
Barns medvirkning i forhold til måltidene som pedagogisk arena

Fysisk fostring fordypning

Rikke Spjøtvold

Kandidatnummer: 220

Emnekode BAC-1002

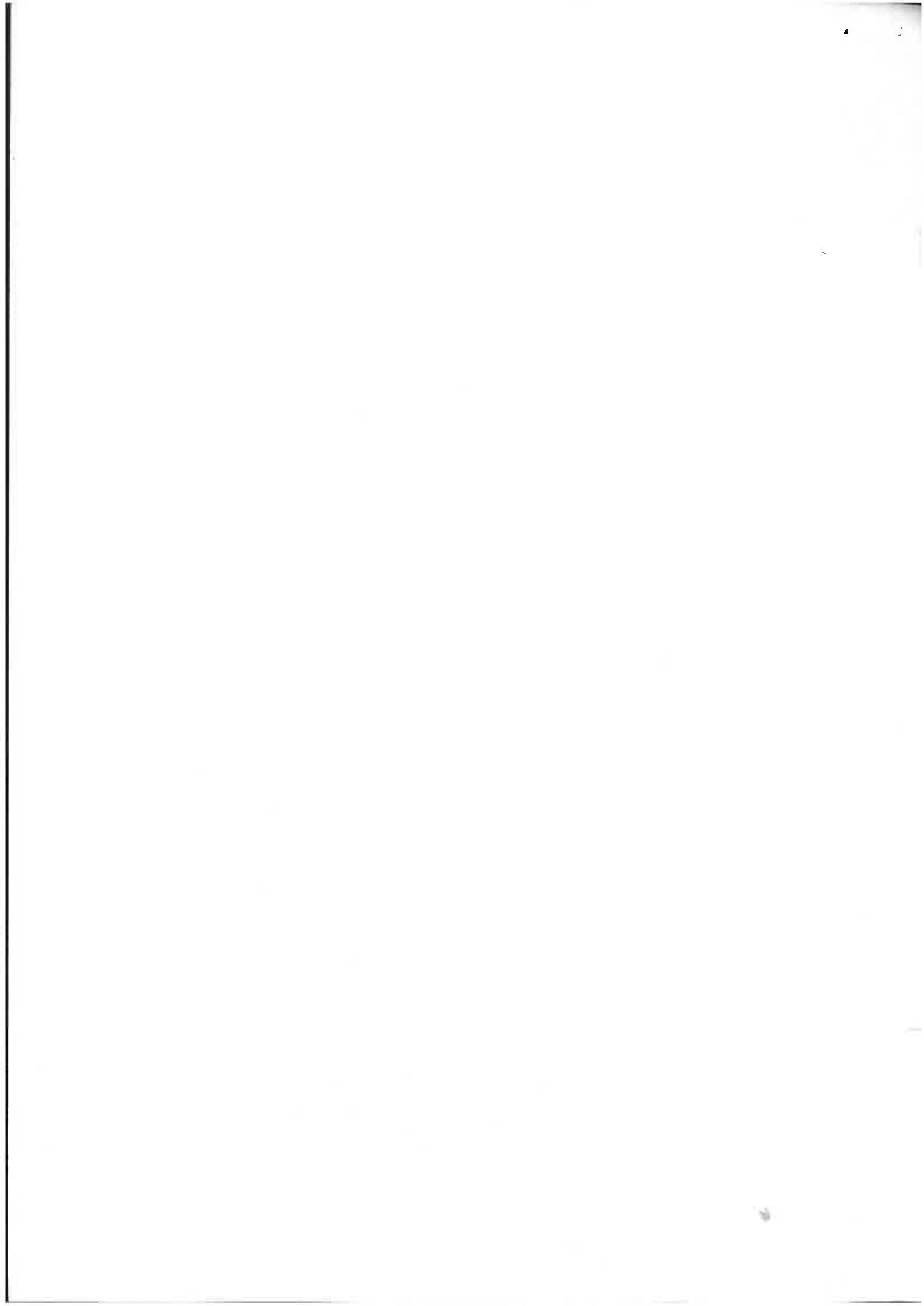
Dronning Mauds Minne Høgskole 2014

Veiledere:

Pedagogikk – Ellen Holst Buaas

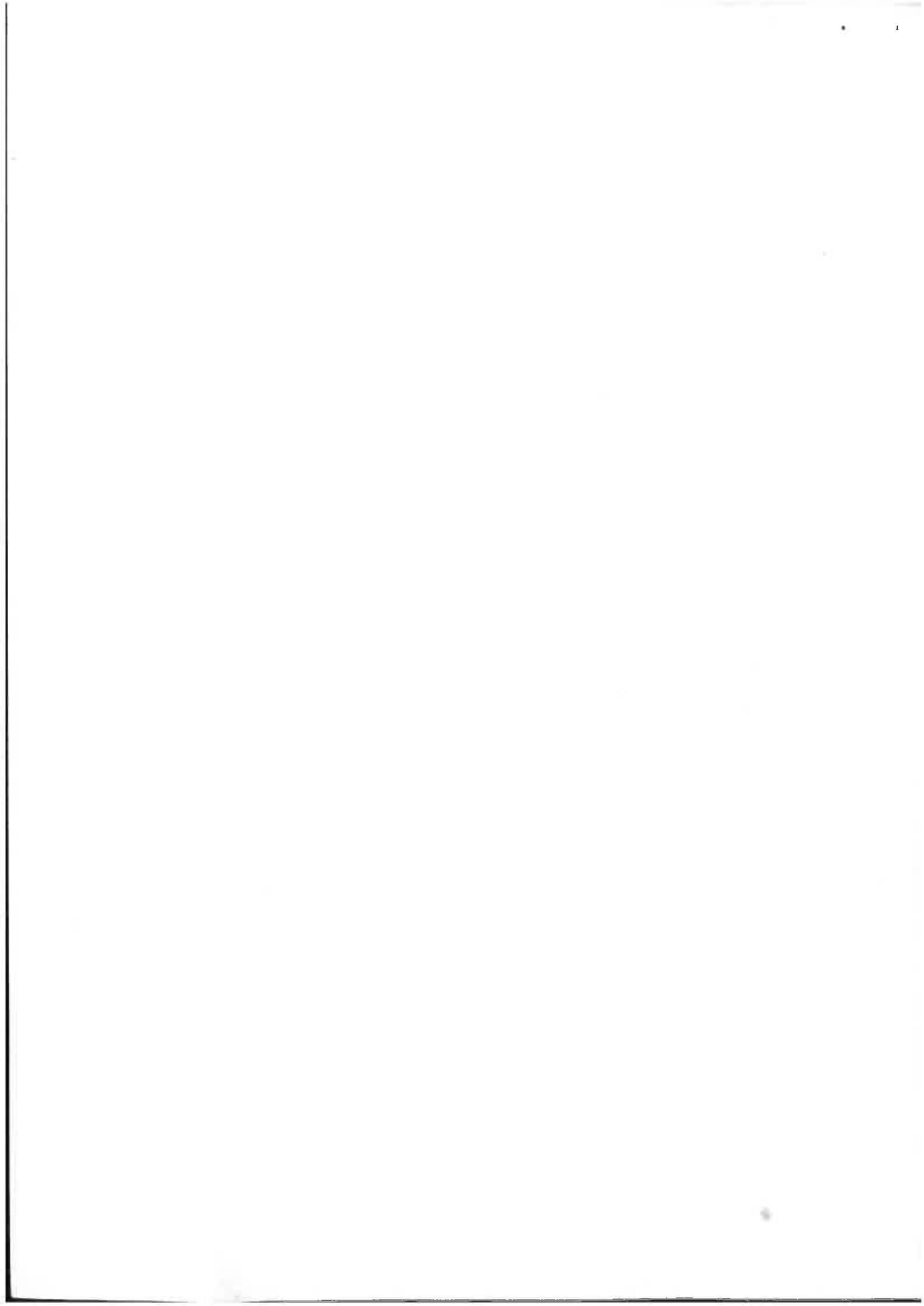
Fysisk fostring – Kathrine Bjørgen





Innhold

1. Innledning.....	3
1. Teori.....	4
2.1 Barns medvirkning.....	4
2.1.1 Reggio Emilia	5
2.1.2 Medvirkning i forhold til det pedagogiske arbeidet.....	6
2.2 Måltidet i barnehagen.....	7
2.3 Voksenrollen	8
2.3.1 Lærings- og endringskompetanse.....	9
2. Metode.....	11
3.1 Kvalitativ metode.....	11
3.2 Informant og barnehage	12
3.3 Intervju.....	12
3.4 Observasjon.....	13
3.5 Metodekritikk.....	14
3. Resultat og drøfting.....	15
4.1 Medvirkning.....	15
4.1.1 Reggio Emilia	16
4.1.2 Voksenrollen og medvirkning	17
4.2 Måltidet som pedagogisk arena.....	18
4.2.1 Planlegging av måltidene	18
4.2.2 Gjennomføring av måltidene.....	19
4.2.3 Evaluering av måltidene	20
4.2.4 Voksenrollen	21
4. Oppsummering og avslutning.....	23
Referanseliste:	25
Vedlegg	27
Vedlegg 1 - Intervjuguide.....	27
Vedlegg 2 – Observasjonsguide.....	28



