



# **”VI ÄR INTE PÅ NOBELMIDDAGEN”**

PEDAGOGERS UPPFATTNING AV MÅLTIDSPEDAGOGIK I FÖRSKOLA



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

Namn: Anna Wadmark &  
Veronica Eriksson  
Program: Förskolläraryrket,  
LIFÖL-FÖRV





Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXV2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT2023  
Handledare: Kristina Hunehäll Berndtsson  
Examinator: Cecilia Wallerstedt

Nyckelord: Måltidspedagogik, måltidssituation, förskola, pedagog, aktionsforskning, undervisning, förskollärare, utvecklingsarbete

## ABSTRACT

Utvecklingsarbetets syfte är att undersöka pedagogers uppfattning av måltidspedagogik samt det praktiska arbetet kring detta. Vidare är syftet också att genomföra aktioner på en avdelning för att pedagogerna ska ges möjlighet att vidareutveckla måltidspedagogiken. Datamaterial samlades in med hjälp av semistrukturerade parintervjuer med två verksamma pedagoger på en förskoleavdelning i Sverige. Pedagogernas anteckningar under genomförda aktioner användes också som material till studien. Frågeställningarna som denna studie besvarar är följande: *Hur förstår och talar pedagoger om måltidspedagogik? Hur beskriver pedagogerna sitt arbete med måltidspedagogik? Hur kan kompetensutvecklande aktioner förändra pedagogers uppfattningar av måltidspedagogik?* I resultatet framkommer det att pedagogerna inte hade någon tidigare kunskap om måltidspedagogik. Utvecklingsarbetet gör dock att pedagogerna uppmärksammar och ifrågasätter sitt arbetssätt mer. Pedagogerna har tidigare inte arbetat medvetet med måltidspedagogik och det fanns inte någon samsyn kring ämnet. Resultatet visar att barnen möter motstridiga förhållningssätt för att pedagogerna inte har en samsyn. Det krävs ett gemensamt förhållningssätt för att kunna uppnå samsyn och att barnen inte ska möta motstridiga förhållningssätt på avdelningen. Resultatet visar också på att pedagogers bekvämlighet ibland går före barns rätt till en god utbildning genom att tiden inte tas tillvara. Genom kompetensutvecklingen synliggör pedagogerna också positiva sidor med att arbeta aktivt med måltidspedagogik. Pedagogerna menar på att de förändrar sin uppfattning av deras roll som pedagog. Dessutom ser pedagogerna sig som mer närvarande och reflekterar samt ifrågasätter rutinerna mer. Det framkommer också en osäkerhet kring hur det ska kunna arbetas med måltidspedagogik utan en ledning som är stöttande och som inte prioriterar ämnet. Det står inte heller någonting om måltidspedagogik i läroplanen och det gör att pedagoger inte förstår vikten av det.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT .....	1
1. INLEDNING .....	3
1.1 MÅLTIDSPEDAGOGIK.....	3
1.1.1 HISTORISK SYN PÅ MÅLTIDSPEDAGOGIK .....	4
1.1.2 DEFINITION AV MÅLTIDSPEDAGOGIK.....	4
2. SYFTE.....	5
2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
3. TIDIGARE FORSKNING .....	5
3.1 BARNNS TANKAR OCH ERFARENHETER.....	5
3.2 PEDAGOGERS TANKAR OCH ERFARENHETER .....	6
3.3 LÄRARROLLER .....	7
3.4 SOCIAL MILJÖ.....	7
3.5 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING .....	8
4. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH CENTRALA BEGREPP .....	9
4.1 LIVSVÄRLDEN OCH DEN LEVDA ERFARENHETEN .....	10
5. METOD, METODOLOGI OCH GENOMFÖRANDE.....	10
5.1 METODOLOGI - AKTIONSFORSKNING .....	10
5.2 FÖRSKOLAN.....	11
5.2.1 AVDELNINGEN.....	11
5.3 DATAINSAMLINGSMETODER.....	12
5.3.1 GENOMFÖRANDE.....	12
5.4 AKTIONERNA.....	13
5.4.1 INLEDANDE INTERJVU.....	13
5.4.2 HÅRIGA MACKAN.....	13
5.4.3 YTSPÄNNING.....	13
5.4.4 GRÖNSAKSKONST.....	13
5.4.5 AVSLUTANDE INTERVJU.....	14
5.5 TEMATISK ANALYS .....	14
5.6 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET .....	15
5.7 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	15
6. RESULTAT OCH ANALYS.....	16
6.1 TANKAR OCH FAKTA INNAN AKTIONERNA .....	16
6.1.1 LÄRARROLL OCH PEDAGOGERS MEDVETENHET.....	16
6.1.2 MÅLTIDSPEDAGOGIK I PRAKTIKEN.....	17
6.1.3 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA .....	18
6.2 PEDAGOGERS TANKAR KRING AKTIONERNA.....	19
6.2.1 LÄRARROLLER .....	20
6.2.2 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA .....	20
6.3 PEDAGOGERS TANKAR EFTER AKTIONERNA .....	21
6.3.1 LÄRARROLLER .....	21
6.3.2 MÅLTIDSPEDAGOGIK I PRAKTIKEN.....	22
6.3.3 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA .....	23
7. DISKUSSION.....	25
7.1 SAMMANFATTNING AV RESULTAT .....	25
7.1.1 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA .....	25
7.1.2 PEDAGOGERS MÅLTIDSPEDAGOGISKA ARBETE.....	26
7.1.3 KOMPETENSUTVECKLINGENS BETYDELSE FÖR MÅLTIDSPEDAGOGIK .....	26
7.2 SLUTDISKUSSION .....	27
7.3 DIDAKTISKA KONSEKVENSER FÖR YRKESROLLEN .....	28
7.4 VIDARE FORSKNING .....	28



7.5 AVSLUTANDE REFLEKTION .....	29
REFERENSLISTA.....	29

## 1. INLEDNING

Studien handlar om pedagogers uppfattning av måltidspedagogik på en förskola i Sverige. Vidare ser vi på hur pedagoger uppfattar sitt arbete kring måltiderna. Vi som gör studien är två förskollärostudenterna varav en har sju års erfarenhet, och den andra tio års erfarenhet, som barnskötare. Utifrån våra egna erfarenheter på förskolor i dagens samhälle ser vi att förskolans måltider ofta kan bli något som man bara ska ta sig igenom inför nästa moment eller aktivitet. Den pedagogiska atmosfären ser olika ut på olika förskolor och avdelningar. Vissa grupper har ett gott klimat med samspelande atmosfär medan andra kan ha en instabil eller kontrollerande atmosfär. Detta kommer att påverka måltidssituation och pedagogers förhållningssätt till måltidspedagogik (Johansson, 2016). Pedagoger har en stor inverkan på barnen utifrån att måltider handlar om så mycket, bland annat interkulturalitet och sociala koder (Riddersporre & Stier, 2021). Det ser också väldigt olika ut kring kompetens och engagemang gällande måltidspedagogik. Ytterligare kan vi se att det ser väldigt olika ut kring arbetet med måltidspedagogik på förskolor, men även att det är stora skillnader även mellan avdelningar på samma förskola (González Lönnqvist, 2020). Därför vill vi undersöka vad pedagogers uppfattningar av måltidspedagogik är.

Uppemot 15 timmar varje vecka sitter barn och vuxna ner för att äta tillsammans i förskolan. Det är många timmar som kanske inte alltid nyttjas rent pedagogiskt i den utsträckning som de hade kunnat och bör nyttjas (González Lönnqvist, 2020). Pedagogers inställning till måltidspedagogiken, måltider och hur de hanterar dessa kommer att få ett stort inflytande på barns upplevelser och därmed också påverka barnen i hög grad (Smidt, 2003). Intresset för att skriva om måltidspedagogik kom utifrån att vi under ett och ett halvt år på förskolläroutbildningen har suttit i oändligt många diskussioner som handlar om just detta ämne med våra kurskamrater. Ändå berörs inte måltidspedagogiken i kursplanerna. Vi har också förstått att många som arbetar inom förskolan inte vet vad måltidspedagogik innebär eller hur man kan arbeta med den.

I förskolans läroplan nämns inte begreppet måltidspedagogik, detta är inbakat i omsorgen, utvecklingen och lärandet. Enligt 8 kap. 2 § i skollagen ska omsorg, utveckling och lärande bilda en helhet i förskolans verksamhet (SFS 2010:800). Det är av stor vikt att pedagoger i förskolan är medvetna om och förhåller sig till sin professionella roll vid måltider. För att det ska bli bra pedagogiska måltider krävs det ett stort engagemang, kompetens samt en samverkan och samsyn kring måltiderna (Livsmedelsverket, 2016). Måltidspedagogik är inget tillägg eller projekt i förskolan, det är ett förhållningssätt och ett tillvaratagande för lärande och utveckling (Sepp, 2017). Livsmedelsverket råder förskolor att ta tid att diskutera förhållningssätt och måltidsrutiner, men görs detta? Hur insatta är egentligen förskolans pedagoger i livsmedelsverkets råd? (Livsmedelsverket, 2016).

### 1.1 MÅLTIDSPEDAGOGIK

Detta utvecklingsarbete handlar om måltidspedagogik. Därför har vi i denna del valt att skriva om måltidspedagogik utifrån ett historiskt perspektiv samt en längre definition av vad måltidspedagogik är.

### 1.1.1 HISTORISK SYN PÅ MÅLTIDSPEDAGOGIK

Maten och måltiden har genom åren varit ett viktigt ämne i förskolans verksamhet. På 1800-talet hette det inte dagis eller förskola utan krubban. Där fanns det ett stort mål att sänka barnadödligheten som var hög på grund av fattigdom. Barnen fick inte i sig tillräckligt med mat. Den mat som de åt var en hälsofara och eftersom den inte var näringsrik blev många barn undernärda. Det stora målet var att de fattiga barnen skulle få mat, men också att alla barnen skulle lära sig bordsskick. I Sverige hade den tyska pedagogen Friedrich Fröbel en stor inverkan på barnkrubborna. Hans utgångsläge var att varje individ är unik och har rätten till vård och utbildning. Frøbels pedagogik var dominerande på 1900-talet. Barnträdgårdarna, som Frøbels förskola kallades, hade egna odlingar. De arbetade i pedagogiska teman, från frö till tallrik. Barnen besökte bondgårdar vilket skulle lära barnen hur ost och smör blir till, det vill säga hur dessa processer gick till (Sepp, 2013).

Hur man såg på förskolan var rätt oförändrad fram till 1968. Pedagogerna skulle då vara förebilder vid måltiderna för barnen, då skulle pedagogen sitta med vid måltiden och prata om råvarorna och bordsskick. År 1985 beslutade riksdagen att det skulle satsas på ett nytt traditionellt program i förskola som skulle vara för alla barn. År 1998 tillkom läroplanen i den svenska förskolan, men det måltidspedagogiska begreppet hade vid det här laget ännu inte kommit till. Pedagogisk måltid var dock något man talade om, detta handlade då om att pedagoger fick äta till en billigare peng. Idag handlar inte begreppet om pengar utan berättar bara att pedagoger äter med barnen (Sepp, 2013).

### 1.1.2 DEFINITION AV MÅLTIDSPEDAGOGIK

Måltidspedagogik är ett relativt nytt begrepp och handlar om att integrera mat och måltider i det pedagogiska arbetet, i allt från den pedagogiska måltiden och de vuxnas förhållningssätt till hur man kan arbeta med läroplanens mål med hjälp av mat och måltider. (Livsmedelsverket, 2016, s. 13)

Denna kortare definition av måltidspedagogik är utifrån Livsmedelsverkets *Nationella riktlinjer för måltider i förskolan* (2016).

Måltidspedagogik är ett förhållningssätt som handlar om att ta tillvara tillfällena för lärande i förskolan. Vi kopplar det till måltidsmedvetenhet, det vill säga lärande kring, om och med mat. Måltidspedagogiken ska interageras i förskolans pedagogiska verksamhet och ska ligga i linje med förskolans läroplan. Måltider på förskolan är viktiga för att ge barnen en positiv inställning till maten, här behövs pedagoger som stöd men även som förebilder (González Lönnqvist, 2020). Genom att tillsammans uppleva mat skapas möjligheter för samtal, naturliga samtal där barnen får dela sina upplevelser med stöd och vägledning av pedagoger. Närvarande och inlyssnande pedagoger kan leda barn i samtal inom olika områden så som måltidsmiljö, miljömedvetenhet och hälsa. Skapandet av positiva måltidsupplevelser är målet, där pedagoger ser alla barn (Dahlbeck & Westlund, 2019).

Måltidspedagogik rör allt i matens väg, från frö, vägen till att råvaror blir mat, tillagningssätt, aktiviteter som rör mat på något sätt och vår tid vid bordet ätandes mat tillsammans med barnen (González Lönnqvist, 2020). Saperemetoden innebär att barnen får uppleva mat med alla sina sinnen (Sepp, 2017). Sinnena utmanas när vi äter och detta är något som bör uppmärksammas för att barnen ska få ett lustfyllt lärande (González Lönnqvist, 2020).

Omsorg är också en del av måltidspedagogiken. Läroplanen säger att "omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet" i förskolan (Skolverket, 2018). Utifrån omsorgen kan vi ta

måltidspedagogiken till lärsituationer. Till exempel kan vi diskutera frågor med barnen; “Tyckte du om maten?” “Vad smakade den?” “Gillade du smaken?” Genom dessa frågor visar vi att vi bryr oss om barnets smakupplevelser utan att lägga någon vikt vid att något skulle vara rätt eller fel upplevelse av maten. Hur pedagoger väljer att agera och prata samt vilket kroppsspråk de har skapar stor betydelse för om måltiden blir en trevlig stund eller en stund fylld av maktkamper. Måltidspedagogik kan även ses som ett lärande mellan råvara och människan. Genom ett gott förhållande till råvaror får barnen positiv och större förståelse av råvaror. Detta kopplas vidare till en kunskap om hållbar utveckling (González Lönnqvist, 2020).

