

**STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER**

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
--------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------	--

Uddannelsens navn	Lærings- og forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Speciale afhandling	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Johanne Skovløkke Svensson	141548	
Afleveringsdato	Den 31/5 - 2018	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Speciale titel: Mere faglighed omkring frokostbordet – skaber maddannelse blandt børn Resultater fra en læringsintervention i børnehave: Didaktisk læremiddel kan styrke samtalerne der føres om maden omkring frokostbordet	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	133.470	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Bent Egberg Mikkelsen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Indholdsfortegnelse

Forord	4
Summary.....	5
Indledning.....	7
Problemfelt.....	8
Problemformulering.....	9
Anden relevant forskning	11
Det videnskabsteoretiske ståsted	15
Metodeafsnit.....	16
Den indledende rekruttering	16
Deltagende observation.....	17
Aktionsforskning i projektet	18
Fremtidsværksted	19
Interventionen.....	20
Målinger	21
Metodisk greb – hermeneutikken	22
Teori om didaktik.....	22
Didaktik i dagtilbud.....	24
Dannelse og didaktik	25
Æstetik og maddannelse	27
Præsentation af læringsmateriale	28
Præsentation af empiri	36
Deltagende observation	36
Fremtidsværksted	38
Afprøvning af læringsmateriale/ Interventionen	43
Del 1: Resultat og analyse.....	45
Samtalerne omkring frokostbordet	45
Opsamling første del	50
Del 2: Resultat af madspildsmåling og lydmåling	51
Madspildsmåling	51
Decibelmåling.....	53
Diskussion	55
Konklusion	60
Litteraturliste	62

Forord

Nærværende speciale er skrevet på kandidatuddannelsen i "Læring og forandringsprocesser", hvor begreberne "læring og forandring" kan ses som fænomener der er nært beslægtede, netop fordi de kan forstås på mange måder, og ofte kan læring opstå gennem et forandringsarbejde. Knud Illeris definerer begrebet læring bredt: *"Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris, 2009, 15). I sin definition lægger Illeris vægt på, at læring indebærer en ændring, som er varig eller indtil ny læring opstår. Sociale forandringsprocesser og forandringsskabelse skal komme fra mennesker selv, og historiens udviklingsretning er ikke givet på forhånd, men åben for forandring fra handlende menneskelige aktører, hvorfor samfundsvidenskabelige forskning må bidrage engageret til denne sociale forandring (Bilfeldt et. al. 2014, 7).

Dette speciale handler om et forandringsprojekt i en børnehave, hvor formålet med projektet har været at styrke børnenes æstetiske oplevelse af maden omkring frokostbordet, i samspil med de voksne. Der er derfor udviklet et læringsmateriale, sammen med både pædagoger og køkkenpersonale. Læringsmaterialet er efterfølgende blevet testet i børnehaven og der er set på pædagogernes oplevelse af om interventionen har gjort en forskel i samtalerne mellem pædagoger og børn under frokosten. Derudover er der foretaget en måling på madspild og en måling af støjniveauet efter interventionen. Forandringsprojektet har derfor handlet om at skabe en intervention, i et tværfagligt perspektiv, hvor formålet har været at kvalificere rammen omkring måltidet.

Baggrunden for projektet udspringer af en interesse, som er opstået gennem mit tidligere arbejde i en børnehave, hvor jeg lavede mad til børnene, sammen med børnene, og stod for forskellige madaktiviteter. Jeg oplevede, at personalet der spiste med børnene ofte fandt det udfordrende, når det handlede om at formidle maden og de fortællinger der knyttede sig til. Ind imellem var der mangel på kvalificerede pædagoger og ofte manglede vikarer og studerende inspiration til at tale om maden. Jeg blev derfor nysgerrig på hvordan jeg, med afsæt i min faglige viden inden for ernæring og sundhed, kunne understøtte pædagogen i arbejdet med børnene omkring frokostbordet, og hvilke redskaber der kunne udvikles, således at spisepraktis blev mere strømlignede og bedre styret.

Tak til Steen, Erika, Tue og Lærke for hjælp til gennemlæsning. Tak til Ken for pc og tak til Børnehaven for at give plads til undersøgelsen. Og tak til familier og venner for hjælp, når det brændte på.

Maj 2018, Johanne Skovlørkke Svensson

Summary

The present master thesis is concerned with a project in kindergarten setting. The purpose of the project was to create an educational intervention to strengthen the children's aesthetic experience during their lunch together with the adult caretakers. Based on the didactic model proposed by Hiim & Hippe I developed educational material to enhance the conversation during lunch. The educational material contained pictures of, as well as small stories related to the different food items. The aim was to thus to create attention towards the food items that were ingested and hereby enhance the children's aesthetic experience and their critical sense of the social historical context.

The educational material and the didactical considerations were developed through interactions with the caretakers keeping in mind that research must contribute to social change in a democratic way. I therefore engaged the caretakers in a future workshop to have them seek ownership over the project and to ask for their contribution to the final educational material. The intention was to discuss challenges that arise when dealing with education in the context of eating.

The educational material was subsequently tested in the kindergarten and measurements of the caretakers' immediate experience were collected as well as measurements of food waste and the level of noise.

The intervention showed that during the subsequent lunch session the caretakers as well as the children referred back the knowledge obtained during the intervention session. In the result section of this thesis I present the reader with examples from three different conversations that highlight this. According to the theories by Carlsen these conversations are important toward obtaining 'food literacy' and furthermore educational processes that relies on obtaining 'food literacy' should include storytelling and imagination as a way to create multiple dimensions of reality for the child. The conversations that were held around the lunch table showed suggested that more dimensions of reality were indeed created for the children.

The level of sound was markedly decreased after the intervention compared to before the intervention. A baseline measurement shows a decrease in noise levels from 82 (dB) to 72 (dB) before and after the intervention.

Moreover, the food measurements made show the results from a baseline measurement and a measure after the intervention in relation to the percentage assessment of food waste, from two different courses. From "course 1" which is coalfish and "course 2" that is ratatouille. Less food was wasted after intake of "course 1" compared to "course 2". However, the results also showed that children that normally do not

prefer “course 2” wasted less food than they usually did. This could indicate that the intervention as such may have had a positive effect on those children.

The research work concludes that a greater focus on professionalism during lunch and the involvement of kitchen staff's professional skills in children's institutions can generally contribute and enhance children's 'food literacy'.

Indledning

Historisk set har flere nedslag gjort sig gældende i danske daginstitutioner, et er bl.a. indførelsen af forældrebestyrelser i 1993, som var med til at sætte dagsordenen for etablering af års- og virksomhedsplaner i daginstitutionerne. Dette førte til at loven og bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner i 2014 blev udviklet. Dette nye skift imod et nationalt børnehavedtryk og et fælles curriculum blev samtidig startskuddet til diskussioner omkring hvilken rolle daginstitutionerne skulle have og spille i forhold til børnelivet generelt (Sansolios, S., Mikkelsen, Bent 2013, 164).

Et andet historisk nedslag kom med den nye lov om fleksible frokostordninger i 2011. Denne ordning betød, at en fælles frokost blev en realitet i mange af landets daginstitutioner, og på den måde gik man bort fra at spise medpakker medbragt hjemmefra, til i stedet for at servere en fælles frokost til alle børn, tilberedt af køkkenpersonale i et mindre produktionskøkken i daginstitutionen. Formålet med frokostordningerne var blandt andet at sikre, at alle børn fik et dagligt lødigt måltid for på den måde at styrke den præventive folkesundhedsindsats, i form af sundere børn og sundere madvaner (Kost.dk). På den måde havde initiativet med en frokostordning i daginstitutioner primært et sundhedsmæssigt sigte. Men frokostordningerne stiller imidlertid også nye krav til sundhedspædagogikken om at omstille sig til en ny måltidssituation, og at denne sundhedspædagogik kan integreres i den pædagogiske praksis (Sansolios, S., Mikkelsen, Bent 2013, 168)

Den nye frokostordning har blandt andet medført, at daginstitutionerne har fået en ny fagprofession "i huset", det er enten en kokkeuddannet, en professionsbachelor i ernæring og sundhed eller andre med en sundheds- og ernæringsmæssig baggrund, der er ansat. En undersøgelse fortaget for FOA om 'kost i daginstitutioner' i 2010 viser at de institutioner, der har ansat køkkenpersonale, har 10 pct. ansat en kok, 46 pct. har ansat en økonoma/ernæringsassistent og 46 pct. har ansat ufaglært køkkenmedarbejdere (Foa.dk). Disse tal siger noget om, at der i over halvdelen af landets institutioner er ansat personale der fagligt set har forudsætninger for at skabe sund og lødigt kost, naturligvis, men fagligheden i køkkenerne åbner også op for muligheden at skabe nye pædagogiske (mad) praksisser med blik for det tværfaglige samarbejde blandt pædagoger og det køkkenfaglige personale. Undersøgelsen fra FOA finder, at kun et mindretal af institutionerne inddrager det faste køkkenpersonale i det pædagogiske arbejde og en stor del af køkkenpersonalet kunne godt tænke sig at styrke kontakten til det pædagogiske personale (Foa.dk)

I et lærings- og et dannelsesmæssigt perspektiv på måltidet i daginstitutioner er det også vigtigt at forstå de paradoksale udfordringer daginstitutionerne har stået og står overfor, når der tales om læring. De

oppositionelle synspunkter handler om, at der er dem der går ind for at daginstitutioner i større grad skal være orienteret mod læring, over for de der mener at daginstitutionens liv skal handle om leg og dannelse (Kampmann 2014, 15). Derudover findes der dem, som mener at daginstitutionspædagogikken skal være inspireret af det bedste fra de to verdener (ibid.). Disse anskuelser handler grundlæggende om, hvad der egentlig skal være daginstitutionens samfundsmæssige opgave. I tillæg hertil opstår dilemmaet omkring, hvem der bærer ansvaret for at opdrage og "maddanne" børn til at smage og sidde stille omkring et fælles måltid i daginstitutionen. Er det de køkkensansvarlige, der har ansvaret for at bringe mere maddannelse ind omkring frokostbordet, er det forældrenes opgave, eller er det pædagogernes? Uanset er denne opgave vigtig at fokusere på, da børns tidlige udvikling og læring i daginstitutioner har positiv betydning for barnets hverdagsliv (Fremtidens dagtilbud 2016) Og rammen omkring måltidet i daginstitutioner er et oplagt sted at fokusere på at lære børn om madvarer generelt og de interessante tilberedningsmetodikker og historier der knytter sig hertil.

Problemfelt

Problemet og udfordringen skal ses i lyset af det stigende fødevarerudbud, der dominerer verdens forbrugerkultur og udfordrer sundheden hos mange børn og unge. Udviklingen stiller ligeledes krav til at man som forbruger klædes på til at kunne navigere i et accelererende antal af valgmuligheder. Disse valg kan være svære at træffe i en tid, hvor oplysninger om maden er talrige samt modstridende, og samtidig med at eksponeringen af madvarer er blevet større. Det handler derfor om, at man som forbruger bliver bedre til at reflektere over og kvalificere sine madvalg.

I forhold til madspildsproblematikken viser en undersøgelse fra MAPP-centeret, Aarhus Universitet, at yngre danskere under 30 år ved mindre om mad end deres forældres generation, især i forhold til opbevaring, sundhed og smag. Judith Kyst, der er direktør i institutionen Madkulturen under Miljø- og fødevarerministeriet mener, at noget af årsagen til dette kan ses som et grundlæggende tab af dannelse i vores omgang med mad.

Der ligger derfor en samfundsmæssig opgave i at klæde børn og unge bedre på til at kunne træffe kvalificerede madvalg, både når det kommer til etisk forsvarlighed, videnskabeligt begrundede valg og lystbetonede valg. Og dannelse i forhold til mad, kræver kompetente undervisere og tid og rum til at fordybe sig.

En videnspublikation fra 2016 viser, at daginstitutioner har stort potentiale i forhold til at styrke børns udvikling og læring (Fremtidens dagtilbud 2016), og at børns tidlige erfaringer og læring ikke kun har en

positiv betydning for barnets hverdagsliv. Det påvirker også børns fremtidige læringsmuligheder og livsduelighed generelt. Kvaliteten af samspillet og dialogen mellem pædagoger og børn har betydning for børnenes læring. I "Fremtidens dagtilbud" viser undersøgelsen, at pædagogerne har svært ved at understøtte børnenes læring og de finder en lav grad af stilladseret læring i dagtilbuddene. Der argumenteres for, på baggrund af resultaterne, at der er et potentiale for at styrke kvaliteten af interaktionen mellem pædagog og barn i dagtilbud, ved fx at understøtte det pædagogiske personale i at være sprogligt rige rollemodeller.

Problemformulering

"Hvordan kan en ny didaktik styrke de pædagogiske samtaler omkring frokostbordet med børn, og hvilke resultater viser en læringsintervention der vægter didaktiske overvejelser omkring maden der spises?"

Med afsæt i ovenstående problemformulering ønsker jeg at undersøge, hvordan der kan udvikles en ny didaktik/ et læringsmateriale, som kan anvendes af det pædagogiske personale under frokosten i en børnehave. Ønsket om et pædagogisk redskab/værktøj til bedre at kunne tale om maden under måltidet, er noget børnehavens personale selv efterspørger, og med afsæt i dette ønske vil jeg undersøge hvordan det er muligt i fællesskab med personalet, at udvikle et pædagogisk værktøj/redskab til hjælp under frokosten for det pædagogiske personale.

I min undersøgelse vil jeg have fokus på, at dette forandringsprojekt bliver til i fællesskab med det involverede personale, for på den måde at sikre at der tages ejerskab. Jeg vil sammen med personalet undersøge hvilke initiativer der er mulige at igangsætte, for at understøtte pædagogen i spisesituationen, og på en eksperimenterende måde afprøve en eller flere ideer sammen med personalet.

Formålet med læringsmaterialet/didaktikken er at styrke interaktionen mellem pædagogen og barnet i, hvad der spises og om maden der spises. Det er hensigten og ønsket med projektet at trække på den faglige viden der ligger hos køkkenpersonalet, og i fællesskab få integreret denne faglige viden hos det pædagogiske personale, som spiser med børnene. På den måde styrkes den (kulinariske) kvalitet omkring frokostbordet, hvilket er ønskværdigt, både for det pædagogiske personale og for børnenes oplevelse af måltidet og de positive effekter en styrkelse heraf vil have.

For at kunne besvare ovenstående problemformulering har jeg udarbejdet følgende erkendelsesopgaver, som skal guide læseren (og mig) igennem de emner jeg har søgt at belyse som vigtige for projektet, og emner som hjælper til at udarbejde konkrete arbejdsspørgsmål (Olsen, B., Pedersen, K. 2015, 58)

Hvordan kan køkkenpersonale i daginstitutioner arbejde bedre sammen med det øvrige personale?

Hvordan begribes læring/didaktik i daginstitutioner historisk set?

Arbejdsspørgsmål:

- Hvordan kan "samling" anvendes som læringsrum, og samtidig styrke interaktionen mellem pædagog og barn omkring spisebordet?
- Hvordan kan læring og didaktik inddrages omkring frokostbordet?

Anden relevant forskning

Dette afsnit vil vise, hvordan nærværende projekt placerer sig inden for anden relevant forskning i feltet. Inden for feltet "daginstitutioner, didaktik, måltider og læring" findes der flere forskningsrapporter med forskellige fokus. Litteratursøgningen er foretaget med udgangspunkt i søgestrategien de 5 W'er. (What, where, words, work, wow) Som udgangspunkt er der søgt på Google Scholar, bibliotek.dk, AUB og forskningsdatabasen. Specialet tager afsæt i den eksisterende forskning på området, og vil med dette afsnit stille sig i position til denne eksisterende forskning.

Litteraturstudie: Maddannelse, Madmod og Madglæde (2015):

Et litteraturstudie fra fødevarestyrelsen fra 2015 forsøger at beskrive begreberne maddannelse, madmod og madglæde, og hvilken betydning daginstitutioners madkultur og måltidspædagogik har i forbindelse hermed. Rapporten har til formål at understøtte og kvalificere Fødevarestyrelsens indsatser i måltidspædagogiske sammenhænge. Bl.a. for at udvikle indsatser og aktiviteter, der kan integreres i det pædagogiske arbejde. Litteraturstudiet søger derfor et vidensgrundlag vedrørende mad og måltider, der kan sættes i relation til læring og kompetenceudvikling. Undersøgelsen har tre fokuspunkter; den søger at afdække hvilke måltidskulturelle indsatser der motiverer børn til at spise sund mad. Derudover hvilke gavnlige effekter der kan opnås via måltider i daginstitutioner.

Erkendelsesgrundlaget for litteraturstudiet der her beskrives er baseret på ideen om at sund kost alene, ikke er nok til at motivere børn til at spise sundere. Og udgangspunktet er ligeledes en erkendelse af, at flere studier viser at pædagoger er bekendt med hvad børn skal og ikke skal spise, men at pædagoger generelt mangler viden om måltidspædagogiske redskaber, som skal hjælpe til hvordan de får børn til at spise og hvilken rolle de selv bør spille. Det er med dette udgangspunkt rapporten søger at klarlægge den viden der findes i forvejen i litteraturen og hvilken viden der savnes.

I det følgende vil der være en kort opridsning af forskellige begreber og metoder, som litteraturstudiet fremhæver i relation til den overordnede forståelsesramme inde for temaerne "maddannelse, madmod og madglæde".

Saperemetoden:

I forhold til den tvivl der hersker i institutioner omkring hvordan måltidet skal forløbe mest hensigtsmæssigt, fremhæver rapporten en metode som hedder Saperemetoden. Denne metode er bare en ud af mange metoder, og kan forstås som en slags operationalisering af begrebet maddannelse i praksis.

