil muligens skoler med lav kapasitet oppleve en eventuell implementering som svært utfordrende. Skoler med lav kapasitet kan dermed betraktes som ekstra sårbare uten ekstern støtte og hjelp (Oterkiil, 2015).

I gjennomsnitt rapporterte rektorene ved de små skolene innholdet i alle klusterne til å være mer gjennomførbare sammenlignet med rektorene ved de mellomstore og store skolene. Rektorene ved de sistnevnte skolene opplevde altså de fleste klusterne som mindre gjennomførbare enn hva rektorene ved de små skolene gjorde. Det var dog ett unntak, da rektorene ved de mellomstore og store skolene opplevde at kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* var mer gjennomførbart sammenlignet med hva rektorene ved de små skolene opplevde. Rektorene ved de små skolene opplevde det samme klusteret som det minst gjennomførbare klusteret av alle klusterne. Taylor og Bradley (2000) fant at skolestørrelse og kostnader per elev hadde en signifikant negativ sammenheng. Det vil si at store skoler er mer kostnadseffektive enn små skoler. McGuffey og Brown (1978) fant også at driftskostnadene per elev var lavere ved de store skolene. Denne observasjonen kan være med å forklare hvorfor rektorene ved de store mellomstore og store skolene opplevde klusteret om *ressurser og økonomi* mer gjennomførbart sammenlignet med hva de små skolene opplevde. Fox (1981) fant dog, i sin oversiktsanalyse vedrørende skolestørrelse og kostnader, at kostnadene per elev kan øke dersom skolene blir større enn et optimalt nivå.

Som beskrevet i teorikapittelet er *kilden* (skolemåltidet) det aktuelle tiltaket som skal implementeres i virksomheten (skolen), og innebærer kjernekomponenter som beskriver innholdet i endringen som skal utøves (Roland & Westergård, 2015). Basert på rektorenes kunnskap, ideer og meninger om dette viste klusterne at ytterligere ressurser i form av ansatte (kokk, assistenter) tiltenkt arbeidet, øremerkede midler til å gjennomføre tiltaket, anskaffelse av nødvendig utstyr, nok informasjon om hva, hvordan og hvorfor til alle involverte, hensyn til allerede ansatt personale og elever, fokus på miljø og bærekraft, samt en meny som er

kvalitetsikret og tilfredstiller hva barn liker å spise, bør være en del av implementeringen som egne komponenter. Kjernekomponentene kan utformes på forhånd som en modell eller utvikles etter hvert. Ved en eventuell nasjonal reform for implementering av en gratis skolemåltidsordning bør kjernekomponentene utvikles i forkant av implementeringen. Ettersom alle kommuner og skoler innehar svært ulike forutsetninger og kapasitet for et skolemåltid er det dog viktig at modellen består av overordnede hovedpunkter som kan tilpasses hver enkelte skole (Roland & Westergård, 2015).

7.4 Metodediskusjon

7.4.1 Validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet)

CM metoden benytter både kvalitativ og kvantitativ tilnærming på en måte som utfyller hverandre gjennom studieprosessen (Rosas & Kane, 2012). Studiens *validitet* eller *gyldighet* forteller noe om i hvilken grad svarene studien finner faktisk svarer på forskningsspørsmålet som ble stilt, i hvilken grad svarene er gyldige og til å stole på (Malterud, 2017). Validitet deles gjerne inn i intern – og ekstern validitet, og defineres ofte noe forskjellig for kvalitativ og kvantitativ metode. Intern validitet for kvalitative metoder sier noe om hvorvidt benyttede kartleggingsmetoder og begreper er egnet til å utforske – og generere gyldige svar på problemstillingen. Dette kan forstås som studiens troverdighet, hva studien er sann om og om den egentlig svarer på problemstillingen som ble stilt. Intern validitet for kvantitative metoder sier noe om gyldigheten ovenfor gruppen utvalget er trukket fra (Laake et al., 2007, s. 41). Ifølge Rosas og Kane (2012) skal intern validitet for CM forstås som i hvilken grad resultatene (kartene) representerer rektorenes/deltakernes sortering og rangering på en hensiktsmessig måte. En kan med andre ord si at den interne validiteten blir lav dersom metoden gjennomføres på en uhensiktsmessig måte for problemstillingen (Malterud, 2017).

Ekstern validiteten dreier seg om studiens overførbarhet, og kontekst. I hvilken grad kan studiens funn for eksempel gjøre seg gjeldende i kontekster utover de som er utforsket (Malterud, 2017). Studiens reliabilitet handler om pålitelighet og i hvilke grad en kan stole på studiens analyse og resultat, hvor dette ikke er drevet av personlige – eller andre faktorer som ikke er redegjort for (Malterud, 2017). Jeg vil diskutere noen av de viktigste faktorene som kan ha påvirket validiteten og reliabiliteten i denne studien, og på den måten vise at jeg forstår hvordan disse kan ha påvirket studienes funn og resultater.

7.4.1.1 Rekruttering

Selve rekrutteringsprosessen opplevdes som noe krevende, og som beskrevet i metodekapittelet viste det seg ikke være så enkelt å rekruttere 30 ungdomsskolerektorer som ønsket.

Forespørselen om å delta i studien ble sendt via e-post og det kan tenkes at den ble oversett av flere av rektorene, da et flertall av de forespurte ikke svarte på henvendelsen i det hele tatt.

Datainnsamlingen i CM metoden er dessuten tidkrevende, og det kan tenkes at de forespurte rektorene så tidsbruken som en barriere for å delta i studien. Samtidig ville rektorene som takket ja til å delta, ikke få noe tilbake for å deltakelsen. I en arbeidshverdag med høyt arbeidspress vil trolig deltakelse i en slik studie, av mange, derfor ikke bli prioritert. I tråd med dette var det flere av de forespurte rektorene som takket nei grunnet høyt arbeidspress og for lite arbeidskapasitet.

Dersom en ser på de demografiske variablene (bakgrunnsspørsmålene) fra rektorene som deltok i sortering og rangering av innspill, svarte de fleste at de, uavhengig av sin egen skole, var *for* innføring av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler (Se tabell 1 i Resultater s. 39).

Det kan slik tenkes at rektorene som takket ja til å delta i studien i utgangspunktet er opptatt av – og engasjerer seg for temaet skolemåltid. En utvalgsskjevhet vil trolig være at studien har gått glipp av ideer og meninger fra rektorer med høyt arbeidspress og lav arbeidskapasitet, samt rektorer med lite eller mindre engasjement for temaet. Dette kan bidra til at en har gått glipp av tema for muligheter og barrierer som dermed har gjort resultatene mindre generaliserbare.

7.4.1.2 Utvalget

Studien ønsket å rekruttere deltakere fra hele landet og utvalget ble derfor trukket tilfeldig fra alle landets ungdomsskoler. Når en ser på fordeling av fylker, blant rektorene som deltok i sortering og rangering, er verken Vestlandet eller Nord-Norge representert. Samtidig ser en at utvalget består av en overvekt av rektorer fra ungdomsskoler i urbane strøk. Dette betraktes som en utvalgsskjevhet som gjør at en må være noe forsiktig med å generalisere resultatene til hele landet og rurale strøk. Rektorer fra ungdomsskoler i rurale strøk i Nord-Norge vil med andre ord ikke nødvendigvis kunne identifisere seg med funnene i denne studien. At utvalget er trukket tilfeldig fra hele landet kan imidlertid ses som en styrke for studiens overførbarhet og generaliserbarhet. Til tross for at utvalget bestod av færre deltakere enn hva studien ønsket, kan utvalget likevel betraktes som tilfeldig og variert, med en nokså lik fordeling av deltakere innenfor de demografiske variablene kjønn, skolestørrelse og fylke (Se Tabell 1 under resultater

side 39). Antall deltakere i utvalget, tilfredsstillers dessuten CM metoden sine krav (Rosas & Kane, 2012).

