

Barnehagemåltidet

*En masteroppgave om barnehagemåltidet som en del av læringsarenaen i
barnehagen.*

Cecilie Rørvik



Masteroppgave i

Pedagogikk

Kunnskap, utdanning og læring

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2015

Tittelblad

<p><u>Tittel:</u> Barnehagemåltidet: En masteroppgave om barnehagemåltidet som en del av læringsarenaen i barnehagen.</p>	
<p><u>Av:</u> Cecilie Rørvik</p>	
<p><u>Eksamen:</u> Studieretning: kunnskap, utdanning og læring. Fordypning: Læring, teknologi og arbeid,</p>	<p><u>Semester :</u> Våren 2015</p>
<p><u>Stikkord:</u> Læringsmuligheter, praksisfelleskap, læreplanteori, rammeplan, forskrift for miljørettet helsevern, retningslinjer for mat og måltider i barnehagen, måltider, barnehagelærer, sosiokulturell læringsteori, læringsarena, kunnskapsutvikling, bærekraftig miljø, natur, miljø, kultur.</p>	

© Cecilie Rørvik

2015

Barnehagemåltidet: En masteroppgave om barnehagemåltidet som en del av læringsarenaen i barnehagen.

Cecilie Rørvik

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Lysaker

Forord

I min jobb som kursholder holder jeg ofte matlagingskurs for barn. Da kommer pedagogen i meg frem. I media er det stort fokus på mat og helse, og man kan lese om ulike ”mote” dietter hver eneste uke. Dette gjør etter min mening, det enda viktigere å minne barn og unge på at mat handler om så mye mer enn det. Maten skal først og fremst smake godt, i tillegg til at den skal gjøre oss godt. Det handler om kultur, smaks- og sanseopplevelser, matematikk, sosialt felleskap, samarbeid, glede og mestringsfølelse. I mitt arbeid som kursholder for barn og unge møter jeg engasjerte barn, som kan og vil lage smakfulle måltider der estetisk og sosialt felleskap er med å skape gode måltidsvaner. Underveis i masterstudiet vokste det frem et ønske om å undersøke hvordan pedagoger i barnehagen benytter måltider som en del av den pedagogiske læringsarenaen.

Masteroppgaven har vært en individuell prosess, og har til tider vært svært utfordrende. Jeg vil gjerne takke mine informanter som stilte til intervju og delte sine opplevelser, tanker og meninger med meg. Jeg er også dypt takknemlig for den hjelp og støtte jeg har fått av min veileder Christina Elde Mølstad fra Utdanningsvitenskaplig fakultet, og min biveileder Nanna Lien fra Medisinsk fakultet. Takk for alle konstruktive tilbakemeldinger, og for at dere har oppmuntret meg underveis i prosessen.

Takk til familie og venner som har støttet meg gjennom den lange prosessen. Takk til svigerfars innspill i forhold til konkrete råd rundt skriveprosessen og innhold i oppgaven. Takk til min svigerinne Beate for hjelp til barnepass. Til slutt vil jeg rette en spesiell takk til min samboer Nils, som har tatt mesteparten av hverdagslivet når jeg, til tider har gått inn i min egen ”masterboble”, i tillegg til å servere meg jordbær og sjokolade når det har blitt imot. Jeg vil også takke mine barn Noah og Amalie, som har vært forståelsesfulle og tålmodige når mammaen deres har vært ”forfatter”. Tusen takk til dere alle sammen!

Forståelse og kunnskap er ikke det samme. Forståelse er en endring av din person.

Arne Næss

Asker 30.05.2015
Cecilie Rørvik

Sammendrag

Problemområdet

Det er et økende problem at de industrialiserte landene spiser feil mat og for mye av denne. Det er stort fokus på helseforebyggende tiltak for å hindre en negativ utvikling av overvekt hos norske barn. I den forbindelse er barnehagen i en særegen posisjon i forhold til at de serverer opp til tre måltider fem dager i uken for de barna mellom 1-5 år som går i barnehage (89,7% ifølge SSB 2011). I forholdt til at de undersøkelser som er gjort i forhold til mat og måltider alltid ses ut fra et helsemessig perspektiv, vil jeg i denne oppgaven se på måltider i et pedagogisk perspektiv, som en arena for læring.

Mitt formålet med denne oppgaven er å flytte fokus bort fra kaloritelling og over på matkultur og matglede ved å forsøke å få se på de hvilke læringsmuligheter som finnes i forbindelse med barnehagemåltidet, og i hvilken grad det benyttes i praksis. I tillegg til å skape et godt grunnlag for et sunt kosthold vil det i tillegg tilføre barna kunnskaper om mat i forhold til det helhetlige mennesket tett opp til naturen, miljøet og det estetiske. Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagelærere oppfatter og tolker statlige styringsdokumenter for barnehagers innhold, i hovedsak Rammeplanen (2006) og Barnehageloven (2005). Deretter vil jeg undersøke hvordan de implementerer måltider i et pedagogisk perspektiv, i sin lokale læreplan (årsplan). Dette omtales som *formuleringsarenaen* videre i oppgaven. Deretter vil jeg undersøke hvordan læreplaner fungerer i praksis ved å intervju ni barnehagelærere fordelt på seks barnehager. Tre kommunale og tre private. Dette omtales som *realiseringsnivået* videre i oppgaven. Til slutt vil jeg se om det er et gap mellom den formulerte læreplan og den realiserte læreplan i forhold til måltidets funksjon som en pedagogisk arena for læring.

Metode

Barnehagemåltidet er en kvalitativ studie av barnehagelærers holdninger, tolkninger og erfaringer i forbindelse med realisering av barnehagemåltidet i et pedagogisk perspektiv. Oppgavens problemstilling blir belyst gjennom litteratur og halvstrukturert intervju. Litteratursøk er relatert til læreplanteori sett i lys av Goodlads (1979) læreplannivåer beskrevet av Engelsen (2003, 2015), samt Svingbys (1977) rammefaktorteori. Pedagogisk tilnærming bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv i lys av Dysthes (2001) inndeling og kategorisering, i tillegg til Vygotsky teori om den kulturhistoriske skolen (1978) og estetisk erfaring fra Deweys (2005) teorier. Litteratursøk er også relatert til vitenskapelige artikler fra

relevante studier som har blitt utført i nyere tid, samt offentlige lover og regelverk i tillegg til utredninger fra Statistisk sentralbyrå. Empirisk del er halvstrukturerte kvalitative intervju med ni barnehagelærere fordelt på seks private og kommunale barnehager. Teori, intervju, læreplantelekter, lovverk og årsplan for barnehagen ligger til grunn for analysen. Analysevalgene har hovedsakelig vært basert på et fortolkende og hermeneutisk prinsipp, hvor det er lagt vekt på å tilknytte data for å svare på problemstillingen. Det har blitt inndelt i kategorier, som er bearbeidet og sortert i flere faser for å sikre kvaliteten av analysen.

Resultater

I denne oppgaven er det blitt undersøkt hvordan barnehagelærere gjennomfører barnehagemåltidet i et pedagogisk læringsperspektiv. For å undersøke funn fra intervjusamtalene ble det tatt utgangspunkt i læreplanteori og sosiokulturell læringsteori. I tillegg ble det naturlig å undersøke hva formuleringsarenaen sier, i forhold til realiseringsarenaen, for å undersøke om de samsvarer. På bakgrunn av relevant læreplanteori viser undersøkelsen at det er, til en viss grad, et gap mellom statens intensjoner og barnehagens arbeid med den lokale læreplanen i barnehager.

I forhold til den oppfattede læreplan, altså barnehagelærers egne holdninger og oppfatninger av læreplanen i forhold til måltidets pedagogiske perspektiv viser undersøkelsen at det er store individuelle forskjeller i forhold til hvor mye måltider i et pedagogisk perspektiv vektlegges i årsplanen. I de barnehager som har nedfelt måltider i et pedagogiske perspektiv i sin årsplan som et overordnet mål, klarer barnehagelærer å følge opp læreplanens intensjoner i praksis. Der hvor dette ikke er gjort, vil det være et gap, av varierende grad, mellom læreplanens intensjon og realiseringsnivået. Det fremkom i denne undersøkelsen at de som har størst gap var det i kommunale barnehager, men det understrekes at dette kan være tilfeldig da det ikke er vektlagt å undersøke ulikheter mellom private og kommunale barnehager i forkant av undersøkelsen.

Opgaven konkluderer med at det er til dels manglende sammenfall mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen med hensyn til hvordan måltider er inkludert som en del av barnehagens læringsarena. Til tross for at undersøkelsen viser manglende sammenfall mellom formulerings- og realiseringsarenaen vil jeg påpeke at samtlige barnehager viser et stort engasjement barna i barnehagen og uttrykker et ønske om å øke sin kompetanse i forbindelse med sitt arbeide med måltider som en del av læringsarenaen.

Innholdsfortegnelse:

1. Innledning	s. 9
1.1. Presentasjon av problemstilling og avgrensning	s.10
1.2. Metodisk ramme og utvalg	s.11
1.3. Oppgavens oppbygning	s.13
2. Teoretisk rammeverk	s.14
2.1. Tidligere forskning	s.14
2.2. Læreplanteori	s.19
2.3. Rammefaktorteori	s.23
2.4. Sosiokulturelt læringsperspektiv	s.26
3. Metode	s.40
3.1. Kvalitativ intervjuundersøkelse	s.40
3.2. Transkripsjon	s.43
3.3. Analysestrategi	s.44
3.4. Reliabilitet, validitet og generalisering	s.45
4. Resultat	s.49
4.1. Den lokale læreplanen	s.50
4.2. Den oppfattede læreplanen	s.54
4.3. Den realiserte læreplanen	s.58
4.4. Sammenfattende oppsummering	s.65
5. Drøfting	s.66
5.1. Den formelle læreplan	s.66
5.2. Den oppfattede læreplanen	s.68
5.3. Den realiserte læreplanen	s.73
5.3.1. Sosial og språklig kompetanse	s.73
5.3.2. Medvirkning	s.75
5.3.3. Måltider i pakt med naturen og miljøet	s.77
6. Konklusjon og videre forskning	s.79
Vedlegg	s.85

Forkortelser brukt i oppgaven:

BHL05 - Barnehageloven, Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager med forskrifter og departementets merknader til bestemmelse (KD 2005)

RP06 - Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006)

F96 - Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv. (SHD 1998)

R07 - Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen (SHD 2007)

SU – Samarbeidsutvalget i barnehagen

NOU – Norges offentlige utredninger

KD – Kunnskapsdepartementet

HD - Helsedepartementet

HOD – Helse- og omsorgsdepartementet

1. Innledning

Barnehagen er pålagt gjennom ulike lover og retningslinjer å sørge for å legge til rette for måltider i barnehagen. Barnehagen bør vektlegge måltidets sosiale funksjon, samt legge statens ernæringsråd til grunn for å sikre måltidets ernæringsmessige verdi. Måltidene er viktige og kan være en pedagogisk læringsarena for barnehagebarn, dette er også nedfelt i Barnehageloven (BHL05), Rammeplan for barnehagen (RP06), Forskrift for miljørettet helsevern i barnehager og skoler (F96) og i Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen (R07).

I dag er det lenge siden barnehagefeltet ble trukket inn i læreplanteori. I 1992 kom den første nasjonale rammeplanen for barnehagefeltet (Barne- og familiedepartementet 1992). I mandatet ble det blant annet pekt på at den nasjonale planen skal henvende seg til brukerne, kommunene og barnehageplanpedagogene. I 2006 kom en ny rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, april 2006). Denne planen skiller seg noe fra den gamle. Enkelte begreper er utelatt og nye har kommet til. Eksempler på nye begreper er ”barns medvirkning”, som også er nedfelt i barnehagelovens §3 ”barns rett til medvirkning”. Den nye planen er også tydeligere på dokumentasjon og vurdering. I tillegg har den 7 fagområder i stedet for 5 i den forrige, og det har blitt tydeligere målformuleringer under hvert enkelt fagområde. Gjennomføring av måltidsprosesser i barnehagen ((før, under og etter) , bør inngå som en integrert del på tvers av fagområdene i RP06. Måltider befinner seg i et sosialt felleskap med andre barn og voksne, og har gode muligheter for å skape en god ramme for læring om etikk, holdninger, gode kostvaner, språklig- og sosial kompetanse samtidig som det gir barn mulighet for medvirkning. Måltider det være en læringsarena der barna kan få uttrykke sin identitet, sosial tilhørighet og omsorg. Målene i rammeplanen har fokus på hva barna skal erfare (ikke lære), og hva de voksne har ansvar for i den forbindelse. Læring har for øvrig blitt et tydeligere begrep i rammeplanen for barnehager og er i følge Kjetil Steinsholdt selve favorittbegrepet i rammeplanen og det er nevnt 101 ganger (gjengitt i Østrem m.fl. 2009).

1.1 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Måltidene i barnehagen er en god anledning til hygge og sosialt samvær, men er også en god arena for læring. I følge tall hentet fra Statistisk sentralbyrå var det ved utgangen av 2010 totalt 6572 barnehager i Norge. 282 700 barn i alderen 1-5 år benyttet en barnehageplass og dekningsgraden var på 89,7% (SSB 2011). Barna vil i løpet av alle disse årene i barnehagen innta rundt 4000 måltider. Dette gir barnehagen en unik mulighet til å bidra til at barn, uavhengig av foreldres kjøpekraft eller kunnskap om kosthold, får prøve nye smaker og tilegne seg kunnskaper om mat. På bakgrunn av at 9 av 10 barn mellom 1-5 år går i barnehage (SSB 2011), vil jeg påstå at barnehagen har en unik mulighet til å gi barn gode læringsvilkår uavhengig av barnas oppvekstvilkår hjemme. Problemstilling for oppgaven er som følger:

Hvordan kan barnehagemåltidet være en del av læringsarenaen i barnehagen?

For å nærme meg et svar på denne problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hva sier formuleringsarenaen om måltider i barnehagen?*
- 2) *Hva sier realiseringsarenaen om måltider i barnehagen?*
- 3) *Hvordan samsvarer disse?*

Problemstillingen viser til en vid tolkning av begrepet måltid. Det vil si at det innebefatter alt som skjer i forkant av et måltid, under selve måltidet og i etterkant av måltidet. I løpet av disse situasjonene i forbindelse med måltider, vil det oppstå mange situasjoner der barnehagelærer har mulighet til å benytte måltidet som et pedagogisk virkemiddel for læring.

Læringsbegrepet i denne oppgaven legger til grunn Østrem's (2009) definisjon som handler om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som ikke utelukkende har instrumentell verdi, men som har relevans i forhold til det livet barnet lever og som støtter opp om de erkjennelsesprosesser som er nødvendige for at barnet skal kunne forstå seg selv som subjekt og de intersubjektive sammenhengene det inngår i (Østrem m.fl.2009). Innenfor det barnehagepedagogiske feltet ser vi stadig større vektlegging på læring generelt både nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil ikke gå inn i en drøfting av læring i barnehager generelt, men begrense fokuset til å omhandle læringsmuligheter ved matlaging og under selve måltidet. Jeg har i denne undersøkelsen valgt å avgrense tema til å undersøke om måltider i barnehagen er en del av den pedagogiske

læringsarenaen sett med barnehagelærers øyne. For å kunne besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i læreplanktekster for å se på graden av samsvar mellom intendert og realisert læreplan, samt måltidets potensiale som en del av den pedagogiske læringsarena, belyst ut fra sosiokulturell læringsteori. Det vil ikke bli lagt vekt på måltidet i et helseperspektiv.

1.2. Metodisk ramme og utvalg

For å besvare oppgaven har jeg valgt teoretisk ramme og empirisk undersøkelse. Den teoretiske rammen vil danne grunnlaget for å se sammenhengen mellom barnehagens intenderte rammeplan, retningslinjer og forskrift, og barnehagelærers realisering av dem i barnehagen. Barnehagemåltidet som en del av læringsarenaen er en kvalitativ empirisk undersøkelse av barnehagelærers erfaringer og realiseringer knyttet til måltidet som en del av den pedagogiske læringsarenaen i barnehagen. Oppgavens problemstilling blir belyst gjennom litteratur og halvstrukturert intervju. Oppgavens teoretiske utgangspunkt er læreplanteori sett i lys av Goodlads (1979) begrepssystem og læreplanteori beskrevet av Engelsen (2003, 2015), i tillegg til å se på Svingbys (1977) rammefaktormodell beskrevet av Engelsen (2003). Pedagogisk tilnærming bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv i lys av Dysthes (2001) inndeling og kategorisering, i tillegg til Vygotsky teori om den kulturhistoriske skolen (1978) og Deweys (2005) teori om estetisk erfaring. Litteratursøk er også relatert til vitenskapelige artikler fra relevante studier som har blitt utført i nyere tid, samt offentlige lover og regelverk. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (videre omtalt som RP06) ble innført av Kunnskapsdepartementet i 2006, og vil være en sentral henvisning gjennom hele oppgaven sett i lys av læreplanteori. Personalet i barnehagen vil bli navngitt som styrer, pedagoger (pedagogisk utdanning), barnehagelærere (tidligere kalt førskolelærere), og barnehagepersonell. Sistnevnte vil innebefatte alt av barnehagepersonell uavhengig av utdanning. Avdelingene i barnehagen omtales som stor (3-5 år) og liten (1-3år) avdeling videre i oppgaven. Det vil ikke presiseres hvilken avdeling informantene jobber på uten det er av særlig grunn for å fremheve et poeng.

Empirisk del er halvstrukturerte kvalitative intervjuer med barnehagelærere fra seks ulike barnehager på Østlandet og Vestlandet. Teori, intervju, rapporter og styringsdokumenter for barnehager og tilgjengelig årsplan for barnehagen danner grunnlaget for analysen. Gjennom intervju ønsker jeg å undersøke om det er samsvar mellom myndighetenes krav og regelverk på den ene siden, barnehagens lokale retningslinjer (årsplan) og det barnehagelærer gjennomfører

i praksis. Jeg ønsker å undersøke om barnehagelærere benytter måltider som en arena for læring. Intervjuene ble foretatt på pauserommet i de ulike barnehager. Intervjuene er transkribert av meg selv og danner grunnlaget for analysen.

Utvalget av barnehager er:

- 3 private barnehager på Østlandet
- 3 kommunale barnehager på Vestlandet

Avgrensningene er ni informanter som er barnehagelærere. I de tre barnehagene på Vestlandet har jeg intervjuet to barnehagelærere i hver enkelt barnehage fordelt på liten avdeling (1-3 år), og stor avdeling (3-5 år). Informantene fra de tre barnehagene på Østlandet arbeider hovedsakelig på stor avdeling (3-5år), og noen arbeider med aldersblandete grupper. Oppgaven utelater spedbarn, barnehager for spesialpedagogikk og barn rammet av andre faktorer som påvirker barns helse og oppvekst slik som sykdom, ulykker, sosiale miljøfaktorer og sosiale påkjenning.

1.3. Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 gir en framstilling av bakgrunn for valg av tema og problemstilling for masteroppgaven, videre vil strukturen være delt opp i ulike underkapitler som tar sikte på å presentere hva som ligger til grunn for å sette søkelys på arbeidet med måltider i barnehagen sett ut fra et pedagogisk læringsperspektiv. Kapitlet gir videre en redegjørelse for oppgavens problemstilling og tema i tillegg til metodisk ramme, avgrensning og utvalg.

Kapittel 2 inneholder underkapitler som viser til tidligere forskning på området jeg undersøker. Deretter vil det presenteres relevant læreplanteori som skal danne grunnlag for forskningsmetode og analyse, i tillegg til sosiokulturell læringsteori. Tilsammen vil dette danne grunnlaget for analysedelen.

Kapittel 3 presenterer bakgrunn for valgt design og forskningsmetode, og videre hvorfor denne metoden blir ansett som den tilnæringsmåten som best kartlegger data og funn problemstillingen er ute etter. Deretter presenteres gjennomføringsprosessen, som tar sikte på å belyse valg av utvalg, og erfaringer med bruk av intervju. Til slutt redegjøres det for den analytiske fremgangsmåte.

Kapittel 4 viser til sentrale funn fra datainnsamlingen sett i lys av de teorier jeg har valgt å benytte meg av i denne masteroppgaven.

Kapittel 5 inneholder en diskusjonsdel der jeg drøfter resultatene av analysen opp mot relevant teori. Her presenteres eventuelle forslag for å dra nytte av og følge opp faktorer som påvirker læringsmulighetene.

Kapittel 6 avslutter masteroppgaven med en konklusjon og forslag til videre forskning.

2. Teoretisk rammeverk

Innenfor det barnehagepedagogiske feltet ser vi stadig større vektlegging på læring generelt både nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil ikke gå inn i en drøfting av læring i barnehager generelt, men begrense fokus til læringsmuligheter ved matlaging og under selve måltidet, og drøfte enkelte læringsmuligheter knyttet til dette.

I 2005 ble barnehageloven fornyet (BHL05) og i 2006 kom Rammeplanen for barnehager (RP06) som er selve arbeidsredskapet som er utarbeidet for å oppfylle barnehageloven. Dette er et arbeidsredskap for barnehagene som de skal bruke som bakgrunn for utforme lokalt styringsdokument, nemlig barnehagens egen årsplan/virksomhetsplan. Denne blir fastsatt av samarbeidsutvalget (SU) i barnehagen i samråd med styrer og barnehagepersonell og skal være et arbeidsredskap for barnehagepersonalet. NOU hevder at det må legges strengere føringer for å operasjonalisere RP06 og at det i sterkere grad må sikres at alle barnehager følger opp arbeidet med å utforme sin egen årsplan/virksomhetsplan (KD 2010). Den foreslår at RP06 blir tydeligere i kravet om progresjon i barns læring og utvikling, og at det stilles krav om likt fokus på formelle og uformelle læringssituasjoner i barnehagen. Måltidet vil i den forbindelse stå sentralt som en læringsarena der det ligger et stort potensiale for de formelle og uformelle læringssituasjoner både før, under og etter måltidet. Under måltidet er det ofte faste rammer som den voksne har definert, og det handler gjerne om prioritering av verdier, og hvordan de voksne kommuniserer sine verdier til barna i forbindelse med måltider i barnehagen. Det er altså sentrale styringsdokumenter, lokale styringsdokumenter og de ansattes egne holdninger og verdier som til sammen påvirker hvorvidt barnehagelærer benytter måltider som en del av barnehagens læringsarena.

2.1. Tidligere forskning

I 2005 ble det i regi av Sosial- og Helsedirektoratet gjennomført en undersøkelse blant styrere og pedagogiske ledere, i forbindelse med gjennomføring av mat og måltider i barnehagen (SHD 2005). Undersøkelsen viser at kun i overkant av 35 % av styrere og kun 20 % av pedagogiske ledere kjente til de tidligere retningslinjene for mat og måltider i barnehagen. Prosentandelen var tilsvarende lav for pedagogiske ledere og noe høyere for styrere for svar om kjennskap til F96 (SHD 98). På bakgrunn av denne undersøkelsen konkluderte de med at

det var til dels mangelfull kunnskap om ernæring, og at det var flere barnehager som med fordel kunne få mat og måltider inn i barnehagens planer. I tillegg mente de at det var behov for mer konkrete arbeidsverktøy, pedagogisk materiell til de ansatte, og til å kommunisere ernæring og kosthold med foreldre. På bakgrunn av dette ble det i 2007 utarbeidet retningslinjer for mat og måltider i barnehagen (R07) og prosjekt som *Bra mat i barnehagen* kom på banen for å bedre mat og måltider i barnehagene. Prosjektet består av et veiledningshefte for barnehagepersonell, plakater og postkort som kan deles ut til foreldre og andre interesserte i forhold til barnehager. Det pedagogiske materialet skal gjøre det enklere for ansatte i barnehagen å legge til rette for gode mat- og måltidsvaner. I tillegg er det et prosjekt som har hatt fokus på økt inntak av fisk i barnehagen, i tillegg til å øke barnas kunnskaper om sjømat. Prosjektet heter *Fiskesprell*, og er et samarbeidsprosjekt mellom Helse- og omsorgsdepartementet, Fiskeri- og kystdepartementet og Norges sjømatråd. Ved å delta på *Fiskesprell* kurs får de ansatte i barnehager mulighet til å øke sin kunnskap om sjømatens ernæringsmessige fordeler samt tips og råd om hvordan sjømat kan lages og presenteres for barn og unge. Målet er å inspirere, motivere og stimulere til økt sjømatkonsum i barnehager .

Den 1.januar 1996 trådte *Forskriften om miljørettet helsevern for barnehager og skoler* (F96) i kraft. Den inneholder funksjonskrav for barnehager og skoler, men gir samtidig muligheter for lokale tilpasninger i forhold til hvordan barnehager og skoler skal og i F95 §1 lovens formål står det følgende: *barnehagen skal fremme trivsel, helse og gode sosiale miljømessige forhold for bespisning som også ivaretar måltidets sosiale funksjoner*. Videre peker den på at alle barn bør få god tid til å spise, minimum 20 minutter, og at måltidene er trivelige (HD 2014).

I 2009 kom rapporten *Alle teller mer* (Østrem et.al., 2009) som er en evaluering av hvordan RP06 blir innført, brukt og erfart i norske barnehager. Evalueringen var utført på oppdrag fra KD. Den gir et bredt og sammensatt bilde av hvordan barnehagene jobber med å implementere rammeplanens innhold gjennom flere tiltak, men samtidig kommer det fram at barnehagesektoren står overfor store utfordringer med å realisere Rammeplanen intensjoner. Det oppfordres blant annet til at Rammeplanen kunne gitt bedre veiledning til hvordan man kan arbeide med fagområder på tvers av aktiviteter, både uformelle i såkalte ”her-og-nå” situasjoner eller i mer formelle situasjoner med pedagogisk planlagte situasjoner. Det kommer frem at noen barnehager har hatt såkalte *Kjøkkenverksteder*, der de har benyttet matlaging som en

læringsarena. Dette har medført økt oppmerksomhet på på tall og former, både i planlagte aktiviteter og i det daglige arbeidet med måltidet. Det telles og veies. Det kommer frem at arbeidet med fagområdet ”Antall, rom og form” i nokså stor grad knyttes til aktiviteter i forbindelse med hverdagsaktiviteter som borddekkning og matlaging. (Østrem et.al., 2009). Hele 76% oppgir at de arbeider ganske mye med ”Antall, rom og form” i forbindelse med borddekkning og matlaging sammen med barna. Rapporten konkluderte med at det var behov for flere barnehagelærere i barnehagen. Det er også uttrykt at det er behov for utdanning utover bachelor nivå, og at høyskoler bør tilby flere masterstudier for barnehagelærere og pedagoger (Østrem m.fl. 2009).

Helsedirektoratet fikk i oppdrag fra Helse- og omsorgsdepartementet å kartlegge måltider, fysisk aktivitet og miljørettet helsevern i norske barnehager i 2011. Dette skulle blant annet være en oppfølging av den kartlegging av mat- og måltidssituasjoner i norske barnehager, som ble gjennomført i 2005. På bakgrunn av denne undersøkelsen ble det utarbeidet en rapport som heter; *Måltider, fysisk aktivitet og miljørettet helsevern i barnehagen*. Undersøkelsen var foretatt blant styrere og pedagogiske ledere i norske barnehager (HD 2012b). Resultatet viste at det var høyere kjennskap til F96, blant styrere og pedagogiske ledere i forhold til mat og måltider i 2011, enn det var i 2005 (HD 2012b). Undersøkelsen viste også at det var høyere bevissthet blant styrere og pedagogiske ledere rundt selve barnehagemåltidet i forhold til rammen rundt måltidet. Altså hvordan de skulle gjennomføre måltider på en god måte, som skaper ro og god stemning rundt selve måltidet. Det ble funnet en tendens til at det blant de barnehager som i stor/svært stor grad benytter måltider som et pedagogisk virkemiddel, har en større andel sunt mattilbud i forhold til de som ikke gjør det. Dette gjaldt spesielt i forhold til servering av friske grønnsaker. Dette var da sammenlignet med de som i liten/svært liten grad benytter måltider som pedagogisk virkemiddel. Undersøkelsen viste også at de barnehager som har forankring i sin årsplan eller sine retningslinjer med hensyn til henholdsvis arbeidet med mat og måltider, oftere serverer friske grønnsaker daglig enn de som ikke har denne forankringen. Disse barnehagene serverte også mindre søt mat ved markeringer og feiringen i barnehagen (HD2012b). Barnehager bør derfor benytte måltidet som et pedagogisk virkemiddel. Konklusjonen fra denne undersøkelsen anbefaler at det utarbeides og tilbys pedagogisk veiledningsmateriell til de ansatte og informasjonsmateriell knyttet til de reviderte retningslinjene for mat og måltider i barnehagen. De ansatte i barnehager etterlyser pedagogisk materiell for lettere å kunne jobbe systematisk

med måltider i barnehagen, og for å kommunisere om måltider med barna og foreldrene. Det skal utarbeides pedagogiske verktøy og informasjonsmaterieell til de ulike målgruppene i tilknytning til gjennomføring av de reviderte retningslinjene for mat i barnehagen (kommuner/barnehageeiere, ansatte, foresatte). Blant annet skal barnehagene få veiledning i hvordan mat og kosthold kan integreres i barnehagens virksomhetsplaner og årsplaner. Dette for å bidra til helhetlig og god forståelse for behovet for sunne måltider i barnehage hos alle involverte parter. Materieell tilpasset andre lokale aktører som tannhelsetjeneste og helsestasjoner, er også viktig i denne sammenheng. Materiellet skal knyttes til Kunnskapsdepartementets temaserie som utarbeides i forbindelse med revidert rammeplan (HD 2012b).

I 2012 kom rapporten *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007–2011). Oppskrift for et sunnere kosthold* (HD2012a). Her kan vi lese eksempler på tiltak som Oslo kommune har gjort i forhold til måltider i barnehager. Oslo kommune har blant annet opprettet en egen nettside om ernæring og mat i barnehagen der kommunens barnehager informerer om hvordan de på ulike måter arbeider med mat og drikke i barnehagen (idébank). Der finnes det materieell om temaet og informasjon fra møter som Helse- og velferdsetaten i kommunen har holdt for barnehageansatte <http://www.hev.oslo.kommune.no> . Videre gis det et eksempel fra Kampen barnehagen i Oslo der de har arbeidet systematisk med mat og måltider som en del av det pedagogiske innholdet i barnehagen. I barnehagens virksomhetsplan under overskriften *Mat i barnehagen* står følgende: ”*Betydningen og vektleggingen av et sunt og næringsriktig kosthold er noe vi ønsker å jobbe aktivt med i barnehagen*”. Avdelingene er blitt ansvarliggjort ved at virksomhetsplanen må avspeiles i avdelingens planer og pedagogiske opplegg. Erfaringer viser at virksomhetsplanen avspeiles på ulike måter i de ulike avdelingene, og temaet mat har etter hvert fått en større plass. Her er det mulighet for mye læring hos barna. Når barna er med i matlagingen, kan de delta aktivt og få være med å ta valg. Når barna selv har bestemt hvordan maten skal lages og pyntes, blir de også opptatt av at de skal spise den (HD 2012a:53).

Det er i 2015 innvilget totalt 275 millioner kroner til kvalitetstiltak i barnehagesektoren. Kunnskapsministeren uttaler følgende om satsningen:

I over ti år har barnehagepolitikken først og fremst handlet om å bygge kapasitet. Nå må vi bygge innhold og kvalitet. Flere ansatte med barnehagelærerutdanning er et viktig tiltak i det arbeidet. Vi mangler 3 700 barnehagelærere for å oppfylle dagens pedagognorm. Derfor velger vi å gi en økonomisk gulrot slik at flere barnehageansatte skal få mulighet til å ta barnehagelærerutdanning
(Regjeringens.no, 2015).

Jeg har nå gått gjennom tidligere forskning og gitt en kort forklaring på hva retningslinjene sier om måltider som en pedagogisk arena i barnehagen. Det er skjedd mye i barnehagene de siste 10 årene, men det er likevel ikke gjort mye forskning på måltidets funksjon som et pedagogisk virkemiddel i barnehagen. Det er ikke mye konkret informasjon og veiledning til barnehagers arbeid med måltider i RP06 og BHL05. Når vi ser på styringsdokumentene er det få steder det blir nevnt direkte, og det blir opp til den enkelte barnehage å tolke hvordan de ønsker å jobbe med måltider. Under RP06 fagområde 3.2. står det:

utfordringer og får en forståelse av hvordan en bruker og samtidig tar vare på miljøet og naturen (RP06:36).

Da blir det tolkning ut fra de ansattes verdier og tanker som de har til naturen som avgjør hvordan barnehagen arbeider med å formidle kunnskap om natur og miljø. Hadde det vært utdypet bedre og hatt en mer konkret formulering av hvilke forventninger som ligger der, kunne det muligens hindret et gap mellom formulerings- og realiseringsarenaen.

I barnehageloven står det følgende;

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling
(BHL § 2 Barnehagens innhold).

I Rammeplanen står det at barnehagen skal gi barna:

...[.]forståelse for en bærekraftig utvikling skal fremmes i dagliglivet (RP06:6).

Det kunne vært mer bedre formulert og gitt en mer konkret forklaring på hvilke forventninger som ligger der fra statens side, slik at barnehagen vet hva de skal lære barna om hva som ligger i et bærekraftig miljø, i form av å ta vare på naturen, ikke kaste mat, men heller lære barna å lage restemat, spise kortreist mat ved å ha for eksempel grønnsakshage (eller dyrke i

store bølter) i barnehagen, lære om mat i forhold til årstider med mer. Her burde man vurdere å utvikle konkrete råd og verktøy til de ansatte i form av mer veiledningsmateriell i tillegg til kurs. I tillegg må staten sikre at slikt materiell faktisk når ut til barnehagene, ved å synliggjøre deres eksistens. Det kommer tydelig frem i undersøkelsen *Alle teller* (Østrem m.fl.2009, HD2012b, SHD2005) at de ansatte savner tilbud om kurs for å øke sin kompetanse på mat og måltider. Det kom også fram at de ønsker pedagogisk materiell med praktiske beskrivelser og konkrete tips til hvordan de kan arbeide med mat og måltider som et pedagogisk virkemiddel for læring.

Videre i oppgaven vil jeg presentere læreplanteori og sosiokulturell læringsteori som danner teoretisk ramme for undersøkelsen. Ved å se nærmere på John Goodlads (1979) begrepssystem for læreplannivåer ønsker jeg å forklare forholdet mellom de ulike beslutningsnivåer i en læreplanprosess. Teorien er sentral for å kunne forstå læreplanens mange faser og komponenter som strekker seg fra myndighetenes ideer og intensjoner, til den faktiske gjennomføring i barnehagen. Innenfor sosiokulturell læringsteori har jeg valgt å se nærmere på Dysthes (2001) teorigrunnlag, i tillegg til Deweys (2005) teori om estetisk erfaring og Vygotskys (1978) teori om den kulturhistoriske skole.

2.2. Læreplanteori

Læreplanteori kan benyttes som grunnlag for å forstå og beskrive praksis, da læreplanteori er et område innenfor pedagogikken som både arbeider innenfor det teoretisk orienterte analyseområdet og det praktisk orienterte refleksjons- og handlingsaspektet. Engelsen definerer begrepet læreplan slik:

Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen. Og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering (Engelsen 2003:15).

Videre skriver Engelsen (2003) at rammeplanen setter ikke – i form av minstekrav eller minsterettigheter – grenser for hva elevene skal lære. Derfor, og fordi denne plantypen så tydelig får fram friheten til valg, innenfor rammene, blir den også betegnet som en ”maksimumsplan”. Det betyr at ethvert barn skal bli utviklet maksimalt ut fra sine egne forutsetninger. Rammeplanen gir ikke konkrete oppskrifter eller beskrivelser, men den er ”halvferdig” Engelsen (2003).

Barnehagen skal i tillegg til rammeplanen kollektivt danne sin egen lokale årsplan (også kalt virksomhetsplan) på grunnlag av den sentralt gitte rammeplanen. Deretter skal det som står nedfelt i sentrale og lokale planer omsettes til praksis. For at dette skal være sammenfallende forutsetter det at barnehagelærer har god evne til refleksjon og faglig begrunnede avgjørelser i sitt pedagogiske arbeid. I forbindelse med måltider vil det være frihet til valg innenfor Rammeplanens innhold, og det blir opp til den enkelte barnehage å vektlegge hvor mye de ønsker å fokusere på måltider som en del av sitt pedagogiske innhold i barnehagen.

En sentral teoretiker i læreplantenkningen er den amerikanske pedagogen John I. Goodlad, og i 1979 kom han med boken *Curriculum Inquiry*. Her presenterer han ulike områder og elementer som er avgjørende for å forstå arbeidet med læreplaner. Han skriver innledningsvis at boken ikke skal fungere som en manual, men at den snarere har som mål å hjelpe teoretikere, forskere og praktikere til å øke forståelsen av hva læreplanteori innebærer (Goodlad 1979).

Utvikling av læreplaner handler om valg som involverer verdi, interesse, empiri, personlige ønsker, holdninger, og hva som er lønnsomt eller ei (Goodlad 1979:33). Undervisning planlegges kontinuerlig i et samfunn som stadig forestiller seg muligheter til å forbedre nåværende forhold, og illustrerer et gap mellom nåværende realiteter og fremtidige muligheter for måloppnåelse ved den enkelte opplæringsinstitusjon (Engelsen 2003). Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra en overordnet læreplanidé til hvordan det virkeliggjøres i klasserommet. Ved å se nærmere på disse nivåene kan man se nærmere på forholdet mellom den intenderte og den realiserte undervisningen. Han skiller mellom fem fremtoninger av læreplanen, som på norsk ofte blir kalt *de fem læreplannivåer* (Engelsen 2003). På tross av at han deler de inn i fem nivåer, understreker Goodlad at læreplanteori er komplekst, da de ulike domenene ikke lar seg isolere, men henger sammen. De fem domenene er den *ideelle læreplan*, den *formelle*, den *oppfattede*, den *operasjonaliserte* og den *erfarte* (Goodlad 1979:58-64). I denne oppgaven vil det være mest naturlig å ha størst fokus på den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplan da dette retter seg mest mot problemstillingen jeg ønsker å undersøke.

Ideenes læreplan: Her vil alle slags ideer om måltider i barnehagen sett ut fra et pedagogisk ståsted gjøre seg gjeldende. I rammeplanen og i retningslinjene for barnehagemåltidet, vil ideer som blir fremmet komme fra politiske debatter, i media eller ha sin bakgrunn i filosofisk og ideologiske ideer som har blitt fremmet ut fra forhold som har med næringsliv å gjøre. Noen slike ideer kan få betydning, mens andre blir glemt (Engelsen 2003). For barnehagen vil for

eksempel utredningen om forslag til ny rammeplan for barnehager være et eksempel på dette nivået (NOU 2010), samt Stortingsmeldinger (St.meld. 41) og evalueringer av hvordan rammeplanen fungerer i praksis (Østrem m.fl. 2009). Det foreligger en endring av barnehageloven og rammeplanen fra Regjeringen som opprinnelig skulle være ferdig revidert i 2015. Den er nå utsatt til 2016, og Regjeringen uttalte at forsinkelsen kom som følge av et ønske om å samkjøre barnehageloven og rammeplanen slik at de begge skal være klare i 2016 med et mål om å bedre kvaliteten i barnehager (KD 2015). Mat og måltider i barnehager er stadig et hett tema i media og debatter. Det er ofte fokus på mat i et helseperspektiv, med overskrifter som ”Brunost og yoghurt forbudt”, men de siste årene er det også blitt mer fokus på mat som et pedagogisk virkemiddel for læring. Det å kjenne og smake. Bruke sanser, og lære hvor maten kommer fra. Dette ser vi også på ideenes plan hvor tema ”Mat som pedagogisk virkemiddel” er hovedtema på store barnehage konferanser. Slike tanker og ideer kan være med å påvirke hva som blir nedfelt i selve læreplanen, men det er ikke en selvfølge at det vil være sånn, da det befinner seg ideenes nivå.

Den formelle læreplan: Dette er selve læreplanen som nå er bearbeidet og vedtatt dokument. Noen av ideenes læreplan er innlemmet i den formelle planen. Dette er den formelle og forpliktende læreplan som er offisielt vedtatt, som åpner for tolkning i den enkelte barnehage eller skole. For barnehagen er det selve barnehageloven (BHL05) og rammeplanen (RP06) som danner rammene for barnehagens innhold. Denne skal gjenspeile samfunnets forventninger og krav til barnehagen. Rammeplanen ble innført av kunnskapsdepartementet i 2006 og alle barnehager skal implementere den, men hvordan dette gjøres er opp til den enkelte barnehage. Rammeplanen inneholder ulike fagområder, retningslinjer og barnehagens mål og innhold og legger føringer for barnehagens arbeid med måltider. Føringer for måltider i barnehagen er ikke veldig tydelige, men under fagområdet med tema *Kropp, bevegelse og helse*, som er den sentrale delen av rammeplanen (RP06) som omhandler måltider i barnehagen, kan vi lese følgende:

Barn skal ved sanseinntrykk skaffe seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper. Godt kosthold og god vekslning mellom aktivitet og hvile er av betydning for å utvikle en sunn kropp. Barna skal få kunnskap om menneskekroppen og forståelse for betydningen av gode vaner og sunt kosthold. (RP06:35).

Barnehagens lokale årsplan blir ansett som formell plan for barnehagen i likhet med statlige styringsdokumenter. Det er viktig å presisere at denne planen ikke kan erstatte de statlige styringsdokumentene, men kommer som et lokalt arbeidsverktøy utformet av styrer, i samarbeid med pedagogisk personell og godkjent av SU. Om det fremkommer et gap mellom statlige og lokale styringsdokumenter vil fremkomme i empirisk del i kap.4, og bli drøftet i kap.5.

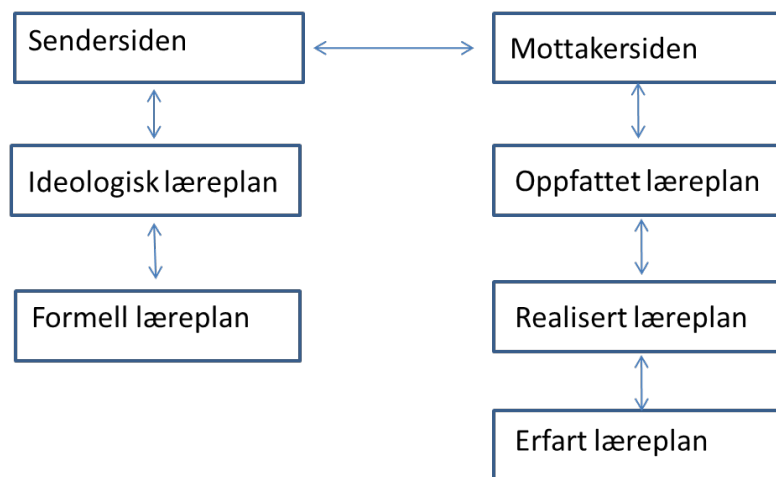
Den oppfattede læreplan: når barnehageansatte leser læreplandokumenter for barnehagen, tolker de råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunkt for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering (Engelsen 2003). Det er barnehagelærers oppfatning som skapes på dette nivået. Ulike barnehagelærere, foreldre og lokale myndigheter vil alle oppfatte rammeplanen for barnehager på hver sin måte. Tolkningen vil ha betydning for den praksis som foregår innenfor de ulike fagområdene i barnehagen. Empirisk del i kap.4 vil gjennom analyse av intervju gi et innblikk i den oppfattede læreplan, og drøftes i kap.5.

Den operasjonaliserte læreplan: er det barnehagelærere gjør i forbindelse med måltider i barnehagen på bakgrunn av den oppfatning de har. Det er her selve læringen i forbindelse med måltider foregår i praksis. Skal det være en god gjennomføringsevne vil dette være avhengig av barnehagelærers og de andre ansattes enighet i graden og omfanget av måltidet betydning. Det vil kunne være av betydning i forhold til hvor stor grad måltider vektlegges i årsplanen. Ulike avdelinger i en barnehage vil kunne operasjonalisere og prioritere fagområder fravikende fra hverandre. Rammefaktorer vil kunne gi muligheter eller legge hindringer i veien for operasjonaliseringen (Engelsen 2015, Svingy 1979). Barnehagens holdning, ansattes interesser og engasjement, i tillegg til fasiliteter og økonomi er noen faktorer som kan påvirke operasjonalisering av RP06 i forbindelse med selve gjennomføringsprosessen av barnehagemåltider. I kap.4 vil det gjennom analyse av intervju kunne gis et innblikk i den operasjonaliserte læreplan, og dette drøftes i kap.5.

Den erfarte læreplan: handler om barnets erfaringer og opplevelser i forbindelse med måltider. Det handler om hvorvidt måltidet er en del av den pedagogiske læringsarenaen slik at barns læringsmuligheter blir ivarettatt, og at barnet får mulighet til å uttrykke sin medvirkning i barnehagemåltider. Man kan også rette oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelser

(Engelsen 2003). I denne oppgaven undersøker jeg ikke barns opplevelser i forbindelse med barnehagemåltidet, da jeg ikke har intervjuet barna.

Ut fra framstillingen om Goodlads læreplannivåer (figur 1) ser vi at læreplanen har en senderside og en mottakerside. Den inneholder et budskap, fra de som har utformet planen, og som de gjerne vil overføre til mottakerne (Engelsen 2003).



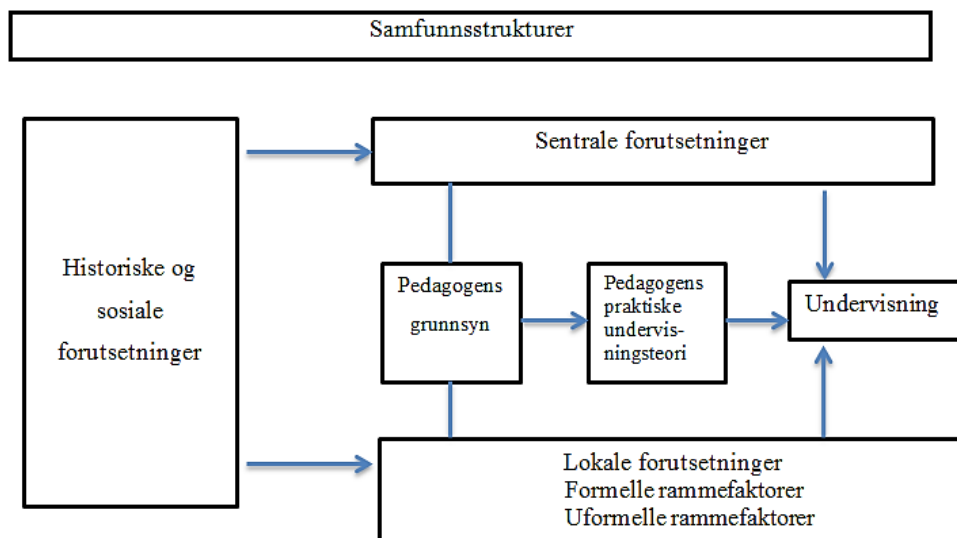
Figur 1. Læreplanens to brukersider (Engelsen 2003 s.18)

Mottakerne av rammeplanen vil i denne oppgaven dreie seg om barnehagelærerne, som igjen forventes å omdanne budskapet til pedagogisk praksis i barnehagen. I det neste avsnittet vil jeg se nærmere på rammefaktorteori for å se på mulige årsaker til gapet mellom den formelle og realiserte rammeplan.

2.3. Rammefaktorteori

Forskning viser at det ofte er et gap mellom de formuleringer som vi finner i læreplanen, og hva som foregår i praksis. Rammeplanen befinner seg på formuleringsplanet; i dette dokumentet finner vi mange fine tanker om hvordan det pedagogiske innholdet i barnehagen skal være. De ansatte i barnehagen befinner seg på realiseringsplanet, og det er ikke alltid de klarer å realisere de fine tankene fra rammeplanen (Engelsen 2015). Det finnes mange forklaringer på dette, men det kan blant annet ha med de rammene som det foregår innenfor. I dette avsnittet vil jeg se nærmere på de ulike rammefaktorer som kan spille en rolle for realisering av Barnehageloven (2005), Rammeplanen (2006) og Retningslinjer for mat og måltider (2007) i forbindelse med gjennomføring av måltider i et formelt- og uformelt læringsperspektiv. Disse styringsdokumentene uttrykker hva myndighetene ønsker at

barnehagene skal utføre, samtidig som det gir nokså stor frihet til den enkelte barnehage. Den sier noe om hvordan det bør være. Dette kan skape en utfordring for barnehagelærere som står i det reelle handlingsrommet i barnehagen. Det stiller krav til faglig kompetanse og engasjement, for å klare å realisere intensjoner og verdier fra slike styringsdokumenter. Barnehagen er i henhold til barnehageloven pålagt å utarbeide lokale virksomhetsplaner der måltider skal være nedfelt som et arbeidsområde. Ulike rammefaktorer som omgir barnehagepersonalet vil ha betydning for graden av gjennomføring av intensjoner og lovpålagt operasjonalisering av barnehagemåltidene. De lokale årsplaner vil måtte ta hensyn til de ulike rammefaktorene barnehagen omgis av. Engelsen (2003) viser til Svingby (1977), som sier at det bestemmende ikke er rammefaktorene i og for seg, men barnehagelærerens oppfatning av rammefaktorene som blir avgjørende for deres pedagogiske praksis. Her vil blant annet pedagogers grunnsyn virke inn. I tillegg til deres praktiske erfaring som tidligere har vist dem hva som fungerer og hva som ikke fungerer for dem i sitt pedagogiske arbeid med barnehagebarn (figur 2).



Figur 2. Svingbys modell for rammefaktorer for pedagogens realisering av læreplaner (Engelsen 2003:30).

Jeg vil videre i avsnittet forsøke å beskrive de ulike rammefaktorene som vil kunne prege barnehagens hverdagsliv. Det gjelder både uformelle- og formelle rammefaktorer, og de ideologiske rammefaktorer.

De uformelle rammefaktorene: disse vil være personavhengig og kontekstbundet. Det kan være barnehagens indre miljø, de synspunkter og holdninger som lever mellom de ansatte, og hvordan selve arbeidsmiljøet både når det gjelder de ansatte seg i mellom, og de ansatte og ledelsen. Indre og uformelle rammefaktorer er ofte vanskelige å gjennomskue og feste til et avtaleverk. De kan være personavhengige, som kollegaers imøtekommenhet eller liten vilje til samarbeid på et eller flere pedagogiske områder, som eksempelvis måltider. Det kan være organiseringen og barnehagens kollektive opplevelse av måltider. De uformelle rammene endres over tid og preger miljøet og kulturen i barnehagen. Slike rammefaktorer kan spille en vesentlig rolle for realiseringen av måltider.

De formelle faktorer: kan være økonomiske, ideologiske og juridiske rammefaktorer. I forbindelse med måltider vil økonomi kunne påvirke kommunenes rammefinansiering, innkjøpsordninger for måltider, eventuelt foreldrebetaling for mat i barnehagen, hvor gode spisemuligheter det er og barnehagens fysiske utforming (kjøkkenfasiliteter).

De ideologiske rammefaktorer: er de lover og forskrifter som staten har utformet for barnehager; barnehageloven (BHL05), rammeplanen for barnehagens innhold (RP06), Forskrift for miljørettet helsevern (F96), samt retningslinjer for mat og måltider i barnehagen (R07). Måltidet er forankret i lov- og regelverk. Barnehagen *skal* og *må* følge loven, mens retningslinjene og mye av innholdet i rammeplanen for barnehager, har en delt tilnærming der noe omtales som *skal*, mens andre deler av innholdet mer er en anbefaling og veiledning til hvordan barnehagen *bør* gjennomføre måltidet. I BHL05 §11 står det: ”*Det skal finnes egnede muligheter for bespisning som også ivaretar måltidets sosiale funksjon*”.

Rammene rundt måltidet har betydning for hvordan måltidet oppleves av barn og voksne. Det pedagogiske arbeidet i forbindelse med måltider har sin egen verdi. I RP06 kan vi lese; *barne skal få erfaringer med og kunnskaper om dyr og vekster* (RP2006:38). Matvarekunnskap er kunnskap om nettopp dyr og vekster. Matlaging er et godt utgangspunkt for læring, der barn kan lære gjennom praktisk handling og gjennom sine egne sanseerfaringer. Når barn bruker alle sansene sine for å undersøke og bli kjent med ulike matvarer, gir det grobunn for å utvikle språk og lære å kjenne nye begreper. Barn som får delta i matlagingen får mulighet til å bli kjent med nye matvarer og utvider ordforrådet i tillegg til å oppleve nye sanseopplevelser (åndelig og kulturelt). Matlaging gir barn praktiske ferdigheter og et

eierforhold til maten. Under matlagingen legges det vekt på prosess frem til målet. Underveis finnes potensiale til gode samtaler (Langholm & Tuset 2013).

Jeg vil videre i oppgaven gå gjennom et sosiokulturelle læringsperspektiv. Dette ligger til grunn i min analyse i kap.4 når jeg undersøker måltider som en del av læringsarenaen i barnehagen.

2.4 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Måltidene i barnehagen er en god anledning til hygge og sosialt samvær, men er også en arena for læring. Det er mye et barn skal lære seg for å kunne spise, og nettopp derfor er det viktig at personalet i barnehagen er kjent med de muligheter som er tilstede ved barnehagemåltidet. Bugge og Døving (2000) undersøkte måltider og måltidskulturer i barnehager. De fant fem ulike kulturer eller diskurser knyttet til måltider: De klareste kontekstene som framkom var måltidet som opplevelse og nytelse (gourmet), måltidet som helseanliggende (medisin og helse), måltidet som sosialisering og opplæring av den yngre generasjon (pedagogikk), måltidets referanser til bibelske måltider (teologi), og måltidet som en forestilling om hva det vil si å være norsk (nasjonal fortelling) (Bugge & Døving 2000, gjengitt i Langholm og Tuset 2013:12). Måltidet handler like mye om identitet, sosial tilhørighet, omsorg, kjærlighet og religion, som vårt næringsbehov (Lindboe 2010, gjengitt i Langholm og Tuset 2013). Kulturen avgjør ofte hvilken mat vi spiser, og visse typer mat kan vise hvem som hører sammen eller hvilken gruppe du tilhører. At en gruppe mennesker spiser det samme, understreker deres felleskap. I Norge har vi ulike mattradisjoner etter hvor du kommer fra i landet. Makrell anses som en svært god matfisk på Sør-Vestlandet, mens den fra Nord-Trøndelag og lenger nord blir ansett som ufisk. Kultur er knyttet til ulike regler om mat. Muslimer kan ikke spise svinekjøtt, og alle produkter som har svinekjøtt i seg, er *haram*, det vil si forbudt (Langholm og Tuset 2013). De ansatte må derfor ha god dialog med foreldrene for å få kunnskap om hva foreldre godtar at barnet skal spise og ikke spise. Utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap, utvikling og læring er fokuset på hvordan individenes kunnskaper og ferdigheter blir utviklet og gjenskapt i samfunnet (Dysthe 2001). Den sosiokulturelle tradisjonen favner flere retninger som på ulik måte vektlegger historie, kultur, kontekst, relasjon og kommunikasjon i forståelsen av hva læring er, og hvordan vi mennesker lærer.

Dysthe (2001) sier følgende om den sosiokulturelle teoritradisjonen:

Den sosiokulturelle tradisjonen blir også kalla sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert, uttrykk som alle poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen han er ein del av. Kunnskap eksisterer aldri i eit vakuum, han er alltid "situert"; det vil seie at kunnskapen er infiltra i ein historisk og kulturell kontekst. Det same gjeld språket som kunnskapen kjem til uttrykk igjennom (Dysthe, 2001:36).

Det sosiokulturelle perspektivet fremstår ifølge Dysthe (2001) som en retning innenfor psykologisk og pedagogisk forskning som er delvis presentert som alternativ til, og delvis som en videreutvikling av kognitive teoritradisjoner. Olga Dysthe beskriver læring innenfor en sosiokulturell tilnærming på følgende måte:

Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane. Balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eit kvart læringsmiljø. Læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe, 2001:33).

John Dewey (1859–1952) og Lev S. Vygotsky (1886–1934) var de mest sentrale teoretikerne bak det sosiokulturelle læringsperspektivet. Ifølge sosiokulturell læringsteori finnes kunnskapen først og fremst mellom mennesker, og den medieres gjennom ulike artefakter (hjelpemidler). Dysthe (2001:52) hevder at sosiokulturelt perspektiv ikke handler om individuell konstruksjonsprosess, men snarere om en felles kunnskapsproduksjonsprosess.

I denne oppgaven ser jeg nærmere på Olga Dysthes forståelse av det sosiokulturelle læringsperspektiv, hvor hun har formulert seks aspekter (Dysthe 2001:48); læring som *situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, deltagende i et praksisfellesskap* og *språket* som sentralt i læringsprosessen. Jeg vil i følgende avsnitt utdype disse punktene, og under punktet om situert læring vil jeg utdype dette ved å ta med Deweys (2005) betraktninger om estetisk erfaring. Under punktet om læring i et deltagende i praksisfellesskap vil jeg henvise til Vygotskys (1978) teori om læring som grunnleggende sosial. Disse teorier deler mange likheter i sitt syn på hvordan læring skjer. Vygotsky var opptatt av å undersøke, tolke og

beskrive barns læringsprosesser og barns utvikling. Han var opptatt av å se på hvordan kultur og historie bidrar til å utvikle et barns intellektuelle evne (Bråten 2007) Dewey (2005) så på læringsprosessen som en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring.

Det har det de siste 10 årene vært en stor endring i forhold til læringsperspektivet i barnehager. Det har blitt økt fokus på begrepet læring. I forhold til at barnehagen er et sosialt felleskap og læring skjer i dette felleskapet synes jeg det var helt naturlig å fokusere på et sosiokulturelt læringsperspektiv i min masteroppgave. Barnehagebarn bør være aktive deltakere i de aktivitetene de foretar seg, og være integrert i det sosiale felleskapet i barnehagen. Dysthe (2001) hevder at individet i samarbeidsprosessen blir gjort oppmerksom på hvordan andre individer opptrer og hvordan de løser situasjoner, og man blir dermed delaktig i deres kunnskap og ferdigheter som det ellers ville tatt lang tid å tilegne seg på egenhånd. Innenfor det sosiokulturelle perspektivet står individets egenaktivitet som grunnleggende i kunnskapsdannelsen, selv om det er viktig å understreke at læringen ikke skjer isolert fra andre. Det er nettopp gjennom veiledning og kollegial støtte fra samarbeidspartnere med større kunnskap og erfaring som bidrar til individets læring. Å delta i sosiale praksisfellesskap der læring skjer blir derfor avgjørende for læringen (Bråten 2007, Dysthe, 2001). I denne oppgaven er tanken å overføre begrepet som et tenkt praksisfellesskap innenfor den enkelte avdeling i barnegrupper, og med andre fellesskap som foregår i barnehagen. Det vil alltid være voksne tilstede, samt andre barn med ulik kunnskap innenfor ulike felt. Språket anses som viktig i felleskapet som et middel for kunnskapsdeling. De voksne er tilstede i praksisfellesskapet for å støtte opp og ikke minst bidra til at barnehagebarn har et læringsutbytte i sin barnehagehverdag. Dewey (2005) anser læring som et livslangt prosjekt da læringsprosesser er en kontinuerlig rekonstruksjon av erfaring. Sosiokulturell teori er kunnskapskonstruksjon gjennom samhandling og i en kontekst. Matglede, nye matvaner og kunnskap om mat kan barnet tilegne seg før måltider ved å delta i tilberedning av maten, som matlaging og borddekking. Deretter kan barnet få muligheter til å ha gode samtaler med andre barn eller de voksne under selve måltidet, i tillegg til å utvikle sin sosiale kompetanse gjennom samarbeid og utvikling av vennskap, og til slutt, i etterkant av måltidet ved å hjelpe til med praktiske oppgaver som rydde av bordet, sette i oppvaskmaskinen, eller bringe med seg kunnskapen videre inn i leken. Man kan overføre kunnskapen i samspill mellom alle deltagerne i barnehagen i forberedelsene, gjennomføringen og i etterkant av et måltid. Kunnskapsoverføringer skjer i samspill mellom voksne og barn, fra barn til barn og fra barn til voksne.

Læring er situert: situert læring er læring i tett sammenheng med den situasjonen det inngår i, og læring er plassert i konkrete fysiske og sosiale sammenhenger (Dysthe 2001:43).

Dysthe (2001) mener at man må se på læringen som en del av et sosialt fellesskap, framfor en prosess som finner sted i individets hode. Situert læring kan ses på som en stedsbestemt læring der ”stedet” ikke er individets hode, men den sosiale kontekst individet er en del av. Det vil si at man ikke ser på læring som et adskilt fenomen, men som en aktivitet som er kontekstavhengig. På dette området ser vi at situert læring skiller seg ut fra det kognitive synet på læring, hvor man ser på læring som en adskilt kognitiv aktivitet. Den kontekst som læringen foregår i, og som er den del av læringen, kan være andre mennesker, andre kulturer, artefakter/verktøyer med mer. Man kan se på det som et spindelvev, som vil miste sin funksjon, hvis man skiller trådene fra hverandre. Under barnehagemåltidet utvikles det et sosialt samspill mellom barn og voksne, og barn seg i mellom. Det er av betydning at barn får ta del i de aktivitetene som inngår i forbindelse med måltidet. Alle delene av aktivitetene rundt måltider, fra matlaging til etterarbeid danner forståelse for, og kunnskap om måltidskulturen som barnet blir en del av. Barns deltakelse i matlagingen vil kunne forsterke barnets vilje og åpenhet for å smake på det de selv har vært med på å lage. I tillegg vil de kunne få en eierfølelse og tilknytning til måltidet de selv har vært med på å tilberede. Det vil i tillegg kunne bidra til barns medvirkning som står sentralt i RP06.

Barns rett til medvirkning krever tid og rom for å lytte og samtale. Den pedagogiske virksomheten må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning (RP06:8).

Danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser. Slik kan barn få et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess (RP06:12)

Barnehagen kan skape et sosialt miljø ved å legge til rette for at barn får ta del i vår matkultur ved for eksempel å besøke en bondegård, delta i innkjøp av maten eller innlede samarbeid med andre aktuelle lokale aktører i nærmiljøet. Kanskje noen av barna kommer fra en bondegård som de kan besøke? Barnehagen kan tilrettelegge for aktiviteter på kjøkkenet i forbindelse med måltidene og legge til rette for drift av egen kjøkkenhage. RP06 inneholder syv fagområder som også kan innlemmes i matlaging. Ved å la barna delta i aktivt før, under og etter måltidet vil barnehagen kunne forsterke den pedagogiske læringsarenaen i forbindelse med barnehagemåltider.

Estetisk erfaring: Deweys sosialt forankrede estetikkbegrep innbefatter både følelser og fantasi, intellekt og kunnskap. Det estetiske er både prosess og produkt, både innhold og form. I følge Dewey (2008a) er alle erfaringer et resultat av interaksjon mellom menneske og miljø, som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Når vi i ettertid av en opplevelse sier ”det var litt av en erfaring” , tilsier det i følge Dewey (2008b:199), at erfaringen hadde estetisk kvalitet. En slik erfaring er særegen og betydningsfull, og Dewey (2008a) mener at den virker forandrende på subjektet som erfarer og de omgivelser det inngår i. I denne oppgaven vil jeg argumentere for begrepet estetisk erfaring, inn mot de pedagogiske ideer som står sentralt for pedagogens arbeid med mat og måltider. Sanseropplevelser og smaksdannelse er sentrale deler i forbindelse med estetisk erfaring i forbindelse med barns læring og holdninger til måltider.

I rammeplanens kapittel 3.2 under fagområdet; *Kropp, bevegelse og helse* står det følgende:

... ved sanseinntrykk og bevegelse skaffer barn seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper på mange områder [...]barnehagen bidra til at barna får kunnskap om menneskekroppen og forståelse for betydning av gode vaner og sunt kosthold. (RP:06:35).

Matlaging sammen med barn kan være en del av den pedagogiske læringsarena i barnehagen. Ved å la barna være aktive deltakere i matlagingen og benytte det som en planlagt pedagogisk aktivitet på kjøkkenet vil det gi barna helt andre muligheter til å erfare og lære innenfor mange av rammeplanens fagområder. På kjøkkenet vil deler og helheter definere hverandre. Barn skal lukte, smake, se og kjenne konsistens på maten, det vil si gjøre sanseerfaringer og estetiske erfaringer. Barns situerte læring foregår blant annet på bakgrunn av erfaring. Jeg ser derfor estetisk erfaring i denne sammenheng som sentralt i barns møte med barnehagens måltider som en pedagogisk aktivitet der barna er aktive deltakere. I *Art as Experience* fra 1934 beskrev Dewey (2005) teorien om estetisk erfaring. Han rettet oppmerksomheten mot handling, både hos den som produserer og den som erfarer handlingen. Estetisk erfaring er relasjonell, som Dewey beskriver i *Art as Experience* (2005). Erfaringsbegrepet betegner en prosess eller et forløp. For Dewey var fakta, hverdagens handlinger og situasjoner vesentlige faktorer for læring. Erfaringene oppstår i relasjonen mellom miljøet og menneskene. Virkeligheten er basert på erfaring og den er kontekstuell, da den foregår i ulike situasjoner til ulike tider på ulike steder. Dewey uttalte følgende:

Experience is the result, the sign, and the reward of that interaction of organism and environment which, when it is carried to the full, is a transformation of interaction into participation and communication (Dewey 2005:22).

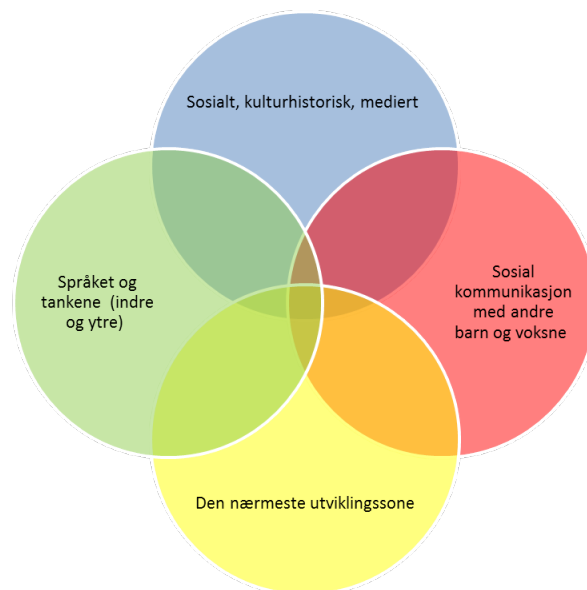
I R07 står det at barnehagen skal legge til rette for et godt fungerende og trivelig spisemiljø med en voksne tilstede som også har ansvar for å ivareta måltidets pedagogiske funksjon, og maten skal gi barna varierte smaksopplevelser. Dewey hevder at sansene er en bro fra den ytre verden til bevissthet, og at sansene er veien til kunnskap. Sansene benyttes i handling for å oppnå et mål som leder barnet videre til estetisk erfaring. I barneagemåltidet får barna erfaringer som er knyttet opp mot alle menneskelige sanser som hørsel, smak, berøring, lukt og syn. Estetikk har tett sammenheng med det som kan sanses, fornemmes eller føles. Når barnet sanser, dukker det opp bilder, og barnet skaper utladninger og spenninger. Estetisk erfaring er med andre ord måten vi sanser verden på. Det er barnets empiriske forhold til verden. Estetisk erfaring ligger ikke utenfor dagliglivet, men det er en integrert del av vår erfaringsverden og vår kultur. Med en gjennomarbeidet årsplan med klare tanker og mål rundt barneagemåltider, vil barnehagen kunne imøtekomme barns behov for estetiske erfaringer i forbindelse med matlaging. RP06 viser til prosessmål, der estetisk erfaring ikke anses som et middel for å oppnå et resultat, men snarere en helhetlig prosess som blir til under handlingens gang. Pragmatisk estetikk kan forstås som at estetisk erfaring skapes på alle livets områder, og at det er forståelsen som skapes og utvikles ved selve erfaringen. Den helhetlige estetiske erfaringen, følelsene og handlingen er en integrert del av forståelsen og er grunnleggende i all erkjennelse. Kjennskap og arbeid med estetisk erfaring, rammeplanen og årsplan er relevant for problemstillingen, da det er disse som legger grunnlaget for barnehagens innhold.

Læring er grunnleggende sosial : i denne sammenheng har ”sosial” to forskjellige betydninger. På den ene side ser man det som at læring foregår i en historisk og kulturell sammenheng samtidig som man på den annen side ser at læring skjer i relasjoner og interaksjoner mellom mennesker. Dette skal ses som en forståelse av, at læring *ikke* springer ut fra det kognitive, men skjer som en intersubjektiv konstruksjon i en gitt diskurs.

Det er i disse diskurssamfunn, de, som lærer, finner de kognitive redskaper, ideer, teorier og begreper, som de gjør til deres egne, gjennom deres personlige streben etter å skape betydning ut av det de opplever (Dysthe 2001:51)

Det vil si at man med *det sosiale* henviser til, at individet og dets læring blir påvirket av omverdenen eller av den kontekst den inngår i. Den kultur som for eksempel er i barnehagen påvirker barna på den måte, at barnet blir sosialisert inn i en sammenheng og dermed lærer hva som anses for riktig eller galt, samtidig som de andre barna påvirker barnet, og de lærer av hverandre. Læringen kommer derfor, fra den kunnskapen og de innsikter som er blitt

bygget opp gjennom den kulturelle utvikling og påvirkning, som barna får ta del i nettopp gjennom interaksjon med andre – i den sosiale sammenheng. Det som er viktig i et sosiokulturelt perspektiv, at de sosiale omgivelser ikke bare er stimulerende for læringen, men også spiller en viktig rolle for *hva* de lærer og *hvordan* de lærer. Vygotsky (1978) mente at all intellektuell aktivitet har utgangspunkt i sosial aktivitet, noe som ligger til grunn for den kulturhistoriske skolen. Barn utvikler kompetanse i relasjon til de utfordringene som finnes i den verden de lever i. Prosessen må forstås som sosial aktivitet. Det sosiale samspill kommer først, deretter det individuelle, og ikke motsatt slik Piagets kognitive teori hevdet. Et måltid handler om å tilberede mat (ofte i fellesskap) og om det å spise i et sosialt fellesskap. Det handler om en situasjon barna befinner seg i, mer enn maten i seg selv. Bugge og Døving (2000) hevder at offentlige institusjoner som barnehager og skoler er viktige for påvirke barnas måltidsvaner, men også barnas sosiale samhandling. Et måltid handler om å ta fornuftige valg i forhold til helsen, men det handler minst like mye om sosial kompetanse (Gjengitt i Wilhelmsen og Holthe 2010). Vygotsky mente at det sosiale fellesskapet, både biologiske utviklingstendenser og sosiale forhold, former vår personlighet. Vi skaper det samfunnet vi er den del av. Dette kaller han *den kulturhistoriske skolen*. Det er gjennom menneskets aktivitet med omverdenens objekter (verktøyer/redskaper) at det utvikler sine psykologiske prosesser (Bråten 2007). Det betyr at læring foregår som et samspill mellom individet og det sosiale miljø. Som vi ser ut fra figur 3 ser Vygotsky (1978) på læring som en dynamisk prosess som foregår både i den formelle (pedagogisk planlagte) læringsarenen og den uformelle («skjulte») læringsarena.



Figur 3. Vygotskys læringsteori sett i sammenheng med den pedagogiske læringsarena for barnehagemåltidet (før, under og etter).

I rammeplanen kap.2.4 under Sosial kompetanse står det følgende:

Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet (RP2006:28).

Her er det fremhevet hvor viktig det er å delta i fellesskapet, det handler om barnets samspill sammen med andre barn og de voksne. Måltidet vil ha gode muligheter for å tilrettelegge for at barnets sosiale kompetanse utvikles under måltidet gjennom å ha pedagogisk tilrettelagt aktiviteter (formell læring), og være oppmerksom på den uformelle læring som også vil oppstå i forbindelse med barnehagemåltider.

Læring er distribuert : med det menes det at læringen er distribuert (fordelt) mellom flere personer i et barns liv, både fysisk og symbolsk. Det kan ses på som en forståelse av at mennesker deler sine ferdigheter og kunnskap i fellesskaper, der alle har ulik kunnskap. Dermed blir læring distribuert, fordi alles kunnskaper er nødvendig for å få en helhetsforståelse. Vi deler vår kunnskap med hverandre og får utvidet vår egen individuelle kunnskap. Den kunnskap vi deler, bidrar samtidig til at vi får skapt en felles forståelse. Det kan dreie seg om å forstå barnehagen som et felleskap i forhold til nærmiljø. Ofte har barnehagebarn ulik kulturell bakgrunn, som kan komme til uttrykk gjennom matretter fra ulike kulturer. Det kan være eldre mattradisjoner som er en del av vår kultur som andre barn fra andre kulturer får ta del i, og dermed bringes inn i fellesskapet. En utvidelse av fellesskapet er å knytte til seg eksterne samarbeidspartnere. Barnehagen kan for eksempel knytte til seg kontakt med ulike lokale aktører som for eksempel lokale bønder som driver med dyrehold, matproduksjon eller dyrking. Det kan gi verdifull lærdom om matkultur. Barnehagen kan disponere egen grønnsakshage eller leie jordet av lokale aktører, hvor de kan dyrke sine egne grønnsaker. De kan benytte seg av lokale matvareleverandører og produsenter av mat i nærmiljøet, eller knytte kontakt med et lokalt gårdsbruk for å la barna ta del i hvor maten kommer fra, og hvordan den produseres fra for eksempel såing til innhøsting av korn. De fleste barnehager går på tur i nærmiljøet. Da kan det være lærerikt å ta med maten ut i naturen. Dette er også preget av høy moralsk status i Norge (Bugge og Døving 2000, gjengitt i Wilhelmsen og Holthe 2010). Hva med å dra ut i skogen for å plukke sine egne bær eller dra

til sjøen for å fiske sin egen fisk? Ingen medbrakt turmat kan konkurrere med å skaffe maten selv under selve turen. Matlaging kan by på gode læringsrike natur- og matopplevelser for barna i kombinasjon med naturen, miljøet og kulturen.

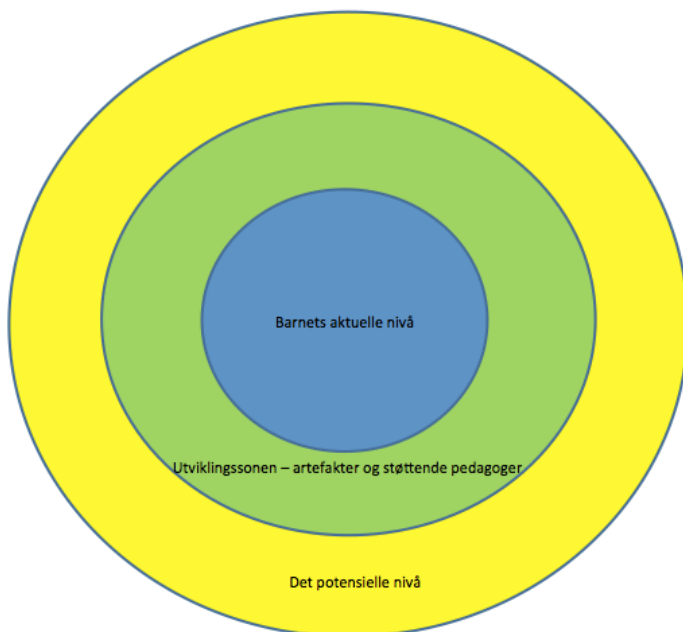
Læring er mediert : når sosiokulturelle teoretikere som Vygotsky (1978), snakker om at læring er mediert (formidlet), er det i betydningen av at de ressurser og redskaper vi bruker til å forstå omverdenen og til å handle, har betydning for læringen. I et sosiokulturelt perspektiv ser man på hvordan mennesker bruker disse redskapene, og hvordan redskapene er kulturbærere. For barn i barnehagen får barnet støtte og hjelp av barnehagepersonell eller de andre barna, i tillegg til hjelpemidler og artefakter. Mediert læring innebærer at barnets handlinger må ses i sammenheng med hvilke redskaper eller artefakter barnet omgis av, slik at det kan forstå omverdenen. Interaksjon og kommunikasjon står sentralt i mediert læring. Artefakter innenfor sosiokulturell læring er sosiale, intellektuelle, kulturelle eller språklige redskaper. Vygotsky (1978) kaller dem for psykologiske redskaper. Redskapene har en viktig betydning, da kombinasjonen av redskaper og individet skaper helt nye muligheter for læring enn hva som ville vært mulig uten. Man kan se på redskapene som en form for støtte i forhold til læringen, der redskapene brukes til å forstå omverdenen og til å handle. Redskapene blir skapt og videreført gjennom kommunikasjon. Sosial mediering handler om individuell læring (Dysthe 2001). Vesentlige trekk kan være raske tilbakemeldinger, personlig og situasjonstilpasset veiledning og oppmuntring til barnet. Det er viktig at barnehagepersonell forklarer og reflekterer sammen med barnet i stedet for å presentere riktig svar eller korrigere feil. Sosial mediering hvor barna er deltakende i sin egen kunnskapskonstruksjon, betyr at det sosiale fellesskapet blir vektlagt og ikke bare individet. I rammeplanen kan vi lese følgende om hva barnehagen har som oppgave:

Barnehagen skal styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende. Barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov (RP06:7).

I barnehager som bruker måltider som pedagogisk arena, er barna ofte aktive deltakere i matlagingen. Det forutsetter at det er tilrettelagt for dette ved å ha gode kjøkkenfasiliteter, bord, stoler og godt kjøkkenutstyr (artefakter) som er tilpasset slik at barna har mulighet for å delta i matlagingen. Barnehagens tradisjoner og kunnskap om matlaging vil også være mediert læring. Barnehagen kan for eksempel utvikle sin egen kokebok (artefakt) som barna

kan ta med seg hjem i tillegg til å benytte den aktivt i barnehagen. Vygotsky mener at den virkelige virkeligheten er mediert gjennom mange prosesser. Barnets utvikling kan etter hans syn deles i to, biologisk betinget utvikling og kulturelt betinget utvikling. Han hevder at barn tilegner seg evnen til å tenke gjennom kulturen det er en del av, og at språket er verktøyet (artefakt) for videre utvikling (Bråten 2007).

Læring er deltagelse i praksisfellesskaper : Deltagelse i praksisfellesskaper refererer til at læring i bunn og grunn er sosial. Dette kan vi tolke ut fra å se på Vygotskys (1978) syn på læring, der barnets læringsprosess foregår ved å delta, altså ved å handle. Det å *gjøre* og *handle* blir vesentlig i et læringsperspektiv (Dysthe 2001). I praksisfellesskapet utvides kunnskapen ved at man lærer av de mer erfarne i fellesskapet, noe som Vygotsky poengterer i sin teori om *den nærmeste utviklingszone* (figur 4), der mennesket lærer ved hjelp av støtte fra en mer kunnskapsrik person. Vygotsky uttalte: *Det barnet gjør sammen med en voksen i dag, vil barnet gjøre alene i morgen* (gjengitt fra Bråten 2007). Samarbeid, dialog og interaksjon i læringsprosessen er en viktig forutsetning for læring.



Figur 4. Vygotskys teori om den nærmeste(proksimale) utviklingssonen.

Barnets grad av kunnskaper vil i stor grad tilskrives det fellesskapet og den kulturen det vokser opp i. Når det gjelder måltider er det viktig at barnehagelærer tilrettelegger de pedagogiske utfordringene på en god måte slik at barnet alltid har noe å strekke seg etter. Det vil kunne skape motivasjon for læring hos barnet.

I henhold til RP06 kap.3, skal barn gis muligheter for utfordringer, og barnehagens personale skal gi støtte til og til en viss grad også hjelpe barna å strekke seg litt lenger enn hva de kan i øyeblikket;

”Alle skal få like muligheter til å møte utfordringer som svarer til deres utviklingsnivå ...[] her må progresjon tydeliggjøres. Og personalet skal; støtte barn som har kommunikasjonsvansker []..tilrettelegge for, og inspirere til trygg og utfordrende kroppslig lek og aktivitet...” (RP06:36).

De voksne i barnehagen skal tilrettelegge i forhold til barnets mestringsnivå og gi barnet de utfordringer det trenger for å skape rom for gode læringsprosesser i det sosiale felleskap i forbindelse med måltider. I det ligger det implisitt å skulle skape utfordringer for barnet som ligger i sonen like utenfor barnets mestringsnivå her-og-nå. Vygotsky (1978) hevder at barnet kan nå lenger i samspill med andre, enn det kan alene. I barnehagen vil dette kunne vise seg ved at de voksne spiser sammen med barna. Alle aktiviteter i forbindelse med måltider kan utføres i et samhandlende fellesskap.

Undervisningen er god bare når det løper foran utviklingen, for da vekker den til live funksjoner i den proksimale sonen som er i ferd med å modnes. Det barnet i dag klarer med den voksnes hjelp, vil det i morgen kunne gjøre selvstendig (Vygotsky 1978:87).

Vygotsky (1978) mener at det er i samtale og aktivitet med andre, at barnet drives fremover. Det er i dette rommet kunnskap dannes. Det hevdes videre at slik læring ofte er en sosial prosess hvor man gjennom samarbeid bygger opp en kunnskapsbase. Situert læring vil i mange tilfeller skje naturlig uten at det er særlig planlagt. Hverdagslige utsagn som: *man lærer så lenge man lever*, kan påstås å være en slags folkelig forståelse av fenomenet. Det er likevel viktig å poengtere at situert læring i høyeste grad kan planlegges og gjennomføres i barnehagen på bakgrunn av pedagogisk planlegging. Selv om begrepet situert læring ble tatt i bruk utover 1990-tallet, er ikke tanken og forståelsen for fenomenet ny. I likhet med Dewey (2005), ser vi at Rammeplanen (2006) tar utgangspunkt i det å se på læring som en livslang prosess, fremfor forberedelser for fremtiden isolert gjennom skolegang. Vi kan også se klare likhetstrekk med Vygotskys (1978) tanker om den nærmeste utviklingssone. Praksisfellesskap er en plattform der medlemmene opplever at deres erfaring og kunnskap utvides ved at de deler og samarbeider. Man kan muligens argumentere for at det er mulighet til å skape slike praksisfellesskap i barnehagen ved å dele barna inn i grupper/felleskap med planlagt pedagogiske aktiviteter for eksempel før, under og etter måltider. Det vil da være formell

kunnskap (planlagt) ,men det er viktig å huske på at det også foregår mye uformell kunnskap (ikke planlagt) i det sosiale felleskap som for eksempel barnehagemåltidet. Det er viktig å få frem at de voksne også vil være en viktig del av praksisfelleskapet. Deres rolle blir å støtte opp, og være en hjelper som også bidrar til kunnskapsdeling i praksisfelleskapet.

Når vi ser på selve måltidet har barna gode muligheter til å dele kunnskap når maten tilberedes ved å hjelpe hverandre med sin kunnskap om mat og praktisk utførelse i selve matlagingen. Det er viktig at det alltid er en voksen tilstede under selve måltidet. Det gir barna mulighet til å ha gode samtaler og refleksjoner der barn og voksne får delt sin kunnskap i det praksisfelleskap de inngår i. Den voksne kan støtte opp under samtalen der det trengs, og hjelpe samtaler videre der barna kanskje ellers ville stoppet opp. På den måten får barna økt sin kunnskap individuelt gjennom praksisfelleskapet de er en del av. Når læring skjer ved å delta hevder Dysthe (2001) at det betyr at læringen blir fremmet av at de som deltar, har ulike kunnskaper og evner (Dysthe 2001:47). Dysthe sier videre; *Vi lærer gjennom handlingsfellesskap, gjennom å delta som handlende menneske saman med andre* (Dysthe 2001:47).

Språket er sentralt i læringsprosesser : språket vårt har flere ulike formål, men det som er viktig i et sosiokulturelt perspektiv er at språket plasserer oss i forhold til vår kulturelle og historiske tradisjon. Språket forteller en masse om oss som mennesker, men også en hel del om vår historie. Vygotsky (1978) var spesielt interessert i sammenhengen mellom språk og tenkning. I følge Dysthe kan språket kan ses som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Når vi befinner oss i ulike diskurser, bruker vi språket til å påvirke andre. Det vil si at språket blir brukt i en kommunikasjonssammenheng som former oss som mennesker. I et sosiokulturelt perspektiv er kommunikasjonsprosesser sentrale for læring og utvikling. Når vi interagerer med andre har vi mulighet til å imitere og speile oss selv i andre, samtidig som vi får mulighet til å benytte språket til å forstå og tenke i oss selv. Det gir oss mulighet til å uttrykke det vi forstår og har tenkt overfor andre. På den måten er kommunikasjon en viktig faktor for å bli seg selv, men også for å lære seg hva som anses som verdifullt i en kulturell sammenheng. For at barnehagelærer skal kunne kommunisere med barna i forbindelse med barnehagemåltidet er det en forutsetning at det finnes et språk som fungerer som en formidler i mellom dem. Barnehagelæreren kan lytte, samtale og samhandle med barna. Språket blir viktig for tenkning og formidling, og fungerer som et bindeledd mellom barnet og den voksne i selve læringsprosessen. Barnehagelæreren bygger

en felles plattform med barna ved hjelp av språket, der barna får mulighet til å utvikle sin kunnskap under sin deltakelse i barnehagemåltidet. Innenfor sosiokulturelle læringsteorier blir derfor språket ansett som det viktigste redskapet for et menneskes læringspotensial.

Vygotsky mener at språket utvikles gjennom to plan. Først skjer det på det sosiale plan, og deretter på det indre plan. Dermed blir kommunikasjonen det virkemiddelet som skaper en forbindelse mellom det ytre (det sosiale hvor man kommuniserer med andre, praksisfellesskapet) og det indre plan (tankene som foregår innvendig i hver enkelt individ). Språket er altså mer enn bare kommunikasjon, det er selve tankeredskapet for barnet (Bråten 2007). For Vygotsky var det ikke selve prestasjonen til barnet som var viktig, men selve metoden barnet tok i bruk for å løse utfordringen. Hva er det barnet gjør? Vygotsky ser på språket som en artefakt/et symbolsk verktøy som benyttes til å utvikle vår evne til å tenke, og som samtidig utvikles i de sosiale relasjoner, bl.a. med andre mer kompetente mennesker. Språket brukes til å uttrykke tanker, men er også en aktiv del i selve dannelsen av tanker. Måten barnet bruker språket (og andre redskaper), mener Vygotsky er historisk bestemt samtidig som den er bestemt av den aktuelle praksis (Bråten 2007). På den måten blir læring en sosial og samarbeidspreget aktivitet. Dette kan vi overføre til situasjoner i forbindelse med måltider i barnehagens som også vil komme til uttrykk gjennom måltidets funksjon for å ivareta fellesskapets beste, samtidig som det tar hensyn til det enkelte individ. Derfor er det gjennomgående for barnehager at det inngår i en kultur som har mange regler og normer man skal forholde seg til, og tilpasse seg etter. Man kan si at man i fellesskap utvikler en felles tenkning eller forståelse av, hvordan verden ser ut og samtidig også hva man oppfatter som en ”passende” oppfattelse av verden som medlemmene i gruppen kan identifisere seg med. Overfører vi dette til måltider kan vi, som tidligere nevnt, se på det som barnehagens matkultur. Altså hvilken felles tenkning eller forståelse barnet og de voksne sammen skaper i sin barnehage eller på sin avdeling, som da er en måltidskultur som måltider er en del av. Vygotsky ser på læring som en virksomhet. Med det mente han at man lærer noe når man er i gang med noe, altså i aktivitet og har noe fore. Det vil si at aktiviteten i seg selv ikke er nok, den skal ”skrives” inn i en meningssammenheng og ha et formål. Det er gjennom menneskets aktivitet med omverdenens objekter (verktøyer/redskaper) at det utvikler sine psykologiske prosesser (Bråten 2007). Det betyr at læring foregår som et samspill mellom individet og det sosiale miljø.

I dette kapitlet har jeg beskrevet Goodlads (1979) fem læreplannivåer, som viser de ulike nivåene i læreplanteorien. Teorien fremhever at det ofte finnes et gap mellom læreplanens formuleringsnivå i forhold til den delen som faktisk realiseres og erfares. Deretter så jeg nærmere på Svingbys (1977) inndeling av rammefaktorer som kan påvirke gapet mellom intendert og realisert rammeplan. I tillegg til læreplanteori har jeg sett nærmere på sosiokulturell læringsteori i lys av teoretikere som Dysthe (2001), Dewey (2005) og Vygotsky (1978). Det var et naturlig valg å benytte sosiokulturelle læringsteori som bakgrunn for å undersøke problemstillingen i oppgaven. Måltidets situasjoner i barnehagen (før, under og etter) foregår i en sosial sammenheng der barna i aller høyeste grad kan involveres som aktive deltakere. Hvordan det organiseres, og gjennomføres vil kunne påvirke barnets sosiale læringsprosess i forhold til barnets matkultur, matvaner og barnets estetiske utvikling av sanser og smaker som barnet erfarer verden gjennom. Dette vil danne grunnlag for analyse av intervju i kap.4, samt diskusjonsdel i kap.5. Videre i oppgaven vil jeg presentere metoden som beskriver hvordan jeg har gått frem for å samle inn data som brukes i analysedelen i kap.4.

3. Metode

Et forskningsprosjekt starter ofte med en undring og fortsetter videre med en aktivitet. Hensikten er å skulle besvare eller belyse et spørsmål om hva som foregår og hvorfor (Kleven 2002). Formålet med denne oppgaven er å undersøke om måltider er en del av læringsarenaen i barnehagen, og om det er gap mellom intendert, oppfattet og realisert rammeplan i forhold til barnehagemåltidet. Problemstillingen ledet meg til en kvalitativ tilnærming, da den går i dybden på data og får mer detaljert informasjon enn kvantitativ metode. Den kvalitative metoden innebærer at prosessene og meninger tolkes i lys av konteksten studiet inngår i, er ofte basert på intervju og/eller observasjon og det vil være et subjekt-subjekt forhold mellom informant og forsker. Informantenes tillit og troverdighet til informasjonen om oppgaven vil danne grunnlag for om en informant forteller åpent om sine erfaringer. Det å skape trygghet og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Spørsmålenes formulering i spørreskjemaet vil være med på å prege informantenes svar (Thagaard, 2009). Widerberg (2005) hevder at kvalitet handler om å få frem karakteren eller egenskapene hos noe, mens kvantitet handler om mengden av denne karakteren eller disse egenskapene. For å forstå sider ved intervjupersonens perspektiver ble det naturlig å gjennomføre en kvalitativ studie der kvalitativt halvstrukturert intervju vil bli benyttet som metode i denne oppgave (Kvale og Brinkmann, 2009).

3.1. Kvalitativ intervjuundersøkelse

Ved å anvende kvalitative intervju vil jeg få større bredde og forståelse innen tema måltider i barnehager, og samtidig få innblikk i barnehagelæreres livsverden i forhold til det som studeres; *måltider som en del av læringsarenaen* (Dalland 2012).

Spørsmålene som stilles i oppgaven handler om hvordan og hva barnehagelærer gjør i forbindelse med gjennomføring av måltider, hvilken kjennskap de har til måltider fra styringsdokumenter og om de selv har noen forankringer i barnehagens årsplan i forhold til måltider. Spørsmålene kan være uendelige, men en utfordring blir i henhold til Kvale og Brinkmann (2009) å holde seg innenfor temaet i oppgaven når intervjusamtalen pågår. Intervju er en samtale med en bestemt hensikt, og min oppgave som intervjuer er å beskrive og forstå. Fordi jeg ønsket å få en dypere forståelse av fenomenet uten å tallfeste dem var det naturlig å velge intervju som metode fremfor spørreskjema. Kvalitative intervju kan utføres med et enkelt individ eller grupper, og det passet bra for min oppgave. Målet med intervjuet var å få frem barnehagelærers tanker og subjektive oppfatninger, som utdypes gjennom en rekke spørsmål som søker svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Med bakgrunn i

problemstillingen vil jeg benytte meg av halvstrukturert intervju. Denne typen intervju er en samtale mellom forsker og informant, der forskeren styrer samtalen. På forhånd har forskeren utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen. I forbindelse med måltider var det viktig å få frem hvordan de gjennomføres, hva som ligger til grunn av bakgrunnskunnskap fra styringsdokumenter samt hvordan barnehagen selv har valgt å manifestere måltider i sin egen årsplan. I starten stilles det spørsmål som er enkle å svare på for å sørge for at samtalen kommer i gang. Slike enkle spørsmål er for eksempel: Hvilken utdanning har du? Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?. Disse stilles til tross for at de har liten relevans for å svare på problemstillingen, men det er viktig i forhold til at informanten kan føle seg trygg og rolig før man eventuelt kommer inn på mer personlige tema.

Utvalg: I følge styringsdokumenter (BHL05, F06, RP06, R07) for barnehager er det barnehagelærer (avdelings leder) som har ansvar for måltider i barnehagen. Det var derfor naturlig å velge barnehagelærere som informanter for å kunne besvare problemstillingen i denne oppgaven. Barnehagene er tilfeldig utvalgt, men er kategorisert etter eierform og profil, da dette kan ha betydning for innsamling av data. Det tas ikke hensyn til geografisk plassering, da dette ikke har relevans for å besvare problemstillingen i oppgaven. Grunnen til at det er ulik geografisk plassering er fordi jeg hadde utfordringer i forhold til å få tak i nok informanter på Østlandet. Da jeg har familie som bor på Vestlandet, og selv er oppvokst i den kommunen jeg foretok intervjuene valgte jeg å reise dit for å foreta noen av intervjuesamtalene. Samtlige av de barnehagene som takket nei til å bli intervjuet oppgav tidsmangel som årsak.

Intervjuguide: en intervjuguide bør utformes med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden vil inneholde emner som skal tas opp i løpet av intervjusamtalen med informantene. Guiden er en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes og det kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmål som skal stilles. Et godt intervju spørsmål bør bidra tematisk for å produsere kunnskap og dynamisk for å skape en god intervjuinteraksjon (ibid). Spørsmålene bør være utformet slik at informanten får følelsen av å være en ressurs innenfor emnet. Når intervjuguiden er basert på et tema kalles ofte guiden halvstrukturert, temaet blir belyst men er ikke avhengig av en bestemt rekkefølge i intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden er det betydningsfullt at man er oppmerksom på at informantene gir mye informasjon til oppgaven. Dette kan bidra til at intervjupersonen møter informantene med en ydmyk og respektfull holdning (Dalland, 2012).

Jeg utarbeidet intervjuguiden i forkant av intervjuene, og denne var retningsgivende under selve samtalen med informantene (vedlegg 1). Spørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse og erfaring av pedagogisk teori. I arbeidet med intervjuguiden var det helt sentralt at jeg hadde kjennskap til det teoretiske utgangspunkt for det jeg ønsket å undersøke. Dette var nødvendig for at intervjuguiden skulle skape et godt grunnlag for tilførsel av ny kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden er delt inn i ulike områder som omfatter det praktiske arbeidet med måltider i barnehagen, det formelle og intenderte området og det pedagogiske arbeidet med måltider. Jeg har ikke stilt spørsmål i forhold til et helseperspektiv, da dette ikke inngår som del av oppgavens problemstilling. Intervjuguiden har vært et nyttig hjelpemiddel i arbeidet med å holde struktur under selve intervjuet. Det var både til hjelp for å holde samtalen i gang, men også for å komme videre dersom informanten hadde mye å meddele som ikke var relevant med hensyn til oppgavens problemstilling. Det fokuseres det på åpne spørsmål og alle informantene vil ha den samme intervjuguide som grunnlag for intervjuet.

Intervju: Intervjuene ble gjennomført i arbeidstiden i barnehagens lokaler, på pauserommet, møterom eller styrers kontor. Det betyr at intervjuene ble utført i relativt like lokaler, og lokalene var kjent for alle informantene. Jeg var opptatt av at informanten skulle føle seg trygg og avslappet, og i kjente omgivelser vil det kunne bidra i så måte. Jeg forsøkte å minimere det asymmetriske forholdet mellom meg og informanten. Jeg sørget for å ha en avslappet tone før intervjuet. Jeg startet med å småprate litt før vi startet opp med selve intervjuet. I tillegg hadde jeg en innledningsdel der jeg fortalte om prosjektet, og startet alltid med å stille noen enkle spørsmål. Jeg poengterte før oppstart at ingen svar var riktig eller feil, slik at informanten kunne føle seg trygg på at det som ble sagt, ble vel mottatt. Jeg merket likevel i noen tilfeller når informanten ble usikker. Informanten ville vite om svarene hellet i “riktig retning”. Eksempelvis: “Kjenner du til retningslinjene for mat og måltider?”. Informanten kunne svare ja, men kroppsspråket og tonefallet viste noe annet enn svaret. Jeg som intervjuer blir i dette asymmetriske forholdet oppfattet som den som har kompetanse og de “riktige” svarene, og informanten prøver å fremstå som “flink”. Det er en uheldig side som må komme i betraktning når svarene skal valideres. Jeg stilte åpne spørsmål uten svaralternativer, og målet var å få frem variasjon i svarene til de spørsmålene som ble stilt. Første del av intervjuet er introduksjonsdel hvor intervjuer stiller informant enkle spørsmål for å gjøre informanten trygg på intervjusituasjonen. Det er som nevnt viktig for meg at informanten blir trygg og at de i første omgang kan snakke om noe som er lett å hente frem og snakke om. Etter hvert ble spørsmålene mer personlige og mer åpne. Dette førte til at

informantens svar ga mulighet for oppfølgingsspørsmål fra meg som intervjuer. For å gi tilbakemelding på informantens svar, varierte jeg mellom å nikke, smile og være stille når jeg forsto at informanten hadde mer på hjertet og for å oppmuntre informanten til å utdype det som ble sagt. Jeg gjentok også emner og ord som ble sagt, for at informanten skulle utdype mer. Det er ofte ikke enkelt for en informant å uttrykke helt presist hva man mener om en utfordring. Intervjuet ble derfor fulgt opp med inngående spørsmål og spesifiserende spørsmål. Indirekte spørsmål som ”hvordan tror du den andre avdelingen gjennomfører måltider?” ble stilt som et proaktivt spørsmål, det vil si at informanten da vil kunne vise til andre kollegers holdning. Det kan være lettere for informanten å si hva man mener, ved å fortelle om hvordan andre oppfatter en utfordring. Tanker om andres oppfatninger blir et indirekte uttrykk for egne holdninger og meninger. Jeg fulgte videre opp med oppfølgingsspørsmål i etterkant for bedre å kunne tolke svaret. Hvert intervju ble transkribert så raskt som mulig etter intervjuet, for at transkriberingen skulle bli så korrekt som mulig. Jeg har ikke bedt informantene lese transkriberingen i ettertid. Jeg har spilt av og hørt på lydopptakene i ettertid for å kontrollere at jeg har fått skrevet ned alt som ble sagt. Bruk av lydopptak hjalp meg som intervjuer til å ha flyt i samtalen og samtidig kunne observere informantens kroppsspråk underveis i intervjuet. Jeg kunne konsentrere meg om samtalen med blikk kontakt, uten å avbryte med å se ned for å skrive underveis. Jeg noterte kun de gangene jeg hadde flere oppfølgingsspørsmål, for å være sikker på at jeg fikk dem med. På den måten kunne jeg få et mer helhetlig bilde av intervjuet. I tillegg valgte jeg å notere ned kroppsspråk og stemning fra selve intervjusamtalen. Dette gjorde jeg i etterkant av intervjuet.

3.2. Transkripsjon

På dette stadiet skal intervjuets tale omgjøres til tekst. Ved å benytte lydopptak vil informantens ordbruk, tonefall og pauser registreres som viser til dynamikk under selve intervjusamtalen. I tillegg valgte jeg å skrive et refleksjonsnotat i etterkant av intervjuet for å oppsummere atmosfæren og eventuelt annen nødvendig informasjon (Kvale og Brinkmann 2009). Dette var ekstra viktig de dagene jeg hadde flere intervju etter hverandre. Dette er viktig da de visuelle aspektene som ansiktsuttrykk og kroppsspråk ikke blir registrert på et lydopptak. Transkriberingen klargjør intervjuet for analyse og forandrer tale til skriftlig tekst, og gir dermed et strukturert datamateriale slik at det gir en god oversikt over materialet som skal analyseres (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har valgt å transkribere samtlige intervjuer selv, kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Ved å transkribere selv vil jeg ha mulighet til å huske kroppsspråk, sosiale og emosjonelle aspekter av betydning, og ved hjelp av

refleksjonsnotatet vil disse forsterkes og kunne styrke analysearbeidet. Transkripsjonen er utført ved hjelp av lydopptak fra en iPhone, og lydopptaket var av god kvalitet. Jeg har valgt å transkribere ordrett, for å få med alle meningsnyanser. Materialet ble tilsammen ca. 60 sider, og materialet er kategorisert og transkribert for å analysere innhentet datamateriell fra ni kvalitative intervju fordelt på seks barnehager.

3.3. Analysestrategi

I følge Thagaard (2009) kjennetegnes kvalitativ forskning av en fleksibel art som betyr at opplegget kan endres underveis i studien, og dermed tilpasses utfordringer og erfaringer som kan forekomme. Noe som er karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre. Spesielt tolkning og analyse kan betraktes som en gjennomgående aktivitet da forskeren kan reflektere over datamaterialet underveis når forskeren er ute i feltet. Fortolkning er et sentralt element i kvalitativ forskning, og det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom tendenser i datamaterialet og det teoretiske utgangspunkt. Tolkning og analyse kan ikke skilles fra hverandre, fordi arbeidet med å få oversikt også innebærer at en må tenke over betydningen og utvikle perspektiver på hvordan dataene forstås. Å analysere innebærer å dele opp i biter eller elementer. Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen av informantene og den endelige historien som blir presentert gjennom en publikasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Analyse må forstås som en dialog mellom forskeren og informantens forståelse. Det må presiseres at det er forskeren med sitt faglige perspektiv, som strukturer analysen og tolkning av data (Thagaard 2009). Man har en rekke muligheter når det kommer til valg av analysestrategier ved en masteroppgave.

I min masteroppgave har jeg valgt å legge vekt på tre aspekter som er viktig å ta i betraktning når man skal analysere kvalitativt datamateriell: *deskriptiv*, *fortolkende* og *forklarende* inndeling (Østbye m.fl. 2007). De mener at data, og analyse av data, bør være forankret i den overordnede problemstillingen, samt i de teoretiske perspektivene. Til slutt er det viktig å se i hvilken grad datamaterialet har relevans til den aktuelle problemstillingen for oppgaven. I kvalitativ forskning er det opp til forskeren å fortolke informantenes virkelighetsforståelse gjennom analysering av intervjusamtaler. Fokuset på fortolkning i min oppgave gjorde det naturlig å ha en hermeneutisk innfallsvinkel i forbindelse med meningsdannelse av datamaterialet. Hermeneutikk er vitenskapen om å forstå meningsfylt materiale, det vil si læren om tolkning av det menneskeskapte, og vitenskapen om det å forstå mennesker, handlinger og produkt av handlinger (Alvesson og Sköldberg 2007). I den forbindelse har jeg i mitt

analysearbeid brukt den hermeneutiske sirkel som et verktøy for min tolkning og forståelse. Den består av helheter og deler og er utviklet for å vise at man bare kan forstå meningen i delene om man ser den i sammenheng med helheten. Det oppstår et gjensidig utvekslingsforhold mellom helhet og del. I tillegg kan min egen forståelseshorisont prege materialet som tolkes, da informasjonen jeg har innhentet også påvirker meg som tolk. I mitt analyseringsarbeid handler det om å kunne analysere utover selve intervjusituasjonen, og kunne bevege seg mellom delene og helheten.

Etter transkriberingsprosessen ble datamaterialet systematisert i koder og kategorier. De tematiske kategoriene er basert på intervjuguiden som er i tråd med problemstillingen og vil være gjeldende i resultatene og drøftingen: *praktisk gjennomføring, sosiokulturell tilnærming og kompetanse*. Etter sorteringsfasen ble datamaterialet gjennomgått mange ganger for å se det i et helhetlig perspektiv og for å finne aktuelle utsagt som kan ses opp mot problemstillingen i oppgaven. For å vise til datamaterialet, vil sitater deles opp med klemmer for å belyse hva som er utdrag av helheten. I tillegg til at sitater som gjengis direkte fra mine informanter vil utheves i kursiv. Dermed er det enklere å vise til relevansen materialet har i forhold til oppgavens problemstilling, slik Østbye m.fl. (2007) anbefaler er mest hensiktsmessig.

3.4. Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som omhandler forskningens kvalitet. Det kan i tillegg omhandle bearbeidelsen og analyseringen av datamaterialet (Østbye m.fl 2007). Videre kan det også omhandle bearbeidelsen og analyseringen av datamaterialet (ibid).

Reliabilitet: I kvalitativ forskning vil reliabilitet knyttes opp mot forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det vil si at det er gjort rede for om dataene er utviklet og at det skilles mellom informasjonen som er innhentet ute i feltet og egne vurderinger og tolkninger. Reliabilitet er basert på å redegjøre for egen erfaring i feltet og relasjoner til informanter, for å styrke troverdigheten. Man må gjøre rede for hvilken framgangsmåte man benytter i studien for å styrke reliabiliteten (Thagaard 2009). I min oppgave har jeg gitt alle informanter like vilkår ved å benytte samme intervjuguide når jeg utførte selve intervjusamtalen, de mottok samme informasjonsskriv og mottok lik presentasjon av studiets formål i forkant av intervjuet. Informantenes kunnskap og erfaringer ble innhentet ved å stille åpne spørsmål slik at de fikk mulighet til å utdype svarene som var hensiktsmessig i forhold til oppgavens problemstilling. I min undersøkelse vil informantens kunnskap og erfaring rundt

måltidet aldri være stabilt, da kunnskap alltid er i bevegelse. Derfor er det lite trolig at denne studien ville fått samme resultat dersom andre gjennomførte den samme studien. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at informanter vil kunne bli påvirket i retning av å øke sine kunnskaper og interesse for feltet etter å ha blitt intervjuet. Reliabiliteten er derfor knyttet til den enkelte informant i selve intervjusamtalen. Andre trusler mot reliabiliteten i min oppgave kan være at informanten var nervøs og urolig for å si noe ”galt”. Kroppsspråket på to av mine ni informanter viste tydelige tegn til å være nervøs, og antydning utrygghet i forhold til å svare ”galt” på mine spørsmål. Dette kan påvirke svarene fra informantene. Et halvstrukturert intervju vil alltid være mindre nøyaktig enn et strukturert intervju, og derfor valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål dersom det var noe uklart, i tillegg til å gi informanten mulighet til å tilføye noe på slutten av intervjuet dersom det var noe informanten mente kunne være nyttig i forhold til undersøkelsen, eller et område informanten var ekstra opptatt av eller viste kunnskap om. En kritisk refleksjon rundt valg av metoder styrke undersøkelsens reliabilitet (Kvale og Brinkmann 2009).

Etiske betraktninger. Thagaard (2009) fokuserer på de etiske dilemmaene som oppstår i direkte kontakt mellom informant og forsker. Valgene som foretas i forskningsprosessen har konsekvenser for personene som studeres. Det er derfor viktig å ha de etiske aspektene knyttet til de ulike fasene i forskningsprosessen. Fasene som er sentrale innenfor etikken er tilknyttet innsamling av data, presentasjon av ulike analysemåter, fremstilling av forholdet mellom teori og data og hvordan resultatene i den kvalitative studien blir presentert. De etiske prinsippene gjelder innenfor forskermiljøet, men også i omgivelsene studien foretas (ibid). Intervjuet i denne oppgaven tar hensyn til personvern for deltagende personer, ut ifra forskningsprosjekt-etiske retningslinjer i Norge. Forskningen skal forholde seg til og vurdere sin virksomhet opp mot grunnleggende menneskerettigheter. Undersøkelsen mener å ha respekt for menneskeverdet. Alle informanter var frivillig med på undersøkelsen, og all informasjon om informantene blir anonymisert. Transkribert materiale blir slettet og makulert når oppgaven er sensurert. Informantene har fått informasjonsskriv om undersøkelsen i forkant, og de har gitt skriftlig samtykke til deltagelse (vedlegg 3 og 4). Det ville vært uheldig om jeg ikke informerte om mitt formål med undersøkelsen i forkant av intervjuet. Alle informanter ble gitt mulighet til å trekke seg frem til levering av oppgaven. Informantene er ikke utsatt for skade eller andre alvorlige belastninger med å delta i undersøkelsen, og likeledes krav om konfidensialitet og forsvarlig lagring av identifiserbare personopplysninger. Informantene ble godt informert om reservasjonsmulighetene.

Det ble vist respekt for privatliv, og det ble tatt hensyn til andres verdier. Oppgavens intervjuguide, samtykkeerklæring og informasjonsbrev er meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenester). Prosjektet er ikke meldepliktig (vedlegg 5).

Validitet: handler om i hvilken grad mitt datamateriale gir meg et grunnlag for å utføre en god tolkning i min forskningsanalyse, som faktisk gjenspeiler problemstillingen jeg søker svar på. Det betyr at jeg må være kritisk til min undersøkelse i forhold til å søke svar på om den er valid. I forkant av intervjuene utviklet jeg en temabasert intervjuguide, for å kvalitetssikre at alle informanter fikk samme grunnlag under intervjusamtalen for å styrke validiteten. Jeg forsøkte å utforme den på en mest mulig konkret og forståelig måte slik at også dette kunne bidra til å styrke validiteten. I tillegg til lydopptak supplerte jeg med å notere kort i etterkant av intervjuet. Da beskrev jeg hvordan intervjuet hadde fortonet seg, og hvordan kroppsspråket til informanten hadde vært. Det ble også notert ned andre faktorer som eventuelt kunne være av betydning. Mennesker har en tendens til å utvikle sin forståelse over tid, og derfor kan det være hensiktsmessig å tolke materialet flere ganger på ulike tidspunkt (Østbye m.fl. 2007).

Generalisering: et viktig aspekt når det gjelder pålitelighet og gyldighet av datainnsamlingsmetoden som brukes i min oppgave er generaliserbarhet (Østbye m.fl. 2007). Å generalisere vil si å kunne trekke slutninger som går utover de faktiske fenomener som er analysert. Også her vil det være et spørsmålet om i hvor stor grad det er pålitelighet når man skal vurdere om resultatene av analysen kan generaliseres (ibid). Utvalget av informanter er nokså lite i denne studien, og studiets tema vil ikke nødvendigvis opptre likt i en annen barnehage. Dette kan gjøre det vanskelig i forhold til å generalisere resultatene fra denne undersøkelsen. Utvalget i denne undersøkelsen er et tilfeldig utvalg barnehager i private og kommunale barnehager, da det var relativt vanskelig å få barnehagelærere til å stille opp til intervju. Samtlige av de som takket nei, oppga tidsmangel som grunnlag for avslag på mine henvendelser. Likevel er det interessant å se at jeg fikk intervjuet barnehagelærere i tre private, og tre kommunale barnehager. Det er ikke relevant for studien å ta hensyn til hvorvidt barnehagen er privat eller kommunal, og det er tilfeldig at det ble slik.

I en hverdagslig sammenheng gjør mennesker ofte én grunnleggende feil, nemlig å trekke slutninger og konstruere oppfatninger av omverdenen. I et forskningsopplegg er derimot målet å belyse ulike forskningsproblemer. Det er derfor viktig at en forsker har et sett med normative prinsipper, metoder og statistiske teknikker til hjelp i undersøkelser og ved utvikling av kunnskap og teori (Kvernbekk 2002). I dette kapitlet har jeg beskrevet forskningsdesignet som er brukt i min masteroppgave. Design handler om hvordan man planlegger å utføre studiet, blant annet bør man tenke gjennom hvilke teknikker man skal anvende, hvem man skal intervju og hvor undersøkelsen skal forekomme (Thagaard 2009). Jeg har beskrevet min bakgrunn for valg av informanter, mine avgjørelser i forhold til intervjumetode, transkribering og analysestrategi. Avslutningsvis ble etiske betraktninger, reliabilitet, validitet og generalisering drøftet, da det er sentrale begreper for oppgaves troverdighet.

4. Resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn ut fra mine forskningsspørsmål. Informasjonen som ble innhentet fra informantene vil bli brukt der det er naturlig å fremheve poeng eller erfaring. Det kan være bekreftelse på noe flere i personalet har informert om eller for fremheve noe særegent hos den enkelte informant. Når det brukes direkte sitat fra informant i teksten vil det settes i kursiv. Videre i avsnittet presenteres en oversikt over barnehagene (A-F), og eierstruktur (tabell 1). Deretter vil jeg presentere mine informanternes bakgrunn.

Informantene: For å kunne sammenligne informantene er de ordnet fra A til F (tabell 1). Seks av informantene er plassert i 3 kommunale barnehager i samme kommune på Vestlandet. Disse er kategorisert som barnehage A, B og C. De fire siste informantene er plassert i 3 private barnehager på Østlandet innenfor tre ulike kommuner. Disse er kategorisert som barnehage D, E og F. Det er ikke relevant å se hvor de er plassert i Norge, men det kan være relevant å se på eierstruktur.

Tabell 1. Oversikt over barnehager og eierstruktur.

Barnehage:	Eierstruktur
A	Kommunal
B	Kommunal
C	Kommunal
D	Privat
E	Privat
F	Privat

Informantene i undersøkelsen er (med unntak av en som jobber på dispensasjon) utdannet barnehagelærere. De har alle over åtte års erfaring fra arbeid i barnehage, og det strekker seg opp til 25 års erfaring. Jeg ønsker å presentere mine funn fra undersøkelsen fordelt på tre kategorier: *den lokale læreplanen*, *den oppfattede læreplanen* og *den realiserte læreplanen*. Denne inndeling er aktuell i forhold til oppgavens problemstillingen og for å gjøre resultatene mer oversiktlig. I tillegg vil det kunne sette fokus på ulikheter og forskjeller mellom funnene. Formålet med oppgaven er å undersøke hvorvidt barnehagelærere benytter måltider (før, under og etter) som et pedagogisk virkemiddel for læring.

4.1. Den lokale læreplanen

I dette avsnittet vil årsplanen som barnehagelærer anvender i barnehagen undersøkes. En gjennomgang av barnehagenes lokale årsplaner viser en oversikt over hva som er nedfelt i barnehagenes lokale årsplaner i forbindelse med måltider (jfr. Tabell 2).

Tabell 2. Oversikt over barnehagenes synliggjøring av måltider i årsplanen.

Bhg:	Matlaging	Matretter/Mat	Rammer Effekter Rom/Sted	Måltid som pedagogisk virkemiddel	Annet:	Pedagogisk mål i forbindelse med Måltider. fagområde 3.2:
A		Mye fisk	Grønnsakshage,	Snakkepakken (inkluderer mat).		JA
B		Frukt eller grønnsaker til alle måltider.			” Mer ambassadør”	NEI
C	Knyttet til sensorisk opplevelser. Barn skal være aktive på kjøkkenet slik at de lærer om helse og sunt kosthold.	Mat fra andre kulturer. Variasjon og sunt kosthold.	Grønnsakshage,	Omsorg skal prege alle hverdagslige aktiviteter som måltid.	Delta i å dekke bord, ta ut av oppvaskmaskinen.	JA
D	Barna er delaktig i matlagingen. Dette er en del av det pedagogiske innhold og er knyttet opp til fagområdene fra RP06 .	Frukt og grønnsaker til alle måltider.	Språkhems (utstyrt med matleker)	Barna skal få smaksprøver under tilberedning av mat og lukte på mat. Barna skal få se fargerike måltider.		JA
E	Førskolebarna skal bidra til å tilberede ulike matpakker og turmat basert på sesongens råvarer .	De har et eget punkt i årsplanen som omhandler kosthold .	Vi lager mat på bål en gang i mnd. Produksjon av matvarer. Haregen kjøkkenhage. Idrett og kostholds profil.	Har en egen prosessorientert plan for barnehagens måltider.	Årstidsbursdager der det serveres god mat. Samler opp bursdager til en felles feiring 4 ganger i året.	JA
F	En fast ansatt som lager all mat i barnehagen. Maten lages fra bunnen. Inkludert brød til brødmåltidet. Barna deltar i dyrking, sanking av grønnsaker fra grønnsakshagen. Grilling på bål.	Egne grønnsaker som dyrkes. Februar er tema: internasjonal mat.	Grønnsakshage. Lager mat utendørs. Landlige omgivelser sommeråret. Natur, kultur og Helse som sin profil	Delvis selvforsynt med mat vår/sommer. Eventyrstund med mat. Bordskikk. Sosial kompetanse.	Sommeråret henter de vann i brønn. Barna får ansvar gjennom å delegerer oppgaver i forhold til matlaging, og dyrking, sanking grønnsaker.	JA

Barnehagen har Rammeplanen (RP06) og Barnehageloven (BHL05) som sitt overordnede mål. Til sammen danner disse grunnlaget for barnehagens lokale plan, årsplanen. Videre vil det henvises til forståelse og tiltak som blir gjort i forhold til å implementere måltider i Årsplanen på bakgrunn av det som står i RP06 og BHL05.

Barnehage A: har ikke nedfelt noe om mat som et pedagogisk virkemiddel i sin årsplan. Under fagområde 3.2 kan vi lese at de har grønnsakshage, og de har som mål å servere mye fisk. I tillegg er det nevnt mat som et punkt under det pedagogiske verktøyet *snakkepakken* som har til formål å fremme barns språkutvikling.

Barnehage B: I årsplanen under fagområdet 3.2. *Kropp, bevegelse og helse* står det: *Få kunnskap om menneskekroppen og forståelsen av betydningen av gode vaner og sunt kosthold. Barnehagen er "Mer-ambassadør", noe som betyr at barna får frukt eller grønnsaker til alle måltidene.* De har ikke omtalt måltider i årsplanen med unntak av dette. Det kom ikke frem i intervjusamtalen at barnehagen var "Mer ambassadør", noe som kan tyde på at det ikke vektlegges som en del av barnehagens pedagogiske innhold.

Barnehage C: har nedfelt i årsplanen at barna skal være aktive på kjøkkenet, og at de skal delta i hverdagslige aktiviteter i forbindelse med måltider. I årsplanen under fagområdet 3.2. *Kropp, bevegelse og helse* står det: *Personalet tilbyr barna et variert og sunt kosthold. aktiviteter på kjøkkenet lærer barna om helse og sunt kosthold.* Måltider vektlegges i liten grad som en del av barnehagens pedagogiske innhold.

Barnehage D: har en profil med fokus på fysisk aktivitet og kosthold. Måltider er grundig nedfelt i årsplanen, der det presiseres at barna er delaktig i matlagingen, og at det er en del av det pedagogiske innholdet. De formulerer at barna skal delta i å skrelle og kutte opp grønnsaker, og de er med på å måle opp forskjellige ingredienser, samtidig som de hjelper til med å dekke trallene og bordene. De bruker måltider som et verktøy for å dekke fagområdet; *antall, rom og form* i tillegg til fagområde: *Kropp, bevegelse og helse* der de vektlegger sanseerfaringer, og sunt kosthold.

Barnehagen har i tillegg et overordnet mål i Årsplanen som er sunt kosthold og fysisk aktivitet. Det har de utdypet i en lengre tekst. Barnehagen har en grundig og god beskrivelse av måltidets pedagogiske funksjon i barnehagen. Jeg gjengir deler av teksten til barnehage D her:

Barna er delaktig i matlagingen. Dette er en del av vårt pedagogiske innhold. I tillegg til å skjære og røre, får vi inn fagområdet antall, rom og form. Barna er med på å måle opp forskjellige ingredienser, samtidig som de hjelper til med å dekke trallene og bordene. Aktivitetene pluss et positivt og sosialt måltid håper vi kan bidra til å skape gode holdninger hos barna på sikt når det kommer til et sunt kosthold.

Barnehage E: har en profil med fokus på idrett og kosthold. De har fokus på at førskolebarna (Maximusene) skal lære å lage sin egen matpakke og dette er nedfelt i årsplanen under fagområde 3.2; *Kropp, bevegelse og helse*. Målet er at barna skal få kjennskap til matkultur og tradisjoner, samt bidra med å tilberede sine egne matpakker og turmat basert på sesongens råvarer. De ønsker å la barna høste mat fra naturen, som kan konserveres og tas i bruk igjen til vinteren. Det er et tverrfaglig prosjekt der alle fagområder kan trekkes inn. Barnehagen har et eget kapittel om kosthold i årsplanen hvor en blant annet kan lese at barna skal få kunnskap om maten og hvor den kommer fra og de skal få øve seg på å bruke bestikk. Barna skal få stimulert sanseinntrykkene gjennom å se, lukte, smake og føle. De voksne skal være gode rollemodeller ved å spise samme mat selv og sørger for en hyggelig atmosfære rundt måltidet. De ønsker at måltidet skal inneholde følgende verdier: trygghet, respekt, toleranse, omsorg, fellesskap og matglede. Måltidet skal ha sin egenverdi der alle barna blir sett, hørt og tatt på alvor. Barnehagen har grundig gjennomgang av måltider i et pedagogisk perspektiv, men begrenser mye av dette til å gjelde 5 åringer, og ekskluderer dermed mye av læringspotensialet for de andre barna.

Barnehage F: har natur, kultur og helse som sin profil. Dette gjenspeiler seg i årsplanens innhold (jfr. tabell 2). Det er nedfelt i årsplanen under fagområde 3.2.; *Kropp, bevegelse og helse* at de benytter felles måltider til å forsterke barnas læringskompetanse og barnas positive forhold til de voksne. Barnehagen har stort fokus på kosthold, og de benytter som pedagogisk virkemiddel for læring både i eventyrstund, og som månedens tema.

Det er nokså mye informasjon om matlaging i årsplanen og det gjenspeiler at de anser mat som en del av det helhetlige for et mennesket gjennom kultur, natur og helse.

I barnehagene A, B og C, på liten avdeling, benytter de måltider som et pedagogisk virkemiddel gjennom sitt arbeid med ”Bravo”. De hadde også vært på kurs med overlege Berit Nordstrand i forbindelse med dette arbeidet. Kurset handlet om mat og måltider i et helsemessig- og pedagogisk perspektiv. Arbeidet med det ”Bravo” er ikke nedfelt i årsplanen med unntak av en setning under fagområdet *Kommunikasjon, språk og tekst*;

Lytte til lyder og rytme i språket og bli presentert for symboler som tall og bokstaver (Bravo-prosjektet, liten avdeling).

Resultatgjennomgang av de lokale årsplaner viser at det er store forskjeller i hvordan årsplaner nedfeller sitt arbeid med måltider i et pedagogisk perspektiv. I barnehage A og B framkom det ikke i årsplanen at de benyttet måltider som et pedagogisk virkemiddel, til tross for at dette kom frem under selve intervjusamtalen i forbindelse med ”Snakkepakken” som en del av barns språkutvikling. I barnehage A er det kun nevnt som et stikkord (mat) der verktøyet presenteres i årsplanen. De resterende barnehager (C, D, E, F) har nedfelt måltider i sine årsplaner i varierende grad. Det er store individuelle forskjeller på hvor mye vektlegges, og det vil videre i kapitlet presentere flere funn som vil avvise eller understøtte i hvilken grad den lokale læreplan sammenfaller med den realiserte læreplan.

Jeg har valgt å undersøke hvem som inkluderer måltidets pedagogiske funksjon, og da er det 4 av 6 barnehager som har nevnt noe om dette. Det må legges til at noen har nevnt det svært kort (C) med bare en setning, mens andre barnehager har det som et en del av det overordnede målet for barnehagen (D, E, F). To barnehager har ikke fokusert på det pedagogiske perspektiv i forbindelse med måltider (A og B), men har tatt med en svært kort beskrivelse (en setning) av måltider sett i et helseperspektiv (A og B). I denne undersøkelsen er det de private barnehager som skiller seg mest ut i forhold til å ha nedfelt mest om sitt arbeid med måltider i årsplanen. De har også fulgt Rammeplanens (2006) intensjoner om å ha et helhetlig perspektiv på måltider som er knyttet tett opp mot natur, kultur og helse. Som vi ser i oversikten (tabell 2) har alle de private (D, E og F) et helseperspektiv, i tillegg til et pedagogisk læringsperspektiv i sitt arbeid med måltider i barnehagen. Dette vil drøftes videre opp mot relevant teori i kap.5.

4.2. Den oppfattede læreplanen

Barnehagelærerne i undersøkelsen har ansvar for avdelinger der antall barn varierer mellom 8 barn på liten avdeling (B) opptil 26 barn på stor avdeling (C). I tillegg har barnehagelærer ansvar for oppfølging av sine medarbeidere fra 2 (B) til 5 (C) medarbeidere. Barnehagelærer skal sørge for tilrettelegging, gjennomføring og etterarbeid i forbindelse med måltider. Hvordan dette gjennomføres varierer fra barnehage til barnehage. En barnehage har egen kokk (E) som tar seg av alt fra planlegging av meny, innkjøp, matlaging og etterarbeid. Da har hun også eget kjøkken disponibelt som er tilpasset etter kokkens egne kriterier og ønsker (industrielt preg). Det kan virke som at dette går utover barnas deltakelse i matlagingen (HMS). Andre barnehager organiserer det annerledes ved at de har en ansatt i barnehagen som tar seg av alt av matlaging (F) og innkjøp (A, B, C, D og F) der barnehagelærerne er ansvarlige for å videreformidle sine avdelingers ønsker i forhold til hva som skal kjøpes inn. I begge tilfeller vil barnehagelærer måtte forholde seg til de formelle læreplaner (BHL05, RP06, F96, R07) og overordnede beslutninger tatt av barnehagens ledelse i samarbeid med SU og Årsplanen. Jeg ønsket å undersøke barnehagelæreres holdninger og bevissthet til måltider, og hvilken kjennskap de hadde til styringsdokumenter både sentralt og lokalt. Jeg spurte også om de hadde tilegnet seg kompetanse om måltider i utdannelsen eller på kurs som omhandler måltider. Kompetansen til barnehagelærere vil kunne påvirke tilbudet barna får i forbindelse med å delta i matlagingen.

Alle de ansatte oppga at de kjente til Rammeplanens (RP06) og Barnehagelovens (BHL05) innhold. Det var derimot ingen som kjente til veiledningsmateriale *Bra mat i barnehagen*, mens det var flere barnehager som oppga at de hadde hørt om *Fiskesprell*, men ingen hadde deltatt på kurs eller sett noe materiell i forbindelse med fra disse prosjektene. Ingen av informantene kjente til Forskrifter for miljørettet helsevern (F96). I forhold til måltider kan det virke som barnehagelærerne fra barnehage E, har sluppet en del av ansvaret i forbindelse med måltider, da de har kokk som har overtatt ansvaret. De henviser til kokken under intervju samtalen i sammenheng med spørsmål om retningslinjer: *"Ja, vi følger alle retningslinjer her i barnehagen i forbindelse med mat. Kokken vår har full kontroll på alt det der."* Det virker som dette er i forhold til HMS, og hvilken mat som serveres i forhold til statens ernæringsråd. Det virker ikke som de tenker på R06, BHL05 og R97 i forbindelse med det pedagogiske perspektivet i forbindelse med måltider. I barnehage D oppgir informanten at det har vært en

lang prosess i forhold til at barnehagen har innarbeidet nye rutiner, og implisitt også holdninger til matlaging og det å ta barna med i matlagingen:

Det har vært personalarbeid på høyt nivå. Vi har satt av tid på hvert eneste personalmøte for å diskutere gjennomføring av måltider i barnehagen. Da har vi diskutert alt fra meny, til det pedagogiske opplegget i forhold til måltider. Det er for lite retningslinjer i forhold til måltider både fra stat og kommune. Det er liksom kultur for hva måltidet skal være, brødmåltid og varm mat en dag i uka. Her har vi heldigvis valgt å gjøre det annerledes. Vi fant ut at vi måtte inkludere barna. Det måtte bli en del av det pedagogiske opplegget. Det er jo ikke alt barna kan være med på, men vi prøver ut, diskuterer, endrer menyen, tenker annerledes, forbereder og vi har løst det. Vi hadde liksom ikke helt funnet vår greie. Personalet var misfornøyde, men heldigvis. Fysisk aktivitet og kosthold er blitt vår greie. Nå er det veldig bra.

I barnehage A kan det virke som at det er ulikt syn på hvordan måltider skal gjennomføres. På liten avdeling har barnehagelærer deltatt på kurs med overlege Berit Nordstrand. Hun viser stort engasjement, og har tatt initiativ til å henge opp en plakatt med en regnbue av grønnsaker for å minne alle på å sette fram ulike farger (grønnsaker) til barna. Hun har vært på dette i kurset i forbindelse med det ”Bravo”. Hun er tydelig engasjert og uttaler:

Vi har laget en plan nå, på hva vi ønsker å prøve ut av mat. Vi har også blitt mer bevisste på stemningen rundt bordet. Vi forsøker å tenne lys og lage en god stemning. Kurset har gitt ideer til hva vi kan lage. Det skrifter jo i media fra uke til uke, så det å bli enige om hva som er sunt, og hva vi ønsker å ha i barnehagen er viktig. Vi skal forsøke å lage mer mat fra bunnen av nå. Barna er alltid med og vi vår barnehage som er en flerkulturell barnehage, er det viktig å inkludere barna på kjøkkenet, fordi jeg ser at barna kommuniserer godt under matlagingen.

Det kommer tydelig frem fra at kurset har gitt inspirasjon til å forbedre kostholdet, og sette fokus på det pedagogiske innholdet rundt bordet. Viktigheten av å skape ro, god stemning og sette frem fargerik mat som gir barna mulighet til å smake på forskjellige matvarer. Samtidig uttrykker informanten et ønske om klarere retningslinjer på hva barnehagen skal anse som riktig mat. Det blir fremhevet hvor viktig det er for henne at barna deltar i matlagingen.

Når jeg snakket med informant fra stor avdeling i samme barnehage (A) hadde de ikke deltatt på dette kurset, noe som kan virke som en dårlig avgjørelse fra ledelsen, da det kan føre til ulik holdning og skape misnøye på tvers av avdelinger:

For å heve kompetanse når det gjelder mat og måltider burde jo alle de ansatte blitt sendt på kurs. Nå var det bare de på liten avdeling som ble sendt på kurs fordi du trenger alltid en pådriver på hver avdeling. Det har jo ikke vi nå, for vi har jo ikke vært på det kurset. Hadde jo vært fint å fått ei kokebok også. Vi fikk jo den plakaten av den regnbuen. Men det er ikke nok. Det må være en del av systemet her. Alle burde fått det. De trenger jo ikke akkurat å ta helt av heller, men samtidig forstår jeg jo at de gjør det. Det er helt greit. Men det gjør ikke vi. Vi har ikke samme eierforhold til det.

I barnehage D har de lagt ned mye personalarbeid for å få til gode rutiner i forhold til å inkludere barna i måltidene. De har lagt en del av forberedelsene til tidlig vekten, og noe av maten tilberedes på liten avdeling når barna sover. De samarbeider på tvers av avdelinger. De har laget en fem ukers meny og en kokebok som også inneholder forslag til hva barna kan delta med. Det er gitt konkrete forslag til barnas oppgaver under matlagingen etter alder. Det er tydelig at barnehagen er stolte av denne, og de ønsker å selge den til andre barnehager, samtidig som det også nevnes at de ønsker å holde kurs for andre for å inspirere. Når det gjelder retningslinjer og rammeplanen kom det frem at mange syntes det hadde vært en stor endring de siste årene. Bortsett fra barnehagen D som mente at den var svært mangelfull når det kom til mat og måltider, og at de savnet tydeligere og mer dekkende informasjon om dette i RP06. De informanter var utelukkende positive til RP06, og mente at kostholdet hadde kommet mer i fokus, og at dette gav barna bedre opplevelser i forhold til måltidene. Det har bidratt til økt fokus på at barna skal lære om maten, og hvor den kommer fra. Dette kommer likevel bare til dels frem etter min gjennomgang av lokale læreplaner i forrige avsnitt. Videre mener informantene at barna til dels gjorde dette før også, men at det ikke var fokus på det. Det var en uformell læringsarena rundt måltidets pedagogiske funksjon. En informant uttalte også at hun følte at yrket hadde fått høyere status og gitt henne mer respekt enn tidligere. Hun uttrykte at RP06 hadde bidratt til økt fokus på barnas utvikling og hvordan de som pedagoger kunne bidra til å øke barnas kompetanse. Flere av barnehagene oppga at de arbeidet med måltider på tvers av fagområdene. Det gjaldt hovedsakelig språkutvikling, matematikk og sosial kompetanse. En informant (A) uttrykte at RP06 bidro til at hun fikk engasjert sine medarbeidere på avdelingen:

Etter at vi fikk Rammeplanen å jobbe ut fra, er det lettere å engasjere assistentene på avdelingen min. Da har jeg noe skriftlig å forholde meg til, som jeg har gitt til dem også. De har vært ganske kritiske til ting vi må forholde oss til der, men da har jeg det skriftlig, og da er det enklere for meg å få gjennomslag for at det MÅ og SKAL være sånn.

Barnehagelærer fra barnehagen C, uttrykte at hun burde ha med barna oftere i matlagingen, men at det ofte ikke blir tid eller at de blir går fort lei. I forhold til RP06 bekrefter hun at hun er klar over at det oppfordres til å ha inkludere barna:

Etter Rammeplanen og veiledninger i forhold til måltider kom, så har vi blitt mer bevisste på hva vi bruker tiden til. Hvis vi skal lage maten så tenker vi mer over hvordan vi skal organisere det og vi vet jo at barna bør få være med når det lar seg gjøre. Vi vet jo hvor lærerikt og positivt det er for barna.

De ansatte uttrykte at det var lite fokus på kompetanse om måltider i utdannelsen og de hadde ikke hatt noe særlig av dette på kurs. De fleste uttrykte et sterkt ønske om å få økt sin kompetanse i sitt arbeide med måltider (tabell 3) som en del av læringsarenaen i barnehagen. Det gjaldt også de som allerede hadde vært på kurs med overlege Berit Nordstrand der mat og måltider var tema. Jeg har laget en oversikt over de som ønsket mer kurs, de som allerede har deltatt på kurs og de som har hatt det som tema på foreldremøte (tabell 3) i for å øke sin kompetanse i forbindelse med sitt pedagogisk arbeid med måltider.

Tabell 3: Oversikt over barnehagers ønske om kurs, deltakelse på kurs og tema på foreldremøter.

Barnehage	Ønsker mer kurs	Deltatt på kurs	Tema på foreldremøte
A	X	X (liten avdeling)	
B	X	X (liten avdeling)	
C	X	X	
D	X	X	X
E			X
F	X	X	

Som vi kan lese fra tabell 3, ønsker samtlige barnehager å delta på kurs for å øke sin kompetanse innenfor mat og måltider, med unntak av barnehage E. Det kan ha sin forklaring i at de har egen kokk, som gjør at de er tilfredse med mat og måltider slik det er organisert i dag, med egen kokk som tar seg av store deler av organiseringen i forbindelse med måltider

I barnehage A, B og C ønsker både de på liten- og stor avdeling å delta på kurs.

4.3 Den realiserte læreplanen

I dette avsnittet ønsker jeg å se nærmere på hvordan barnehagelærere gjennomfører måltider i praksis. Jeg forsøker å presentere funn fra undersøkelsen som er relevante i forhold til om barnehagelærere benytter måltider som et pedagogisk virkemiddel i henhold til oppgavens problemstilling.

Barnehage A har ikke nedfelt noe om måltider som en del av den pedagogiske arena i sin årsplan. Det kommer likevel frem under intervju samtalen at de benytter måltidet som et virkemiddel for læring. De bruker bær for å øve på å telle, de har ordensbarns som alltid er delaktig i måltider, og barn som deltar i matlagingen. De har plassert kopper og tallerkener lavt i skuffer, slik at barna enkelt finner det når de skal dekke bordet. Når de skal på tur er barna med å pakker sekken. De organiserer matlaging ved å dele barna i grupper med 4 barn i hver gruppe. Gruppene ruller slik at alle barn får delta. I det pedagogiske verktøyet *Snakkepakken* benytter de noen ganger matlaging som et virkemiddel i barnas språkutvikling. Når jeg spør om medvirkning forteller de om barnas valg ved bordet, ofte ved smøremåltidet. De forteller at barna kan velge mellom brød eller knekkebrød, og valg av pålegg. Med unntak av barnehage C der en informant sier følgende i forbindelse med spørsmål om måltider som et pedagogisk verktøy (det kom ikke frem i forhold til barnas medvirkning):

Barna er flinke til å komme med ideer, og ofte kan de spørre om vi ikke kan lage ulike matretter. Vi forsøker å fange opp ideene til barna. De får være med å diskutere hvilke matretter vi skal lage, og vi forsøker å følge opp dette så godt vi kan.

Barnehagene er utelukkende positive til å inkludere barna i matlagingen, med unntak av liten avdeling i barnehage C, der de sier at det blir for mye styr. Informanten ønsker å bli bedre på å ta med barna i matlagingen, da informanten har sett hvor stort læringspotensialet som ligger i barnas deltakelse i matlagingen.

Informanten fra barnehage A trekker fram barnas muligheter til å utvide sitt sosial kompetanse:

Det å ha barn med på kjøkkenet er veldig bra. Spesielt vi som har barn med annet morsmål enn norsk. Vi får spurt barna om de kan finne frem ulike redskaper og matvarer. Da blander vi ofte barn sammen med de som har norsk som morsmål. Tonen mellom barna forandrer seg, spesielt hos guttene. De er veldig hjelpsomme, og de prater sammen: "da tar du det, så finner jeg det". De må samarbeide. Ofte velger jeg noen barn som er litt stille ellers, for å skape en god kontakt mellom barna, og for å forsøke å få de til å snakke der. Vi voksne forsøker å oppfordre barna til å spørre hverandre, og ikke oss voksne.

Barnehage A forteller at de benytter grønnsakshage (jfr.tabell 2) til å dyrke løk, gulrøtter, tomater, agurker og de har også en åker i nærområdet som de disponerer til å sette poteter i mai måned som de gjorde i gamledager. Da forteller de barna om gamle dager, og mattradisjoner. Det viser at de lærer barna om norsk kulturhistorie i forbindelse med dyrking.

Barnehage B forteller at de har fysiske utfordringer i forhold til plassering av kjøkkenet. Det er liten og stor avdeling, og kjøkkenet ligger midt i allrommet på stor avdeling. Dette gjør at de minste barna ikke får delta like mye i matlagingen som de store, da de små barna går fort lei, eller at de blir opptatt med andre barn eller leker som befinner seg allrommet, der kjøkkenet er plassert. Videre forteller informanten:

Vi forsøker å løse det med at barna får delta i å forberede måltider. Vi tar med grønnsaker inn på avdelingen. Så får de sitte der å skrelle, kutte og hakke. Skal vi ha med de små barna i matlagingen krever det at vi planlegger og har det som en aktivitet. Da må det inn på planen.

Måltider gjennomføres ulikt på de to avdelingene i barnehage B. På liten avdeling benytter de mulighetene under selve måltider i større grad som en arena for læring. Der lærer barna rim og regler og de forsøke å utvide ordforrådet. Det er også en arena for sosial utvikling, der barna kan øve på å samarbeide og kommunisere med hverandre. Det kommer frem at det er mange gode samtaler rundt bordet, men at dette forsvinner dersom de spiser utendørs eller sammen med de fra stor base. Stor avdeling er derimot flinkere til å involvere barna i matlagingen. Det kan virke som at dette har med selve plasseringen av kjøkkenet å gjøre, og de oppgir også at de eldre barna har mer tålmodig enn de yngre barna under matlaging.

Liten avdeling skiller seg ut i forhold til at de har Bravo som et læringsverktøy:

Vi kan ha sitte å skrelle gulrøtter . Da får de se, kjenne, smake og lukte. De får lære hva det er ved å ta i bruk sanser. Eller når vi har planlagt pedagogisk aktivitet som når vi jobber med Bravo. Da viser vi bilde av for eksempel kanel, samtidig som barna får lukte og smake på kanel.

De forteller at de hadde kokk i barnehagen tidligere. Da hadde de varmt måltid oftere, men at barna ikke fikk delta i matlagingen. Nå har de varmt måltid hver fredag, og da er barna på stor

avdeling alltid med å lager maten. De har såkalte *Vennegrupper* som de rullerer på slik at alle barna får deltatt.

Barnehage C oppgir at de på liten avdeling benytter måltider til å språkutvikling der de øver på rim og regler, har gode samtaler og de er opptatt av å ha god tid rundt bordet. Likevel er det denne barnehagen som oppgir kortest spisetid med bare 15-20 minutter. Dette kan virke selvmotsigende i forhold til å viktigheten av å ha god tid under selve måltidet. Barna fra stor avdeling deltar i matlagingen, men det er ikke en pedagogisk planlagt aktivitet som inngår i barnehagens planer. Det er mer spontant at de barna som ønsker, kan delta. På denne måten vil de ikke sikre at alle barn inkluderes i matlagingen. De oppgir at de har med barna fordi det også er praktisk i forhold til fordeling av barn blant de voksne på avdelingen. På liten avdeling har de handlet inn leker relatert til mat (kjøkkenutstyr) som barna leker med, samtidig som den voksne lager mat. Dette oppgir barnehagelærer at de har gjort for å stimulere til rollelek i forhold til matlaging.

På stor avdeling virker det som det er større interesse hos barnehagelærer i forhold til matlaging, og det å ha med barna på kjøkkenet. Informanten uttrykker også dette under intervjusamtalen:

Jeg synes det er viktig at barna ser at vi kan lage maten selv. Det å lage mat fra bunnen av, og få de til å bli glad i å lage mat. Det er sosialt, og vi får inn matematikk og språkstimulering . Det er mange fagområder som kommer inn når vi lager mat.

I årsplanen står det at de har grønnsakshage. Det bekreftes i intervjusamtalen at denne ikke er i drift. Det er nokså misvisende at det står dette i årsplanen, og det kan tyde på at arbeidet med årsplanen ikke er grundig nok, da den skal gjenspeile barnehagens innhold.

Barnehage D har stort fokus på måltider og kosthold generelt. De har en profil med fokus på kosthold og fysisk aktivitet. Dette gjenspeiler seg også under intervjusamtalen. De har klare rutiner for hvordan de skal lage mat, og hvordan de kan få med de minste barna ved at de klargjør mye dagen før. De har arbeidet mye med måltider og er opptatt av at det skal være en positiv og hyggelig atmosfære rundt bordet. De er opptatt av sanser og smaker, og forteller ivrig at de setter frem og tilbyr barna variert mat:

Her spiser de tomat og alt som er. De har blitt helt ville etter paprika og tomater. De sitter å sutter på det. Vi er ikke bare opptatt av de skal være med å lage mat, men også at de lærer seg å utvikle smaker og sanser.

Barna lager sine egne kokebøker som følger de starter i barnehagen (fra liten til stor avdeling). I kokeboken dokumenterer barna og de voksne, hva de har gjort under matlagingen. Informanten forteller hvordan de jobber med mat i forbindelse med måltider:

Har vi mat på menyen som har egg i seg, som omelett, kan vi bruke det i samling. Da snakker vi om hvor egget kommer fra? Hvilket dyr? Så tar vi først å knuser et rått egg, og ser hva som skjer. Så tar vi et kokt egg, kaldt egg, varmt egg. Vi lukter, smaker, kjenner på konsistens. Så får barna dokumentere i kokeboken. De tegner tegninger, så limer vi inn bilder, oppskrifter og skriver litt. Arbeidet vårt dokumenteres i barnas kokebok.

Barnehagen har også en språkhems der de har både planlagte pedagogiske aktiviteter og frilek. De har utstyrt hemsen med matspill, der de har leker som matvarer, gryter, visper og lignende som barna kan benytte til rollelek. De sier videre:

Matlaging er blitt en del av vårt pedagogiske innhold. Vi har hengt opp plakater av mat og matretter, vi har matleker på språkhemsen og i samlingsstund. Vårt fokus på mat handler ikke bare om det å lage maten, men også om hvor maten kommer fra.

De har også aktiviteter knyttet til måltider utenfor barnehagen. De samarbeider med en bonde, der de har fått være med å høste korn, malt kornet for så å benytte det i matlagingen. Det var i utgangspunktet et lite prosjekt, som ble til noe mye større fordi barna var så interesserte. Her vil jeg trekke frem begrepet medvirkning. Til tross for at de informantene ikke nevner dette i forbindelse med medvirkning vil jeg likevel trekke det frem, da et i aller høyeste grad er barns medvirkning i forbindelse med at de får delta i å bestemme aktiviteter og planlegge deler av barnehagens innhold. Det ble til slutt slik at de jobbet med det i et halvt år. I tillegg har de hatt et prosjekt om grisen. Da kom det en forelder som hjalp til med å lage pølser av svinekjøtt. Barnehagen har et gjennomført og organisert pedagogisk innhold i forbindelse med måltider, og benytter måltidet som et pedagogisk virkemiddel i det daglige.

Barnehage E har en profil med fokus på idrett og kosthold. De har egen kokk som lager tre måltider til dagen. De har varmt måltid fem dager i uken, og har to dager med kjøtt, to dager med fisk og et vegetar måltid. De ansatte uttrykker stor tilfredshet i forbindelse med måltider, og bekrefter at foreldre gir inntrykk av det samme. Intervjusamtalene med informantene fra stor- og liten avdeling gir inntrykk av at de har flyttet fokus bort fra barnas deltakelse i matlagingen, da de disponerer egen kokk. De oppgir at barna kan ikke delta i matlaging på grunn av HMS regler. Til tross for dette har de 5 åringene med i matlaging da de har et prosjekt

som heter *Matpakkeprosjekt*. Det er et prosjekt der førskolebarna skal lære å smøre en fullverdig god matpakke, og få inspirasjon til hva de kan ha med seg i matpakken på skolen. Samtidig kan de få et eierforhold til maten de selv er med å lager, og det kan bidra til å utvide barnas smaksrepertoar. Det går over hele siste barnehageåret, og det gir en god læringsarena for barna. Barnehagelærer forteller at de yngre barna ser frem til at det skal bli deres tur til å få delta i prosjektet. Det virker som det er et godt gjennomført pedagogisk opplegg rundt aktivitetene i prosjektet, og det er nedfelt i årsplanen. Utover dette prosjektet benytter de måltidet som en arena for språkutvikling og gode samtaler. De benevner matvarer de har på bordet, og tilbyr barna variasjon i mattilbudet. Barna får også delta i å dekke bord og rydde av bordet. De bruker skogen og naturen til en viss grad, da de forteller om sanking av bær som de har brukt til å lage syltetøy. Det dyrkes grønnsaker som barna bruker i matlagingen. Dette er i tilknytning til *matpakkeprosjektet*, og de andre barna deltar ikke i dette. Barnehagen er den eneste barnehagen i undersøkelsen om ikke ønsker mer kursing i forbindelse med måltider. De har hatt en ernæringsveileder inne på et foreldremøte, og den ene informanten trekker dette frem som nyttig, men at det var for noen år siden. Hun uttrykker ikke noe ønske om å utvide sin kompetanse. Det at barnehagen disponerer egen kokk kan hemme barna fra å delta i matlaging frem til de jobber med matpakkeprosjektet (5 åringene), og at det skaper en lavere interesse i forbindelse med barnehagemåltider hos de ansatte, da det blir kokkens ansvarsområde.

Barnehage F har en profil som fokuserer på natur, kultur og helse. Dette gjenspeiles i årsplanen, og måltider er nevnt som en del av det pedagogiske innholdet i barnehagen (jfr. tabell 2). Barnehagelærer har fast bakedag med barna på mandager og onsdager. Da baker de brød, og rundstykker. I tillegg har de varmt måltid en gang i uken, og barna deltar i matlagingen gruppevis. Gruppene rullerer slik at alle barna får delta, og de forandrer på sammensetning av barn i gruppene innimellom. På den måten danner barna nye vennskap. De prater underveis, de samarbeider og de undrer seg. Barnehagelærer opplever matlaging som en god arena for å utvikle sosial kompetanse. Videre forteller informanten at de benytter matvarer som utgangspunkt for eventyr, og knytter det ofte opp til et tema de har i gående i barnehagen:

Vi er opptatt av at barna skal få kunnskaper om mat, og vi bruker det også til å fortelle eventyr. Vi har eventyr om Prins Purre, og da lærer barna om grønnsaker på en spennende måte. Vi bruker faktiske grønnsaker, som vi senere kan lage en grønnsaksuppe av. Da ser barna helheten, og vi får leken inn i matlagingen, samtidig som barna lærer noe nytt.

På sommerhalvåret er barnehagen delvis selvforsynt fra egen grønnsakshage. Her har de dyrket hele 46 grønnsakssorter. Informanten har stor interesse for hagearbeid, og har selv vært med på å bygge opp barnehagens grønnsakshage. Kjøkkenet i barnehagen er gammelt og lite funksjonelt, og på sommerhalvåret er de plassert i en liten hytte uten innlagt vann, men med tilgang til en brønn uten at dette legger noen hindringer for hvordan barnehagen bruker måltider som et virkemiddel for barnas læring. Tvert imot. De lager all mat fra bunnen av året rundt, og på sommerhalvåret er de oftere ute i grønnsakshagen, og de lager mye mat utendørs på bål. Det er barnehagelæreren som lager maten, og det er hennes ansvarsområde. Det er stort sett hun som tar seg av matlagingen, og alt av innkjøp. De benytter måltidet som en del av barnehagens roligere stunder, til å lære rim, regler og ha gode samtaler. De ser det også som en god arena for å lære høflighet, turtaking og samarbeid. Barnehagelærer sier at barna får medvirke rundt måltider ved at de blant annet sår ett frø, som blir til en ferdig grønnsak, og etterpå lager de mat av den. De er opptatt av at barna skal få smake på variert mat, og barna bygger gode sosiale relasjoner til hverandre. Barnehagen har matlaging på planen som en del av de pedagogiske aktivitetene. De samarbeider med en utenforstående aktør der de får høste epler fra en eplehage i nærområdet. Denne lager de mye god mat av, som de fryser ned, og nyter utover barnehageåret. Denne barnehagene gir barna grundig og bred kunnskap til mat og måltider i et pedagogisk perspektiv som omhandler det barnehagen har nedfelt i sin årsplan som fokusområder; natur, kultur og helse gjennom sitt arbeid med i forbindelse med barnehagens måltider. Videre i avsnittet vil jeg gi en oversikt over mine funn i en tabell 4 fra dette avsnittet i tabell 4.

Tabell 4. Oppsummerte funn i forbindelse med måltider som en del av barnehagens pedagogiske arena.

Barnehage:	Barna deltar i matlagingen	Benytter måltider som en planlagt pedagogisk aktivitet	Spisetid :	Tilknyttet eksterne aktører i forbindelse med måltider
A	JA	JA som en del av pedagogiske verktøyet: i Snakkepakken, og Bravo.	30.min.	Tilknyttet til en ekstern grønnsakshage i nærmiljøet.
B	JA (stor avdeling, til dels på liten avdeling).	JA på liten avdeling som en del av pedagogiske verktøyet: i Bravo. JA: vennegrupper hver fredag.	30 min.	Frukt.no, Mer ambassadør.
C	JA (kun på stor avdeling)	JA på stor avdeling som en del av pedagogiske verktøyet: i Snakkepakken Nei, ikke på liten avdeling.	15-20 min.	Nei
D	JA	JA - på alle avdelinger i mange ulike aktiviteter.	30-45 min	Har hatt prosjekter der de har samarbeidet med eksterne aktører. Ikke noe fast samarbeid.
E	JA, men kun 5 åringenes: <i>Matpakkeprosjekt</i>	Ja for 5 åringer, men ikke for 1-4 åringer.	45-60 min.	Frukt.no, ”Mer ambassadør”
F	JA	Ja, eventyrstund, matlaging såing, høsting, lusing, vedlikehold av grønnsakshagen.	30 min.	Eplehage

Intervjusamtalene viser at barnehage A, B og C benytter pedagogiske verktøy som Bravo og Snakkepakken i forbindelse med måltider. Disse stimulerer til barnets språkutvikling, sanser og smaker i forbindelse med mat. Det kommer tydelig frem at barnehage A opplever aktiviteter i forbindelse med måltider som nyttig for barnas sosiale- og språklige utvikling. Barnehage B og C lar barna delta i matlaging på stor avdeling. I barnehage B er de yngste barna med på å kutte grønnsaker, mens de i barnehage C ikke lar barna delta i matlagingen, men inviterer til rollelek i form av leker relatert til matlaging (lekegryter, visper). Barnehage D har høy deltakelse av barn, og benytter måltider som et pedagogisk virkemiddel på mange områder. Det er godt integrert i barnehagens daglige rutiner, måneds- og ukeplaner og i årsplanen. Barnehage E har begrenset deltakelsen til de eldste barna (5 åringene) i forbindelse med *matpakkeprosjektet*. Utover dette benytter de seg av språkutvikling under selve måltidet i form av å benevne matvarer, ha gode samtaler og utvikle sosial kompetanse. De oppgir at de spiser varm mat hver dag, og da sitter de 45-60 minutter (under varm lunsj) rundt bordet. Dette er det lengste som oppgis i undersøkelse.

Den korteste spisetiden som oppgis i undersøkelsen er 15-20 minutter (barnehage C). De fleste oppgir at de sitter ca. 30 minutter ved bordet (jfr. Tabell 4). Barnehage E har en grundig og god tilnærming til måltider i et helhetlig perspektiv. Det er også påfallende å se hvordan barnehagen ikke lar seg stoppe av dårlig kjøkkenfasiliteter, mangel på innlagt vann i forhold til hvorvidt barna er aktive deltakere i prosesser rundt måltider. I neste avsnitt vil jeg oppsummere mine resultater.

4.4. Sammenfattende oppsummering

Resultatet fra denne undersøkelsen viser at barn vil kunne oppleve store forskjeller med hensyn til barnehagemåltider. I denne undersøkelsen viser mine funn at det vil være størst avvik dersom vi sammenlignet liten avdeling i barnehage C opp mot liten avdeling i barnehage D. Her ser vi store ulikheter med hensyn til hvordan de tilrettelegger for barnets aktive deltakelse og læringsmuligheter i forbindelse med måltider. Barnehage E har et godt kosthold (ernæringsmessig), et variert mattilbud og barnehagelærer uttrykker tilfredshet med organiseringen de har med å ha ansatt en egen kokk. I forhold til barnas læringsmuligheter kan det virke hemmende for barna i og med at det fratruk barns muligheter til å være med på matlagingen frem til de er 5 år gamle, og de starter med matpakkeprosjektet. Undersøkelsen viser at det er variasjoner mellom de ulike avdelinger internt i samme barnehage (B, C og E). Det virker som det er mer helhetlig bruk av måltider som et pedagogisk virkemiddel i de barnehager som har dette nedfelt i barnehagens årsplan. Det er føringer og lover fra staten, men det er likevel stor handlingsfrihet for den enkelte barnehage. Samtlige av informantene hadde kjennskap til BHL05 og RP06. Det var derimot ingen kjennskap til F96 og R07. De benytter ikke retningslinjene som et rammeverk for hvordan de implementerer måltider i barnehagen. Denne undersøkelsen gir et inntrykk av det ikke arbeides med måltider på personalmøter og det er opp til hver enkelt barnehage hvor mye de ønsker å vektlegge måltidets funksjon. Det kan virke som det er for stor handlingsfrihet, da det vil gi utslag i store variasjoner for barnas matkultur. Det tyder på at det kan være et gap mellom intendert og realisert læreplan. Mine funn vil drøftes opp mot teori og relevant forskning i kap.5.

5. Drøfting

Undersøkelsen viser at det er, i enkelte av barnehagene i undersøkelsen, mangelfull synliggjøring av måltider som en pedagogisk arena for læring i barnehagen. Dette kan indikere et behov for en tydeligere og mer konkret tilnærming til måltider som en pedagogisk funksjon i barnehagen. Mangelfull kjennskap til F96, og veiledningsmaterieell i forbindelse med måltidets pedagogiske funksjon tyder på at staten må være mer målrettet i sitt arbeid med å nå ut til barnehager for å oppnå sitt formål. I tillegg peker funn fra undersøkelsen på mangelfull kompetanse hos personalet i forhold til å implementere måltider i sine lokale læreplaner. Videre i oppgaven vil jeg drøfte funn fra undersøkelsen opp mot relevant teori i oppgaven.

5.1. Den formelle læreplan

I undersøkelsen av barnehagers lokale implementering av måltider i årsplanen på bakgrunn av sentrale myndigheters intensjoner fremkommer det gap. Det er i enkelte av de lokale læreplaner, store mangler i forhold til å implementere måltider som en del av barnehagens læringsarena. Jeg vil videre drøfte gapet ut fra Goodlads formelle læreplannivå. Barnehagens lokale læreplan, årsplanen, vil være, ifølge læreplanteori (Engelsen 2003), styringsdokument for barnehagelærers arbeid og daglige virke med barna. Årsplanen er den lokale formelle læreplan som danner rammer for barnehagens innhold gjennom barnehageåret. Den skal utformes på bakgrunn av myndighetenes læreplan RP06 og BHL05. I RP06 kan vi lese følgende i forhold til forventninger til lokal planlegging:

God planlegging kan bidra til en gjennomtenkt og hensiktsmessig bruk av barnehagens menneskelige og materielle ressurser, samt nærmiljø og naturområder. Planlegging av barnehagens fysiske utforming, organisering, innhold og prosesser må gjøres med utgangspunkt i barnehagens over- ordnede mål, som er gitt i barnehageloven og utdypet i rammeplanen (RP06:47).

I tillegg kommer de ulike veiledningsdokumenter og hefter som gir gode råd om hva barnehagen bør inneholde (F96, R07). Det er interessant å se nærmere på hvordan barnehager i denne undersøkelsen har nedfelt arbeidet med måltider i sin årsplan i henhold til de statelige styringsdokumenter, og i hvilken grad de benytter måltider som et pedagogisk virkemiddel for læring. I Lovteksten i BHL05 §1 *Barnehagens formål* kan vi lese følgende:

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen.. []..De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. (BHL05).

I undersøkelsen har fire av seks barnehager, begge kommunale, ikke nevnt noe om måltider i årsplanen sett ut fra et pedagogisk perspektiv. Den siste av de i alt tre kommunale barnehagene har nevnt måltider i et pedagogisk perspektiv, men veldig kort. De resterende tre private barnehager, har utdypet måltider i flere fagområder, og har alle tre et overordnet mål for barnehagens innhold som omhandler måltider. Den ene barnehagen har begrenset satsingen til en bestemt aldersgruppe; 5 åringene. Dette ekskluderer de resterende barna frem til de blir 5 år, og innlemmes i prosjektet i deres siste barnehageår. Det er godt utdypet i årsplanen hvordan de tenker i forhold til det pedagogiske innholdet i prosjektet. Dette er bra, men det at de andre barna ekskluderes fra å delta i matlaging frem til de er 5 år anser jeg som negativt i forhold til de andre barnehagene der barna får mulighet fra de er 1-5 år. Med tanke på at statlige styresmakter ønsker et likeverdig barnehagetilbud til barna, vil dette gjenspeile seg som ganske urealistisk i denne undersøkelsen. Det fremkommer store forskjeller mellom de ulike barnehager, og rammeplanen burde vært tydeligere på sine forventninger i forbindelse med det pedagogiske arbeidet rundt måltider i barnehagen. Rapporten *Alle teller mer* viste at kun 30% av barnehagene i undersøkelsen vektla fagområdet *kropp, bevegelse og helse*. I tillegg var det 65% som oppfattet fagområdet som krevende å utføre (Østrem m.fl.2009). Videre konkluderer rapporten med at dette kan tyde på manglende kompetanse hos personalgruppen. Dette er sammenfallende med funn fra min undersøkelse der syv av ni barnehagelærere ønsket å få økt kompetanse i sitt arbeid med måltider. Rapporten *Alle teller* konkluderte med at det ville være hensiktsmessig å utvikle mer pedagogisk materiell til barnehageansatte i forbindelse med mat og måltider (Østrem m.fl.2009)

I min undersøkelsen har alle kjennskap til fagområdet *kropp, bevegelse og helse* og tre av barnehagene, alle private, vektlegger fysisk aktivitet i stor grad. Det er naturlig da to av de tre har fysisk aktivitet og kosthold sin profil for barnehagen, og den siste har natur, kultur og helse som sin profil. De tre kommunale barnehagene har ikke noen spesiell profil i årsplanen, og her finner vi heller ikke noen særlig grad av måltider som en del av barnehagens årsplan. Det er så vidt nevnt. Som nevnt tidligere nevnt viste undersøkelsen fra 2011; *Måltider, fysisk aktivitet og miljørettet helsevern i barnehagen* at de barnehager som har forankring i sin årsplan eller sine retningslinjer med hensyn til henholdsvis arbeidet med mat og måltider, oftere serverer friske grønnsaker daglig enn de som ikke har denne forankringen. Disse barnehagene serverte også mindre søt mat ved markeringer og feiringer i barnehagen (HD2012b). Barnehager bør derfor benytte måltidet som et pedagogisk virkemiddel peker i retning av at bruk av måltider som pedagogisk virkemiddel, samt forankring av arbeidet med

måltider i den enkelte barnehage bidrar til et sunnere mattilbud i barnehagen (HD 2012b: 2). Resultatene er sammenfallende med denne undersøkelsen. I min undersøkelse er det til en viss grad samsvar mellom RP06 og BHL05 og det som gjenspeiles i årsplanen. Det er fire av seks barnehager i denne undersøkelsen som kan vise til måltider som en del av det pedagogiske innholdet i lokale planer. I tillegg er det nokså store variasjoner i graden av hvor mye det er nevnt. Spennvidden gikk fra å nevne mat som et stikkord i forbindelse med fagområdet; *kommunikasjon, språk og tekst*, til å ha et omfattende, og godt utdypet fundament med måltider som en naturlig del av barnehagens pedagogiske arena for læring. I neste avsnitt vil jeg drøfte hvordan barnehagelærer tolker læreplaner og forskrifter, og hvilke rammefaktorer som kan påvirke realiseringen av disse.

5.2. Den oppfattede læreplanen

I følge Goodlad (Engelsen 2003) er den oppfattede læreplan det dokumentet pedagoger leser og tolker. Rammeplanen og Årsplanen er et arbeidsredskap for barnehagelærernes arbeid med barn. De jobber ut fra disse planene, og rammeplanen har fagområder som skal sikre barna et helhetlig og tverrfaglig pedagogisk innhold i barnehagen. Det er et forpliktende styringsdokumenter for alle barnehager, som tilpasses lokale forhold i årsplanen. Videre i avsnittet vil jeg presentere mine funn i forhold til hvordan mine informanter oppfatter og tolker sentrale og lokale styringsdokumenter for barnehagen i forhold til måltider og se på hvilke rammefaktorer som påvirker informantenes egne holdninger og tolkninger av sentrale- og lokale styringsdokumenter. Rammeplanen sier følgende:

Ved sanseinntrykk og bevegelse skaffer barn seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper på mange områder..[...] Godt kosthold og god veksling mellom aktivitet og hvile er av betydning for å utvikle en sunn kropp.. [...] Aktiv bruk av natur og nærmiljø gir mange muligheter for læring... [...]. (RP:35).

Det er barnehagen selv som har bestemt hvor mye de ønsker å vektlegge måltider i sine lokale planer, ut fra sine muligheter, begrensninger, kultur, behov og interesser. Rammeplanen har lagt føringer for hvordan barnehagen kan benytte naturen til utforskning, og viktigheten av å ta vare på naturen, men har ikke innlemmet bærekraftig kosthold i sine formuleringer:

Barna skal få gode erfaringer med friluftsliv og uteliv til ulike årstider. Barna skal utvikler glede ved å bruke naturen til utforskning og kroppslige utfordringer og får en forståelse av hvordan en bruker og samtidig tar vare på miljøet og naturen (RP:19).

Hva med å inkludere dette i Rammeplanen for å lære barna å ta vare på naturen i et perspektiv som også omhandler mat. Hva med å ta vare på naturen slik at også barna og en gang i

fremtiden, deres barnebarn, også får oppleve å plukke villbringebær og blåbær i skogen, eller kunne fiske villaks i elven. Informantene i oppgaven etterlyser mer tydelighet fra Rammeplanen, og mer kompetanse i form av kurs som tar for seg tema og gir konkrete redskaper til hvordan de kan arbeide med måltider som et pedagogisk virkemiddel for læring. Undersøkelsen viser at de ansatte har et ønske om å få det til, men er usikre på hvordan de skal klare det. Det oppgis grunner som mangel på kompetanse, liten tid, ønsker egen kokk (fagperson på kosthold), manglende økonomi og uenighet om praktisk gjennomføring i personalgruppen som grunner til at det ikke vektlegges mer. Dette er sammenfallende med resultater fra undersøkelsen *Alle teller mer* (Østrem m.fl. 2009) der det oppgis samme grunner som mine informanter oppga i forbindelse med utfordringer rundt det å implementere måltider under fagområdet *Kropp, bevegelse og helse*. I undersøkelsen *Mat og Måltider* (HD 2005) oppgav styrerne at bemanning var den viktigste faktoren i forhold til organisering av måltider i barnehagen, og at også barnas deltakelse avhenger av tid og bemanning. Dette underbygger det informantene selv opplever som utfordrende, nemlig å få tid til å lage mat med barna, og det å ha nok bemanning til at det lar seg gjennomføre. Jeg vil videre i avsnittet ta for meg de ulike rammefaktorer som jeg har nevnt, og se nærmere på hvordan dette påvirker de ansattes holdninger og tolkning av måltider i et pedagogisk perspektiv.

Uformelle rammefaktorer: undersøkelsen viste at det er en rekke formelle faktorer som påvirker barnehagens arbeid med måltider. De ansattes holdninger til måltider påvirket samarbeidet og det var også ulikheter innad i barnehagen på de ulike avdelinger. En barnehage i undersøkelsen hadde virkelige tatt tak i arbeidet med måltider som en pedagogisk arena for læring. De fortalte om et omfattende personalarbeid som hadde gått over flere år. Det var et fast tema på alle personalmøter, og det var også en utenforstående ernæringsfysiolog som hadde kommet å holdt kurs for de ansatte for å skape en felles plattform å jobbe ut fra i forbindelse med måltider. De hadde startet arbeidet i 2008, og når jeg gjennomførte intervjuet fem år etter, var de kommet i mål med prosjektet. Det var nå blitt en del av barnehagens daglige rutiner og barna var aktive i alle prosesser rundt måltider. Det var en del av det pedagogiske innholdet, og ble også dokumentert gjennom barnas egen kokebok samt barnehagens kokebok med forslag til aktiviteter barna kunne utføre mens de deltok i matlagingen. Barnehagen hadde integrert det som en del av det overordnede målet under kosthold. Fokus på helseaspektet var i aller høyeste grad tilstede, men fokuset lå mest på det pedagogiske aspektet. Det er personalarbeid på høyt plan, og det er viktig å få med hele barnehagen for å skape et god fundament og sikre at det blir en del av barnehagens

pedagogiske innhold.

Undersøkelsen viser at det er ulikheter innad på avdelinger, og det fremkommer i intervjusamtalen med en informant fra barnehage A og B, at det skaper et skille mellom avdelinger i forhold til at kun den ene avdelingen ble sendt på kurs til tross for at begge avdelinger har gjennomføring av måltider hver seg. Det viser hvor viktig det er å inkludere hele personalgruppen, og i tillegg har det som et tema på personalmøter slik at det gis rom for personalgruppen å dele sine tanker og refleksjoner rundt måltidet pedagogiske funksjon i forbindelse med barnas læringsmuligheter .

De tre kommunale barnehagene arbeidet alle med et pedagogisk verktøy som heter Bravo-leken. Det blir brukt på liten avdeling (1-3 år) for å jobbe med barnas språkutvikling. Dette verktøyet inkluderer måltider sett i lys av i et helse- og pedagogisk perspektiv. I to av de kommunale barnehagene hadde ansatte fra liten avdeling deltatt på kurs med overlege Berit Nordstrand. De fra stor avdeling hadde ikke deltatt, og min undersøkelsen viste at dette var med på å skape avstand mellom de to avdelingene i forhold til de ansattes holdninger og tanker til måltidet. Dette gjenspeiler seg også når informantene uttrykker at de ønsker å øke sin kompetanse i forbindelse med måltider, og sier da selv at alle burde deltatt på kurset. Det ville mest sannsynlig vært heldig at alle deltok for å skape et felles utgangspunkt for de ansattes holdninger og tanker rundt arbeidet med måltider i barnehagen. I denne undersøkelsen viser at 7 av 9 informanter ønsker å øke sin kompetanse i forhold til å benytte måltider som en pedagogisk arena for læring.

Formelle rammefaktorer : i min undersøkelse ble ikke økonomi vektlagt i mitt intervju, men det fremkom likevel som en rammefaktor i forhold til hvilken mat som ble servert i barnehager, og det fremkom at det hadde vært et hinder i forhold til innkjøp. Dette er ikke en direkte sammenheng med problemstillingen for oppgaven, men tas likevel med da det har påvirkning på personalgruppen, og kan være en demotiverende faktor i planlegging av måltider. Den ene barnehagen uttrykte ønske om å handle økologisk mat, men at dette var nedstemt av styrer da det ble for dyrt. I en annen barnehagen fremkom det at de hadde tatt grep om økonomien ved å ha restemat på fredager, supper og andre vegetarretter innimellom og hadde måttet tenke annerledes i forhold til hva et fullverdig lunsjmåltid inneholder. De hadde funnet løsninger i forhold til å skille ut mat fra andre poster i regnskapet som materiell, kaffe og te til personalet med mer. Mat var kun den maten som barna skulle spise. Dette gav meg tanker i forhold til om ikke myndigheter burde være mer tydelige på hvordan midlene

rundt måltider er tenkt disponert i barnehager for å skape et likt tilbud. Mange barnehager har foreldrebetalt matpenger i tillegg til den normale barnehagesatsen. I barnehageloven er det oppgitt av foreldrebetaling for kost kan benyttes til lønn dersom barnehagen har ansatt en kjøkkenassistent, og at det utover dette kun skal gå til de faktiske utgiftene i forbindelse med barnas mat. Betaling for mat skal ikke være på et slikt nivå at barnehageeier tjener på dette (NOU 2012). I undersøkelsen oppgav to informanter fra to ulike barnehager at dette med økonomi spilte inn på selve gjennomføringen, som også hadde en negativ påvirkning på personalgruppens vilje til å ha fokus på måltider som en del av det pedagogiske innhold. I den ene barnehagen hadde de involvert hele personalgruppen i å finne en økonomisk løsning rundt i forhold til måltider. De andre barnehagene hadde gitt etter, og de valgte å ikke "kjempe" for å finne en løsning, men ga etter ved å ikke ha fokus på måltider. Det ble mer et praktisk gjøremål for å innta næring.

Undersøkelsen viser at kjøkkenfasiliteter kan påvirke barnas deltakelse i forbindelse med måltider. En barnehage oppgir at kjøkkenet er plassert på stor avdeling, og det hindrer personale i å ha med de yngste barna. Det oppleves som for mye styr, samtidig som de minste mister fokus på deltakelsen da det er eldre barn som leker rundt de. I undersøkelsen fra 2011, anbefales det å skjerme de yngste barna fra de eldre under aktiviteter, samt å dele de inn i små grupper (HD 2012b). Dette kan underbygge informantens opplevelser, og med tanke på at denne barnehagen var relativt ny (2009) burde det vært bedre utforming av kjøkkenfasiliteter med tanke på barnas deltakelse i matlaging på begge avdelinger. Til tross for utfordringer i forhold til at den ene barnehagen disponerer et gammelt og slitt kjøkken, samt at de har tilholdssted i en hytte med svart lite kjøkkenutstyr, har pedagogen en så stor indre drivkraft at hun likevel gjennomfører måltider med høy deltakelse fra barna. De får være med å lage mat, og hun lager alltid maten fra grunnen av. Undersøkelsen viser at det kan være tilfeldigheter i forhold til den ansattes egeninteresser når det gjelder barnas deltakelse i måltidene. Der den ansatte selv har interesse og en positiv holdning til måltidets pedagogiske funksjon blir også barna mer inkludert i praktisk deltakelse. Der de ansatte ikke er særlig opptatt av måltider annet enn sett fra et helseperspektiv (ernæring) blir også barna mindre inkludert og det prioriteres i mindre grad. Spisetid i den barnehagen hvor det er lavest prioritet oppgis helt ned mot 15 minutter, mens det i andre barnehager blir benyttet opp mot 60 minutter. Det er med andre ord to ulike arenaer for hvordan måltidet blir benyttet. I den førstnevnte er det mest sett ut fra et helseperspektiv, at man må ha næring i kroppen, mens det i den sistnevnte benytter måltidet som en arena for sosial læring. Ved å ha en aktiv og reflekterende diskusjon rundt

måltidets pedagogiske funksjon på personalmøter vil det kunne motvirke at slike gap mellom de ulike barnehager oppstår. Det burde også vært mer tydelig i RP06 på samme måte som det er gjort i R07 med konkrete punkter om pedagogiske råd og ernæringsråd der det spesifiseres at barnehagen bør ivareta måltidets pedagogiske funksjon, sette av god tid til hvert måltid, minimum 30 minutter til å spise, legge til rette for at de voksne deltar i måltidet og sørge for et godt fungerende og trivelig spisemiljø. Hadde disse punktene vært innfelt i Rammeplanen, ville muligens det vært mer fokus på måltidets pedagogiske funksjon i årsplanen, som igjen kunne påvirket de ansattes tanker og holdninger til måltider.

Ideologiske rammefaktorer: Staten har utformet en rekke lover og regler som barnehagen skal følge. I tillegg er det utviklet veiledningsmateriell for barnehager; F96, R07, *Bra mat i barnehagen* og *Fiskesprell* (tilbyr kurs i tillegg) som sier noe om hvordan barnehagen bør arbeide i forbindelse med måltider i barnehagen. I min undersøkelse kom det frem at alle informantene hadde god kjennskap til Rammeplanen, og BHL05, men at de ikke nødvendigvis hadde fokus på måltider (3 av 6 hadde det). I forhold til informantenes kjennskap til veiledningsmateriell og forskrifter viste det seg at ingen hadde kjennskap til disse, med unntak av *Fiskesprell*. Ingen av barnehagene hadde jobbet med *Fiskesprell*, men de bekreftet at de hadde hørt om det. Jeg hadde forventet et høyere kjennskap til F96 på bakgrunn av resultatet fra undersøkelsen gjort i 2011 der 47% av informantene hadde god kjennskap til F96(HD 2012b:93) paragraf som omhandler måltidets funksjon. I 2014 gav helsedirektoratet ut en veileder (HD 2014) til F96, som forhåpentligvis kunne bidra til at flere benytter F96 i sitt arbeid med måltider i et pedagogisk perspektiv. Det kan virke som at myndighetene må være mer pågående for å informere barnehager om tilgjengelig veiledningsmateriell og prosjekter som barnehager kan delta i. I tillegg kan min undersøkelse tyde på at det bør i større grad satser på økt kursing av barnehagepersonell, samt å videreutdanne barnehagelærere i forhold til å tolke og praktisere læreplanteori Dette gjenspeiler seg i resultatet fra undersøkelsen *Til barnas beste* som viser at 52% av førskolelærere tar en form for videreutdanning, men at bare 2,5% tar utdanning på master- eller hovedfagsnivå. Videre anbefales at barnehagelærere får tilbud om videreutdanning på master- og doktorgradsnivå og at staten gir økte midler som er øremerket til dette formålet (NOU:1, 2012). I min undersøkelse er det store variasjoner i forhold til hvor ofte og hvor mye barnehagen fokuserer på måltidens pedagogiske funksjon.

5.3. Den realiserte læreplanen

Den realiserte læreplanen vil si det barnehagelærerne utfører i praksis i forbindelse med måltider i barnehage. I min undersøkelse ønsket jeg å se på måltidet pedagogiske funksjon og i hvilken grad barnehagelærere utførte dette i praksis. Dette avsnittet bygger hovedsakelig på sosiokulturell læringsteori, i tillegg til Goodlads (1978) operasjonelle læreplannivå. Rammefaktorer vil også bli omtalt der det er hensiktsmessig. I drøftingen har jeg valgt å dele mine funn fra undersøkelsen i tre underkategorier; *sosial- og språklig kompetanse, medvirkning og måltider i pakt med naturen og miljøet*.

5.3.1. Sosial og språklig kompetanse

Det kommer tydelig frem fra undersøkelsen at alle barnehager i min undersøkelse benytter måltider som en arena for læring til tross for at dette ikke alltid sammenfaller med barnehagens lokale læreplaner. Det er likevel store variasjoner i hvilken grad de benytter det. Noen benytter seg av måltider for å telle, veie, måle og på den måten arbeider de med fagområdet 3.7 *Antall, rom og form*. De teller bær, de teller tallerkener og kopper. Dette er noe alle oppgir at de gjør i ulik grad. Det vil også være interessant å se på hvor lenge de sitter med bordet. Noen oppgir 15 minutter (kortest) opp til 60 minutter (lengst). Dette vil påvirke graden av tid barna får til ha gode samtaler for å utvikle språket, benevne matvarer og utvikle sosiale kunnskaper som samarbeid. Det fremkommer i undersøkelsen at de tre kommunale barnehagene benytter verktøy som *Snakkepakken* og *Bravo-leken* i forbindelse med barnas språkutvikling. Der er matlaging og måltider er en planlagt pedagogisk en aktivitet som inngår i form av å utvikle barnets sanser, lukter og språk. Alle barnehager oppgir at barna får delta i matlagingen, men det er begrensninger i tre av barnehagene av ulike grunner. Den ene barnehagen (C) har utfordringer i forhold til personalet og har kjøpt inn leker knyttet til tema mat og måltider, og oppfordrer til rollelek. Den andre barnehagen (B) har utfordringer i forhold til også nevnt ovenfor under formelle rammefaktorer, plassering av kjøkken. Kjøkkenet er plassert på stor avdeling midt i allrommet. Dette skaper ukonsentrerte småbarn, som ikke har tålmodig eller ro til å konsentrere seg om oppgaver i forbindelse med matlaging. De forsøker så godt det lar seg gjøre, å ta med aktivitetene inn på avdelingen slik at barna får mulighet til å skrelle, kutte og erfare inne på avdelingen uten forstyrrelser fra de eldre barna. Den tredje barnehagen (E) har egen kokk som setter begrensninger i forhold til formelle rammefaktorer som HMS regler, og kjøkkenredskaper som ikke er tilpasset barn. Det er barna mellom 1-4 år

som ikke får delta i matlagingen, da barnehagen har et eget prosjekt som satsningsområdet det siste året barna går i barnehagen. Da får de gjennom et helt år delta i et matpakkeprosjekt som omfatter alt fra sanking av bær i naturen til smøring av matpakke i forhold til å lære seg hva de trenger når de skal være på skolen en hel dag. Det er et godt gjennomført prosjekt, men jeg ser likevel hindringer for de andre barna i og med at de ikke får deltatt i matlaging før de er blitt 5 år gamle. Det er mange år der de ikke får delta aktivt. De fokuserer mye på læring under selve måltidet og at de ”tar det igjen” der. Jeg vil si meg uenig i dette da de ikke kan sammenligne dette med matlaging. Det er mye barna opplever under matlaging som ikke kan tas igjen under selve måltider i forhold til barnets sosiale-, språklige- og estetiske erfaringer.

Dewey (2005) fremhever hvor viktig det er at barnet får utvikle sin estetiske erfaring. Ved å la barn få delta i matlaging kan de utvikle sansene for å erfare verden, den verden de er en del av. Han anser læring som grunnleggende sosial, og måten vi sanser verden på i den kulturen vi er en del av, påvirker hva barna lærer og hvordan barna lærer. Mine funn viser at barna opplever å kunne erfare store forskjeller i forhold til hvordan barnehagen velger å benytte måltider som en pedagogisk arena for læring. Det igjen vil bidra til at barn i barnehager får oppleve svært ulik kvalitet etter hvilken barnehage de går i. I tillegg vil det påvirke barnas kunnskaper og ferdigheter når de starter på skolen (NOU 2010). En barnehage forteller om hvordan de benytter måltider som en del barnehagens tema. Det kan være finnbiff i forbindelse med samenes nasjonaldag, eller at de forteller om Prins Purre hvis de bruker purre når de lager lapskaus. Det tydelig at enkelte av barnehagene i undersøkelsen, det vil si, de som har en profil der måltider inngår som en pedagogisk arena for læring, også benytter måltider i større grad som et pedagogisk virkemiddel for læring. Det å utnytte det potensiale som ligger i måltidets sosiale funksjon der barna er samlet i et fellesskap anerkjennes som et viktig formål av alle informanter. De som jobber på liten avdeling i to av barnehagene sier at de er klar over de gode læringsmulighetene som ligger i matlaging, og de synes det er trist at de ikke får til å inkludere barna i matlagingen. Samtidig opplyser de om at de forsøker å gjøre det beste ut av det potensiale de har under selve måltidet. I den ene barnehagen som sier dette opplyses det at spisetiden er ca. 15-20 minutter, noe som gjør det lite sannsynlig at barnehagen lykkes i sitt mål. Det er etter mitt syn for kort tid til å klare å skape en god nok arena for læring. I tillegg vil jeg vise til statens anbefalinger som tidligere nevnt, som er minimum 30 minutter til bespisning.

I forhold til å utnytte situasjonen under selve måltidet virker det som at de er alle enige om at måltidet er en god arena for læring. Da har de ofte gode samtaler med barna, og den voksne er

tilstede for å støtte barnet slik Vygotsky (1978) fremhever viktigheten av i forhold til barnets nærmeste utviklingssone. Det er viktig at de voksne sitter med barna under måltider, for å sikre at barna får støtte i samtaler slik at de får utviklet sin språklige kompetanse. Undersøkelsen har ikke observert måltider, og kan derfor ikke bekrefte om dette faktisk er tilfelle, men i forhold til intervjuamtaler virker det som at de voksne sitter sammen med barna. Undersøkelsen viser at det kan være hemmende for de yngste barna å spise utendørs med de eldre barna tilstede, eller på stor avdeling med de store barna i forhold til samtaler, da det bekreftes at disse forsvinner i slike situasjoner. Forskning viser at de yngste barna har behov for å være mye for seg selv i mindre grupper i trygge omgivelser med faste rammer når de inntar måltidet. Forskning viser at 1-3 åringer er aktive deltagere i sine sosiale relasjoner og påvirker omgivelsene rundt seg (NOU, 2012). Dette skaper et godt grunnlag for å si at måltidet er en god arena for læring også blant de yngste barna. Den voksne må tilrettelegge måltider ut fra barnets alder og behov. Det må la barnet være deltakende med støtte fra en voksen som støtter opp barnet, frem til barnet mestrer det alene.

5.3.2. Medvirkning

Måltider i barnehagen har som formål å ivareta og støtte hver enkelt barn, samtidig som hensynet til felleskapet må ivaretas. Det skaper et spenningsforhold mellom å balansere strukturer og bordskikk for å opprettholde et godt felleskap rundt måltider samtidig som det enkelte barns individuelle behov skal ivaretas. Forskning viser at felleskapet påvirker den enkeltes helhetlige opplevelse av måltider, og påvirker hvordan maten smaker (Bae m.fl.2012). Medvirkning er et sentralt begrep i PR06, og i et sosiokulturelt læringsperspektiv er det interessant å se på hvordan barnehagelærere oppfatter begrepet og praktiserer det i barnehagen i forbindelse med måltider. I min undersøkelse svarte de fleste barnehagelærere det samme i forhold til beskrivelse av barnas medvirkning. De var alle enige om at barnet fikk medvirke til å bestemme hvilke matvarer det skulle spise som for eksempel brød eller knekkebrød og pålegg som hvitost eller kaviar. Det var overraskende få som tenkte på medvirkning i forbindelse med barnehagens pedagogiske innhold og aktiviteter. Det fremkom likevel at to av de seks barnehagene i nokså stor grad lot barna være medvirkende til ideer i forbindelse med måltider. Den ene informanten fortalte hvordan de forsøkte å ta tak i barnets ideer til matretter de skulle tilberede, og hvordan de inkluderte barna i prosjekter i forbindelse med måltider som fikk vare lengre enn antatt fordi barnas interesse for tema var så stort. Dette viser at barna får medvirke til barnehagens innhold, og omhandler ikke bare at barna får ta enkle valg under måltider i forhold til om det skal ha melk eller vann å drikke. Forskning viser at barn under tre år i

barnehagesammenheng viser glede over å tilhøre et felleskap med identitet som ”vi”. Med bakgrunn i dette vil måltidet gi muligheter for et slikt felleskap som kan gi barn muligheter til å ha samtaler som gir barnet mulighet til å medvirke og få innflytelse på det øvrige innholdet i barnehagen. I tillegg vil de voksne være tilstede og ha mulighet for å svare bekræftende på barnets innspill under måltidet. Dette vil også kunne gi vilkår for barn som ellers er stille og rolige, til å bli aktive deltakere i samspillet under måltidet (Bae 2009, gjengitt i Bae m.fl. 2012). Funn i min undersøkelse viser at barnehagelærere har en forenklet oppfatning av begrepet medvirkning, og opplever den som utfordrende å praktisere. Det virker som informantene er usikre på hva som ligger i begrepet. Dette samsvarer med resultater fra undersøkelsen *Alle Teller* (Østrem m.fl.2009) som peker på at både styrere og barnehagelærere synes implementering av barnas medvirkning er krevende. Jeg tenker at barna går glipp av nyttige læringsprosesser når de ikke får deltatt i de ulike pedagogiske prosesser som skjer i forbindelse med måltider. Når barna får delta i matlaging får de medvirke til erfare nye sanseopplevelser, samtidig som de opplever mestringfølelse når de stolt kan servere maten de selv har vært med på å tilberede. I tillegg viser forskning at barn spiser mer variert når får delta i matlagingen. De får respekt for maten, og det vil bli kastet mindre mat.

I min undersøkelse kom det frem at den ene barnehagen i undersøkelsen, arbeider systematisk med måltider som et redskap for å dokumentere barnas utvikling. De har utviklet en artefakt (redskap) i form av at alle barn får sin egen kokebok. I denne dokumenterer barnet med å tegne tegninger av matvarer de benytter på kjøkkenet, limer inn oppskrifter og limer inn bilder av matretter de lager. Denne kokeboken utformes i samarbeid med en voksen som hjelper barnet med å notere og dokumentere barnets deltakelse i matlagingen. Gjennom denne prosessen vil det være mange fagområder som dekkes. Det blir et tverrfaglig arbeid, med en artefakt (kokeboken) som benyttes som et hjelpemiddel i forhold til å dokumentere barnets utvikling. I tillegg har de tilrettelagt aktiviteter i en kokebok som de ansatte har laget, der de har forslag til aktiviteter barnet kan bidra med. Slike verktøy bidrar til å fremme barnets læringsmuligheter i forbindelse med måltider. I tillegg har tre av de seks barnehagene egen kjøkkenhage som de benytter til å dyrke sine egne grønnsaker. En barnehage har nedfelt dette i årsplanen, til tross for at den ikke eksisterer i praksis. Dette sier noe om hvor viktig det er å arbeide med årsplanen som et dynamisk dokument, som må være åpen for å kunne forandres underveis dersom det ikke lar seg gjøre å følge opp intensjonen fra planen. Tre av de seks barnehagene har også tilknyttet eksterne aktører i forbindelse med måltider som gir barna større muligheter til å lære hvor maten kommer fra, og ser hele prosessen i forhold til for eksempel innhøsting av epler

frem til ferdigprodusert eplejuice og eplesyltetøy. I neste avsnitt vil jeg komme nærmere inn på dette og se det i lys av å fremme læring om et bærekraftig miljø.

5.3.3. Måltider i pakt med naturen og miljøet

Måltider i barnehagen bør inngå i en pedagogisk sammenheng for fremme barnas læring (Wilhelmsen og Holthe 2010). Kjøkkenfasiliteter bør være tilpasset barn slik at barna kan delta i matlaging, barn skal ha mulighet til å innta måltidet i et sosialt fellesskap som har god atmosfære og ro slik at barna kan utvikle språk gjennom gode samtaler. Det bør være utearealer som er tilrettelagt for at barna kan få utfolde seg, ”Så og høste” sunn egenprodusert mat som frukt, bær og grønnsaker. Praktisk arbeid med egne vekster gir et godt grunnlag for læring om naturen og et bærekraftig miljø. En bærekraftig utvikling handler også om å utnytte naturens ressurser som ligger i tilknytning til barnehagens nærområde. Personalet må ha kunnskap om, og være bevisste hva et bærekraftig miljø vil si også i forbindelse med måltider (Wilhelmsen og Holthe 2010).

Bærekraftig utvikling inngår som et begrep i BHL05 § 2, og i Rammeplanen kan vi lese:

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling (BHL05 § 2 gjengitt i RP06:10).

Tanken er at bevissthet rundt miljøet og glede ved å være ute i naturen, skal inngå som en integrert del av barns oppvekstmiljø og bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling. Bærekraftig utvikling defineres som: *En utvikling som imøtekommer dagens behov, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstille sine behov* (Wilhelmsen og Holthe 2010). I Rammeplanen er det ikke nevnt måltider inngående i forhold til å se måltider som en del av læringsarenaen. Det blir opp til barnehagene å tolke og skape sine egne manifest i forbindelse med sitt arbeid med måltider. Dersom man ser nærmere på RP06 og BHL05 sine uttalelser i forhold til naturen og miljøet vil det i mine øyne være naturlig å se dette i sammenheng med måltider.

Anbefalinger fra R07 og F96 fremhever viktigheten av å ivareta måltidets pedagogisk funksjon i norske barnehager. Min undersøkelse viser at spennvidden i barnehagers årsplan går fra å nevne mat som et stikkord i forbindelse med pedagogisk materiell, til en mer utdypende og konkret måte å arbeide med måltider både i et helse- og pedagogisk perspektiv. Dette tyder på at barnehager trenger en mer faglig utdyping og økt kompetanse i sitt arbeid med måltider sett i

et pedagogisk perspektiv. Undersøkelser viser at ikke alle jobber like godt med å omsette Rammeplanen til praksis. Det viser også som tidligere nevnt, at barnehagelærere mangler kompetanse i arbeidet med læreplanteori. Det påvirker barnehagens innhold på en slik måte at vi får ulik kvalitet, og det blir et ulikt kompetansenivå hos barna når de starter på skolen (NOU, 2010).

Det fremkommer også i denne undersøkelsen at personalet har ulikt kompetansenivå i forhold til å arbeide med måltider som en pedagogisk læringsarena. Det er også påvirket av om barnehagen har en overordnet profil som omtaler dette arbeidet i årsplanen eller om det er individuelt styrt ut fra personalets egne interesser og oppfatninger av måltider. Rammeplanen sier følgende:

Det er et mål at barn skal få en begynnende forståelse av betydningen av en bærekraftig utvikling. I dette inngår kjærlighet til naturen, forståelse for samspillet i naturen og mellom mennesket og naturen.[.].....la barn få innsikt i produksjon av matvarer, ..[.]... Forståelse for en bærekraftig utvikling skal fremmes i dagliglivet (RP06).

Undersøkelsen viser at det er store individuelle forskjeller i barnehagene i forhold til hvor mye de utnytter naturen i forbindelse med måltider. Tre av barnehagene disponerer egen grønnsakshage, mens de resterende tre ikke gjør det. Barna vil tilegne seg ulik grad av kunnskap om matkultur, og hvor maten kommer fra. Det å være med å så ett frø til å hente en gulrot, for så å lage en gulrotssuppe kan innebære enorme opplevelser for barnets sanseerfaring og forhold til mat. Det å anse mat som noe verdifullt er viktig i et samfunn som er ekstremt opptatt av bruk og kast mentalitet. Vi kaster enorme mengder mat, og det å lære barna om natur, miljø og mat vil kunne bidra til å skape en grunnleggende respekt for maten vi spiser. Det å skape gode holdninger og verdier som vil følge barnet videre i livet vil være svært verdifullt for naturen og samfunnet for øvrig.

6. Konklusjon og videre forskning

Resultater fra denne undersøkelsen viser at det er forskjeller i barnehagers formulering av måltider som en del av læringsarenaen, i sine lokale årsplaner på bakgrunn av sentrale læreplaner. I tillegg viser disse forskjellene seg i selve realiseringsarenaen, ved at det er store forskjeller mellom de ulike barnehager, i forhold til i hvor stor grad de benytter måltider som en del av læringsarenaen i barnehagen. Forskjellene er størst mellom de som har en overordnet barnehageprofil som omhandler måltider opp i mot de som ikke har en slik profil. Dette gjenspeiles i den formelle lokale læreplan (årsplanen), den oppfattede læreplan og den realiserte læreplan, som er den praktiske utførelsen av de formelle planer både sentralt og lokalt på bakgrunn av den ansattes oppfattede læreplan.

Det vil mest sannsynlig gi utslag i at de barna som har gått i barnehager der gapet er minst, i denne undersøkelsen de private barnehager med en tydelig profil, vil ha mer kunnskap om matvarer sett i et helhetlig pedagogisk perspektiv, når de starter på skolen. Det er dessverre barna det går utover når det blir så merkbart store forskjeller i hvordan barnehager ivaretar måltiders pedagogiske funksjon.

Min undersøkelsen viser at er forskjeller mellom private og kommunale barnehager, men det kan være tilfeldig da alle de tre private barnehagene hadde en profil som omhandlet måltider i et pedagogisk perspektiv. Det hadde ingen av de kommunale, og det kan være fornuftig å undersøke dette videre med et større utvalg, opp mot kommunale barnehager som også har en profil som omhandler måltider i et pedagogisk perspektiv dersom det skal være en sammenligning med likt utgangspunkt.

Barnehager har stor handlingsfrihet i forhold til hvordan de tilrettelegger og arbeider med målene fra Rammeplanen (2006) lokalt i sin barnehage. Det er interessant å se hvordan barnehagelærere oppfatter og realiserer planer i forbindelse med organisering og gjennomføring av barnehagemåltider. Denne undersøkelsen viser relativt store forskjeller både i forhold til hvordan det er nedfelt i den lokale utforming av måltidets pedagogiske funksjon, og hvordan barnehagelærer faktisk realiserer den. Det kan tyde på at mange barnehager ikke arbeider systematisk nok med årsplanen på bakgrunn av sentrale styringsdokumenter, i tillegg til at det kommer frem i undersøkelsen at det kan tyde på mangelfull kompetanse hos

personalet. Det tyder på at det er sammensatte årsaker til at det er et gap mellom den formelle plan, lokale plan og realiserte plan i noen av barnehagene i undersøkelsen. I undersøkelsen *Alle teller* (Østrem m.fl.2009) bekreftes disse funnene, og hun påpeker at RP06 burde inneholde tydeligere krav og formuleringer i forhold til forventninger til barnehagens innhold.

I forbindelse med arbeidet med måltider i et pedagogisk perspektiv krever det økt kompetanse hos personale i forhold til måltidets pedagogiske læringsmuligheter, læreplanteori for å kunne omsette teori til praksis og utforme gode lokale planer samt å ha tydeligere formuleringer og retningslinjer i de statlige styringsdokumenter. Det er etter min mening for mange formulering som sier noe om hvordan barnehager *bør* gjennomføre måltider, og for lite konkret informasjon som sier mer utfyllende *hvordan* det *skal* gjennomføres for å ivareta måltidets pedagogiske funksjon.

Mine funn fra denne undersøkelsen vil kunne gi utslag i store variasjoner for hvilket tilbud barna erfarer og mottar i barnehagen. Vi trenger mer forskningsbasert kunnskap på dette feltet, for å skape mindre forskjeller og for å sikre alle barn et fullverdig barnehagetilbud uavhengig av eierstruktur når det gjelder måltidets pedagogiske funksjon.

Oppgaven konkluderer med at det er til dels ulikheter i forhold til formuleringsarenaen og realiseringsarenaen i forbindelse med barnehagemåltidet som en del av barnehagens læringsarena. Det er relativt store forskjeller mellom barnehager, i denne undersøkelsen, mellom de private og kommunale, med hensyn til å benytte måltider som et pedagogisk virkemiddel for læring. Det fremkommer at de som har nedfelt måltidets pedagogiske funksjon i sin årsplan, utnytter måltidets pedagogiske muligheter til læring, i langt større grad enn de som ikke har det nedfelt i årsplanen. Det er midlertidig viktig å påpeke at denne oppgaven har et lite utvalg og dermed ikke uten videre kan generaliseres til å gjelde andre barnehager utover de som er med i denne undersøkelsen.

Jeg vil foreslå videre forskning av barnehagers pedagogiske arbeid med måltider som en del av barnehagens læringsarena for å se om mine funn er generaliserbare. Det er interessant å undersøke måltider sett i et helhetlig pedagogisk perspektiv som innebærer natur, miljø, kultur, estetikk, språk- og sosial utvikling. Det har vært utført noen undersøkelser den senere tid, i forbindelse med mat og måltider i barnehagen. Forskjellen er at de alle tar utgangspunkt i et helsemessig perspektiv. I følge utdanningsdirektoratet vil det komme ny barnehagelov og

Rammeplan for barnehager til neste år (2016). La oss håpe at den vil inneholde mer konkrete mål og forventninger til barnehagers arbeid med måltidets pedagogiske funksjon. Formuleringsarenaen bør være mer tydelig på hvilke forventninger som ligger til de lokale planers innhold. De bør også utdype hva som ligger i enkelte begreper i forhold til at personalet kan oppleve manglende kompetanse når de skal omsette den sentrale læreplan til den lokale læreplan. Barnehagelærere og styrere har uttrykt vanskeligheter med å tolke, som for eksempel begrepet *barns medvirkning* (Bae m.fl.2012). Det vil muligens være et bedre arbeidsredskap som vil kunne skape bedre rammer for barnehagens innhold, og forhåpentligvis et bedre arbeidsredskap for barnehagelærere. Myndighetene bør vurdere om de skal utforme mer veiledningsmateriell til barnehagene i denne sammenheng.

Til slutt vil jeg påpeke at det bør innlemmes mer om mat og måltider i barnehagelærer utdannelsen. Vi må se på det som et helhetlig arbeid for å øke fokus på måltider i et pedagogisk perspektiv, ikke bare helsemessig. Det ene utelukker ikke det andre, tvert i mot. I en undersøkelse fra 2011 viser resultater det motsatte. Barnehager som har nedfelt i sin årsplan at de arbeider med måltider som en del av det pedagogiske innholdet i barnehagen, serverer også mer frukt og grønnsaker, og har sunnere alternativer og serverer mindre søt mat i forbindelse med bursdagsfeiringer (HD2012b). Vi må slutte å telle kalorier, og heller starte med å skape en kultur for matglede der vi benytter rene råvarer, gjerne dyrket av barna selv. Vi må lære barna å respektere naturen og miljøet, og tenke på måltider som en arena for å utvikle barnas kompetanse på tvers av Rammeplanens (2006) syv fagområder.

Litteraturliste:

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur AB.

Bae, B. (2009). *Samspill mellom barn og voksne ved måltidet*. Nordisk barnehageforskning vol 2.nr 1.

Bae, B. m.fl. (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det forutsette*. Fagbokforlaget. Bergen.

Bråten, I. (2007). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademiske. Oslo.

Dalland, O. (2012). 5.utgave. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin Books Ltd. London.

Dewey, J. (2008a). *Art as experience*. The Later Works, 1925-1953 Volume 10: 1934. Illinois. U.S.A.: Southern Illinois University.

Dewey, J. (2008b). *Å gjøre en erfaring fra Art as experience (1934)*. I Bale, K & Bø-Rygg, A. (Red.), *Estetisk teori, En antologi* (s. 196- 214). Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstract forlag. Oslo.

Engelsen B.U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplan som idèbærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Engelsen, B.U.(2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med lærerplaner – Hva, hvordan og hvorfor*. 7.utgave. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company. New York.

Helsedirektoratet, HD (2014). *Miljø og helse i barnehage – en veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler*. Helsedirektoratet , Oslo. Rapport IS-2072.

Helsedirektoratet, HD (2012a). *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007–2011). Oppskrift for et sunnere kosthold*. Helsedirektoratet , Oslo.

Helsedirektoratet, HD (2012b): *Måltider, fysisk aktivitet og miljørettet helsevern i barnehagen*. En undersøkelse blant styrere og pedagogiske ledere. Helsedirektoratet , Oslo. Rapport IS-0345.

Kvale S., Brinkmann, S. (2009) 2.utgave. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Kvernbekk, Tone (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I Lund, Thorleif (red.) (2002). *Innføring i forskningsmetode*. Oslo: Unipub

Langholm, G. Og Tuset, E.H.(2013). *Matglede i barnehagen*. Fagbokforlaget. Bergen.

RP06. Kunnskapsdepartement (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

R07. Sosial- og helsedepartementet. SHD (2007). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. Sosial- og helsedirektoratet, Oslo (IS-1484).

Sosial- og helsedepartementet. SHD (2005). *Mat- og måltider i barnehagen – en undersøkelse blant styrere og pedagogiske ledere*. Sosial- og helsedirektoratet, Oslo.

St.meld. nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet, Oslo.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, England.

Wilhelmsen, B.U. Hotlthe. A. (2010). *Måltider og fysisk aktivitet i barnehagen: barnehagen som arena for folkehelsearbeid*. Universitetsforlaget, Oslo.

Østbye, H. et.al. (2007). *Metodebok for mediefag*. Fagbokforlaget, Bergen.

Internettreferanser:

BHL05. Kunnskapsdepartementet.(2005). *Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (Barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Kunnskapsdepartementet. Oslo. Hentet 05.03.15 fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>

F96. Helse- og omsorgsdepartementet. HOD 1996. *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* Helse- og omsorgsdepartementet 1996. Hentet 03.02.15 fra :
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928?q=forskrift+om+milj%C3%B8rettet+helsevern+i>

NOU (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagen*. Norges offentlige utredninger. Kunnskapsdepartementet. Oslo. Hentet 04.04.2015 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou2012_1_til_barnas_beste.pdf

NOU (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.02.2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?docId=NOU201020100008000DDDEPIS&q=ny%20rammeplan&navchap=1&ch=3>

Regjeringen.no, Isaksen. T. R. (2015). Uttalelse fra kunnskapsministeren, hentet fra Regjeringen.no, sin nettside 18.05.2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/40-millioner-til-barnehager/id2412163/>

Østrem, S. m.fl. (2009). *Alle teller mer*. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Høgskolen i Tønsberg i Vestfold rapport 1/2009. Hentet 03.02.2015 fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

Vedlegg 1:

Intervjuguide:

Bakgrunns informasjon : Hvordan kan matlaging være en del av læringsarenaen i barnehagen?”.

Si litt om masteroppgaven.

Spørre informant:

1. Utdanningsbakgrunn
2. Antall år som barnehageansatt
3. Antall barn og ansatte i barnehagen
4. Antall barn på avdelingen
5. Har barnehagen en spesiell profil?

A. Hvordan forholder du deg til mat og måltider i barnehagen?

Praktisk gjennomføring:

1. Kan du fortelle om mattilbudet barna får?
2. De nasjonale anbefalinger går ut på øke inntaket av frukt og grønt, grove kornsorter og fisk, samt redusere inntaket av animalsk fett og sukker, hvordan opplever du at barnehagen klarer å implementere det i barnehagens kosthold?
3. Hvilke utfordringer står du ovenfor når du skal legge til rette for at barn kan få delta i matlagingen?
4. Samarbeider barnehagen med foreldre om mat og måltider? Hvis ja, hvordan?
5. Samarbeider dere med andre aktører vedrørende mat og måltider, på tvers av avdelinger? Lokalmiljøet?
6. Har dere matpenger? Har det en betydning for gjennomføring av måltider?

B. Sosiokulturell tilnærming:

Pedagogikk, mat og barn

1. Hva er det viktigste for deg i gjennomføringen matlaging som et pedagogisk verktøy?
Nevn tre ting.
2. Oppfølgings spm til de tre tingene.
3. Hvordan ville du motivere barn til å gjøre det/oppnå det?

4. Hvordan ville du motivere barn til å spise sunt?
5. Hvordan håndterer du barn som ikke vil delta i matlagingen?
6. Hvordan håndterer du barn som ikke vil spise maten de får servert?
7. Har barnehagen matregler? Og hvilke er det?
8. Hva legger du i begrepet medvirkning i forbindelse med mat og måltider?
9. Hva legger du i begrepet ”Matlaging som en del av læringsarenaen i barnehagen”?

C. Kompetanse

1. Hvem er med i beslutningen om fastsettelse av mat og drikketilbudet i barnehagen?
2. Hvem er med i beslutningen av organisering av mat og måltider i barnehagen?
3. Hvorfor tror du det er viktig at barn deltar i matlaging og aktiviteter knyttet til mat i barnehagen?
4. Har du tilegnet deg kompetanse om mat og måltider i utdanningen eller underveis i yrket?
5. Opplever du at det er stor forskjell mellom barnehagene når det gjelder mat og måltider i barnehagen?
6. Kjenner du til retningslinjer som omhandler måltidet? Hvilke? Hvis ikke kan jeg spørre: F96, BHL05 eller RP06, R07? Eventuelt prosjekter som Fiskesprell og Bra mat i barnehagen.
7. Hva mener du er det viktigste tiltaket for å heve kompetansen når gjelder mat og måltider i barnehagen?

- Avslutte med å speile (oppsummere) for å få bekreftet min oppfatning av det informanten har fortalt.
- Spørre (helt til slutt) om informanten har noe å tilføye
- Bakgrunnsinformasjon

Vedlegg 2

Til informantene:

Informasjon om prosjektet:

Temaet for oppgaven er ”Hvordan kan matlaging være en del av læringsarenaen i barnehagen?”.

Praktisk informasjon om gjennomføring av intervjuet:

Intervjuet gjennomføres med pedagoger i barnehagen. Intervjuet vil gjennomføres med en person av gangen. Tiden er beregnet til ca. En halv time. Det er ønskelig at vi finner et rolig sted i barnehagen, helst et lukket rom hvor vi kan snakke uforstyrret. Intervjuet vil bli tatt opp for at jeg lettere skal kunne bruke min tid på å lytte, og ikke måtte skrive ned det som blir sagt. Intervjuet vil bli transkribert og deler som anses som vesentlig for oppgavens problemstilling vil bli benyttet i oppgaven. Alt materialet vil bli anonymisert og vil bli slettet etter bruk. Hele prosjektet blir meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, trenger jeg din underskrift på den vedlagte samtykkeerklæringen og det er fint om du leverer den til meg på intervjudagen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. 959 322 52 eller sende en e-post til cecilor@gmail.com.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Cecilie Rørvik

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Universitetet i Oslo

Vedlegg 3:

Samtykke

Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ” Hvordan kan matlaging være en del av læringsarenaen i barnehagen?”.

Intervjuet vil handle om mat og måltider knyttet opp til pedagogiske aktiviteter, og barnas deltakelse. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Jeg vil benytte en båndopptaker under intervjuet for å kunne snakke med deg uten å måtte notere underveis. Jeg vil transkribere all tekst. Når oppgaven er ferdig i løpet av våren 2015, vil alt materialet bli makulert.

Oppgavens innhold er meldt til personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg ber derfor om samtykke fra deg for at du vil være med på dette prosjektet.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om masteroppgaven som handler om mat som pedagogisk virkemiddel i barnehagen og gir samtykke til et intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 4:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Christina Mølstad
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 22.02.2013

Vår ref:33211 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.02.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 11.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33211	<i>Mat som pedagogisk verktøy i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christina Mølstad</i>
<i>Student</i>	<i>Cecilie Rørvik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Cecilie Rørvik, Hønsmyra 9 A, 1384 ASKER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjerre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no