Saperemetoden handler om at få barnet til at udtrykke forskellige smage. Og kan inddeles i fem hovedformål for barnet som handler om 1: At børn skal lære sine sanser og sin smag at kende. 2: Børn skal udvikle evner til at udtrykke sig verbalt. 3: Børn skal turde prøve nye levnedsmidler. 4: Børn skal få større variation i det der spises og 5. Metoden skal skabe flere bevidste forbrugere. Formålet med metoden er at uddanne børn i smagstræning, således at de bedre kan udtrykke behov, og overordnet handler det om at barnet uddannes til at blive en mere bevidst forbruger. Metoden er testet i flere lande, bl.a. Finland, Sverige og i Danmark, og viser at sansetræningen fører til at børn tør prøve at smage nye typer af madvarer og at de bliver mere bevidste omkring smag, men ifølge litteraturstudiet påviser ingen af studierne at metoden leder til sundere madvaner hos børn.

I forhold til nærværnede projekt, er Saperemetoden en konkret metode, hvor fokus er på smagstræning. Nærværende projekt har fokus på at kvalificere samtalerne omkring frokostbordet, i interaktionen mellem pædagog og barn. I tråd med dette projekt, er det overordnede formål med Saperemetoden at uddanne barnet til at blive en mere bevidst forbruger.

Centrale feeding styles:

Der er beskrevet forskellige teknikker pædagogerne kan anvende i spisesituationen. Det er teknikker som kaldes "feeding styles" og er inspireret af studier af "parenting styles", som er teknikker forældre anvender for at få børn til at spise. Disse "feeding styles" kategoriseres i 3-4 typologier, som hver især repræsenterer forskellige tilgange til måltidet og barnets spisning. Det beskrives, at i flere undersøgelser betegnes typologierne som 1: "autoritativ" som er kendetegnet ved en høj grad af involvering. Ved denne typologi handler det om at tale til barnets fornuft, ved bl.a. at rose barnet og tale til barnets fornuft. 2: "autoritær" som er præget af kontrol via anvisninger og belønning. Samt restriktioner på hvor meget og hvad barnet må spise. Og den 3.: "eftergivende/overbærende". Denne typologi er i modsætning til den autoritære kendetegnet ved at der er en meget ringe grad eller ingen grad af kontrol, og man lader barnet spise hvad det fortrækker. Det beskrives at flere studier viser at de forskellige "feeding styles" har forskellige virkninger på indtagelse af forskellige fødevarer. I litteraturstudiet refereres til studiet af Patrick og Nicklas, 2015: A review of family and social determinants of childrens eating patterens and diet quality.

Nærværende projekt har fokus på at kvalificere dialogen i interaktionen mellem barn og voksen ved at tale om maden, som knytter sig til den autoritative feeding style.

Et studie: "Socializing taste". Publiceret i Ethnos: Journal of Anthropology. (Ochs, E., Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (2010):

Studiet er baseret på en undersøgelse af 10 italienske familier og 10 amerikanske familier med børn fra 3-6 år. I alt blev 27 italienske middage og 20 amerikanske middage videooptaget og via diskursive analyser af samtaler ved middagsbordet sås det hvordan familierne sprogligt socialiserer børn til en ganske bestemt forståelse af mad og hvordan disse forståelser af mad og måltider er meget forskellige.

Resultaterne viser at de amerikanske familier lægger vægt på mad som næring, et materielt gode samt belønning, og der lægges mindre vægt på at maden er noget der skal nydes. Omvendt forholder det sig med de italienske familier som ser maden som nydelse og er essensen af deres måltidssocialisering. I de amerikanske familier fokuseres der i højere grad på hvad der bør spises og omvendt i de italienske familier fokuseres der på lyst. Disse forskellige syn påvirker også teknikkerne forældrene anvender i forhold til at få børnene til at smage. Det beskrives at de amerikanske familier indgår "kontraktlignede" forhold med børnene hvor der aftales hvor meget der skal spises, samt moralske påbud. Modstat gælder det de italienske familier, der omtaler maden i positive vendinger og ikke benytter trusler. De italienske familier fokuserer på børnene som individer der skal udvikle deres egen individuelle smag. Anderledes er det for de amerikanske familier som ser børnene som en samlet gruppe, hvis smag adskiller sig fra de voksnes. For eksempel så konstruerer amerikanske familier diskursivt grøntsager som noget børn ikke kan lide og derfor bør spise, mens dessert frames som noget børn elsker at spise.

Studiet viser hvordan sociale og kulturelle forhold påvirker og influerer på "smag" og derfor understreges det at børn kan socialiseres til en ganske bestemt smag.

Child-care environment and dietary intake of 2- and 3-year-old children. Gubbels et al. (2010):

Et hollandsk studie undersøger hollandske daginstitutioner (børn 2-3 år) og forholdet mellem det sociale miljø og indtaget af mad. Gennem observationer af ni daginstitutioner og observation af 135 børn morgen, middag og eftermiddag blev børnenes kostindtag registreret. Metoden der blev anvendt var observation gennem en miljøvurdering og en observations tjekliste til at strukturere det fysiske og sociale miljø. Studiet viser at forskellige miljømæssige faktorer, herunder servering af maden og personalets adfærd omkring maden, havde signifikant indflydelse på børnenes indtag af mad. Det vil sige, at det at tale om maden under måltidet, førte til et højere indtag af kostfibre.

Projekt Dagmar (2010): Sansolios, S., Mikkelsen, M., Mikkelsen, B. Aalborg Universitet, Kbh. 2010.

Et andet forskningsprojekt fra 2010 undersøgte mulighederne for at skabe en anderledes virkelighed omkring madordningerne i børnehaver, således at madpædagogik og madpraksis fik en større betydning i forhold til børnenes dannelsesproces. Projektet hedder Dagmar og undersøgte hvordan madpædagogik og

anderledes madpraksis kan bidrage til mere sunde og sundhedsbevidste børn, og på sigt sundere voksne. Projekt Dagmar har sat fokus på og vist hvordan der gennem leg, gennem spil og sprog omkring mad og måltider kan skabes et større madengagement hos børn og pædagoger i børnehaver. Gennem et evalueringsarbejde med en børnehave som ønskede klarhed over deres erfaringer med mad og måltider i deres arbejde, afviklede projekt Dagmar pædagogiske aktiviteter og metoder til effektmålinger. Projekt Dagmar er et enkeltcase interventionsstudie baseret på forskellige målemetoder, til at måle effekten af interventionen og samtidig evaluere de anvendte pædagogiske værktøjer. Undersøgelsen viser at de madpædagogiske aktiviteter i børnehaven har haft en positiv indflydelse på børnenes indtag af frugt og grønt. Samtidig er der sket en stigning i børnenes ordforråd omkring frugt og grøntsager. Smagsworkshoppen viser at flere børn turde smage på noget de ikke havde smagt før. Undersøgelsen viser endvidere at det pædagogiske personale efterspørger et kompetenceudviklingskursus inden for børns mad og madpræferencer.

Børnehaveprojekt Periscope (2009): (Caroli et al., 2011; Mikkelsen, 2011b; Sansolios & Mikkelsen, 2011; Sansolios et al., 2010a)

Dette projekt handlede om at undersøge sundhedsstatus og sundhedsadfærd blandt børn i børnehaver, og er gennemført i Italien, Polen og Danmark. Projektets formål var endvidere at teste og udvikle interventioner, der kunne fremme sund spisning, maddannelse og fysisk aktivitet i børnehaver. Og samtidig var målet at bidrage til en ny normalitet, i forhold til pædagogernes opfattelse af ansvar og varetagelse af sundhedsfremmende opgaver, herunder rollemodeller. Projektet viste at pædagogerne generelt følte et medansvar for at lære børnene om sund mad, men der var uenighed omkring, hvordan og hvor denne læring skulle finde sted. Projektet viste at pædagogernes ernæringsfaglige viden hovedsagligt var "egen lægmandsviden" og der var ikke fokus på temaerne "mad og måltider". Ansvar for denne vidensformidling placerede pædagogerne hos det køkkenfaglige personale.

Det videnskabssteoretiske ståsted

Specialets videnskabssteoretiske ståsted læner sig op af den teoretisk-videnskabelige tradition kritisk teori, som også aktionsforskningen som videnskabelig metode har rødder i (Bilfeldt et. al. 2014, 19). Den kritisk teoretiske forskningstradition opstod i 1930'erne og udsprang af Frankfurterskolen (Elling 2015, 208). De tidligste grundtræk ved denne retning, kom fra to filosoffer Max Horkheimer og Theodor W. Adorno med deres fællesværk *Oplysningens dialektik*, som står som milepæl for udviklingen af kritisk teoris positioner (Elling 2004, 207). Værket blev fundament for tidens videnskabelige arbejde med kendetegn som kulturkritik, ideologkritik og civilisationskritik (ibid.) Senere kommer Jürgen Habermas til at spille en rolle i forhold til at nytænke den kritiske teoris ståsted, fordi værket i efterkrigstiden havnede i en blindgyde og mistede sit emancipatoriske afsæt (ibid.). Grundtanken for Frankfurterskolen og kritisk teori opstod, som jeg læser det, som en grundlæggende undren over hvordan tyske arbejdere og funktionærer (oplyste mennesker) under nazismens opblomstring og Hitlers magtovertagelse ikke gjorde mere modstand under kommunismens fremkomst (Elling 2014, 210) Det er derfor denne fokusering på forholdet mellem samfundsform og samfundsindividers bevidstheder der bliver interessant og kendetegnet ved den tidlige Frankfurterskole (ibid.). At forske med kritisk teori kræver en grundopfattelse af, at videnskaben i sidste ende er styret af en kritisk og frigørende erkendelsesinteresse (Bilfeldt et. al. 2014, 17). Med andre ord vil det sige, at forskeren har et kritisk udgangspunkt for sin forskning og ønsker med sin forskning at forbedre samfundsfundsforhold i en mere demokratiserende retning (ibid.). Netop den demokratiserende retning, ligger i tråd med aktionsforskningens metode, hvor videnskabelse bl.a. handler om at udstråle demokratisk ånd (Nilsen 2004, 522) Dette normative udgangspunkt skal ikke forstås som, at der på forhånd er definerede konklusioner forskningen skal nå frem til, men normativt forstået på den måde, at det er forskningens opgave at forbedre forståelsen af de udfordringer for demokratiske processer der finder sted og være faciliterende for empowermentprocesser (Bilfeldt et. al. 2014, 6).

Demokratiske "mulighedsrum"

Der beskrives fra bogen "Rettigheder, empowerment og læring" hvordan at aktionsforskerens rolle fremhæves og der beskrives med den amerikanske sociolog C. Wright Mills, at aktionsforskerens rolle i sociale forandringsprocesser, burde bidrage engageret til social forandring (Bilfeldt et. al. 2014, 7). C. Wright Mills har fokus på forskningens demokratiske forpligtigelse til at tilvejebringe viden til borgerne, så de bliver i stand til at forholde sig kritisk til politisk beslutningstagen og pege på alternative løsninger. Forskningen skulle på den måde, ifølge C. Wright Mills, analysere hvordan problemer på individuelt niveau (fx hverdagen i daginstitution) hænger sammen med overordnede samfundsmæssige forhold (Ibid.). Det

beskrives med andre ord, som at koble "den lille historie" med "den store historie" for på den måde at bidrage engageret til samfundsvidenskaben og ligeledes sikre forskerens demokratiske medansvar og forpligtelse til at være medskaber af et demokratisk mulighedsrum, som tydeliggør dilemmaer, konfliktende interesser og rationaler (ibid.).

Metodeafsnit

I dette afsnit beskrives projektets metode med hensyn til undersøgelsesdesignet, hvordan empirien er indsamlet og hvordan den efterfølgende analyseres med henblik på at besvare problemformuleringen. Der vil først være en overordnet beskrivelse af den kvalitative metode, som rammesættende for de enkelte metodedele. Senere i afsnittet vil jeg beskrive de enkelte anvendte metodedele, som bl.a. indbefatter rekrutteringsdelen, den deltagende observation under frokosten, aktionsforskningen som metoderamme for udviklingen af læringsmaterialet, samt beskrivelse af interventionen herunder de semi-strukturerede interviews.

I min undersøgelse søger jeg svar på hvordan en anderledes didaktik omkring frokostbordet, kan udvikles og testes, i fællesskab med det involverede personale, men henblik på at forbedre kvaliteten af "frokost situationen" i en daginstitution. Hensigten er ligeledes at projektet skal have et forandringsperspektiv, således at den didaktik der udvikles kan blive varig og forandringen kan sætte sig fast. Til dette projekt er den overordnede metode kvalitativ. Den kvalitative metode er anvendt da denne naturligt lægger op til det undersøgelsesarbejde jeg søger at lave. I mit undersøgelsesarbejde søger jeg at afdække hvordan jeg sammen med personalet i en daginstitution kan udvikle en anderledes og ny didaktik omkring maden ved frokostbordet. På den måde er jeg optaget af at forstå de menneskelige erfarings kvaliteter og forstå hvordan det er muligt at skabe "et forandringstiltag" i fællesskab. Inden for de kvalitative metoder handler det om at belyse *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles (Brinkmann 2015, 13). Derudover vil mit projekt også handle om at teste det udviklede læringsmateriale, ud fra forskellige parametre sammen med børnehaven.

Projektet har taget form som en intervention, hvor udgangspunktet for at styrke samtalerne omkring frokostbordet, er blevet til sammen med det involverede personale.

Den indledende rekruttering

Den indledende rekruttering startede med at jeg valgte at gøre brug af mit netværk, for derigennem at etablere kontakt til en mulig daginstitution som ville være med til at teste min ide. Jeg kendte i forvejen en klyngeleder, som var klyngeleder for 8 daginstitutioner. Jeg kontaktede vedkommende på mail og beskrev

projektet og hvad der var brug for, i håb om at klyngelederen kunne se ideen og formålet. Forhåbningen var at klyngelederen i den forbindelse ville pege på hvilken daginstitution der i lederens optik var bedst egnet til dette projekt og på den måde give grønt lys. Denne fremgangsmåde knytter sig til snowball effekt metoden og handler om at finde frem til empiri og dokumenter der har størst relevans for ens genstandsfelt (Fuglsang, L. et. al. 2007, 104). Princippet bag metoden er at man ledes videre fra en informant til en anden informant, da de ud fra deres erfaringer videregiver informationer der giver adgang til feltet. I dette tilfælde har klyngelederen ledt mig videre til en daginstitution som var interesseret i at medvirke i projektet. På denne måde har jeg afsøgt feltet for mulige respondenter og sikret en kontakt til en daginstitution som havde overskud og lyst til at medvirke. Snowball effekt metoden er anvendt til at finde frem til en relevant daginstitution men fordi jeg har haft kendskab til klyngelederen, har jeg derfor benyttet mig af mine personlige kontakter for at skabe adgang til en "gatekeeper" i feltet. En gatekeeper kan beskrives som den eller de personer i feltet, der har autoriteten til at give adgang til feltet (Krogstrup S., Kristiansen, K. 2015, 132).

Gennem mailkorrespondance med klyngelederen blev der givet kontaktoplysninger til personale i en daginstitution, en pædagog og en køkkenansvarlig, som efterfølgende ville være dem jeg skulle henvende mig til. Jeg kontaktede derfor den køkkenansvarlige hvor vi herefter aftalte en dato jeg kunne komme og møde dem og observere en almindelig frokost på en af stuerne, sammen med førnævnte pædagog.

Deltagende observation

For at få det bedst mulige overblik over hvordan spisesituationen i daginstitutionen foregik, valgte jeg at starte med at observere en frokost. Dette gjorde jeg for at få overblik over hvilke rammer det pædagogiske personale satte op for frokosten med børnene men også for at undersøge om der i spisesituationen ville opstå potentiale for at indføre/gennemføre alternative didaktikker om maden ved spisebordet. Formålet var desuden at møde personalet og sammen med dem finde en fælles platform at arbejde ud fra, for at inddrage personalet i undersøgelsen. Se bilag 1 (side 2) for (ustruktureret) observationspunkter.

Formålet med at anvende den deltagende observation som metode har været, at jeg i første omgang skulle blive bekendt med personalet i børnehaven, på stuen, som er udvalgt til "test stue". Via den deltagende observation har jeg mødt personalet som spiser sammen med børnene på stuen, jeg har set rummet der spises i og de omkringliggende rum. Derudover blev det muligt gennem deltagende observation at møde køkkenpersonalet og få forståelse for hvordan personalet i køkkenet arbejder i forbindelse med at forberede frokost til stuerne og hvilke tanker den køkkenansvarlige gør sig, i forhold til hvordan der formidles i spisesituationen. Deltagende observation defineres således:

"Deltagende observation gør det muligt at få indsigt i, hvordan mennesker gennem social praksis konstruerer deres verdensbillede og tilskriver mening og betydning til hændelser, handlinger og personer" (Krogstrup S., Kristiansen K. 2015, 88).

Det har handlet om at få indsigt i informanternes meninger og forståelser, herunder det pædagogiske personale og køkkenpersonalet der til dagligt tilbereder maden, der måtte opstå i den sociale interaktion omkring spisesituationen og derfor anvendes den ustrukturerede deltagende observation (Krogstrup S., Kristiansen, K. 2015, 89) Ved at jeg indgår som deltager i frokostaktiviteten og de tilhørende forberedende aktiviteter op til, giver det en forståelse af det meningsunivers og den kontekst informanterne befinder sig i (Krogstrup S., Kristiansen, K. 2015, 54) Ved denne tilgang gives der plads til uventede data og observationen bliver åben.