Barn behöver oss vuxna som förebilder vid måltider, därför behöver vi se värdet i måltiderna. Allt från att barnet får utmana sina smakpreferenser till att kunna få utveckla sin självständighet. Barnet behöver få misslyckas, exempelvis att hälla upp vatten själv. Genom att vi låter barnen prova, misslyckas och lyckas stöttar vi de i sin självständighetsutveckling (Sepp, 2013). För att måltidspedagogiken ska fungera behöver pedagoger reflektera över miljön kring måltiderna. Vidare behöver pedagogerna ha ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam kunskapsyn samt syn på utbildning (Wallin, 2023).

## **2. SYFTE**

Syftet med detta utvecklingsarbete är att med utgångspunkt i en fenomenografisk ansats undersöka hur pedagoger förstår och talar om måltidspedagogik samt hur pedagoger uppfattar sitt praktiska arbete kring förskolans pedagogiska måltider. Vidare är syftet att genomföra kompetensutvecklande aktioner för att utveckla måltidspedagogiken på förskoleavdelningen.

### **2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR**

Hur förstår och talar pedagoger om måltidspedagogik?

Hur beskriver pedagogerna sitt arbete med måltidspedagogik?

Hur kan kompetensutvecklande aktioner förändra pedagogers uppfattningar av måltidspedagogik?

## **3. TIDIGARE FORSKNING**

I detta avsnitt sammanfattas tio peer-reviewed granskade studier. Dessa vetenskapliga artiklar och avhandlingar har vi letat fram genom Göteborgs Universitetsbibliotek och deras sökfunktion “supersök” som söker genom flera olika databaser, bland annat Scopus. Vi har använt dessa engelska sökord för att hitta studierna i databasen; “school lunch”, “preschool”, “teachers perceptions”, “pedagogy”, “teaching”, “school meal”, “meal education”, “food education”, “pedagogic meal” samt “mealtime”. Studierna är i detta avsnitt tematiserade i fyra underrubiker vilka är följande; *Barns tankar och erfarenheter*, *Pedagogers tankar och erfarenheter*, *Läraryrket* samt *Social miljö*.

### **3.1 BARNES TANKAR OCH ERFARENHETER**

I en svensk studie av Wesslén m.fl. (2002) undersöktes förskolebarns matvanor och deras måltidssituation samt de faktorer som kan komma att påverka barn matintag. Det genomfördes 22 olika fokusgruppsintervjuer med barn i åldrarna 3-5 år. Dessa barn gick på tolv olika förskolor och totalt var det 103 barn som deltog i studien. Fokusgruppsintervjuernas fokus var att utforska hur barn tänker och gemensamt reflekterar över mat. Resultatet visar på

att barn ofta känner att de inte gör egna val gällande vad de ska äta i förskolan. Förskolebarnen kopplar också mat och ätande med regler som de vet finns och förväntas följa under måltiderna. Detta gäller både bordsskick men även sociala regler som att hålla ljudvolymen nere. Vissa av barnen i studien levde med uppfattningen att de behöver äta upp allt på tallriken medan andra sa att de äter så mycket de vill och orkar och att det är okej att lämna kvar mat på tallriken. Forskarnas slutsats är att barn associerar mat och måltider med många regler och bestämmelser. Vidare visar resultatet att barn ser mat som en maktsymbol där det är vuxna som fattar beslut och bestämmer kring maten och måltidssituationen.

Berggren m.fl. (2020) studerade barns levda erfarenheter av skollunchen i Sverige. Detta gjordes genom skrivna empati-baserade berättelser av 171 barn mellan 10-11 år. Barnen tillhörde 14 olika klasser från nio olika skolor. Den sociala interaktion barn skrev om i sina berättelser bestod oftast av andra barn. Vissa barn i denna studie beskrev sociala möten med pedagoger och andra vuxna. Dessa interaktioner beskrevs till stor del som negativa, strikta och kommenderande. Överlag kunde resultatet utläsas som att det inte fanns speciellt många vuxna närvarande under skollunchen. Dessa berättelser visade på att harmoni mellan fysiskt och socialt utrymme verkar positivt på barn. Med det fysiska utrymmet menas exempelvis att sitta tillsammans med någon, ljudvolym och tid. Negativ måltidsupplevelse blir när det skapas en spänning mellan det fysiska och sociala. Detta är något som bör ses över vid planerande av måltider, design av måltidsmiljö och alla rutiner runt omkring.

### **3.2 PEDAGOGERS TANKAR OCH ERFARENHETER**

Sepp m.fl. (2006) genomförde en studie för att identifiera pedagogers inställning till mat och måltiders roll på förskolor i Sverige. Detta gjordes genom intervjuer på tolv förskolor där totalt 34 anställda deltog. De intervjuade tillhörde tre olika professioner; rektorer, förskollärare och barnskötare. Dessa benämns gemensamt som personal. Resultatet visar på att det inte fanns någon större skillnad i de olika professionernas uppfattning. Vidare visar resultatet att personalen hade starka åsikter kring hur måltiderna samt måltidspedagogiska aktiviteter ska integreras i det dagliga arbetet på bästa sätt. Dock uttrycker personalen en osäkerhet kring hur detta ska fungera. De menar på att det inte finns tillräckligt med personal för att genomföra måltidspedagogiska aktiviteter så som exempelvis bakning. Personalen reflekterade även kring om det istället handlade om en planeringsfråga samt prioriterande av andra aktiviteter och händelser. Personalen ansåg att de inte hade tillräckligt med kunskap om ämnet måltidspedagogik. Samtidigt uttryckte de flesta av personalen ändå att de hade en klar uppfattning om vad det innebär att hålla i en pedagogisk måltid.

I en svensk studie av Berggren m.fl. (2021) undersöktes lärares upplevelser av skolluncher. 3629 lärare i grundskolan (åk 1-9) deltog i studien genom att besvara ett frågeformulär med fokus på lärares attityd till skollunchen som pedagogisk måltid. Det fanns fasta frågor med undantag för sista frågan där lärarna fick möjligheten att kommentera eller tillägga något speciellt. Resultatet av frågeformuläret visade på att de deltagande lärarna kunde se potentialen gällande den sociala interaktionen och var positiva till att träffa eleverna i en mer informell vardagssituation. Det lyftes av en del lärare att lunchsituationen borde ses som en paus för eleverna men även till viss del en paus för lärarna. Dessa lärare påpekar att lunchen ändå är en lärandesituation men mer gällande att öva på sociala förmågor och färdigheter. Resultatet visar även på att lärarna menar att det finns en slitning mellan vad som är idealiskt och hur verkligheten faktiskt ser ut. Lärarna ser olika hinder för att få en optimal måltid med aktiva deltagande lärare som nyttjar rutinsituationen som en lärandesituation. De menar på att tid, lön samt arbetsmiljön inte blir hållbart. Lärarna styrker detta med att lyfta sina rättigheter

och behov som anställda. Ett stort hinder är just att få till det med arbetstid och rast samt att måltiden ofta blir en stressfull, högljudd situation.

I Waling och Olsson (2017) kvantitativa studie var syftet att undersöka hur ofta pedagoger äter tillsammans med elever under lunchen. Vidare var syftet att höra pedagogernas inställning till om lunchtillfällena i skolan ska användas för att nå utbildningsmålen i läroplanen. Det studerades huruvida pedagogerna ser sig själva som förebilder under skollunchen och i vilken utsträckning. Studien baserades på en enkät som 3629 pedagoger i svenska skolor svarade på. Resultatet visade att 90% av pedagogerna äter tillsammans med elever en eller fler dagar under en vecka. 72% av pedagogerna tyckte att skollunchen skulle vara en del av utbildningen medan resterande 28% ansåg att lunchtillfället skulle vara en paus från utbildningen. Majoriteten av pedagogerna menade på att skollunchen kan bli användbar för att lära ut kring global hållbarhet samt hälsa. Dock fanns det delade meningar kring huruvida lunchtillfällena kan användas för att lära ut fundamentala värden. Den största delen av pedagogerna såg sig själva som förebilder under skolluncherna. Waling och Olsson föreslår att en utbildande del av skolans måltider ska implementeras i läroplanen, Lgr22.

### 3.3 LÄRARROLLER

Osowski m.fl. (2013) analyserade i sin studie hur pedagoger agerar i interaktion med barn under måltider i förskola och skola. Detta gjordes genom observation, intervjuer samt fokusgruppsintervjuer på tre skolor. Resultatet visar på att pedagoger antog en av tre roller som i studien nämns som "den sociala läraren", "den lärande läraren" och "den undvikande läraren". Studiens resultat visar också att för att det ska kunna bli en god pedagogisk måltid krävs det att lärare är utbildade inom ämnet. Samtidigt finns det ett behov av att pedagogers medvetenhet om hur deras beteende påverkar barnen behöver utvecklas. Utifrån de olika rollerna pedagogerna tog och resultatet som framkom i studien summerade Osowski m.fl. ett ramverk de kallar "Adult- to- Child-oriented Teacher Role Framework for School Meals" (ACTS). Osowski m.fl. menar på att ACTS-ramverket kan bli ett användbart verktyg i utvecklingen.

I en dansk observationsstudie av Andersen m.fl. (2017) undersöktes hur motstridiga förhållningssätt kring måltiden återspeglar sociala och kulturella förväntningar på barn vid måltider. Resultatet visar på att barn möter dessa motstridiga förhållningssätt och för att synliggöra detta introducerade forskarna en analytisk modell. Denna modell synliggör hur olika typer av pedagoger förhåller sig vid måltidssituationen. Forskarna menar på att denna analytiska modell med fördel borde finnas tillgänglig för att stötta pedagoger i sitt utvecklingsarbete gällande måltidspedagogik i förskolor. Modellen visar på fyra olika fält där pedagoger kan befinna sig. Antingen är en pedagog mer auktoritär eller mer demokratisk. En auktoritär pedagog är mer bestämd och har förutbestämda regler och tankar om måltidssituationen där det är viktigt att barn lär sig bordsskick, det ska vara ordning och reda samt att barnen ska smaka allt. Den demokratiska pedagogen är mer lekfull, förklarande och anpassar sig mer efter barnen. Den pedagogen är också mer involverad och engagerad i måltiden och individerna som sitter runt bordet.

### 3.4 SOCIAL MILJÖ

Syftet i en studie av Sepp och Höijer (2016) var att utforska upplevelser och meningen som pedagoger har gällande involvering av mat som en del av lärande under planerade lärtillfällen. Detta genomfördes på 14 förskolor med 131 pedagoger genom 20 semistrukturerade individuella intervjuer samt gruppintervjuer med 45 pedagoger. Tio av dessa intervjuer valdes

ut för analys och i resultatet framkommer det att både barn och pedagoger utvecklar ett större sensoriskt språk. Vidare visar resultatet att barnen fick en mer positiv inställning till att smaka på mat samt att pedagogerna fann nya möjligheter att arbeta tvärvetenskapligt. Det krävs en stöttande organisation samt en engagerad och trygg pedagog för att måltidspedagogiken ska bli meningsfull för lärande i förskolan. Sepp och Höijer påpekar att det krävs en holistisk förståelse av mat för att det ska fungera långsiktigt som en naturlig del av förskolans vardag.

Hallam m.fl. (2016) genomförde en studie i USA där syftet var att identifiera de sociala miljöer som uppstår under rutinsituationer i förskolan. Elva barn mellan 1-3 år gamla observerades på fyra avdelningar på tre olika förskolor i Tennessee, USA. I denna delstat finns ett kvalitetssystem där förskolan kan ha 1-3 stjärnor beroende på hur bra den är. De tre förskolor som observationerna genomfördes på hade alla 3 stjärnor, och var därmed högst rankade. Observationerna som gjordes följde ett barn från det att barnet kom till förskolan till dess att barnet somnade på vilan. Observationernas fokus låg på måltidssituationerna frukost samt lunch. Resultatet visade på att barn får relativt lite interaktion vid måltiderna samt att det är mycket stora skillnader mellan hur mycket uppmärksamhet olika barn får vid måltider. Studien visar också på att måltiderna är relativt tysta och består av få konversationer med samt respons till barn.

I en norsk observationsstudie av Klette m.fl. (2018) var syftet att se kvaliteten av den interaktion som sker mellan pedagog och småbarn under måltidssituationer på förskolor. Tretton barn i 1,5 års ålder på elva olika förskolor deltog i studien. Barnen tillhörde alla samma kommun men kom från olika socioekonomiska områden. Tretton pedagoger deltog också i studien och observerades som varje barns närmsta pedagog. De deltagande pedagogernas utbildning varierade från utbildad till att ha tre års utbildning bakom sig. Måltiderna videofilmades för observation, men även den förberedande tiden innan måltiden skulle starta observerades.

Observationerna analyserades i olika kategoriseringar; struktur, relationellt klimat, pedagogs känslighet samt barns samarbete, språkligt stöd, främjande av utforskande. Resultatet visade på att pedagoger ofta lägger fokus på att servera maten och att interaktionen mellan barn och pedagog blir begränsad på grund av detta. Därmed blir det inte det tillvaratagandet på situationen med positiva utbyten mellan parterna. Dessutom visar resultatet på att struktur är viktig för att pedagogerna ska kunna spendera tid med barnen istället för att resa sig och hämta saker och dylikt. Brist på struktur leder också till att pedagogerna inte uppmärksammar barns uttryck och behov under måltiden. Endast tre av de tretton deltagande pedagogerna delade positiva upplevelser med barn och hade en lekfull inställning. Vidare visar resultatet att barnen oftast lämnades till att äta på egen hand samt fick få möjligheter att interagera med pedagogen. Studien visar på att förskolans rutinsituationer så som måltiden behöver tas tillvara på och ses som en möjlighet. Vidare behöver pedagoger reflektera över sitt arbetssätt, skapa positiva upplevelser för barnen samt mer interaktion mellan pedagog och barn.

