

En skolmåltid för alla

Normativa måltidsideal, inkludering och elever
diagnostiserade med autismspektrumtillstånd
eller ADHD

Susanna Sandberg



UMEÅ UNIVERSITET

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)

© 2026 Susanna Sandberg

ISBN: 978-91-8070-900-2 (print)

ISBN: 978-91-8070-901-9 (pdf)

ISSN: 2004-8890 (print), 2004-8661 (online)

Umeå Studies in the educational sciences nr 88

Omslagets illustration: © Emma Adbåge, från boken Sven käkar mat (2012)

Omslagsbild återgiven med tillstånd

Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>

Tryckt av: Scandinavian Print Group, Skarpnäck, 2026

Till Gunnar och Gillis

Innehållsförteckning

Abstract	iii
Ingående delarbeten	iv
Inledning	1
Syfte och frågeställningar	5
Bakgrund	6
Den svenska skolmåltidens organisation	6
<i>Riktlinjer för skolmåltiden</i>	7
<i>Anpassningar och stöd i relation till skolmåltiden</i>	9
Skolmåltiden i forskning	11
<i>Elevers upplevelse av skolmåltiden</i>	11
<i>Lärares roll under skolmåltiden</i>	12
<i>Skolmåltidspersonals roll under skolmåltiden</i>	14
Autismspektrumtillstånd och ADHD	15
<i>Åtande och måltider vid autismspektrumtillstånd eller ADHD</i>	16
Inkludering	18
Fysisk, social och pedagogisk skolmåltidsmiljö	20
Teoretiska utgångspunkter	21
Socialkonstruktionism	21
Funktionshinderforskning	22
Inkludering som dialogbegrepp	25
Metodologi	27
Studiedesign	27
Reflexivitet och positionering	28
Förberedelse inför fältarbete	30
Rekrytering och tillträde till fältet	31
<i>Elever och skolor</i>	31
<i>Vårdnadshavare</i>	33
<i>Lärare</i>	34
<i>Skolmåltidspersonal</i>	34
Genomförande	35
<i>Deltagande observationer och informella samtal</i>	35
<i>Intervjuer med elever</i>	37
<i>Intervjuer med vårdnadshavare</i>	41
<i>Intervjuer med lärare och skolmåltidspersonal</i>	42

Analys	42
Etiska överväganden	45
Resultat.....	48
Skolorna och skolmåltiderna	48
Deltagarna	50
Delstudie I: Eleverna och skolmåltidsmiljön	51
Delstudie II: Eleverna och den serverade skolmåltiden	53
Delstudie III: Skolmåltidspersonalen	56
Delstudie IV: Lärarna.....	59
Diskussion	61
Situerade förutsättningar för inkludering.....	61
<i>I parallella matvärldar</i>	<i>61</i>
<i>Den (kollektivt) anpassade kosten.....</i>	<i>62</i>
<i>Skolmåltidsmiljöns fysiska komplexitet</i>	<i>65</i>
Skolmåltidens normativa måltidsideal	66
<i>Äta tillsammans och på ”rätt” sätt</i>	<i>66</i>
<i>En ”riktig” skolmåltid.....</i>	<i>68</i>
Professionella förutsättningar för inkludering	70
Slutsats, implikationer och framåtblickar	72
Tack!	76
Referenser	79

BILAGA 1–9

DELARBETE I–IV

Abstract

The aim of this thesis is to increase knowledge about school meals for pupils with autism spectrum disorder (ASD) or attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), and to analyze the conditions for an inclusive school meal. The study is motivated by previous research showing that these pupils may face challenges in school environments and experience eating-related difficulties.

The thesis is theoretically grounded in the social-relational model of disability, in which disability is understood as emerging through the interaction between individual characteristics and the school environment. Inclusion is defined as a democratic vision of a cohesive school in which all pupils are provided with equal opportunities, emphasizing that schools should value and care for student diversity.

Methodologically, the thesis draws on five months of ethnographic fieldwork conducted in four Swedish schools. Data were generated through participant observations and semi-structured interviews with five pupils diagnosed with ASD or ADHD, their caregivers, ten teachers, and nine members of the school meal staff. The empirical material was analyzed using reflexive thematic analysis.

The findings show that school meals constitute a complex physical, social, and pedagogical environment. Crowded and physically demanding school restaurants placed high demands on pupils' motor control. Socially, the school meal was seen both as a context in which students might be forced into unwanted situations and, in other respects, as an opportunity for safety and community. Pupils' eating difficulties became more noticeable during the school meal itself, particularly in relation to vegetarian dishes with more complex textures that differed from meals they were used to at home. The study problematizes individually adjusted meals, showing that adjustments were often standardized rather than individualized, and sometimes lacked legitimacy among staff. Normative assumptions about "proper" meals and appropriate eating behaviors were shown to influence teachers' practices, at times shaping how intentions to accommodate diversity were enacted. In addition, school meal staff felt insufficiently integrated into the school organisation, suggesting that inclusive school meals require the involvement of all professional groups.

Taken together, the thesis highlights the need for systematic reflection on accessibility, norm awareness, and organizational responsibility when aiming for an inclusive school meal.

Keywords: School lunch; special educational needs; teachers; school meal staff; neurodevelopmental disorders; inclusion; disability studies

Ingående delarbeten

- I. Sandberg, S. G., Nyroos, M., Waling, M., & Olsson, C. (2025). Navigating school meal environments: perspectives of pupils diagnosed with autism spectrum disorder or ADHD. *The Journal of School Nursing*, 10598405251319982.
- II. Sandberg S. G. (2026). Beans, bulgur and boundaries: school meal challenges for students diagnosed with autism spectrum disorder or ADHD (Manuskript under granskning hos vetenskaplig tidskrift).
- III. Sandberg, S. G., Nyroos, M., Waling, M., & Olsson, C. (2025). “Somewhat forgotten”: understanding the role of school meal staff in building inclusive school meal communities. *Food, Culture, & Society*, 1–20.
- IV. Sandberg S. G., Nyroos M., Waling M., & Olsson, C. (2026). Between inclusive education and normative meal ideals – How Swedish school teachers manage the school meal (Manuskript under granskning hos vetenskaplig tidskrift).

Artiklarna är återpublicerade med godkännande från Taylor & Francis och Sage Journals och enligt avtal om Open Access.

I de delarbeten som har skrivits tillsammans med medförfattare har jag varit huvudansvarig i planeringen av projektet, genomfört datainsamlingen, haft huvudansvar för analysarbetet och författandet av manuskripten. För de publicerade artiklarna har jag även ansvarat för revidering efter tidskrifternas granskning.

Inledning

Det är låg samtalston och mjuka ljud i skolrestaurangen. Diskmaskinen från köket brusar svagt i bakgrunden. Det drar kallt, och trots en tjock tröja fryser jag lite. Golvets klinkerplattor är iskalla mot fötterna, och jag lägger det ena benet över det andra för att slippa ha båda mot golvet. Maträtten har en gul färg och en lätt kryddighet, kanske av curry. Små bitar av fetaost och morot går att urskilja om man tittar noga i grytan. Den bulgur som serveras är lagom kokt; fettet som blandats i förhöjer smaken och ger kornen en len konsistens. Eleverna kommenterar att de trodde att det skulle vara bacon i rätten, men lämnar inga ytterligare synpunkter.

Runt bordet pågår nu livliga samtal: störiga syskon, tv-programmet Sommarlov och om hur stora öron alla har. När samtalsämnet "hur bulgur odlas" inleds vänder sig eleverna till mig, och vi diskuterar ämnet kort innan samtalet övergår till att handla om ett datorspel. Simon [studiedeltagare] sitter tyst och tuggar långsamt sin mat. Ibland lägger han ifrån sig besticken, lutar sig lätt bakåt och snurrar på ärmarna på tröjan, för att sedan ta upp besticken igen och fortsätta äta. Plötsligt frågar Simon klasskamraten bredvid: "Vad var det bästa i din ungdom?" Frågan fångar genast gruppens intresse, och de fem klasskamraterna börjar resonera tillsammans. Förslaget "när man fick dra bort folien på smörpaketet" får störst gehör, och alla nickar leende åt igenkänningen. [Författarens fältanteckning hos studiedeltagaren Simon].

Scenen är hämtad från en av mina fältanteckningar och utspelar sig på studiedeltagaren Simons skola, en av de fyra skolor där det fem månader långa fältarbete som utgör empirin för denna avhandling genomfördes. Situationen illustrerar flera av de dimensioner som kan känneteckna skolmåltiden. Den handlar inte enbart om att ge elever energi och näring. Skolmåltiden är också en social situation som kan möjliggöra gemenskap och delaktighet men följaktligen också exkludering och utanförskap. Skolmåltiden kan också fungera som ett lärandetillfälle och kan därmed förstås som både en måltidsmiljö och en av skolans lärmiljöer, där flera samtidiga mål, krav och förväntningar ska samspela.

Denna avhandling utgår från forskningsämnet kost- och måltidsvetenskap och knyts samman med specialpedagogik. Projektet är tvärvetenskapligt och har vuxit fram i skärningspunkten mellan min

professionella bakgrund som dietist och mitt intresse för ätande hos barn med diagnosen autismspektrumtillstånd (AST) eller Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) och mitt deltagande i Umeå universitets utbildningsvetenskapliga forskarskola.

Mitt tidigare arbete som dietist gav mig erfarenhet om att ätande och måltidssituationer för barn diagnostiserade med AST eller ADHD, är komplext och kan vara en utmaning, särskilt i sammanhang utanför hemmet. Det framkom ofta svårigheter kopplade till skolmåltiden, exempelvis relaterat till den höga ljudnivån i skolrestaurangen eller svårigheter att äta den mat som serverades. Liknande mönster har beskrivits i tidigare forskning, som till stor del baserats på kvantitativa studier och vårdnadshavares rapporter (se Rodrigues et al., 2023). Studier har exempelvis visat att barn med diagnosen AST eller ADHD kan vara känsliga för matens textur och konsistens samt ha ett behov av rutiner och förutsägbarhet kring måltiden (Mayes & Zickgraf, 2019; Smith et al., 2020). Under senare år har elever med dessa diagnoser även uppmärksammats i samhällsdebatten, där en ökad efterfrågan på individuellt anpassad kost i skolan har rapporterats (Lagerwall, 2020). Vidare har barn och unga med diagnoserna AST och ADHD beskrivit obehag i miljöer med många sensoriska intryck och höga ljudnivåer (Carter & Ellis, 2025; Humphrey & Lewis, 2008), liksom erfarenheter av att känna sig "annorlunda" i sociala sammanhang (Gibbs et al., 2016; Penney, 2013; Wiener & Daniels, 2016). Upplevelsen i sociala sammanhang är särskilt relevant i relation till skolmåltiden, där social interaktion ofta är förväntat.

Sammantaget väckte mina erfarenheter och den tidigare forskningen frågor som sträcker sig bortom att förstå svårigheter i relation till barnets diagnos. För mig väcktes frågor om vilka omkringliggande faktorer "utanför" barnet som bidrar till att möjliggöra eller försvåra delaktighet i relation till skolmåltiden.

Detta fokus, och avhandlingens tvärvetenskapliga grund avspeglas i dess titel: *En skolmåltid för alla*, som vilar på två övergripande idéer. Den första knyter an till den svenska skolans vision om "en skola för alla"; ett begrepp som utgår från en skola som är organiserad så att den är tillgänglig och ändamålsenlig för samtliga elever, oavsett förutsättningar och behov. Denna vision vilar på principen om alla elevers lika värde, ett ideal som länge utgjort en hörnsten i det svenska utbildningssystemet (SOU 2003:35). Begreppet knyter an till inkludering, vilket innebär att skolan ska utformas med utgångspunkt i den variation som finns bland elever, och att mångfald ska ses som en tillgång (Nilholm, 2020).

Den andra delen i titeln *En skolmåltid för alla* relaterar till den svenska skolmåltiden, som historiskt har formats utifrån liknande jämlikhetsideal som visionen om ”en skola för alla”. Under 1930-talet, i samband med reformeringen av den svenska folkskolan, fick skolmåltiden en central roll i skolans sociala och fostrande uppdrag. Skolan gick då från att enbart vara en utbildningsinstitution till att bli en del av den framväxande välfärdsstaten, med ambitionen att främja hälsa och fostra friska medborgare (Gullberg, 2006). Vid tidpunkten lyftes barns bristfälliga kosthållning fram som ett samhällsproblem, särskilt bland barn från ekonomiskt utsatta hem. Införandet av skolmåltider föreslogs som ett sätt att utjämna sociala skillnader genom att alla barn, oavsett bakgrund, skulle erbjudas ett näringsrikt måltid under skoldagen (Lundborg et al., 2022; SOU, 1938:6). Skolmåltiden har alltjämt ambitionen att vara en viktig del av skolans kompensatoriska uppdrag.

Denna historiska tillbakablick behöver dock ses i ljuset av sin tids samhälleliga och utbildningspolitiska kontext. De elever som omfattades av de tidiga skolreformerna var i huvudsak de så kallade ”normala” barnen, det vill säga barn som förväntades passa in i den då rådande skolorganisationen. Barn med funktionsnedsättningar, såsom AST och ADHD, stod däremot ofta utanför skolplikten och skulle uppfostras i hemmet eller inom särskilda institutioner (Røren, 2007; Skolverket, 2005). För dessa exkluderade barn innebar detta, under 1900-talets början och mitt, inte bara begränsad tillgång till likvärdig utbildning utan även minskade möjligheter till social delaktighet och tillhörighet i såväl skolans som samhällets gemenskap.

Även om visionen om ”en skola för alla” och inkludering har etablerats i den svenska skolan, bär skolans institutionella och sociala ordning fortfarande spår av normer om normalitet och anpassning som kan forma gränsen för vilka som anses höra hemma i den ordinarie skolan (Isaksson, 2009; Velasquez, 2012). Skolmåltidsmiljön kan ses vara präglad av sådan institutionell och social inordning. Som offentlig och kollektiv företeelse bär skolmåltiden på normativa föreställningar om delaktighet och likhet – att äta tillsammans, dela samma mat och göra det inom givna organisatoriska ramar (Persson Osowski, 2012). Skolmåltiden, liksom måltider i andra sammanhang, är också inbäddade i sociala och kulturella strukturer som formar hur mat förstås, värderas och praktiseras i vardagen (Fjellström, 2004). De kulturella strukturerna innebär att måltider bär symboliska betydelser och kommunicerar relationer mellan människor samtidigt som de regleras av socialt etablerade normer kring vad som kan ätas, när, hur och tillsammans med vem (Jönsson et al., 2021). För de som på olika sätt uppfattas avvika från dessa normer kan måltiden innebära särskilda utmaningar vad gäller känslor av inkludering och av sam-

hörighet (Cridland, 2017). Mot denna bakgrund relaterar avhandlingen till funktionshinderteoretiskt perspektiv som problematiserar individuellt orienterade förklaringar till svårigheter i skolmåltidens sammanhang. I stället för att förstå exempelvis ätsvårigheter som något som är knutet till individen, vill jag rikta fokus mot hur svårigheter formas i mötet mellan elever och skolmåltidens organisatoriska och kulturella villkor.

Mot bakgrund av min professionella erfarenhet och den befintliga forskningen framträder flera kunskapsluckor. För det första pekar tidigare forskning på att skolmåltiden kan innebära utmaningar för elever diagnostiserade med AST eller ADHD, exempelvis relaterade till ätandet i sig, och att befinna sig i skolrestaurangen. Frågan är dock ännu outforskad. För det andra har barn med diagnosen AST eller ADHD i relativt liten utsträckning själva fått komma till tals i forskning om sitt eget ätande, både i allmänhet, och rörande skolmåltiden i synnerhet. Detta riskerar att osynliggöra elevernas egna erfarenheter och sätt att navigera i skolmåltidsmiljön.

Slutligen, har frågor om inkludering i skolmåltidens sammanhang uppmärksammats i begränsad utsträckning i forskning, trots att skolmåltiden är en av skolans lärmiljöer och därmed omfattas av skollagens portalparagrafer om likvärdighet och jämlikhet (SFS 2010:800, kap. 1, §5). Skolmåltiden involverar dessutom fler aktörer än elever, exempelvis lärare och skolmåltidspersonal, vars samspel, villkor och olika ansvarsområden är centrala för hur inkludering i praktiken möjliggörs eller begränsas.

Det är i dessa kunskapsluckor min avhandling tar sin utgångspunkt.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna avhandling är att öka kunskapen om skolmåltiden för elever diagnostiserade med autismspektrumtillstånd eller ADHD. Vidare avser avhandlingen att, utifrån ett social-relationellt perspektiv på funktionshinder, analysera förutsättningar för en inkluderande skolmåltid. Fyra delarbeten, med följande frågeställningar, avser att besvara syftet:

- I. Hur upplever och navigerar elever diagnostiserade med autismspektrumtillstånd eller ADHD i den fysiska, sociala och pedagogiska skolmåltidsmiljön?
- II. Hur upplever och förhåller sig elever diagnostiserade med autismspektrumtillstånd eller ADHD till den serverade skolmåltiden, och vad sker i samspelet mellan deras ätandepraktiker och de organisatoriska och kulturella strukturer som omger skolmåltiden?
- III. Hur beskriver och förhåller sig skolmåltidspersonal till sina roller och ansvarsområden i relation till skolmåltiden, och vilka förutsättningar påverkar deras möjlighet att bidra till en inkluderande skolmåltidsgemenskap?
- IV. Hur hanterar lärare skolmåltiden, och hur görs detta i relation till elevers olika behov i måltidssituationen?

Bakgrund

Den svenska skolmåltidens organisation

En ofta angiven referenspunkt för starten av den nationellt organiserade skolmåltiden är år 1946. Riksdagen fattade då beslut om att införa statligt finansierad lunch i skolan med en riktlinje om statligt bidrag på 50 öre per måltid, under förutsättning att måltiden innehöll varm mat samt bröd, smör och mjölk (Halling et al., 1990; SOU 1945:47). Vid denna tidpunkt, i mitten av 1940-talet, serverades ungefär 15 procent Sveriges skolelever skollunch (Halling et al., 1990). Det skulle dröja ytterligare två decennier innan kostnadsfria skolmåltider var fullt implementerade i hela landet (Gullberg, 2006).

Sedan 1997 är det fastställt i skollagen att elever i den svenska grundskolan ska erbjudas en kostnadsfri måltid och 2011 stadgades även att dessa måltider ska vara näringsriktiga (SFS 2010:800, kap 10 §10). Ur ett internationellt perspektiv är Sverige, tillsammans med Finland och Estland, unikt i att erbjuda statligt finansierade skolmåltider till alla elever. Detta system kan jämföras med exempelvis Norge och Danmark, där elever i regel tar med sig egen matsäck, eller med länder som Italien, England, USA och Rumänien, där skolmåltid erbjuds men vanligtvis till en kostnad för den enskilda familjen (Storcksdieck et al., 2014).

Varje dag serveras omkring 1,4 miljoner skolmåltider i Sverige, vilket motsvarar en årlig kostnad på drygt fem miljarder kronor. Denna kostnad inkluderar utgifter för livsmedel, personal, lokaler och transporter (Livsmedelsverket, 2013). Enligt statistik från Skolverket (2023) uppgår kostnaden för skolmåltiden i genomsnitt till 6 800 kronor per elev och år, men variationen mellan kommunerna är stor, från cirka 4 100 kronor upp till 16 400 kronor per elev och år.

Organisationen av skolmåltider är decentraliserad, vilket innebär att det är upp till varje enskild kommun eller fristående skolas ledning att fatta beslut om exempelvis måltidens innehåll, bemanning och utformning (Livsmedelsverket, 2026). Ansvar för skolmåltiden är i regel delat mellan rektor och en kommunal måltidsverksamhet. Det är vanligt att skolan och måltidsverksamheten är organiserade under olika kommunala förvaltningar. Skolmåltidsverksamheten, tillsammans med måltider inom omsorg, är ofta placerad inom socialförvaltning, teknisk förvaltning eller en övergripande kommunförvaltning, medan skolan lyder under utbildningsförvaltning (Skolverket, 2023). Majoriteten av Sveriges kommuner har en måltidschef som leder måltidsverksamheten, ibland i

samarbete med måltidsstrateg eller måltidsutvecklare som har fokus på utvecklingsstrategier och hållbarhet (Livsmedelsverket, 2024a).

Lokalt på skolan har rektor det övergripande ansvaret för skolrestaurangen, inklusive dess fysiska, sociala och pedagogiska miljö. Rektor ansvarar därmed för frågor som rör inredning, schemaläggning av måltider och elevernas och vuxnas närvaro i skolrestaurangen (Livsmedelsverket, 2026). Måltidsverksamheten, som vanligtvis är organiserad på kommunal nivå, ansvarar i sin tur för planering, tillagning och servering av skolmåltiderna. Skolköken är generellt organiserade som antingen tillagningskök eller mottagningskök. Ett tillagningskök är utrustat för att laga hela måltider från grunden på plats, medan ett mottagningskök tar emot färdiglagad mat, antingen varm eller kyld (Skolverket, 2023). Enligt statistik äter omkring 70 procent av grundskoleleverna i Sveriges kommuner en skolmåltid från ett tillagningskök (Skolverket, 2023).

I skolrestaurangen arbetar vanligtvis skolmåltidspersonal, vars primära ansvar är att planera, tillaga och servera måltider. Skolmåltidspersonal är vanligtvis anställd under en kostchef eller annan kommunal tjänsteman med liknande ansvarsområde. Det förekommer även att skolmåltidspersonal är anställd direkt av skolan med rektor som chef, även om detta är mindre vanligt (Livsmedelsverket, 2024a). Skolmåltidspersonalens utbildningsbakgrund varierar. Det är vanligt att skolmåltidspersonal har kockutbildning eller en gymnasieutbildning med inriktning mot kök, livsmedel och servering. Statistik från Livsmedelsverket (2024a) visade att i ungefär hälften av Sveriges kommuner hade 80 procent av kökspersonalen utbildning inom storkök, kockutbildning eller motsvarande köksrelaterad utbildning.

Riktlinjer för skolmåltiden

Skolmåltiden regleras juridiskt av skollagen (SFS 2010:800), men även av livsmedelslagstiftningen, arbetsmiljölagen samt, som del av utbildningen, av skolans systematiska kvalitetsarbete (Livsmedelsverket, 2026). Det systematiska kvalitetsarbetet innebär att huvudmannen har ett ansvar att systematiskt planera, följa upp och utveckla även skolmåltidens kvalitet inom ramen för utbildningsuppdraget.

Utöver dessa juridiskt bindande regelverk finns även nationella, icke-bindande riktlinjer som syftar till att stödja och vägleda skolors måltidsverksamhet. Dessa riktlinjer fungerar som ett stöd och en inspirationskälla för beslutsfattare och yrkesgrupper på lokal nivå, såsom kommunala kostorganisationer, rektorer, pedagoger och skolmåltidspersonal (Livsmedelsverket, 2026).

Nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026) ger dels vägledning om hur skolmåltider kan göras *goda, säkra, näringsriktiga och miljömässigt hållbara*, där tyngdpunkten ligger på frågor som rör livsmedelsval, smak och näringsinnehåll. Riktlinjerna anger att skolans lunchutbud dagligen bör omfatta en eller flera lagade maträtter, varav minst en bör vara vegetarisk. Därtill rekommenderas en salladsbuffé med minst fem komponenter (till exempel grönsaker, baljväxter eller frukt), bröd med smörgåsfett samt dryck i form av vatten, mjölk eller ett berikat växtbaserat alternativ.

Miljömässig hållbara skolmåltider har över tid fått ett tydligare genomslag i de nationella riktlinjerna för måltider i skolan (jfr Livsmedelsverket, 2023). Konsumtionen av rött kött och charkuteriprodukter rekommenderas att begränsas, medan baljväxter föreslås som ett dagligt inslag i salladsbuffén eller huvudrätten. Spannmålsprodukter, såsom pasta och bulgur, bör i första hand vara fullkornsbaserade, och ris bör serveras mer sällan. Ett konkret exempel som föreslås är att servera ”hybridrätter” (även kallade 50/50-principen) där kött eller charkuteriprodukter delvis ersätts med baljväxter för att minska måltidens klimatavtryck, exempelvis genom att byta ut hälften av köttfärsen mot röda linser vid tillagning av köttfärssås (Livsmedelsverket, 2026).

I riktlinjerna ges även vägledning kring *trivsamma måltider*, där fokus ligger på skolmåltiden som en fysisk och social lärmiljö. Här betonas betydelsen av en skolmåltidsmiljö som präglas av trivsel och trygghet, samt att skolrestaurangen utformas så att den har en positiv och inbjudande atmosfär där sociala aspekter, såsom umgänge mellan elever, främjas (Livsmedelsverket, 2026).

Det sista rekommendationsområdet rör den *integrerade* skolmåltiden. I regeringens proposition (Proposition 2009/10:165) om ny skollag omnämns skolmåltiden som en del av utbildningen i skolan, och att den därför kan användas som ett pedagogiskt verktyg. I de nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026) beskrivs främst den *pedagogiska måltiden*, som syftar till att stärka relationer mellan elever och vuxna, samt att ge lärare en förebildsroll genom att de äter samma mat och uppmuntrar elever att utforska dofter, smaker och livsmedel. Riktlinjerna betonar även vikten av samverkan mellan måltidsverksamheten och den pedagogiska personalen, och här lyfts fördelarna med att tillvarata skolmåltidspersonalens kompetens om mat och måltider. Detta kan exempelvis innebära att skolmåltidspersonal undervisar om livsmedel i klassrummen eller inbjuder elever att delta i köksarbetet.

Anpassningar och stöd i relation till skolmåltiden

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) har alla elever rätt till den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att, utifrån sina individuella förutsättningar, kunna nå så långt som möjligt i förhållande till utbildningens mål (kap. 1 §4). Vidare anges att elever som har svårigheter att uppfylla kunskapskraven, exempelvis till följd av en funktionsnedsättning, ska ges det stöd som krävs för att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (kap. 3 §2).

Skollagens skrivning om att alla elever har rätt till den ledning och stimulans de behöver bör även omfatta skolmåltiden, enligt en hänvisning som görs i nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026). Där framhålls att ”den struktur, det stöd och de anpassningar som görs i klassrummen behöver följa med till skolrestaurangen och måltidsmiljön” (s. 22). Anpassningar nämns framför allt i relation till kosten, men förekommer i viss mån i samband med förslag på åtgärder för att öka tillgängligheten i den sociala och fysiska miljön, till exempel genom fasta sittplatser och användning av ljudabsorbenter (Livsmedelsverket, 2026).

När det gäller anpassningar av den måltid som serveras är skolan skyldig att tillhandahålla individuella anpassningar av kosten för de elever som är i behov av sådan. I de nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026) hänvisas bland annat till diskrimineringslagen (SFS 2008:567), som förbjuder diskriminering med samband till etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning eller ålder. Det framhålls att alla elever vars behov har samband med någon av dessa diskrimineringsgrunder ska erbjudas ett fullgott måltidsalternativ.

Anpassningar av maten kan vara relaterade till medicinska behov, såsom allergi eller annan livsmedelsöverkänslighet, och benämns då vanligen specialkost. I riktlinjernas avsnitt om säkra måltider beskrivs hur specialkost ska hanteras i skolan. Andra typer av anpassningar kan grunda sig i religiösa eller etiska skäl, eller vara relaterade till funktionsnedsättningar, och benämns i dessa fall individuellt anpassad kost (Livsmedelsverket, 2026).

Livsmedelsverket (2026) konstaterar att det saknas bestämmelser som specificerar vad skolan är skyldig att tillhandahålla när det gäller individuellt anpassad kost. Detta innebär att varje kommun och måltidsverksamhet själv ansvarar för och beslutar om hur sådana anpassningar hanteras. Som stöd finns branschorganisationen Kost och Närings utgivna ”Rekommendationer för hantering av specialkost och

anpassade måltider i förskola och skola” (2023). Dessa rekommendationer lyfter bland annat vikten av att erbjuda oblandade alternativ när grytor serveras, att involvera elever, vårdnadshavare och skolpersonal i dialog kring kosten samt att se över måltidsmiljön. Som ett konkret alternativ vid anpassad kost föreslås en strategi där elever erbjuds en enklare rullande meny med ett begränsat antal rätter. I Kost och Näringsrekommendationer (2023) framhålls även att helt individanpassade måltider bör erbjudas först som en sista åtgärd. Nationella riktlinjer för måltider i skolan (2026) lyfter liknande strategier och betonar samtidigt komplexiteten bakom en elevs ätsvårigheter som kan leda till behov av anpassningar. Även här framhålls strategin med en enklare rullande meny för individuellt anpassad kost (Livsmedelsverket, 2026).

Enligt en kartläggning från Livsmedelsverket (2024b), där 175 kommuner besvarade frågan om hur stor andel av grundskoleeleverna som serverades individuellt anpassad kost, uppgick andelen i genomsnitt till 7 procent, med en variation på 1–34 procent.

Skolmåltiden i forskning

Elevers upplevelse av skolmåltiden

Hur elever upplever skolmåltiden har uppmärksammats i tidigare forskning, både som plats och i relation till den måltid som serveras. I en enkätstudie av Persson Osowski och kollegor (2010), beskrev majoriteten av deltagarna sina erfarenheter negativt, med referenser till smaklös mat, stökiga miljöer och oengagerad skolmåltidspersonal. Författarna tolkar detta i ljuset av skolmåltiden som en ”andra klassens måltid”, präglad av fokus på näring snarare än upplevelse. Att elever ofta beskriver skolmåltiden i negativa ordalag framkom även i studien av Berggren med flera (2019), medan Prell och Sporre (2024) rapporterar en mer balanserad bild från elever, med både negativa och positiva minnen. Ålder och kön påverkar också attityderna; exempelvis uttrycker pojkar i mellanstadieåldern generellt mer negativa uppfattningar om vad som serveras på tallriken (Tuorila et al., 2015). Elever har även uttryckt skepsis mot den ökade serveringen av vegetarisk mat i skolan (Eustachio Colombo et al., 2021; Frödén, 2021; Lindgren, 2020).

Studier från olika länder med varierande måltidssystem (exempelvis där lunch serveras gratis eller där elever har medhavd lunchlåda) visar att elever själva uppfattar skolmåltiden som ett tillfälle för avslappnat umgänge med vänner (Berggren et al., 2019; Bruselius-Jensen, 2014; Coulls et al., 2023; Fossgard et al., 2021; Tørslev et al., 2017). Den sociala måltidsmiljön påverkas dock av elevers upplevelser av skolrestaurangen som en högljudd och stressig plats (Brännström et al., 2017; Hansen et al., 2020) där elever riskerar att utsättas för kränkningar och mobbning (Horton & Forsberg, 2020; Tørslev et al., 2017). I studier av Moore och kollegor (2010a) och Berggren med flera (2019) beskrevs hur smutsig miljö, trängsel eller oro för att sitta bredvid andra än sina kompisar kan förstöra måltidsupplevelsen. Här beskrevs också risken för att dra till sig oönskad uppmärksamhet, exempelvis genom att spilla mat – en rädsla för att ”göra bort sig” som även noterats av (Prell & Sporre, 2024). I en studie av Borg (2023) beskrev elever skolrestaurangen som en otrygg plats att vara i, särskilt i områden där elever väntar på att en ny aktivitet ska börja, exempelvis i kön utanför skolrestaurangen.

Skolmåltiden har även beskrivits av elever som en aktivitet styrd av vuxna, där regler och begränsningar fastställs av skolpersonal. Beskrivningarna kan gälla exempelvis hur länge elever får sitta i skolrestaurangen och placering i skolrestaurangen (Berggren et al., 2019; Daniel & Gustafsson, 2010; Lalli & Weaver-Hightower, 2023; Murray & Wills, 2020). Flera studier har visat att elever uttrycker en önskan om större inflytande och

möjlighet att påverka sin skolmåltid (Coulls et al., 2023; Janhonen et al., 2016).

Forskning som specifikt belyser skolmåltiden för elever diagnostiserade med AST eller ADHD är mycket begränsad, både i Sverige och i internationell kontext. Den forskning som finns har i huvudsak fokuserat på skolans övriga lärmiljöer, men där lunchraster och måltidssituationer har berörts av de som intervjuats. I studier har 11–14-åringar med diagnosen AST beskrivit skolrestaurangen (eller liknande miljö inom andra länders måltidssystem) som stressande, eftersom många människor samlas och situationen kan uppfattas som ostrukturerad, som vid entréer och i köer (Hebron & Humphrey, 2012; Perfitt, 2013).