Aktionsforskning i projektet

Interessen for at bedrive kritisk undersøgelsesarbejde er opstået på baggrund af en tidligere ansættelse i en daginstitution som køkkenleder. Her oplevede jeg hvordan det var en udfordring for det øvrige pædagogiske personale af facilitere måltider for børnene og hvordan der blev efterspurgt redskaber til det pædagogiske personale til anvendelse i spisesituationen. Med redskaber menes der værktøjer som kunne understøtte pædagogen i spisesituationen, således at det blev nemmere for pædagogen at tale om maden til børnene og fortælle historier om maden omkring frokostbordet. Formålet var at skabe en bedre stemning omkring bordet ved netop at styrke den pædagogiske rolle. På den måde skulle fagligheden fra køkkenet integreres mere i den pædagogiske "spisepraksis", således at denne faglighed fra køkkenet kom mere i spil.

Kritisk forskning handler om at bidrage til social forandring i et demokratisk perspektiv (Bilfeldt et. al. 2014, 4). Mit kritiske perspektiv er derfor rettet mod hvordan ressourcerne i en daginstitution kan udnyttes bedre, således at pædagogerne kan blive stærkere i deres rolle omkring spisebordet, og at køkkenpersonalets faglighed kommer mere i spil.

Som jeg læser teorierne om aktionsforskning handler denne metode grundlæggende om, at skabe viden sammen med andre aktører, der kan forandre verden i en mere inkluderende retning (Bilfeldt et. al. 2014, 17) Aktionsforskningens ambition er ikke blot at analysere hvordan verden fungerer, men vil gerne forandre samfundet gennem kollektiv mobilisering og bevidstgørelse (ibid.) Forskningen handler om at skabe positive bidrag til samfundsudvikling, ved at skabe viden om strategier, metoder og handlinger for at

bekæmpe eksklusion og afmagt (Ibid.) Den mere inkluderende retning skal her forstås som et forsøg på at modvirke samfundets marginaliserings problematikker og social eksklusion.

Den problematik jeg forsøger at belyse og forandre i daginstitutionen skal netop ses som en manglende inklusion af den køkkenfaglige ekspertise under måltidet og at denne eksklusion har betydning for oplevelsen af måltidet. Den manglende delagtiggørelse af køkkenfagligt personale under måltidet, får konsekvenser for måltidets ramme, og det er denne delagtiggørelse der skal mere i spil. Det videnskabsteoretiske omdrejningspunkt for aktionsforskning er, at metoden forbinder *forståelse* af verden med *forandring* af verden (Bilfeldt et. al. 20, 2014) Aktionsforskningens ontologi ligger derfor på linje med hermeneutikkens menneskesyn (Nilsen 2004, 525). Men metoden indeholder også et langt større handlingsgreb som betyder, at handling og praksis i sig selv giver mulighed for myndiggørelse af mennesker i sociale systemer og sammenhænge (Ibid.)

I aktionsforskning sker videnskabelse som en fælles erkendelsesproces mellem forsker og praktiker i feltet og ideen med denne type forskning er, at der kan forandres 'nedefra' ved at inddrage praktikkere i feltet (Bilfeldt et. al. 20, 2014) Det er ligeledes et grundprincip hos Robert Jungk at denne type forskning skal forandre 'nedefra' og komme fra dem som ikke selv er vant til at tage initiativ (Jungk, R., Müllert, N. 1998, 7). På denne måde er det ikke muligt at adskille forsker og forskningsobjekt, som også er et af grundprincipperne ved aktionsforskning, hvor målsætningen er at forsker og praktiker indgår i et forpligtende fællesskab (Bilfeldt et. al. 20, 2014).

Fremtidsværksted

Der vil blive afholdt et fremtidsværksted sammen med personalet som til dagligt har med bespisningen at gøre, herunder køkkenpersonalet samt de pædagoger der spiser med børnene. Formålet med at afholde et fremtidsværksted er at sikre, at personalet får mulighed for at formulere deres ønsker, forhåbninger, ideer og forslag til en mere styrket dialog omkring frokostbordet. Et fremtidsværksted handler om at "skabe fremtiden sammen" med dem som fremtiden omhandler (Jungk, R., Müllert, N. 1998, 15)

Et fremtidsværksted handler om at samle en gruppe mennesker der søger løsninger på problemer og hvor disse løsninger kan diskuteres i fællesskab. Det centrale er, at (fremtidsværksteds) gruppen beskæftiger sig med deres bestemte anliggender og gennem diskussioner af forestillinger og drømme kommer frem til alternative ideer til løsninger på disse (Jungk, R., Müllert, N. 1998, 15). Ideen med arbejdet i fremtidsværksteder er, at borgere skal have mulighed for at blive inddraget i de processer, hvor beslutninger bliver til, hvilket ellers er forbeholdt politikere, eksperter eller planlæggere (ibid.). Dette er

godt i tråd med aktionsforskningens grundide, som omfatter eksperimentelle aktiviteter, for eksempel forskningsaktiviteter hvor praktisk forandring og videnskabelse går hånd i hånd (Nielsen 2004, 517). Om et vellykket fremtidsværksted beskrives det, at det begejstrer deltagerne, at det styrker deres selvtillid, og det giver deltagerne en følelse af, at deres tanker er værdifulde og liv betydningsfuldt (Jungk, R., Müllert, N. 1998, 9).

Et fremtidsværksted indeholder typisk tre værkstedsfaser; en forberedelsesfase som omfatter fastlæggelse og annoncering af temaet, såvel som praktiske forberedelser. Den næste værkstedsfase er kritikfasen, hvor mismod, kritik, negative erfaringer i forhold til værkstedets tema udtrykkes. Den efterfølgende værkstedsfase er fantasifasen. Her forsøges den kritiske fase besvaret med egne ønsker, drømme, forestillinger og alternative ideer. Her bliver de mest interessante valgt ud, og der arbejdes videre på disse i arbejdsgrupper. I en afsluttende virkeliggørelsesfase søges at realisere de udvalgte ideer, samt finde ud af hvilke hindringer der kan overvindes og der ud fra planlægge en aktion eller et projekt (Jungk, R., Müllert, N. 1998, 16).

Interventionen

Interventionen i børnehaven strækker sig over flere forløb. Det første forløb har handlet om at udvikle læringsmaterialet sammen med personalet. Andet forløb har været at afprøve materialet på teststuen med det involverede personale. Efterfølgende og sidste del måles der på flere parametre under frokosten umiddelbart efter afprøvningen af læringsmaterialet.

Første del af interventionen blev afholdt som et fremtidsværksted, hvor formålet var at inddrage det personale som dagligt stod for frokosten med børnene, for at få dem til aktivt at deltage i skabelsen af et nyt læringsmateriale. Dette ville bidrage til empowermentprocesser og delagtiggørelse i projektet for personalet. Fremtidsværkstedet med aktionsforskning som den overordnede metoderamme har netop fokus på at forandre samfundet gennem kollektiv mobilisering og bevidstgørelse, og det er her forbindelsen til empowermentbegrebet findes (Bilfeldt et. al. 2014, 20).

I fremtidsværkstedet deltog en pædagog fra stuen, som i denne undersøgelse blev brugt til teststue. Derudover deltog den køkkenansvarlige som dagligt tilbereder frokosten til børnehaven, i et tilhørende produktionskøkken. (Derudover deltager jeg)

Der kom flere ideer frem under fremtidsværkstedet, som følge af samtalerne om de kritiske tanker og negative erfaringer.

Ideen til læringsmaterialet blev fremlagt, som en åben ufærdig ide, der ikke var tænkt til ende, men havde brug for at blive testet. Efterfølgende blev det diskuteret, hvordan dette kunne lade sig gøre og hvilken menu der kunne bruges. Diskussionerne var med til at øge forståelsen for problematikkerne i og omkring virkeliggørelse af "læringsaktionen". Grundideen til læringsaktionen var lagt, qua den viden jeg i forvejen havde inden for feltet, grundet min baggrund inden for ernæring og sundhed. Men der var brug for inputs fra de deltagende, for at ideen kunne afprøves under de mest optimale rammer. Ligeledes kan den medskabende ideudvikling ses som erkendelse af at forandring og videnskabelse skal komme "nedefra" og fra dem som ikke selv er vant til at tage initiativ (Jungk, R., Müllert, N. 1998, 7). Forskeren og de deltagende (praktikkerne) indgår på denne måde i et forpligtende fællesskab, om sammen at udvikle en læringsaktion.

Anden del: Gennemførelse og afprøvning af læringsmaterialet forløb en uge efter fremtidsværkstedet, hvor det var forskerens opgave at sammenfatte tanker og ideerne til, hvordan materialet kunne se ud i et konkret materiale. Læringsmaterialet blev lavet inden for få dage og leveret til børnehaven igen, således at det pædagogiske personale og den køkkenansvarlige havde mulighed for at forberede sig til læringsaktionen.

Læringsaktionen fandt sted den følgende torsdag og afprøvningen af læringsmaterialet foregik i et rum børnehaven normalt bruger til samling. Børnene på stuen vidste derfor godt hvad der skulle ske, fordi de normalt holder "samling" lige inden frokost. Samlingen som afholdes lige inden frokost er en oplagt stund til at inddrage undervisning. Samling er typisk den aktivitet der mest ligner en skoletime, fordi den ledes af en pædagog og følger en fast struktur (Eide, B. et al. 2012, 3).

Målinger

For at finde ud af, hvordan interventionen har virket, er der efterfølgende blevet foretaget flere målinger i forbindelse hermed. Umiddelbart efter interventionen blev der foretaget semi-strukturerede interviews (Brinkmann, S., Tanggaard, L 2015, 38) af det involverede pædagogiske personale der havde spist med børnene og deltaget under læringsforløbet. Dette blev gjort med henblik på at få viden om hvilke samtaler der var blevet ført under frokosten og hvordan læringsmaterialet generelt opleves at have en effekt. Se bilag 2 (side 3) for interviewguide. Derudover blev der foretaget to baselinemålinger, på henholdsvis madspild og en måling på støjniveau. Målingen på madspild blev foretaget som en del af interviewet, hvor der blev spurgt til den umiddelbare vurdering af hvor meget procentvis der blev smidt ud, i forhold til hvad der plejede at blive smidt ud. Målingen er foretaget med henblik på at kunne sige noget om hvilken betydning det har haft for børnegruppen, at tale om maden inden frokost, og om der af den grund spises mere af frokosten. Derudover blev der foretaget en decibel måling under selve frokosten efter

interventionen som vil blive sammenholdt med en decibelmåling foretaget dagen forinden. Denne måling er foretaget med en ide om, at det voksne personale gennem læringsforløbet til samlingen, opnår en styrket relation i samtalerne med børnene under frokosten, hvilket resulterer i en mere rolig frokost.

Metodisk greb – hermeneutikken

I hermeneutikken lægges der vægt på forståelse og fortolkning af hvorfor mennesker og sociale fænomener optræder som de gør. Hermeneutikken tager udgangspunkt i, at vores forståelse af verden er forankret i en historisk erfaring (Olsen, B., Pedersen, K. 2015, 95). Det vil sige, at det som forsker ikke er muligt at forstå og fortolke sociale fænomener og handlinger uafhængigt af sig selv, og erkendelsen af verden er altså med en forudsætning. Ny viden skaber en dybere forståelse som der igen kan tolkes på. På denne måde skabes der en cirkulær fortolkningsproces mellem helhed og dele (Fuglsang et. al. 2017, 320). Den hermeneutiske cirkel beskrives ofte som en spiral, som er kendetegnet ved hverken at have en begyndelse eller slutning, men ses som uendelig og uafsluttet proces (ibid.).

At jeg som specialestuderende i forvejen har stort kendskab til undersøgelsesfeltet, qua min baggrund inden for ernæring og sundhed og mit tidligere arbejde med børn og måltider, skal ikke nødvendigvis ses som en svaghed, men som en styrke i forhold til at forstå aktørerne i feltet, idet jeg både ser mig selv som medskaber og medforsker i projektet. Min erfaring i genstandsfeltet vil derfor have betydning for analysen.

Teori om didaktik

I det følgende vil jeg forsøge at beskrive didaktikkens opgave som den kan forstås med udgangspunkt i Werner Jank og Hilbert Meyers beskrivelser fra deres grundbog om didaktiske modeller. Kapitlet vil indeholde en fremlægning af, hvordan didaktik kan defineres i et historisk perspektiv og senere vil jeg med hjælp fra Professor ved DPU Stig Broström's teorier belyse hvordan didaktik i dagtilbud har udviklet sig gennem tiden og belyse et forslag til en dagtilbuds didaktisk model.

For at kunne beskrive didaktikkens opgave, vil der som det første være en opridsning af hvordan didaktikken gennem tiden er formet af forskellige teoretikere.

Didaktik som begreb og ordet "didaktik" stammer oprindeligt fra græsk og er gennem tiden blevet udtrykt i mange former; "Didáskein" betød for 2500 år siden undervise eller belære. En lærer var en "Didáskalo" og skolen hed "Didaskaleion", eller det betød det rum man lærte i. "Didaxis" var betegnelse for det der blev undervist i og også det lærte. "Didaktiké téchne" betød henholdsvis undervisningsteknik og undervisningskunst (Jank, W., Meyer, H. 2009, 14). Ordet didaktik har gennem tiden taget mange former,

men bevæger sig omkring begreberne: undervisning, skolen, at belære nogen, det rum der læres i, undervisningsteknik samt undervisningskunst.

Gennem tiden har flere teoretikere forsøgt at beskrive hvordan didaktik kan opfattes og den indholdsmæssige forståelse af begrebet. Som beskrevet af Werner Jank og Hilbert Meyer var det hos Johan Amos Comenius (1592-1635) at det første store hovedværk omkring didaktik blev til. Hovedværket "Didactica Magna" eller på dansk "Den store didaktik" blev anset for revolutionært for samtiden og heri præsenterede Comenius et omfattende teoretisk og praktisk differentieret program for udvikling af skole og undervisning (Jank, W., Meyer, H. 2009, 14). Senere med Johan Fridrich Herbart (1776-1841) blev didaktikken igen beskrevet og her med afstandstagen fra Comenius' inddragelse af kristne perspektiver og med Gud som hovedformål med læring. Friedrich Herbarts ideer om didaktik var rettet mod de lærende subjekter selv og didaktikken blev beskrevet som "opdragelsens ubetingede hensigt", og som en udvikling af personligheden og fremme af den enkeltes evne til medbestemmelse (Jank, W., Meyer, H. 2009, 15). I slutningen af det 19. århundrede blev det af Otto Willmann beskrevet en omfattende didaktik om dannelseslære (didaktik als Bildungslehre) hvori han redegjorde for dannelseshensigter, dannelsesindhold og dannelsesarbejdets grundlag (ibid.).

Som jeg læser Werner Janks og Hilbert Meyers fremlæggelse af didaktikkens historie er ovenstående teoretikere de første til at beskrive didaktikkens hovedretninger. Senere endnu og i nyere tid, i midten af det 20. århundrede, er det teoretikere og skribenter som Eric Weniger (1894-1961), Wolfgang Klafki (født 1927), Herwig Blankertz (1926-1983), Paul Heimann (1901-1976) og Lothar Klingberg (1926-1999) der er med til at præge samfundsdebatten med deres teoribygninger. Med disse og andre teoretikere blev didaktikken som begreb for alvor etableret og anerkendt (Jank, W., Meyer, H. 2009, 16).

Ifølge Werner Jank og Hilbert Meyer defineres didaktikken som: *Didaktik er undervisningen og læringens teori og praksis*. Det beskrives videre at denne definition ikke kun anser didaktik som teoretisk forståelse men inddrager tænkning, følelser og handling i praksis, i modsætning til en ellers gængs opfattelse (Jank, W., Meyer, H. 2009, 13).

Didaktikkens opgave er, ifølge Werner Jank og Hilbert Meyer, at støtte undervisere og lærende i undervisning og læring. Didaktikken er således undervisernes og de lærendes didaktiske (brede) handlen, hvor handlinger både er aktioner og re-aktioner, der opstår i en undervisnings-/ læringssituation men som også er "tankehandling" der forbereder, ledsager og vurderer synlig handling (Jank, W., Meyer, H. 2009, 18). Med andre ord er didaktikken rammen omkring ønskværdig læring med de aktioner og reaktioner der

opstår i en læringsituation, men didaktikken rummer også de tanker der ligger til grund for den forberedende del af undervisningen. Det didaktiske felt beskrives ligeledes som et felt der indeholder en flertydighed af dimensioner, der hver især rummer diskussioner af undervisningens mål (Qvortrup, A., Wiberg, M. 2018, 426). Derudover er der selve indholdsdimensionen af det som undervisningen skal indeholde, det vil sige det som tilstræbes at der skal læres som også indgår i didaktikken (Qvortrup, A., Wiberg, M. 2018, 427). Ifølge Ane Qvortrup og Merete Wiberg er det didaktikkens opgave at diskutere og begrunde undervisningens indhold systematisk og samtidig levere metoder til den praktiske gennemførelse af undervisningen (Qvortrup, A., Wiberg, M. 434, 2018).

Didaktik i dagtilbud

Et bud på en sådan systematisk didaktisk tilgang til undervisning i dagtilbud, kommer fra Stig Broström (Broström 2015, 16). I forhold til at styrke kvaliteten i dagtilbud beskriver Broström en mulig ny dagtilbudsdidaktik med inspiration fra den tyske didaktiker Wolfgang Klafki.

Broström definerer didaktik i dagtilbud som alle former for intentionel og reflekteret omsorg, opdragelse og undervisning med henblik på børnenes trivsel, udvikling, læring og dannelse (Broström 2015, 17).

