

MASTEROPPGAVE

Emnekode: FHE5001

Navn: Trine Holmvåg

Kandidatnr.: 1

Måltidsglede i barnehagemåltider

- Det er unger! De skal vises og de skal høres.

En kvalitativ studie av hvordan måltidsglede trer frem i barnehagemåltider

Dato: 29. mai 2020

Totalt antall sider: 99

Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvordan måltids glede trer frem i barnehagemåltider. Tradisjonelt sett har det helsefremmende arbeidet knyttet til mat og måltider i barnehager hovedsakelig dreid seg om mat og kosthold. I senere tid har betydningen måltidet som helhet blitt viet større oppmerksomhet. Nyere forskning viser at positive og hyggelige måltider har betydning for at barn skal kunne utvikle sunne og gode vaner, som de kan ta med seg videre i livet. Dette har blant annet ført til at begrepet måltids glede er etablert i sentrale styringsdokumenter for barnehager, hvor måltidet også ilegges viktige, helsefremmende oppgaver. I denne oppgaven søkes det større innsikt i fenomenet måltids glede for å skape en bredere forståelse. For å undersøke fenomenet tar oppgaven utgangspunkt i følgende problemsstilling:

«Hvordan fremtrer måltids glede gjennom frokost- og lunsjmåltider i to barnehager i Norge».

Studien er gjennomført ved bruk av deltakende observasjon i kombinasjon med intervjusamtaler med to pedagogiske ledere. Feltobservasjonene er utført i tolv ulike frokost- og lunsjmåltider i to kommunale barnehager i Norge. I intervjusamtalene er en pedagogisk leder fra hver barnehage intervjuet for å søke dypere innsikt i hvilken grad barnehagene tilrettelegger for måltids glede. Studien benytter en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

Funnene fra denne studien indikerer at måltids glede er sammensatt, og det trer frem flere ulike fenomener som kan bidra til å belyse hvordan måltids glede fortoner seg i barnehagemåltidene. Fenomener som trer frem som fremmende for måltids glede er; *trygghet, god mat, medvirkning i form av deltakelse og mestring, fellesskap, deltakende ansatte, lekende barnetilnærming, vennskap og barnekultur*. Fenomener som synes å hemme måltids glede er; *skorperegler, tilsynsroller, manglende innsikt i barns perspektiver og fysisk utforming*.

Denne studien understøtter tidligere forskning som viser at barnehagemåltider kan ha stor betydning for barnas oppvekst. Positive spise- og måltidserfaringer kan oppnås gjennom å søke innsikt i barnas verden for å skape forståelse for hvordan tilrettelegge for måltids glede. Dette forutsetter at ansatte har kunnskap og forståelse for måltidet som helhet. Studien diskuterer om måltider vies tilstrekkelig oppmerksomhet, og reiser spørsmål ved om måltider har tilstrekkelig status i barnehager for å kunne oppfylle de helsefremmende oppgavene måltider er ilagt gjennom barnehagens styringsdokumenter.

Abstract

This thesis is about how mealtime enjoyment occurs in kindergarten meals. Traditionally, the health promotion work related to food and meals in kindergartens has mainly focused on food and diet. More recently, the importance of the meal as a whole has been looked closer upon. The newest research shows that positive and enjoyable meals are important for children's ability to develop healthy and good habits that they can carry with them in life. This has, among other things, led to the concept of "joy of meals" being established in central policy documents for kindergartens. Here the environment in which the meal is taking place is also deemed important as health promoting in itself. This thesis seeks greater insight into the phenomenon of meal enjoyment in order to establish a broader understanding based on the following research question;

"How does meal enjoyment appear in breakfast and lunch meals in two kindergartens in Norway".

The study was conducted using participant observation in combination with interviews with two educational leaders in the kindergartens. The field observations were performed in twelve different breakfast and lunch meals in two municipal kindergartens in Norway. An educational leader from each kindergarten was interviewed to seek deeper insights into how kindergartens facilitate meal enjoyment. The study uses a phenomenological-hermeneutic approach.

The findings from this study indicate that meal enjoyment is compounded, and several different phenomena emerge that can help elucidate how this appears in kindergarten meals. Phenomena that appear to promote meal enjoyment are; *security, good food, participation and mastery, fellowship, attending employees, playful child approach, friendship, and children's culture*. Phenomena that seem to inhibit meal enjoyment are; *"crust rules", supervisory roles, lack of insight into the children's perspectives, and physical design*.

This study supports previous research showing that kindergarten meals are of great importance for children's upbringing. The study indicates that positive eating- and meal experiences can be gained by seeking insight into how children see the world, and thereby create an understanding of how to facilitate meal enjoyment. This requires that employees have knowledge and understanding of the different aspects of the meal as a whole. The study

discusses whether nursery meals are given sufficient attention, and raises questions about whether meals are deemed important enough to be able to fulfill the health promoting tasks given to the meals.

Forord

Endelig er tiden kommet for å skrive forord. Et lite stykke arbeid som markerer slutten på en spennende og krevende reise på veien til en mastergrad. Arbeidet med dette masterstudiet, Master i Folkehelsearbeid, har vært utrolig lærerikt og inspirerende. Men kanskje mest av alt, utviklende. Takk til forelesere og medstudenter for all kunnskapen dere har delt, som har bidratt til ny innsikt og forståelse.

I arbeidet med å skrive en masteroppgave har jeg lært masse. Jeg har lært at det innebærer mange små opp- og nedturer. Det innebærer at du mange ganger står fast uten mål og mening. Det innebærer øyeblikk hvor du føler at du har full kontroll, før du i neste øyeblikk ikke forstår tema for din egen oppgaven. Det innebærer glede, frustrasjon, læring, og det innebærer å ikke gi opp, mens du sakte men sikkert jobber deg frem mot mål. På veien mot mål er alle heiarop og oppmuntrende ord uvurderlig, og det er mange som skal takkes for å ha støttet meg i denne prosessen.

Først og fremst vil jeg si tusen takk til barnehagene og pedagogene som velvillig stilte opp med å delta i denne studien, og som har delt tanker, erfaringer og kunnskap med meg. Takk for at dere tok god imot meg. Uten dere har det blitt lite å skrive om.

Tusen, tusen takk til mine kunnskapsrike og gode veiledere, Eva Robertson og Kari Tand-Nilsen, for god hjelp og vitenskapelig støtte. Dere har vært ærlige og fleksible, og gjort veien mot mål lettere for meg.

Tusen takk til korrekturleser Iris Lyngmo. Du er rå på korte tidsfrister!

Avslutningsvis går den varmeste takken gå til min familie, samboer, barn og stebarn; Mads, Håkon, Signe og Jostein, som har støttet meg og gitt «rom» for at dette har latt seg gjennomføre. Jeg gleder meg til mer tid sammen med dere i tiden fremover.

Bodø, Mai 2020

Trine Holmvåg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iv
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Formål	3
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning	3
1.4 Problemstilling	4
1.5 Metodisk ramme og utvalg.....	5
2.0 Teori	6
2.1 Måltid	6
2.1.1 Sosialt fellesskap	6
2.1.2 Bordskikk og måltidsregler	7
2.2 Medvirkning	8
2.3 Barns perspektiver.....	10
2.3.1 Barnekultur.....	11
3.0 Litteraturgjennomgang	13
3.1 Barnehagens organisering og hverdag	13
3.2 Barnehagemåltider	14
3.2.1 Styrende dokumenter for måltider i barnehagen	15
3.2.2 Rammer og organisering	17
3.2.3 Fysisk utforming og estetikk	18
3.2.4 Voksne som aktive deltaker og rollemodeller	18
3.3 Barns utvikling av preferanser til mat og måltid.....	20
4.0 Metode	22
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring	22
4.1.1 Fenomenologi.....	23
4.1.2 Hermeneutikk	24
4.1.3 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	25
4.1.4 Erfaringskunnskap og diskrepans.....	25
4.1.5 Dialogisk dialog	27
4.2 Kvalitativ metode	28

4.2.1 Utvalg og utvelgelseskriterier	28
4.2.2 Gjennomføring av deltakende observasjon	29
4.2.3 Gjennomføring av intervjusamtale	32
4.3 Analysestrategi	34
4.4 Min forforståelse	38
4.5 Validitet.....	39
4.6. Pålitelighet.....	40
4.7 Forskingsetiske overveielser	41
5.0 Presentasjon av funn.....	43
5.1 Presentasjon av barnehager	43
5.2 Presentasjon av funn	44
5.2.1 Å lytte til barnas verden	45
5.2.2 Å ha masse rutiner rundt måltidene.....	50
5.2.3 Å spise sammen er koselig	52
5.2.4 Å delta gir luksusbrødiskive	56
5.3 Syntese av funn	59
6.0 Diskusjon.....	60
6.1 Diskusjon av funn	60
6.1.1 Regler og voksenstyring.....	60
6.1.2 Å være barn i måltidet	64
6.1.3 Måltidsfellesskap i barnehagemåltider	68
6.1.4 Måltidets status i barnehager	73
6.2 Metodediskusjon	76
7.0 Avslutning og implikasjoner for veien videre.....	81
Litteraturliste.....	83
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagen	91
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte	93
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	94
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	97
Vedlegg 5: NSD sin vurdering	98

1.0 Introduksjon

Som tidligere matpakkesmørende barnehagemamma har jeg vært nysgjerrig på måltidene i barnehagene, og undret meg over hvordan fellesskapet mellom barna kan bidra til en hyggelig måltidsstund og skape positive måltidserfaringer for barn. Da jeg skulle velge tema for denne masteroppgaven valgte jeg å ta tak i dette temaet, med utgangspunkt i det nye og noe utforskede begrepet *måltids glede*.

Oppgaven er skrevet som en tradisjonell monografi bestående av en teoretisk ramme og en empirisk del. Oppgaven er delt inn i syv ulike kapitler, som til sammen skal redegjøre for oppgavens tema, teori, metode, analyse, funn, diskusjon og avslutning. I det første kapitlet vil jeg føre leseren inn i tema for oppgaven og bakgrunn for valg av tema.

1.1 Bakgrunn

Norske barnehager er pålagt å ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2006, § 2). I Norge går 92,2 % av alle barn i alderen 1-5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020), noe som gjør barnehager til en unik arena for å kunne jobbe helsefremmende med mat og måltider – som er også tema for denne oppgaven. Mange barn spiser både frokost, lunsj og ettermiddagsmåltid i barnehagen (Fagerholt, Naper, Sivertsen, Haugset, Nilsen & Stene, 2018). Dette gjør at barn inntar opp mot 60 % av det daglige matinntaket i barnehagen sin, slik at mat og drikke i barnehagen utgjør en stor andel av barnas totale kost (Helsedirektoratet, 2018a). Tradisjonelt sett har det vært viet størst oppmerksomhet til hva som ligger på tallerkenen, enn måltidet som en helhet. Imidlertid handler måltider om langt mer enn det ernæringsmessige aspektet. Måltidene skal sørge for å gi barna positive spiseopplevelser og måltidserfaringer, som de kan ta med seg hjem og videre i livet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Haines et al., 2019). I lys av et folkehelseperspektiv er det de siste årene blitt viet mer oppmerksomhet til måltidsfellesskapets betydning og rammen rundt måltidet (Kunnskapsdepartementet, 2016; Dahl & Jensberg, 2011). Dette har blant annet ført til at begrepet «*måltids glede*» er tatt inn i sentrale styringsdokumenter for barnehager, som et uttrykk for at det ikke bare er ernæringsaspektet som skal vies plass.

Forskrift om rammeplan for barnehagers innhold og oppgaver (2017) detaljerer hvilke oppgaver barnehager skal utføre. Sommeren 2017 ble forskriften revidert, og gjennom det nye

verdigrunnet *livsmestring og helse* ble måltider og matlaging i barnehager fremhevet som viktige bidrag for å utvikle matglede og sunne helsevaner. Gjennom den nye forskriften ble barnehager pålagt å tilrettelegge for mat- og måltidsglede, noe som har ført til at begrepene er viet en sentral plass i den reviderte utgaven av nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i barnehager (Helsedirektoratet, 2018b). Fysisk utforming av måltidet og voksne som deltakende rollemodeller, trekkes frem som betydningsfulle bidrag til måltidsglede i retningslinjen.

Måltidsglede er et relativt nytt begrep som er tatt inn i styrende dokumenter. Imidlertid finnes det ingen klar beskrivelse for hva begrepet betyr for et barnehagemåltid. Men gjennom nasjonal handlingsplan for bedre kosthold 2017-2021 (Departementene, 2017, s. 18) gis det en forståelse av begrepet i sammenheng med matglede. I handlingsplanen settes mat- og måltidsglede i sammenheng med god mat og hyggelig stemning rundt bordet.

Handlingsplanen løfter frem betydningen kosthold, mat og måltider har for psykiske helse og livskvalitet, og peker på at mat og fellesskapsfølelsen i måltidene kan gi glede, trivsel og tilhørighet. I handlingsplanen synliggjøres måltidsglede i sammenheng med maten vi spiser og fellesskapet vi tar del i når vi spiser. Departementenes (2017, s. 18) forståelse av *måltidsglede* omfavner både maten vi spiser, omgivelsene vi spiser den i og fellesskapet rundt måltidet. I forskningslitteraturen er begrepet «*måltidsglede*» i liten grad definert, men det synes å være en oppfatning at et hyggelig spisemiljø med et godt fellesskap (Os, 2013), voksne som gode rollemodeller (Fossgard, Holthe, Wergedahl & Aadland, 2016; Birketvedt, 2009), barns medvirkning (Bjørger, 2009; Glaser, 2019) og god mat er viktig for at barn skal få gode måltidsopplevelser. Dette synes å være i tråd med det Departementene (2017) har lagt til grunn i handlingsplan for bedre kosthold 2017-2021.

I løpet av de siste årene kan det se ut til at flere har tatt i bruk begrepet måltidsglede. Et raskt google-søk på internett resulterte i flere treff fra de siste to-tre årene hvor begrepet brukes. Det synes å være noe ulikt hvordan begrepet forstås eller vektlegges. I offentlige dokumenter knyttes begrepet til det sosiale fellesskapet, slik som for eksempel på nettsiden til Regjeringen (2018, punkt 28), hvor den skriver om mat – og måltidsglede for hjelpetrengende eldre. Her trekkes hyggelige spiseomgivelser og fellesskap frem som fremmende for måltidsglede. I en nylig publisert artikkel og video til nettsiden til barnehagekjeden Espira forteller de om deres fokus knyttet til mat- og måltidsglede. I både video og artikkelen trekkes det ernæringsmessige aspektet frem, mens måltidets sosiale

betydning vies lite oppmerksomhet (Espira.no, 2020). Dette kan tyde på manglende kunnskap om begrepet *måltids glede* og betydningen av dette for barnehagemåltider. Dette er noe som også Sissel Helland peker på i sin disputas om kunnskapsgrunnlaget for de nasjonale retningslinjene for mat og måltider i barnehager. Hun impliserer at svake beskrivelser kan føre til en erfaringsbaserte praksis som ikke er forankret i et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag (Universitetet i Agder, [UIA], 2019). I forskningssammenheng pekes det på at barnehageansatte som gode rollemodeller i måltidene er sentralt for at barn skal oppleve positive spiseopplevelser (Fossgard et al., 2016). Men hvordan kan barnehageansatte legge til rette for måltids glede i måltidene? Hva skal til for at måltids glede trer frem i ett barnehagemåltid? Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvilke forhold som kan legge til rette for å skape måltids glede for barnehagebarn, og på den måten bidra til en rikere forståelse og økt kunnskap om måltids glede for barnehagebarn.

1.2 Formål

Formålet med denne oppgaven er å utforske fenomenet måltids glede. Gjennom deltakende observasjon i et utvalg frokost- og lunsjmåltider i to ulike barnehager, i tillegg til intervju med to pedagogiske lederne i de respektive barnehagene, ønsker jeg å bidra til rike beskrivelser om hvordan måltids glede kan tre frem i barnehagemåltidet. Jeg ønsker at denne oppgaven kan være et bidrag til at barnehageansatte skal få en bredere forståelse for hva måltids glede kan innebære i et barnehagemåltid.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Jeg ønsker å redegjøre for min forståelse for tre sentrale begreper som jeg bruker gjennom oppgaven; *barnehagemåltid*, *mat glede* og *måltids glede*.

Et måltid kjennetegnes gjerne ved at det er et strukturelt fellesskap som handler om å spise sammen (Bugge & Døving, 2009). I denne oppgaven bruker jeg begrepet *barnehagemåltid* for å vise til at dette handler om et måltid i en barnehage hvor det deltar barn og ansatte, ikke barn og familiemedlemmer. Videre ser jeg på barnehagemåltider som faste og strukturerte måltider som gjennomføres i fellesskap. I barnehager er det tre slike måltider; frokost, lunsj og i noen barnehager også et ettermiddagsmåltid. Jeg legger til grunn at barnehagemåltidene består av forberedelser med matlaging og pådekking, gjennomførelse av måltidet og

avslutning av måltidet hvor det ryddes og dekkes av bordet. Typiske mellommåltid hvor et eller noen barn får en frukt, kjeks eller lignende i farten, faller utenfor oppgavens måltidsdefinisjon.

Matglede er et begrep som de aller fleste av oss har en oppfatning av. I litteraturen settes matglede i sammenheng med maten vi spiser og i hvilken grad vi liker og nyter maten. Matglede i barnehage omhandler spiseutvikling, smaksopplevelser, sunt kosthold og variert mat. (Departementene, 2017; Helsedirektoratet, 2018b). Basert på litteraturgjennomgang forstår jeg matglede å omhandle at maten barna spiser skal være god, at de skal lære seg å spise variert og sunn mat og generell spiseutvikling. Begrepet settes i sammenheng med det smaksmessige og ernæringsmessige aspektet i måltidet. Når vi snakker om matglede er individet mer fremtredende enn fellesskapet.

Som pekt på innledningsvis er *måltidsglede* et begrep som ikke er tydelig definert i litteraturen, og heller ikke hos barnehageansatte (Glaser, 2019; Universitetet i Agder, 2019). Ifølge Lekhal, Slapø, Lekhal & Drugli (2019) er dette et begrep som inneholder både gode smaksopplevelse og en sosial kontekst, hvor hensikten er å fremme et «*sunt forhold til mat, trivsel og læring for barna*». En slik forståelse for måltidsglede i barnehagemåltider tar med seg det pedagogiske aspektet knyttet til læring og mestring i måltider. Når det gjelder forståelse som er lagt til grunn i denne oppgaven, så forstår jeg begrepet som tredelt. For det første handler det om maten vi spiser. Det skal være sunn og god mat som barna liker. For det andre så forstår jeg omgivelsen vi spiser maten i for å være av betydning for måltidsglede. Både de fysiske omgivelsene, de organisatoriske rammene for måltidet og det estetiske. Det tredje aspektet handler om fellesskapet og hvem vi spiser sammen med. Videre forstår jeg medvirkning og fellesskap som sentralt for måltidsglede i et barnehagemåltid.

1.4 Problemstilling

I denne oppgaven har jeg et mål om å utforske begrepet «*måltidsglede*» i barnehagemåltider for å undersøke hvordan dette trer frem og hvordan dette fortoner seg gjennom måltidene.

Min problemstilling for oppgaven er:

«Hvordan fremtrer måltidsglede gjennom frokost- og lunsjmåltider i to barnehager i Norge»

Med utgangspunkt i denne problemsstilling har jeg formulert to forskningsspørsmål som til sammen skal gi svar på oppgavens problemsstilling;

1. Hvordan kan barnehagens ansatte bidra til måltidsglede i frokost- og lunsjmåltider for barna?
2. Hvilken betydning har fellesskapet og medvirkning for måltidsglede for barna?

1.5 Metodisk ramme og utvalg

Denne oppgaven er gjennomført ved bruk av en tradisjonell teoretisk ramme, kombinert med en empirisk undersøkelse fra to avdelinger med barn 3-6 år, i to ulike barnehager i Nordland. Den empiriske undersøkelsen er gjennomført ved bruk av deltakende observasjon i til sammen tolv ulike måltidsituasjoner i disse to barnehagene. For å supplere og understøtte feltobservasjonene har jeg valgt å gjennomføre intervjusamtaler med de respektive pedagogiske lederne ved avdelingene. Begge barnehagene er rekruttert inn gjennom et strategisk utvalg med utgangspunkt i noen forhåndsbestemte utvelgelseskriterier.

I det teoretiske rammeverket gjør jeg rede for relevante teorier, litteratur og forskning som er med på å understøtte de empiriske undersøkelsene fra barnehagemåltidene. For å belyse problemsstillingen har jeg latt meg inspirere av en fenomenologisk forståelse i min tilnærming til fenomenet måltidsglede.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som oppgaven bygger på, og som jeg støtter meg på i arbeidet med tolkning og diskusjon av det empiriske materialet.

2.1 Måltid

Måltider har gjennom historien vært knyttet til samspill og fellesskap i familier, vennelag og andre sosiale feiringer (Holm, 2012). Begrepet *måltid* har forskjellige betydninger innenfor ulike fagfelt. Ifølge Bugge & Døving (2000) finnes det i hovedsak fem ulike diskurser knyttet til måltid. Måltidet som en gastronomisk matopplevelse, måltidet som arena for sosialisering og pedagogisk arbeid til de minste, måltidets betydning i en teologisk kontekst, måltidets helseanliggende og måltidets kulturelle kontekst.

Et måltid handler om et strukturert fellesskap som samles for å spise sammen. Måltider er en sosial begivenhet, og er et tegn på at vi er mennesker i motsetning til dyrene som spiser utelukkende for å dekke primære drivkrefter (Bugge & Døving, 2000). I lys av denne forståelsen er de ustrukturerte spisesituasjonene som snacks-spising og en havrebar på farten, noe annet enn et måltid og en måltidsopplevelse.

I familiesammenhenger er et måltid en viktig ramme for det sosiale samværet innenfor en familie. Det er et samlingspunkt i hverdagen hvor alle som deltar i måltidet har ett og samme mål, å spise. I dagens familier lever ofte familiemedlemmene travle hverdager med jobb, fritidsaktiviteter, trening og sosialt samvær med venner. Det å samles til et måltid har blitt desto viktigere, som et symbolsk tegn på at man er en familie og har stor betydning for barnas utvikling (Holm, 2012).

2.1.1 Sosialt fellesskap

Mennesker er sosiale vesener som gjennom historien har brukt måltider som en arena for fellesskap og sosialisering. Måltider knytter mennesker sammen gjennom å dets samlende funksjon (Os, 2013) og brukes innenfor mange ulike sammenhenger for å stimulere fellesskap. Å spise sammen forener mennesker, og er en av grunnen til at det å dele et felles måltid også brukes innenfor politikken når det kommer til konfliktmekling mellom institusjoner og land (Bugge & Døving, 2000). I mange tilfeller har vi en tendens til å forbinde måltidet utelukkende med ernæring og maten som skal spises. Men måltider har betydning for barn og

voksnes sosiale og personlige utvikling og kan påvirke barns opplevelse av matglede (Haines et al 2019). I familielivet kan måltidet ses på som en bekreftelse på at familien utgjør et fellesskap (Holm, 2012), Det er et viktig samlingspunkt for familien som har positiv innvirkning på barn og unges oppvekst (Harrison, Norris, Obeid, Fu, Weinstangel & Sampson, 2015). Måltider som spises i fellesskap varer gjerne lengre og er mer lystbetont enn måltider som spises alene (Holm, 2012). Dette sier noe om betydningen av den sosiale konteksten måltidet inngår i, både i lys av ernæring og et helsefremmende perspektiv.

Måltidene kan også benyttes til å forene mennesker på tvers av kulturer og generasjoner. Fellesskapsfølelsen som oppstår i forbindelse med et måltid kan knytte mennesker fra ulike samfunnslag og kulturer tettere sammen (Holm, 2012). Et dansk matklubb-prosjekt har brukt måltider som en brobygger mellom sunnhet, ulike etniske kulturer og lokale danske innbyggere (Miller, Dalsgaard, Nielsen & Kaup, 2018). Gjennom å lage mat og spise sammen, utviklet det seg en gjensidighet som bidro til inklusjon og en følelse av tilhørighet for personene som deltok. Prosjektet så at måltider kunne brukes som utgangspunkt for å samle mennesker på tvers av ulik etnisk bakgrunn.

Hjemmet betraktes som den primære sosialiseringsarenaen (Berger og Luckmann, 2000; Fossgard et al., 2016), og måltidene i hjemmet ser ut til å ha betydning for en god oppvekst. Disse studiene kan tyde på at gode måltider i hjemmet, hvor familien vektlegger å spise sammen, ikke bare har positiv innvirkning på kostholdsvanene, men også på oppveksten som helhet. Dette peker mot at måltider ser ut til å ha en samlende funksjon som kan knytte barn og voksne sammen, gjennom en gjensidig følelse av fellesskap ved at man deler et måltid sammen.

2.1.2 Bordskikk og måltidsregler

Måltider er ofte forbundet med et sett regler og ritualer som det forventes at de som deltar i måltidet etterlever. Det finnes mange forskjellige regler innenfor ulike kulturer, og i Norge bruker vi gjerne det gamle begrepet «bordskikk», når vi snakker om gjeldene normer og regler for måltider. Familier praktiserer ulike regler i forbindelse med måltider. Noen synger bordbønn, noen venter med å spise til alle har satt seg, andre starter å spise straks maten er kommet på bordet, noen tar med seg tallerkenen når de går fra bordet, mens andre går fra bordet uten tallerken og bestikk så snart de er ferdig. Men felles for vår vestlige kultur er at vi sitter rundt et bord og spiser. For mange ligger det en forventning om at man sitter pent rundt

bordet. Imidlertid er det interessant å bemerke at det finnes 132 måter å sitte rundt et bord på, og bare 30 av disse inkluderer å sitte på stoler (Bugge og Døving, 2000).

En del av sosialiseringprosessen for barn handler om å tilpasse seg reglene og normene for hva som er normalt og ikke normalt i en måltidskontekst (Fossgard et al., 2016). I lys av sosialkognitiv læringsteori vil de voksne som gode rollemodeller, ha en betydning for å overføre måltiders regler og normer til barna. Barn lærer av å observere andre mennesker gjennom deres atferd (Bandura, 1977).

Måltidet er et strukturert fellesskap med mange ulike regler og normer, som ofte er definert av oss voksne som akseptable eller ikke akseptable. I mange sammenhenger handler disse reglene om utøvelse av kroppslig selvkontroll (Glaser, 2019), og som ikke faller seg like naturlig for barn. Barn bruker kroppene sine i langt større grad enn oss voksne, og enkelte barn kan ha utfordringer med å sitte helt i ro på en stol. Smidt (2012) mener at barnekulturen bør løftes mer frem i måltidene hvis vi skal kunne skape gode måltidsopplevelser for barn.

2.2 Medvirkning

Medvirkning er et sentralt begrep i det pedagogiske arbeidet som utøves i barnehager. Barns rett til medvirkning er lovfestet i Lov om barnehager §3 (Barnehageloven, 2006), og videre utdypet i Forskrift om rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn har fått utvidete rettigheter opp gjennom årene, blant annet gjennom FNs barnekonvensjon, lovgivning og forskning. Dette har ført til at vi i dag ser på barn som likeverdige subjekter, som skal behandles med forståelse og respekt (Eide, B. J., Os, E. & Samuelsson, I. P., 2012). Begrepet medvirkning og hvordan dette skal forstås i barnehager, har vært grunnlag for mange debatter og diskusjoner innenfor det pedagogiske fagmiljøet opp gjennom årene. Medvirkning ses ofte i sammenheng med begrepet medbestemmelse når det skal forklares og forstås. Begrepet *medbestemmelse* handler om å få være med på å ta beslutninger og få bestemme over dagen og det som skal skje (Bae, Eide, Winger & Kristoffersen, 2006), og kunne formidle egne forståelser, meninger og erfaringer (Jansen, 2019). Eide et al. (2012) skriver om medvirkning i samlingsstunder i barnehagene og sier at det kreves medbestemmelse for å oppnå medvirkning. Men i tillegg argumenterer hun for at *deltakelse* er et sentralt bidrag for å kunne forstå medvirkning og utføre det i praksis. Bae et al. (2006) sier at en bred forståelse av *medvirkning* vil si at det handler om å erfare at man blir sett, anerkjent og tatt på alvor, og i så måte ta på alvor synet på barn som likeverdige subjekter. Dette får

konsekvenser for hvordan de voksne i barnehagen bør møte de barn med ulike uttrykksformer og behov. Det krever en bevissthet fra de voksne, og en evne til å balansere ansvaret for det enkelte barn sitt behov for å uttrykke seg selv og gruppen som helhet (Bae et al., 2006).