### **3.5 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING**

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att barn i både förskola och skola associerar måltider med regler och att det är vuxna som bestämmer dessa. Skolelever har beskrivit sina interaktioner med vuxna kring måltider till stor del som negativa. Forskare menar att vuxna behöver vara mer närvarande, planera måltider, planera miljön kring måltiderna och planera rutinerna kring dessa. Genom att involvera mat som en del av lärtillfällen utvecklar barn en

mer positiv inställning till att prova ny mat. Pedagoger hittade också nya vägar att kunna arbeta tvärvetenskapligt genom att lyfta in mat som en del av undervisningen. För att måltidspedagogiken ska fungera som en naturlig del av verksamheten menar forskare på att organisationen bakom pedagogerna som arbetar med det måste vara stöttande. Pedagogen i sin tur behöver vara engagerad och trygg i sitt uppdrag och kunnig inom ämnet (Wesslén m.fl., 2002; Berggren m.fl., 2020).

Forskning visar också att pedagoger har inte tillräckligt mycket kunskap för att kunna bygga vidare och hålla måltidspedagogiken som ett förhållningssätt i verksamheten. Pedagoger ser det som svåruppnått att integrera måltidspedagogiska aktiviteter i vardagen. De påpekar även att det finns en slitning i hur det hade kunnat se ut idealiskt men att verkligheten påverkas av faktorer som gör att det inte går att bedriva måltidspedagogiskt förhållningssätt i den utsträckning som önskat. Pedagoger menar också att det är en tuff arbetsmiljö vid måltider med stress, många barn ska hinnas med samt att det ofta är hög ljudnivå. Samtidigt ser pedagoger sig själva som förebilder under måltidssituationer. Forskare anser att en utbildande del av måltiderna bör implementeras i läroplaner för förskola och skola (Sepp m.fl., 2006; Berggren m.fl., 2021; Waling och Olsson, 2017).

Det finns olika lärarroller att anta under måltider och gällande måltidspedagogik. Forskare menar att det krävs pedagoger som är utbildade inom måltidspedagogik för en positiv atmosfär som ska ge barn lustfyllt lärande. Vidare finns det ett behov att pedagoger behöver bli medvetna om hur deras beteende påverkar barnen. En studie visar på att barn möter motstridiga förhållningssätt vid måltider under sin förskolevistelse samt att det ser väldigt olika ut hur pedagoger förhåller sig till barn under måltid. Förskolor kan använda sig av modeller som visar olika lärarroller för att uppmärksamma pedagoger på att de finns. Modellerna kan även användas som underlag för reflektion och diskussion gällande var pedagoger befinner sig och om det är något som skulle behöva förändras för att ändra lärarrollen en pedagog har till det bättre (Osowski m.fl., 2013; Andersen m.fl., 2017).

Studier visar att det ofta är dåligt med interaktion mellan pedagog och barn vid måltiderna samt att barn får olika mycket uppmärksamhet. Pedagoger lägger ofta sitt fokus på att servera maten och därav blir interaktionen med barnen begränsad. Det är viktigt att det finns en god struktur kring måltiderna för att pedagogerna ska ges tid att spendera med barnen. Pedagoger behöver reflektera över sitt arbetssätt, struktur samt förhållningssätt för att skapa en positiv måltidssituation tillsammans med barnen (Sepp och Höijer, 2016; Hallam m.fl., 2016; Klette m.fl., 2018).

Den tidigare forskning som presenterats här visar att det finns ett behov av fler studier inom ämnet måltidspedagogik. Dessa studier behövs för att visa att måltidspedagogik är ett relevant och aktuellt ämne samt för att Sveriges förskolor ska kunna arbeta likvärdigt med detta. Därför blir vårt utvecklingsarbete viktigt, för att visa på pedagogers uppfattning av måltidspedagogik och hur den kan förändras till något bättre.

#### **4. TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH CENTRALA BEGREPP**

Teori i vetenskapliga studier fungerar som ett systematiskt perspektiv som stöttar hur vi studerar olika fenomen. Teorin har en genomgående betydelse i studier. Den formar vår studie och gör att vi ser ämnet från ett perspektiv (Åkerblom et al., 2020). Den teoretiska utgångspunkt vi utgår från är *fenomenografi*. Detta för att vi vill tolka fenomenet och de variationer som uppkommer i pedagogernas svar för att komma åt det centrala för våra



frågeställningar. Vi vill studera hur det ser ut på förskolan genom att ta reda på pedagogernas uppfattning kring ämnet måltidspedagogik. Vidare vill vi synliggöra skillnaderna mellan pedagogernas uppfattningar innan och efter aktioner genomförts (Eriksson Barajas et. al., 2013).

Det som undersöks med fenomenografi som teoretisk utgångspunkt är människans uppfattning av ett fenomen. Antal personer i en fenomenografisk undersökning kan variera. Det viktiga är att skillnaderna i uppfattning uppmärksammas. Uppfattningar varierar och olika personer uttrycker sig på olika sätt. I denna studie får vi ta del av pedagogernas språkliga uttryck. Det blir viktigt att deltagarna i studien har fokus på samma fenomen för att kunna se variationen i uppfattning (Svensson & Åkerblom, 2020). I denna studie är målet att utforska pedagogers uppfattning om måltidspedagogik.

#### **4.1 LIVSVÄRLDEN OCH DEN LEVDA ERFARENHETEN**

*Uppfattning* i vår studie, innebär pedagogers egna upplevelser och tolkningar av vad som sker i en situation kring olika måltidspedagogiska aktiviteter. Vi har alla kvalitativt olika uppfattningar av olika situationer (Åkerblom et al., 2020). En uppfattning av en person är ett sätt att erfara och förstå något. Uppfattningar kan skilja sig åt, frågar du flera personer om samma sak kommer du garanterat få olika svar tillbaka. Detta eftersom en uppfattning av en situation ser olika ut för varje individ (Fejes & Thornberg, 2019). Med uppfattningar menas många gånger det som är underförstått. Alltså sådant som det inte finns ett behov av att säga eller inte säga. Detta på grund av att uppfattningarna är grunden, referensramen, som vi ackumulerat vår kunskap i. På denna grund konstruerar vi sedan våra resonemang (Kroksmark, 2007).

Inom fenomenografi syftar levd erfarenhet på hur något uppfattas och tolkas utifrån ens eget individuella sätt att befinna sig i en situation. Den fenomenografiska didaktiken tar sin utgångspunkt i den så kallade vardagsvärlden, vilket menas med levd erfarenhet (Kroksmark, 2007). Fenomenografin fokuserar på den praktiska livsvärlden och detta innebär att vi utgår från det som sker och vårt unika uppfattande av detta. Människans vetande kan inte övervinna livsvärlden och vi kan inte veta mer om vår verklighet än verkligheten som är självupplevd. Det innebär att en individ inte kan veta mer om sin värld än utifrån dennes egna perspektiv och levda erfarenheter (Kroksmark, 2007). Livsvärlden är något som varje individ erfar personligt, och denne är enskilt beprövad, men den är också en värld som vi delar med andra individer. Livsvärlden i vår studie blir en förutsättning för att begripa individers liv samt deras erfarenheter (Åkerblom et al., 2020).

#### **5. METOD, METODOLOGI OCH GENOMFÖRANDE**

I detta kapitel kommer vi framföra vad aktionsforskning innebär. Vidare beskrivs förskolan samt avdelningen och deras förutsättningar. Vi går också igenom de aktioner som genomförts på förskolan. Fortsättningsvis förklaras vilka datainsamlingsmetoder samt vilken analysmetod vi använt i studien. Det finns också en del av detta kapitel som handlar om vår studies tillförlitlighet samt forskningsetiska överväganden.

##### **5.1 METODOLOGI - AKTIONSFORSKNING**

Aktionsforskning är en sorts praktikinära forskning som innebär att en tar vetenskap till hjälp för att utveckla en identifierad problematik i sin verksamhet. Aktionsforskningen syftar till att se framåt. Det är ett samarbete mellan forskare och praktiker, här finns ett antagande om att



det är pedagogen som är mest lämplig att påvisa problemområde eftersom pedagogen har kunskap om sin egen verksamhet (Rönnerman, 2020). Spiralprocessen grundar sig i ett problem som undersöks och utforskas. I spiralen finns fyra olika steg; planera, agera, observera och reflektera. I detta följer man alltså något genom observation som leder till nya frågor och då krävs det också att nya aktioner genomförs för att besvara dessa. I denna spiral granskas verksamheten kritiskt av praktiker och forskare. Pedagogen är en aktör i utvecklingen och forskningen av sin egen verksamhet genom aktionsforskning (Rönnerman, 2016).

Aktionsforskningsprojekt startas upp med en kartläggning av verksamheten. Därefter behöver det bestämmas vad som är i behov av förbättring. Sedan planeras en aktion som genomförs i verksamheten. För att kunna följa den processen används olika metoder, exempelvis att skriva anteckningar. Resultaten som framkommer ur aktionerna sorteras och skrivs sedan fram. Dessa resultat ska sedan reflekteras, tolkas och analyseras i relation till tidigare forskning, teori och utifrån relevant analysmetod (Rönnerman, 2020).

## **5.2 FÖRSKOLAN**

Förskolan vi genomfört denna studie på ligger i en förort till en storstad i Sverige. På denna förskola finns det inte någon direkt medvetenhet kring måltidspedagogik. Ämnet har inte bearbetats på arbetsplatsen vilket gör att det finns en brist på kompetens. Avdelningsvis har pedagogerna aldrig pratat ihop sig kring måltidspedagogiken och därför finns det inte heller några gemensamma mål eller sociala regler för hur spontan man kan vara i sin måltidspedagogik. Det finns alltså ingen samsyn inom ämnet. Avdelningarna kan ibland titta på en grönsak, prata om den och smaka på den, så det finns lite av saperemetoden som används i pedagogiken (Sepp, 2017). Hur det skulle göras har dock inte diskuterats utan detta med att undersöka grönsaker var ett initiativ från kockens sida.

Det finns inte samma regler för alla barn heller, då pedagogerna inte har skapat sig en samsyn och alla sitter vid bestämda bord. Detta medför att en pedagog och de barnen vid dennes bord har vissa regler medan ett annat bord har andra regler. Exempel på detta kan vara att barnen vid ett bord får upplagt allt på sin tallrik utan krav på att äta upp medan vid ett annat bord väljer barnen helt själva vad de vill lägga upp men bör/måste äta upp allt innan de går ifrån.

Kompetensen på förskolan ser väldigt olika ut. Det finns inte heller något utrymme för kollegialt lärande och kunskapen som en person besitter delas inte med andra på förskolan. Förskolans frukost äts med blandade grupper. Här är det också olika pedagoger varje morgon. Eftersom det inte finns något gemensamt förhållningssätt kan barnen inte förvänta sig någonting för det finns inga gemensamma regler. Barnen har lärt sig vem de ska vända sig till för att få ett svar de är nöjda med.

### **5.2.1 AVDELNINGEN**

På förskolan jobbar avdelningarna med homogena åldersgrupper. Pedagogerna följer sin barngrupp från ett till fem års ålder. På avdelningen där vi valt att genomföra denna studie på har de jobbat tillsammans som ett team i snart fyra år. Avdelningen består av två pedagoger. En av dessa är förskollärare, Maria, som tog sin förskollärarexamen år 2011 samt har en lärarexamen för förskoleklass upp till årskurs 6. Den andra pedagogen, Ylva, är utbildad barnskötare sedan 2014. Barnen på avdelningen är 4-5 år gamla.

Ylva var med och skolade in barnen när de började förskolan vid ett års ålder. Maria började arbeta med Ylva och denna grupp när barnen var två år gamla. Den tredje personen som ska tillhöra arbetslaget har varierat under åren då det varit en del sjukskrivningar och några som slutat. Ylva och Maria har därför blivit väldigt tajta och sammansvetsade vilket har medfört en trygg barngrupp som pedagogerna har roliga och lärorika stunder tillsammans med. Maria och Ylva har inte jobbat aktivt med måltidspedagogik. De har gjort det de tror förväntas av dem, då måltidspedagogik inte uppmärksammat på ett tydligt sätt i läroplanen. Läroplanen är den de utgår och arbetar ifrån och därför hamnar måltidspedagogik i skymundan.

### **5.3 DATAINSAMLINGSMETODER**

Den datainsamlingsmetod som användes i detta utvecklingsarbete var parintervjuer. Dessa gjordes genom en semistrukturerad intervju med fyra intervjufrågor som en bas; “Har ni tidigare fått kompetensutveckling kring måltidspedagogik?”, “Hur ser ni på måltidspedagogik och vad det innebär?”, “Hur arbetar ni med måltidspedagogik idag?” samt “Vad hade ni behövt för att arbeta mer med måltidspedagogik?”. Intervjuerna var öppna för att pedagogerna själva skulle få möjlighet att definiera och berätta om deras egna uppfattningar. Svaren följs upp med följdfrågor (Åkerblom et al., 2020). Urvalet var alla pedagoger på en avdelning på en utvald förskola (Barmark & Djurfeldt, 2020). Med hjälp av denna typ av datainsamling kan vi kartlägga pedagogernas uppfattningar både innan genomförandet av aktionerna och efteråt för att se utveckling i deras uppfattning (Åkerblom et al., 2020). Pedagogerna fick sedan skriva anteckningar utifrån aktionerna för att direkt få ner sina tankar på papper efter de olika aktiviteterna genomförts (Nylund m.fl., 2016).

#### **5.3.1 GENOMFÖRANDE**

Förskolans rektor blev informerad om studien vi önskade genomföra och gav sitt godkännande till detta. Därefter lämnade vi ut samtyckesblanketter till pedagogerna på avdelningen. Det var tänkt att studien skulle baseras på tre pedagoger men på grund av en förlängd sjukskrivning har endast två pedagoger deltagit. Vi hade tänkt genomföra fokusgruppsintervjuer men på grund av detta genomfördes istället parintervjuer (Dahlin-Ivanoff, 2022). Vi inledde vår studie med att samla in datainsamlingsmaterial i form av en parintervju med pedagogerna på vår utvalda avdelning. Detta var tänkt att ske fysiskt på förskolan men vi fick snart inse att tiden inte räckte till om vi skulle behöva resa till förskolan för att genomföra detta på plats. Därför genomfördes den över zoom. Vid denna intervju antecknade vi vad pedagogerna sa. Denna intervju varade i ungefär 40 minuter.