Broströms didaktiske model eller "planlægningsværktøj" er situationsbestemt og tager afsæt i den konkrete situation, børnene og pædagogerne befinder sig i. I modellen indgår didaktiske kategorier såsom formål, mål, indhold, pædagogiske principper, børns læring, dokumentation og evaluering (Broström 2015, 16). Broström begrunder at den nye didaktik skal udvikles så den imødekommer dagtilbuddets tradition og særlige kendetegn, ellers kan der være risiko for at dagtilbuddets liv i for høj grad didaktiseres og at pædagogikken oplever en skolificering (ibid.). Broström fremhæver at både børnehaven og vuggestuen er en social tumbleplads, hvor "børn møder børn", og det er her sociale kompetencer udvikles og læres. Dette er vigtige kvaliteter og godt grundlag for en succesrig skolestart. Men ifølge Broström muliggør det levede liv i dagtilbud også udvikling af færdigheder og kundskaber som børn kan tilegne sig, samt et fagligt indhold som pædagogerne bidrager til (Broström 2015, 17). Der argumenteres for at den tiltagende didaktiske tænkning pædagoger udtrykker i dagtilbud skal støttes, selv om det også er vigtigt at fastholde grundsynet: at børn gennemgår en sund og naturlig og (indefra kommende) udvikling i et trygt og frit miljø med empatiske voksne. Derudover argumenteres der for at i børns leg, samvær og praktiske-musiske aktiviteter samt længerevarende sproglige dialoger med pædagoger, er gemt faglige dimensioner der relaterer sig til skolens fag (ibid.). Der tales ikke om fag i dagtilbud, men derimod om temaer. De seks læreplans temaer er indskrevet i den pædagogiske læreplan og alle dagtilbud skal udvikle og udarbejde en pædagogisk læreplan. Det er op til det enkelte dagtilbud hvordan læreplansarbejdet gribes an, men skal indeholde mål for børns

læring inden for seks centrale fastlagte temaer: Barnets alsidige personlige udvikling, sociale kompetencer, sprog, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener, kulturelle udtryksformer og værdier (Bupl.dk).

Historisk set bygger dagtilbuddets pædagogik på et psykologisk grundlag og gennem det 20. århundrede har det været børnehavens pædagogik at betragte barnet ud fra en udviklingspsykologisk forståelse (Broström 16, 2015) Denne forståelse for børns udvikling førte også til at begrebet "det skolemodne barn" blev til og man antog at modenhed hovedsagligt var noget der havde med barnets vækst at gøre og derfor kom indefra. Men senere i 1970'erne erstattede man begrebet "modenhed" med "skoleparathed" fordi man erkendte at barnets udvikling ikke kun skyldtes vækst men at man via pædagogiske processer kunne gøre barnet skoleparat (ibid.).

I forhold til specialets ide om at udvikle en ny didaktik omkring frokostbordet i dagtilbud er det interessant at se på hvilket dannelsessyn der generelt knytter sig til børnehavetraditionen. Og hvordan dette dannelsessyn kan beskrives i didaktikken.

Dannelse og didaktik

I forhold til at kunne beskrive og diskutere begreberne dannelse og didaktik, er det relevant for opgaven at tydeliggøre hvordan den stiller sig i forhold til. Inden for den pædagogiske og didaktiske teoridannelse er den tyske pædagog Wolfgang Klafki (f. 1927) teori om kategorial dannelse. Klafkis didaktiske tænkning har tidligere bevæget sig omkring en mere åndsvidenskabelig ramme med hensyn til metodiske forudsætninger og indholdsmæssig løsningsforslag (Schou 2013, 313).

Om dannelse siger Klafki: *Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed "kategorialt" har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af "kategorial" art som dette menneske selv har fuldbyrdet* (Klafki 1983/1974:54), (Schou 2013, 318).

Den kategoriale dannelse samles gennem to udlægninger som begge har været styrende for det praktiske dannelsesarbejde gennem de sidste 150 år. Og som står i et polært forhold til hinanden: de "materiale" og de "formale" dannelses teorier (Schou 2013, 317). Der beskrives hvordan de materiale dannelses teorier vender blikket mod dannelsesforløbets objekt, mod det indhold der skal gøre tilgængeligt for den unge generation og de formale teorier ligger vægt på subjektet, på barnet (Klafki 2011, 15). Disse teorier om formale- og materialedannelse får middelbart kritik fra samtidens empirisk orienterede pædagogiske forskere og en del fra tilhængere af den kritiske teori fra Frankfurterskolens tid (Schou 2013, 322).

Senere beskriver Klafki et nyt program, som ser bort fra den tidligere forståelsesramme. Programmet betegnes kritisk-konstruktiv didaktik, og repræsenterer en pædagogisk perspektiveret nyfortolkning af hermeneutikken (Schou 2013, 323). Her forsøger Klafki at samle både de materiale teories fordringer om respekt for den samfundsmæssige, kulturelle og videnskabelige verdens krav, og de formale teories fordringer om respekt for individuel udvikling, i et samlede dannelsessyn med den kategoriale dannelse (Schou 2013, 323).

Ifølge Klafki handler dannelse om at gennemleve eller erfare dannelsesprocesser på en almen – kategorial måde. Det vil sige at når mennesker lærer, erfarer eller oplever dannelsesprocesser, forandres dets selv- og verdensbillede på en kategorial måde. Det beskrives således: *”Gennem en aktiv tilegnelsesproces udvikles ikke alene kategorier til forståelse, handling og ansvar, dannelsesprocesser er også kategorisering af verden, så den bliver synlig i dens sammenhæng og mangfoldighed”*. Med andre ord etableres der en didaktisk spænding mellem på den ene side at kunne mestre verden og på den anden side at bevare sin personlige integritet, at mestre det personlige (Schou 2013, 320).

Didaktik i undervisning handler for Klafki om en kritisk konstruktiv interaktion mellem barnet og underviserne. Det vil sige at barnet skal hjælpes til at udvikle deres selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne. Selvbestemmelse handler om menneskets evne og vilje til at bestemme over egne levevilkår og egne religiøse, etiske og medmenneskelige meninger. Medbestemmelse handler om menneskets evne til at indgå i demokratiske processer og dermed ansvar for at forme fælles kulturelle samfundsmæssige og politiske forhold. Solidaritet handler om menneskets evne til at udøve en indsats for de mennesker, hvis muligheder for selv- og medbestemmelse er begrænsede og dermed tage et socialt ansvar sideløbende med, at man opfylder sin egen selv- og medbestemmelse (Klafki, 2002,68), (7. semester projekt).

I Broströms didaktik anvendes Klafkis teorier omkring ”formal dannelse” og ”material dannelse” til at beskrive, en vekslen mellem en tilgang med vægt på formen eller en mere voksenstyret tilgang med ønsket om at børnene skal møde et bestemt indhold (Broström 2015, 18) Der beskrives at det dannelsessyn der knytter sig til dagtilbud i dag, kan betegnes som ”formal dannelse”. Dette dannelsessyn vægter hellere virksomhedens form og mindre formidling af et bestemt indhold. Dannelsessynet sætter ikke snævre mål for børns læring og er kendetegnet ved at være grundlæggende barncentreret. Derudover er der en dynamisk åbenhed over for hvilket indhold pædagogen bringer ind i barnets liv (ibid.). Centralt er det, at barnet her er motiveret og virksomt, for netop herigennem antages at evner og egenskaber dannes.

De "materiale teorier" tager udgangspunkt i samfundssiden, hvor dannelsesteorien tager udgangspunkt i at udforme beskrivelser af hvad den opvoksede generation må og kan. "Material dannelse" ønsker at formidle et bestemt indhold (materie). Ifølge Broström kan dette være et kulturindhold, et videnskabeligt begrundet indhold, eller noget som belyser bestemte menneskelige kvaliteter som samfundet finder værdifulde, skolens faghæfter eller pædagogiske læreplaner (Broström 2015, 18).

Æstetik og maddannelse

I forhold til spørgsmålet om at bringe mere kvalitet ind omkring frokostbordet blandt det voksne personale i forhold til at tale om maden, vil der i det næste afsnit være en definition på hvordan "læring omkring frokostbordet" kan forstås i en bredere sammenhæng.

Læring omkring frokostbordet i en børnehave kommer til udtryk på mange måder. Ifølge Stig Broström kan læring i børnehaver ses gennem Klafkis begreber om "formal dannelse" og "material dannelse" (Klafki 1983) i (Broström 2015, 18). Dette skal ifølge Broström ses som en vekslen mellem en tilgang med vægt på formen, og en tilgang som er mere voksenstyret med ønske om at børnene skal møde et bestemt indhold (ibid.). Men for at indkapsle den læring der sker omkring maden i samspil med pædagogen vil jeg inddrage begrebet "maddannelse" som ifølge Helle Brønnum Carlsen hænger uløseligt sammen med begrebet "æstetik" (Carlsen 2011, 89). Æstetisk dannelse handler ifølge Carlsen om hvordan mennesket kan møde verden gennem en æstetisk tilgang. Og jo bedre mennesket bliver til at reflektere over og nuancere disse oplevelser, jo mere vil verden åbne sig (Carlsen 2011, 88). Koblingen til begrebet "maddannelse" er derfor at mennesket bliver bedre (mad)dannet desto mere æstetisk erfaring der opnås.

Ifølge et litteraturstudie som undersøger begreberne måltidspædagogik og maddannelse, udtrykkes det af flere teoretikere i dette felt; Carlsen, Jette Benn og Christina Stenbak Larsen, at det handler om at skabe en "sanselighedspædagogik" (FVST, 2015, 18).

"Ideen er grundlæggende et opgør med forsøget på at ændre børns fysiologiske smagsoplevelse: Man kan ikke tvinge børn til at spise mad de ikke kan lide. Men man kan derimod – via den æstetiske erfaring – rykke ved barnets oplevelse af maden og det er her sanserne kan vækkes og det er her det pædagogiske arbejde bør fokuseres. Hvis man fx som pædagog ønsker at forandre børns madvaner, nytter det ikke at stille spørgsmålstejn ved det, som barnet smager, men i stedet gælder det om at ændre på de rammer, der udgør måltidet, så barnet forføres til at spise maden. Den æstetiske erfaring kan med andre ord bidrage til en overskridelse af egen smag, som er essentiel i en hver form for dannelsesproces (Hammershøj, n. d.; Stenbak, 2007), (FVST, 2015, 17)" Citat fra Fødevarestyrelsen rapport 2015.

Her udtrykkes det hvordan det pædagogiske arbejde omkring maden bør gribes an, således at den æstetiske erfaring er med til at rykke ved barnets oplevelse af maden. Derudover viser citatet hvordan måltidet kan være den ramme der skaber en dannelsesproces med afsæt i at turde at "overskride sin egen smag". Denne smagsoverskridelse er central i al maddannelse, og den handler om at kunne fordybe sig i "gendigtning". Det følgende vil være en beskrivelse af hvordan Helle Brønnum Carlsen, med hjælp fra filosof Dorthe Jørgensen, forstår begrebet gendigtning og hvordan det forstås i relation til dannelse. Gendigtning handler om med fantasi at kunne forestille sig flere dimensioner, som kan virke fremmede for handlinger, man ikke tidligere har villet udføre (Carlsen 2016, 49). Madvarer generelt og herunder deres tilberedelsesprocesser rummer mange udfoldede narrative sider og knytter sig til en kulturs erindringsstof (ibid.). Disse narrative sider er centrale at få frem i en maddannelsesproces, hvor det handler om at skabe en overskridelsesproces. En opdragelses- eller dannelsesproces som vægter maddannelsen, skal derfor arbejde med at åbne for brugen af historiefortælling og fantasi som på den måde vil skabe flere virkelighedsdimensioner for barnet (Carlsen 2016, 50). Denne erfaring kalder Carlsen æstetisk erfaring og bliver til det der forbinder fortolkede sanseindtryk med forstanden og følelserne. Den æstetiske erfaring bliver på den måde drivkraften eller overskridelseskraften der får mennesker til at søge fællesskabet og deltage i meningsudvekslinger og videndeling (Carlsen 2016, 46). Adgangen til madens skønhed sker ikke kun gennem sanserne, men gennem evnen til at forestille sig og skabe æstetisk erfaring. At erfare æstetisk handler netop om, ikke blot at tage noget til sig, men også at man udfolder sig som et skabende menneske (ibid.).

Præsentation af læringsmateriale

Didaktiske overvejelser omkring læringsmaterialet

Beskrivelse af læringsmaterialet sker med udgangspunkt i Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel, som beskriver læringsforudsætninger, rammer for undervisningen, mål, indhold, læreprocesser og evaluering. I min fremstilling har jeg lagt hovedvægten på at beskrive læringsforudsætninger, rammer for undervisningen, mål samt indhold af det tænkte læringsmateriale. Denne didaktiske relationsmodel er valgt på baggrund af dens ligestilling mellem de centrale aspekter af undervisningen, og fordi de gensidigt påvirker hinanden. Med andre ord, indgår de forskellige undervisningsfaktorer i et helhedssystem, der hænger sammen og påvirker hinanden, hvilket der menes med begrebet didaktisk relationstænkning (Hiim, H., Hippe, E. 1999, 31).

Derudover jeg er inspireret af Stig Broström tænkning om didaktik i dagtilbud, som handler om at være "situationsbestemt", som tager afsæt i konkrete situationer, som børnene og pædagogerne befinder sig i. I tråd med Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, kan Stig Broströms "situationsbestemte" forstås i relation til. Det "situationsbestemte" tager hele tiden udgangspunkt i situationen, og formes af situationen. I samme stil som Hiim og Hippes model, hvor de forskellige aspekter påvirker hinanden gensidigt.

Jeg er ligeledes inspireret af Klafkis dannelsesestænkning, i forhold til begreberne material og formal dannelse, hvor dette materiale både har fokus på det materiale dannelsessyn, som handler om at møde barnet med et bestemt indhold. Og samtidig har fokus på det formale dannelsessyn som vægter formen med træning af personlige evner uden vægt på indhold (Klafki 2011, 15). Tilsammen udgør begge dannelsessyn en del af Klafkis teori om kategorial dannelse, som opnås ved at barnet tilegner sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund det er en del af (ibid.).

Tankerne om læringsmaterialet tager først og fremmest udgangspunkt i at der skal læres om den mad der spises, i den aktuelle situation hvor der spises. Det vil sige, at læringsmaterialet skal ses som et understøttende redskab til voksne pædagoger, studerende, medhjælpere som spiser med børn, hvor læringsmaterialets indhold kan inddrages omkring frokostbordet i samtalerne med børnene.

Følgende vil være en beskrivelse af de læringsforudsætninger der gør sig gældende hos børnene, efterfulgt af de rammer der sættes op for undervisningen, samt mål, formål og læringsindhold.

Læringsforudsætninger for børnegruppen på stuen

Der er en række psykiske forhold som virker ind på børnenes forudsætninger for at lære. Det at lykkes er måske det vigtigste forhold (Hiim, H., Hippe, E. 1999, 34). Det som børn kan klare, synes de om, og det som mislykkes vil efterhånden vække følelser af ubehag og frustration (ibid.) Derudover lærer børn hurtigere på områder de har hørt meget om i forvejen og på ukendte områder kan der opstå blokeringer (ibid.).

De psykiske forhold i dagtilbuddet spiller en rolle. Det en læringsforudsætning for børnene at de tidligere har fået historier fortalt, og at de kan lytte opmærksomt. Dette kan være svært for nogle børn da der i børnegruppen er en stor aldersspredning. De er fra 3-6 år gamle, hvilket er en stor aldersspredning i forhold til at lytte aktivt. De ældre i børnegruppen vil ofte have en bedre forudsætning for at forstå fortællingen omkring maden. De mindre børn vil også sagtens kunne lytte, men andre forhindringer som at sidde stille i længere tid vil være svært.

Andre psykiske forhold som påvirker læringsforudsætningerne hos børnene er følelsen af tryghed. Hvis et barn er utrygt eller savner forældre eller er ny i børnegruppen, kan det spille ind i forhold til at være parat til at lytte og forstå. Følelsen af tryghed er i høj grad noget som fremmer læringen (Hiim, H., Hippe, E. 1999, 34).

Derudover er børnenes oplevelse af mening en læringsfremmende faktor (Hiim, H., Hippe, E. 1999, 36). men hvad der opleves som meningsfyldt kan variere meget fra barn til barn. Og det er her at børnenes viden og færdigheder, interesser og sociale baggrund kommer i spil (ibid.). Her kan der være forskel fra barn til barn, i forhold til at vide noget om maden i forvejen. Hvis maden er velkendt, vil historien og fortællingen huskes bedre. Barnet kan måske huske madvaren hjemmefra og få en oplevelse af at læringen er relevant og meningsfuld. Men hvis det er første gang der læres om en fødevarer, vil det være vanskeligere at gengive og huske og meningen vil være knap så tydelig for barnet.

Meningen har ofte også noget med virkelighedsnærhed at gøre (Hiim, H., Hippe. 1999, 37).

Læringsmaterialet omfatter i høj grad en virkelighedsnær oplevelse, i det børnene oplever at det de lærer om, også er noget de skal spise efterfølgende, hvilket giver en grad af mening. Meningen med læringsmaterialet er, at det skal fremme opmærksomheden på det der spises, så lysten til maden bliver større og der skabes mere ro omkring frokostbordet.

Rammefaktorer for undervisning af børnegruppen på stuen

Med rammefaktorer menes der alle forhold der giver muligheder eller sætter begrænsninger for undervisning. Der kan sættes fokus på den tid der er til disposition, økonomi, rum, udstyr og undervisningsmidler. Derudover kan inddrages kollegasamarbejde og lokalmiljø (Hiim, H., Hippe, E 1999, 43). Derudover mener Broström at en didaktik i dagtilbud bør udvikles så den imødekommer dagtilbuddets tradition og særlige kendetegn, ellers kan der være risiko for at dagtilbuddets liv i for høj grad didaktiseres. Med andre ord handler det om at rammefaktorerne kan være forskellige fra dagtilbud til dagtilbud, men fokus bør være på, hvordan den enkelte daginstitution har indrettet sig, således at dens tradition og særlige kendetegn bevares.

