

Litteraturstudie for Fødevarestyrelsen

Maddannelse, madmod og madglæde

Hvilken betydning har daginstitutioners madkultur og måltidspædagogik?

Institut for Fødevare- og Ressourceøkonomi

Københavns Universitet

—INDHOLDSFORTEGNELSE—

FORORD	3
Formål	3
Baggrund	4
Afsendere.....	5
Afgrensning	5
Metode	5
INDLEDNING	8
RESULTATER	10
MADDANNELSE	11
Dannelse, didaktik og handlekompetencer.....	12
Maddannelse og æstetik.....	16
Sapere – et eksempel.....	19
Sapere og resultater.....	21
Opsummering.....	25
MÅLTIDSPÆDAGOGIK	26
Rollemodeller.....	26
Feeding styles.....	27
Børn som rollemodeller.....	32
Aktiv inddragelse.....	33
Madlavning	37
Opsummering.....	41
MÅLTIDET—MELLEM KAOS OG STRUKTUR	42
Civilisering	43
Kroppe og bevægelser	45
Leg	46
Marginalisering	49
Opsummering.....	51
DE FYSISKE RAMMER	52
Multifunktionelle rum	52
Placering	53
Duft og køkken	54
Ro	55
Opsummering.....	57
MÅLTIDETS SOCIALE BETYDNING I DAGINSTITUTIONEN	58
Måltidet som arena for utilsigtet læring: Omsorg, solidaritet, samtale og fællesskab.....	58
Opsummering.....	61
SAMLEDE KONKLUSIONER	62
LITTERATURLISTE	68

—FORORD—

Der er de seneste år opstået en stigende interesse for måltider i daginstitutioner. Det begyndte med en ambition om at forbedre udbuddet af mad i daginstitutionerne, men hurtigt har man fra politisk side erkendt, at sund næring ikke nødvendigvis er vejen til sunde maver. For at den sunde mad kan vinde indpas hos børn i institutioner, må maden indtænkes i en bredere social og kulturel forståelse af måltidet. Mad og måltider i institutioner bør således ikke kun handle om ernæring, da et ensidigt fokus på ernæring gør, at vi nemt overser andre oplagte muligheder for sundhedsfremme, som måltidet også rummer. Der er fra Fødevarestyrelsens side ønsket et øget kendskab til netop, hvordan måltidskulturen i institutioner kan bidrage til børns lyst til, mod på og accept af sund mad og hvordan måltidskultur i det hele taget kan indtænkes i institutionernes hverdag. Rapporten er udarbejdet fra februar til ultimo maj 2013.

Formål

Rapporten har til hensigt at understøtte, målrette og kvalificere Fødevarestyrelsens indsatser overfor det måltidspædagogiske virke i daginstitutioner. For at kunne udvikle et målrettet koncept/indsats/aktivitet(er), der kan integreres i det pædagogiske arbejde på daginstitutionsområdet, er der behov for at få afdækket, hvordan mad og måltider kan bidrage set i et lærings- og kompetenceperspektiv. Der er ønsket et vidensgrundlag angående:

- Hvilken betydning måltidskultur, herunder måltidspædagogik, har for børns sundhed, trivsel og handlekompetence?
- Hvordan, vi ud fra den bedst tilgængelige viden, understøtter børn til et liv, hvor mad giver både størst mulig sundhed og de bedste oplevelser?
- Hvordan kan man konkret undersøge de vigtigste sammenhænge mellem institutionernes pædagogik, børns sundhed, trivsel og handlekompetence nærmere?

Efter indledende møder er det blevet vedtaget, at ovenstående spørgsmål i rapporten kan inddeles i:

- En afdækning af hvilke måltidskulturelle indsatser, der kan motivere børn til at spise sund mad i daginstitutioner.
- Et studie af, hvilke gavnlige effekter man kan opnå via måltider i daginstitutioner ud over "sunde kroppe"?
- En opsummering af "videnshuller" i litteraturen, og hvordan man kan undersøge disse områder nærmere.

Dermed er formålet med rapporten både at skabe overblik over den viden, der allerede foreligger på feltet og som er relevant for en dansk kontekst, men også at skabe et overblik over, hvilken litteratur som savnes. Det har vist sig at være yderst begrænset, hvor meget litteratur, der findes om relationen mellem måltidskultur i daginstitutioner og sundhed, hvorfor dette emne ikke behandles i et særskilt afsnit. Fokus i litteraturstudiet er således på måltider, læring og kompetencer i mere bred forstand.

Rapporten er udformet som et litteraturstudie med henblik på at identificere primært nationale og skandinaviske studier og i relevant omfang internationale erfaringer med måltidspædagogik samt læring i daginstitutioner.

Baggrund

Baggrunden for undersøgelsen er en erkendelse af, at sund kost ikke er tilstrækkeligt til at motivere børn til at spise sundere. Hvis børn skal motiveres til at spise sundere mad er det ikke nok at tilbyde dem nærende kost. Omgivelserne, den sociale setting mv. skal tilsvarende motivere børn til et sundt måltid. Fødevareministeriets målsætning i det mad- og måltidspolitiske udspil "Sund madglæde" er at sikre "ordentlig mad til børnene" og skabe rammer, der giver børn mulighed for at udvikle "kompetencer, mod, lyst og vilje til at leve sundt" (Fødevarestyrelsen., 2013). Fødevarestyrelsen har allerede udviklet en række anbefalinger, som skal sikre sunde måltider i institutionerne. Men der savnes fortsat viden om, hvordan man i en daginstitution specifikt kan arbejde med at udvikle børns maddannelse, madmod og madglæde samt om en udvikling af disse kompetencer i det hele taget leder til sundere børn. Hvordan bør måltidspædagogik og måltidskultur i daginstitutioner udformes, hvis vi ønsker at udvikle børns kompetencer? Og hvad er det i det hele taget for kompetencer børn kan opnå via måltider i daginstitutioner?

Måltidskultur, maddannelse, madmod, madlyst er nogle af de centrale begreber, som rapporten vil tage udgangspunkt i for at svare på disse spørgsmål.

Afsendere

Rapporten er udarbejdet af Fødevareøkonomisk Institut, sektion for Forbrug, Bioetik og Regulering. Cand.scient.soc. Sidse Schoubye Andersen har foretaget den systematiske litteratursøgning og afrapportering i samarbejde med professor Lotte Holm.

Afgrænsning

Hovedfokus i rapporten er på studier foretaget i skandinaviske daginstitutioner, da institutioner i andre lande adskiller sig meget fra den skandinaviske model. For eksempel går langt færre i vuggestue i USA, ligesom der i USA i høj grad er en social slagside i forhold til, hvem der benytter sig af daginstitutionerne, og mange pasningsmuligheder er private ordninger, som ikke er godkendt fra officiel side. Endvidere eksisterer der store indbyrdes variationer mellem institutioners kvalitet, og kvalitet hænger her ofte tæt sammen med pris.

Fokus har primært været på vuggestue og børnehavebørn, men da litteraturen på området er relativt begrænset er der – når det er fundet aktuelt – inddraget studier af yngre skolebørn og måltider i skolen.

Rapporten bygger på studier af kvalitativ såvel som kvantitativ karakter. Der fokuseres på klassiske sociologiske studier, men også på studier af mere naturvidenskabelig karakter, som tester forskellige sociale faktorer i forhold til børns madaccept, -mod og -lyst.

Metode

Den anvendte litteratur er fundet via en flerstrengt strategi. Som udgangspunkt er der benyttet en form for litteratur-snowballing, hvor der tages udgangspunkt i forskellige nøgleteksters litteraturhenvisninger. Herefter er der i de store litteratur databaser søgt på centrale begreber (hvis det har givet mening at oversætte begreberne er der søgt på dansk, engelsk og evt. norsk og svensk). Desuden er der på nøgletekster søgt på citeringer. I første omgang er artiklernes relevans vurderet på titel, herefter på abstract og til sidst på selve artiklen.

Der er primært benyttet artikler fra skandinaviske og internationale peer reviewed tidsskrifter samt fagbøger såsom afhandlinger eller tilsvarende. Der er inkluderet enkelte artikler fra fagtidsskrifter så som fx Folkeskolen, som er forfattet af fagfolk indenfor feltet. Desuden er der benyttet to bøger af mere populærvidenskabelige karakter, som dog bygger på grundig research og erfaring (Ahlmann, 2010; Algotson & Öström, 2011). Sidst men ikke mindst er der anvendt forskningsrapporter udarbejdet af fagfolk.

Google scholar er benyttet som primær søgemaskine, via Yale University's biblioteksadgang. Desuden er biblioteksadgangen via Rex under Det Kongelige Bibliotek benyttet. Følgende databaser er primært benyttet:

- Web of science
- ScienceDirect
- PubMed
- Wiley online Library

De anvendte studier

Litteraturstudiet tager udgangspunkt i kvalitative såvel som kvantitative studier og få teoretiske studier. De kvalitative studier, der her er anvendt, har ofte et pædagogisk eller sociologisk udgangspunkt og omfatter observationer, feltarbejde og/eller kvalitative enkeltinterviews og fokusgrupper. Disse studier undersøger forskellige sociale processer i forhold til måltidet og livet i daginstitutioner med udgangspunkt i enkelte institutioner og individer. Desuden er der benyttet enkelte reviewstudier. Fordelen ved kvalitative studier er, at de ofte giver detaljerede beskrivelser og indblik i de involveredes egne oplevelser og erfaringer. Ulempen er, at man ofte har meget lidt kontrol og sammenhænge kan skyldes andre sociale effekter end dem man studerer. Ligesom det er svært at vurdere udbredelsen af et fænomen på baggrund af et kvalitativt studie.

De anvendte kvantitative studiers data er ofte indsamlet via spørgeskemaundersøgelser. Disse studier tager udgangspunkt i grupper og deres systematiske adfærd. En del af de anvendte kvantitative studier har et ernæringsmæssigt eller folkesundhedsfagligt udgangspunkt. Disse studier er ofte såkaldte interventionsstudier, hvor der er tale om et eksperimentel eller et kvasiekperimentelt set up, hvor man undersøger forskellige sociale faktoreres indflydelse på børns indtag, kostsammensætning, lyst til at smage på nye fødevarer mv. Fordelen ved det eksperimentelle undersøgelsesdesign er, at forskeren har kontrol over forholdene, og man kan derfor udelukke andre mekanismer end den man analyserer via eksperimentet. Ulempen er, at disse studier kan risikere at bevæge sig væk

fra den hverdag og det levede liv, som man faktisk ønsker at undersøge. Eksperimenter kan med andre ord blive meget "kliniske".

—INDLEDNING—

I Danmark går mindst to ud af tre børn i dag i daginstitution (Gulløv, 2012). Tidligere var daginstitutionen et pædagogisk tilbud til enten de bedrestillede børn eller et pasningstilbud for dårligt stillede børn. Daginstitutionernes profil har ændret sig i takt med velfærdsstatens indtog til at kunne tilbyde professionelt organiserede, stimulerende og alsidige betingelser for alle børns opvækst (Gulløv, 2012). Hermed udgør daginstitutionen en central del af et samfundsopdragende projekt. Det betyder, at på trods af, at forældre stadig er de primære ansvarlige for deres børn, så gør den ikke ubetydelige mængde tid som børn tilbringer i daginstitutioner, at opdragelsen i praksis i høj grad foregår i institutionslivet. Således har måden, hvorpå institutioner tænkes og organiseres en betydningsfuld indflydelse ikke bare på børns hverdagsliv, men også på dem, de er, når de bevæger sig udenfor institutionens rammer (Gulløv, 2012.).

Dette gælder i høj grad også på mad- og måltidsområdet. Her har måden måltidet organiseres, gennemføres og planlægges betydning for barnets måltidsoplevelse og dermed barnets forhold til mad og måltider fremadrettet. Børn, der går i daginstitution, får dækket mellem 45 og 70 procent af deres daglige energibehov gennem måltider i daginstitutioner (Iversen & Sabinsky, 2011). Dette gør daginstitutioner og skoler til et oplagt sted at rette opmærksomheden mod, hvis man ønsker at påvirke, hvad børn rent faktisk spiser og hvordan de spiser. Og behovet for denne opmærksomhed er skærpet eftersom forekomsten af overvægt blandt børn er steget markant over de seneste årtier, og mellem 5 og 15 procent af førskolebørn og 15 og 20 procent af skolebørn i dag vurderes som overvægtige (Iversen & Sabinsky 2011).

Børns måltidsvaner og sundhedsadfærd i det hele taget grundlægges i barndommen og har livslang indflydelse på sundheds- og livsstilsvaner i voksenlivet (Gubbels et al., 2010). Bl.a. derfor har der de seneste år været fokus på madordninger i daginstitutioner fra politisk side. Daginstitutioner og skoler udgør en oplagt mulighed for sundhedsfremmende tiltag, da der her er samlet mange børn på en gang, med forskellig baggrund. Men som nævnt har de sundhedsfremmende tiltag hovedsageligt fokuseret på at forbedre madudbuddet til børnene via ernæringsanbefalinger, kostpolitikker og kostvejledning. I et studie af ni forskellige daginstitutioner i Danmark viser det sig, at pædagogerne har et udmærket kendskab til de næringsmæssige retningslinjer i mad - og måltidspolitikken, mens det er langt sværere for dem at beskrive måltidspædagogiske

retningslinjer, mål og praksisser (Iversen & Sabinsky 2011). Andre studier er kommet frem til lignende konklusioner som fx, at pædagogerne mangler viden om måltidspædagogiske redskaber, se fx Brunosson (2012) og Sepp et al. (2006). Det vil altså sige, at pædagoger udmærket er bekendt med, hvad børnene skal og bør spise, men at de er mere usikre på, hvordan de skal få dem til at spise det samt hvilken rolle, de selv bør have.

Der hersker således tvivl om, hvordan måltidet i institutionen skal forløbe mest hensigtsmæssigt. Det er denne viden som den rapport ønsker at tilvejebringe med udgangspunkt i de foreliggende studier på området, ligesom der gøres opmærksom på væsentlige mangler i selvsamme litteratur.

—RESULTATER—

I det følgende beskrives studiets resultater. I første omgang beskrives maddannelses begrebet ud fra den foreliggende litteratur. Her fremhæves én specifik metode, kaldet Saperemetoden, som én måde, hvorpå maddannelse kan fortolkes i praksis. I anden omgang beskrives det, hvordan måltidspædagogik, her forstået som de sociale rammer, der omgiver måltidet, herunder særligt kammerater og pædagoger, har en afgørende betydning for børns lyst og mod til at spise. I tredje omgang, i afsnittet "Måltidet mellem kaos og struktur", zoomer vi nærmere ind på en særlig form for pædagogik, nemlig institutionernes civiliseringsprojekt, og vi ser på hvilke konsekvenser, dette har for måltidet. Efter at have beskrevet måltidets sociale rammer vil vi i fjerde omgang komme ind på måltidets fysiske rammer og disses betydning for måltidets forløb. I femte omgang handler det om måltidets sociale betydning, der skal vil se, hvilke former for læring og kompetencer som måltidet også omfatter udover de der vedrører mad og sundhed. I sidste omgang samles der op og blikket rettes fremad - hvilke sammenhænge bør undersøges nærmere i fremtiden og hvordan gøres dette bedst muligt? Med disse overvejelser afrundes rapporten.

*

MADDANNELSE

Maddannelse er blevet et populært begreb, som ofte benyttes, når man omtaler de positive muligheder og potentialer, som måltider i institutioner involverer. Eller omvendt, maddannelse er ofte svaret, når man ønsker at rette op på børns manglende færdigheder, mht. fødevarekendskab, madlavning eller på deres sundhed mere generelt. Desværre benyttes begrebet ligeså ofte uden henvisning til dets indhold og betydning. Med andre ord er der en betydelig risiko for at maddannelse bliver et positivt, men indholdsløst begreb, man slynger ud i mangel på bedre, som en form for løsning på alverdens problemer. Det er derfor vigtigt at definere begrebet yderligere, ligesom det er afgørende at vurdere dets rækkevidde og betydning i praksis.

Maddannelse er en meget bred betegnelse, som dækker over flere elementer af mad og måltider og den læring, der er forbundet hermed. Derfor involverer mange af de forhold, som beskrives i dette studie på den ene eller anden måde en form for maddannelse. Eksempelvis beskrives det i afsnittet om måltidspædagogik, hvordan pædagoger via deres adfærd under måltidet kan påvirke børnene. For at undgå for mange gentagelser vil fokus i dette afsnit være på at diskutere begrebets indhold, som det fremstilles i litteraturen. Desuden præsenteres et eksempel på, hvordan man konkret kan arbejde med maddannelse via den såkaldte Saperemetode. Det er dog vigtigt at understrege, at sidstnævnte er én ud flere måder, hvorpå maddannelsesbegrebet kan fortolkes i praksis. Saperemetoden er fremhævet, fordi den er testet i forskellige lande, og er forholdsvis veldokumenteret.

Om litteraturen på maddannelsesfeltet kan man overordnet sige, at der mangler studier i, hvordan maddannelse kan og skal operationaliseres i praksis. Hvordan kan maddannelse udmønte sig i hverdagslivet i institutionerne? Hvordan skal og kan pædagoger arbejde med maddannelse i praksis? Ligeledes mangler der studier i, hvilken effekt maddannelse har for sundhed på lang sigt. Hvis vi fokuserer på maddannelse i børnehaven vil børn så bringe denne læring med videre i deres liv, og hvordan vil dette komme til udtryk? Hvilken betydning har et fokus på maddannelse i daginstitutioner for måltider i familielivet? Svar på disse spørgsmål savnes i litteraturen, hvorfor vi i nærværende studie

også har set os nødsaget til at søge på litteratur om dannelse og læring i daginstitutioner i mere bred forstand, for derved at overføre nogle af disse perspektiver på måltidet.

Dannelse, didaktik og handlekompetencer

Lad os starte med at se nærmere på selve ordet maddannelse, som er sammensat af mad og dannelse. Dannelse er, ifølge Jette Benn, det vi i en pædagogisk sammenhæng ønsker, der kommer ud af en undervisningsindsats eller anden pædagogisk indsats (Benn, 2012).

Helle Brønnum Carlsen kalder dannelse en livslang proces, der former individer til at være kritiske, reflekterede og bevidste samfundsborgere (Carlsen, 2011). Når man taler om maddannelse, så handler det med andre ord ofte om ønsket om på den ene eller anden måde at kvalificere vores kompetencer, i forhold til mad, hvad enten vi taler om valg af mad, viden om mad, madlavning eller noget helt fjerde. Formålet med en udvikling af disse kompetencer er, at ruste børn til at træffe velovervejede valg, når det kommer til mad (ucl.dk, 2013)¹.

Definition af maddannelse

Dannelse

En livslang proces der former os til at være kritiske, reflekterede og bevidste samfundsborgere

Maddannelse

En livslang proces der kvalificerer vores kompetencer mht. mad (valg af mad, viden om mad og evne til at lave mad), så vi kan tilgå mad på en kritisk, reflekteret og bevidst måde

Tæt forbundet med begrebet dannelse ligger ordet didaktik. Begrebet didaktik er afledt af det græske ord didaskein, der betyder læren, undervisning og skole (Broström, 2007). At undervise er at vise hen til, og gøre opmærksom på det, som man som pædagog finder centralt. Det handler også om, at pædagogen på forhånd gør sig bevidst og planlægger, hvad der er centralt i samværet med børnene. Undervisning skal her forstås i bred forstand, nemlig som det at skabe betingelser for børns udvikling af nye kompetencer. Når man arbejder med dannelse og didaktik i daginstitutioner er undervisning - i traditionel forstand - nemlig ikke nær så oplagt, som det er i en skolesammenhæng

¹ Besøgt d.29.05.2013. Ved Center for Mad, Krop og Læring, University College Lillebælt, arbejder Morten Kromann Nielsen m.fl. med maddannelse og måltidspædagogik på deres hjemmeside skriver de om begrebet (ucl.dk, 2013)

(Broström, 2007). Derfor bør man snarere tænke i en didaktisk tilgang, som er udviklet særlig til daginstitutioner, og den aldersgruppe, man her henvender sig til.

Da der ikke er fundet litteratur om, hvordan en særlig mad-didaktisk tilgang kan tænkes i daginstitutioner, har vi i nærværende studie ladet os inspirere af dels Wolfgang Klafkis dannelsesbegreb samt et studie udarbejdet af Stig Broström for DPU om pædagogik i daginstitutioner med henblik på udvikling af børns handlekompetencer (Broström, 2007; Klafki, 2011).² Broström betegner hans didaktiske tilgang som dynamisk og situationsbestemt. En sådan tilgang indebærer, at pædagogen ikke har planlagt alt til sidste detalje, men hele tiden tager bestik af situationen og reviderer planen så indhold og form passer til de konkrete forhold.