Som nevnt innledningsvis finnes det ulike meninger om hvordan medvirkning skal forstås i en barnehage-kontekst. Men det synes å være et fellestrekk at medvirkning handler om en langt bredere og dypere forståelse enn at barn skal få påvirke dagen sin. Det handler om å utøve medvirkning for det enkelte barn ut fra dets behov og ressurser. Dette er også aktuelt i måltidsituasjonene hvor barn kan gis anledning til å lære gode og sunne mat- og måltidsvaner. Barn kan få delta i planlegging, matlaging, borddekking og servering, og på den måten medvirke gjennom å ta aktiv del i alle delene av et måltid, noe som barna selv rapporterer som et ønske (Bjørngen, 2009). Den nye rammeplanen fra 2017 pålegger barnehager å sørge for at barna får erfare medvirkning gjennom mat- og måltidsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å etterstrebe en bred tolkning av medvirkningsbegrepet i alle måltidsituasjoner kan være utfordrende, men ifølge Bae et. al (2006) må barnehagepersonell slippe opp på selvsagt voksenstyring i enkelte sammenhenger dersom barnas behov for medvirkning skal få slippe til. Et eksempel på dette kan være noe så enkelt som å la barna selv få tegne og bestemme hvor de skal sitte rundt bordet når de spiser sammen. Bjørngen (2009) gjorde i sine barneintervjuer med 5-åringene flere funn som pekte i retningen av at medvirkning i lys av at barna selv fikk bestemme hvem de skulle sitte og spise sammen med, var forbundet med økt trivsel i måltidsituasjonene.

Voksne som gode rollemodeller kan tilrettelegge for medvirkning i måltidene gjennom at barna får tre frem som aktive deltakere i måltidet, og på den måten utforske måltidets betydning. Dette kan for eksempel gjøres ved at den voksne ikke bestemmer samtaletema rundt måltidet, men heller følger opp hva barna tar initiativ til å samtale rundt. Dette kan forstås som medvirkning i praksis (Jansen, 2019). De voksnes relasjoner til barnet ser ut til å spille en viktig rolle for å kunne få til denne type medvirkning i måltidet (Tofteland, 2015) Dersom barna skal oppleve medvirkning i måltidet, må det gis tid nok til at samtalene og måltidet kan få utvikle seg. Barn trenger tid for å kunne medvirke og delta som deltakende subjekter, i tillegg til at de trenger å få være selvstendige og bli inkludert i forberedelser og tilberedelse av måltidet. Når disse elementene blir inkludert i måltidet, ligger forholdene til rette for trivsel og måltidsglede (Jansen, 2019).

2.3 Barns perspektiver

Gjennom FNs barnekonvensjon har alle barn rett til ekstra beskyttelse som skal sørge for at alle ivaretar barnas rettigheter, blant annet retten til å bli hørt og tatt hensyn til. I tillegg har barnehagebarn i Norge en lovfestet rett til medvirkning gjennom Barnehageloven (2006), som skal sikre at barna blir respektert og anerkjent. Vi kan si at barn har et sterkt vern i lovverket.

Hvordan vi ser på barn har gjennomgått et betydelig skifte gjennom de siste 50-70 årene hvor den tradisjonelle utviklingspsykologien har blitt utfordret (Gulløv & Højlund, 2003). Barn skal ikke bare formes og læres opp, men de er også subjekter i eget liv og egen tid. (Bae, 2007; Gulløv & Højlund, 2003). Den nye måten å se barn på, kan ifølge Bae (2007) ha positiv innvirkning på det pedagogiske arbeidet i barnehager. Det nye synet på barn har blant annet ført til at det innenfor barneforskning har blitt mer vanlig å benytte begrep som *barns perspektiver* blant annet i feltarbeid, som et uttrykk for å kunne søke innsikt i barnas verden og forståelse (Gulløv & Højlund, 2003). Imidlertid har flere tatt til ordet for å kritisere en ureflektert bruk av dette begrepet i forskningen. Gulløv & Højlund (2003) peker på at det er feil å likestille feltarbeid på barn med at man benytter seg av et barneperspektiv, blant annet fordi feltarbeid aldri vil representere barns eksakte liv og forståelse. De argumenterer videre for at begrepsbruken begrenser feltarbeid til å se på barna som en homogen gruppe og advarer mot at feltarbeid skal forsøke å gi en stemme til en gruppe som helhet på denne måten. Bae et al. (2006) presiserer at det ikke bare finnes et spesifikt barneperspektiv, men heller en rekke ulike perspektiver og innfallsvinkler. Dette støttes av Danmarks Evalueringsinstitut (2009) som utdyper at det er nødvendig å ta i bruk barneperspektiver i flertall for å ivareta forståelsen av at barn er ulike.

I Danmark har de jobbet systematisk for at det pedagogiske arbeidet skal ta utgangspunkt i barna og deres syn på verden gjennom barns perspektiver (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009; Danmarks Evalueringsinstitut 2018). Begrepet er tatt inn i lovverket gjennom den danske loven om barnehager, Dagtilbudsloven, og vises en sentral plass gjennom § 7;

”Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, utvikling og dannelse gjennom trygge og pedagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv.”

(Dagtilbudsloven, 2007 § 7)

Johansson (2003) belyser begrepet i lys av en fenomenologisk forståelse og trekker frem at barns perspektiver handler om det som er tydelig for barna, deres intensjoner og uttrykk. Vi vil aldri kunne forstå denne verden fullt ut ettersom vi aldri kan forstå et annet menneske helt og fullt. Men vi kan forsøke å nærme oss denne verden gjennom å kommunisere og delta i den.

I artikkelen «Børn gør voksne klogere» forklarer Persille Schwartx barns perspektiver på følgende måte;

”Børneperspektiver er mere end at spørge børnene om hvad de mener. Det handler om aktivt at være nysgerrig på at forstå og lære af det, børnene ser ud til at opleve og ville. Med en sådan nysgerrighed er det muligt også at få feedback og lære af de helt små børn, som endnu ikke har udviklet et verbalt sprog”

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 7)

2.3.1 Barnekultur

Det kan se ut til at barns perspektiver i mange ofte settes i sammenheng med barns lek, og med det som omtales som barnekulturen. Barnekulturen forstås gjerne som det som skjer mellom barn når de blir alene og får rom til å utforske leken mellom hverandre (Smidt, 2012). Det kan for eksempel være barns handlinger i form av regelleker, vitser, ellinger osv. Altså barnas egen kultur. Det kan være utfordrende å forstå og sette seg inn i dette fenomenet, fordi man i enkelte sammenhenger forstår barnekultur ut fra en voksen kontekst, som ikke representerer barnas kultur. Når vi snakker om barnekultur, så må vi forstå det ut fra barns kontekst fordi barn er premissleverandører for samhandlingen ut fra deres ståsted (Liden, 1994). Vi snakker altså om barnas erfaringer og barns livsverden. Gullestad (1994) har stilt spørsmål ved å ta i bruk begreper som «barnekultur», og poengterer at vi ikke må se barnekulturen som noe som er isolert fra voksenverdenen. Gullestad argumenterer i retning av at barn kan settes i sentrum, uten at vi trenger å definere barnekulturen som et eget fenomen. Hun mener at det er prosessen og ikke produktet som bør ha fokus, forstått som at det er kreativitet som oppstår i det sosiale fellesskapet mellom barn og barn, eller barn og voksne, som er essensielt. Ikke tegningen eller vitsen som kommer ut som en følge av den kreative

prosessen. I forlengelsen av dette peker hun på at barnekulturen, eller det kreative som oppstår når barn er aktive deltakere likegodt kan oppstå i relasjon med voksne, og at dette er noe som fortsatt bor i oss voksne. Voksne har vært barn og er preget av egen barndom gjennom vår væremåte. I så måte kan det tale for å ikke gjøre et dikotomisk skille på barn og voksne.

3.0 Litteraturgjennomgang

I dette delkapitlet presenteres det relevant litteratur fra nasjonale rapporter, og fra studier som har undersøkt forhold som er vurdert å være av betydning for måltidsglede i barnehagemåltider. Litteraturgjennomgangen tar utgangspunkt i norsk litteratur, men det presenteres også enkelte funn fra Sverige og Danmark, som vurderes som sammenlignbare land.

3.1 Barnehagens organisering og hverdag

I Norge har alle barn som er fylt ett år det året de søker barnehageplass rett til å gå i barnehage (Regjeringen, 2020). Barnehager skal legge til rette for utvikling, læring og omsorg, og gi alle barn et tilbud som er tilpasset det enkelte barn (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Norge er 47% prosent av barnehagene offentlig eid og drives av kommunene. Resterende barnehager er private (SSB, 2020). Barnehageloven og Rammeplanen regulerer hvordan barnehager skal driftes og legger føringer for barnehagens innhold og tilbud til barna, blant annet måltidstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2016).

I Norge finnes det alt fra små familiebarnehager drevet i private hus, til store barnehager med opptil 700 barn og 15-20 avdelinger. En gjennomsnittlig barnehage har mellom 50-70 barn fordelt på ca. 4 avdelinger. (Bråten, Hovdenak, Haakestad & Sønsterudbråten, 2015). Alle barnehager skal ledes av en barnehagefaglig utdannet person, og hver avdeling skal ha en pedagogisk leder som skal være barnehagelærer. Disse er ansvarlig for barnehagens innhold (Barnehageloven, 2006). Det stilles også krav til hvor mange av barnehagens ansatte som skal være pedagogisk utdannet, og hvor mange ansatte det skal være per barn i en barnehage (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Barnehagene er preget av tydelige føringer og oppgaver som gjør at barnehagehverdagen preges av ulike aktiviteter og rutiner som gjentas hver dag (Jansen, 2019).

Barnehagepersonalet har stor betydning for å kunne legge til rette for gode hverdagsrutiner som for mange barn skaper trygghet. Det er barnehagens pedagogiske ansatte som i fellesskap skal skape barnehagens innhold med disse rutinene og aktivitetene (Jansen, 2019).

3.2 Barnehagemåltider

I norske barnehager har måltider fått en sentral plass i en helsefremmende og pedagogisk betydning. Barnehagemåltidene er hverdagsaktiviteter som strukturerer barnehagedagene og fungerer som naturlige samlingspunkter fra daglig gjøremål. På denne måten kan måltidene bidra til å fremme fellesskap og følelsen av tilhørighet (Departementene, 2017). Måltider kan ses på som begrensende for andre aktiviteter, men også gi rom for muligheter hvis det vies tilstrekkelig pedagogisk plass.

Barnehagemåltider har blitt forsket på fra mange ulike perspektiver opp gjennom årene, og da særlig gjennom ulike pedagogiske tilnærminger og gjennom ernæringsforskning. Men det er fortsatt lite forskning som har sett på måltidsfellesskap i barnehagemåltider og dets betydning for helse (Tofteland, 2015). Måltider i barnehager handler ikke bare om hva barnet spiser, men måltidene er også en viktig arena for utvikling av sosial kompetanse, kulturforståelse og læring av normer (Bae, 2009). Sentralt i dette er at barna får medvirke og delta på egne premisser, slik at de kan utvikle gode og sunne holdninger til mat og måltid (Wilhelmsen, 2017).

I Norge praktiseres det i hovedsak to type måltider. Matpakkemåltid hvor barna har med seg matpakke, og smøremåltid hvor barnehagen tilbereder og serverer måltidet. I følge Os (2013) ser det ut til at smøremåltider, hvor barna er med å dekke på og smøre maten selv, skaper fellesskap og mer samhandling enn matpakkemåltidene. Os (2013) observerte at matpakkemåltidene fort ble preget av regler om hva som var lov og ikke lov. I Danmark praktiserer barnehagene i hovedsak tre ulike ordninger; matpakkemåltider, måltider hvor maten blir tilberedt og servert av barnehagen og måltider hvor maten blir levert til barnehagen av en ekstern leverandør (Jeppe & Sabinsky, 2011). En dansk undersøkelse fra 2011 har studert fellesskapet og stemningen i frokostmåltidene i ni forskjellige barnehager som benyttet seg av ulike matordninger. Formålet med undersøkelsen var å se hvordan de ulike måltidene virket inn på fellesskapet og stemningen i måltidene. Undersøkelsen viser at i måltider der barnehagen tilbereder og serverer maten, skapes bedre forutsetninger for å inkludere det pedagogiske arbeidet i måltidene. I måltider hvor maten leveres blir ofte de praktiske gjøremålene mest fremtredende. I studien påpeker forfatterne nødvendigheten av å sidestille det sosiale og kulturelle aspektet i måltider, med det ernæringsmessige. Særlig når vi drøfter måltider i lys av et helsefremmende perspektiv (Jeppe & Sabinsky, 2011).

Barnehagemåltidene er en fin arena hvor ansatte kan jobbe med pedagogisk innhold. I Sverige har de tatt i bruk begrepet *måltidspedagogikk* som et uttrykk for dette arbeidet. Og som et uttrykk for å se sammenhengen mellom det pedagogiske arbeidet og arbeidet for å tilrettelegge for gode og hyggelige måltider. I Sverige jobber de aktivt for at måltidene skal bli en integrert aktivitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagene, slik at barna blir mer involvert. (Sepp, Høijer & Wendin, 2016). Det synes ikke til at begrepet har fått skikkelig fotfeste i Norge.

Hvordan måltider utarter seg ser ut til å ha innvirkning på barnas forhold til mat, mengde mat som inntas, trivsel og spiseopplevelser (Departementene, 2017). Ettersom mange barn spiser flere av dagens måltider i barnehagen, blir barnehagemåltidene viktige bidrag for at barn utvikler et sunt og godt forhold til mat. Fossgard et al. (2016) peker på at de norske retningslinjene for barnehagemåltidene forstås og praktiseres ulikt av barnehagene, og betydningen måltidsfellesskapet har for et godt måltid vektlegges i mindre grad. Også Os (2013) peker på variasjoner mellom barnehager med hensyn til hvordan blant annet voksenrollen forstås i måltidssammenhengene, noe som kan tyde på manglende kunnskap blant ansatte i norske barnehager.

3.2.1 Styrende dokumenter for måltider i barnehagen

Måltidene i barnehager er viktig for barnas helse og skal blant annet bidra til at barn lærer seg gode vaner. Måltidene er regulert gjennom en rekke styringsdokumenter, som gir ulike føringer for hvordan barnehager skal gjennomføre måltider. Barnehageloven er det grunnleggende styringsdokumentet, som legger føringer for hvordan en barnehage skal driftes. I § 2. sjette ledd står det at «*barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller*» (Barnehageloven, 2006, § 2). Kravet utdypes gjennom Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver § 1 under verdigrunnlaget *livsmestring og helse* hvor det blant annet spesifiseres at «*måltider og matlaging i barnehagen skal gi barna et grunnlag for å utvikle matglede og sunne helsevaner*». (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med formuleringen *skal* legges det opp til at dette er en lovpålagt oppgave for barnehager. Forskriften utvider *skal*-kravet under fagområdet som omhandler kropp, bevegelse, mat og helse med et krav om at «*personalet*

skal legge til rette for at måltider og matlaging bidrar til måltids glede, deltakelse, samtaler og fellesskapsfølelse hos barna».

Det lovpålagte kravet om å legge til rette for måltids glede er et nytt krav som ble innført gjennom revidert forskrift som kom i 2017. Helsedirektoratet har fulgt opp de nye lovpålagte oppgavene knyttet til måltider i barnehagen gjennom å revidere den nasjonale faglige retningslinjen for mat og måltider i barnehagen i 2018. Den nye utgaven inneholder flere nye områder og begreper, blant annet *måltids glede*. Gjennom disse tolv ulike anbefalinger får barnehagene veiledning i hva som bør vektlegges i arbeidet med måltider i barnehage:

- 1. Barnehagen bør legge til rette for minst tre faste måltider om dagen, med medbrakt eller servert mat.*
- 2. Barna i barnehagen bør få god tid til å spise, minst 30 minutter.*
- 3. Mat og måltider som serveres i barnehagen bør være varierte og i tråd med Helsedirektoratets kostråd.*
- 4. Barnehagen bør servere grønnsaker og frukt eller bær hver dag.*
- 5. Barna bør få tilbud om lett- eller skummet melk og vann til måltidene i barnehagen, og vann bør alltid være tilgjengelig.*
- 6. Servering av kaker, kjeks, is, saft og liknende bør begrenses i barnehagen. Godteri, snacks og brus bør unngås.*
- 7. Spisemiljøet i barnehagen skal fremme helse, mat- og måltids glede, og personalet bør delta aktivt i måltidet.*
- 8. Måltidene i barnehagen skal være en pedagogisk arena der barna får medvirke i mat- og måltidsaktiviteter.*
- 9. Det skal legges til rette for god håndhygiene i barnehagen, og håndvask bør gjennomføres før måltidene.*
- 10. Maten i barnehagen skal være lagret, tilberedt, servert og merket i samsvar med regelverk og råd fra Mattilsynet.*
- 11. Barnehagen skal ta hensyn til barn som har særlige behov knyttet til mat og måltider.*
- 12. Barnehagen bør ha en miljøvennlig praksis med lite matsvinn og et mattilbud hvor plantebaserte matvarer og fisk og sjømat er sentralt.*

(Helsedirektoratet 5. desember, 2018b)

Under hvert punkt er det utdypet nærmere hva Helsedirektoratet mener bør inngå i punktet. I pkt. 7 om mat- og måltidsglede trekkes personalets rolle og den fysiske tilretteleggingen av måltidene frem som betydningsfull. Videre står det nærmere beskrevet tips til hvordan dette rådet kan følges opp i praksis. Her vektlegges blant annet det å legge til rette for at det er hyggelig rundt bordet for å stimulere til matlyst. I referansene referer retningslinjen ikke til forskningslitteratur, men til barnehageloven, rammeplanen og forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler med veileder. Dette gjør at Helland stiller spørsmål ved kunnskapsgrunnlaget bak retningslinjen i sin disputas (UIA, 2019).

3.2.2 Rammer og organisering

Ved å legge til rette med gode rammer og organisering av måltidet påvirkes måltidet i positiv retning (Helsedirektoratet, 2018b). Gode rammer kan bestå av ulike rutiner knyttet til forberedelser og måltidsgjennomføring. Imidlertid peker flere forskere på at strenge rammer, rutiner og regler under måltidet kan føre til det motsatte, som går på bekostning av barnas måltidsglede. Jansen (2019) uttaler at måltidet skal handle om fellesskap og samvær og ikke om strenge kontrollregimer og regler. Dette støttes av Bae (2009) som mener at barnehagemåltidet er preget av for strenge rutiner og styring, både før og under måltidet. Det hevdes at måltider som preges av strenge regler og bordmanerer kan gå på bekostning av barnas behov for, og rett til medvirkning (Bjørge, 2009). Nielsen (2000) har problematisert at personalet i barnehager er for opptatt av å skape ro og fred under måltidene, slik at det utvikles strenge prosedyrer for å sikre overgangssituasjonene fra livlig aktivitet til måltidet, slik at kroppsspråk og stemmer dempes. Hun mener at det er de voksnes behov som ubevisst innfører bestemte måter å organisere måltidet for å lykkes med ro og fred.

Os (2013) observerte i sin studie at rutinebaserte handlinger knyttet til måltider, som for eksempel, matsang, syntes å bringe frem glede hos barna som deltok i måltidene. Det synes å virke som om det er en balansegang å finne ut av hvor streng styringen av måltider skal være, for at måltidene skal bli godt organisert, men ikke gå på bekostning av medvirkning og måltidsglede til barn. Rutiner kan for mange barn oppleves som trygt, ettersom barna vet hva som skal skje og hva som forventes av dem. Men i enkelte situasjoner kan rutiner virke motsatt for barn som ikke klarer å innrette seg etter forventede rutiner. I forbindelse med måltidsituasjoner kan det innebære at enkelte barn blir utsatt for gjentatte irettesettelser når rutiner ikke innfris (Smidt, 2012).

Smidt (2012) trekker frem verdien av barnekulturen i måltidene. Han beskriver barnekulturen som det barna foretar seg på egen hånd eller mellom hverandre, når de voksen trekker seg ut av situasjonen og de blir alene. Han beskriver at barnekulturen bidrar til utfoldelse og er viktig for barns trivsel, som det også bør være rom for i enkelte måltidssammenhenger. Ved sterke rammer og rutiner vil ikke dette komme til uttrykk.

3.2.3 Fysisk utforming og estetikk

Gode fysiske rammer og borddekking har betydning for et trivelig og hyggelig spisemiljø, noe barnehageansatte synes å være enig i (Fossgard et al., 2016). I den nasjonale retningslinjen for mat og måltider under pkt. 7, trekkes fysisk tilrettelegging i måltider frem som et bidrag til mat- og måltidsglede. Det eksemplifiseres med at barnehagen bør se på bord og stoler, og hvordan disse er plassert. I tillegg trekkes det frem tips som å dele barna opp i mindre grupper. Retningslinjen presiserer at bord og stoler bør være tilpasset barnas alder og funksjonsnivå (Helsedirektoratet, 2018b).

Aadland, Holthe, Wergedahl & Fossgard (2014) har sett på betydningen av hva fysiske miljøfaktorer som mattilbud, bygningsmessige fasiliteter og fysiske nærmiljø har å si for mat- og måltidstilbudet i barnehager. De fant resultater som tyder på at fysiske faktorer kan ha innvirkning på hvordan måltider gjennomføres, og hvordan stemningen og fellesskapet i måltider utarter seg. Et annet interessant aspekt som Bjørgen (2009) trekker frem er betydningen det estetiske har for spiseopplevelsen til barn. Gjennom hennes barneintervjuer kom det frem at barna vektla verdien av at måltidene var hyggelig, og de trakk frem eksempler med å tenne stearinlys og dempe belysningen for å forklare hva som gjorde måltidet ekstra trivelig.

3.2.4 Voksne som aktive deltaker og rollemodeller

For å fremme god spiseutvikling hos barn trenger barn å oppleve positive måltidsopplevelser fra de er små. Gode måltidsopplevelser med trygge voksne som gode rollemodeller fremmer positiv spiseutvikling og lærer barn å bli kjent med måltidskulturen som de skal være en del av (Birketvedt, 2009). I den nye nasjonale retningslinjen for mat og måltider i barnehagen pkt. 7 trekkes aktiv voksendeltakelse i måltidene frem som betydningsfull. Det fremheves at de voksne skal legge til rette for gode rammer, et inkluderende fellesskap og de skal fungere som

gode rollemodeller (Helsedirektoratet, 2018b). Voksenrollen i måltidene synes å være sentral i måltidsgjennomføringen.

For å kunne fungere som en god rollemodell i måltidene kreves det kunnskap og bevissthet om egen rolle og deltakelse fra de ansatte. Fossgard et al. (2016) har sett på de kulturelle og sosiale aspektene ved måltidet i barnehagen, og blant annet avdekket manglende kunnskap hos ansatte som en utfordring. Gjennom sin undersøkelse fant de at det ernæringsmessige aspektet hadde større plass enn det kulturelle og sosiale aspektet. De fremhever at dette handlet både om manglende kunnskap hos de ansatte, samt praktiske utfordringer som for eksempel at ansatte ikke fikk dekket matutgifter. Når de ansatte måtte betale matpenger, var det flere som valgte bort å spise sammen med barna. De peker på at manglende kunnskap hos de voksne førte til at noen inntok en tilsynsrolle i måltidene, i mangel på rolleforståelse og kunnskap. Fossgard et al. (2016) diskuterer nødvendigheten av at mat- og måltidskultur får større plass i barnehagens arbeid. På den måten hevder at barnehageansatte kan få økt innsikt i måltidets betydning for sosialisering, samt forståelse for den symbolske og emosjonelle betydningen mat og måltid har i vår kultur.

Os (2013) tar også opp voksenrollen i måltider gjennom sine empiriske undersøkelser av små barns samtaler i måltider. Hun taler for at de voksne må involvere seg i samtaler med barna for at barna skal føle seg som en del av fellesskapet, og ta del i det som skjer i måltidene. Imidlertid er det ulikheter mellom barnehager i hvordan dette gjøres, og hun argumenterer for at dette kan handle om de voksnes manglende forståelse for egen rolle i måltider. Glaser (2019) peker på at voksne som praktiserer strenge regler og styring for hvordan barna skal opptre under måltider, hindrer barn i å delta aktivt under måltidene. Gjennom sin artikkel løfter hun problematikken knyttet til sterke bordskikk-regler i barnehagen og diskuterer det opp mot ulike sosialiseringsteorier. Glaser (2019) fremhever at det synes å være for mye voksenkontroll i måltidene, som kan føre til at barn får negative assosiasjoner med måltidene og dermed innta rollen som passive måltidsdeltakere.

En aktiv voksendeltakelse i barnehagemåltider har også betydning for hvordan samspillet og fellesskapet i måltidene utvikler seg som helhet (Bae, 2014). Samspillet mellom voksen og barn er betydningsfull, men også samspill mellom barn og barn ser ut til å være av betydning for måltidsfellesskapet. Men dette fordrer at den voksne kan trekke seg tilbake i samtalen, slik at praten barna imellom kan slippe til (Bae, 2009). Bae (2004, s. 241) tar i bruk begrepet

«romslig samspill» når hun skal adressere dette, og peker på at samspillsituasjoner «*hvor den voksne er observant og svarer samstemt i forhold til opplevelsesmessige signal*», har betydning for om barn får slippe til i samspillsituasjoner og komme til i dialogen med andre barn. Hun peker på at de voksne må være fokusert og tilstedeværende gjennom å innta en lyttende-avventende posisjon for å legge til rette for slike forhold (Bae, 2009). I så måte er det naturlig å dra paralleller mellom samspill-situasjoner under måltider i barnehager til Arnkil & Seikkula (2015) sine betraktninger knyttet til dialogisk dialog, hvor de argumenterer for betydningen av oppmerksom tilstedeværelse og en genuin respekt for at det andre mennesket i en dialog. Denne måten å møte andre mennesker kan på mange måter betraktes som ett form for verdisett, og kan være av betydning for voksne i barnehager i samspillsituasjoner med barn i måltidene.

Deltakende ansatte som spiser sammen med barna, kan også frembringe økt kvalitet på maten og de estetiske forholdene i måltidene. Aadland et al. (2014) har sett på betydningen av de fysiske faktorer for mat- og måltidstilbudet i barnehagen og fant at når de voksne spiste sammen med barna, ble måltidet mer preget av «voksenbehov», som for eksempel økt krav til hygiene, delikat anretning av maten, større matvareutvalg og et generelt økt fokus på spisemiljøet. De trekker også frem at det er variasjoner i gjennomføringen av måltider og stemningen i måltidene.

3.3 Barns utvikling av preferanser til mat og måltid

Barns oppvekstvilkår og miljøpåvirkning spiller en betydelig rolle i barnas utvikling. Erfaringer vi gjør oss som barn, internaliseres i kroppen og blir med oss videre i livet gjennom kroppen vår (Øen & Kårstad, 2017). Den normale spiseutviklingen handler om at barn skal tilpasse seg ulike smaker og lære seg å spise variert mat med ulik smak og konsistens. I den forbindelse har hele smaksopplevelsen med sanseinntrykk som lukt, syn, smak, temperatur og tekstur betydning for utviklingen av barns preferanser (Langholm & Tuset, 2013).

Fra spedbarnsalderen foretrekker barn søte smaker og er normalt sett skeptisk til nye smaker. Den normale spiseutviklingen kan være ulik ettersom det bygger både på fysiologiske og genetiske forhold (Langholm & Tuset, 2013). Noen barn er derfor mer sensitive enn andre barn for bitter smak, og har behov for lengre tilvenning. Disse barna er ofte mer sårbare for press knyttet til spising i måltidene (Schiørbeck, 2013). I det norske kostholdet er brødmat en

sentral og dominerende matvare i flere av dagens måltider. Imidlertid har brødmat en konsistens som krever at munnmotorikk er godt utviklet, noe som gjør at enkelte småbarn plages med å tygge og svelge brødet. Når barn er sensitive i munn og svelg, kan brødmat være en utfordrende matvare (Birketvedt, 2013) .

Gjennom gode måltider kan barnas spiseutvikling stimuleres. Når barna opplever hyggelige spisesituasjoner, forbinder de maten med noe positivt og lærer seg å like maten. I motsatt tilfelle hvor barna opplever press eller tvang, kan barna avvise maten og noen barn kan utvikle vegring (Birketvedt, 2009). De fleste småbarn er skeptiske til ny og ukjent mat, men gjennom erfaringer med gode rollemodeller i måltidet, og at maten serveres flere ganger, lærer barn seg å like ny mat (Birketvedt, 2009).

