

*Britt Unni Wilhelmsen, professor*

## **Praksisrettet, studentvirksom læring med temaet mat i barnehagen**

### ***Sammendrag***

Denne artikkelen presenterer og vurderer et helsefremmende studentprosjekt ved Høgskolen i Bergen, avdeling lærerutdanning. Studentprosjektet ble utviklet i fagstudiet *mat og helse* og gjennomført i barnehager studieåret 2005/06. Læreprosessene studentene deltok i var knyttet til temaet *mat i barnehagen*. Praktiske aktiviteter ble planlagt og gjennomført av studentene i samarbeid med tilsatte i barnehager i Fjell kommune og ved Høgskolen i Bergen. Studentenes selvopplevde og dokumenterte kompetanseutvikling ble hentet inn gjennom data fra et gruppeintervju og studentenes prosjektoppgaver. Artikkelen presenterer og drøfter studentenes utvikling av kompetanse. Hensikten med artikkelen er å bidra til dialog om kompetanseutvikling gjennom strukturerte selvvirksomme læreprosesser i høyere utdanning.

### ***Nøkkelord***

Strukturerte selvvirksomme læreprosesser, mat og måltider i barnehagen, helsefremmende tiltak i barnehagen, utviklingsarbeid, kompetanseutvikling

### ***Abstract***

This article present and assess a health promotion student project in teacher education at Bergen University College (BUC). The learning activities for students were developed in the study subject Food and Health and implemented in kindergartens the study year 2005/06. Students participated in self active learning processes related to the theme Food in kindergarten. Practical food making activities were planned and implemented by the students in collaboration with preschool teachers in Fjell community, Norway and professors at Bergen University College, Faculty of Education. Data on the students' perceived and documented competence development was collected from a group interview and the written assignments students delivered for their examination. The objective of this article is to contribute with research information that may lead to dialog on the utilization of structured student active learning in higher education.

### **Key words**

Structured student active learning processes, food and meals in kindergarten, health program in kindergarten, competence development

### **Innledning**

I Norge har offentlige myndigheter satt søkelys på kosthold blant små barn generelt og med fokus på mat i barnehagen spesielt (St.meld.nr.16, 2002-03, *Folkehelsepolitikken*)<sup>1</sup>. Undersøkelser viser at små barn har for høyt inntak av sukker, spiser for lite frukt og grønnsaker, får for mye mett fett og for lite av enkelte vitaminer (Pollestad, Øverby, Andersen 2002). Det har lenge vært dokumentert at grunnlaget for livsstil legges i tidlige barne- og ungdomsår. Det er derfor av stor verdi, både individuelt, familie- og samfunnsmessig, å sette søkelys på organiseringen av mat- og drikketilbudet i norske barnehager og skoler. Innsats for å bedre tilgjengeligheten til sunn mat i barnehage og skole er en av flere faktorer i en bred nasjonal strategi for sunnere spisevaner blant barn og unge, og kompetanseutvikling på området er nødvendig (Klepp, Kumar, Meyer 2005; Sosial- og helsedirektoratet 2005; Det kongelige helsedepartement 2003).

Behovet for et kompetanseløft på området *mat i barnehagen* kan møtes i høyere utdanning. Lærerutdanningene i Norge har felles kapittel for formål med utdanningene og utdanningenes relevans for samfunnet (Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) 2003, kap.1)<sup>2</sup>. Når «*Det blir stilt krav til at barnehagen og skolen tar opp i seg og bearbeider tendenser og strømninger i samfunnet*» (op.cit. s.8), mener vi det blant annet betyr å ta på alvor de helsemessige utfordringene vi har for å bedre mattilbudet i barnehage og skole. I følge Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (UFD 2003)<sup>3</sup>, med frie fagvalg i to studieår, kan studenter velge et helt år med faglig fordypning i *Mat og helse* det tredje eller fjerde studieåret. Målet med dette studiet er å utvikle kompetanse for helsefremmende arbeid på skole- og kommunenivå generelt og i grunnskolefaget *Mat og helse* spesielt.

I felles kapittel for lærerutdanningene legges det vekt på at utdanningene skal oppmuntre til studentaktive læringsformer i form av pedagogiske læringsverksted: Studentene må få «*drøfte praksiserfaringer og aktuelle problemstillinger fra fagstudiet med representanter for teorifagene og for praksisfeltet*» (op.cit. s.8). Videre pekes det på at forsknings- og utviklingsarbeid i praksisfeltet egner seg til «*å identifisere og vurdere ulike tilnæringsmåter og til å forstå hvordan praktisk-pedagogiske utfordringer kan håndteres*» (op.cit. s.8). Et praksisnært forsknings- og utviklingsarbeid på området *mat i barnehagen* kan bidra til å nå målet om en relevant og stimulerende utdanning. Studentdeltakelse i et prosjekt i barnehagen kan stimulere evne og vilje til fornyelse hos de som deltar og ses som ledd i kampanjen *Operasjon forskning* der Stortinget har

1 St.meld.nr.16, 2002-03, *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*. Oslo: Det kongelige helsedepartement.

2 Rammeplan for Førskolelærerutdanningen 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

3 Rammeplan for Allmennlærerutdanningen 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

som mål at studentene deltar «i forskningsprosjekter som er knyttet til institusjonens virksomhet og studentenes utdanning» (<http://www.hib.no/aktuelt>).

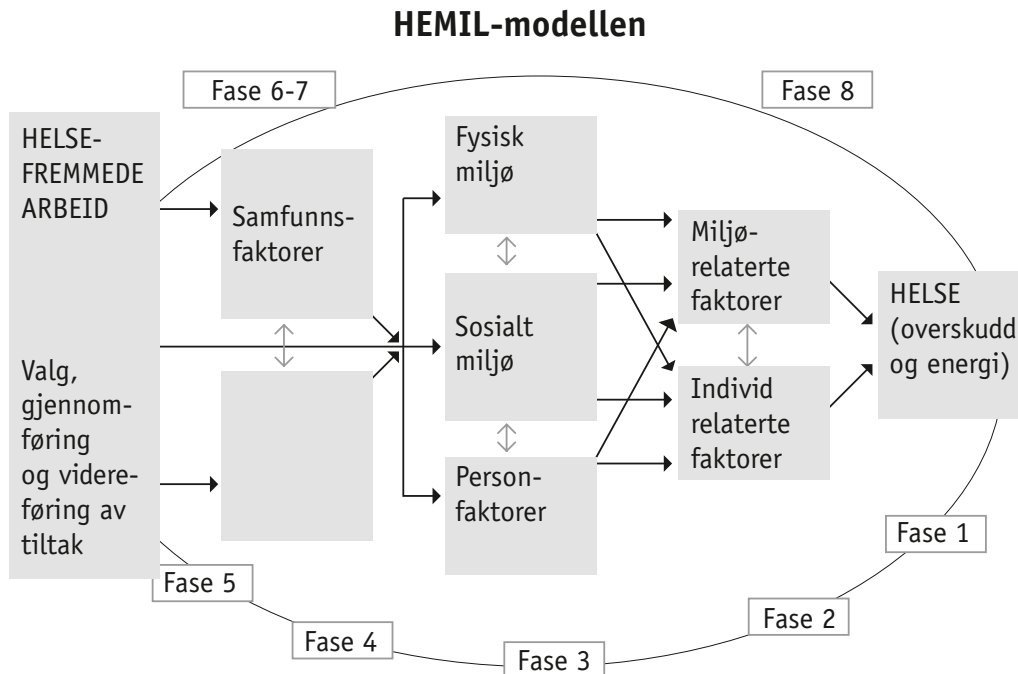
En intensjon bak praksisrettet læring i utdanning av lærere er å flytte fokus fra lærerstyrt formidling til studentaktiv læring. I evalueringen av Reform 97 hevder Peder Haug at endringskravet for skolen er å komme nærmere aktivitetspedagogikken (Haug 2003). I det ligger utfordringen å gi studenter kompetanse for aktivitetspedagogisk arbeid i barnehage og skole. Kravet er kompetanse for en opplæring som fremmer deltakelse, aktivitet og samspill. St.meld. nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring* (UFD) viser til bruk av læringskontekster der elevene bidrar til å skape egne utfordringer gjennom selvvirksomhet. Selvvirksomhet vurderes som et overordnet prinsipp i en elevaktiv skole, men det presiseres at selvvirksom elevaktivitet må være strukturert og tilrettelegges av lærere som tar styringsansvar (Dale & Wærness 2006). Studenter bygger kompetanse for elevers utvikling av læringsstrategi gjennom teoretisk og praktisk erfaring på området i profesjonsutdanningen.

