

R

# Lunsjmåltidet i barnehagen som en sosial og pedagogisk arena

Eldbjørg Fossgard, Asle Holthe, Hege Wergedahl og Eli Kristin Aadland

## Sammendrag

Formålet med artikkelen er å bidra med ny empirisk kunnskap om de kulturelle og sosiale aspektene ved mat og måltider i barnehagen. Forskningsspørsmålene er: *Hvordan fungerer lunsjmåltidet i barnehagen som en sosialiserings- og medlærings situasjon, og hvordan oppfatter de ansatte sine oppgaver og roller i måltidssituasjonen?* Det teoretiske perspektivet er hentet fra teorier om sosialisering og om observasjonslæring. Kasusstudien er gjort i to barnehager der det ble gjennomført individuelle intervju, gruppeintervju og observasjoner av måltidssituasjoner. Resultatene viser at de ansatte var opptatt av ansvaret sitt som rollemodeller for barna under måltidet, men løste det forskjellig. Voksenrollene varierte fra å ha tilsyn med barna og sørge for at de fikk i seg maten, til større sosial involvering i måltidssituasjonen. Det kan tyde på manglende fokus på betydning av måltidssosialisering både i utdanningen og hos barnehageeierne og lederne.

## Abstract

The purpose of the article is to contribute with new empirical knowledge about the cultural and social aspects of food and meals in the kindergarten. The research questions are: *How does the lunch meal in kindergartens function as an area for socialization and learning, and how do the employees perceive their duties and roles in meal situations?* The theoretical perspective is taken from the theory of socialization and the model learning. The case study has been carried out in two kindergartens and consisted of individual interviews, group interviews and observations of meal situations. The results show that the staff were concerned about their responsibility as role models for the children during the meal, but solved it differently. Adult roles ranged from supervising the children to social involvement in the meal situation.

## Innledning

### Tema og forskningsspørsmål

Forskningen omkring mat og måltider i barnehagen i Norge har for en stor del vært mest konsentrert om den ernæringsmessige sammensetningen og helseaspektene ved maten (Dahl og Jensberg 2011), mens de sosiale aspektene rundt måltidene med få unntak hittil har vært lite tematisert

(Bjørgeren 2009; Loveland 2013). Måltidene ser heller ikke ut til å ha vært tatt i betraktning i diskusjonen om hvordan barnehagen kan styrkes som læringsarena for de yngste barna (Alvestad 2009).

I denne artikkelen ønsker vi å ta for oss de sosialiserende aspektene ved barnehagemåltidene. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan fungerer lunsjmåltidet i barnehagen*

*som en sosialiserings- og medlærings-situasjon, og hvordan oppfatter de ansatte sine oppgaver og roller i måltidssituasjonen?* Til slutt i artikkelen vil vi på grunnlag av de empiriske resultatene diskutere hvilke utfordringer barnehagene står overfor når de skal gjøre måltidene til «en betydningsfull sosial og kulturell arena», slik det er formulert i Nasjonale retningslinjer for mat og måltider i barnehagen (Sosial- og helsedirektoratet 2007).

### **Bakgrunn**

Selv om foreldre og familie fremdeles har det grunnleggende ansvaret for barns kosthold, har barnehagen i løpet av det siste tiåret fått økt betydning for barns matvaner og matdanning. Mer enn 90 % av barna hadde en oppholdstid i barnehagen på 5–9 timer per dag og i gjennomsnitt 41 timer eller mer per uke (Statistisk sentralbyrå 2016). Det innebærer at i de aller fleste barnehagene i Norge spiser barna 2–3 måltider hver dag, sammen med andre barn og de ansatte i barnehagen.

I retningslinjene for mat og måltider i barnehagen (Sosial- og helsedirektoratet 2007) blir det forklart hva som er helsemyndighetenes forventninger til de ansattes roller og pedagogiske oppgaver i måltidet:

De voksne bør ta aktivt del i måltidet og spise sammen med barna av flere årsaker. Måltidene har stor betydning som sosial og kulturell arena i barnehagehverdagen. Som sosial arena har de stor betydning for møtet mellom barn og mellom barn og voksne, og de gir en strukturert ramme for samspill og dialog. Voksne er viktige rollemodeller, og barna lærer av hva de voksne gjør og hvordan man skal omgås rundt et bor (Sosial- og helsedirektoratet 2007: 8).

Det siste punktet peker på at måltidet skal ha en pedagogisk funksjon, men at det er opp til den enkelte barnehage å definere hvordan måltidene skal brukes i «barnehagens pedagogiske mål og arbeid» (s. 8). Lukte- og smakssans, kunnskap om sammenhengen mellom mat, kropp og helse og «kunnskap om lokal matproduksjon og kunnskap om ulike kulturers mattradisjoner» (s. 9) er brukt som eksempel på pedagogiske aktiviteter.

Barnehagepersonalets oppgaver og ansvar på mat- og måltidsområdet er altså blitt sterkt utvidet i forhold til tidligere. Måltidet omgis ifølge Iversen og Sabinsky (2011) av mat- og måltidskulturelle normer som medvirker til å utvikle barns matdanning, dvs. verdier og holdninger de etablerer i forhold til mat. Et aspekt ved matdanning er at mat og måltider mer tydelig enn tidligere skal inngå i dannelsesprosessen (Nielsen 2013).

Måltidene har fått en uttalt betydning for utvikling av sosiale evner og ferdigheter og for kunnskapsoverføring. Retningslinjene som gjelder måltidet, veksler altså mellom det barna skal lære, og det de ansatte bør gjøre for å være gode rollemodeller for barna.

### **Teoretiske perspektiv**

Perspektivene som ligger til grunn for analysen, er hentet fra teorier om sosialisering og sosialkognitiv læringsteori.

#### **Sosialisering og barndom som sosial konstruksjon**

Sosialisering brukes om individets tilpasning til samfunnets sosiale og kulturelle normer, og om prosessen der kulturelt verdsatte adferdsnormer blir overført fra generasjon til generasjon (Mennell, Murcott og van Otterloo 1992). Gjennom sosialiseringsprosessen lærer barnet å samhandle med andre, tolke signal fra andre og tilpasse seg

de kulturelle normene og kodene som gjelder for samfunnet som det er født inn i. I vid forstand går dermed sosialisering både på tilpasning til kulturen og til sosiale relasjoner. I sosialiseringsprosessen skiller det mellom primær og sekundær sosialisering (Berger og Luckmann 2000). Den primære sosialiseringa er knyttet til familien og hjemmet, mens barnehagen og skolen er arenaer for den sekundære sosialiseringa (Fieldhouse 1996).

Flere forskere har pekt på at barna ikke bare er passive mottakere, men at de er aktive i konstruksjonen av sine egne liv. Barndom oppfattes som en sosial konstruksjon i likhet med andre sosiale variabler som kjønn og klasse (James og Prout 1997 i Loveland 2013).

### Observasjonslæring og medlæring

I sosialkognitiv læringsteori (Bandura 1977) legges det vekt på at mesteparten av all menneskelig atferd er lært gjennom observasjon av modeller eller forbilder. Bandura legger i sin teori vekt på individets evne til å observere andres handlinger og merke seg utfallet av handlingene deres. Det siste er avgjørende for om den observerte atferden blir etterlignet. Det er dermed en forskjell på å ha kunnskap om hvordan noe skal utføres, og faktisk å kunne utføre det. Etterligningen av atferd er mest intens blant små barn, og også for dem gjelder det at de må ha en motivasjon for å mestre noe eller utsikt til et positivt utfall for eksempel i form av ros og anerkjennelse – for å prøve å etterligne handlingen. Læring av observert handling forutsetter også at den huskes, og for at barnet skal huske handlingen, må det øve på den. For barna i barnehagen betyr det at de lærer seg ny atferd gjennom å observere og imitere de ansatte eller de andre barna i barnehagen. Teorien om observasjon (Bandura 1977)

styrker dermed betydningen av de ansattes oppgaver som rollemodeller i måltidet.

Læring gjennom observasjon er også beskrevet i Berit Baes undersøkelser (2009) av sosial interaksjon der hun viser hvordan barn gjerne er observatører og kan følge en pågående interaksjon ved bordet en stund inntil de i neste omgang våger å prøve ut de samme handlingene selv. Slike læringsprosesser som ofte finner sted i måltidet, men som ikke nødvendigvis er bevisst planlagt fra pedagogens side, kaller Bae for *medlæring* (Bae 2009). Slike læringsprosesser skjer gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap. Kombinasjonen av å ha en legitim plass i fellesskapet og samtidig innta en perifer posisjon gjør det mulig å observere handlinger og etter hvert prøve ut ferdighetene som kreves for å mestre aktiviteten (Lave 2003). Antropologene Elinor Ochs og Merav Shohet (2006) har også understreket at læring gjennom aktiv observasjon og samhandlingsaktiviteter med voksne står sentralt i måltids sosialiseringa. De ser på måltidet som den viktigste arenaen for barns sosialisering til den symbolske og følelsesmessige betydningen mat og spising har i en kultur:

Mealtimes can be regarded as pregnant arenas for the production of sociality, morality, and local understandings of the world (2006: 35).

Sosialisering til matkulturen handler dermed om tilpasning til hva som blir oppfattet som normal og passende mat, eller det motsatte, og til hvordan mat blir tilberedt og organisert på et praktisk plan (Karrebæk 2012).

### Tidligere forskning

Maten og måltids-situasjonene i barnehagen har vist seg å ha stor betydning for

hva slags smakspreferanser, bordskikk-normer og holdninger til mat som blir skapt hos barna (Counihan 1999; Sepp 2002). Universelt er bord- og måltidsfelleskap (eng. «commensality») sentralt for å definere og opprettholde familien som sosial enhet. I vår kultur har måltidet i familien eller husholdet utgjort en sentral arena for overføring av matkulturens normer og verdier der foreldre eller andre voksne har hatt ansvaret for barnas kulturelle læring (Fossgard 2009). Selv om mat- og måltidsvanene regnes med til de mest stabile trekkene i kulturen (Caplan 1997) og familiemåltidene fremdeles representerer en viktig arena for sosialisering (Mäkelä 2009), ser en særlig i den vestlige del av verden en økt tendens til individualisering av måltidene (Haastrup 2013). Hva, når og hvor en spiser innenfor den private sfæren i dag, særlig i den vestlige verden, er i økende grad styrt av folks individuelle behov og preferanser (Fischler 2011). Det har gjort at den sekundære sosialiseringa som skjer i barnehage og skole, har fått økt betydning for kulturell læring og for barnas framtidige matvaner og matrepertoar (Wesslén, Sepp og Fjellström 2002; Sepp, Abrahamsson og Fjellström 2006).

Begrepet pedagogisk måltid, som ble først brukt i Sverige på 1970-tallet (Sepp, Abrahamsson og Fjellström 2006), innebar at de ansatte nå skulle ta aktivt del i måltidet som rollemodeller for barna (Osowski, Göranson og Fjellström 2013). Argumentet var at en handlende rollemodell som var synlig for barna hver dag, ville ha større påvirkningskraft på dem enn en som formante barna om å vise gode bordmanerer eller om å spise sunt (Sepp, Abrahamsson og Fjellström 2006; Osowski, Göranson og Fjellström 2013). Det var enighet om at interaksjonen mellom de voksne og barna var avgjørende for hvordan måltidet ble opplevd. Den pedagogiske lærerrollen gikk ut

på å prøve å lære barna noe, mens den unnvikende lærerrollen innebar at en ikke tok del i det som skjedde rundt bordet. I den tredje rollen fant forskerne den omgjengelige læreren som gjennom sitt engasjement prøvde å gjøre måltidet til en sosial begivenhet (Osowski, Göranson og Fjellström 2013). En amerikansk undersøkelse viste at den engasjerte læreren som uttrykte begeistring for maten, også hadde en positiv påvirkning på barnas totale matinntak og tilvenning til nye smaker (Hendy og Raudenbush 2000). En britisk skolemåltidsstudie av Moore, Tapper og Murphy (2010) om påvirkningsstrategiene som kantinepersonalet brukte overfor barna i skolemåltidet, viste at målrettet modellering av spisemønsteret ved at de ansatte spiste sammen med barna, var nesten helt fraværende. Moore og kollegene la vekt på at mangelen på sosial samhandling mellom personalet og barna i måltidet førte til at det heller ikke var mye rom for sosial læring.

Hanna Sepps undersøkelse i svenske førskoler viste at 3–5-åringene i stor grad assosierte måltidene med regler og normer for hva de ikke fikk lov til, og til all ikke-akseptert atferd. Måltidet ble for barna nærmest et symbol på den makten som voksne hadde over dem (Sepp 2002).

Marit Loveland (2013) har fokusert på de sosiale aspektene ved måltidet i sin masteravhandling og kom fram til at det var store forskjeller mellom barnehagene når det gjaldt hvordan de unge ansatte oppfattet, erfarte og prioriterte samværet med barna i måltidene.

Kathrine Bjørgen fant at 5-åringene i barnehagen assosierte måltidssituasjonene med trivsel når de fikk sitte sammen med vennene sine, og når det var rolig rundt dem. Hos Bjørgen er samspill og medvirkning nøkkelbegrep ved måltidets sosiale og innholdsmessige dimensjoner, og hun

mener medvirkning er viktig for å utvikle barnas motivasjon, selvbylde og danning (Bjørgeren 2009).

Som nevnt tidligere har Berit Bae fokusert på medlæring. Hun fant at samhandlingstemaene i måltidet bestod av samtaler og dialog, praktisk samarbeid, humoristiske innspill og grensesetting. En av konklusjonene hennes var at medlæring skjer spontant, og at barn lærer via interaksjon med andre og av å observere andres interaksjon i måltidssituasjonen (Bae 2009).

## Design og metode

### Kasusstudie

Det ble gjennomført en kasusstudie (Postholm 2011) med to barnehager som hadde aldersbestemte avdelinger (1–3 år, 3–6 år), og som tilbød lunsjmåltid. En kasusstudie er begrenset i både tid og rom og innebærer at en undersøker mindre sosiale enheter og sikter mot å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres (Postholm 2011).

Det ble gjort en pilotstudie med intervju og observasjon i en barnehage for å justere spørsmåls- og observasjonstema før studien ble meldt inn til Personvernombudet for forskning. Alle intervjupersonene fikk skriftlig informasjon på forhånd og bekreftet muntlig under intervjuene at de ønsket å delta, og godkjente at det ble gjort lydopptak av intervjuene. Barnas foreldre fikk brev om undersøkelsen før studien startet, og det var de som bestemte om deres barn skulle være med eller ikke. For de barna som inngikk i observasjonene, ble det innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene. Barna selv (som var i alderen 1–5 år) ble ikke spurt eller forklart hva undersøkelsen gikk ut på.

Barnehage A var en barnehage med to avdelinger. En avdeling hadde 10 barn i alderen 1–3 år og tre ansatte, mens den andre avdelingen hadde 14 barn i alderen 3–6 år

og fire ansatte. Barnehagen hadde en internt produsert matordning med en kald smørrelunsi. I lunsjmåltidet ble barna plassert rundt to eller tre bord i hver avdeling, og brødvarer, pålegg og drikke ble satt fram på bordene. Barnehagen hadde et felles kjøkken for de to avdelingene.

Barnehage B var en barnehage med fire avdelinger, to med barn i aldersgruppen 0–2 år med 10–15 barn og fire ansatte på hver avdeling, og to avdelinger med barn i aldersgruppen 3–6 år med 15–20 barn og tre ansatte per avdeling. Barnehagen hadde en ordning med egenprodusert mat som bestod av en kald smørrelunsi. Under lunsjmåltidet ble barna plassert rundt to eller tre bord i hver avdeling, og brødvarer, pålegg og drikke ble satt fram på bordene. Barnehagen hadde et kjøkken som var felles for alle avdelingene.

### Kvalitative intervju og observasjoner

Hensikten med å kombinere kvalitative intervju og observasjon har vært å få fram ulike aspekter ved lunsjmåltidet gjennom å anvende to ulike metodiske framgangsmåter. Gjennom intervjuene har vi fått fram de ansattes forståelse, oppfatninger og erfaringer fra lunsjmåltidet (Kvale og Brinkmann 2015), og i observasjonene kunne vi fokusere på interaksjonen mellom barna og de voksne rundt bordet (Postholm 2011).

Det ble gjort individuelle intervju med barnehagestyrerne (A1 og B1) der temaene inneholdt spørsmål om måltidene var omtalt i barnehagens årsplaner, om hvilke utfordringer de opplevde i måltidssituasjonen, spørsmål om de ansattes kompetanse og holdninger, om foreldrenes oppfatninger og hva styrerne anså som viktig i måltidssituasjonen. Det ble gjort lydopptak av styrerintervjuene, og disse intervjuene ble i ettertid transkribert i sin helhet.

Foruten intervju med styrerne ble det gjort ett gruppeintervju (Krumsvik 2014) med tre av de ansatte i hver av barnehagene. I barnehage A deltok to assistenter (A2 og A3) og en student (A4) i gruppeintervjuet, og i barnehage B deltok to avdelingsledere (B2 og B3) og en assistent (B4). Aldersmessig var intervjupersonene fra 22 år til ca. 50 år. Med unntak av studenten hadde alle intervjupersonene flere års arbeidserfaring fra barnehagen. Det ble gjort lydopptak i begge gruppeintervjuene, som i ettertid ble transkribert i sin helhet. I gruppeintervjuene ble samtalen styrt inn mot hverdagspraksiser, deltakernes erfaringer og oppfatninger av måltidet, hva slags oppgaver de ansatte hadde under måltidet, og hvordan de oppfattet sine roller i den sosiale situasjonen rundt bordet.

Til undersøkelsen av konteksten rundt og forløpet i måltidet ble det brukt observasjoner med de enkelte «bordsamværene» som analyseenheter. Vi observerte sju måltidsforløp i løpet av tre dager. Måltidsobservasjonene var åpne, men ikke-deltakende (Jacobsen 2005). Det innebar at vi var til stede i rommet som observatører, men at vi ikke tok del i måltidet sammen med de ansatte og barna. For å sikre et felles sammenlignbart materiale i alle observasjonene ble det på forhånd utarbeidet et observasjonsskjema (Jacobsen 2005) der det skulle fokuseres på borddekking og plasseringen rundt bordet. Under måltidet observerte vi handlingene, samtalene og interaksjonen mellom de ansatte og barna, ritualer i begynnelsen og avslutningen av måltidet, varigheten i måltidet, etc. Observasjon som metode mener vi derfor var godt egnet til å registrere barnas og de ansattes faktiske atferd og samhandling, selv om det var en fare for at de som ble observert, kunne komme til å endre atferden fra slik den vanligvis var (Jacobsen 2005), ved at de for ek-

sempel viste større tålmodighet overfor barna enn de ellers pleide å gjøre. Når det gjaldt barna, så det ikke ut til at nærværet vårt påvirket deres atferd i noen særlig grad, for de var mer opptatt av det som foregikk rundt bordet enn å følge med på hva observatørene gjorde.

#### Vurdering av datagrunnlaget

Til bruk i analysen ble måltidsobservasjonene og de kvalitative intervjuene brutt opp i enkelttema eller hendelsesforløp. Gruppeintervjuene var sentrale for å få fram de ansattes oppfatninger og beskrivelser av sine egne praksiser og av måltidsordningen. Når vi har sett at det er mange likhetspunkter mellom måltidsgjennomføringene og de ansattes erfaringer i de to barnehagene, tyder det på at erfaringene kan betraktes som pålitelige.

Når vi senere observerte måltidsforløpet ved de enkelte bordene, ble samhandlingene og de måltidspedagogiske praksisene avdekket (Iversen og Sabinsky 2011). Ettersom vi på forhånd hadde pekt ut hva som skulle ha hovedfokus i observasjonen, og hadde stikkord for det i observasjonsskjemaet, ga det en stor grad av sammenlignbare data i det innsamlede observasjonsmaterialet.

Svakheten ved materialet er at utvalget av barnehager var lite. Styrken i materialet ligger først og fremst i at det inneholder beskrivelser av de ansattes erfaringer og personlige oppfatninger av måltidsforløpet (Jacobsen 2005) kombinert med observasjoner av de handlingene som inngikk i måltidene.

## Resultater

Resultatene blir her presentert i de temaene som vi ønsket å belyse gjennom forskningsspørsmålene: a) Hvordan ble lun-

sjmåltidene gjennomført og b) hvordan oppfattet de ansatte sine oppgaver og roller?

### Gjennomføringen av lunsjmåltidene

Begge barnehagene hadde satt av ca. 40 minutter til lunsjmåltidet. De praktiske oppleggene for lunsjmåltidene hadde mange likhetstrekk i de to undersøkte barnehagene. Felles for dem var at matordningene var internt produsert. Ordningene var finansiert gjennom foreldrebetaling.

#### Forberedelsene

Begge barnehagene prøvde å ta med barna i forberedelsene til måltidene ved at ett eller to barn deltok på kjøkkenet og ved pådekkning. De ansatte hadde ansvaret for å gjøre i stand til måltidet. I barnehage A var det tidligvakten som skar opp og la pålegget på fat med plast over og satte det i kjøleskapet og dekte senere på lunsjbordet sammen med en av de andre voksne og et av barna (A1). Det samme gjaldt for avdelingen med de største barna i barnehage B, der de gjerne fikk tildelt mindre oppgaver:

Vi går ut på kjøkkenet en halvtime før, med ett eller to barn, aldri mer enn to barn. De er med og finner fram kopper, fat, kniver, og så kan en av dem av og til kan være med å skjære opp grønnsaker, agurk og tomat og sånt. En voksen finner fram pålegg på fat. Barna er med inn på avdelingen og dekker bordet, og så setter vi oss til bords (B2).

De ansatte i barnehage A la vekt på at utvalget på bordet skulle se innbydende ut:

Vi har gulrot, brokkoli, men det er veldig viktig at det ser lekkert ut, at det er noe med farge. Vi serverer det på bordet, og det skal se innbydende ut (A1).

At bordet så skikkelig ut, mente de hadde betydning for hele måltidsforløpet:

Jeg synes det er veldig viktig at det er et koselig måltid, og da skal det se fint ut, det som vi tilbyr dem. Det skal være delikat, ikke bare slengt opp på et fat eller bare satt rett inn (A1).

Det hjalp også å dempe belysningen:

Og så har vi tente lys på bordene der man sitter. Det er jo for å lage litt stemning og ro over måltidet (A3).

Borddekkingen ble ikke i samme grad nevnt av de ansatte i barnehage B. Avdelingslederen i 1–3-årsavdelingen i B sa tvert imot at det var fordelaktig å ha minst mulig oppdekking på bordet, og at han foretrakk plastkopper og spisebrikker i plast:

Vi bruker ikke fat og sånn, for de er såpass små at de kan knuse dem. De klarer ikke å behandle en kniv, og fatene ser de på som leketøy inne hos oss (B3).

Ved observasjonene av lunsjen ved denne avdelingen ble plastboksen med pålegg satt rett på bordet. To ansatte tok ut én og én skive fra brødposen, henvendte seg i tur og orden direkte til det enkelte barnet og spurte hva hun/han ville ha. De ansatte satt på hver sin side av bordet og smurte skivene, la dem foran barna på plastbrikkene og fulgte med at barna spiste.

Ved hver av de fire observerte avdelingene i barnehage A og B ble barna plassert rundt to eller tre bord med en voksen ved hvert bord. De ansatte vekslet på å sitte ved bordet eller ha egen lunsjpause i et annet rom. Av og til satte de bordene sammen til et langbord. I en av avdelingene i barnehage B med to voksne hadde de nylig

fått to ekstra barn, og da ble det vanskelig å få plass til alle rundt de to bordene de vanligvis brukte. Derfor prøvde de nå ut en ordning med et ekstra bord for fire barn, men uten voksne. To av de største barna fikk i oppgave å hjelpe de to andre.

*- Den manglende dialogen mellom de ansatte og barna kom tydeligst fram i måltidene med de yngste barna.*

Begge barnehagene gikk inn for at barna skulle få velge plassene sine selv innenfor det bordet de hørte til ved, sånn at det kunne variere fra dag til dag hvem som satt ved siden av hverandre:

De voksne vet at to urokråker ikke bør sitte ved siden av hverandre. Det er noe der som du alltid tenker litt på, du vet at noen kan bli veldig lei seg, det går på venninne, kompis og sånn (A2).

Hvem som er venner den ene dagen, «bare meg og deg i dag», og andre dager så «nei, jeg har mer lyst til å være med han», det varierer jo (A3).

Vi observerte at når barna ga uttrykk for at de ikke ville sitte ved siden av den eller den, ble de raskt irettesatt av de ansatte og fikk tildelt en plass der de måtte sette seg.

#### Måltidsforløpet

Lunsjmåltidet ble oftest innledet med en sang eller et bordvers. Det fungerte ifølge de ansatte som en overgang fra tidligere aktiviteter, og bidro til en rolig atmosfære ved bordet. Hovedregelen var at minst én voksen skulle sitte ved bordet sammen med barna under måltidet. Observasjonene bekreftet at den regelen ble stort sett fulgt i begge barnehagene, men at det var stor variasjon

i om hvor lenge om gangen de ansatte satt i ro ved bordet. Ofte reiste de seg i løpet av måltidet for å hente noe på kjøkkenet, for å hjelpe ved toalettbesøk o.l.

Avdelingslederen i barnehage B opplevde at barna ble selvstendige og selvhjulpne når de voksne ikke blandet seg inn i alt som skjedde ved bordet. Han lot derfor barna bestemme selv hva slags pålegg de ville ha, og lot dem smøre skivene sine selv. Måltids-situasjonen mente han først og fremst skulle være en sosial arena:

Vi sitter sammen med barna. Jeg synes iallfall det er naturlig. Noen er selvhjulpne, men andre må ha hjelp. Så har du tid til å sette deg ned og prate med barna, og det føler jeg er en god setting (B2).

I barnehage A foregikk det en av observasjonsdagene en intens samtale mellom en ansatt og tre 5-åringere der temaet i samtalen var musikkinstrumentene de hadde hatt i samlingsstunden før måltidet. Praten gikk livlig om hvilke instrumenter det var mest gøy å spille på, og hva de het. Barna var ivrige etter å fortelle hva de hadde lyst til å spille på neste gang. Den ansatte fulgte opp barnas innspill med kommentarer og nye spørsmål. Denne bordsamtalen varte i flere minutter. Det var tydelig at de hadde funnet et tema som virkelig engasjerte.

Observasjonene viste likevel at hovedmønsteret var at samtalen rundt bordene sjelden utviklet seg til dialoger mellom de voksne og barna. De ansatte stilte ofte spørsmål som de egentlig ikke forventet noe svar på, og det så ut som de ansatte lett mistet fokuset på barna. Den manglende dialogen mellom de ansatte og barna kom tydeligst fram i måltidene med de yngste barna. Der henvendte de ansatte seg stort



sett til hverandre og snakket over hodet på barna. Kommunikasjonen med de minste begrenset seg til hva de ville spise, og hva slags pålegg de ville ha.

Avdelingslederen for de største barna i barnehage B varierte samtaletemaene. Under en av observasjonene pekte han på fruktplakaten som hang på veggen, og spurte barna rundt bordet om de visste navnene på fruktene, men la inn de fleste svarene selv:

– Hva er det? Melon, er den stor eller liten? *(Ingen svar)* – Stor.

– Kiwi, da, er den størst, mellomst eller liten? *(Ingen svar)* – Hva er størst av bringebær eller blåbær? *(Ingen svar)* – Eple og appelsin, er det grønnsak eller frukt? *(Et barn: Frukt)* – Ja, frukt.

Litt seinere prøvde han ut et nytt tema:

– Er det varmt ute? Jeg skal vise dere noe. (Kommer tilbake med en boka Spretten leter etter våren) – – Hvor er våren? *(Ikke svar.)*

– Vi kan ikke se våren, men vi kan kjenne den. Det blir varmere, vi kan kle av oss litt. *(Et barn: Kan vi lese i boken nå?)* – Nei, nå skal vi spise.

Samtalen gikk i stå, ungene hørte ikke etter, og avdelingslederen ga opp å fortsette. Noen uhøytidelige tema tok over. En gutt begynte å snakke om å ha «melk i hodet», og like etter sa avdelingslederen litt spøkefullt at ettersom det virket som de alle hadde «makk i baken», så kunne de like godt avslutte spisingen.

Av observasjonene gikk det fram at rutinen som de ansatte fortalte om i intervjuene, stort sett også ble fulgt i praksis, men i begge barnehagene utgjorde de irettesettende kommentarene en større andel av kommunikasjonen mellom de ansatte og barna enn de anga i intervjuene. Det

ble flere ganger observert at barna fikk beskjed om å vente til det ble deres tur, at de ikke skulle lene seg over bordet osv. Barnas oppførsel ved bordet fikk gjennomgående stor oppmerksomhet:

A1 – Kan du tygge knekkebrødet i stedet for bare å slikke av pålegget?

Ikke hold hånden din nedi glasset!

B2 – Bruk påleggsgaffelen. – Du må vente på tur.

Irettesettelsene som angikk barnas oppførsel ved bordet, førte ofte til at påbegynte samtaletema ble avbrutt og ikke kom i gang igjen. Ros forekom sjeldnere, men ble brukt overfor enkelte barn når de hadde spist opp maten sin.

Begge barnehagene hadde en generell regel om at alle skulle smake på det som ble satt fram på bordet. De ansatte i barnehage A forsynte seg gjerne litt fra grønnsak- eller påleggssfatet når de satt sammen med barna, fordi de mente det kunne påvirke barna til også å smake.

Vi tvinger det jo ikke på noen, men vi oppfordrer veldig til å ta en liten grønn dessertbit. Vi spør jo gjerne: Har du ikke lyst å smake det? – Du kan ikke vite om du liker det eller ikke hvis du ikke har prøvd, ikke sant? – Men vi påtvinger ingen å spise noe hvis de hele tiden sier nei, det gjør vi ikke. For det synes ikke vi at er vår oppgave, på en måte. Men vi kan oppfordre, og det gjør vi (A1).

– De ansatte bekreftet også at lunsjen var et tema de ofte snakket om med hverandre.

I begge barnehagene hadde måltidene tendens til å bli urolige når de gikk mot

slutten. Ungene ble minnet på at de skulle sette fat, kopper og bestikk bort på et trillebord, men fulgte ikke alltid oppfordringen. Flere fikk gå fra bordet når de var ferdige med maten sin, for å unngå uro. Bordsetningene hadde dermed ingen tydelig avslutning.

### **De ansattes oppfatninger av sine oppgaver og roller**

Det går fram av styrerintervjuene at ingen av de to undersøkte barnehagene hadde innlemmet arbeidet med måltidene i årsplanene. Barnehage B hadde hatt et prosjekt med foreldreutvalget før de begynte med smørrelunnsj-ordningen, og foreldrene var tatt med på råd om hva de skulle servere. Ifølge styreren var mat, ernæring og hygiene tema på nesten alle personalmøter, men hun mente at de ansatte trengte mer kunnskap både om matens ernæringsmessige betydning og kunnskap om betydningen av måltidssituasjonen. De ansatte bekreftet også at lunsjen var et tema de ofte snakket om med hverandre.

Flere var inne på hvor viktig de syntes det var å lære barna bordskikk, selv om de mente at det primært var foreldrenes ansvar å lære barna for eksempel å ta hensyn til de andre ved bordet. De ansatte sa at de ofte hadde vært overrasket over hvor lite vant enkelte barn var til å sitte ned ved et bord i det hele tatt. Styreren i barnehage A mente at mens barnehagenes middagsserveringer på 1980- og 1990-tallet gjorde at barna tidlig lærte å bruke kniv og gaffel, var dette nesten helt fraværende nå. De trodde at de barnehageansatte nok hadde vel så gode forutsetninger som foreldrene til å lære barna grunnleggende ferdigheter ved bordet:

De lærer jo om dette med å være oppmerksomme mot hverandre, sende ting, be om ting – altså god, gammeldags

bordskikk. Og jeg tenker at det er veldig viktig, for hverdagen i hjemmene er sikkert så travel at det nok er mange barn som ikke sitter ved et bord og konverserer. Rundt bordet hos oss finner de kanskje roen, der kan de endelig fortelle noe (A3)

De refererte videre til at de så det som viktig at barna ble selvstendige, og da måtte de voksne også gi dem litt frihet:

Det kan bli litt mye smør på, eller litt lite smør på, det får de lov til å styre litt selv, uten at det går utover kontrollen (B2).

I intervjuene ble det også trukket fram noen av de læringsmulighetene som lå i måltidssituasjonen:

Vi spør alle barna hva de vil ha på skiven, og er veldig opptatt av at de ikke skal få noe før de har sagt hva det er, så lenge de kan si hva det er, selvfølgelig. Sånn at vi unngår at de sier: «Jeg vil ha sånn». Da sier vi: «Vil du ha ost?», slik at vi er helt sikre på at de kan si hva de vil ha på skiven (B3).

En av de ansatte i barnehage A fortalte at hun likte å snakke med barna om sunn mat, fordi hun var opptatt av det selv:

Jeg liker det sunne, synes det er godt. Jeg har lyst til at de skal lære at det sunne er like godt som å spise sjokoladepålegg. Jeg er opptatt av vitaminer og av at kroppen trenger en del ting. Jeg er oppdradd sånn (A2).

I begge barnehagene framhevet de ansatte at de oppfattet at det var deres oppgave å bidra til at lunsjmåltidet skulle bli en sosial samlingsstund. Begge styrerne mente at det

vesentlige var at de ansatte satt sammen med barna ved bordet gjennom hele måltidet, og at de engasjerte seg i samtalen rundt bordet:

Idealet er at man har en god samhandling. At spesielt de ansatte har fokus på å snakke sammen med barnet og ikke over hodet på barnet. Det jobber vi veldig mye med (B1).

På spørsmålet om de ansatte burde *spise sammen med* barna, svarte nesten alle at de ikke trodde det var nødvendig. Flertallet av intervjupersonene sa at de vanligvis foretrakk å *sitte sammen med* barna uten å spise selv, fordi de hadde med matpakke hjemmefra som de ønsket å spise i lunsjpausen sin. En sa at han opplevde at ikke noe hadde gått tapt om han ikke spiste sammen med ungene:

Jeg føler vel egentlig at det ikke betyr så mye for konversasjonen og sånn. Hvis de spør om hvorfor ikke jeg skal spise, så sier jeg at jeg har skive med meg, og den må jeg spise etterpå. Så spiser de videre, tar det for det det er, og det er helt naturlig (A2).

Avdelingslederen for de yngste i barnehage B sa i gruppeintervjuet at han oppfattet at det viktigste ansvaret hans var at barna fikk i seg nok mat. Han opplevde måltidene som så hektiske at det ikke var aktuelt å spise selv samtidig:

Vi er opptatt av at alle får i seg nok, og derfor sitter vi spredt ved bordet under lunsjmåltidet, slik at vi får oversikt. Min erfaring er at en har svært dårlig tid, så det siste jeg tenker på, er å spise sjøl (B3).

Men på spørsmålet om han trodde at han kunne gå glipp av noe ved ikke å spise sammen med barna, vedgikk han at det av og til var et dilemma for ham:

Jeg ser jo det positive i det at barna skal se at vi spiser, og kanskje lære av det. Så kanskje det er noe jeg må endre med meg sjøl, for jeg ser jo helt klart fordelene med det å spise sammen (B3).

*- Barnet utfører på den måten konstruktive handlinger for å skape en felles situasjon.*

Det så ut til å være enighet i gruppeintervjuene om at det måtte være opp til den enkelte å avgjøre om en ville spise sammen med barna eller ikke, siden regelen var at de ansatte måtte betale for maten de eventuelt spiste der. De kunne velge om de ville spise og betale for maten alle dagene eller noen dager, eller om de ville ha med sin egen mat. Valgfriheten førte til at den enkelte fant fram til den praksisen som de syntes passet best for dem.

## Diskusjon

Spørsmålene vi ønsket å finne svar på i studien, var hvordan lunsjmåltidet i barnehagen fungerte som en sosialisering- og medlæringssituasjon, og hvordan de ansatte oppfattet sine oppgaver og roller i måltids-situasjonen. I det følgende vil vi vurdere våre funn i forhold til andre undersøkelser.

### Lunsjmåltidet i barnehagen som en sosialisering- og medlæringssituasjon

Vi har sett at både styrerne og de ansatte i barnehagen mente at lunsjmåltidet hadde stor betydning for barnas sosialisering til kulturen. Videre så vi at de ansatte i begge

barnehagene var enige i at borddekking og gode fysiske rammer rundt måltidssamlingene hadde betydning for trivselen og spisemiljøet i barnehagen (Loveland 2013; Aadland m.fl. 2014). Flertallet av de ansatte hadde erfaring med at barna trivdes i bordsamværet. I likhet med Bjørgens undersøkelse (2009) så det også ut til at barna likte seg når de fikk sitte ved siden av vennene sine ved bordet. I gjennomføringen av lunsjmåltidene var det mange eksempler på at barna var aktive og samhandlet med de voksne eller med andre barn, slik også Loveland (2013) fant. Samhandlingene som foregikk rundt måltidsforberedelsene (pådekking og ordning på kjøkkenet), er kanskje den tydeligste indikasjonen på medlæring (Bae 2009), dvs. at barnet tilpasser seg til kulturen og til sosiale relasjoner med andre. Barnet utfører på den måten konstruktive handlinger for å skape en felles situasjon. Aktivitetene rundt matbordet der barna fikk bruke kniv og smøre brødsnivene sine, forsyne seg fra påleggsfatet eller sende videre brødfatet, er eksempler på medlæring som skjer gjennom deltakende læringsprosesser i måltidsfellesskapet (Bae 2009). Det gjaldt også i samtaler som oppstår ved bordet. Dette kan tyde på at de barnehageansatte har fått økt betydning for barnas muligheter til å innøve og tilpasse seg normene for måltidssituasjonen og det sosiale fellesskapet rundt bordet, selv om sosialiseringa i barnehagen fremdeles oppfattes som sekundær (Fieldhouse 1996) i forhold til den som skjer i hjemmet. De ansatte i begge barnehager hadde like oppfatninger av at barna burde lære «god, gammeldags bordskikk» og «å bli mest mulig selvstendige i måltidet». Flere av de ansatte mente de her hadde en viktig oppgave å gjøre, ettersom de gikk ut fra at mange foreldre knapt spiste sammen med barna sine. De viste forståelse

for denne virkeligheten, samtidig som de var skeptiske til foreldre som ikke lærte barna sine bordskikk før de kom i barnehagen. Dette samsvarer mye med det Sepp og kolleger fant når svenske barnehageansatte anså institusjonsmåltidet som en bedre garanti for gode spisevaner enn måltidene i hjemmet (Sepp, Abrahamsson og Fjellström 2006). De ansatte i barnehage A og B var stort sett godt fornøyde med sin egen innsats i måltidet og oppfattet at de lyktes godt med å skape gode måltidssituasjoner.

Vi så også en tendens til at de ansatte reiste seg opp fra bordet og gikk ut en eller flere ganger i løpet av måltidet, selv om de visste at de helst skulle sitte i ro, slik de var nøye med at barna gjorde. Enkelte av de voksne prøvde å innta en *sosial og engasjert deltakerrolle* i måltidet ved å ta initiativ til samtale med barna og delta litt i spisingen ved å smake på grønnsakbitene som var satt fram på bordet. Den pedagogiske rollen kom tydelig fram i situasjonen der samtaletemaet var navn på ulike frukter. Vi så også eksempler på pedagogiske, mer voksenorienterte roller i begge barnehagene, slik som når avdelingslederen i B prøvde å få i gang en samtale om hvordan de kunne merke at det var vår. Han snakket med barna, men ofte i en enveiskommunikasjon, siden responsen fra barna var liten. Den voksne inntok her en *pedagogisk* (Osowski, Göranson og Fjellström 2013) eller *pragmatisk oppdragende* (Norman 2003) rolle i måltidssituasjonen, og i en slik rolle inngikk også irettesetting av barnas oppførsel i måltidet. Den sosiale verdien ved måltidet ble framhevet i begge rollene.

De mest framtrepende rollene i måltidene i de to barnehagene så dermed ut til å være en blanding av det som Osowski, Göranson og Fjellström (2013) kalte den *sosiale rollen*, og av den *pedagogiske rollen*. Når den ansatte fant et samtaletema under

måltidet som engasjerte barna, førte det til et høyt interaksjonsnivå med barna, slik tilfellet var i eksemplet med musikk-instrumenter. Engasjementet til de ansatte gjorde da at lunsjmåltidet ble sosialt og barneorientert, og barna ble akseptert som samtalepartnere (Osowski, Göransson og Fjellström 2013; Loveland 2013).

### De ansattes oppfatninger av sine oppgaver og roller i måltidssituasjonen

Vi har sett at de ansatte var klar over rollene sine som forbilder for barna i måltidet, men at de var usikre på hvor mye de burde involvere seg i spisesituasjonen (Sepp 2002). Her fant vi at det var til dels store variasjoner innenfor den enkelte barnehagen. Lederen på avdelingen med de minste barna i barnehage B mente det var viktigere å passe på at ungene fikk i seg maten, enn å tenke på å lage måltidssituasjonen så god som mulig. Han hadde dermed inntatt en slags *tilsynsrolle*. Tilsynsrollen kom tydeligst fram i måltidet der brødposen og påleggsboksen ble lagt rett på bordet. Kommunikasjonen med barna skjedde enveis i form av korte spørsmål om hva de ville ha på skivene, eller om de ville ha mer. En slik rolle er mest lik den som flere forskere (Norman 2003; Sepp, Abrahamsson og Fjellström 2006) har kalt den *unnvikende voksenrollen*, og som de mener ikke er forenlig med et godt spisemiljø.

Ingen av de ansatte fulgte bare ett mønster, men vekslet mellom å være oppdragende i noen øyeblikk og omgjengelige i andre situasjoner. I barnehage B så vi hvordan den ene avdelingslederen vekslet mellom tema som å lære barna navn på frukter og mer spøkefulle dialoger om «melk i hodet».

Identifiseringen av ulike roller i samhandling med barn bidrar til å forstå bakgrunnen for at måltidssituasjonene i dag framstår som svært forskjellige. Selv om de

norske retningslinjene for barnehagemåltidet slår fast at de ansatte bør ta aktivt del i måltidet og spise sammen med barna, ble ikke det i vår studie oppfattet som nødvendig. Både styrerne og de ansatte mente at den gode situasjonen ble oppnådd bare ved at de satt ved bordet sammen med barna. Måltidsfelleskap gjennom å *dele maten* la de liten vekt på. Forskning har derimot konkludert motsatt (Sepp, Abrahamsson og Fjellström 2006), nemlig med at en rollemodell som er synlig og tar aktivt del i måltidet, har større påvirkningskraft på barna enn en rollemodell som bare formaner barna om hva de bør spise. Hendy og Raudenbush (2000) fant i tillegg at når de ansatte spiste sammen med barna, eller når flere barn spiste sammen, både smakte og spiste barna mer av maten som ble tilbudt. Motviljen som de ansatte ga uttrykk for mot å spise med barna, hang nok i første rekke sammen med at de ansatte måtte betale for maten. Som vi så, var konsekvensen at de ansatte valgte å ha med sin egen mat og spise den i sin egen lunsjpause.

### Utfordringer

Hvilke utfordringer har så de ansatte hvis de virkelig skal oppfylle målsetningen om å gjøre barnehagemåltidene til en sosial og kulturell arena?

Mat- og måltidskultur må få en større plass og bli prioritert i barnehagenes arbeid, slik at både barnehagestyrere, pedagogiske ledere og resten av personalet diskuterer og dermed får økt forståelse for betydningen av måltidet for barns sosialisering til den symbolske og emosjonelle betydning mat og spising har i en kultur, slik Ochs og Shohet (2006) understreker. Loveland (2013) har vist betydningen av å prioritere og tilrettelegge måltidene gjennom å sette av tilstrekkelig tid og ta barna med på mest mulig av matforberedelsene. I de barnehagene som

lyktes med det, viste barna interesse for hvor råvarene kom fra, oppskriftene og smakene, som igjen stimulerte til flere samtaletema om mat. Videre vil innledende rutiner som en sang, lesing av et vers eller dempet belysning ha til funksjon å innstille barn og voksne på måltidet og styrke følelsen av fellesskap ved bordet, slik det kom fram i Lovelands studie.

I likhet med Sepp og kolleger (2006) fant vi at flere av intervjupersonene ikke vurderte sine egne kunnskaper som gode nok. Undersøkelsen vår bekrefter dermed betydningen av å gi de ansatte i barnehagen tilbud om opplæring, slik at de både kan bli bedre i stand til å samtale med barna og til å skape gode måltidssituasjoner. Det at de ansatte ikke vektla å ha felles mat med barna, kan tolkes som en hindring for å skape fellesskap rundt bordet. Her har utdanningsinstitusjonene en utfordring i å gi måltidenes sosiale og kulturelle verdier en større plass i barnehageutdanningen. Det vil kunne skape økt forståelse for hvilken betydning de ansatte har som rollemodeller når det gjelder å skape gode måltidsvaner i tidlig alder. Særlig er barnehagelederens innstil-

ling til måltidet essensiell for de andre ansattes holdninger, slik Iversen og Sabinsky (2011) har understreket.

Dersom en skal lykkes i å få de barnehageansatte til å ta mer aktiv del i måltidet og spise sammen med barna, må barnehageeierne også ta utfordringen med å legge til rette for det ved f. eks. å dekke de ansattes matutgifter innenfor barnehagens budsjett, slik at det skapes en mer lik måltidspraksis i alle barnehager. De ansatte må få myndighet og tid nok til å tilrettelegge og gjennomføre måltidet på linje med andre pedagogiske aktiviteter. Barnehagene må ha felles bestemmelser slik at en unngår at det blir ulike praksiser innenfor de enkelte barnehagene.

Vi mener at målsetningene for måltidene i de to barnehagene ble oppfylt når det gjaldt å skape et tilfredsstillende spisemiljø, men at det kan gjøres enda mer for oppfylle målsetningen om at måltidet skal være en sosial og kulturell arena. Dét kan trolig først oppnås når barnehageeierne og styrerne blir bevisste og tydelige på nettopp hvordan de ansatte skal utøve sine oppgaver som rollemodeller i måltidene.

## Litteratur

- Alvestad, T. 2009. Barnehagen som læringsarena for de yngste barna. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94: 147–157.
- Bae, B. 2009. Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning* 2(1).
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New Jersey.
- Berger, P.L. og Luckmann, T. 2000. *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørngen, K. 2009. 5-åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93: 4–15.
- Caplan, P. 1997. *Food, Health and Identity*. London: Routledge.
- Counihan, C. M. 1999. *The Anthropology of Food and Body: Gender, Meaning and Power*. New York: Routledge.
- Dahl, T., og Jensberg, H. 2011. *Kost i skole og barnehage og betydningen for helse og læring. En kunnskapsoversikt*. TemaNord 2011:534. København: Nordisk ministerråd.
- Fieldhouse, P. 1996. *Food and Nutrition, Customs and Culture*. UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Fischler, C. 2011. Commensality, society and culture. *Social Science Information* 50(3–4): 528–548.

- Fossgard, E. 2009. Måltid og måltidsrammer. I: A. Holthe og B.U. Wilhelmsen, red. *Mat og helse i skolen. En fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haastrup, L. 2013. Mad og måltider i hjem og familie gjennom tid og sted. I: J. Benn, red. *Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver*. København: Munksgaard.
- Hendy H. M. og Raudenbush, B. 2000. Effectiveness of teacher modeling to encourage food acceptance in preschool children. *Appetite* Feb; 34(1): 61–76.
- Iversen, J. D. og Sabinsky, M. 2011. *En undersøgelse af mad- og måltidskulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger*. DTU Fødevarerinstitutionen.
- Jacobsen, D.I. 2005. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- James, A. og Prout, A. 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Karrebæk, M.S. 2012. «What's in your lunch box today?» Health, respectability, and ethnicity in the primary classroom. *Journal of Linguistic Anthropology* 22(1): 1–22.
- Krumsvik, R.J. 2014. *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., 2003. *Situert læring – og andre tekster*. Oms. Bjørn Nake. Forord av Steinar Kvale. København: Hans Reitzels Forlag.
- Loveland, M.T.H. 2013. «A Meal is More Than What is on Your Plate» – *The Symbolic Value of Meals*. Master's thesis, MPhil in Childhood Studies, NOSEB, Norwegian University of Science and Technology, NTNU.
- Mäkelä, J. 2009. Meals: the social perspective. I: Meiselman, H.L., red. *Meals in Science and Practice: Interdisciplinary Research and Business Applications*. Boca Raton: CRC Press.
- Mennell, S., Murcott, A. og van Otterloo, A. 1992. *The Sociology of Food: Eating, Diet, and Culture*. London: Sage Publications.
- Moore, S.N, Tapper, K. og Murphy, S. 2010. Feeding strategies used by primary school meal staff and their impact on children's eating. *Journal of Human Nutrition Dietetics* 23: 78–84.
- Nielsen, M.K. 2013. Udvikling af mad- og måltidspedagogik i et tværprofessionelt perspektiv. I: J. Benn, red. *Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver*. København: Munksgaard.
- Norman, J. 2003. *Språkspel i förskolan – uppfostran vid matbordet*. (Pedagogisk-psykologiska problem, 680.) Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Ochs, E. og Shohet, M. 2006. The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development* 2006(111): 35–49.
- Osowski, C. P., Göransson, H. og Fjellström, C. 2013. Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 45(5): 420–427.
- Postholm, M.B. 2011. *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sepp, H. 2002. *Pre-school Children's Food Habits and Meal Situation. Factors Influencing the Dietary Intake at Pre-school in a Swedish Municipality*. Dr.-avhandling. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sepp, H., Abrahamsson, L. og Fjellström, C. 2006. Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies* March: 224–232.
- Sosial- og helsedirektoratet. 2007. *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. 08/2007. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Hentet fra: <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/retningslinjer-for->

mat-og-maltider-i-barnehagen/Publikasjoner/retningslinjer-for-mat-og-maltider-i-barnehagen.pdf (Lest 3. februar 2016).

Statistisk sentralbyrå 2016. /www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-enderlige/2016-04-20  
Wesslén, A., Sepp, H. og Fjellström, C. 2002. Swedish preschool children's experience of food. *International Journal of Consumer Studies* 26(4): 264–271.

Aadland, E.K., Holthe, A., Wergedahl, H. og Fossgard, E. 2014. Fysiske faktorerers betydning for mat- og måltidstilbudet i barnehagen – en casestudie. *Nordisk Barnehageforskning* 8(8): 1–17.

*Eldbjørg Fossgard* er førsteamanuensis, dr.art. Forskningsinteressene hennes er: Kulturelle og sosiale aspekter ved mat og måltider i barnehage og skole, og matkultur.

<https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/fres?sort=ar&pnr=48989&la=no&action=sok>

Eldbjørg Fossgard, Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning, Postboks 7030, NO-5020 Bergen, Norge. Email: efo@hib.no

*Asle Holthe* er førsteamanuensis, Phd. Forskningsinteressene hans er: mat og måltider i barnehage og skole, og fagdidaktikk.

<https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/fres?sort=ar&pnr=46861&la=no&action=sok>

Asle Holthe, Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning, Postboks 7030, NO-5020 Bergen, Norge. Email: asle.holthe@hib.no

*Hege Wergedahl* er professor, dr. scient. Forskningsinteressene hennes er: Mat og måltider i barnehage og skole, og helsefremmende kostholdsarbeid.

<https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/fres?sort=ar&pnr=50784&la=no&action=sok>

Hege Wergedahl, Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning, Postboks 7030, NO-5020 Bergen, Norge. Email: hege.wergedahl@hib.no

*Eli Kristin Aadland* er førsteamanuensis, Phd. Forskningsinteressene hennes er: mat og måltider i barnehage og skole, og fagdidaktikk.

<https://www.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/fres?sort=ar&pnr=329927&la=no&action=sok>

Eli Kristin Aadland, Høgskolen i Bergen, Avdeling for lærerutdanning, Postboks 7030, NO-5020 Bergen, Norge. Email: eka@hib.no