Når didaktikken bringes ind i daginstitutionerne er omsorg og opdragelse mere centrale begreber end undervisning (Broström, 2007). Med omsorg menes en social relation med fokus på kommunikation og solidaritet, hvorigennem den voksne søger at forstå barnet på dets egne præmisser. Samtidig med omsorgsudveksling sker der en opdragelse. Via opdragelsen støttes barnet til at adoptere de kulturelle normer og værdier. Ordet opdragelse forveksles ofte med noget meget autoritært og det er derfor hensigtsmæssigt at tale om en form for indvielse i kulturen, en form for socialisering (Broström, 2007). De tre begreber undervisning, omsorg og opdragelse kan i praksis ikke adskilles, men udgør tilsammen en mangfoldig pædagogisk læringsindsats, der kan udtrykkes således:

Pædagogen forener omsorg, opdragelse og undervisning i én virksomhed: Pædagogen indgår i en anerkendende relation og empatisk samspil med barnet (omsorg) og skaber omstændigheder, der bidrager til, at barnet kan tilegne sig kundskaber og færdigheder (undervisning), hvilke barnet knytter sammen med aktive og bevidste holdninger (opdragelse), og som det har lyst, vilje og evne til at omsætte til praksis (handlekompetencer). (Broström, 2007:12)

Spørgsmålet i denne sammenhæng er i midlertidig, hvordan dette didaktiske ideal kan overføres til måltider i daginstitutioner. I en artikel af Eva Johansson og Ingrid S. Pramling undersøges det nærmere, hvorledes omsorgsbegrebet praktiseres i en måltidskontekst (2001). Forfatterne mener, at måltidet er særskilt interessant at studere, da dette består af både omsorg og læring, hvilket, som vi vil se, kan komme til udtryk på flere måder. Udgangspunktet for deres studie er observationer i to forskellige daginstitutioner. I den ene daginstitution indgår pædagogen netop i en anerkendende og

² Broströms studier er en del af det såkaldte HPA-forskningsprojekt: Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge. Projektet er en evidensbaseret intervention. Rapporten danner sammen med andet arbejdsmateriale baggrund for en såkaldt kvalifikationsmappe, som det pædagogiske personale skulle arbejde med under interventionsforløbet. Fokus i studiet er i midlertidig ikke kun på socialt udsatte børn, men på at udvikle en almen pædagogisk praksis.

empatisk relation med barnet, hun træder ind i barnets livsverden, for at bruge Johansson og Pramlings eget begreb, mens man i den anden institution ikke formår at møde barnet på barnet præmisser, og omsorgen udebliver.

Britta iakttar Billy, som sitter med sin napp i munnen och »snuttefilt» om axlarna. Han äter inte mycket. »Du ser jättetrött ut», säger Britta och smeker honom på kinden. Lea vill ha ketchup. Hon tar själv, sprutar ketchup ur flaskan. Det blir en hel del på hennes tallrik. Billy vill nu ha mjölk. Han håller upp själv. Då Petter skall ta hjälper Britta honom. De håller båda i skeden och Petter tar rågade skedar ris. En del åker ut på bordet. Han tar sedan flera skedar Korv Stroganoff helt själv och håller också upp mjölk. »Du gillar ju ketchup Lea», menar Britta. »Lea och jag började samtidigt», berättar Britta »så det är lite speciellt med oss», fortsätter hon och tittar på Lea och ler. (Johansson et al. 2001:94)

I eksemplet ser vi, hvordan pædagogen Britta opmærksomt og omsorgsfuldt bekræfter Billy i, at han er træt. Hun lader børnene selv tage mad og hælde op, og reagerer ikke negativt på at Lea har hældt meget ketchup op. Dermed udtrykker hun også implicit en tillid til, at børnene selv formår at vurdere, hvor meget de kan spise, ligesom Billy selv får lov at bedømme, hvor meget mælk et glas kan rumme. Petter får en hjælpende hånd, men Britta overtager ikke hans forsøg på at øse mad op. Pædagogen ignorerer desuden, at der spildes på bordet (Johansson & Pramling, 2001).

Eksemplet illustrerer fint, hvordan den ideelle didaktiske tilgang som blev beskrevet ovenfor kan udfolde sig i praksis i en måltidskontekst. Pædagogen udviser for det første nærvær og omsorg. For det andet hjælper hun børnene, uden helt at tage kontrollen fra dem. For det tredje refererer hun til en fælles episode, dvs. til fælles erfaringer, som understreger og bekræfter fællesskabet mellem hende og børnene. For det fjerde fordømmer hun ikke deres handlinger, eller retter på dem. I stedet for at korrigere dem enten inddrager hun dem eller kommenterer opmuntrende på deres handlinger. Dermed giver hun børnene mulighed for medbestemmelse og medansvar, hvilket giver børnene en oplevelse af, at de kan noget, at de udvikler sig. At tro på sig selv og føle sig tryk er netop afgørende for at børn kan opnå nye kompetencer. I det hele taget er trivsel afgørende for enhver udviklingsproces.

Den ideelle didaktiske tilgang i måltidet

Pædagogen...

1. udviser nærvær, omsorg og opmærksomhed
2. hjælper og vejleder uden at overtage kontrollen med måltidet
3. cementerer fællesskabet ved at referere til tidligere måltidsoplevelser
4. er fordomsfri overfor børns måde at tilgå maden
5. giver børn medbestemmelse i og medansvar for måltidet

Eksemplet illustrerer derfor, hvordan måltidet rummer mulighed for interaktioner mellem børn og voksne, som i høj grad bærer præg af omsorg og dannelse, hvis de håndteres rigtigt. Johansson og Samuelsson beskriver således også, hvordan måltidets læringspotentiale kan udvikle sig i den gale retning, når omsorgen i den pædagogiske praksis ikke længere er synlig eller er tvetydig.

I forbindelse med didaktik står begrebet *handlekompetencer* centralt, og derfor også i forhold til maddannelse. Via den ideelle dannelse opnår barnet således handlekompetencer. At være handlekompetent og at kunne anvende sine handlekompetencer betyder, at man er i stand til at nå et bestemt mål i en given situation. (Broström, 2007). Kompetenceudvikling finder sted gennem deltagelse i en bestemt social omverden og en bestemt social og kulturel praksis dvs. via interaktioner med børn såvel som voksne omkring en given social og kulturel praksis (Klafki, 2011). Som der vil blive redegjort for kan måltidet potentielt set udgøre en sådan social og kulturel praksis. Via deltagelse opnår barnet erfaringer (kundskaber og færdigheder), meningsdannelse (værdier og ideologier), kommunikation (identiteter) og handleberedskab. For at muliggøre disse må pædagogen, som vist i Johansson og Samuelssons eksempel, indgå i et aktivt samspil med børnene. Pædagoger har således en afgørende rolle i udformningen af dette uformelle læringsmiljø (Broström, 2007).

Lise Ahlmann fremhæver, hvordan udvikling af kompetencer under måltidet kræver en omsorgspraksis, hvor børnene inddrages *aktivt* i de praktiske opgaver dog afhængig af det enkelte barns motivation herfor (Ahlmann, 2010). Gør man pædagogisk set en indsats for at inddrage barnet aktivt rummer måltidet mange pædagogiske muligheder for fremme af motorik og sansning, sprog og begreber, koncentration og fordybelse samt selvtillid og selvværd og sociale kompetencer som indføling og samarbejde. I de kommende afsnit kommer vi nærmere ind på, hvordan disse kompetencer kan fremmes via en hensigtsmæssig måltidskultur.

For nu er det vigtigt at understrege, at det er helt afgørende for om et dannelsesideal kan udmønte sig i praksis, at man som pædagog formulerer formålet, det vil sige det ønskede langsigtede perspektiv (2007). En sådan formulering understreger nemlig, *hvorfor vi gør, som vi gør*. Herefter udformes mål for børns læring og udvikling, deres "handlekompetencer". Og der bør sættes fokus på indholdet af den pædagogiske praksis, dvs. hvordan man når sine mål (Broström, 2007.). Med andre ord kræver didaktiske indsatser som maddannelse en *sammenhængende pædagogisk praksis*, som er nøje planlagt og organiseret, men dog tager bestik af den givne situation.

Sepp m.fl. viser, hvordan manglende målsætninger for det pædagogiske virke i måltidet betyder, at pædagogerne føler sig usikre på deres rolle under måltidet. På trods af, at de har en forestilling om, hvad et pædagogisk måltid indebærer, efterlever de ikke disse tanker. Sepp vurderer (på linje med Broström), at dette skyldes manglen på veletablerede mål og idealer for måltidspædagogikken i institutionerne.

Maddannelse og æstetik

For Helle Brønnum Carlsen er maddannelse uløseligt forbundet med æstetik (2011). Ordet æstetik stammer fra græsk og betyder sansning eller fornemmelse. Æstetikken er den kundskab, man tilegner sig gennem sanserne og denne læreproces igangsættes ved sansepåvirkninger, enten fordi vi modtager indtryk eller fordi vi skaber udtryk (ucl.dk, 2013). En sådan sansepåvirkning kan fx ske i tilberedningen af et måltid, når vi smager på maden, lugter til maden, rører ved maden, ser på maden mv. For at imødekomme de eksisterende sundhedsproblemer og herunder dårlige spisevaner, nytter det, ifølge Carlsens forskning, ikke kun at oplyse om sundhed. Derimod må vi åbne børn og unges øjne for verdens skønhed og give dem mulighed for at opnå æstetiske dannelse, så de kan lære at navigere i en verden med en mangfoldighed af udbud og valg, og herigennem motiveres til et sundere liv. I den æstetiske dannelse er særligt tre komponenter centrale: oplevelse, læring og refleksion.

Ifølge Carlsen har den æstetiske dannelse vidtrækkende betydning for børns handlekompetencer, når det kommer til sundhed. Den æstetiske dannelse stiller krav til barnet om at tage stilling, at dømme. En reflekteret dannelse vil øge nuancerne i den måde, vi oplever verden på, og hver gang vi reflekterer over en æstetisk oplevelse, vi har haft, vil vores æstetiske dannelse næste gang være på et nyt niveau. Med andre ord vil en æstetisk tilgang til maden have betydning for vores udvikling som forbrugere, hvilket fordrer en kritisk stillingtagen til, hvad vi vælger. I sidste ende kan dette have betydning

for vores sundhed, for samfundets ressourcer, for medmenneskelighed og for miljø (2011.).

Christian Stenbak Larsen understreger de muligheder, der ligger i en æstetisk og sanselig dannelse:

"Hvorfor ikke gøre brug af, at mad og måltider taler til mange sanser?(..) Når vi nu kan lugte maden, føle den med fingrene og smage den med munden, og når nu måltidets samvær og de gode historier om maden virker tiltrækkende, hvorfor så nøjes med at høre på læreren tale om maden" (Larsen 2007: 15)

Larsens opsang beskriver udmærket den herskende tankegang på (mad)dannelsesområdet. Tankegangen, som bl.a. Carlsen, Jette Benn og Christian Stenbak Larsen advokerer for, kan bedst beskrives som en form for sanselighedspædagogik. 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 her det pædagogiske arbejde bør fokuseres. Hvis man som fx pædagog ønsker at forandre børns madvaner, nytter det ikke at sætte 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; en overskridelse som Stenbak Larsen og Geer Hammershøj påpeger er essentiel i enhver form for dannelsesproces (Hammershøj, n.d.; Stenbak, 2007).

Det er interessant, at meget lader til, at også børn i højere grad ønsker et fokus på sanser og nydelse i forbindelse med måltider. I sin ph.d. afhandling omkring skolebørns perspektiv på det gode måltid fremhæver Bruselius Jensen, hvordan især ældre skoleelever efterlyser, at måltidet i højere grad har nydelse som udgangspunkt, således at måltidet repræsenterer en pause fra den strukturerede hverdag. Det er dog en ældre aldersgruppe, som her fremhæves, og der mangler således studier i børnehavebørns egne perspektiver på det gode måltid.

Der er flere faktorer end æstetisk erfaring, som har indvirkning på maddannelse. Den æstetiske erfaring spiller således sammen med en masse andre forhold som gensidigt påvirker hinanden. I EAT skolemadsprojektet har Carlsen udviklet en model for begrebet maddannelse, som understreger, hvordan maddannelse her fortolkes som et sammenspil mellem en række faktorer (Madhus, 2009).

Maddannelsesbegrebet ifølge Carlsen (Københavns Madhus, 2011)

Produktivitet

Oparbejdelse af grundlæggende færdigheder og håndværksmæssige evner

Kognitive muligheder

Læring og bevidstliggørelse i forbindelse med oparbejdelsen af de produktive evner

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, synsindtryk

De menneskelige relationer

Det sociale liv omkring maden

Evnen til at træffe valg

Udvikling af elevernes beslutningskompetencer

Selvom modellen er lavet med udgangspunkt i et specifikt projekt (EAT), så understreger figuren fint, hvordan maddannelse kan tænkes i en institutionel sammenhæng som involverer børn. Produktivitet forstås som det konkrete arbejde med maden. Med kognitive muligheder menes den refleksive proces, hvorigennem barnet bliver bevidst om en række nye forhold i forbindelse med mad og måltider, dette sker fx i arbejdet med maden eller når vi taler om maden. Via en lystbetonet tilgang udvikles børnenes nysgerrighed og madmod, hvilket i sidste ende forhåbentlig udvikler en ansvarlig omgang med egen krop. Den æstetiske iagttagelsesevne drejer sig, som sagt, om sansning. Det handler om at lære børnene at kommunikere via smag. De menneskelige relationer handler om det sociale liv omkring maden, og hvordan kammerater såvel som pædagoger påvirker oplevelsen af måltidet. Alle disse faktorer påvirker barnets evne til at træffe valg, målet med dannelsesprocessen er således at lære børn at træffe valg på et reflekteret og bevidst grundlag. Det er vigtigt at understrege, at de forskellige faktorer påvirker hinanden gensidigt og i praksis kan de ikke adskilles. Eksempelvis kan det sociale liv påvirke den æstetiske erfaring. Således kan stemningen ved bordet påvirke oplevelsen af smagen, som man siger; smager maden ofte bedre, når man er i godt selskab.

I løbet af rapporten vil vi, som sagt, uddybe de forskellige aspekter af maddannelse nærmere. For nu er det vigtigt at understrege, at fælles for Carlsen, Larsen, og Benn er, at de alle taler for en form for sanselighedspædagogik, og man skal altså arbejde med børns sanser for at rykke ved deres opfattelse af maden. Hvordan denne

sanselighedspædagogik skal udmøntes er dog empirisk set udokumenteret hos alle forfatterne. Carlsen kommer med en række bud på, hvordan man kan arbejde med det, hun betegner som måltidets rammer, men der savnes empiriske studier, som underbygger disse mere teoretisk-filosofiske overvejelser, hvorfor Carlsens forslag ikke behandles yderligere her.

I det følgende vil vi i stedet rette opmærksomheden mod saperemetoden, som er et eksempel på, hvordan en sanselighedspædagogik kan udfolde sig i praksis, og som desuden er en metode, som er relativt underbygget empirisk. Saperemetoden omtales i litteraturen på forskellige vis, således betegnes den nogle steder "taste education", "taste experience", "sensorial pedagogies". Det kan diskuteres om, det er rimeligt at kalde alle disse varianter for saperemetode, men det synes alligevel relevant at medtage studierne i det følgende afsnit, da de alle har det til fælles, at de henviser til de smagsklasser, der opstod i Frankrig i 1972, som netop udgjorde Saperemetodens opstart.

Det er vigtigt at understrege, at Saperemetoden repræsenterer en pædagogisk helhedstankegang. Således er arbejdet med maddannelse ikke blot en enkelt isoleret aktivitet, men metoden er snarere et ideal, som daginstitutionen arbejder målrettet med i flere af hverdagens dimensioner. Som vi vil se i det følgende afsnit (samt i afsnittet om aktiv inddragelse) er netop den pædagogiske sammenhæng afgørende for udfaldet af den pædagogiske indsats.

Sapere – et eksempel

Saperemetoden er et eksempel på, hvordan man kan arbejde med maddannelse og metoden er grundigt testet i børnehaver i skandinaviske lande som Sverige og Finland³ (Hagman & Algotson, 1999; Sansolios & Strand, 2009). Grundlæggende set er Saperemetoden et pædagogisk værktøj, der har fokus på at træne barnets sensoriske evner samt sprog ved inddragelse af alle sanserne. Barnet opmuntres via samtale til at opleve maden med alle sanserne og sætte ord på oplevelsen, ved at smage, dufte, lytte, føle og sætte ord på forskellige fødevarer og madretter (Brunosson, 2012).

Sapere er latin og betyder "at smage", "at kunne", "at vide", og "kende". På den måde forener navnet fint metodens grundlæggende formål, nemlig at uddanne børn til kritiske, selvstændige forbrugere via smagstræning. Ved at blive bevidste om sine sanser og

³ Der arbejdes også med metoden i Danmark om end i mindre omfang

smagsløg og i stand til at verbalisere disse, så vil barnet være bedre i stand til at kunne udtrykke sine behov. Den mere visionære dimension er, at barnet som fremtidig forbruger vil kunne træffe sundere valg for sig selv og sin familie og dermed modarbejde den bølge af overvægt, som skyller over Europa i disse år (Jonsson, Ekström, & Gustafsson, 2005).

Ideen om at udvikle såkaldte smagsklasser opstod i 1972 i Frankrig, hvor skolebørn her arbejdede systematisk med at smage, lugte og beskrive fødevarer. Ophavsmanden bag metoden er den franske fysiker Jacques Puisais som var leder af et regionalt laboratorium i Tours. Hans mål var netop at modarbejde det, som han betegner smags-homogenisering: En tendens, som han mener gør sig gældende især i den vestlige verden, hvor børn fx har sværere og sværere ved at acceptere sure, bitre og hårde fødevarer, mens de i højere grad accepterer søde og bløde fødevarer (Sansolios & Strand, 2009).

Formålet med Saperemetoden er at få børnene til

1. At lære sine sanser og sin smag at kende
2. At udvikle sine evner til at udtrykke sig verbalt
3. At turde prøve nye levnedsmidler og retter
4. At få større variation i det man spiser
5. At skabe en bevidst forbruger

(Livsmedelsverket.; Sansolios & Strand, 2009)

Oprindeligt er Saperemetoden udviklet til børn i skolealderen, men Sverige og Finland har arbejdet med at "oversætte modellen" til yngre børn. I Finland benyttede man sig i 2010 af Saperemetode i 43 førskoler, og i Sverige har bl.a. Åsa Öström og Stina Algotson (2011) skrevet bogen *Sinnanes Skafferi (sansernes spisekammer)*, der er en svensk populærvidenskabelig bog, der beskriver, hvordan man skal anvende metoden, når man arbejder med yngre børn (1-5 år), og giver bud på konkrete måder, hvorpå pædagoger kan arbejde med børnene. Øvelserne, der er en central del af bogen, er testet i samarbejde med 40 pædagoger og daginstitutionsbørn. Øvelserne varierer efter alder, og eksempler på øvelser kan være smagsworkshops, dufteworkshop, at lege med maden, at tilberede mad. De forskellige øvelser fokuserer på at inddrage forskellige sanser fx lugte, syns, høre, følesansen. Børn kan bruge sprog og tegne beskrivelser af det, de sanser. Det vigtigste er, at de på en eller anden måde får sat ord på deres oplevelse, så den sansemæssige oplevelse ikke blot forbliver en erindring eller oplevelse, men hæves op på

et højere niveau, hvor oplevelserne udmønter sig i en egentlig begrebsmæssig forståelse. Ved at sanse først, og derefter bearbejde oplevelsen via tanke og tale, formes vores viden (Wistoft, Otte, Stovgaard, & Breiting, 2011).

Målet med Sapere er således, at barnet bliver fortrolig med sig selv og sin smag og at barnet lærer i fællesskab med voksne og børn ved at åbne for sine sanser (Algotson & Öström, 2011).

Sapere og resultater

En ting er, hvordan Saperemetoden udfolder sig i praksis, noget andet er, hvilken virkning den rent faktisk har. Er smagslektioner, sanseoplevelser og madlavning nyttige værktøjer, når det kommer til maddannelse? I de følgende gennemgås flere studier, som har testet Saperemetoden i praksis. Der refereres først til studier af skolebørn herefter af daginstitutionsbørn.

Kort fortalt viser flere undersøgelser, at børn, der har arbejdet med Sapere, i højere grad tør smage på ny mad, ligesom de bliver bedre til at identificere smage og lugte samt at beskrive sanseoplevelser efter de har arbejdet med metoden eller tilsvarende smagstræning. De respektive studier vurderer derfor, at metoden har potentiale til at få børn til at spise mere varieret og dermed på sigt blive mere sundhedsbevidste (Jonsson et al., 2005; Mustonen, Rantanen, & Tuorila, 2009; Mustonen & Tuorila, 2010).

Der eksisterer på nuværende tidspunkt flest studier foretaget i de mindre skoleklasser, da Saperemetoden, som nævnt, først blev udviklet til børn i skolealderen og først senere hen tilpasset førskolebørn. Flere af disse undersøgelser viser dog, at Saperemetoden ofte har en større indvirkning på mindre børn, hvilket understreger, at jo yngre børnene er des større er sandsynligheden for at påvirke dem i en positiv retning. Den type træning som man i de følgende studier har tilbudt forskellige grupper af skolebørn er inspireret af et sanseuddannelsesprogram kaldet "Les classes du goût", der som beskrevet blev udviklet i Frankrig. Dog har fx de finske studier tilpasset træningsprogrammet til finske skolebørn (Mustonen et al., 2009; Mustonen & Tuorila, 2010)

I Frankrig har Reverdy et al. (2008) studeret, hvordan sansetræning påvirker 10-12 årige børns lyst til at smage nye fødevarer samt hvilken betydning, det har for neofobi. Børnene i skoleinterventionsstudiet blev delt i to grupper, en interventionsgruppe, der modtog 12 sansetræningslektioner i skoletiden og en kontrolgruppe, som ikke gjorde. Neofobi og lysten til i det hele taget at turde smage på nye madvarer blev testet før og efter smagslektionerne og igen ti måneder senere. Sammenholdt med kontrolgruppen udviste

den gruppe af børn, som modtog sansetræningslektioner i højere grad lyst til at prøve nye smage efter deres træning. Denne effekt ophørte dog efter 10 måneder, hvilket indikerer, at kortere træningsforløb kan have begrænset og midlertidig effekt, og at der givetvis er behov for en mere permanent stimulering og uddannelse, hvis man ønsker en længerevarende effekt (Mustonen & Tuorila, 2010; Reverdy, Chesnel, Schlich, Köster, & Lange, 2008; Sapere International Non-Profit Association, 2012).