Hensikten med denne artikkelen er å presentere og drøfte selvopplevd og dokumentert profesjonskompetanse lærerstudenter utvikler gjennom strukturerte selvvirksomme læreprosesser i praksisrettet profesjonsarbeid med temaet «*Mat i barnehagen*». Vår problemstilling er: Fører studentdeltakelse i det selvvirksomme prosjektet «*Mat i barnehagen*» til kompetanse for å utvikle læringsstrategi? I problemstillingen ligger spørsmål om studentene bruker metakognitive strategier i læringsprosessene og om de har tilstrekkelig faglig kunnskap som forutsetning for sin selvvirksomme læring.

### ***Helsefremmende arbeid***

Kompetanseutvikling på området mat i barnehage og skole er en utfordring for profesjonsutdanninger som skal bidra med helsefremmende arbeid på kommunalt nivå. Planlegging og organisering av mat i barnehage og skole påvirkes av samfunnsforhold, miljømessige forhold og personlige faktorer. Samfunnmessige forhold er utdanning for et ernæringsmessig helsefremmende arbeid med mat og måltider, kommunens profilering av temaet og økonomiske rammer for arbeidet. Miljømessige faktorer kan være rom og utstyr for mat- og måltidsaktiviteter inne og ute i det fri, mens personfaktorer er kunnskap, ferdighet og motivasjon for helsefremmende innsats på området hos tilsatte i barnehage og skole.

Helsefremmende arbeid er definert som «en dynamisk prosess som krever aktiv deltakelse fra målgruppen, og målet er å forbedre helsen» (Klepp, Thuen, Wilhelmsen 1995). Definisjonen bygger på Ottawa-charteret og WHO's fem hovedstrategier for helsefremmende arbeid (WHO 1987). Ut fra definisjonen blir helsefremmende arbeid blant barn og unge å øke deres kontroll og mestring av forhold som virker inn på livsglede og energi og på muligheter for å løse oppgaver. Helsefremmende arbeid i barnehage og skole bygger på utdanninger som ivaretar dimensjonen teoretisk, praktisk og pedagogisk og forutsetter profesjonsarbeid som bidrar til at barn er fysisk aktive og spiser sunne matvarer. Sunne måltidstilbud i barnehagen forutsetter en organisatorisk tilrettelegging av profesjonsutøvere. Kompetanse for helsefremmende innsats



**Figur 1:** HEMIL-modellen (kilde [www.forebygging.no](http://www.forebygging.no))

kan utvikles gjennom selvvirksom læring i prosjekt, men det stiller «krav til faglig systematikk i gjennomføringen» (Dale & Wærness 2006, s.29).

Forutsetninger for helsefremmende arbeid er antakelser om at noen tiltak fører til ønskede endringer som igjen fører til bedre helse. Skal helsefremmende arbeid gi positive resultater, trenger vi teoretiske antakelser som er dokumentert virksomme i praksis. Teorier som forklarer årsaker til helseatferd i et helhetlig perspektiv hjelper oss til å forstå hva vi bør påvirke for å skape endringer. Teoriene kan være sosialpsykologiske, antropologiske og sosiologiske. Pedagogiske og organisasjonsvitenskapelige teorier er til hjelp for å utvikle individuell og sosial læring i en gitt organisasjon når tiltak gjennomføres. En problemorientert tilnærming til læring vektlegger selvvirksom læring. En modell som inkluderer flere teorier for planlegging og gjennomføring av helsefremmende arbeid, vil være et nyttig redskap for studenter som skal delta i selvvirksomme læreprosesser.

### ***En teorimodell for helsefremmende arbeid***

HEMIL-modellen (fig.1) er en teoretisk modell som tar utgangspunkt i at helsefremmende arbeid er en kombinasjon av individ- og miljørettet arbeid for å fremme helse (Klepp, Wilhelmsen, Wold 1995). Forkortelsen HEMIL står for Helsefremmende arbeid, Miljø og Livsstil. Modellen tar utgangspunkt i PRECEDE-PROCEED-modellen (Green & Kreuter, 2005) og bygger på sosial

læringsteori (Bandura 1986), teorien om overveid handling (Ajzen & Fishbein 1980) og teorien om problematferd (Jessor & Jessor 1977). Modellen gir verktøy for å analysere og planlegge (fase 1-5), gjennomføre (fase 6) og evaluere (prosess- og sluttevaluere, fase 7 og 8) helsefremmende tiltak.

Gjennom profesjonsutdanninger kan studenter få teoretisk innføring i modellen og anvende den i planlegging, gjennomføring og vurdering av helsefremmende tiltak i barnehage, skole og på andre arenaer. Trening i bruk av modellen på en arena har overføringsverdi til andre arenaer. Anvendelse av teoretiske modeller i planlegging av helsefremmende læring innebærer bruk av metakognitive strategier i ulike faser av læringsarbeidet. Lar vi studenter bruke teoretiske modeller som verktøy for å analysere årsaker til mattilbud i en barnehage i et helhetlig perspektiv og få mulighet til å planlegge, gjennomføre og vurdere tiltak med utgangspunkt i den første analysen, bidrar vi utdanningsmessig til å kvalitetssikre dette arbeidet i et langsiktig perspektiv.

### ***Utviklingsprosjektet «Mat i barnehagen»***

Vitenskapelig tilsatte ved profesjonsutdanningen i studiefaget Mat og helse ved Høgskolen i Bergen (HiB) ønsket å ta fatt i samfunnsmessige utfordringer rundt temaet *mat i barnehagen*. Muligheten for å gjøre dette sammen med studenter åpnet seg studieåret 2005/06. En mindre gruppe studenter ved 60 stp *Mat og helse* fikk mulighet til å gjennomføre modulen *Mat og samfunn* (15 stp) som ble teoretisk og praktisk rettet mot barnehagen som samfunnsarena.

Samarbeid med praksisfeltet lå godt til rette. Fjell kommune hadde tatt på alvor signaler fra mellom annet offentlige myndigheter og utviklet en handlingsplan for mat i barnehagen.<sup>4</sup> Kommunen arrangerte et dagskurs om temaet mat og måltider for tilsatte i alle kommunale barnehager. Tilsatte ved HiB ble invitert til å ta faglig ansvar for kurset og presentere utfordringene på området. Etter avsluttet kurs ble det etablert samarbeid med kommunen om å bruke barnehagen som pedagogisk verksted for utvikling på området mat i barnehagen gjennom studentinvolvering i praktiske matlagings- og måltidsaktiviteter. Kommunen valgte selv barnehager der studentene kunne gjennomføre sin selvvrksomme læring i samarbeid med personalet. Det praktisk-teoretiske utviklingsprosjektet fikk tittelen *mat i barnehagen*.