Skolmiljöer som präglas av hög ljudnivå och bakgrundsljud har i tidigare forskning beskrivits som ansträngande för elever diagnostiserade med AST eller ADHD (Tufvesson & Tufvesson, 2008). Skolrestaurangen utgör ett exempel på en sådan miljö. För dessa elever har skolrestaurangen beskrivits som besvärande på grund av höga ljud och starka dofter, vilket kan ge upphov till obehag eller ”sensorisk overload” (Carter & Ellis, 2025; Penney, 2013). I andra studier har elever med diagnosen AST beskrivit strategier för att hantera lunchen i skolan, exempelvis att hoppa över kön till skolrestaurangen, ta med egen mat hemifrån, sätta sig ensam eller söka sig till en lugnare plats, såsom biblioteket, för att äta (Hill, 2014; Humphrey & Lewis, 2008; Sagers et al., 2012).

Lärares roll under skolmåltiden

Tidigare forskning om lärares roll under skolmåltiden är till stor del från nordiska länder, såsom Finland och Sverige, där lärare i regel äter tillsammans med eleverna. I en svensk studie framkom att majoriteten av drygt 3 600 tillfrågade lärare som äter tillsammans med elever uppfattar sig själva som förebilder, exempelvis genom att visa gott bordsskick eller genom att tydliggöra vad som är en lagom portion (Waling & Olsson, 2017). En liknande bild framträder i en studie av Persson Osowski med kollegor (2013), där forskarna identifierade tre olika lärarroller under skolmåltiden. En av dessa var den undervisande rollen, där läraren aktivt uppmuntrade elever till önskvärda beteenden genom att själv föregå med gott exempel, såsom att äta grönsaker. Samtidigt kan det finnas utmaningar kopplade till att agera som förebild, exempelvis bristande kunskaper om mat och näring eller ett personligt ogillande av viss mat (Andersen et al., 2017; Berggren et al., 2020).

Andra lärarroller som identifierades av Persson Osowski med kollegor (2013) var en undvikande roll och en social roll. Den undvikande rollen kännetecknades av att läraren exempelvis avstod från att kommentera

elevers matintag eller valde att sitta tillsammans med andra lärare i stället för med eleverna. Den sociala rollen utgick i stället från interaktionen och samspelet mellan lärare och elever under måltiden. Socialiserande är något som även har lyfts fram i senare studier, både i svensk och internationell kontext, där skolmåltiden beskrivs som en betydelsefull arena för relationsskapande och för att lära känna eleverna utanför klassrummet (Berggren et al., 2020; Mauer et al., 2022).

Förutom de tidigare beskrivna rollerna finns även exempel på hur lärare snarare upplever sig tvingade att agera "vakter" och upprätthålla ordning under måltiden (Berggren et al., 2020; Oncini, 2021). I studien av Berggren med kollegor (2020) beskrivs skolrestaurangen dessutom som en ogynnsam arbetsmiljö, präglad av till exempel stress och hög ljudnivå. Därtill framkom faktorer som upplevdes som missgynnsamma eller belastande, exempelvis att behöva betala för lunchen trots att äta tillsammans med eleverna utgör en del av arbetet. Enligt en enkätstudie av Waling och Olsson (2017) åt drygt hälften av de drygt 3 600 medverkande lärarna gratis lunch tillsammans med eleverna, medan resterande betalade ett subventionerat pris.

Ett fåtal studier har undersökt lärares förhållningssätt och strategier i arbetet med elever med ättsvårigheter, som till exempel vid diagnosen AST. I dessa studier har lärarna ofta hanterat ättsvårigheter genom olika pedagogiska och praktiska strategier som till exempel att motivera och uppmuntra elever att provsmaka, samt skapa rutiner och en lugn miljö kring måltiderna (Adams & Matsimela, 2023; Padmanabhan & Shroff, 2022). Fujino och Ikeda (2023) belyser hur lärare upplevde osäkerhet inför hur ättsvårigheter vid diagnosen AST skulle bemötas, samt att skillnader i strategier och förhållningssätt mellan kollegor försvårade samarbetet.

Sammantaget visar forskningen på en viss ambivalens bland lärare när det gäller rollen under skolmåltiden. I Sverige är skolmåltiden inte reglerad i den nationella läroplanen (Skolverket, 2022), vilket betyder att det inte finns tydliga mål, innehåll eller kunskapskrav kopplade till skolmåltiden (Berggren, 2021). Definitionen av uppdraget under skolmåltiden återfinns i huvudsak i det som beskrivs om "integrerade måltider" i nationella riktlinjer för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026). Tidigare forskning har uppmärksammat hur skolmåltiden befinner sig i ett gränsland mellan formellt och informellt lärande (Benn & Carlsson, 2014; Janhonen et al., 2016). Måltidssituationen formas i hög grad av lokala rutiner och oskrivna regler, som vilar på lärarnas egna värderingar och föreställningar om till exempel gott bordsskick,

hälsosamma matvanor och socialt samspel (Lalli, 2020; Sepp & Höijer, 2016).

Skolmåltidspersonals roll under skolmåltiden

Skolmåltidspersonal, vars huvudsakliga arbetsuppgifter rör tillredning och servering av mat, har i viss utsträckning även uppmärksammats i relation till andra möjliga roller under skolmåltiden. Forskare har exempelvis diskuterat hur skolmåltidspersonal kan integreras i det pedagogiska arbetet, till exempel genom att uppmuntra elever till provsmakning, stödja hälsosamma val vid måltiden eller organisera temaveckor som syftar till att öka elevers kunskap om mat och livsmedel (Day et al., 2015; Kiss et al., 2024). I relation till att skolmåltiden i tidigare forskning har beskrivits som en potentiellt otrugg miljö har skolmåltidspersonal lyfts som möjliga trygga vuxna utanför klassrummet (Lintukangas & Palojoki, 2015). En förutsättning för att skolmåltidspersonal ska kunna ingå i ett sådant pedagogiskt arbete är dock tillgång till relevant utbildning och kompetensutveckling (Cho & Zbell Nadow, 2004; Lintukangas & Palojoki, 2015).

En utmaning som tidigare studier ifrån Sverige och Finland belyst, när det gäller att samverka i det pedagogiska arbetet, är att utbildningsverksamhet och måltidsverksamhet ofta är organiserade under olika förvaltningar. Denna delade ledning kan leda till färre gemensamma mötesplatser, vilket i sin tur påverkar ansvaret för organisation och kontinuitet negativt (Berggren et al., 2023; Björklund, 2023; Lintukangas, 2009; Sepp & Höijer, 2016). Det kan dessutom råda en begränsad ömsesidig förståelse mellan olika professioner för varandras uppdrag, ansvar och roller i relation till skolmåltiden (Waling & Olsson, 2017).

Studier där skolmåltidspersonal själva tillfrågats om sin roll under skolmåltiden är relativt begränsade (Askelson et al., 2022). I de studier där yrkesgruppen har intervjuats har fokus i stor utsträckning legat på personalens omsorg om elever, exempelvis genom att uppmärksamma och uttrycka oro för elever som inte äter under lunchen (Caruso & Rosenthal, 2021; Day et al., 2015; Moore et al., 2010b; Pike, 2010). Omsorgen tar även uttryck i strävan efter att skapa trygghet genom trivsel i måltidsmiljön (Lintukangas & Palojoki, 2015).

I ett antal studier problematiseras skolmåltidspersonalens roll utifrån genus- och klassperspektiv. Yrkesgruppen beskrivs som starkt kvinnodominerad, och omsorgen om elevernas matintag under skolmåltiden har ofta kopplats till traditionellt kvinnligt kodade och moderliga egenskaper (Moore et al., 2010b; Persson Osowski et al., 2010; Pike, 2010). Pike (2010) fördjupar detta resonemang genom att belysa hur genus

samverkar med klass och organisatorisk position, där makt-obalansen mellan skolans olika yrkesgrupper kan bidra till att skolmåltpersonal inte tillskrivs samma auktoritet som lärare. Begreppet ”mattant” (”dinner ladies”) har i detta sammanhang kopplats till föreställningar om klass och status, då det ofta associeras med offentliga måltider av lägre symboliskt värde och en yrkeskategori som historiskt framstälts i förenklade termer (Persson Osowski et al., 2010; Pike, 2010).

Autismspektrumtillstånd och ADHD

Autismspektrumtillstånd (AST) och attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) är två diagnoser som ingår i samlingsbegreppet neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Diagnoserna har de senaste decennierna fått stor uppmärksamhet, såväl i samhället i stort som inom skola och forskning, inte minst i relation till ökad diagnostisering (Cainelli & Bisiacchi, 2022). För att förstå denna utveckling krävs ett historiskt perspektiv på hur diagnoser har definierats och omdefinierats över tid. Som tidigare beskrivits (se Inledning, s. 1) har gränserna för vad som betraktas som sjukt, friskt, normalt eller avvikande varit föremål för förändring. Ur ett historiskt perspektiv har detta inneburit att olika tillstånd har förståtts och kategoriserats på skilda sätt beroende på rådande samhälleliga och kulturella föreställningar (Johannisson, 2013). I detta sammanhang lyfts ofta just diagnoserna ADHD och AST, tillsammans med andra psykiatriska diagnoser, som särskilt föränderliga kategorier. Dessa diagnoser beskrivs ha ”vaga konturer” och skiljer sig från många somatiska diagnoser genom avsaknaden av tydliga biologiska kriterier och markörer (Brante, 2013).

I relation till den ökade diagnostiseringen har flera förklaringsmodeller lyfts fram. Dels har diagnoskriterierna omdefinierats och breddats under de senaste decennierna, samtidigt som kunskapen om diagnoserna har ökat (Socialstyrelsen, 2023). Forskare har argumenterat för att diagnostisering också behöver förstås i relation till sociala och institutionella sammanhang, där en diagnos kan fungera som en indirekt förutsättning för tillgång till samhällets stödfunktioner, såsom ekonomisk ersättning och anpassningar, eller avlastning från ansvar och känslor av skuld (Johannisson, 2013). Inom utbildningsvetenskapen har ökningen av neuropsykiatriska diagnoser vidare diskuterats i relation till förändrade läroplaner och ökade kunskapskrav, i kombination med begränsade resurser i skolan. I praktiken kan det därmed uppfattas som att en diagnos ”krävs” för att elever ska få tillgång till stöd, trots att detta inte är förenligt med den svenska skollagens intentioner om stöd utifrån behov snarare än diagnos (Carlsson Kendall, 2025).

Kliniskt klassificeras diagnoserna ADHD och AST utifrån Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), en psykiatrisk diagnosmanual som sedan 1980-talet haft en dominerande ställning internationellt (APA, 2013). Diagnoserna identifieras utifrån beteendemässiga kriterier och för att ställa en ADHD-diagnos krävs förekomst av ouppmärksamhet och/eller hyperaktivitet och impulsivitet. Ouppmärksamhet kan exempelvis ta sig uttryck i svårigheter att bibehålla fokus eller följa instruktioner, medan hyperaktivitet och impulsivitet kan visa sig som svårigheter att sitta stilla, vänta på sin tur eller en tendens att avbryta andra (APA, 2013). Internationellt uppfyller cirka 5,9 procent av världens ungdomar kriterierna för ADHD (Faraone et al., 2021). I Sverige har 10,5 procent av pojkarna och sex procent av flickorna i åldern 10–17 år diagnosen ADHD (Socialstyrelsen, 2023).

Diagnosen AST beskrivs i DSM-5 genom varaktiga svårigheter inom social kommunikation och interaktion i kombination med begränsade och repetitiva beteendemönster, såsom starka specialintressen och en uttalad preferens för rutiner (APA, 2013). I den svenska befolkningen beräknas omkring 2 procent ha diagnosen AST (Socialstyrelsen, 2024).

Ätande och måltider vid autismspektrumtillstånd eller ADHD

I följande avsnitt beskrivs forskning om ätande och måltider hos barn diagnostiserade med AST eller ADHD. I avsnittet, liksom i avhandlingen i stort, används begreppet ätande och ätandepraktik vilket avser den faktiska interaktionen med och intaget av mat, såsom vad, hur och i vilken form maten konsumeras. Ätsvårigheter, i sin tur, anges som ett samlingsbegrepp för olika former av svårigheter som kan uppstå i samband med ätandet såsom begränsat livsmedelsval och sensorisk känslighet för smak, konsistens eller lukt.

Även om det i kommande text ges medicinska förklaringar till ätsvårigheter bör de också förstås i relation till kulturella och sociala förväntningar på ätande. Människor äter i regel en variation av livsmedel (Jönsson, 2020), och när denna variation avviker från det förväntade kan ätandet komma att definieras som problematiskt. En begränsad variation i kosten innebär således inte nödvändigtvis en risk för överlevnad, men kan ändå tolkas som en ätsvårighet i sammanhang där förväntningar kring vad och hur man "bör" äta är starka.

Forskning om ätande bland barn med diagnosen AST har i stor utsträckning publicerats i form av kvantitativa studier, vanligen baserade på föräldrarapporter via frekvensformulär om barns matintag. Forskningsöversikter har visat att upp till 70 procent av barn med diagnosen AST upplever någon form av ätsvårighet (Mari-Bauset et al.,

2014; Rodrigues et al., 2023). Dessa ätsvårigheter är något som kan kvarstå till ungdomsår och i vuxen ålder (Bayoumi et al., 2025). I takt med ökad medvetenhet om överlappande karaktärsdrag inom neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har originalstudier, likaså baserade på kvantitativa föräldrapport, även visat att ätsvårigheter är vanligt förekommande bland barn med diagnosen ADHD (Harris et al., 2022; Matthews et al., 2024; Råstam et al., 2013; Smith et al., 2020).

En medicinsk förklaringsmodell till ätsvårigheter bland barn med diagnoserna AST eller ADHD är svårigheter med sensorisk bearbetning (Cermak et al., 2010; Dellapiazza et al., 2021; Ghanizadeh, 2013; Johnson et al., 2014). Vid sensorisk känslighet kan vissa konsistenser och texturer upplevas obehagliga, exempelvis maträtter där olika komponenter blandas och skapar en varierad struktur med små bitar (Mayes & Zickgraf, 2019; Smith et al., 2020). Även matens temperatur kan upplevas som besvärande. Ätsvårigheter hos barn med dessa diagnoser har även kopplats till begränsad flexibilitet i valet av livsmedel och ett uttalat behov av fasta rutiner kring måltider (Page et al., 2022). Relaterat till såväl sensorisk känslighet som rutinbundenhet tenderar livsmedel med jämn konsistens att föredras, exempelvis korn, framför maträtter med mer klumpig struktur såsom havregrynsgröt (Mayes & Zickgraf, 2019).

Även måltidssituationen vid AST och ADHD har kopplats samman med upplevelser av ångest och stress (Thorsteinsdottir et al., 2023) och studier har också observerat svårigheter att bibehålla fokus under måltider, vilket kan innebära måltiden inte fullföljs (Sha'ari et al., 2017).

Inom forskningsområdet gällande ätande hos barn med diagnosen AST eller ADHD är kvalitativa studier betydligt färre, och även i dessa är ofta föräldrar de primära uppgiftslämnarna (Adams et al., 2021; Connor et al., 2022). Studier som beskriver ätande för barn diagnostiserade med AST eller ADHD i kontexter utanför hemmet är därtill begränsade. I en studie av Park-Cardoso och Silva (2021) beskrev vuxna diagnostiserade med AST restaurangbesök som svåra på grund av höga ljud, begränsade matalternativ och oro för åsikter om sina matval. Deltagarna beskrev även problem att föra samtal under måltider, dels på grund av svårighet med "multitasking", det vill säga att äta och prata samtidigt. I studien framkom olika strategier för att hantera dessa situationer, såsom att välja lugnare tidpunkter, använda hörlurar eller helt avstå från restaurangbesök, trots en önskan om att umgås med andra (Park-Cardoso & Silva, 2021).

Inkludering

Inkludering är idag ett etablerat begrepp inom specialpedagogiken, men har inte alltid varit en självklar vision. Det specialpedagogiska fältet har historiskt varit förankrat i ett medicinskt paradigm, som utgår från ett perspektiv där skolsvårigheter lokaliseras till eleven (Nilholm, 2020; Paulsrud, 2024). Inom detta perspektiv betraktas skolsvårigheter som resultat av "otillräckligheter" hos eleven, ofta knutna till diagnoser eller medicinska orsaker, vilket motiverar kompensatoriskt inriktade insatser. Målet i detta kompensatoriska perspektiv blir att identifiera, kategorisera och kompensera för elevens "brister" (Connor et al., 2008; Hakala et al., 2018).

Kritiken mot detta paradigm, och dess tendens att reproducera ojämlikhet och marginalisering, utgör en central bakgrund till framväxten av visionen om inkludering och ett kritiskt perspektiv på skolsvårigheter, också kallat relationellt perspektiv (Nilholm, 2020). Detta kritiska perspektiv har vuxit fram via identitetspolitiska rörelser och intresseorganisationer, vilka spelat en viktig roll i att synliggöra exkluderande strukturer och kräva social rättvisa (Paulsrud, 2024). Som Paulsrud (2024) beskriver har influenser hämtats från kritisk utbildningssociologi, feministisk teori och funktionshinderforskning, som förespråkar en förskjutning från att brister finns i individen till att svårigheter förstås som något som uppstår i interaktionen mellan eleven och undervisningsmetoder, skolans kultur och organisation samt samhällets normer (Connor et al., 2008; Hakala et al., 2018; Nilholm, 2020).

Kärnan i inkluderande utbildning vilar på principer om mänskliga rättigheter och social rättvisa (Nilholm, 2020). I den svenska kontexten anknyter inkludering till uttrycket "en skola för alla", som speglar en demokratisk vision om en enhetlig och sammanhållen skola där alla elever ges likvärdiga möjligheter till utbildning oavsett bakgrund eller behov (SOU, 2003:35). En central gemensam nämnare för begreppen "en skola för alla" och inkludering är idén om mångfald, det vill säga att skolan ska utformas utifrån den variation som finns bland elever, snarare än att elever som "avviker" från normen ska anpassas till redan existerande strukturer (Nilholm, 2020). Tillgängliga lärmiljöer är ett begrepp som ofta nämns som en förutsättning för, och en del av, möjliggörandet av inkludering (Barow & Berhanu, 2021). Tillgängliga lärmiljöer utgår från tre olika aspekter: fysisk, social och pedagogisk lärmiljö (Barow & Berhanu, 2021) (se vidare definition i kapitlet Fysisk, social och pedagogisk skolmålidsmiljö s. 20).

Inkluderande utbildning är dock ett omdiskuterat och till synes abstrakt begrepp som har antagit olika betydelser och tolkningar beroende på i vilken kontext det har använts (Ainscow et al., 2006; Florian, 2014; Magnússon, 2019). En förklaring som formulerats är att visionen om inkludering vilar på principer om mänskliga rättigheter, men ska förverkligas i enskilda kontexter med varierande resurser, organisatoriska förutsättningar och arbetssätt. Detta kan medföra en bristande koppling mellan möjlighet till implementering och praktiska förutsättningar (Baglieri 2023; Loreman et al., 2014; Magnússon, 2019). Ett omdiskuterat spänningsfält ligger också i behovet av att synliggöra marginaliserade gruppers situation för att kunna förbättra den. Ett sådant synliggörande riskerar dock att kategorisera dem som "avvikande", vilket verkar motsatt till visionen om inkludering (Magnússon, 2019; Nilholm, 2020).

I en forskningsöversikt av Göransson och Nilholm (2014) granskades användningen och definitionen av begreppet inkluderande utbildning i vetenskapliga publikationer. I översikten identifierades fyra olika definitioner av begreppet, varav två kunde kopplas till en "snävare" specialpedagogisk diskurs och två till en "bredare" allmän utbildningsdiskurs. De två specialpedagogiska definitionerna fokuserade enligt Göransson och Nilholm (2014) på att elever i behov av specialpedagogiskt stöd anses vara inkluderade antingen när de är fysiskt placerade i en ordinarie klass eller när också deras sociala och akademiska behov tillgodoses. Vidare beskriver författarna två andra definitioner, vilka kan relateras till en allmän utbildningsdiskurs. Dessa definitioner innefattar, förutom att möta behoven hos elever i behov av stöd, även vikten av att möta alla elevers sociala och akademiska behov samt att skapa gemenskap. Skapandet av gemenskaper har starkt fokus på social rättvisa, och ska ge barn en grund för att sedan även fungera tillsammans i det framtida vuxenlivet (Nilholm, 2019).

I relation till skolmältiden är inkludering relativt outforskat. Frödén och Pettersson (2021) genomförde en studie vars syfte var att undersöka vilka aspekter av inkludering som framträder i skolors organisering av skolmältiden. Resultaten, baserat på intervjuer med lärare, skolsköterskor och kockar från tre olika skolor, visade att skolorna använde olika strategier för att skapa en inkluderande skolmåltid. En av skolorna fokuserade på individuella lösningar (jämför den "snäva" definitionen av inkludering, se Göransson & Nilholm, 2014). I denna skola genomfördes särskilda anpassningar för enskilda elever, till exempel möjlighet att äta i ett separat rum eller få individuellt anpassad kost. En annan skola arbetade mer gemenskapsorienterat (jämför den "breda" definitionen av inkludering, se Göransson & Nilholm, 2014) och införde strategier som omfattade alla elever, såsom schemalagda måltider,

bordsplaceringar som blandade elever i olika åldrar och ökad lärarnärvaro i skolrestaurangen. Den tredje skolan kombinerade båda dessa perspektiv och använde strategier som utgick från både individuella och gemenskapsorienterade lösningar. Frödén och Pettersson (2021) diskuterar resultaten som exempel på hur inkluderande strategier kan utformas i praktiken, och att både individuella och gemensamma strategier är relevanta inom skolmåltidens kontext i syfte att skapa inkluderande lärmiljöer.

Fysisk, social och pedagogisk skolmåltidsmiljö

För att skapa en inramning av skolmåltidsmiljön i denna avhandling används tre sammanlänkade aspekter: fysisk, social och pedagogisk skolmåltidsmiljö. Dessa tre aspekter har tidigare använts inom skolforskning om lärmiljöer (Leifler et al., 2021; Rönnlund et al., 2020) och är nära kopplade till diskussioner om inkludering genom begreppet tillgängliga lärmiljöer (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2025). En liknande inramning har även använts av Moore och kollegor (2010a) för att utforska skolmåltidsmiljöer ur ett helhetsperspektiv.

Med fysisk skolmåltidsmiljö avses den rumsliga och materiella utformningen, exempelvis skolrestaurangens inredning, möbler, ljus, ljud och färgsättning (se Beckers et al., 2016; Closs et al., 2022). Hit hör även material, såsom tallrikar, bestick och glas. I denna avhandling inkluderas även maten och drycken som serveras som en del av den fysiska måltidsmiljön, då dessa utgör centrala komponenter i måltiden. Detta omfattar exempelvis sensoriska aspekter såsom matens utseende, doft och smak samt dess serveringssätt.

Den sociala skolmåltidsmiljön tar inspiration från Westling Allodi (2009), vars definition inkluderar trygghet (att vara fri från hot, våld och trakasserier), kontroll (närvaro av meningsfulla regler och hjälpsamhet), samarbete mellan elever samt delaktighet. Den pedagogiska lärmiljön avser de faktorer som skapar förutsättningar för lärande och utveckling, exempelvis lärarstöd, samt pedagogiska strategier och förhållningssätt (Closs et al., 2022).

De tre aspekterna av skolmåltidsmiljön som här definierats är nära sammanlänkade och ömsesidigt beroende av varandra. Exempelvis kan inredning och möblers placering (fysisk miljö) påverka elevers känsla av trygghet och välbefinnande (social miljö). Vidare kan lärarens strategier och stödinsatser (pedagogisk miljö) utgöra en viktig faktor för elevers upplevelse av trygghet och delaktighet (social miljö) (se Leifler, 2022).

Teoretiska utgångspunkter

I denna avhandling utgår jag från socialkonstruktionism som kunskaps-syn och grundläggande teoretisk utgångspunkt. Socialkonstruktionism innebär ett kritiskt förhållningssätt till idén om att kunskap kan inhämtas genom objektiva och opartiska observationer av världen, såsom ofta antas inom positivismen (Lincoln et al., 2018). Jag betraktar således kunskap som något som formas i samspelet mellan mig som forskare, deltagarna i studien och det teoretiska ramverket. Jag ämnar därför inte att beskriva verkligheten som den "är", utan att bidra med en tolkning av hur den kan förstås i ett specifikt sammanhang.

Teorier inom ett tolkande forskningsparadigm fyller, enligt Biesta och kollegor (2011) funktionen att fördjupa förståelsen av vardagliga fenomen, att erbjuda förklaringsmodeller och att synliggöra underliggande strukturer. Detta resonemang överensstämmer med min uppfattning om den funktion teorin haft i denna avhandling. Funktionshinderteori har fungerat som huvudsakligt analytiskt raster i tolkningen av empirin i delstudie I, II och IV i nära dialog med begreppet inkludering. I arbetet med delstudie III (som fokuserar på skolmåltidspersonal och analyserades först) var däremot de teoretiska resonemangen inom funktionshinderforskningen för mig ännu inte fullt utvecklade. Av den anledningen relateras resultaten i delstudie III enbart till begreppet inkludering.

Socialkonstruktionism

I avhandlingen relaterar jag till Burrs (2015) definition av socialkonstruktionism. Enligt Burr (2015) konstruerar människan sina versioner av verkligheten i samspel med andra, och denna kunskap upprätthålls genom sociala interaktioner och språket. Enligt socialkonstruktionistiska antaganden är vårt sätt att förstå världen en produkt av vårt kulturella och historiska arv. Utifrån Burrs (2015) resonemang innebär det inte ett förnekande av det fysiska eller materiella, utan snarare att det är genom språket det ges sin mening. Braun & Clarke (2021, s. 180) förklarar språkets roll som något som "bring realities into being". Socialkonstruktionism är för mig relevant inom ämnet kost- och måltidsvetenskap eftersom mat, ätande och måltider inte enbart definieras utifrån våra mänskliga biologiska behov. Vad som till exempel definieras som "ätligt" eller "hälsosamt" formas också i relation till den måltidskultur vi befinner oss i, den historiska kontexten och de sociala interaktioner som omger oss (se Jönsson, 2020; Sobal & Bisogni, 2009).

En ättsvårighet, till exempel, kan utifrån socialkonstruktionism förstås i relation till föreställningar om hur ätande ”ska” gå till och vad som anses vara mat och livsmedel (se Højlund, 2018).

Vidare lyfter Burr (2015) specifikt funktionsnedsättningar som ett exempel på sociala konstruktioner. Sättet att klassificera och kategorisera funktionsnedsättningar formas av den tid vi lever i och av historiskt förankrade normer och värderingar. Kategoriseringar som funktionshinder definieras och konstrueras därigenom utifrån de betydelser som tillskrivs dem, och föreställningar om vad som är ” normalt ” eller ” avvikande ” påverkas av samtida reaktioner, attityder och bemötande av personer med funktionsnedsättningar. Klassificering och kategorisering har även diskuterats av Hacking (2000), som beskriver hur neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan förstås som positionerade i ett mellanläge mellan biologiskt tillstånd och social konstruktion. Enligt Hacking (2000), som använder begreppet interaktiva kategorier, formas sådana kategorier i växelverkan mellan vetenskapliga beskrivningar, bemötande och behandling i samhället (till exempel inom vård, skola och media) samt individens egen förståelse. Det innebär att när en kategori etableras påverkar den hur individer uppfattar sig själva och agerar, vilket i sin tur kan förändra själva kategorins innehåll över tid. Beroende på samtidens sätt att förstå ett visst tillstånd kan sådana kategorier därmed uppstå, förändras eller till och med försvinna, något som enligt Hacking (2000) understryker deras konstruerade och historiskt förankrade karaktär. Laurin (2021) vidareutvecklar Hackings resonemang genom att belysa hur kategoriseringar inom skolans kontext, exempelvis när en elev beskrivs och bemöts som ett ”NPF-barn” (barn med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning) kan bidra till att eleven internaliserar denna position. På så sätt riskerar kategorin att bli självförstärkande, där individens självförståelse formas i relation till den sociala etikett som den tillskrivits.

Funktionshinderforskning

Min ingång till funktionshinderforskningen (disability studies) växte fram parallellt med inläsningen om inkludering och de specialpedagogiska perspektiv som behandlar synen på elever och skolsvårigheter (se s. 18). För mig blev dessa specialpedagogiska perspektiv en språngbräda in i funktionshinderforskning, som på liknande sätt problematiserar var funktionshinder ”placeras”: i individen eller i omgivningen (Nilholm, 2020). Jag uppfattar att min bakgrund inom det medicinska området gjorde att jag särskilt drogs till denna teori som utmanade och ”vände” på mina perspektiv. De erbjöd ett annat sätt att tänka, i kontrast till vårdens

ofta centrala fokus på bot och förbättringar. Ett liknande medicinskt perspektiv återfinns ofta även i forskning kopplat till kost och måltider, där människors förhållande till sitt ätande ofta positioneras som ett "problem" att lösa, till exempel vid övervikt och diabetes (Dryden, 2021; Kolarova et al., 2023). Dessa exempel gäller också i majoritet ätande vid diagnosen AST, där fokus ofta ligger på interventioner med syfte att bota "avvikande" och "problematiska" ätbeteenden (Wallach, 2024). I dessa sammanhang ges sällan utrymme för individers subjektiva erfarenheter av ätande och måltidssituationer eller för att kritiskt granska de normer som definierar vad som räknas som "normalt" ätbeteende. Detta trots att ätande är ett komplext fenomen, med både sociala och biologiska dimensioner (Gerber, 2007).

Inom funktionshinderforskningen finns två huvudsakliga förklaringsmodeller som har dominerat diskussionen om funktionshinder: den medicinska modellen och den sociala modellen. Den medicinska modellen, som länge varit stark inom västerländsk medicin, definierar funktionshinder som ett problem lokaliserat till individen. Fokus ligger på diagnos, behandling, bot och rehabilitering, med syftet att åtgärda eller kompensera för individens "brister" och "avvikelser" från det normativa, med mål att överkomma funktionshindret (Baglieri, 2023; Barnes, 2019; Bylund, 2020). I kontrast till detta har ett kritiskt perspektiv, den sociala modellen, utvecklats som en motrörelse. Här förläggs orsaken till funktionshinder till samhällets utformning, strukturer och normer, snarare än till individens kropp. Centralt är att det inte är individens funktionsnedsättning i sig som skapar hinder, utan det sätt på vilket samhället är organiserat och de rådande normerna (Bylund, 2020). Som exempel ger Bylund (2020) att en elev i koncentrationssvårigheter kan funktionshindras av långa lektioner i stillasittande, inte på grund av diagnosen ADHD. Inom den sociala modellen skapas en distinktion mellan begreppen impairment (funktionsnedsättning) och disability (funktionshinder). Funktionsnedsättning avser kroppsliga eller mentala "avvikelser" från det "normala", vilka individen själv sällan kan påverka, till exempel nedsatt syn, hörsel eller rörelseförmåga. Funktionshinder däremot relateras till hur samhället är organiserat (Baglieri, 2023).

Trots sitt viktiga bidrag till en kritisk förståelse av funktionshinder, har den sociala modellen också kritiserats för att i viss mån negligera kroppens betydelse och de konkreta erfarenheter som många personer med funktionsnedsättning lever med (Owens, 2015; Shakespeare & Watson, 2001; Terzi, 2004). Shakespeare och Watson (2001), argumenterar för att exempelvis kronisk smärta kan vara ett bestående och ofrånkomligt inslag i en människas vardag, oberoende av hur samhället är organiserat eller i relation till normförändringar. Vidare

menar man att funktionsnedsättning och funktionshinder inte bör ses som dikotomier, som är tydligt avgränsade. Funktionshinder är en komplex samverkan av biologiska, psykologiska, kulturella och samhälleliga faktorer som inte enkelt kan särskiljas (Shakespeare & Watson, 2001).

Utifrån den medicinska och den sociala modellen har olika förgreningar inom funktionshinderforskningen vuxit fram. En sådan förgrening är den social-relationella modellen, som kan förstås som en mellanposition mellan den sociala modellen och den medicinska modellen (Dwyer, 2022; Reindal, 2008; Thomas, 2004). Den social-relationella modellen betonar att funktionshinder uppstår i samspelet mellan individens förutsättningar och samhällets utformning. I denna modell ses funktionshinder som ett resultat av både biologiska faktorer och sociala och miljömässiga barriärer. Följaktligen innebär ett social-relationellt perspektiv att funktionshinder kan motverkas genom både samhälls- och normförändringar (exempelvis ökad tillgänglighet och arbete för att minska stigma), samt genom att stärka individens möjligheter att hantera sin omgivning (till exempel genom strategier för stresshantering) (Dwyer, 2022). Att individen ska "normaliseras" i relation till samhället är dock inte en målsättning.