1. Innledning

I vår vestlige kultur er det stor fokus på helse, kosthold og livsstil. Myndighetene jobber stadig med at befolkningen skal spise bedre og være i mer aktivitet. Fokuset på mat, hva maten inneholder og hvordan den påvirker kroppen vår har vært aktuelt i mange år, men hva som er bra mat og ikke har myndighetene forandret mening om flere ganger. Likevel har essensen om hva som er bra mat vært den samme i lang tid. Fortsatt mener både myndigheter og kostholdsekspertene at det er sunt å spise for eksempel grønnsaker, fisk og magre produkter. Med tanke på dette burde det være enkelt å kunne leve sunt i dagens samfunn. Men likevel lanseres det stadig nye ideer og teorier om hvilken mat man bør spise. I jungelen av tips, anbefalinger og teorier er det lett å bli forvirret, noe som påvirker hele befolkningen i alle aldre.

Grunnlaget for god helse legges i tidlige barneår. For de små barna i samfunnet vil deres vaner omkring kosthold og helse som regel være de samme som de nære omsorgspersonene deres. Dagens barn under skolealder tilbringer store deler av hverdagen i barnehagen. Mange av dem er lengre våken i barnehagen enn de er hjemme med foreldrene sine, og barna inntar flere måltid i barnehagen enn hjemme. På grunn av at barna tilbringer mye tid i barnehagen, vil barnehagen i stor grad bidra i oppgaven som kunnskapsformidler og oppdrager av barna. Mat og måltider har en sentral plass i barnehagens hverdag, og barnehagene er i en særskilt stilling med hensyn til å kunne bruke måltidene som pedagogisk arena. De ansatte i barnehagen vil få et ansvar for å lære barna om mat og drikke og sunne vaner gjennom det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Når man kan oppleve det som utfordrende å vite hvilke vaner og kosthold man selv bør ha, vil det ikke da også være utfordrende å vite hva som er best mat og vaner rundt måltidet for barna i barnehagen?

Nettopp på grunn av at samfunnet generelt, inkludert meg selv, engasjerer og interesserer seg for temaet helse og kosthold, har jeg valgt å fordype meg i dette temaet i min bacheloroppgave. I tillegg til å interessere meg for helse og kosthold har jeg gjennom praksis sett at fåtallet av barnehagene jeg har vært ute i har fokusert på barns medvirkning i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Selv om både lover og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver legger vekt på barns medvirkning, har dette vært lite synlig for meg da jeg har vært ute i praksis og jobb. Rammeplanen (2011) sier at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på

barnehagens daglige virksomhet, og at de jevnlig skal få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). I denne oppgaven vil jeg derfor se konkret på hvordan en tilfeldig utvalgt barnehage i Trondheim velger å jobbe med barns medvirkning i forhold til måltidet som pedagogisk funksjon. Problemstillingen min for oppgaven ble derfor:

Hvordan arbeider barnehage xx med barns medvirkning i forhold til måltidene som pedagogisk arena?

1. Teori

Mulighetene for å praktisere barns medvirkning i barnehagen, er mange. I denne oppgaven vil jeg i all hovedsak fokusere på hvordan barnehage xx velger å jobbe med barns medvirkning i forhold til måltidene som pedagogisk arena i barnehagen. I denne første delen vil jeg først se på hva som menes med barns medvirkning generelt og hvilke rammer man har å forholde seg til når det gjelder barns medvirkning i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Deretter vil jeg se på måltidet konkret som arena for medvirkning i barnehagen, og til slutt vil jeg se på voksenrollen og hvor viktig de voksne er for hvordan hverdagen blir for barna. Bakgrunnen for valg av teori er funnene fra intervjuet og observasjonene jeg har gjennomført.

2.1 Barns medvirkning

Barns medvirkning er et tema som kan og bør inngå i alle deler av hverdagen i barnehagen, og ikke bare måltidene. Medvirkning er noe *alle* barn har rett til, og artikkel 12 i barnekonvensjonen handler om nettopp dette. Den sier at alle barn har "rett til å uttrykke sine meninger, bli lyttet til og øve innflytelse på sine omgivelser og sin hverdag" (Redd Barna, 2010). I barnehagen vil både voksne og barn være forskjellige på flere ulike måter. Det vil være forskjeller i forhold til for eksempel kjønn, alder, kultur og språk.

Barns rett til medvirkning handler ikke bare om de barna som har et verbalt språk og som har lett for å uttrykke seg. (...) De fleste barnehagene har jo både små og store barn, stille barn og barn som lett hevder sin mening, jenter og gutter, barn som snakker norsk og barn som har et annet morsmål osv. Barns rett til medvirkning kan

derfor ikke skje ut fra en matematisk rettferdighetstenkning, men ut fra det enkelte barns ståsted (Kristoffersen, 2006, s. 56).

Alle barn vil ha forskjellige uttrykksmetoder ut fra hvilken alder, kroppsspråk og verbalspråk de har utviklet. Uansett hvilke forutsetninger og kommunikasjonsevner barna har, har alle like stor rett til mulighet for å medvirke. Det å medvirke vil, som barnekonvensjonen sier, i stor grad handle om å uttrykke meningene sine, bli lyttet til og å ha innflytelse på omgivelsene. Det å ha rett til å si sin mening handler om å delta i et fellesskap. "Retten til å bli hørt er ikke en rett til å bestemme, men en rett til å være med og påvirke når noe skal bestemmes" (Redd Barna, 2010, s. 28).

Sitatet fra barnekonvensjonen viser at barns medvirkning ikke nødvendigvis handler om at barna skal bestemme, som mange tror. Berit Bae (2006) sier at dersom vi ser på selve ordet medvirkning, kan vi si at forstavelsen *med* sier noe om at det er *sammen med* noen andre eller i et *fellesskap*. Ved å legge vekt på virkningsaspektet kan begrepet forstås som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med på å påvirke at noe skjer, kjenner at egen deltakelse bidrar til endring (Bae, 2006, s. 8). Vi kan altså si at en måte å oppfatte barnas rett til medvirkning på er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet. Berit Bae (2006) sier også at medvirkning i barnehagen handler om å gi barna et rom – både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre. Nettopp dette med fellesskapet er en viktig faktor når det gjelder livet i barnehagen. Barna vil være i interaksjon med både voksne og andre barn, og de bør få erfaring med hvordan man forholder seg til andre mennesker og det å kjenne at deres stemme blir hørt av de andre.

2.1.1 Reggio Emilia

Mye av dagens pedagogikk bygger på en sosiokulturell læringsteori, som sier at mennesket lærer av, med og i samhandling med andre mennesker. I de sosiokulturelle læringsteoriene står barns medvirkning sterkt, og russeren Lev Semjonovitsj Vygotsky har fått stor betydning for læringsforskningen i vår tid. "Vygotskys teorier har vært et viktig korrektiv til utviklingsteorier som nesten utelukkende har vært opptatt av de individuelle dimensjonene ved læring, uten å ta hensyn til betydningen av historie, kultur, interaksjon og kulturelle redskaper i læreprosesser (Witteck, 2012, s. 54). Vygotsky har også fått stor betydning for

ulike pedagogiske tankeretninger og filosofier opp gjennom tidene. Reggio Emilia-pedagogikken er et eksempel på en filosofi som etter hver fikk øynene opp for Vygotskys teorier. I følge Rinaldi (2009) kan man kort si at Reggio Emilia-pedagogikken handler om at barna lærer gjennom å få muligheten til å konstruere sin egen kunnskap i samhandling med andre barn og kompetente, nysgjerrige voksne. Av dette kan man se at barns medvirkning er noe av det mest sentrale i denne pedagogikken.