Prosjektet hadde målsettinger for både studenter og personalet i barnehager som deltok. For personalet i barnehagen var målet å erfare tilberedning av måltider som var ernæringsmessig sunne, lå innenfor de økonomiske rammene til barnehagen, var praktisk mulig å tilberede ute og inne, var estetisk og smaksmessig innbydende å presentere for barn og åpnet for barns aktive deltakelse i tilberedningsprosessene. Et langsiktig mål var at nye og positive erfaringer fra prosjektperioden kunne føre til permanente endringer over tid etter avsluttet prosjekt.

Målet for studentene var at de skulle utvikle kompetanse for læringsstrategi med relevans for skolen og det samfunnet skolen er en del av. Kompetanse for læringsstrategi kan utvikles ved

<sup>4</sup> Landro, M. (2007) Sunn mat i små kroppar. I Wilhelmssen, B.U. (red.) Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid. Bergen: Høgskolen i Bergen.

studentaktiv selvvisksom læring gjennom teoretisk og praktisk arbeid med tema i en kontekst for profesjonsarbeid. Studenter under utdanning i *Mat og helse* har grunnskolen som primær arena for sin yrkesutøvelse. Å møte barnehagen som kontekst kan være faglig nyttig av flere grunner. En praktisk erfaring med et prosjekt i barnehagen gir innsikt i barns vei fra barnehage til skole. Selvvisksom læring i prosjekt i barnehagen har overføringsverdi til tilsvarende aktiviteter i skole og lokalsamfunn og åpner for bedre samarbeid mellom skole og barnehage.

I begrepet *kompetanse for læringsstrategi* ligger evne til å tenke kreativt og nytt, bruke skjønn og gjøre etiske avveininger i handlinger. En kjernekompetanse for studentene som deltok i barnehageprosjektet vil være å kunne handle autonomt og reflektert og begrunne sine handlinger ut fra teorier om læring og helsefremmende arbeid. Å handle autonomt og reflektert innebærer evne til å tenke og handle selvstendig, skape interaksjon med fysiske og sosiale omgivelser, skape og følge opp et prosjekt og utvikle strategier for å nå mål. Det er denne kompetansen sentrale myndigheter legger vekt på at barn og unge skal utvikle gjennom opplæring i skolen (St.meld. 32, 1998-99 og St.meld. 30, 2002-03). Det er derfor viktig at studenter i lærerutdanningene bygger opp kompetanse for å utvikle læringsstrategi i barnehage og skole. Problemorienterte tilnærminger til læring gir rom for å utvikle kompetanse for læringsstrategi. Denne artikkelen presenterer kompetanseutvikling hos studenter som deltok i prosjektet *mat i barnehagen*.

### **Metode**

Den metodiske tilnærmingen som ble valgt for å svare på problemstillingen om kompetanse for å utvikle læringsstrategi, var tekstanalyse av prosjektoppgaver og gruppeintervju med studentene. En intervjuguide med spørsmål til faser i prosjektarbeidet og læringsformene i modulen ble brukt for å samle informasjon om selvopplevd og selvrapportert kompetanse.

### **Utvalg, data og analyse**

Studieåret 2005-2006 deltok fem studenter fra emnet *Mat og samfunn* (15 stp) i prosjektet *mat i barnehagen*. Fire av disse studentene tok utdanningen som sitt fjerde år i lærerutdanningen mens den femte studenten var videreutdanningsstudent (5.studieår). To prosjektoppgaver – eksamensbesvarelser fra studentene – her kalt oppgave A og B, er det skriftlige datamaterialet for analysene. I tillegg samlet to lærere inn muntlige data fra studentene gjennom bruk av en semistrukturert intervjuguide. Fire av fem studenter deltok i intervjuet. I artikkelen blir disse studentene kalt henholdsvis Ada, Aina, Asta og Bente. Studentene ga samtykke til at intervjuet ble tatt opp på bånd. Intervjuene ble senere transkribert og analysert.

### **Gjennomføring**

Studentprosjektet *Mat i barnehagen* ble planlagt, veiledet og gjennomført av studentene i perioden august-november 2005. Studentgruppe A (3 studenter) og B (2 studenter) planla og gjennomførte tiltak i barnehager vi her kaller henholdsvis Andebu og Bjørnebo. Andebu hadde

en ansatt som var ansvarlig for all matlaging inne for alle avdelingene. I denne barnehagen besto turmat eller måltider ute for det meste av pølser, Toro tomatsuppe og kakao. Studentene i gruppe A så derfor en utfordring i å gjennomføre sunnere utemåltider. Bjørnebo hadde fire aldersblandede avdelinger der det ble servert varm mat en dag i uken ved hver avdeling, og der ansvaret for matlaging lå på avdelingsnivå. Det skriftlige datagrunnlaget, prosjektoppgave A og B, ble levert ultimo desember 2005. Intervjuene ble gjennomført 12.juni 2006 etter fullført studium i Mat og helse.

Barnehage	Mål for prosjektet	Studentoppgaver	Intervjuobjekter
Andebu	Motivere og inspirere de ansatte til å prøve ut nye, sunne varmmat-måltider i barnehagen	Oppgave A (3 studenter)	Ada, Aina, Asta
Bjørnebo	Bidra til et sunnere kosthold i samsvar med kost-anbefalingene fra Sosial- og helsedirektoratet – prøve ut retter med fisk og grønnsaker	Oppgave B (2 studenter)	Bente

### Kompetanse for læringsstrategi

Studentenes kompetanse for læringsstrategi i selvvirksomme læreprosesser med prosjektet *Mat i barnehagen* presenteres ut fra faser i læringsarbeidet (planlegging, gjennomføring og vurdering) og studentenes opplevelse av forutsetningene for selvvirksomme læreprosesser.

## Resultater og drøftinger

Studentenes kompetanse for å utvikle læringsstrategi eller evne til å tenke kreativt og nytt, bruke skjønn og gjøre etiske avveininger i handlinger, er dokumentert i prosjektoppgaver (Oppgave A og B) og gjennom gruppeintervju. Informasjonen som er hentet inn, presenteres i perspektiv av steg i det selvvirksomme læringsarbeidet med tiltak i barnehagen: planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av læringsarbeidet. Presentasjon og drøftinger tar også opp studentenes vurdering av faglig systematikk og forutsetninger for selvvirksomme læreprosesser.

### 1. Kompetanse for planlegging

Studentenes arbeid hørte hjemme under problemområdet «*Utbedring av mat, drikke- og måltidsmønsteret i barnehagen*» for målgruppen barn i alderen 1-6 år. Problemområdet er gitt ved nasjonale og kommunale føringer. I en av prosjektoppgavene visualiserte en gruppe sitt planleggingsarbeid ved hjelp av HEMIL-modellen (gruppe B).

Fagstoffet studentene la inn som grunnlag for problemstilling og tiltak, dekker måltidets fysiologiske og psykososiale betydning, kostanbefalinger fra Sosial- og helsedirektoratet, forskning om kosthold blant 4-åringer og kosthold, mat og måltider som en viktig del av hverdagen

i barnehagen. Den første utfordringen for studentene var å konkretisere en problemstilling for tiltak i samarbeid med tilsatte i barnehagene. På spørsmål til studentene om hvordan de kom frem til problemstilling for prosjektet rapporterte Bente at den ble utarbeidet

... med en bakgrunn i ønskene til personalet. Det er de som vet hvor skoen trykker og det er de som kanskje vet hva som bør utarbeides. ... Vi la frem ønske om hva vi kanskje ville jobbe med, men så fant vi ut at det passet veldig at vi tilpasset problemstillingen etter det de hadde utfordringer på. ...da er det lettere at de skal kunne videreutvikle det, at det er noe de er motivert for.