I avhandlingen utgick jag initialt från den sociala modellen av funktionshinder. När analysarbetet fortskred kom jag dock att uppleva att den social-relationella modellen var mer användbar i tolkningen av det empiriska materialet. Detta blev särskilt tydligt i arbetet med delstudie II, som behandlade elever och deras ätandepraktiker. Jag upplevde att den sociala modellen, som i huvudsak förlägger orsaker till hinder i samhället, begränsade mig i analysen. I mitt kliniska arbete som dietist har jag mött barn med ättsvårigheter och sett hur behandlingsinsatser med exempelvis sensorisk ätträning kan ge resultat. Dessa erfarenheter gjorde det svårt att helt bortse från individuella aspekter. Den social-relationella modellen gav en bättre balans: den tillät mig att både synliggöra individens förutsättningar och undersöka de organisatoriska strukturer och normer som påverkar dem, och därmed förstå ättsvårigheterna som ett fenomen som uppstår i interaktionen mellan individ och miljö.

Normer är, som tidigare framskrivet i detta kapitel, ett centralt begrepp inom funktionshinderteori, och således i avhandlingen, eftersom de knyter an till normativa föreställningar om kroppens funktionalitet (se Bylund, 2022). I denna avhandling diskuteras normer i relation till måltider och förstås som socialt konstruerade, informella eller oskrivna regler som präglar handlingsmönster inom en viss kulturell kontext. Ofta är det fenomen som ses som självklarheter, och "sunt förnuft" i

måltidssammanhang, exempelvis den västerländsk normen om att (de flesta) måltider bör ätas med bestick (Jönsson, 2020). Normer relateras till inkludering eftersom de kan skapa gränser för vad som anses " normalt " eller legitimt, och därmed påverka vem som ges utrymme och vem som inte anses " passa in " .

Inkludering som dialogbegrepp

I avhandlingen har jag använt den social-relationella modellen av funktionshinder som analytisk lins, men analysen har skett i nära dialog med begreppet inkludering (se beskrivning i kapitlet Inkludering s. 18). Initialt använde jag begreppet tillgänglighet (utifrån inramningen om fysisk, social och pedagogisk skolmåltidsmiljö, se s. 20) som utgångspunkt, vilket senare kom att leda till en förskjutning mot att i stället gå i dialog med begreppet inkludering. Inkludering är i en internationell forskningskontext mer etablerat, och som tidigare beskrivet erbjuder begreppet en bredare vision som inte enbart omfattar tillgänglighet i lärmiljön utan utgår även från en värdegrund om delaktighet och gemenskap (se Barow & Berhanu, 2021).

I avhandlingen kommer jag att utgå från en gemenskapsorienterad definition av inkludering (se Göransson & Nilholm, 2014) som innefattar både den " snäva " definitionen om att möta elever i behov av särskilt stöd, men också den " breda " definitionen, som innebär att möta sociala och kunskapsmässiga behov hos alla elever och skapa gemenskap (se kapitlet Inkludering s. 18). Denna utgångspunkt anser jag harmonierar med skolmåltidens uppdrag att utjämna olikheter mellan elever och bidra till jämlika förutsättningar för lärande (jfr. Skollagen, SFS 2010:800 kap 5). Skolmåltiden har sedan sin etablering i den svenska välfärdsmodellen burit ett kompensatoriskt syfte, där alla elever, oberoende av social eller ekonomisk bakgrund, ska ha tillgång till en näringsriktig måltid på lika villkor. Den gemenskapsorienterade förståelsen av inkludering innebär inte enbart fysisk närvaro, utan också social delaktighet och möjligheten att vara en del av gemenskapen. I en inkluderande skolmåltidsgemenskap blir således måltiden inte bara ett tillfälle för näringsintag, utan en del av skolans demokratiska uppdrag att skapa en miljö där alla elever, oavsett bakgrund, ges möjlighet att delta på lika villkor.

I min förståelse av inkludering i relation till skolmåltiden utgår jag från Amor och kollegor (2018), vilket innebär dels att analysera och förstå de uppfattningar och förhållningssätt som olika aktörer uttrycker i relation till inkludering, dels att beskriva och problematisera rådande förhållanden, hinder och möjligheter som synliggörs i skolmåltidsmiljön. Därtill är det viktigt för mig att inte rikta fokus mot att värdera enskilda

aktörers arbete eller intentioner. I stället söker jag, i linje med ett socialt snarare än ett brist- eller individorienterat perspektiv, att lyfta analysen till den nivå där förutsättningarna för delaktighet skapas: utifrån skolans organisatoriska och kulturella villkor. Dessa villkor utgör de ramar som möjliggör eller begränsar inkludering och behöver därför stå i centrum för en meningsfull analys. Min utgångspunkt är inte heller att ”checka av” om inkludering uppnås eller inte utifrån en precis definition. För mig är inkludering en del av skolans värdegrundsarbete och därmed ett pågående arbete snarare än ett slutmål som kan avprickas (se Nilsson, 2025).

Metodologi

Studiedesign

Hela forskningsprojektet vilar på en metodologisk grund i etnografiskt fältarbete, vilket omfattade fem månader av deltagande observationer och informella samtal i fyra skolor, samt semistrukturerade intervjuer. Kombinationen av dessa metoder bidrog, i relation till studiens syfte och frågeställningar, till möjligheten att komma nära elever diagnostiserade med AST eller ADHD i deras vardag och att samtala med dem på olika sätt, både informellt och strukturerat. Fältarbete möjliggör dessutom observation av fenomen, beteenden, interaktioner och kontextuella ”för-givet-taganden” som kan vara svåra att fånga genom enbart intervjuer (Fangen, 2005). Enligt Hammersley och Atkinson (2019, s. 3) beskrivs etnografi på detta sätt:

/.../ ethnography usually involves the researcher participating, overtly and covertly, in people’s daily lives for an extended period of time, watching what happens, listening to what is said, and/or asking questions through informal and formal interviews, collecting documents and artefacts – in fact, gathering whatever data are available to throw light on the issues that are the emerging focus of inquiry.

För att fördjupa frågan om inkludering och synliggöra förutsättningar ur olika perspektiv inkluderades även skolmåltpersonal och lärare i studien. Även vårdnadshavare till barn diagnostiserade med AST eller ADHD inkluderades för att skapa en djupare förståelse av barnets vardag, ätande och måltidssituationer utanför skolans kontext.

Den etnografiska metodens särart ligger således i att forskaren befinner sig i och engagerar sig i den miljö som studeras, tillsammans med de människor som verkar där. Observationer gör det möjligt att fånga sådant som är svårformulerat, uttalat, informellt eller förkroppsligat, kunskap som sällan framkommer enbart genom intervjuer (Emerson et al., 2011). Som Fangen (2005) framhåller ger observationer en mer komplex bild av verkligheten genom närheten till människors vardag, där det observerade (vad som görs) kan ställas i relation till det uttalade (vad som sägs) i intervjuer och informella samtal. För att möjliggöra en potentiell överförbarhet kommer metodologi, kontext och deltagare beskrivas utförligt, och analysen presenteras genom täta beskrivningar. Detta syftar

till att ge läsaren tillräckligt underlag för att bedöma i vilken utsträckning resultaten kan vara relevanta i andra sammanhang. I tabell 1 ges en översikt över delstudierna, det empiriska material de baseras på samt den analysmetod som använts.

Tabell 1. Översikt av deltagare, metod och analysmetod för respektive delstudie.

	Delstudie I	Delstudie II	Delstudie III	Delstudie IV
Deltagare	Elever (n=5) Vårdnadshavare (n=5)		Skolmåltids- personal (n=9)	Lärare (n=10)
Metod				
<i>Deltagande observationer</i>	Ca 100 timmar fördelat på fyra skolor			
<i>Semi-strukturerade intervjuer</i>	Elever (n=5) Vårdnadshavare (n=5)		Skolmåltids- personal (n=5)	Lärare (n=10)
Analysmetod	Reflexiv tematisk analys			

Reflexivitet och positionering

Reflexivitet utgör en central del av den kvalitativa forskningsprocessen, då den påverkar både vilka forskningsfrågor som formuleras och hur forskningsresultaten slutligen tar form (Braun & Clarke, 2022). Begreppet kan förstås på flera nivåer. En aspekt är personlig reflexivitet, som innebär att forskaren reflekterar över sin förförståelse, sina förutfattade meningar, och förväntningar (Olmos-Vega et al., 2022). Reflexivitet handlar också om att granska den intersubjektiva dynamik som uppstår mellan forskare och deltagare, exempelvis maktförhållanden, samt att kontinuerligt föra en kritisk diskussion om metodval genom hela forskningsprocessen (Olmos-Vega et al., 2022). Genom hela forskningsprocessen har jag fört dagbok där jag reflekterat över metodologiska beslut, etiska ställningstaganden och de personliga erfarenheter som uppkommit längst vägen. I detta kapitel redogör jag för min bakgrund och position som forskare, och genom det fortsatta metodologiska kapitlet beskriver jag och reflekterar över de metodval och etiska överväganden som gjorts.

Jag har som tidigare nämnts en yrkesbakgrund som dietist, ett yrke jag utövade i nio år innan jag påbörjade forskarutbildningen (se även Inledning s. 1). Under de sista åren som kliniskt verksam dietist arbetade jag inom habiliteringen med barn och vuxna med ätsvårigheter, vilket gav mig en särskild närhet till frågor som rör barns ätande och måltids-

situationer. I det kliniska arbetet ingick observation av barns ätande som del av utredningar relaterat till ät- och sväljsvårigheter samt bedömning av näringsintag. Mot bakgrund av denna erfarenhet är det sannolikt att jag, under fältarbetet, var särskilt uppmärksam på olika aspekter som rör ätande. En forskare med till exempel en pedagogisk utbildningsbakgrund hade sannolikt riktat fokus mot andra dimensioner av ett barns skolvardag.

I min kliniska vardag som dietist hade jag ofta kontakt med både föräldrar och skolor, och upplevde en ojämlikhet i hur barn diagnostiserade med AST och ADHD bemöttes i relation till skolmältiden, exempelvis av bristande förståelse från skolan och svårigheter att få anpassningar beviljade. En sådan förförståelse kan ha haft betydelse för hur studien utformades, vilka frågor som betonades, teorival och vilka resultat som framträdde som särskilt betydelsefulla. Det är möjligt att mitt intresse för funktionshinderforskning som teori, som belyser marginalisering och ojämlikhet för personer med funktionsnedsättning, delvis har sin grund i de orättvisor jag upplevde i relation till de barn jag mötte i mitt kliniska arbete.

Det har under hela forskningsprocessen varit av central betydelse för mig att uppmärksamma och värna barnets perspektiv. Inom forskning är det inte ovanligt att barn behandlas som objekt, där information om deras erfarenheter inhämtas från andra än barnet självt. Att barn behandlas som objekt är något som är synligt i forskningsöversikterna om ätande och ättsvårigheter bland barn diagnostiserade med AST eller ADHD. Enligt Aspán (2016) är motivering till detta ofta att barn behöver skyddas eller att de inte anses tillräckligt kompetenta eller mogna för att uttrycka sina egna upplevelser. Detta är särskilt framträdande när det gäller barn med funktionsnedsättning, där begränsat tillträde eller kommunikativa barriärer ytterligare kan minska möjligheterna för barnet att få komma till tals (Aspán, 2016). I denna avhandling har det därför varit centralt att antingen upprätthålla ett barnperspektiv, där barnet själv ges möjlighet att berätta om sina erfarenheter, eller att sträva efter ett barns perspektiv, det vill säga att komma så nära barnets utsagor och vardagliga erfarenheter som möjligt och inta en position som tillvaratar barnets intressen (Nilsson et al., 2015). Även om tidigare forskning har argumenterat för att vuxna aldrig fullt ut kan representera barns perspektiv (se exempelvis Punch, 2002), menar andra att observationer är en bra metod för att komma nära barn i deras livssituation och vardagliga värld (Kirk, 2007).

Det är även relevant att reflektera över min egen position som utanförstående, att jag inte själv tillhör den ”kategori” som studien berör, såsom att vara barn och att ha en funktionsnedsättning. Utifrån ett

socialkonstruktionistiskt utgångspunkt, och i linje med Hackings (2000) resonemang om hur kategorier uppstår genom de klassificeringar och grupperingar som görs i samhället, behöver jag som forskare vara medveten om att även denna studie kan bidra till att befästa sådana kategorier. När forskning riktas mot en grupp som redan riskerar marginalisering, finns en risk att forskningen, trots goda intentioner, förstärker deras position som "de Andra" (se Traustadóttir, 2001). Att beskriva, analysera och tolka deras erfarenheter kan därmed bidra till den process av "othering" som innebär att en grupp framställs som avvikande i relation till en norm. Samtidigt, liksom Kristoffersson (2021), utgår jag från att normer och strukturer behöver synliggöras och problematiseras för att förändring ska vara möjlig. Att uppmärksamma och kritiskt granska dessa kategoriseringar blir därför en nödvändig del av forskningen, snarare än ett argument för att avstå från att studera dem.

Förberedelse inför fältarbete

För att öva observationsteknik, utveckla fältanteckningsförmågan och börja lära känna skolmåltidens miljöer genomfördes fem pilotobservationer. Observationerna utfördes på en annan grundskola än de som senare deltog i studien, samt på en förskola, med godkännande från respektive rektor och berörda lärare. Pilotobservationerna varade cirka två timmar och under dessa togs både "head notes" (minnesbaserade noteringar) och "jottings" (korta nedskrivna noteringar) (se utförlig beskrivning i kapitlet Genomförande s. 35). Dessa anteckningar utvecklades därefter till längre fältnarrativ som en övning i det planerade tillvägagångssättet.

För att testa och vidareutveckla de framtagna intervjuguiderna samt för att öva på intervjusituationen genomfördes pilotintervjuer. Fem barn i åldrarna 8–12 år, som fanns i min närhet, intervjuades. Intervjuerna spelades in och varade i 30–40 minuter. Efter varje intervju fick barnet ge återkoppling på hur frågorna uppfattades, om något var otydligt, samt om det fanns frågor de upplevde saknades. Intervjuerna transkriberades och analyserades med fokus både på intervjuteknik och frågekvalitet. Intervjuguiden justerades något efter varje intervju; exempelvis förtydligades vissa frågor, och en slutlig genomgång av intervjuguiden genomfördes efter att samtliga pilotintervjuer avslutats. En pilotintervju genomfördes även med en lärare, där intervjuguiden avsedd för lärare testades och justerades på motsvarande sätt.

Rekrytering och tillträde till fältet

Elever och skolor

Rekryteringen av elever och skolor inleddes genom att medicinskt ansvarig skolsköterska (chef för skolsköterskor) i en mindre svensk kommun kontaktades och informerades om studiens syfte. I kontakten med denne diskuterades potentiella rekryteringsmöjligheter och tillvägagångssätt. I nästa steg bjöds alla skolsköterskor i kommunen, var och en ansvarig för mellan en och fyra skolor, in till ett möte. Under mötet gav jag information om studien, och skolsköterskorna tillfrågades om sitt intresse av att vara behjälpliga i rekryteringsprocessen, vilket alla visade intresse för.

I nästa steg skickades informationsbrev till kommunens 17 rektorer ut, där de gavs information om studien och uppmanas ta ställning till om studien kunde genomföras i den skola eller de skolor de ansvarade för. Vissa rektorer gav direkt respons genom mejlsvår och andra kontaktades med ett uppföljande telefonsamtal cirka två veckor efter att mejlet skickats ut. Totalt nio rektorer godkände att studien kunde genomföras på deras skola.

Jag tog sedan åter kontakt med de skolsköterskor på de skolor där rektorer lämnat medgivande. Skolsköterskorna (i några fall tillsammans med övrig personal i elevhälsoteam) ombads att identifiera elever som uppfyllde inklusionskriterierna. Dessa kriterier var att eleven skulle vara diagnostiserad med autismspektrumtillstånd och/eller ADHD, vara i åldern 10–12 år, gå i årskurs 4–6 i grundskolan samt inte ha en diagnostiserad intellektuell funktionsnedsättning.

Åldersgruppen motiveras av flera skäl. Att rikta in sig på elever i mellanstadieålder ger ett större rekryteringsunderlag eftersom yngre elever ofta i mindre utsträckning fått en formell diagnos av AST eller ADHD (Socialstyrelsen, 2023; Socialstyrelsen, 2024). För det andra befinner sig eleverna fortfarande i mellanstadiet, där det, till skillnad från högstadiet, vanligtvis inte är tillåtet att lämna skolområdet under skoldagen, exempelvis för att äta lunch på annan plats. Mellanstadiet kännetecknas dessutom ofta av en högre grad av vuxennärvaro, något som jag ansåg relevant med hänsyn till studiens syfte.

Målet med rekryteringen var att inkludera omkring fem elever. Detta antal valdes eftersom det bedömdes som möjligt att genomföra observationer i tillräcklig omfattning i samtliga kontexter och samtidigt möjliggöra täta och rika beskrivningar (se Emerson et al., 2011). Deltagarna rekryterades från kommunala skolor inom en och samma kommun och denna

geografiska avgränsning valdes av praktiska skäl. Eftersom skolorna tillhörde samma kommunala organisation omfattades de av liknande styrningsmässiga och organisatoriska förutsättningar, såsom gemensamma lokala riktlinjer för skolmåltider och likartade rutiner för individuellt anpassad kost. Detta skapade en mer sammanhållen kontext och minskade variationen i organisatoriska villkor. Samtidigt innebar denna avgränsning att studiens resultat är tätt knutna till just denna kommunala kontext och bör tolkas med viss försiktighet när det gäller överförbarhet till andra kommuner med andra organisatoriska eller demografiska förhållanden.

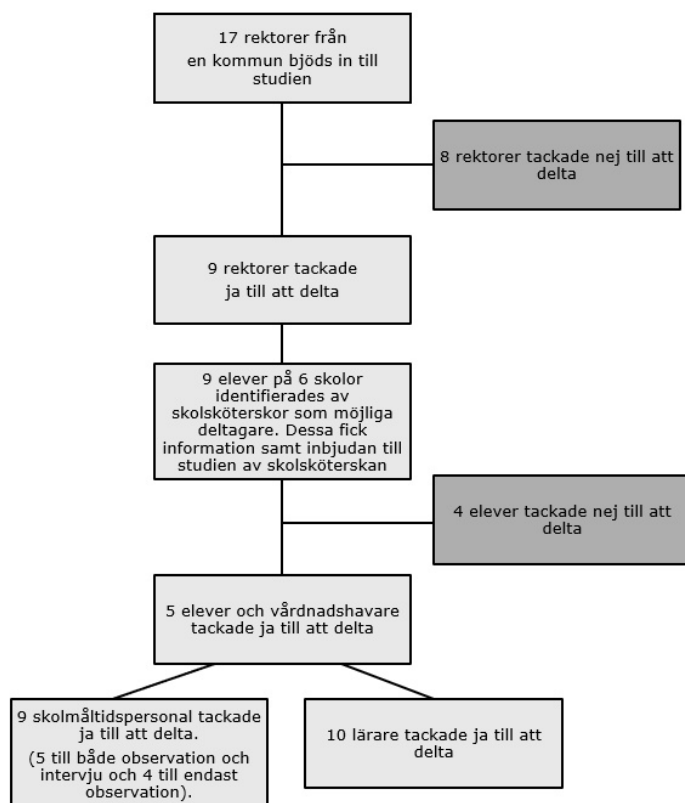
Totalt nio informations- och samtyckesbrev skickades ut, varav två var till flickor och sju var till pojkar. Vårdnadshavare uppmuntrades i informationsbrevet att prata med sitt barn om studien och fråga om de var intresserade av att delta, samt kontakta mig vid frågor (se Bilaga 1). I utskicket medföljde även ett separat informationsbrev anpassat för barn (se Bilaga 2). Vårdnadshavaren ombads skicka in samtyckesblanketten i ett frankerat kuvert som följde med brevet, eller ge samtycke via ett digitalt formulär. Först när jag mottog samtyckesformulär med underskrift och kontaktuppgifter till båda vårdnadshavarna, fick jag kännedom om vilka elever som ville delta. Av de nio kontaktade tackade fem elever ja till att delta i studien, varav två elever gick på samma skola. Samtliga fem var pojkar. Rekryteringsflödet redovisas i Figur 1.

Att skolsköterskorna (och i vissa fall elevhälsoteamet) bistod i rekryteringsprocessen kan ha påverkat denna studies urval (och potentiellt sedermera resultatet). I den kommun där rekryteringen genomfördes ansvarade skolsköterskorna för beslut om individuellt anpassad kost och hade dessutom ofta kännedom om andra former av anpassningar eller stöd. Detta innebär att de elever som skolsköterskorna kände till också hade varit eller var i behov av olika former av stöd. Följaktligen kan de elever som inkluderades i studien ha haft större behov av stöd i skolan och eventuellt även mer omfattande svårigheter i relation till skolmåltider än vad som hade varit fallet om rekrytering skett via andra kanaler på skolan eller i samhället.

Endast pojkar rekryterades till denna studie, vilket delvis berodde på att av de nio rekryteringsbrev som skickades ut var endast två adresserade till flickor. Denna ojämna fördelning speglar i stor utsträckning könsfördelningen bland barn och unga som fått en diagnos inom AST eller ADHD. Bland 10–17-åringar är antalet med en diagnos dubbelt så högt bland pojkar som bland flickor, och flickor får generellt sin diagnos senare än pojkar (Socialstyrelsen, 2023; Socialstyrelsen, 2024). Rekryteringsutfallet ligger även i linje med tidigare forskning om vilka elever

diagnostiserade med AST eller ADHD som väljer att delta i studier, där pojkar i högstadieåldern är tydligt överrepresenterade (Taneja-Johansson, 2023). Att flickor i högre grad tackar nej till deltagande i forskning, särskilt i sammanhang där det kan innebära en risk att exponeras inför klasskamrater, kan också relateras till fenomenet ”kamouflering”. Kamouflering innebär att en person anstränger sig för att dölja eller kompensera socialt, till exempel genom att hålla tillbaka känslor eller beteenden för att ”passa in” (Tomlinson et al., 2020).

Figur 1. Flödesschema över rekryteringsprocessen



Vårdnadshavare

I informationsbrevet till vårdnadshavare framgick att de också kunde komma att tillfrågas om deltagande i en intervju. När samtyckesformulären inkom mejlade jag båda vårdnadshavarna för att fråga vem av dem jag skulle kontakta inför fältarbetets start. I samtliga fem fall var det mammor som svarade. Vid det inledande samtalet tillfrågades de om intresse att delta i en intervju, vilket alla fem tackade ja till.

Att endast mammor deltog speglar tidigare mönster i forskning om barn diagnostiserade med AST eller ADHD, där mödrar i stor utsträckning varit de främsta informanterna (Corcoran et al., 2016). I ett svenskt sammanhang kan detta också relateras till statistik som visar att mödrar är de huvudsakliga mottagarna (76 %) av vårdbidrag för barn med funktionsnedsättningar, vilket antyder ett större omvårdnadsansvar (Försäkringskassan, 2024).

Lärare

I nästa steg kontaktades klasslärarna i de klasser där vårdnadshavare och elev hade samtyckt till att delta. Lärarna informerades skriftligt om studien via mejl och därefter muntligt via telefon. De tillfrågades om sitt intresse av att medverka, samt om det fanns möjlighet för mig som forskare att vistas i klassrummet och följa klassen. Samtliga klasslärare till de fem rekryterade eleverna godkände att studien kunde genomföras i deras klassrum. Väl på plats i respektive skola rekryterades ytterligare fem lärare. Samtliga tio lärare fick information om studien (se Bilaga 3) och fick ta ställning till att själva bli observerade och att delta i en intervju, vilket alla gav skriftligt samtycke till. Av de tio rekryterade lärarna, åtta kvinnor och två män, var samtliga involverade i undervisningen av den rekryterade eleven.

Skolmåltidspersonal

Vid de skolor där elever rekryterades kontaktades respektive skolmåltidschef (chefer för en eller flera av kommunens skolkök) via mejl och informationsbrev där det framgick att rektor hade godkänt observationer på skolan (se Bilaga 3). Skolmåltidscheferna (som även själva arbetade i skolköken) tillfrågades även om att delta i intervju. Tre av dem tackade ja till både intervju och observation, medan den fjärde inte var stationerad på den aktuella skolan. Skolmåltidscheferna ombads dessutom att informera den lokala personalen, dela ut skriftlig information och undersöka intresset för deltagande.

När fältarbetet inleddes tog jag på nytt kontakt med skolmåltidscheferna vid de aktuella skolorna och presenterade mig för övrig personal. Förutom de tre skolmåltidscheferna samtyckte även två medarbetare inom skolmåltidspersonalen till att både intervjuas och observeras. Under fältarbetets gång, när jag intresserade mig för att komma närmare skolmåltidspersonalens arbete i de respektive skolköken, tillkom ytterligare fyra personer ur personalgruppen. Dessa deltog inte i intervjuer, men observerades och deltog i informella samtal. Sammanlagt gav alltså nio personer, samtliga kvinnor, sitt samtycke till att delta i studien: fem till både intervju och observation, och fyra till enbart observation.

Bland de deltagande lärarna var åtta av tio kvinnor, och all skolmåltidspersonal som medverkade var kvinnor. Denna fördelning överensstämmer väl med könsfördelningen bland lärare i den svenska grundskolan, där 78 procent är kvinnor (Statistikmyndigheten, 2024). För skolmåltidspersonal finns ingen motsvarande statistik, men tidigare studier har beskrivit yrket som starkt kvinnodominerat (Persson Osowski et al., 2010).

Genomförande

Deltagande observationer och informella samtal

Varje elev följdes under fyra skolveckor, vanligen fyra dagar per vecka med en fältpaus i mitten av veckan för att ge utrymme till analytisk distans (se Fangen, 2005). Fältarbetet påbörjades i februari år 2022 hos den deltagare som först tackat ja, och fortsatte sedan i turordning utefter när eleverna rekryterats. Fältarbetet avslutades i oktober 2022 (Se tabell 2.)

Tabell 2. Översikt av observationstid per skola (skolornas namn är pseudonymer).

SKOLA	OBSERVATIONSDAGAR	OBSERVATIONSTIMMAR
Häggskolan	16 (elev 1) 15 (elev 2)	22 timmar, 15 minuter (elev 1) 20 timmar, 25 minuter (elev 2)
Vallskolan	17	21 timmar, 45 minuter
Bergskolan	15	19 timmar, 45 minuter
Björkskolan	13	16 timmar, 25 minuter
TOTALT	76	100 timmar, 35 minuter

Varje månatlig fältarbetsperiod inleddes med att jag besökte klassen, presenterade mig och hälsade på den elev som deltog i studien. För klassen informerade jag övergripande om att jag genomförde en studie om skolmåltiden, utan att gå in på studiens specifika syfte. Eleverna i klassen fick även muntlig information om att de själva inte var deltagare i studien. Med hjälp av läraren utskickades ett informationsbrev till samtliga elevers vårdnadshavare, där det framgick att en studie pågick men att deras barn inte var en del av den (se Bilaga 4).

Under de följande fyra veckorna besökte jag vanligen den aktuella skolan under förmiddagarna. Jag tillbringade då en stund i skolrestaurangen för att observera exempelvis lokalens utformning och inredning, serveringen och flödet av elever in och ut från skolrestaurangen. Därefter gick jag till den deltagande elevens klass och deltog under lektionen före lunch (eller under en senare del av lektionen). Att delta i lektionen före lunch gav möjlighet att fånga fler detaljer om elevens generella skolgång samt att observera övergången mellan lektion och skolmåltid. Jag följde sedan eleven, klasskamraterna och eventuellt läraren till skolrestaurangen, där jag, liksom övriga, köade, tog mat, valde plats (eller satte mig vid klassens utvalda bord) och åt lunch. Jag valde vanligtvis att sitta tillsammans med den elev som deltog i studien, men ibland även med andra elever och lärare.

Jag tillbringade även tid i varje skolas kök under en till två dagar per skola, tre till fyra timmar per tillfälle, från morgon till lunchtid. Under dessa pass observerade jag, och deltog i planering, tillagning och servering av skolmåltiden, i syfte att komma närmare den situation där måltiden förbereds, få möjlighet till informella samtal med skolmåltidspersonal samt upptäcka sådant som inte alltid verbaliseras i intervjuer (se Joosse & Marshall, 2020).

Emerson och kollegor (2011 s. 28) skriver om att ”cast the net broadly” initialt under fältarbete, vilket innebär att vara öppen för variation av händelser och interaktioner, för att sedan observera mer fokuserat. Jag observerade dels initiala sinnesintryck som lukter, ljud, smak av maten, och övrigt i den fysiska miljös utformning och inredning. Vidare dokumenterades även sociala interaktioner såsom samtal och innehåll i dem, tonfall, miner och ansiktsstryck mellan både elev och lärare och elever emellan. Övergripande var fokus under observationerna inspirerade av de tre aspekterna av lärmiljö: den fysiska miljön (t.ex. skolrestaurangens utformning, möblering, belysning och ljudnivå), den sociala miljön (t.ex. relationer, samtal och sociala interaktioner) samt den pedagogiska miljön (t.ex. stöd och instruktioner). Observationsprotokoll innefattar ovan nämnda observationsområden (se Bilaga 5), dock användes observationsprotokollet inte aktivt under fältarbete utan för planering och förberedelse. Observationerna pågick vanligen i 1–3 timmar per dag, dock med mer begränsad dokumentation under elevens lektion och mer fokuserat innan, under och precis efter skolmåltiden.

Fältnoteringar gjordes dels som ”headnotes” (noteringar i minnet) eller ”jottings” (korta skrivna notat) (Emerson et al., 2011). De skriftliga notaten bestod av korta ord, meningar eller citat från deltagare och dokumenterades inledningsvis i ett pappersblock eller i mobiltelefonen.

Efter några veckors fältarbete valde jag dock att avstå från handskrivna anteckningar. Dels var det mer tidskrävande att senare överföra handskrivet material till digital form, dels märkte jag att själva skrivsituationen väckte mer uppmärksamhet bland eleverna. Flera elever uttryckte nyfikenhet kring vad som nedtecknades och sökte insyn i blocket, något som inte förekom när anteckningarna gjordes i mobiltelefonen.

Sättet att anteckna väckte en metodologisk och etisk reflektion. Handantecknandet fungerade som en synlig markering av min forskarroll, vilket i vissa avseenden kan bidra till transparens i fältsituationen. Samtidigt uppfattade jag att det riskerade att störa eleverna i deras vardagliga situationer, och att det dessutom kunde vara etiskt problematiskt att de försökte läsa mina fältanteckningar. Att övergå till enbart digitala anteckningar blev därför ett sätt att både effektivisera och stärka konfidentialiteten.

Efter varje avslutat fältarbete sammanställde jag senare samma dag "headnotes" från minnet tillsammans med "jottings" till längre fältnarrativ, som skrevs i kronologisk tidsföljd under dagen (se Emerson et al., 2011). Jag strävade efter att återge täta beskrivningar, rika på detaljer, exempelvis inte endast beskriva *att* eleven tog mat, utan även beskriva *hur* detta gjordes (se Sankofa, 2022). De utskrivna fältnarrativen motsvarade vanligen 2–3 A4-sidor text per dag i fält.

Intervjuer med elever

Alla fem deltagande elever intervjuades. Intervjuerna genomfördes efter ungefär två veckors observationer, då jag upplevde att både jag och eleverna hunnit etablera en relation. Fyra av intervjuerna ägde rum under skoltid i ett avskilt grupprum, vid en tidpunkt som läraren ansåg lämplig och som eleven godkänt. En intervju genomfördes i elevens hem, i enlighet med elevens önskemål, och med vårdnadshavare närvarande som stöd.

Intervjuerna följde en semistrukturerad intervjuguide utformad med stöd i Magnusson och Marecek (2015) för den övergripande strukturen, samt Cederborg och kollegor (2009) för mer specifika riktlinjer om intervjuer med barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Cederborg och kollegor (2009) betonar bland annat fördelarna med att genomföra flera kortare intervjuer i stället för ett långt samtal, i syfte att underlätta koncentration och bibehålla fokus (se även Kelly, 2007). Mot denna bakgrund delades intervjuerna med eleverna upp i två sessioner om cirka 20–30 minuter vardera, och genomförda med några dagars mellanrum. Jag upplevde denna uppdelning av intervjuer positivt, då flera elever efter

ungefär 20 minuter uppfattades ha svårt att bibehålla intresse för samtalet.

Generellt kan barn från cirka 12 års ålder och uppåt besvara mer abstrakta frågor i en intervjusituation (Nilsson et al., 2015). För den specifika målgruppen i denna studie, elever diagnostiserade med AST eller ADHD, har dock tidigare forskning visat att öppna och abstrakta frågor kan vara svårare att hantera (Fayette & Bond, 2017; Tyrrell & Woods, 2018). Med utgångspunkt i Kellys (2007) resonemang om den variation som finns bland barn strävade jag därför efter att utforma en intervjuguide som var användbar för en bred mångfald av deltagare. Intervjuguiden innehöll följaktligen en kombination av öppna frågor och mer slutna eller direkt formulerade frågor, för att dels möjliggöra rika beskrivningar, dels erbjuda ett tydligt stöd i samtalet (se Bilaga 6).