Efter intervjun berättade vi för pedagogerna att vi valt ut tre måltidspedagogiska aktiviteter som aktioner de skulle komma att få genomföra i barngrupp. Vi förklarade hur aktiviteterna går till sedan skickades dessa till pedagogerna på mail. Därefter fick pedagogerna ungefär en månad på sig att genomföra dem på avdelningen. Vi förklarade att det var önskvärt om de hann med att genomföra varje aktivitet två gånger men hade förståelse för om det inte var möjligt. Pedagogerna skrev dagboksanteckningar utifrån hur de tänkte kring måltidspedagogik och hur de har upplevde aktiviteterna samt vad detta skapade för nya tankar kring ämnet. När alla aktiviteterna genomförts träffades vi åter igen på zoom för en parintervju. Denna intervju spelades in och varade i ungefär 45 minuter.

Det som gick mindre bra med genomförandet var att vi inte spelade in den första parintervjun (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2022). Om vi hade gjort det hade vi troligtvis känt oss mer involverade i samtalet och dessutom hade vi haft mer datamaterial att utgå ifrån. Det fanns också en mindre bra del i genomförandet av pedagogernas anteckningar. Det kan ha brustit i

vår kommunikation med pedagogerna eller så hade de helt enkelt inte tid att anteckna efter varje aktivitet. Anteckningarna vi fick gav en mer övergripande bild av deras tankar kring alla aktiviteterna. De hade alltså inte gått in på några detaljer vilket gjorde att detta material inte blev så användbart som vi önskat.

## **5.4 AKTIONERNA**

Våra valda aktioner innefattar att vi har gett avdelningen och pedagogerna tre praktiska måltidspedagogiska aktiviteter att genomföra i barngrupp. Hur dessa aktiviteter går till beskrivs nedan.

### **5.4.1 INLEDANDE INTERJUVU**

För att ta reda på var pedagogerna befinner sig i sina tankar kring måltidspedagogik och hur de ser på sitt praktiska arbete med detta hölls den inledande parintervjun först. I denna öppna intervju fick pedagogerna dela sina uppfattningar.

### **5.4.2 HÅRIGA MACKAN**

Den första aktiviteten kallas för “den håriga mackan”. Denna aktivitet kan med fördel göras vid frukost eller mellanmål en dag när det serveras mackor men kan även göras som fristående måltidspedagogisk aktivitet. Pedagogen förbereder olika pålägg, frukt, grönsaker samt bröd. Här kan man välja beroende på tid och antal barn om barnen ska vara delaktiga och skära och dela frukt och grönsaker eller om det är något pedagogen förbereder innan. Med maten kan barnen sen skapa egna mackor som ser ut som ansikten. Detta görs alltså genom att alla får en brödbit och sedan får se lägga pålägg, frukt och grönsaker på mackan i olika konstellationer så att det skapas ögon, mun, hår, öron och näsa (Sepp, 2017). Aktiviteten bjuder bland annat in till att prata om att vi ser olika ut, känslor, smakupplevelse och matematik (Skolverket, 2018). Vad man pratar om och lägger fokus på beror på barnens intresse och vad som händer under er stund tillsammans.

### **5.4.3 YTSPÄNNING**

I denna aktivitet får barnen uppleva den kemiska reaktionen när kanel möter vatten. Pedagogen förbereder med två glas med vatten. Tillsammans med barnen sätter de sig med dessa två vattenglas. Först ställer vi en hypotes tillsammans, vad vi tror kommer hända. Barnen får prova doppa sina fingrar i vattnet. Sen häller vi på kanel i det ena glaset. Vidare pratar vi om vad barnen tror kommer hända när de nu ska få doppa fingret i glaset med kanel. Sedan provar vi. Vi pratar om hur det kunde bli så. Varför vill inte vattnet blanda sig med kanelen? (Sepp, 2017). Denna måltidspedagogiska aktivitet handlar om kemi, här får barnen uppleva naturvetenskap samt resonera och diskutera (Skolverket, 2018). Hypoteser kan ställas och testas för att vidare arbeta med kemi.

### **5.4.4 GRÖNSAKSKONST**

I den här aktiviteten får barnen uttrycka sig estetiskt med det vi har hemma. Mat används här i stället för en pensel för att sätta färg på ett vitt papper. Vi kan använda oss av en delad citron eller äpple men vi kan även använda oss av det som ändå ska slängas i matavfallet. Till exempel morotsblast eller en fänkålsrot. Om vi tar vad vi önskar att trycka med och doppar i lite färg och sedan trycker på papper så avbildas frukten eller grönsaken där. Det finns också ett alternativ att barnen använder grönsakens egen färg, exempelvis rödbeta för att lämna avtryck (Sepp, 2017). Genom denna aktivitet berör vi konst, kultur, skapande och kreativitet (Skolverket, 2018).

Dessa tre måltidspedagogiska aktiviteter har vi valt utifrån att de alla aktiviteter går att genomföra under en kortare stund vilket vi anser har ett värde i sig. Detta eftersom aktiviteterna ska genomföras samtidigt som avdelningen har sina egna projekt igång i verksamheten. Vi har också vägt in att aktiviteterna uppfyller förskolans läroplan. Aktiviteterna går att anpassa utefter barngrupp och gör det möjligt för alla barn att delta och vara delaktiga. Alla aktiviteterna går att, av både barn och pedagoger, diskutera och lyfta i måltidssituationer för att kunna bearbetas vidare.

Pedagogerna får även ta del av Livsmedelsverkets "Nationella riktlinjer för måltider i förskolan" (2016). Detta för att informera vidare då pedagogerna inte visste om att dessa riktlinjer finns och de inte lyfts på förskolan som kompetensutveckling inom de senaste åren, kanske aldrig. Tiden pedagogerna har på sig att arbeta med aktiviteterna och utveckla måltidspedagogiken på förskolan är ca en månad. Den tidsramen anser vi krävs för att det ska hinnas med och för att det inte bara ska ha blivit ett tillfälle.

#### **5.4.5 AVSLUTANDE INTERVJU**

Till sist hölls åter igen en parintervju med pedagogerna där de åter igen fick dela med sig av sina tankar angående måltidspedagogik efter arbetet med de måltidspedagogiska aktiviteterna. I denna intervju fick de reflektera mer över hur de upplevde sitt praktiska arbete med måltidspedagogik.

#### **5.5 TEMATISK ANALYS**

I denna studie har vi använt oss av tematisk analys som analysmetod. Tematisk analys kopplas till när man kodar datamaterialet först för att sedan sortera koderna i olika grupper som dem olika koderna tillhör. När koderna ska sorteras ut i interjuver till exempel så läser man och markerar olika stycken eller meningar olika reglemente i texten som vi kan se som relevant till studien. Det som markeras får sedan en liten kod för att på så sätt kunna sortera ut ur texten och på så viss kunna kategorisera dessa koder som skapat så dem hamnar i rätt hög för rätt ämne/område olika relevanta högar kan det ses som. Det blir som en liten handbok där man samlar alla koderna som du fått tilldelade i olika ämnen för att kunna sära på koderna och skilja dem åt (Hjerm m.fl., 2014).

Man läser texten markerar sedan i texten olika text reglemente som är relevanta en liten kod för den texten sorterar och kategoriserar dessa koder så dem hamnar i rätt hög för rätt ämne det vill säga olika relevanta högar. Något som är en fördel är att man funderat ut vad man ska leta efter i datamaterialet. Du vet vad du letar efter men vet inte vilka svar som är intressant (Hjerm m.fl., 2014). För att sedan forma en berättelse utifrån de behov som finns med i studien, när man inriktar sig på innehållet utifrån tematisk analys likställs det som hör till flera teman. Det menas med att innebörden från de olika berättelserna knyts ihop i en sammanfattande text (Fejes & Thornberg, 2019).

Vi har därför i vår studie valt att läsa igenom materialet flera gånger. Materialet kodade vi genom att ge de olika kategorierna en specifik färg i dokumentet. Vi har staplat upp olika ämnen som koderna tillhör där vi sorterat ut det vi tycker är relevant. Därefter sorterade vi bort det kategorier som ej är relevanta för vår studie. Sedan kunde vi välja ut från de olika ämnena som vi kategoriserat vad som är trovärdigt och relevant kopplat till de frågeställningar som våran studie utgår ifrån. Efter vi läst igenom och sorterat ut, diskuterade

vi fram olika rubriker för vad de olika delarna handlar om för att sedan strukturera upp de i ett resultat kopplat till teori och tidigare forskning (Hjerm m.fl., 2014).

## 5.6 STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET

Begreppen validitet och reliabilitet används i tester och undersökningar för att beskriva och visa på hur bra undersökningen är. I en kvalitativ studie är det validitet som är det viktigaste begreppet. Det står för vad som anses vara relevant för studien och det sammanhanget studien är till för, alltså studiens tillförlitlighet. Detta innebär att resultatet ifrågasätts om det verkligen belyser forskningsfrågorna i studien. Därför är det viktigt att vi som håller i intervjun inte tar allt ordagrant utan ställer kritiska frågor. På så sätt kan vi mäta validiteten i det personen säger i intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). Det blir viktigt att resultatet i vårt utvecklingsarbete är väl förankrat till det material som presenterats i studien. Alltså att studien behöver ha en empirisk förankring. Validitet syftar även till att det finns en röd tråd genom studien och att de olika delarna är i balans. Vidare står validitet för i vilken utsträckning studien är gagnelig för praktiken och att det påvisas ett ändamålsenligt resultat (Fejes & Thornberg, 2019). Validitet uppnås genom att det noggrant presenteras hur studien gått till samt vilka metoder och teoretiska utgångspunkter den vilar på. Vidare uppnås validitet när läsaren förstår hur den kvalitativa studien gått till.

Generaliserbarhet innebär hur väl en studies resultat kan tillämpas i andra situationer. När studien är kvalitativ så blir det ingen generaliserbarhet vilket gör att det inte blir aktuellt i denna studie. Därför är generaliserbarhet ej aktuellt i denna studie, eftersom den är kvalitativ, inte kvantitativ (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 5.7 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN

Vetenskapsrådet (2017) nämner att forskningen är en viktig och stor del för vår utveckling i vårt samhälle. Det finns därför olika krav som införts som vi ska utgå ifrån under forskningens genomförande. I dessa krav tydliggörs det i vilken grad det bör utföras. Begreppet forskningskrav har vi för att förtydliga och förklara hur forskningen bör genomföras, detta för att skapa en god kvalitet i studien, men också att det ska vara inriktat mot väsentliga frågor för att det ska bli ett kvalitativt innehåll i forskningen. Något som finns med i forskningskravet är *individskyddskravet*, vilket menas med att de individer som deltar i forskning ej får komma till skada psykiskt eller fysiskt, men också att bara berörda har tillgång till forskningen. Individskyddskravet ingår i fyra forskningsetiska grunder. Dessa fyra grunderna är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2017).

Utifrån *individskyddskravet* tar studien hänsyn till *informationskravet* genom att alla pedagoger på den berörda avdelningen informeras om studien genom ett informationsbrev där det tydligt har framgått vad arbetet handlar om och vilka villkor som tillkom för deras medverkan i undersökningen. Där tydliggjordes det också att det är ett frivilligt deltagande i studien. Men även att dem som deltar, kan välja att avbryta sin medverkan i studien om dem ändrat sig. Hänsyn togs till *samtyckeskravet* utifrån att rektor på förskolan som studien genomförs på informeras om studien. Hänsyn tas även till samtyckeskravet genom att rektorer samt pedagoger får ge samtycke till sitt deltagande i studien. Pedagogerna informerades och fick ge samtycke om att delta i parintervju och på de planerade aktiviteterna vi hade valt. Pedagogerna gav ett muntligt samtycke att dem ville delta i studien samt ett muntligt samtycke innan parintervju att inspelning var okej (Vetenskapsrådet, 2017).

*Konfidentialitetskravet* uppfylls utifrån att förskolan som studien utförs på, samt deltagarna i studien inte benämns vid namn samt ges fingerade namn för att de inte ska kunna identifieras eller kopplas till studien. Men även att all data som samlats in, intervjusvar och likande har vi på ställe där ingen obehörig har tillgång till materialet. *Nyttjandekravet* uppfylls även det utifrån att materialet som samlats in för denna studie endast används i forskningssyfte till denna studie. Uppgifterna har inte delats ut, vilket betyder att uppgifter kring de som deltagit har endast använts till det som studien/forskningen avser till. Svaren från intervjuerna från pedagogerna har vi endast använt till denna studie. Vetenskapsrådet lyfter att dem som utför studien ska skydda deltagarna från insyn i deras privatliv. Vilket betyder att den som tar del av forskningen inte ska kunna koppla svaren till pedagogernas identitet. Därför har pedagogernas namn i denna forskning bytts ut till andra namn, för att behålla anonymiteten (Vetenskapsrådet, 2017).

## **6. RESULTAT OCH ANALYS**

I detta avsnitt presenteras studiens resultat. Datamaterialet som analyseras är de två parintervjuerna samt deras anteckningar efter aktionerna som de genomfört i barngruppen.

### **6.1 TANKAR OCH FAKTA INNAN AKTIONERNA**

I denna del presenteras pedagogernas reflektioner som skedde i den första parintervjun vi genomförde. Således är detta pedagogernas uppfattning innan aktionerna genomförts.

#### **6.1.1 LÄRARROLL OCH PEDAGOGERS MEDVETENHET**

I den första parintervjun berättade pedagogerna om vad de gör under måltiderna. Det som kom fram var att pedagogerna ofta verkar ha en mycket händelserik måltidssituation och att de inte hinner stanna i samma händelse speciellt länge innan de måste göra något annat.