Dette utsagnet ble støttet av de andre studentene, og Asta tilføyde: «Vi hadde to besøk i barnehagen tror jeg, før vi bestemte problemstillingen. Så lyttet vi til det de var interessert i».

Anvendelsen av teorigrunnlaget studentene valgte for å planlegge arbeidet med sine prosjekt i de to barnehagene dokumenterte kompetanse for helhetlig analyse av årsaker til kosthold og mattilbud i barnehager. Studentenes målformuleringer i prosjektoppgavene inkluderte hovedmål, delmål og arbeidsmål for å starte endringsprosesser. Gruppe B sitt hovedmål var «...å bidra til et sunnere kosthold i barnehagen i samsvar med kostanbefalingene fra Sosial- og helsedirektoratet», og mål for tiltaket var «å øke forbruket av grove kornprodukter, fisk og grønnsaker samt redusere forbruket av sukker». Hovedmål for tiltaket gruppe A skulle gjennomføre var «å motivere og inspirere de ansatte til å prøve ut nye, sunne varmmåltider i barnehagen».

I intervjuet fikk studentene spørsmål om hva de gjorde under selve planleggingsfasen. I den ene barnehagen oppfattet Bente følgende situasjon:

Hos oss hadde de et inntrykk av at ... eller at barna ikke likte fisk. Så ... men fisk, nei det likte ikke barna i den barnehagen. Og grønnsaker prøvde de å introdusere litt, men det var ikke så lett.

Studentenes situasjonsopplevelse av denne barnehagen førte til at de i hvert fall skulle prøve å introdusere grønnsaker og noen fiskeprodukter. I tillegg førte planleggingen deres til at de ville bidra med noe de oppfattet som nyttig for de ansatte: «... så tenkte vi at vi først skulle utarbeide et lite veiledningsdokument» (Bente) og dette dokumentet skulle inneholde oppskrifter. Ada forklarte at de som deltok i den andre barnehagen

... var veldig opptatt av å snakke med barnehagen først. For eksempel høre hva de hadde brukt. At vi enten kunne optimalisere noe de hadde brukt eller innføre noe nytt».

Data fra intervjuet og prosjektoppgavene viser at begge studentgruppene gikk i gang med konkret planlegging av mattiltak i samarbeid med barnehagene og med utgangspunkt i behovet til barnehagene og behovet for endringer - tenke nytt og kreativt - som kunne resultere i sunnere måltider i prosjektperioden.

Vurderer vi studentenes planlegging av tiltak i barnehagene i lys av HEMIL-modellen (Klepp, Wilhelmsen, Wold 1995) og Precede-Proceed-modellen (Green & Kreuter, 2005) som teoretiske verktøy for en helhetlig analyse og planlegging av tiltak, finner vi at studentene gjennomførte en analyse av situasjonen i barnehagene, både person- og miljøfaktorer, før de planla sine utviklingsprosjekt. «Det ble informert om barnehagens matvaner og gitt utfyllende opplysninger



når det blant annet gjaldt barn med spesielle behov i tilknytning til mat» (oppgave B). Studentene hadde dialog med tilsatte (personfaktorer) for å lytte til og samarbeide med personer som er viktige i gjennomføringen og en senere videreføring av tiltaket.

I begge barnehagene ønsket personalet fokus på varm mat. Gruppe B rapporterte at «Det ble bestemt at vi skulle tilberede et varmt måltid en gang ved hver avdeling», mens Aina, som deltok i barnehage A, ga uttrykk for at dette ble tatt opp med den matansvarlige: «Så det var vel mest i dialog med henne vi fant hva hun kunne tenke seg og ikke tenke seg».

Prosjektoppgavene viser at studentene vurderte barnehagenes sosiale og fysiske rammer og bordsetet som viktig for planlegging av tiltak. «Ved bordsetet ligger det til rette for kommunikasjon, trivsel, styrking av relasjoner, sosial kompetanse og utvikling av gode vaner.» (oppgave B). Begge studentgruppene vurderte og valgte selv ut hvilke retter som skulle testes ut, og de gjennomførte en felles pilottest av sine valg. I oppgavene skriver de at de vurderte «vanskelighetsgrad, økonomi og tidsbruk» i tillegg til «smak, estetisk utforming, ernæring og appell til barnehagebarna». Varm mat i friluft ble også testet. Studentene rapporterte skriftlig at pilottesten «resulterte i økt refleksjon i henhold til videre planlegging». Begge gruppene planla å la barn delta aktivt i tilberedning av måltider for å nå målet om positiv holdning til selvlaget mat, men Aina oppfattet at det «var liten interesse for at ungene var med å lage mat» i barnehagen hennes gruppe hadde samarbeid med. Ada føyde til «at ungene holdt seg litt ..., ikke vekke – for de satt og så på og sånn, men de var ikke deltakende».

Ved intervjuet ga studenter fra begge gruppene uttrykk for at planleggingen var krevende fordi alt måtte tenkes gjennom i detalj i forhold til fokus på ernæring, økonomi, mengde, tid, estetikk og smak og at små barn skulle kunne delta i matlagingsaktiviteter. Ainas erfaring var slik

Alt måtte være så gjennomtenkt og detaljert. I forhold til at alt skulle tilpasses så mange unger ... Bare en sånn enkel ting som en oppskrift, vi kunne ikke bruke for mye småting, ... det ville tatt for lang tid for en person å lage til i en barnehage. Alt må være veldig detaljert og strukturert for at det skal gå opp.

Studentene rapporterte at en viktig bit av læringen i planleggingsfasen var å bli kjent med de oppfatningene og holdningene (personfaktorer) som var i barnehagen og vurdere behovet og mulighetene for å endre oppfatninger i retning av sunnere måltider for barna.

## **2. Kompetanse for gjennomføring**

Gjennomføringsfasen studentene hadde ansvar for dreide seg først om å utføre de planlagte matlagingsaktivitetene i barnehagenes inne- og utemiljø. I tillegg hadde de ansvar for å holde foredrag og lede debattmøte for de ansatte ved en senere oppfølging av prosjektene i hver barnehage.

Matlagingsaktivitetene for og med barn gikk over en uke. I Andebu barnehage laget studentene grønnsakpizza og risotto med laks som varme lunsjmåltider inne. Det varme måltidet ute var grønnsaksuppe. I denne barnehagen deltok ikke barn i matlagingen. Studentene i Bjørnebo barnehage rapporterte at første matlagingsaktivitet ble gjennomført uten barn fordi de trengte

å bli kjent på kjøkkenet. I de neste aktivitetene trakk studentene 4-5 barn inn i hver aktivitet, og matrettene fikk avdelingsnavn som «*Tommelitens pitabrød, Torneroses pizza, Askeladdens skattkiste, Rødhettes laksepinner*». Denne gruppen valgte å utarbeide et veiledningshefte om mat i barnehagen fordi de selv så behov for det:

... så tenkte vi at vi først skulle utarbeide *et lite* veiledningsdokument. Men vi fant ut at vi like gjerne kunne legge litt arbeid ned i det sånn at det ble lettere for barnehagen å fortsette med kostholdstiltak. ... men for at de skulle slippe å gå tom for ideer så laget vi *et fyldigere* veiledningsdokument til hver avdeling.<sup>5</sup>

I intervjuet presenterte studentene erfaringer fra gjennomføringen av matlagingsaktivitetene. I barnehagen der barn fikk delta i tilberedningen av måltider oppfattet Bente at «det var vel generelt sett jenter vi fikk tildelt» og «det var noen som på en måte var litt bedre å ha med å gjøre på kjøkkenet». Studentene som arbeidet i denne barnehagen opplevde ikke problemer med å la barn delta i matlagingen:

«Vi ga de nå en kniv. Så ser de på seg selv som store og at det er viktig å være forsiktig og passe fingre og ... at de kan føle mestring og stolthet ... litt mye paprika her eller der ... så spiller ikke det noen rolle. Det er i hvert fall de som har laget grønnsakpizzaen. Og når de er med og lager maten, så smaker den selvfølgelig mye bedre.