Meget tyder dog på, at selv en kortvarig træning ikke er uden virkning. Reverdy et al. viser i et senere studie, at interventionsgruppe efter 10 måneder i højere grad udviste accept af smagsmæssigt mere komplekse fødevarer (Reverdy, Schlich, Köster, Ginon, & Lange, 2010). I dette studie viser Reverdy et. al. altså, at effekten af træningen måske først viser sig senere hen, i hvert fald når det kommer til accept af smagskompleksitet. Reverdy kommer med flere forklaringer på den "forsinkede" effekt, dog uden at kunne sige, hvilken en af dem, der faktisk er årsagen. Eksempelvis beskrives det, hvordan forskellen mellem de to grupper kan skyldes træningens kognitive effekter. Børnene bliver via træningen bedre til at beskrive smage og udvikler deres ordforråd, når det kommer til mad, hvilket over perioden kan have gjort dem mere bevidste og det kan have været nemmere for dem at fastholde interessen, fordi de kunne tale om det. Reverdy et. al. beskriver dog også, hvordan det omvendt kan skyldes en såkaldt lærereffekt. En engageret lærer kan således påvirke eleverne, ligesom det at hele klassen deltog i træningen, kan betyde at der er en tale om en såkaldt peer-effekt, altså at kammerater påvirker hinandens madaccept. (Lærer såvel som kammeratskabseffekter beskrives i afsnittet om måltidspædagogik).

Det er dog ikke kun i Frankrig, at man har undersøgt effekterne af smagstræning. Et finsk skoleinterventionsstudie af 7-11 årige skolebørn viser, at børn blev bedre til at beskrive samt identificere lugte og smage op til et år efter træningen. De pågældende børn modtog 10 træningslektioner samt 5 lektioner i specifikke fødevarekategorier, træningen blev gentaget et år efter. Sidstnævnte gjaldt dog kun for yngre børn. Dvs. at med de ældre børn var der kun tale om en kortvarig effekt. (Mustonen et al., 2009). Der er tale om mindre og ustabile effekter, men det kan, som Mustonen et al. selv nævner, skyldes målesvagheder. Således kan de mange test, som børnene skulle gennemgå i dette studie og den manglende feedback på deres præstationer betyde, at de måske var knap så engageret sidst i forløbet, som de måske var, da det hele var nye og spændende.

Et andet finsk studie foretaget af samme gruppe forskere påviser, at interventionsgruppen, som er blevet undervist i smagstræning, efterfølgende smager på signifikant flere fødevarer sammenlignet med kontrolgruppen, ligesom

interventionsgruppen har en lavere forekomst af neofobiske tendenser (Mustonen & Tuorila, 2010).

Andre studier påviser, at børnene desuden synes, at lektionerne er sjove og udfordrende, ligesom deres ordforråd bliver større og mere nuanceret – også når det gælder andet end madsprog (Jonsson et al., 2005). Jonsson et al. har undersøgt, hvilken betydning smagslektioner og madlavning har for børns maddannelse. Børnene udviste efter de forskellige øvelser større tiltro til og bevidsthed om egne madpræferencer og egen smag, ligesom de havde større tiltro til egne evner, når det kom til madlavning. Med andre ord styrkede træningen deres handlekompetencer. Begge forhold betød at børnene havde mere mod på at prøve ny typer af mad (Jonsson et al., 2005).

På trods af at de nævnte studier kan påvise at sansetræning kan føre til at børn tør prøve nye typer af madvarer, og at de bliver mere bevidste om smag mv., så påviser ingen af studierne om dette leder til sundere madvaner hos børnene.

Vender vi blikket mod studier af *sapere* i daginstitutioner, er der knap så mange undersøgelser, men de, der er, når frem til samme konklusioner, som de foregående. Undersøgelser foretaget i finske førskoler viser, at børn spiser mere frugt og grønt, når de har trænet vha. metoden (Algotson & Öström, 2011). Det er dog ikke beskrevet, hvornår børnene spiser mere frugt og hvor meget mere de spiser. Er det i institutionen eller derhjemme? Og hvordan påvirker dette deres samlede kostindtag? Desuden beskrives det, hvordan børnene bliver bedre til at anvende køkkenredskaber, og er mere entusiastiske i forhold til at deltage i madlavningen. Køkkenpersonale understreger således, hvordan børnene stiller flere spørgsmål til maden og hvordan de bliver mere positive overfor maden og måltidet som helhed (Algotson & Öström, 2011).

I Danmark har man gennemført et pilotstudie i børnehaver, hvor man har testet en smagsworkshop og et sansebrætspil. Begge dele er udviklet efter principperne i Saperemetoden og er udmærkede eksempler på, hvordan arbejde efter Saperemetoden kan udmøntes i praksis. Projektet er evalueret af Periscope⁴, men er dog på nogle punkter relativt overfladisk behandlet. Af evalueringen fremgår det, at pædagogerne hyppigere italesætter maden i frokostsituationen – pædagogerne blev med andre ord mere bevidste om at arbejde målrettet med måltidspædagogik. Desuden oplevede pædagogerne, at børnene i højere grad udviste interesse for forskellige smage samt at de blev bedre til at sætte ord på selve smagsoplevelsen. Dog oplever pædagogerne også, at det er svært at integrere spillet og smagsworkshoppen i hverdagen, hvilket tyder på, at i fald

⁴ Periscope er en forkortelse for Pilot European Regional Interventions for Smart Childhood Obesity Prevention in Early Childhood

Saperemetoden skal realiseres kræver det entusiastiske pædagoger, der ønsker at prioritere øvelserne til fordel for andre aktiviteter.

Studier viser også, at hvis man arbejder med Sapere i en begrænset periode, så opnår man også kun en kortidseffekt. Det vil sige at modet og lysten til at prøve noget nyt aftager, når man stopper med at koble sanserne med måltidsoplevelsen. Derfor anbefales det at integrere metoden i vuggestuer og børnehavernes hverdag. Desuden anbefales det at gennemføre en sammenhængende pædagogik, således at Saperemetoden ikke kun kobles til måltidet og dermed udgør en isoleret aktivitet, men også anvendes i løbet af dagen fx når man leger. Dette stemmer fint overens med anbefalinger i andre studier af sundhedsformidlende aktiviteter til børn (Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011). Når det er sagt, så synes det vigtigste indtryk, som disse studier efterlader at være det, at man med en forholdsvis lille indsats (i Reverdy et. al. drejede det sig om 12 lektioner), faktisk kan rykke ved børns smagsoplevelser, madmod og viden om mad.

Til trods for at Saperemetoden opfylder maddannelseslitteraturens opråb om at inddrage sanserne og arbejde med oplevelser, når det kommer til måltider og madmod, så er der dog også væsentlige mangler ved metoden, som er værd at fremhæve. For det første kan man sige, at metoden udelukkende har øje for børns fysiologiske udvikling og dermed implicit antager at den sociale og kulturelle del af arbejdet med måltidet blot følger trop. I materialet omkring metodens anvendelse savnes med andre ord ideer til, hvordan man aktivt kan arbejde med måltidets sociale dimensioner. For det andet kan man med udgangspunkt i Stenbak Larsens definition af maddannelsesbegrebet sige, at Saperemetoden ikke nødvendigvis lærer børn at skelne mellem god og dårlig smag. Således er målet med Saperemetoden netop at lære at identificere og være tro mod egen smag. Åsa Östrom kalder meget sigende dette "allenbarnsrätten till sin egen smak" (Algotson & Öström, 2011), for i arbejdet med børns subjektive vurdering af smag er der netop ikke nogle rigtige og forkerte svar.

Stenbak Larsen problematiserer det, at man respekterer barnets subjektive smag. Ifølge ham skal den enkelte overvinde sin egen individuelle smag og lære, at der er forskel på god og dårlig smag (Larsen, n.d.; Stenbak, 2007), ligesom det er institutioners ansvar at gøre børn bevidste om god og dårlig mad. Pointen er netop, ifølge Stenbak Larsen, at den enkelte ikke kan danne sig selv. Ideen med Saperemetoden er selvfølgelig, at barnet via en bevidsthed om og styrkelse af egne kompetencer netop helt naturligt vil lære at træffe sunde valg, men hvordan denne "naturlige" udvikling sker, synes dog uafdækket.

Ikke alle måltidsforskere på området er enige om målet med maddannelse. Således fremhæver Jette Benn i en artikel i Folkeskolen (Benn, 2012), at maddannelse ikke må ses

som en tilpasningssocialisering, hvor maddannelse betragtes som opskriften på den rette eller gode smag. Inspireret af Klafkis dannelsesbegreb skriver hun, at dannelsen i stedet må være en frigørelsessocialisering, der er baseret på selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Benn 2012). Jan Kragh Jacobsen advarer tilsvarende mod, at maddannelse bliver et elitært projekt, hvor man kan risikere at tale ned til folk (Jacobsen, 2010).

Om man kan kalde træning i Saperemetoden en form for frigørelsessocialisering eller om der derimod snarere er tale om en tilpasningssocialisering kræver yderligere studier, ligesom det kræver yderligere studier at se, hvad der i sidste ende kvalificerer børn til at træffe sunde valg - tilpasning eller frigørelse.

Opsummering

Maddannelse handler om, at børn via en sanssemæssig tilgang tilegner sig kompetencer til at erkende handlemuligheder, når det kommer til mad og måltider. Måltidet rummer mulighed for omsorg så vel som læring, begge dele er centrale i en dannelsesproces. Saperemetoden er en måde, hvorpå den sanssemæssige tilgang kan udfoldes i praksis. Når børn deltager i sansetræning tør de i højere grad smage på nye madvarer (madmod), ligesom de bliver bedre til at identificere smage og lugte. De har en større bevidsthed om egne smagspræferencer og udvikler deres ordforråd, Børnene synes desuden, at det er sjovt og udfordrende at deltage i sansetræningen. Dog er en sammenhæng mellem børns sundhed på lang sigt, og deres deltagelse i sansetræningen uafdækket.

*

MÅLTIDSPÆDAGOGIK

Måltidets rammer er afgørende for vores fortolkning og bedømmelse af maden. Med måltidets rammer menes både de fysiske og de sociale rammer, der udgør det at spise sammen (Carlsen 2011). De fysiske rammer beskrives i næste kapitel, her er fokus på de sociale rammer. Brønnum Carlsen beskriver, hvordan de intime sociale relationer, tryghed og nærvær er afgørende for et vellykket måltid. Maden smager kort sagt bedre, når den indtages i tryghed og godt selskab (Carlsen, 2011). Disse sociale rammer er i høj grad nogle pædagogerne skaber, og i det følgende vil det blive gennemgået, hvilken betydning arbejdet med måltidspædagogik har for børns måltidsvaner, læring og kompetencer. I første omgang ser vi nærmere på sammenhængen mellem børns kostindtag under måltidet og pædagogers adfærd.

Rollemodeller

Det engelske begreb "modeling", også kaldet "observational learning", refererer til, at individer lærer ved at observere andres adfærd. Børns accept af mad følger også dette mønster (Patrick, Nicklas, Hughes, & Morales, 2005; Patrick & Nicklas, 2005). Børn lærer at spise det som spises i deres omgivelser, og betydningen af rollemodeller er især stærk, når det gælder forældre. Flere undersøgelser fremhæver, at mødres madvaner har en vigtig betydning for børnenes madvaner. En sandsynlig forklaring er, at undersøgelserne er lavet i kulturer og miljøer, hvor det især er mødre som tilbringer tid sammen med børnene. De pædagoger som børnene ser dagligt og har en tilknytning til repræsenterer tilsvarende en form for rollemodeller i det omfang børnene spiser sammen med dem.

Der er lavet en række undersøgelser som ser specielt på rollemodeller og undersøger hvordan de med forskellige fremgangsmåder kan påvirke børns spisning. Der findes en del forskning, der omhandler forældres måder at påvirke deres børn på, mens det er forholdsvist begrænset, hvor mange studier der undersøger sammenhængen mellem det pædagogiske personales påvirkning og børns måltidsvaner. I det følgende inddrages derfor også i et vist omfang studier, der forholder sig til "care-givers" i mere bred forstand dvs. også forældre.

Rollemodellens adfærd er mere afgørende end fx verbale opfordringer til at spise sundt, og der er derfor enighed på feltet om, at det først og fremmest er afgørende, at de voksne i

daginstitutioner spiser den samme mad som børnene (Gubbels et al., 2010; Nahikian, 1997). Sepp (2006) fremhæver, hvordan det at være rollemodel indebærer, at man er en form for mentor, der guider frem for at anvise. Konkret betyder det eksempelvis, at man ikke eksplicit fortæller børnene, hvad de skal eller ikke skal spise, men at man så og sige guider børnene til gode beslutninger ved at gå foran som det gode eksempel. I det følgende vil vi se nærmere på forskellige typer af teknikker, som den voksne kan anvende under måltidet.

Feeding styles

Flere studier påpeger, hvordan det sociale miljø i daginstitutioner har betydning for børns madvaner (Freedman & Alvarez, 2010; Gubbels et al., 2010; Patrick et al., 2005). I litteraturen lægges der især vægt på, at det pædagogiske personales adfærd under måltidet har en afgørende betydning for børnenes kostindtag, madmod og lyst til at spise (Freedman & Alvarez, 2010; Gubbels et al., 2010; Patrick et al., 2005). De teknikker pædagogerne anvender betegnes "feeding styles", "food modeling" eller "child-care provider food parenting style", fælles for begreberne er, at de er inspireret af studier af parenting style, som viser, at de teknikker som forældre anvender til at få børn til at spise har afgørende betydning for, hvad og hvor meget børnene rent faktisk spiser (Patrick & Nicklas, 2005). Disse teknikker kategoriseres ofte i 3-4 typologier, som hver især repræsenterer forskellige tilgange til måltidet og barnets spisning. I flere undersøgelser optræder tre typologier, som betegnes: autoritativ, autoritær og eftergivende/overbærende. I en enkelt undersøgelse optræder dog endnu en typologi, nemlig en uengageret tilgang (Freedman & Alvarez, 2010; Hughes et al., 2007; Nicklas et al., 2009; Patrick et al., 2005).

Den autoritative stil er kendetegnet ved en høj grad af involvering. Den voksne forsøger at få barnet til at spise sundt ved at tale til barnets fornuft, rose barnet, stille spørgsmål om maden mv. Den autoritære stil er præget af en høj grad af kontrol via anvisninger og belønning/straf retorik, ligesom der er restriktioner i forhold til hvad og hvor meget barnet må spise. Den eftergivende stil er modsat præget af ringe eller ingen grad af kontrol og man lader her i høj grad barnet spise, hvad han/hun foretrækker, og man forsøger ikke at præge barnets præferencer. Restriktioner sker kun i det omfang, der ikke er mere af den mad barnet ønsker. Den autoritative stil betegnes som en form mellemtung mellem den eftergivende og den autoritære stil (Patrick & Nicklas, 2005). Den uengagerede stil er præget af ingen form for kontrol, og barnet ignoreres helt (Freedman & Alvarez, 2010; Hughes et al., 2007; Patrick et al., 2005). Den uengagerede stil minder på

nogle måder om den eftergivende stil og det varierer således også mellem studierne om den er medtaget eller ej. I daginstitutioner er det oftest den autoritative eller den autoritære stil som praktiseres (Patrick et al., 2005).

"Feeding styles" og deres resultater		
Feeding style	Beskrivelse	Resultat
Autoritære stil	Høj grad af kontrol; belønning/ straf retorik; restriktioner på indtag	Lavere indtag af frugt, juice og grønt
Autoritative stil	Høj grad af involvering; anerkendende; stiller spørgsmål til madoplevelsen, hvormed barnet reflekterer	Højere indtag af frugt, grønt og mejeriprodukter
Eftergivende stil	Ingen eller lav grad af kontrol; ingen restriktioner på indtag	Højere indtag af alle madvarer, inkl. fedt og sukker

Flere studier viser, at den autoritære stil er forbundet med lavere indtag af frugt, juice og grøntsager (Nicklas et al., 2009; Patrick et al., 2005). I modsætning her til viser andre studier, at den autoritative stil er forbundet med at få børn til at spise mere frugt, grønt og mejeriprodukter. Den overbærende stil er forbundet med, at børn spiser mere indenfor et bredt spektrum af madvarer: grøntsager, mejeriprodukter, stivelse mv. Resultaterne på dette område er dog ikke entydige. I et studie af forældre og feeding styles har man dog fundet, at en eftergivende tilgang er forbundet med et større indtag af fedt og sukker og færre grøntsager (Patrick & Nicklas, 2005). Dette peger altså på, at når barnet har frie hænder, vil det i højere grad fravælge grøntsager. Dog viser et andet studie, at en uinvolveret/uengageret stil ingen betydning har for børns indtag. Sidstnævnte tilgang behandles dog kun i et studie, hvorfor denne stil må siges at være underbelyst (Hughes et al., 2007).

Det kan forekomme overdrevet at knytte 'feeding styles' så direkte til enkelte fødevarer eller næringsstoffer, som det gøres i de nævnte studier. Fx kan man spørge om den autoritære stil også kunne være forbundet med lavere indtag af sunde mejeriprodukter og den autoritative med at børnene spiste mere fisk. Snarere end at hænge sig i de konkrete levnedsmidler er budskabet i disse studier nok, at ønsket om at få børn til at spise sundere bedst fremmes med en autoritativ stil og direkte modvirkes af en autoritær stil.

Endvidere viser studier, at når forældre begrænser deres børn fra mad, som har et højt fedt- og sukkerindhold, så har børnene en tendens til at fokusere på denne type mad og spise mere af det, når det er muligt, og børn som får besked på at spise op er dårligere til at regulere og fornemme mæthed, hvilket kan lede til overspisning (Patrick & Nicklas, 2005).

Heather Patrick et al. anbefaler, at man fremmer den autoritative stil blandt de voksne, som tager sig af børnene, idet der er tydelige sundhedsmæssige fordele forbundet hermed. Dog understreger de også, at den autoritative stil kan være en del af et bredere billede, som ikke kun involverer feeding style, men også selve relationen mellem barn og voksen, måltidsstrukturen mv. (Patrick et al., 2005).

Gubbels et al. (2010) undersøger i et studie af hollandske daginstitutioner (2-3 årige børn) forholdet mellem det sociale miljø og kostindtag og deres studie uddyber på nogle områder ovenstående resultater. Via observationer i ni daginstitutioner finder de, at det at tale om sund mad under måltidet er forbundet med et højere fiberindtag, mens opfordringer til at spise mere er forbundet med lavere indtag i det hele taget. Den såkaldte "family serving style" (hvor børn selv tager mad og bestemmer mængden) i daginstitutioner er forbundet med et generelt større indtag i det hele taget. Gubbels et al. nævner, at sidstnævnte resultat kan skyldes, at de deltagende børn (2-3 år) er for små til selv at regulere indtag dvs. de endnu ikke har lært at regulere mæthed. Endvidere viser de, at pædagogernes adfærd påvirkes af, hvor mange børn der er tilstede under måltidet. Des flere børn, der er tilstede, des mere vil pædagogerne bestemme, hvor meget børnene skal spise frem for at beslutte det i fællesskab med børnene eller overlade det til dem selv. Sidstnævnte kunne altså tyde på, at des mere presset pædagogen er des mere autoritær en stil vil han/hun benytte.

Andre studier undersøger ikke direkte en af de tre beskrevne stile (autoritære mv), men fokuserer på konkrete handlinger, som pædagogen foretager under måltidet. Hendy sammenligner i et kvasiexperimentelt studie, hvilken af fem forskellige typer af handlinger, der er mest effektiv, når pædagoger vil have børn til at spise nye typer af frugt og grønt (Hendy, 1999).

De fem typer af handlinger Hendy tester er belønning (dessert), rollemodel (at spise det samme), insistere på at børnene tager endnu en bid, valgmuligheder ("vil du have noget af dette?") og simpel eksponering (dvs. børnene får blot serveret maden, pædagogen foretager sig intet.). Den sidste er også studiets kontrol-case. At insistere, belønne og give valgmuligheder viser sig alle at være mere effektive end blot at eksponere børnene for maden (dvs. blot at servere måltidet for dem). Børnene tog ganske enkelt flere bidder af maden og det over flere måltider, når man anvendte en af de tre typer af handlinger. Dog var det at insistere på, at barnet tog mere mad, mindre effektivt end at give valgmuligheder. Hendy understreger derfor, at insistere som fx når den voksne beder barnet tage endnu en bid ikke er den bedste måde at få børn til at prøve nye ting på. Dette stemmer godt overens med de andre studier, som er beskrevet tidligere, idet den

insisterende handling, minder meget om den autoritære stil, der som vist er ineffektiv, når man ønsker at få børn til at spise nye fødevarer. Hendy nævner selv, hvordan man kan risikere, at børn spiser den nye mad på grund af det verbale pres snarere end pga. af interesse og nysgerrighed.

Belønning viser sig ikke overraskende at være en effektiv handling. Der er dog ikke enighed på dette område, da andre understreger, at når man får børn til at spise via belønning, så signalerer man samtidig, at maden er så uattraktiv, at man skal have belønning for at spise den. Rent diskursivt konstruerer man altså hovedretten som noget negativt, og dessert som noget positivt (Ochs, Pontecorvo, & Fasulo, 2010). Med andre ord kan man risikere at over-sælge maden. Eisenberger og Cameron konkluderer derfor i et reviewstudie på området, at verbale belønninger er at foretrække frem for håndgribelige belønninger, ligesom små belønninger er bedre end store (Eisenberger & Cameron i Hendy, 1999)

Hendy konkluderer selv, at på trods af, at belønning ser ud til at være et effektivt virkemiddel, så er det at tilbyde valgmuligheder langt at foretrække, da dette både rent ernærings- såvel som omkostningsmæssigt er bedre, ligesom at børnene får følelsen af, at de spiser maden, fordi de har lyst og ikke fordi, at det er et middel til målet, som tilfældet er med belønning (Hendy, 1999).