Frokosten spises kl ca. 11. Inden da er børnene som regel ude på legepladsen og går ind på stuerne omkring kl 10.30. Når de kommer ind skal de klare toiletbesøg og vaske hænder. Derefter er der ca. 20 minutter som bruges på at afholde "samling". Samling er en vokseninitieret aktivitet som sker i et forholdsvis struktureret rum med en blanding af sange, lege, præsentation af dagens program og snak om forskellige temaer. Ifølge en undersøgelse af Lena Rubinstein Reich fra Lund Universitet har samling flere forskellige funktioner i den

pædagogiske praksis. Samlingen skaber struktur og giver orden på en "arbejdsdag", og den ligeledes legitimerer den professionelle pædagogs rolle og gør pædagogikken synlig. Sidst skaber samling et fællesskab og gør børnene synlige for hinanden (Kornerup, I. et al. 2015, 294) Derfor er denne stund et oplagt sted til at inddrage undervisning omkring den forestående frokost. Samling er typisk den aktivitet i børnehaven, der mest ligner en skoletime, fordi den ledes af en pædagog og følger en forholdsvis fast struktur, og opleves som en fast og vigtig del af dagens forløb (Eide, B. et al. 2012, 3). Omvendt kan denne faste struktur også skabe udfordringer og dilemmaer for pædagoger der ønsker at børnene får indflydelse og medbestemmelse på hverdagen (Kornerup, I. et al. 2015, 294).

Samarbejdet omkring læringen er et tværfagligt samarbejde mellem det køkkenansvarlige personale og pædagogerne der spiser med børnene.

I dagtilbudsloven og de pædagogiske læreplaner, lægges der op til at det er muligt at integrere mindre læringsforløb eller undervisning i og omkring frokosten og den mad der spises. I dagtilbudsloven beskrives det at børn skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø som fremmer trivsel, sundhed, udvikling og læring (Bubl.dk). Denne beskrivelse rummer naturligt en mulighed for at inddrage læring omkring frokostbordet, i form af historier og fortællinger om maden, således at børnene vil opleve at de lærer om den mad de spiser.

Mål

Målet med at skabe læring om maden gennem fortællinger, er at understøtte og styrke den pædagogiske (spise)praksis omkring frokostbordet, således at børnene oplever tid og ro til at reflektere over maden der spises. Målet er endvidere at det er det køkkenfaglige personale der skal inddrages i forberedelsen og udviklingen af fortællingerne om maden der spises. Således at hvert køkken bevarer sin egen tradition og særlige kendetegn.

Målene kan beskrives ud fra tre forskellige målområder som er viden, holdninger og færdigheder. Disse illustreres bedst i en trekant, hvor viden som mål er øverst og nederst er færdigheder og holdninger (Hiim, H., Hippe, E 1999, 53).

Viden

Den viden der ønskes frem med læringsmaterialet, er en generel viden om den eller de fødevarer der spises i den aktuelle situation. Med andre ord skal undervisningsmaterialet udvikles således at det matcher den

aktuelle menuplan. Hvert vidensmål er sammenfattet af to delmål som er 1/generelt fødevarer kendskab, 2/sundhedsrelateret viden. Disse skal sammenfattes til enten historier og/eller fortællinger.

Målet er at skabe mere nysgerrig og refleksion hos barnet under frokosten over den mad der spises.

Mere konkret kan de forskellige fødevarer sammenfattes i 6 temaer, og ud fra hvert tema kan der peges på hvilken viden der er aktuel.

Oversigt over fødevarergrupper med tilhørende vidensmål for tema 1 og tema 4

Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4	Tema 5	Tema 6
Mejeriprodukter	Grøntsager	Kød	Fisk	Korn og brød	Kultur, madretter
Mælk Syrnet mælk (yoghurt, ymer, tykmælk, cremefraiche, kærnemælk) Fløde Smør Ost Skyr			De mest spiste fisk: Torsk Mørksej Laks Sild Fladfisk Makreller Hornfisk		
Vidensmål			Vidensmål		
Generelt fødevarer kendskab Eks.: Viden om mælkeproduktion. Hvor er mælken tappet? Hvordan er den transporteret? Hvem leverer mælken og hvilke køer kommer den fra? Sundhedsrelateret viden Mælk og kroppen Vitaminer og knogler			Generelt fødevarer kendskab Billeder af hvordan fisken ser ud. Fangstmetoder og fangstområder. Hvordan er den transporteret og hvordan holdes den frisk? Størrelse på fiskene og hvor lange de kan blive. Sundhedsrelateret viden Fisk, fedtsyrer og kroppen		

Oversigt over fødevarergrupper med vidensmål

Færdighedsmål

De færdigheder børnene skal tilegne sig handler om, at kunne tale om maden med den "nye" viden de forinden har fået fortalt. De skal tilegne sig de historier og fortællinger der knytter sig til de forskellige fødevarer herunder et fødevarekendskab og evt. den sundhedsrelateret viden.

Derudover er der de sociale færdigheder, så som ikke at tale i munden på hinanden, sidde stille når der spises, lytte, spise med kniv og gaffel, være opmærksom på hvad der smages, dække bord, rydde af bordet igen, osv.

Holdningsmål

De værdimæssige holdningsmål handler om at skabe en sammenhæng for barnet mellem maden og de tanker det gør sig omkring maden. Ifølge Carlsen indeholder maden der spises mange udfoldede narrativer som kan bruges i en dannelsesmæssig sammenhæng. Når barnet lærer om tilblivelsesprocesser, tilberedelsesprocesser, opdræt og landbrug mv. vil det føre til en større erfaring hos barnet. Hos Klafki handler dannelse om at gennemleve eller erfare dannelsesprocesser på en almen, kategorial måde. Det vil sige, at når barnet lærer, erfarer eller oplever dannelsesprocesser, forandrer dets selv- og verdensbillede sig, således at verden bliver synlig i dens sammenhæng og mangfoldighed (jævnfør teoriafsnit s. 25).

Indhold

Læringsmaterialet indeholder billeder af hvad der skal serveres til frokost, beskrivelser af de forskellige fødevarer og fortællinger der knytter sig til den aktuelle ret. Indholdet i læringsmaterialet er en form for madkundskab/ madvidenskab som den ses i folkeskolen.

Tema 4 Fisk	
Læringsmateriale om mørksej (Bilag 9)	
Læringsmateriale om kulmule	
Tema 2 Grøntsager	
Læringsmateriale om kartofler (Bilag 10)	
Tema 5 Korn og brød	
Læringsmateriale Rug (Bilag 11)	
Tema 6 Kultur, madretter	
Læringsmateriale om ratatouille (Bilag 8)	

Figur over udviklet læringsmateriale

Fagformålene for faget madkundskab i folkeskolen beskrives ifølge undervisnings ministeriet således at, *"eleverne skal tilegne sig færdigheder og viden om mad, smag, sundhed, fødevarer, madlavning og måltider og dermed udvikle kompetencer, der gør dem i stand til at vurdere egen smag og fortage reflekterede madvalg. Eleverne skal opnå praktiske færdigheder inden for madlavning og skal kende til råvare, opskrifter og retter, og kende egen smag og æstetiske erfaringer. Eleverne skal kunne foretage reflekterede madvalg på baggrund af viden om fødevarer, sæson, oprindelse, sundhedsværdi, produktionsformer og bæredygtighed"* (emu.dk).

Kundskabsindholdet i faget madkundskab i folkeskolen er et fagområde der er stærkt domineret af praktisk anvendelse. Hvor færdighederne tilegnes gennem praktisk anvendelse i skolekøkkener, har børnehaven ikke samme mulighed for dette. Indholdet i læringsmaterialet er derfor rettet mod det som børnehaver med et produktionskøkken kan tilbyde, et dagligt/lødigt frokost måltid og læring herom.

Med udgangspunkt i folkeskolens formålsparagraf for faget madkundskab ville en beskrivelse af læring om mad i børnehaven lyde således, *"børnene skal tilegne sig færdigheder og viden om mad, smag, sundhed,*

fødevarer, fødevarerproduktion og måltider og dermed udvikle kompetencer til at reflektere over maden der spises”.

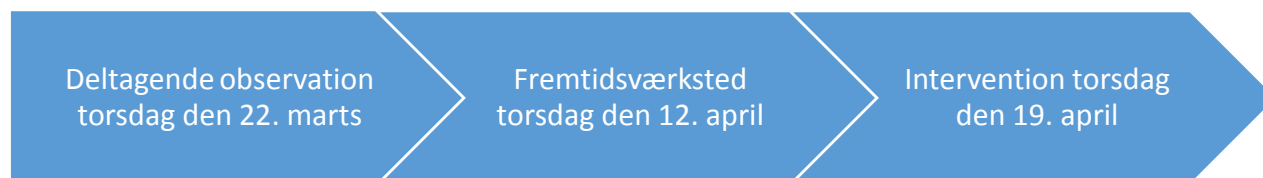
Denne beskrivelse kan ligeledes identificeres med intentionerne med dagtilbudslovens pædagogiske læreplaner som lyder, børn skal have et fysisk, psykisk og æstetisk børnemiljø som fremmer trivsel, sundhed, udvikling og læring (Bubl.dk).

Læreprocessen

Ifølge Klafki kan sammenhængen mellem undervisning og læring forstås som en interaktionsproces, hvor barnet med hjælp fra de voksne i tiltagende grad skal tilegne sig selvstændige erkendelser og erkendeformer, vurderings-, bedømmelses- og handlemuligheder med henblik på at kunne reflektere samt analysere den historisk samfundsmæssige virkelighed (Klafki 2011, 19).

Præsentation af empiri

Det følgende afsnit vil være en præsentation af den empiri jeg har indsamlet. Herunder ses den indsamlede data i kronologisk rækkefølge, samt hvornår hver fase er indsamlet.



Deltagende observation

Formålet med den deltagende observation var at møde personalet på stuen i daginstitutionen samt at få et indblik i hvordan frokosten forløb og under hvilke rammer. Her oplevede jeg frokosten i børnehaven fra start til slut sammen med personalet. Jeg mødte den køkkenansvarlige, som er uddannet ernæringsassistent og været ansat i køkkenet i daginstitutionen i 7 år, samt med flere års erfaring i et andet køkken. Ved at opholde sig i subjekternes eget sociale miljø vil man som forsker få adgang til de sociale processer, dynamikker og kræfter som er på spil gennem konflikter og forandringer (Krogstrup et. al 2015, 10) På den måde har det været muligt at studere processen med at servere frokost og spise frokost med børnene i daginstitutionen. Under denne proces har jeg haft mulighed for at føre uformelle samtaler med personalet, hvis der var noget der undrede mig. På denne måde har min ustrukturerede deltagende observation været en blanding mellem total deltagelse og partiel deltagelse (Krogstrup S., Kristiansen, K. 2015, 52). Både børn og personale optræder anonyme.

Uddrag fra den deltagende observation af frokost på teststue:

Alle børnene sad på gulvet i et rum og fik fortalt historie fra en "Rim og remser" bog. Et af remserne handlede om fisk der blev fanget med flødesovs på af en karusse. Et af børnene spurgte hvad en karusse er, og pædagogen der læser op, forklare hvad en karusse bruges til. Et andet rim handler om korn på en mark, i forlængelse heraf fortælles at korn bruges bl.a. til at lave havregryn og mel til fx rugbrød, og et af børnene spurgte til hvordan man laver rugbrød. Dette bliver der ikke svaret på fra pædagogen, fordi situationen bliver for støjende og der tysses på børnene.

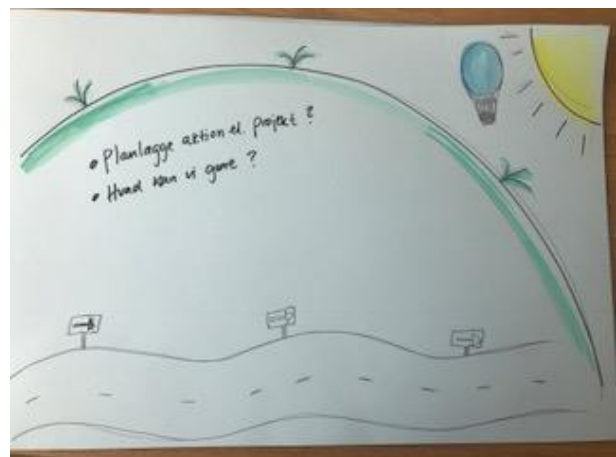
Frokosten er klar. Børnene rejser sig og indfinder sig på deres pladser. Efter lidt tumult frem og tilbage med hvem der skal sidde hvor (de har ellers faste pladser, bare ikke lige denne dag?) finder de deres pladser og begynder så småt at øse op. Der serveres blomkålssuppe. Det går fint med at øse og det er tydeligt at se de øver sig, og synes det er sjovt. Flere har fået øst op og brødet sendes rundt, men flere skal mindes om at brødet skal sendes videre.

Under frokosten stiller jeg et par spørgsmål til børnene. Jeg spørger om nogle af børnene kan huske hvad det er de spiser, det husker de faktisk ikke. En husker det efter lidt tid og siger stolt: Blomkålssuppe! Jeg spørger derefter om der er nogen der ved hvordan et blomkål ser ud, det kan ingen rigtig svare på. Men der er en der ved at man prutter af kål og griner lidt. Jeg spørger dem hvad blomkålssuppen smager af, og flere svarer at den smager godt. Der er således ingen der umiddelbart reflekterer over smagen, men svarer i stedet for at den smager godt. (Bilag 7: observationsnoter, feltnoter)

Fremtidsværksted

Den forberedende fase

I første omgang har denne fase handlet om at inddrage personalet i daginstitutionen i projektet. Dette har jeg gjort løbende, fra projektets start til selve udførelsen af fremtidsværkstedet, samt under interventionen. Derfor er personalet (de medforskende) inden fremtidsværkstedet bekendt med problemstillingen og formålet med projektet. Inden værkstedets start har jeg klargjort en dagsorden med de forskellige punkter for mødet (fremtidsværkstedet) for at sikre at vi kommer igennem alle faser. Jeg har en planche for hver af faserne. Til gruppemødet deltog den køkkenansvarlige og en pædagog fra test stuen.



Plancher udviklet i den forberedende fase

Kritiskfasen

Under kritikfasen kom der flere diskussionspunkter frem. Der blev bl.a. diskuteret hvordan pædagogernes personlige holdninger til maden kunne have virkning på børnene. Det blev ydret at mad som emne er meget

privat og på den måde et svært emne at tale om. Derudover tales der om at det både kunne være godt og dårligt med pædagogers personlige holdninger til maden. Ud over de personlige holdninger blev det nævnt at den køkkenansvarlige var alene om at udvikle aktiviteter og gjorde det derfor ikke. Sidst blev der diskuteret "negative ringe i vandet" i børnefællesskaber. Det vil sige, at der omkring frokostbordet kunne være en tendens til af negative holdninger omkring maden spredtes og hvis et barn ikke kunne lide maden var der oftest flere børn der fulgte efter.

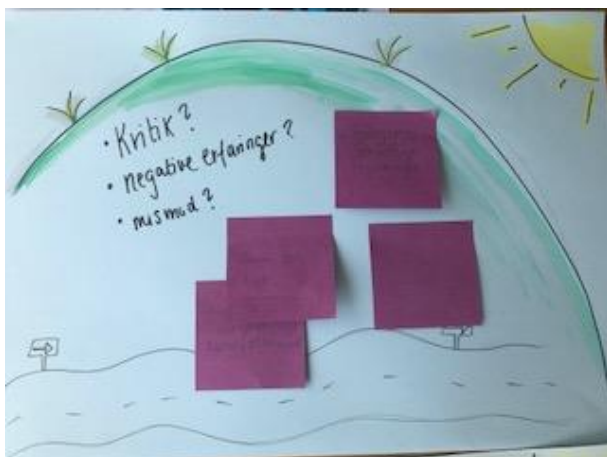


Planche Kritik fasen



Planche ide fasen

Idefasen

Under idefasen kom der flere ideer frem til hvordan frokosten ellers kunne gribes an. Det kom bl.a. frem, at pædagogen havde oplevet til en børnefødselsdag, at børnene var mere positive stemte over frokosten, fordi den var pakket ind og portionsinddelt. Børnene fandt glæde ved at pakke maden ud af madpapir og spiste dermed også mere. Det blev derfor foreslået at det var en god ide at lave madpakker til hele børnehaven når børnene kunne spise ude. Der blev efterfølgende talt om hvordan det kunne lade sig gøre og hvilket madpapir der kunne benyttes. Derudover blev det udtrykt at der var et praktisk problem med at få vasket op, når der blev brugt mange skåle. Men pædagogen havde erfaret at det var en god ide med mange skåle, fordi det hjalp børnene til at turde smage. Og efterfølgende blev fordelene ved at børnene var med i køkkenet diskuteret. Men fordi køkkenet ikke var godkendt til den slags aktiviteter var dette ikke muligt. Det blev desuden nævnt, at børnehaven skulle flytte til et nyt hus, hvor der ville blive bygget et køkken som var i overensstemmelse med ønskerne om at få børnene med i køkkenet.