7.4.1.3 Datainnsamling

CM beskrev hvordan innsamlingen av innspill til fullførelsen av fokussetningen skulle foregå, hvor alle deltakerne skulle fullføre setningen på så mange måter de selv ønsket. Ut ifra metoden bør denne prosessen i utgangspunktet foregå i en felles idémyldring der utvalget sitter samlet og formulerer sine innspill i fellesskap. Dette ble i denne studien imidlertid vanskelig å gjennomføre, ettersom deltakerne var fra ulike steder i landet. Det ble derfor vurdert som mer hensiktsmessig å samle inn innspillene gjennom en telefonsamtale med hver enkelte deltaker. Dette kan dog være svakhet for studiens validitet, ettersom studien kan ha gått glipp av innspill som muligens kunne blitt formulert dersom deltakerne fikk høre hverandres innspill i en idémyldring.

For at telefonsamtalene skulle bli mindre tidkrevende for rektorene, ble de tildelt fokussetningen i forkant av telefonsamtalen, slik at de fikk tid til å reflektere over fokussetningen og sine innspill før selve samtalen. Dette anser jeg som en styrke for studiens validitet, ettersom innspillene trolig ble mer gjennomtenkte og varierte. Da telefonsamtalene ofte ble gjennomført rett etter hverandre eller med kort tids mellomrom, fikk jeg imidlertid ikke mulighet til å videresende allerede formulerte innspill til rektorene. Dette ville antakelig vært en fordel for å unngå innspill med likt meningsinnhold (duplikater) og for å kunne gi rektorene ideer til nye innspill, slik en ville hatt mulighet til i en felles idémyldring.

Jeg vil legge til at fokussetning ble revidert etter å ha samlet inn innspill fra tre rektorer.

Fokussetningen som ble tatt i bruk i telefonsamtalen med de første tre rektorene og som stod nedfelt i informasjonsskrivet, inneholdt ikke ordet «gratis». Etter samtale med tre rektorer valgte jeg likevel å presisere dette i fokussetningen for å unngå misforståelser. Alle rektorene som hadde sagt ja til å delta i telefonsamtalen ble dermed tilsendt den reviderte fokussetningen på e-post før telefonsamtalen. I begynnelsen av hver telefonsamtale poengterte jeg samtidig at det var snakk om et *gratis* skolemåltid. Flere av rektorene svarte at de tok dette som en selvfølge. Jeg kan dog ikke ta det som en selvfølge at de tre deltakerne som formulerte innspill før fokussetningen ble revidert, oppfattet at den eventuelle innføringen av et skolemåltid skulle være gratis. Dersom disse deltakerne tenkte skolemåltidet ikke var gratis vil de trolig ha formulert

innspillene annerledes. Jeg opplevde imidlertid ikke at det var noen endring i hvordan rektorene formulerte innspill før og etter revideringen av fokussetningen. Sannsynligvis har revideringen av fokussetningen ikke påvirket innspillene som ble samlet inn i denne studien.

Etter innsamlingen av innspill fra rektorene i utvalget ble det foretatt en gjennomgang av alle innspillene for å kontrollere for duplikater og slå sammen innspill med likt meningsinnhold. Antall innspill ble dermed redusert fra 167 til 90. Tolkningene og vurderingene i denne prosessen ble gjort av meg sammen med min veileder. En metodesvakheter ved en slik gjennomgang er at tolkningen av innspill samt vurderingen av duplikater og innspill med likt meningsinnhold, er subjektiv. Det er dermed en risiko for at noen andre ville tolket og vurdert innspillene annerledes enn hva vi gjorde, og slik endt opp med andre innspill og/eller et annet antall innspill. Gjennomgangen er imidlertid en del av metoden, og det kan ses som en fordel at vi var to personer som foretok gjennomgangen, fremfor kun én.

Etter gjennomgangen ble innspillene lagt inn i dataprogrammet groupwisdom™ hvor deltakerne skulle sortere og rangere innspillene. En svakheter ved studien er at relativt få rektorer fikk godkjent sine sorteringsdata (n=13) og rangeringsdata (viktighet n=11/gjennomførbarhet n=10). Dette kan skyldes at sorterings – og rangeringsoppgavene var noe tidkrevende (30-60 minutter) da det var mange innspill som skulle sorteres og rangeres. En annen faktor som trolig kan ha påvirket andelen besvarelser var covid-19 viruset som rammet Norge på det tidspunktet hvor e-posten med lenke til groupwisdom™ ble sendt til rektorene. Norske ungdomsskoler stengte, og det kan tenkes at rektorene har hatt redusert kapasitet til å fullføre sorterings – og rangeringsoppgavene. Dette kan betraktes som en svakheter ved studien ettersom færre deltakere vil føre til en høyere stressverdi og lavere intern validitet.

Stressverdien kan fortelle noe om hvordan det innsamlede datamaterialet (innspillene) samsvarer med punktkartet. Dersom deltakerne har sortert innspillene svært ulikt vil punktkartet være utydelig å lese, mens dersom deltakerne har sortert mye tilsvarende vil punktkartet fremstille tydeligere og være til å stole på. En lav stressverdi vil således tyde på høy grad av samsvar mellom likhetsmatrisen og punktkartet, mens en høy stressverdi vil indikere lavere grad av samsvar mellom likhetsmatrisen og punktkartet. Stressverdien for analysen i denne studien var 0.2454 og er dermed godt innenfor den kritiske verdien på 0.38 (Lebel et al., 2011).

Ifølge Rosas og Kane (2012) skal intern validitet for CM forstås som i hvilken grad resultatene (kartene) representerer rektorenes sortering og rangering på en hensiktsmessig måte. Rosas og Kane (2012) fant i sin samlede studieanalyse at spennet på antall personer som sorterte i de ulike studiene varierte fra 6-90 personer. Gjennomsnittet på antall personer som sorterte var 24,62. CM metoden anbefaler at minst 10 deltakere får godkjent sine sorteringsdata. Selv om kun 13 av 21 deltakere fikk godkjent sine sorteringsdata, er antallet likevel innenfor kvalitetskravene til CM metoden (Jackson & Trochim, 2002, s. 314).

Tross færre besvarelser enn ønsket har groupwisdom™ likevel klart å fremstille et tilfredsstillende og informasjonsrikt klusterkart. Som forklart i metodekapittelet foreslo groupwisdom™ klusterløsninger som varierte fra 15 – til 4 ulike klustere. Ved å la groupwisdom™ slå sammen ett og ett kluster gjorde min veileder og jeg en kvalitativ vurdering av hvor mange klustere som var hensiktsmessig å fremstille. Dette var med andre ord en subjektiv vurdering som kan påvirke den interne validiteten ved at en kunne fått et annet resultat dersom noen andre hadde foretatt vurderingen. Med den subjektive vurderingen følger samtidig en risiko for å kunne påvirke resultatene med egen forforståelse for temaet. Jeg anser imidlertid ikke at min veileder og jeg har noen sterk forforståelse av betydning for resultatene. Når det er sagt, kan det ses som en styrke for validiteten og reliabiliteten at også denne vurderingsprosessen ble foretatt av både min veileder og meg. Ved å være to personer som diskuterte oss frem til et hensiktsmessig antall kluster har vi redusert sjansen for skjevhet i resultatet (Malterud, 2017).

Da deltakerne ble bedt om å rangere alle innspillene på en fempunkts skala, ble det både i informasjonen i forkant og i instruksjonene underveis understreket at innspillene skulle rangeres i forhold til hverandre og at det var viktig at deltakerne tok i bruk tilnærmet hele skalaen, for å sikre at innspillene ble rangert i forhold til hverandre. Det kan tenkes at dette opplevdes noe misvisende for deltakerne da de trolig oppfattet alle innspillene som relativt viktige. Likevel ser det ut til at deltakerne har klart å benytte seg av hele skalaen under rangeringen. Jeg og min veileder kontrollerte deltakernes rangeringer og så til at alle deltakerne hadde tatt i bruk hele skalaen og at rangeringen så gjennomtenkt, og ikke tilfeldig ut. Til sammen deltok 11 rektorer i rangeringen av viktighet, mens 10 rektorer deltok i rangeringen av gjennomførbarhet.

7.4.1.4 Dataanalyse

Groupwisdom™ regner ut en stressverdi som reliabilitetsvurdering av dataene. I denne studien ble denne beregnet til å være 0.2454. Dette var en godkjent verdi siden den var under 0.38 (Lebel et al., 2011). Den gjennomsnittlige stressverdien i Rosas og Kane (2012) sin samlede studieanalyse ble den gjennomsnittlige stressverdien beregnet til 0.28. Det vil si at reliabiliteten i denne studien er tilfredsstillende.