Sidst men ikke mindst viser rollemodelsadfærd (pædagogen spiser mad sammen med børnene) at være ineffektiv sammenlignet med eksponering. Dette resultat er dog i modstrid med de fleste studier på området og Hendy nævner selv, at der kan være tale om målesvagheder. Desuden beskriver hun, at på trods af, at børnene ikke tog mange bidder af maden under rollemodeladfærd, så virkede de faktisk mere interesserede i maden dvs. de lugtede til den, undersøgte dem og tog dem over på deres tallerken mv.

Hendy og Raudenbush finder via et eksperimentelt set up i daginstitutioner frem til, at børn i højere grad accepterer og spiser mere af ny mad, når det bliver spist i selskab med en entusiastisk pædagog frem for en stille pædagog. I denne undersøgelse blev pædagogen før eksperimentets start instrueret i at rose maden før hun smager på det. Det, at pædagogen roser maden før hun tager en bid, gør, at børnenes opmærksomhed retter sig mod pædagogen og er opmærksomme på hendes handling (H M Hendy et al., 2000). Dog viser Hendy et. al også, at når pædagogen er i konkurrence med kammerater, hvilket jo normalt er tilfældet i en daginstitution, så ophører effekten af selv en entusiastisk pædagog. Selvom sidstnævnte resultat er interessant, så er spørgsmålet, hvor hyppigt situationen forekommer i en naturlig setting dvs. i en ikke-eksperimentel sammenhæng. Studiet er nemlig gennemført således, at et barn ligesom pædagogen på forhånd er

instrueret i at rose specifikke madelementer. I en ikke-eksperimentel sammenhæng vil barnet ikke på samme måde kunne instrueres i at påvirke kammerater før et måltid.

Studier viser, at der er sociale og kulturelle forskelle i forhold til, hvilken af de fire beskrevne stile, de voksne benytter under måltidet (Hughes et al., 2007; Patrick et al., 2005). Eksempelvis viser Hughes et al. at sydamerikanske pædagoger er mere involveret i børnene under måltidet end afro-amerikanske. Hughes et al. tillægger det forskellige kulturelle forståelser af måltidet, eller evt. forskellige forståelser af, hvordan man motiverer børn til at spise.

I en artikel kaldet "Socializing taste" viser Ochs et al., hvordan der eksisterer sådanne kulturelle forskelle mellem hvordan henholdsvis amerikanske og italienske middelklasse familier italesætter maden overfor børnene (Ochs et al., 2010). Studiet er baseret på i alt 20 familier, henholdsvis ti italienske og ti amerikanske. Alle familier havde 3-6 årige børn. I alt blev 27 italienske og 20 amerikanske middage videooptaget og transskriberet. Analysen er inspireret af Bourdieus definition af "taste of necessity og "taste og luxury/freedom. Studiet viser via diskursive analyser af samtaler ved middagsbordet, hvordan familierne rent sprogligt socialiserer børnene til en ganske bestemt forståelse af mad og hvordan disse forståelser af mad og måltider er ganske forskellige. De amerikanske familier lægger vægt på mad som *næring*, et materielt gode og belønning, mens de lægger mindre vægt på mad som *nydelse*. Mad som *nydelse* er derimod selve essensen af den italienske måltidssocialisering. Amerikanske familier fokuserer på, hvad børn *bør* spise, hvor de italienske familier i højere grad fokuserer på, hvad børn og voksne har *lyst* til at spise. Dette påvirker også de teknikker, forældrene benytter i forhold til at få børnene til at spise. De amerikanske forældre indgår kontraktlignende forhold med børnene, hvor de nøje aftaler, hvad der skal spises, ligesom de anvender moralske påbud. Modsat benytter de italienske familier aldrig trusler, ligesom de i høj grad omtaler maden i positive vendinger.

De italienske forældre fokuserer på børnene som individer, der skal udvikle deres egen individuelle smag. Mens amerikanske forældre fokuserer på børn som en samlet gruppe, hvis smag adskiller sig fra voksnes. Fx så konstruerer amerikanske forældre rent diskursivt grøntsager, som det børn *bør* spise, men ikke kan lide, mens dessert frames som det børn ønsker at spise.

Studiet adskiller sig fra de andre mere sundhedsorienterede studier, som er beskrevet i dette afsnit, ligesom fokus er på familien og ikke institutionen. Dog er studiet yderst relevant for feeding styles, fordi det illustrerer, hvordan "smag" er underlagt sociale og kulturelle forhold. Vi kan med andre ord socialisere børn til en ganske bestemt smag.

Børn som rollemodeller

Studier har vist at søskende har indflydelse på børns madvalg i hjemmet og måske endda mere indflydelse end forældre, studier viser i det hele taget at børn prægnes af deres kammerater (H M Hendy, 2002).

I et ældre, men hyppigt refereret studie fra 1980 undersøger Birch betydningen af kammerater (forstået som de andre børn i institutionen og ikke nødvendigvis venner) for børns madpræferencer. Børnene blev under frokosten placeret således, at et barn, som foretrak grøntsag A blev sat sammen med 3-4 børn som foretrak grøntsag B. Børnene fik herefter både serveret de grøntsager, de foretrak såvel som dem, de ikke foretrak. Studiet viser, at børnene i høj grad påvirkes af hinanden. Således vil børn i højere grad vælge (og spise) de grøntsager, som de før eksperimentets angav som mindre attraktive, når de placeres sammen med et flertal af børn som foretrækker netop denne type af grøntsager.

Senere studier har påvist en tilsvarende effekt (H M Hendy, 2002). Børn som trænes i at agere rollemodeller under måltidet har betydning for de andre børnehavebørns madaccept. Hendy viser imidlertid, at der er tale om en "her og nu" effekt. En eftermåling en måned senere viste således, at den tidligere påviste effekt for børnerollemodeller var ophørt. Desuden viser Hendys studier, at pigerrollemodeller var mere effektive end drengerollemodeller. I Birchs studie ses dog ingen forskel mellem køn (Birch 1980). Med andre ord er der usikkerhed på, hvilken betydning køn har for peer-effect i de yngre år. Hos ældre børn viser studier, at piger påvirkes mere af deres kammeraters madvaner end drenge.

På mange måder er studierne styrke og svaghed, at de er eksperimenter. Et eksperimentelt design betyder, at man kan udelukke andre forstyrrende forklaringer på den effekt, man undersøger. Men samtidig er eksperimenter ofte meget langt fra den hverdag og virkelighed som er fokus for undersøgelserne. Således vil børn fx sjældent opleve at være udsat for så massivt et gruppepres, som det er at sidde sammen med 3-4 børn, som kan lide det modsatte af en selv, ligesom børn og voksne sjældent vil kunne mobiliseres til at udvise ekstraordinær begejstring for den mad, som serveres i en institutionel dagligdag osv.

Selvom rækkevidden af de eksperimentelle studiers resultater kan være vanskelige at vurdere, så peger de dog på, at rollemodeller er vigtige for børns madindtag i daginstitutioner. Herunder hører børnerollemodeller. Pædagoger og køkkenpersonale kan derfor formentlig med fordel forsøge at inkludere børn i det pædagogiske arbejde

med måltidet, og man kan eksempelvis forestille sig, hvordan børn kan være med til at "sælge" dagens måltid til de andre børn. Der savnes dog studier i metoder og teknikker til at træne og lære børn at være rollemodeller overfor deres kammerater. Kan kammeraters præsentation af måltidet udgøre en form for rollemodel og dermed legitimering af måltidet? Ligesom der mangler studier i, hvornår og hvordan børnerollemodeller viser sig at være mest hensigtsmæssige. Er det når der er tale om venner? Eller er børnerollemodeller mere effektive, når de er lidt ældre – sådan at de repræsenterer en form for forbilleder ligesom det gør sig gældende for ældre søskende? Alt i alt savnes der studier af, hvordan man kan arbejde med børnerollemodeller i daginstitutioner.

I det følgende afsnit vil det via litteraturen illustreres, hvordan aktiv inddragelse er centralt for børns læring under måltidet ligesom der gives eksempler på, hvordan man i selve måltidets forløb mest hensigtsmæssigt kan inddrage børnene og hvilke kompetencer dette sætter i spil.

Aktiv inddragelse

Deltagelse, inddragelse og involvering er centrale elementer, når man ønsker en succesfuld sundhedsformidling til børn (Wistoft, 2008). Det er dog ikke underordnet, hvordan man inddrager børnene. Studier viser, at effekten er markant, når der er tale om ægte inddragelse (Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011; Simovska, 2004). Børn oplever ægte inddragelse, når de tages med på råd, og når de føler, de har en reel indflydelse på projektet. Hart understreger tilsvarende i en rapport for UNICEF, kaldet "Childrens Participation. From Tokenism to Citizenship", hvordan involvering er nødvendig, hvis børn skal føle sig tilstrækkeligt motiverede til at gennemføre et projektforsøg (Hart, 1992). Involvering, motivation og kompetencer er, ifølge Hart, tæt forbundet: "Involvement fosters motivation, which fosters competence (Hart, 1992:5). Barndommen er dog præget af en form for dobbelthed, hvor børn på den ene side betragtes som kompetente medskabere, mens de på den anden side stadig defineres som en gruppe med særlige behov og ret til omsorg. Sidstnævnte kan risikere at reducere dem til passive modtagere af omsorg og viden.

I forbindelse med måltidet beskriver Lise Ahlmann eksempelvis, hvordan pædagogers organisering af måltidet kan være præget af forventninger om børns hjælpeløshed og manglende kompetencer. Disse negative forventninger til børnene kan betyde, at man overser børnenes evner, kreativitet og aktive rolle i egen udvikling. Det kan blive en ond cirkel, da små børn ofte retter sig ind efter, hvad de oplever som voksnes forventninger,

hvorfor det hurtigt udvikle sig til det Ahlmann betegner indlært hjælpeløshed (Ahlmann, 2010). I det følgende vil vi rette blikket den anden vej, og se på hvilken betydning inddragelse kan have for børnenes udvikling og kompetencer.

"Rumlerikkerne på Eventyr" er et kreativt forsøg på at tilbyde alternativ sundhedsformidling til børn i 3-5 års alderen via børneteater. Projektet er en del af Hjerteforeningens overordnede strategi for vidensformidling til børn og unge, en strategi, som under betegnelsen "edutainment" sigter mod at formidle viden i en appellerende form med elementer af uddannelse, dannelse og underholdning. På trods af, at projektet ikke direkte behandler mad og måltider, så synes det rimeligt at trække tråde til feltet fra projektets erfaringer om sundhedsformidling til børn i daginstitutioner. Dels fordi målgruppen er den samme, men især fordi projektet helt grundlæggende handler om, hvordan vi bedst muligt lærer børn (i den givne alder) om sundhedsmæssig adfærd (Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011).

I en grundig evaluering af projektet, understreges det, hvorledes videnstilegnelsen, nysgerrigheden og motivationen er størst i de situationer, hvor børnene oplever, at de er aktive deltagere og bliver hørt. Dog understreges det også i evalueringen, at man i inddragelsesprocessen bør tage højde for børnenes alder, idet yngre børn har behov for en anden type involvering end ældre og omvendt. I en måltidssituation er der i modsætning til et teaterstykke rig mulighed for at inddrage børnene i udformningen. De kan således hjælpe med at bestemme menuen, dække bord, rydde af, lave mad mv. Børn får størst muligt vidensudbytte, når de får lov til at tænke kreativt og kombinere forskellig slags viden på nye måder (Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011). Det er med andre ord vigtigt, at de pædagoger der er tilstede ved måltidet viser tillid og respekterer den måde børnene gør tingene på også selvom de adskiller sig fra den måde en voksen ville gøre det på.

Lise Ahlmann beskriver i sin bog *"Måltider i vuggestuen"*, hvordan børn via den aktive inddragelse i måltidet kan udvikle forskellige kompetencer, som beforder deres udvikling og læring. Ahlmanns bog er i modsætning til de refererede studier i dette afsnit ikke baseret på forskning. Ahlmann er praktiker på feltet, og hendes bog er en yderst veldokumenteret, reflekteret erfaringsopsamling som bygger på et grundigt projektforsøg. Ahlmann fremhæver følgende kompetencer og udviklinger:

- **Motorisk udvikling**
Øves fx når børn fra helt små lærer at kravle op i de høje stole og på bænken eller når de henter service og bestik
- **Omverdensforståelse**
At opnå en fornemmelse for struktur i rum øves, når børn lærer tingenes pladser at kende, lærer at dække rullebordet, finder deres pladser ved spisebordet osv.

- **Sociale kompetencer**
Øves, når børn lærer at samarbejde om opgaver så som at rydde op, og give plads til hinanden på bænken, hjælpe hinanden med at hælde op, sende skåle og fade videre
- **Koncentration og fordybelse**
Udvikles når børn i samspil med de voksne påtager sig opgaver, udtænker løsninger på praktiske opgaver mv.
- **Selvtillid og selvværd**
Fremmes når børn oplever, at de bidrager positivt til fællesskabet og når børn oplever at kunne selv.

Ahlmann understreger dog, at disse kompetencer kun kan fremmes, hvis de rette betingelser er tilstede. Eksempelvis vil en underbemanding af personalet betyde, at det enkelte barn ikke kan gives den nødvendige opmærksomhed.

Eksempler på aktiv inddragelse i forbindelse med måltider i daginstitutioner

I institutionen deltager børnene aktivt i måltidet og dette gælder vel og mærke ikke kun borddækning og afrydning, som inddragelse ellers ofte fortolkes i praksis. Børnene er således med til at planlægge, hvad der skal serveres, de præsenterer maden og de nye smage og er med til at bestemme, hvordan måltidet skal forløbe mv. Børnene laver mad med køkkenpersonalet og køkkenpersonalet inddrages derved i det pædagogisk arbejde, ligesom måltidet bliver en pædagogisk aktivitet i sig selv:

Att äta får aldrig bli kravfyllt. Barnen är aktiva i vilken mat som serveras, och vid födelsedagar får födelsedagsbarnet själva komponera en meny att bjuda barn och pedagoger på. Förutom att barnen får välja mat när de fyller år, så hjälper alltid ett par barn till att duka fram och presentera dagens måltider. Innan maten serveras berättar kokerskan om nya ingredienser och smaker, som dagens hjälpredor sedan vidareförmedlar till de andra barnen. Dagens hjälpredor får också välja måltidens inriktning, kanske ska alla lyssna på en saga medan de äter eller så har de "viskmiddag" då man bara får tala tyst, tyst. På så sätt är barnen aktiva i måltiden och genom att ha en dialog med kokerskan och prata om nya kryddor, ingredienser eller uppläggningar så skapas det också en medvetenhet om hur olika mat kan smaka och en kännedom om olika råvaror (Brunosson, 2012).

I en rapport udarbejdet af Brunosson fremhæves en førskole, hvor man målrettet arbejder med aktiv inddragelse i måltidspædagogiken (se tekstboks). Desuden har Mad, Krop og læring under Center for Forskning og Innovation på University College Lillebælt arbejdet særligt med sundhedsfremme og pædagogik. De har udarbejdet en såkaldt værktøjskasse — som ligger frit tilgængelig online — med en række nyttige refleksions spørgsmål som bør stille sig selv i implementeringen af en sundhedsfremmende politik⁵.

⁵ Besøgt d. 28/5 2013: <http://ucl.dk/forskning-og-innovation/mad-krop-og-laering/redskaber/sundhedspolitikker/vaerktjojskassen>.

Sidst kan det nævnes, at involvering og inddragelse ikke kun gælder børn, men at også pædagoger og voksne i det hele taget er mere engagerede, når de får lov til aktivt at deltage i beslutningsprocesserne og udformningen af sundhedsfremmende aktiviteter (Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011). Det er således også vigtigt, at de pædagoger som skal arbejde aktivt med måltidspædagogik føler sig inddraget i udformningen af processen.

Pædagogisk sammenhæng

En vigtig pointe i evalueringen af edutainment teaterstykket er, at når man arbejder med så små børn, spiller hjemmet en yderst central rolle i forhold til, hvordan børnene relaterer til sundhed. I evalueringen vurderer man således, at en inddragelse af hjemmets meningshorisont vil kunne optimere vidensudbyttet væsentligt. Når børnene oplever, at noglepersonerne i deres hverdag bakker op om den samme aktivitet sammen med dem, så vil de i højere grad opnå en følelse af sammenhæng i indsatsen. Børn kan således opleve forvirring, hvis der opstår en diskrepans mellem, hvordan sundhed/kost/motion håndteres i hjemmet i forhold til, hvordan det håndteres i vuggestuen eller børnehaven.

Det kan umiddelbart forekomme som en stor opgave ikke blot at skulle motivere børn, men også deres forældre, men som Grabowski & Aagaard-Hansen skriver behøves det ikke nødvendigvis være fysisk aktivering af forældrene, der skal til, men blot en simpel orientering. Eksempelvis kan pædagogerne i institutionen videooptage et frokostmåltid, og vise det til et forældremøde, så forældrene har et indtryk af, hvordan man arbejder med måltidet i institutionen, hvormed forældrene får mulighed for at bringe nogle af disse teknikker med sig hjem. I evalueringen af projekt "*Haver til maver*", som beskrives mere detaljeret senere i rapporten, beskrives det, hvordan forældrene ønsker at inddrages mere, men ikke føler, de får muligheden herfor. For eksempel vil de gerne lave den mad, som børnene laver under projektet, men de savner opskrifter. På denne måde er inddragelse af forældre ofte et spørgsmål om kommunikation (Drummond, 2010; Wistoft et al., 2011) og selvfølgelig i sidste ende om tid og ressourcer.

Når inddragelse af hjemmet er central skyldes det også, at en pædagogisk sammenhæng er væsentlig for udbyttet af sundhedsfremmende projekter i daginstitutionen. En sådan sammenhæng stimulerer ikke blot videnstilegnelsen og nysgerrigheden, men er "vigtig for at give børnene den følelse af sammenhæng, som gør, at verden giver mening for dem og dermed medfører en oplevelse af, at den præsenterede viden er relevant og kan bruges på tværs af de meget forskellige kontekster, det enkelte barn indgår i til dagligt"

(Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011:46). Med andre ord er mening et centralt begreb i forbindelse med inddragelse. Via inddragelse opnår barnet følelsen af at se sig selv give mening i fx måltidet, således at måltidet ikke forbliver en løsrevet, indholdsløs aktivitet, hvor barnet oplever sin deltagelse som overflødig.

I analysen af *Rumlerikkerne* illustreres det, at børnene lærer mest, når sammenhængen mellem indsatsen, hjemmet, institutionen og børnenes eksisterende sundhedsviden er sikret gennem pædagogisk opfølgning og forberedelse. I lighed med studierne af Sapere og smagstræning vurderes det altså, at såfremt man ønsker en reel effekt af en sundhedsmæssig indsats, så må man skabe en sammenhængende pædagogik, således at indsatsen ikke forbliver en isoleret aktivitet. Arbejdet med måltidet må med andre ord integreres i det daglige pædagogiske arbejde, gentages og udfoldes som et sammenhængende hele.

Madlavning

*Børn glemmer lettest, hvad de har hørt, mindre let, hvad de har set, men aldrig hvad de har udført.*⁶

At tilberede mad i fællesskab med børn er én ud af flere måder, hvorpå børn kan inddrages i måltidet og dets forberedelse. Andre måder kan være, at børnene er med til at planlægge menuen eller udforme måltidets omgivelser, borddækning mv. I det følgende vil vi se på, hvilken betydning det har for børn at blive inddraget i det praktiske arbejde med måltidet, her specifikt madlavning. Det skal dog understreges, at der ikke er fundet studier, som undersøger effekten af madlavning i daginstitutioner. Derfor vil det følgende afsnit trække på studier af madlavningen med børn i skolealderen, herunder særligt yngre børn.

I det indledende citat formulerer Rousseau meget præcist, hvordan en praktisk, kropslig oplevelse (hos mange) ofte lagres bedre i hukommelsen end når man fx mundtligt får beskrevet, hvordan man laver en given ret. Denne fortolkning af læring er netop udgangspunktet for det følgende projekt.

Haver til maver er et økologisk natur- og skolehavekoncept, der har eksisteret på Krogerup Avlsgaard siden 2006. En forskergruppe fra Institut for Uddannelse og Pædagogik, Århus Universitet ledet af lektor Karen Wistoft har evalueret projektet; en evaluering, der har fokus på pædagogik.