Av de två intervju-sessionerna med varje elev fokuserade den första på skolrestaurangens fysiska, sociala och pedagogiska miljö. Frågor som "Berätta om då du går till matsalen" följdes av frågor om hur eleven upplevde skolrestaurangen och måltidssituationen. Som stöd fanns bilder av skolrestaurangen, exempelvis sittplatserna och serveringslinjen. Den andra intervjun inleddes med en kort sammanfattning av den första sessionen, där eleven också fick möjlighet att göra tillägg. Därefter fokuserade intervjun på elevernas upplevelser av de serverade skolmåltiderna. Som stöd i samtalet användes fotografier av olika maträtter (se beskrivning på s. 39). Eleven ombads först beskriva maträtten på bilden, varefter frågor ställdes om exempelvis smak, utseende och upplevelser kopplade till maten. Samtalet inkluderade även frågor om mat utanför skolan, till exempel favoriträtter hemma, och i vissa fall frågor utifrån händelser jag observerat (således tillägg i intervjuguiden för den elev som intervjuades). Vita papper och färgpennor fanns tillgängliga vid varje intervju, om eleven exempelvis skulle vilja rita upp skolrestaurangen, men dessa användes inte av någon av deltagarna.

I samtal och bemötande av eleverna inspirerades jag av Lindberg med kollegor (2014), gällande att begränsa mitt eget ordflöde, vara konkret och tydlig samt att ställa frågan en gång till när jag inte var säker på vad eleven menade. Jag upplevde ofta att mer utvecklade svar kunde komma om jag avvaktade och gav eleven tid. Vid följdfrågor försökte jag använda ord och uttryck som eleven själv hade använt och erbjöd ofta uppmuntrande samtalsstöd. Vid flera tillfällen behövde jag ställa flera följdfrågor för att förtydliga eller utveckla elevens svar. Under de första intervjuerna blev jag också varse betydelsen av att undvika referenser till tid. Exempelvis visade jag en bild på en maträtt och kommenterade att "*detta åt vi förra veckan, kommer du ihåg det?*". Detta sätt att fråga ledde till att elevens fokus

förflyttades till att försöka minnas *när* maträtten hade serverats, snarare än att beskriva sina upplevelser av den, vilket var det jag var intresserad av.

När jag intervjuade eleverna svarade de emellanåt *"jag vet inte"* och även ibland *"jag bryr mig inte"* på frågor. Detta kändes frustrerande och ingav en känsla av att vissa frågor inte besvarades så utförligt svar som jag eftersträvat. Tinson (2009) beskriver flera möjliga orsaker till denna typ av svar i intervjuer med barn, exempelvis att barnet inte förstår frågan, är osäker på om svaret verkligen är konfidentiellt, känner sig blyg eller helt enkelt inte är intresserad av ämnet. Med hänsyn till detta försökte jag under intervjuerna betona att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar, och vid behov omformulerade jag frågor för att underlätta förståelsen. Detta samtidigt som jag respekterade elevens uttryck för att inte veta eller inte vilja svara på en fråga.

Skillnader i kognitiv och språklig utveckling kan vara en faktor till ojämlikhet i samtal med barn (Kirk, 2007). Både under fältarbete och vid intervjuer upplevde jag dock något som kan ses som positivt i detta avseende: jag hade inledningsvis en begränsad insyn i hur verksamheten fungerade i skolmiljön, eftersom jag inte har annan erfarenhet än den från min egen grundskoletid. Min "dåliga koll" innebar att eleverna ofta behövde förklara för mig hur saker och ting "fungerade", vilket i många situationer gav dem ett potentiellt övertag i mötet. Vid flera tillfällen uppfattade jag att eleverna uppskattade att guida mig i skolans miljöer och att berätta om sin vardag. En elev uttryckte skämtsamt att jag var som en "stalker", ett yttrande som visserligen skulle kunna väcka negativa associationer, men som i sammanhanget snarare kunde förstås som ett uttryck för en viss trygghet i relationen.

Bilder som kommunikationsverktyg

För att öka möjligheten att fördjupa samtalet, hjälpa minnet och för att minska eventuellt stress relaterat till samtal öga-mot-öga (Kelly, 2007; Tinson, 2009), användes bilder som stöd under intervjuerna. Till varje intervju användes bilder på maträtter som serverats under mina fältarbetsveckor, och bilder tagna på skolrestaurangen. Inspirerad av Clark och Moss (2017) samt Nilsson och kollegor (2015) med tanke om att ge röst åt eleverna och göra dem mer delaktiga i forskningsprocessen var min utgångspunkt att låta eleverna själva fotografera, alternativt göra en så kallad "photo-walk" (Clark & Moss, 2017). I en "photo walk" går forskaren tillsammans med barnet igenom den aktuella miljön för en "stimulated recall" och låter barnet beskriva miljön och platserna. Alla

elever fick därför möjlighet att låna en mobilkamera och själva fotografera måltider och skolrestaurangen. Samtliga elever tackade dock nej till detta.

Orsakerna till att eleverna inte själva ville fota kan ha varit flera. Via vårdnadshavare fick jag information om att två elever hade motoriska svårigheter som gjorde det svårt att hantera en mobilkamera, och att de därför sannolikt skulle avstå. Jag uppfattade också att uppgiften att "fotografera sin skolmåltid" upplevdes abstrakt, och det var svårt att ge instruktioner utan att samtidigt riskera att styra vad eleverna skulle fotografera. En ytterligare möjlig förklaring till deras avståndstagande är ovilja att synliggöras inför andra elever och därigenom markera sitt deltagande i studien (se Cook et al., 2017). Faktumet att eleverna inte är tillåtna att använda mobiler i skolan kan också ha påverkat deras beslut.

Bilder togs i stället av mig dagligen under fältarbetet. Jag fotade vanligen dagens serverade maträtt/maträtter, och tillhörande salladsbuffé. Jag fotade även skolrestaurangen, korridorer till skolrestaurangen, serverings-linjen, sittplatser och annat som föreföll intressant i relation till avhandlingens syfte. Under intervjuerna visades bilderna (ca 10 stycken per intervju). Vanligen genererade dessa bilder associationer till andra måltider, vilket fördjupade samtalet, exempelvis att när en maträtt med bulgur visades kunde eleverna associera till andra rätter där bulgur serverades.

Emojis som kommunikationsverktyg

Som samtalsstöd för att initiera diskussioner om maträtter och måltidsmiljön använde jag också emojis med tre olika känslouttryck: glad, neutral och ledsen. Emojis har uppmärksammats i forskning under de senaste åren, särskilt i studier med barn, eftersom de utgör ett kommunikationssätt som barn och ungdomar kan vara vana vid och bekväma med (Fane et al., 2016). Dessutom har de visat sig vara användbara för barn med diagnosen AST, då emojis kan underlätta verbalt uttryck för känslor och bidra till att påbörja ett samtal (Peuravaara, 2021). Bilder på de tre olika emojis togs fram inför varje intervju och kunde användas fritt av deltagarna, men användes främst när eleverna tittade på bilder av maten. I en typisk intervjusituation fick eleven se en bild av en maträtt, välja en emoji och därefter ställde jag följdfrågor om valet, vilket gav dem möjlighet att utveckla sina tankar och resonemang. Emojis användes dock inte till alla bilder, och inte av alla deltagare.

Intervjuer med vårdnadshavare

Intervjuerna med vårdnadshavare genomfördes med stöd av en frågeguide (se Bilaga 7), framtagen med inspiration från Magnusson och Marecek (2015). Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor om barnet, såsom barnets boendesituation och allmänna skolgång. Därefter fokuserade samtalet på ätande och måltider, med frågor som berörde både tidiga måltidssituationer under barndomen och nuvarande matvanor. Vidare diskuterades skolmåltiden, inklusive vårdnadshavarnas uppfattning om hur den fungerade, barnets matpreferenser och eventuella behov av anpassningar. Intervjun växlade mellan att behandla måltidsmiljön och maten som serveras. Fyra av intervjuerna genomfördes i neutrala lokaler, utan koppling till elevens skola eller hem, medan en intervju hölls digitalt via Zoom. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon.

I intervjusituationerna med mammorna upplevde jag att dessa i viss mån påminde om patientmöten, liknande de jag haft i min tidigare roll som dietist. Detta innebar att jag kunde känna mig mer avslappnad och i högre grad släppa manus. En risk med detta var dock att jag kan ha blivit alltför införstådd och därmed inte ställde tillräckligt många klagörande frågor (se Magnusson & Marecek, 2015). I och med att intervjusituationen kan likna ett patientmöte, finns också risk för maktobalans, där intervjuaren kan uppfattas som expert inom området (exempelvis kost och näring). Detta kan i sin tur hämma deltagarna (se Aléz & Hammarström, 2008). För att motverka detta var jag särskilt uppmärksam på hur jag pratade. Jag undvek att falla in i en specifik ”kostdiskurs” eller att föra samtalet mot frågor om näringsintag där jag skulle kunna förväntas bedöma barnets näringsstatus. I stället strävade jag efter ett vardagligt språkbruk, vilket syftade till att skapa en mer jämbördig intervjusituation.

Även om denna studie inte syftar till att direkt fånga föräldrarnas erfarenheter om sin situation, är det relevant att nämna att tidigare forskning har visat att mammor och pappor till barn med funktionsnedsättningar påverkas känslomässigt på olika sätt. Mammor har beskrivit högre nivåer av stress och ångest än pappor, liksom upplevelser av stigma och skuld i situationer som rör deras barn (Gray, 2002; Laurin, 2021). I intervjusituationen kan mammor därför vara extra sårbara i samtalet, särskilt eftersom ätande och måltidssituationer ofta är förknippat med moderligt omsorgsansvar (Lupton, 1996). I intervjuerna betonade jag därför studiens syfte och dess fokus på skolmåltiden, för att inte rikta uppmärksamheten mot frågor om omsorg och ansvar hos föräldern. Som ovan nämnt höll jag mig också neutral i samtal om livsmedel och näringsintag och undvek att fråga om sådant som kan

uppfattas som eftersträvansvärt, exempelvis grönsaksintag, för att inte värdera den information som gavs eller mammans förutsättningar.

Intervjuer med lärare och skolmåltidspersonal

Intervjuer med lärare och skolmåltidspersonal var även de av semistrukturerad karaktär med utgångspunkt i en frågeguide (se Bilaga 8 och Bilaga 9), med inspiration från Magnusson och Marecek (2015). Frågeguiden innehöll övergripande teman och frågor i relation till forskningsfrågorna och varierade beroende på personalens roll. Intentionen var att ge respektive deltagare utrymme att styra konversationen och följdfrågorna varierade beroende på vad som togs upp i intervjun. Åtta av intervjuerna med lärare genomfördes i ett separat grupprum på skolan och två intervjuer genomfördes digitalt via Zoom. De digitala intervjuerna genomfördes på detta sätt på grund av sjukdom hos deltagarna då tiden för intervjuerna var präglade av restriktioner relaterade till covid-19-pandemin. Alla intervjuer med skolmåltidspersonal gjordes i ett separat rum i anslutning till skolrestaurangen. Samtliga intervjuer spelades in, antingen via diktafon (MP3-spelare) eller via Zooms inspelningsfunktion.

Till skillnad från intervjuerna med mammorna var samtalen med lärare och skolmåltidspersonal en för mig mindre bekant situation, eftersom de i högre grad kretsade kring skolans verksamhet och miljöer, något som jag har mindre tidigare erfarenhet av. Detta innebar att jag ibland hade svårare att ställa spontana följdfrågor. Att vara mindre hemma i skolmiljön kan påverka maktförhållandena i olika riktningar. Dels kan deltagarna känna sig mer bekväma, eftersom de i större utsträckning kan ses som "experter" på det område som intervjun rör. Dels att jag inte hade någon koppling till skolan vilket kan göra det lättare för dem att uttrycka exempelvis kritik. Samtidigt kan min utomstående position verka i motsatt riktning, genom att jag uppfattas som en extern granskare. För att förhålla mig neutral betonade jag därför konfidentialitet och formulerade frågor på ett sätt som lyfte fram mitt intresse för deras erfarenheter, snarare än frågor som kunde tolkas som att deras arbetsinsats utvärderades.

Analys

I samtliga av avhandlingens artiklar har jag använt Braun och Clarkes reflexiva tematiska analys (2022) för att analysera materialet. Metoden valdes eftersom den, i relation till det empiriska materialet, erbjuder ett analytiskt ramverk som betonar forskarens aktiva roll i konstruerandet av resultatet. I denna version av tematisk analys (jmf. Braun & Clarke, 2006) framhålls till exempel förskjutningen från en syn på teman som något som

passivt "framträder" (*emerge*) i materialet, till att teman aktivt skapas och produceras av forskaren genom analysen. Avhandlingens empiriska material består delvis av observationer som i sig är producerade genom min tolkning av verkligheten, och de därmed inte kan sägas representera fenomenen "som de är" (se Hammersley & Atkinson, 2019). Därför framstod den reflexiva tematiska analysen, som erkänner forskarens roll som medskapare, som relevant för mig.

Reflexiv tematisk analys är flexibel i den meningen att forskaren kan närma sig materialet induktivt (datadrivet) eller deduktivt (teoridrivet). Dessutom menar Braun och Clarke (2022) att forskarens teoretiska position och perspektiv alltid närvarande och påverkar analysen. Detta kan jämföras med till exempel innehållsanalys, som, beroende på variant, ofta betraktas som mer "objektiv" och datadriven, med fokus på att återge själva "innehållet", snarare än att tolka djupare mening i den (Bohm & Sundqvist, 2025; Braun & Clarke, 2020).

Min bearbetning och mitt engagemang med det empiriska materialet har utgått från de sex faser som utgör grunden för reflexiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2022) vilket innebär att 1) göra sig bekant med det empiriska materialet 2) koda 3) ta fram initiala teman 4) granska och vidareutveckla teman 5) förfina, definiera och namnge teman 6) sammanställa resultatet i skrift.

Initialt transkriberades alla intervjuer ordagrant. Av det totala antalet inspelade intervjuer (25 stycken), transkriberades nio stycken manuellt direkt i ett Word-dokument, 12 intervjuer transkriberades manuellt i analysprogrammet MAXQDA (version 22.8.0) och fyra intervjuer transkriberades med hjälp av transkriberingsfunktionen i Microsoft Word (med efterföljande korrekturläsning och redigering).

Under den första analysfasen lyssnade jag till de inspelade intervjuerna samt läste det transkriberade materialet. Fältanteckningar lästes igenom på samma sätt. Därefter inleddes en kodningsprocess, som utgick från en induktiv grund, där jag kodade textnära och med en variation av semantiska (deskriptiva, nära deltagarnas egna ord) och latent (tolkande) koder. Kodningar av intervjuer gjordes i dataanalysprogrammet MAXQDA medan fältanteckningar kodades manuellt där koder fördes in i ett Microsoft Word-dokument.

Alla avhandlingens delstudier har analyserats separat. I analysen för delstudierna I, III och IV var samtliga medlemmar i forskargruppen involverade i analysarbetet, även om den initiala kodningen genomfördes av mig. För delstudie II följde analysen samma process, men utan den

kollaborativa delen. För delstudie I, III och IV tog också övriga medförfattare del av intervjuer och fältanteckningar och diskuterade kodningen tillsammans med mig, vilket ledde till vissa revideringar. Exempelvis slogs koder som representerade samma fenomen ihop, medan koder som inte bedömdes vara relevanta för forskningsfrågan togs bort.

Steget mellan kodning och identifiering av initiala teman skiljde sig dock något från den ovan nämnda processen beskriven av Braun och Clarke (2022). Inspirerad av kodningsprocessen i konstruktiv grundad teori (Charmaz, 2014) la jag till ett mellansteg där koderna organiserades i kluster.¹ Med kluster avses här grupper av koder som representerade samma fenomen eller område, vilka sammanfördes och tilldelades en klusteretikett, generellt på en högre abstraktionsnivå. Detta tillvägagångssätt användes då jag upplevde att antalet koder blev många och i viss mån detaljerade. Genom att gruppera koderna i större enheter kunde jag tydligare urskilja mönster innan initiala teman formulerades.

I grupperingen av koder till kluster arbetade jag manuellt, vilket innebar att jag skrev ut alla koder och spred ut dem på ett bord framför mig. Jag upplevde att detta gav en bättre överblick och underlättade identifiering av mönster, jämfört med att sortera dem i analysprogrammet. Därefter grupperades de olika klustren i initiala teman, vilka även dessa diskuterades i forskargruppen (för delstudie I, III och IV). I respektive delstudie byggdes varje tema upp av mellan fem och tio kluster. Teman gavs tidigt preliminära benämningar, vilka under skrivandets gång (analysens sista fas) i regel omformulerades eller på annat sätt reviderades.

Det bör tilläggas att analysprocessen för samtliga delstudier inte följde en sömlös eller strikt linjär övergång mellan de olika stegen, utan var mer dynamisk än vad en schematisk beskrivning kan ge intryck av. I praktiken rörde jag mig kontinuerligt fram och tillbaka mellan det empiriska materialet, koder, kluster och teman under hela analysprocessen och skrivandet. De teoretiska utgångspunkterna fungerade som en analytisk lins och kom att tillämpas mer tydligt efter den initiala induktiva kodningsfasen i de skeden där kluster och teman utvecklades samt i framskrivningen av de empiriska fynden. Samtidigt vill jag betona svårigheten i att tala om en helt induktiv ansats, då min förståelse av framför allt funktionshinderteorin utvecklades successivt under arbetet med de olika manusen (mellan år 2022 och 2025).

¹ se även liknande beskrivning i Braun & Clarke (2022) s. 80

Etiska överväganden

Eftersom denna studie omfattar barn med diagnoserna AST eller ADHD innebär den, i enlighet med Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460 §3), att känsliga personuppgifter behandlas, i detta fall uppgifter om hälsa. Mot denna bakgrund har forskningsprojektet prövats av etikprövningsmyndigheten i en initial ansökan, och sedan även i en kompletterande ansökan (där även vårdnadshavare inkluderades). Båda har godkänts av etikprövningsmyndigheten (Dnr 2021-05081).

Genom hela forskningsprojektet har jag följt de krav och principer som definierar god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2024). Särskild vikt har lagts vid skyddsintresset, vilket innebär att forskningen inte får kränka grundläggande rättigheter eller värden, och att ingen människa får utsättas för risk eller skada (SFS 2003:460 §7–9). I denna studie rör de risker som kan aktualiseras inom ramen för skyddsintresset framför allt hanteringen av insamlat material och information, liksom de forskningsmetoder som används.

Inför studiens genomförande upprättades en informationsklassning av de uppgifter som skulle samlas in samt en datahanteringsplan som beskriver uppgifterna och hur de ska hanteras under projektets gång. Datahanteringsplanen beskriver till exempel att samtyckesblanketter och kodnycklar förvarades i ett låst, brandsäkert skåp och på en skyddad digital filyta. Den tydliggör också att endast pseudonymer användes i allt skriftligt material för både deltagare och skolor, samt att fältanteckningar och intervjuer lagrades digitalt med åtkomst begränsad till endast mig och mina handledare (se GDPR 2016/679 art. 5–6, 32).

Att rekrytera och genomföra fältarbete med barn innebär särskilda etiska överväganden. Som beskrivet av Vetenskapsrådet (2024) behöver forskare vara särskilt uppmärksamma på potentiell skada som kan uppstå hos forskningsdeltagaren, och inte låta sig förledas av sina egna intressen. Eftersom de barn som rekryterades var under 18 år krävdes samtycke från vårdnadshavare för att barnet skulle få delta (SFS 2003:460 18 §). Den forskningsinformation som skickades ut bestod av ett informationsbrev riktat till vårdnadshavare samt ett separat brev anpassat för barn. Informationsbrev till forskningspersonerna utformades i enlighet med lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:460, §16) och innehöll information om studiens syfte, de tänkta metoderna, eventuella följder och risker, vem som är forskningshuvudman samt att

deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst utan negativa konsekvenser.

När en ifylld samtyckesblankett mottagits och kontaktuppgifter lämnats, tog jag telefonkontakt med vårdnadshavaren. Syftet var dels att säkerställa att barnet tagit del av informationen och själv uttryckt en vilja att delta, dels att möjliggöra en dialog om studiens genomförande. I samtalet informerades vårdnadshavaren mer utförligt om forskningsmetoden, och jag efterfrågade information som kunde vara relevant inför fältarbetet, exempelvis särskilda behov eller hänsynstaganden som kunde bidra till att intervjuer och observationer genomfördes på ett tryggt sätt.

Garcia och Fine (2018) påpekar att det inom etnografisk forskning kan vara svårt för barn att fullt ut förstå forskningens syfte, metod och den tidsmässiga omfattningen av forskarens närvaro i deras vardag. När studien dessutom genomförs i skolmiljö, där elever ofta är vana vid att följa vuxnas instruktioner, finns en risk att elever upplever det som svårt att avbryta eller återkalla sitt deltagande (Russell & Barley, 2022). Med hänsyn till detta arbetade jag aktivt för att skapa en kontinuerlig dialog kring min närvaro. Jag frågade regelbundet om det kändes okej att jag följde med, satt tillsammans med eleven, observerade olika situationer och genomförde intervjuer. Under varje fyraveckors fältarbetsperiod hade jag även telefonsamtal med vårdnadshavaren för att försäkra mig om att denne inte uppfattat att eleven upplevde något negativt med sitt deltagande. På liknande sätt stämde jag av med läraren varje vecka för att öka möjligheten att uppmärksamma eventuella risker.

Under fältarbetet blev jag snabbt medveten om min dubbla position som både vuxen och forskare i skolmiljön. Denna position som vuxen innebar en risk att tillskrivas en auktoritär roll, vilket kan prägla relationen mellan elever och vuxna i skolan (se Russell & Barley, 2022). Jag strävade därför efter att förhålla mig neutral och undvika handlingar som kunde förstärka denna maktasymmetri, exempelvis genom att hjälpa till under lektioner eller ingripa i ordningsfrågor. Detta visade sig dock vara utmanande för mig. Vid flera tillfällen uppstod situationer där min närvaro kunde uppfattas som en del av den ordning som upprätthåller struktur i klassrummet, exempelvis när en lärare lämnade klassrummet och uttryckligen sa till klassen att *”Susanna är kvar och håller ett öga på er”*. Likaså uppstod dilemman när jag bevittnade konflikter mellan elever; trots min intention att inta en observerande roll kände jag ett vuxenansvar att ingripa när någon utsattes för mobbning.

Under fältarbetet varierade jag graden av närhet och distans i mötet med eleverna, vilket också speglar mitt forskningsetiska förhållningssätt.

Under fältarbetet pendlade min roll mellan aktivt deltagande i nära samspel med deltagaren och en något mer tillbakadragen, observerande position (se Fangen, 2004). Denna växling var, enligt min uppfattning, i stor utsträckning en följd av etiska överväganden i relation till varje enskild elev. Ett exempel var en deltagande elev, som verkade trygg i min närvaro och öppet berättade för andra om sitt deltagande. Under måltidssituationerna kunde han säga saker som *"Kom och sitt här"* till mig eller förklara för sina klasskamrater: *"Hon ska intervjua mig, för jag är ju med i studien."* Detta gjorde det naturligt för mig att befinna mig i hans närhet. Detta kan kontrasteras mot en annan deltagare som generellt var mer avvaktande och oftare höll informella samtal med mig korta. I relation till honom blev det därför självklart att inta en mer återhållen position: ibland sitta med honom under lunchen, men lika ofta sitta med andra elever i klassen.

Att använda observation som metod medför etiska överväganden kopplade till den miljö där forskningen bedrivs. I en observationskontext förekommer alltid individer som antingen inte är medvetna om forskningen och forskarens roll, eller som är medvetna men inte har lämnat sitt samtycke. I detta fältarbete har alla observationer genomförts öppet, vilket ofta anses vara det etiskt mest lämpliga tillvägagångssättet (Fangen, 2004). Jag har utgått från Delamont och Atkinsons (2018) resonemang om att vissa aktörer i etnografisk forskning är centrala, medan andra är perifera. I denna studie betraktas de centrala aktörerna som de personer som aktivt har lämnat sitt samtycke till deltagande. Fältanteckningarna om dessa deltagare innehåller därför mer detaljerade beskrivningar. Perifera aktörer, det vill säga personer som inte samtyckt till medverkan, förekommer däremot i begränsad utsträckning och beskrivs då inte på individnivå. Vissa perifera aktörer, exempelvis lärare och andra elever på skolan, informerades övergripande om studien, till exempel genom muntlig information till hela klassen i samband med studiestart. Andra perifera aktörer informerades endast om studien om de själva ställde frågor om min roll på skolan.

Resultat

I detta avsnitt presenteras deltagarna och den kontext i vilken studien genomförts. Därefter redovisas, i relation till avhandlingens syfte och forskningsfrågor, de centrala resultaten i respektive delstudie. Resultaten analyseras sedan som en helhet i det efterföljande diskussionsavsnittet.

Skolorna och skolmåltiderna

De skolor som ingick i studien varierade i storlek men var samtliga kommunala skolor belägna i en mindre kommun i norra Sverige. Under fältarbetet gavs skolorna pseudonymerna Haggskolan, Vallskolan, Bergskolan och Björkskolan.

Haggskolan var den största av de deltagande skolorna, med cirka 600 elever från förskoleklass till årskurs nio vid tiden för fältarbetet. Skolan var belägen utanför kommunens tätort och låg i ett socioekonomiskt blandat område.² På Bergsskolan och Vallskolan, som båda låg nära kommunens tätort, gick omkring 300 elever från förskoleklass till årskurs sex. Den förstnämnda var belägen i ett område med socioekonomiska utmaningar, medan den senare låg i ett område med goda socioekonomiska förutsättningar. Björkskolan var belägen mer än två mil från kommunens tätort i ett område med goda socioekonomiska förutsättningar och vid den skolan gick färre än 100 elever från förskoleklass till årskurs sex. Vid tre av de deltagande skolorna hade 20 procent eller färre av eleverna utländsk bakgrund,³ medan motsvarande andel vid en av skolorna var omkring 60 procent.

Samtliga skolor hade ett tillagningskök, vilket innebar att skolmåltiderna tillagades på plats. Menyplaneringen skedde centralt vid kommunens köksenhet, men de enskilda skolorna kunde göra mindre justeringar i menyn, till exempel vad gällde kryddning eller vilka grönsaker som ingick i en gryta. Menyn bestod alltid av en varmrätt (se menyexempel i tabell 3), ibland kompletterad med en alternativ maträtt, vanligen vegetarisk om huvudrätten inte var det, eller med rester från föregående dags servering. Skolorna kunde själva välja innehåll i salladsbuffén, som enligt kommunens lokala riktlinjer för skolmåltider (vilka baserades på de

² Baserat på Segregationsbarometern från Boverket.

<https://segregationsbarometern.boverket.se/ojamlikhetsindex-och-omradestyper/>

³ Utländsk bakgrund innebär att eleven är född utomlands eller född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands. Definition och statistik hämtat från Skolverket.

nationella riktlinjerna för måltider i skolan) skulle innehålla minst fem olika sorters grönsaker, frukter eller baljväxter.

Tabell 3. Exempel på fyraveckors meny från en av de deltagande skolorna

	Vecka 1	Vecka 2	Vecka 3	Vecka 4
Mån	Pannbiff, potatis, brunsås	Paprikasås, kycklingkorv, majs, bulgur	Tunnpannkaka keso, sylt	Korv stroganoff, bulgur
Tis	Pasta, morot- och fetaostsås	Kycklingkött-bullar pasta, tomatsås	Sojafärsås, pasta	Tortellini, ricotta, spenat, tomatsås
Ons	Tacofisk, kokt potatis	Panerad fisk, potatis, gräddfilssås	Fiskpudding, kokt potatis, skirat smör	Fiskgratäng, kokt potatis
Tor	Moussaka med linser och ost	Tomatsoppa, solrosfrön, mjukt bröd, pålägg	Broccolisoppa mjukt bröd, pålägg	Skinksås, pasta
Fre	Kycklingkorv, bulgur	Varmkorv, potatismos, gurkmajonnäs	Nudelwok med kyckling, sweet chilisås	Kebabgryta, bulgur

I samtliga fyra skolor serverades mat från en serveringslinje (lång serveringsvagn) placerad i direkt anslutning till skolrestaurangens entré. Serveringslinjen var fristående, vilket möjliggjorde att eleverna kunde ta mat från båda sidor. Innehållet på serveringslinjen inleddes vanligtvis med en salladsbuffé följt av huvudrätten och eventuell alternativ rätt. I slutet av serveringslinjen, eller vid en separat station, kunde elever och skolpersonal ta knäckebröd (3 – 4 olika sorter), smör eller margarin samt dryck i form av vatten eller mjölk.

I två av skolorna serverades både specialkost och individuellt anpassad kost i kantiner märkta med elevens namn direkt i den ordinarie serveringslinjen. I de övriga två skolorna erbjöds dessa måltider antingen från en separat serveringsvagn eller inne i köket, där eleven behövde meddela skolmåltidspersonalen för att få sin maträtt.

Tre av skolorna hade en rullande meny för den individuellt anpassade kosten, där en rätt serverades varje dag enligt en återkommande lista på fem till tio rätter, exempelvis köttbullar, pannkakor, potatisbullar och korv, ofta med pasta som tillbehör. En av skolorna hade inget utarbetat system för den individuellt anpassade kosten, utan hanterande dessa som enskilda ärenden.

Individuellt anpassad kost beviljades av skolsköterskan på samtliga skolor, baserat på intyg från läkare eller dietist. Elever som beviljats individuellt anpassad kost hade även möjlighet att ta av den ordinarie

varmrätten och från salladsbuffén. Enligt kommunens lokala riktlinjer kunde tillagningen av individuellt anpassad kost upphöra om eleven inte hämtade sin anpassade måltid under två på varandra följande dagar.

Skolrestaurangerna varierade i storlek. Den största skolan hade drygt 200 sittplatser, medan de två mellanstora skolorna hade 120–150 platser och den minsta skolan omkring 50 sittplatser.

Deltagarna

Eleverna som deltog i studien tilldelades pseudonymerna Alve, Morris, Tim, Olof och Simon. De var samtliga tolv år vid tiden för fältarbetet och gick i årskurs fem eller sex. Två av eleverna hade diagnosen AST och tre elever hade diagnosen ADHD. En elev bodde tillsammans med båda vårdnadshavarna på samma adress, tre bodde växelvis hos sina vårdnadshavare på olika adresser, och en elev bodde med en vårdnadshavare. Fyra av deltagarna hade syskon och/eller halvsyskon boende i hushållet.

Samtliga elever beskrevs av sina vårdnadshavare som att de i någon utsträckning haft ätsvårigheter under barndomen, och för alla kvarstod dessa svårigheter i varierande grad vid tiden för fältarbetet. Både elever och vårdnadshavare uppgav till exempel att de hade svårt för eller maträtter med många komponenter blandade, såsom grytor. Flera deltagare beskrev också att de helst undvek maträtter som serverades med sås. De flesta elever åt vissa grönsaker, och råa grönsaker beskrevs till exempel som mer accepterade än kokta.

Två av eleverna tog medicin kopplad till sin ADHD-diagnos, och för en av dem beskrev vårdnadshavare att medicinen påverkade hans aptit negativt. Två deltagare serverades individuellt anpassad kost under tiden för fältarbetet, och ytterligare två hade haft individuellt anpassad kost under tidigare skolår.

De nio personerna från skolmåltidspersonalen var samtliga kvinnor, i åldrarna 30–60 år. Deras arbetserfarenhet i skolkök varierade mellan två och 15 år. Sju av deltagarna hade en två- eller treårig utbildning från gymnasialt livsmedelsteknisk- eller restaurang- och livsmedelsprogram, varav en deltagare även hade en kandidatexamen i ett kost- och måltidsrelaterat ämne. Två av deltagarna saknade formell köksutbildning. Av deltagarna var tre chefer för personalgruppen inom det skolkök där de arbetade.

De tio deltagande lärarna (åtta kvinnor och två män) var i åldrarna 20–65 år. Nio av dem var behöriga lärare med lärarlegitimation, medan en

saknade legitimation. Den yngsta deltagaren hade undervisat i mindre än sex månader, medan de övriga hade mellan åtta och 35 års erfarenhet av läraryrket. Nio av deltagarna åt dagligen eller varje vecka pedagogisk lunch i skolrestaurangen, medan en åt mer sällan än en gång i månaden. På samtliga skolor var lunchen kostnadsfri för lärare som åt lunch med eleverna.