7.4.2 Betydning av klusternes størrelser

Kluster nr. 2 *Miljø og bærekraft* var et stort kluster, som vil si at rektorenes oppfatning av meningsinnholdet, var ganske sprikende eller at klusteret omhandler et bredt tema. Kluster nr. 7 *Ressurser og økonomi* var også et stort kluster som tilsier at informantenes oppfatning av meningsinnholdet, i likhet med kluster nr. 2 er nokså sprikende eller at klusteret favner et bredere tema. Kluster nr. 1 *Mat for alle* var et forholds lite kluster, som antyder at rektorenes oppfatning av meningsinnholdet i klusteret er ganske entydig, og at innholdet ikke er konsentrert rundt ett tema.

Kluster nr. 8 *Personalhensyn* var et mellomstort kluster, det betyr at rektorenes oppfatning av meningsinnholdet er ganske/nokså entydig. Kluster nr. 3 *Fasiliteter og praktiske hensyn* var et mellomstort kluster, som vil at rektorens oppfatning av meningsinnholdet i dette klusteret er ganske entydig. Kluster nr. 5 *Informasjon og medvirkning* var et mellomstort kluster og indikerer at rektorenes oppfatning av meningsinnholdet var litt sprikende, og at temaet *informasjon og medvirkning* favner bredt og gjelder flere involverte parter i implementeringsprosessen. Kluster nr. 4 *Nyanskaffelser* var et lite kluster, og rektorene var dermed ganske enige vedrørende meningsinnholdet i dette klusteret.

Kluster nr. 6 *Elevfellesskap* var et relativt lite som vil si at rektorene kan har vært enig i meningsinnholdet, men siden det er plassert i midten av de andre klusterne kan det også bety at innspillene i klusteret flere ganger ble sortert sammen med innspill fra de andre klusterne og at det derfor har havnet i midten. Dette var imidlertid klusteret som inneholdt færrest innspill, samtidig som innspillene i klusteret kunne fremstå noe tilfeldig. Dette gjorde det utfordrende å tolke hva klusteret egentlig representerte. Noen av innspillene fokuserte på elevene og sa noe om deres opplevelse av fellesskap, mens andre innspill formidlet at en skolemåltidsordning ikke må gå på bekostning av mat – og helsefaget og hvordan en skolemåltidsordning eventuelt kan knyttes til et valgfag. Innholdet i klusteret favnet altså ikke ett spesifikt tema. Deltakerne kan

med andre ord ha vært i tvil om hvilket tema innspillene i klusteret tilhører. Dette kan også være noe av årsaken til at klusteret ble rangert lavest på viktighet av alle klusterne. I lys av dette vil det ikke være riktig å si at dette klusteret kan betraktes som et grunnlag eller en forutsetning for de andre klusterne slik CM metoden foreslår (Rosas & Kane, 2012).

8 Konklusjon

Studiens formål var å undersøke hva rektorer ved ungdomsskoler, uten skolemåltidsordning i dag, opplever som muligheter og barrierer ved implementering av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen. Studien fant at rektorene opplevde *interne forhold* ved skolen som *mulighetene* for innføring av et varmt, gratis skolemåltid. Klusterne (venstre del av klusterkartet) som representerte *miljø og bærekraft, informasjon og medvirkning* samt *mat for alle* ble oppfattet som både viktige og svært gjennomførbare. Felles for disse klusterne er at de omhandler forhold rektorene selv kan påvirke. Studien fant videre at *eksterne forhold* ble oppfattet som *barrierene* ved innføring av et varmt, gratis skolemåltid i ungdomsskolen. Klusterne (høyre del av klusterkartet) som representerte *ressurser og økonomi, nyanskaffelser og fasiliteter og praktiske hensyn* ble oppfattet som viktige, men som det minst gjennomførbare klusterne. Det vil si at rektorene i liten grad har troverdighet til forhold som avhenger av politiske føringer, ressurser og finansiering.

Implementeringsteorien tydeliggjør viktigheten av å ta hensyn til den enkelte ungdomsskoles forutsetning for å implementere et varmt, gratis skolemåltid. Et samarbeid mellom ulike eksterne, instanser for å kartlegge skolens lokale kontekst og behov, foreslås for å styrke skolens kapasitet *før* en eventuell implementering. Det legges det vekt viktigheten av at rektorene involverer skolens ansatte og elevene i initieringsfasen, for å sikre at også de på opplever eierskap - og forståelse av *hvorfor* implementeringsarbeidet utføres. Litteraturen viser at et skolemåltid trolig vil ha positiv effekter for både læringsmiljø og læringsutbytte. Dersom skolemåltidet kan bidra til at barn tilegger seg sunne kostholdsvaner tidlig vil det på sikt kunne føre til en forbedring i den totale folkehelsen og være et bidrag til FNs bærekraftsmål. Det ser dessuten ut til at implementering av et gratis skolemåltid kan ha en sosial utjevneende effekt og bidra redusere de sosiale ulikhetene i helse.

Ved en eventuell nasjonal reform for implementering av en gratis skolemåltidsordning bør kjernekomponentene utvikles i forkant av implementeringen. Ettersom alle kommuner og skoler

innehar svært ulike forutsetninger og kapasitet for et skolemåltid er det dog viktig at modellen består av overordnede hovedpunkter som kan tilpasses hver enkelte skole. Resultatene i studien kan bidra i prosessen for videre planlegging og etablering av fokusområder ved en eventuell fremtidig implementering av et varmt, gratis skolemåltid i norske ungdomsskoler.

9 Litteraturliste

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2002). COMMENTARY: Lenses used determine lessons learned. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(3), 227-236. I Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ardzejewska, K., Tadros, R., & Baxter, D. (2013). A descriptive study on the barriers and facilitators to implementation of the NSW (Australia) Healthy School Canteen Strategy. *Health Education Journal*, 72(2), 136-145.
- Bellisle, F. (2004). Effects of diet on behavior and cognition in children. *British Journal Of Nutrition*, 92 2(2), 227-32. DOI: [10.1079/BJN20041171](https://doi.org/10.1079/BJN20041171) .
- Blase, K. A., Dyke, V., Fixsen, M. & Bailay, D. L. (2012). Implementation science: Key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brundtland, G. H. (1985). World commission on environment and development. *Environmental policy and law*, 14(1), 26-30.
- Burlingame, B., & Dernini, S. (2012). Sustainable Diets and Biodiversity: Directions and Solutions for Policy, Research and Action. International Scientific Symposium, Biodiversity and Sustainable Diets United Against Hunger, FAO Headquarters, Rome, Italy, 3-5 November 2010. In *Sustainable Diets and Biodiversity: Directions and Solutions for Policy, Research and Action. International Scientific Symposium, Biodiversity and Sustainable Diets United Against Hunger, FAO Headquarters, Rome, Italy, 3-5 November 2010.*. Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).
- Concept Systems Inc. (2017). The Concept System® Global Max™ Software Guide. In (pp. 155). New York: Concept Systems Incorporated.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 75(4), 377-392. I Oterkiil, T. C. (2015).

Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dahl, E., Bergsli, H. & Wel, K.A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus Fakultet for samfunnsfag/Sosialforsk for HelseDirektoratet. Hentet fra <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/738/Sosial%20ulikhet%20i%20helse%20En%20norsk%20kunnskapsoversikt.%20Hovedrapport.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. A. (2014). Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*(3), 6-28. I Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology, 41*(3-4), 327. I Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget
- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, S., & Veland, J. (2010). The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change, 11*(4), 323-344. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget

- Ertesvåg, S.K. (2018, 28. september). Læringsmiljø. Hentet fra <https://snl.no/1%C3%A6ringsmilj%C3%B8>
- Fernandez, S., & Rainey, H. G. (2006). Managing successful organizational change in the public sector. *Public administration review*, 66(2), 168-176. I Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on social work practice*, 19(5), 531-540. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., ... & Chambers, D. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Flemming, M. L., & Parker, E. (2007). Health Promotion. Principles and Practice in the Australian Context, 3rd edititon. I Ardzejewska, K., Tadros, R., & Baxter, D. (2013). A descriptive study on the barriers and facilitators to implementation of the NSW (Australia) Healthy School Canteen Strategy. *Health Education Journal*, 72(2), 136-145.
- Florence, M. D., Asbridge, M. & Veugelers, P. J. (2008). Diet Quality and Academic Performance. *Journal of School Health*, 78 (4), 209-215.
- FN-SAMBANDET, United nations association of Norway. (2020, 14 august). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Folkehelseinstituttet. (2016a). *Sykdomsbyrde i Norge 1990-2013, Resultater fra Global Burden of Diseases, Injuri, and Risk Factors Study 2013 (GDB2013)* (2016:1). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/rapport-20161-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2016b, 9. februar). Utjevning av sosiale helseforskjeller. Hentet fra <https://www.fhi.no/hn/folkehelse/artikler/utjevning-av-sosiale-helseforskjell/>
- Folkehelseloven. (2012). Lov om folkehelsearbeid (LOV-2011-06-24-29). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Folkehelseloven. (2012). Lov om folkehelsearbeid. (LOV-2011-06-24-29). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29#KAPITTEL_5

- Forskningsrådet. (2018). *Forskningskampanjen 2018: Sjekk skolematen – Rapport fra undersøkelse om skolemat på alle trinn, gjennomført av over 10 000 elever høsten 2018*. Hentet fra <https://www.miljolare.no/aktiviteter/skolematen/rapport>
- Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. (1995-12-01-928). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Fox, W. F. (1981). Reviewing economies of size in education. *Journal of Education Finance*, 6(3), 273-296.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. Utg.). London: Routledge.
- Kelly, B. & Perkins, D.B. (2012). *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge university press. N.Y.
- Grantham – McGregor, S. (2005). Can the Provision of Breakfast Benefit School Performance?. *Food Nutr Bull*. 2005;26(2 Suppl 2):S144-S158. doi:10.1177/15648265050262S204
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of mental health and prevention of mental and behavioral disorders*, 3, 1-62.
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Görän, D., & Whitehead, M. (1991). Policies and strategies to promote social equity in health.
- Hansen, L. B., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M. & Andersen, L. F. (2016). UNGKOST 3 Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. -og 8. klasse i Norge. *Avdeling for ernæringsvitenskap ved Universitetet i Oslo, Folkehelseinstituttet, Helsedirektoratet og Mattilsynet*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/ungkost-rapport-24.06.16.pdf>
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership & Management*, 21(3), 261-270. I Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.

- Helse – og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19 (2014-2015)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/>
- Helse – og omsorgsdepartementet. (2019). *Folkehelsemeldinga – Gode liv i eit trygt samfunn*. (Meld. St. Nr. (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Helsedirektoratet. (2011). *Kostråd for å fremme Folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer. Metodologi og vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Nasjonalt råd for ernæring 2011 (IS-1881)*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kostrad-for-a-fremme-folkehelsen-og-forebygge-kroniske-sykdommer-metodologi-og-vitenskapelig-kunnskapsgrunnlag/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf/ _attachment/inline/2a6293e0-169e-41bd-a872-f3952dbb22c2:0d09926111d614e6059e804b7f9b21c17bd0c1cd/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kostrad-for-a-fremme-folkehelsen-og-forebygge-kroniske-sykdommer-metodologi-og-vitenskapelig-kunnskapsgrunnlag/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf/_attachment/inline/2a6293e0-169e-41bd-a872-f3952dbb22c2:0d09926111d614e6059e804b7f9b21c17bd0c1cd/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf)
- Helsedirektoratet. (2013). *Mat og Måltider i grunnskolen. En kvantitativ landsdekkende undersøkelse blant kontaktlærere, skoleledere og ansvarlige for kantine/matbod. 2013.*
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen (IS-2345)*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/ _attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Helsedirektoratet. (2015b). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen: Del 2 (IS-2373BM)*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/dokumenter-mat-og-maltider-i-skolen/mat-og-maltider-ungdomsskole-nfr-bokmal.pdf/ _attachment/inline/c890b830-dfa5-4f88-a494-0fe941003ba0:153f4346352b8f36986d73913b70c41eff657ff4/mat-og-maltider-ungdomsskole-nfr-bokmal.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/dokumenter-mat-og-maltider-i-skolen/mat-og-maltider-ungdomsskole-nfr-bokmal.pdf/_attachment/inline/c890b830-dfa5-4f88-a494-0fe941003ba0:153f4346352b8f36986d73913b70c41eff657ff4/mat-og-maltider-ungdomsskole-nfr-bokmal.pdf)

- Helsedirektoratet. (2016). *Frukt og grønt i skolen: Samfunnsøkonomiske vurderinger* (IS-2434). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/frukt-og-gront-i-skolen-samfunnsokonomiske-vurderinger-2015/Frukt%20og%20gr%C3%B8nt%20i%20skolen%20-%20Samfunns%C3%B8konomiske%20vurderinger%202015.pdf/_attachment/inline/289354a8-c7b1-4061-867a-a7b84aa6f139:275a28682ac09c45f8e81a7ab36488c534d8750e/Frukt%20og%20gr%C3%B8nt%20i%20skolen%20-%20Samfunns%C3%B8konomiske%20vurderinger%202015.pdf
- Helsedirektoratet. (2018). *Anbefalte tiltak mot sosial ulikhet i helse, Fagrådet for sosial ulikhet i helse* (IS-2749). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/anbefalte-tiltak-mot-sosial-ulikhet-i-helse/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf/_attachment/inline/61dc43e0-cdc6-43a7-97aa-033087123180:16c32d7c42b3ed5a8fbafac35742e986133a0749/Anbefalte%20tiltak%20mot%20sosial%20ulikhet%20i%20helse.pdf
- Hilsen, M., Eikemo, T. A. & Bere, E. (2010). Healthy and unhealthy eating at lower secondary school in Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(5_suppl), 7-12. <https://doi.org/10.1177/1403494810376560>
- Hoyle, T. B., Samek, B. B., & Valois, R. F. (2008). Building capacity for the continuous improvement of health-promoting schools. *Journal of School Health*, 78(1), 1-8. I Ardzejewska, K., Tadros, R., & Baxter, D. (2013). A descriptive study on the barriers and facilitators to implementation of the NSW (Australia) Healthy School Canteen Strategy. *Health Education Journal*, 72(2), 136-145.
- Jackson, K. M., & Trochim, W. M. (2002). Concept mapping as an alternative approach for the analysis of open-ended survey responses. *Organizational research methods*, 5(4), 307-336.
- Kane, M., & Trochim, W. M. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation* (Vol. 50, pp. 10-4135). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). SKOLEMÅLTIDET I GRUNNSKOLEN – kunnskapsgrunnlag, nytte – og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller. 2006.

- Laake, P., Hjartåker, A., Thelle, D. S., & Veierød, M. B. (2007). *Epidemiologiske og kliniske forskningsmetoder* (Vol. 1). Gyldendal Akademisk.
- Lebel, A., Cantinotti, M., Pampalon, R., Thériault, M., Smith, L. A., & Hamelin, A. M. (2011). Concept mapping of diet and physical activity: uncovering local stakeholders perception in the Quebec City region. *Social Science & Medicine*, 72(3), 439-445.
- Lien, N., Lytle, L. A. & Klepp, K. I. (2001). Stability in Consumption of Fruit, Vegetables, and Sugary Foods om a Cohort from Age 14 to Age 21. *Preventive Medicine*, 33(3), 217-226. <https://doi.org/10.1006/pmed.2001.0874>
- Lien, N., Lytle, L. A., & Klepp, K. I. (2001). Stability in consumption of fruit, vegetables, and sugary foods in a cohort from age 14 to age 21. *Preventive medicine*, 33(3), 217-226.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McGuffey, C. W., & Brown, C. L. (1978). The relationship of school size and rate of school plant utilization to cost variations of maintenance and operation. *American Educational Research Journal*, 15(3), 373-378.
- Midthassel, U. V. (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435-456. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget
- Midthassel, U. V. (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (101-118). Oslo: Universitetsforlaget
- Midthassel, U. V., & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172. I Midthassel, U. V. (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (101-118). Oslo: Universitetsforlaget