⁶ Rousseau, citeret fra Wistoft, Otte, Stovgaard, & Breiting, 2011

Haver til Maver adskiller sig fra måltider i daginstitutioner på mange måder. Den primære forskel er, at aktiviteterne foregår i naturen og børnene er ældre. Alligevel kan nogle af erfaringerne med fordel anvendes også i daginstitutioner, da projektet til forskel fra andre skolehaveprojekter har et særligt fokus på gastronomi og madlavning i fællesskab med børnene. I evalueringen beskrives det, hvordan aktiviteterne med blandt andet madlavning fungerer som sansemættede og følelsesmættede "knager" for børnenes episodiske hukommelse (Wistoft, Otte, Stovgaard, & Breiting, 2011:60). Den episodiske hukommelse præges af konkrete sanseoplevelser, og madlavning har med fokus på sanselighed et potentiale til at knytte an til denne form for hukommelse.⁷

En anden vigtig funktion ved madlavning er, at børnene opnår følelsen af ejerskab til maden, da dette har betydning for deres lyst til at spise den tilberedte mad (Drummond, 2010). I *Haver til Maver* er børnene involverede i mange af de delelementer, som tilberedelsen af et måltid mad består af – lige fra dyrkning til det færdige måltid kan serveres, og de spiser gerne den mad, de selv tilbereder – også selv om det er med grøntsager, de normalt ikke kan lide. (Wistoft, Otte, Stovgaard, & Breiting, 2011:66). Det skal dog understreges, at evalueringen har væsentlige begrænsninger, idet den ikke sammenligner med børnenes eget udgangspunkt (dvs. en baseline måling), ligesom målingen baseres på børns og forældres subjektive vurderinger og ikke fx kostregistrering. Det gør det svært at vurdere, hvad "mere" og flere grøntsager reelt betyder. Men *Haver til Maver* er dog ikke det eneste studie, der finder sådanne effekter.

I et omfattende interventionsstudie med et kvasi-eksperimentielt design undersøger Liquori et al. effekten af madlavning sammenholdt med undervisning om mad og ernæring. Formålet med studiet er at undersøge, hvilken betydning det konkrete arbejde med maden har sammenlignet med den mere abstrakte, men traditionelle undervisning og simpel eksponering. Studiet involverer 590 børn fordelt på to skoler og 39 klasser. Børnene går i 0-6 klasse. Skolerne er ikke fuldt tilfældigt udvalgt, hvilket også fremhæves som studiets svaghed, og resultaterne skal derfor ses i dette lys (Liquori, Koch, Contento, & Castle, 1998).⁸ Dog viser statistiske tests, at der i udgangspunktet ingen forskel er på skolerne, hvorfor studiet vurderes som validt og yderst relevant at inddrage.

Klasserne blev inddelt i fire grupper. En gruppe som deltog i madlavning, en anden som modtog traditionel undervisning i mad, sundhed og miljø; en tredje gruppe som modtog

⁷ Episodisk hukommelse er en af tre undergrupper indenfor det man betegner som menneskers langtidshukommelse. Episodisk hukommelse er bygget på situationer og begivenheder, vi har oplevet.

⁸ Det, at skolerne ikke er tilfældigt udvalgt, betyder, at der ikke er tale om et randomiseret kontrolleret studie i ordets strengeste forstand, hvorfor eventuelle selektionseffekter ikke kan udelukkes entydigt. Dog har man undersøgt for om skolerne er forskellige, hvilket ikke er tilfældet.

begge dele og en fjerde gruppe (kontrolgruppe) som ingen form for undervisning modtog (se tekstboks).

Gruppeinddeling i Liquori et al. (1998)

1. Madlavning
2. Undervisning i mad, sundhed og miljø
3. Både madlavning og undervisning
4. Hverken madlavning eller undervisning

Alle fire grupper af skoleklasser modtager flere grøntsager og fuldkornsprodukter til frokost ("interventionsmaden"), som også er den mad der tilberedes i madlavningen

Alle grupperne blev under skolemåltidet tilbudt flere grøntager såvel som fuldkornsprodukter. Disse produkter var de samme, som blev anvendt i madlavningen, se tekstboksen.

Studiet viser, at de klasser som deltog i madlavning (Gruppe 1+3) spiste mest af interventionsmaden, hvorimod kontrolgruppen stort set ikke rørte maden.⁹ De der kun modtog traditionel sundhedsundervisning spiste lidt, men ikke nær som meget som gruppen af klasser, der deltog i madlavning. Resultaterne indikerer med andre ord, at det ikke er nok blot at servere sund mad for børn (simpel eksponering) - hvis man ønsker, at børn faktisk spiser maden, så må eksponeringen suppleres af madlavning.

Studiet viser også, at det ikke er nok blot at undervise klasserne om mad, de skal involveres i det konkrete arbejde, såfremt den bedste effekt ønskes. Med andre ord er abstrakt undervisning ikke nær så virkningsfuldt som det konkrete, sanselige og kropslige arbejde med maden. Hvorfor børnene i højere grad ønsker at spise mad, som de har arbejdet med, kommer forfatterne ikke nærmere ind på, men et bud kunne være at børnene ganske enkelt er blevet mere fortrolige med de enkelte madelementer og dermed har mod på at spise den. Den mad som børnene spiser i skolekantin er ikke den mad, de selv har tilberedt i madlavningen, da kantinemaden er tilberedt af køkkenpersonale på skolen. Det er dog de samme ingredienser. Med andre ord er gennemskuelligheden af retten øget set fra et børneperspektiv. Desuden viser studiet, at de yngre klasser som deltog i madlavning (Gruppe 1) i højere grad udviste intention om at ændre adfærd (i en

⁹ Mængden af spist mad blev målt på tallerkenspild.

sundere retning). De ældre klasser, der deltog i madlavning viste endvidere en højere grad af self-efficacy¹⁰ end klasser, der ikke deltog i madlavning.

For at opsummere Liquori et al.'s mange resultater, så viser studiet, at madlavning har en positiv betydning for præferencer, indtag, adfærdsintentioner (yngre klasser) og self-efficacy (ældre klasser). Tilsvarende havde madlavning betydning for viden, men her adskilte effekten sig ikke fra traditionel sundhedsundervisning (Gruppe 2).

På trods af studiets grundighed, så skal en omstændighed nævnes. Nemlig det forhold, at forskerne gjorde en stor indsats for at involvere forældrene under interventionen. Således modtog forældrene nyhedsbreve undervejs, ligesom enkelte forældre blev involveret som frivillige i madlavningsklasserne. I selvsamme klasser modtog forældrene yderligere nyhedsbreve med fx opskrifter. Forældreinddragelse er som udgangspunkt godt, når det kommer til sundhedsinterventioner (se forrige afsnit om aktiv inddragelse), men når det kommer til at måle effekten af madlavning, er det i det pågældende studie svært at adskille de to ting fra hinanden. Er det således den øgede forældreinddragelse eller madlavningen der har betydning? Uanset hvad kan man konkludere, at kombinationen af forældreinddragelse og madlavning har signifikant betydning for bl.a. barnets præferencer og indtag. Dog mangler der helt grundlæggende studier i, hvilken betydning madlavning har i daginstitutionen dvs. for yngre børn, ligesom der savnes studier om, hvorledes man inddrager børn mest hensigtsmæssigt i madlavningsprocessen.

Det er desuden svært at finde studier der viser en direkte sammenhæng mellem sundhed og madlavningskompetencer. Caraher et. al understreger dog, at ingen eller ringe madlavningskompetencer kan begrænse hvilken slags mad man kan vælge og dette kan i sidste ende forringe mulighederne for at spise sundt (Caraher, Dixon, Lang, & Carr-Hill, 1999). Med andre ord er det vigtigt at forske yderligere i langtidseffekterne af madlavning i daginstitutionslivet. Hvad betyder det for ens voksenliv, at man allerede fra børnehøvealderen deltog i madlavningen? Og hvad betyder det for livet som barn?

Arbejdet med madlavning i daginstitutioner har udover påvirkning af præferencer, indtag mv. også andre potentialer. Jens Ulrich beskriver i en artikel i Dansk Pædagogisk Forum, hvordan måltidet rummer et stort potentiale for anerkendelse, således handler madlavning ikke kun om at give børnene håndværksmæssige færdigheder. Med udgangspunkt i Honneths teori om anerkendelse redegør Ulrich for, hvordan madlavning udgør en oplagt mulighed for social anerkendelse. Den sociale anerkendelse er noget,

¹⁰ Albert Bandura er ophavsmand til begrebet self-efficacy, som er svært at oversætte. Self-efficacy handler om menneskers tiltro til egne evner til at udøve kontrol over deres liv samt begivenheder, der påvirker deres liv.

man gør sig fortjent til ved at bidrage aktivt til fællesskabet. I den moderne hverdag skal man lede længe efter muligheder for inddragelse af børn:

Vi, de voksne, har skabt nogle rammer, som gør det meget vanskeligt for børnene at bidrage med noget til fællesskabet. De har eksempelvis ikke mange pligter i hjemmet. Og giver vi dem endelig pligter, og dermed mulighed for at bidrage til det fælles, så aflønnes de straks med lommepenge eller andre former for økonomisk anerkendelse. Ikke social anerkendelse. (Ulrich, 2010).

Tager man børn med i køkkenet har børnene mulighed for at opleve den sociale anerkendelse, som højst sandsynligt følger med. Her er en reel mulighed for børnene for at gøre en forskel for andre. Ligesom børnene kan opleve at kammerater gør noget for dem.

Opsummering

Alt i alt viser studier, at pædagogers feeding style er af betydning.. Således anbefales det i litteraturen, at man som voksen nedtoner den autoritære tilgang og fremmer en autoritativ tilgang, da sidstnævnte ser ud til at fremme sunde spisevaner hos børn. Det fremhæves dog, at personalet i mange tilfælde ikke har den nødvendige viden om, hvorledes de kan arbejde med måltidspædagogik. Det tyder på, at manglende viden er en barriere, for pædagogers indsats under måltidet; pædagogerne mangler ganske enkelt de fornødne værktøjer til at kunne udmønte den autoritative tilgang i praksis.

Børn skal inddrages aktivt i måltidet, herunder dets udformning og gennemførelse. Studier understreger, at dette fremmer deres engagement og nysgerrighed. Når man kigger specifikt på madlavning som inddragelse er der ikke evidens for, at inddragelse i madlavning i daginstitutionen eller skolen leder til et sundere liv på lang sigt. Dog indikerer få, men veludførte studier, at børnene på kort sigt ændrer præferencer og øger deres indtag af den mad, de er med til at tilberede, ligesom det understreges, at de synes det er en sjov og nydelsesfuld aktivitet. Sidst men ikke mindst understreger studier af sundhedsfremmende indsatser, at inddragelse af forældre er centralt for udfaldet.

*

MÅLTIDET—MELLEM KAOS OG STRUKTUR

I de følgende afsnit vil vi beskrive, hvordan litteraturen illustrerer, at måltidet på den ene side ikke må ende i kaos. Struktur, rytme og regelmæssighed er afgørende for måltidet som måltid, og opløses disse elementer, opløses også måltidet (Larsen 2007). Omvendt beskrives det også, hvordan pædagoger på den anden side skal undgå for mange regler, og ind imellem faktisk helt bør bryde med de gængse rammer med henblik på at bringe overraskelser og nye indtryk ind i måltidet, for derved at skærpe børnenes sanser.

De to tilgange forekommer umiddelbart modsatrettede, men er dog ikke uforenelige. Modsætningen understreger tværtimod den hårfine balance, som det institutionelle måltid balancerer på, hvor regler og struktur skal bidrage til måltidets genkendelighed og dermed tryghed, mens brud på regelmæssigheden og den lidt løsere struktur skal sikre, at måltidet ikke bliver en form for lektion, men derimod en sanselig, lystfyldt oplevelse, der stimulerer og skærper opmærksomheden hos barnet.

Rutiner kan have forskellige betydninger for børn. På den ene side udgør de en tryk genkendelig ramme, og når man kan gennemskue indhold og forløb af fx et måltid, så kan man også bedre overskue og orientere sig i forløbet, ligesom man kan bidrage til dets gennemførelse (Smidt, 2012). På den anden side kan rutiner også udgøre snævre rammer, som kan virke begrænsende for udforskningstrangen og den dannelsesmulighed, som måltidet rummer. Enkelte brud på rutinerne kan virke inspirerende og gøre, at barnet betragter maden med nye øjne. Små overraskelser kan med andre ord vække interessen og i sidste ende forføre barnet til at prøve noget nyt (Carlsen, 2011).

Rutinerne repræsenterer dermed en dobbelthed. Dels er de en mulighed for kommunikation, tæt kontakt og fællesskab, dels er de en scene for irettesættelser og sanktioner. Derfor er måden, hvorpå rutinerne gennemføres af afgørende betydning for, hvordan denne dobbelthed mellem fællesskab og sanktioner udspiller sig (Smidt, 2012). Det er vigtigt, at regler ikke udmønter sig i en form for pligt, men underbygger lysten til fællesskabet, måltidet og maden. Omvendt er det også vigtigt at de voksne sætter rammer for måltidet, og udviser autoritet på den måde, at de vejleder og hjælper barnet, men dog uden at irettesætte og helt tage initiativet fra barnet (Bae, 2009). Således kan en myndig voksen guide og lære barnet fx at udvise hensyn på en omsorgsfuld måde ved at udvise nærvær og engagement (Jonsson et al., 2005).

I det følgende vil det beskrives, hvordan den socialisering, der foregår under måltidet, repræsenterer en form for civilisering, hvor udgangspunktet er oplæring i etikette og god opførsel, hvilket i sidste ende skal lære barnet at regulere og beherske sin adfærd og sine følelsesudtryk.

Civilisering

Måltidet omtales i litteraturen ofte som et arketypisk eksempel på daginstitutionslivets civiliseringsprojekt (Gulløv, 2012; Olwig, 2011; Smidt, 2012) og det er derfor svært at komme uden om civiliseringsbegrebet, når man skal beskrive sammenhængen mellem måltidskultur og madglæde samt madmod. Måltidet er ofte et gennemreguleret og voksenorganiseret fænomen (Smidt, 2003, 2012). Således foregår der en oplæring i etikette som, fx bordmanerer samt læring af andre centrale sociale omgangsformer (Iversen & Sabinsky 2011). I dette afsnit vil fokus være på at beskrive, hvordan måltidet udgør en central del af institutioners civiliseringsprojekt og hvordan dette påvirker måltidet som helhed. Desuden vil det opsummeres, hvordan måltidet ifølge litteraturen kan refortolkes og bør antage en mere legende form.

Civilisering handler om, at individet på den ene eller anden måde skal tilpasse sin adfærd og sine følelsesudtryk til de vekslende sociale sammenhænge som det dagligt er en del af (Gulløv 2012). I denne proces hævder den tyske sociolog Norbert Elias, at opdragelse i højere og højere grad handler om, at børn skal kunne beherske deres impulser, drifter og kropslige udtryk. Med andre ord handler civilisering i høj grad om selvregulering. I bogen *Civiliserende Institutioner* viser Laura Gilliam og Eva Gulløv, hvordan der hersker en særlig forståelse af civilisering i danske daginstitutioner (Gulløv & Gilliam, 2012). I et studie af fire daginstitutioner viser Gulløv for eksempel, hvordan pædagoger gentagne gange understreger, at institutionens primære rolle er at lære børn at være sociale, og hun viser at denne forståelse af det sociale hænger tæt sammen med Elias' definition af begrebet civilisering, nemlig som en form for selvregulering (Gulløv, 2012).

Måltidet er som sagt en central del af dette civiliseringsprojekt og dette kommer til udtryk på flere måder. Eksempelvis er der forventninger om, at børnene sidder ordentligt, forholder sig i ro, spiser med bestik, ikke leger med maden, udviser hensyn til hinanden, verbaliserer behov og gerne i en afdæmpet, høflig tone osv. Et citat fra en pædagog i Iversen & Sabinskys rapport illustrerer fint dette fokus på bordmanerer:

"Når børnene har fundet deres pladser (...), så skal de vente med at begynde på at spise til alle børnene er klar. Herefter siger en af pædagogerne når børnene må begynde at spise. Jeg synes det er vigtigt, at vi lærer børnene om normerne omkring bordet. Det er min holdning, at det primært er

forældrenes ansvar, men eftersom vi har ansvaret for børnenes kost gennem vores madordning, så har vi også ansvaret for det tilhørende omkring bordet efter min mening (...) det inkluderer bordmaner og hvordan man generelt opfører sig under et måltid i selskab med andre mennesker” (Sabinsky og Iversern 2011:28)

Små børn lærer ved at udforske og eksperimentere, fx ved at hælde vand på bordet, eller slå bestikket ned i maden. Det kan give konflikter i forbindelse med voksnes ønske om bordskik. Smidt fortæller med udgangspunkt i Randi Dyblie Nielsens studier desuden, hvordan personalet har en række rutiner og ritualer, forud og under måltidet, hvis formål er at sikre, at måltidet foregår i ro og orden:

Disse procedurer – det kan være at børnene skal vaske hænder, rydde op eller samles og sidde stille – tjener til at lette overgangen fra de livlige og kropslige aktiviteter til det mere fredelige måltid. Ved hjælp af de faste procedurer dæmpes børnenes stemmer og deres brug af kroppen, ligesom deres samvær bliver mere afdæmpet og kontrolleret. (Smidt, 2003:41)

Måltidet har dermed tradition for i allerhøjeste grad at være voksenorganiseret i modsætning til andre aktiviteter i daginstitutionen. Det står i knivskarp kontrast til fx den udendørs, oftest ustrukturerede leg, hvor pædagogerne gerne trækker sig tilbage (Nyberg & Grindland, 2008; Palludan, 2005). Derved er der også en latent fare for at måltiderne i institutioner bliver voksenstrukturerede, rutineprægede og i værste fald omformet til det Smidt betegner ”moralske ceremonier”, hvor de voksnes position bliver at irettesætte, korrigere og sørge for at børnene overholder regler og normer for at få måltiderne til at fungere (Smidt, 2003). Denne form for disciplinering kan resultere i at barnet forbinder måltidet med negative følelser, ligesom at belæring og anvisninger sætter barnet i en passiv rolle som modtager af viden, frem for at barnet ses som aktivt deltagende og skabende i den læringsproces, måltidet udgør (Ahlmann 2010). Ligeledes er der risiko for at børn, som ikke behersker normen om selvregulering, ubevidst kategoriseres som ”anti-sociale”, pga. deres uciviliserede adfærd (Gulløv, 2012).

Dog er det vigtigt at understrege, at voksenorganiserede aktiviteter ikke kun er et onde, som bør undgås, som det understreges i afsnittet om dannelse, så foregår der også en tæt kontakt mellem voksne og børn, som kan udmønte sig i omsorg og nære relationer, hvis disse ”medlæringsmuligheder” altså udnyttes rigtigt. Men balancen mellem regulering, organisering og frihed er kompleks og svær at mestre, hvilket understreges i de følgende afsnit.

Kroppe og bevægelser

Børnehavebørnene sidder rundt om det store bord på stuen og spiser. Gitte fægter med sine arme. Lene (voksen), der konverserer med Rasmus, siger: "Lad være med det Gitte, når du spiser". Gitte spiser videre, og Lene konverserer med Clarke (Palludan, 2005:116)

Civilisering omfatter et særligt fokus på kroppe og bevægelser. I ovenstående ses et typisk eksempel på, hvilke bevægelser, som opfattes som passende under måltidet. Her er det den rolige, beherskede krop som er i centrum, og vi ser igen, hvordan idealet om den civiliserede barnekrop er idealet under måltidet. Den pædagogiske opmærksomhed på kroppe og bevægelser kommer til udtryk som eksplicitte reguleringer (fx sid stille når du spiser) eller implicitte (fx når man fx adskiller børn, der larmer osv) (Gulløv, 2012). Når man spørger børnene, hvad de synes godt om ved børnehavelivets hverdag er det i midlertidig ofte bevægelser, der står centralt i deres beskrivelser, så som fangeleg, gyng, rutsche mv. (Palludan, 2005).

Charlotte Palludan beskriver, hvordan det høje bord, som de fleste børnehavestuer har, oftest er placeret centralt i rummet og symboliserer en arkitektonisk base som effektivt strukturerer børnenes bevægelser. Det er således ikke alle former for bevægelse, der er acceptable her. Omkring bordet foregår stillesiddende aktiviteter og et centralt princip er, at man holder sig i ro ved bordet. Princippet om ro ved bordet understreges af, at det ofte er her pædagogerne prioriterer at opholde sig dvs. det i høj grad er voksenorganiserede aktiviteter, der foregår. Det er ofte omkring samme bord(e), at spisningen også foregår. I kraft af bordets stærke symbolik om at holde sig i ro skabes der også under måltidet en forventning om ro og orden.

Dog viser studier, at pædagogers opfattelser og håndtering af børnenes bevægelser ofte er modsætningsfyldte, ambivalente og kontekstbunde (Palludan 2005, Gulløv 2012). Fx betragtes naturen som udviklende for barnet og her gælder andre regler for bevægelser. Når man er udendørs er det ikke så vigtigt, at man sidder stille og spiser pænt, selvom det er dette man instrueres i, når man spiser indendørs (Gulløv, 2012). Gulløv fremhæver, hvordan børnene bl.a. møder anerkendelse fra pædagogerne, når de er fantasifulde nok til at klatre op i et træ og spise deres madpakke der. Man må ikke lege med maden, når man sidder ved bordet, men i andre situationer opfordres børnene ligefrem til det, som i køkkenet, når de bager boller og skal forme fantasifulde figurer. Civiliseringen af kroppe er med andre ord ikke entydig (Gulløv2012; Palludan 2005).

Pædagogers ambivalente forhold til bevægelse er udtryk for to tidstypiske forståelser af barnet. På den ene side vækker barnets natur og uciviliserede karakter beundring, den minder os om den barnlige uskyld. Natur og udendørs liv er her omgivelser, som

fremmer et syn på barnet, som en der skal udtrykke sig frit og kropsligt (Gulløv, 2012). På den anden side betragtes barnet også som en, der skal lære at beherske sin krop og her er måltidet et fint eksempel på en situation, hvor dette syn på barnet dominerer. Disse to modsatrettede forståelser af bevægelser og kroppe kan skabe forvirring hos de børn, der ikke forstår at afkode den situationelle norm. Flere studier betegner vigtigheden af, at bevægelse og frihed i højere grad accepteres eller ligefrem introduceres som en pædagogisk strategi i måltidet. I næste afsnit, vil vi således se, hvordan det i litteraturen understreges, at leg er et vigtigt element i måltidet og i børns læring i det hele taget.