Delstudie I: Eleverna och skolmåltidsmiljön

Syftet med delstudie I var att undersöka hur elever diagnostiserade med AST eller ADHD upplever och navigerar i den fysiska, sociala och pedagogiska skolmåltidsmiljön. Analysen genererade tre teman.

I delstudiens första tema framkom att eleverna sökte trygghet under skolmåltiden, genom att ha en lärare eller klasskamrat i närheten som stöd. Till exempel valde vissa av deltagarna att dröja sig kvar efter lektionens slut för att gå tillsammans med läraren till skolrestaurangen. Det visade sig också genom att eleven alltid eller ofta satte sig tillsammans med en lärare i skolrestaurangen, och särskilt en lärare som man kände. Olof uttryckte detta i en intervju på följande sätt:

Susanna: Brukar det sitta någon mer där kring bordet?

Olof: Ja ingen annan...eller jag sitter ju med några lärare.

Susanna: Brukar du sätta dig där det finns lärare?

Olof: Bara lärare, men jag...eller ja...jo

Susanna: Ja, det är lärare också vid bordet?

Olof: Ja...alltid dom som jag, dom som jag vet. Inte strangers [som] jag inte vet [vem de är].

Susanna: Inte strangers, nä, du brukar sätta sig vid lärare som du känner?

Olof: Ja, alltid, ja. [Transkript från intervju med Olof]

Under fältarbetet höll sig Olof också nära en klasskompis, som till synes hade stor betydelse för honom när det gällde att ta olika beslut under lunchen och att ”komma till skott”. Det kunde exempelvis handla om att hämta mera mat, komplettera med ett knäckebröd eller bestämma när det var dags att lämna bordet.

Delstudiens andra tema belyste hur trånga utrymmen i skolrestaurangen, i kombination med motoriska svårigheter, skapade utmaningar. I de flesta skolrestauranger stod bord och stolar tätt i långa rader, vilket skapade ett begränsat utrymme. På Alves skola hade flera bord satts samman för att få plats med så många elever som möjligt. Det gjorde att eleverna behövde tränga sig mellan stolar för att nå en plats i mitten, vilket ofta ledde till att

de råkade stöta till andra. För deltagarna blev bärandet av maten till bordet en balansakt, som kunde resultera i spill av mat och dryck.

Alla mammor berättade att deras barn haft motoriska svårigheter sedan de var små, vilket påverkade måltidssituationen. Det handlade till exempel om att ha svårt att hantera bestick och att ta mat själv. En mamma kommenterade att: *"Han spiller nog mer än genomsnittet."* Att en elev spillde eller inte alltid använde bestick så som förväntades enligt lärare ledde till kommentarer, i form av att läraren påtalade för eleven att förbättra sitt bordsskick. Under en lunch kommenterade även deltagaren Morris kommenterade detta själv sitt spill:

"Sitt inte med mig när jag äter bulgur", säger han och skrattar. Jag frågar varför, och han gör en svepande rörelse med armen för att visa hur han äter. Jag frågar om maten hamnar överallt, och han skrattar och säger: "ja".
[Fältanteckning från fältarbete hos Morris]

Utöver att balansera tallrik och mat på väg till bordet rörde sig eleverna mycket under lunchen. Alla elever rörde sig, men särskilt deltagarna i studien som ofta gick flera vändor till serveringen, först med tallrik och bestick, sedan för att hämta dryck och eventuellt bröd. Några av de deltagande eleverna nämnde att de ofta hoppade över att ta dryck till maten på grund av den extra vända det innebar. Serveringsbrickor fanns för de yngsta eleverna, men inte för mellanstadieeleverna, då personalen ansåg att det orsakade mycket disk att hantera.

Slutligen visade studiens tredje tema att den sociala måltidssituationen under skollunchen är mångfacetterad. Observationerna tydliggjorde att vissa elever var utsatta i samband med måltiden, exempelvis genom att bli retade eller ignorerade av andra vid bordet. På Morris skola tillämpades fri placering i skolrestaurangen och för honom innebar det ibland att välja en plats lite avskilt från klasskompisarna. Lärare uppmuntrade ofta Morris att sätta sig med andra i klassen. Sitt val av plats förklarade Morris i en intervju:

Susanna: Sitter det oftast någon bredvid dig då du äter?

Morris: Ibland...

Susanna: Mmm.

Morris: Jag gillar att äta ensam faktiskt.

Susanna: Så ibland sitter du själv och äter?

Morris: Mmm.

Susanna: Vad är det du gillar med att äta ensam?

Morris: Man är ensam. Det är skönt.

Susanna: Jag ställer ju lite kluriga frågor, men vad är det som är skönt med att vara ensam?

Morris: Jag vet inte.

Susanna: Nej.

Morris: Det är för att...för att man är ensam (...) Det är tyst.

[Transkript från intervju med Morris]

På Simons skola hade han och hans klasskamrater fasta platser i skolrestaurangen. Vid hans bord var samtalen ofta livliga, men Simon satt vanligen tyst och uppfattades ibland "zooma ut". Ofta uppfattades klasskamraterna försöka inkludera honom i samtalen. Lunchsituationen kännetecknades också av andra uttryck för omtanke, till exempel att eleverna hjälpte varandra att torka borden eller satt kvar tills alla ätit upp. Måltidssituationen kan kontrasteras mot situationerna efter måltiden, som till exempel under rasten, där Simon ofta såg gå omkring ensam.

Delstudie II: Eleverna och den serverade skolmåltiden

Delstudie II syftade till att undersöka hur elever diagnostiserade med AST eller ADHD upplever och förhåller sig till den serverade skolmåltiden, och vad som sker i samspelet mellan deras ätandepraktiker och de organisatoriska och kulturella strukturer som omger skolmåltiden. Genom analys av materialet identifierades två teman.

I det första temat synliggjordes hur dagens skolmåltid förväntas möta både näringsmässiga och hållbarhetsmässiga riktlinjer, tillsammans med andra organisatoriska krav. De maträtter som serverades i skolorna var flera gånger per vecka antingen helt vegetariska eller semi-vegetariska hybridrätter, i enlighet med 50/50-principen. Dessa hybridrätter innebar att ungefär hälften av det animaliska proteinet ersatts med växtbaserat. Till exempel kunde svarta bönor blandas i tacoköttfärs och röda linser tillsammans med riven morot blandas i köttfärssåsen (se Figur 2). Maträtterna innehöll således flera komponenter, som var svåra att separera från varandra.

Figur 2. Exempel på maträtt tillagad enligt 50/50-principen: Lins-och köttfärsås med riven morot.



Dessa vegetariska eller semi-vegetariska maträtter upplevdes utmanande för deltagarna, eftersom maträtten innehöll små bitar som var svåra att särskilja från resten av rätten. I en intervju uttryckte Olof det så här:

Olof: En gång när jag åt det här [tittar på en bild med korv stroganoff] så var det linser i ... När jag åt det tänkte jag att det inte spelade någon roll, eftersom jag gillar korv, men när jag tog en tugga blev det bara: "Vad i hela friden var det där?"

Susanna: För att du kände linserna?

Olof: Ja. [Transkript från intervju med Olof]

Utöver de sensoriska förändringar som tillägg av baljväxter och grönsaker i maträtterna medförde framkom även att eleverna upplevde osäkerhet kring vad som skulle serveras till lunch. Denna osäkerhet förstärktes av att presentationer av skolmåltiden ofta saknades och att maträtternas benämningar i menyn inte alltid gav en tydlig bild av innehållet. Ett exempel på sådan otydlighet var maträtten "solskenslasagne", vilket var en vegetarisk lasagne med linser.

Eftersom eleverna i studien i stor utsträckning åt köttätter hemma, kan deras negativa upplevelse av de modifierade maträtterna ha förstärkts.

När Tim under en intervju fick frågan vad han skulle förändra gällande skolmaten svarade han kort *"mindre vegetariskt"*. I intervjuerna med mammorna beskrevs barnen som oflexibla inför förändringar av maten, och att de föredrog maträtter som de var välbekanta med. Eleverna själva beskrev också många maträtter i skolan som *"konstiga"* och *"inte lagade som hemma"*. Ett återkommande exempel var bulgur, som serverades i skolorna som ett miljömässigt hållbart alternativ till ris. Motståndet mot bulgur var tydligt och motiverades både av dess sensoriska egenskaper och av att det var ett livsmedel som eleverna var ovana vid, såväl som självständig komponent som ersättning för ris i maträtter där ris traditionellt ingår. Detta uttrycks exempelvis av Simon:

Susanna: Vad tycker du om den här rätten? [visar bild på kebab och bulgur]

Simon: Ja, bra, bara att det hela tiden är bulgur inte ris.

Susanna: Ja.

Simon: Bulgur gillar jag mindre. Fast...ja...

Susanna: Vad är det som gör att bulgur inte är gott?

Simon: Det är inte exakt som ris.

Susanna: Nej, vad är det som är så gott med ris?

Simon: Ja...eh...konsistensen och det...det är inte typ hårt, oftast och sånt.

Susanna: Mmm, ris är oftast inte hårt?

Simon: Ja.

Susanna: Är det här hårdare [pekar på bilden av bulgur]?

Simon: Ja. [Transkript från intervju med Simon]

Delstudiens andra tema beskriver vidare hur elever hade svårt med vissa maträtter, och mammorna i studien betonade att det inte handlade om att deras barn var bortskämda eller inte gillade maten, utan att de faktiskt inte kunde tolerera vissa livsmedel eller konsistenser. Svårighet med toleransen visade sig också i hur eleverna formulerade sig om sitt ätande, i uttryck som att *"inte kunna"* äta något och vad som var *"ätbart"*, snarare än att inte vilja eller gilla. I hemmet tillagades maträtter ofta genom enkla anpassningar, till exempel genom att servera kycklingen separat från sås och pasta, eller att grönsaker serverades råa eller wokade i stället för att koka dem, så att krispigheten bevarades. Som en mamma uttryckte det: *"Så länge han får mat han kan hantera, så äter han som en häst."*

Elever som hade svårt att äta från skolans ordinarie meny, kunde i stället tilldelas individuellt anpassad kost. Denna kost bestod av en meny med ett begränsat antal maträtter och mammorna beskrev att lösningen gjorde att barnen fick i sig energi, men också att den begränsade variationen

riskerade att inskränka barnens matrepertoar. Den bristande variationen nämndes särskilt i relation till att anpassningarna hemma inte var särskilt avancerade.

Ett återkommande mönster under fältarbetet var att lärare kommenterade de deltagande elevernas matval och vad de valde att servera sig. Ett exempel var när Morris fyllde sin tallrik med bitar av vitkål och äpple och helt avstod från den ordinarie maträtten, grönsakssoppa. Detta föranledde kommentarer från lärare, i form av frågor om huruvida han ”inte skulle äta någon mat i dag”. På liknande sätt uppmuntrades eleverna ofta att servera sig och äta sås, vilket var något som flera av deltagarna aktivt undvek. Följande observationsanteckning illustrerar detta:

Olof plockar upp kebaben med gaffeln och för bitarna till munnen, samtidigt som han placerar läppar och tänder så att kontakten med såsen och köttet minimeras, som om han vill försäkra sig om att de bara nuddar tänderna. Lärarna vid bordet kommenterar hans val att inte ta bulgur: ”Det gör det lättare att få upp såsen”, ”Bulgur suger liksom upp såsen”, ”Man behövde nästan en sked till såsen”. Olof gör inget försök att svara utan vänder sig istället till mig och räknar upp sina favoriträtter i ordning: 1. pizza, 2. hamburgare, 3. tacos, 4. korv. När han har ätit färdigt är tallriken fortfarande täckt av sås. Med låg röst säger han att han hade tagit mer om det inte varit för såsen – om det bara hade varit köttet. [Fältanteckning från fältarbete hos Olof].

Ketchup var en sås som alla deltagare sades vilja ha till ett flertal maträtter. Ketchup förekom dock inte alltid som tillbehör till de maträtter som eleverna förväntade sig få ketchup till. På skolorna serverades ketchup ibland, och i vissa fall endast de som beviljats individuellt anpassad kost.

Delstudie III: Skolmåltidspersonalen

Delstudie III syftade till att besvara frågeställningen om hur skolmåltidspersonal beskriver och förhåller till sina roller och ansvarsområden i relation till skolmåltiden, och vilka förutsättningar som påverkar deras möjlighet att bidra till en inkluderande skolmåltidsgemenskap. Analysen genererade tre teman. Skolmåltidspersonalen skrivs i resultaten fram under pseudonymer.

I det första temat framkom hur skolmåltidspersonalen uttryckte ett starkt engagemang för att skapa en trivsamt skolmåltidsmiljö och servera en god och näringsrik måltid. För att göra skolrestaurangen inbjudande arbetade skolmåltidspersonalen med att dekorera och göra det hemtrevligt, och att skapa en ”restaurangkänsla”. Livia, en av deltagarna uttryckte det så här:

Jag tror att alla barn mår bra av en lugn miljö och en fin miljö, som känns ombonad. Jag tror att det är det viktigaste. Att man får känna att man får utrymme att sitta kvar, och det känns varmt och skönt. För det är ju det man vill känna...och då känner man sig trygg. [Transkript från intervju med Livia]

Skolmåltidspersonalen beskrev en vilja att göra gott för eleverna, men upplevde att deras yrkesroll inte gavs erkännande, varken från skolledning, lärare och elever. De berättade att eleverna ofta uttryckte negativa kommentarer om maten, något som upplevdes som känslomässigt påfrestande och energikrävande. I intervjuutsagorna framkom en känsla av att skolmåltiden betraktades som självklar, samtidigt som både den och personalen var lågt prioriterade.

Delstudiens andra tema berör hur skolmåltidspersonalen upplevdes stå i frontlinjen för skolmåltiden. Trots att de bar ett stort ansvar i det dagliga arbetet och representerade måltiden utåt mot eleverna, hade de ofta begränsat inflytande över centrala faktorer som matsedel, måltidsmiljön och regler för skolmåltiden – frågor som i stället reglerades av kommunens enhet eller genom rektorsbeslut. Även om personalen saknade kontroll över dessa aspekter blev de ofta syndabockar när köerna blev långa, miljön upplevdes som otrevlig eller när eleverna uttryckte missnöje med maten.

Ett annat exempel rörde hanteringen av individuellt anpassade kost, som beslutades av skolsköterskan men skulle tillhandahållas av skolmåltidspersonalen. Från skolmåltidspersonalen framkom en upplevelse om avsaknad av centrala rutiner för den individuellt anpassade kosten och en känsla av begränsad kunskap i fråga om tillredningen av den. Anita, en deltagarna, uttryckte det så här:

För det känns som att vi är ju varken pedagoger, eller assistenter eller läkare eller någonting annat, utan vi försöker lösa det här med maten efter bästa förmåga...sen har väl inte vi riktigt, varken befogenhet eller kunskaper eller tid avsatt för att göra så mycket mer. [Transkript från intervju med Anita]

I kontrast till information om kost vid medicinska tillstånd, såsom diabetes och födoämnesöverkänslighet, saknade kökspersonalen ofta information om och vägledning kring behov och orsaker bakom individuellt anpassade kost. Under fältarbetet observerades hur det i alla skolers kök fanns utförlig information om allergier mot olika typer av livsmedel, överkänsligheter, celiaki och vissa andra sjukdomstillstånd. Det fanns även material om religiösa kostregler och möjliga anpassningar kopplade till dessa. Däremot saknades information om andra former av anpassad kost. Exempelvis fanns ingen vägledning kring ätsvårigheter i samband med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, trots att de intervjuade sa att det var den vanligast orsaken till individuellt anpassad kost. För att tillskaffa sig kunskap beskrev skolmåltidspersonal att de i stället sökte information på internet eller frågade kollegor när det gällde elever med diagnosen AST eller ADHD. Vissa uttryckte en önskan om att få mer kunskap om bakgrunden till dessa behov, medan andra var mer tveksamma till nyttan av sådan information.

Bland flera av skolmåltidspersonalen framkom en ifrågasättande inställning till behovet av individuellt anpassad kost. Det uttrycktes att den ordinarie maten inte ansågs ”duga”, eller att eleverna var bortskämda hemifrån. Samtliga av skolmåltidspersonalen beskrev att behovet av resurser kring individuellt anpassad kost hade ökat de senaste åren, och många upplevde att detta tog tid och energi från elever med ”riktiga” behov – det vill säga de med medicinskt motiverad specialkost.

I studiens tredje tema framträdde två skilda förhållningssätt i hur skolmåltidspersonalen positionerade sig i relation till eleverna: ett distanserat och ett socialt orienterat. Det distanserade förhållningssättet präglades av ett fokus på kärnuppgiften att tillaga och servera mat, med arbetet förlagt till köket och området kring serveringslinjen. Inom detta förhållningssätt bestod uppgifterna främst av att fylla på mat och ta undan kantiner. Denna positionering innebar en begränsad interaktion med eleverna, och förväntningar på vuxennärvaro och stöd i skolrestaurangen uppfattades i huvudsak som lärarnas ansvar.

Den andra positioneringen, det sociala förhållningssättet, innebar ett mer aktivt engagemang i mötet med eleverna. Här befann sig personalen oftare vid serveringslinjen, samtalande med eleverna och gav stöd, uppmuntran och information om maträtterna. Ett utdrag från en fältanteckning beskriver detta förhållningssätt:

Några elever frågar personalen vad det är [som serveras], och Kia [skolmåltidspersonal] svarar: ”Vegetarisk moussaka, jättegott.” Eleverna tar små portioner av fisken

och potatisen, och några tar lite försiktigt av gratängen. En elev tvekar vid serveringen, och Kia tar ett steg fram och frågar: "Vill du ha hjälp att ta?" [Anteckning från fältarbete]

Delstudie IV: Lärarna

Syftet med delstudie IV var att studera hur lärare hanterar skolmåltiden, och hur detta görs i relation till elevers olika behov i måltidssituationen. Genom analysen identifierades tre teman.

Delstudiens första tema belyser lärares uppfattningar om vad som betraktades som " normalt " beteende och förväntat bordsskick under skolmåltiden. Dessa förväntningar var ofta implicita, oskrivna och informellt reglerade. Ett exempel rörde användningen av mössa eller keps i skolrestaurangen, vilket på två av skolorna var tillåtet i skolans övriga lärmiljöer men samtidigt förbjudet under skolmåltiden. Följande observationsanteckning exemplifierar hur förbudet mot mössa reglerades under lunchen:

En lärare går fram till ett av borden, placerar sina händer på bordets kortsida, lutar sig framåt och säger till en elev: "Ta av dig kepsen." Eleven tar av sig kepsen, lägger den på bordet bredvid sig och drar genast upp den svarta luvan på sin munktröja i stället. Läraren kommenterar att han inte behöver dra upp luvan direkt. Eleven drar ner luvan igen, undviker ögonkontakt, för handen snabbt genom håret och fortsätter att äta utan att svara. [Anteckning från fältarbete]

Ett par lärare lyfte att användning av keps kunde fungera som ett sätt att skärma av starkt ljus och minska sensoriska intryck i skolrestaurangen. För majoriteten av lärarna framstod det dock som självklart att inte bära mössa under måltiden. Denna uppfattning beskrevs och uppfattades även av lärarna själva som delvis betingad av generationskillnader.

Något annat som framstod som konfliktfyllt rörde föreställningen att elever borde äta upp maten på sin tallrik. I intervjuer uttrycktes en tydlig konsensus om att elever inte skulle tvingas att äta upp, men observationer visade att vissa lärare agerade annorlunda i praktiken och förmedlade en förväntan om att eleverna skulle äta upp det som de serverat sig. Hänvisningar till " *de svältande barnen* " var exempel på argument kring lunchbordet.

Delstudiens andra tema belyser lärares upplevda diskrepans mellan skolmåltidens utbud och elevernas matpreferenser, exempelvis den höga

förekomsten av vegetariska maträtter. Flera lärare uttryckte att de själva inte uppskattade bönor och linser, vilket gav upphov till en ambivalens: å ena sidan fanns en strävan att inte förstärka elevernas negativa attityder till maten, å andra sidan upplevdes det som svårt att uppmuntra eleverna att äta maträtter som lärarna själva hade en negativ inställning till. Analysen visade också att skolmåltider inte enbart värderades utifrån smakpreferenser, utan även andra föreställningar. Chicken nuggets återkom i lärarnas samtal och beskrevs genomgående i negativa termer som ohälsosam och ultraprocessad "skräpmat" med lågt näringsvärde. Detta stod i kontrast till liknande livsmedel, såsom fiskpinnar och potatisbullar, vilka inte kritiserades utan snarare betraktades som "bra mat".

Slutligen identifierades ett tema som kretsar kring stöd och anpassningar under skolmåltiden. Här framkom lärarnas upplevelser av att skolrestaurangen kunde vara en utmanande och ibland socialt krävande miljö för vissa elever. Lärarna betonade vikten av att vara fysiskt närvarande och uppmärksamma på elevernas behov, samt att placera sig nära dem som behövde stöd. Stödet kunde exempelvis handla om att uppmuntra elever att smaka på nya livsmedel eller att arrangera sittplatser på ett sätt som skapade trygghet.

Flera lärare beskrev hur de eftersträvade att interagera med alla elever på ett likvärdigt sätt. Fokus låg inte på en elevs diagnos, utan på ett personcentrerat förhållningssätt där individuella behov beskrevs stå i centrum. Flera lärare betonade också att de strategier som utvecklats för att stödja elever i behov av anpassningar ofta kom hela gruppen till gagn:

Jag tänker så här, det barn med olika diagnoser eller svårigheter mår bra av, det mår alla bra av. Många gånger så gör man ju sådana här grejer för deras skull, dom som har någon svårighet av något slag eller oro eller vad det nu kan vara, eller en diagnos. Men de andra mår oftast också väldigt bra. [Transkript från intervju med en lärare]

De flesta lärare betonade dock svårigheten i att hinna uppmärksamma alla elever, och flera uttryckte en oro för att vissa kunde "falla mellan stolarna". Skolmåltiden beskrevs som en ständig balansakt, där utmaningen låg i att möta elevers varierande behov – allt ifrån de som inte åt alls, till de som behövde begränsas från att ta för mycket mat. Flera lärare påpekade också att anpassningar under skolmåltiden ofta lämnades åt den enskilda lärarens omdöme och goda vilja snarare än att utgöra en del av en samordnad strategi. Dessutom dokumenterades sällan eller aldrig de anpassningar som faktiskt genomfördes.

Diskussion

I kommande del analyseras resultaten i ett tvärsnitt där elevernas erfarenheter och förhållningsätt i den fysiska, sociala och pedagogiska skolmåltidsmiljön, den serverade skolmåltiden samt de professionellas villkor sätts i relation till varandra. Den teoretiska utgångspunkten är ett social-relationellt perspektiv på funktionshinder, och analysen inriktas mot förutsättningar för att möjliggöra eller begränsa inkludering.

Situerade förutsättningar för inkludering

I följande del diskuteras hur ätsvårigheter och utmaningar i den fysiska skolmåltidsmiljön kan förstås som något som uppstår, eller inte uppstår, synliggörs eller osynliggörs, beroende på den omgivande miljön och hur skolmåltiden är organiserad. Förutsättningar för en inkluderande skolmåltid tolkades utifrån detta som situerade, det vill säga formade av sammanhanget.

I parallella matvärldar

Utifrån de deltagande elevernas erfarenheter av den serverade skolmåltiden identifierades en spänning mellan två av de ”matvärldar” de navigerade i: hemmet och skolan. Hemmamåltiderna beskrevs som förutsägbara och baserade på välkända maträtter med färre komponenter sammanblandade, där animaliska livsmedel ofta utgjorde måltidens centrala del. I hemmet fanns även möjlighet till anpassning utifrån individuella preferenser och behov, vilket bidrog till att ätandet sällan framstod som ett ”problem”, något som däremot gjorde sig synligt i skolan.

Skolmåltiden innehöll i högre grad helvegetariska alternativ eller ”hybridrätter” som följde 50/50-principen, där baljväxter och grönsaker blandades med animaliska komponenter (se Livsmedelsverket, 2026). Detta innebar att maträtterna kunde avvika från förväntningarna både i fråga om smak och konsistens för deltagarna, och uttrycktes som ”konstiga” och att de skiljde sig från hemmets serverade maträtter. Resultatet kan sättas i relation till tidigare studier som visat att det finns en negativ diskurs bland elever generellt, där missnöje med skolmåltiden uttrycks (Berggren et al., 2019; Persson Osowski et al., 2010), särskilt bland pojkar i 12-årsåldern (Tuorila et al., 2015). Vegetariska skolmåltider har även visat sig vara ett återkommande föremål för elevers kritik, bland annat med hänvisning till att de skiljer sig från hemmets måltider (Frödén, 2021), till en upplevd negativ inställning till bönor och linser

(Eustachio Colombo et al., 2021) eller till att vegetariskt uppfattas som politiskt laddat och kopplat till föreställningar om ett ”kvinnligt” val av mat (Lindgren, 2020).

Samtidigt framträder i avhandlingens sammanhang ytterligare dimensioner, då vårdnadshavare beskrev de deltagande eleverna som att ha svårt med flexibilitet inför förändringar från ”traditionella” maträtter samt som sensoriskt känsliga för vissa texturer i mat. Tidigare forskning har också visat att barn med diagnoserna AST eller ADHD, i jämförelse med jämnåriga utan diagnos, ofta är mer känsliga för förändringar i maträtters utformning, liksom för vissa konsistenser och texturer, exempelvis när flera komponenter blandas samman i samma maträtt (Mayes & Zickgraf, 2019; Smith et al., 2020).

De beskrivna parallella matvärldarna öppnar för en tolkning av ett observerbart gap mellan hemmamåltiderna och den ”nya” normen inom skolmåltiden, där omställningen mot mer klimatmässigt hållbar matkonsumtion kan uppfattas skett snabbare än vad hemmamåltiderna anpassat sig till. I och med detta gap kan elever diagnostiserade med AST eller ADHD, som kan uppleva modifieringar mer utmanande, bli extra utsatta. Mot denna bakgrund väcks även frågan hur ett potentiellt ökat behov av individuellt anpassad kost i svenska skolor (se Lagerwall, 2020) kan förstås i relation till förändringar i skolmåltidens innehåll, exempelvis relaterat till övergången mot mer miljömässigt hållbara måltider. Att skolmåltiden fungerar som en plats för att introducera mer hållbara matvanor ligger i linje med både nationella och globala hälso- och klimatmål (Livsmedelsverket, 2026; Rockström et al., 2025). Analysen indikerar dock att en sådan normförskjutning förutsätter att det finns bryggor som underlättar elevernas förflyttning mellan hemmets matvärld och skolans. Avsaknaden av sådana bryggor riskerar att synliggöra och förstärka skillnader i hur olika elevgrupper kan delta och påverka förutsättningen för inkludering i skolmåltiden.

Den (kollektivt) anpassade kosten

Individuellt anpassad kost inom skolmåltiden är ett tidigare utforskat fenomen som utifrån ett funktionshinderteoretiskt perspektiv är intressant att belysa i relation till frågan om inkludering. Det har i tidigare forskning diskuterats hur det svenska skolmåltidssystemet är uppbyggt för att tillhandahålla måltider för ett kollektiv (Persson Osowski & Fjellström, 2019). I en standardiserad måltidsorganisation, präglad av en kollektiv ”samma för alla”-princip och samtidiga krav på att uppfylla flera ambitionsmål, är detta ett exempel på hur möjligheten till flexibilitet och individuella anpassningar begränsas. I analysen identifierades hur individuellt anpassade kost, som saknar samma formaliserade ramar och

medicinska ”tydlighet” som specialkost, bidrar till komplexitet både gällande hur denna kost förstås av skolpersonal och hur den hanteras.

I studiens kontext blev elever som beviljades individuellt anpassad kost serverade en alternativ maträtt, utifrån en separat meny som roterade på mellan fem och tio maträtter. Det framgick att det rullande måltids-schemat fungerade som en hanteringsmodell för individuellt anpassad kost i kommunen, vilket också är en uttalad strategi i de nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026; se även Frödén & Pettersson, 2021). I riktlinjerna beskrivs kostanpassningar som ”individuella”, men i praktiken innebär denna strategi att alla elever som beviljats individuellt anpassad kost erbjuds samma måltid, oavsett deras specifika behov. Det saknas empiriskt underlag i denna studie för varför just de maträtter som ingick i den individuellt anpassade kosten valdes. Det kan dock antas att urvalet präglades av en strävan efter hög generell acceptans bland de berörda eleverna, exempelvis genom att servera välkända maträtter som ofta beskrivs som ”barnfavoriter”. En sådan strategi kan förstås som ett försök att skapa förutsägbarhet och säkerställa att eleven får i sig tillräckligt med energi för att orka skoldagen.

I relation till skolmåltidens lagstadgade krav på näringsriktighet (SFS 2010:800, kap. 10, 10 §) kan dock utgångspunkten i ett rullande schema med ett begränsat antal maträtter problematiseras ur ett inkluderingsperspektiv. Ur ett snävt inkluderingsperspektiv (se Göransson & Nilholm, 2014) kan lösningen med det rullande schemat förstås som ett fokus på att eleven ska tillföras tillräcklig energi för att ”klara av” skoldagen. Ett sådant synsätt riskerar emellertid att reducera måltidsanpassningen till en fråga om omedelbar energitillförsel, snarare än att beakta skolmåltidens långsiktiga betydelse för elevers hälsa och deras jämlika tillgång till näringsriktiga måltider. Formuleringen i de nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026) om anpassningar som ”individuella” synliggör också en motstridighet mellan riktlinjernas formuleringar och hur individuella anpassningar realiserar. I praktiken leder organisatoriska förutsättningar och kraven på standardisering ofta till kollektiva lösningar. Lösningen för individuellt anpassad kost kan jämföras med specialkost (kost vid exempelvis celiaki och födoämnesintolerans) där alla med samma diagnos tilldelas samma kost, vilket förefaller passa bättre in i skolmåltidens kollektivt organiserade struktur.

Ur ett social-relationellt perspektiv på funktionshinder kan denna kollektiva lösning för individuellt anpassad förstås som en form av kategorisering där elever samlas i en gemensam, icke normföljande, grupp. I en sådan kategorisering riskerar skillnader i preferenser,

förutsättningar eller behov att osynliggöras (se Bylund, 2020). Individuella behov reduceras här till administrativa fall att ”hantera” och väcker en fråga om hur väl den individuellt anpassade kosten i praktiken uppfyller intentionen att stödja elever i behov av anpassning av kosten. En jämförelse kan här dras till klassrumsundervisning: att alla elever som placerats i samma ”kategori” skulle erbjudas identiskt pedagogiskt stöd, oberoende av deras individuella förutsättningar. Något sådant skulle sannolikt betraktas som problematiskt. På motsvarande sätt kan den beskrivna lösningen för individuellt anpassad kost förstås som svår att förena med idén om inkludering, som utgår från att skolan ska utformas utifrån den variation som finns bland elever, snarare än att elever som ”avviker” förväntas anpassa sig till skolans strukturer (se Nilholm, 2020).

Dessutom, med utgångspunkt i Hackings (2000) teorier om sociala konstruktioner, med argumentationen om att kategorier uppstår, förändras och får betydelse genom samspelet mellan samhällets och individers förståelse av dem, kan den individuellt anpassade kosten förstås i ett bredare perspektiv. På gruppnivå riskerar de maträtter som serveras inom den individuellt anpassade kosten förstärka en uppdelning mellan ”vanlig” mat och den mat som anses ”fungera” för en särskild ”kategori” av elever (se Laurin 2021). Denna uppdelning kan i sin tur befästa förutfattade meningar om vad elever med specifika diagnoser kan eller inte kan äta.

I analysen identifierades också en skillnad i hur skolmåltidspersonal uppfattade och värderade de två kategorierna av alternativa kostformer: specialkost och individuellt anpassad kost. Specialkost uppfattades ofta som självklar och nödvändig och elever med allergier eller intoleranser beskrevs som de som hade ”riktiga” behov. En orsak till dessa kostformers olika grader av legitimitet kan vara att allergier generellt är mer vedertagna som något som kräver kostanpassningar. Ur ett funktionshinderteoretiskt perspektiv kan de olika uppfattningarna också förstås genom den starka kopplingen till den medicinska förståelsen av funktionshinder. Allergier och intoleranser kan styrkas med medicinska tester och ges därmed större tyngd som legitim grund för anpassningar. Dessa tillstånd kan också ”fixas/botas” genom behandling (se Dwyer, 2022). Detta står kontrast till ätsvårigheter hos till exempel elever diagnostiserade med AST eller ADHD. Vid dessa diagnoser är ätsvårigheterna mer subjektiva, svårfångade och mindre ”verkliga”, då de i större utsträckning bygger på självrapporterade erfarenheter. Eftersom dessa ätsvårigheter inte heller låter sig mätas på medicinskt sätt, till exempel genom ett blodprov, riskerar de att reduceras till individuella preferenser snarare än att förstås som legitima behov.