Exempel på detta lyfter pedagogerna här:

Jag ser till att karotterna med mat går runt bordet, att alla får mat, fyller på de och äter själv. Jag sitter ner med barnen, pratar med andra pedagoger och reser mig ofta från min plats för att fixa saker, hämta saker och hjälpa barnen. Utöver det så handlar måltiden mest om lite vett och etikett och liknande. (Intervju, Maria)

Jag springer fram och tillbaka för att hämta mer mat. Försöker se till att barnen får en lugn lunch, lär ut bordsskick och regler, påminner de som äter med händerna och försöker hålla nere ljudvolymen. Det finns en större vision men den existerar inte i dagsläget. Man önskar att vi fick hinna sitta vid bordet hela tiden och prata med barnen. (Intervju, Ylva)

Både Maria och Ylvas upplevelse av måltidssituationen står nära det som Klette m.fl. (2018) presenterar som resultat i sin studie. Det stora fokuset ligger på att servera mat och se till att hinna med allt som ska göras runt omkring. Pedagogernas upplevelser överensstämmer också med Berggren m.fl. (2021), i den studien upplevde pedagogerna mycket stress under måltidssituationerna i skolan. För att kunna nå den större visionen som Ylva nämner behöver måltiderna enligt Berggren m.fl. (2020) reflekteras kring och planeras upp. Detta gäller inte endast rutinerna utan även den fysiska och sociala miljön. Klette m.fl. (2018) påvisar också att dålig struktur i arbetet kring måltiden gör att pedagogerna inte interagerar och spenderar tid med barnen.



I vår tidigare forskning lyfts pedagogers auktoritet under måltidssituationer. Här får vi ta del av vad Maria säger om vem som bestämmer och vad som bestäms på avdelningens måltider.

Det är mestadels jag som bestämmer under måltiderna. Barnen bestämmer vad de ska äta och hur mycket. Sittplatserna är förutbestämda. Jag bestämmer hur vi skickar runt maten, hur mycket man får ta och hur ljudnivån bör vara under måltiden. (Intervju, Maria)

Detta citat går i linje med Wesslén m.fl. (2002) studie där det i resultatet framkom att barn upplever att pedagogerna har en mycket hög maktposition under måltiderna. Här påvisar Maria att det är hon som bestämmer mycket samt att bestämmelserna görs utan barns delaktighet.

Vid en diskussion om lärarrollernas analysmodeller påpekar Ylva följande:

Vi är ofta underbemänskade och vikarierna kan inte våra rutiner. Ofta blir jag en mer auktoritär än demokratisk pedagog vid måltiden. Man gör försök till ett lekfullt lärande men ofta är det något som inte hinns med. Jag har inte riktigt reflekterat över min position där innan. (Intervju, Ylva)

Ylvas levda erfarenhet av måltiderna är att barnen får möta många olika pedagoger som arbetar olika. Detta överensstämmer med resultatet i Andersen m.fl. (2017) studie som visar på att barn får möta motstridiga förhållningssätt vid måltidssituationer i förskolans värld. Ylvas egen uppfattning om sin lärarroll utifrån Andersen m.fl. modell är att hon har en auktoritär roll. Samtidigt finns det någonstans en önskan om att vara mer demokratisk och ha en trevlig lärande stund med barnen. Osowski m.fl. (2013) studie visade att lärare behöver utbildning för att det ska bli en god pedagogisk måltid och för att måltidspedagogiken ska bli ett förhållningssätt. Ylva har inte fått någon utbildning om detta och det påverkar hennes förhållningssätt och barnens alla måltider.

### **6.1.2 MÅLTIDSPEDAGOGIK I PRAKTIKEN**

Som González Lönnqvist (2020) lyfte så arbetas måltidspedagogik olika mycket med på avdelningar, förskolor och i olika utbildningsområden. Maria har knappt hört begreppet tidigare och berättar:

Jag känner att det [måltidspedagogik] inte är något vi arbetar med prioriterat, medvetet eller planerat. Det har inte varit ett prioriterat ämne men det beror nog till stor del på okunskap. Det är väl nog lika viktigt som allt annat även om det inte direkt nämns i läroplanen. (Intervju, Maria)

Här menar Maria att de arbetar utifrån förskolans läroplan (Skolverket, 2018), men att de inte har kommit att arbeta med måltidspedagogik på grund av att det inte finns inskrivet i den. Detta kan vi koppla till forskarna Waling och Olsson (2017) som efter sin studie lade fram förslaget om att det borde införas en ny del i skolans läroplan (Skolverket, 2022), gällande just en utbildande del i måltiderna. På samma sätt skulle man kunna tänka att det behövs även i förskolans läroplan.

Under intervjun har vi fått uppfattningen att Maria och Ylva inte rört vid ämnet måltidspedagogik tidigare. Men Marias ord får oss att förstå att det inte riktigt är sant:

Förra läsåret fick vi ibland in månadens grönsak från köket som vi presenterade och undersökte på en samling före lunch för att sedan äta grönsaken till maten. (Intervju, Maria)

Maria lyfter här att det faktiskt har gjorts något måltidspedagogiskt på förskolan tidigare. Det problematiska är att det finns knappt någon kunskap om måltidspedagogik som ämne. Sepp m.fl. (2006) studie visar på att kunskapen om ämnet är viktig för att det ska kännas tryggt för pedagoger att arbeta med detta i verksamheten. Maria har varit en del av måltidspedagogiken utan att vara medveten om det och på grund av dåligt med utbildning inom ämnet inte heller kunnat ge barnen mer. Detta visar på att det inte finns någon samsyn och inget större samarbete eller syfte bakom exemplet här med månadens grönsak. Är det taget ur luften för att någon såg någon annan förskola arbeta med det? Är det kockens initiativ? Utan syfte vet vi inte heller vart vi ska gå med något sådant här och det innebär också att alla pedagoger kommer göra väldigt olika.

Hela förskolan skulle behöva någon fortbildning, en bas. Eftersom vi alla ser så olika på måltid, hur vi förhåller oss till mat. Då skulle det underlätta om vi alla hade samma syn. Det finns mycket oskrivna regler som "sitter i väggarna". Till exempel så får barnen ett halvt glas mjölk till lunchen. Och om ett barn äter yoghurt till frukost så får den inte dricka mjölk till. Det är ju pedagogernas personliga åsikter som blir till lag. (Intervju, Ylva)

Det måste finnas ett syfte med våra val. Vi behöver förhålla oss professionellt i rollen som förskollärare. Därför blir de didaktiska frågorna viktiga att svara på och även att reflektera över. Enligt Riddersporre och Stier (2021) lär pedagoger ut sociala koder och kultur vid måltidssituationer. För att pedagoger ska kunna vara goda förebilder i dessa situationer behöver de reflektera över sitt arbetssätt. Detta måste göras för att kunna ta tillvara på måltidssituationerna som lärtillfällen där måltidspedagogiken får en central roll. På så sätt kan det, kopplat till Klette m.fl. (2018), skapas en samsyn i arbetslaget och därmed positiva upplevelser för och med barnen.

Den senaste terminen har mellanmålet på avdelningen bestått av ett "kiosk-moment". Det går ut på att en pedagog och vikarien är med barnen och bedriver "kiosk" där en av de står vid ett bord med dagens mellanmål och serverar barnen en efter en som de kommer fram.

Vi började göra det för att vi aldrig fick till reflektionen. Nu är det bekvämt för vi behöver inte förbereda lika mycket och det går snabbt. (Intervju, Ylva)

Kioskmomentet gör att en pedagog kan gå ifrån barngruppen och få tid för reflektion. Ylva menar på att det inte fanns andra tider under dagen då en pedagog kan genomföra sin reflektion, därför har det blivit såhär. Ylva påpekar att det nu är bekvämt. Detta visar på att en tredjedel av barnens måltider varje vecka inte tas tillvara på trots att det nu finns möjligheter för pedagogerna att hitta annan tid till reflektion. Berggren m.fl. (2020) studie visade på att planering av måltider och rutiner kring detta skapar en positiv måltidsupplevelse för barn. Utifrån detta bör Ylva och Maria reflektera och planera för barnens bästa måltidsupplevelse men även för att måltidspedagogiken ska lyftas i verksamheten.

### **6.1.3 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA**

I denna del av kapitlet följer pedagogernas begreppsuppfattning av måltidspedagogik i uppstarten av detta utvecklingsarbete.

Jag har ärligt talat inte reflekterat över det [måltidspedagogik] så mycket. Jag har tänkt att det är en pedagogisk lärande stund under måltiden, oavsett koppling till mat. (Intervju, Maria)



När man sitter vid lunchen. Tänkte inte på det mer, hört ordet men inte forskat vidare i det. Väl medveten om att vi inte arbetar med det aktivt, men sitter och pratar kring maten, vad det är, vad den smakar, var den kommer ifrån. [...] Jag har inte en klar uppfattning om vad måltidspedagogik innebär. Jag anser att jag inte har tillräckligt mycket kunskap, inte heller är jag trygg i hur man arbetar med måltidspedagogik. Vi har inte snackat om det på förskolan eller i arbetslaget. (Intervju, Ylva)

Maria har inte uppmärksammat begreppet måltidspedagogik och har i sin livsvärld inte sett ett behov av att utveckla sin kunskap inom detta (Åkerblom et al., 2020). Hon är lite fast i det gamla begreppet pedagogisk måltid, där en pedagog sitter vid måltiden och lär barnen något. Detta följer Sepp m.fl. (2006) studie där pedagogerna ansåg sig ha en tydlig bild av vad det innebär av pedagogisk måltid. Även Ylva förklarar att hon inte kan klargöra vad måltidspedagogik innebär utifrån hennes levda erfarenheter.

Jag känner att dukning och bordsskick borde ingå i begreppet [måltidspedagogik]. (Intervju, Maria)

Maria säger detta utifrån hennes levda erfarenheter och som hon redan påpekat så har hon inte någon tidigare erfarenhet av måltidspedagogik (Kroksmark, 2007). Även här relaterar Marias påstående till Sepp m.fl. (2006) eftersom Maria inte anser sig ha tillräckligt med kunskap om måltidspedagogik, ändå anser hon sig ha en klar bild av hur en håller i pedagogiska måltider. Maria har dessutom arbetat som lärare i skolan och utifrån den erfarenheten anser hon att bordsskick är viktigt för barnen att få med sig upp i skolan. Därför lägger hon vikten på bordsskick och dukning och att detta är något som hon säger, bör, ligga under måltidspedagogikens begrepp. Maria tar några sekunders paus och fortsätter:

Det är viktigt med tanke på att vi ska hushålla med resurserna så är det bra om barn får förståelse för var mat kommer ifrån, arbetet med odling och så. Likväl att prata om smakupplevelsen för att inspirera barn till att smaka och få i sig mat från kostcirkelns alla delar. Också att få veta betydelsen av mat och hur det påverkar vår hälsa. (Intervju, Maria)

Detta visar på att när Maria väl tänkt efter så kan hon koppla ämnet till mer än bara dukning och bordsskick. Eftersom Maria varit verksam inom förskolan många år så har hon mycket erfarenhet och kan relatera ny kunskap till redan befintlig. Hon utgår från läroplanen (Skolverket, 2018) och har en framtidssyn utifrån barnen.

Maria pratar om vad hon upplever krävs för att kunna utveckla måltidspedagogiken i deras verksamhet:

Jag hade behövt kunskap och tid för att kunna utveckla mitt arbete med måltidspedagogik. Jag behöver baskunskaper, förutsättningar till förberedelse och lugnare matsituation som inte stressar. Det är hålltider som ska hållas, det är mycket arbete med att servera och fylla på och så. Mycket logistik och ofta personalbrist. (Intervju, Maria)

Utifrån Marias levda erfarenheter kan en förstå att det behövs tid (Kroksmark, 2007). Eftersom vi vet att Maria och Ylva arbetat utan en tredje person i arbetslaget i ungefär tre år så kan en förstå att Maria känner att hennes tid behöver gå till annat. Maria anser att logistiken inte riktigt fungerar och att hon inte spenderar sin tid vid bordet med barnen. Detta går i linje med Klette m.fl. (2018) studie där observationer vid måltidssituation synliggjorde att pedagoger fokuserar på att servera mat och interaktionen med barnen blir lidande av detta.

## 6.2 PEDAGOGERS TANKAR KRING AKTIONERNA

I detta avsnitt analyseras och presenteras Ylva och Marias anteckningar. Dessa anteckningar har skrivits utifrån de tre måltidspedagogiska aktiviteterna som genomförts på avdelningen. Här synliggör pedagogerna sina tankar och uppfattningar kring aktionerna.

### 6.2.1 LÄRARROLLER

Genom måltidspedagogiska aktiviteter som aktioner i verksamheten har Ylva kommit till nya insikter gällande hennes lärarroll. Här kommer ett citat som visar på detta:

Det är en ögonöppnare. Varför har man varit så hård? Jag har blivit mjukare i min approach. Barnen får utforska mer. Det blir en mer positiv och lustfylld matsituation. Jag var med om en händelse häromdagen där det var ett barn som hällde ner ärtorna i glaset. Jag hejdade mig själv från att säga till och "så gör vi inte". Jag fick stoppa mig själv. Och frågade istället "Vad hittar du på?". Då ville barnet se om ärtorna kunde flyta eller sjunka. När barnet förklarade tänkte jag: vilken tur att jag inte stoppade hen. Sen blev det ett vidare samtal runt bordet kring ärtorna och saker som kan flyta och sjunka. (Anteckning, Ylva)

Kopplat till Andersen m.fl. (2017) modell har Ylva ändrat sin lärarroll, kanske inte alltid men hon har öppnat upp och blivit en mer demokratisk, lekfull och engagerad pedagog vid måltiderna. Hon stannar upp i utforskandet med barnen i större utsträckning än tidigare. Och kanske det viktigaste, hon reflekterar över varför hon säger "ja" istället för "nej". Enligt Hallam m.fl. (2016) är det medvetenheten om måltidspedagogik som behöver öka för att pedagogerna ska förändra sitt sätt att vara. Därmed kan det, precis som i detta fall, generera fler konversationer och ett gemensamt utforskande under måltiderna. Citatet går i linje med Klette m.fl. (2018) studie genom att Ylva uppmärksammar barnens uttryck och är delaktig med barnen. Genom förändringen i Ylvas beteende tas måltidssituationen tillvara. Det skapar en positiv måltidsupplevelse för barnen samt gynnar interaktionen mellan pedagog och barn. Ylva fortsätter:

Vi måste ju fånga sådana här situationer. När vi jobbat in måltidspedagogiken mer så kan vi fånga fler sådana här situationer, vi kan stanna kvar i utforskandet. Man behöver inte vara så himla strikt. Man kan ha det här öppna tänket. (Anteckning, Ylva)

Ylvas levda erfarenhet har förändrats med aktionerna och hon har fått upp ögonen för hur måltidspedagogiken kan förändra hennes och barnens vardag (Kroksmark, 2007). Nu använder Ylva också vi-formen, vilket blir ett viktigt steg framåt för måltidspedagogiken på avdelningen. Det är starten till att skapa en samsyn kring arbetet med måltidspedagogik.