- Midthassel, U. V., & Roland, E. (2008). The Norwegian Manifesto against bullying: Opportunities, challenges and results on a national and school level. *Understanding and addressing bullying: An international perspective*, ed. D. Pepler and W. Craig, 215-29.
- Nasjonalt råd for ernæring (Ernæringsrådet). (2017). *Sykdomsrelatert underernæring, Utfordringer, muligheter og anbefalinger* (IS-0611). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/sykdomsrelatert-underernaering/Sykdomsrelatert%20underern%C3%A6ring.pdf/_/attachment/inline/f9c7442d-2c5c-46b1-9a81-70b487278d5b:d679eaf00223e27618b8ac4ab62f9f1fed2875f/Sykdomsrelatert%20underern%C3%A6ring.pdf
- Nasjonalt råd for ernæring. (2017). *Bærekraftig kosthold – vurdering av de norske kostrådene i et bærekraftsperspektiv* (IS-2678). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/baerekraftig-kosthold-vurdering-av-de-norske-kostradene-i-et-baerekraftperspektiv/B%C3%A6rekraftig%20kosthold%20%E2%80%93%20vurdering%20av%20de%20norske%20kostr%C3%A5dene%20i%20et%20b%C3%A6rekraftperspektiv.pdf/_/attachment/inline/fb843597-17bd-4e68-8fe8-1f20fe51fb39:095569420e4e4037e4e1ad2e48b8d2996c959f1e/B%C3%A6rekraftig%20kosthold%20%E2%80%93%20vurdering%20av%20de%20norske%20kostr%C3%A5dene%20i%20et%20b%C3%A6rekraftperspektiv.pdf
- Nilsson, L. A. (2004). Health promotion as school development. *Scandinavian journal of nutrition*, 48(2), 70-76. I Ardzejewska, K., Tadros, R., & Baxter, D. (2013). A descriptive study on the barriers and facilitators to implementation of the NSW (Australia) Healthy School Canteen Strategy. *Health Education Journal*, 72(2), 136-145.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.

- Phulkerd, S., Lawrence, M., Vandevijvere, S., Sacks, G., Worsley, A., & Tangcharoensathien, V. (2015). A review of methods and tools to assess the implementation of government policies to create healthy food environments for preventing obesity and diet-related non-communicable diseases. *Implementation Science*, 11(1), 15.
- Rasmussen, M., Krølner, R., Klepp, K. I., Lytle, L., Brug, J., Bere, E. & Due, P. (2006). Determinants of fruit and vegetable consumption among children and adolescents: a review of the literature. Part I: quantitative studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2006, 3-22. doi:10.1186/1479-5868-3-22
- Rasmussen, M., Krølner, R., Klepp, K. I., Lytle, L., Brug, J., Bere, E., & Due, P. (2006). Determinants of fruit and vegetable consumption among children and adolescents: a review of the literature. Part I: quantitative studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(1), 22.
- Reeves, J., McCall, J., & MacGilchrist, B. (2001). Change leadership: Planning, conceptualization and perception. *Improving school effectiveness*, 122-137. I Midthassel, U. V. (2015). Skolelederes rolle og implementeringsprosessen. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (101-118). Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen. (2018, 16. april). Om bærekraftsmåla. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/fns-barekraftsmal/om-barekraftmal/id2598090/>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roland, P. (2012). Avhandling: Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosas, S. R., & Kane, M. (2012). Quality and rigor of the concept mapping methodology: a pooled study analysis. *Evaluation and program planning*, 35(2), 236-245.

- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A. S., ... & Wold, B. (2012). Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land".
- Samdal, O., Bye, H. H., Torsheim, T., Birkeland, M. S., Diseth, Å. R., Fismen, A. S., Haug, E., Leversen, I. & Wold, B. (2012). *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»* (HEMIL-rapport 2/2012). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6809/500161%20HEVAS-rapport%20materie%20NY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjeggstad, O.G. (2019, 11. mars). Læringsutbytte – definisjoner og dimensjoner. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/>
- Skuland, S. E. (2019). 8. Packed Lunch Poverty: Immigrant Families' Struggles to Include Themselves in Norwegian Food Culture. I: Borch, A., Harsløf, I., Klepp, I. G. & Laitala, K. (red.). *Inclusive Consumption. Immigrants' Access to and Use of Public and Private Goods and Services*. Oslo: Universitetsforlaget 2019
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of educational change*, 10(2-3), 115-127. I Oterkiil, T. C. (2015). Kapasitetsbygging på ulike nivåer. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 59-69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, J., & Bradley, S. (2000). Resource utilization and economies of size in secondary schools. *Bulletin of Economic Research*, 52(2), 123-150.
- Trochim, W. M. (1989). An introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and program planning*, 12(1), 1-16.
- Trochim, W. M., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and program planning*, 60, 166-175.
- Tronsmo, P. (2012, 18. april). Implementering og endring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/implementering-og-endring/>

- Wan, E. (2005). Teacher Empowerment: Concepts, Strategies, and Implications for Schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842-861. I Midthassel, U. V. (2015). Skolelederens rolle og implementeringsprosessen. I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (101-118). Oslo: Universitetsforlaget
- Whitmee, S., Haines, A., Beyrer, C., Boltz, F. Capon, A.G., Dias, B.F.d.S., ... Yach, D. (2015). Safeguarding human health in the Anthropocene epoch: report of the Rockefeller Foundation-Lancet Commission on planetary health. *The Lancet*, Volume 386, Issue 10007, P1973-2028. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)60901-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)60901-1)
- Winter, S. G., & Szulanski, G. (2001). Replication as strategy. *Organization science*, 12(6), 730-743. I Roland, P. (2015). Hva er implementering? I E. Westergård (Red.), *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (19-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolfenden, L., Nathan, N., Janssen, L. M., Wiggers, J., Reilly, K., Delaney, T., ... & Campbell, L. (2017). Multi-strategic intervention to enhance implementation of healthy canteen policy: a randomised controlled trial. *Implementation Science*, 12(1), 6.
- Øverby, N. C., Klepp, K. I., & Bere, E. (2012). Introduction of a school fruit program is associated with reduced frequency of consumption of unhealthy snacks. *The American journal of clinical nutrition*, 96(5), 1100-1103.
- Øverby, N. C., Torstveit, M. K. & Høigaard, R. (2011). Hva er folkehelse og folkehelsearbeid? I N.C. Øverby, M.K. Torstveit & R. Høigaard (Red.), *Folkehelsearbeid*. Kap 1. (s. 11-21). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Øverby, N.C., Klepp, K.I. & Bere, E. (2012). Introduction of a School Fruit Program Is Associated With Reduced Frequency of Consumption of Unhealthy Snacks. *Am J Clin Nutr.* 2012;96(5):1100-1103. doi:10.3945/ajcn.111.033399

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til ungdomsskolerektorene

Utvalgte ungdomsskoler

Dato:
24.01.2020

**FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FOLKEHELSEINSTITUTTETS
FORSKNINGSPROSJEKT:
«UTVIKLING AV EN NASJONAL MODELL FOR SKOLEMAT - EN PILOTSTUDIE»**

Dette er et spørsmål til deg som rektor om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hva ungdomsskoleledere mener er muligheter og barrierer for innføring av et skolemåltid på deres ungdomsskoler. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Skolemåltidet står på den politiske dagsordenen. Bakgrunnen er en tilsynelatende tverrpolitisk enighet om at skolemåltidet ikke bare er viktig for å etablere gode kostholdsvaner, men at det også vil kunne bidra til et bedre læringsmiljø, bedre læringsutbytte og være et sosialt utjevnende tiltak. Til tross for at mange barn har matpakker med på skolen i dag, er det også dokumentasjon på at mange elever møter på skolen uten å ha spist frokost og heller ikke har matpakke med på skolen. Særlig gjelder dette ungdomsskolen. Forskning på effekter av et skolemåltid er imidlertid mangelfull både nasjonalt og internasjonalt. Som en del av prosjektet «Utvikling av en nasjonal modell for skolemat – en pilotstudie» ønsker Folkehelseinstituttet å innhente informasjon om hva rektorer ved ungdomsskoler uten skolemåltidsordning i dag mener er muligheter og barrierer for en potensiell innføring av et skolemåltid med enkle, varme retter på deres ungdomsskoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Folkehelseinstituttet er ansvarlig for forskningsprosjektet, med Elling Bere som prosjektleder. Vilde Stangeland er mastergradsstudent i Folkehelsevitenskap ved Norges miljø og biovitenskapelige universitet (NMBU) og står for den praktiske gjennomføringen for denne delen av prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du er rektor ved en utvalgt ungdomsskole. Utvalget består av 30 rektorer fra tilfeldig trukne ungdomsskoler i Norge.