Leg

Børn kan lære sig meget, når de har en målrettet opmærksomhed på opgaven og er motiverede, hvilket oftest gør sig gældende i deres leg (Broström 2007: 21)

Flere studier påpeger vigtigheden af, at pædagogerne har for øje, at måltidet ikke bliver for disciplineret. Det er vigtigt at gøre plads til spontane indslag og leg. Leg er netop essentielt i forbindelse med børns måltider. Læring under måltidet sker således i høj grad via legen (Ahlmann, 2010; Bae, 2009; Brunosson, 2012; Sepp, Abrahamsson, & Fjellstrom, 2006; Smidt, 2012) og legen sikrer, at man bevarer et lystfyldt forhold til maden. Via glædesfyldte, legende og lystbetonede tilgange til måltider øges lysten til at prøve nye smage (Demas, 1998; Sepp et al., 2006)

Det er dog ikke kun i forhold til måltidet, at leg er centralt for mindre børn. Gunvor Løkken har skrevet afhandling om 1-2 åriges sociale omgang¹¹ i daginstitutioner. Her beskriver hun, hvordan leg ikke bare er meningsfulde handlinger og omgangsformer for børn, men at det frem for alt er en "passende" måde at være menneske på i denne alder (Løkken, 2012). Med risiko for at reducere børn til en særegen art, som adskiller sig fra andre mennesker, så er det vigtigt for Løkken at understrege, at der eksisterer en helt særlig børnekultur. Børn kommunikerer og skaber således relationer via legen og leg involverer ofte bevægelse, især hos små børn. Hvis man skal overføre disse tanker til måltidet og sætte tingene lidt på spidsen, kan man sige, at hvis børn hindres i at lege med maden og med hinanden under måltidet, så hindrer man dem i at udfolde sig som mennesker, eftersom leg er en meningsfuld måde at være menneske på i hvert fald for små børn. Ligesom det er en meningsfuld måde at undersøge og forstå verden på. Løkken

¹¹ Afhandlingens titel er: *Toodler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Det er imidlertid en opfølgende bog, som bygger på hendes afhandling, der er benyttet i dette her (Løkken, 2012)

beskriver videre, hvordan pædagoger - ofte ubevist – opfatter legende handlinger som upassende i måltidssituationen:

Dette skjedde vel også ofte ved matbordet, der personalet kunne være opptatt av at barna skulle få spist og gjort seg ferdig, mens barna gjerne ville hygge seg med litt lekende samvær ved bordet. På den andre siden kunne altså også de voksne gjennom å være litt vel ivrige på å bidra til interaksjoner mellom barna, distrahere dem bort fra det samme (ibid.157)

I eksemplet ser vi, hvordan børnene nyder måltidet, og bruger det som en scene for socialisering. Dog er pædagogernes dagsorden en lidt anden end børnenes. Måltidet er her en daglig rutine, et praktisk gøremål, som skal gennemføres uden for mange forsinkelser og forstyrrende elementer. Med Gulløvs ord kan man sige, at børnenes leg her bliver betragtet som en form for uciviliseret adfærd i en travl hverdag. Eksemplet understreger desuden, hvordan måltidet ofte betragtes som noget, der skal overstås og ikke som hverken et socialt ritual eller en oplagt pædagogisk mulighed. Løkken anbefaler, at personalet i stedet opmuntrer til meningsfuld social omgang ved at give børnene tid og rum til dyrke sine særlige måder at omgås på socialt (Løkken, 2012). Måltidet er her ikke nogen undtagelse.

Legende adfærd er ofte noget som kalder på indgreb og regulering. I den pædagogiske forståelse handler det ofte om at sikre sig, at børnene faktisk får noget at spise, men studier viser ironisk nok, at en begrænsning og regulering af børnenes legende adfærd ofte har den modsatte virkning, nemlig, at de nægter at spise. Børnene får ganske enkelt en afsmag for maden, fordi den symboliserer institutionen og alle de regler denne medfører (Andersson, 1980), og ligesom i familielivet bliver maden en måde for barnet at gøre oprør på, via maden har barnet mulighed for at udvise selvstændighed og vilje.

Smidt og Rasmussen beskriver i et studie af unges erindringer fra børnehavelivet, hvordan spontane indslag og overraskelser under måltider i børnehaven står stærkt i børnenes erindringer. Disse spontane indslag er i stærk kontrast til det stærkt regulerede måltid, som netop karakteriseres ved rutiner og gentagelser (Smidt & Rasmussen, 2001; Smidt, 2003). Berit Bae (2009) illustrerer på glimrende vis, hvordan leg og humor mellem voksne og børn gør, at barnet forbinder måltidet med lystbetonede følelser. Ligesom hun også viser, hvorledes pædagoger ikke kun begrænser, men også anerkender og ligefrem deltager i det legende fællesskab omkring bordet:

”Observeret i andre situationer, for eksempel i samlingen, trer Kristin fram som meget stille og tilbakeholden, og er forsiktig med å ta verbale eller andre initiativ overfor førskolelæreren. Men ved måltidet (eksempel 6) utfolder hun seg noe mer. Særlig bliver dette tydelig når hun kan gå inn i lekende samspill med ting på bordet. I eksemplet ser at hun later som om appelsinpapiret er en skilpadde, og med en humoristisk bemerkning inviterer hun førskolelæreren inn i en lekende dialog

omkring 'skilpadden'. Førskolelæreren svarer bekræftende på hendes lekende intensjon både med nonverbal og verbal kommunikasjon, og med felles fokus på appelsinpapiret er de et øyeblikk deltagere i en gjensidig lekende interaksjon”.

Bae beskriver, hvordan Kristin i andre sammenheng normalt er mere passiv, mens hun her opfordrer til dialog og hendes intention tages alvorligt og besvares af den voksne. Måltidet bliver her ikke associeret med at sidde pænt, men er snarere en mulighed for børnene for at blive set og hørt og dermed bekræftet. Interaktioner som disse bidrager som sagt til lystbetonede følelser, hvilket ifølge Sepp fremmer lysten og modet til at prøve nye smage. Med inspiration fra Stig Broströms studie af handlekompetencer i daginstitutioner kan man betegne den legende indstilling til måltidet som en form for lærende leg eller en lærerig leg. Selvom barnets egen virksomhed, dvs. leg, er centralt for læring og dannelse, så betyder det dog ikke, at pædagoger helt skal slippe tøjlerne. Læring kræver også, at pædagogerne tager initiativ til målrettede, planlagte aktiviteter, som de inddrager børnene i (Broström, 2007).

Civilisering og børns maddannelse

Pædagogens civiliseringsprojekt

Ro, orden, kropskontrol, etikette, voksenorganiseret disciplin, måltidet som praktisk gøremål uden forsinkelser, potentielt marginaliserende

Litteraturens forslag til at højne børns maddannelse

Bevægelse, leg (lærerig leg), sansning, spontanitet

At lege med maden og hinanden under måltidet er principielt set ikke i modstrid med at spise sundt. Som alle andre lege, har legen med maden til formål at undersøge og forstå den omgivende verden og er således en forudsætning for at børnene får et selvstændigt, lystfuldt forhold til mad og måltider (Smidt & Rasmussen, 2001).

Når måltidet bliver et gennemreguleret fænomen, kan der opstå visse utilsigtede konsekvenser. De behandles i det følgende.

Marginalisering

Flere studier fremhæver, hvor galt det kan gå, hvis man introducerer regler under måltidet som i sidste ende kan risikere at gøre forskel på børn eller forstærke allerede eksisterende sociale eller kulturelle skel (Karrebæk, 2012; Morrison, 1996; Salazar, 2007). Ofte introduceres disse regler ikke med henblik på at gøre forskel, men snarere af praktiske grunde eller for at sikre sig, at børn fx spiser sundt, når at spise på den tid, der er til det osv. Reglerne og reguleringen etableres altså ud fra pædagogers eller læreres bedste intentioner, men på trods heraf, kan de have problematiske konsekvenser dels for de følelser børnene forbinder med måltidet, men også i et langt bredere perspektiv fx for børnenes generelle trivsel i skolen eller daginstitutionen.

Martha Sif Karrebæk har foretaget lyd- og videooptagelser af børn i 0. klasse over en periode på 10 måneder (2012), og hun viser, hvordan madsocialisering finder sted under måltiderne. Børnene forklarer, hvad en sund madpakke indebærer og irttesættes, hvis indholdet i deres madpakke ikke svarer til normen. Imidlertid viser det sig, at lærernes opfattelse af en "normal", sund og passende madpakke adskiller sig fra både forældrenes og børnenes opfattelse af sund mad. Især vægter lærerne det traditionelle danske rugbrød særlig højt, og en "rigtig" madpakke bør, ifølge dem, indeholde rugbrød. Rugbrød bliver således et skelsættende symbol på en sund madpakke og omvendt bliver manglende rugbrød symbolet på det modsatte, nemlig en usund madpakke. Men rugbrødets stærke signalværdi rækker længere end som så. De elever, som medbringer rugbrød, betragtes som ordentlige elever, der retter sig efter, hvad der siges, mens de, der ikke medbringer rugbrød ekskluderes fra gruppen af ordentlige elever. Og det på trods af, at deres madpakker indeholder andre sunde elementer og de såkaldte ordentlige elevers ind imellem det modsatte. Sund mad defineres her ifølge kulturelle normer og standarder for, hvad der udgør et "rigtigt" og "sundt" måltid. Det anerkendes således ikke fra skolens side, at sund mad ikke er en objektiv størrelse, men derimod er kulturelt divergent.

Gry Skrædderdal Jakobsen fremhæver tilsvarende, hvordan mad og herunder specielt rugbrød har en særlig status i Danmark (Jakobsen, 2012). Brødet rummer således et inkluderende og ekskluderende potentiale, og hun beskriver meget sigende, hvordan man via rugbrødet kan spise sig ind i det danske fællesskab. Birgitte Romme Larsen viser i en afhandling, hvordan det manglende rugbrød i madpakken i en børnehave var ensbetydende med en indberetning og skærpet tilsyn fra kommunens side (Jakobsen, 2012). Rugbrødet er med andre ord ikke blot et spørgsmål om tradition, det er også et udtryk for moralske vurderinger som i værste fald kan have juridiske konsekvenser. Reglen om rugbrød kan også forstærke skel mellem minoritets- og majoritetsbørn og

sætter minoritetsbørnene under pres i forhold til at tilpasse sig den dominerede madkultur.

Det er i midlertidig ikke kun i forhold til madpakker, at vi kan risikere at favorisere en gruppe frem for en anden. Golden viser i et studie af israelske børnehavebørn, hvordan læreren benytter måltidet til at markere nationale begivenheder, hvorimod individuelle begivenheder af ikke national betydning, fx fødselsdage og almindelige snack-pauser, betragtes som forstyrrelser i hverdagen og konstrueres som ikke-begivenheder (2005). Fælles for disse ikke-begivenheder er, at de har lav status i organiseringen af hverdagen i modsætningen til begivenheder, som er omgivet af faste ritualer. Læreren benytter dermed mad og måltider til at markere, hvad der er værd at fejre. Når lærere sætter lighedstegn mellem madkultur i institutionen og national identitet, så risikerer man samtidig at sætte minoritetsgrupper i en marginaliseret position.

Manpreet Jeneja fremhæver en anden problemstilling ved madordninger og minoritetsgrupper. Hun beskriver i et studie af skolemad i London, hvordan en betydningsfuld andel af børnene (sydasiatiske børn med muslimsk baggrund) undgik at spise kød i skolen, på trods af, at køkkenpersonale, skolen mv. understregede at det var halalslagtet. Samtidig understregede børnene overfor Jeneja, at de spiste halalkød derhjemme. Børnene var således utrygge ved at spise kødet i skolen. Det er umuligt at se på et stykke kød og bedømme, hvorvidt det er slagtet efter halalprincipperne eller ej. Derfor er det helt afgørende, at børnene har tillid til afsenderne af maden (Carlsen 2011). I dette tilfælde havde de voksne, dvs. kokke og lærere, ikke formået at oprette den nødvendige tillid til børnene, og maden blev derfor pure afvist.

Eksemplerne peger på, at hvis vi ønsker at få børn til at spise den mad, vi serverer for dem, må vi også vinde deres tillid, og dette handler i høj grad om gennemskuelighed (Carlsen, 2011). Der er flere måder at opnå dette på, fx kan man tilberede maden i fællesskab med børnene, man kan præsentere maden grundigt forinden, man kan sikre sig, at børnene kender personalet, som laver maden godt, at der er en god kontakt til forældrene (Grabowski & Aagaard-Hansen, 2011; Wistoft et al., 2011), og man kan sørge for at adskille madelementer ved serveringen, så man nemmere kan se, hvad retten indeholder mv.

Når man taler om måltidets sociale elementer, så fremhæves oftest måltidets positive sider, nemlig at det rummer mulighed for socialisering, socialt samspil og ikke mindst inklusion. Det gør måltidet også. Men det er vigtigt at understrege, at måltidet også rummer risiko for eksklusion og i sidste ende marginalisering, hvis det håndteres forkert.

Opsummering

Daginstitutioner har en civiliserende dagsorden, dette har betydning for måltidets forløb og udformning. Måltidet er ofte et gennemreguleret og voksenorganiseret fænomen. Således foregår der en oplæring i etikette så som bordmanerer samt læring af andre centrale sociale omgangsformer. Leg er essentielt i forbindelse med børns måltider. Børns læring sker i høj grad via legen og legen sikrer, at barnet bevarer et lystfyldt forhold til maden. Den legende adfærd er ofte noget, som kalder på indgreb og regulering fra pædagogernes side. Der mangler således studier i, hvordan balancen mellem leg og regulering, kaos og struktur håndteres. På trods af, at måltider ofte fremhæves for deres inkluderende karakter, så rummer måltidet også mulighed for eksklusion. Dette sker oftest på baggrund af (uintenderede) konsekvenser af regulering. Eksempelvis kan regler om måltidets indhold repræsentere kulturelle tolkninger af sundhed, som potentielt kan virke marginaliserende.

*

DE FYSISKE RAMMER

I dette afsnit beskrives, hvilke elementer af det fysiske rum, som har betydning for oplevelsen af måltidet samt børnenes accept af maden. Med fysiske rammer henvises til forskellige fysiske elementer som selve rummet, lyde, lugte, størrelse og andre forhold, der har betydning for måltidet.

En rød tråd i litteraturen omkring fysiske rammers indvirkning på måltidet er, at de på den ene eller anden måde kan risikere at forstyrre måltidets ro. Denne ro betragtes af pædagoger som essentiel for måltidets udfald. Bidrager den fysiske indretning til uro kan dette fjerne opmærksomheden fra maden og derved skabe et kaos, der i sidste ende helt kan opløse måltidet.

Multifunktionelle rum

Et godt eksempel på dette er det multifunktionelle rum. I daginstitutioner benyttes ofte multifunktionelle rum til at spise i. Årsagen er ofte et spørgsmål om pladsmangel. Det betyder, at måltidet indtages i et rum, der også er beregnet til fx leg. At indtage måltider på steder, hvor man også foretager sig andre ting har den betydning, at måltidet betragtes som sekundært og mindre vigtigt sammenlignet med måltider, der indtages i rum, der er tilegnet formålet, fx derhjemme, på restaurant eller lignende (Nyberg & Grindland, 2008). Måltidet risikerer således at miste en del af sin betydning og bliver derved en aktivitet ud af mange.

Problemet er, at rummet med sine multiple funktioner distraherer og fjerner fokus fra måltidet. Pædagoger beskriver, hvordan de i multifunktionelle rum er nødt til at holde ekstraordinært fokus på måltidet ved fx at tale om maden. Derved kan de hindre, at børnene vender tilbage til den leg, som rummet opfordrer til, eller som de måske blot for en stund siden blev bedt om at opgive til fordel for maden. Kort sagt skaber det multifunktionelle rum multiple forventninger, og det sender derfor forvirrende signaler til børnene

Placering

Et andet forstyrrende element for måltidet er, hvis pædagogerne ser sig nødsaget til at rejse sig under måltidet. Det kan fx være at nogle ting af pladshensyn er placeret ved et nærliggende bord eller lign. Når den voksne, som repræsenterer en form for vært rejser sig, opfordrer det børnene til at gøre det samme. Det er med andre ord hensigtsmæssigt, at alle ting, som skal benyttes under måltidet, placeres indenfor en rækkevidde, som gør, at personalet ikke skal rejse sig undervejs (Nyberg et al. 2008).

I en rapport udarbejdet af DTU, som har foretaget observationsstudier i ni daginstitutioner beskrives det, hvordan det er fordelagtigt, at børnene spiser i mindre grupper, da det ifølge pædagogerne dæmper støjniveauet og risiko for kaos.

Hvad angår børnenes placering er der delte meninger. Nogle hævder, at hvis børnene selv vælge pladser, så skaber det færre konflikter (Ahlmann, 2010). Desuden styrker det børnenes sociale kompetencer, at de selv vælger (Iversen & Sabinsky, 2011). Ligesom det er vigtigt, at børnene selv kan vælge deres fællesskaber og holde en pause fra det store, institutionelle fællesskab (Bruselius-Jensen, 2011). Modsat fremhæver Nyberg et al. hvordan pædagogisk styring i forhold til siddepladser kan forebygge larm og konflikter. Dog er dette ikke nødvendigvis i kontrast til førnævnte. Eksempelvis beskriver Nyberg & Grindland, hvordan to drenge bevidst rykkes hen ved siden af hinanden frem for overfor hinanden, fordi de snakker meget sammen (Nyberg & Grindland, 2008). Når de ikke længere skal tale på tværs af bordet dæmpes lyden af deres stemmer. På den måde har pladserne stadig et element af frihed om end de voksne har forsøgt at forebygge unødigt larm. Interessant er det i midlertidig, at når man spørger børnene selv, hvad der er vigtigst ved et godt måltid, så fremhæver de det, at man kan sidde sammen med venner og selv vælge "bordvenner" (Bjørgen, 2009; Bruselius-Jensen, 2011). Dette forhold understreger vigtigheden af, at børnene har følelsen af, at de selv aktivt er med til at planlægge måltidet, herunder i særdeleshed hvem de sidder ved siden af. Ahlmann fremhæver dog, at det kan være fordelagtigt at sætte større børn ved samme bord som mindre børn, da de kan hjælpe de mindre børn med fx at hælde vand op. Dermed får pædagogerne både en hjælpende hånd, ligesom de større børn får mulighed for at udvise omsorg for de mindre. At placere store og små børn ved samme bord eliminerer dog til dels idealet om frihed, når det kommer til valg pladser.

Hvis børnene er placeret ved flere bord i mindre grupper er det vigtigt at de voksne på tilsvarende vis er fordelt ved bordene, idet flere voksne ved samme bord indbyder til voksendialog frem for interaktioner mellem barn og voksen (Ahlmann, 2010; Johansson & Pramling, 2001), ligesom at den voksne kan være medvirkende til at skabe den rette

stemning ved bordet samt påvirke børnenes accept af maden (se afsnit om måltidspædagogik).

Dufte og køkken

Madordninger hvor maden produceres internt i institutionen har ofte et køkken placeret i selve institutionen. Dette er fordelagtigt på flere måder. For det første kan børnene dufte at maden tilberedes. Dette skaber nysgerrighed omkring, hvad der laves og det skaber samtaler om det forestående måltid. Ligesom at duften kan vække sanserne og sulten og dermed fremme lysten til at spise (Brunosson, 2012; Sepp et al., 2006). Mange forskere understreger vigtigheden af, at flere sanser sættes i spil, når madglæden skal stimuleres (Benn, 2012; Carlsen, 2011; Demas, 1998; Larsen, n.d.; Stenbak, 2007). Ligesom det også understreges at maddannelse ikke kun er en læring, der foregår på det verbale plan, det er i lige så høj grad en form for kropsliggjort læring, som når man fx lærer at dufte den gode mad. Det er således ikke kun vigtigt, at maden rent visuelt ser indbydende ud, den skal også dufte indbydende (Carlsen, 2011). Og netop dette element fremmes, når duften af mad spreder sig i institutionen.

For det andet betyder det, at maden produceres internt ofte, at der også er ansat fast køkkenpersonale, som er en eller flere personer, børnene er bekendt med. Dermed kender børnene afsenderen af maden, hvilket er afgørende for deres mod og lyst til at prøve at smage og spise maden (Carlsen, 2011; Janeja, 2012). For det tredje betyder tilstedeværelsen af et køkken i institutionen, at det er mere oplagt at inddrage børnene i madlavning, hvilket er et vigtigt element i deres maddannelse og lyst til at spise maden, hvilket er beskrevet nærmere i afsnittet om aktiv inddragelse. Desværre tyder meget på, at det er sjældent, at institutionen rent faktisk inddrager køkkenpersonalet som en del af det pædagogiske personale og bruger dem som en pædagogisk ressource. Ligesom det er sjældent, at madlavning med børnene er en fast rutine i daginstitutionerne. Hvordan det rent faktisk forholder sig i daginstitutionerne på disse områder, bør dog undersøges nærmere.