Fokuset på fellesskap og medvirkning har vært tydelig i Reggio Emilia-pedagogikken i mange år. I Norge i dag er det mange barnehager som bruker denne filosofien i planlegging, gjennomføring og vurdering av alt arbeidet som gjøres i barnehagen, mens andre vil si at de er *inspirert* av den filosofien som Reggio Emilia står for, og har plukket ut noen elementer de velger å ha mer fokus på enn andre. Om man bruker Reggio Emilia-filosofien i hverdagen eller ikke, har de aller fleste pedagoger og barnehager i dagens samfunn et sosiokulturelt læringssyn på utviklingen hos barna. Som nevnt tidligere er barns medvirkning viktig i det sosiokulturelle læringssyn, og videre i denne delen vil jeg se på barns medvirkning i forhold til det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

2.1.2 Medvirkning i forhold til det pedagogiske arbeidet

Som nevnt handler medvirkning om å ha mulighet til å ha en mening og innvirkning på fellesskapet i barnehagen. Rammeplanen (2011) sier at barna har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Den pedagogiske virksomheten i barnehagen må organiseres og planlegges slik at det gis tid og rom for barns medvirkning (KD, 2011, s. 17-18). Dersom virksomheten legges til rette for at barna får mulighet til å medvirke vil det kunne motivere barna til å påvirke sin egen hverdag i barnehagen. I temaheftet for barns medvirkning henviser Kristoffersen (2006) til Carlina Rinaldis ide om å visualisere prosessen mellom planlegging og vurdering som en "planleggingsspiral".

Carlina Rinaldi har gitt planleggings-arbeidet et bilde som en spiral som sirkler seg fremover: observasjon – dokumentasjon – tolkning – nye tanker og tolkninger som fører til nye prosjekt – observasjon – dokumentasjon osv. Dette foregår i en uendelighet, i en spiral som strekker seg framover (Kristoffersen, 2006, s. 64).

Dersom barna skal delta aktivt i planleggingen og vurderingsarbeidet i barnehagen, må det gis rom for deres innspill på ulike steder i spiralen. I barnehagens planlegging har de voksne makt til å kunne bestemme hva som er nyttig eller nødvendig når innholdet skal fastsettes.

Kristoffersen (2006) sier at barns rett til medvirkning fører til at denne maktbalansen endrer seg. Ikke at barna skal inn å bestemme alt, men at de voksne på en mer bevisst måte ser det enkelte barnet og dets interesser, og prøve å få tak i hva barnet mener. Dette handler både om et holdningsarbeid og hvordan barnehagens voksne praktisk kan ta del i barnas synspunkter på sin barnehagedag (Kristoffersen, 2006, s. 69). Vi kan se at de voksne spiller en stor rolle for om barna får og i hvilken grad de får mulighet til å delta i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Nettopp dette med voksenrollen vil jeg komme tilbake til senere i denne delen.

2.2 Måltidet i barnehagen

Når det kommer til oppdragelsen av barna er det hjemmet som har ansvaret for dette. Men for familier som har barn i barnehage, vil barnehagen være et kompletterende miljø til hjemmet, og det arbeidet som gjøres i barnehagen vil ha stor betydning for barnas oppdragelse og danning. Også når det gjelder kosthold er det hjemmet som har det grunnleggende ansvaret. Men fordi barna tilbringer så mye tid i barnehagen, og så mange måltid inntas der, vil barnehagen ha stor innflytelse på barnas matvaner og helse. Som alt annet i barnehagen bør arbeidet med kosthold og helse skje i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.

I 2007 ga Sosial- og Helsedirektoratet ut heftet *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. Heftet består av 15 punkter som går på måltider og mat og drikke, og disse punktene bygger på gjeldende anbefalinger for ernæring. Helsedirektoratet (2007) sier at ved å følge disse retningslinjene, vil barn i barnehage få et mat- og måltidstilbud som fremmer helse, trivsel, utvikling og læring (Helsedirektoratet, 2007, s. 3). Også barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver sier noe om barnas helse i forhold til kostholdet i barnehagen. Rammeplanen (2011) sier at barnehagen skal bidra til at barna tilegner seg gode vaner, holdninger og kunnskaper når det gjelder kosthold, hygiene, aktivitet og hvile (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 41-42). Av det Helsedirektoratet, barnehageloven og rammeplanen sier, kan vi se at barnehagen har visse regler eller rammer de må forholde seg til når det kommer til mat og måltidene i barnehagen. Alle som jobber i barnehagen vil gi et tilbud til barna som fremmer helse, trivsel, utvikling og læring, og da må man følge disse retningslinjene og rammene. Men vil man ved å følge disse retningslinjene og rammene gjøre

det på bekostning av å la barna slippe til under planleggingen og gjennomføringen av måltidene i barnehagen?

I artikkelen *5 åringer om mat, måltid og medvirkning* skriver Kathrine Bjørgen (2009) følgende om de førskolebarna hun snakket med; ”I spørsmål om hvilket måltid de likte best oppga barna smøremåltidet i barnehagen som et spesielt trivelig måltid. Dette begrunnet barna med *fordi vi kan bestemme selv maten, hva vi kan spise og hvor mye vi kan spise*” (Bjørgen, 2009, s. 12). Nettopp dette utsagnet viser at barna har lyst til å være med å bestemme, innenfor visse rammer, hva som skal serveres og å lage maten i barnehagen. Måltidet er en sentral og gjentakende hverdagssituasjon i barnehagen, som man gjerne kan relatere til barnas behov for opplevelse av mestring og utvikling av et positivt selvbilde. På grunn av dette bør barnehagen ivareta måltidenes pedagogiske funksjon ved å la barna delta i planlegging og gjennomføring av måltidene i barnehagen. I følge Helsedirektoratet (2007) er det en rekke pedagogiske aktiviteter og mål som kan og bør knyttes til mat og måltider. Eksempler på slike aktiviteter kan være barns delaktighet i matlaging. Torsteinson (2010) sier at å tilbrede mat i fellesskap kan forsterke måltidenes sosiale aspekt og bidra til økt engasjement og deltakelse. ”Å knytte barns rett til medvirkning i måltidssituasjoner i barnehagen handler følgelig om bevisstgjøring av egne tanker, holdninger og handlingsmønstre, og om å ha en kritisk og reflekterende tilnærming til egen måltidspraksis” (Torsteinson, 2010, s. 115). Av dette sitatet kan vi se at bevisstgjøring fra de voksnes side vil ha stor betydning for om barna får mulighet til å medvirke i måltidet som pedagogisk funksjon.

2.3 Voksenrollen

Når det gjelder rollen de voksne har, vil den ha stor betydning for alle former for barns medvirkning i barnehagen, og ikke bare i forhold til måltidene. Hvilket syn hver og en i personalet har på for eksempel barn, barndom og begrepene medvirkning og medbestemmelse vil ha stor betydning for hvordan praksisen i barnehagen blir. § 3 i barnehageloven handler om barns medvirkning, og den sier: ”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet” (Barnehageloven, 2011, s. 2). Selv om det er nedfelt i både barnehageloven og barnehagens planer at man skal ta vare på barns medvirkning, kan praksisen være en helt annen. Med barns medvirkning, som med mange andre faktorer i barnehagen, starter det hele med de voksne. Dersom motivasjonen,

engasjementet og kompetansen for barns medvirkning ikke er til stede hos personalet, vil heller ikke barna få mulighet til å medvirke i barnehagen.

Som nevnt tidligere vil personalet kunne oppleve at det å ha forskjellig syn på begreper som *medvirkning*, kan føre til forskjellige meninger og synspunkt på hvordan pedagogikken i barnehagen skal være. Bae (2006) sier at avhengig av hva man legger i begrepene kan det føre til ulike problemer i praksis. En vid oppfatning av medvirkning kan lett bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen. Personalet kan påberope seg at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barn, og ta det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk (Bae, 2006, s. 8). Det kan være nødvendig at personalet drøfter forskjellene mellom hvordan man forstår innholdet i beslektede begreper, for eksempel *medvirkning*, *medbestemmelse*, *selvbestemmelse* og *innflytelse*. Dette kan være et sted å starte når det gjelder bevisstgjøring av barnehagepersonalets forståelse og ståsted i forhold til praktiseringen av § 3.