Oppsummert mente studentene som deltok i denne barnehagen at den faglige utfordringen er å få til en god kommunikasjon med ansatte de møter. Studentenes oppfatninger støttes av forskning som viser at sosiale miljø eller «*dialectic framework*» som utvikler engasjement er en forutsetning for å kunne endre holdninger og atferd (Deci & Ryan, 2002).

Studentene som ikke hadde barn med som deltakere i matlagingen, ga uttrykk for at de ble ekstra opptatt av å skape interesse og motivasjon hos de ansatte i barnehagen. De oppfattet at deres målsetting om å skape interesse ble nådd, og Aina ga uttrykk for at de ansatte

... spurte og gravde både når vi lagde maten, under måltidet og under power point presentasjonen. Men når vi snakker unger og sånn ... når vi oppfattet at de ikke ville de skulle være involvert så mye i matlagingen, var det vel fordi de fikk lov å hjelpe til å dekke på til sin gruppe, sitt bord ... og de kunne gjøre noe ut av det i stedet for».

At det var et behov for å endre holdninger hos de voksne mente også Ada: «Jeg føler at det var litt tendenser til at noen voksne var litt... negativ selv. Liksom ... jeg er ikke så glad i fisk. Det er klart det smitter jo over på ungene». I forhold til spørsmålet om studentenes opplevelse av handlingsrom for matlagingen i denne barnehagen mente Asta at

Hvis vi tenker sånn at det begrenset oss litt, det at det var *en* matansvarlig ... det kunne vært greiere å involvere flere, for det fikk vi gjort etterpå når vi hadde power point presentasjonen. Det kunne vært kjekt at de andre kom mer på banen der, det føler jeg.

Ulikheter i de to barnehagene når det gjelder ansvar for måltider kan forklare hvorfor det ikke ble tilrettelagt for å la barn delta i matlagingsaktiviteter. Dersom *en* person er matansvarlig

<sup>5</sup> Denne arbeidsinnsatsen lå utenfor arbeidskravene i studiemodulen. Veiledningsdokumentet er senere revidert og bearbeidet av begge studentgruppene og er publisert som siste innlegg i denne utgaven av Høgskolen i Bergen sin skriftserie.

for alle avdelingene, kan det oppleves som praktisk vanskeligere å la barn delta enn det er når matansvaret ligger hos flere ansatte på hver avdeling.

Et arbeidskrav for studentene var å gi muntlig rapport om tiltaket til ansatte i barnehagene. Studentenes muntlige foredrag ble strukturert gjennom veiledning, dokumentert i en powerpoint-fil som vedlegg til prosjektoppgavene og presentert for personalet i barnehagene. I gruppe A rapporterte studentene at «Vi ønsket å vise hvorfor vi valgte å tilberede de rettene vi presenterte og samtidig få en tilbakemelding fra personalet og matansvarlige på hva de mente om valget av retter». Studentene i gruppe B skriver:

Vi hadde et ønske om å presentere bakgrunnen for vårt arbeid, gjennomførte kostholdstiltak og forbedringsmuligheter i barnehagen. ... Samtidig ønsket vi tilbakemelding på vårt arbeid».

Den ene gruppen (gruppe B) skriver at de la vekt på å ha gode rammer for foredraget til de ansatte. Derfor serverte de grønnsakdip, tortillalefser med laks og kalkun og vann til drikke og håpet «at vår servering ikke bare ville være inspirerende, men også bidra til økt konsentrasjon, da personalmøtet ble holdt rett etter barnehagens stengetid». Etter foredraget delte denne gruppen ut sitt selvproduserte veiledningshefte med tre kapitler om smørelunnsj, varmlunnsj og mat i friluft. Hvert kapittel ble innledet med relevant teori og etterfulgt av oppskrifter med en enkel ernæringsmessig vurdering. Den rammen studentene tilrettela for foredraget, kan ha vært med på å utvikle motivasjonsenergi (effectance motivation) hos de ansatte som deltok (White, 1959).

I intervjuet ble studentene spurt om hvilke refleksjoner de hadde gjort seg om læringsutbytte fra møtet med personalet med oppsummering etterpå. Ada svarte «Jeg synes det var det gøyeste» og Aina kommenterte «Hmmm, absolutt». Ada utdypet sin vurdering på følgende måte

Desideret var det gøyest etter at vi var ferdige med presentasjonen. **Den** responsen vi fikk da! Ting de var, å gud sånn, hvorfor er det sånn? Da stod du liksom der og følte ok – **dette kan jeg**, dette ... da fikk du på en måte den bekreftelsen at ok det har kanskje hatt noe for seg det vi har gjort her.

Denne personlige opplevelsen støttet Aina med å forklare følgende: «Vi holdt jo på over en time bare for den gruppen. Vi skulle jo bare ha power point på maks 30 minutter. Og diskusjonen etterpå var like lang». Asta viste til at personalet hadde faglig interesse utover det som gjaldt mat i barnehagen. Hennes erfaring var at

De spurte om ting som på en måte ikke akkurat hadde med vårt besøk å gjøre. A la sukker i ketchup og ... hva var best av lettbrus og vanlig brus. Det gikk liksom helt over breddene, men det var veldig gøy. ... Så mye av spørsmålene dreide seg om ... hvordan de kunne gjøre ting hjemme med sine egne unger og sånn.

I intervjuet tok Bente (5.årsstudent) opp det ansvaret hun hadde følt med å forberede seg faglig godt nok til møtet med de ansatte og ga et bilde av det læringsutbytte hun satt igjen med:

Man er gjerne litt nervøs og sånn. ... Men det var veldig interessant å stå der og formidle, ... det er kanskje den biten vi kjenner oss igjen i som lærer også. ... Jeg måtte virkelig sette meg inn i litteratur, men det synes jeg var spennende. Det å bruke power point var noe som ikke vi hadde vært særlig borti før ... det blir litt mer spennig enn kun å stå der med en sånn overhead.

Hun opplevde at «Styreren var jo veldig positiv hos oss. Det var hun jo hele veien», og etter møtet med personalet hadde styreren kommet med følgende utfordring til studentene: «Hun spurte om vi ville holde et kurs for de andre styrerne i Fjell kommune om samme opplysninger».

Prosjektoppgavene og data fra intervjuet viser at studentene opplevde gjennomføringen av mattiltak og dialog med personalet i barnehagene som en utvikling av kompetanse. Studentene erfarte at det er viktig «å tilpasse matrettene til målgruppen», at maten som serveres «skal være barnevennlig å spise» og at barn ikke bør få skiver som erstatning for mat de ikke vil smake på. For å utvikle sunnere måltider i barnehagene vurderte studentene følgende utfordring:

... det å ikke gi barna et annet alternativ, det gjør jo gjerne at de spiser det de får ... vi trodde de var litt flinkere til å pushe på barna, at de i hvert fall skal smake. Det er jo ingen som skal spise noe de ikke liker, men de må i hvert fall smake. ... Smaksopplevelsen er jo viktig» (Aina).