Hva innebærer det for deg å delta

Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet, innebærer dette at du først deltar ved å komme med innspill til fullføring av følgende *fokussetning* «*For å innføre et varmt skolemåltid på denne skolen må...*». Dine innspill til fokussetningen bør være konkrete. Dette gjøres som en samtale over telefon, og krever lite forberedelse fra din side. Når vi har samlet inn innspill fra alle de 30 skolene får du tilsendt en lenke til et dataprogram (Group Wisdom) der du vil bli bedt om å sortere de ulike innspill i tema og rangere hvor viktig og hvor gjennomførbart du mener hvert enkelt innspill er. Dine svar vil være aidentifiserte, det vil si at resultatene fra prosjektet ikke kan knyttes til deg som person.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Mastergradsstudent Vilde Stangeland, mail: vildstan@nmbu.no, tlf: 41546904
- Prosjektansvarlig ved Folkehelseinstituttet Elling Bere, mail: ellingtuft.bere@fhi.no, tlf: 98017067
- Veileder ved NMBU Ingeborg Pedersen, mail: ingeborg.pedersen@nmbu.no, tlf: 67231265

Med vennlig hilsen



Prosjektansvarlig
Elling Tuft Bere
Seniorforsker
Folkehelseinstituttet



Mastergradsstudent
Vilde Stangeland
Mastergradsstudent
NMBU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Utvikling av en nasjonal modell for skolemat - en pilotstudie*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *telefonsamtale med innspill til fokussetning*
- å delta i *sortering og rangering i dataprogrammet concept mapping*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2020.

For deltagelse i prosjektet sendes utfylt samtykkeskjema til mastergradsstudent Vilde Stangeland på e-post eller SMS (bilde av utfylt samtykkeskjema)

E-post: vildstan@nmbu.no

Telefon: 41546904

Fyll ut

Telefon:

E-post:

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 2. Liste over alle innspill

Innspill nummer	Innspill
1	maten se tiltalende ut for barna
2	vi benytte råvarer som kan gjenbrukes som restemat
3	vi klare å balansere mengde mat slik at vi ikke ender opp med å kaste masse mat
4	vi ta hensyn til mattilsynets retningslinjer for oppbevaring, håndtering og servering av mat
5	vi tilby mat som tar hensyn til intoleranser og allergier
6	vi tilby mat som tar hensyn til religion
7	vi kunne tilby to matalternativer hver dag for å favne alle elevene
8	skolens ansatte få medvirke i hva slags mat som skal serveres
9	skolens ansatte inkluderes i implementeringsprosessen
10	skolens ansatte få god informasjon om hvorfor skolmåltidet blir innført
11	maten tilberedes utenfor skolekjøkkenet, ettersom skolekjøkkenet er i bruk hele dagen
12	vi bruke skolekjøkkenet til å tilberede maten
13	skolen ansette en person til å ta ansvar for det administrative
14	skolen anskaffe kjølerom til oppbevaring av mat
15	skolens lokaler bygges ut for å ha plass til nytt storkjøkken og serveringslokale med sitteplass til alle skolens elever
16	måltidet serveres i klasserommene
17	vi sørge for at midlene er friske og ikke "stjeler" av pengene skolen allerede disponerer
18	vi prioritere ressurser til nok lærere og lærebøker, før vi prioriterer en skolemåltidsordning
19	elevenes foreldre få god informasjon om hvorfor skolemåltidet blir innført
20	vi ha rådgivning for å kvalitetssikre menyen
21	det være en måltidsordning som sikrer matsvinn
22	skolen ta ansvar for at alle (ansatte, elever og foreldre) blir involvert og opplever medvirkning i prosessen

- 23 elevenes foreldre inkluderes i implementeringsprosessen
- 24 elevene få god informasjon om hvorfor skolemåltidet blir innført
- 25 elevenes foreldre få medvirke i hva slags mat som skal serveres
- 26 vi være tydelige på hva som forventes av lærerne og hvem som skal ha ansvar for hva når det gjelder å ha elevene i spisesal
- 27 vi være tydelige på hvilke rammer som vil gjelde for lærerne
- 28 vi ta hensyn til arbeidsplanen til lærerne og hvilke oppgaver det er forventet at lærerne gjør når de er på jobb
- 29 vi ha voksne som tilser at måltidet faktisk blir hyggelig for elevene
- 30 skolen ha rutiner for inspeksjon og vakthold når måltidet skal inntas
- 31 vi i dialog med skolens tillitsvalgte da en eventuell utvidelse av skoledagen vil få ringvirkninger på lærernes arbeidsavtale
- 32 vi ha en plan for hvor mange av elevene som skal spise samtidig
- 33 vi forlenge skoledagen slik at lunsjpausen blir lang nok
- 34 skoledagen deles inn på en annen måte slik at elevene får lang nok lunsjpause
- 35 det ikke være noen egenandel å betale for skolen
- 36 vi tilfredstille elevenes behov for bærekraftig mat
- 37 elevene få medvirke i hva slags mat som skal serveres
- 38 vi kjøpe inn tallerkner og bestikk til alle skolens elever
- 39 vi kjøpe inn store kjeler
- 40 vi sørge for å tilfredsstille mattilsynets krav
- 41 vi tenke at skolemåltidsordningen kan knyttes til et valgfag
- 42 vi gjøre måltidet til en del av skolens virksomhet
- 43 må vi ha lenger lunsjpause
- 44 vi skape en hyggelig ramme rundt måltidet
- 45 vi legge til rette for at måltidet blir en positiv fellesskapsopplevelse for elevene
- 46 må det være politisk vilje hos kommunepolitikerne til å prioritere skolemåltid foran andre utgifter i skolebudsjettene
- 47 vi ha en godkjent kjøkkenstandard som sikrer god hygiene
- 48 det være rom for å utvide skoledagen
- 49 mattilbudet være variert

- 50 ordningen være miljøvennlig
- 51 maten være sunn og næringsrik
- 52 vi unngå å bruke personale som allerede er ansatt på skolen
- 53 vi ha kvalifisert personale som kan sikre kvaliteten på maten som blir servert
- 54 vi ha en næringskjede og logistikk som er bærekraftig
- 55 maten være bærekraftig
- 56 skolens lokaler og kjøkken utnyttes så langt det lar seg gjøre
- 57 måltidet generere minst mulig avfall
- 58 vi ha emballasje og utstyr som er gjenvinnbart
- 59 vi ha øremerkede midler til håndtering av oppvask og avfall
- 60 vi ha et vegansk alternativ
- 61 vi ha et vegetarisk alternativ
- 62 menyen være tilpasset norsk kultur som innebærer at lunsjen består av et enkelt, lett måltid fremfor en tung middag
- 63 måltidet innføres gradvis for å sikre at elevene skal like ordningen
- 64 det tas hensyn til elevenes dietter og behov
- 65 elevene spise på ulikt tidspunkt på grunn av for liten romkapasitet
- 66 vi ha personalressurser som er øremerket oppgaven og ikke tiltenkt undervisningstimer
- 67 vi bygge et nytt kantineområde som rommer flere elever, og som er i tråd med retningslinjer for servering og håndtering av mat
- 68 eksterne aktører lage og levere maten da vi ikke er dimensjonert for matlaging i denne størrelsesorden
- 69 vi unngå at måltidet serveres i klasserommene
- 70 midlene være øremerket skolemåltidsordning og dekke både maten og selve administreringen
- 71 det ansettes en eller flere personer til å administrere meny, innkjøp, håndtering, tilberedning, rydding og oppvask
- 72 det bygges et nytt storkjøkken
- 73 vi ha en ordentlig plan for å håndtere avfall/søppel
- 74 elevene kunne brukes i en ryddeordning etter måltidet