Når personalet har drøftet hva begrepet medvirkning betyr og innebærer vil det være nødvendig at de voksne er bevisst hvordan deres syn på barn er og hvordan samspillet deres er med barna. ”I prosesser hvor voksne legger merke til og samspiller med barnas ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt, ligger mulighetene for å ivareta barns rettigheter som deltakende subjekter” (Bae, 2006, s. 12). Medvirkning basert på et syn på barn som deltakende subjekter, innebærer at de voksne må lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder. De voksne må gi barna rom til å kunne uttrykke seg og ha innflytelse ut i fra sin bakgrunn. Vi kan si at det stilles krav til tilstedeværende, inkluderende og engasjerte voksne når det gjelder barns medvirkning. Og for at det skal bli rom for medvirkning i hverdagen må man ikke begrense medvirkning til *en* aktivitet som skjer i visse situasjoner eller på visse tidspunkter i uka, eller bare til å følge visse metoder eller opplegg for å høre barns synspunkter.

2.3.1 Lærings- og endringskompetanse

Da voksenrollen vil ha stor betydning for barnas hverdag i barnehagen, vil som nevnt deres motivasjon, engasjement og kompetanse være avgjørende for kvaliteten på det som planlegges, gjennomføres og evalueres. Utviklingen av læringskompetanse – kunnskaper, ferdigheter og holdninger til å være lærende – blir vesentlig for dagene i barnehagen. ”Det blir

viktig å ha evne og vilje til avlæring – til å legge bort det som ikke lenger er gyldig, og til relæring – det vil si å lære igjen, eller å forstå egen kompetanse i nye sammenhenger” (Gotvassli, 2004, s. 102). Videre sier Gotvassli (2004) at lærings- og endringskompetanse hos de ansatte i barnehagen er viktig, og forutsetter en kultur kjennetegnet av nysgjerrighet, utforskertrang, mot til å eksperimentere og evne til å ikke alltid vite, men tåle kaos og være underveis. Evnen til å være i endring vil være avgjørende for utviklingen hos personalet. Det dreier seg om fleksibilitet og evne til å leve med uoversiktighet og kaos (Gotvassli, 2004, s. 102-103).

Gotvassli (2004) snakker også om ulike læringsnivåer man kan se i sammenheng med hverdagen i barnehagen. Single loop- og double loop-læring er to av disse nivåene. I single loop-læring (enkeltkrets) vil resultatet være definert, og atferden justeres på grunnlag av erfaringer helt til man oppnår det ønskede resultatet. ”Uro i barnegruppen korrigeres ved å bruke ulike typer belønninger eller ved å flytte barn internt i gruppen” (Gotvassli, 2004, s. 106). Double loop-læring (dobbelkrets) inkluderer i tillegg en endring av for eksempel normer, målsettinger og pedagogisk grunnsyn. På dette læringsnivået gjennomgår man oppfatninger og handlingsmønstre og eventuelt endrer dem.

Ut fra hverdagen i barnehagen kan vi se på single loop-læring som et eksempel når man gjør som Gotvassli (2004) sier. Man bruker belønninger eller flytter barn internt for å unngå uro i barnegruppa. Double loop-læring brukes for eksempel i evalueringsarbeidet når de ansatte vurderer ulike aktiviteter, og må endre mål eller normer for å gjennomføre aktivitetene på en tilfredsstillende måte.

Selv om både barnehageloven og rammeplanen (2011) sier at barna har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen, også planlegging og vurdering, vil det ikke si at barna skal delta på og bestemme alt. Det er personalet i barnehagen sitt ansvar å være i samspill med og observere barna, slik at man kan vurdere hva barna interesserer seg for og har lyst til å delta på. Personalet må også være villig til å hele tiden være i endring og utvikle sin teoretiske og praktiske kompetanse. Et personale som er bevisst på hva de legger i begrepet *medvirkning* og hvordan de ønsker å jobbe med det, vil oppleve å få plass til barns medvirkning i hverdagen og ikke bare i visse situasjoner eller perioder.

2. Metode

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, som en bacheloroppgave, må man benytte seg av en metode. I følge Larsen (2008) kan vi se på metoden man velger som et redskap eller verktøy. Hun sier videre at den metoden som velges, får stor betydning for innsamlingsprosessen og resultatene vi kommer frem til (Larsen, 2008, s. 17). Vi kan skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Forskeren må selv velge hvilken metode man ønsker å bruke, ut fra hvilke data man trenger. Dersom dataene er målbare, sier vi at de er kvantitative, det vil si at de kan kategoriseres slik at en kan telle opp hvor mange som gir ulike svar (Larsen, 2008, s. 22). "Kvalitative data er data som sier noe om kvalitative (ikke-tallfestbare) egenskaper hos undersøkelsespersonene. Disse kalles ofte *mykdata*" (Larsen, 2008, s. 22). I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg den kvalitative metoden. Dette på grunn av oppgavens rammebetingelser, som for eksempel omfang og tid, og hvilke data jeg ønsker i forhold til problemstillingen min.

3.1 Kvalitativ metode

Når man velger å bruke kvalitativ metode tar man i større grad sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste og måle. Som nevnt tidligere blir ofte resultatene fra kvalitative metoder kalt *mykdata*. Dalland (2007) sier at i tråd med dette beskrives forskere som benytter kvalitative data som "folkere" (Dalland, 2007, s. 85). Når man benytter seg av kvalitative metoder vil man gå i dybden i problemstillingen, eller problemområdet, og man vil få mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Ofte vil man også være mer fleksibel når man benytter kvalitative metoder, og bruk av ustrukturerte/halvstrukturerte intervju eller observasjoner er metoder som er kvalitativt orientert. Dalland (2007) nevner *helhet* som en faktor som kjennetegner kvalitative metoder. De dataene man samler inn tar sikte på å få frem en sammenheng og helhet, i motsetning til de kvantitative metodene hvor man som regel samler inn data som er knyttet til atskilte fenomener. I følge Larsen (2008) vil man ved kvalitativ tilnærming ofte oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt uten å nødvendigvis si at dette gjelder for flere enn de som var med i undersøkelsen. Hvis det er en slik undersøkelse man vil gjennomføre, bruker vi ikke-sannsynlighetsutvelging (Larsen, 2008, s. 77). I min undersøkelse ønsker jeg å undersøke hvordan den aktuelle barnehagen (barnehage xx) arbeider med barns medvirkning i forhold til måltidene som pedagogisk arena i barnehagen.

Resultatet av denne undersøkelsen vil derfor gjelde for den aktuelle barnehagen, uten at det gjelder for noen andre barnehager.

3.2 Informant og barnehage

Jeg valgte å intervju pedagogisk leder på en storbarnsavdeling og observere barn og voksne i forbindelse med lunsjen over tre dager. Da jeg skulle velge informant og barnehage hvor intervjuet og observasjonene skulle foregå valgte jeg å benytte en skjønnsmessig utvelgning. Larsen (2008) sier at ved skjønnsmessig utvelgning velger forskeren selv ut enheten, og man plukker ut etter ulike kriterier som for eksempel kjønn, utdanning, geografisk bosted osv. (Larsen, 2008, s. 77). De kriteriene jeg hadde for min informant var at det skulle være en pedagogisk leder eller førskolelærer som var ansatt ved en storbarnsavdeling.

Barnehagen jeg gjennomførte intervjuet og observasjonene i er en kommunal barnehage med tre avdelinger. Den ene avdelingen, med barn fra 3-5 år, var igjen delt i to grupper. Jeg intervjuet den ene pedagogiske lederen på storbarnsavdelingen, og observasjonene ble gjort på den ene av de to gruppene på denne avdelingen. På den aktuelle gruppa var det 12 barn og to voksne, hvorav en var pedagogisk leder og en var assistent. På hele avdelinga var det 25 barn og fire voksne, to pedagogiske ledere og to assistenter. Alle planer og aktiviteter var det samme på de to gruppene, slik at hele avdelinga hadde felles mål og aktiviteter.

Personen jeg intervjuet er 35 år og har jobbet som pedagogisk leder i seks år, hvor kun det siste året har vært på storbarnsavdeling.

3.3 Intervju

Når man snakker om kvalitativt intervju har man som mål å innhente kunnskap, som er uttrykt med vanlig språk. Man ønsker altså ikke å kvantifisere. ”Med kvalitativ menes det at intervjuet tar sikte på å få frem nyanserte beskrivelser av den situasjonen som intervjupersonen befinner seg i. For at beskrivelsene skal bli dekkende, er det ofte nødvendig å stille utfyllende spørsmål” (Larsen, 2008, s. 135).