Som redegjort for tidligere, er det flere studier som har sett på betydningen av hva strenge regimer og rutiner i måltidet har for barnas spiseopplevelser. Sterk voksenstyring i måltidet reduserer medvirkningen, og kan få betydelige, negative konsekvenser dersom styringen blir så strek at barn blir presset til å spise opp maten når det ikke er sulten. Dette kan på sikt føre til at barn unngår mat og utvikler ulike grader av spisevegring (Galloway et al., 2006). Mens en god praksis med ivaretagelse av medvirkning, basert på det enkelte barns behov i måltidet, ser ut til å være et positivt bidrag for at måltidene skal bidra til gode spiseopplevelser og måltidserfaringer (Bae et al., 2006).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre mitt vitenskapsteoretiske ståsted, forskningsdesign og metodevalg. Stegene i forskningsprosessen vil gjennomgås i sin helhet for å sikre leserens forståelse og oppgavens transparens. Diskusjoner knyttet til metodevalgene er samlet under delkapittel 6.2 Metodediskusjon.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Som sykepleier og tidligere student i folkehelsevitenskap med en naturvitenskapelig tilnærming til kunnskap, har min vitenskapsteoretiske forståelse vært preget av et positivistisk syn slik Ringdal (2013) skisserer i sin innledning til vitenskapsteori. Jeg har vært av den oppfatning om at kunnskap skal være evidensbasert, og være preget av objektivitet og nøyaktighet. Men etter hvert som min forståelse har utviklet seg, har jeg blitt mer nyansert til den naturvitenskapelige tilnærmingen, og opplever at tenkningen kan ha en tendens til å bli noe rigid og kanskje litt snever. Tiden og samfunnet vi lever i, med omstillinger, utvikling og innovasjon, krever mye av oss som mennesker. Den raske samfunnsutviklingen krever at vi tar i bruk ulike tilnærminger til kunnskap for å utvide vår forståelse for hvordan dette påvirker oss som mennesker. Det er kanskje mer aktuelt enn noen gang at vi ikke glemmer mennesket som individ. Jeg velger å vise til et sitat som Arnkil & Seikkula (2015) har hentet fra filosofen Emmanuel Levinas som setter ord på dette;

«Vi må ikke glemme at hvert eneste menneske er unikt, og er så mye mer enn hva vi klarer å forstå»

(Arnkil & Seikkula 2015 s.145)

Det er krevende å være tydelig på mitt eget vitenskapelige ståsted, og hvilken tradisjon min kunnskapsforståelse hører hjemme i. Jeg er åpen for flere tilnærminger, og har for lite erfaring til å kunne plassere meg innenfor den ene eller andre vitenskapstradisjonen.

I denne oppgaven har jeg vært opptatt av samspill og mellommenneskelige forhold i måltidet. For å søke dypere innsikt og forståelse for barnehagemåltider, har jeg latt meg inspirere av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Samtidig har jeg valgt å støtte meg til Fangen (2010) sine metodebeskrivelser knyttet til deltakende observasjon og Malterud (2017) sine

analysetilnærminger. Den vitenskapelige tenkningen i denne oppgaven vil derfor være formet av at jeg har valgt å benytte meg av ulike teoretiske tilnærminger, og ikke utelukkende en fenomenologisk tenkning. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva jeg legger i fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming, og hvordan jeg har latt meg inspirere av denne.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologiske tilnærminger har sitt opphav fra filosofien, og handler om menneskelige erfaringer. Filosofen Edmund Husserl (1838-1917) blir gjerne omtalt som fenomenologiens grunnlegger gjennom hans filosofiske tenkning (Postholm, 2010). Husserl var opptatt av å søke forståelse for fenomener ut fra den enkeltes opplevelse av virkeligheten. Ikke hvordan vi observerer at den er, men hvordan den enkelte erfarer den. Man snakker gjerne om den enkeltes «*livsverden*», et begrep Husserl innførte (Karlsaune, 2012). Husserl har blitt kritisert for hans tenkning knyttet til at den fenomenologiske vitenskapen må følge noen universelle regler og prinsipper, blant annet av hans elev Hans Lipps (Martinsen, 1993, s. 8).

Det finnes flere ulike retninger innenfor fenomenologien basert på ulike forståelser fra filosofer opp gjennom årene. Sosiologen Alfred Schutz har dratt fenomenologien i en sosialfenomenologisk retning hvor fokuset handler om sosial interaksjon og grupper (Postholm, 2010), mens Maurice Merleau-Ponty var opptatt av kroppen og utviklet en retning innenfor det vi i dag omtaler som kroppsfenomenologi (Thornquist, 2003). Fenomenologien har også forgreininger i psykologien med individuelle tilnærminger som for eksempel Amedeo P. Giorgi stod for (Postholm, 2010). I denne oppgaven har jeg valgt å se til Hans Skjervheim (1926-1999), en norsk filosof som kanskje først og fremst er kjent for sine betraktninger knyttet til det å være deltaker og tilskuer, men som kan plasseres innenfor den sosiologiske fenomenologien.

I så måte er fenomenologisk tradisjon ikke opptatt av å beskrive verden fra et objektivt ståsted, men søker heller innsikt i verden ut fra et relasjonelt og situasjonsrelatert ståsted. Subjektivitet står sentralt og skal hjelpe oss med å forstå og komme frem til «saken selv» gjennom å gjøre teorien mer «*eksplisitt og detaljert*» (Skjervheim, 2000, s. 20).

Et viktig premiss i den fenomenologiske tradisjon er å bruke seg selv som et deltakende vesen, og ikke en observerende tilskuer. Dette er noe også Fangen (2010) peker på i sin introduksjon til deltakende metode. Skjervheim (2000) trekker frem begrepet «*intensjonalitet*» når han skal forklare dette, og argumenterer for at dette ikke handler om

fakta, men at vår bevissthet alltid er rettet mot «noe». Dette «noe» trekkes ofte frem innenfor flere teorier som knyttes til fenomenologien. Med utgangspunkt i Martinsen (2018) sine betraktninger knyttet til undring, forstås dette som en bevissthet om at vi alle er levende vesener som bruker både kroppen og sansene våre i kontakt med omgivelsene. Dette «noe» treffer oss. Det er noe vi kan stoppe opp ved. Noe som kan bringe oss inn i undring, og gi dypere innsikt i fenomener. Men det krever tilstedeværelse og oppmerksomhet.

Jeg har også latt meg inspirere av tanker fra filosofen Kari Martinsens arbeid. Hun er kjent for sin omsorgsforskning knyttet til sykepleiepraksis, og er en aktiv kritiker av kvalitativ forskning som bærer preg av for mange prinsipper, systemer og strukturer. I hennes artikkel knyttet til kjærlig forskning (Martinsen, 1991) skriver hun om dette med bakgrunn i filosofen Hans Lipps og hans betraktninger knyttet til hva en situasjon er. Ifølge Martinsen befinner mennesker seg alltid i en situasjon som er preget av både handling og erfaring. En situasjon er bevegelig og ubestemt og krever at vi tar den opp og undersøker den. Hun snakker også om at våre handlinger er knyttet til hvilke erfaringer vi har, og peker på at det er gjennom våre handlinger at våre erfaringer viser seg.

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster hvor målet er å oppnå en allmenn forståelse med utgangspunkt i egen forforståelse. (Kvale & Brinkmann, 2017). Hermeneutikken tar utgangspunkt i at mennesker er i verden som forstående og fortolkende vesener (Thornquist, 2003), og som gjennom egen forforståelse kan bringe frem nye forståelser og innsikter (Lindseth & Norberg, 2004). Ifølge Halås, Kymre & Steinsvik (2017) er all forståelse hermeneutikk.

En av de mest sentrale bidragsyterne til utviklingen av hermeneutikken i en filosofisk retning var den tyske filosofen Henrik Gadamer (1900-2002). Gadamer var opptatt av begrepet *fordom*, hvor han henviser til bakgrunnskunnskapen mennesker møter fenomener med. Ingen mennesker er tomme, alle har med seg noe i sin bagasje som påvirker tolkningen (Thornquist, 2003).

I arbeidet med å fortolke tekster tyr man til noen prinsipper som kalles for den hermeneutiske sirkel. Det handler om at forskeren vandrer frem og tilbake i teksten, fra helhet, til delhet og tilbake til helhet igjen. Ved å tolke deler av tekstene hver for seg, for så å sette tolkningen

sammen med den helhetlige teksten, kan det bidra til en dypere forståelse (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.1.3 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Lindseth & Norberg (2004) skriver i sin artikkel om verdien av å ta i bruk fenomenologisk-hermeneutisk metode for å hente frem meninger knyttet til levde erfaringer og hjelpe leseren med bedre forståelse og innsikt. Den fenomenologiske delen skal gi leseren innsikt i vår verden. Den hermeneutiske delen er knyttet til vår forforståelse og skal hjelpe oss med å gjøre tolkninger, med utgangspunkt i vår egen verden. Et viktig poeng i denne sammenheng er at tolkningen må gjøres med utgangspunkt i egen verden. På den måten kan tolkningen bidra til økt innsikt som kan føre til at vi endrer og forbedre vår egen praksis.

I denne studien har jeg forsøkt å benytte meg av fenomenologiske tilnærminger i det empiriske arbeidet med feltarbeid og intervjuamtaler. Jeg har forsøkt å tilnærme meg feltet med størst mulig åpenhet, for å kunne oppdage nye fenomener. I tillegg har jeg latt meg inspirere av Kari Martinsen sine betraktninger knyttet til kjærlig forskning og hvordan språket kan bidra til et distanserende perspektiv (Martinsen, 1993). I arbeidet med denne studien har jeg forsøkt å unngå et konstaterende språkbruk som sikter til det som Martinsen omtaler som systemer og prinsipper.

I analysearbeidet av feltnotater og intervjuetekster har jeg fått bruk for den hermeneutiske tilnærmingen knyttet til fortolkning og hermeneutisk sirkel (Kvale & Brinkmann, 2017). Gjennom fortolkning av tekster har jeg forsøkt å utvikle nye forståelser for fenomener knyttet til måltids glede i barnehagemåltider.

4.1.4 Erfaringskunnskap og diskrepans

Mennesker tilegner seg kunnskap både gjennom det vi selv erfarer og det vi tilegner oss fra teoretisk lærdom (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Og praktikerer opparbeider seg verdifull erfaringskunnskap gjennom sitt virke (Lindseth, 2017). Lindseth (2017) omtaler den praktiske erfaringskunnskapen som en form for orienteringskunnskap. Det er kunnskap som opparbeides gjennom praksis og som setter praktikerer i stand til å ta kloke beslutninger og veivalg for å kunne orientere seg frem i praksisfeltet. Erfaringskunnskapen kan også innhentes vitenskapelig gjennom bruk av fenomenologiske eller hermeneutiske analyser

(Lindseth, 2017), og gjennom metodisk bevissthet (Fossestøl, 2017). Erfaringskunnskapen til praktikerer opparbeides gjennom deltakelse i egen virksomhet, og kalles derfor også for praktisk kunnskap i enkelte sammenhenger. Denne kunnskapen er særlig betydningsfull fordi den er opparbeidet gjennom egen deltakelse, og ikke gjennom et distanserende perspektiv (Lindseth, 2017).

I Norge har erfaringskunnskap blitt løftet frem som et betydningsfullt bidrag i den kunnskapsbaserte praksisen for å kunne ta faglige gode beslutninger i praksis (Helsebiblioteket, 2020). Imidlertid er det ikke alltid at den erfaringsbaserte kunnskapen er den beste kunnskapen. Ifølge McGuirk & Methi (2015) kan erfaringskunnskap i noen tilfeller stride mot god praksis. Sissel Helland problematiserer dette i sammenheng med mat og måltider i barnehager, og peker på at når den vitenskapelige kunnskapen mangler, blir den erfaringsbaserte praksisen til den enkelte ansatte gjeldene (UIA, 2019). Dette trenger ikke å være en svakhet, all tid den erfaringsbaserte kunnskapen er god og praktikerer evner å forbedre egen praksis (Lindseth, 2015).

Gjennom refleksjon og undring kan praktikerer forbedre uheldig praksis. Lindseth (2017) sier at noen ganger kan praktikerer oppleve at det ikke alltid er overensstemmelse mellom vår kunnskap og det som kommer til uttrykk i praksis. Han forklarer det med at praktikerer ikke alltid er bevisst egen kunnskap, slik at handlingene ikke alltid stemmer med det praktikerer ønsket å gjøre, hans intensjon. I stedet for å jobbe med forbedringer gjennom instrumentelle forutsetninger slik som for eksempel systemer og rutiner, peker Lindseth (2017) på at det kan være nyttig å stoppe opp og reflektere over det som skjer, og hvordan egen erfaringskunnskap virker inn. Han tar i bruk begrepet «*diskrepans*» når han redegjør for denne uoverensstemmelsen mellom vår intensjon og vår praktiske handling, og sier at det kan oppleves som en avstand. Han utdyper diskrepans på denne måten;

«Vi opplever en diskrepans mellom uttrykk og inntrykk, mellom forventning og resultat, mellom en fortrolighet vi mener vi har med en situasjon eller en virksomhet og artikulasjonene av denne fortroligheten» (Lindseth, 2017, s. 257).

Det som blir viktig i slike situasjoner er at praktikerer stopper opp ved diskrepansen og reflekterer over hva som skjedde. På den måten kan praktikerer bli oppmerksom på noe som

påvirker praktikerens og situasjonen, og som hemmer situasjonen fra å bli god. Ved å stoppe opp og reflektere kan praktikerens bli bevisstgjort diskrepansen slik at den kan gjøres om til en erfaring, eller en diskrepanserfaring (2017) som Lindseth omtaler det som. På denne måten kan praksis forbedres uten rutiner og systemer.

4.1.5 Dialogisk dialog

Dialogisk dialog er et begrep som Arnkil & Seikkula (2015) har introdusert etter sitt arbeid med boken *Åpen dialog i relasjonell praksis*. Begrepet handler om å ha en dialog som preges av responsivitet med to sentrale kjerneelementer til stede. Det første elementet handler om at du som samtalepartner må være fullt og helt tilstede under en samtale. Og det andre handler om at du må ta innover deg at det andre mennesket alltid rommer mer enn du kan forstå. Responsivitet i samtalen kan forstås som at samtalen preges av undring, refleksjon og ettertenksomhet. Anders Lindseth trekker også frem oppmerksomhet, stillhet og ettertenksomhet som sentrale stikkord for responsivitet i samtaler (Samtiden, 2002). Undring og nysgjerrighet er tilnæringer som hører hjemme i en fenomenologisk tradisjon, som også Martinsen (2018) løfter frem i sin siste bok. Hun forklarer fenomenet på denne måten:

«En undring er ikke noe jeg bestemmer meg for. Det er noe jeg blir brakt inn i, rammet av, som jeg ikke helt vet hva er. Undring utfordrer tenkningen.»

(Martinsen, 2018, s.16)

Et viktig poeng er at dialogisk dialog ikke er en metode (Arnkil & Seikkula, 2015), og heller ingen teknikk (Samtiden, 2002). Men mer en holdning og en genuin interesse for samtalen, som hjelper deg å oppnå dypere innsikt og større forståelse for fenomener (Arnkil & Seikkula, 2015). Å føre en dialogisk dialog handler altså om å koble på følelsesregisteret og ta i bruk alle sansene for å kunne være mottakelig for det andre mennesket du samtaler med. Det handler ikke om en strukturert intervjuguide. Det handler om en samtale drevet av interesse, ydmykhet, sensitivitet og sanselighet. Ved en slik oppmerksomhet i samtalen kan det åpnes et rom for at ord og uttrykk får en ny mening og et nytt uttrykk (Samtiden, 2002), som kan være en spennende tilnærming i et kvalitativt forskningsintervju med eksplorerende forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.2 Kvalitativ metode

Hvorvidt du skal bruke kvalitativ eller kvantitativ metode vil avhenge av hva du ønsker å finne ut av, altså forskningsspørsmålet (Ringdal, 2013). De kvalitative metodene søker dypere kunnskap og forståelse for hvordan fenomener kommer til uttrykk enn hva de kvantitative metodene gjør. Kvalitative tilnærminger kjennetegnes gjerne ved at de er eksplorerende, interaktive (Kvale & Brinkmann, 2017), og reflektiv (Lindseth, 2017). Ifølge Postholm (2010) vil en kvalitativ tilnærming hjelpe forskeren med å få bedre innsikt i menneskers handlinger, ut fra deltakerens perspektiv gjennom egen subjektiv forståelse. Forskerens subjektive deltakelse vil påvirke miljøet og menneskene det søkes innsikt i (Hastrup, 2010). Kvale & Brinkmann (2017) tar i bruk begrepet «*forskningsinstrument*» når de beskriver subjektiviteten og forklarer det med at forskeren selv blir en del av undersøkelsen. Det at forskeren blir en del av undersøkelsen og deltar med egen subjektivitet, kan bringe frem rikere beskrivelser og ses ofte på som en styrke med kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann 2017).

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming ettersom jeg er interessert i en dypere forståelse for hvordan måltidsglede kan tre frem i et barnehagemåltid. For å søke innsikt i dette fenomenet har jeg valgt å kombinere to ulike kvalitative metoder, deltakende observasjon kombinert med intervju samtale. Det at jeg har valgt å benytte meg av kvalitative metoder i denne oppgaven innebærer at beskrivelser og analyser i denne studien vil være preget av meg som person (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2017). Det kan være hensiktsmessig at oppgaven leses og tolkes i lys av min bakgrunn og forforståelse (Postholm, 2010), som jeg har redegjort for gjennom to delkapitler, «*vitenskapsteoretisk forankring*» og «*min forforståelse*».

4.2.1 Utvalg og utvelgelseskriterier

Utvelgelsen av hvilket felt forskeren skal bruke i deltakende observasjonsstudier kommer ofte naturlig, ettersom forskeren blir mer og mer kjent med feltet som skal undersøkes (Fangen, 2010). For min del har utvelgelsen av barnehager blitt til gjennom et strategisk utvalg ut fra noen forhåndsbestemte utvelgelseskriterier. Under utvelgelsen har jeg vært opptatt av å velge barnehager som benytter seg av både klassisk matpakkemåltid og smøremåltid hvor maten tilberedes og serveres i barnehagen. Det praktiseres fortsatt mange matpakkemåltider i norske

barnehager, og jeg har undret meg over hvordan måltidsglede kommer til uttrykk i slike måltider.

Fra min tidligere jobb i Private Barnehagers Landsforbund, har jeg fått kjennskap og relasjoner til mange av de private barnehagene. Av den grunn har jeg valgt bort private barnehager under utvelgelsen. Jeg valgte å bruke disse utvelgelseskriteriene:

- Kommunal barnehage
- Matpakkemåltid til frokost og smøremåltid/varmmåltid til lunsj
- Normal størrelse, mellom 4-6 avdelinger
- Lokalisert i Nordland
- Ordinært fokus på mat og måltid. Altså ikke en konseptbarnehage som har kosthold som tema.
- Avdeling med store barn, 3-6 år.

Med bakgrunn i disse kriteriene søkte jeg opp barnehager på internettet og fant flere relevante kommunale barnehager. Jeg lagde meg en liste med relevante barnehager med bakgrunn i utvelgelseskriteriene ovenfor, og startet med å ta kontakt med dem som sto øverst på listen først. Jeg ringte styrerne i de respektive barnehagene og presenterte meg selv og oppgavens tema. Begge styrerne var positive til å ta imot meg, og videreformidlet kontakt med pedagogisk leder på aktuell avdeling, som jeg avtalte tid og sted med. På denne måten fungerte styrer som en portvakt for meg for å få innpass til avdelingene og miljøet i barnehagen (Fangen, 2010). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv til barnehagen (vedlegg 1) og et eget informasjonsskriv til barnas foresatte (vedlegg 2), som de pedagogiske lederne videreformidlet for meg. Informasjonsskrivene inneholdt informasjon om oppgavens tema og hvilke dager jeg skulle oppholde meg i barnehagene.

Jeg bestemte meg for å delta i frokost- og lunsjmåltidet over tre dager i disse barnehagene, slik at det til sammen ble deltakelse i tolv måltidsituasjoner. Dette avklarte jeg med de respektive pedagogiske lederne.

4.2.2 Gjennomføring av deltakende observasjon

Feltarbeid, eller deltakende observasjon som det i mange sammenhenger omtales som (Fangen, 2010), er en metode som kan benyttes for å søke kunnskap og forståelse om mennesker og fenomener som oppstår i skjæringspunktet mellom mennesker og samfunnsliv.

Metoden har tradisjonelt sett vært brukt innenfor sosialantropologien hvor målet har vært å undersøke egenskaper ved ulike kulturer (Hastrup, 2010). Feltarbeid egner seg godt når forskeren ønsker å tilegne seg førstehåndstilgang til det som skal undersøkes, for å søke forståelser for fenomener som utspiller seg mellom mennesker (Johannessen et al., 2016). I hvilken grad du som forsker involverer deg i feltet, avgjør om metoden er en deltakende observasjonsstudie eller en observasjonsstudie (Fangen, 2010). Ved deltakende observasjonsstudie deltar forskeren i feltmiljøet det søkes innsikt i. Det er den aktive rollen forskeren har underveis i observasjonene som gjør denne metoden særegen, og som skiller metoden fra en vanlig observasjonsstudie, hvor forskeren inntar en mer iakttakende rolle (Løkken, 2012).

Gjennom deltakende observasjon kan forskeren bruke seg selv som forskningssubjekt for å søke innsikt i fenomener som utspiller seg i forskningsfeltet. Følelsene som treffer forskeren vil kunne forsterke erfaringen (Dewey, 2005), og bidra til å bringe frem en dypere forståelse. Løkken (2012) har tatt i bruk begrepet «*levd observasjon*» for å tydeliggjøre forskersubjektet i observasjonsstudier, og argumenterer for at forskeren interagerer med miljøet, uavhengig av grad av deltakelse. Dette er noe også Fangen (2010) peker på og sier at selv som du som forsker velger en mer observerende rolle, vil du alltid påvirke miljøet bare med å være til stede i rommet med kroppen. Jeg har valgt å bruke deltakende observasjon som metode for nettopp å kunne være til stede i måltidsforberedelser og måltidsfellesskapet, slik at jeg kan interagere med barn og barnehageansatte. Jeg har forsøkt å bruke meg selv og min tilstedeværelse som et aktivt forskningsinstrument gjennom denne oppgaven, i tråd med en fenomenologisk-hermeneutisk tenkning.

Før feltarbeidet startet, utarbeidet jeg noen temaer for å huske hva jeg skulle se etter i måltidene, noe Fangen (2010) anbefaler til nybegynnere. Basert på teori jeg hadde lest på forhånd, skrev jeg ned fem temaer;

- Voksenrollen
- Struktur og rammer
- Estetikk
- Medvirkning
- Samspill og fellesskap

Jeg brukte forøkte å tenke på temaene underveis i feltarbeidet, men noen ganger glemte jeg de av ettersom jeg levde meg inn i rollen som en aktiv deltakende gjest.

Dokumentasjon av feltarbeidet kan gjøres på flere måter. (Fangen, 2010). Noen bruker video, noen noterer underveis og noen velger å notere ned etter observasjonene (Postholm, 2010). Jeg har valgt å ikke benytte meg av hjelpemidler som lydopptaker, video eller penn og papir, i fare for at det ville forstyrre den aktive deltakelsen jeg har vært ute etter. Jeg valgte heller å trekke meg tilbake etter hvert måltid for å skrive feltnotater og refleksjoner fra måltidene.

Før oppstarten av feltarbeidet forsøkte jeg å forberede meg på hvilken rolle jeg skulle innta i måltidene, og fant ut at jeg ville forsøke å innta rollen som en gjest. Den første dagen i feltarbeidet inntok jeg en mer observerende rolle, ettersom jeg var usikker på hvordan jeg skulle involvere meg. Etter hvert som jeg ble tryggere i rollen, involverte jeg meg mer i det som skjedde i måltidet, og jeg tok mer del i samtaler med både barn og voksne. Jeg merket at barna anerkjente meg som en gjest, ved at de unngikk å henvende seg til meg når de spurte om de kunne gå fra bordet eller andre slike ting.

Jeg møtte opp i barnehagene kl. 07.00 for å være tilstede når de første barna ble levert. På denne måten fikk jeg med meg hele konteksten rundt frokostmåltidet, også inngangen til det. Jeg hadde med meg egen matpakke som jeg spiste sammen med barna. Etter at frokostmåltidet var avsluttet trakk jeg meg tilbake til et av barnehagens kontorer for å skrive feltnotater. Når avdelingen skulle gå i gang med å tilberede lunsjen, ble jeg hentet slik at jeg kunne delta på måltidsforberedelsene på kjøkkenet og pådekkingen på avdelingen der de spiste lunsj.

Under måltidene vekslet jeg mellom å være fullt ut deltakende og noen ganger å innta en litt mer observerende rolle. Fangen (2010) beskriver det som om du veksler mellom å være på innsiden og utsiden av det som skjer. Når jeg deltok fullt og helt kjente jeg selv på at jeg var sulten, og hva jeg skulle smøre på min egen brødske. I neste øyeblikk tok jeg et steg tilbake og vendte oppmerksomheten min mot barna og de voksne, og følte at jeg inntok et forskerblick fra utsiden. Skjervheim (2002) argumenterer for at det ikke er mulig å objektivere seg selv og innta en slik «outside»-rolle. Denne bevegelsen handler kanskje heller om en refleksiv tilstand som Gulløv (2003) peker på, hvor jeg som forsker beveger meg frem og tilbake mellom nærhet og distanse til feltet. Jeg opplevde det som en styrke å kunne veksle mellom disse to distansene. Når jeg var fullt ut deltaker fikk jeg i langt større grad føle på egen kropp hvordan måltidet opplevdes gjennom egne følelser som sult, utålmodighet og stress. Når jeg distanserte meg, slapp undringene til.

I arbeidet med å skrive feltnotater har jeg valgt å ikke dokumentere hele måltidet, men heller få frem grundige beskrivelser av fenomener som jeg la merke til, eller som på en eller annen måte berørte meg og fanget oppmerksomhet min (Postholm, 2010; Lindseth, 2017).

Eksempelvis episoden med gutten som ikke ville spise skorpene, og som etter hvert ikke ville gå ut fordi skorpene hadde bestemt at han ikke fikk lov til å gå ut. Dette var en hendelse som berørte meg, og som brakte meg inn i undring. Et utdrag fra dette feltnotatet er gjengitt i funnpresentasjonen, sammen med noen flere utdrag.

4.2.3 Gjennomføring av intervjusamtale

Intervju og samtaler som utgangspunkt for datainnsamling er et sentralt verktøy som benyttes innenfor flere av de kvalitative forskningsmetodene. Gjennom samtalen i forskningsintervjuet skal forskeren søke forståelse og dypere innsikt i den verden som intervjupersonen deltar i (Kvale & Brinkmann, 2017). For å kunne oppnå dette mener Seikkula & Arnki (2013) at det er viktig at samtalen i forskningsintervjuet ikke ses på som en metode, men som en gjensidig samtale mellom to mennesker. Dette er nærmere beskrevet i delkapittelet knyttet til dialogisk dialog.

Med denne fenomenologiske- hermeneutiske forståelsen som bakteppe, forberedte jeg meg på intervju med de respektive pedagogiske lederne, ved avdelingene som jeg hadde gjort feltarbeidet ved. Målet med intervjuet var å søke innsikt i de to pedagogiske lederne sine tanker omkring måltidsglede, hva de legger i dette fenomenet og hvordan de legger til rette for måltidsglede. Jeg hadde som utgangspunktet å gjennomføre en helt åpen samtale, slik jeg forstår Seikkula & Arnki (2013), og den fenomenologiske tilnærmingen legger opp til. Men som nybegynner syntes det tryggest å forholde seg til et noen planlagte spørsmål. Kvale & Brinkmann (2017) anbefaler at hvis du er nybegynner kan det være lurt å ha noen stikkord eller noen spørsmål som utgangspunkt, for en viss styring og struktur på samtalen. På bakgrunn av denne anbefalingen valgte jeg å gå for et semistrukturert intervju, hvor jeg skrev ned noen overordnede spørsmål i en intervjuguide (vedlegg 4). Intervjuguidene ble noe modifisert mellom observasjonene og intervjusamtalen. Jeg valgte for eksempel å ta inn et spørsmål om hvordan de jobber med barn med utfordringer i måltidsituasjonene, på bakgrunn av undringer jeg hadde gjort meg i noen av måltidsobservasjonene.

Siden jeg hadde vært i barnehagene i forbindelse med feltarbeidet kjente pedagogene meg, slik at tilliten var etablert allerede før jeg gikk i gang med intervjusamtalene. Begge samtalene

bar innledningsvis noe preg av at informantene hadde liten tid til rådighet. Imidlertid syntes begge å falle til ro når samtalen startet. Begge informantene var godt kjent med tema for oppgaven. Men for å være ryddig og sette dem inn i rett kontekst, gjentok jeg oppgavens tema før jeg startet intervjusamtalene. Samtykkeskjemaet (Vedlegg 3) ble også gjennomgått med begge informantene innledningsvis (Kvale & Brinkmann, 2017).