- 75 **vi ha kjøkkenassistenter som kan bistå en eventuell kokk**
- 76 **det øremerkes penger til å ansette en kokk**
- 77 **vi unngå at lærerne må ta ansvar for matlaging, servering og opprydning**
- 78 **måltidet gjennomføres på en ordentlig og godt planlagt måte**
- 79 **vi ha mulighet til å oppbevare maten på et kaldt og hygienisk sted**
- 80 **skolen anskaffe oppvaskmaskiner**
- 81 **skolen anskaffe komfyrer**
- 82 **alle skolens elever sitte i samme rom**
- 83 **vi sørge for at elevene kan spise mat i rolige omgivelser**
- 84 **vi ha spiseplasser til alle skolens elever utenfor klasserommene**
- 85 **vi sørge for at elevene synes skolemåltidsordning er en god idé**
- 86 **vi unngå at elevene synes maten er ekkel**
- 87 **elevene inkluderes i implementeringsprosessen**
- 88 **menyen være tilpasset hva barn liker å spise**
- 89 **skolens lokaler bygges ut for å ha plass til et storkjøkken med alt et storkjøkken innebærer**
- 90 **skolemåltidet ikke gå på bekostning av mat - og helsefaget**

Vedlegg 3. Tabell med oversikt over innspill og kluster

Tabell med oversikt over innspill og kluster

Scenario info: **13 Participants** **0 PQ Filters 1 Sim.** **0.2454** **8 Iterations**

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
1 Mat for alle		0.16
	1 maten se tiltalende ut for barna	0.19
	5 vi tilby mat som tar hensyn til intoleranser og allergier	0
	6 vi tilby mat som tar hensyn til religion	0.01
	7 vi kunne tilby to matalternativer hver dag for å favne alle elevene	0.28
	20 vi ha rådgivning for å kvalitetssikre menyen	0.58
	49 mattilbudet være variert	0.02
	51 maten være sunn og næringsrik	0
	60 vi ha et vegansk alternativ	0
	61 vi ha et vegetarisk alternativ	0
	62 menyen være tilpasset norsk kultur som innebærer at lunsjen består av et enkelt, lett måltid fremfor en tung middag	0.11
	64 det tas hensyn til elevenes dietter og behov	0.11
	86 vi unngå at elevene synes maten er ekkel	0.57
	88 menyen være tilpasset hva barn liker å spise	0.21

Cluster Statistics	
Average	0.16
Median	0.107
Variance	0.04

Standard deviation	0.2
Minimum	0
Maximum	0.583
Count	13

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
2 Miljø og bærekraft		0.49
	2 vi benytte råvarer som kan gjenbrukes som restemat	0.13
	3 vi klare å balansere mengde mat slik at vi ikke ender opp med å kaste masse mat	0.16
	21 det være en måltidsordning som sikrer matsvinn	0.29
	36 vi tilfredstille elevenes behov for bærekraftig mat	0.13
	40 vi sørge for å tilfredsstillere mattilsynets krav	0.95
	42 vi gjøre måltidet til en del av skolens virksomhet	0.82
	44 vi skape en hyggelig ramme rundt måltidet	0.79
	50 ordningen være miljøvennlig	0.2
	54 vi ha en næringskjede og logistikk som er bærekraftig	0.77
	55 maten være bærekraftig	0.14
	57 måltidet generere minst mulig avfall	0.26
	58 vi ha emballasje og utstyr som er gjenvinnbart	0.62
	73 vi ha en ordentlig plan for å håndtere avfall/søppel	0.78

78 måltidet gjennomføres på en ordentlig og godt planlagt måte 0.83

Cluster Statistics	
Average	0.49
Median	0.451
Variance	0.098
Standard deviation	0.314
Minimum	0.129
Maximum	0.952
Count	14

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
3	Fasiliteter og praktiske hensyn	0.49
4	vi ta hensyn til mattilsynets retningslinjer for oppbevaring, håndtering og servering av mat	0.55
12	vi bruke skolekjøkkenet til å tilberede maten	0.37
16	måltidet serveres i klasserommene	0.44
32	vi ha en plan for hvor mange av elevene som skal spise samtidig	0.5
33	vi forlenge skoledagen slik at lunsjpausen blir lang nok	0.52
34	skoledagen deles inn på en annen måte slik at elevene får lang nok lunsjpause	0.71
43	må vi ha lenger lunsjpause	0.55
56	skolens lokaler og kjøkken utnyttes så langt det lar seg gjøre	0.36
65	elevene spise på ulikt tidspunkt på grunn av for liten romkapasitet	0.47

69	vi unngå at måltidet serveres i klasserommene	0.38
79	vi ha mulighet til å oppbevare maten på et kaldt og hygienisk sted	0.58
82	alle skolens elever sitte i samme rom	0.46
83	vi sørge for at elevene kan spise mat i rolige omgivelser	0.62
84	vi ha spiseplasser til alle skolens elever utenfor klasserommene	0.4

Cluster Statistics	
Average	0.493
Median	0.484
Variance	0.01
Standard deviation	0.1
Minimum	0.363
Maximum	0.712
Count	14

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
4 Nyanskaffelser		0.42
11	maten tilberedes utenfor skolekjøkkenet, ettersom skolekjøkkenet er i bruk hele dagen	0.44
14	skolen anskaffe kjølerom til oppbevaring av mat	0.42
15	skolens lokaler bygges ut for å ha plass til nytt storkjøkken og serveringslokale med sitteplass til alle skolens elever	0.41
38	vi kjøpe inn tallerkner og bestikk til alle skolens elever	0.4
39	vi kjøpe inn store kjeler	0.4

47	vi ha en godkjent kjøkkenstandard som sikrer god hygiene	0.5
67	vi bygge et nytt kantineområde som rommer flere elever, og som er i tråd med retningslinjer for servering og håndtering av mat	0.42
72	det bygges et nytt storkjøkken	0.4
80	skolen anskaffe oppvaskmaskiner	0.4
81	skolen anskaffe komfyrer	0.4
89	skolens lokaler bygges ut for å ha plass til et storkjøkken med alt et storkjøkken innebærer	0.39

Cluster Statistics	
Average	0.416
Median	0.399
Variance	0.001
Standard deviation	0.03
Minimum	0.39
Maximum	0.5
Count	11

Cluster solution STATEMENTS	BRIDGING
5 Informasjon og medvirkning	0.67
8 skolens ansatte få medvirke i hva slags mat som skal serveres	0.85
9 skolens ansatte inkluderes i implementeringsprosessen	0.74
10 skolens ansatte få god informasjon om hvorfor skolmåltidet blir innført	0.7
19 elevenes foreldre få god informasjon om hvorfor skolemåltidet blir innført	0.93

22	skolen ta ansvar for at alle (ansatte, elever og foreldre) blir involvert og opplever medvirkning i prosessen	0.48
23	elevenes foreldre inkluderes i implementeringsprosessen	0.45
24	elevene få god informasjon om hvorfor skolemåltidet blir innført	0.72
25	elevenes foreldre få medvirke i hva slags mat som skal serveres	0.58
37	elevene få medvirke i hva slags mat som skal serveres	0.68
85	vi sørge for at elevene synes skolemåltidsordning er en god idé	0.69
87	elevene inkluderes i implementeringsprosessen	0.56

Cluster Statistics	
Average	0.67
Median	0.685
Variance	0.019
Standard deviation	0.138
Minimum	0.452
Maximum	0.925
Count	11

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
6 Elevfellesskap		0.92
	41 vi tenke at skolemåltidsordningen kan knyttes til et valgfag	0.89
	45 vi legge til rette for at måltidet blir en positiv fellesskapsopplevelse for elevene	0.86
	63 måltidet innføres gradvis for å sikre at elevene skal like ordningen	0.93

74	elevene kunne brukes i en ryddeordning etter måltidet	0.91
90	skolemåltidet ikke gå på bekostning av mat - og helsefaget	1

Cluster Statistics	
Average	0.917
Median	0.91
Variance	0.002
Standard deviation	0.049
Minimum	0.856
Maximum	1
Count	5

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
7	Ressurser og økonomi	0.52
13	skolen ansette en person til å ta ansvar for det administrative	0.43
17	vi sørge for at midlene er friske og ikke "stjeler" av pengene skolen allerede disponerer	0.39
26	vi være tydelige på hva som forventes av lærerne og hvem som skal ha ansvar for hva når det gjelder å ha elevene i spisesal	0.67
30	skolen ha rutiner for inspeksjon og vakthold når måltidet skal inntas	0.76
35	det ikke være noen egenandel å betale for skolen	0.47
48	det være rom for å utvide skoledagen	0.74
53	vi ha kvalifisert personale som kan sikre kvaliteten på maten som blir servert	0.62