Hvor strukturert man ønsker å ha et intervju, er noe som varierer veldig og noe man bør klargjøre på forhånd. Dersom et intervju er strukturert har man laget en liste med ferdige spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge. I min undersøkelse valgte jeg å bruke kvalitativt

intervju som var halvstrukturert. Jeg valgte å lage en intervjuguide (se vedlegg 1 - intervjuguide) med spørsmål og stikkord som jeg skulle bruke som veiledning under intervjuet. Jeg bestemte meg på forhånd for å være åpen for å variere rekkefølgen på spørsmålene/stikkordene og for å komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Larsen (2008) sier at det anbefales å ha en viss grad av strukturering dersom man har begrenset med tid, og ikke så mye erfaring med intervjuer. Når man har intervjuguide kan denne brukes som en sjekkliste, at alle temaene/spørsmålene er dekket før intervjuet avsluttes, noe som kan gi en trygghet til den som intervjuer. Da det var en viss struktur over mitt intervju, valgte jeg å bruke intervjuguiden som en ramme for intervjuet.

Jeg sendte intervjuguiden min noen dager i forveien, slik at informantene kunne være forberedt. Jeg avklarte også med informantene at det var i orden at jeg kunne bruke båndopptaker og ta opp intervjuet. Det at den som blir intervjuet er orientert om hva de skal delta i og svare på, kan være viktig for tillitsforholdet mellom intervjuer og informant. Dalland (2007) sier at rammene rundt et intervju kan bety mye for kvaliteten på samtalen, og at i de fleste tilfeller er det vi som oppsøker informantene i deres miljø, og ikke motsatt (Dalland, 2007, s. 156). Intervjuet foregikk i den aktuelle barnehagen, på personalrommet, og varte i ca. 20 minutter.

3.4 Observasjon

”Å observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe (...) i pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som oppmerksom iakttagelse” (Løkken & Søbstad, 2007, s. 40). Også her kan vi skille mellom kvantitativ og kvalitativ observasjon som metode. I følge Løkken og Søbstad (2007) har kvantitative studier ofte en delorientering og fokuserer gjerne på enkelte deler ved fenomenet som studeres. I en kvalitativ observasjon prøver man å få en helhetsforståelse og ser på relasjoner mellom mennesker. Vi kan si at kvalitativ observasjon har en større samspillsorientering. Observasjon er i praksis noe som alle mennesker og alle fagområder benytter seg av. Barnehagen er en arena hvor observasjon som metode blir brukt ofte, og er et godt hjelpemiddel for personalet for å kunne si noe om for eksempel utviklingen eller trivselen til barna i barnehagen. Rammeplanen (2011) sier at barns trivsel og utvikling skal fortløpende observeres i barnehagen. Deretter skal man ut fra de observasjonene man gjør, vurdere

barnehagens arbeid. Systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon, og observasjon vil være et hjelpemiddel i dette arbeidet.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke noe vi kan kalle for *direkte observasjon*. Løkken og Søbstad (2007) sier at ved direkte observasjon kan vi få et mer fullstendig bilde av fenomenet vi studerer. Gjennom oppmerksom iakttagelse vil man se hva barna gjør, og disse observasjonene gir grunnlag for refleksjon og videre bearbeiding. Før jeg dro ut i barnehagen valgte jeg å lage en observasjonsguide (se vedlegg 2 - observasjonsguide), med stikkord over hva jeg skulle se etter. Når man vet hva man skal se etter, eller har en del forkunnskaper om det man skal studere, kan man kalle det for en strukturert observasjon.

”Observatørens aktive deltakelse i en situasjon kan variere fra å være dominerende og aktiv deltaker i situasjonen til å ha en fullstendig passiv og nærmest distansert tilskuerrolle” (Løkken & Søbstad, 2007, s. 47). Da jeg gjennomførte observasjonene valgte jeg å ha en ikke-deltakende rolle, altså var jeg tilskuer til det jeg observerte. Hvor mye tid man bruker på å observere vil variere i forhold til hvordan man observerer og hva man ønsker å se etter. Varigheten på de tre observasjonene mine varierte, i forhold til hvor lenge måltidene varte. Jeg valgte å starte observasjonen ca. 15-20 min før måltidet også var observasjonen slutt da måltidet var over. I løpet av observasjonene noterte jeg fortløpende hva som skjedde i forhold til de stikkordene og emnene jeg hadde i observasjonsguiden. Dette kan man kalle loggbok, og om loggbok sier Løkken og Søbstad (2007) at man må skrive om avgrensede hendelser, som skal være en omfattende beskrivelse av det som skjer, og satt inn i den sammenhengen det skjer i (Løkken & Søbstad, 2007, s. 53).

3.5 Metodekritikk

I denne undersøkelsen valgte jeg å bruke kvalitative metoder for datainnsamling. De kvalitative metodene jeg valgte å bruke, intervju og observasjon, er metoder som gir mye informasjon, men som også har noen ulemper ved seg. Når det gjelder kvalitative intervjuer kan man snakke om intervju effekt, eller kontrolleffekt. Larsen (2008) sier at dette er en av de mest åpenbare ulempene ved kvalitative intervjuer. Med intervju effekt eller kontrolleffekt menes det at intervjueren selv eller metoden kan påvirke intervjuresultatet. Det kan for eksempel være at informanten svarer det hun tror intervjueren gjerne vil høre, at man svarer for å gi et godt inntrykk (Larsen, 2008, s. 27). Mange informanter vil i noen tilfeller oppleve

at det er vanskeligere å være ærlig når intervjueren sitter rett overfor seg, enn ved for eksempel avkrysning på skjemaer hvor man er anonym. Også når det gjelder observasjon vil det være visse ulemper. ”Hvis folk vet at de blir observert, kan dette også påvirke deres atferd i en bestemt retning” (Larsen, 2008, s. 27). I tilfeller hvor folk vet at de blir observert, og også vet hva den som observerer ser etter, vil de som observeres kunne oppføre seg annerledes enn de gjør til vanlig. I tilfeller hvor informanten svarer det man tror intervjueren vil høre eller oppfører seg annerledes når man blir observert, vil informasjonen man har samlet inn være verdiløs.

3. Resultat og drøfting

I denne delen vil jeg presentere de fleste funnene jeg fikk fra intervjuet og observasjonene, og drøfte rundt dette. De resultatene jeg har kommet frem til vil jeg drøfte i lys av den teorien jeg skrev i del to. Jeg vil ikke presentere svarene fra alle spørsmålene da jeg heller har valgt å dele også denne delen inn i forskjellig tema, slik som jeg gjorde i teoridelen. Jeg har valgt å dele det inn i to deler, barns medvirkning og måltidet som pedagogisk funksjon. Voksenrollen er noe jeg vil ta for meg under begge temaene, da dette er relevant for de resultatene jeg fikk. Når jeg skriver hva den pedagogiske lederen mener eller sier vil jeg i denne delen referere til henne som informanten.

4.1 Medvirkning

Under intervjuet stilte jeg flere spørsmål som gikk på barns medvirkning. Og selv om det er medvirkning sett i forhold til måltidene som er temaet for min oppgave var det medvirkning i seg selv som ble det store temaet under intervjuet. Om sitt syn på medvirkning sier informanten at det handler like mye om å bli sett som å bli hørt. Hun presiserer flere ganger at når man jobber med barn i førskolealder må man ikke bare høre på det barna uttrykker og sier verbalt, men også det nonverbale språket til barna. Dette vil være spesielt viktig hos de aller minste barna, men er også noe de ofte opplever å må ta hensyn til hos de største. Det er ofte de samme barna som snakker høyest og har mest å si. Og selv om det er viktig at man hører på hva disse barna sier, må man også la de barna som ikke snakker høyest bli hørt. Dette støtter det Kristoffersen (2006) sier om at *alle* barna i barnehagen har rett til medvirkning. For mange pedagoger vil de barna som er stille og som i liten grad tilslutter seg fellesskapet være

en utfordring. Men de stille og forsiktige barna har like stor rett til medvirkning – på deres egne premisser. Videre sier informantene:

Mange vil nok si at medvirkning er retten til å si sin mening og å delta, men for meg handler medvirkning like mye om retten til å uttrykke at man ikke vil delta.

Med dette viser informantene at hun er oppdatert og forstår hva medvirkning handler om. Men hun viser også at gjennom personlig erfaring og evaluering har hun sett at barna av og til kan gi uttrykk for at de ikke vil delta på ulike aktiviteter, og at de også har rett til å avstå fra dette i like stor grad som de har rett til å gi uttrykk for at de vil delta. Personalet i barnehagen må hele tiden ta hensyn til barnegruppa som en helhet, men også se hvert enkelt barn som ett individ med egne tanker og meninger. I mange tilfeller kan det være en utfordring og måtte ta hensyn til hele barnegruppa, samtidig som det stilles krav til at hvert enkelt barn har rett til å bli sett og hørt. Som informantene sier må alle barn, både de som er stille og de som snakker mye, føle at de blir sett og hørt i barnehagen. Alle barna skal bli behandlet likt, men den eneste måten man kan gjøre dette på, er å behandle barna ulikt. Det å observere og ha forståelse for at barn har forskjellige interesser og ønsker vil være avgjørende for om barna erfarer at egne opplevelser og perspektiv er verdt å komme med.

4.1.1 Reggio Emilia

På temaet om hvordan barna får medvirke i barnehagen og hvordan barnehagen jobber for å ta vare på barns medvirkning, forteller informantene i intervjuet at de for noen måneder siden var på studietur, med tema *Reggio Emilia*. Formålet med turen var at personalet skulle bli inspirert til å ta med seg denne pedagogikken og filosofien tilbake til barnehagen. I etterkant av studieturen har personalet ved hele barnehagen plukket ut noen faktorer ved denne pedagogikken som de ønsker å sette ekstra fokus på. De faktorene barnehagen har valgt å jobbe med er nettopp barns medvirkning, pedagogisk dokumentasjon og det fysiske rommet i barnehagen.

Informantene sier: *Siden det ikke er så lenge siden vi var på denne turen har vi ikke rukket å begynne å jobbe med disse momentene. Vi er fortsatt på planleggingsstadiet, men det er disse faktorene vi ble mest inspirert av på studieturen, og som vi ønsker å ta med oss inn i barnehagen vår.*

Som nevnt innledningsvis er barns medvirkning en av de mest sentrale momentene i Reggio Emilia-pedagogikken. Det er mange barnehager i dagens samfunn som er inspirert av pedagogikken fra Reggio Emilia og som velger seg ulike momenter som de velger å fokusere på. Momentene som denne barnehagen har valgt å jobbe mer med i forhold til Reggio Emilia, er tre momenter som henger tett sammen. Dersom det fysiske miljøet er lagt til rette og utformet på riktig måte, vil det kunne innby til barns medvirkning i store deler av hverdagen. Dette støtter det Berit Bae (2006) sier om at å støtte barns medvirkning handler om å gi barna rom i fysisk forstand, for å kunne få mulighet til å virke/handle sammen med andre. De redskapene barnehagen har tilgjengelig og om barna har lov til å bruke de, vil være avgjørende for hvilke muligheter barna har. Hvilke redskaper eller hjelpemidler barnehagen har tilgjengelig vil være en forutsetning for om barnehagen når målene fra alle de tre faktorene de bestemte seg for å begynne å jobbe med.

4.1.2 Voksenrollen og medvirkning

Som nevnt i teoridelen kan en vid oppfatning av medvirkning lett bli vag og uforpliktende for de voksne i barnehagen. Det kan bli et overfladisk begrep man bruker i ulike situasjoner og diskusjoner for å begrunne de valgene man tar på barnas bekostning. Informanten sier:

Alltid når vi planlegger er barns medvirkning hovedtema for de valgene vi tar. Likevel vet jeg ikke hva resten av personalet mener når de bruker dette begrepet. Jeg vet hvilket syn og meninger jeg selv har om begrepet medvirkning, men hva de andre legger til grunn når de bruker det som begrunnelse er jeg ikke helt sikker på.

Selv om man ikke har diskutert hva man legger som grunnlag i begrepet medvirkning vil nok alle som arbeider i barnehage ha en viss felles oppfatning av det. Men en person som har mye faglig kompetanse kan ha ulik oppfatning av begrepet i forhold til en person som har mye praktisk kompetanse fra barnehage. Ut fra hva Bae (2006) sier kan vi si at personalet i barnehage xx burde samtale og diskutert hva hver og en, og de som personalgruppe, mener med begrepet barns medvirkning. Bae (2006) sier at avhengig av hva man legger i begrepet kan det føre til ulike problemer i praksis. Personalet kan påberope seg at de jobber generelt med holdninger om å se og verdsette barna, og ta det mer eller mindre for gitt at de greier å få fram og følge opp barns uttrykk. Uten å vurdere det pedagogiske arbeidet og å samtale om

hvilket syn hver og en i personalet har på ulike begreper, kan ikke personalet med sikkerhet vite at de greier å få fram og følge opp barnas uttrykk.

4.2 Måltidet som pedagogisk arena

I hver barnehage vil praksisen for planlegging, gjennomføring og evaluering være forskjellig. Ved å gjennomføre intervju og observasjoner har jeg fått et inntrykk over hvordan voksne og barn på storbarnsavdelinga i barnehage xx bruker måltidene som pedagogisk arena. I denne delen vil jeg presentere og drøfte de resultatene jeg fikk av intervjuet og observasjonene med tanke på hvordan ansvarsfordelingen og praksisen er i forhold til planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av måltidet er.

4.2.1 Planlegging av måltidene

Personlig synes jeg at jeg i liten grad er med på planlegging av måltidene. Vi bruker lite tid på det. I barnehagen her gjennomføres måltidene på samme måte hver uke, slik vi alltid har gjort det.

Dette sier informanten om hvordan planleggingen av måltidene foregår i barnehagen. Hun understreker at ved spesielle anledninger, som for eksempel julefrokost eller FN-kafè, blir måltidene planlagt og organisert på en annen måte enn til vanlig. Men heller ikke i disse situasjonene bruker barna å delta i noen særlig grad. I tilfeller hvor de voksne ikke har rutiner eller tid til å planlegge i forhold til måltidene, vil det heller ikke være rom for barna å bidra i planleggingen. Måltidet er en sentral og gjentakende hverdagssituasjon, som man kan relatere til barnas behov for opplevelse av mestring og utvikling. Nettopp derfor bør det kunne utnyttes som en pedagogisk funksjon som barna kan delta på. Gotvassli (2004) beskriver lærings- og endringskompetanse som blant annet evnen til å være i endring. Denne evnen handler om både faglig og systematisk fleksibilitet og evne til å leve med uoversiktighet og kaos. Dette har jeg også beskrevet i teoridelen. På den ene siden kan vi si at i følge informanten har ikke personalet evnen til å være i endring og de er lite fleksible, når det gjelder måltidene. De velger å gjøre det på samme måte hver dag og hver uke, fordi det er slik de bruker og gjøre det og fordi det tilsynelatende ser ut til å fungere. På en annen side kan vi si at det ikke er nødvendig å forandre på praksisen de har i forhold til måltidene, nettopp fordi de synes det fungerer godt. Personalet synes kanskje at måltidene oppleves som gode både for barn og voksne, og det er først når det blir snakk om barns medvirkning og deltakelse i

planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet man kan si at det burde forekommet en endring.

4.2.2 Gjennomføring av måltidene

Når det gjelder gjennomføringen av måltidene på den aktuelle avdelinga i barnehagen, fikk jeg god innsikt i hvordan de foregikk i løpet av de observasjonene jeg gjennomførte. De tre dagene jeg observerte lunsjsituasjonen på avdelinga var gjennomførelsen av måltidene stort sett lik alle tre dagene. Alle dagene var det smøremåltid, og på morgenen gjorde en av de ansatte klart pålegget på fat som ble satt i kjøleskapet og tatt frem da klokken var rundt 11. Like før lunsjen gikk en av de voksne på kjøkkenet og dekte på og gjorde det klart til barna skulle komme å spise.

Det jeg observerte i forhold til gjennomføringen av måltidene i barnehagen fikk jeg også bekreftet gjennom intervjuet med pedagogisk leder. Hun sier at det sjeldent blir lagt til rette for at barna kan være med å forberede og lage maten i barnehagen. Også her sier hun at de har kommet inn i et mønster som tilsier at de ikke legger til rette for dette, og at dette er grunnen til at det ikke blir gjennomført. En av dagene jeg observerte kom Siri 5 år inn på kjøkkenet før måltidet:

Siri: Kan jeg få hjelpe til?

Voksen: Selvfølgelig. Du kan ta dette som står her og dekke på bordene.

Siri dekker på fat, glass og pålegg mens den voksne skjærer brød.

Siri: Hva kan jeg gjøre nå da?

Voksen: Nå kan du gå inn på avdelinga og vente til vi skal spise.

I denne situasjonen kan vi se at den voksne tar hensyn til og lytter til barnet når det kommer inn på kjøkkenet. Siri gir verbalt uttrykk for at hun ønsker å hjelpe til og den voksne ivaretar barnets rett som deltakende subjekt ved at Siri får dekke på bordet. Dette støtter det Bae (2006) sier om hvordan de voksne skal ivareta barna som subjekter ved å lytte, legge merke til og samspille med barna. Senere ser vi også at Siri gir uttrykk for at hun ønsker å gjøre mer, men at hun får beskjed om å gå tilbake til avdelinga. På denne måten kan vi også si at den voksne ikke ivaretar Siris interesse og lyst til å hjelpe til og bidra på kjøkkenet. På den ene siden kan man si at den voksne ivaretok Siris interesse for å hjelpe til ved den første henvendelsen fra Siri, men at hun også burde latt Siri hjelpe til mer når hun hadde lyst til det.

En slik situasjon hvor den voksne står på kjøkkenet alene og ett barn kommer inn og henvender seg til den voksne, kan brukes som en uformell situasjon for mye læring og utvikling for dette enkelte barnet. Ved at den voksne hadde inkludert Siri i å dekke bord og å tilbrede resten av maten, kunne Siri hatt stort utbytte av dette. På den andre siden kan man si at selv om man skal fokusere på og ivareta barns medvirkning kan ikke barna delta på og bestemme alt. Det at barna får oppleve at de voksne lytter og tar hensyn det de gir uttrykk for er noe annet enn at barna alltid får bestemme eller gjøre det de ønsker. I slike situasjoner vil det ha stor betydning hvordan den voksne samtaler med barnet. Man kan for eksempel si ”jeg forstår at du synes det er gøy og hjelpe til, men nå begynner vi snart å bli klar for å spise. Så hvis du går inn på avdelinga sammen med de andre barna nå, så kan du heller få lov til å hjelpe meg med maten en annen gang”. Ved å presisere for barnet at man ser og hører hva barnet mener, men at det ikke lar seg gjøre akkurat nå, vil bidra til at barnet føler at hun blir tatt på alvor og får mulighet til å delta i barnehagen.

4.2.3 Evaluering av måltidene

Når det kom til evaluering av måltidene spurte jeg hvilken praksis de hadde i forhold til evaluering og vurdering av alt pedagogisk arbeid i barnehagen, hvor jeg deretter spurte et oppfølgingsspørsmål om hun opplevde at måltidet spesielt hadde blitt tatt opp noen gang.

Informanten sier at det generelt blir satt av lite evaluering til det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Dersom det er noe som ikke fungerer vil de snakke om det, for å finne en løsning på problemet. Men dersom det er momenter de føler at de gjennomfører på en tilfredsstillende måte vil dette sjeldent eller aldri bli evaluert. Hun forteller at hun tror de jobber med en innstilling som sier at dersom det fungerer slik de gjør det, så fortsetter de på denne måten. Også dette kan vi se i forhold til det Gotvassli (2004) sier om lærings- og endringskompetanse. Ved at personalet sjeldent eller aldri evaluerer de aktivitetene eller gjøremålene som utføres på en tilfredsstillende måte gjør at de ikke vil utvikle og utfordre seg selv i den praksisen de har. De viser at de har liten evne til å være i endring. Vi kan også si at personalgruppa til en viss grad bruker det Gotvassli (2004) beskriver som *single loop-læring*. Resultatet personalet vil oppnå er allerede definert. Målene varierer i forhold til hvilke aktiviteter som gjennomføres, men dersom vi bruker måltidet som eksempel så er målet, i følge informanten, at barna skal få i seg tilstrekkelig med mat og å ha en hyggelig stund rundt bordet. I måltidssituasjonene vil derfor de voksne bruke belønninger eller flytte barna internt i

gruppen for å oppnå ro. ”Det blir ikke stilt kritiske spørsmål til pedagogikkens innhold og grunnleggende organisering av barnehagehverdagen” (Gotvassli, 2004, s. 106). Dersom personalet kun bruker single loop-læring vil utviklingen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen utebli. Informanten sier også noe om akkurat dette:

Av og til kan vi voksne si til hverandre: 'i dag opplevde jeg at det var mye uro under måltidet'. Men vi bruker aldri å vurdere dette i den grad at vi setter oss ned og spør oss selv hva som skyldes dette, eller hvordan vi tror måltidene oppleves for barna. Jeg skulle gjerne sett at dette ble gjort, men jeg synes ikke at tiden strekker til for å kunne vurdere alt vi gjør i hverdagen. Grunnen til at måltidene faller litt bort, tror jeg er fordi vi ikke har noen voksne som virkelig interesserer seg for dette temaet her hos oss.

Nettopp dette utsagnet viser at informanten er bevisst at de ikke utnytter måltidet som pedagogisk arena for barna, slik de kan gjøre. De stiller ingen kritiske spørsmål til pedagogikkens innhold og praktiske løsninger, noe som kunne fått et positivt resultat både for voksne og barn. Utsagnet fra informanten viser også at de voksnes rolle og syn på hverdagslige gjøremål vi være avgjørende for hvor stor grad barna få være deltakende i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av måltidene.

4.2.4 Voksenrollen

Som nevnt i forrige avsnitt sier informanten at hun tror at noe av grunnen til at måltidene ikke blir evaluert hos dem, er at det er ingen av de ansatte som interesserer seg spesielt for temaet kosthold. På grunn av dette gis det lite fokus, og blir ikke prioritert i like stor grad som andre faktorer, som i større grad interesserer personalet. Som beskrevet i teoridelen vil personalets motivasjon, engasjement og kompetanse få stor betydning for om barna får medvirke i det pedagogiske arbeidet. Barnehagen kan ha et overordnet mål om at barna skal få ha innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen, også planlegging og vurdering, uten at de blir inkludert i hverdagslige situasjoner, som måltidene er. I noen tilfeller bør personalgruppa i barnehagen snakke om hvilket syn hver og en i personalet har på begreper som for eksempel medvirkning, medbestemmelse og inkludering. Dette sier jeg også noe om i den delen om voksenrollen i medvirkning generelt i barnehage xx. (DRØFT!!)

Et annet tema som kommer opp underveis i intervjuet er de rammene og retningslinjene barnehagene må forholde seg til, når det gjelder mat og måltidene i barnehagen. Informanten sier at det er mange krav og retningslinjer man må ta hensyn til i forhold til dette temaet.

Personlig synes jeg selvfølgelig at barna skal ha et sunt og riktig kosthold. Men når eksperter på ernæring og kosthold går ut i media og sier at barn ikke bør få servert brunost i barnehagen blir det vanskelig for oss å vite hva som er riktig å gjøre. Jeg tror at siden vi kan være litt usikre selv på hva som er "rett og galt", er det også vanskelig å skulle overlate noe av ansvaret til barna.

Når de voksne i barnehagen kan bli usikre på hva som er det beste for barna i forhold til mat og måltider, kan det for mange virke skummelt eller uoppnåelig å skulle inkludere barna i det pedagogiske arbeidet. Som rammeplanen (2011) sier skal barnehagen bidra til at barna får kunnskap og forståelse for betydningen av gode vaner og sunt kosthold. Dersom barna for eksempel skal være med å bestemme hva de vil spise er det helt nødvendig at barna vet hva som er "akseptert" mat i barnehagen, med tanke på hvilke retningslinjer og rammer man må forholde seg til. I den sammenhengen kan vi se hvilken rolle barnehagen spiller som kunnskapsformidler for barna. I teoridelen ser jeg på barnehagen som arena for læring, og hvilket forhold voksne og barn bør ha for å kunne fremme læring. Læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale, og det er som informanten sier, vanskelig å skulle overlate noe av ansvaret til barna når de selv er usikre på hva som er rett og galt. På den ene siden kan man kanskje si at de voksne i barnehagen ser på det som en stor nok oppgave i seg selv å skulle gi barna kunnskap og forståelse for hva et sunt kosthold er. Å i tillegg skulle inkludere barna i hva man skal spise og hvordan man skal organisere måltidene i barnehagen vil, som nevnt, kanskje oppleves som uoppnåelig for de voksne i barnehagen. Men på den andre siden kan man si at nettopp det å inkludere barna i det pedagogiske arbeidet i forhold til måltidene ville vært en flott arbeidsform for å kunne tilegne barna disse kunnskapene. Også her kan vi se på det Gotvassli (2004) sier om single loop-læring. I barnehagen vil ikke all single loop-læring være uhensiktsmessig, men problemet kan være at dette noen ganger blokkerer for nødvendige endringer. I den situasjonen som barnehage xx er i, i forhold til å inkludere barna i det pedagogiske arbeidet, kunne man gjennomgått de oppfatningene og handlingsmønstrene som allerede er gjeldende, for så å eventuelt endre dem.

4. Oppsummering og avslutning

Min problemstilling for denne oppgaven var: *Hvordan arbeider barnehage xx med barns medvirkning i forhold til måltidene som pedagogisk arena?* På grunn av oppgavens omfang og den tiden jeg har hatt til rådighet ble det kun anledning til å intervjué én pedagogisk leder og observere på én avdeling i den aktuelle barnehagen. Som problemstillingen også sier valgte jeg å benytte meg av bare en barnehage til fordel for å intervjué og observere i flere barnehager. Jeg kan derfor verken komme med en konklusjon på hvordan alle barnehager eller hele barnehage xx jobber med barns medvirkning i forhold til måltidene som pedagogisk arena. Det jeg derimot kan si noe om er hva min informant tenker og føler rundt hvordan hun opplever deres praksis rundt dette temaet, og hvordan barna der jeg observerte fikk medvirke under måltidet.

Gjennom undersøkelsene mine ser jeg at informanten har en klar og realistisk forståelse om hva barns medvirkning er og hvilket syn hun har på dette temaet. Likevel viser det seg at det synet hun som fagperson har, ikke samsvarer med det som gjøres i praksis på avdelinga til informanten. Det kommer klart frem at måltidet ikke blir prioritert som pedagogisk funksjon, og informanten sier selv at de ikke utnytter måltidet slik de kunne gjort. Gjennom hele denne oppgaven har jeg fokusert mye på voksenrollen og hvor viktig de ansatte i barnehagen er for hverdagen til barna. Nettopp de resultatene jeg fikk ut av undersøkelsene mine viser at de voksnes tanker, motivasjon og kompetanse har stor betydning, og er grunnlaget for det meste som skjer i barnehagen. At de voksne samtaler og diskuterer rundt hvilket syn de som enkeltpersoner og barnehagen som helhet har på ulike begreper som for eksempel medvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse, er avgjørende for hvordan praksisen blir. Dette var noe de i barnehage xx ikke hadde gjennomført og informanten sa selv at hun gjerne skulle sett at det hadde blitt gjennomført, men at tiden ikke strekker til for å vurdere og diskutere alt som gjøres i hverdagen. Som nevnt er måltidene en sentral og gjentakende hverdagssituasjon som man i utgangspunktet kunne vært en effektiv læringsarena for barna. Ut fra resultatene ser jeg at informanten synes det er vanskelig å inkludere barna i det pedagogiske arbeidet når de voksne selv ikke har gode rutiner som grunnlag.

Det kommer også frem at informanten synes det er vanskelig å inkludere barna i det pedagogiske arbeidet i forhold til måltidene på grunn av alle rammene og retningslinjene fra for eksempel rammeplanen og sosial- og helsedirektoratet, som man må forholde seg til.

Informanten presiserer at opplysninger fra eksperter og ernæringsfysiologer gjennom media er med på å påvirke de valgene som tas i barnehagen. Kosthold og helse er et aktuelt tema i dagens samfunn og gjennom dette forskningsprosjektet har jeg fått bekreftet de tankene og erfaringene jeg selv hadde om at det er krevende å inkludere barna i det pedagogiske arbeidet når man har lover, retningslinjer og rammer man må forholde seg til.

Når jeg ser på valg av metode og gjennomføringen av bacheloroppgaven min synes jeg det kunne vært interessant å intervjuet og observert flere informanter og barnegrupper. Jeg ville da fått bekreftet eller avkreftet de resultatene som jeg har kommet frem til i denne oppgaven. Jeg kunne sammenlignet dataene og sett om det hadde vært de samme tendensene på andre avdelinger og barnehager som det var på den aktuelle avdelingen i barnehage xx. Selv om jeg fikk bekreftet noen av de tankene jeg hadde på forhånd har jeg også lært mye nytt gjennom denne prosessen. Min oppfatning av hvordan arbeidet med barns medvirkning i forhold til det pedagogiske arbeidet bør eller kan gjøres, har endret seg flere ganger i løpet av denne tiden. Gjennom intervjuet og observasjonene viser resultatene at de voksnes tanker og meninger får stor betydning for hverdagen til barna, noe som har gitt meg en større forståelse for at jeg som pedagogisk leder vil være en viktig faktor for om barna får en omsorgsfull og trygg oppvekst i barnehagen.

Referanseliste:

- Bae, B. (2006) *Perspektiver på barns medvirkning i barnehage*. Kap 1 i: Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bjørger, K. (2009) *5 åringer om mat, måltid og medvirkning*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr 01. 2009.
- Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forsidebilde, lastet ned fra: <http://www.somebody.no/barn/>
- Gotvassli, K.Å. (2004) *Et kompetent barnehagepersonale – om personal- og kompetanseutvikling i barnehage*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helsedirektoratet (2007) *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Kristoffersen, A.E. (2006) *En forskjell som må føre til en forskjell – om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet*. Kap 3 i: Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. (2008) *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om barnehager (barnehageloven). (2011) Lov av 17. juni 2005, nr. 64, med endringer av 2010 og 2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lækken, G. & Søbstad, F. (2006) *Observasjon og intervju i barnehagen*. (4. Utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Redd Barna (2010) *Barnerettigheter – ideer til metodiske opplegg i barnehage og småskole*. Oslo: Redd Barna.

Rinaldi, C. (2009) *I dialog med Reggio Emilia – lytte, forske og lære*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torsteinson, H. (2010) *Måltider i barnehagen – en utforskende og vurderende praksis*. Kap 8 i: Wilhelmsen, B.U. & Holthe, A. (red). (2010) *Måltider og fysisk aktivitet i barnehagen – barnehagen som arena for folkehelsearbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wittek, L. (2012) *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

- Bakgrunnsopplysninger
 - alder
 - stilling
 - hvor lenge har du jobbet i denne stillingen, hvor lenge har du vært i denne barnehagen?
 - hvordan er sammensetningen av ansatte i barnehagen/avdelinga (hvor mange ansatte, fordelingen menn/kvinner, hvilke stillinger og utdanning)?
 - Hvor mange barn er det (jenter/gutter)?
- Beskriv måltidet på avdelinga
 - antall bord, voksne og barn
 - får de velge hvor de skal sitte?
 - hvilken type mat spiser de?
 - synges det sang før måltidet?
 - er det regler som barna må forholde seg til (skrevne og uskrevne), hvilke?
 - hvordan er det når måltidet er ferdig, må de vente til alle er ferdig osv?
- Hvordan jobber dere for å følge retningslinjene i forhold til kosthold i barnehagen?
- Hvordan jobber dere for å lære barna hva et sunt og godt kosthold er?
- Hva legger du i barns medvirkning?
- Synes du det er lett eller vanskelig å ivareta kravet om barns medvirkning?
- Hva handler medvirkning under måltidet om for deg?
- Hvordan medvirker barna i forhold til måltidene i barnehagen?
 - får de bestemme hva de skal spise?
 - får de være med å lage mat, dekke bord osv?
- Ser du noen spesielle utfordringer i forhold til medvirkning under måltidet?
- Er det noe du vil tilføye som du synes er viktig i forhold til barns medvirkning når det gjelder kosthold?

Vedlegg 2 – Observasjonsguide

Hva jeg skal se etter:

- Når, hvordan og hvem lager og tilbereder maten.
- Er barna til stede når maten lages og tilberedes.
- Hvilke rutiner er det før maten, for eksempel vaske hender, vente til alle er klare osv.
- Bestemmer barna selv hva de spiser (dersom det er smøremåltid)
- Er det regler å forholde seg til. For eksempel sang før maten, hendene i fanget osv.
- Er det greit å søle og grise
- Hva skjer når barna er ferdige, må de for eksempel vente til resten av barna er ferdig.
- Rydder barna opp selv
- Hvordan er de voksne, sitter de ved bordet sammen med barna, er de "kontrollerende", lar de måltidet gå som det går