Skolmåltidsmiljöns fysiska komplexitet

Skolmåltidens fysiska miljö har i tidigare studier beskrivits som utmanande för elever generellt, framför allt på grund av höga ljud, upplevelse av stress och risk för utsatthet (Berggren et al., 2019; Brännström et al., 2017; Hansen et al., 2020; Horton & Forsberg, 2020). I denna avhandling framträder ett relativt outforskat perspektiv på den fysiska skolmåltidsmiljön. Här synliggörs hur faktorer som trånga utrymmen, tät möblering och hur en organisatorisk detalj som avsaknaden av brickor kan bidra till måltidsmiljöns komplexitet.

Avhandlingen visar på hög grad av rörelse och aktivitet i skolrestaurangen, både generellt och särskilt bland de deltagande eleverna. Frånvaron av brickor innebar att de deltagande eleverna ofta behövde göra flera turer mellan serveringslinjen och bordet för att hämta alla måltidens komponenter. Att balansera tallrikar, glas och bestick i en trång miljö med hög aktivitetsnivå ökade risken att spilla, något som kunde leda till oönskad uppmärksamhet. Att ”göra bort sig” i skolrestaurangen har i tidigare studier lyfts fram som en källa till oro och stress för elever (Berggren et al., 2019; Tørslev et al., 2017). Deltagande elever beskrevs av vårdnadshavare ha både fin- och grovmotoriska svårigheter, något som är vanligt förekommande vid AST eller ADHD (Kaiser et al., 2015; Kaur et al., 2018). Förekomsten av spill kan förstås i ljuset av detta, där dessa elever framträder som särskilt sårbara i en miljö som ställer höga krav på motorisk kontroll. I detta sammanhang riskerar motoriska svårigheter att inte bara bli synliga, utan också socialt laddade, genom den ökade risken för negativ uppmärksamhet. Tidigare studier har dessutom visat att motoriska svårigheter generellt kan öka risken för utsatthet i skolmiljöer (Oksendal et al., 2022).

Att brickor inte användes motiverades av skolmåltidspersonalen som en organisatorisk fråga: de ansågs generera mer disk, och elever i denna ålder förväntades kunna bära sin mat utan hjälpmedel. Detta kan tolkas som ett exempel på hur organisatoriska och effektiviseringsrelaterade överväganden ges företräde framför individanpassning och hänsyn till elevers olika förutsättningar. Resultaten kan förstås utifrån den socialrelationella modellen av funktionshinder, som betonar hur funktionshinder uppstår i samspelet mellan individens förutsättningar och samhällets utformning (se Reindal, 2008). De svårigheter som observeras i skolrestaurangen kan därmed förstås som kontextberoende. Motoriska svårigheter riskerar att förstärkas i en måltidsmiljö som präglas av trängsel, hög aktivitet och begränsade stödstrukturer, medan samma svårigheter potentiellt skulle få mindre betydelse i miljöer med större utrymme, färre elever eller genom tillgång till organisatoriska hjälpmedel såsom brickor. Utifrån detta resultat synliggörs hur

skolmåltidens fysiska utformning och organisering kan bidra till att "skapa" funktionshinder i praktiken.

Skolmåltidens normativa måltidsideal

I följande avsnitt diskuteras avhandlingens resultat om måltidsnormer, såsom föreställningar om bordsskick, beteende vid skolmåltiden och hur en skolmåltid förväntas vara sammansatt. Sådana normer kan skapa gemensamma ramar och bidra till förutsägbarhet och trygghet, men de kan också innebära en risk för utsatthet och exkludering för elever som inte följer dem.

Äta tillsammans och på "rätt" sätt

Avhandlingens resultat belyser hur den sociala förväntan på, och organisatoriska normen om att äta tillsammans i skolan i vissa sammanhang kan tolkas som inkluderande, i andra exkluderande. En av studiedeltagarna, Morris, vars skola hade fri placering i skolrestaurangen, valde ibland att sitta ensam och äta. Att välja att äta ensam motiverade Morris med att det var "tyst" vid ett eget bord, vilket kan tolkas både som tyst i betydelsen fritt från ljud och som fritt från samtal. Även om "tystnad" vid matbordet till viss del kan ses som ett måltidsideal, något som det svenska uttrycket "låta maten tysta mun" illustrerar, präglas måltider samtidigt ofta av en förväntan om social interaktion (Jönsson et al., 2021). Morris agerande att sätta sig ensam kan å ena sidan tolkas som ett sätt att navigera måltidssituationen på egna villkor, men å andra sidan kan agerandet också utmana de sociala och kulturella normer som omgärdar gemensamma måltider.

Resultatet exemplifierade hur inte bara valet att äta ensam, utan även själva situationen eller sättet att äta tillsammans, kan fungera som markörer för såväl inkludering som exkludering. Under Morris skolmåltider, när han satt tillsammans med andra, förekom exempelvis att klasskompisarna ignorerade hans försök att inleda samtal. En sådan situation synliggör sociala skillnader, där vissa elever har en starkare position i den sociala hierarkin och därmed större inflytande över vem som får delta i samtalet. Trots den fysiska närvaron kan dynamiken mellan elever tolkas som att den genererar en form av exkludering. I detta fall kan normen om den gemensamma måltiden således innebära en ökad risk för utsatthet eller en känsla av att tvingas in i ett socialt sammanhang man inte själv valt.

Att uppleva svårigheter med att socialisera och "multitaska" (exempelvis äta och prata samtidigt) under måltider, samt känna oro för att uppfattas som annorlunda och därför välja att sitta ensam, har tidigare beskrivits av

personer diagnostiserade med AST (Park-Cardoso & Silva, 2021; Sagers et al., 2012). I föreliggande studie framkom att måltidsnormer om beteende och bordsskick kan bidra till att vissa elever ”sticker ut” under skolmåltiden. Detta blev tydligt när lärare kommenterade deltagande elevers sätt att äta, exempelvis att de spillde eller inte använde bestick, vilket i flera fall kunde kopplas till elevernas motoriska svårigheter. I sådana måltidssituationer finns en risk att kommentarer förstärker känslan av olikhet, eftersom funktionsrelaterade svårigheter riskerar att tolkas som bristande anpassning till rådande normer.

Under deltagaren Simons skolmåltid framträdde en annan typ av dynamik i uttrycken för gemenskap. På denna skola hade eleverna fasta platser i skolrestaurangen. De förutbestämda platserna skapade tydlighet kring var eleverna skulle sitta, utan krav på att själva välja social konstellation. Detta kan ses som positivt för Simon, eftersom han i andra sammanhang såsom raster ofta sågs utan en given gruppstillhörighet. Under skolmåltiderna deltog han däremot i samtal med sina klasskamrater. Den sociala skolmåltidsmiljön på Simons skola präglades av omsorg och samarbete: eleverna bjöd in varandra i samtal, hjälptes åt (exempelvis genom att torka bord) och väntade in varandra innan de lämnade bordet.

I ljuset av denna diskussion framstår frågan om placering i skolrestaurangen som ett tydligt dilemma. Å ena sidan kan fasta platser innebära att elever tvingas in i ett oönskat socialt sammanhang och hindras från att söka den ”tystnad” eller avskildhet de föredrar. Å andra sidan kan fasta platser ge trygghet och minska risken för utanförskap. Samtidigt beskrivs skolmåltiden ofta som starkt vuxenstyrd (Daniel & Gustafsson, 2010; Lalli & Weaver-Hightower, 2023), och tidigare studier visar att elever helst vill välja sittplats själva och sitta nära de kompisar de känner sig trygga med (Berggren et al., 2019). Behovet av trygghet och närhet till en ”känd” person under skollunchen framkom också i denna studie som ett önskemål från deltagande elever.

En annan komponent av vad som definierades som ”rätt” sätt att bete sig på under skolmåltiden var regeln om att inte bära huvudbonad, såsom keps eller mössa, i skolrestaurangen. Eftersom huvudbonad var tillåten under andra delar av skoldagen, exempelvis under lektionstid, och att regeln var oskriven men samtidigt aktivt övervakad under skolmåltiden, indikerar detta att normen var särskilt stark i just detta sammanhang. I relation till detta är det möjligt att rådande måltidsnormer begränsar möjligheten att fullt ut beakta och acceptera individuella behov. Exempelvis kan bärande av mössa eller keps fungera som ett sätt att skärma av omgivningen i lärmiljöer som präglas av många visuella

intryck, något som kan vara betydelsefullt exempelvis vid AST eller ADHD (se Tufvesson & Tufvesson, 2008). Att äta utan huvudbonad kan därmed förstås som ett starkt svenskt måltidsideal, i vilket elever socialiseras in i, ett ideal som möjligen är starkare förankrat i äldre generationers normföreställningar. Förbudet mot mössa under måltiden kan även ge upphov till potentiella normkonflikter, exempelvis i relation till vissa religiösa uttryck där bärande av huvudbonad är centralt (se Bohm, 2022).

En ”riktig” skolmåltid

Resultaten från avhandlingen identifierar föreställningar från lärare om hur en skolmåltid bör vara sammansatt. Dessa föreställningar omfattar såväl måltidens komposition som värderingar av enskilda livsmedel och maträtter. I studien framkom till exempel hur elever som ”avvek” från det förväntade sättet att komponera en måltid, exempelvis genom att välja krispiga grönsaker från salladsbuffén i stället för de kokta i soppan, avstå sås till kebab, eller på andra sätt gjorde individuella val som passade dem, kunde bemötas av kommentarer eller korrigerande uppmaningar från lärare. Även om det inte kan förväntas att lärare gör näringsmässiga bedömningar av olika maträtter, är det intressant hur dessa värderingar uppstår, uttrycks och vad de kan få för konsekvenser.

En tänkbar utgångspunkt för kommentarer om elevernas komposition av sin måltid återfinns troligen i den norm som vuxit fram ur rekommendationen om ”tallriksmodellen”. Tallriksmodellen är ett pedagogiskt sätt att visa en måltid kan komponeras näringsmässigt och balanserat (Truman, 2018) och rekommenderas i de nationella riktlinjerna för måltider i skolan (Livsmedelsverket, 2026). Tallriksmodellen används även brett i skolans undervisning och hälsofrämjande sammanhang (Berg et al., 2024). Detta kan tolkas som en förklaring till, och ur ett bredare hälsoperspektiv även en motivering för, att tallriksmodellen används som utgångspunkt när lärare uppmuntrar elever att göra vissa val från skolmåltidsbuffén.

Intressant är dock att elevernas ”avvikande” val inte nödvändigtvis innebar någon näringsmässig försämring. Snarare tycks lärares bedömning av vad som utgör en ”riktig” skolmåltid inte enbart grundas i näringsinnehåll, utan även i normativa föreställningar om vad som utgör en komplett måltid. En tänkbar förklaring är den starka position som idealet om en ”riktig” måltid haft. Begreppet ”proper meal”, utvecklat av Murcott (1982), beskriver en måltidsnorm där den ”fullständiga” måltiden symboliserar både ordning, familjegemenskap och korrekt kulinarisk sammansättning. I nordisk kontext har denna idé vidareutvecklats till att bestå av en ”center” (exempelvis kött, fisk eller vegetariskt protein), en ”staple” (exempelvis potatis, pasta eller ris) och

kompletterande delar såsom grönsaker, sås, bröd och dryck (Ekström & Jonsson, 2009). I föreliggande studie kan uppmuntrandet om att ta sås tolkas ha större betydelse än att sås är en smakkomponent, och den varma soppan kan ses som en symbolisk markör för att måltiden är fullständig, till skillnad från om grönsaker äts kalla.

Det framkom även värderingar om specifika livsmedel. Chicken nuggets beskrevs till exempel av lärare som ohälsosam, ultraprocessad "skräpmat" med lågt näringsmässigt värde, medan fiskpinnar eller potatisbullar, livsmedel med likheter i näringsprofil och tillagningsmetod, ansågs vara "bra" mat. Denna kategorisering kan förstås i relation till skolmåltidens traditioner: livsmedel som potatisbullar och fiskpinnar kan uppfattas ha en etablerad position inom den svenska skolmåltidskulturen (se Fjellström, 2004; Prell & Sporre, 2024) och kan därför, ur lärarnas perspektiv, betraktas som mer legitima "skolmåltidsrätter". Chicken nuggets, däremot, förknippas snarare med ungdomskultur och snabbmat, och saknar samma symboliska status (se Trapp, 2018). Intressant är också att många livsmedel eller maträtter som var omtyckta av de deltagande eleverna, och som ofta återkom i schemat för den individuellt anpassade kosten, var just sådana "snabbmatsrätter". Detta visar på ett dilemma mellan vuxnas normativa föreställningar om vad som utgör "bra" respektive "dålig" mat och elevers preferenser och önskemål.

Såväl lärares föreställning om den "korrekta" måltidens sammansättning som lärares värderingar av olika livsmedel kan relateras till tidigare kostsociologisk forskning. En tolkning gällande förespråkandet av "rätta" matval är att det fungerar som ett sätt att socialisera elever in i ett visst kulinariskt system. Genom att äta samma som andra, minskar individen sitt sociala risktagande och därmed risken att avvika från gruppen eller sammanhanget (se Lupton, 2000). Leer och Wistoft (2018) lyfter dock hur sådana normativa gränsdragningar om matval kan begränsa barns möjligheter att utforska smak, utveckla egna preferenser och skapa en självständig relation till mat. I denna studie ges således exempel på hur förväntningar om matval och smak reproduceras socialt och kulturellt från lärare till elev. I dessa exempel kan normativa förståelser av måltiden stå i kontrast till andra sätt att relatera till mat och individuella sätt att komponera en måltid. I förlängningen kan detta innebära att vissa individers behov och sätt att äta riskerar att förbises, eller blir föremål för exponering mot andra, särskilt för de elever där ätandepraktiker inte alltid följer gängse normer.

Professionella förutsättningar för inkludering

I detta diskussionsavsnitt lyfts lärare och skolmåltidspersonal samt de förutsättningar som formar möjligheten att arbeta med inkludering under skolmåltiden. Analysen visar både goda professionella förutsättningar och faktorer som kan utgöra begränsningar.

I skolmåltidspersonalens arbete framkom en strävan att utforma skolrestaurangens fysiska skolmåltidsmiljö så att den skulle upplevas välkomnande för eleverna. Detta arbete med den fysiska skolmåltidsmiljön begränsades samtidigt av skolmåltidspersonalens upplevelse av att stå i skolmåltidens ”frontlinje” utan tillgång till den makt och de resurser som krävdes för att förbättra verksamheten. Skolmåltidspersonalen uppfattade sig som lågt prioriterade och reducerade till en bortglömd servicefunktion (se Persson Osowski et al., 2010; Pike, 2010).

Upplevelsen av att vara bortglömd kan tolkas i relation till skolmåltidspersonalens organisatoriska position. Deras arbete är ofta placerat utanför skolans pedagogiska kärnverksamhet och, inom kommunal organisation, inte sällan under en annan förvaltning än den pedagogiska verksamheten (se Skolverket, 2023). Detta innebär att skolmåltidspersonalen inte självklart delar organisatoriska strukturer, arbetsgivare eller etablerade mötesplatser med övriga professioner på skolan. Tidigare forskning har visat att sådana organisatoriska uppdelningar kan bidra till begränsade möjligheter för dialog, samverkan och gemensamt utvecklingsarbete (Berggren et al., 2023; Björklund, 2023). Mot denna bakgrund kan skolmåltidspersonalens handlingsutrymme förstås som strukturellt begränsat. Deras möjligheter att initiera och genomföra förändringsarbete formas inte enbart av det egna professionella engagemanget, utan är i hög grad beroende av aktörer i formella maktpositioner, såsom skolledning eller den kommunala kostenheten. Vidare, relaterat till skolans institutionella hierarki, påverkas skolmåltiden potentiellt av att offentliga måltider traditionellt haft låg status i samhället (Persson Osowski et al., 2010). Denna värdering kan få konsekvenser inom skolans kontext, där både skolmåltiden, skolmåltidspersonalen som yrkesgrupp och måltidsrelaterade kunskapsområden, såsom skolämnet hem- och konsumentkunskap, tillskrivs begränsad status (se Bohm, 2022; Lintukangas, 2009).

Skolmåltiden är till för elever, och inkludering i skolmiljön har därför sitt fokus på dem. Utifrån resultaten i denna avhandling framträder dock en tanke om ett bredare perspektiv på inkludering, där fokus förskjuts mot vilka aktörer som ges möjlighet att ingå i och bidra till inkludering inom skolmåltiden. Utifrån analysen framträder en fråga om skolor, vars

personalgrupper inte fullt ut upplever att deras kompetens och roller värdesätts, har de resurser som krävs för att skapa en inkluderande skolmåltid för eleverna. Inkluderingsarbete kan i detta avseende förstås som en fråga gällande skolans kultur, ett "hela-skolan"-arbete som betonar vikten av ett gemensamt ansvar för att skapa en miljö som erkänner och värdesätter mångfald, inte enbart bland elever utan även bland personal (se Booth, 2005).

Att lärares uppdrag under skolmåltiden är komplext har visats i tidigare forskning (se Berggren et al., 2020; Oncini, 2021; Persson Osowski et al., 2013), och denna avhandling bidrar med ytterligare nyanser till förståelsen av lärarens uppdrag. I lärarnas beskrivningar framträder skolmåltiden som ett sammanhang där de ofta upplevde sig stå ensamma i sin roll, då förväntningarna på lärarens ansvar sällan var tydligt formulerade i riktlinjer eller formaliserade ramar. Anpassningar under skolmåltiden framstod därmed som beroende av den enskilde lärarens initiativ, snarare än som ett gemensamt ansvar i samarbete med kollegor eller i dialog med skolledning (se Fujino & Ikeda, 2023). Dessa anpassningar dokumenterades vanligen inte, och gränsen mellan vad som uppfattades ingå i den "ordinarie" pedagogiska lunchen och vad som betraktades som en extra anpassning beskrevs som otydlig.

Samtidigt visar resultaten att lärares arbete och positionering under skolmåltiden ofta tog uttryck i ambitionen att utveckla stöd och strategier som kunde gynna flera elever, snarare än att erbjuda särlösningar för vissa. Att utgå från en elevs diagnos beskrevs som underordnat strävan att möta individuella behov i relation till den aktuella situationen. Detta kan tolkas som ett uttryck för ett inkluderande förhållningssätt, vilket dock samexisterade med etablerade måltidsnormer kring vad som uppfattas som "rätt" eller "normalt" beteende under skolmåltiden. I analysen framstår dessa normer som så starka att de i vissa sammanhang riskerade att överskugga de inkluderande intentionerna, det vill säga ambitionen om förståelse för elevers olika förutsättningar och behov.

Slutsats, implikationer och framåtblickar

Avhandlingens syfte var att öka kunskapen om skolmåltiden för elever diagnostiserade med autismspektrumtillstånd (AST) eller ADHD, samt utifrån ett social-relationellt perspektiv på funktionshinder, analysera förutsättningarna för en inkluderande skolmåltid.

I den fysiska skolmåltidsmiljön synliggjordes hur elever med diagnoserna AST eller ADHD förväntas navigera i ofta trånga skolmåltidsmiljöer, vilka ställer höga krav på motorisk kontroll. Avhandlingen bidrar till en diskussion om hur elever med dessa diagnoser kan bli sårbara i sådana miljöer. Vidare framträder skolmåltiden i avhandlingen som en komplex, social och pedagogisk miljö, i betydelsen att den rymmer flera samtidiga och ibland motstridiga dimensioner. Å ena sidan kan skolmåltiden fungera som en plats för trygghet och gemenskap, där närvaron av lärare och klasskamrater beskrevs som betydelsefulla för eleverna. Å andra sidan synliggörs skolmåltiden också som plats där elever riskerar utsatthet, genom mobbing eller att tvingas in i sociala situationer och samtal som de inte själva har valt. Mot bakgrund av resultaten om den fysiska och pedagogiska skolmåltidsmiljön argumenterar jag för vikten av ett systematiskt arbete med att analysera tillgängligheten i skolrestaurangers fysiska utformning. Sittplatser skulle kunna organiseras mer flexibelt, till exempel med tillgång till särskilda ”barplatser”, som möjliggör en måltid i ensamhet, utan att valet av plats framstår som ett socialt avståndstagande.

Avhandlingen visar att elever diagnostiserade med AST eller ADHD kan möta utmaningar kopplade till den mat som serveras i skolan. De elever som deltog i studien uttryckte svårigheter i relation till skolans servering av vegetariska eller semi-vegetariska maträtter, samt upplevde en stor kontrast i förhållande till de maträtter som serverades i hemmet. Skolmåltidens organisatoriska villkor, exempelvis samtidiga ambitioner om hållbara och näringsriktiga måltider i kombination med begränsad möjlighet till flexibilitet, framstod som bidragande till att elevernas ättsvårigheter blev synliga i skolmåltidsmiljön. Utifrån dessa resultat vill jag föreslå att skolmåltidsorganisationen stannar upp och reflekterar över hur förändringar av den mat som serveras kan utformas så att de fungerar långsiktigt och blir tillgängliga för fler elever. Detta kan exempelvis innebära att arbeta med tillagningsmetoder där baljväxter integreras i maträtter på ett mindre sensoriskt utmanande sätt, såsom genom att kokas och mixas ned i grytor, eller att systematiskt införa ett system där

två maträtter alltid serveras. Ett annat förslag är att ta tillvara de smakbryggor som finns från maträtter serverade i hemmet, till exempel genom att servera välbekanta komponenter, som ketchup. Utifrån dessa resonemang, och skillnaderna mellan maträtter som serveras i hemmet respektive i skolan, ser jag flera möjliga inriktningar för framtida forskning. Exempelvis skulle vidare etnografiska studier kunna involvera både hem, skola och andra måltidssammanhang för att fördjupa kunskapen om de matvärldar som barn rör sig mellan.

Skolmåltiden präglas av en kollektiv inordning, vilket utgör en grundläggande princip inom offentliga måltider. Utifrån denna aspekt exemplifierar avhandlingen hur individuella anpassningar bli svåra att genomföra fullt ut, vilket blev tydligt genom hanteringen av individuellt anpassad kost. Utifrån resultaten aktualiseras en fråga om det kan finnas skäl att problematisera innebörden av och eventuellt omdefiniera begreppet individuellt anpassad kost. Detta eftersom avhandlingen synliggör hur individuellt anpassad kost i praktiken ofta realiserar som en gemensam meny för de elever som beviljats denna kost, utan tydlig individuell förankring. Denna lösning väcker dessutom frågor om vilka maträtter som serveras inom denna gemensamma meny och vilka föreställningar som ligger till grund för dessa val. Ett fokus på vissa typer av maträtter riskerar exempelvis att bidra till förenklade eller stereotypa föreställningar om vad elever som beviljats individuellt anpassad kost förväntas kunna äta eller ha behov av. Detta gäller särskilt för elever med diagnoserna AST eller ADHD, då elever med dessa diagnoser förefaller utgöra stor andel av de som är i behov av kostanpassningar i skolan. I relation till individuellt anpassad kost framkom även hur skolmåltidspersonal tenderade att inte uppfatta denna form av kost som legitim eller ”riktig”. En implikation av detta resultat är behovet av kompetensutveckling inom områden som sträcker sig bortom medicinskt orsakade kostavvikelser, såsom celiaki. Det innefattar även ökad kunskap om ättsvårigheter relaterade till AST och ADHD.

Till min kännedom är detta en av få studier som belyser individuellt anpassad kost inom skolmåltidskontexten. Det finns därför goda möjligheter för fortsatt forskning, både av kvalitativ och kvantitativ karaktär. Kvalitativa studier skulle kunna fördjupa förståelsen av elevers erfarenheter samt undersöka vilka överväganden och vilket underlag som ligger till grund för beslut om individuellt anpassad kost. Även hur aktörer i mer övergripande beslutande positioner, såsom kostenheter, resonerar kring dessa frågor är av intresse. Kvantitativa studier kan i sin tur exempelvis kartlägga omfattningen av individuellt anpassad kost, hur dessa behov utvecklas över tid samt relationen till övergången mot miljömässigt hållbara måltider.

I studien identifierades måltidsnormer som omgärdar skolmåltiden. Dessa normer tog sig uttryck i lärares föreställningar om vad som utgör en "riktig" skolmåltid, i värderingar av livsmedel samt i förväntningar på elevers beteenden under måltiden. Även om lärare beskrev ambitioner om ett inkluderande förhållningssätt framstod vissa normer som så starkt etablerade att de i praktiken riskerade att överskugga intentioner om öppenhet inför den variation som finns bland elever. Detta resultat synliggör ett nytt dilemma, bland flera i tidigare i forskning identifierade, som lärare behöver hantera i skolmåltidens vardag. De måltidsnormer som präglar skolmåltiden är ofta djupt förankrade i den rådande måltidskulturen och kan bidra till förutsägbarhet och trygghet. Samtidigt innebär dessa normer en potentiell risk för utsatthet och exkludering för elever vars sätt att äta, välja mat eller agera under måltiden uppfattas "avvika" från det förväntade.

Enligt skollagen (SFS 2010:800, kap. 1, 5 §) ska all verksamhet i skolan präglas av ett arbete mot kränkande behandling, alla människors lika värde, och solidaritet mellan människor, vilket harmonierar med visionen om inkludering. Att arbeta med ett normmedvetet förhållningssätt kan utgöra en del i att förhålla sig till detta. Mot bakgrund av avhandlingens resultat framstår medvetenhet om hur måltidsnormer, särskilt sådana som relaterar till funktionalitet, kan påverka elevers förutsättningar för inkludering. Liksom i skolans övriga lärmiljöer behöver normmedvetenhet därför genomsyra det vardagliga arbetet, och innefatta skolmåltiden. I skolmåltidssammanhang vill jag, med utgångspunkt i avhandlingens resultat, uppmärksamma en implikation om att involvera sinnesbaserad mat- och måltidsutbildning, exempelvis genom metoden Sapere (Livsmedelsverket, 2015). Sapere bygger på ett förhållningssätt där mat och måltider utforskas med hjälp av sinnen, snarare än värderas utifrån näringsinnehåll eller normativa föreställningar om "rätt" och "fel". Ett sådant förhållningssätt kan vara gynnsamt i flera avseenden: dels genom att ge lärare ett mer öppet och lyhört förhållningssätt till den variation som finns i elevers sätt att utforska mat och i de val som görs, dels genom att skapa förutsättningar för elever att utveckla sitt intresse för nya livsmedel och maträtter på egna villkor.

Slutligen, och inte minst, vill jag betona avhandlingens argumentation för vikten av att synliggöra, involvera och utgå från en vision om inkludering som inte enbart omfattar elever, utan även de professioner som är verksamma inom skolmåltiden. I detta avseende behöver rektor och skolledning, i egenskap av ansvariga och beslutande aktörer, engagera sig i frågor som rör skolmåltiden, ta ansvar för samverkan samt tydligt visa på skolmåltidens värde. Ett sådant engagemang kan bidra till att stärka

skolmåltidens ställning och skapa förutsättningar för en inkluderande skolmåltid – En skolmåltid för alla.

Tack!

Imorgon går avhandlingen till tryck, och jag skriver nu de sista av många formulerade och omformulerade tankar och ord som tagit form i denna bok. Det är många jag vill tacka för att den blivit till!

Först och främst vill jag, ”skolmatskrigaren”, tacka alla **elever** för att jag fick hänga mer er i skolan, för alla skolmåltider vi ätit tillsammans och för allt ni berättat och visat för mig! Jag vill även tacka alla **mammor**, för att ni delade med er av era värdefulla erfarenheter.

Tack till alla **rektorer** som godkände att studien kunde genomföras på skolorna och **lärare**, för er gästvänlighet under fältarbetet och er inställning om att ”*du kan komma och gå som du vill*”. Tack också till all **skolmåltidspersonal** för att ni varmt välkomnade mig i skolrestaurang och kök!

Jag känner mig otroligt lyckligt lottad för den handledartrio som stöttat och trott på mig under forskarutbildningen. Jordens största tack till **Cecilia Olsson** – genom hela forskarutbildningen har jag känt att du obevekligen stått på min sida, alltid varit lätt att nå och bidragit med lugn, humor, klokhet och erfarenhet. Tvätta fötterna – Nu är jag i mål! **Mikaela Nyroos** – tack för peptalk, skolexpertis och för hur du alltid varit på (ömman) tår, för skarpa (och snabba) kommentarer i mina texter! **Maria Waling** – tack för ditt engagemang, ditt intresse och din forskningskompetens. Trots ledigheter och bitvis stora geografiska avstånd mellan oss har du aldrig känts långt borta.

Jag vill även tacka **Cecilia Lindblom**, som var min handledare under första året, och som var med och la grunden för avhandlingens utformning.

Det är så många personer från Institutionen för Kost- och måltidsvetenskap som kikat in i mitt rum och peppat, skickat upplyftande mejl och på olika sätt bidragit till att lyfta både mig och avhandlingsarbetet. Tack till er alla! Jag vill rikta visa min särskilda uppskattning till:

Albina Granberg – för läsning och värdefull feedback på kappan. Tack också för skratt och god vänskap på kontoret!

Ingela Bohm – för din skarpa hjärna som i två artikelmanus bidragit till att ge mig nya tankar och insikter som hjälpt mig framåt i det analytiska arbetet.

Carita Bengs – min ständiga seminarieläsare! Tack till bra diskussioner och konstruktiv kritik vid antagnings-, mitt-, och slutseminarium.
Agneta Hörnell – för goda råd i läsning av mitt första manus, och **Sandra Einarsson** – för läsning till kappaseminarium: smarta och sympatiska kommentarer, en ovärderlig kombo!

Tack till **EwaCarin Sehlstedt** och **Annica Nylander** – för gott samarbete och stöttning i undervisning på institutionen.

Jag vill också tacka alla doktoranderna på institutionen för Kost- och måltidsvetenskap. Vi som i början var en handfull doktorander, växte och blev en mäktig grupp om 14 kollegor! Tack för alla diskussioner om manus, texter och det rum med högt i tak som bara en doktorandgrupp kan erbjuda. Särskilt tack till **Sofia Rapo**, för kontinuerlig omtanke, feedback på text och smarhet, **Hilde Weiser**, för ditt positiva sätt, klokhet och snygga stil, **Veronica Abnersson**, för givande samtal och stöd i etnografin och **Sarah Persson** – min roomie: för att du är så cool och stabil (iceman forever!) Tack också till **Aleksandra Oravsky Sandström** – för att du kontaktade mig våren 2021 och för våra zoom-träffar, telefonsamtal och flöde av instagram-memes.

Jag vill också framföra ett stort tack till mina läsare under mitt- och slutseminarium: **Nicklas Neuman**, **Matilda Marshall** och **Kim Wickman**, som med engagerad läsning och konstruktiv kritik hjälpte mig framåt i arbetet.

Tack även till **Ylva Mattsson Sydner**, som redan under master-uppsatsskrivande på Uppsala universitet bidrog till att lägga grunden för ett forskningsintresse, och för att du sedan varit min referensperson både till sökandet av doktorandtjänsten och under forskarutbildningen.

Big thanks to **Phil Lyon**, for proofreading my “*terribly modern*” written manuscripts, and for cheerful messages along the way.

Tack också till **Umeå universitets utbildningsvetenskapliga forskarskola**, som varit en del av min forskarutbildning och ett stort tack till doktorandkollegorna i kohort 2020 för intressanta poänggivande och icke-poänggivande diskussioner i när och fjärran land.

Jag vill även skicka ett tack till mina tidigare kollegor i dysfagiteamet: **Lina Juhlin**, **Alexandra Frangoulis** och **Katarina Warming** på Habilitering och Hälsa i Stockholm. Ni som övertygade mig om att min forskningsidé var värd att satsa på, och därefter skickat glada tillrop och uppdateringar på ”ät-och svälj”-fronten.

Så, över till alla utanför jobbets sfär! Tack till alla mina vänner och ett särskilt tack till **Linda Björk** och **Oscar Björk** (och mini-Björkarna) för utbildningsvetenskaplig vägledning, sleep-overs, middagar och spex i Holmsund.

Tack till mina älskade föräldrar **Ann-Lis** och **Anders Sandberg**, som med orden, "*det lönar sig alltid med utbildning*" uppmuntrat studier genom åren, och som backat upp med gräsklippning, hämtning av "smågubbarna" och allt däremellan. Tack till min syster **Linn Sandberg**, för akademiska och o akademiska samtal, dans och skoj! Och tack till min fina mormor **Iris Öberg** för all kärlek.

Slutligen, till världens bästa familj. Tack till mina gulliga barn, **Gunnar** och **Gillis**, som får mig att tänka på vad som är det viktigaste i livet (stryka pärlplattor och mysa). Oändligt tack till **Albin Grahn**, för lyssnande på presentationer, korrekturläsning, och för att du varit mitt kloka bollplank och min ständigt optimistiske påhejare under tiden som doktorand.