Studentene var enige om at mattilbudet i barnehagene henger tett sammen med hva de voksne liker og ikke liker og om matlagingen fører til ekstra arbeid. Bente uttrykte det slik «Men det er jo først og fremst de voksne som må endre holdninger og tilegne seg kunnskap for at det skal komme barna til gode».

### **3.Kompetanse for vurdering**

En kjernekompetanse i utvikling av kompetanse for læringsstrategi er å kunne handle autonomt og reflektert og vise evne til vurdering i ulike faser i et læringsarbeid. Studentenes refleksjoner og vurdering over deltakelse i prosjektet *mat i barnehagen* ble dokumentert i eksamensoppgavene. Evne til refleksjon og vurdering av læringsarbeidet kom også klart frem i intervjuet med studentene vel fem måneder etter avsluttet prosjekt.

Studentene var bevisst at de hadde vært deltakere i et kommunalt tiltak når det gjaldt lokale grep iverksatt av Fjell kommune. De hadde reflektert over at barnehagen og ikke skolen var den arenaen de skulle arbeide i. Dette vurderte de i starten som problematisk fordi «Vi hadde jo ikke mulighet til å se på andre studentarbeider og visste ikke helt hvordan det skulle bli. Det var nå litt spennende det og ... (Bente)». Ada mente «Det hadde passet bedre med grunnskole ... men skulle du hatt grunnskole måtte du tatt mer sånn matpakketing», og det mente hun ville begrense aktiviteten mer enn når de hadde barnehagen som arena.

Vurderingen til Aina i etterkant av prosjektet var at «Vi lærte vel litt om kostholdsvaner ... hvor tidlig de egentlig legges ... vi så egentlig utviklingen, hva det betyr å begynne tidlig». I intervjuet ble studentene bedt om å vurdere den rollen de fikk i barnehagen som arena og Bente ga uttrykk for følgende oppfatning:

... vi måtte virkelig gå inn i litteraturen og ... ikke bare stole på det vi hadde av kunnskap fra før. ... lese oppdaterte rapporter om kostvaner i barnehagen ... at vi fikk oppdatert kunnskap og kunne formidle det til barnehagepersonalet på en god måte.

Aina vurderte at deltakelsen i barnehageprosjektet hadde synliggjort «linken» mellom barnehage og småskole: «Du fikk bedre forståelse for det som skjedde når de kom på skolen, fordi du fikk se det som var før. Det ble synliggjort på en annen måte». I intervjuet fikk studentene spørsmål om hva de vurderte som den største faglige utfordringen i møtet med de barnehageansatte og barna. Oppsummert ble svaret «å møte personer med holdninger og rutiner og få til en god kommunikasjon». Dette utdypet Bente slik:

... den største utfordringen er å få opplyse og endre de ansattes syn. For de har privat praksis som spiller inn i barnehagen og som vi hadde litt teoretisk formidling på i powerpointpresentasjonen.

I intervjusituasjonen kom det klart frem at studentene hadde brukt metakognitive strategier og teoretiske modeller på en kompetanseutviklende måte i sitt læringsarbeid. At de nådde frem med sitt arbeid fikk de respons på fra personalet. De tilsatte i begge barnehagene ga studentene tilbakemelding om at rettene holdt seg innenfor et økonomisk nivå og var gjennomførbare i forhold til tid. I en barnehage (Bjørnebo) presenterte studentene forslag om utbedringstiltak for mattilbudet og forslag til en bedre organisering av kjøkkenet. Ved oppfølgingen registrerte studentene at kjøkkenforklær var kjøpt inn til store og små, at «kosthold nå ble diskutert i større grad enn før både på tvers av og innad i avdelingene» og at de ansatte «nå ser betydningen av å skape gode matvaner tidlig i barneårene og pseudomat blir ikke inntatt like ofte som før» (oppgave B). Mer spesifikt rapporterte personalet at fiskeprodukter og grove kornprodukter ble benyttet oftere og at enkelte av oppskriftene var blitt utprøvd. I prosjektoppgaven rapporterte studentene at de ansatte «ser at barna er mottakelige for fisk og fiskeprodukter, noe de var skeptiske til i forkant av prosjektet», og at de ser barnehagen som en arena med «et stort forbedringspotensial når det gjelder å tilby sunne matvaner». Studentene skriver følgende om egen kompetanseutvikling i helsefremmende arbeid: «Gjennom vårt arbeid har vi sett at økt kunnskap og refleksjon har resultert i endrede holdninger og handlingsmønstre» (oppgave B).

#### **4. Forutsetninger for selvvirksom læring**

Opplegget for studiemodulen *mat og samfunn* og studentenes arbeid med prosjektet *mat i barnehagen* hadde stor tyngde på studentenes egne valg av nødvendig faglitteratur, egne valg av tiltak gjennom samarbeid med barnehagene og veiledning i den selvvirksomme læringen. Ettersom alle som deltok i dette studiet var 4. og 5.årsstudenter med både et pedagogisk og et faglig grunnlag, valgte vi som lærere å tone ned omfanget av forelesninger til fordel for en mer problemorientert læring under veiledning. Vi mente at dette var velegnet for å utvikle kompetanse for læringsstrategi hos studentene. Vi støttet oss på forskere som har vurdert individuell og personlig vekst og utvikling i «*an organismic and dialectic framework*» der studenten oppfattes som et aktivt vekstorientert individ som naturlig søker og engasjerer seg i de muligheter som finnes i miljøet (Deci & Ryan, 2002)

En forutsetning for at studenter skal kunne utvikle kompetanse for læringsstrategi gjennom selvvirksomme læreprosesser er at det er faglig systematikk og struktur over gjennomføringen

av læringsarbeidet (Dale og Wærness, 2006). I intervju situasjonen var vi derfor interessert i å få dokumentert studentenes opplevelse av og erfaring med den selvvirkosomme læringen de hadde deltatt i.

Studentene ble bedt om å beskrive sin opplevelse av læringsformen i denne modulen sammenlignet med erfaringer fra andre studiemoduler. Her mente både Bente og Ada at de hadde opplevd studiearbeidet som «mer helhetlig». Bente utdypet sitt svar med å si følgende

Det forutsettes jo at du har bakgrunnskunnskap, at du vet litt generelt om kosthold, anbefalingene fra Sosial- og helsedirektoratet, kjenner til ... altså målgruppen kjente vi ikke noe særlig til.

Etttersom studentgruppen utdannet seg for arbeid i grunnskolen opplevde de ikke at mat i barnehagen var så sentralt for dem, men den treningen de hadde i arbeid med råvarer i matlagingen erfarte de var nyttig for barnehageprosjektet. Uten denne treningen mente Ada at

Ja, der tror jeg man måtte ha prøvd ut mye mer før man hadde gjort det i barnehagen. Nå trengte vi kanskje ikke så mye den utprøvingen, for vi hadde hatt så mye utprøving. ... for da ligger det i fingrene. Så derfor tror jeg det er bra å ha hatt modul 1 og 2.

Bente støttet Ada sitt syn og føyde til «Så stoler man mer på seg selv når man får bekreftet sin kunnskap. ... At jeg må gjøre det, jeg kan ikke bare lese... jeg må ... få det visuelt». Her var Ada enig med Bente: «Jeg lærer learning by doing. Det er helt desidert det jeg lærer mest av», og Aina føyde til «Jeg er også praktiker ...». Studentene ga oss som lærere et klart bilde av at de hadde nødvendige faglige og pedagogiske kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i de selvvirkosomme læreprosessene.