Problemkatalog	
<p>Kritikpunkter: Den køkkenansvarlige er meget alene i køkkenet. Og har ikke tid til at lave aktiviteter med børnene.</p> <p>Omkring den læring der finder sted i forbindelse med måltidet, er den ofte domineret af pædagogers personlige holdninger til maden.</p> <p>Negative ringe i vandet i børnefællesskaber</p>	<p>Tema: Tema: Ressourcer (Børnehaven vil flytte til et nyt hus om 1-2 år. Der vil der være et køkken med faciliteter til at få børnene med)</p> <p>Tema: Ansvarsfordeling. Formidling af måltidet. Tvivl om den læring der skal være omkring frokostbordet.</p> <p>Tema: Voksen styring. Styring af måltidet. Styring af samtaler. Hjælp til redskaber.</p>
<p>Ideer: Madpakker til hverdag: Pædagogen havde oplevet til en børnefødselsdag at der blev mere opmærksomhed på maden, fordi børnene selv skulle pakke deres mad ud af madpakkepapir.</p> <p>Flere skåle på bordet</p> <p>Spiseafdeling</p> <p>Billeder med grøntsager, når der er sammenkogte retter. Hjælper til at afmystificere de forskellige ingredienser i retten.</p>	<p>Forslag til aktion: Når børnene spiser ude på legepladsen, kan det aftales med køkkenet at der laves madpakker til alle børn. Udfordring med madpakkepapir. Og poser. Mhp. Ressourcespild.</p> <p>Afhjælper at flere børn vil smage. Forslag til aktion, tal med leder ang. Indkøb af plastik service. Kunne laves i forbindelse med pastasalat. Opdele denne ret, således at der kom flere skåle på bordet, så børnene blev inspireret til at smage på flere ting.</p>

Virkeliggørelsesfasen/Interventionen

Under denne fase blev der talt om hvordan vi sammen kunne planlægge en aktion eller et projekt, og hvad der i øvrigt kunne gøres. Denne fase endte med at ligne idefasen, men der kom flere konkrete forslag frem. Der blev talt om hvordan pastasalat kunne være en "test-ret" til at afprøve om flere skåle gjorde en forskel under frokosten. Der kom forslag til, hvordan en kasse med billeder af de forskellige grøntsager i retter som ikke var velkendte, kunne være med til at afmystificere ukendte retter. Eller hvordan flamingokasser kunne bruges til samme formål.

Under denne fase blev der talt om hvordan det kunne efterprøves at det at tale om maden til "samling" inden frokosten kunne have en positiv virkning på frokosten. Der var enighed om at ideen var god og at det kunne være interessant at afprøve ideen i praksis. Der blev præsenteret forslag til hvordan

læringsmaterialet kunne se ud. Efterfølgende blev der talt om hvilken menu der kunne indgå i test materialet. Og hvordan dette kunne præsenteres for børnene på den mest interessante måde. Der var enighed om at afprøve ideen fra (idefasen) som handlede om at vise hvilke ingredienser der var i retten ratatouille. Dernæst var der enighed om at det kunne være interessant at fortælle historien om "rotten ratatouille", da børnene højst sandsynligt ville genkende historien. Omkring mørksejen blev der talt om hvor den blev fanget, fangstmetoder og navnet på fiskekutteren. Vi blev enige om at det var historier som disse der var mest interessant at få med til samlingen inden frokost.

Historierne til menuen ratatouille og mørksej blev udviklet i dagene efter (se bilag 8 og 9 side 16, 18).

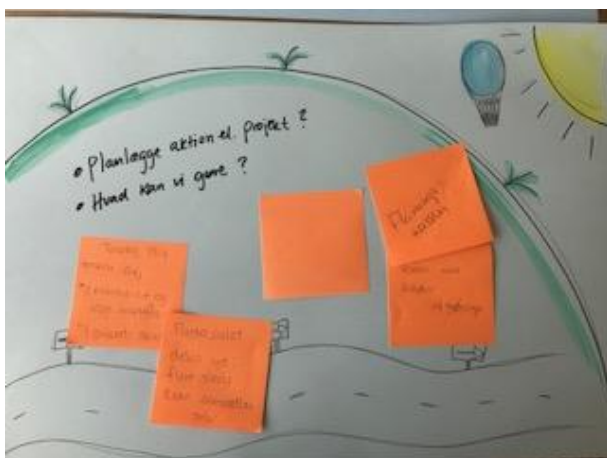


Planche Aktionsfasen



Billede af tekster med fortællinger til læringsaktionen

Afprøvning af læringsmateriale/ Interventionen

Følgende undervisningsmateriale er afprøvet:

Tema 4 Fisk	
Læringsmateriale om mørksej (Bilag 9)	X
Læringsmateriale om kulmule	
Tema 2 Grøntsager	
Læringsmateriale om kartofler (Bilag 10)	
Tema 5 Korn og brød	
Læringsmateriale Rug (Bilag 11)	
Tema 6 Kultur, madretter	
Læringsmateriale om ratatouille (Bilag 8)	X

I det følgende vil der være en beskrivelse af undervisningen til samlingen

Med øje for principperne omkring deltagende observation, hvor jeg som deltagende observatør er klar over hvordan min deltagelse og tilstedeværelse påvirker feltet (Krogstrup S., Kristiansen, K. 2015, 68), kommer der her en beskrivelse af hvordan undervisningen forløb til samlingen.

Der er 18 børn tilstede i alderen tre til seks år. Flere af de seks årige har kun en uge tilbage i børnehaven, før de starter i fritidsordning for derefter at starte i skole. Derudover er der to pædagoger tilstede, som har placeret sig blandt børnene. Børnene sammen med de voksne sidder i en cirkel på gulvet, og cirklen følger rummets fire vægge rundt, da rummet har en passende størrelse til det antal børn. Rummet er lyst, da den ene af væggene har vinduesparti fra gulv til loft, hvilket giver et stort lysindfald. Rummet er kvadratisk og har et tilsvarende stort farverigt gulvtæppe som gør det behageligt at sidde.

Flere børn lægger mærke til kassen som står midt i rummet. Flere af børnene er straks henne for at rode i kassen. Stille og roligt bliver der ro i rummet og der opstår en opmærksomhed rettet mod mig, da de ikke kender mig og jeg er et nyt ansigt. Jeg starter med at præsentere mig selv og fortæller hvorfor jeg er der.

De næste 15 minutter bliver til en præsentation af dagens frokost og en fremlægning af de forskellige dele der tilsammen udgør dagens menu. Jeg har en fortælling med som handler om hvilke ingredienser retten ratatouille består af, og beskrivelse af konsistensen af opvarmede grøntsager. Derudover kom det frem under fremtidsværkstedet at det ville være interessant for børnene at høre historien om filmen ratatouille, i anledning af menuen. Denne historie er derfor også med. Ud over ratatouille, står dagens menu på mørksej. Derfor er inddraget fakta baseret fortællinger om fisk generelt, og fortællinger der knytter sig til mørksejen. Der er både et billede af hvordan fisken ser ud og et billede af fangstmetoden. Under undervisningssessionen fortæller et barn at det har en bedstefar som fanger fisk med en fiskekutter og bor i Esbjerg. Der bliver efterfølgende talt om, at det kunne være at det var bedstefaren som havde fanget mørksejen der skulle serveres i dag (Bilag 7 side 13). Der tales om at mørksejen kan blive op til halvanden meter lang, men de fisk som køkkendamen bestiller fra Esbjerg er lidt mindre så de passer til ovnen i køkkenet. Flere af børnene er opmærksomme på grøntsagerne som er i kassen, de mindre børn er tilbageholdende og flere lytter til det som bliver fortalt. Efter cirka et kvarter kommer en pædagog med et barn og præsenterer dagens frokost.

Klokken cirka 11 begynder frokosten, hvor også decibelmålingen foretages. Min deltagende observation slutter, og der gøres klar til at interviewe pædagogerne efterfølgende.

Del 1: Resultat og analyse

Samtalerne omkring frokostbordet

Første del af dette afsnit vil fremvise resultaterne fra tre interviews med de pædagoger der deltog under frokosten. Interviewene er foretaget umiddelbart efter interventionen og analysen fremstilles efterfølgende. Udgangspunktet for analysen sker med hjælp fra to arbejdsspørgsmål:

Arbejdsspørgsmål: Hvordan har samlingen forinden styrket samtalerne om maden omkring frokostbordet, i relation til begrebet (mad)dannelse?

Arbejdsspørgsmål: Hvordan har frokosten været anderledes efter undervisningen til samling?

Analysebegrebet jeg anvender er Carlsens definition og udgangspunkt for maddannelse, som udspringer af Klafkis dannelsesteori om kategorial dannelse hvor dannelse ses som en sammenhæng mellem tre grundlæggende evner: selvbestemmelseevnen, medbestemmelseevnen og evnen til solidaritet. Ifølge Carlsen indkapsler begrebet maddannelse ideerne om Klafkis dannelsesteori, og ud af det kommer seks faktorer som gør sig gældende i en maddannelsesoptik.

Videre vil dette afsnit vise en fremstilling af resultaterne fra målingerne på madspild og målingerne på decibel. Personerne i analysen optræder med pseudonavne.

Carlsens definition af begrebet maddannelse, udtrykkes gennem 6 punkter
Produktivitet – Oparbejdelse af grundlæggende færdigheder og håndværksmæssige evner i køkkenet
Kognitive muligheder – Læring og bevidstgørelse i forbindelse med arbejdet omkring maden
Lystbetonet og ansvarlig omgang med egen krop – Det felt, hvor børnene lærer at være modige, nysgerrige og ikke kræsne omkring mad, og udvikler madmod
Æstetisk iagttagelsesevne – Evnen til at reagere og reflektere på smag, duft og synsindtryk
De menneskelige relationer – Det sociale liv omkring maden
Evnen til at træffe valg – Udvikling af elevernes beslutningskompetence

(Fødevarestyrelsen 2013, 18).

Arbejdsspørgsmål: Hvordan har samlingen forinden styrket samtalerne om maden omkring frokostbordet i relation til begrebet (mad)dannelse?

At der blev fortalt om frokosten inden de skulle spise har gjort en forskel. En pædagog fortæller at frokosten har været anderledes og hun oplever at have to forskellige samtaler med to børn. Der er bl.a. blevet talt mere om fisken, og et barn omkring bordet fortæller en historie om sin bedstefar som er fisker og bor i Esbjerg. Barnet fortæller og underholder med historien. En anden samtale er med et sprogfattigt barn, som har en dialog omkring fisken med den voksne.

”Interviewer: Har frokosten været anderledes, efter de er blevet ”undervist” i maden, er der noget du kan pege på har været anderledes? Mana: De snakkede måske lidt mere om fisken omkring bordet. Jeg sidder med ham Aleksander, som fortalte til samling om sin farfar som er fisker, og han fortsatte lidt den snak.

Interviewer: Så der har været noget der, der har været lidt anderledes? Mana: ja... Interviewer: har der været nogle samtaler om maden på en anderledes måde? Mana: både ja og nej. Jeg har kun talt med Aleksander og jeg har snakket med en som, hun har ikke så meget sprog, men hun peger på fisken, jeg ved ikke om hun helt forstår det, men jeg siger, ja du spiser fisk, så jeg gentager fordi hun er lidt interesseret.

Interviewer: Tror du det er fordi hun har været med inde til samlingen? Og kan se sammenhængen mellem det vi har talt om og det de skal spise? Mana: Ja, det tror jeg” (Bilag 4 side 6)

”Undervisningen” til samlingen inden frokosten, har haft en virkning på pædagogens rolle. Denne virkning kommer til udtryk gennem de samtaler der føres omkring frokostbordet hvor pædagogen spiser med ca. 6 børn. Dette kan forstås som en ”æstetiske iagttagelsessevne” og er ifølge Carlsen drivkraften eller overskridelseskraften der får barnet til at søge fællesskabet og deltage i meningsudvekslinger og handler om at forbinde sanseindtryk med forstanden og følelserne. Barnet i dette tilfælde har en viden hjemmefra som deles i fællesskabet omkring frokostbordet, som udspringer af de fortællinger barnet har fået ved samlingen. Den æstetiske erfaring barnet har med hjemmefra er på samme måde en ”ramme” når der gendigtes i forhold til hvad vi ved og hvad vi mener (Carlsen 2016, 47), hvilket bliver motivationen for handlingen og den overskridelse man tør at gøre sig. På grund af æstetisk erfaring tør barnet foretage en overskridelse, og fortælle historien om bedstefaren som er fisker og måske har fanget de fisk der spises.

Maden til frokosten, ”læringssessionen” og samtalerne omkring frokostbordet har her været afgørende for den historie som drengen har fortalt. Læringssessionen forinden har været katalysator for drengens motivation og frokosten efterfølgende har givet plads og tid til at åbne for flere refleksioner omkring historien om bedstefaren der er fisker i Esbjerg. Ifølge Klafki er den almene målbestemmelse for

undervisningen at yde eleverne hjælp til at udvikle deres selvbestemmelsesevne og solidaritetsevne og herunder medbestemmelsesevnen, hvilket indbefatter evnen til rationel debat, det vil sige evne til at kunne begrunde og reflektere og udvikle emotionalitet og handlekraft (Klafki 2011, 301). Drengen der fortæller historien om sig selv, fortæller den ud fra en samfundsmæssig virkelighed, hvilket er et af de almene mål i Klafkis dannelses teorier.

Samtalen med det sprogfattige barn viser hvordan læringssessionen forinden frokosten og maden omkring frokostbordet åbner for flere virkelighedsdimensioner. Ifølge pædagogen opleves der en sammenhæng mellem det barnet peger på og det barnet har oplevet inden frokost. Barnet peger på fisken og forsøger at fortælle, at det er fisken vi har talt om. Virkelighedsdimensionerne handler om, ifølge Carlsen, at åbne for alle de "virkeligheder" og fortællinger der også er en del af madens verden gennem gendigtningens veje. Den nye virkelighed omkring fisken, hvor den er fanget, af hvem og hvordan, har med andre ord sat en ny ramme for barnets forforståelse, gennem det Carlsen kalder gendigtning, og på denne måde er der skabt en følelse af sammenhæng og meningsfylde hos barnet.

Samtalerne omkring frokostbordet har ikke været meget anderledes end de plejer, mener en anden pædagog. Men er overbevist om at læringssessionen på sigt vil kunne styrke børnenes kendskab til fødevarer generelt og ser det som en god ide. Der fortælles at næste gang børnene får fisk, vil de kunne huske oplevelsen fra i dag, og spørge ind til om denne fisk også er fanget i Esbjerg. Og her vil man som pædagog kunne gå ind i samtalen med barnet og tale om maden. Så på den måde sætter det tanker og samtaler i gang hos børnene og pædagogerne.

"Interviewer: Hvordan har frokosten været anderledes efter de er blevet "undervist" i maden forinden? Har der været nogle ting der har været anderledes omkring bordet? Veronica: Ikke sådan på den måde anderledes, der tror jeg sådan at næste gang vi får fisk, evt. uden at man siger noget, så vil det poppe op hos dem, at de så vil sige, nej det var den der fisk jo, måske er den også fanget i Esbjerg? Interviewer: Så der er nogle sideeffekter? Veronica: ja, ja jeg tror ikke det er målbart sådan lige fra dag 1. men senere. (...) Der kan man sige, at i næste uge når de får, så nåhh... altså så den der med genkendelsen og linke tingene, der var noget med en fisk i sidste uge, og så kan de jo spørge, "er det også en mørksej?" Fordi altså for mange af dem, er fisk bare fisk sådan lige i første hug. Og der kan man så gå ind i samtalen og fortælle, nej, det her det er ikke mørksej, der er kulmule eller sådan noget" (Bilag 5 side 8)

I relation til maddannelsesbegrebet er en del af dannelsen omkring mad, ifølge Carlsen, at skabe de kognitive muligheder hos barnet, hvor det er muligt. De kognitive muligheder er den læring der sker i

arbejdet med maden og bevidstgørelsen og refleksion af denne læring. Dette sker for eksempel i arbejdet med maden, eller når det tales om maden. Når børnene taler om fisken og inviterer de voksne med ind i samtalen, og når børnene begynder at reflektere over de historier der knytter sig til maden, skabes der både mening og sammenhæng for barnet. Et videre arbejde med at lære børnene omkring fisk, vil resultere i en bredere æstetisk erfaringsramme som vil blive styrende i forhold til at træffe kvalificerede valg på sigt. Lærings-sessionen åbner netop for at skabe samtaler om maden og vil dermed styrke de kognitive muligheder der opstår i samtalerne i forlængelse heraf. I relation til Klafkis forståelse af sammenhængen mellem undervisning og læring skal det ses som en interaktionsproces mellem lærer og elev/ barn og voksen, i hvilken barnet med støtte fra den voksne i tiltagende grad får mulighed for at tilegne sig selvstændige erkendelser og erkendelsesformer i relation til deres historiske samfundsmæssige virkelighed (Klafki 2011, 301).

Arbejdsspørgsmål: Hvordan har frokosten være anderledes efter undervisningen til samling?

Frokosten har været anderledes på flere måder, hvilket pædagogerne udtrykker ved at der har været mindre larm end der plejer, der er flere børn der har smagt og flere der har spist mere, der er talt om maden i et nyt sprog og der er blevet talt mere om fisken end normalt.

”Interviewer: tror du, at det har gjort en forskel at de har hørt lidt om det i dag? Lars: Helt sikkert, de har virket meget mere nysgerrige. Ja. Altså det tror jeg. Men igen de er villige til at smage. Nogen er, nogen er ikke (...) Interviewer: hvordan har frokosten været anderledes efter børnene er blevet ”undervist” i maden? Lars: Jo vi snakkede lidt mere om mørksejen. Børnene ikke så meget, men jeg snakkede lidt mere om hvilke fisk de godt kunne lide og nu hvor vi snakkede om fisken, snakkede vi om hvilke fisk man også kunne lide (...) Interviewer: så det åbnede for nogle samtaler omkring fisk? Lars: Ja ja” (Bilag 6 side 11)

Ovenstående uddrag viser at pædagogen oplever at børnene har været mere nysgerrige end de plejer, og at der blev talt mere om maden end de plejer. I relation til begrebet maddannelse handler det om ifølge Carlsen at skabe et felt hvor børnene lærer at være modige, nysgerrige og ikke kræsne omkring mad og udvikler madmod. Carlsen kalder det at være ”Lystbetonede og ansvarlig omgang med egen krop”. Ovenstående uddrag viser hvordan læringsaktionen har været medskabende til at fænge børnenes nysgerrighed i forhold til maden. Og det viser at børnenes opmærksomhed på fisken blev til en åbning for pædagogen til at tale mere om fisken og fisk generelt.

En pædagog fortæller om to forskellige oplevelser med børnene under frokosten. Den ene oplevelse handler om hvordan et barn hjælpes på vej af pædagogen til at identificere ingredienserne i sovsen. Den anden oplevelse viser hvordan et barn inddrager et nyt ord, i fortællingen omkring maden:

”Veronica: Altså jeg spurgte Laura, hvad var det for en grøntsag du fik inde i mindfulness rummet? (til samling) Så sagde hun, det var en tomat. Så spurgte jeg: Har du fundet tomaten i sovsen? Så peger hun på tallerken og råber Ja! Men ellers tror jeg ikke det er målbart før senere. Så kommer det næste gang.

Interviewer: Så det har haft en effekt alligevel mener du? Veronica: På den lange bane, tænker jeg. (...) men det er svært lige at få den over på, nåh hvad med fisken, ”nåh du ku godt lide det Oskar, det var godt”, ”jeg elsker mørksej” siger han så. Og det ville han ikke bare ha sagt sådan normalt, så ville han sige: ”jeg elsker fisk”. Så han sagde Mørksej, så de hører efter, men jeg tror hvis man skal måle det er det på længere sigt” (Bilag 5 side 8)

Gendigtningen sker i det interrelationelle rum, det vil sige i rummet mellem mennesket og maden, hvor menneskets møde med materialiteten er med til at sætte det skabende og forandrende i gang (Carlsen 2016). Og det er i dette møde med barnet, at den pædagogiske opgave ligger, med at åbne flere virkelighedsdimensioner om maden. Ovenstående uddrag fra interviewet viser hvordan læringsaktionen har styrket barnets møde med materialiteten. Barnet der leder efter tomaten i sovsen, og gør det på opfordring fra pædagogen og pædagogen er opmærksom på ingredienserne i sovsen, fordi en del af lærings-sessionen handlede om at uddybe hvilke forskellige ingredienser retten bestod af. Æstetisk kommunikation handler om at styrke barnet gennem fortælling og beskrivelser af de virkelighedsdimensioner der findes omkring maden, og det er disse beskrivelser der er med til at skabe motivation og lyst til at turde overskride og til at turde at smage. Pædagogen beskriver interaktionsprocessen med barnet, som Klafkis forståelse af sammenhængen mellem læring og undervisning, hvor barnet sammen med den voksne opnår forståelse for hvilke ingredienser der er i maden og hvad der faktisk spises. Disse selvstændige erkendelser opnås gennem interaktionen med den voksne og skal på sigt bidrage til kritisk forståelse af deres historisk samfundsmæssige virkelighed (Klafki).

Opsamling første del

En opsamling på de to arbejdsspørgsmål:

Hvordan har samlingen forinden styrket samtalerne om maden omkring frokostbordet i relation til begrebet (mad)dannelse?

Og hvordan har frokosten være anderledes efter undervisningen til samling?

Der har været flere samtaler omkring frokostbordet som relaterer sig til den viden og de fortællinger børnene og de voksne har fået inden de skulle spise frokost. Der er bl.a. barnet som fortæller om sin egen bedstefar som er fisker og fanger fisk i Esbjerg. Denne fortælling fra barnet siger noget om barnets evne til at reflektere over informationerne fra undervisningen, og relatere disse informationer til eget liv. I denne interaktionsproces mellem undervisningen og læringen opnår barnet en forståelse af sammenhæng som på sigt skal bidrage til kritisk forståelse af den historisk samfundsmæssige virkelighed. Den æstetiske iagttagelsesevne kommer i spil hos barnet som ifølge Carlsen er drivkraften eller overskridelseskraften der får barnet til at søge fællesskabet og deltage i meningsudvekslinger. Den viden barnet har hjemmefra, deles i fællesskabet, og udspringer af de fortællinger barnet har fået forinden omkring fisk. Derudover har samme pædagog en oplevelse af at læringsaktionen har været med til at styrke en samtale med et sprogfattigt barn. På samme måde som barnet der fortæller om sin bedstefar, fortæller det sprogfattige barn også en historie, hvor den æstetiske iagttagelsesevne bliver til drivkraften og/eller overskridelseskraften der får barnet til at søge fællesskabet og deltage i meningsudvekslinger.

De kognitive muligheder der opstår hos barnet i forbindelse med læringsaktionen, handler ifølge Carlsen om, den læring der sker i arbejdet med maden, bevidstgørelsen og refleksionen af denne læring. Det beskrives af en pædagog, at næste gang de får fisk til frokost, vil børnene kunne huske oplevelsen og spørge ind til om fisken er fanget i Esbjerg osv. Det forklares at det her vil være muligt for pædagogen at deltage i samtalen og tale ud fra barnets forståelsesramme. På den måde vil det sætte tanker og samtaler i gang hos barnet og de voksne.

Det handler om at åbne flere virkelighedsdimensioner for barnet. Det er i det interrelationelle rum, rummet hvor mennesket møder maden (materialiteten), den pædagogiske opgave ligger med at åbne flere virkelighedsdimensioner (Carlsen). Der ses hvordan barnet leder efter tomaten i sovsen, på opfordring fra pædagogen hvilket siger noget om at læringsaktionen har været med til at styrke barnets møde med materialiteten (maden). En del af læringsaktionen handlede også om at identificere ingredienserne i maden, hvilket styrker den æstetiske kommunikation hos barnet.

Del 2: Resultat af madspildsmåling og lydmåling

Madspildsmåling

Forbruget af fødevarer i EU udgør 20-30 procent af miljøbelastningen af det samlede private og offentlige forbrug i EU set i forhold til et livscyklusperspektiv. Dette betyder at fødevarer sammen med transport og bolig tilsammen udgør de tre mest miljøbelastende forbrugsområder i EU. Miljøbelastningen fra fødevarer består af drivhusgasudledning, næringsstofbelastning, vandforbrug fra produktion, transport og affaldsbehandling af fødevarer (Kjær og Werke 2010)

Således bliver madspildsproblematikken sat på dagordenen i en rapport foretaget for Miljøstyrelsen 2010. Madspild som begreb defineres ud fra tanken om at madaffald kan deles i spiseligt og ikke-spiseligt affald, hvor det her forstås som spiseligt madaffald.

Der er af to grunde valgt at inddrage en måling af madspild. Første grund er, at et fokus på madspild i sig selv, kan have en motiverende faktor for det pædagogiske personale i forhold til betydningen af at smide mad nu. Herunder menes ikke at der nødvendigvis skal spises op, men at et sådan fokus vil styrke opmærksomheden på måltidet som helhed og tilmed have en dannende effekt hos både barn og voksen. Derudover kan en madspildsmåling konkret sige noget om det reelle madindtag hos børnene.

Pædagogens vurdering af madspild i procent før og efter intervention

Pæd. 3 (L)

	Baseline	Efter intervention
Mørksej	10%	10%
Ratatouille	25%	30%

(Bilag 6 side 10)

Pæd. 1 (M)

	Baseline	Efter intervention
Mørksej	25%	20%
Ratatouille	90%	85%

(Bilag 4 side 6))

Pæd. 2 (V)

	Baseline	Efter intervention
Mørksej	5%	1%
Ratatouille	25%	30%

(Bilag 5 side 8)

Pædagogens gennemsnitlige vurdering af madspil i procent

	Baseline	Efter intervention
Mørksej (ret 1)	13,3%	10,3%
Ratatouille (ret 2)	46,6%	48,3%

Som det kan ses i den gennemsnitlige måling for vurdereret madspil i procent viser baselinemålingen for "ret 1" at der blev smidt 13,3 % ud fra børnenes tallerkner. Målingen på "ret 1" efter interventionen viste et mindre madspild på 10,3 %, et fald på 3 procentpoint. Det vil sige, at pædagogerne har vurderet at børnene har smidt mindre ud af "ret 1", end de plejer og en udledning heraf kan være at børnene har spist mere af "ret 1" end de plejer.

I forhold til "ret 2" ses der et større gennemsnitlig madspild i procent efter interventionen, fra 46,6 % til 48,3 %. Men interessant er det at se på de forskellige målinger individuelt. En pædagog mener at de normalt smider 90 procent af "ret 2" ud og efter interventionen har det været et lille fald på 5 procent point. De to andre målinger viser anderledes at det typiske madspild på "ret 2" ligger på 25 procent, og efter interventionen lidt højere. Det vil sige at børnene har smidt mere af "ret 2" ud end de plejer. Men der er stor forskel i vurderingen af madspild hos pædagogerne.

Sammenfatning af måling på madspild

Madspildsmålingen som er foretaget viser resultaterne fra en baselinemåling og en måling efter interventionen i forhold til den procentvise vurdering af madspild, fra to forskellige retter. Henholdsvis fra "ret 1" som er mørksej, og "ret 2" som er ratatouille.

Af "ret 1" viser målingen at der smides mindre mad ud efter interventionen. Det vil sige at den procentvise madspildsvurdering er på 13,3 % før interventionen og den efterfølgende måling er på 10,3 %. Dette kan være en indikation på at interventionen har haft en gunstig effekt. Samtalerne og fortællingerne om "ret 1" inden frokosten kan have betydet et større fokus på hvad der spises, både fra barnet og den voksne. Og en gavnlig effekt heraf er, at der måske af den grund spises mere. Med andre ord har interventionen i forhold til temaet madspild af "ret 1" haft en positiv virkning, hvor det tyder på at samtaler om maden, inden maden, har en positiv betydning i forhold til madspild.

Af "ret 2" viser målingen at der smides mere mad ud efter interventionen. Det vil sige at den procentvise madspildsvurdering er på 46,6 % før interventionen og den efterfølgende måling er på 48,3 %. Denne stigning kan sige noget om at interventionen ingen betydeligt effekt har haft i forhold til at spise mere af "ret 2". Flere faktorer kan spille en rolle her i forhold til at "ret 2" er umiddelbart som ved baseline

målingen. Kigger man på målingerne hver især under "ret 2" ses det at en af målingerne skiller sig ud. De resterende to målinger er ens. Den ene måling som skiller sig ud, viser et madspild på 90 % ved baselinen og et mindre fald til 85 % efter interventionen. De to andre målinger viser en baselinemåling på 25 % og en lille stigning til 30 % efter interventionen.

I forhold til "ret 2" og de markant forskellige vurderinger af madspild, kan sige noget om den kultur der skabes omkring et frokostbord i en gruppe på 5-6 børn og en voksen. I forhold til hvordan den voksne taler om maden, og i forhold til hvordan det håndteres at børn ikke vil spise bestemte retter (fx "ret 2"). Målingen som viser 90 % madspild ved baseline, viser til gengæld et fald efter interventionen, hvilket kan sige noget om at børn som sjældent spiser "ret 2", er positivt påvirket af interventionen. Interventionen har på den måde haft positiv indflydelse på de børn som sjældent spiser "ret 2". Omvendt viser de to andre målinger at de børn som normalt spiser "ret 2" ikke er påvirket af intervention, tværdigtmod. En udledning heraf viser at interventionen har en positiv indflydelse i forhold til madspild, hos de børn som sjældent spiser "ret 2".

Decibelmåling

Der blev foretaget en måling på støjniveauet før og efter interventionen. (Bilag 7 side 14)

Ideen med målingen kommer fra en antagelse om at læringssessionen har en positiv virkning på roen og en positiv virkning på samtalerne omkring frokostbordet, som kan måles i decibel. Formålet med målingen er derfor at undersøge om interventionen havde en positiv virkning på støjniveauet. Målingen blev foretaget med en mobil app (NoiseExposure) og denne blev placeret samme sted, før og under interventionen.

Målingen strækker sig over ca. 25 minutter og er en gennemsnitsmåling i dB(A) af de forskellige hørbare frekvenser i tidsperioden.

Ifølge sundhedsstyrelsen anføres og måles lyd og støj altid i decibel dB(A). Støj anses for at være den fysiske miljøfaktor, der påvirker flest mennesker. Der har været arbejdet med at bekæmpe omfattende støjproblemer der har været til gene for det moderne samfund, også i dagtilbud, siden den første miljølov trådte i kraft i 1974 (Sundhedsstyrelsen). Sundhedsstyrelsen definerer støj som enhver lyd, der uafhængig af niveau, kan producere en uønsket fysisk eller psykologisk effekt hos mennesket, som kan påvirke sociale færdigheder hos den enkelte eller i en gruppe.

Grænseværdier

Det beskrives blandt andet af sundhedsstyrelsen at mennesker har forskellig følsomhed over for støj, og det er ikke alene lydens styrke der bestemmer om det opleves som støj. Svage støjformer kan ligeledes være til gene. Der tales om objektive og subjektive faktorer som har betydning for støjopfattelse, hvor de subjektive faktorer handler om graden af tilknytning til den enkelte persons holdning til støjkilden, mulighed for kontrol over støjkilden og evnen til problemløsning af støjen.

Vedvarende støjbelastning over 75-80 dB(A) indebærer risiko for høreskader, over 85 dB(A) alvorlige høreskader.

I en anbefaling fra sundhedsstyrelsen omkring støj i daginstitutioner beskrives at, *”Børn der udsættes for vedvarende støj, kan få problemer med at høre sproget og forstå tale, hvilket kan medføre forsinket sprogforståelse og taleudvikling. Det gælder især børn med midlertidig eller varig hørenedsættelse. Desuden kan støj medføre at børn får indlæringsproblemer på grund af forstyrret koncentrationsevne og kommunikationsbesvær”* (Sundhedsstyrelsen)

Herunder ses en måling af lyd/støj niveau foretaget inden interventionen og under frokosten samt efter interventionen.

Baseline onsdag 18. 04. 2018	Efter interventionen torsdag den 19. 04. 2018																								
<p>Her er ikke noget screenshot, men der er foretaget en måling som ligger på 82 decibel, på ca. 25 minutter.</p>	 <table border="1"> <caption>Decibel Meter Readings</caption> <thead> <tr> <th>Test Name</th> <th>Date/Time</th> <th>Average dB(A)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>test frokost intervention</td> <td>2018-04-19 11:30, 22 min 7 s</td> <td>70.2</td> </tr> <tr> <td>test 2 onsdag</td> <td>2018-04-18 10:07, 0 min 18 s</td> <td>48.0</td> </tr> <tr> <td>test onsdag</td> <td>2018-04-18 10:07, 0 min 5 s</td> <td>48.7</td> </tr> <tr> <td>test 3</td> <td>2018-04-16 08:39, 0 min 28 s</td> <td>85.1</td> </tr> <tr> <td>test 2</td> <td>2018-04-16 08:34, 0 min 11 s</td> <td>85.5</td> </tr> <tr> <td>test hjemme</td> <td>2018-04-16 08:33, 0 min 39 s</td> <td>75.1</td> </tr> <tr> <td>Average for all measurements</td> <td></td> <td>80.8 dB(A)</td> </tr> </tbody> </table>	Test Name	Date/Time	Average dB(A)	test frokost intervention	2018-04-19 11:30, 22 min 7 s	70.2	test 2 onsdag	2018-04-18 10:07, 0 min 18 s	48.0	test onsdag	2018-04-18 10:07, 0 min 5 s	48.7	test 3	2018-04-16 08:39, 0 min 28 s	85.1	test 2	2018-04-16 08:34, 0 min 11 s	85.5	test hjemme	2018-04-16 08:33, 0 min 39 s	75.1	Average for all measurements		80.8 dB(A)
Test Name	Date/Time	Average dB(A)																							
test frokost intervention	2018-04-19 11:30, 22 min 7 s	70.2																							
test 2 onsdag	2018-04-18 10:07, 0 min 18 s	48.0																							
test onsdag	2018-04-18 10:07, 0 min 5 s	48.7																							
test 3	2018-04-16 08:39, 0 min 28 s	85.1																							
test 2	2018-04-16 08:34, 0 min 11 s	85.5																							
test hjemme	2018-04-16 08:33, 0 min 39 s	75.1																							
Average for all measurements		80.8 dB(A)																							

Baseline måling før/efter intervention

Der er foretaget en baselinemåling af støjniveauet under frokosten dagen inden interventionen. Målingen er foretaget med en decibelmåler app NoiseExposure. Som det ses af ovenstående skema viser baselinemålingen at lyd/støj niveauet har ramt 82 dB(A). Hvilket er under grænsen for "alvorlige høreskader" men ligger inden for intervallet 75-85 dB(A) som er grænsen for høreskader (ved vedvarende udsættelse), (Sundhedsstyrelsen). På den måde kan det konkluderes at baselinemålingen af lyd/støj niveauet har været over sundhedsstyrelsens anbefalede grænseværdi. Omvendt gælder det målingen efter interventionen. Som det ses af ovenstående skema viser "test frokost intervention" at lydniveauet har ramt 70,2 dB(A). Dette er et fald i støjniveauet på mere end 10 dB(A).

Sammenfatning af decibelmåling

Målingen af lyd før og efter interventionen, giver to forskellige resultater. Baseline målingen viser et gennemsnit af de hørbare frekvenser i en tidsperiode på ca. 25 minutter. Målingen er på 82 dB(A). Efter intervention viser samme måling 70,3 dB(A).

Det markante fald i støjniveauet kan skyldes interventionen, hvor samtalerne og fortællingerne forinden frokosten har påvirket både børn og voksne til at være mere reflekterende omkring hvad der spises og tale ud fra det. Med andre ord kan man sige at interventionen har haft en positiv virkning på støjniveauet under frokosten på stuen.

Diskussion

Aktionsforskning, mulighedsrummet og opbygning af inkluderende praksis.

At arbejde med aktionsforskningens principper, og med udgangspunkt i den kritiske teoris synspunkter til hvordan forskning skal bidrage til videnskabelse, vil der her være en fremlægning af hvad C. Wright Mills kalder et "mulighedsrum", herunder de observerede dilemmaer, konfliktende interesser og rationaler.