Det er endvidere hensigtsmæssigt at indrette rummet således, at det understøtter børnenes selvhjulpethed. Ahlmann fremhæver eksempelvis, hvordan faste bænke er at foretrække frem for stole, idet faste bænke ikke på samme måde indbyder personalet til konstant at hjælpe børnene og fx overtage opskækning mv. Det er således sværere for en voksen at komme til, når børnene sidder på en bänk med ryggen mod væggen frem for stole. Hun anbefaler desuden, at bænken er tilstrækkelig brede til at børnene kan passere

hinanden og at de er udstyret med en fodskammel. Sidstnævnte gør, at barnet kan stå op og selv nå ting på bordet (Ahlmann, 2010)

Ro

Som det fremgår af ovenstående, så omhandler mange af problemerne ved de fysiske rammer, at de bidrager til at skabe uro, larm og i sidste ende et uoverskueligt kaos. Igen ser vi altså, hvordan at den selvbeherskelse og ro, som er en central pædagogisk strategi i daginstitutionen, også fremmes af den fysiske indretning. De sociale og fysiske rammer kan således ikke adskilles, men er to forhold som gensidigt påvirker hinanden. Pædagoger kan ligefrem benytte den fysiske indretning til at regulere børns bevægelser, som i tilfældet med det store bord. Palludan kalder det "at manipulere med det fysiske rum", fx placeres en sofa sådan, at den forhindrer børnene i at ansføres til at løbe eller børnene placeres i mindre grupper under måltidet for at dæmpe lydniveauet.

Flere forskere på området fremhæver, hvordan ro er et centralt mål i den pædagogiske strategi under måltidet (Gulløv, 2012; Iversen & Sabinsky, 2011; Palludan, 2005; Smidt, 2012), og der benyttes forskellige procedurer til at opnå denne målsætning. Ved hjælp af de faste procedurer dæmpes børnenes stemmer og deres brug af kroppen, ligesom deres samvær bliver mere afdæmpet og kontrolleret. Kim Rasmussen og Søren Smidt beskriver, i et studie af unge menneskers erindringer om livet i børnehaven, hvordan de unge mindes, at de først måtte spise, når de kunne høre en knappenål falde til jorden. I nogle tilfælde blev ordsproget om en knappenål ligefrem realiseret ved at en pædagog rent faktisk lod en knappenål falde til jorden. Om end ekstremt så er dette et godt eksempel på, hvordan ro betragtes som en absolut nødvendighed for, at måltidet kan gennemføres. Lad os dvæle lidt ved det faktum, at netop uro tilsyneladende fremhæves som daginstitutionens måltidets største trussel.

Pædagogernes målsætning om ro og orden udspringer af flere forhold. Dels af vores forestillinger om det ideelle måltid, et måltid som tager udgangspunkt i familien, der sidder samlet omkring et bord og deler et fælles, hjemmelavet måltid i fred og fordragelighed (Smidt, 2003). Men det bygger også på et syn på barnet som et individ, der skal civiliseres til at begå sig i vores moderne, civiliserede verden, hvor selvbeherskelse, som tidligere beskrevet, er en stærk dyd. Og sidst, men ikke mindst så vi, hvordan indretningen i institutionen har en særlig symbolsk betydning, herunder er bordet(/erne) et sted, der har tradition for at være der, hvor der foregår voksenstrukturerede, afdæmpede aktiviteter (Palludan, 2005).

Desuden så kan pædagogernes ønske om ro også være rent praktisk begrundet, nemlig sådan, at børnene skal koncentrere sig om at spise (Iversen & Sabinsky 2011).

Litteraturens anbefalinger til de fysiske rammer for måltidet

Generelt

- Undgå multifunktionelle rum til måltidet
- Understøt børnenes selvhjulpenhed, fx vha. møbler
- Undgå at pædagogerne skal rejse sig under måltidet
- Lad børnene selv vælge pladser
- Skil de voksne ad/undgå voksendialog
- Hav god tid til måltidet

Og såfremt der er køkkenet i institutionen

- Tal om maden allerede når den kan duftes
- Tal med køkkenpersonalet om maden og skab tillid til maden
- Inddrag børnene i madlavningen

Disse forhold, skaber tilsammen en forestilling om et måltid, der i høj grad bør foregå i ro og orden.

Idealet om ro står i skærende kontrast til anbefalingerne om at bringe leg ind i måltidet. Man kan sige, at idealet om ro repræsenterer en næsten gammeldags fortolkning og forståelse af et "rigtigt" måltid. Netop dette pointerer de to svenske forskere Carlson og Johanson (2000). De fremhæver, hvordan det pædagogiske personale i daginstitutioner ofte henter deres ideal for de rutineprægede måltider i institutionerne fra et fortegnet billede af måltiderne i hjemmet: forestillingen om et konfliktløst, harmonisk måltid, hvor far, mor og børn sidder ved bordet og taler stille og roligt om dagens hændelser (Smidt, 2003). Dette glansbillede af familiemåltidet stemmer efter Carlson og Johanssons opfattelse ikke overens med virkeligheden. De to forskere spørger, derfor:

Måltidet i de svenske familier har forandret sig, mens måltiderne i institutionen er helt uberørt af forandringer. Hvorfor kan man for eksempel ikke læse, høre musik eller se film mens man spiser i institutionen, mens samtale derimod altid betragtes som det bedste? (Carlson & Johansson 2000:4, refereret fra Smidt 2003)

Carlson & Johansson pointe er på mange måder trukket skarpt op. Det forekommer således overdrevet at indføre fx TV under måltidet, især fordi netop TV fjerner opmærksomheden fra det sociale samvær, ligesom det kan lede til passiv spisning, overspisning og i det hele taget usundere kostvaner (Patrick & Nicklas, 2005). Formålet med deres opråb er dog nok også snarere at provokere og dermed rykke ved vores forestilling om det "gode" eller "rigtige" måltid i institutioner.

Pointen er, at når ro bliver et mål i sig selv, så vil fokus på regulering dominere måltidets form, og ro bliver et dermed et (måske ubevidst) argument for at indføre bestemte – ofte uhensigtsmæssige - måder at organisere måltidet på (Smidt, 2012). Der mangler studier i, hvordan denne hårfine balance mellem henholdsvis ro og leg beherskes, fx hvordan og hvorvidt pædagogerne kan sætte sig i børnenes sted i planlægningen og organiseringen af måltidet.

Opsummering

De fysiske og sociale rammer påvirker hinanden gensidigt, således understøtter de fysiske rammer det pædagogiske princip om ro og omvendt. Studierne som her er fremhævet tager ofte udgangspunkt i pædagogernes anskuelser om "det gode måltid" og det er derfor ikke så mærkeligt, at uro betragtes som noget, man ønsker at undgå. Men spørgsmålet er, hvad børnenes perspektiv på det gode måltid er? Er førsteprioritet for dem ligeledes ro? Børns perspektiver på det gode måltid i daginstitutionen er fortsat et meget uafdækket område.

Samtidig mangler der studier i, hvordan man indretter køkkener og spiseomgivelser, så de indbyder til at børnene bliver inddraget mere aktivt i måltidet. Sådanne studier foretager forskningsgrupperne MENU og FINE samt Center for Food & People og Center for Food Science, Design & Experience i et forskningsprojekt under Aalborg Universitet. Projektet har bl.a. til hensigt at udvikle forskningsbaserede modeller, som let kan anvendes og videreudvikles i daginstitutioner. Desværre foreligger der endnu ikke resultater.¹²

¹² Se mere om projekterne på <https://www.nordeafonden.dk/forskning-i-fremme-af-b%C3%B8rns-maddannelse-og-sundhed>

MÅLTIDETS SOCIALE BETYDNING I DAGINSTITUTIONEN

Måltidet er et vigtigt element i organiseringen af vores sociale liv. Således forener måltidet mennesker, idet det er en regelmæssig og tilbagevendende, hverdagsliv begivenhed. Måltidet benyttes tilsvarende til at markere vigtige begivenheder, så som at fejre en fødselsdag, en højtid eller lignende. I familielivet har studier understreget, hvordan måltidet er et vigtigt sted for socialisering af børn. Det er her børnene lærer om normer og værdier.

Måltidet i daginstitutioner er ingen undtagelse. Også i daginstitutionen udgør måltidet et rum, som har stor betydning for børns udvikling (Bae, 2009; Smidt, 2012). Vi har allerede set, hvordan måltidet fungerer som et centralt led i institutioners civiliseringsprojekt, ligesom vi har set, hvordan måltidet udgør et rum, hvor omsorg og pædagogik kan forenes (se afsnittet om dannelse). I det følgende vil vi se på, hvilke andre sociale betydninger, som måltidet bidrager med. Vi vil se nærmere på det sociale hverdagsliv og læringsrum, som måltidet i børnehaver og vuggestuer udgør. Det skal dog understreges, at litteraturen er yderst begrænset. Det gør sig, som beskrevet, gældende for feltet som helhed, men gælder i særdeleshed når det kommer til studier af måltidets sociale betydning (i daginstitutioner). Vi har derfor valgt at gå i dybden med de få, men gode studier der faktisk findes på området.

Måltidet som arena for utilsigtet læring: Omsorg, solidaritet, samtale og fællesskab

Berit Bae (2009) har via deltagerobservation og videooptagelser i to børnehaver i Norge identificeret forskellige former for interaktioner mellem voksne og børn, som viser, at måltidet rummer oplagte muligheder for læring af eksempelvis samtalefærdigheder, samarbejde omkring praktiske ting, solidaritet samt værdsættelse af forskellighed og mangfoldighed. Bae kalder disse processer for medlæringsmuligheder, forstået som læring, der ikke nødvendigvis er planlagt eller styret fra pædagogens side. Selvom der ikke nødvendigvis er tale om planlagte læringsituationer, viser Bae ikke desto mindre, hvordan disse hverdagslige interaktioner er yderst værdifulde ikke blot for børnenes opfattelse af måltidet, men også for deres udvikling og fællesskabsfølelse mere generelt.

Det er netop muligt, fordi måltidet som beskrevet repræsenterer en hverdagslig, tilbagevendende begivenhed. Et samlingspunkt, hvor voksne og børn er tæt forenet om et

fælles projekt, og hvor der både er tid til dialog, men også mulighed for at observere dialog mellem andre. Begge dele er yderst lærerige processer, hvis de voksnes kommunikationssignaler er præget af opmærksomhed, gensidig interesse og forståelse. Eksempelvis kan barnet bringe et emne op, som den voksne interesseret stiller spørgsmål til og måske kommenterer på. Det giver barnet følelsen af, at han/hun har en viden, som de kan dele med voksne og andre. Ligesom samtalen lærer barnet, hvordan det at indgå i en dialog handler om at tage initiativ, lytte og afvente:

"..to barn med minoritetsspråklig bakgrunn legger merke til at deres tallerken har "bilder" av dyr. De involverer førskolelærer ved å peke på dyrene og forsøker å si hva de heter. Den voksne svarer på deres initiativ, og de følger en livlig samtale om dyrenavn. Andre barn rundt tiltrekkes av engasjementet i dialogen, og snart deltar de også med å komme med forslag til navn på dyr. Her flettes altså en type språkopplæringsesjon inn i måltidet (Bae, 2009).

Eksemplet viser flere ting. For det første, hvordan den voksne tager børnenes opfordring alvorlig. For det andet, hvordan børn med minoritetsbaggrund bliver aktive deltagere i en dialog, trods sproglige udfordringer, og de erfarer herved fællesskab omkring måltidet trods forskellige baggrunde for at indgå i dialogen. For det tredje involverer måltidet her en form for oplæring i sprog.

Praktiske situationer som naturligt opstår under et måltid viser, hvordan voksne og børn samarbejder og hvordan de voksne appellerer til børnenes handlekraft og kunnen:

Ali (som her sittede og snudde sig væk fra bordet for å se på noe på veggjen bak seg, snur seg brått tilbake og velter melkeglasset med albuen; melken flommer utover). Fl og Ali (ser på melka som flommer utover med alvorlig ansiktsuttrykk). Fl "Oj! Ojsann!" (overrasket tonefall, fortsetter) "Det gjorde ikke no" (rolig, nøytral stemme, bøyer seg fram mot Ali, sier) "Vet du hvor kluten er på kjøkkenet, Ali?" (vennlig, rolig stemme). Ali (vender seg mot førskolelærer, ser opp på henne et øyeblikk, nikker) "Mhmm". Fl "Gå og hent en klut" (oppfordrende tonefall). Ali (reiser seg for å gå ut). Fl (ser rett på han og sier) "Ta med to kluter, du" (oppfordrende tonefall). Ali (småløper over gulvet mot kjøkkenet. Han kommer tilbake og de hjelper hverandre med å tørke opp). (Bae, 2009:9)

Situationen kunne været blevet håndteret på mange måder, men pædagogen vælger her at inddrage Ali i oprydningen, hvilket betyder, at han får mulighed for at vise, at han selv kan håndtere situationen. En potentielt ydmygende situation bliver vendt til en konstruktiv og positiv oplevelse, som kan give Ali selvtillid og tro på egne evner fremover. Ligeledes vil de børn, der overværer situationen opleve, at der er rum til at fejle. Med andre ord rummer måltidet med sine muligheder for dialog og praktiske opgaver en oplagt læringsituation for udvikling af handlekompetencer, solidaritet og samarbejde. Sidst ser vi i ovenstående eksempler, hvordan måltidet bliver et rum for inklusion i et fællesskab. Vi har i afsnittet om marginalisering set, hvordan måltidet kan risikere at være

grobund for eksklusion, men måltidet rummer således også i høj grad potentiale for at forstærke eller danne fællesskaber. Der mangler dog studier i, hvordan måltidet som en fællesskabsdannende ramme fremmes bedst muligt i daginstitutionslivet.

Ødegaard fremhæver tilsvarende, hvordan måltidet rummer tid og mulighed for samtale mellem børn og børn og voksne (Ødegaard, 2006). Hun viser, hvordan disse samtaler er yderst vigtige for børnene. Samtalerne handler nemlig ofte om vigtige følelser, så som frygt, angst, tab og behov. Studiet omhandler børn i 1-3 års alderen og hun viser således hvordan selv helt små børn bruger samtalen til at skabe mening.

At skabe mening er helt centralt for menneskets udvikling, forståelse af sig selv og verden omkring én, ligesom børnene via samtalen lærer de kulturelle normer for håndtering af de respektive følelser samt at det i det hele taget er i orden at give udtryk for følelser.

Børnene udvider deres forståelse af verden, og lærer hvordan de kan tilpasse deres samtale og fortællinger til de givne kulturelle forskrifter for følelseshåndtering og samtale mere generelt. De voksne (pædagogerne) lærer dog også via samtalen noget om børnenes perspektiv på verden. Således giver Ødegaard glimrende eksempler på, hvordan de voksne ofte overraskes af børnenes meningsdannelser, så som hvordan et møde med julemanden var et skræmmende øjeblik osv. Disse samtaler er mulige under et måltid, hvor børn og voksne er samlet, og der er tid og rum til den slags.

Karen Olwig viser, hvordan måltidet danner grobund for særlige sociale fællesskaber. Hun beskriver på linje med bl.a. Gulløv og Smidt, hvordan måltidet er et kerneeksempel på børnehavens civiliseringsprojekt. Men netop derfor bliver det også et særligt sted for socialitet, argumenterer Olwig (Olwig, 2012). Studiet er baseret på livshistorieinterview med 16 unge i alderen 11-22 år (Olwig, 2012). Olwig viser, hvordan børnene¹³ genfortolker civiliseringsprojektet i fællesskab under måltidet. De leger med etiketterne og laver sjov sammen. Fx hældes saftevanden i risengrøden eller samme farve tallerken giver lejlighed til lykkeønskninger. Dette understreges også af Hviid, som beskriver disse lykkeønskninger som børnenes udtryk for, at de har noget tilfælles og således hører sammen (Hviid i Fog, 2012).

Olwig betegner lege med etiketter som en form for grænseoverskridende aktiviteter, der ikke desto mindre skaber sammenhold børnene imellem. Denne insisteren på at gøre uciviliseret adfærd til en del af måltidet, og skabe et fællesskab omkring det, betegner Fog som en direkte udfordring til børnehavens civiliseringsprojekt. Men det er dog ikke en egentlig trussel mod børnehavens civiliseringsprojekt, snarere udgør det et vigtigt

¹³ Olwig viser, hvordan dette er muligt i kraft af børnenes position som endnu ikke-civiliserede.

element i børnenes sociale fællesskaber, hvorigennem børnene omdanner børnehaven og herunder måltidet til deres eget sted (Olwig, 2011, 2012).

Opsummering

Måltidet er et vigtigt sted for etablering og vedligeholdelse af fællesskaber. De sociale relationer fortsættes under måltidet, ligeså vel som nye etableres. Dermed er måltidet et vigtigt samlingspunkt. Måltidet er også et rum for læring af centrale sociale handlekompetencer. Således rummer måltidet potentiale for børn til at lære normer for at indgå i en dialog, herunder samtalens præmisser, så som at afvente ens tur, tage initiativ mv. Idet måltidet (potentielt set) rummer tid og mulighed for samtale, udgør måltidet også et rum, hvori børnene har mulighed for at sætte ord på vigtige oplevelser og følelser. De voksne har omvendt mulighed for at forstå børnenes perspektiver, vise omsorg og lære dem at håndtere disse følelser. Måltidet udgør dermed en god mulighed for nærvær i en travl hverdag, ligesom det er en mulighed for oplæring i kulturelle normer vedrørende fx følelshåndtering og adfærd i det hele taget. Sidst, men ikke mindst lærer børnene via måltidets praktiske elementer om værdien af samarbejde og det at udvise solidaritet.

—SAMLEDE KONKLUSIONER—

I dette afsnit opsummeres det, hvad der samlet kan konkluderes om litteraturen på feltet, ligesom der gøres opmærksom på væsentlige videnshuller i litteraturen og hvordan disse kan undersøges nærmere. Som det fremgår, er litteraturen på feltet mangelfuld, hvorfor der er afsat et afsnit under hvert tema i konklusion til at beskrive, hvilke primære videnshuller indenfor det pågældende tema, der bør undersøges nærmere.

Maddannelse

Der findes flere definitioner af begrebet maddannelse. Fælles for definitionerne er dog, at de alle lægger vægt på, at maddannelse handler om, at børn via en **sanssemæssig** tilgang tilegner sig kompetencer til at erkende handlemuligheder, når det kommer til de udfordringer som mad og måltider byder i en moderne hverdag. Det handler kort sagt om at lære børn at træffe velovervejede valg, når det kommer til mad og fødevarer. Ingen studier underbygger imidlertid sammenhængen mellem maddannelse og kritiske forbrugere på lang sigt.

Saperemetoden er en måde, hvorpå den sanssemæssige tilgang kan fortolkes i praksis. Flere studier med skolebørn viser, hvordan børn i højere grad tør smage på nye madvarer (madmod), ligesom de bliver bedre til at identificere smage og lugte, de har en større bevidsthed om egne smagspræferencer og udvikler deres ordforråd, når de modtager såkaldt sansetræning. Børnene synes desuden, at det er sjovt og udfordrende at deltage i sansetræningen. Dog viser ingen af studierne en sammenhæng med børnenes sundhed på lang sigt, og deres deltagelse i sansetræningen. Der mangler også studier i, hvordan sansetræning i skolen eller daginstitutionen påvirker måltider i hjemmet.

Videnshuller på maddannelsesområdet og hvordan disse bør undersøges nærmere

Litteratur angående maddannelse er yderst begrænset. Der eksisterer studier, der hver især behandler delelementer af maddannelse, fx måltidspædagogik og madlavning, eller behandler det fra en ren teoretisk vinkel. Men der savnes kvalitative studier som undersøger begrebet i sin helhed. Fx hvordan maddannelse kan udmønte sig i praksis (form og indhold), hvordan en maddannelsespolitik kan implementeres i danske

daginstitutioners hverdagsliv samt hvordan pædagoger mest hensigtsmæssigt kan arbejde med maddannelse. Der mangler desuden kvantitative studier i effekten af maddannelse på lang sigt. Hvordan påvirker arbejdet med maddannelse i skolen og daginstitutionerne børns sundhed på lang sigt? Ligeledes mangler der kvalitative såvel som kvantitative studier, som undersøger relationen mellem maddannelse i daginstitutioner og hjemmet. Hvad betyder læring om mad og måltider i børnehaven for de måltider, der gennemføres i hjemmet? Og hvad betyder hjemmets praksis modsat for den læring, man opnår i daginstitutionen?

Måltidspædagogik

Smagspræferencer er langt fra kun et spørgsmål om fysiologiske forudsætninger. Smagspræferencer påvirkes af kulturelle, sociale og historiske forhold. Flere studier påpeger, hvordan det sociale miljø i daginstitutioner har betydning for børns madvaner. I litteraturen lægges der især vægt på, at det pædagogiske personales adfærd under måltidet har en afgørende betydning for børnenes kostindtag, madmod og lyst til at spise.

Først og fremmest er det vigtigt, at de voksne agerer som en form for **rollemodeller**, og fx spiser den samme mad som børnene. Når det kommer til såkaldte feeding styles, så anbefaler litteraturen, at man som voksen nedtoner den autoritære stil, som fokuserer på kontrol, og fremmer den **autoritative** stil, da sidstnævnte ser ud til at fremme sunde spisevaner hos børn (under det givne måltid). Den autoritative stil indebærer en høj grad af involvering, og den voksne forsøger at få barnet til at spise sundt ved at tale til barnets fornuft, rose barnet, stille spørgsmål om maden, give valgmuligheder mv.

Dog tyder meget på, at **viden** i høj grad er en barriere, når det kommer til pædagogers adfærd under måltidet. Pædagoger mangler ganske enkelte de fornødne værktøjer til at kunne udmønte den autoritative tilgang i praksis.