Studentene hadde klare synspunkter på utfordringen å måtte velge litteratur selv:

«Jeg synes det var veldig positivt at vi måtte finne litteratur selv. For det blir en tillitserklæring til at vi er voksne nok til å studere og gjøre grundig arbeid ut fra gitte rammer. ... Veldig greit å jobbe på denne måten når vi har jobbet med faste og bundne rammer tidligere» (Bente).

Asta supplerte dette med følgende utsagn «Det er annerledes i forhold til de oppgavene vi har hatt tidligere, det står nesten akkurat hva du skal skrive ... du vet akkurat hvilken litteratur du må bruke ... det ble mye mer spennende på en måte ... mer krevende ... mye friere». Ada mente det var en utfordring å finne aktuell litteratur, men Aina oppfattet at «Viss vi lurte på noe, kunne vi søke veileder. Vi kunne besøke dere, søke dere på e-post, på it's learning, så viss vi lurte på noe, tok vi kontakt». Med denne arbeidsformen mente Bente at «Da går du kanskje inn i oppgaven med mer, ikke mot, men ...» og her føyde Asta til «Motivasjon!», og da repliserte Bente: «Ja, motivasjon! Der har du den.»

Det var av interesse å få et bilde av arbeidsinnsatsen til studentene, og de ble derfor spurt om egen opplevelse av arbeidsmengde i de selvvirkosomme læreprosessene. Aina mente at det «har vært stor arbeidsinnsats» på modulen og uttrykte på vegne av sin gruppe «hos oss har den vært veldig bra i perioder. Når vi har holdt på, har vi holdt på i dager». Ada på samme gruppe var enig i dette og sa

Vi har egentlig ikke hatt noe valg. Du skal stå der med et produkt, bl.a. denne presentasjonen som må være ferdig til den dagen du skal presentere den. Og du har en oppgave som skal være innom det og det ... Jeg føler samtidig at den arbeidsmengden ble taklet i hvert fall for min del fordi det var en del praktisk.

Friheten studentene hadde til å tilpasse arbeidsinnsatsen til personlige behov (graviditet for en, skulderoperasjon for en annen) vurderte de som positivt. «... lange arbeidsdager når vi først kunne jobbe» ble nevnt av Asta og Ada tilføyde «Vi visste ikke hva neste uke ville bringe ...». At den motivasjon de ga uttrykk for å ha opplevd i selvvirksomt læringsarbeid førte til både ekstrainsats og merarbeid, ga Bente en beskrivelse av:

Vi hadde heller kanskje lange netter. Det hadde vi ... Veiledningsdokumentet som vi jobbet med, vi satt til kl. 3 på natten, husker jeg. Det hadde ikke noe med at vi jobbet lite, men det ble litt mer enn vi hadde forestilt oss. Men ... jeg ville ikke droppet å lage veiledningsdokumentet, selv om vi jobbet veldig mye med det. ... det har jo blitt et produkt som jeg kan bruke selv. Så det er ikke bortkastet på noen som helst måte».

I en av oppgavene skriver studentene at «Vårt læringsutbytte har vært på mange plan: både metodisk, fagdidaktisk og kognitivt», vi har «hatt god anledning til å prøve ut egne utarbeidede tiltak der vi har bygget bro mellom teori og praksis», og vi har «hatt mulighet til selv å bygge opp kunnskap i fellesskap og vært ansvarlige for egen læringssituasjon»... (gruppe B). Studentene med ansvar i barnehage A, pekte på læringsutbytte gjennom arbeidet innad i studentgruppen, gjennom kommunikasjon med veileder og i nært samarbeid med barnehagen. Interessant var det også å lytte til den personlige læringen studentene ga uttrykk for. Studentene snakket om en faglig betydning på det private plan, og Aina rapporterte følgende: «Jeg vil si jeg gikk fra null interesse til full interesse. Og det må jo være bra. Fra snopespising hver dag til snopespising en gang i uken». Til dette usagnet supplerte Ada: «Den må du få med deg!»

Vårt datamateriale viser at studentene opplevde stor grad av selvbestemmelse, autonomistøtte og struktur (Deci & Ryan, 1985) i arbeidet med prosjektet *mat i barnehagen*. Studentenes skriftlige og muntlige informasjon viser at opplevd indre sanksjon eller støtte til egne handlinger ga følelsen av at egne handlinger var en konsekvens av frie valg. Denne opplevelsen mener vi var kilde til studentenes engasjement i prosjektet. De viste både stor grad av innsats og et positivt, emosjonelt uttrykk ved innsatsen. Det er dokumentert at engasjement utvikles gjennom erfaringer der psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet blir møtt (Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Basert på data fra studentene vurderer vi at forutsetningene for å utvikle kompetanse for læringsstrategi gjennom selvvirksomme læreprosesser var tilstede.

### **Oppsummering**

Målet med denne artikkelen og presentasjonen av et forsøks- og utviklingsarbeid i samarbeid mellom Fjell kommune og Høgskolen i Bergen var å undersøke studenters kompetanse for læringsstrategi gjennom selvvirksomme læringsaktiviteter for å fremme et sunnere mattilbud i barnehager i Fjell kommune. Begrunnelsen for forsøks- og utviklingsarbeidet er behovet for

å utvikle kompetanse for læringsstrategi gjennom å bruke studenter aktivt som ressurs i fagutviklingsprosjekter underveis i utdanningen (<http://www.hib.no/aktuelt>).

Helsedepartementet peker på at «*Et sentralt virkemiddel i politikken for et sunt kosthold blant barn og unge, er at skole og barnehage fremmer et sunt mattilbud*» (St.meld. nr. 16, 2002-03, s.37). Dette ønsket vitenskapelig tilsatte ved HiB å gripe fatt i gjennom et prosjekt i samarbeid med studenter. Målgruppe for studentenes prosjekt var tilsatte i barnehager, mens målgruppe for gjennomføringen av det praktiske tiltaket i barnehagene inkluderte både tilsatte og barn. Studentene møtte barnehager med ulik organisering av mattilbud for barna. I barnehagen med en assistent som ansvarlig for mat til alle avdelingene ble det ikke mulig å inkludere barn i matlagingsaktiviteter. Der ansvaret for matlaging lå på hver avdeling fikk studentene anledning til å la barn være aktive deltakere i måltidsarbeidet. En undersøkelse som ble gjennomført blant tilsatte i prosjektbarnehager i Fjell kommune mai 2007, viser at flertallet (95%) i mer eller mindre grad har endret holdninger til kosthold for barn i barnehager etter deltakelse i prosjektet.<sup>6</sup>

I begge prosjektgruppene viste studentene evne til å tenke og handle autonomt og reflektert i alle faser av det helsefremmende tiltaket i barnehagen. Studentene klarte å skape god interaksjon med sosiale og fysiske omgivelser i barnehagene. Målet for tiltakene ble utviklet gjennom samarbeid mellom studenter og tilsatte i de to barnehagene. Studentene viste evne til å utvikle strategier for å nå målene og følge opp sine prosjekter i hver barnehage. Ser vi kompetanse for læringsstrategi som evne til å tenke kreativt og nytt og gjøre etiske avveininger i handlinger, dokumenterte studentene kompetanse for læringsstrategi gjennom sine utviklingsarbeid. Det var første gang i sin profesjonsutdanning de fikk stor grad av medinnflytelse inkludert mulighet for å bygge opp eget pensum Dette ble opplevd og rapportert som en motivasjons- og inspirasjonskilde. Resultatet av opplevd motivasjon førte til stort engasjement i begge studentgruppene. En gruppe gikk langt utover arbeidskravene i modulen og engasjerte seg i å utvikle et praktisk skriftlig produkt for den barnehagen de hadde samarbeid med. Det er videreføringen av dette produktet begge studentgruppene presenterer som publikasjon i skriftserien til Høgskolen i Bergen.<sup>7</sup>