Susanna

Västerhus februari, 2026

Referenser

- Adams, S. N., Dadabhay, A., & Neille, J. (2021). An Exploration into Mothers' Experiences of Feeding Children with Autism Spectrum Disorder in South Africa. *Folia Phoniatica et Logopaedica* 73(3), 164-173.
- Adams, S. N., & Matsimela, N. (2023). Feeding children with autism in South Africa: The teachers' perspectives. *African Journal of Disability*, 12, 1252.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Aléx, L., & Hammarström, A. (2008). Shift in power during an interview situation: methodological reflections inspired by Foucault and Bourdieu. *Nursing Inquiry*, 15(2), 169-176.
- American Psychiatric Association. (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5 uppl.), American Psychiatric Publishing.
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295.
- Andersen, S. S., Baarts, C., & Holm, L. (2017). Contrasting Approaches to Food Education and School Meals. *Food, Culture & Society*, 20(4), 609-629.
- Askelson, N., Ryan, G., Brady, P., Meier, C. L., Delger, P., & Scheidel, C. (2022). Middle School Students' Perceptions of the Lunchroom: Implications for Future Interventions. *Journal of School Nursing*, 38(3), 233-240.
- Aspán, M. (2015). Barndomsforskning – om barnsyn, forskningsfrågor och etiska ställningstaganden. I Qvarsell B., Hällström C., & Wallin A. (Red.), *Den problematiska barnetiken – om barnsyn i forskning och praktik*. (s. 9–30). Bokförlaget Daidalos.

Baglieri, S. (2023). *Disability Studies and the Inclusive Classroom – Clinical Practices for Embracing Diversity in Education*. (3 uppl.), Routledge.

Barnes, C. (2019). Understanding the social model of disability – Past, present and future. I Watson N., Roulstone A., & Thomas C. (Red.), *Routledge Handbook of disability studies*. (s. 14-31). Routledge.

Barow, T., & Berhanu, G. (2021). Inclusive Education in Sweden: Policy, Politics and Practice. I Bahdanovich Hanssen N., Hansén S.-E., & Ström K. (Red.), *Dialogues Between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. (s. 34-51). Routledge.

Bayoumi, S. C., Halkett, A., Miller, M., & Hinshaw, S. P. (2025). Food selectivity and eating difficulties in adults with autism and/or ADHD. *Autism*, 29(6), 1497-1509.

Beckers, R., van der Voordt, T., & Dewulf, G. (2016). Learning space preferences of higher education students. *Building and Environment*, 104, 243-252.

Benn, J., & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78, 23-31.

Berg, G., Lundqvist, E., & Mattsson Sydner, Y. (2024). Useful but overused? The “plate model” as a food educational tool in home economics. *Food, Culture & Society*, 27(2), 573-591.

Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M., & Waling, M. (2019). The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden. *Children's Geographies*, 18(3), 339-350.

Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M., & Waling, M. (2020). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 247-261.

Berggren, L. (2021). *It's not really about the food, it's about everything else": pupil, teacher and head teacher experiences of school lunch in Sweden* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Berggren, L., Waling, M., & Olsson, C. (2023). Head teacher perspectives on school lunch: At variance with national policy. *Health Education Journal*. 83(1), 00178969231215718.

Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (2011). The Theory Question in Research Capacity Building in Education: Towards an Agenda for Research and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 59(3), 225-239.

Björklund, J. (2023). Skolmältiden i utbildningens demokratiuppdrag. I Ruge, F. N. Vik, J. Björklund, & Fröden S. (Red.), *Läring genom mad og måltider i grundskolen: Teori og praksis fra Danmark, Sverige og Norge* D. (171–190). Cappelen Damm Akademisk.

Bohm, I. & Sundqvist, J. (2025). Qualitative content analysis—A step-by-step guide for beginners to the method, theories, epistemology, ontology, and rigour. *The Qualitative Report*, 30(9), 4236-4263.

Bohm, I. (2022). Cultural sustainability: a hidden curriculum in Swedish home economics? *Food, Culture & Society*, 26(3), 742-758.

Booth, T. (2005). “Keeping the Future Alive: Putting Inclusive Values into Action.” *Forum for Promoting 3-19 Comprehensive Education*, 47 (2& 3): 151–158.

Borg, A.-L. (2023). ‘This place does not feel safe’: safe and unsafe spaces in Swedish school-age educare. *Children's Geographies*, 1-14.

Brante, T. (2013). Den nya psykiatrin: exemplet ADHD. I Hallerstedt, G. (Red.), *Diagnosens makt – Om Kunskap, pengar och lidande* (s.73-112). Daidalos förlag.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis – A practical guide*. Sage Publications.

Bruselius-Jensen, M. (2014). What would be the best school meal if you were to decide Pupils’ Perceptions on What Constitutes a Good School Meal. *The International Journal of Sociology of Agriculture and Food.*, 21(3), 293–307.

Brännström, K. J., Johansson, E., Vigertsson, D., Morris, D. J., Sahlen, B., & Lyberg-Ahlander, V. (2017). How Children Perceive the Acoustic Environment of Their School. *Noise Health*, 19(87), 84-94.

Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3 uppl.) Routledge.

Bylund C. (2020). Tio fingrar, tio tår och så ska man tåla lysrörsljus: Funktionalitet och funktionsmaksordningen. I Martinsson L., Reimers E. (Red.), *Skola i normer* (3 uppl.) (s. 186–202). Gleerups förlag.

Cainelli, E., & Bisiacchi, P. (2022). Neurodevelopmental Disorders: Past, Present, and Future. *Children (Basel)*, 10(1).

Carlsson Kendall G. (2025). *Elever mer neuropsykiatriska svårigheter: vad vi gör och varför?* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Carter, I., & Ellis, H. (2025). Control, Resistance, and the Senses: Neurodivergent Perspectives of the UK School Meals Service; A Case Study. *The Oral History Review*, 52(1), 111-136.

Caruso, C. C., & Rosenthal, A. K. (2021). 'I don't do it for the money, I do it for the kids': Examining school foodservice staff and student interactions using the lens of school connectedness. *Children & Society*, 36(4), 511-527.

Cederborg, A.-C., Hellner Gumpert, C., & Larsson Abbad, G. (2009). *Att intervjua barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Studentlitteratur.

Cermak, S. A., Curtin, C., & Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association*. 110(2), 238-246.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. (2 uppl.). Sage Publications.

Cho, H., & Zbell Nadow, M. (2004). Understanding Barriers To Implementing Quality Lunch and Nutrition Education. *Journal of Community Health*, 29(5), 421-435.

Clark, A., & Moss, P. (2017). *Listening to young children : a guide to understanding and using the mosaic approach*. (3 uppl.). Jessica Kingsley Publisher.

Closs, L., Mahat, M., & Imms, W. (2022). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of

Business and Economics. *Learning Environments Research*, 25(1), 271-285.

Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education – implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457.

Connor, Z. L., Hennessy-Priest, K., Kneafsey, R., & Lycett, D. (2022). Let down by Low Expectations: A Qualitative Interview/participatory Photography Study of Feeding Problems in Autistic Children. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 16(3), 262-280.

Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2017). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302-315.

Corcoran, J., Schildt, B., Hochbrueckner, R., & Abell, J. (2016). Parents of Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Synthesis, Part I. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(4), 281-335.

Coulls, E., Middleton, G., Velardo, S., & Johnson, B. J. (2023). Exploring Australian children's perceptions of a school-provided lunch model using a story completion method. *Health Promotion International*, 38(5).

Cridland, M. (2017). *“May contain traces of” : an ethnographic study of eating communities and the gluten free diet*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Daniel, P., & Gustafsson, U. (2010). School lunches: children's services or children's spaces? *Children's Geographies*, 8(3), 265-274.

Day, R. E., Sahota, P., Christian, M. S., & Cocks, K. (2015). A qualitative study exploring pupil and school staff perceptions of school meal provision in England. *British Journal of Nutrition*, 114(9), 1504-1514.

Delamont, S. & Atkinson, P. (2018). *The Ethics of Ethnography*. I Iphofen, R., & Tolich, M. (Red.), *The SAGE Handbook of qualitative research ethics*. Sage Publications.

Dellapiazza, F., Michelon, C., Vernhet, C., Muratori, F., Blanc, N., Picot, M. C & Baghdali, A. (2021). Sensory processing related to attention in

children with ASD, ADHD, or typical development: results from the ELENA cohort. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 283-291.

Dryden, J. (2021). Food Choices and Gut Issues. *Feminist Philosophy Quarterly*, 7(3).

Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? *Human Development*, 66(2), 73-92.

Ekström, M. P., & Jonsson I. M. (2009). *Family meals: Competence, cooking and company*. I Janhonen-Abreuquah H. & Palojoki P. (Red.), Food in Contemporary Society. (s. 23-29).
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/29221672-d6cc-462c-b87b-289215f05e88/content>

Emerson, R. M., Fretz R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. (2 uppl.), The University of Chicago Press.

Eustachio Colombo, P., Elinder, L. S., Patterson, E., Parlesak, A., Lindroos, A. K., & Andermo, S. (2021). Barriers and facilitators to successful implementation of sustainable school meals: a qualitative study of the OPTIMAT™-intervention. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 18(1), Article 89.

Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., & Gibbs, L. (2016). Exploring the use of emoji as a visual research method for eliciting young children's voices in childhood research. *Early Child Development and Care*, 188(3), 359-374.

Fangen, K. (2005). *Deltaqande observation*. Liber.

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 Evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience and BioBehavioral Reviews*, 128, 789-818.

Fayette, R., & Bond, C. (2017). A systematic literature review of qualitative research methods for eliciting the views of young people with ASD about their educational experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 349-365.

- Fjellström, C. (2004). Mealtime and meal patterns from a cultural perspective. *Scandinavian Journal of Nutrition*, 48(4), 161-164.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Fossgard, E., Wergedahl, H., & Holthe, A. (2021). Children's experienced and imaginary stories about lunch packs and lunch breaks: Associations and perceptions of school lunch among primary school students in Norway. *Appetite*, 164, 105274.
- Frödén, S. (2021). Skolans gröna matlandskap: Elevers uppfattningar om och upplevelser av vegetarisk skolmat. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 98:3, 421-434.
- Frödén, S., & Pettersson, C. (2021). Strävan mot en inkluderande skolmåltid. *Utbildning & Demokrati, Tema: Hållbar inkludering. En väg mot ett hållbart samhälle*. 30 (1): 23-44.
- Fujino, H., & Ikeda, Y. (2023). Dealing with food selectivity and mealtime behaviour in school-children with autism: a qualitative study of special education teachers in Japan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(6), 860-868.
- Försäkringskassan. (2024). *Hur många barn omfattas av omvårdnadsbidraget?* <https://www.forsakringskassan.se/statistik-och-analys/funktionsnedsattning/statistik-inom-området-funktionsnedsattning---omvardnadsbidrag>
- Garcia A.A.E., & Fine G.A. (2018). Fair Warnings: The Ethics of Ethnography with Children. I Iphofen, R., & Tolich, M. (Red.), *The SAGE Handbook of qualitative research ethics*. (s. 367-381). Sage Publications.
- Gerber, E. (2007). Food studies & disability studies. *Disability Studies Quarterly*, 27(3).
- GDPR 2016/679. (2016). *General Data Protection Regulation*. <https://gdpr-info.eu/art-4-gdpr/>
- Ghanizadeh, A. (2013). Parents reported oral sensory sensitivity processing and food preference in ADHD. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(5), 426-432.

- Gibbs, K., Mercer, K. L., & Carrington, S. (2016). The Schooling Experience of Adolescent Boys with AD/HD: An Australian Case Study. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 63(6), 608–622.
- Gray, D. E. (2002). ‘Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed’: felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749.
- Gullberg, E. (2006). Food for Future Citizens: School Meal Culture in Sweden. *Food, Culture, & Society*, 9(3), 337–343.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Bokförlaget Thales.
- Hakala, K., Björnsdóttir, K., Lappalainen, S., Jóhannesson, I. Á., & Teittinen, A. (2018). Nordic perspectives on disability studies in education: a review of research in Finland and Iceland. *Education Inquiry*, 9(1), 78-96.
- Halling, B., Nordlund, G., & Jacobson, T. (1990). *Skollunchen. I går-idag- i morgon*. LTs förlag.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in Practice*. (4 uppl.). Routledge.
- Hansen, M. W., Hansen, S. R., Dal, J. K., & Kristensen, N. H. (2020). Taste, education, and commensality in Copenhagen food schools. *Food and Foodways*, 28(3).
- Harris, H. A., Bowling, A., Santos, S., Greaves-Lord, K., & Jansen, P. W. (2022). Child ADHD and autistic traits, eating behaviours and weight: A population-based study. *Pediatric Obesity*, 17(11), e12951.
- Hebron, J., & Humphrey, N. (2012). Mental health difficulties among young people on the autistic spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 22-32.
- Hill, L. (2014). ‘Some of it I haven’t told anybody else’: Using photo elicitation to explore the experiences of secondary school education from

the perspective of young people with a diagnosis of Autistic Spectrum Disorder. *Educational & Child Psychology*, 31(1), 79-89.

Horton, P., & Forsberg, C. (2020). Safe spaces? A social-ecological perspective on student perceptions of safety in the environment of the school canteen. *Educational Research*, 62(1), 95-110.

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.

Højlund, S. (2018). "Listen! We Made these Potatoes Crispy!" Danish Adolescents Sharing Taste in a School Class. I Counihan, C., & Højlund, S. (Red.), *Making taste public : ethnographies of food and the senses*. (s. 99- 112). Bloomsbury Academic.

Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelser : om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Janhonen, K. H., Mäkelä, J., & Palojoki, P. (2016). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education*, 116(3), 292-309.

Johannisson, K. (2013). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I Hallerstedt, G. (Red.), *Diagnosens makt – Om Kunskap, pengar och lidande* (s. 29-41). Daidalos förlag.

Johnson, C. R., Turner, K., Stewart, P. A., Schmidt, B., Shui, A., Macklin, E., Reynolds, A., James, J., Johnson, S. L., Manning Courtney, P., & Hyman, S. L. (2014). Relationships between feeding problems, behavioral characteristics and nutritional quality in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2175-2184.

Joose, S., & Marshall, M. (2020). Fridge stories and other tales from the kitchen: a methodological toolbox for getting closer to everyday food practices. *Food, Culture & Society*, 23(5), 608-626.

Jönsson, H. (2020). *Svensk måltidskultur*. Carlsson Bokförlag.

Jönsson, H., Michaud, M., & Neuman, N. (2021). What Is Commensality? A Critical Discussion of an Expanding Research Field. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12).

- Kaiser, M. L., Schoemaker, M. M., Albaret, J. M., & Geuze, R. H. (2015). What is the evidence of impaired motor skills and motor control among children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)? Systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities, 36*, 338–357.
- Kaur, M., Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2018). Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities, 72*, 79– 95.
- Kelly, B. (2007). Methodological Issues for Qualitative Research with Learning Disabled Children. *International Journal of Social Research Methodology, 10*(1), 21-35.
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: a literature review. *International Journal of Nursing Studies, 44*(7), 1250-1260.
- Kiss, A., Pfeiffer, L., Dominek-Hajdu, Z., Soós, S., & Tompa, O. (2024). How Do Food Service Managers Look at School Catering? A Qualitative Content Analysis of a Roundtable Discussion on School Meals Provision. *Acta Ethnographica Hungarica, 68*(1), 207-227.
- Kolarova, K., Stockelova, T., & Senft, L. (2023). Disability and the (dysbiotic) gut: Sensing, tasting and knowing with food. *Sociology of Health & Illness, 45*(6), 1242-1258.
- Kost & Näring. (2023). *Kost och Närings nationella rekommendationer för hantering av specialkost och anpassade måltider i förskola och skola*. <https://www.kostochnaring.se/content/uploads/2023/03/2023-rek-specialkoster-uppslag.pdf>
- Kristoffersson, E. (2021). *Är det bara jag?: om sexism och rasism i läkarutbildningens vardag : erfarenheter, förklaringar och strategier bland läkarstudenter*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lagerwall, K. (5 januari, 2020). Skollarmet – kraftig ökning av elever som ska ha specialkost. *Dagens Nyheter*. Stockholm.
- Lalli, G. S. (2020). School meal time and social learning in England. *Cambridge Journal of Education, 50*(1), 57-75.

Lalli, G. S., & Weaver-Hightower, M. B. (2023). 'Why are they making us rush?' The school dining hall as surveillance mechanism, social learning, or child's space? *Children's Geographies*, 1-15.

Laurin, E. (2021). *Barn med diagnoser: mödrars och skolors strategier i Stockholm*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Leer, J., & Wistoft, K. (2018). Taste in food education: A critical review essay. *Food and Foodways*, 26(4), 329-349.

Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S., & Jonsson, U. (2021). Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582-597.

Leifler E. (2022). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions*. [Doktorsavhandling, Karolinska institutet].

Lincoln, S., Lynham, S., Guba, E. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I Denzin, N.K, & Lincoln Y. (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5 uppl.), Sage Publications.

Lindberg C., Carlberg Söderlund J., Lindberg A., Valsö M. (2014). *Vill du ha hjälp? - Nej tack gärna! : att ge stöd till personer med adhd och Aspergers syndrom*. Gothia fortbildning.

Lindgren, N. (2020). The political dimension of consuming animal products in education: An analysis of upper-secondary student responses when school lunch turns green and vegan. *Environmental Education Research*, 26(5), 684-700.

Lintukangas, S. (2009). Kouluruokailuhenkilöstö matkalla kasvattajaksi [School catering staff to act as educators in comprehensive schools]. [Doktorsavhandling. University of Helsinki].

Lintukangas, S., & Palojoki, P. (2015). School Catering Staff as Food Educators in Finnish Schools. I Janhonon-Abuquah & Palojoki P. (Red.), *Creative and Responsible Home Economics Education*. (s. 135-150). Unigrafia.

Livsmedelsverket. (2013). *Skolmåltiden – en viktig del av en bra skola*. Livsmedelsverket.

https://www.livsmedelsverket.se/497192/globalassets/publikationsdata/bas/broschyror-foldrar/skolmaltiden_viktig_del_av_bra_skola.pdf

Livsmedelsverket. (2015). *Mat för alla sinnen. Sensorisk träning enligt Sapere-metoden*. Livsmedelsverket. (2015).

https://www.livsmedelsverket.se/4ac9a2/globalassets/publikationsdata/bas/broschyror-foldrar/sapere_livsmedelsverket_a4-mindre.pdf

Livsmedelsverket. (2023). *Nationella riktlinjer för måltider i skolan*. Livsmedelsverket.

Livsmedelsverket. (2024a). *Fakta om offentliga måltider – Kartläggning av måltider i kommunalt drivna förskolor, skolor och omsorgs-verksamheter*. Livsmedelsverket.

<https://www.livsmedelsverket.se/4a75e8/globalassets/publikationsdata/bas/rapporter/2025/1-2025-nr-14---fakta-om-offentliga-maltider-2024.pdf>

Livsmedelsverket. (2024b). *Måltider i skolan - Resultat redovisade per kommun 2024*. [Dataset]. Livsmedelsverket.

<https://www.livsmedelsverket.se/om-oss/publikationer/artiklar/2025/1-2025-nr-14---fakta-om-offentliga-maltider-2024/>

Livsmedelsverket. (2026). *Nationella riktlinjer för måltider i skolan*. Livsmedelsverket.

<https://www.livsmedelsverket.se/48e88f/globalassets/publikationsdata/bas/broschyror-foldrar/riktlinjer-for-maltider-i-skolan.pdf>

Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. *International perspectives on inclusive education* (3), 165–187.

Lundborg, P., Rooth, D.-O., & Alex-Petersen, J. (2022). Long-Term Effects of Childhood Nutrition: Evidence from a School Lunch Reform. *The Review of Economic Studies*, 89(2), 876-908.

Lupton, D. (1996). *Food, the body, and the self*. Sage Publications.

Lupton, D. (2000). Food, risk and subjectivity. I Calnan, M., Williams, S. J., & Gabe, J. (Red.), *Health, Medicine and Society*. (s. 349-366) Routledge.

- Magnusson, E., Marecek, J. (2015). *Doing Interview Based Qualitative Research: a learner's guide*. Cambridge University Press.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690.
- Mari-Bauset, S., Zazpe, I., Mari-Sanchis, A., Llopis-Gonzalez, A., & Morales-Suarez-Varela, M. (2014). Food selectivity in autism spectrum disorders: a systematic review. *Journal of Child Neurology*, 29(11), 1554-1561.
- Matthews, Z., Pigden-Bennett, D., Tavassoli, T., & Snuggs, S. (2024). Comparing eating and mealtime experiences in families of children with autism, attention deficit hyperactivity disorder and dual diagnosis. *Autism*, 13623613241277605.
- Mauer, S., Torheim, L. E., & Terragni, L. (2022). Children's Participation in Free School Meals: A Qualitative Study among Pupils, Parents, and Teachers. *Nutrients*, 14(6).
- Mayes, S. D., & Zickgraf, H. (2019). Atypical eating behaviors in children and adolescents with autism, ADHD, other disorders, and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 64, 76–83.
- Moore, S. N., Murphy, S., Tapper, K., & Moore, L. (2010a). The social, physical and temporal characteristics of primary school dining halls and their implications for children's eating behaviours. *Health Education*, 110(5), 399-411.
- Moore, S. N., Tapper, K., & Murphy, S. (2010b). Feeding strategies used by primary school meal staff and their impact on children's eating. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 23(1), 78-84.
- Murcott, A. (1982). On the social significance of the “cooked dinner” in South Wales. *Social Science Information*, 21(4–5), 677–696.
- Murray, S., & Wills, W. (2020). Institutional spaces and sociable eating: young people, food and expressions of care. *Journal of Youth Studies*, 24(5), 580-597.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola – Möjligheter, hinder och dilemman*. (2 uppl.). Studentlitteratur.

Nilsson I. A. (2025). *Challenging the norms of schooling: Inclusive education through the lens of dis/ability and affect*. [Doktorsavhandling, Aalborg University].

Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A. L., Almqvist, L., Björk-Willén, P., Donohue, D., Enskär, K., Granlund, M., Huus, K., & Hvit, S. (2015). Children's voices-Differentiating a child perspective from a child's perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 162-168.

Oksendal, E., Brandlistuen, R. E., Holte, A., & Wang, M. V. (2022). Associations between poor gross and fine motor skills in pre-school and peer victimization concurrently and longitudinally with follow-up in school age—results from a population-based study. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), e12464.

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 1-11.

Oncini, F. (2021). 'It's the noise of the snacks!': School meals on the fringes and frail food pedagogies. *Ethnography*. 26(1), 175–196.

Owens, J. (2015). Exploring the critiques of the social model of disability: the transformative possibility of Arendt's notion of power. *Sociology of Health & Illness*, 37(3), 385-403.

Padmanabhan, P. S., & Shroff, H. (2022). Addressing mealtime behaviours of children with autism spectrum disorders in schools: a qualitative study with educators in Mumbai, India. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(2), 198-206.

Page, S. D., Souders, M. C., Kral, T. V. E., Chao, A. M., & Pinto-Martin, J. (2022). Correlates of Feeding Difficulties Among Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 255-274.

Park-Cardoso, J., & Soares da Silva, A.P. (2021). Preference to Eat Alone: Autistic Adults' Desire for Freedom of Choice for a Peaceful Space. *Autism Adulthood*, 3(3), 257-265.

Paulsrud, D. (2024). *Inkludering i skolan? : mellan motstridig utbildningspolicy och en mångprofessionell undervisnings-*

praktik [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Penney, S. (2013). Qualitative Investigation of School-Related Issues Affecting Individuals Diagnosed with Autism Spectrum Disorder and Co-occurring Anxiety and/or Depression. *Autism Insights*, 5, 75.

Perfitt, R. (2013). Practical considerations when supporting transitions for pupils with speech, language and communication needs. *British Journal of Special Education*, 40(4), 189-196.

Persson Osowski, C., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2010). Perceptions and Memories of the Free School Meal in Sweden. *Food, Culture & Society*, 13(4), 555-572.

Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish school meal as a public meal : collective thinking, actions and meal patterns*. [Doktorsavhandling. Uppsala Universitet].

Persson Osowski C., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' Interaction With Children in the School Meal Situation: The Example of Pedagogic Meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(5), 420-427.

Persson Osowski, C., & Fjellström, C. (2019). Understanding the ideology of the Swedish tax-paid school meal. *Health Education Journal*, 78(4), 388-398.

Peuravaara, K. (2021). Emotional Nuances: Critical Reflections on Emoji Methods. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 305-316.

Pike, J. (2010). 'I don't have to listen to you! You're just a dinner lady!': power and resistance at lunchtimes in primary schools. *Children's Geographies*, 8(3), 275-287.

Prell, H., & Sporre, C. M. (2024). The Swedish School Meal Heritage — Memories of Food, Taste, and Commensality. *Acta Ethnographica Hungarica*, 68(1), 229-246.

Proposition 2009/10:165. (2009). *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Utbildningsdepartementet.

Punch, S. (2002). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*. 9(3), 321–341.

Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135-146.

Rockström, J., Thilsted, S. H., Willett, W. C., Gordon, L. J., Herrero, M., Hicks, C. C., Mason-D’Croz, D., Rao, N., Springmann, M., Wright, E. C., Agustina, R., Bajaj, S., Bunge, A. C., Carducci, B., Conti, C., Covic, N., Fanzo, J., Forouhi, N. G., Gibson, M. F., ... DeClerck, F. (2025). The EAT–Lancet Commission on healthy, sustainable, and just food systems. *The Lancet (British Edition)*, 406(10512), 1625–1700.

Rodrigues, J. V. S., Poli, M. C. F., Petrilli, P. H., Dornelles, R. C. M., Turcio, K. H., & Theodoro, L. H. (2023). Food selectivity and neophobia in children with autism spectrum disorder and neurotypical development: a systematic review. *Nutrition Reviews*, 81(8), 1034-1050.

Russell, L., & Barley, R. (2022). Managing Ethics When Working with Young People and Children. I Russell, R. Barley, R., & Tummons J. (Red.), *Ethics, Ethnography and Education*. (s. 29-47). Emerald Publishing Limited.

Råstam, M., Täljemark, J., Tajnia, A., Lundström, S., Gustafsson, P., Lichtenstein, P., Gillberg C., Anckarsäter H., & Kerekes, N. (2013). Eating problems and overlap with ADHD and autism spectrum disorders in a nationwide twin study of 9- and 12-year-old children. *Scientific World Journal*, 2013, 315429.

Rönnlund, M., Bergström, P., & Tieva, Å. (2020). Tradition and innovation. Representations of a “good” learning environment among Swedish stakeholders involved in planning, (re)construction and renovation of school buildings. *Education Inquiry*, 12(3), 249-265.

Røren, O. (2007). *Idioternas tid: Tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840 – 1872*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]

Saggers, B., Hwang, Y.-S., & Mercer, K. L. (2012). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173-190.

Sankofa, N. (2022). Participatory thick descriptions: a collaborative and reflective approach. *Qualitative Research in Psychology*, 20(1), 100-120.

Sepp, H., & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool - an exploratory study from Sweden. *Food & Nutrition Research*, 60, 32603.

SFS 2003:460. *Lagen om etikprovning av forskning som avser människor*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Arbetsmarknadsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567/

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Sha'ari, N., Manaf, Z. A., Ahmad, M., & Rahman, F. N. (2017). Nutritional status and feeding problems in pediatric attention deficit-hyperactivity disorder. *Pediatrics International*, 59(4), 408-415.

Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). The social model of disability: An outdated ideology? I Barnartt S. N. & Altman B. M. (Red.), *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go*. (s. 9-28). Emerald Group Publishing Limited.

Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan - Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=1530>

Skolverket. (2023). *Vad kostar skolmaten?* Skolverket.
<https://www.skolverket.se/download/18.17b5ae11882bf5c56c384/1685450237179/pdf11511.pdf>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskolan och fritidshemmet*. Skolverket.

Smith, B., Rogers, S. L., Blissett, J., & Ludlow, A. K. (2020). The relationship between sensory sensitivity, food fussiness and food preferences in children with neurodevelopmental disorders. *Appetite*, 150, 104643.

Sobal, J., & Bisogni, C. A. (2009). Constructing food choice decisions. *Annals of Behavioral Medicine*, 38 Suppl 1, S37-46.

Socialstyrelsen. (2023). *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd. Förekomst, trend och könsskillnader*. Socialstyrelsen.
<https://www.socialstyrelsen.se/contentassets/7cfoe4662040470a8d4db0710b751f83/2023-11-8862.pdf>

Socialstyrelsen. (2024). *Autism – Förekomst och samsjuklighet*. Socialstyrelsen.
<https://www.socialstyrelsen.se/contentassets/91f558f96c144b34b42a490ad40beobd/2024-11-9353.pdf>

SOU 1938:6. (1938). *Betänkande i näringsfrågan*. Socialdepartementet.

SOU 1945:47. (1945). *Betänkande om skolmåltiderna*. Socialdepartementet.

SOU 2003:35. (2003). *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Socialdepartementet.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2025). *Tillgängliga lärmiljöer i grundskolan*. <https://www.spsm.se/studiepaket-npf/studiepaket-npf-grundskola/tillgangliga-larmiljoer-i-grundskolan/moment-2--larmiljoer/>

Statistikmyndigheten. (2024). *Lärare efter skolform vid senaste anställning, sysselsättning, kön och år*. Statistikdatabasen.
https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/sv/ssd/START__UF__UF0551/LararSys/table/tableViewLayout1/

Storcksdieck, S., Kardakis, T., Wollgast, J. (2014). “Mapping of National School Food Policies across the EU28 plus Norway and Switzerland” *Nutrition Bulletin*, 39(4), 369–373.

Taneja-Johansson, S. (2023). Whose voices are being heard? A scoping review of research on school experiences among persons with autism and attention deficit/hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 28(1), 32-51.

Terzi, L. (2004). The Social Model of Disability: A Philosophical Critique. *Journal of Applied Philosophy*, 21(2), 141-157.

Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583.

Thorsteinsdottir, S., Olafsdottir, A. S., Traustadottir, O. U., & Njardvik, U. (2023). Changes in Anxiety following Taste Education Intervention: Fussy Eating Children with and without Neurodevelopmental Disorders. *Nutrients*, 15(22).

Tinson, J. (2009). *Conducting research with children and adolescents: Design, methods and empirical cases*. Goodfellow Publishers Limited.

Tomlinson, C., Bond, C., & Hebron, J. (2020). The school experiences of autistic girls and adolescents: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 203–219.

Trapp, M. M. (2018). The right to taste: Conceptualizing the nourishing potential of school lunch. *Food and Foodways*, 26(1), 1-22.

Traustadóttir, R. (2001). Research with Others: Reflections on representation, difference and othering. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 3(2), 9-28.

Truman, E. (2018). Exploring the visual appeal of food guide graphics. *British Food Journal*, 120(8), 1682-1695.

Tufvesson, C., & Tufvesson, J. (2008). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24(1), 47-66.

Tuorila, H., Palmujoki, I., Kytö, E., Törnwall, O., & Vehkalahti, K. (2015). School meal acceptance depends on the dish, student, and context. *Food Quality and Preference*, 46, 126-136.

Tyrrell, B., & Woods, K. (2018). Gathering the views of children and young people with ASD: a systematic literature review. *British Journal of Special Education*, 45(3), 302-328.

Tørslev, M. K., Nørredam, M., & Vitus, K. (2017). Exploring Foodscapes at a Danish Public School: How Emotional Spaces Influence Students' Eating Practices. *Food, Culture & Society*, 20(4), 587-607.

Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Waling, M., & Olsson, C. (2017). School lunch as a break or an educational activity. *Health Education, 117*(6), 540-550.

Wallach, J.J. (2024). Food, the Production of Normalcy, and the Archive of Autism. *Disability Studies Quarterly 43*(2).

Westling Allodi, M. (2009). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education, 13*(2), 207-235.

Wiener, J., & Daniels, L. (2016). School Experiences of Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities, 49*(6), 567-581.



Informationsbrev till vårdnadshavare

Vi vill fråga dig om ditt barn vill delta i ett forskningsprojekt med titeln **En skollunch för alla**.

Vad är det för projekt och varför vill ni att mitt barn ska delta?

Skolmåltiden är en viktig del av skoldagen för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Enligt skollagen har alla elever rätt till en lagad och näringsriktig skollunch. Alla elever har också rätt till anpassningar av mat och skolmatsalsmiljö för att kunna ta del av skolmåltiden.

Vissa elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning upplever svårigheter kopplade till maten och miljön i skolmatsalen, och kan behöva anpassningar. Det finns dock begränsat med studier som belyst hur elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (t.ex. ADHD och autismspektrumtillstånd) upplever skollunchen. Studier på området behövs för att få en bättre bild av skollunchen, eventuella anpassningar som görs och den enskilde elevens upplevelse.