Lindseth og Svare (Samtiden, 2002) peker på det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå i en samtale når en fagperson kommer inn i samtalen med rollen som en «ekspert». Gjennom feltarbeidet hadde jeg gjort meg erfaringer med at enkelte i personalgruppen oppfattet meg som en fagperson på området kosthold og ernæring. Det handlet kanskje om at jeg har helsefaglig bakgrunn, mens de andre i barnehagen har en pedagogisk bakgrunn. På bakgrunn av den erfaringen valgte jeg å presisere overfor begge informantene at jeg ikke var noe form for ekspert på dette området før jeg startet intervjusamtalene, i håp om at de skulle slappe mer av under samtalene.

I samtalene forsøkte jeg å stille åpne spørsmål og ba dem utdype så langt dem kunne på hvert spørsmål. For eksempel brukte jeg spørsmål slik som «*Kan du fortelle litt om hvordan dere jobber med måltidene i barnehagen?*» og «*Hva legger du i begrepet «måltids glede?»*» Begge informantene var engasjerte og interesserte i temaet mat og måltider. Jeg erfarte at begge snakket om temaet med innlevelse og engasjement, noe som førte til at det var lett å samtale med dem. I starten av samtalen forholdte jeg meg til intervjuguiden. Men etter hvert som samtalen kom i gang, løsrev jeg meg mer fra arket. Pedagogene svarte på de fleste av spørsmålene etter hvert som samtalene skred frem selv om ikke jeg stilte dem. Når det var uklarheter eller noe som ble mer interessant, forsøkte jeg å følge opp med inngående spørsmål eller ba dem utdype mer (Kvale & Brinkmann, 2017).

For å dokumentere intervjuene brukte jeg båndopptaker. Jeg skrev ingen notater under intervjuet, men forsøkte heller å være tilstede i samtalen gjennom å lytte, legge merke til kroppsspråk, holdning og mimikk til pedagogene (Seikkula & Arnkil, 2013). På denne måten opplevde jeg at det ble lettere å følge opp spørsmål når jeg trengte mer informasjon. Jeg forsøkte å undre meg og reflektere over det informantene sa underveis i intervjuet. Men jeg merket at det kreves trygghet og ro for å slippe seg helt løs.

Avslutningsvis gjennomførte jeg en oppsummering av det pedagogene hadde sagt, hvor jeg startet med å si: «*hvis jeg har forstått deg riktig, så tenker du ...*», og så oppsummerte jeg i grove trekk de overordnede linjene vi hadde snakket om. Dette gjorde jeg for å sjekke ut om

jeg hadde forstått dem riktig (Kvale & Brinkmann, 2017). Når samtalen var avsluttet og jeg var kommet meg ut i bilen, leste jeg inn på båndopptakeren mine umiddelbare tanker som jeg hadde gjort meg underveis og etter intervjusamtalen.

Etter datainnsamlingen tok jeg pause noen uker før jeg tok fatt på arbeidet med å transkribere intervjusamtalene. Å transkribere vil si å transformere en samtale og et muntlig språk om til en skriftlig form. Kvale & Brinkmann (2017) drøfter problemstillingen med å lage ordrette transkripsjoner og hvordan dette kan bli helt feil når det kommer på et papir. Dette var noe jeg erfarte når jeg gikk i gang med transkripsjonene. Det muntlige språket i begge intervjuene bar preg av mye tenking, avbrytelser, halve setninger som startet på nytt og dels upresise formuleringer som i muntlig samtaleform lett kan forstås, men som ble upresist og dels forvirrende når det kom i papirformat. Brinkmann & Tanggaard (2012) beskriver dette som utfordrende og anbefaler nybegynnere å gå for en enkel transkripsjonsstrategi hvor målet er å bære frem meningsinnholdet i setningene. Jeg valgte å støtte meg til denne anbefalingen, og tok ikke med alle tenkepauser og usammenhengende setninger. Men i all hovedsak av det som ble sagt, transkribert ordrett. I de tilfellene hvor jeg merket at informantene ble berørt på en eller annen måte, er dette notert ned i transkripsjonene. Transkripsjonene ble gjort av meg selv, slik at jeg kunne notere viktige momenter som dukket opp under transkripsjonsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2017).

4.3 Analysestrategi

Denne oppgaven har en eksplorerende tilnærming til fenomenet måltidsglede. Av den grunn vært naturlig å analysere dataene induktivt, for å beholde de empirinære beskrivelsene som barna og pedagogene har delt med meg i måltidene og gjennom samtalen (Kvale & Brinkmann, 2017).

I kvalitativ forskning starter gjerne analyseprosessen allerede under intervjuet eller i feltarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2017). Under feltobservasjonene var det flere tilfeller hvor jeg merket at en situasjon eller et fenomen traff en nerve hos meg, som førte meg inn i en undring. I feltnotatene har jeg skrevet ned slike umiddelbare tanker knyttet til opplevelser som traff meg mer enn andre. Det samme gjorde jeg i etterkant av intervjusamtalene, og under transkriberingsarbeidet. Arbeidet med å fortolke og analysere startet dermed før jeg tok fatt på den systematiske delen av det.

I det videre analysearbeidet har jeg valgt å støttet meg til en metode som kalles for systematisk tekstkondensering (STC). Analysemetoden er i utgangspunktet utviklet av psykologen og fenomenologen, Amadeo Giorgio, men senere justert og tilpasset av Kirsti Malterud. STC er en fenomenologisk tilnærming som tar i bruk systematikk og tverrgående analyse i analyseprosessen. Det at metoden er systematisk og strukturert, gjør at den egner seg godt for nybegynnere (Malterud, 2017). Imidlertid kan den systematiske delen også by på noen utfordringer for fenomenologiske studier, noe Martinsen (1991) påpeker når hun sier at fenomenologien ikke kan være systematisk, og henviser til filosofen Hans Lipps. Hun fremhever at forskeren bør være trofast og troløs på samme tid, noe jeg leser som at forskeren ikke bør la seg styre av systemer og strukturer, slik at subjektiviteten ikke kommer frem. I analysearbeidet har jeg søkt å være trofast til hovedprinsippene til Malterud (2017), samtidig som jeg har vært troløs der min subjektivitet ikke har passet inn i den strukturerte analyseprosessen.

I fortolkningsarbeidet har jeg latt meg inspirere av Lindseth og Norberg (2004) som har flere felles trekk med Malterud, blant annet bruk av kondensater. Jeg vil nedenfor gå nærmere inn på de ulike trinnene i analyseprosessen.

Helhetsinntrykk- fra villnis til foreløpige temaer

I første steg dreier analysearbeidet om å skaffe en grov oversikt over hva det empiriske materialet handler om. Ved å lese gjennom hele materialet skal du lage deg en formening om fire til åtte overordnede temaer som oppsummerer inntrykket. Temaene skal basere seg på det intuitive inntrykket, og skal danne grunnlaget for det videre analysearbeidet. (Malterud, 2017). Jeg tok Malterud på ordet og gjennomførte denne prosessen fra sofakroken. Først leste jeg gjennom det skriftlige datamaterialet. Deretter lyttet jeg gjennom intervjuene. Det var vanskelig å begrense antall foreløpige tema, men jeg kom etterhvert frem til at noen temaer var overlappende. Jeg endte opp med åtte foreløpige temaer:

- Barnas premisser
- Skorper
- Regler
- Ro
- Mye som skjer
- Kos

- Tid nok
- Delta

Når jeg leste gjennom datamaterialet dukket det opp flere undertemaer som jeg skrev ned i margen til notatene mine. Jeg var allerede i gang med analysesteg nummer to. Det slo meg allerede i starten av denne analyseprosessen at det kjentes unaturlig ut å «presse» tanke- og analyseprosessen inn i fire ulike steg, slik Malterud (2017) legger opp til i denne metoden. Kari Martinsen (1991, s. 4) tar i sin artikkel om «Under kjærlig forskning» til ordet for å kritisere forskning som er for opptatt av «*prinsipper og rendyrking af metoden*», og argumenterer for at slik forskning inntar et distanserende perspektiv. I tråd med Martinsens (1991) fenomenologiske betraktninger, valgte jeg å løsrive meg noe fra Malterud (2017) sine fire steg ved å gjennomføre steg én og deler av steg to overlappende.

Meningsbærende enheter- fra foreløpige temaer til temaer og sortering

I analysens andre steg skal de foreløpige temaene sorteres, gjennomgås og bli til det som Malterud (2017) omtaler som koder. Jeg har valgt å ikke bruke navn som koder, men beholde navnet tema i denne oppgaven. Det som Malterud omtaler som undergrupper, har jeg valgt å kalle for undertemaer. Når jeg leste Malterud (2017) ble jeg forvirret av alle disse begrepene, og bestemte meg for å holde det enkelt for ikke å forvirre leseren.

I denne delen av analyseprosessen er hensikten å gjennomføre en grundig prosess hvor du som forsker vandrer frem og tilbake i materialet, for å sørge for at temaene favner om hele datamaterialet. De foreløpige temaene bli til tre til fem temaer. Malterud (2017) anbefaler å være to personer som gjør dette arbeidet, men i mitt tilfelle var det ikke mulig. Jeg brukte heller noe lengre tid, og gikk flere runder frem og tilbake i datamaterialet mitt. Etter å ha funnet frem til et utvalg med temaer, ble materialet gjennomgått på nytt for å hente ut meningsbærende enheter i datamaterialet. Det vil si at teksten skal gjennomleses grundig, samtidig som du markere innhold som sier noe om temaene, og i tillegg lage undertemaer (Malterud, 2017). Dette steget hadde jeg gjort allerede i første runde, slik at jeg leste gjennom teksten på nytt for å se om mine temaer var de jeg foreløpig ville ha. Jeg så at temaene jeg først hadde laget, ikke var tilstrekkelig empirinær, og forsøkte i denne runden å ta inn ord og uttrykk fra barna og de voksne i barnehagene. Jeg gjorde om på flere temaer og strukturerte tekstmaterialet mitt med fargekoder. I første omgang brukte jeg papir og ulike tusjfarger. I neste runde gjorde jeg samme øvelse på datamaskinen i Word, slik at jeg endte opp med ulike

Word-dokumenter med meningsbærende enheter tilhørende de ulike temaene. Etter å ha gått frem og tilbake fra helhet, til delhet og tilbake til helhet igjen, og etter noen innspill fra mine veiledere, endte jeg opp med temaer og undertemaer som er illustrert i tabellen nedenfor. Som illustrasjonene viser, har temaene endret seg og blitt mer empirinær, fra de foreløpige temaene jeg kom frem til i første steg.

Tabell 1. Tabellen viser en oversikt over temaene og undertemaene som analyseprosessen har ført frem til. Øverst i tabellen vises de fire temaene. De tilhørende undertemaene er listet loddrett under hvert tema.

<i>Å lytte til barnas verden</i>	<i>Å ha masse rutiner rundt måltidene</i>	<i>Å spise sammen er koselig</i>	<i>Å delta gir luksusbrødiskive</i>
<i>Skorpene bestemmer</i>	<i>Mye som skjer</i>	<i>Kos</i>	<i>Bestemme selv</i>
<i>Tull og tøys</i>	<i>Voksenstyring</i>	<i>En god venn</i>	<i>Bære egen bør</i>
<i>Urolige kropper</i>	<i>Et rolig måltid</i>	<i>Voksne deltar</i>	

Kondensering- fra tema til abstrahert meningsinnhold

I analysens tredje steg skal du ifølge både Malterud (2017) og Lindseth & Norberg (2004) legge til et abstrahert innhold til de ulike temaene og undertemaene for å gjøre det mer oversiktlig å kunne jobbe videre med materialet. Innholdet skal representere de meningsbærende enhetene. Ifølge Malterud (2017) foregår abstraheringen ved å lage et kunstig «*jeg-sitat*» som representerer datamaterialet innenfor de ulike temaene og undertemaene. I denne prosessen bør en passe på at alle eventuelle informanter og observasjoner blir representert inn i et slikt sitat, slik at man ikke utelater noens stemmer. Jeg brukte noe tid på å forstå meningen bak dette steget, men når jeg hadde formulert kondensatene, erfarte jeg å få større nærhet til datamaterialet mitt på grunn av «*jeg*»-formuleringen.

Syntese- fra kondensering til beskrivelser, begreper og resultater

I analysens fjerde steg skal kondensatene ovenfor settes sammen med fortolkninger og beskrivelser, og danne grunnlaget for en analytisk tekst. I denne prosessen forlater man *jeg*-

formen til fordel for tredjepersonformen. Målet er å formidle funnene på vegne av deltakere i studien på en troverdig og god måte. Den analytiske teksten skal fungerer som en overskrift med røtter i de opprinnelige temaene og undertemaene, og bære preg av den økte innsikten analysens arbeid har gitt (Malterud, 2017). Her har jeg valgt å la meg inspirere av Martinsen (1991) sin kritikk når det kommer til det å la analyseprosessen bli for «strukturtung». Jeg har ikke fulgt Malterud fullt ut på dette steget, men heller latt temaene utvikle seg gjennom hele analyseprosessene, uavhengig av om jeg har vært på steg to eller fire i prosessen.

I tråd med Malterud (2017) gjorde jeg et grep for å validere analysen ved å lese gjennom datamaterialet en gang til, for å se til at funnpresentasjonene stemte med det som kom frem i observasjonene og intervjuene.

4.4 Min for forståelse

Etter at jeg var utdannet sykepleier i 2007 har jeg jobbet tre år i klinisk arbeid på sykehus. Jeg begynte etter hvert å interessere meg for det helsefremmende og forebyggende arbeidet, og begynte å studere folkehelse. Dette resulterte i at jeg fikk jobb i en bedriftshelsetjeneste for barnehager. Gjennom denne jobben har jeg deltatt i ulike møter i forskjellige barnehager, og på den måten fått et innblikk i hvordan barnehager driftes og organiseres. Mange av de barnehagene jeg besøkte var store barnehager, og det kunne være opptil 10-14 avdelinger i de største barnehagene. Jeg la flere ganger merke til lunsjmåltidet når jeg var innom. Ungene satt på rekke og rad og spiste matpakker, eller det de ble servert, mens ansatte gikk til og fra bordet. Jeg husker at jeg noen ganger bet meg merke i at det virket litt ukoselig og uryddig. Det lå smuler på gulvet, og bordet virket ikke alltid så veldig delikat. Jeg fikk en følelse av institusjon.

Som barnehagemamma utviklet jeg en litt annen forståelse for barnehagemåltider. Sønnen min gikk i en mindre barnehage, og jeg opplevde at det var et langt større fellesskap i disse måltidene enn i de store barnehagene jeg besøkte. Kanskje handlet det om at jeg hadde et personlig forhold til barnehagen hvor min egen sønn gikk, som jeg ikke hadde til barnehagene som jeg bare var innom. I min sønns barnehage ergret jeg meg ofte over praksisen med matpakke til alle barnehagens måltider. Jeg var noen ganger frustrert fordi jeg opplevde at det var store forskjeller i matpakkene til barna. Selv følte jeg på et press for å komme opp med varierte, næringsrike og smakfulle matpakker. I en hektisk hverdag ble det ofte brødskiver, og lite variert mat som havnet i matboksen.

Min forforståelse og inngang til denne oppgaven vil til dels bære preg av disse opplevelsene og forståelsen som jeg har hatt. Jeg tror at såkalte matpakke-barnehager leverer et dårligere mattilbud til barnehagebarn, som jeg tror kan bidra til å øke de sosiale helseforskjellene vi har i Norge. Noe av min forforståelse har modifisert seg under datainnsamlingen, mens enkelte oppfatninger henger nok fortsatt med.

4.5 Validitet

På lik linje som innenfor kvantitativ forskning må også kvalitativ forskning beskrive hvilke steg og vurderinger man har tatt for å sikre kvalitet i studien. Men i motsetning til den kvantitative forskningen handler ikke kvalitet om objektivitet og kontrollerbarhet, men heller om innholdet (Kvale & Brinkmann, 2017). Mange studier har et eget kapittel for validitet som redegjør for hvordan forskeren har sikret kvalitet i studien. Jeg synes det er vanskelig å trekke ut noen få punkter som synliggjør denne oppgavens validitet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) handler kvalitet i kvalitativ forskning i stor grad om forskerens moralske integritet og klokskap gjennom hele forskerprosessen, og ikke bare om et avslutningsvis sjekkpunkt. I metodekapittelet og metodediskusjonen har jeg redegjort for de metodologiske stegene jeg har fulgt, og de valgene jeg har tatt. Dette skal sikre oppgavens transparens slik at leseren kan vurdere oppgavens validitet i lys av den metodologiske delen, samt min bakgrunn og forforståelse. Imidlertid vil jeg trekke frem noen sentrale steg som jeg mener kan bidra til å forsterke oppgavens validitet ettersom jeg er en uerfaren forsker.

Siden validitet i kvalitative studier i stor grad handler om forskeren som forskningsinstrument, må dette «instrumentet» avklares og presenteres (Postholm, 2010). Under kapittelet «*vitenskapsteoretisk forankring*» har jeg forsøkt å klargjøre min egen vitenskapsforståelse og hvilke tilnærminger jeg har lagt til grunn i arbeidet med oppgaven.

Malterud (2017) trekker frem analyseprosessen som betydningsfull for å sikre kvalitet i fenomenologiske studier, og peker på evnen til å behandle og analysere data som sentralt. Ifølge Postholm (2010) handler analysearbeidet om å løfte frem det som hun kaller for de «riktige stemmene». Hva som er de «riktige» stemmene tror jeg ingen kan vite. Imidlertid tolker jeg dette å handle mer om å løfte frem det som kan være av betydning. Derfor er det viktig at denne prosessen gjøres med godt håndverk for oppgavens validitet (Postholm, 2010; Lindseth & Nordberg, 2004). Som uerfaren forsker er analyseprosessen et krevende arbeid.

Av den grunn har jeg valgt å støtte meg til Malterud (2017) sin analysemetode for å sikre en grundig analyseprosess.

Ifølge Postholm (2010) kan det å benytte seg av flere kilder, ulike metoder og flere forskningsresultater fra forskjellige teorier og forskere, være en styrke for å belyse temaet. Hun kaller dette for triangulering. I dette masterprosjektet har jeg benytte meg av to ulike metoder; deltakende observasjon kombinert med intervju samtaler. Jeg vil ikke gå så langt som å si at dette er triangulering på den måten Postholm (2010) beskriver det. Imidlertid har jeg benyttet intervju samtalen til å validere egne observasjoner fra måltidene. Eksempelvis observerte jeg at brødkiveskorper førte til flere negative diskusjoner mellom barn og voksne. I intervju samtalen fulgte jeg opp dette ved å spørre pedagogisk leder om dette, slik at jeg fikk validert observasjonene mine, samtidig som jeg fikk frem mer utfyllende informasjon om fenomenet.

4.6. Pålitelighet

Pålitelighet handler om i hvilken grad vi kan stole på resultatene fra studien og om de er reproducerbare. Begrepet henvender seg i stor grad til kvantitative studier hvor objektivitet er sentralt. I kvalitative studier med fenomenologiske tilnærminger er pålitelighet et mer egnet begrep som henvender seg til det samme segmentet, men innenfor rammene for kvalitative studier (Postholm, 2010). I fenomenologiske studier er forskerens subjektivitet sentral. Det vil ikke være mulig for en annen forsker å gjennomføre studien på samme måte og komme frem til det samme resultatet (Postholm, 2010). I denne oppgaven har jeg forsøkt å sikre pålitelighet gjennom å være bevisst egen forforståelse, rolle og de valgene jeg har tatt i oppgaven. Jeg har redegjort for min forforståelse og valg i oppgavens metodedel for å sikre transparens, slik at leseren kan vurdere studiens pålitelighet.

Pålitelighet i et feltarbeid kan også belyses gjennom feltnotatene. Feltnotater som er skrevet som rene beskrivelser med både tolkninger og egne opplevelser, kan være et godt håndverk som kan bidra til å belyse studiens pålitelighet (Fangen, 2010). I mitt arbeid med feltnotater forsøkte jeg å beskrive fenomenene så beskrivende som mulig. I likhet med Fangens (2010) anbefalinger skrev jeg ned mine umiddelbare tanker og opplevelser på slutten av hvert feltnotat, for å bevare nærhet til feltet etter at feltarbeidet var avsluttet. I funnpresentasjonen har jeg valgt å løfte frem utdrag fra noen feltnotater for å understøtte mine tolkninger, og på den måten bidra til å øke studiens pålitelighet.

4.7 Forskningsetiske overveielser

All forskning som utføres av både studenter og forskere, i privat og offentlig regi, skal utføres i samsvar med juridiske og forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NEM), 2016). Denne oppgaven må forholde seg til både Lov om behandling av personopplysninger, personvernforordningen og de forskningsetiske retningslinjene. Det finnes flere forskningsetiske retningslinjer. I denne oppgaven har jeg lagt til grunn de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, når jeg har planlagt og vurdert det forskningsetiske arbeidet.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 27.9.2019, og ble vurdert til å være i tråd med personvernlovgivningen (vedlegg 5). Siden jeg har observert fellesskapet og ikke enkeltbarn, har det ikke vært nødvendig å innhente samtykke fra barnas foresatte (NSD, 2019). Imidlertid fikk jeg anbefaling fra NSD om at det er god praksis å sende ut et informasjonsskriv til barnas foresatte. På bakgrunn av anbefalingen utarbeidet jeg et kort skriv hvor jeg informerte om hvem jeg var, hvilke dager de kom til å treffe meg i barnehagen og tema for oppgaven (vedlegg 2).

I intervjusamtalene har jeg innhentet personopplysninger i form av lydopptak, noe som førte til at det ble nødvendig å innhente et informert samtykke, jf. personvernforordningen art. 4 og 7. Samtykkeskjemaet er utarbeidet med utgangspunkt i en mal fra NSD (2019), (vedlegg 3). Før intervjusamtalene startet, gikk jeg gjennom samtykkeskjemaene og informerte om at de når som helst kunne trekke tilbake samtykket, også etter at intervjuet var avsluttet. Jeg presiserte at alt dem sa underveis i intervjuet ville bli behandlet med konfidensialitet, og at jeg ville anonymisere dem som personer.

Til å ta opp intervjusamtalene har jeg benyttet meg av en båndopptaker som eies av Nord universitet. Denne er oppbevart i et låsbart skap, på mitt låsbare kontor ved Nord universitet. Lydopptak og transkriberte notater vil bli slettet når oppgaven er levert og godkjent.

I denne oppgaven har jeg også innhentet data gjennom deltakende observasjoner av frokost- og lunsjmåltider i to barnehager. Deltakende observasjon som metode innebærer i seg selv noen etiske overveielser som jeg som forsker bør ha en tydelig bevissthet til. Det å være en utenforstående person som kommer inn i andre menneskers omgivelser, bygger tillit og åpner opp for relasjoner for å få innsikt i deres verden, inneholder noen etiske aspekter som krever sensitivitet og respektfullhet. Fangen (2010) adresserer denne problemstillingen og sier at dette krever at jeg som forsker må behandle den informasjonen jeg får med varsomhet. Barn

regnes som en utsatt gruppe som stiller krav til at jeg som forskeren skal ta ekstra hensyn i forskningsprosessen for å beskytte barnet (NEM, 2016). Dette krever fortløpende gode etiske vurderinger preget av sensitivitet, respektfullhet og oppmerksomhet (Løkken, 2012).

Ifølge Fangen (2010) er de fleste forskingsdeltakere mest komfortable med en deltakende rolle, heller enn en observatørrolle. Dette er i tråd med Gulløv (2003) sine betraktninger om hvordan få innpass hos barn i feltarbeid. Selv følte jeg at dette var en naturlig rolle å innta, og opplevde at barna oppfattet meg som en voksenperson som var på besøk. I måltidene har jeg forsøkt å være bevisst på hvordan jeg påvirket barnas trygghet mens jeg var der. Før jeg satte meg ned ved siden av et barn i måltidet, sjekket jeg ut med barnet og gjennom barnets kroppsspråk, om det var greit at jeg satt meg ned ved siden barnet.

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg først beskrive de to barnehagene jeg har deltatt i, før jeg gjør presenterer funnene fra analysearbeidet.

5.1 Presentasjon av barnehager

Barnehagene jeg har valgt å benytte til denne oppgaven er to kommunale barnehager. Jeg har valgt å gi barnehagene fiktive navn, «*Toppen barnehage*» og «*Bamseskogen barnehage*», for å bevare barnehagens anonymitet, men forsøke å gi leseren en nærhet til beskrivelsene.

«*Bamseskogen*» består av fire avdelinger fordelt over to etasjer. Avdelingene er delt inn i avdeling for små barn og store barn. Kjøkkenet er lokalisert i andre etasje, og benyttes av alle avdelinger til måltidsforberedelser. Barnehagen praktiserer at barna har med seg matpakke til frokost, men får servert drikke av barnehagen. Frokosten pågår mellom kl. 07.00 og 08.30 på to av barnehagens fire avdelinger, slik at det både er små og store barn samlet til disse måltidene. Frokostmåltidene kan bestå av alt fra 1-10 barn på samme tid, avhengig av hvor mange barn som blir levert samtidig. Når barna leveres kommer foreldrene inn i avdelingen og bort til bordet med barna. Barna velger plass selv. Noen ganger blir foreldrene stående en liten stund for å avlevere beskjeder til de voksne i måltidet.

Lunsjmåltidene i *Bamseskogen barnehage* serveres fra kl. 11.00-11.45 og består av et smøremåltid som tilberedes på kjøkkenet av personalet sammen med et ordensbarn fra hver avdeling. Lunsjen inntas på alle de fire avdelingene. På avdelingen jeg observerte spiste de ved et avlagt, rektangulært bord med stoler i mellomhøy størrelse slik at både voksne og barn kunne benytte seg av dem. Pålegg, brød, drikke og dekketøy settes på en tralle som personalet triller ut på avdelingen. Personalet og ordensbarnet dekker på når barna kommer og setter sed bordet. En gang i uken serveres det et varmt måltid, som for eksempel spagetti og kjøttdeig.

«*Toppen barnehage*» består av seks avdelinger fordelt på to ulike bygg. Også denne barnehagen er delt inn i avdeling for små barn og store barn. Avdelingene deler et stort kjøkken som fungerer som et allrom mellom avdelingene. Barna har med seg matpakke til frokost, men får servert lunsj. Frokosten varer fra kl. 07.00- kl. 08.30. Lunsjmåltidene serveres fra kl. 11.15-12.00.

På avdelingen jeg deltok på i «*Toppen barnehage*» var det 23 barn i alderen 3-6 år.

Avdelingen har tre bordanretninger hvor bord og stoler er tilpasset barnehøyde. Ved siden av

bordet er det plassert rullekrakker tilpasset voksenhøyde, som de ansatte bruker. På kjøkkenet står det et stort avlangt bord med to lange benker på hver side, og to tripp trapp-stoler, en på hver kortside av bordet. Frokostmåltidene starter på kjøkkenet for barna som kommer kl. 7.00. Kl. 07.30 tar barna som ikke er ferdig å spise med seg matpakkene inn på avdelingen og fortsetter måltidet.

Lunsjmåltidet i «*Toppen barnehage*» består av et smøremåltid som varer fra ca. 11.15-12.00. Måltidet tilberedes på kjøkkenet av en voksen og to ordensbarn fra hver avdeling. Brød, pålegg og grønnsaker anrettes på fat som trilles ut i avdelingen på en tralle, før det settes på bordet. Det lages tre fat av alle anretningene slik at alle bordene får egne fat. Ca. 2/3 av barna på avdelingen spiser inne fordelt rundt to bordanretninger. De andre barna spiser lunsjmåltidene ute i grillhytten. Det varierer hvem som spiser ute i grillhytten og hvem som spiser inne. Barna får velge om de vil spise ute eller inne.

Smøremåltidet i begge barnehagene inneholder matvarer som brøds-kive, knekkebrød, diverse påleggssorter som kaviar, ost, skinke, leverpostei, smøreost og melk som drikke. Agurk, tomat og paprika kuttes opp og anrettes på fat. Ca. en dag i uken lager barnehagene varm lunsj som f.eks. omelett, fisketaco, spagetti og kjøttdeig, fiskekaker og lignede. Ingen av barnehagen praktiserte å pynte med duk, lys, blomster eller servietter.

Begge barnehagene praktiserer en ordning med ordensbarn hvor de ruller på hvem som skal være ordensbarn fra dag til dag. Hvis det er noen som ikke vil være ordensbarn, er det helt greit. Barna har stor grad av medbestemmelse på ordningen.

Pedagogene jeg har intervjuet deltok i to av de tolv måltidene jeg har observert. De var ofte opptatt med administrativt arbeid, planleggingsarbeid, foreldresamtaler eller lunsjpause. Jeg har valgt å gi pedagogene de fiktive navnene, «*Torill*» og «*Johanne*», for å bevare anonymitet og nærhet til teksten.

5.2 Presentasjon av funn

Funnene er delt inn i fire ulike delkapitler som representerer de fire temaene jeg har kommet frem til gjennom analysearbeidet; «*Å lytte til barnas verden*», «*Å ha masse rutiner rundt måltidene*», «*Å spise sammen er koselig*» og «*Å delta gir luksusbrøds-kive*». Jeg har valgt å ikke dele inn temaene i undertemaer i funnpresentasjonen.

Intervjuitater er markert med kursiv tekst, anførselstegn og innrykk. Jeg presenterer også eksempler fra feltnotater. Disse er markert med kursiv tekst, men uten anførselstegn og innrykk.

5.2.1 Å lytte til barnas verden

Å lytte til barnas verden er et tema som jeg kom frem til i analysearbeidet. Temaet representerer ulike fenomener som tredde frem knyttet til det å være barn i måltider, og som illustrerer fenomener som oppstår blant annet når barn ikke klarer å tilpasse seg voksnes regler eller forventninger.

Gjennom feltobservasjonene så det ut til at skorper på brødiskivene var et gjentatt tema som flere ganger førte til en diskusjon mellom ansatte og barn. Flere av barna ga uttrykk for at de ikke ønsket å spise opp skorpene sine, men heller ønsket å spise en ny brødiskive med pålegg. I smøremåltidene ble barn bedt om å spise opp skorpene sine før barnet kunne forsyne seg med ny mat. Det var flere barn som kviet seg for å spise skorpene, både i matpakkemåltidene og i smøremåltidene. De fleste voksne praktiserte regler om at skorpene skal spises opp før barnet får ny mat. Imidlertid var det en ansatt som ikke var så nøye på «skorpe-reglene», noe som kom frem under et frokostmåltid med en gutt på tre år som jobbet hardt for å spise seg rundt skorpen. Når den ansatte spurte om hun skulle skjære bort skorpen, lyste gutten opp med et smil og utbrøt; «JAAA!». En av dagene ble jeg selv involvert i en skorpediskusjon og fikk kjenne på hvordan skorperegler kan føre til en negativ situasjon i måltidet da jeg ble utålmodig og tok meg i å skynde på gutten for at måltidet skulle ta slutt, slik at han kunne rekke å gå ut til de andre. Jeg velger å gjengi et noe lengre feltnotat som gir et innblikk i barnets verden, og hvordan skorpe-diskusjoner kan bli negativ i både måltidet og tiden etterpå.

«Petter» satt og snakket med de andre barna og oss voksne. Spiste sakte, (men sikkert en brødiskive), til det lå tre skorper igjen. Han så ikke ut til å ville spise dem, og satt mest bare og pratet. «Kan jeg få litt makrell i tomat på denne»? Sier han og holder frem en liten skorpebit. «Nei», svarer den voksne, «Astrid», med vennlig og imøtekommende stemme. «Du må spise opp skorpene, så kan du få ny brødiskive med et annet pålegg etterpå». «Petter» legger skorpene ned på fatet, og tar del i en samtale i stedet. Etter hvert når måltidet begynner å ta slutt og de fleste barna har gått fra bordet, sier «Petter» at han er mer sulten.

«Astrid» har da pakket ned all maten og alle barna er gått fra bordet. «Men, jeg trodde du var ferdig Petter?». «Nei», sier han kontant. «Jeg er mer sulten». «Men da må du spise opp skorpene først, så skal du få mer etterpå», sier «Astrid». Han kikker litt oppgitt på henne, og kikker ned på fatet. Tuller litt med skorpene, og begynner å leke litt med dem. Jeg setter meg nærmere han, siden det bare er vi som sitter igjen. Astrid går for å se til noen barn. «Skal du ikke spise opp skorpene dine?» spør jeg. «Hvis du spiser opp skorpene, rekker du å leke mer med de andre ungene» sier jeg ... «Nei, det kan jeg ikke. For skorpene sier at jeg får ikke lov til å gå ut i dag», sier han. «Åå, sier jeg, er det skorpene som bestemmer sånt?». «Jaaa...» Astrid kommer inn og ser situasjonen. Hun setter seg ned ved han, og han forklare også til henne at skorpene har gitt beskjed om at han ikke skal ut i dag. Da sier Astrid; «Men hvem er det som bestemmer?» «Skorpene!», skynder Petter seg å si. «Nei, det er jo du og jeg sammen som bestemmer. Så vi kan bestemme over skorpene.». Hun får etter hvert Petter til å spise, og han spiser opp og får servert en ny brødiskive. Han spiser en brødiskive til med skinkeost, bortsett fra to skorper som blir liggende igjen.

(Utdrag fra feltnotat fra et lunsjmåltid i «Bamseskogen barnehage»)

Gjennom feltobservasjonene mine så det ut til at skorper og skorpediskusjoner kan utfordre barnas spiseopplevelser og måltidsglede. Dette kom tydeligst frem i en av barnehagene jeg deltok i. Jeg valgte å spørre pedagogen om dette i intervjusamtalen. Hun fortalte at barnehagen praktiserer egne skorpe-regler som går ut på at barna skal spise opp maten sin før de får en ny brødiskive. Men hun forteller at ordet «skorpe» gir negative assosiasjoner og utdyper;

«Vi bruker å si at; "Du har mer mat igjen. Du må spise den opp før du får mer." Vi bruker ordet "mat". Det er mer positivt enn "de der skorpene". Det ordet blir litt ødelagt. [Varm latter]»

(Utdrag fra intervjusamtale med «Johanne»)

Begge pedagogene ga i intervjusamtalene uttrykk for at det er viktig at barna skal få bestemme selv når de er mette, og at de ikke skal tvinge barn til å spise. Begge pedagogene la også vekt på at de oppfordrer barna til å smake på nye matretter hvis barn er skeptisk.

«Men vi oppfordrer til at de skal smake. Jeg vil at du skal smake på fisken kan jeg si. Så vi ønsker jo at de skal smake på alt.»

(Utdrag fra intervjusamtale med «Torill»)

Men selv om pedagogene var opptatt av å ha respekt for når barn var ga uttrykk for å være mett, viste feltobservasjonene at de ansatte var opptatt av hvor mye barna spiste under måltidene. Det så ut til at de anså det som en sentral oppgave. Under måltidene i begge barnehagene jeg deltok i, var det gjentatte ganger at de voksne poengterte at barna måtte spise eller huske å spise, slik som «*nå må du fokusere på å spise*», «*husk å spise brødsken din*», «*nå glemmer du deg av*», «*spis brødsken din*». Ingen av de observerte tilfellene lyktes personalet med å få barnet til å spise noe mer av betydning. Disse påpakningene var mer utpreget i måltidene hvor de voksne ikke spiste selv. De gangene ansatte forsøkte å få barna til å spise opp maten sin eller spise mer mat, observerte jeg at de samme barna som hadde spist litt lite (etter de voksnes mening) til frokostmåltidet, spiste godt (2-3 brødsken) til smøremåltidet i lunsjen. Nedenfor følger et feltnotat som illustrere dette:

«Kjetil» har sittet lenge med frokostbordet, men har ikke spist så veldig mye. Han begynner å pakke sammen matboksen sin. Han setter på lokket. Den voksne spør med en rolig og forsiktig stemme om han har spist opp. «Neei, ikke helt», sier han. De pakker opp matboksen igjen sammen. «Men, du har jo ikke spist opp brødsken din. Jeg synes du skal spise litt brødsken først. Det holder litt lengre i magen enn fiskepudding og paprika.» Kjetil protesterer ikke, men kroppen vrir seg litt slapt på stolen. Han tar brødsken i hånden og tar en liten tugge. Legger den ned på bordet og flytter fokuset fra brødsken til det som skjer rundt bordet og hva de andre ungene som har gått fra bordet gjør. Han pirker i servelaten. Så river han en liten bit av servelaten og putter den i munnen. Han pakker til slutt ned servelat-brødsken og legger lokket på matboksen. «Da kan du få gå ifra», sier pedagogen. Han tar med seg matboksen og går fra bordet.

(Utdrag fra feltnotat fra frokostmåltid i «Toppen barnehage»)

Flere av barna så ut til å sette pris på lek og litt tull og tøys i måltidene, noe enkelte ansatte så ut til å utnytte for å skape engasjement og glede hos barna. Når ansatte inntok en lekende

tilnærming i måltidene var det flere av barna som slengte seg med og deltok i samtalen. Jeg observerte at tuggene ofte ble litt større når barna ble engasjerte, og kroppene vridde seg lett på stolene.

... «Skal jeg skjære opp brødsdiven i biter til deg?», sier en av de voksne. «Sanna» nikker. «Neimen se, det ser jo ut som pizzabiter». «Sanna» ler, og tar en «pizzabit». De andre ungene henger seg på og kommenterer og ler av Sanna sine pizzabit-brødsdiver.

(Utdrag fra feltnotat fra frokostmåltid i «Bamseskogen barnehage»)

Eksemplet ovenfor illustrerer hvordan ansatte kan bruke fantasien for å gjøre måltidet til et koselig måltid, hvor barnas matglede kan tre frem. Her bidrar den voksne til kontakt og interaksjon mellom barn-voksen i fantasien, men også mellom barn-barn. Selv følte jeg på et øyeblikk av fellesskap i måltidsfellesskapet hvor barnas interesse ble fanget og de «meldte seg på». Jeg forsøkte meg på litt av det samme i et frokostmåltid en dag senere for å se om jeg kunne klare å engasjere en av guttene som var så stille og satt for seg selv. Det så ut som han ikke hadde lyst å være sammen med oss. Jeg begynte å tøyse med en jentene som sto ved siden av bordet med en leke-gris i hånden. Jeg tøyset med at det var en sjiraff, og da begynte hun å le. Det samme gjorde den stille gutten. Han ble plutselig interessert i oss, og lo og spiste mens vi tøyset videre. Det så ut til at han også «meldte seg på», gjennom at vi dro inn litt lek og tull og tøys i måltidet.

Det var få ganger barna selv tok initiativ til samtale med andre barn om tema som ikke handlet om «kan du sende meg?», eller påpekninger som «han har tatt for mye smør» osv. Men i lunsjmåltidet en av dagene oppstod det et spennende fenomen da jeg ble sittende alene en liten stund med hele barnegruppen på syv barn på da den ansatte måtte følge et barn på toalettet. Denne dagen spiste vi lunsj på et rom i underetasjen, og vi var fysisk sett et stykke unna de andre voksne på de andre avdelingene. Jeg merket ganske raskt at barna rundt bordet oppfattet at situasjonen endret seg og anså seg som «alene». En av guttene, han som var mest ivrig med både kropp og tale, tok initiativ til å fortelle sidekameraten sin om en gøy film han hadde sett helgen i forveien. Praten dem imellom gikk lett, og de lo sammen fordi sidekameraten også hadde sett denne filmen. Flere av barna meldte seg etter hvert på samtalen om denne filmen for å høre om hva den gikk ut på. Gutten som fortalte om filmen fortalte om flere morsomme hendelser som skjedde i filmen, og lo høylytt og sto med en fot på kne på

stolen og den andre foten ved siden av stolen mens han ivrig fortalte. Han lo og vridde seg på stolen. De andre barna lo med han. Jeg meldte meg bevisst helt ut og sa ingenting. Jeg bare satt og lyttet, og kjente på stemningen. Men jeg tok meg i å tenke «*oi, nå ble det litt vel høylytt dette her....for meg*». Men barna lo og flere av barna tok gode tupper av brødsnivene sine samtidig som de snakket. En av jentene som hadde sittet en stund med den halve brødsniv sin, begynte å spise igjen på skiven sin. Jeg kjente på at dette var en fin stund for barna i måltidet

I en av barnehagene var det regler for at barna skulle sitte pent på stolen sin, og sitte i ro med bordet. Under observasjonene la jeg merke til at flere av barna ga uttrykk for å ha behov for å bevege kroppen sin når de spiste, og når de ble ivrig i en fortelling. Flere vridde på kroppene når de uttrykte glede, noen satt på kne på stolene og det syntes som at barna uttrykte seg gjennom kroppene sine. En av pedagogene uttalte i intervjusamtalene at de må ha toleranse for at barn skal få røre på seg under måltidene. Hun uttrykte seg slik;

«Vi må ha litt toleranse for at de ikke skal sitte som noen "lys". Det er lov å røre litt på seg. Sitte litt på kne og slikt. Det er ikke sånn at de må sitte på rompa 100% av tiden. Det er tungt å sitte rett opp og ned. Det skal være litt aktivt rundt et bord. Det trenger ikke å være musestille. Det skal være litt liv og røre. Det er også en glede, tenker jeg. Det er unger. De skal vises og de skal høres.»

(Utdrag fra intervjusamtale med «Johanne»)

5.2.2 *Å ha masse rutiner rundt måltidene*

Barnehagene praktiserer flere ulike rutiner og regler for å gjennomføre et godt måltid. Begrepet "ro" og "rolig måltid" trekkes av flere barnehageansatte frem som et uttrykk for et godt måltid. Pedagogene syntes imidlertid å ha ulikt syn på graden av regler knyttet til å skape ro under måltidene, noe som også kom frem i observasjonene. Observasjonene viste at noen barn hadde mer energi enn andre, og så ut til å være langt mer aktive enn andre barn. Noen barn så ut til å sette pris på et rolig måltid.

En av rutinene som begge barnehagene praktiserte var å dele opp barnegruppene under måltidene slik at det ikke skulle bli for mange rundt bordet samtidig. Dette gjøres både for å skape ro, men også for at barn som er mer stille og forsiktig skal få mulighet til å «komme frem». Dette kom til uttrykk i feltobservasjonen gjennom at de voksne var opptatt av at alle skulle få mulighet til å snakke og bli inkludert i måltidet.

Begge barnehagen har rutine for at ingen barn får lov til å starte med å spise før matsangen er sunget ferdig, og noen har sagt «*vær så god*». Barna så ut til å sette pris på dette, og spesielt gøy var det når barna fikk bruke kroppene sine i matsangen. Da ble de fleste ivrige og ville delta i sangen, også de minste.

Begge barnehagene praktiserte regler for at barna i stor grad fikk bestemme selv hvor de ville sitte, men et par ganger ble enkelte barn veiledet til å sette seg en annen plass. Dette handlet som regel om at de voksne ville unngå at enkelte barn satt sammen på grunn av uro, eller barn med spesielle utfordringer som måtte sitte sammen med en voksen. Pedagogene uttrykte det på denne måten;

«Men så må jo vi styre litt ikke sant. «nå er det veldig mange der, og nå er det veldig mange små der for eksempel». Vi ønsker jo at de kan sitte annenhver små og store, slik at de kan få litt mer hjelp av hverandre.... Og for roen sin del også»

(Utdrag fra intervjusamtale med «Torill»)

«Vi er jo med og påvirke hvem som ikke bør sitte sammen, fordi det blir bare tull og tøys. (ler varmt). At vi på denne måten kan styre litt».

(Utdrag fra intervjusamtale med «Johanne»)

Gjennom feltobservasjonene mine så det ut til at de fleste barna var fortrolig med å velge plass selv. Men på morgenen virket det som at noen av de minste barna var litt usikker på hvor de skulle sette seg. I et av lunsjmåltidene ble en av de litt urolige guttene ført bort fra plassen han hadde funnet seg med en vennlig, men bestemt beskjed om at: «*du skal få sitte her*». Han ble plassert på motsatt side av bordet slik at han hadde ryggen mot det andre bordet hvor den andre gruppen med barn satt. Han protesterte ikke på å flytte seg, men gjorde grimaser og så ikke ut til å være fornøyd med det. Gutten virket litt urolig i kroppen og vred seg flere ganger på stolen for å kunne følge med på hva som skjedde på nabobordet bak han. Flere ganger kom det beskjed fra den voksne om at han måtte «*sitte i ro*». En gang vred han seg på stolen slik at han satt på skrå av stolen, også da fikk han også beskjed om å sitte i ro, vendt fremover. Han responderte med å gjøre små tøysegrimaser tilbake til den voksne.

I et annet tilfelle ble et av lunsjmåltidet i en av barnehagene preget av støy, og det virket noe uorganisert. En av guttene var ivrig, høyløst og litt «styrete». Han snakket høyt og gikk frem og tilbake ved bordet for å hente seg pålegg, og kommenterte når de andre barna hadde tatt for mye smør eller lignede. Det virket som han påtok seg en rolle hvor han skulle passe på og ble etter hvert noe dominerende. Den ansatte som hadde ansvar for måltidet prøvde flere ganger å hysje på han, men han satt på motsatt ende av bordet av henne og hun lyktes ikke med å roe han. De fleste barna så ut til å være vant til den urolige gutten, og brydde seg ikke. Men ett av barna, en litt beskjeden og stille jente, reagerte på uroen og gjorde uttrykk for at hun var ukomfortabel. Hun vridde seg anstrengt og begynte til slutt å gråte. I intervjuet fulgte jeg opp denne hendelsen med å spørre om hvordan de jobber med slike problemsstillinger. Pedagogene fortalte at de som regel setter seg ved siden av urolige barn for å kunne følge dem opp, og at de er opptatt av at det ikke skal bli oppfattet som straff eller som en negativ situasjon for barnet;

«Da sier vi gjerne " jeg vil sitte sammen med deg, fordi det er koselig". Det er ikke for å holde ungen i ro. Vi sier jo ikke det ... Man har mye mer kontroll på den ungen slik. Man kan henvende seg veldig lett hvis den ungen er nært. For å unngå at alt blir så negativt.»

(Utdrag fra intervjusamtale med «*Johanne*»)

Vi har jo enkelte unger vi jobber spesielt med, og de har jo gjerne ei strategisk plassering i forhold til de voksne, for å kunne følge opp. Så vi slipper å irettesette, slipper å ha negativt fokus. Heller ha den ungen på siden av oss.

(Utdrag fra intervjusamtale med «Torill»)

Det er mye som skjer i en barnehage under måltidene, og kanskje særlig frokostmåltidene. Stadig nye barn ankommer, og foreldre kommer og drar. Måltidene varer lenger, og barn går ut og inn av måltidene. Noen barn ser ut til å trenge lenger tid enn andre på å spise, særlig i frokostmåltidene. Flere av barna virket trette når de ankom, og ikke alle barna så ut til å være like sulten om morgenen. Mange så ut til å trenge litt tid på å komme i gang med spisingen. Pedagogene ga uttrykk for at de var bevisst nødvendigheten av at barna fikk tid nok til å spise. En av dagene var det trangt rundt frokostbordet, og jeg satte meg i en sofa og inntok en mer observerende rolle. Det var spennende, for jeg merket at oppmerksomheten min ble dratt mot alt som skjer rundt måltidet og frokostbordet. Da fikk jeg selv kjenne på hvor mye det er som skjer. Jeg velger å ta med et utdrag fra egne feltnotater som illustrerer dette;

Det er mye som skjer. Jeg ble selv sittende å følge med på søskenparet som kranglet om hvem det var sin drikkekopp, tre-åringen på gulvet, småpraten mellom barna, småpraten mellom de voksne, foreldrene som kom og gikk, barn som gråt og ikke ville at mammaen skulle dra, voksne som hentet mer melk på kjøkkenet, barnet som øver seg på å skjenke melk, søskenparet som ikke vil sitte ved bordet sammen med alle andre, men som vil sitte ved et annet bord, gutten som fikk beskjed om at han måtte sitte i ro, og gutten som tøyset og snakket med babystemme. Samtidig som jeg satt og fulgte med på alt dette, så jeg at en av jentene ved bordet gjorde det samme. Også hennes oppmerksomhet var dratt mot flere av situasjonene jeg observerte. En av de voksne kommenterte «Sanna, nå må du huske å spise». Det fikk meg til å tenke på at barn trenger kanskje mer tid til måltidene i en barnehage.

5.2.3 Å spise sammen er koselig

Flere av de voksne i barnehagen, både pedagogene jeg intervjuet og voksne som jeg pratet med, trakk frem verdien av å spise sammen som et uttrykk for et godt måltid. Barna så ut til å

sette pris på fellesskapet i måltidene, noe som kom frem i flere lunsjmåltider gjennom kommentarer som «*jeg koser meg*» og «*åååå, dette er fint*». En av pedagogene satte ord på fellesskapet som oppstår når de voksne velger å spise sammen med barna:

«Når jeg da spiser sammen med dem, så føler jeg at det blir et annerledes fellesskap. Jeg blir en del av det. Da blir jeg nærmere ungene. Jeg ønsker at alle skal gjøre det egentlig. Men det er det ikke alle som gjør. Jeg synes det er veldig hyggelig å spise med ungene.»

(Utdrag fra intervjusamtale med «*Johanne*»)

Pedagogene ga i intervjuet uttrykk for en klar bevissthet om at de voksne skal være gode rollemodeller for barna i måltidet. Jeg la merke til at når de voksne spiste sammen med barna, inntok de en deltakerrolle som inkluderte at de måtte be om smøret, brødkurven osv. Men når de ikke spiste inntok de en mer kontrollerende rolle. De var ikke en deltaker av måltidet, men heller en tilsynsperson som skulle se til at barna spiste. Det ble flere påpekninger som for eksempel; «*har du spist opp brødsken?*» og «*jeg synes du skal spise litt til*». En av pedagogene forklarte at hun var opptatt av å være en rollemodell for barna i måltidet og uttrykte sin forståelse av denne oppgaven på denne måten;

«For jeg ønsker å være en modell for ungene når vi sitter og spiser. Både i forhold til hvordan jeg spiser, helt sånn fysisk. Spiser med åpen munn, prater med mat i munnen, venter på tur og det her med å få sendt. Jeg er jo en rollemodell. "Kan du sende meg smøret?" Og så sender de det og de kan spørre meg. Dette med å lære bordskikk. Hvordan er det vi oppfører oss rundt et matbord med hverandre».

(Utdrag fra intervjusamtale med «*Johanne*».)

Det varierte om de ansatte spiste sammen med barna eller ikke. I måltidene som jeg deltok i var det unntaket av de ansatte ikke spiste sammen med barna. En ansatt forklarte at hun valgte å ikke spise sammen med barna fordi hun ønsket å være mett og uthvilt slik at hun kunne hjelpe barna i måltidet, uten selv å være preget av sult. Det var viktig for henne. Begge pedagogene trakk imidlertid frem at de synes det er viktig at de voksne spiser sammen med barna, men at de ikke kan kreve det av flere grunner. Hovedgrunnen syntes å være at de ansatte må betale for lunsjen sin, noe begge pedagogene mente de ikke kunne kreve av de

ansatte. En av pedagogene trakk også frem maten som en grunn, og eksemplifiserte med at enkelte ganger var ansatte på ulike slankekurer som kunne føre til at de ikke ville spise brødmåltidet som barnehagen serverte.

Det så ut til at barna satte pris på et fellesskap hvor de satt tett sammen når de spiste. Dette kom blant annet til uttrykk under frokostmåltidet i «*Toppen barnehage*» hvor barna satt sammen på benker rundt bordet. Det ble fort trang ved bordet etter hvert som flere barn ankom. Barna som satt på benkene flyttet seg bare til hver sin side, slik at det nye barnet fikk plass i midten. Også de minste barna ville sitte på benkene i benk-fellesskapet. De to tripprapp-stolene som sto på hver sin kortside av bordet, var de siste som ble tatt i bruk. Selv kjente jeg på et hyggelig fellesskap når jeg kom og satt meg på denne benken. Jeg følte at jeg ble umiddelbart inkludert i spisefellesskapet. I «*Bamseskogen barnehage*» erfarte jeg også at barn ville sitte tett sammen, noe som feltnotatet nedenfor illustrerer:

Under frokosten ble en av treåringene sittende alene på langsiden av bordet når den barnehageansatte måtte forlate for å ta en telefon. Selv satt jeg på kortsiden. Etter en liten stund pekte han på meg og klappet på stolen ved siden av. «Skal jeg komme og sitte ved siden av deg?», spurte jeg. «Jaaa!», sa han og smilte lurt til meg. Da jeg satt meg sammen med han tok han mer initiativ til å interagere med meg.

(Utdrag fra feltnotat fra et frokostmåltid «*Bamseskogen barnehage*»)

Flere av barna ga uttrykk for at det å spise sammen i fellesskap var noe de gledet seg over. For de fleste barna så det ut til at litt lyd og orden i måltidet ikke gjorde noe, selv om vi som voksne kanskje oppfattet måltidet som urolig. Dette kom blant annet frem i et av lunsjmåltidene i «*Bamseskogen barnehage*» en av dagene;

Barna var ivrige og sultne, og noen småkranglet litt om hvem som skulle ta ost først og hvem som skulle sende brødkurven til hvem. Plutselig utbrøt en av de eldste guttene mens han stod ved siden av stolen sin: «Åååå, det hær e så fint!». Jeg spurte han hva han tenkte på; «Å spise sammen!» kommenterte han før han var borte fra samtalen med meg, og over i en høylytt diskusjon om at sidekavaleren ikke måtte hoste på brødkiven sin.

(Utdrag fra feltnotat i et lunsjmåltid i «Bamseskogen barnehage»)

Enkelte ganger var barna litt avventende på morgenen med hvor de ville sitte og spise frokost. Noe var trette når de kom, og noen trengte litt tid på å bestemme seg for hvor de ville sette seg. I et par situasjoner så det ut til at enkelte barn hadde behov for å trekke seg litt tilbake fra fellesskapet når det var mange rundt bordet, og ville heller sette seg med et bord der det ikke var så mange andre barn og voksne. I et av frokostmåltidene var det en jente som ville sette seg med et eget bord sammen med broren sin, og ikke sammen med de andre ved hovedbordet. Den ansatte fortalte at hun ikke fikk lov til det, for den ansatte ville ha alle samlet rundt samme bordet. Dette førte til en negativ diskusjon som endte med at jenta løp gråtende ut. Når jenta kom tilbake gikk den ansatte i dialog med jenta. De ble så enige om at jenta skulle få sitte for seg selv med eget bord. Jenta så ut til å kose seg resten av måltidet.

For noen barn så det ut til å være av positiv betydning at de fikk sitte sammen med en venn. Det så ut til at dette var viktig for noen av barn som var litt stille og usikker. Jeg velger å gjengi et utdrag fra feltnotatene mine som illustrer dette;

«Kjetil» var ikke så snakkesalig. Smilte ikke og involverte seg ikke i så mye av det som skjedde ellers. Han hadde polarbrød i matpakken og tok det til munnen, men åpnet bare så vidt munnen for å ta en liten tugge. Det virket ikke som han hadde lyst på mat. Tok polarbrødet inn til munnen og spiste som om han spiste litt på autopilot. Helt til «Albert» kom, som tydeligvis var en god kompis av «Kjetil». Da endret det seg, og Kjetil lyste opp med hele kroppen. Han ble rak i ryggen og vridde seg lett på kroppen på stolen sin. Han smilte, og de begynte å prate seg imellom. Tuggene av polarbrødet ble større.

(Utdrag fra feltnotat fra frokostmåltid i «Toppen barnehage»)

Det var lite fokus på estetikk i form av å tenne lys, pynte bord, bruke spesielt dekketøy eller lignende. Imidlertid praktiserte begge barnehagene å anrette pålegget i lunsjmåltidene på fat med eget serveringsbestikk. I måltidene la jeg merke til at barna var opptatt av å bruke anretningsgaffelen, i stedet for å forsyne seg med fingrene. En av morgenen var det dempet belysning i en av barnehagene på grunn av en markering. Det var mørkt ute og det var tent flere ulike batterilys i vinduene slik at rommet ble stemningsfullt. Et av de minste barna ble

opptatt av dette under frokosten og pekte flere ganger på vinduet og sa «seeee, lys!» samtidig som hun smilte.

5.2.4 Å delta gir luksusbrøds-kive

I intervjusamtalene trakk pedagogene frem medvirkning som sentralt for måltidsglede. Begge barnehagene praktiserte en ordning med ordensbarn hvor ett eller to barn fikk være med og ordne til lunsjmåltidet og velge matsang. Observasjonene bekreftet at barna så ut til å trives med å bli inkludert og få ansvar på denne måten. Noe som kom til syne ved at de smilte, var lett i stegene og småspratt rundt de voksne på kjøkkenet mens de ordnet klar lunsjen. Ungene hørte også tydelig etter beskjed fra de voksne. Det så ut til at deltakelsen stimulerte matlysten og bidro til ekstra matglede, noe som kom til uttrykk en dag vi var på kjøkkenet og forberedte en omelett-lunsj. En av jentene sto fremfor ovnen og så på omeletten som stekte og utbrøt; «åååå, jeg gleder meg!», mens hun tok små hopp. Det så ut til at barna fikk ekstra matlyst og glede av å delta, som de tok med seg inn i måltidet, noe dette utdraget fra feltnotatene illustrerer;

En av guttene som hadde hjulpet til under forberedelsene var ivrig, glad og gjorde små «oi, oi, oi», og klappet i hendene når han satte seg ned for å spise. En av pedagogene spurte; «Er du sulten Henrik?» «JAAA!», svarte han. «Nå skal jeg lage luksusbrøds-kive!!», og fortalte med innlevelse hva han skulle ha på den. «Først smør, så majones, så agurk, paprika og til slutt ost! Luksusbrøds-kive er best!». Han spiste med innlevelse, smilte og pratet om det som han hadde på brøds-kiven.

(Utdrag fra feltnotat i «*Toppen barnehage*»)

Det så også ut til at barna spiste mer i lunsjmåltidene enn i frokostmåltidene. De fleste barna spiste to brøds-kiver, og noen spiste også tre hele brøds-kiver. Barna forsynte seg flere ganger, og varierte pålegget. Flere av barna eksperimenterte med ulike påleggssorter samtidig, og snakket om hva de skulle ha på neste brøds-kive. Kaviar og syltetøy havnet gjerne på samme brøds-kive, uten at det så ut til å være noe rart for barna. Dette var noe som begge pedagogene ga uttrykk for i intervjusamtalene. Begge pedagogene uttalte at smøremåltider legger best til rette for både medvirkning, matglede og måltidsglede.

I intervjusamtalene spurte jeg pedagogene om begrepet «medvirkning» og ba dem utdype hva dem legger i begrepet og hvordan de jobber med medvirkning i måltidene. Begge pedagogene syntes i all hovedsak å knytte medvirkning i måltidene til det å smøre på maten selv, bestemme pålegg og være med på forberedelser og opprydding, noe sitatene nedenfor illustrerer;

«Ja, altså hele smøremåltidet er jo barns medvirkning synes jo vi da. Fordi barna faktisk må smøre maten sin selv.»

(Utdrag fra intervjusamtale med «Johanne»)

«Det at de er med på kjøkkenet fra starten av, at de er med å dekke på tralla, at de er med å få lov å medvirke på hva slags pålegg de vil ha på bordet i dag, de får lov å medvirke under måltidet med hva de skal ha på brødsken sin, de henter fat og kopp og alt dette her. Så det er ikke sånn at de går til dekket bordet og så får de servert maten. Så jeg føler egentlig selv at de får medvirke ganske mye.»

(Utdrag fra intervjusamtale med «Torill»)

Gjennom observasjonene la jeg merke til at de ansatte i begge barnehagene jobbet mye for at barna skulle mestre mest mulig selv. Når de minste barna ba om hjelp til å smøre på brødsken, ble barna ofte oppmuntret til å prøve først selv. I en av barnehagene var det praksis for at det minste barnet skulle spørre sidekavaleren sin om hjelp. Dette var en spennende ordning som bidro til interaksjon mellom store og små barn. Noen av barna som ble spurt om å hjelpe, så enkelte ganger ut til å bli litt stolt av å bli spurt, og fikk positive tilbakemeldinger fra den voksne når den var ferdig å hjelpe. Andre ganger ble de minste barna oppfordret til å forsøke å smøre selv, før de fikk hjelp. Jeg observerer flere tilfeller av at det minste barnet klarte å gjennomføre oppgaven de først hadde bedt om hjelp til. Når barnet greide oppgaven uttrykte, det stolthet gjennom å smile, bli rak i ryggen og vise frem oppgaven til en voksen.

Begge pedagogene fikk i intervjusamtalene spørsmål om hva de legger i begrepet *måltidsglede* og hvordan de jobber med dette i barnehagen. Pedagogene trekker frem rutiner, smøremåltidet, medvirkning og det pedagogiske arbeidet som et viktig bidrag for å kunne skape måltidsglede for barna. Men det syntes å tre frem noe ulik tilnærming til hvordan de jobber med dette i praksis. En av pedagogene peker i tillegg på at barna skal ha en tydelig plass i måltidet og presiserer;

«Det skal være litt aktivt rundt et bord. Det trenger ikke å være musestille. Det skal være litt liv og røre. Det er også en glede, tenker jeg. Det er unger. De skal vises og de skal høres».

(Utdrag fra intervjusamtale med «Johanne»)

I begge barnehagene ble det avholdt en samlingsstund rett før måltidet, som en fin overgang fra fri lek til måltidet. Flere av de ansatte, inkludert pedagogene, deltok i samlingsstundene hvor det blant annet var eventyrfortellinger, gitarspilling og sang. Når måltidet startet tok flere av de ansatte pause på personalrommet, inkludert pedagogene. I lunsjmåltidene jeg observerte, var det stort sett assistenter eller fagarbeidere som deltok.

Avslutningsvis i intervjusamtalen fikk pedagogene spørsmål om hvilken plass måltidet har i barnehagen. En av pedagogene bekrefter at måltidet har stor plass i hverdagen og knytter det til alt arbeidet med blant annet læring og det sosiale aspektet. Den andre pedagogen svarte umiddelbart at måltidet ikke har stor plass i barnehagehverdagen. Men etter å ha resonnert høyt over hvor mye de jobbet med måltidene gjennom dagen, både med hensyn til planlegging, hvor mye de snakker om mat gjennom dagen, arbeidet med å planlegge måltidene, pedagogisk læring under måltidene, mat i tilknytning til feiring osv., avslutter hun litt undrende;

«Nei, det tar kanskje mer plass enn hva jeg har tenkt over...».

(Utdrag fra intervjusamtale med «Torill»)

5.3 Syntese av funn

Gjennom «Å lytte til Barnas verden» trer det frem ulike fenomener knyttet til det å være barn i et måltid. Det viser seg i eksempler som at skorpene bestemmer og at litt tull og tøys i måltidene skaper glede for barna. Derimot syntes regler, slik som skorperegler, å hemme både mat- og måltids glede, og kan bidra til negative spiseopplevelser for barn. I barnas verden kan måltids glede tre frem i måltider som bærer preg av at det er barn rundt bordet, med både lyd og litt urolige kropper, som for eksempel i lunsjmåltidet hvor jeg ble alene med barna.

Både pedagogene og mine observasjoner viser at å ha «å ha masse rutiner rundt måltidene» bidrar til regler og styring av hvordan måltidet skal gjennomføres. Mange av rutinene synes å bidra til trygghet, men enkelte rutiner synes å begrense barna og voksne unødvendig. Barna uttrykte glede for fellesskapet og at det «å spise sammen er koselig». For at barn skal oppleve fellesskap og trivsel i barnehagemåltidene viser funnene til at barnehageansatte bør legge til rette for en aktiv og deltakende voksenrolle for å skape et måltidsfellesskap. Men funnene indikerer også at fellesskap kan skapes mellom barn og barn i måltider, ved at ansatte tilrettelegger for vennskap og barnekultur. Barna ga uttrykk for mat- og måltids glede når de fikk delta og bestemme selv hva de skulle spise i smøremåltidene. «Å delta gir luksusbrøds kive», noe ett av barna uttrykte i et av lunsjmåltidet da han eksperimenterte med ulike påleggssorter. En ordensbarn-ordning i lunsjmåltidene så ut til å bidra til engasjement og matlyst, som barna tok med seg inn i måltidet og som bidro til måltids glede. Funnene indikerer at smøremåltidene gir best forutsetninger for å kunne fremme medvirkning og måltids glede, sammenlignet med matpakkemåltidene.

På bakgrunn av oppgavens funn vil jeg i neste kapittel diskutere noen fenomener med utgangspunkt i fire temaer;

- Regler og voksenstyring
- Å være barn i måltidet
- Måltidsfellesskap
- Måltidets status i barnehager

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først drøfte de mest sentrale funnene fra oppgavens empiriske del. I kapitlets andre del vil jeg diskutere og redegjøre for noen av metodevalgene jeg har tatt i oppgaven, og noen utfordringer knyttet til metode.

6.1 Diskusjon av funn

Med utgangspunkt i oppgavens problemsstilling vil jeg diskutere noen av oppgavens mest sentrale funn, i lys av teori og tidligere forskningsresultater.

6.1.1 Regler og voksenstyring

Opgavens funn peker på at barnehagene praktiserer en rekke rutiner og regler for gjennomføring av måltider som skal bidra til forutsigbarhet og styring av måltidet. En av reglene som ble praktisert var skorperegler. Imidlertid opplevde barna betydelig glede når de fikk slippe å spise skorper, slik som i eksemplet hvor en barnehageansatt valgte å skjære bort skorpene til et barn som har dårlig matlyst til frokost. Skorperegler i måltidene førte til flere negative diskusjoner mellom barn og voksne, fordi barna måtte spise opp brødskorpene mot sin vilje. Ifølge Langholm & Tuset (2013) er det uheldig hvis barn opplever å bli presset til å spise opp maten sin. Negative spiseopplevelser kan føre til uheldige måltidserfaringer (Birketvedt, 2009). Skorperegler og strenge regimer knyttet til rekkefølgen maten skal spises i, kan vitne om sterk voksenstyring og voksenkontroll i måltidet, noe flere andre forskere har pekt på som uheldige fremgangsmåter i måltidet. Slike fremgangsmåter kan føre til at barn assosierer måltidet med noe negativt. (Glaser, 2019; Bae 2009; DeCosta, Møller, Frøst & Olsen, 2017). Det er interessant å nærme inn på hva som ligger til grunn for en slik voksenstyring barnehagemåltidene. Jeg skal forsøke å belyse dette med å gå nærmere inn på medvirkning som begrep og voksnes regler, som jeg begrunner ut fra erfaringskunnskap og diskrepans.

Hva er medvirkning i barnehagemåltider?

I sammenheng med regler og voksenstyring er det naturlig å belyse begrepet *medvirkning*. Oppgavens funn tyder på at medvirkning har positiv betydning for barnas spise- og måltidsopplevelse. Barn liker å bidra i måltidsforberedelser, for eksempel gjennom ulike ordensbarn-ordninger. En av pedagogene uttalte at hun så det som en sentral oppgave å lære

barn å «*bære egen bør*» i måltidene, og pekte på den positive betydningen av medvirkning og det å få bidra til fellesskapet. Betydningen av medvirkning for trivsel og positive måltidsopplevelser er funn som også Bjørgen (2009) har kommet frem til gjennom sine barneintervjuer med 5-åringer. Hun peker på at det kan ses i sammenheng med barns trang til å utvikle selvstendighet. Jansen (2019) trekker frem at barn liker å få delta i måltidsforberedelser, og at dette bidrar til blant annet mestring og utvikling av et positivt selvbilde. Det kan være naturlig å stille spørsmål med hvordan mestring henger sammen med måltidsglede. Når vi snakker om barn er det flere grunner som taler for at det å oppleve mestring kan bidra til at måltidsglede trer frem. I observasjonene så jeg eksempler på at det jeg tolket som mestringsfølelsen bidro til glede når barn ble bedt om å hjelpe mindre barn, og de fikk skryt av de voksne når de var flink å hjelpe. De store barna uttrykte stolthet og glede, noe som kan tyde på at barna opplevde anerkjennelse når de ble betrodd denne oppgaven. Ifølge Bae et al. (2006) er anerkjennelse sentralt i begrepet medvirkning. Ordensbarnordningen er et godt eksempel på hvordan barnehager kan jobbe med medvirkning for å stimulere til måltidsglede.

Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold 2017-2021 (Departementene, 2017) fremhever at mat og kosthold er mer enn energi og næringsstoffer, og peker på den gode smaken og stemningen i måltidet som viktige drivere for en god måltidsopplevelse som gir rom for mat- og måltidsglede. Matlysten og smaksopplevelsen hos barn blir stimulert av flere faktorer, blant annet lukt og smak (Langholm & Tuset, 2013). Når barna fikk delta i m ltidsforberedelsene og måltidene, så det ut til at barnas matlyst og engasjement ble vekket. Dette kom frem i eksemplet med jenta som stod foran ovnen og små-trippet mens hun ventet på at omeletten skulle bli ferdig. Og i eksemplet med gutten som eksperimenterte med flere ulike påleggssorter for å lage seg en «*luksusbr dskive*». Begge barna hadde deltatt i forberedelsene på k kkenet, og hadde med seg både entusiasme, matlyst og matglede inn i måltidet som smittet over på oss andre som satt ved bordet. Dette tyder på at deltakelse og medbestemmelse i m ltidsforberedelsene kan ha positiv betydning for barns mat- og måltidsglede.

Som eksemplene ovenfor illustrerer synes medvirkning   være sentralt for måltidsglede. Imidlertid er det knyttet ulike tolkninger til begrepet medvirkning (Bae et al., 2006), og det er grunn til å stoppe litt opp ved begrepet f r vi går videre. Slik jeg forstår *medvirkning*, rommer det langt mer enn at barn skal få bestemme selv eller være med å påvirke. Det handler om at barn skal få erfare at de blir tatt på alvor. Det betyr ikke at de skal få bestemme. Men det

enkelte barn skal føle og erfare at de er med på å ta beslutninger, og at deltakelsen får innvirkning på beslutninger. Ifølge Bae et al. (2006) fordrer en slik tilnærming at ansatte ser på barn som deltakende subjekter. Gjennom intervjusamtalene med pedagogene trakk begge frem begrepet medvirkning i flere situasjoner knyttet til det å få bestemme. En av pedagogene uttalte «*De får medvirke i hva de skal ha på brødsdiven*» og «*så jeg føler egentlig selv at de får medvirke ganske mye*». Slike uttalelser synes å knytte medvirkning til deltakelse og til det å få bestemme, slik som ordensbarn-ordningen og smøremåltider legger opp til. Men en slik forståelse synes ikke å inneholde en bred forståelse slik Bae et al. (2006) argumenterer for. Hvis vi legger til grunn Bae et al. (2006) sin definisjon av medvirkning og ser nærmere på en praksis knyttet til skorpereregler i barnehager, vil en kunne argumentere for at dette ikke er god medvirkningspraksis. Flere av barna ga uttrykk for at det å bli presset til å spise opp skorper var en negative spisesituasjon, noe som også bekreftes gjennom forståelsen som en av pedagogene legger til grunn i utsagnet «*Vi bruker å si: Du har mer mat igjen. Du må spise den opp før du får mer. Vi bruker ordet "mat". Det er mer positivt enn "de der skorpen". Det ordet blir litt ødelagt*». Dette gir grunn til å reise to spørsmål; Er det nødvendig at barna må spise opp skorpen? Og i tillegg, tolkes begrepet medvirkning for smalt i måltidssammenhenger, slik at medvirkning begrenses til å dreie om å få delta i måltidsforberedelser og få bestemme pålegg?

Når barn ikke klarer å følge voksnes regler

Måltidet består av ulike regler og normer som er formet av oss voksne, og innebærer gjerne at man skal sitte rolig og pent sammen på stoler ved et bord (Bugge & Døving, 2000). Hva som er gode måltidsregler, eller bordskikk som vi omtaler det som, er ikke nødvendigvis entydig. Men kroppslig selvkontroll er noe som normalt forventes i et måltid av oss som voksne mennesker (Glaser, 2019). Imidlertid er det ikke alle barn som klarer å innrette seg etter slike forventninger, noe som kan føre til at enkelte barn blir utsatt for gjentatte irettesettelser (Smidt, 2012). Dette kan bidra til negative måltidserfaringer.

Barnehagene som jeg observerte praktiserte ikke faste plasser, slik at barna fikk bestemme selv hvor de skulle sitte. Dette var et ledd i barnehagens arbeid med barns medvirkning. Imidlertid var det noen ganger at enkelte barn ble flyttet etter de hadde funnet plassen selv. I intervjusamtalene bekreftet begge pedagogene denne praksisen, og fortalte at dette var nødvendig for å sikre måltidets ro. En av dem uttrykte: «*Vi er jo med og påvirke hvem som*

ikke bør sitte sammen, fordi det blir bare tull og tøys». En slik praksis kan legge opp til at noen barn opplever å bli utsatt for mer styring enn andre barn, når det kommer til å velge plass. Dette synes særlig å treffe de barna som bruker kroppen mer enn andre barn, og som kanskje fremstår som urolige i måltidene. I et av lunsjmåltidene observerte jeg eksempelvis en situasjon hvor et barn som var litt urolig i kroppen, ble ledet bort fra plassen han hadde funnet seg til en annen plass. Barnet gjorde uttrykk for misnøye ved å gjøre grimaser til den ansatte, noe jeg tolket som en form for motstand fra barnets side. Det slo meg at dette barnet så ut til å ha opplevd dette før. Kan det oppleves som en straff for barnet å bli ført bort til en annen plass? Og hva gjør det med enkelte barns måltidserfaringer hvis de samme barna blir utsatt for slike handlinger gjentatte ganger? Og hvordan håndterer ansatte slike erfaringer og hvordan reflekterer de over disse? Dette leder meg til en refleksjon knyttet til hvordan erfaringer i praksis brukes.

Erfaringskunnskap og diskrepans

Lindseth (2017) skriver om verdien av praktikerens erfaringskunnskap som hjelper praktikereren med å ta gode og kloke beslutninger i arbeidshverdagen. Han omtaler erfaringskunnskapen, eller den praktiske kunnskapen, som en form for orienteringskunnskap som skal hjelpe praktikereren med å vise vei i arbeidshverdagen. Barnehageansattes erfaringskunnskap er således en viktig kunnskap for at ansatte skal kunne gjennomføre et godt barnehagemåltid. Men det er vanskelig å vite hva som er den enkeltes erfaringskunnskap, fordi den først viser seg i praksis gjennom våre handlinger. I eksemplet med «*Kjetil*» kan vi se tegn på at erfaringskunnskap til den ansatte kommer frem når «*Kjetil*» blir bedt om å pakke opp matboksen og spise mer. Flere av de barnehageansatte var opptatt av å se til at barna spiste nok mat. Noen ganger ble barna bedt om å spise mer, selv om de ga uttrykk for at de var mett. «*Kjetil*» pirket i maten, og gjorde uttrykk for å være misfornøyd. I dette eksemplet respekterte ikke den ansatte barnets signaler, og den ansatte lyktes ikke med å oppnå det som hun nok hadde sett for seg, måltidet ble til en negativ spiseopplevelse. Dette skjedde på tross av at pedagogene i intervjusamtalene fortalte at de var opptatt av at barna skulle få bestemme selv når de var mette. Da oppstår det som Lindseth (2017) omtaler som en diskrepans, et «noe» som ikke stemmer.

Alle mennesker har erfaring med å spise et måltid, men vi ulike erfaringer med hvordan måltidet skal gjennomføres med hensyn til kultur, regler og ritualer etter hva vi har lært som

barn (Bugge & Døving 2000). Hva som er rett eller galt i måltidssammenhenger er ikke entydig. Enkelte barn er småspiste og redd for å smake på nye ting (Helland, 2019) noe som kan føre til at vi ønsker å presse på barnet for at det skal spise mer. Ifølge flere studier (Galloway, Fiorito, Francis, & Birch, 2006; DeCosta et al., 2017) tyr mange foreldre til press for å få barn til å spise opp maten sin, eller spise noe de ikke liker. Dette er noe vi i dag vet kan føre til negative måltidserfaringer for barn og er en praksis som bør unngås (Birketvedt, 2009; Øen & Kårstad, 2017). Flere har kanskje vokst opp med en slik form for måltidskultur, også ansatte i barnehager, som kan forklare hvorfor det oppstår diskrepanser i barnehagemåltider. Lindseth (2017) peker på at det er viktig å stoppe opp og dvele ved oppståtte diskrepanser, slik at man kan undersøke hva som egentlig ligger bak handlingen og situasjonene som oppstod. Ved å reflektere og undre seg kan praktikerer løfte frem diskrepansen og gjøre den om til en erfaring som en kan lære av. For barnehageansatte kan dette være en betydningsfull øvelse for å unngå uheldig måltidspraksis som hemmer måltids glede.

6.1.2 Å være barn i måltidet

Et sentralt funn er gleden barna uttrykte over litt tull og tøys i måltidene. Når ansatte inntok en lekende tilnærming i måltidet slik som å lage pizzabiter av brødsreven eller snakke om litt tull og tøys som barna var opptatt av, oppstår det et fellesskap som barna tok del i. Barna meldte seg på fellesskapet, noe som førte til en hyggelig dialog og samhold. Barn som ellers var stille og beskjedne så ut til å ta del i fellesskapet når en lekende innstilling fikk plass i måltidet. Bae (2009) har undersøkt samspillsituasjoner mellom barn og voksne i måltider. Et av hennes funn handler om lekende og humoristiske samspill i måltider. Hun beskriver hvordan et barn som ellers er stille og tilbakeholden, trer frem i måltidene gjennom å bruke humor og lek for å invitere inn de voksne til interaksjon. I hennes eksempel tok barnet i bruk gjenstander på bordet for å interagere med de voksne. Dette var noe som også jeg erfarte under observasjonene. Leken i måltidene så ut til å skape trygghet slik at stille barn kom mer frem i måltidet. Glaser (2019) trekker frem verdien av å se leken som en viktig del av det å være barn, også i måltidssammenhenger. Funnene fra min undersøkelse sammenfaller således med både det som Glaser (2019) og Bae (2009) peker på i sine undersøkelser fra et

pedagogisk perspektiv. Imidlertid syntes flere av barnehagens ansatte å være opptatt av at måltider skal være rolige og dempet.

Et rolig måltid for voksne eller for barn

Et barnehagemåltid er et annet måltid enn et familiemåltid. Barnehagemåltidet er et regulert måltid hvor det finnes krav og retningslinjer for hvordan det skal gjennomføres. Det er ulike voksenpersoner som deltar, med ulike måltidserfaringer og forventninger til bordskikk og hvor mye lyd som skal tillates. Ifølge Hansen, Leer, Brostrøm, Warrer & Jensen (2018) kan dette føre til et spenningsforhold mellom voksnes forventninger og barns perspektiver, fordi den voksnes ønske om et rolig måltid ikke nødvendigvis er det barna ønsker seg.

Barnekultur handler om det som oppstår mellom barn når de blir alene, som for eksempel barnelek eller litt tøysing som barna synes er gøy dem imellom (Smidt, 2012). I et av lunsjmåltidene opplevde jeg dette når jeg ble sittende alene med barnegruppen i et av lunsjmåltidene. Barna betraktet meg som en gjest, og det så ut som at de følte at det ikke var noen voksenpersoner til stedet. Barna lo og snakket engasjert om et felles tema, en film som flere av barna hadde sett. Alle barna koblet seg på, og det oppstod et fellesskap mellom barna som jeg ikke tok del i. Måltidet ble etter hvert noe høylytt og jeg kjente på «*nå ble det litt vel bråkete her*». Men jeg fikk ikke inntrykk av at barna rundt bordet opplevde det slik. Dette førte meg inn i en undring knyttet til hva er måltidsglede for barn og hva er måltidsglede for voksne.

Smidt (2012) sier at barnekulturen er og bør få være tilstede i måltidene fordi barnekulturen mellom venner er viktig. Det samme gjelder jo for oss voksne. De aller fleste av oss synes det er hyggelig å spise sammen med familie eller gode venner som vi kan snakke med, le sammen med og nyte maten med. Og vi liker å snakke om temaer som opptar oss. Slik kan det tenkes at det er også for barna.

Undersøkelser fra Danmark viser at barn tar ansvar for å skape fellesskap i måltider når de blir sittende alene uten en voksen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019), noe som viser til at barn er sosialt kompetent. Det betyr ikke at barn skal være alene i måltider, men det kan utfordre vår måte å tenke organisering av barnehagemåltider. Kanskje bør de voksne i enkelte situasjoner innta en noe mer «tilbakeholden» rolle i måltidene, for å la barnekultur og fellesskap mellom venner slippe til.

I en av barnehagen var det et uttalt ønske at måltidene skulle være rolige, noe som kom frem både i intervjusamtalen med pedagogen og gjennom måltidsobservasjonene. Et rolig måltid ble satt i sammenheng med et godt organisert måltid, noe jeg tolket som en form for kvalitetsstempel på den pedagogiske styringen av måltidet. Som et mål for gjennomføringen av måltidet. For barn som var mer stille og kanskje litt utrygg, så det ut til at dem satte pris på at måltidet var rolig. Men for mange av barna syntes det som at når lydnivået gikk opp i måltidet, så tredde det frem mer glede blant barna. Funnet med at lyd under måltidet genererer mer glede, er noe også Ellen Os har observert gjennom sine feltobservasjoner i forskningsprosjektet «Blikk for barn». Hun uttaler at i de barnehagene som scorer høyt på kvalitet, er det mye lyd under måltidet. Og med lyd, henviser hun til livlighet, latter, glede og til dels høylytt stemning. I barnehagene med lavest kvalitetsscore var det mer stille rundt måltidene, og det var få og korte samtaler mellom barn og voksne (Barnehage.no, 2017).

Man kan argumentere for at tanker knyttet til tilrettelegging for barnekultur er noe som også bør få plass i måltidsplanlegging. Barna setter pris på å få spise sammen med en venn (Smidt, 2012; Bjørgen, 2006), og mine funn peker i retningen av at de fleste barn liker en lekende innstilling i måltidene. Med tull og tøys henvises det ikke til at ansatte skal leke med barna i måltidet. Men det henvises til en lekende barnetilnærming til måltidet, som ifølge Bae (2009) vil kunne åpne opp for positive interaksjoner og bidra til lystbetonte måltidsopplevelser for barna.

Å søke etter barns perspektiver i måltider

Berit Bae har skrevet en fagartikkel som handler om det å se barn som subjekter. Hun diskuterer og reflekterer over hva det vil si å se barn som subjekter. Hun uttaler;

«Når de voksne ikke ser barnet som et medmenneske, tar de sitt eget perspektiv for gitt og definerer barnas intensjoner uten å forsøke å forstå meningen.»

(Bae, 2007, «Barnehageforskning og barn som subjekt, avsn. 6)

Med bakgrunn i Bae sin uttalelse kan vi undre oss over en måltidspraksis hvor målet synes å være et rolig måltid. Eller en praksis hvor vi legger opp til skorperegler og at barn skal sitte pent på stolene sine. Glemmer vi at det er barn vi skal tilrettelegge måltids glede for?

I Norge og Skandinavia for øvrig er barnehagepersonalet kjent for å sette barns behov i sentrum, og for å være barnesentrert (Bae et al., 2006). I Danmark står barn som subjekter og som erfarne vesener sentralt i det pedagogiske læringsmateriellet for barnehager. De har blant annet tatt i bruk begrepet barns perspektiver for å kunne jobbe grundigere med barns behov. Gjennom nysgjerrighet og undring skal de ansatte søke ny innsikt og større forståelse for barnas verden (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2009) og deres intensjoner og uttrykk (Johansson, 2003). På den måten kan barna møtes der de er. Et sentralt stikkord i dette arbeid er nysgjerrighet.

Søken etter et rolig måltid synes å ta utgangspunkt i et voksenperspektiv hvor vi som voksne definerer hva som er et godt måltid, med utgangspunkt i en voksen forståelse. Dette var noe som kom frem i flere av observasjonene. I andre tilfeller hadde enkelte barn behov for ro, som i eksempelet med jenta som ville sitte for seg selv med ett eget bord og spise frokost. Men jenta ville ikke ha fellesskap denne dagen, og stormet gråtende ut av avdelingen. Den ansatte gikk deretter i dialog med jenta og de ble enige om hun skulle få sitte for seg selv å spise. Jeg tolket det som at hun var fornøyd med å få sitte alene å spise, akkurat denne dagen.

Johansson (2013) trekker frem at det er en krevende øvelse for pedagoger å jobbe med barns perspektiver, fordi det fordrer en tydelig forståelse for når barns perspektiver skal få innvirkning på den pedagogiske praksisen. Hun peker på at å jobbe med barns perspektiver ikke betyr at pedagoger skal imøtekomme alle barnas ønsker, men heller å være nysgjerrig på barnas uttrykk og intensjoner. En slik tilnærming kan bidra til en refleksivitet i samtalene som kan gi pedagogene verdifull innsikt (Arnkil & Seikkula, 2015).

I eksemplet med jenta som ville sitte alene inntok den ansatte et voksenperspektiv, noe som kom frem når den ansatte sa at hun ville at jenta skulle sitte med bordet fordi hun ville at alle skulle være samlet. Når den ansatte snudde om på dette kravet og ga plass til dialog og undring, ble det til en positiv spisesituasjon hvor det ble rom for måltidsglede. Et voksenperspektiv kan sammenlignes med det som Skjervheim (1996) betrakter som en tilskuer. En tilskuer objektiviserer det andre mennesket på en måte som blir problematisk fordi vi ikke tar den andre på alvor. Å ta den andre på alvor handler om å gå i dialog, reflektere og undre seg over hva den andre sier (Arnkil & Seikkula, 2015), og ikke bare konstatere. Også når den andre er ett barn. Å ta den andre på alvor handler i dette konkrete eksemplet om å innta en deltakende rolle, noe den ansatte gjorde når hun etterhvert gikk i dialog med barnet med en nysgjerrig innstilling for å søke forståelse for hva jenta forsøkte å ytre. Å søke etter

barns perspektiver kan ta utgangspunkt i en deltakende tilnærming slik Skjervheim (1996) beskriver. I den sammenheng blir det viktig å påpeke at selv om det søkes en deltakende tilnærming for innsikt i barns perspektiver, vil det ikke være mulig å forstå verden på den måten det enkelte barn forstår den, noe som også Johansson (2003) peker på. Hvert enkelt menneske er unikt.

Jeg forstår arbeidet med barns perspektiver i Danmark som en diskursiv praksis hvor barna gis plass som egne informanter for deres liv. I Norge er ikke begrepet like utbredt. Men endringen fra å se barn som objekter til subjekter har preget både forskningen og pedagogikken gjennom arbeidet med begrepet medvirkning (Bae, 2006). Men som pekt på tidligere i oppgaven synes medvirkning å tolkes noe snevert, slik at barn ikke ivaretas som subjekter slik begrepet egentlig legger opp til. Bør vi se til Danmark for å løfte frem barna i måltidene og styrke arbeidet med måltids glede? En tilnærming med utgangspunkt i barns perspektiver i måltider kan gi oss nye innsikter som kan utfordre våre oppfatninger om hvordan barnehagemåltider bør være, hva måltids glede står for og hvordan legge til rette for et måltids fellesskap.

6.1.3 Måltidsfellesskap i barnehagemåltider

Funnene viser at flere av barna ga uttrykk for at det er koselig å spise sammen i fellesskap som enten kan være små fellesskap mellom to venner, eller en hel gruppe. Noen av de minste barna ga uttrykk for at de ville sitte tett sammen ved å ha en voksen rett ved siden av seg. Dette tolket jeg som et uttrykk for trygghet, og at de har et ønske om å interagere i måltider på samme måte som vi voksne har. Dette samsvarer med funn i Bae (2009) sin undersøkelse knyttet til samspill mellom barn og voksne i måltider, og Bjørgen (2009) sine funn gjennom intervjuer med 5åringer. Imidlertid virker det som at personalet har ulik oppfatning av hva deres rolle i måltidene skal være, noe også Os (2013) og Fossgard et al. (2016) peker på.

Hvordan de voksne involverer seg i samtaler med barna har betydning for fellesskapet i måltider som helhet (Bae, 2004). Den nasjonale retningslinjen for mat og måltider, pkt. 7 presiserer at personalet bør delta aktivt i måltidene ved å sitte sammen og delta gjennom samspill med barna (Helsedirektoratet, 2018). Men en aktiv og deltakende voksenrolle i måltidene handler kanskje ikke utelukkende om å involverer seg. Men det handler kanskje også om å være deltakende på en måte som tillater de ansatte å vurdere hvilke situasjoner det er naturlig å involvere seg i, og når en bør innta en tilbakeholden rolle. Dette er noe også Os

(2013, s. 6) løfter frem i sin studie av relasjoner mellom småbarn i måltider. Hun sier at ansatte av og til må innta en tilbaketrukket innstilling slik at barna slipper til med det som de er opptatt av, og artikulere seg på denne måten; *“but they also have to be willing to redraw and leave the floor to the children.* Aktive og deltakende voksne kan i måltidssammenhenger innebære en rolle hvor den voksne vurderer når en skal «lene seg tilbake» for å slippe til barnekultur eller måltidsfellesskap mellom venner. En aktiv og deltakende rolle kan også handle om å innta en tilnærming preget av refleksivitet og undring, slik Arnkil & Seikkula (2015) snakker om knyttet til dialogisk dialog.

Når voksne spiser sammen med barna blir det et annerledes fellesskap

I den nasjonale retningslinjen for mat og måltider pkt. 7 presiseres det at personalet bør spise sammen med barna, fordi personalet er viktige rollemodeller (Helsedirektoratet, 2018b). Dette er noe som også Birketvedt (2009) peker på, og som pedagogene løftet frem i intervju samtalen. En av pedagogene påpekte at hun anså det som viktig at de voksne spiste sammen med barna, slik at barna kunne observere og lære om god bordskikk. At barn lærer av å studere andre, er i tråd med Bandura (1977) sine teorier knyttet til modellering. Han fremhever at det meste av læring knyttet til oppførsel skjer ved at barn studerer og ser på andre. Selv om hjemmet ses på som den primære arenaen hvor barn lærer og tilpasser seg regler og normer for måltider (Bugge og Døving, 2000), vil barnehageansatte kunne ha stor betydning i denne delen av sosialiseringprosessen ettersom mange av barnas måltider inntas i barnehager. Hvis vi legger Bandura (1999) sin teori til grunn, forutsetter dette at ansatte spiser sammen med barna.

Feltobservasjonene viste at når ansatte ikke spiste sammen med barna, førte det til flere negative påpekninger som *«nå må du spise»* og *«du klarer å spise litt mer»*. Det syntes som at ansatte inntok en annen rolle i måltidene når de ikke spiste sammen med barna. De inntok en form for tilsynsrolle. Tilsynsrollene og påpekninger som *«nå må du spise opp»*, kan tyde på at ansatte inntar et iakttakende perspektiv, som har likhetstrekk med Skjervheim (1996) sine beskrivelser knyttet til det å være tilskuer. En slik posisjon er ifølge Skjervheim ikke deltakende, noe som kan forklare påpekninger som *«du klarer å spise litt mer»*, fordi den ansatte blir tilskuer til barna som spiser. Fossgard et al. (2016) peker også på tilsynsroller i måltidet som uheldig

Ifølge Bandura (1977) sine teorier knyttet til modellering, har positive og engasjerende rollemodeller større påvirkningskraft enn det her uttrykkes som tilsynsroller. Det vil si at hvis barnehagemåltidet også skal være et bidrag til at barn skal lære og tilpasse seg måltidskultur, kan det være nødvendig med deltakende voksne som spiser sammen med barna.

Det var ulike grunner til at ansatte ikke spiste sammen med barna, en av grunnene var at de måtte betale kostpenger til barnehagen for å spise av lunsjmåltidet. Pedagogene uttalte at det gjorde at det ble vanskelig å kreve at de ansatte skulle spise i barnehagemåltidet. Imidlertid ga begge pedagogene uttrykk for at det å spise med barna var viktig. En av pedagogene forklarte at når hun spiste med barna ble det et «*annerledes fellesskap*», hvor hun ble en del av fellesskapet. Sitatet «*et annerledes fellesskap*» kan forstås som et uttrykk på fellesskapet som oppstår når ansatte spiser sammen med barna. Kan det være et uttrykk på måltidsfellesskap pedagoger uttrykker med «*et annerledes fellesskap*»? Kan det forstås i retning av at når ansatte ikke spiser sammen med barna, så er de ikke en del av måltidsfellesskapet? Ifølge Bugge & Døving (2000) handler et måltid om å spise sammen og dele spiseopplevelsen i fellesskap. Hvis vi legger denne definisjonene til grunn, kan vi si at ansatte som ikke spiser sammen med barna, ikke deltar i måltidsfellesskapet.

Som pekt på innledningsvis i denne oppgaven, spiser noen av barna tre av dagens fem måltider i barnehagen. Kanskje blir det bare tid til ett familiemåltid i hjemmet hvor voksne spiser sammen med barna, noe som gjør at barnehagemåltidene blir betydningsfulle bidrag til barns måltidserfaringer. Hvis barnehagemåltidene da foregår uten at voksne spiser sammen med barna, hva gjør det med barnas modellering og erfaringer med måltidsfellesskap?

Fysisk utforming har betydning for fellesskapet

Fysisk utforming av måltidsomgivelsene kan ha innvirkning på fellesskapet. Flere av funnene i denne studien kan indikere at barna liker å sitte tett og nært sammen, noe eksemplet med jenta som ville at jeg skulle komme og sitte rett ved siden av henne kan tyde på. Det så også ut til at barna satt pris på å få sitte tett sammen på benker rundt frokostbordet, heller enn i tripp trapp-stoler på enden av bordet for seg selv. I en av barnehagene spiste både barn og voksne rundt stoler og bord i barnehøyde. Siden bordene og stolene var tilpasset barnehøyde satt de voksne på rullekrakker som var tilpasset voksenhøyde. Dette førte til at ansatte ble sittende mye høyere enn barna, og bak barna. Ikke alle var opptatt av å flytte unna barnestolen

foran, så de rullet de seg inntil bordet bak barnestolen. I retningslinjen for mat og måltider pkt. 7 som omhandler spisemiljøet, pekes det på at bord og stoler bør være tilpasset barnas alder og funksjonsnivå (Helsedirektoratet, 2018b). Imidlertid er det grunn til å stoppe litt opp ved barneinnretninger og se på hva det gjør med voksenrollen i måltidet. Selv kjente jeg på en følelse av at personalet ikke ble en del av «oss andre» i måltidet. Det ble et «vi» og «de». Jeg opplevde at de voksne som satt på rullestoler bak bordet ikke ble endel av måltidsfellesskapet som vi andre tok del i. Det vanskeliggjorde også spisesituasjonene for de ansatte, for de måtte sitte veldig bøyd for å kunne ha fatet sitt på det samme bordet som barna. Selv følte det umiddelbart unaturlig å sette seg på en slik voksenkrakk når vi skulle spise lunsj, slik at jeg valgte å benytte meg av en barnestol. I likhet med meg, observerte jeg at også barnehagelærerstudenten som var i praksis valgte å benytte en barnestol, og det slo meg at det virket ikke som de ansatte så den samme utfordringen som oss som var på besøk i barnehagen. En innretning som legger opp til bord og stoler tilpasset barnas høyde, synes å vanskeliggjøre en aktiv og deltakende voksenrolle. Bugge & Døving (2000) sier at et måltid handler om å spise sammen og dele et måltid i fellesskap. En kan undre seg om ansatte som sitter på rullekrakker bak barnebordet tar del i måltidsfellesskapet, og hvordan dette påvirker fellesskapet og barnas trygghet?

Når venner får spise sammen

Holm og Kristensen (2012) sier at venner er viktig også i måltider, og eksemplifiserer med at to venner som får lov til å sitte sammen og spise, kan gi ekstra glede i måltidet gjennom å dele samme mat, eller utfordre hverandre til å smake på nye ting. At vennskap synes å ha betydning i barnehagemåltider var noe som kom frem i eksemplet med «Kjetil» som ikke vil involvere seg i fellesskapet rundt frokostbordet, helt til vennen hans, «Albert», kom. Kjetil virket utrygg og ga uttrykk for manglende matlyst. Han ville ikke spise og ville heller ikke ta del i samtalene rundt bordet og fellesskapet, på samme måte som de andre barna. Når «Albert» kom endret spisesituasjonene seg i positiv retning, og jeg opplevde at «Kjetil» ble trygg og uttrykte stor glede over å få sitte sammen med vennen sin og spise. Fellesskapet og gleden mellom de tok guttene ga et positivt innslag til de andre rundt bordet.

Den positive betydningen av å få sitte med en venn er noe barna selv fremhever som verdifullt i barneintervjuer som Bjørgen (2009) har utført. Imidlertid oppfattet ikke jeg dette som viktig

for så mange barn i feltobservasjonene. De fleste barna så ikke ut til å bry seg så mye om hvem de satt sammen med, men for enkelte barn som var mer stille og tilbaketrukket, så det ut til å være betydningsfullt. Det at barn setter pris på å få sitte sammen med en venn, viser den sosiale betydningen måltider kan ha for barn. Dette synliggjør behovet for å legge til rette for vennskap i måltider, og en pedagogisk bevissthet knyttet til hvordan ansatte bør legge til rette for fellesskap i måltider.

Pedagogisk arbeid med måltidene

Barnehagemåltidene er en fin arena for å jobbe med pedagogisk innhold, som for eksempel læring, mestring og sosial kompetanse (Willhelmsen, 2017). Ifølge den nasjonale retningslinjen for mat og måltider i barnehager pkt. 8, skal måltidene være en pedagogisk arena der barn får medvirke i mat- og måltidsaktiviteter (Helsedirektoratet, 2018).

I intervju samtalen fortalte begge pedagogene at de jobber for at måltidene skal være en læringsarena fra start til slutt, gjennom at barna får delta i forberedelser og gjennomføring. Feltobservasjonene viste at barna ble tatt med i forberedelser gjennom en ordensbarn-ordning, hvor de var med på kjøkkenet og deltok i forberedelser. De deltok i arbeid som å telle opp antall fat, lage mat, anrette og servere maten. Ordensbarna fikk som regel velge matsang og si «vær så god». Avhengig av hvilke ansatte som deltok i måltidet, fikk barna også presentere måltidet. I begge barnehagene uttrykte barna glede over å få bidra, mestre og klare mest mulig selv, noe som kan tyde på at det å integrere måltider inn det pedagogiske arbeidet i barnehagene, kan bidra til å stimulere både fellesskapet og individuelle aspekter slik som mestringsfølelse, sosial kompetanse og språkutvikling i måltidet. Imidlertid fremkom det pedagogiske opplegget under selve spisesituasjonene som noe tilfeldig og personavhengig. For eksempel var det noen ansatte som snakket om maten de spiste, hva det smakte og hva det luktet. Mens andre ansatte gjorde ingen slike eller andre pedagogiske fremstøt. Det kan tyde på at barnehagene ikke jobber med måltidene på samme måte som de jobber med andre pedagogiske aktiviteter som for eksempel samlingsstunder, der aktiviteten planlegges og pedagoger deltar. Ifølge Aasen & Willhelmsen (2017) handler dette om pedagogisk ledelse. Pedagogen har ansvar for det pedagogiske opplegget, inkludert mat- og måltidsaktiviteter. De påpeker at pedagogen er en rollemodell ovenfor andre ansatte som skal vise vei for pedagogisk god praksis. Men pedagogene så ikke ut til å prioritere deltakelse i måltidene, i

like stor grad som i andre pedagogiske aktiviteter. Feltobservasjonene mine viste at pedagogene deltok i bare to av tolv måltider jeg observerte.

Det fremtrer som at barnehagene jobber pedagogisk med måltidsforberedelser, men det virker ikke som at måltidene i seg selv har en tydelig og dedikert plass som en pedagogisk aktivitet. Eksempelvis kan det ligge et betydelig potensiale i å jobbe med det estetiske uttrykket i måltidene for å bidra til hyggelige rammer og spiseomgivelser rundt måltidet. Dette kan gjøres ved at barna får lov til å jobbe med det estetiske uttrykket i måltidet, som for eksempel å gjøre bordet dekorativt med blomster eller andre ting som barna har plukket eller laget selv. Barn setter pris på at måltidet er koselig, noe Bjørgen (2009) sine barneintervjuer bekrefter. Barna uttalte at dempet belysning og lys på bordet var koselig. I en av frokostobservasjonene mine fremkom lignede funn når en av de mindre jentene oppdaget at det var tent masse lys i vinduet. Hun smilte og pekte samtidig som hun sa «see, lys!».

Imidlertid viser mine observasjoner at det er lite som tyder på at estetiske elementer hadde fokus i barnehagene i denne studien. Fossgard et al. (2016) argumenterer for at å jobbe med mat- og måltidskultur bør få en tydeligere plass i det pedagogiske arbeidet i barnehager, på grunn av den symbolske og emosjonelle betydningen mat og måltider har i vår kultur. I Sverige har de tatt i bruk begrepet *måltidspedagogikk* for å synliggjøre hvordan arbeid med mat- og måltider er integrert i den pedagogiske virksomheten. Gjennom det pedagogiske arbeidet jobber de for å tilrettelegge for gode og hyggelige måltider som fremmer fellesskapet. Måltidet ses på som en integrert aktivitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, slik at barna blir mer involvert. (Sepp et al., 2016). Det synes ikke til at begrepet har fått skikkelig fotfeste i Norge, og kan forklare hvorfor det pedagogiske arbeidet fremstår som tilfeldig og personavhengig. Det kan ligge et potensiale i å se til dette begrepet for å skape hyggelige måltider gjennom pedagogisk god praksis.

6.1.4 Måltidets status i barnehager

Barnehagemåltidene er viet betydelig oppmerksomhet i en helsefremmende og pedagogisk kontekst i sentrale styringsdokumenter for barnehager. Det pekes på at måltider skal være en pedagogisk arena, en helsefremmende arena, en arena for medvirkning og sosial kompetanse, en arena for å utjevne sosiale forskjeller og en arena for læring (Helsedirektoratet, 2018b; Kunnskapsdepartementet, 2017). Måltidene ilegges store og betydningsfulle oppgaver.

Forskning i de senere årene peker i retning av at måltidet som helhet, er av stor betydning for barn og unges oppvekst (Departementene, 2017). I sammenheng med dette er måltidsglede løftet frem som et uttrykk som skal synliggjøre den helhetlige betydningen måltider har i barnehager. Spørsmålet er om dette gjenspeiler arbeidet i barnehagene.

I intervjusamtalene med pedagogene gir begge uttrykk for at lunsjmåltidet skal være en pedagogisk læringsarena. Ut fra feltobservasjonene synes måltidene å fremstå som et avbrekk i hverdagen, og som en pause i det pedagogiske arbeidet. Dette gjenspeiles når vi sammenligner samlingsstundene i barnehagene med lunsjmåltidene. I samlingsstunden deltar som regel pedagogene, og det brukes tid i forkant på å planlegge de pedagogiske aktivitetene som skal foregå. Eksempelvis kom dette frem ved at pedagogene som regel prioriterte lunsjpause på personalrommet, eller annet arbeid, fremfor å delta i måltidet. Det var i all hovedsak assistenter eller fagarbeidere som deltok i måltidene i mine feltobservasjoner. Dette kan forklares med at det er mye pedagogisk arbeid som foregår utenom samvær med barna, som for eksempel foreldresamarbeid og ukes- og månedsplanlegging. Men det synes allikevel naturlig å spørre hvorfor en samlingsstund med sang og musikk skal vies større pedagogisk oppmerksomhet enn en samlingsstund rundt matbordet, særlig i lys av et helsefremmende perspektiv. Mangler måltidet pedagogisk status i norske barnehager?

En praksis som legger opp til kostpenger for ansatte, fremstår som en praksis som ikke prioriterer måltidets verdi. Dette kan vitne om at barnehagens ledelse ikke ser betydningen av voksnes deltakelse i måltidsfellesskapet og samlingsstunder rundt matbordet, eller betrakter dette som nødvendig for å gjennomføre måltider og tilrettelegge for måltidsglede, slik rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og retningslinjene for mat og måltider (Helsedirektoratet, 2018b) legger opp til. En annen forklaring kan være manglende kunnskap. Dette kan tyde på at måltidets verdi vies for lite oppmerksomhet, både i pedagogisk og helsefremmende sammenheng.

Hvordan fremtrer måltidsglede i barnehagemåltider?

I arbeidet med denne oppgaven synes ikke måltidsglede å fremtre som et sentralt begrep i det praktiske arbeidet i barnehagene, men mer som et abstrakt begrep. Barnehagene hadde fokus på rutiner, organisering, fellesskap, læring, mestring, ernæring, og medvirkning – elementer som inngår i begrepet måltidsglede, men selve begrepet synes ikke å være etablert som begrep

noe barnehagene jobber systematisk med. Dette fremkommer blant annet gjennom måltidets manglende status, som pekt på ovenfor.

Funnene indikerer at måltidsglede er sammensatt og består av flere forhold. Pedagogene trekker frem maten, medvirkning, ro og det å ha det hyggelig sammen, som fenomener som inngår i måltidsglede. En av pedagogene trekker også inn forståelsen for barnas plass, og peker på at barna må få lov til å vises og høres i måltidene. Observasjonene viser at det finnes flere fenomener av betydning for måltidsglede. Fenomener som synes å hemme måltidsglede i denne studien er *skorperegler, tilsynsroller, manglete innsikt i barns perspektiver og fysisk utforming*. Fenomener som trer frem som fremmede for måltidsglede er *trygghet, god mat, medvirkning i form av deltakelse og mestring, fellesskap, deltakende voksne, lekende barnetilnærming, vennskap og barnekultur*.

Strengt regler i måltidet, slik som *skorperegler*, fremtrer som hemmende for måltidsglede i denne studien, noe gutten med «*skorpene som bestemmer*» er et uttrykk for. Flere av barna ga uttrykk for misnøye til disse reglene på samme måte som når ansatte inntok en *tilsynsrolle* overfor barna og hvor mye de spiste. Bemerkninger som «*nå må du spise*», «*du må spise mer*» og «*du er ikke ferdig enda*», synes å hemme barnas mat- og måltidsglede. Disse fenomenene kan kobles sammen med fenomenet *manglete innsikt i barns perspektiver* som peker seg ut som et gjennomgående fenomen som kan hindre måltidsglede fra å komme til uttrykk i barnehagemåltider.

Fysiske omgivelser slik som hvordan bord og stoler er utformet, ser også ut til å ha betydning for voksendeltakelse i måltidene. Bord og stoler som er tilrettelagt barnas høyde synes å utelate voksenrollen i måltidene, og således kan det virke hemmende for måltidsglede.

Av fenomener som fremmer måltidsglede ser *trygghet* ut til å være grunnleggende for at alle barn skal ta del i måltidsfellesskapet og finne frem til måltidsglede. Tryggheten synes å skapes gjennom blant annet trygge og gode ansatte, kjente rutiner og gode organisatoriske rammer for måltidet. Noen av funnene indikerer at trygghet også kan oppnås gjennom en lekende innstilling fra de ansatte.

Maten barna spiser og gleden de uttrykker over å spise *god mat* fremtrer som viktige bidrag til måltidsglede. Dette kom frem både i intervjusamtale med en av pedagogene, og i feltobservasjonene med gutten og sin «*luksusbrødiskive*».

Medvirkning i form av deltakelse og mestring har positiv innvirkning på den enkeltes glede og stimulerer måltidsglede. Barna som deltok i feltobservasjonene gjorde uttrykk for både mat- og måltidsglede når de fikk delta i forberedelser, og når det fikk bestemme selv hva de skulle spise i smøremåltidene. Dette var noe pedagogene understøttet i intervju samtalen.

Aktive og *deltakende ansatte* som sitter sammen med barna og spiser ser ut til å stimulerer *felleskapet* og måltidsleden. Når ansatte inntar en *lekende barnetilnærming* til måltidet, tar flere av barna del i måltidsfelleskapet og det blir mer latter og glede.

Måltidsglede ser også ut til å kunne fremmes ved å tilrettelegge for *vennskap* og *barnekultur* i måltidene. Dette kan for eksempel gjøres ved at venner kan få sitte sammen.

Avslutningsvis er det grunn å poengtere at et barnehagemåltid som består av en barnegruppe på ti barn, består av ti forskjellige barn, men ulike perspektiver og behov. Det betyr at når vi skal nærme oss en innsikt i barnas verden, så må vi huske at det er ti ulike barn med hver sine uttrykk og intensjoner vi søker innsikt i. Av den grunn blir det riktig å snakke om barns perspektiver og ikke ett barneperspektiv. Det innebærer at det er en krevende øvelse for ansatte i barnehager å skape måltidsglede for alle barn, i alle måltider. Dette er noe også Bae (2009) peker på i sammenheng med det å være nærværende og fleksibel knyttet til ulike simultane prosesser og samhandlingstemaer i måltider. I den sammenheng kan det være naturlig å reise noen spørsmål knyttet til hva det betyr å innføre et begrep som måltidsglede i styrende dokumenter for barnehager. Er det et mål at det skal være måltidsglede hele tiden, i alle måltider? Er det et mål at alle barn skal oppleve måltidsglede? Eller er det godt nok å oppleve måltidsglede av og til. Dette kan være interessante problemstillinger å se nærmere på.

6.2 Metodediskusjon

I dette delkapitlet ønsker jeg å redegjøre for noen av de metodiske valgene jeg har tatt i denne oppgaven, samt diskutere noen metodiske problemstillinger jeg har møtt på underveis i arbeidet.

Observasjon som metode kan være krevende fordi det er mange fenomener som oppstår i feltet (Postholm, 2010). I et barnehagemåltid med mange barn og voksne, vil det være ekstra mye som skjer. Mange forskere velger å støtte seg til teknologiske hjelpemidler som video

eller båndopptaker for å kunne registrere mer av det som skjer (Fangen, 2010). Jeg har hatt et ønske om å ikke bruke noe form for støtteverktøy av to grunner. For det første har jeg hatt et ønske om å stole på meg selv som forskningsinstrument, og heller vært åpen for å følge det som jeg og min kropp ble oppmerksom på, i tråd med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. For det andre har jeg vært redd for at de tekniske hjelpemidlene skulle bli forstyrrende og skape en distanse i måltidet. Jeg ønsket så langt som mulig å ta del i fellesskapet og konteksten som barna og de voksne i barnehagen deltok i, for å forsøke å få større innsikt i deres hverdagsliv i barnehagen ved å koble på mine egne følelser. Ifølge Løkken (2012) er det viktig å forstå konteksten som barna og de voksne befinner seg i, for å kunne forstå fenomenet som oppstår. Ved å delta med kropp og egne følelser opplevde jeg at det ble lettere å skrive frem denne konteksten. Løkken (2012) peker også på at bruk av video kan gjøre observasjonene til en materialdiskursiv praksis, noe jeg forstår som en instrumentell og avstandsskapende handling som taler mot en fenomenologisk tradisjon.

Før jeg møtte i barnehagene brukte jeg tid på å tenke gjennom hvilken rolle jeg skulle innta, slik at det ble mest mulig naturlig for både meg, barna og de voksne i barnehagene. Etter å ha lest meg opp på dette fant jeg ut at det ble riktig å forholde seg til barna og de voksne som en gjest. Gulløv (2003) skriver om nødvendigheten av å være bevisst hvilken rolle du inntar når du skal møte barn som forskningsdeltakere, og skriver om fordelene med å innta rollen som en «atypisk voksen». Ved å innta denne rollen kan du som forsker signalisere til barna at du ikke er en av de voksne, men heller en av dem. Gulløv (2003) mener dette kan bidra til at forskeren får større adgang til barnas betraktninger, ved at de åpner seg mer opp for deg enn hvis du opptrer som en vanlig voksen. Inspirert av Gulløv forsøkte jeg den første dagen å innta rollen som «atypisk voksen/gjest». Jeg takket pent nei til kaffe, og valgte samme kopp som barna brukte i stedet for krus, når vi skulle drikke melk til lunsjen. Jeg merket fort at barna syntes dette var litt merkelig og litt rart. Jeg følte at det hele ble veldig unaturlig og kunstig for meg, noe som gjorde at jeg ikke klarte å være meg selv og slappe av. Jeg opplevde at settingen ble konstruert og det ble hemmende for meg. På dag to inntok jeg heller rollen som «voksen gjest», som også drakk kaffe og oppførte meg som en vanlig voksen. Men jeg påtok meg ikke en rolle hvor jeg fortalte barna hva de skulle gjøre eller ikke gjøre. Jeg var en passiv gjest. Jeg følte at dette bidro til at jeg selv ble mer komfortabel og kunne konsentrere meg om å være til stede i måltidet med hele meg.

Jeg velger her å støtte meg til Martinsen (1991) sine beskrivelser om kjærlig forskning og behovet for at forskeren er engasjert og involvert for å få tilgang til feltet og se situasjonene.

Slik jeg forstår henne forsøker hun å få frem nødvendigheten av at forskeren er i kontakt med seg selv, egne følelser og følger det som blir rett for deg som forsker i de ulike situasjonene. I tillegg handler det om å forstå en situasjon og gjøre seg erfaringer, slik at en kan stille seg åpen til situasjonen. Rollen «atypisk voksen» ble ikke rett for meg som person, og det gjorde at jeg mistet noe av min tilstedeværelse. Dersom feltarbeidet skulle pågått over en lenger periode enn hva min deltakelse skulle, kan jeg se at det kan ligge noen fordeler i denne rollen som gjør det verdt å bruke litt mer tid på å jobbe seg inn i en slik rolle som Gulløy (2003) beskriver.

Det å være noe ukjent med feltet som studeres, slik mitt tilfelle har vært, har jeg ikke opplevd som negativt. Heller tvert imot. Det å være ukjent med barnehagefeltet og ikke inneha for mye kunnskap om «mekanismene» som er vanlig innenfor dette feltet, kan i mange sammenhenger ses på som en styrke (Fangen, 2010). Som ny er du ofte mer undrende og åpen i møte med barn og voksne. Fangen (2010) beskriver fordelen med å være ny ved at du er langt mer følsom for inntrykk og observasjoner de første dagene, enn etter hvert som man blir kjent med omgivelsene. Hun beskriver det som en fremmedhet som kan bidra til å øke følsomheten og gjøre det enklere for deg som forsker å ta inn inntrykkene som treffer deg. Denne følsomheten og fremmedheten som hun beskriver kjente jeg på den første dagen i begge barnehagene. Omgivelsene var nye, menneskene var nye og rutinene var nye. Jeg opplevde at jeg var langt mer oppmerksom i de første dagene, noe også feltnotatene mine gjenspeiler ved at de er mer utfyllende.