Modulen *Mat og samfunn* ble utviklet og gjennomført for studenter i overgangen mellom gammel og ny modell for allmennlærerutdanningen. Det er mulig dette pedagogiske utviklingsarbeidet i barnehagen er en egnet vei for å gi studenter i førskolelærerutdanningen kompetanse for helsefremmende arbeid med mat i barnehagen. Det er også mulig at denne tilnærmingen til læring egner seg for etter- og videreutdanning av tilsatte i barnehager. Myndighetene er opptatt av utdanningenes ansvar for å samarbeide med praksisinstitusjoner om å utvikle helhetlig lærerkompetanse. Det legges vekt på at utdanningene skal oppmuntre til studentaktive læringsformer med pedagogiske læringsverksted der studentene kan drøfte praksiserfaringer og aktuelle problemstillinger fra et fagstudium med representanter for fagene og praksisfeltet. Grunnlaget for gode drøftinger ligger spesielt til rette når studenter får delta i konkrete pro-

6 Landro, M. (2007) Sunn mat i små kroppar. I Wilhelmsen, B.U. (red.) Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid. Bergen: Høgskolen i Bergen.

7 Lund, N.K., Nilsen, A.D, Solbakken, I.H., Heggebø, S. (2006) Mat i barnehagen. I Wilhelmsen, B.U. (red.) Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid. Fagrapport. Bergen: Høgskolen i Bergen.



sjekter i praksisfeltet. Erfaringer med en problemorientert tilnærming til læring fikk studentene til å reflektere over og sammenligne denne tilnærmingen til læring med mer lærer- og pensumsstyrte modeller.

Studentene deltok som nysgjerrige, originale og modige i utviklingsarbeidet i to barnehager selv om de utdanningsmessig har skolen som arena for sitt profesjonsarbeid. Etter fullført fagstudium oppfatter de at deres deltakelse i utviklingsarbeidet i barnehagen har gitt en faglig utdanning med kompetanse som er relevant og stimulerende for pedagogisk arbeid med både skolebarn og voksne for å skape endring, utvikling og fornyelse. Studentene rapporterte at de selvvirksomme læreprosessene var strukturert, muntlig og skriftlig dokumenterte de bruk av metakognitive strategier i læreprosessene de deltok i, og de demonstrerte tilstrekkelig faglig kunnskap som forutsetning for sin selvvirksomme læring.

### **Etterord**

Takk til Fjell kommune og tilsatte i de to barnehagene i kommunen som gjorde det mulig for studenter ved Høgskolen i Bergen å gjennomføre et utviklingsarbeid om mat i barnehagen i samarbeid med et praksisfelt. Takk til alle barnehagebarn som deltok i prosjektet. Studentenes pedagogiske entreprenørskap ville ikke vært mulig uten dette gode samarbeidet.

Takk til Høgskolen i Bergen som ga vitenskapelig tilsatte mulighet til å utvikle og gjennomføre modulen *Mat og samfunn*. Dette ga studentene som deltok kompetanse for å utvikle læringsstrategi gjennom selvvirksomme læreprosesser i praksisrettet arbeid i barnehagen.

Takk også til nysgjerrige, originale og modige studenter som tok ansvar som ressurser i helsefremmende pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. Uten dere hadde ikke det praktisk-pedagogiske produktet sett dagens lys.

Høgskolen i Bergen godkjente at det skriftlige studentarbeidet «Mat i barnehagen» går inn som et ledd i denne dokumentasjonen av institusjonens FoU-arbeid i samarbeid med Fjell kommune.

Veiledningsheftet ble først utviklet av den ene studentgruppen gjennom arbeid med prosjekt i emnet *Mat og samfunn* høstsemesteret 2005. Vårsemesteret 2006 ble arbeid med veiledningsheftet fulgt opp av studenter fra begge gruppene gjennom prosjekt i emnet *Mat og entreprenørskap*. Heftet ble utvidet, finslipt faglig og klargjort for utgivelse høsten 2007.

## Litteratur

1. Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) Understanding attitudes and predicting social behaviour. New Jersey: Prentice Hall.
2. Bandura, A (1986) Social Foundation of Thought & Action. A Social Cognitive Theory. New Jersey: Prentice Hall.
3. Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Stroufe (Eds.), Minnesota symposium on child psychology: Vol. 23. Self processes in development (pp. 167-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Dale, E. L., Wærness, J. I. (2006) Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo: Universitetsforlaget.
5. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002) An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of Self-Determination Research (pp. 3-33). New York: The University of Rochester Press.
6. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.
7. Green, L.W. & Kreuter, M.W. (2005) Health Program Planning. An Educational and Ecological Approach. NY: McGraw-Hill.
8. Haug, P. (2003) Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd.
9. [http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2006/01/forskning\\_ressurs.asp](http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2006/01/forskning_ressurs.asp)
10. Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977) Problem behavior and psychosocial development: Longitudinal study of youth. NY: Academic Press.
11. Klepp, K-I., Kumar, B., Meyer, H. E. (2005) Et sunt kosthold for god helse. Nasjonalt råd for ernæring, Oslo: Printhouse AS.
12. Klepp, K-I, Thuen, F., Wilhelmsen, B.U. (1995) «... å gi ungdom økt kontroll over egen helse»: Ungdom og helsefremmende arbeid. I Klepp, Thuen, Wilhelmsen (red.) Ungdom for helse. Fra teori til praksis i helsefremmende arbeid med ungdom. Oslo: Kommuneforlaget.
13. Klepp, K-I, Wilhelmsen, B.U., Wold, B. (1995) Planlegging og gjennomføring av det helsefremmende arbeidet – HEMIL-modellen. I Klepp, Thuen, Wilhelmsen (red.) Ungdom for helse. Fra teori til praksis i helsefremmende arbeid med ungdom. Oslo: Kommuneforlaget.
14. Landro, M. (2007) Sunn mat i små kropper. Eit utviklingsarbeid for endring av kostholdet i barnehagane. I Wilhelmsen, B.U. (red.) Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid. Fagrapport. Bergen: Høgskolen i Bergen.
15. Lund, N.K., Nilsen, A.D, Solbakken, I.H., Heggebø, S. (2006) Mat i barnehagen. I Wilhelmsen, B.U. (red.) Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid. Fagrapport. Bergen: Høgskolen i Bergen.
16. Pollestad, M. L., Øverby, N. C., Andersen, L. F. (2002) Kosthold blant 4-åringer: Landsomfattende kostholdsundersøkelse unngkost-2000. Oslo: Institutt for ernæringsforskning, Universitetet i Oslo
17. Rammeplan for Allmennlærerutdanningen 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
18. Rammeplan for Førskolelærerutdanningen 2003. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
19. Rammeplaner for lærerutdanningen. Fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet.
20. Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.
21. Sosial- og helsedirektoratet (2005) Norske anbefalinger for ernæring og fysisk aktivitet. [http://www.shdir.no/publikasjoner/rapporter/norske\\_anbefalinger\\_for\\_ern\\_ring\\_og\\_fysisk\\_aktivitet\\_18423](http://www.shdir.no/publikasjoner/rapporter/norske_anbefalinger_for_ern_ring_og_fysisk_aktivitet_18423) .
22. St.meld. nr. 16 (2001-2002) Om ny lærerutdanning Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
23. St.meld. nr 16 (2002-03) Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken. Oslo: Det kongelige helsedepartement.
24. St.meld. nr. 30 (2003-04) Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
25. St.meld. nr. 32 (1998-99) Videregående opplæring. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
26. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review, 66, 297-333.