En positiv grej att få upp ögonen för att det är såhär man kan tänka och göra. Det behöver inte vara så svårt. Och barnen tycker det är kul! Vi har aldrig jobbat med mat och råvaror på det sättet till exempel att måla med grönsaker. Man måste nog vara lite mer öppen, släppa på tyglarna lite, få leka lite med maten, i vissa sammanhang. Varför inte liksom? Förstör det något för mig? Är det jag som tycker det är jobbigt? Vad kan det ge barnen? Vi är inte på nobelmiddagen, så då behöver vi inte riktigt bete oss som att vi är på nobelmiddag. (Anteckning, Ylva)

Det finns ett nytt engagemang i Ylvas röst när hon säger det här. Den nya kunskapen och att Ylva lägger märke till en positiv förändring i hennes förhållningssätt har skapat detta. Ylvas uppfattning nu är förändrad och hon anser att reglerna som funnits kan hämma om det inte finns belägg för de (Andersen m.fl., 2017).

### 6.2.2 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA

Pedagogernas anteckningar visar på att deras uppfattning om måltidspedagogik och vad det innebär har förändrats under aktionernas gång. Det redogör både Ylva och Maria för i följande citat:

Jag har inte tänkt på att måltidspedagogiken rör vid i andra ämnen, till exempel experimenten. Det går in i många andra ämnen. Det har jag nu fått en inblick i och större förståelse för. (Anteckning, Ylva)

Genom att använda måltidspedagogik kommer man in på många läroplansmål. Men man tänker inte alltid på det. Så det gäller att uppmärksamma det själv och fundera på när man faktiskt använder måltidspedagogik, bli mera medveten om det helt enkelt. (Anteckning, Maria)

Aktionerna har gjort att både Ylva och Maria ändrat sin uppfattning om måltidspedagogik och insett att detta går att jobba med. Maria problematiserar detta utifrån att denna kunskap nu är lite tagen ur luften och verkar önska mer reflektionstid kring ämnet för att kunna bli mer medveten om när hon själv och andra arbetar måltidspedagogiskt.

Positivt är att ämnet är så brett och kan ge barnen så många olika förutsättningar att förhålla sig till olika sorters mat, kunskaper om var mat kommer ifrån, hur man tar vara på den och annat som har med måltider att göra. [...] Jag har fått en helt annan inblick i vad som är eller kan vara måltidspedagogik. En helt annan medvetenhet. Att skapande med frukt och grönsaker också kan vara måltidspedagogik om man gör det på rätt sätt. [...] Det finns nästan inga gränser för var måltidspedagogik kommer in i andra ämnen. (Anteckning, Maria)

Maria kopplar sin uppfattning av måltidspedagogik till måltiderna och menar att detta kan stötta barn i deras förhållningssätt till mat (Åkerblom et al., 2020). Maria utgår från sin levda erfarenhet där hon tidigare har målat med frukt och grönsaker men inte reflekterat över det med kopplingen till måltidspedagogik. Det har då varit ett fokus på skapande. Nu kan Maria förstå att med rätt kunskap kan detta utvecklas till en positiv förändring i hennes egen uppfattning och det syns sedan i arbetet med barnen.

## **6.3 PEDAGOGERS TANKAR EFTER AKTIONERNA**

I denna del analyseras och presenteras pedagogernas svar och tankar från den andra parintervjun som genomfördes. Dessa intervjusvar tillkom efter att pedagogerna har arbetat med sina måltidspedagogiska aktiviteter under ungefär en månads tid.

### **6.3.1 LÄRARROLLER**

Ylva pratar om hur hon är och har blivit påverkad som pedagog i relation till aktionerna:

Jag ser mig själv som mer närvarande. Tänker på att sitta ner vid bordet mer. Pratar mer kring maten och spelar vidare mer på barnens intressen. Man vill ju utvecklas ännu mer såklart, men man får ju tänka på att jag gick från att inte kunna någonting om det och nu fått upp ögonen för måltidspedagogiken. (Intervju, Ylva)

Ylva reflekterar över hennes leva erfarenheter de senaste veckorna och har kommit till insikt att hon är en mer närvarande pedagog runt måltiderna. Hon visar också på att hennes uppfattning nu inte är en helt ny värld utan att den kommer att utvecklas med tid om hon söker mer kunskap (Fejes & Thornberg, 2019).

Jag känner att det handlar inte bara som regler längre. Jag är kvar lite där jag var tidigare men har ändrat mig. Det är ju en process som kommer ta tid, att jobba in sig i det nya tänket. Förändring tar tid. Och vi måste låta det ta tid också. (Intervju, Ylva)

Här refererar Ylva till sina tidigare erfarenheter och förändringarna i hennes förhållningssätt. Det är också kopplat till den analytiska modellen från Andersen m.fl. (2017) studie där Ylva tidigare placerat in sig själv som en auktoritär pedagog. Hon menar att hon är i en process där den måltidspedagogiska erfarenheten ökat och förhoppningsvis kommer fortsätta öka med tiden. Ylva syftar också till att det bör ta tid och att det är viktigt att inte förhastad processen om det ska fungera långsiktigt.

### 6.3.2 MÅLTIDSPEDAGOGIK I PRAKTIKEN

Under utvecklingsarbetets gång har pedagogerna ändrat sitt förhållningssätt och detta gör också att de funderat mer kring hur måltidspedagogiken ska fungera i praktiken nu och i framtiden.

Den [måltidspedagogiken] kan utvecklas ännu mer på vår avdelning om vi får rätt förutsättningar, att vi är tre personer så vi är tillräckligt med personal. Så alla barnen får samma möjligheter. Att alla barnen får delta i aktiviteter eller annat. (Intervju, Ylva)

Ylva påpekar att med ett annat utgångsläge, med tre pedagoger, hade avdelningens måltidspedagogik kunnat bli ännu bättre. Här utgår Ylva från sina levda erfarenheter där hon inser att nuläget inte är optimalt för att möta alla barn i barngruppen (Kroksmark, 2007).

Vi ska snart få en tredje pedagog tillbaka från sjukskrivning. Vi måste sitta med vår nya kollega och prata om barn och förhållningssätt osv. Nu känner jag också att vi måste prata om till exempel hur vi tänker kring matsituationen och måltidspedagogiken som vi nu har fått med oss från detta. (Intervju, Ylva)

Ylva och Maria har varit delaktiga i detta utvecklingsarbete och har fått en ny kunskap om måltidspedagogik. Ylva resonerar kring hur den tredje pedagogen ska ta del av den kunskapen samt att de behöver tid att sitta och reflektera tillsammans. Här blir det också viktigt att pedagogerna gemensamt förhåller sig till vad läroplanen (Skolverket, 2018) och andra styrdokument säger.

Vi har fått upp ögonen genom detta och förstått hur man kan tänka kring måltid och att man kan jobba med det på ett annat sätt. Vi är fortfarande tidigt i processen, därför står vi nu med frågorna och varandra där vi gemensamt måste diskutera för att skapa en bättre måltidssituation och gemensamt synsätt på hur måltidspedagogiken ska fungera i vår verksamhet. [...] Kommunikationen med köket blir också viktig, hur kan vi göra för att förbättra och samarbeta bättre. (Intervju, Ylva)

Erfarenheterna som Ylva nu varit med om har lyft hennes blick, hennes levda erfarenhet har förändrat hennes synsätt (Åkerblom et al., 2020). Nu vill hon uppnå en samsyn i arbetslaget och att de ska skapa ett gemensamt arbetssätt så att barnen får möta liknande förhållningssätt från alla pedagoger. Ylva uppmärksammar också att samverkan med köket är en viktig del i det måltidspedagogiska arbetet. Det krävs intresse och engagemang från alla parter för att driva utvecklingen av arbetet vidare. Det krävs också en stöttande organisation som står bakom arbetet, som tidigare nämnt i Sepp och Höijer (2016) studie.

Nu när man fått upp ögonen för det så gäller det att hålla det kvar det. Spinna vidare på detta liksom och prata i arbetslaget hur vi kan arbeta med detta. Det jag tagit till mig nu, vad ska vi söka för mer kunskap för att utveckla. Den nya kunskapen måste få fäste i praktiken. (Intervju, Ylva)

Ylva förklarar hur hon tänker framåt, att det tar tid att utvecklas och vilja komma framåt. Ylva ser det som en process och att detta utvecklingsarbete bara är en liten knuff in i måltidspedagogiken.

Alla på förskolan behöver få samma kunskap så vi har samma bas att stå på. Vi jobbar väldigt olika men det viktigaste hos oss just nu är att vi på avdelningen jobbar likadant. Men sen även för att hela huset ska ha en gemensam bas även för frukosten och när man hoppar in på varandras avdelningar. (Intervju, Ylva)

Ylva anser det vara viktigt för att barnen ska kunna förvänta sig samma regler och beteende från alla. Hon påpekar att detta är viktigt för kontinuitet i lärande. Viktigt för trygghet men också att frukosten inte bara ska stressas igenom utan att man faktiskt får landa i den och kan göra även den till en trevlig lärorik stund där det finns utrymme för pedagoger att sitta ner med barnen och interagera (Berggren m.fl, 2021).

I Klette m.fl. (2018) studie lyfte forskarna att pedagoger behöver reflektera över sitt arbetssätt. Det är något vi kan läsa om i följande citat:

Sen gäller det att ta vara på det [kunskapen om måltidspedagogik] och ge sig tid till att föra in det i verksamheten men även syftet med måltidspedagogik. Så att måltidspedagogiken inte bara glider med. Det negativa är kanske att man indirekt håller på med måltidspedagogik men man är inte medveten om det själv. Att man måste tänka mer på vad det är man gör egentligen. Då kanske man vill och behöver lyfta det med kollegor, för barnen och även för vårdnadshavare på något sätt. Eftersom det är det vi sysslar med också. (Intervju, Maria)

Maria menar inte endast att hon som pedagog behöver reflektera över sitt eget arbetssätt med måltidspedagogik (Klette m.fl., 2018). Hon påpekar att det krävs en större medvetenhet. Maria menar att det behöver kommuniceras med andra pedagoger så alla blir medvetna om vad de jobbar med och mot. Maria lyfter också vikten av vad detta gör för barnen och syftar till att en samsyn bland pedagogerna skapar positiva upplevelser för barnen. Men inte bara det, det skall inte glömmas bort att även vårdnadshavare är involverade i arbetet på förskolan.

För vi har ju också barn som har ett kanske inte jättebra förhållande till mycket av maten, som bara väljer vissa saker och inte smakar och så. Så där skulle man ju kunna jobba mycket med att de skulle kunna få bekanta sig med maten utan att behöva äta den. Just genom skapandeuppgifter och så. Så att det blir lite mer spännande och att de kan upptäcka det egentligen genom de 100 språken. Att få bekanta sig med mat. För vi har ju barn som har specialkost för att de, inte av religiösa skäl eller allergier, utan bara för de inte äter viss mat. Man skulle kunna jobba mer med det och kanske kunna få mer positivt resultat där också. (Intervju, Maria)

Maria utgår från sin livsvärld där hon upplevt barn som inte har den bästa relationen med mat (Kroksmark, 2007). Hon ser nya möjligheter för hur måltidspedagogiken hade kunnat gynna barn med selektiv kost. Men även för att alla barn ska kunna skapa sig en god relation med mat.

### **6.3.3 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA**

I följande citat kan vi läsa om förändringen av pedagogernas tankar kring måltidspedagogik som förhållningssätt:

Jag ser det på ett annat sätt nu när man har fått kött på benen. Man är mer medveten än vad man var innan. Bara man tar på sig rätt glasögon så kan man se måltidspedagogiken överallt. Jag tycker verkligen att jag ändrat inställning. Det är en sak att läsa och en annan sak att få vara med om det och prova. Blir lite mer konkret. (Intervju, Ylva)

Nu har jag fått upp ögonen för vad måltidspedagogik kan vara. Nu ser jag ju att det är ett otroligt brett ämne. (Intervju, Maria)

Ylva menar att hon ser måltidspedagogiken och uppmärksammar den i det vardagliga arbetet nu. Hon har erfårit något nytt och anser sig ha ändrat sitt tankesätt (Kroksmark, 2007). Hon ser att måltidspedagogiken kan göra att måltiderna blir mer positiva än de var förr. Det påpekas även att det var positivt att få praktiska måltidspedagogiska aktiviteter att genomföra direkt med barnen för att öka hennes kunskap om ämnet. Det praktiska genomförandet har gjort att Ylva fått erfara en skillnad i pedagogik samtidigt som hon fått uppleva barnens reaktioner på detta.