Under fremtidsværkstedet blev der som det første lagt vægt på at forstå og diskutere det overordnede tema "Læring om maden, under frokosten". Dette blev gjort for at sikre et fælles udgangspunkt under fremtidsværkstedet, men det blev også gjort for at rammesætte, at når der tales om didaktik omkring frokostbordet handler det om, som det defineres af Werner Jank og Hilbert Meyer, "at støtte undervisere og lærende i undervisning og læring". Den første problematik der opstår under den indledende diskussion, er at der umiddelbart stilles spørgsmålstejn til hvordan læring skal forstås og at børnegruppen der spises med, har forskellige aldre, underforstået at det er vanskeligt at fortælle det samme til en seks årig som til en tre årig. Denne problematik er længe kendt, og handler om hvordan børn inddeles efter alder. På den

ene side handler det om et læringssyn bestående af at "børn lærer af børn", det vil sige, at det er en fordel at arbejde med børn i forskellige aldre. På den anden side, kan det styrke fagligheden, legen og læring mv. hvis børn i en gruppe er jævnaldrende. Denne problematik var pædagogen opmærksom på.

Videre under den indledende runde hvor temaet blev diskuteret kom der flere ideer frem, fra den køkkenansvarlige, til hvordan læring kunne tage sig ud under frokosten.

Under den indledende runde, blev det tydeligt at det er forskellige fagprofessioner der diskuterer et emne, hvor ansvarsfordelingen er utydelig. Pædagogen problematiserer vilkårene omkring frokostbordet, og de udfordringer der er ved at skulle lære børn noget, når de har forskellig alder. Den køkkenansvarlige er til gengæld åben for ideer til hvordan læring kunne inddrages omkring frokostbordet. Men den køkkenansvarlige er heller ikke deltagende under frokosten, det vil sige, at det er en opgave pædagogen umiddelbart skal varetage. Pædagogen virker ikke til at ville delagtiggøres i den del som handler om at lære børn om maden. Og det kan være pædagogen opfatter den del som en ansvarsopgave for køkkenpersonalet. Omvendt vil den køkkenansvarlige gerne deltage, og virker engageret i forhold til den læring der er omkring maden. Men det forventes ikke fra ledelsens side.

Ovenstående tværfaglige konflikt kan relateres til projektet Periscope som med deres undersøgelse lavede lignende fund. Bl.a. at pædagogernes ernæringsfaglige viden kunne karakteriseres som "egen lægmandsviden", og at pædagogerne ikke havde fokus på området "mad og måltider", og af den grund ikke søgte yderligere viden. Pædagogerne placerede i stedet for dette ansvar for vidensformidling hos det køkkenfaglige personale, og pædagogerne anså maden som en opgave for køkkenpersonalet, som en ernæringsmæssig opgave og ikke en maddannelsesmæssig opgave.

Opgaven som handlede om at skabe fokus på læring under frokosten, og på denne måde fastholde tanken om, at børnehaven, pædagogerne og den køkkenansvarlige, i spisesituationen har en maddannelsesmæssig opgave at løse, udfoldede sig under fremtidsværkstedet. Det blev tydeligt under fremtidsværkstedet, at ideen med at skabe læring under frokosten, ved hjælp af læringsmaterialet, var en god ide. Men det var utydeligt hvem der ville påtage sig ansvaret for at denne opgave kunne løses. Med andre ord, anså både pædagogen og den køkkenansvarlige opgaven omkring frokostbordet, som en maddannelsesmæssig opgave, men det var stadig en udfordring hvilken faggruppe der havde ansvaret for denne opgave. Dette blev til et spørgsmål om ressourcer. Den køkkenansvarlige havde travlt med tilberedning af maden. Pædagogen havde andre opgaver.

Under diskussionen af kritikpunkterne kom det frem, at den køkkenansvarlige ikke deltog i personalemøderne. I forhold til at inddrage mere læring under frokosten med afsæt i den mad der laves i daginstitutionerne er det et vigtigt forhold, at den faglighed som optræder i køkkenerne repræsenteres til personalemøderne. Det er derfor en ledelsesmæssig opgave at delagtiggøre det køkkenfaglige personale, hvilket bl.a. gøres ved at se måltidet som en oplagt arena for læring. På den måde er der brug for den viden og faglighed der er i køkkenerne. Især de køkkener der har ansat økonomaer, professionsbachelorer i ernæring og sundhed, kokke eller andre professionelle faggrupper.

Fraværet af køkkenpersonalet i personalemøderne, kan give et indtryk af, at denne del som handler om maden og læring om maden, ikke er vigtig, og ikke ses som en del af daginstitutionens opgave at løse, hvilket er at ekskludere en faggruppe fra et personalefællesskab, som kan have konsekvenser for den ekskluderede gruppes følelse af mening, og som kan være udslagsgivende for engagement i og motivation for arbejdet.

Udviklingen af læringsmaterialet og den efterfølgende intervention har ligeledes søgt at skabe et emancipatorisk afsæt, især omkring den del som handler om at inkludere den køkkenfaglige viden i daginstitutionens dagligdag. Den faglighed der følger med, i ansættelsen af køkkenpersonale og i etablering af et mindre produktionskøkken i daginstitutioner, skal ses som en ressource og det er en ledelsesopgave at skabe fokus på dette. Læringen omkring frokosten kan ses som en maddannelsesmæssig opgave, og en opgave som ikke kun kan løses af pædagogerne. Der er derfor brug for den faglige viden som ligger gemt hos det køkkenfaglige personale.

Udfordringen ved den ledelsesmæssige opgave er ligeledes, at det køkkenfaglige personale ikke har en tilgængelig leder, der kan understøtte de køkkenfaglige problematikker. Institutionens leder, er leder for personalet i køkkenet, men har ikke de ledelsesmæssige forudsætninger for dette arbejde.

Det handler om at se de muligheder der er i forhold til at bruge måltidet som en del af den dannelse og læring der finder sted i børnehaven. Måltidet er en oplagt arena for læring, og det er bl.a. det køkkenfaglige personale der kan bidrage med faglig viden omkring maden.

Læring og dannelse

At give børnene mulighed for indflydelse og medbestemmelse men samtidig forsøge at opstille et læringsrum i daginstitutioner, kan skabe dilemmaer og være udfordrende. Med Wolfgang Klafkis dannelses teorier om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet handler det om at opdrage til demokratisk forståelse af samfundsrelevante og samfundsmæssige problematikker. Dette kan være en udfordring at

imødekomme til en samling, hvor børnene sidder på gulvet og lytter til en voksen fortæller.

Medbestemmelsen og selvbestemmelsen hos børnene kommer ikke i spil, da læringsrummet ikke lægger op til dette. Omvendt kan der argumenteres for at læringen der finder sted under samlingen, det vil sige historierne der bliver fortalt om maden, alligevel indeholder elementer af Klafkis dannelses teorier, da læringen skal kobles til den efterfølgende frokost. Under frokosten har barnet mulighed for at vælge til og fra i forhold til maden, smage eller ikke smage, og kan koble historierne til det der spises og tale om maden. Dette dannelsesmæssige perspektiv understøttes af Klafkis teorier om at dannelse sker gennem en aktiv tilegnelsesproces og er en kategorisering af verden, så den bliver synlig i dens sammenhæng og mangfoldighed.

Læringen kan understøtte dannelsen. Den læring der finder sted til samlingen, er historiefortællingerne om maden og faktabaseret sundhedsrelateret viden, der knytter sig til. Denne form for læring er en mere traditionel skolastisk læringsforståelse, hvor undervisningen bliver en form for overførsel af viden og læring gennem verbal kommunikation, gennem en voksen. Men når denne kommunikative læring til samling, kobles til den efterfølgende frokost, sker der noget mere. Her vil læringsteorier som "learning by doing" og læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber træde frem, fordi det er den form for læring der i forvejen optræder omkring frokostbordet. Når børn lærer at smage nye retter, gør de det ved at prøve sig frem, faciliteret af en voksen. På den måde læres nye madvarer at kende. Og læring gennem deltagelse, fordi børn lærer af hinanden og ved at deltage og lære ved at se på den voksne, der også ved sin deltagelse, demonstrerer hvordan måltidet indtages og hvordan der tales om maden. Den læring der optræder omkring frokostbordet understøttes af undervisningen om maden til samling.

Diskussion af metode

Under fremtidsværkstedet blev der lagt vægt på at diskutere det overordnede tema "Læring om maden, under frokosten". Dette blev gjort for at sikre et fælles udgangspunkt for fremtidsværkstedet. En anden metode til at diskutere denne problematik under samme ramme, kunne været et fokusgruppeinterview. Et fokusgruppeinterview ville have givet et stærkere empirisk datamateriale, som kunne have underbygget den tværfaglige problematik. Under fremtidsværkstedet bemærkede jeg, at samtalerne der blev ført mellem pædagog og køkkenpersonale bar præg af, at være samarbejdsvillige og forstående over for hinanden. Hvilket på sigt kan være styrkende i forhold til fremtidigt samarbejde. Jeg oplevede at den køkkenansvarlige blev glad for at deltage og glad for at blive hørt og havde brug for anerkendelse. Fokusgruppeinterviews generelt har den fordel at deltagerne kan inspirere hinanden, til at forstå hinandens synspunkter, herunder fx fagfelter.

Videre havde det været interessant at brede undersøgelsen ud, så undersøgelsens resultater kunne underbygges med mere data.

Konklusion

”Hvordan kan en ny didaktik styrke de pædagogiske samtaler omkring frokostbordet med børn, og hvilke resultater viser en læringsintervention der vægter didaktiske overvejelser omkring maden der spises?”

Didaktikkens opgave er at favne både beskrivelse af undervisningsindhold men også beskrivelse af hvordan fagstoffet skal formidles. En ny didaktik omkring frokostbordet i børnehaven er et forsøg på at skabe nye måder at tale om den mad der spises, hvor didaktikken skal rumme både aktioner og reaktioner der opstår i interaktionen mellem den voksne og barnet (i spisesituationen). Læringsmaterialet med de tilhørende didaktiske overvejelser er udviklet sammen med køkkenpersonalet og pædagogerne, og læringsmaterialets opgave er at sætte fokus på den mad der spises den aktuelle dag. Således at samtalerne omkring frokostbordet mellem den voksne og barnet kan tage afsæt i nye viden og de historier der knytter sig til maden der spises, som læringsmaterialet forinden har bidraget til bringe for dagen.

Samlingen som afholdes inden frokost er et oplagt sted at tale om den forestående frokost. Samlingen er typisk den aktivitet i børnehaven der kommer tættest på at ligne en skoletime (Eide, B. et al 2012). Samlingen ledes typisk af en pædagog og følger en fast struktur og opleves som en fast og vigtig del af dagens forløb.

Læringsmaterialets indhold er en beskrivelse af den forestående frokost. Frokosten er som regel en sammensætning af flere dele fødevarerkomponenter. Læringsmaterialet vil indeholde beskrivelser af de forskellige dele, og historier der knytter sig til fødevarerens historie, oprindelse osv. I perspektivet til maddannelse handler det om ifølge Carlsen og Klafki, at åbne for flere virkelighedsdimensioner for barnet gennem de fortællinger maden knytter an til.

Pædagogerne fortæller, at de inddrager den viden de har fået under læringsaktionen i samtalerne med børnene omkring frokostbordet. Pædagogerne beskriver bl.a. ideer til hvordan læring omkring maden inden der spises, på sigt ville have en effekt. De udtrykker ligeledes at børnene har virket mere nysgerrige og mere interesseret i fisken end de plejer. En pædagog forsøger i en samtale med et barn at lede efter ingredienserne i sovsen for at tale om disse og en anden pædagog oplever at føre flere samtaler omkring bordet med udgangspunkt i læringsmaterialet.

Resultaterne fra målingen af madspild viser at af ”ret 1” smides der mindre mad ud efter interventionen. Det vil sige at den procentvise madspildsvurdering er på 13,3 % før interventionen og den efterfølgende målingen er på 10,3 %. Dette kan være en indikation på at interventionen har haft en gunstig effekt. Samtalerne og fortællingerne om ”ret 1” inden frokosten kan have betydet et større fokus på hvad der

spises, både fra barnet og den voksne. Og en gavnlig effekt heraf er, at der måske af den grund spises mere. Med andre ord har interventionen i forhold til temaet madspild af "ret 1" haft en positiv virkning, hvor det ligner at samtaler om maden, inden maden, har en positiv betydning i forhold til madspild.

Målingen af lyd før og efter interventionen viser et markant fald i støjniveauet, hvilket kan skyldes interventionen, hvor samtalerne og fortællingerne forinden frokosten har påvirket både børn og voksne til at være mere reflekterende omkring hvad der spises og tales ud fra det. Med andre ord kan det udledes at interventionen har haft en positiv virkning på støjniveauet under frokosten på stuen.

Undersøgelsesarbejdet kan indikere, at et større fokus på fagligheden omkring frokostbordet samt inddragelse af køkkenpersonalets faglige kompetencer i børneinstitutioner generelt kan bidrage til mere maddannelse hos børn.

Litteraturliste

- Bilfeldt, Anette., Jensen, Iben., Andersen, John. (2014): *Rettigheder, empowerment og læring: Hvordan kan rettigheder, empowerment og læring mindske social eksklusion?* Aalborg universitetsforlag
- Brinkmann, S., Tangaard, L. (2015): *Kvalitative Metoder* 2. udgave, 2. oplag København, Hans Reitzel Forlag
- Broström, Stig (2015): Kap 1: *Didaktik i dagtilbud – historisk og aktuelt. Kvalitet i dagtilbud, grundbog til dagtilbudspædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag
- Carlsen, Brønnum Helle (2016): *Maddannelse*. Narayana Press
- Carlsen, Brønnum Helle (2011): *Mad og Æstetik* Hans Reitzels Forlag
- Elling, Bo. (2014): kap 6: *kritisk teori. Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne: Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen*. 2. udgave. Roskilde forlagsuniversitet 2014
- Fuglsang, L., Hagedorn-Rasmussen, P., Bitsch, O. (2007): *Teknikker i samfundsvidenskaberne* 1. udgave (2007) Samfunds litteratur
- Hiim, H. og Hippe, E. (1999): *Undervisningsplanlægning for faglærere*. 1. udgave, 1. oplag, Nordisk forlag A/S København
- Illeris, Knud (2009): *Knud Illeris Læring*. 2. udgave, 3 oplag 2009. Roskilde universitetsforlag, 2006
- Jank, Werner., Meyer, Hilbert. (2009): *Didaktiske modeller, grundbog i didaktik*. 1. Udgave, 2. oplag. 2009 Nordisk Forlag A/S København
- Jungk, Robert., Müllert, Norbert, R. (1998): *Håndbog i fremtidsværkstedet*. 2. udgave 1989, 3. oplag 1998. Special-Trykkeriet Viborg A/S
- Kampmann, Jan (2014): *For en (gen)erobring af læringsbegrebet. Del 1: det generelle forhold mellem pædagogik og læring. Læring i daginstitutioner – et erobringsforsøg*. 1. udgave. 1. oplag 2014 Dafolo
- Klafki, Wolfgang (2011): *Dannelses teori og didaktik*. 3. Udgave, 1. oplag Aarhus 2011 Forlaget Klim
- Kornerup, I. og Christensen, Saabye, K. (2015): Kap 17: *Deltagelse, fællesskaber og læringsmuligheder – om samling som læringsmiljø*. Kornerup, I. og Næsby, T. *Kvalitet i dagtilbud, grundbog til dagtilbudspædagogik*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo Forlag
- Krogstrup S. og Kristiansen K. H., (2015): *Deltagende Observation* 2. udgave Hans Reitzel Forlag

Nilsen, Aagaard, Kurt. (kap 15): *Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskaberne: Lars Fuglsang og Poul Bitsch Olsen*. 2. udgave. Roskilde forlagsuniversitet 2014

Olsen, Bitch, Poul, Pedersen, Karre (2015): *Problemorienteret projektarbejde. En værktøjsbog*. 4. udgave samfundslitteratur.

Sansolios, S. og Mikkelsen, Bent (2013): Kap 6: *Mad og Måltider i børneinstitutioner. Jette Benn Børn, ernæring og måltider – tværfaglige perspektiver*. 1 udgave, 1. oplag 2013. Munksgaard

Schou, Lotte Rahbek (2013): *Kritisk-konstruktiv pædagogik og didaktik. Ane Qvortrup og Merete Wiberg Læringsteori og didaktik*. 1. Udgave, 2. oplag Hans Reitzel Forlag

Qvortrup, A., Wiberg, Merete (2013): Kap 18: *Opsamling på forholdet mellem læringsteori og didaktik. Læringsteori og didaktik*. 1. Udgave, 2. Oplag. Hans Reitzel forlag, 2013

7. semester projekt (2016): *Maddannelse i folkeskolen*

Artikler:

Eide, B., Os, Ellen. og Samuelsen, P. I. (2012): *Nordisk Barnehageforskning. Små barns medvirkning i samlingsstunder*. ISSN 1890-9167 VOL 5, NR. 4.

Publikationer:

Fremtidens dagtilbud (2016): *Børns tidlige udvikling og læring i dagtilbud. Analyser af 0-6 årige børn i dagtilbud. Videns publikation til kommuner. Findes på google.*

Kjær og Werke (2010): <https://www2.mst.dk/udgiv/publikationer/2010/978-87-92617-88-0/pdf/978-87-92617-89-7.pdf>

MAPP:

http://madkulturen.dk/fileadmin/user_upload/madkulturen.dk/Dokumenter/Madindeks/Madindeks_2015_Danskernes_madlavningskompetencer.pdf

Hjemmesider:

Sundhedsstyrelsen: <https://www.sst.dk/~media/479BFE83BC83474EBE3E85359F9DC97E.ashx>

Kost.dk: <https://www.kost.dk/loven-fra-obligatorisk-til-frivillig-mad-i-daginstitutioner>

Bupl.dk: <https://bupl.dk/artikel/paedagogiske-laereplaner/>

Emu.dk: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Madkundskab%20-%20januar%202016.pdf>

FOA.dk: <https://www.foa.dk/~media/E86620B02A88432B86161C871E2B396A.ashx>