Hvor langt et feltarbeid skal vare er ikke alltid like lett å vurdere (Postholm, 2010). Ideelt sett burde jeg som forskeren ikke bestemme meg på forhånd for hvor lenge feltarbeidet skal vare, men heller trekke meg ut når jeg opplever at jeg ikke lenger får frem nye skjulte fenomener (Fangen, 2010). Men Fangen skriver at også kortere feltarbeid hvor forholdene ikke ligger til rette for å delta over en lengre periode, kan bidra til gode beskrivelser som kan være tilstrekkelig. Hun skriver videre at det i enkelte tilfeller kan være en fordel fordi du får bearbeidet inntrykkene av et mindre antall fenomener langt grundigere, enn ved omfattende observasjoner. Jeg har valgt å kombinere feltarbeidet med intervju samtaler med pedagogene for å kunne få frem ulike perspektiver, ikke bare gjennom mine egne feltobservasjoner.

Avslutningsvis ønsker jeg å drøfte en utfordring jeg har møtt på i oppgaven som jeg mener har vært knyttet til de ulike tilnærmingene i metodeteorien jeg har benyttet meg av. Mitt utgangspunkt for denne oppgaven var å ha en mest mulig åpen tilnærming til både

observasjonene og intervjusamtalene, i tråd med en fenomenologisk inspirert tilnærming. Som nybegynner til metoden deltakende observasjon, valgte jeg støtte meg til Fangen (2010) sine beskrivelser for hvordan et feltarbeid kan gjøres, og Kvale & Brinkmann (2017) sine intervjubeskrivelser. Begge disse forfatterne argumenterer for at du som nybegynner kan ha behov for noen støtteverktøy når du skal utføre datainnsamling. I forkant av observasjonene utarbeidet jeg noen stikkord, eller observasjonsknagger som jeg har valgt å kalle det, basert på tidligere teori. Disse knaggene skulle hjelpe meg å «*styre blikket mitt*» når jeg deltok i måltidene. Men en ulempen med å være for strukturert i hva du skal se etter, er at du kan se deg blind på tidligere teorier og ikke la deg åpne tilstrekkelig opp for nye spennende fenomener som måtte vise seg (Fangen, 2010). Den fenomenologiske tilnærmingen handler nettopp om det å sette tidligere forståelse til side, for å kunne være åpen for nye inntrykk gjennom å bruke din egen kropp og sanser. Når jeg tenker meg en «fullt ut» fenomenologisk tilnærming, vil det kanskje ikke innebære bruk av slike observasjonsknagger. Men siden dette er første gangen jeg har benytte meg av denne metoden valgte jeg å støtte meg til Fangen (2010) sine anbefalinger i denne delen. Imidlertid så opplevde jeg at disse observasjonsknaggene i enkelte sammenhenger forstyrret meg ved at jeg ble litt stresset og tenkte; «*nå må jeg huske å se etter de fem knaggene mine*». I ettertid har jeg undret meg over om disse knaggene kan ha skygget for andre spennende fenomener som jeg ikke klarte å fange opp fordi jeg var opptatt av disse observasjonsstrukturene. Noe av den samme opplevelsen fikk jeg i intervjusamtalene hvor jeg ble litt for bundet til den semistrukturerte intervjuguiden, for å slippe meg løs ved å la samtalen styres av refleksivitet og undring. Jeg merket at jeg ble opptatt av å passe på å følge strukturen i intervjuguiden min, og samtalen ble ikke like naturlig som jeg på forhånd hadde ønsket meg. Martinsen (1994) kritiserer tilnærminger hvor forskeren lar seg styre av systemer og strukturer og kaller det for en «*ukærlig forskning*». I lys av hennes betraktninger og en fenomenologisk tilnærming, kan observasjonsknagger og strukturert intervjuguide ses på som noe *strukturetungt*.

Analysedelen av denne oppgaven hvor jeg har støttet meg til Malterud (2017) sin STC-metode, kan i lys av et fenomenologisk perspektiv, også kritiseres for å være *strukturetung*. I tillegg kan delen hvor innholdet abstraheres kritiseres for ikke å være god praksis i lys av en fenomenologisk tilnærming. Ifølge STC-metoden skal de meningsbærende enhetene abstrahere og omdanne til et kunstig «*jeg*»- sitat. I mitt tilfelle har jeg utarbeidet disse sitatene som et uttrykk for barnas «stemmer», men grunnlaget er mine egne feltobservasjoner. Imidlertid har jeg forsøkt å opptre med varsomhet ovenfor disse sitatene i mitt

tolkningsarbeid, ettersom grunnlaget for disse har vært observasjoner ut fra mitt ståsted, og ikke fra barnas verden.

7.0 Avslutning og implikasjoner for veien videre

Dette forskingsprosjektet baserer seg på et utvalg med to barnehager der jeg har utforsket hvordan måltidsglede trer frem i sammenheng med frokost- og lunsjmåltider. Det empiriske materialet er innhentet ved bruk av deltakende observasjon i til sammen tolv frokost- og lunsjmåltider med barn fra 3-6 år, samt gjennom intervjusamtaler med to pedagoger. Funnene bidra til større innsikt og forståelse for fenomener knyttet til måltidsglede, som kan ha overføringsverdi til andre barnehager, og barnetrinn på skoler.

Funnene indikerer at måltidsglede er sammensatt og består av flere forhold. Pedagogene trekker i hovedsak frem maten, medvirkning, ro og det å ha det hyggelig sammen, som fremmede for måltidsglede. Feltobservasjonene viser at det finnes enda flere fenomener av betydning for måltidsglede. Fenomener som synes å hemme måltidsglede i denne studien er *skorperegler, tilsynsroller, manglede innsikt i barns perspektiver og fysisk utforming*.

Fenomener som trer frem som fremmede for måltidsglede er *trygghet, god mat, medvirkning i form av deltakelse og mestring, fellesskap, deltakende voksne, lekende barnetilnærming, vennskap og barnekultur*.

Når vi skal nærme oss en innsikt i barnas verden så er det grunn til å påpeke at det er ti ulike barn med hver sine uttrykk og intensjoner vi søker innsikt i. Vi snakker derfor om barns perspektiver, og ikke ett barneperspektiv. Det innebærer at det kan være krevende for ansatte i barnehager å skape måltidsglede for alle barn, i alle måltider. En voksenrolle hvor ansatte er aktive og deltakende, i form av en refleksiv og undrende tilnærming, fremstår som positivt for å bidra til innsikt i barns perspektiver for å skape måltidsglede.

Folkehelsearbeidet har i løpet av det siste århundret vært gjennom et betydelig skifte i fokus fra å dreie seg om infeksjonssykdommer til livsstilssykdommer etter hvert som velferden har skredet frem. Ved inngangen til det 21. århundret preges arbeidet i tillegg av å møte samfunnskomplekse problemsstillinger knyttet til raske omstillinger, økt digitalisering og økende sosiale helseforskjeller (Folkehelseinstituttet, 2020). Gjennom St. Meld (2018-2019) løftes tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole frem som et satsingsområde for å utjevne sosiale helseforskjeller og jobbe for gode oppvekstvilkår for barn.

Denne oppgaven understøtter tidligere kunnskap som viser at måltider har stor betydning for barns oppvekstvilkår. Dette gjør barnehagemåltider til en viktig arena for tidlig innsats. Med

92% av alle barn i norske barnehager er barnehagemåltidene en unik arena for å jobbe helsefremmende for at alle barn skal få oppleve fellesskapets betydning, positive spiseopplevelser og skaffe seg gode måltidserfaringer som de kan ta med seg videre i livet. Gjennom pedagogiske tilnæringer kan barnehagemåltidene bidra til at alle barn får like muligheter, uavhengig av sosial bakgrunn.

Positive spise- og måltidserfaringer kan oppnås ved å søke innsikt i barnas verden for å forstå hva som skaper måltidsglede og hvordan ansatte kan tilrettelegge for dette. Imidlertid peker oppgavens funn på at måltider ikke vies tilstrekkelig plass i barnehagen, og en kan spørre om de mangler status i pedagogisk sammenheng. Begrepet måltidsglede synes ikke å fremtre som godt etablert, og det ernæringsmessige aspektet vies fortsatt størst oppmerksomhet i måltidssammenhenger.

Det kan være grunnlag for å reise en diskusjon om måltidets helsefremmende funksjon ivaretas godt nok i barnehager, eller om det pedagogiske arbeidet overskygger for dette arbeidet. Funnet som at pedagoger tar pause når måltidene starter, ansatte som velger å ikke spise sammen med barna og barnehageeiere som tar kostpenger for at ansatte skal spise sammen med barna, kan vitne om at måltidene ikke vies tilstrekkelig oppmerksomhet. Dette kan henge sammen med manglende kunnskap om betydningen av måltidet som helhet, til tross for at barnehager er lovpålagt å tilrettelegge for måltidsglede.

Betydningen av voksenrollen i måltidene synes å være sentral i arbeidet med måltidsglede. Imidlertid er det lite forskning knyttet til utøvelsen av voksenrollen. For fremtidige studier kan det være interessant å se nærmere på utøvelsen av voksenrollen og dens betydning for barns spiseopplevelser og måltidsglede.

Litteraturliste

- Aasen, W. & Wilhelmsen, B. U. (2017). Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen: Pedagogiske muligheter og utfordringer. I Wilhelmsen, B. U.(red.), (2017). *Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen*. (s. 23-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Adland, E. K., Holthe, A., Wergedahl, H. & Fossgard, E. (2014). Fysiske faktorerers betydning for mat- og måltidsstilbudet i barnehagen: En casestudie. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8. <http://doi.org/10.7577/nbf.772>
- Arnkil, T. E & Seikkula J. (2015). Developig dialogicity in relational pratices: reflecting on experiences from open dialogues. *Australian and New Zealand journal of Therapy*, 36(1), 142-154. <https://doi.org/10.1002/anzf.1099>
- Bae B., Eide, B. J., Winger, N. & Kristoffersen, A, E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Bae, B. (2009) Samspill mellom barn og voksen ved måltidet: Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 3-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.246>
- Barnehage.no (2017, 20. april). *Mye lyd under måltidene er god kvalitet*. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/blikk-for-barn-mye-lyd-under-maltidet-er-god-kvalitet/427194>
- Barnehageloven (2006). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bjørgen, K. (2009). 5-åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93(1), 4-15. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2009/01/5_aringer_om_mat_maltid_og_medvirkning
- Birketvedt K. (2009). Spising- En læringsarena! Fra pupp til pizza. *Norsk tidsskrift for ernæring*, (1). Hentet fra: <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/nasjonal-kompetansetjeneste-for-habilitering-av-barn-med-spise-og-erneringsvansker/Documents/Fra%20pupp%20til%20pizza.pdf>

- Birketvedt, K. (2011). Hvor viktig er det egentlig å spise brød? *Knappen Nytt*, 2011(02), 20-21. Hentet fra: <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/nasjonalkompetansetjeneste-for-habilitering-av-barn-med-spise-og-erneringsvansker/Documents/Hvor%20viktig%20er%20det%20egentlig%20%C3%A5%20spise%20br%C3%B8d.pdf>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bråten, B., Hovdenak, I. M., Haakestad, H. & Sønsterudbråten, S. (2015). *Har barn det bra i store barnehager?* Oslo: Fafo.
- Bugge, A. & Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønsteret: Ideal og praksis* (Rapport nr. 2-2000). Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Dagtilbudsloven (2007). Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til barn og unge. Hentet fra: <https://danskelove.dk/dagtilbudsloven>
- Dahl, T. & Jensberg, H. (2011). Kost i skole og barnehage og betydningen for helse og læring: En kunnskapsoversikt (TemaNord 2011:534). Hentet fra: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700700/FULLTEXT01.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *Børneperspektiver*. Hentet fra: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/B%C3%B8rneperspektiver%202009.pdf>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Eva Tema: Børneperspektiver* (Nr. 11). Hentet fra: file:///C:/Users/06042774/OneDrive/Dokumenter/Masteroppgave/Litteratur%20barneperspektiver/EVA_Temah%C3%A6fte_B%C3%B8rneperspektiver_Web.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019). *Det gode måltid i jeres dagtilbud: Normer, smagsopplevelser og plads til leg*. Hentet fra: https://emu.dk/sites/default/files/2019-10/7650%20EVA%20Inspirationskatalog%20Maddannelse_12_WEB.pdf
- DeCosta, P., Møller, P., Frøst, M. B. & Olsen, A. (2017). Changing children's eating behavior: A review of experimental research. *Appetite* 113(1), 327-357. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.03.004>

- De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NEM] (4. utg.). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Departementene (2017). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold. Sunt kosthold, måltidsglede og god helse for alle (2017-2021)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-handlingsplan-for-bedre-kosthold-20172021/id2541870/>
- Dewey, J. (2005). *Art as an experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Eide, B.J., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning* 5(4), 1-21. <https://doi.org/10.7577/nbf.320>
- Espira.no (2020, 24. Februar). Mat- og måltidsglede i barnehagen. Hentet fra: <https://espira.no/artikler/mat-og-maltidsglede-i-barnehagen/>
- Fagerholt, R. A., Naper, L. R., Sivertsen, H., Haugset, A. S., Nilsen, B. T & Stene, M. (TFoU-rapport 2018:1) (2018). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017*. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/sporsmal-til-barnehage-norge.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet (2020, 20. april). Folkehelse rapporten: Helsetilstanden i Norge 2018. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/>
- Fossgard, E., Holte, A., Wegedahl, H. & Aadland, E. K. (2016). Lunsjmåltidet i barnehagen som en sosial og pedagogisk arena. *Norsk senter for Barnehageforskning*, 34(3), 7-22. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/310124455_Lunsjmaltidet_i_barnehagen_som_en_sosial_og_pedagogisk_arena
- Fossestøl, B. (2017). Metode og praktisk kunnskap. I Halås, C. T., Kymre, I. G. & Steinsvik, K. (red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 53-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Galloway, A. T., Fiorito, L. M., Francis, L. A. & Birch, L. L. (2006). "Finish your soup". Counterproductive effects of pressuring children to eat on intake and affect. *Appetite* 46(3), 318-323. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2006.01.019>
- Glaser, V. (2019). Children's active participation during meals in Early Childhood and Care Institutions. *Childhood* 26(2), 236-249. <https://doi.org/10.1177/0907568219828428>
- Gullestad, M. (1994). Om å studere «barnas egen kultur»: Tanker om barnas aktive samfunnsdeltakelse. I Aasen, P & Haugaløkken, O. K (red.). *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 152-169). Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning. København: Forfatterne og Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag AS.
- Hansen, O. H., Leer, J., Brostrøm, S., Warrer, S. D. & Jensen, T. M. (2018). Profesjonalisering og øget tværfaglighed i samarbejdet omkring mad og måltider i dagtilbud (DCA Rapoort nr. 125). København: Aarhus universitet. Hentet fra: https://dcapub.au.dk/djfpublikation/djfpdf/DCA_rapport%20125%20Professionalisering%20og%20C3%B8get%20tv%C3%A6rfaglighed.pdf
- Harrison, M. E., Norris, M. L., Obeid, N., Fu, M., Weinstangel, H & Sampson, M. (2015). Systematic review of the effects of family meal frequency on psychosocial outcomes in youth. *Canadian Family Physician* 61(2), 96- 106. Hentet fra: <https://www.cfp.ca/content/61/2/e96>
- Hastrup, K. (2010). Feltarbeid. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 46-80). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helland, S. (2019). *Matmot i barnehagen: En studie av toåringers matneofobi og kosthold og hvordan dette kan endres*.
- Helsedirektoratet (2018a). *Bra mat i barnamagen*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2018b). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i barnehagen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-barnehagen>

- Holm, L (2012). Måltidets sociale betydning. I Holm, L. & Kristensen, S. T. *Mad, mennesker og måltider: Samfundsvidenskabelige perspektiver* (s. 23-38). København: Forfatterne og Munksgaard.
- Jansen, K.E. (2019). *Medvirkning i praksis. Deltakelse og dannelse i barnehagens hverdagsliv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Jeppe, D. I. & Sabinsky, M. (2011). En undersøgelse af mad- og måltidskulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger. Søborg: DTU Fødevarerinstitutionen.
Hentet fra: <https://orbit.dtu.dk/en/publications/en-unders%C3%B8gelse-af-mad-og-m%C3%A5ltidskulturen-i-daginstitutioner-med->
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karlsaune, G.E.G. (2012). Fra feltarbeid til fenomenologi. I Engen, D. A. A. & Fuglseth, K. (Red.). *Human empiri: Fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling* (s. 9-30). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (St.meld. nr. 19 (2015-2016)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Langholm, G. & Tuset, E. H. (2013). *Matglede i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Liden, H. (1994). Barns kultur og kultur for barn: Barns skapende virksomhet i en institusjonalisert fritid. I Aasen, P. & Haugaløkken, O. K. (red.). *Bærekraftig pedagogikk: Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet* (s. 137-151). Gjøvik: ad Notam Gyldendal.

- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I Halås, C. T., Kymre, I. G. & Steinsvik, K. (red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. (s. 243-259). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I McGuirck, J. & Methi, J. (red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. (s. 43-60). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lindseth, A & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Publisert i Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18(145-153). <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Oslo: universitetsforlaget.
- McGuirck, J. & Methi, J. (red.). (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Miller, T., Dalsgaard, A., Nielsen B. & Kaup, A.F. (2018). «Det gode måltid: Som brobygger til sunhed, kultur og integration. *Cepra striben* 23, 54-65. DOI: <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n23.282>
- Martinsen K. (2018). *Bevegelig berørt*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Martinsen K. (1991). Under kærlik forskning: Fænomenologiens åbning for den oplevde erfaring i sygeplejen. *Perspektiv. Tilæg til Tidsskrift for sygeplejersker*, 91(36), 3-15. København: Dansk Sygeplejeråd..
- Norsk Senter for Forskningsdata [NSD]. (2019, 3. november). Personverntjenester: Samtykke. Hentet fra: <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- Os, E. (2013). Opportunities knock: Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups. *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.7577/nbf.460>

- Regjeringen (2018, 20. november). Regjeringens arbeid med mat- og måltidsglede for hjelpetrengende eldre. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringens-arbeid-med-mat--og-maltidsglede-for-hjelpetrengende-eldre/id2619747/>
- Regjeringen (2020, 20. april). Rett til barnehageplass. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/innsikt/Rett-til-barnehageplass/id2344761/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og Mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Samtiden (2002). Samtalens plass i et menneskeliv: Anders Lindseth i samtale med Helge Svare. *Samtiden. Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, (3-2002). Oslo.
- Schiørbeck, H. (2013). Bare normalt kresen? *Knappen Nytt*, 2013(04), 8-13. Hentet fra: <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/nasjonal-kompetansetjeneste-for-habilitering-av-barn-med-spise-og-erneringsvansker/Documents/Bare%20normalt%20kresen%2C%20eller%20er%20det%20mer%20enn%20det.pdf>
- Sepp, H., Høijer, K. & Wendin, K. (2016). *Litteraturgjennomgang: Barns matvanor ur ett sensorisk og pedagogisk perspektiv*. (Rapport 11-2016). København: Livsmedelsverket. Hentet fra: https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/rapporter/2016/barn_s_matvanor_sensorisk_pedagogisk_perspektiv_livsmedelsverket_11_2016.pdf
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar: Og andre essays*. Otta: Engers Boktrykkeri.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen: Og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, S. (2012). I Holm, L. & Kristensen, S. T. *Mad, mennesker og måltider: Samfundsvidenskabelige perspektiver* (s. 55-68). København: Forfatterne og Munksgaard.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 13. mars). Barnehager. Hentet fra: <https://www.ssb.no/barnehager>

- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tofteland, B. (2015). *Måltidsfellesskap i barnehagen. Demokratiets vugge? En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2358107>
- Utdanningsdirektoratet (2020, 9. mars). Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an? Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Statistikknottat-bemanningsnorm-barnehage/>
- Postholm, M. B (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Agder [UIA]. (2019, 27. juni). *Sissel H Helland: Prøveforelesning 19. juni 2019. Kunnskapsgrunnlaget bak styrkingen av fokus på mat og måltider i den norske rammeplanen for barnehager 2017, og Helsedirektoratets retningslinjer for mat og måltider i barnehagen fra 2018*. [Videoklipp]. Hentet fra: https://video.uia.no/media/t/0_gp01ex1i/34831
- Øen, G. & Kårstad, M. H. (2017). Folkehelsearbeid med kosthold i barnehagen. I Wilhelmsen, B. U. (red.). *Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilhelmsen, B. U.(red.). (2017). *Mat- og måltidsaktiviteter i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til barnehagen

Informasjon om masteroppgave-prosjektet

«måltidsglede i barnehagemåltidet»?

Jeg er en student som er tilknyttet Nord universitet sin mastergradsutdanning i folkehelsearbeid. Jeg skal nå skrive min avsluttende masteroppgave om temaet måltidsglede i barnehagemåltidet.

Her kommer litt informasjon til dere som har takket ja til å delta i prosjektet.

Formål

Gjennom den nye rammeplan for barnehager som kom i 2017 ble begrepet «*måltidsglede*» løftet frem, og barnehager fikk en ny plikt til å legge til rette for dette.

Formålet med denne oppgaven er å utforske begrepet måltidsglede, og se nærmere på hvordan barnehagen kan bringe dette frem hos barn gjennom barnehagemåltidet.

Ansvarlig for prosjektet

Nord universitet, fakultet for sykepleie og helsevitenskap.

Masterstudent: Trine Holmvåg.

Veileder: Professor Eva Robertson og universitetslektor Kari Tande-Nilsen.

Hva innebærer det for barnehagen å delta?

I denne oppgaven ønsker jeg å bruke deltakende observasjon som metode. Det betyr at jeg ønsker å delta i måltidene sammen med barna. Jeg ser for meg at jeg trenger å delta 3-4 dager i både frokost- og lunsjmåltidet. Når jeg deltar i måltidet, vil jeg ikke sitte med penn og blyant og notere eller skrive. Jeg ønsker å delta på en naturlig måte, slik at jeg spiser sammen med

barna og inntar rollen som en «gjest» og ikke som en person som kommer for å studere. Etter måltidet vil jeg trekke meg tilbake for å notere ned mine observasjoner og inntrykk.

I dette prosjektet skal jeg ikke studere enkeltbarn eller enkeltpersoner, men ha fokus på gruppen og fellesskapet.

Etter måltidet vil jeg notere ned mine observasjoner. Alle observasjoner og notater vil være anonymisert, slik at ingen andre enn meg og mine veiledere vil kunne identifisere hvilken barnehage eller personer som har deltatt.

Hvis du har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med meg på trineholmvaag@gmail.com eller tlf. 90274888.

Ytterligere spørsmål kan rettes til min biveileder, Kari- Tande Nilsen på kari.tande-nilsen@nord.no.

Med vennlig hilsen Trine Holmvåg.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om masteroppgave-prosjektet

«Måltidsglede i barnehagemåltidet»

Jeg er en student som er tilknyttet Nord universitet sin mastergradsutdanning i folkehelsearbeid. Jeg skal nå skrive min avsluttende masteroppgave om temaet måltidsglede i barnehagemåltidet, og er så heldig at jeg har fått lov til å gjøre feltobservasjoner i barnehagen til ditt barn.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å utforske begrepet måltidsglede, og se nærmere på hvordan barnehagen kan bringe dette frem hos barn gjennom barnehagemåltidet.

Ansvarlig for prosjektet

Nord universitet, Fakultet for sykepleie og helsevitenskap.

Masterstudent: Trine Holmvåg.

Veileder: Professor Eva Robertson og universitetslektor Kari Tande-Nilsen.

Hva innebærer dette for ditt barn?

I denne oppgaven ønsker jeg å bruke deltakende observasjon som metode. Det betyr at jeg kommer til å være tilstede under frokost- og lunsjmåltidet sammen med barna i **3-4 dager i løpet av uke 45**. Jeg ønsker å delta på en naturlig måte, slik at jeg spiser sammen med barna og inntar rollen som en «gjest».

I dette prosjektet skal jeg ikke studere enkeltbarn eller enkeltpersoner, men ha fokus på gruppen og fellesskapet. Jeg skal ikke bruke video eller lydopptak. Det betyr at jeg vil ikke innhente personopplysninger om ditt barn.

Kontaktinformasjon

Hvis du har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med meg på trineholmvaag@gmail.com eller tlf. 90274888.

Ytterligere spørsmål kan rettes til min biveileder, Kari- Tande Nilsen på kari.tande-nilsen@nord.no.

Med vennlig hilsen Trine Holmvåg.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Måltidsglede i barnehagemåltidet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på måltidsglede knyttet til barnehagemåltidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Måltidslede er et relativt nytt begrep. I den nye forskriften om rammeplan for barnehager som kom i 2017, er det innført en plikt om at barnehager skal tilrettelegge for dette. Det kan virke uklart hva som menes med måltidslede. Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å utforske dette begrepet. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke forhold og faktorer i barnehagen som er viktig for at barna skal oppleve måltidslede. Formålet med min oppgaven er å bidra til en rikere forståelse og innsikt i dette begrepet, slik at det kan bli lettere for barnehager å jobbe med dette i fremtiden.

Data som samles inn skal hovedsakelig brukes til masteroppgave-prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet v/professor Eva Robertson og masterstudent Trine Holmvåg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at jeg ønsker å intervjuer deg er fordi du er pedagogisk leder på den avdelingen som jeg skal gjøre mine feltobservasjoner.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta takker du ja til at jeg gjennomfører en samtale med deg på ca. 20 minutter. Intervjuet handler som barnehagemåltidet. Jeg tar lydopptak og notater fra samtalen. Lydopptaket vil bli slettet etter at jeg har levert og fått godkjent min masteroppgave.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptaket vil bli tatt opp med en digital diktafon. Denne vil bare jeg ha tilgang til. Diktafonen vil oppbevares i et låsbart skap som bare jeg har nøkkel til. Skapet står på mitt låsbare kontor ved Universitet i Nordland. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra lydopptaket. Kontaktopplysningene vil lagres i en fil i den skybaserte OneDrive-løsning til Microsoft. Løsningen vil ha to faktor-autentisering.

Mine to veiledere, Professor Eva Robertson og Universitetslektor Kari-Tande Nilsen, vil også ha mulighet til å høre gjennom lydopptaket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen oktober 2020. Lydopptaket og dine kontaktopplysninger vil bli slettet og makulert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved Eva Robertson på e-post eva.robertson@nord.no eller stundet Trine Holmvåg på e-post: trineholmvaag@gmail.com.
- Vårt personvernombud:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*måltidsglede i barnehagemåltidet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at mine personopplysninger lagres frem til master-prosjektet er godkjent og avsluttet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

- Kan du fortelle litt om hvordan dere jobber med måltidene i barnehagen?
 - Planlegging og innkjøp
 - Pedagogisk arena
 - Barna med på planleggingen

- Kan du beskrive hva som kjennetegner et måltid i denne barnehagen?
 - Organisering
 - Medvirkning (barn få sitte med venner)
 - Voksen-rollen i måltidet
 - Praksis for at de voksne spiser sammen med barna?
 - Estetikk

- Kan du si noe om hva som kjennetegner et vellykket måltid?
 - Kjenner du til de nasjonale retningslinjene og hvordan bruker dere disse?
 - Årsplan/Månedspaner
 - Foreldreinvolvering
 - Medvirkning

- Hva legger du i begrepet “måltidsglede”?

- Opplever du at det på noen måter er forskjell i måltidsglede når det er et matpakke måltid eller et fellesmåltid?

- Hvilke faktorer tenker du må være tilstede for at barna skal oppleve måltidsglede?

- Hvordan organiserer dere måltidene- ute og inne. Plan på det eller tilfeldig?

- Hvordan jobber dere med voksenrollen i måltidssammenhenger?

- Kan du fortelle noe om hva medvirkning i måltidene innebærer fra deg?
 - Hvordan jobber dere med det i barnehagen her?

- Hvor mye tid bruker dere på måltidene?

- Hvordan jobber dere med barn med utfordringer i måltidene?

- Til slutt, kan du si noe om hva måltidet betyr for barn og voksne i barnehagen?

Vedlegg 5: NSD sin vurdering

1.10.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Måltidsglede i barnehagemåltidet

Referansenummer

534873

Registrert

14.09.2019 av Trine Holmvåg - trine.holmvag@nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for sykepleie og helsevitenskap / Sykepleie

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eva Robertson, eva.robertson@nord.no, tlf: 75517544

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Holmvåg, trineholmvaag@gmail.com, tlf: 90274888

Prosjektperiode

02.09.2019 - 30.10.2020

Status

27.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

27.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)