Vidare pratar både Ylva och Maria om faktumet att de inte stött på måltidspedagogiken tidigare:

Ett ämne som vilar lite på sidan av som vi inte ser som viktigt - det är nog okunskapen som gör att man känner det. Och också att det inte är med konkret i läroplanen. Det är så mycket annat man ska uppnå och då blir detta åsidosatt. Man känner inte heller att man bemästrar det, ett främmande ämne som man inte orkar ta tag i. (Intervju, Ylva)

Sen att det är lite anonymt. Jag känner ju inte till någon under mina 11 år som jag har jobbat, eller mer blir det. Så har jag aldrig stött på någon som har pratat om måltidspedagogik. Det är inget som man hör talas om händer i verksamheter man jobbar i. Jag har ändå jobbat på lite olika ställen, i skola också och i flera olika förskolor. Så jag tänker att det är lite anonymt så generellt, det är väl också för att vad jag vet så omnämns det inte i läroplanen. Därför blir det väl inte heller att det är något vi fokuserar på för vi har allt annat i läroplanen att uppfylla. (Intervju, Maria)

Maria påpekar att hon inte stött på begreppet måltidspedagogik tidigare trots lång erfarenhet. Det finns en problematik att det inte står något i läroplanen. Detta gör att vi inte har något att förhålla oss till. Maria och Ylva har inte tidigare hört om Livsmedelsverkets *Nationella riktlinjer för måltider i förskolan* (Livsmedelsverket, 2016). Detta visar också på att organisationer och ledning väljer olika fokus i verksamheter. Även om det inte står i läroplanen att måltidspedagogik ska arbetas med i Sveriges förskolor så står det med i de riktlinjer som Livsmedelsverket presenterar.

Maria lyfter samverkan och samarbete:

[...] på något sätt sprider det här till alla förskolor och pedagoger och inte minst förskolekocker också. Som då kan samarbeta på olika sätt. Att man då kan lyfta det även till vårdnadshavare också. För egentligen så är ju måltid livsviktigt. Det är egentligen konstigt att man inte haft mer fokus på det tidigare. (Intervju, Maria)

Marias levda erfarenheter genom utvecklingsarbetet var positiva och hon ser att detta är något som bör spridas för att fler ska kunna få erfara det (Kroksmark, 2007). Maria lyfter att kunskap och samverkan mellan kökspersonal som tillagar maten och pedagogerna på avdelningarna är viktig för framsteg inom det måltidspedagogiska förhållningssättet.

Man är ju så inkörd i vissa grejer nu så att jag kan inte säga att jag aktivt försökt prata kring det vid bordet eller så. Aktiviteterna har ju gjorts men jag och Ylva har ju inte hunnit prata om hur vi vill försöka få in detta. Men jag ser ju inte det som någon omöjlighet utan jag ser det ju som att vi borde göra det. (Intervju, Maria)

Marias uppfattning är att de är fast i sina gamla rutiner och att de behöver gemensam tid och reflektion för att kunna förändra arbetet (Fejes & Thornberg, 2019). Hon är ute efter en samverkan i arbetslaget och anser att det behöver skapas ett gemensamt förhållningssätt.

Maria lyfter en uppfattning hon har angående en problematik hon anser skulle kunna uppstå gällande måltidspedagogiken:

[...] det beror på vad man har för syfte för man kan ju få in det [måltidspedagogik] i så många andra ämnen. Om man tänker tvärvetenskapligt då [...]. Frågan är “vad är fokuset?” Måltidspedagogiken kommer lite på köpet. Man måste bestämma vilket som är fokus här. Är det måltidspedagogiken eller är det exempelvis naturvetenskapliga? Man måste ha det klart för sig vad syftet med aktiviteten är just då. Men det går ju att få in överallt känns det ju nästan som. Precis som mycket annat i läroplanen. Det viktiga är att veta vad man vill få ut av det. (Intervju, Maria)

Marias uppfattning är att pedagoger behöver veta vad det finns för syfte med en måltidspedagogisk aktivitet och att detta ska tydliggöras (Åkerblom et al., 2020). Maria lägger ett stort fokus på att det ska dokumenteras korrekt och att läroplanen följs.

## 7. DISKUSSION

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat. Forskningsfrågorna besvaras under rubriken *Sammanfattning av resultat* i tre delar. Under rubriken *Måltidspedagogik enligt pedagogerna* besvarar vår första forskningsfråga och handlar om hur pedagoger uppfattar måltidspedagogiken som begrepp. Det som står under *Pedagogers måltidspedagogiska arbete* besvarar vår andra forskningsfråga och relaterar till hur pedagoger ser på sitt arbete med måltidspedagogik. Under rubriken *Kompetensutvecklingens betydelse för måltidspedagogik* besvaras sedan vår tredje och sista forskningsfråga. Efter presentationen av resultatet utifrån studiens forskningsfrågor lyfter vi några punkter i en slutdiskussion. Därefter diskuteras didaktiska konsekvenser för yrkesrollen samt ges förslag på vidare forskning.

### 7.1 SAMMANFATTNING AV RESULTAT

Här presenteras resultatet av studien kopplat till fenomenografi som teoretisk ansats samt till den tidigare forskningen som presenterats i arbetet.

#### 7.1.1 MÅLTIDSPEDAGOGIK ENLIGT PEDAGOGERNA

Under den första parintervjun som genomfördes uttryckte Maria och Ylva att de inte reflekterat över måltidspedagogik tidigare. De hade knappt hört begreppet och hade därför inte en klar uppfattning om vad måltidspedagogik innebär (Sepp m.fl., 2006). Maria utgår från sina levda erfarenheter med mycket erfarenhet som lärare och förskollärare. Hon kopplar måltidspedagogiken till andra läroplansmål så som hållbar utveckling och naturkunskap. Hennes uppfattning är att måltidspedagogik är ett separat ämne som kan gå in tvärvetenskapligt med andra ämnen (Åkerblom et al., 2020). Efter de måltidspedagogiska aktiviteterna delar Ylva och Maria med sig av sina förändrade uppfattningar. Ylvas levda erfarenheter har gjort att hon fått upp ögonen för vilken bredd måltidspedagogiken har (Kroksmark, 2007). Maria påpekar att hon vill bli mer medveten om när och hur hon arbetar med måltidspedagogik och menar att det krävs reflektionstid för att uppnå det. Maria gör en

reflektion utifrån sin livsvärld där en skapandeaktivitet med frukt och grönsaker tidigare inte varit kopplad till måltidspedagogik (Åkerblom et al., 2020). Men sin nya levda erfarenhet kan hon se att mer kunskap om ämnet leder till en positiv utveckling i arbetet med barnen (Kroksmark, 2007). I den avslutande parintervjun berättar pedagogerna hur de är mer medvetna nu och Ylva menar på att hon nu uppmärksammar måltidspedagogiken i vardagen och reflekterar mer över den. Båda pedagogerna problematiserar att det inte är inskrivet någonting om måltidspedagogik i läroplanen (Waling & Olsson, 2017). Pedagogernas uppfattning är att samverkan blir viktig för att få mer kunskap och gemensamt utveckla måltidspedagogiken (Fejes & Thornberg, 2019). Samverkan krävs i arbetslag, på hela förskolan samt med köket. Främst lyfter både Maria och Ylva att det är viktigt att skapa ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget.

### **7.1.2 PEDAGOGERS MÅLTIDSPEDAGOGISKA ARBETE**

I första parintervjun förklarar Maria att hon inte har arbetat med måltidspedagogik på grund av att det inte står i läroplanen (Skolverket, 2018). Detta kan vi sätta i relation till Waling och Olsson (2017) studie där forskarna föreslog att det skulle göras ett tillägg i skolans läroplan (Skolverket, 2022), på samma sätt kan vi se att det krävs även i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Pedagogernas uppfattning är att de inte arbetar aktivt med måltidspedagogik (Åkerblom et al., 2020). De berättar att det inte finns någon samsyn kring ämnet. Tidigare har förskolan haft ett arbete med "månadens grönsak" men detta var initierat av köket utan någon förankring och vidare diskussion med pedagogerna på avdelningarna. Detta visar på att måltidspedagogik kanske egentligen hade kunnat arbetats med men utan kunskap om medvetenhet har inte detta varit möjligt (Sepp & Höijer, 2016).

Ylva lyfter hennes uppfattning kring hur olika pedagoger arbetar och att barnen möter motstridiga förhållningssätt kopplat till måltider. Hon menar på att pedagogerna har olika regler och att det är svårt för barnen men även för pedagogerna att förhålla sig till varandras regler. Det finns inte någon samsyn och gemensamma regler uppsatta för hur måltiderna genomförs. Ylva berättar om "kioskmomentet" vid mellanmål som var praktiskt och som nu blivit till en bekvämlighet som inte nödvändigtvis behövs genomföras varje dag längre. Detta kunde kanske blivit mycket med måltidspedagogiskt och de skulle kunna ta vara på tiden vid mellanmål. Planering av måltider och rutiner kan skapa en mer positiv måltidsupplevelse för barn (Berggren m.fl., 2020). I den avslutande parintervjun berättar Ylva att hon ser det som en framgångsfaktor att få in en tredje pedagog. Det innebär att de kan vidareutveckla måltidspedagogiken gemensamt och att det finns utrymme att nå alla barn. Ylva uppfattar det som viktigt att det diskuteras fram ett gemensamt förhållningssätt som gör att alla barn kan förvänta sig samma regler från pedagogerna på avdelningen (Andersen m.fl., 2017). Maria lyfter att måltidspedagogik kan främja barns relationer med mat men även att det kan vara ett verktyg för att arbeta med barn med selektiv kost.

### **7.1.3 KOMPETENSUTVECKLINGENS BETYDELSE FÖR MÅLTIDSPEDAGOGIK**

De måltidspedagogiska aktiviteterna utgjorde en praktisk bas för att pedagogerna skulle få insikt i hur man kan arbeta med måltidspedagogik. Detta genererade nya levda erfarenheter för pedagogerna samt en förändring i uppfattning av vad måltidspedagogik (Åkerblom et al., 2020; Kroksmark, 2007). Dessa aktioner har också visat på att pedagogerna har förändrat sin uppfattning av deras lärarroll i relation till måltidspedagogik och måltider (Osowski m.fl., 2013). Pedagogerna har också kommit till insikt med att de är mer närvarande och reflekterande kring måltidssituationer och de didaktiska frågorna runt omkring (Klette m.fl.,



2018). Ylva påpekar att kompetensutvecklande aktioner fått henne att öppna upp och reflektera kring måltidspedagogik. Hon ser det som en ögonöppnare. Med hennes nya levda erfarenheter har hon också börjat ifrågasätta sig själv och arbetet som bedrivs på avdelningen och förskolan (Kroksmark, 2007). Ylva anser sig vara mer trygg i ämnet och känner att det går att ifrågasätta på ett annat sätt nu när hon har belägg för sina tankar. Resultatet visar dock att det fortfarande finns en osäkerhet kring hur måltidspedagogik ska kunna arbetas med i praktiken. Alltså hur det ska kunna leva kvar som ett förhållningssätt eftersom det inte är ett prioriterat ämne från organisationens håll (Sepp m.fl, 2006). Även att måltidspedagogiken inte syns till i läroplanen påverkar detta då det redan finns många andra mål som ska uppnås i den (Waling & Olsson, 2017). Det nu mer medvetna arbetet behöver få en stabil grund för att kunna arbetas med vidare. Maria uppfattar det som att det krävs andra förutsättningar för att kunna arbeta mer måltidspedagogisk. Kan det vara så att kompetensutveckling och mer kunskap kan göra att vi blir mer flexibla. Då kanske Maria i framtiden kan jobba med ramfaktorerna, istället för emot de, för att göra det bästa av vad vi har att förhålla oss till (Klette m.fl., 2018)

## 7.2 SLUTDISKUSSION

Resultatet visar på att pedagogers uppfattning (Fejes & Thornberg, 2019) fortfarande visar en osäkerhet kring hur man ska komma vidare i arbetet med måltidspedagogik om inte det finns en stöttande organisation som står bakom en (Sepp m.fl, 2006). Eftersom det inte finns implementerat någon i läroplanen (Skolverket 2018) så är det kanske svårt att få måltidspedagogiken att bli ett prioriterat ämne hos ledningen. Detta gör också att pedagoger runt om har väldigt olika bild av vad måltidspedagogik är, om de ens har hört begreppet förut. Hur ska måltidspedagogiken kunna implementeras i våra allas verksamheter utan att begreppet står med i läroplanen? Så som det ser ut idag verkar det mer som att måltidspedagogiken lyser med sin frånvaro på förskolor och i områden där ledningen inte prioriterar den samt där pedagogerna inte är engagerade. Alla pedagoger har olika ämnen inom förskolan som en brinner mer eller mindre för. Därför krävs det en sådan pedagog eller rektor, med stort engagemang för att kunna skapa ett namn för måltidspedagogiken. Det gör att våra klyftor blir större mellan olika förskolor i Sverige. Enligt förskolans läroplan ska förskoleverksamheter i Sverige bedrivas och ge barn likvärdig utbildning (Skolverket, 2018). Ges verkligen barnen likvärdig utbildning när vissa förskolor och organisationer anser att måltidspedagogik är viktigt och har bedrivit ett stort utvecklingsarbete kring det medan andra förskolor inte ens lyft begreppet?