Det er dog ikke kun de voksne, som har betydning for børns madvaner. Børn påvirker også hinanden under måltidet. Børn kan således motivere hinanden til at smage på nye typer af fødevarer og meget tyder på, at selv en entusiastisk pædagog kommer til kort, når han/hun er i konkurrence med kammerater. Der mangler dog studier i, hvordan denne **peer-effect** kan udnyttes bedst muligt, og indtænkes i en måltidskontekst.

Børn skal **inddrages aktivt** i måltidet, herunder dets udformning og gennemførelse. Studier understreger, at dette fremmer deres engagement og nysgerrighed. Inddragelse i måltidets udformning og gennemførelse kan, hvis det udnyttes rigtigt, fremme

handlekompetencer som motorisk udvikling, omverdensforståelse (strukturer i tid og rum), sociale kompetencer, koncentration og fordybelse, selvtillid og selvværd. Man bør dog tænke i aldersspecifik inddragelse, idet yngre børn har behov for en anden type involvering end ældre og omvendt.

Når man kigger specifikt på **madlavning** som inddragelsesform, eksisterer der ikke evidens for, at inddragelse i madlavning i daginstitutionen eller skolen leder til et sundere liv på lang sigt. Dog indikerer yderst få, men gode studier, at skolebørn på kort sigt ændrer præferencer og øger deres indtag for den mad de tilbereder. Ligeledes understreges det, at børnene synes, det er en sjov og nydelsesfuld aktivitet at deltage i madlavningen.

Sidst men ikke mindst understreger studier af sundhedsfremmende indsatser, at **inddragelse af forældre** er centralt for udfaldet. Studier viser, at børnene lærer mest, når sammenhængen mellem indsatsen, hjemmet, institutionen og børnenes eksisterende sundhedsviden er sikret gennem pædagogisk **opfølgning** og **forberedelse**. Med andre ord det nødvendigt med en **pædagogisk sammenhæng**, hvis indsatsen skal rykke.

Videnshuller på det måltidspædagogiske område og hvordan disse undersøges nærmere

Der eksisterer en del studier om feeding styles. Disse studier har dog et eksperimentelt udgangspunkt og deres strengt, kontrollerede design betyder ofte, at de bevæger sig væk fra den hverdag, de undersøger. Der savnes derfor kvalitative studier, der kan afdække den pædagogiske indsats betydning under måltidet og dennes indvirkning på børnenes opfattelse af maden, ligesom der savnes eksplorative studier, som afdækker, hvordan man kan inddrage børn aktivt (og mest hensigtsmæssigt), når man ønsker at arbejde med maddannelse i en daginstitution. Og der mangler studier i, hvordan en peer-effect kan indtænkes i en måltidskontekst. Fungerer kammeraters præsentation af maden som en motiverende faktor? Desuden mangler der studier i, hvordan man inddrager forældre mest effektivt, når det kommer til maddannelse og måltidspædagogik.

Der mangler helt grundlæggende studier i, hvilken betydning madlavning har i daginstitutionen for sundhed, trivsel og kompetencer for kort såvel som på lang sigt.

Måltidet - Mellem kaos og struktur

Det institutionelle måltid balancerer på en hårfin balance, hvor regler og struktur på den ene side skal bidrage til måltidets genkendelighed og dermed tryghed, mens brud på

regelmæssigheden og den lidt løsere struktur skal sikre, at måltidet ikke bliver en form for lektion, men derimod en sanselig, lystfyldt oplevelse, der stimulerer og skærper opmærksomheden hos barnet. Rutiner kan udgøre snævre rammer, som kan virke begrænsende for udforskningstrangen og den dannelsesmulighed, som måltidet rummer.

Det er således vigtigt, at måltidet er en **nydelsesfuld aktivitet**, og ikke en pligt. Af selvsamme grund er **leg** essentielt i forbindelse med børns måltider. Børns læring sker i høj grad via legen og legen sikrer, at barnet bevarer et lystfyldt forhold til maden. Via glædesfyldte, legende og lystbetonede tilgange til måltider øges lysten til at prøve nye smage. Dog viser studier også, at den legende adfærd ofte er noget som kalder på indgreb og regulering fra pædagogens side.

Måltidet i daginstitutioner er derfor ofte et gennemreguleret og voksenorganiseret fænomen. Der foregår en oplæring i etikette så som bordmanerer samt læring af andre centrale sociale omgangsformer. Det er et centralt pædagogisk princip, at kroppe skal holdes i ro, når de sidder ved bordet. Når ro bliver et mål i sig selv, så vil fokus på regulering dominere måltidets form. Men denne disciplinerende tilgang kan resultere i, at barnet forbinder måltidet med negative følelser, ligesom at belæring og anvisninger sætter barnet i en passiv rolle som modtager af viden frem for et aktivt deltagende og skabende individ i den læringsproces, måltidet involverer.

På trods af, at måltidet ofte fremhæves for des inkluderende karakter, så rummer måltidet også mulighed for eksklusion. Dette sker oftest på baggrund af (uintenderede) konsekvenser af regulering. Eksempelvis kan regler om måltidets indhold repræsentere kulturelle tolkninger af sundhed, som potentielt kan virke marginaliserende.

Videnshuller på området og hvordan disse undersøges nærmere

Der mangler studier i, hvordan denne hårfine balance mellem henholdsvis ro og leg, kaos og struktur beherskes, fx hvordan pædagoger kan sætte sig i børnenes sted i planlægningen og organiseringen af måltidet. Studierne tager ofte udgangspunkt i pædagogens anskuelser af "det gode måltid" og det er derfor ikke så mærkeligt, at uro betragtes som noget, man ønsker at undgå. Men spørgsmålet er, hvad børnenes perspektiv på det gode måltid er? Er førsteprioritet for dem ligeledes ro? Børns perspektiver på det gode måltid i daginstitutionen er fortsat et meget uafdækket område.

De fysiske rammer

En rød tråd i litteraturen omkring fysiske rammers indvirkning på måltidet er, at de på den ene eller anden måde kan risikere at forstyrre **måltidets ro**. Et godt eksempel på dette er det multifunktionelle rum. I daginstitutioner benyttes ofte **multifunktionelle rum** til at spise i. Problemet er, at rummet med sine multiple funktioner distraherer og fjerner fokus fra måltidet. Et andet forstyrrende element for måltidet er, hvis pædagogerne ser sig nødsaget til at rejse sig under måltidet, idet de repræsenterer en form for vært under måltidet, og hvis værten må rejse sig, så må gæsterne også. Det er derfor hensigtsmæssig, at alle de nødvendige dele af et måltid er placeret indenfor rækkevidde.

Madordninger hvor maden produceres internt i institutionen har ofte et køkken placeret i selve institutionen. Dette er fordelagtigt på flere måder. For det første kan børnene **dufte**, at maden tilberedes. Dette skaber nysgerrighed omkring, hvad der laves og det skaber samtaler om det forestående måltid. For det andet kan duften vække sanserne og sulten og dermed fremme lysten til at spise. For det tredje betyder intern produktion ofte, at barnet kender køkkenpersonalet. At kende afsenderen af måltidet er vigtigt i forhold til barnets **tillid** til maden. Sidst, men ikke mindst er det hensigtsmæssig at indrette rummet således, at det understøtter børnenes **selvhjulpenhed**.

Videnshuller på området og hvordan disse undersøges nærmere

Der mangler studier i, hvordan man indretter fx køkkener og spiseomgivelser så de indbyder til, at børnene inddrages mere aktivt i måltidet. Ligesom der generelt savnes forskning i, hvordan man kan indrette omgivelserne i daginstitutionerne, således at de motiverer børn til at spise.

Måltidets sociale betydninger

Måltidet er et vigtigt sted for etablering og vedligeholdelse af fællesskaber. De sociale relationer fortsættes under måltidet, ligeså vel som nye etableres. Måltidet rummer med sin civiliserende karakter mulighed for børns dannelse af særlige sociale **fællesskaber**. De genfortolker, forhandler og opponerer således i fællesskab mod institutionens civiliseringsprojekt under måltidet.

Måltidet er også et rum for læring af centrale sociale handlekompetencer herunder normerne for at indgå i en dialog, så som en samtales præmisser fx det at afvente tur og tage initiativ. Idet måltidet ideelt set rummer tid og mulighed for samtale, udgør måltidet

også et rum, hvori børnene har mulighed for at sætte ord på vigtige oplevelser og følelser. De voksne har omvendt mulighed for at forstå børnenes perspektiver, vise omsorg og lære dem at håndtere deres følelser. Måltidet udgør dermed en god mulighed for **nærvær** i en travl hverdag, ligesom det er en mulighed for oplæring i kulturelle normer vedrørende fx **følelshåndtering** og adfærd i det hele taget. Måltidet er således også et sted for **inklusion**: her mødes børn med forskellig baggrund omkring et fælles projekt. Sidst, men ikke mindst lærer børnene via måltidets praktiske elementer om værdien af **samarbejde** og det at udvise **solidaritet**.

Videnshuller på området og hvordan disse undersøges nærmere

Af alle de beskrevne temaer indenfor maddannelse, madmod og madglæde er måltidets sociale og kulturelle betydninger nok et af de mest uafdækkede. Der savnes flere studier om, hvordan vi fremmer en måltidskultur som inkluderer børn med forskellige kulturelle baggrunde og forudsætninger. Og der mangler studier i, hvordan vi i det hele taget kan skabe en måltidskultur, som forstærker fællesskabsfølelsen mellem børn, ligesom der savnes studier i, hvordan vi fremmer en måltidskultur som understøtter de muligheder for udvikling af sociale handlekompetencer, som måltidet rummer.

Afslutning

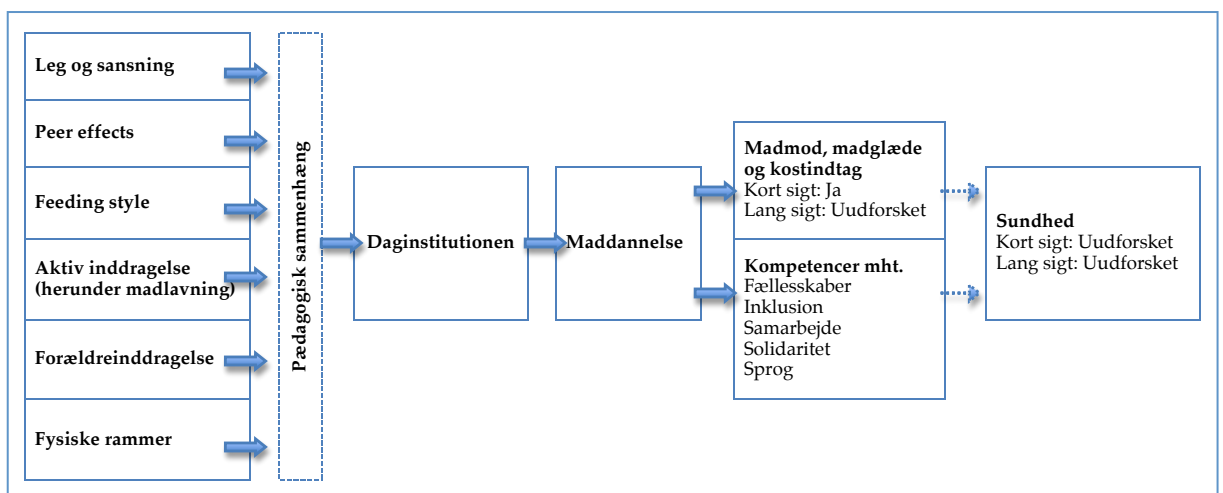
I tekstboksen nedenfor præsenteres et overblik over de sammenhænge, som denne rapport har identificeret som de relevante i litteraturen på maddannelsesområdet. Som det fremgår af figuren viser ingen af studierne om børn reelt set bliver sundere af, at man arbejder med måltidskultur og maddannelse i daginstitutionen. Litteraturen vurderer det dog som sandsynligt, at børn bliver bedre rustet til, på sigt, at træffe hensigtsmæssige og sunde valg igennem en bedre maddannelse, og selvom dette fortsat er et uafdækket område, er den mulige sammenhæng anført med stiplede pile på figuren.

Litteraturen viser, at arbejdet med maddannelse og madkultur, herunder bl.a. smagstræning, madlavning mv., har betydning for børns madmod, madlyst og kostindtag, ligesom det kan styrke børnene indenfor vigtige kompetencer, så som evnen til at indgå i fællesskaber og udvise solidaritet.

Hvordan maddannelse og madkultur påvirkes og udvikles i daginstitutioner er, som det også fremgår af figuren, et sammenspil mellem forskellige faktorer. Faktorerne som litteraturen på området fremhæver er, at pædagogerne aktivt inddrager børnene og mere generelt pædagogernes adfærd under måltidet (feeding styles mv.), sammenspillet

mellem børnene i institutionen (peer effects), børnenes egen læring via leg, de fysiske rammer i institutionen, samt inddragelsen af forældrene. Hvordan sammenspillet mellem disse faktorer påvirker børnenes maddannelse afhænger dog af, om der er en pædagogisk sammenhæng imellem den måde de bruges, altså om faktorerne indgår i en bredere pædagogisk helhed. Med dette menes at pædagogerne og institutionen på forhånd har planlagt og organiseret et dannelsesforløb, som de forbereder børnene på og efterfølgende følger op på. Pointen er, at indsatsen skal fremstå sammenhængende og dermed give mening for børnene.

Oversigt over sammenhænge, som denne rapport har identificeret i litteraturen



—LITTERATURLISTE—

- Ahlmann, L. (2010). *Måltider i vuggestuen* (1.udgave. ed.). København K: Frydenlund.
- Algotson, S., & Öström, Å. (2011). *Sinnenas Skaffereri*. Gryhyttan AB: Måltidsakademiens Förlag.
- Andersson, S. (1980). *Matens roller sociologisk gastronomi*. Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. *Nordisk Barnehageforskning. Nordic Early Childhood Education Research*, 2(1), 3–15.
- Benn, J. (2012). Kommentar: Maddannelse - er det spiseligt. *Folkeskolen*.
- Bjørngen, K. (2009). 5 åringer om mat, måltid og medvirkning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Broström, S. (2007). *Pædagogik i daginstitutioner med henblik på udvikling af børns handlekompetence*.
- Brunosson, A. (2012). *Måltiden i förskolan – en sammanställning*. Vara.
- Bruselius-Jensen, M. (2011). *Poetiske perspektiver på det gode skolemåltid* (1st ed.). Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Caraher, M., Dixon, P., Lang, T., & Carr-Hill, R. (1999). The state of cooking in England: the relationship of cooking skills to food choice. *British Food Journal*, 101(8), 590–609.
- Carlsen, H. B. (2011). *Mad og æstetik* (p. 124). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Demas, A. (1998). Achieving Acceptance, *9149(98)*, 80–82.
- Drummond, C. E. (2010). Using nutrition education and cooking classes in primary schools to encourage healthy eating, *4(December)*, 43–54.
- Fødevarestyrelsen. (2013). Arbejdsdokument: Vidensgrundlag for ”Partnerskab for madglæde, madmod og maddannelse”. København.
- Grabowski, D., & Aagaard-Hansen, J. (2011). *SUNDHEDSTEATER FOR BØRN* (p. 56).
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P. J., Stafleu, a, Dagnelie, P. C., De Vries, N. K., & Thijs, C. (2010). Child-care environment and dietary intake of 2- and 3-year-old children. *Journal of human nutrition and dietetics : the official journal of the British Dietetic Association*, 23(1)
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering. En flertydig bestræbelse. In L. Gilliam & E. Gulløv (Eds.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus Universitetsforlag.
- Gulløv, E., & Gilliam, L. (2012). *Civiliserende Institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (E. Gulløv & L. Gilliam, Eds.). Århus Universitetsforlag.
- Hagman, U., & Algotson, S. (1999). *Lärerhandledning mat för alla sinnen. Sensorisk träning enligt SAPERE-metoden*.
- Hammershøj, L. G. (n.d.). Selvdannelse og nye former for socialitet -. *Dansk Sociologi*, 01(2), 23–43.

- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to citizenship*. Florence, Italy.
- Hendy, H. M. (1999). COMPARISON OF FIVE TEACHER ACTIONS TO ENCOURAGE CHILDREN ' S NEW FOOD ACCEPTANCE, *21*(1), 20–26.
- Hughes, S. O., Patrick, H., Power, T. G., Fisher, J. O., Anderson, C. B., & Nicklas, T. A. (2007). The Impact of Child Care Providers ' Feeding on Children ' s Food Consumption. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*.
- Iversen, J. D., & Sabinsky, M. (2011). *En undersøgelse af mad- og måltidskulturen i daginstitutioner med forskellige madordninger*.
- Jacobsen, J. K. (2010). Madexperimentarium, madanalfabetisme og maddannelse, pp. 1–5.
- Janeja, M. K. (2012). Disquiet Eaters of “Proper Meals” at School. Paper presented at the 12th EASA Biennial Conference 2012: Nanterre, France.
- Johansson, E., & Pramling, I. S. (2001). Omsorg – en central aspekt av förskolepedagogiken Exemplet måltiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, *6*(2), 81–101.
- Jonsson, I. M., Ekström, M. P., & Gustafsson, I. (2005). Appetizing learning in Swedish comprehensive schools : an attempt to employ food and tasting in a new form of experimental education, (January), 78–85.
- Karrebæk, M. S. (2012). “What’s in Your Lunch Box Today?”: Health, Respectability, and Ethnicity in the Primary Classroom, *22*(09), 1–22.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og Didaktik- nye studier*. (3.udgave.). Århus: Forlaget Klim.
- Larsen, C. S. (n.d.). Opskriften på dannelse. Interview med Christian Stenbak Larsen.
- Liquori, T., Koch, P. D., Contento, I. R., & Castle, J. (1998). The Cookshop Program : Outcome Evaluation of a Nutrition Education Program Linking Lunchroom Food Experiences with Classroom Cooking Experiences. *Journal of Nutrition Education*, *30*(5).
- Løkken, G. (2012). *Toddlerkultur. Om ett- toåringers sosiale omgang i barnehagen* (6. opplag., p. 170). Cappelen. Akademisk Forlag.
- Madhus, K. (2009). *På vej mod ny Skolemad. Muligheder og udfordringer*.
- Morrison, M. (1996). Sharing food at home and school: perspectives on commensality. *Sociological Review*, *44*(4), 648–674.
- Mustonen, S., Rantanen, R., & Tuorila, H. (2009). Effect of sensory education on school children’s food perception: A 2-year follow-up study. *Food Quality and Preference*, *20*(3), 230–240.
- Mustonen, S., & Tuorila, H. (2010). Sensory education decreases food neophobia score and encourages trying unfamiliar foods in 8–12-year-old children. *Food Quality and Preference*, *21*(4), 353–360.
- Nyberg, M., & Grindland, B. (2008). The influence of the room context in the meal experience : examples from a hospital and a nursery. *Journal of foodservice*, *19*, 35–43.
- Ochs, E., Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (2010). Socializing taste. *Ethnos: Journal of Anthropology*, (April 2013), 37–41.
- Olwig, K. F. (2011). Children’s Sociality: The Civilizing Project in the Danish Kindergarten. *Social Analysis*, *55*(2), 121–141.

- Olwig, K. F. (2012). Børns socialitet. Fortolkning og forhandling af civiliseringsprojektet i børnehaven. In L. Gilliam & E. Gulløv (Eds.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. (1. udgave, 97–118). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel* (1. udgave.). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Patrick, H., & Nicklas, T. A. (2005). A Review of Family and Social Determinants of Children ' s Eating Patterns and Diet Quality. *Children*, 24(2), 83–92.
- Reverdy, C., Chesnel, F., Schlich, P., Köster, E. P., & Lange, C. (2008). Effect of sensory education on willingness to taste novel food in children. *Appetite*, 51(1), 156–65.
- Reverdy, C., Schlich, P., Köster, E. P., Ginon, E., & Lange, C. (2010). Effect of sensory education on food preferences in children. *Food Quality and Preference*, 21(7), 794–804.
- Salazar, M. L. (2007). Public schools, private foods: Mexicano memories of culture and conflict in American school cafeterias. *Food and Foodways*, 15(3-4), 153–181.
- Sansolios, S., & Strand, D. (2009). *PERISCOPE. Smagsworkshop for børnehavebørn – en genvej til maddannelse*. København.
- Sapere International Non-Profit Association. (2012). <http://www.sapere-asso.eu/>.
- Sepp, H., Abrahamsson, L., & Fjellstrom, C. (2006). Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies*, 30(2), 224–232.
- Simovska, V. (2004). Student participation: a democratic education perspective--experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health education research*, 19(2), 198–207. doi:10.1093/her/cyg024
- Smidt, S. (2003). Børns måltider i daginstitutioner. *Barn*, (2), 35–50.
- Smidt, S. (2012). Måltider i daginstitutioner for børn. In L. Holm (Ed.), *Mad, Mennesker og Måltider* (pp. 219–232).
- Smidt, S., & Rasmussen, K. (2001). *Spor af børns institutionslivs. Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Hans Reitzels Forlag.
- Stenbak, C. (2007). Måltidspædagogik mellem ernæring og sanselighed. *Socialanalytisk Samtidsdiagnose*, 1–19.
- Ulrich, J. (2010). BØRN I KØKKENET - ET SPØRGSMÅL OM ANERKENDELSE. *Dansk Pædagogisk Forum*, 1, 56–59.
- Wistoft, K. (2008). *Unge hjerter. Afdækning af unges viden og kompetencer inden for området sundhed og hjertekarsygdomme*. Hjerteforeningen
- Wistoft, K., Otte, C. R., Stovgaard, M., & Breiting, S. (2011). *Haver til Maver. Et studie af skolehaver og naturformidling*.
- Ødegaard, E. E. (2006). What's worth talking about? Meaning-making in toddler-initiated co-narratives in preschool. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(1), 79–92.