Syftet med detta projekt är att öka kunskapen om skollunchen bland elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Genom att delta i projektet bidrar ditt barn till kunskap om skolmåltiden och möjligheten att förbättra skollunchen för den här gruppen elever.

Forskningshuvudman för projektet är Umeå universitet. Projektet har genomgått prövning hos Etikprövningsmyndigheten och godkänts. Prövningen har diarienummer 2021-05081.

Hur kommer projektet att gå till?

Vi har tagit hjälp av Elevhälsan (skolsköterskor) i kommunen för att rekrytera deltagare. Rektorn vid ditt barns skola har godkänt att vi får genomföra projektet. Elevhälsan vid ditt barns skola har gjort bedömningen att ditt barn kan vara en möjlig deltagare. Detta brev är förmedlat av Elevhälsan och endast de har kännedom om att du har fått brevet.

Om ditt barn vill medverka i projektet och ni som vårdnadshavare samtycker till detta så ber vi er skicka in samtyckesblanketten eller svarar i formulär via QR-kod. Vi får då kännedom om ert barn. Ni hittar blankett och QR-kod på sista sidan. Om ni inte vill delta så skickar ni inte in blanketten eller fyller i formulär vi QR-kod, vi kommer då inte veta namnet eller något annat om ditt barn.

Om ditt barn vill medverka i projektet och ni som vårdnadshavare samtycker till detta så kommer forskaren Susanna Sandberg att komma och presentera sig och bekanta sig med skolan och ditt barn innan projektet startar.

Projektet kommer att påbörjas under vårterminen 2022 och genomförs i skolan. Om ditt barn deltar i projektet kommer forskaren vara med en stund innan och under lunchen i skolmatsalen. Projektet kommer att pågå under cirka en månads tid. Forskaren kommer att följa med och göra observationer, alltså skriftligt dokumentera sådant som händer. Det

BILAGA 1

Informationsbrev

Vårdnadshavare



UMEÅ UNIVERSITET

kan vara hur ditt barn sitter, tar mat, vad barnet äter, eventuella anpassningar som görs, och hur vuxna omkring barnet arbetar.

Forskaren Susanna Sandberg kommer också att intervjua ditt barn för att få veta mer om den individuella upplevelsen av skollunchen. Intervjun kommer att delas upp i 2–3 kortare delar och genomförs i ett enskilt rum i skolans lokaler. Forskaren kommer att spela in samtalet digitalt och varje intervju beräknas ta 15–20 minuter (dvs. totalt 40–60 minuter). Bilder från ditt barns skolmatsal och möjlighet att rita och skriva kommer att finnas som kommunikationsstöd under samtalet. Tillvägagångssättet och platsen för intervjun går i samråd med dig att anpassa efter vad som passar bäst för ditt barn.

Om ditt barn vill medverka i projektet så kommer vi forskare att kontakta ditt barns klasslärare för godkännande att få vara med klassen. Beroende på förutsättningarna på ditt barns skola att genomföra projektet, så kan även personal på skolan komma att intervjuas. Du som vårdnadshavare kan också komma att bli tillfrågad om att delta i en intervju.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Att delta i projektet innebär inga risker att ditt barn skadas fysiskt. Vissa barn kan uppleva obehag eller stress över att prata med nya människor och att bli observerade under lunchen. Vi försöker minska denna risk genom att träffa ditt barn i skolan före projektets start. Intervjun har delats upp i kortare delar med specifikt tema vid varje intervju, där bilder kommer finnas som underlag för att underlätta samtalet. Det går bra att en stödperson deltar om det ökar barnets trygghet under intervjun.

Genomförandet av projektet kommer inte att störa undervisningen i någon hög utsträckning. Endast de dagar intervjuerna görs kommer ditt barn att få gå ifrån under en kortare stund. Vi kommer att ta hjälp av lärare i beslutet om vilka tillfällen under skoldagen som är mest lämpliga för intervjuer.

För att skydda ditt barn kommer vi inte ge detaljerad information om projektets syfte till övriga elever i skolan, klassen eller övriga föräldrar till elever i klassen. Dessa grupper kommer endast att få övergripande information om att vi genomför en studie om skollunchen.

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om ditt barn. Informationen kommer att pseudonymiseras och kodas så att det inte kommer att vara möjligt att koppla den till ditt barn. Kodnyckeln kommer att förvaras inlåst i ett brandsäkert skåp på Umeå Universitet. Forskningsresultaten kommer att presenteras på ett sätt som gör att elever, personal, klass, skola och kommun inte kan identifieras. Informationen kommer att förvaras på ett säkert sätt, så att inga andra än behöriga forskare kan ta del av den. Materialet kommer att sparas i 10 år efter det att projektet avslutas. Då kommer materialet att förstöras.

Information likt den vi samlar in kallas personuppgifter och för hantering av dem gäller vissa villkor. Ansvarig för ditt barns personuppgifter är Umeå universitet. Den rättsliga

BILAGA 1

Informationsbrev

Vårdnadshavare



UMEÅ UNIVERSITET

grunden för behandling av personuppgifter är allmänt intresse. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om ditt barn som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om ditt barn raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta huvudansvarig forskare: Cecilia Olsson (cecilia.olsson@umu.se, 090 786 6485). Dataskyddsombud nås på pulo@umu.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att lämna in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Information om resultat av projektet

Projektet ingår i ett doktorandprojekt som planeras vara färdigt under hösten 2025. Resultaten kommer att publiceras i internationella forskningstidskrifter och kanske även svenska tidskrifter. Resultaten kommer också samlas i en bok, en s k avhandling.

Försäkring och ersättning

Ditt barn deltar under skoltid och är då försäkrad genom skolan. Det utgår ingen ekonomisk ersättning vid deltagande i projektet.

Deltagande är frivilligt

Att delta i detta projekt är helt frivilligt. Om ditt barn, efter att ha påbörjat deltagande i projektet, vill avbryta deltagandet kan det göras utan att någon anledning behöver ges. Om detta skulle uppstå ska då den ansvariga för projektet kontaktas (se nedan). Att delta i projektet kommer inte att påverka ditt barns undervisning eller kontakt med Elevhälsan på något negativt sätt.

Vi som forskare kommer att kontakta dig som vårdnadshavare under projektets gång för att följa upp hur det går för ditt barn. Du som vårdnadshavare har också möjlighet att kontakta oss i forskargruppen.

Välkomna att höra av er per telefon eller via e-post om ni önskar mer information om projektet innan ni tar ställning till deltagande.

Med vänlig hälsning

Den forskare som kommer att besöka skolan och utföra observationer och intervju:

Susanna Sandberg
Doktorand
Institutionen för kost- och måltidsvetenskap
E-post: susanna.sandberg@umu.se
Telefon: 090 786 7410

Ansvarig för projektet:

Cecilia Olsson
Universitetslektor/Docent
Institutionen för kost- och
måltidsvetenskap
E-post: cecilia.olsson@umu.se
Telefon: 090 786 6485

Hej! Vill du vara med i forskning?

Vid Umeå universitet forskar vi om skollunchen. Vi vill lära oss mer om vad elever tycker om skolmaten och skolmatsalen. Skolsköterskan har hjälpt oss att komma i kontakt med dig. Vi undrar om du vill vara med i forskningen? Forskningen kommer att göras när du är i skolan.

Vad handlar forskningen om?

Forskningen handlar om skollunchen. Vi vill lära oss om vad du som elev tycker om skolmaten. Vi vill också veta hur det är att äta i skolmatsalen.

Forskningen kan hjälpa till att göra skollunchen och skolmatsalen bättre.

Vem är forskaren som kommer att vara i skolan?

Jag som kommer att vara i din skola och göra forskningen heter Susanna Sandberg.

Ansvarig för forskningen är Cecilia Olsson.



Hur kommer forskningen att gå till?

Jag kommer att följa med dig och din klass under skollunchen och under några lektioner i ungefär en månad. Då kommer jag till exempel att titta på hur din skolmatsal ser ut, var du och dina klasskompisar sitter och vad du får för mat.

Jag kommer också att vilja fråga dig om skollunchen och skolmatsalen. Det kan vara frågor om vad du tycker om maten i skolan och hur det är att äta i skolmatsalen. För att jag ska komma ihåg vad vi pratar om kommer jag att spela in det vi pratar om. När jag kommer att fråga dig om detta sitter du och jag i ett rum på skolan.

Hur kan det kännas att vara med i forskning?

Forskningen kommer inte att göra ont eller skada dig. En del barn kan bli oroliga över att prata med någon man inte känner. För att det ska kännas lättare kommer jag att komma och hälsa på innan forskningen börjar. Om du vill kan en annan vuxen som du känner vara med när jag ska fråga dig saker. När vi pratar kan vi använda bilder från skolmatsalen för att det ska bli lättare att förklara hur det är att äta där. Det går också bra om du vill rita eller skriva det du vill säga.

BILAGA 2

Informationsbrev

Elev



UMEÅ UNIVERSITET

Dina klasskompisar kommer att få veta att jag kommer att vara på skolan för att forska om skolmaten och hur det är att äta i skolmatsalen. Du bestämmer om vi ska berätta för dina klasskompisar att det är just du som är med i forskningen.

Du väljer själv om du vill vara med i forskningen

Du bestämmer själv om du vill vara med i forskningen. Om du säger **JA** till att vara med, berätta då för dina föräldrar att du vill det. Dina föräldrar har också fått ett brev om forskningen. Om du vill vara med kommer jag också att berätta för din klasslärare att du är med i forskningen.

Om du sen ångrar dig och inte längre vill vara med i forskningen, kan du välja att sluta när som helst. Då säger du till mig och du behöver inte berätta varför du inte längre vill vara med i forskningen.

Vi kommer att spara dina svar från när vi pratat med varandra. Umeå universitet är ansvariga för att vi sparar dina svar på ett bra sätt. Om du vill veta vad vi sparar om dig eller kanske få det borttaget, kan du eller dina föräldrar berätta det för oss på flera sätt:

1. Skriva till: Registrator, Umeå universitet, 901 87 Umeå
2. Skicka ett mejl till: registrator@umu.se, eller pulo@umu.se
3. Ringa till: 090-786 50 00 och be att bli kopplad till Registrator
4. Du kan även kontakta den ansvariga för forskningen: Cecilia Olsson (cecilia.olsson@umu.se eller 090-786 6485).

Det som vi lär oss av forskningen, kommer att skrivas i en bok och i tidningar som andra kan läsa. Vi kommer inte berätta vad du heter, i vilken skola du går i eller i vilken stad du bor i. När vi ska berätta om forskningen kommer inte ditt namn att synas.

När vi är klara med forskningen kan du få läsa om den. Du kontaktar då den ansvariga för forskningen: Cecilia Olsson (cecilia.olsson@umu.se, 090-786 6485).

Om du INTE vill vara med i studien

Om du säger **NEJ** till att vara med behöver du inte göra någonting. Vi kommer i så fall inte följa med dig under lunchen i skolan.

Om du vill ställa någon fråga om forskningen kan du kontakta ansvarig forskare Cecilia Olsson (cecilia.olsson@umu.se, 090-786 6485) eller mig Susanna Sandberg (susanna.sandberg@umu.se, 090 786 74 10).

Med vänlig hälsning

Susanna Sandberg

BILAGA 3

Informationsbrev

Skolmåltidspersonal/pedagog



UMEÅ UNIVERSITET

Information till skolmåltidspersonal/pedagog

Vi vill fråga dig om du som pedagog/skolmåltidspersonal vill delta i ett forskningsprojekt med titeln **En skollunch för alla**.

Vad är det för projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Skolmåltiden är en viktig del av skoldagen för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Enligt skollagen har alla elever rätt till en lagad och näringsriktig skollunch. Alla elever har också rätt till anpassningar av mat och skolmatsalsmiljö för att kunna ta del av skolmåltiden.

Vissa elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning upplever svårigheter kopplade till maten och miljön i skolmatsalen, och kan behöva anpassningar. Det finns dock begränsat med studier som belyst hur elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (ADHD och/eller autismspektrumtillstånd) upplever skollunchen. Studier på området behövs för att få en bättre bild av skollunchen, eventuella anpassningar som görs och den enskilde elevens upplevelse.

Syftet med detta projekt är att öka kunskapen om skollunchen bland elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Rektorn vid din skola har godkänt att projektet får genomföras på den skola du arbetar. Du tillfrågas härmed som pedagog/skolmåltidspersonal att delta i projektet. Genom att delta i projektet bidrar du som personal i skolan med kunskap om skolmåltiden och möjligheten att förbättra skollunchen för den här gruppen elever.

Forskningshuvudman för projektet är Umeå Universitet. Studien har genomgått prövning hos Etikprövningsmyndigheten och godkänts. Prövningen har diarienummer 2021-05081.

Hur kommer studien att gå till?

Projektet kommer att genomföras under ca en månad under vårterminen 2022. Till projektet vill vi rekrytera elever i årskurs 4–6 i grundskolan som har neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, pedagoger som arbetar nära eleven samt skolmåltidspersonal.

En forskare kommer att vara i skolmatsalen tillsammans med de deltagande elevernas skolklass under ca en månad. Forskaren kommer att följa med och göra observationer, alltså skriftligt dokumentera sådant som händer kring eleven. Observationen kommer fokusera på måltidssituationen för eleven med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Det kan vara t.ex. hur eller var eleven sitter, var eleven hämtar sin mat, hur eventuella anpassningar fungerar och samvaron med andra i klassen. Eventuell fotografering av miljön i skolmatsalen kommer att göras när elever och pedagoger inte är i lokalen.

Vi önskar också intervju dig som är pedagog/skolmåltidspersonal. Intervjun kommer att spelas in och beräknas ta 30–60 minuter. Platsen för intervjun anpassas efter ditt önskemål.

Möjliga följder och risker med att delta i studien

Att delta i projektet kommer att uppta lite extra tid från din arbetsdag (ca 30–60 minuter för intervju). I övrigt bedöms det inte medföra några risker för dig att delta i projektet. Genomförandet av projektet kommer inte att störa undervisningen eller skolmåltidsverksamheten.

BILAGA 3

Informationsbrev

Skolmåltidspersonal/pedagog



UMEÅ UNIVERSITET

Vad händer med mina uppgifter?

Projektet kommer att samla in och registrera information om dig. Informationen kommer att pseudonymiseras och kodas så att det inte kommer att vara möjligt att koppla den till dig. Kodnyckeln kommer att förvaras inlåst i ett brandsäkert skåp på Umeå Universitet. Forskningsresultaten kommer att presenteras på ett sätt som gör att elever, personal, klass, skola och kommun inte kan identifieras. Informationen kommer att förvaras på ett säkert sätt, så att inga andra än behöriga forskare kan ta del av den. Materialet kommer att sparas i 10 år efter det att projektet avslutas. Då kommer materialet att förstöras.

Information likt den vi samlar in kallas personuppgifter och för hantering av dem gäller vissa villkor. Ansvarig för dina personuppgifter är Umeå universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av personuppgifter begränsas. Rätten till radering och till begränsning av behandling av personuppgifter gäller dock inte när uppgifterna är nödvändiga för den aktuella forskningen. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta huvudansvarig forskare: Cecilia Olsson (cecilia.olsson@umu.se, 090 786 6485). Dataskyddsombud nås på pulo@umu.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Information om resultatet av projektet

Projektet ingår i ett doktorandprojekt som planeras vara färdigt under hösten 2025. Resultaten kommer att publiceras i internationella forskningstidskrifter och kanske även svenska tidskrifter. Resultaten kommer också samlas en bok, en s k avhandling.

Försäkring och ersättning

Det utgår ingen ekonomisk ersättning vid deltagande i studien.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande i projektet är frivilligt och du kan när som helst avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller avbryta ditt deltagande behöver du inte ange varför. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för projektet (se nedan).

Välkomna att höra av dig per telefon eller via mejl om önskar mer information om studien.

Med vänlig hälsning

Susanna Sandberg
Doktorand, Institutionen för kost- och måltidsvetenskap
E-post: susanna.sandberg@umu.se
Telefon: 090 786 7410

Ansvarig för projektet:

Cecilia Olsson
Universitetslektor/Docent
Institutionen för kost- och måltidsvetenskap
E-post: cecilia.olsson@umu.se
Telefon: 090 786 6485

BILAGA 4

Informationsbrev

Vårdnadshavare

(övriga)



UMEÅ UNIVERSITET

Information till vårdnadshavare om forskningsprojekt

I detta brev får ni som vårdnadshavare information om ett forskningsprojekt med titeln **En skollunch för alla**. Forskningsprojektet kommer att genomföras i ditt barns skolklass.

Vad är det för forskningsprojekt?

Skolmåltiden är en viktig del av skoldagen för att kunna tillgodogöra sig utbildningen. Enligt skollagen har alla elever rätt till en lagad och näringsriktig skollunch. Målet med forskningen är att få en bättre bild av hur skollunchen fungerar för att möjliggöra förbättringar av den för alla elever. Forskningshuvudman för projektet är Umeå universitet. Forskningsprojektet har genomgått prövning hos Etikprövningsmyndigheten och godkänts (diarienummer 2021-05081).

Hur kommer projektet att gå till?

Forskningen kommer att påbörjas under vårterminen 2022 och genomföras i skolan. En forskare kommer att vara i klassrummet, men främst i skolmatsalen, tillsammans med ditt barns skolklass under ca en månad. Forskaren kommer att följa med och göra observationer, alltså skriftligt dokumentera sådant som händer. Observationerna kommer inte att göras på ditt barn. Inga bilder på personer kommer att tas.

Möjliga följder och risker med projektet för ditt barn

Projektet innebär inga risker för ditt barn. Inga uppgifter om ditt barn kommer att samlas in. Genomförandet av forskningen kommer inte att störa undervisningen. Forskningsresultaten kommer att presenteras på ett sätt som gör att ditt barn, andra elever, klassen, skolan och kommunen inte kan identifieras.

Med vänlig hälsning

Susanna Sandberg

Doktorand
Institutionen för kost- och måltidsvetenskap
E-post: susanna.sandberg@umu.se
Telefon: 090 786 7410

Ansvarig för projektet:

Cecilia Olsson
Universitetslektor/Docent
Institutionen för kost- och måltidsvetenskap
E-post: cecilia.olsson@umu.se
Telefon: 090 786 6485

Övriga forskare i projektet:

Maria Waling, universitetslektor/docent.
E-post: maria.waling@umu.se
Mikaela Nyroos, universitetslektor/docent.
E-post: mikaela.nyroos@umu.se

BILAGA 5

Observationsprotokoll

Fysiska

- Rummets utformning
- Planlösning
- Läget av skolrestaurangen i skolan
- Bordsplacering (ex. var sitter lärare och var sitter elever, mer?)
- Antal klasser/elever, vuxna
- Dukning/presentation vid matbord
- Ljudnivå
- Ljusnivå
- Färgval
- Lukt
- Struktur
- Intrycksmängd inredning, dekorationer (i rummet, utåt/gm fönster)
- Skyltning, information, anvisningar, regler, tillåtelser
- "avspärningar", delning av rummet
- Allmänna hjälpmedel
- Valmöjligheter

Fysiska

- Matens presentation (på tavla etc.)
- Matens placering
- Antal moment, förflyttningar, passage, steg
- Var befinner sig skolmåltidspersonal
- Flöde av personer i rummet
- Placering av ställe där man slänger mat och lämnar disk
- Komponenter på tallriken, antal
- Färger/dofter på maten
- Smak, struktur, temperatur, konsistens på mat och tillbehör
- Komposition, servering
- Material, tillbehör, redskap
- Självservering, tilldelning, uthämtning

Sociala

- Antal möten
- Vilka samtal:
Personal i köket – elev
Elev- elev
Lärare- elev
- Samtal om maten
- Samtal/kommunikation om matsituationen
- Annan kommunikation om maten

Pedagogiska

- Samtal/kommunikation om matsituationen
- Pedagogisk/undervisning om maten, matsituationen
- Uppmuntran om maten, matsituationen
- Erbjudanden om maten, matsituationen
- Attityder och värderingar
- Stöd, sanktioner, belöningar
- Avsaknad av kommunikation
- Icke-muntlig kommunikation (kroppsspråk, minspel mm)

BILAGA 6

Frågeguide elev

Inledande:

Jag vill veta vad du tycker om din skollunch och skolmatsalen.

Får jag spela in det du säger? Det är lättare för mig att komma ihåg vad du säger då. Ingen annan kommer att lyssna på det. Jag ska inte berätta för någon att det är dig jag intervjuat.

Jag kommer att sammanfatta vad du och andra elever i femman och sexan i andra skolor tycker om maten och matsalen.

Vi slutar intervjun innan X (lektion/rast) men säg till om du inte orkar mer så avslutar vi.

Om det är någon fråga som du inte vill svara på så behöver du inte göra det.

Finns inget rätt eller fel – det du tycker och tänker är intressant.

Tillfälle 1: MILJÖ

Berätta om då du går till matsalen.

Alternativt/Tillägg: Hur vet du när det är lunch?

Vad gör du när läraren säger att det är lunchdags?

Går du ensam eller med andra?

Vad gör du i kön?

Var står du när du väntar på att ta mat?

Bild på servingslinjen

Berätta om när du tar mat

Alternativ/tillägg: Hur gör du när du tar mat? Var hämtar du mat?

Vad tar du först – hur lägger du upp maten?

Bild på platserna

Var sätter du dig?

Vem/vilka sitter du bredvid? Vad tycker du om det?

Brukar du få välja vem du vill sitta bredvid?

Var sitter de andra i din klass? (visa på bild)

Vad brukar du och dina klasskompisar göra under lunchen? Vad pratar ni om?

Sitter någon vuxen bredvid dig i matsalen? Vad känner du för det?

Pratar du med skolkökspersonalen/mattantena?

Vad får man inte göra i matsalen? – Hur vet man det?

Om du fick förändra något i matsalen, vad skulle det vara?

Tillfälle 2: MATEN

Sammanfatta första tillfälle, något du vill lägga till eller något jag missförstått?

Innan du kommer till matsalen, vet du vilken mat det ska bli?

Bilder på maten

Titta på bilderna – Använd smiley om du vill. Berätta om maträtten.

Utifrån svar: *Vad gillar du med denna rätt?*

Vad gillar du inte med denna rätt?

Hur smakade maten?

Vad brukar du dricka? Vad tycker du om det?

Om det är mat du tycker om, vad gör du då?

BILAGA 6

Frågeguide elev

Om det är mat du inte tycker om, vad gör du då?

Berätta hur du vill att maten är / om du fick ändra något, vad skulle det vara?

Är det tillräckligt med tid så du hinner äta?

Ser du fram emot lunchen?

Får du vara med och påverka/bestämma om maten på skolan?

Hur ser en bra dag ut?

Hur ser en mindre bra dag ut?

Berätta om din favoritmat (utanför skolan)

Vad gillar du att äta när du inte är i skolan?

Berätta vad du (och din familj) äter hemma.

Något annat du vill tillägga som jag inte frågat om?

BILAGA 7

Frågeguide vårdnadshavare

Inled med att upprepa information som lämnades i informations- och samtyckesbrevet: studiens syfte, tidsåtgång, samtycke, inspelning, konfidentialitet.

Bakgrundsfrågor

Berätta om X, hur X är som person och egenskaper (Diagnos? Vad var bakgrunden till utredning?) Berätta hur det fungerar för X generellt i skolan.

Har X behov av stöd eller anpassning i undervisningen? Tillgodoses detta?

Berätta om hur X bor och om familjemedlemmarna

Hur skulle du beskriva att det fungerar för ditt barn i mat- och måltidssituationer?

- Hur har det sett ut sedan han var liten?
- Berätta om måltiderna hemma
- Berätta om måltider på andra platser än hemma t.ex. restaurang

Hur ser X preferenser för mat ut?

Skollunchen generellt

Vad har skollunchen för uppgift/ska åstadkomma enligt dig?

Vad tror du har format den bilden?

Hur har skollunchen fungerat för X i förskola och lågstadiet?

Skollunchen för ditt barn

Beskriv vad du vet om skollunchen en vanlig dag för X?

Brukar X berätta om den? Hur beskriver X den?

Vad vet du om den mat som han får i skolan?

Vad vet du om miljön i X skolmatsal?

Vad berättar X om i miljön i skolmatsalen?

Vad vet du om vuxenstödet/lärare på plats i skolmatsalen?

Har du förväntningar på vuxna som är i matsalen? Vad tycker du är viktigt?

Vad tycker du X har för behov kring skollunchen? Blir de tillgodosedda?

Om du fick förändra något i relation till skollunchen för X, vad skulle det vara?

Behov och anpassningar

Berätta om anpassningar som X behövt av skolmaten

Varför fanns det ett behov av det?

Görs det några anpassningar idag, vilka? Om nej, tankar om det? Vilka behov finns?

Berätta om anpassningar som X behövt gällande miljön i skolmatsalen?

Berätta om hur behovet av anpassningar utreddes

Har du haft inflytande eller varit involverad i frågor runt skollunchen och eventuella anpassningar för X? Berätta om hur/på vilket sätt.

Hur tycker du att anpassningarna fungerar/fungerade?

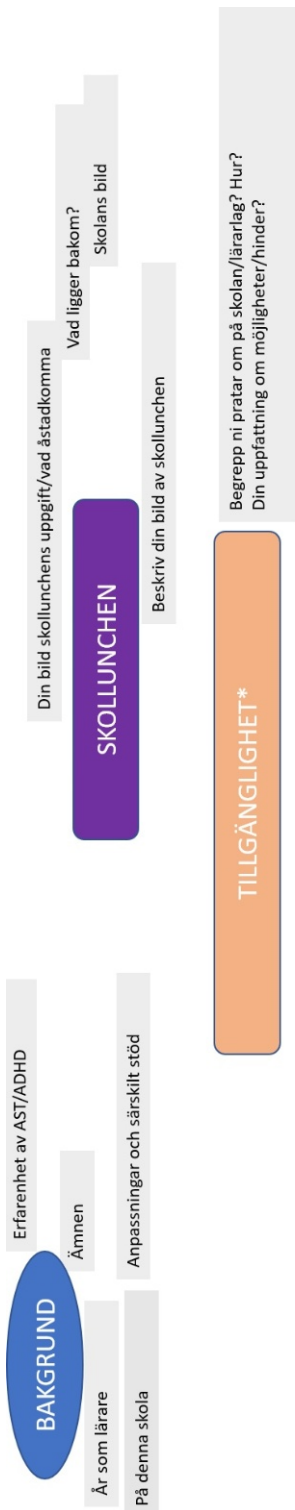
Har X alla behov tillgodosetts enligt dig? Om inte, vad ytterligare hade behövts?

Hur ser kontakten/kommunikationen med köket ut?

Hur ser du på framtidens skolluncher för x?

BILAGA 8

Frågeguide lärare



FYSISKT/MILJÖ	
Upplevelse av måltidsmiljön	
Hur skolan arbetar med fysisk miljö (rummet, ljus/ljud, placeringar etc.)	
Utmaningar i miljön	Generellt AST/ADHD
Anpassningar/särskilt stöd	
Beskriva hur skolan arbetar med maten (näring, lukt, smak, presentation)	
Anpassningar av maten	Generellt AST/ADHD
Beslut om anpassning – dokumentation/ätgårdsprogram	

SOCIALT	
Matsalen som plats för social samvaro och gemenskap	
Hur skolan arbetar med social samvaro och gemenskap	
Utmaningar/möjligheter	
Elevers möjlighet att påverka och ha inflytande	
Regler i skolmatsalen (officiella/nofficiella)	
Anpassningar/särskilt stöd	Generellt AST/ADHD
Beslut om anpassningar – dokumentation/ätgårdsprogram	

PEDAGOGISKT	
Pedagogisk måltid för dig	
Hur skolan arbetar med pedagogisk måltid	
Din bild av vuxenstöd på skolan	
Din roll under skollunchen	Generellt AST/ADHD
Anpassningar/särskilt stöd	Generellt AST/ADHD

*Begreppet tillgänglighet används i för att beskriva hur väl, verksamhet, lokal eller plats fungerar för personer med funktionsnedsättning. Hög tillgänglighet brukar beskrivas som en förutsättning för delaktighet och inkludering. Pedagogisk, fysisk och social tillgänglighet

BILAGA 9

Frågeguide skolmåltidspersonal

Inled med att upprepa information som lämnades i informations- och samtyckesbrevet, t ex. studiens syfte, tidsåtgång, samtycke, konfidentialitet, inspelning

Bakgrundsfrågor

Berätta om din bakgrund och utbildning

... arbete i skolkök/restaurang?

... arbete på nuvarande skola?

Skollunchen generellt

Vad har skollunchen för uppgift enligt dig?

Vad tror du ligger bakom att du ser på skollunchen på det sätt du gör?

Vad uppfattar du är skolans syn på skollunchens uppgift/vad den ska åstadkomma?

När det gäller skollunchen generellt, har kommunen lokala riktlinjer och styrdokument som ni följer, vilka? (Hur) Arbetar ni med dem?

Fysisk/miljö

Berätta om hur du upplever måltidsmiljön i skolmatsalen

Arbetar du/ni med skolmatsalens fysiska miljö? Om ja, berätta om på vilket sätt.

Vems ansvar är det att arbeta med miljön i skolmatsalen?

Hur är detta förankrat i övrigt på skolan, samarbete/samsyn med skolledningen/rektorn?

Finns det potential i miljön som inte utnyttjas? Hinder för att genomföra detta?

Hur skulle du beskriva den mat som ni serverar i skolan?

Vem beslutar om matsedel och meny? Vad innebär det för dig i ditt arbete?

Vilka möjligheter har ni att påverka vad som ska serveras?

Skulle du vilja ha det på något annat sätt?

Vilken återkoppling får du/ni om den mat som serveras?

Socialt

Pratar du med elever i matsalen? Hur, När? Om vad? Vad efterfrågar dom? Kan det tillgodoses?

Hur upplever du att skolmatsalen är som plats för social samvaro och gemenskap mellan elever och med er vuxna? Arbetar ni i köket med detta? Om ja, hur?

Vad fungerar bra/mindre bra i matsalen sett till möjligheten att umgås?

Kan elever generellt påverka och ha inflytande gällande mat och miljö under skollunchen? Hur? Vilka fördelar/nackdelar ser du med det?

Vilka regler finns i skolmatsalen eller kopplat till lunchen? (officiella/inofficiella)

Pedagogiskt

BILAGA 9

Frågeguide skolmåltidspersonal

Beskriv din bild av vuxnas närvaro under skollunchen

Vad är din bild av pedagoger som äter i skolmatsalen?

- Vad fungerar bra/mindre bra?
- Hur skulle du vilja att det fungerade med pedagoger i matsalen?

I riktlinjerna från Livsmedelsverket beskriver där man beskriver bland annat pedagogisk måltid som ett tillfälle för elev och vuxna att bygga relation, att pedagogerna är förebilder och stöd till eleverna och uppmuntrar till bra vanor och uppmuntra elever att prova mat - hur skulle du säga att skolan arbetar med det? Hur överensstämmer det med det du vill/tycker är viktigt?

AST/ADHD

Vad har du för kännedom och kunskap om AST/ADHD generellt?

Vad har du för erfarenheter ätande och måltider för elever diagnosticerade med AST/ADHD?

Har du inblick i hur det fungerar i matsalsmiljön för elever diagnosticerade med AST/ADHD? Har du kännedom om anpassningar som görs i matsalsmiljön?

Vad har du för erfarenhet av anpassningar av maten gällande elever diagnosticerade med AST/ADHD?

Vem/vilka beslutar om anpassningar kopplat till skollunchen?

- Är ni i köket involverade?
- Hur dokumenteras dessa?
- I vilken utsträckning är eleven själv involverad?

Vilka anpassningar gällande maten görs vanligen för elever diagnosticerade med AST/ADHD? Vad utgår ni ifrån när ni gör anpassningar av maten – riktlinjer/styrdokument?

Finns det anpassningar i anslutning till skollunchen som påverkar elever diagnosticerade med AST/ADHD sett till social samvaro och gemenskap?

Finns det anpassningar i anslutning till skollunchen som påverkar elever diagnosticerade med AST/ADHD i relation till pedagogisk lunch? (stöd/kontakt med pedagoger)

Tillgänglighet¹

Något ni pratar om i relation till skollunchen?

Om du kunde ändra på något för att göra skollunchen mer tillgänglig, vad skulle du göra då?

¹ Begreppet tillgänglighet används i för att beskriva hur väl, verksamhet, lokal eller plats fungerar för personer med funktionsnedsättning. Hög tillgänglighet brukar beskrivas som en förutsättning för delaktighet och inkludering. Pedagogisk, fysisk och social tillgänglighet