Studiens resultat visar också på att alla pedagoger har olika uppfattningar (Fejes & Thornberg, 2019) men också olika fokus på vad som är viktigt. Detta är något som är bra samtidigt som det inte skall glömmas bort att pedagogerna har en professionell roll att förhålla sig till. I förskolan kan den linjen, mellan personlig åsikt och professionell roll, ibland bli lite suddig. Det blir svårjobbat när normerna sitter i väggarna. Detta kan göra att det i ett arbetslag blir svårt att förhålla sig till vad kollegor har bestämt om en inte själv känner att man håller med och kan stå bakom normerna som existerar. Ofta finns det mycket regler kring maten och måltiderna på förskolan (Wesslén m.fl., 2002). Det är allt från att barnen förväntas sitta stilla till att varje barn endast får en halv ostbit per mellanmål. Det är viktigt att reflektera över de regler som finns. Hur, vad och varför finns dessa och måste dessa vara statiska? Något vi i vårt tidigare arbete på förskola reflekterat över är att vi själva suttit och funderat över varför vissa regler finns men att vi inte lyft detta med våra arbetskamrater. Normerna är så starka och relationerna inom arbetslaget blir tyvärr ofta viktigare än att vi ifrågasätter vår professionella roll. Lärarrollen som en pedagog tar på sig skapas utifrån ramfaktorerna och även normerna på arbetsplatsen. Många pedagoger, kanske speciellt yngre och oerfarna vågar

inte ta den lärarrollen som de kanske egentligen vill för att det krockar med de normer som redan finns och de andra lärarroller som redan existerar hos de andra pedagogerna. På detta spår finns det också en annan problematik som vi tidigare har upplevt på olika förskolor och avdelningar, att arbeta med pedagoger som bestämt sig och anser sig ha rätt. Det blir ett stort problem då en pedagog ser problem istället för möjligheter och inte vågar sig på att prova nytt. Om fler pedagoger ser möjligheter så kan vi arbeta framåt. Attityden till problem som uppstår och diskussioner för utveckling är avgörande för vad som kan förändras eller inte. Är en nej-sägande pedagog verkligen professionell? Alla pedagoger har sina uppfattningar om saker och utgår från sin egen livsvärld (Åkerblom et al., 2020) men anpassningsförmåga och att våga se nytt och tänka framåt gör att vi kan arbeta progressivt. Samverkan behöver vara välfungerande för att inte fastna i gamla rutiner och normer som inte får ifrågasättas.

### **7.3 DIDAKTISKA KONSEKVENSER FÖR YRKESROLLEN**

Studien är viktig för att måltidspedagogiken inte är inskriven i läroplanen och detta gör att förskolor arbetar allt för olika med ämnet. Studien kan bli en del i arbetet för att få måltidspedagogiken att implementeras i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Detta är även relevant för arbetslag och enskilda pedagoger för att en stor del av arbetsdagen spenderas på något sätt i relation till mat och måltider. Studien visar på hur viktigt det är med kunskap och att våga ifrågasätta rutinsituationer (Klette m.fl., 2018). För barnen är denna studie också viktig, för att med en utveckling inom måltidspedagogiken kan Sveriges pedagoger få mer kunskap, förskolans verksamhet kan utvecklas och barnen kan få en mer positiv upplevelse (Andersen m.fl., 2017). Studien är relevant för yrkesrollen för att det arbetas väldigt olika med ämnet idag. Alla arbetar olika med allt men gällande just måltidspedagogiken är det otroligt stora klyftor mellan pedagogers kunskap (González Lönnqvist, 2020). Pedagoger i förskolan finns där för barnen och vill deras bästa. Även om måltidspedagogik inte står i förskolans läroplan (Waling & Olsson, 2017) så kan vi genom detta utvecklingsarbete kanske göra så att det uppmärksammas. Vi gör det för en likvärdig förskola. Vi gör det för barnen. För att framtidens barn ska få en bra bas i livet med en sund och glädjefylld relation till mat.

### **7.4 VIDARE FORSKNING**

För att utveckla denna studie skulle en kunna forska större med aktionsforskning som metod med en hel förskola som deltar. Då skulle det gynnas av att gå in mer på djupet genom att genomföra observationer. Genom dessa skulle en kunna se hur måltidspedagogik arbetas med medvetet och planerat men även omedvetet och oplanerat i olika verksamheter i Sverige. Det hade även varit intressant att gå djupare in på och forska i hur samsynen i ett arbetslag utvecklas samt huruvida barn möter olika förhållningssätt. Det går även att forska vidare utifrån barns perspektiv. Intressant hade varit att följa två olika barngrupper under alla deras år på förskolan. Då kunde en följt en grupp som aktivt arbetar med måltidspedagogik och har utbildade pedagoger inom ämnet och samtidigt följt en grupp som inte gör detta aktivt. Även om barn har med sig olika erfarenheter hemifrån så hade det varit intressant att se hur de ser på mat och måltider och vad det blir för skillnad mellan grupperna. Vidare hade det varit intressant att forska kring pedagogernas roll kring måltider samt hur pedagogers normer påverkar barnen vid måltidssituation.

## 7.5 AVSLUTANDE REFLEKTION

Vi är inte på nobelmiddagen, så då behöver vi inte riktigt bete oss som att vi är på nobelmiddag. (Intervju, Ylva)

Detta citat är taget från vår sista parintervju. Så är det, vi är inte på fin bjudning när vi äter våra måltider på förskolan. Vi behöver reflektera över varför vi som säger ifrån, vilka regler vi har och varför vi har dessa. På så sätt kan vi ha en rolig och lustfylld lärorik stund tillsammans med barnen istället för att skapa en negativitet runt mat och måltider. Såklart att vi måste säga ifrån ibland, men vi ska vara medvetna om varför och hur vi gör detta.

## REFERENSLISTA

- Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Andersen, S. S., Baarts, C., & Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society*, 20(4), 609-629.
- Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0 - att förstå och förändra världen med siffror*. (Andra upplagan ed.). Studentlitteratur.
- Berggren, L., Olsson, C., Talvia, S., Hörnell, A., Rönnlund, M., & Waling, M. (2020). The lived experiences of school lunch: an empathy-based study with children in Sweden. *Children's geographies*, 18(3), 339-350.
- Berggren, L., Olsson, C., Rönnlund, M., & Waling, M. (2021). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 247-261.
- Dahlbeck, P., & Westlund, K. (2019). *Relationell pedagogik – i teori och praktik i förskolan*. Studentlitteratur.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2022). Kapitel 8. Fokusgruppsdiskussioner. I Ahrne, G & Svensson, P. (2022). *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U och Ahrne, G. (2022). *Kapitel 5. Intervjuer*. I Ahrne, G & Svensson,

- P. (2022) *Handbok i kvalitativa metoder*. Liber.
- Fejes, A & Robert Thornberg. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- González Lönnqvist, Sofia. (2020). *Så ett frö och bli måltidsmedveten*. Studentlitteratur.
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher–child interactions during mealtimes: Observations of toddlers in high subsidy child care settings. *Early Childhood Education Journal*, 44, 51-59.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerups.
- Johansson, E. (2016). *Möten för lärande*. Skolverket.
- Justesen, L & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur.
- Klette, T., Drugli, M. B., & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres. *Early Child Development and Care*, 188(3), 387-398.
- Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik: En möjlighet. *Didaktisk tidskrift*, 17(12).
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Livsmedelsverket. (2016). *Nationella riktlinjer för måltider i förskolan*. Uppsala: Livsmedelsverket.
- Nylund, M., Sandback C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförbundets förlag.
- Osowski, C. P., Göranson, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of nutrition education and behavior*, 45(5), 420-427.
- Riddersporre, B & Stier, J. (2021). *Förskollärarens pedagogiska ledarskap*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2016). *Aktionsforskning – en väg mot kvalitet och förbättring*. I Nylund, M, Sandback, C, Wilhelmsson, B & Rönnerman, K. (2016). *Aktionsforskning i förskolan - trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget
- Rönnerman, K. (2020). *Aktionsforskning som examensarbete*. I Åkerblom, A, Hellman, A & Pramling, N. (2020). *Metodologi - för studier i, om och med förskolan*. Gleerups

- Sepp, H. (2017). *Måltidspedagogik i förskolan - ett lustfyllt lärande*. Gothia Kompetens.
- Sepp, H. (2013). *Måltidspedagogik - mat- och måltidskunskap i förskolan*. Studentlitteratur.
- Sepp, H., & Höijer, K. (2016). Food as a tool for learning in everyday activities at preschool— an exploratory study from Sweden. *Food & nutrition research*, 60(1), 32603.
- Sepp, H., Abrahamsson, L., & Fjellström, C. (2006). Pre-school staffs' attitudes toward foods in relation to the pedagogic meal. *International Journal of Consumer Studies*, 30(2), 224-232.
- Smidt, S. (2003). Børns måltider i daginstitutioner. *Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 21(2-3).
- Svensson, L. & Åkerblom, A. (2020). *Fenomenografi om undervisning i förskolan*. I Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (2020). *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Ve
- Wesslen, A., Sepp, H., & Fjellström, C. (2002). Swedish preschool children's experience of food. *International Journal of Consumer Studies*, 26(4), 264-271.
- Waling, M., & Olsson, C. (2017). School lunch as a break or an educational activity: A quantitative study of Swedish teacher perspectives. *Health Education*, 117(6), 540-550.
- Wallin, E. (2023). *Förskolans lärmiljöer - att främja kreativitet, lek och lärande*. Gothia Kompetens.
- Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (2020). *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. Stockholm: Skolverket

## Information om behandling av personuppgifter i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet

Dataskyddsförordningen (GDPR) ställer krav på att du ska få information om hur dina personuppgifter behandlas. I detta dokument beskrivs hur behandlingen går till och vilka rättigheter du har som registrerad.

### Vem är ansvarig för behandlingen av dina personuppgifter?

Göteborgs universitet är personuppgiftsansvarig för den behandling studenter utför inom ramen för sina studier.

Om du har frågor om behandlingen kan du vända dig till studenten som utför behandlingen (**fylls i av studenten**).

Kurskod	LÖW20
Titel/Benämning på studentens arbete	Måltidspedagogik HT23
Studentens namn	Veronica Eriksson & Anna Westmark
Studentens e-post	<a href="mailto:spaven@stud.gu.se">spaven@stud.gu.se</a> ; <a href="mailto:guw@stud.gu.se">guw@stud.gu.se</a>

### Rättslig grund och ändamål med behandlingen

Universitetet har enligt 1 kap. 2 § högskolelagen (1992:1434) i uppdrag att anordna utbildning. Detta innebär att universitetet har rätt att behandla personuppgifter enligt den rättsliga grunden allmänt intresse, enligt artikel 6.1 e GDPR när det är nödvändigt för att utföra sitt utbildningsuppdrag.

Detta innebär även att enskilda studenter behandlar personuppgifter i utbildningssyfte. Studenter behandlar personuppgifter i sin utbildning, t.ex. vid genomförande av självständiga arbeten (examensarbeten), uppsatser eller fältstudier. Studenten ska då formulera ett tydligt och avgränsat syfte med arbetet. Studenten har nedan fyllt i syftet med arbetet.

### Studentens syfte

Med denna studie vill vi undersöka hur pedagoger förstår och talar om måltidspedagogik. Vårt syfte är också att ta reda på hur pedagoger uppfattar sitt arbete med måltidspedagogik. Syftet är också att genomföra kompetensutvecklande aktioner inom området för att utveckla måltidspedagogiken på avdelningen. Studien kommer omfatta alla pedagoger på en utvald avdelning. Vi kommer behandla personuppgifter i form av namn och åsikter. Ni som deltagare i studien kommer vara anonyma och benämnas med fingerade namn. Undersökningen kommer inte behandla känsliga personuppgifter eller uppgifter om lagöverträdelse.

### Metod för insamling

Nedan har studenten kryssat i vilken eller vilka metoder som kommer att användas för insamlingen i studentens arbete.

- Bild- eller videoupptagning
- Ljudupptagning
- Enkät
- Intervju
- Observation
- Annan, ange i fritext:

### Vem kommer att kunna ta del av personuppgifterna?

Enbart de personer som är involverade i det arbete som studenten utför i utbildningssyfte vid Göteborgs universitet ska kunna ta del av dina personuppgifter. Det innebär exempelvis att studenten själv och eventuell handledare till studenten kommer att ta del av dina personuppgifter.

### Uppgifter kan begäras ut med stöd av offentlighetsprincipen

Dina personuppgifter eller handlingar som dina personuppgifter förekommer i kan, om de lämnas in till universitetet av studenten, komma att bli föremål för en begäran om allmän handling i enlighet med offentlighetsprincipen. Det innebär att enskilda kan ta del av allmänna handlingar och därmed få tillgång till uppgifter där dina personuppgifter förekommer, om dessa inte omfattas av sekretess. Sådana utlämnanden hanteras därför i enlighet med

bestämmelserna i tryckfrihetsförordning (1949:105) och offentlighets- och sekretesslag (2009:400).

Studenter uppmanas att inte lämna in direkt identifierande uppgifter (namn, kontaktuppgifter m.m.) om dig när studenten lämnar in sitt färdigställda arbete. På så vis kommer det i de flesta fall enbart vara möjligt att begära ut indirekta personuppgifter om dig från universitetet.

### Hur länge kommer personuppgifterna att behandlas?

Dina personuppgifter kommer enbart att behandlas under den tid som studentens arbete i utbildningssyfte pågår. Efter att arbetet har avslutats kommer studenten att radera personuppgifterna. Detta gäller dock inte sådana uppgifter som har lämnats in till universitetet och som därmed blir en allmän handling (se ovan).

### Kommer dina personuppgifter behandlas utanför EU/EES?

Universitetet kan i verksamheten komma att föra över personuppgifter till tredje land, det vill säga till länder utanför EU/EES. Under sådana förhållanden gäller särskild lagstiftning. Universitetet kommer under sådana förhållanden att vidta alla rimliga juridiska, organisatoriska och tekniska åtgärder som krävs för att uppnå en lämplig skyddsnivå för dessa personuppgifter. En överföring till USA kan komma att ske vid behandling i universitetets verktyg för textredigering och filagring som studenten använder. Universitetet använder Microsofts tjänster för detta.

### Dina rättigheter enligt GDPR

Dataskyddsförordningen anger att den enskilde har ett antal rättigheter. Nedan anges de mest relevanta rättigheterna. Om du vill läsa en mer utvecklad beskrivning av dina rättigheter enligt GDPR kan du gå in på [www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter](http://www.gu.se/om-webbplatsen/behandling-av-personuppgifter).

#### Rätten till tillgång (registerutdrag)

Som enskild har du rätt att kostnadsfritt en gång per år begära information om vilka personuppgifter som universitetet behandlar om dig. Kontakta oss via [dataskydd@gu.se](mailto:dataskydd@gu.se) för att begära ett utdrag av dina personuppgifter hos oss.