59	vi ha øremerkede midler til håndtering av oppvask og avfall	0.77
66	vi ha personalressurser som er øremerket oppgaven og ikke tiltenkt undervisningstimer	0.46
68	eksterne aktører lage og levere maten da vi ikke er dimensjonert for matlaging i denne størrelsesorden	0.57
70	midlene være øremerket skolemåltidsordning og dekke både maten og selve administreringen	0.33
71	det ansettes en eller flere personer til å administrere meny, innkjøp, håndtering, tilberedning, rydding og oppvask	0.39
75	vi ha kjøkkenassistenter som kan bistå en eventuell kokk	0.35
76	det øremerkes penger til å ansette en kokk	0.33
77	vi unngå at lærerne må ta ansvar for matlaging, servering og opprydning	0.56

Cluster Statistics	
Average	0.521
Median	0.471
Variance	0.023
Standard deviation	0.153
Minimum	0.325
Maximum	0.767
Count	15

Cluster solution	STATEMENTS	BRIDGING
8	Personalhensyn	0.66
18	vi prioritere ressurser til nok lærere og lærebøker, før vi prioriterer en skolemåltidsordning	0.44

27	vi være tydelige på hvilke rammer som vil gjelde for lærerne	0.57
28	vi ta hensyn til arbeidsplanen til lærerne og hvilke oppgaver det er forventet at lærerne gjør når de er på jobb	0.48
29	vi ha voksne som tilser at måltidet faktisk blir hyggelig for elevene	0.91
31	vi i dialog med skolens tillitsvalgte da en eventuell utvidelse av skoledagen vil få ringvirkninger på lærernes arbeidsavtale	0.92
46	må det være politisk vilje hos kommunepolitikerne til å prioritere skolemåltid foran andre utgifter i skolebudsjettene	0.81
52	vi unngå å bruke personale som allerede er ansatt på skolen	0.5

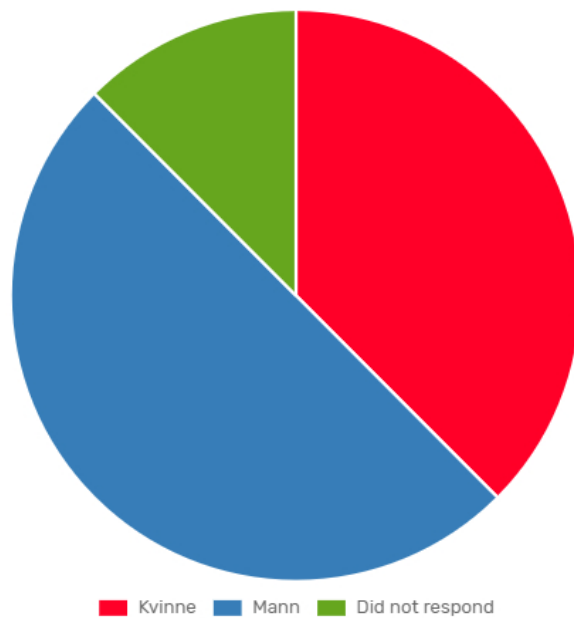
Cluster Statistics	
Average	0.661
Median	0.573
Variance	0.038
Standard deviation	0.194
Minimum	0.436
Maximum	0.916
Count	7

Vedlegg 4. Tabell med oversikt over endring av klusternavn

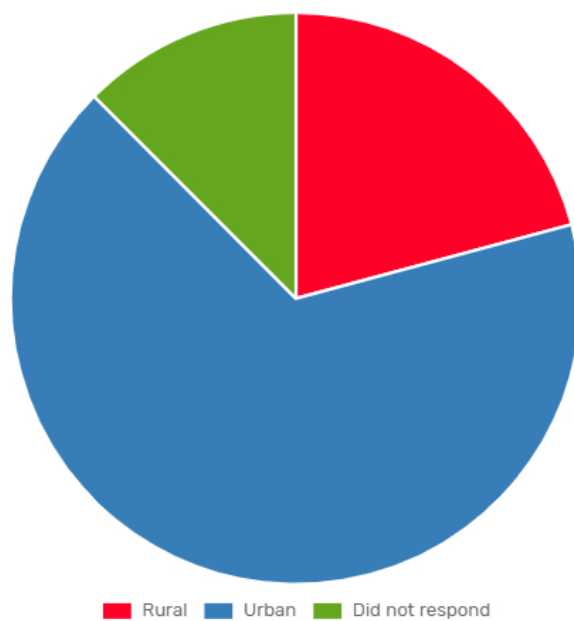
Klusternummer	Opprinnelige klusternavn	Nye klusternavn
1.	Menyen	Mat for alle
2.	Miljøhensyn	Miljø og bærekraft
3.	Organisatorisk	Fasiliteter og praktiske hensyn
4.	Bygging	Nyanskaffelser
5.	Medvirking/Innvolvering	Informasjon og medvirking
6.	Organisering av skoledag og elever	Elevfellesskap
7.	Flere ansatte	Ressurser og økonomi
8.	Tilpasning for lærere	Personalhensyn

Vedlegg 5. Bakgrunnsspørsmål (demografiske spørsmål)

Kjønn



Hvor mange elever er det på skolen du er rektor?

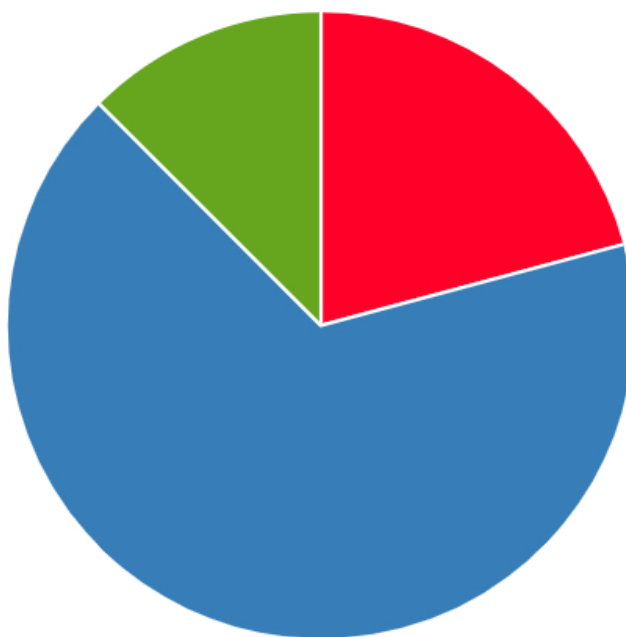


I hvilket fylke ligger skolen du er rektor?



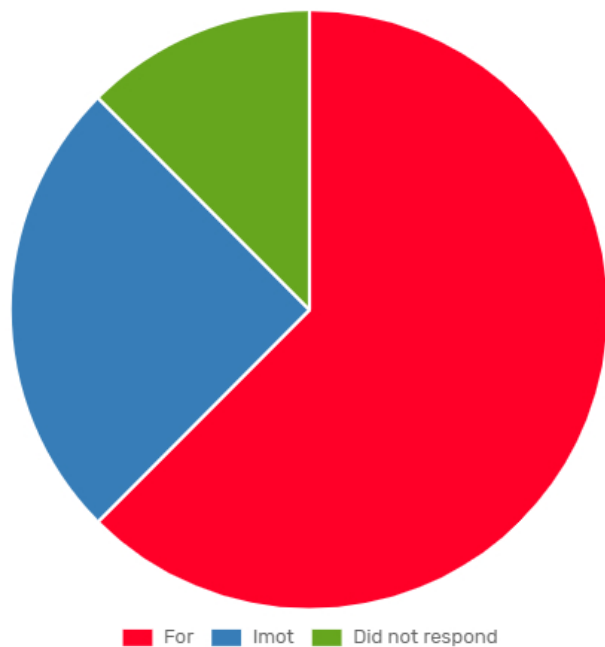
■ Troms og Finnmark
 ■ Nordland
 ■ Trendelag
 ■ Møre og Romsdal
 ■ Vestland
 ■ Rogaland
 ■ A
■ Vestfold og Telemark
 ■ Viken
 ■ Oslo
 ■ Innlandet
 ■ Did not respond

Skolens beliggenhet er rural/urban



■ Rural
 ■ Urban
 ■ Did not respond

Uavhengig av skolen du jobber på nå, er du for/imot innføring av et varmt, gratis skolemåltid?





Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway