

Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2025 30stp

Fakultet for landskap og samfunn

Når barn får røre selv: Smaksverkstedets bidrag til matengasjement

When Children Get to Stir: Smaksverkstedet's
Contribution to Food Engagement

Julie Kjetun Dyngeland

Master i Folkehelsevitenskap

Forord

Å skrive denne masteroppgaven har krevd tålmodighet og vilje, men har også vært en kilde til glede. Det har vært både utfordrende og givende å jobbe med de ulike fasene, særlig å kjenne på mestringen som følger med å komme seg gjennom dem.

Gjennom studiet i folkehelsevitenskap har jeg lært å forstå helheten, betydningen av forebygging, og hvordan vi kan legge til rette for livsmestring og livskvalitet. Min personlige interesse for matopplæring og troen på matlaging som en fellesskapsbyggende aktivitet har vært en underliggende tanke hos meg som jeg har fått gleden av å forske på. Når dette ble koblet sammen med barns læring og deltagelse, utviklet masteroppgaven seg til å bli en spennende og meningsfull søken.

Denne oppgaven kunne aldri blitt til uten Folkelig, som ga meg muligheten til å samarbeide med Smaksverkstedet. Jeg er dypt takknemlig for instruktørene, som tok meg imot med varme og lot seg observere uke etter uke. De var ikke bare hjelpsomme og imøtekommende, men også imponerende dyktige pedagoger. Det var en unik opplevelse å få være en del av dette fritidstilbudet, og jeg lærte mye nytt om mat, jeg også.

En stor takk rettes til min veileder, Ellinor Moe, som har vært en uunnværlig støtte og trygghet gjennom hele prosessen. Jeg er takknemlig for engasjementet og energien hun har lagt i prosjektet. Takk også, til samboer og familie for oppmuntring, tålmodighet og gode innspill underveis – særlig til min mor, som har lest og gitt verdifulle tilbakemeldinger i sluttfasen.

Julie Kjetun Dyngeland

Oslo, mai 2025

Sammendrag

Bakgrunn: Matvaner etableres tidlig i livet og har stor betydning for barns helse og utvikling. Mange barn følger ikke kostrådene. Praktiske, sosiale matprogrammer kan være et alternativ som fremmer matglede, ferdigheter og engasjement. Det er imidlertid lite kvalitativ forskning på barns erfaringer med slike tiltak, særlig i norsk kontekst.

Formål: Formålet med studien er å utforske hvordan barns engasjement og erfaring med mat utvikles gjennom deltakelse i et matrelatert fritidstilbud. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien undersøkes hvordan praktisk matlaging, sosialt samspill og mulighet for medvirkning kan støtte barns behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og dermed styrke motivasjon og matglede.

Metode: Studien bygger på kvalitativ metode med deltakende observasjon av ni kurs i Smaksverkstedet, et matrelatert fritidsprogram for barn i alderen 11–13 år. Observasjonsdataene er analysert tematisk med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien.

Resultat: Resultatene viser at barns engasjement i Smaksverkstedet ble formet gjennom tre hovedområder: (1) utvikling av forståelse for mat, (2) mulighet til å ta selvstendige valg og eierskap, og (3) deltakelse i et sosialt matfellesskap. Barna tilegnet seg kunnskap og praktiske ferdigheter gjennom sansebasert og eksperimentell matlaging. De viste størst engasjement da de fikk prøve egne løsninger og tilpasse rettene etter egne preferanser. Det sosiale fellesskapet bidro til trygghet i utforsking av nye matopplevelser.

Konklusjon: Studien viser at matrelaterte fritidstilbud som Smaksverkstedet kan bidra til å styrke barns food literacy, matglede og motivasjon. Funnene viser at barns engasjement særlig fremmes når de får støtte til autonomi, kompetanse og tilhørighet – i tråd med selvbestemmelsesteorien. Likende fritidsprogrammer bør derfor tilrettelegge for barns medvirkning, lek og ansvar i et trygt sosialt miljø. Slike tilbud kan spille en viktig rolle i folkehelsearbeidet, men det trengs mer forskning for å forstå langtidseffektene og hvordan barns egne perspektiver påvirker matvalg og motivasjon.

Abstract

Background: Eating habits are established early in life and significantly impacts children's health and development. Many do not follow dietary recommendations. Practical, socially oriented food programmes may offer an alternative that promotes food enjoyment, skills, and enthusiasm. Yet, there is limited qualitative research on children's experiences with such initiatives, particularly in the Norwegian context.

Purpose: This study explores how children's engagement and experiences with food develop through participation in a food-related after-school programme. Grounded in Self-Determination Theory, the study examines how practical cooking, social interaction, and opportunities for involvement support children's needs for autonomy, competence, and relatedness—and thereby strengthen motivation and food enjoyment.

Method: This qualitative study is based on participant observation of nine courses in Smakstovsteden, a cooking programme for children aged 11–13. The observational data were analysed thematically, informed by Self-Determination Theory.

Results: The children's engagement in the programme was shaped through three main themes: (1) developing a deeper understanding of food, (2) opportunities for autonomous choices and ownership, and (3) participation in a social food community. The children acquired knowledge and practical skills through sensory-based and exploratory cooking. Engagement was highest when they could experiment with their own solutions, and adapt dishes to their preferences. The social environment contributed to a sense of safety and curiosity in encounters with new food experiences.

Conclusion: The study suggests that food-related after-school programmes like Smakstovsteden may strengthen children's food literacy, motivation, and food confidence. Engagement was particularly supported when the programme met their psychological needs for autonomy, competence and relatedness, in line with Self-Determination Theory. Such programmes should facilitate children's involvement, play, and responsibility within a safe social environment. While these initiatives may hold valuable potential in public health efforts, more research is needed to understand long-term outcomes and how children's perspectives influence their food choices and motivation.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	v
1. Innledning.....	1
2. Bakgrunn for studien.....	2
2.1 Folkehelse, ernæringspolitiske mål og barns kosthold.....	2
2.2 Arenaer for påvirkning av barns kosthold: hjemmet, skole og fritid.....	5
2.3 Forskning på matrelaterte programmer og tilbud	7
2.4 Folkelig og Smaksverkstedet som kontekst for studien.....	11
3. Teoretisk referanseramme	12
3.1 Selvbestemmelsesteorien og autonom motivasjon	12
3.1.1 Behovet for Kompetanse.....	13
3.1.2 Behovet for Tilhørighet.....	13
3.1.3 Behovet for Autonomi	14
3.2 Selvbestemmelsesteori i helsefremmende og pedagogiske kontekster.....	15
4. Formål og problemstilling	17
5. Metode.....	18
5.1 Deltakende observasjon	18
5.2 Forforståelse og refleksivitet.....	19
5.3 Forskningsramme, rekruttering og deltakere	20
5.3.1 Rekruttering og sted.....	20
5.3.2 Deltakere.....	20
5.4 Observasjonsmal og refleksjonsnotat	21
5.5 Gjennomføring av deltakende observasjon.....	21
5.6 Hvordan en økt på Smaksverket ble gjennomført	23
5.7 Feltlogg	23
5.8 Analyseprosessen.....	24
5.8.1 Trinn 1: Bli kjent med materialet.....	25
5.8.2 Trinn 2: Generere innledende koder.....	25
5.8.3 Trinn 3: Søke etter temaer	26
5.8.4 Trinn 4: Vurdere og revidere temaer.....	26
5.8.5 Trinn 5: Definere og navngi temaene	27
5.9 Bruk av databaser og kunstig intelligens	28
5.10 Etske aspekter	29
6. Resultater.....	31

6.1	Å utvikle en dypere forståelse for mat	31
6.1.1	Kunnskapsutvikling gjennom undervisning og veiledning.....	31
6.1.2	Praktisk forståelse og logikk.....	33
6.1.3	Mat som sensorisk opplevelse	34
6.2	Å gi muligheter til å ta selvstendige valg og eierskap	35
6.2.1	Deltakernes egne ønsker og preferanser	36
6.2.2	Selvstendighet, motstand og strategisk deltakelse	37
6.2.3	Eierskap og mestring.....	38
6.3	Å delta i et sosialt matfellesskap.....	40
6.3.1	Samspill og gruppedynamikk	41
6.3.2	Sosial påvirkning og smitteeffekter	43
6.3.3	Fellesskap og sosial regulering	44
7.	Diskusjon	46
7.1	Engasjement fremmes gjennom styrking av kompetansebehovet og food literacy	46
7.2	Betydningen av selvstendighet, eierskap og autonomistøtte for matengasjement.....	50
7.3	Erfaringer med mat og tilhørighet i et sosialt matfellesskap	55
7.4	Metodiske styrker og svakheter	59
8.	Konklusjon	63
	Litteraturliste	65
	Vedlegg.....	71
	Vedlegg 1: Observasjonsmal	71
	Vedlegg 2: Refleksjonotat.....	74
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foreldre og instruktører	75
 Figurliste		
	Figur 1: Organisering av kodeord under tema.....	27
	Figur 2: Problemstilling med temaer og undertemaer.....	28
	Figur 3: Sanseløype med fire stasjoner for syn, smak, lukt, og følesans.....	32
	Figur 4: Torsketaco-lefser satt sammen av tre ulike deltakere.....	37
	Figur 5: Havets skattekasse.....	37
	Figur 6: Kurslokale med T-formet bord og tilknyttet kjøkken.....	40

1. Innledning

Et sunt kosthold er en av de viktigste faktorene for god helse gjennom hele livsløpet, og samfunnsernæring er derfor en sentral del av folkehelsearbeidet (Engeset et al., 2020, s. 11). Med økt levealder og høy forekomst av livsstilssykdommer har det blitt et økende behov for forebyggende tiltak som fremmer helse, livskvalitet og mestring i et livsløpsperspektiv. For barn og unge er dette særlig viktig, ettersom matvaner etableres tidlig og har betydning for både fysisk og psykisk utvikling (Departementene, 2017). Et kosthold i tråd med myndighetenes kostråd kan redusere risikoen for sykdommer som kreft, hjerte- og karsykdommer og type 2-diabetes (Helsedirektoratet, 2016), men kun én av tre voksne oppgir å ha stor tillit til kostrådene (Helsedirektoratet, 2024a). Under halvparten av barn og unge følger kostrådene (Inchley et al., 2020). Det viser at kunnskap alene ikke nødvendigvis fører til atferdsendring, og peker mot behovet for praktiske, engasjerende og motiverende tiltak – spesielt for barn og unge.

Helsedirektoratet (2021) understreker betydningen av strukturelle tiltak og et folkehelsearbeid som vektlegger mestring, styrker barns evne til å ta sunne valg, og også gjør disse valgene de enkleste. Det anbefales å involvere barn i matlaging og legge til rette for sunne matmiljøer i barnehager, skoler og fritidstilbud (Helsedirektoratet, 2010). Matlagingsprogrammer for barn har vist seg å kunne styrke både ernæringskompetanse, selvtillit i matlaging og sosiale ferdigheter (Utter et al., 2016; Lukas & Cunningham-Sabo, 2011). Denne studien undersøker hvordan barn gjennom deltakelse i et matrelatert fritidstilbud kan få økt motivasjon og engasjement for matlaging, i norsk kontekst. Fokuset ligger ikke på ernæringskunnskap alene, men på hvordan barn gjennom praktisk deltakelse og sosialt samspill tilegner seg ferdigheter og trygghet i møte med mat.

Oppgaven innledes med bakgrunn, relevant forskning og teori, med særlig vekt på selvbestemmelsesteori. Deretter presenteres formål og problemstilling, før metodekapittelet redegjør for deltakerobservasjon og tematisk analyse. Resultatkapittelet løfter frem tre hovedtemaer, som i neste kapittel drøftes i lys av teori og tidligere forskning. Avslutningsvis presenteres konklusjon og refleksjon over implikasjoner, samt forslag til videre forskning.

2. Bakgrunn for studien

2.1 Folkehelse, ernæringspolitiske mål og barns kosthold

Forekomsten av fedme og livsstilssykdommer øker, både nasjonalt og globalt, (Engeset et al., 2020). Denne økningen utgjør en betydelig samfunnsutfordring i omfang og omkostninger, og Helsedirektoratet (2018b) betegner det som en global fedmeepidemi. Engeset et al. (2020) poengterer at forebygging av overvekt er avgjørende, da konsekvensene er alvorlige og vanskelige å behandle. Primærforebygging, med fokus på å hjelpe normalvektige til å forbli normalvektige, er det beste alternativet (Engeset et al., 2020). Kommunene har etter folkehelseloven (2011) ansvar for å kartlegge lokale folkehelseutfordringer og iverksette tiltak (Folkehelseloven, 2011, §4). Strukturell forebygging og befolkningsrettede tiltak utarbeides som overordnede nasjonale føringer og utøves i hovedsak på lokalt nivå (Folkehelseinstituttet [FHI], 2023). Verdens helseorganisasjon (WHO) og Helsedirektoratet understreker at forebygging av overvekt og fedme må rette seg mot hele befolkningen gjennom langsiktige, strukturelle tiltak, med særlig fokus på inntekts- og sosioøkonomiske ulikheter (Helsedirektoratet, 2018a s. 34; WHO, 2022, s. 21). Dette er særlig viktig fordi forskning viser at omtrent halvparten av variasjonen i overvekt kan forklares med sosioøkonomiske forskjeller (Helsedirektoratet, 2018b, s. 31).

I de ferskeste kostrådene fra Helsedirektoratet (2024b) lyder de overordnede rådene; Ha et variert kosthold, velg mest mat fra planteriket og spis med glede. Frukt, bær eller grønnsaker bør være en del av alle måltider. La grovt brød eller andre fullkornsprodukter være en del av flere måltider hver dag. Velg oftere fisk og sjømat, bønner og linser enn rødt kjøtt, og spis minst mulig bearbeidet kjøtt. Ha et daglig inntak av melk og meieriprodukter, og velg produkter med mindre fett. Godteri, snacks og søte bakevarer bør begrenses. Drikk vann. (Helsedirektoratet, 2024b). Rapporteringer viser at mindre enn en tredjedel av de voksne har et kosthold som oppfyller kostrådene om mengde fullkorn, frukt, bær, grønnsaker og fisk, mens kun førti prosent følger rådet om å begrense inntaket av rødt kjøtt (Helsedirektoratet, 2024a). I 2021 var lavt inntak av fullkorn og høyt inntak av bearbeidet og rødt kjøtt de kostholdsrelaterte risikofaktorene som bidro mest til sykdomsbyrden i Norge, særlig for hjerteinfarkt og kreft i tykk- og endetarm (Helsedirektoratet, 2024a). Ifølge Statistisk sentralbyrå (2019) har andelen voksne med overvekt eller fedme økt fra 26 % i 2008 til 30 %. Under kostrådpunktet om å spise med glede utdypes det at mat og måltider handler om mer

enn næringsstoffer og å bli mett; “Det handler om å ta seg tid til måltidet og om måltidsglede. Mat er identitet, kultur, tradisjon og hygge. Gode måltidsfellesskap er viktig for mange, spesielt barn og unge” (Helsedirektoratet, 2024b, s. 8).

For barn øker overvekt og fedme risikoen for å utvikle type 2-diabetes, astma, muskel- og skjelettplager, samt psykiske utfordringer. I tillegg har barn med fedme høyere sannsynlighet for å forbli overvektige som voksne, noe som ytterligere forverrer risikoen for alvorlige sykdommer som hjerte- og karsykdom (FHI, 2023). Barnefedme har nådd globale epidemiske nivåer og kan ha en skadelig innvirkning på barns fysiske og psykiske velvære (Dean et al., 2021). Barnevekststudien (FHI, 2024) viser at andelen åtte-ni-åringer med overvekt eller fedme har vært stabil på rundt 20 % i perioden 2005-2019. Andelen med fedme ligger mellom to og seks prosent, en høy andel, og det er ingen tegn til nedgang (Helsedirektoratet, 2024a). For 15-åringer har andelen jenter med overvekt eller fedme økt fra 16 % i 2005 til 21 % i 2018, mens andelen blant gutter har holdt seg stabil (FHI, 2024).

Folkehelseinstituttet (FHI, 2023) understreker at strukturelle tiltak på samfunnsnivå inkluderer regulering av markedsføring rettet mot barn, forbedring av mattilbudet i barnehager og skoler, samt skatter og avgifter på usunne produkter. Tiltak som fremmer fysisk aktivitet og sunt kosthold, som middelhavskost og fiberrik mat, viser effektivitet. Samtidig møter slike tiltak utfordringer, blant annet fra matvareindustrien og en utbredt oppfatning om at vektkontroll er individets ansvar (FHI, 2023). For å møte samfunnsendringer som redusert aktivitet og energitett kosthold, trengs helsepolitiske tiltak og holdningsendring i forhold til overvektepidemien som retter seg mot både samfunnsstrukturer og individer. WHO (2016) anbefaler å gjøre matlagingskurs tilgjengelig for barn og deres foresatte som forebyggende strategi (WHO, 2016). Fokus bør flyttes fra skam til mestring, og samfunnet må legge til rette for at sunne valg blir de enkleste (Helsedirektoratet, 2021).

For barn er et næringsrikt kosthold avgjørende for vekst og utvikling, samt betydning for både fysisk og psykisk helse (Departementene, 2017). Helsedirektoratet (2010) har utviklet kostholdsråd for barn og unge spesifikt. Anbefalingene er blant annet regelmessige måltider for å opprettholde et balansert energiinntak, samt et variert kosthold med fokus på frukt, grønnsaker, grove kornprodukter, magre meieriprodukter og fisk, samtidig som inntaket av sukker og mettet fett begrenses (Helsedirektoratet, 2010). Barn og unges kosthold viser flere

ernæringsmessige utfordringer. Ungkost 3 (FHI, 2021) viste at 9- og 13-åringer spiste for lite frukt, grønnsaker og fisk, og for mye mettet fett og tilsatt sukker. I tillegg lå inntaket av vitamin D og jern under anbefalingene hos flere grupper (FHI, 2021). Bare én av fem ungdommer spiser frukt eller grønt daglig på skolen, mens mange har høyt inntak av sukkerholdig brus og godteri - særlig ungdom fra lavere sosioøkonomiske grupper (Helsedirektoratet, 2024c). Under halvparten av barn og unge i Norge følger kostrådene, bare halvparten spiser felles måltider med familien daglig, og mange gutter dropper frokost (Inchley et al., 2020).

Flere forhold bidrar til at barn og unge i liten grad følger de offisielle kostrådene. Ifølge Helsedirektoratet (2024c), er en sentral utfordring den omfattende markedsføringen av usunne mat- og drikkevarer rettet mot barn og unge. Denne typen påvirkning kan forme preferanser og valg i retning produkter med høyt innhold av sukker, salt og fett. I tillegg pekes det på at tilgjengeligheten av usunne alternativer i skolemiljøet, som salg av brus og energidrikker i kantiner, gjør det enklere å velge mindre sunne produkter i hverdagen. Fraværet av gratis og sunne skolemåltider trekkes også frem som en barriere, ettersom mange barn og unge dermed står uten et næringsrikt måltid midt på dagen (Helsedirektoratet, 2024c).

I Helsedirektoratets faglige retningslinjer for forebygging av overvekt og fedme hos barn og unge (2010) er målet å sørge for at sunne spisevaner etableres tidlig i livet. Studier viser at barn ofte nekter å spise visse matvarer på grunn av smakspreferanser og motvilje mot nye varer (neophobia), men praktisk deltakelse i matlaging kan øke interessen for sunn mat. Selv om det mangler direkte forskning på hvordan matlagingskunnskap påvirker vekttilgang, har barn som får være med på å forberede måltider større sannsynlighet for å prøve nye matvarer. For å fremme sunne spisevaner bør barn lære å regulere matinntaket basert på indre signaler for sult og metthet, fremfor å være underlagt ytre kontroll. Regelmessige måltider og tilgjengelighet av sunne alternativer etter skoletid er også viktige tiltak for å fremme god ernæring og hindre uheldige kostholdsvaner (Helsedirektoratet, 2010).

Til tross for at Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2023) vektlegger behovet for koordinering og evaluering av matintervensjoner, er det få studier som systematisk dokumenterer effektene av slike tiltak på barns kosthold og deltakelsesopplevelse (Departementene, 2017). Internasjonal forskning peker på at evaluering ofte er en svakhet i

matprogrammer for barn (Utter et al., 2016), og lignende utfordringer ser ut til å også gjelde i Norge. Selv om enkelte programmer har interne rapporter og tilbakemeldinger, finnes det begrenset kunnskap om barns erfaringer og om tiltakene har langvarig effekt. En evaluering av gratis skolemåltider konkluderer med at resultatene er sprikende, og at nordisk forskning generelt holder lav kvalitet (Hovdenak et al., 2023). Denne mangelen på grundige evalueringer gjør det vanskelig å si hvilke tiltak som faktisk fremmer matglede og et sunnere kosthold hos barn. Samtidig viser både statistikk og forskning at kunnskapsbaserte anbefalinger alene ikke er nok - det trengs nærmiljøarenaer som fremmer mestring, engasjement og matglede. Neste delkapittel ser derfor nærmere på hvordan ulike samfunnsarenaer og aktører kan bidra til dette.

2.2 Arenaer for påvirkning av barns kosthold: hjemmet, skole og fritid

Tiltak må rettes både mot hele befolkningen og enkeltindivider, særlig barn og unge som er påvirket av sine omgivelser som foreldre, skole og nærmiljø (Engeset et al., 2020, s. 128). Helsedirektoratets retningslinjer (2010) poengterer at forebygging av overvekt og fedme blant barn og unge er en kompleks utfordring som krever innsats på tvers av samfunnssektorer. Det oppfordres til å involvere hele familien i planlegging og tilberedning av måltider for å skape et støttende matmiljø. Familien fremheves som den viktigste ressursen for barn, og foreldrenes rolle som positive forbilder er avgjørende for å etablere gode matvaner. Erfaringer fra norske prosjekter viser at sammensatte tiltak, som kombinerer kostholdsråd, fysisk aktivitet og involvering av foreldre, bidrar til bedre resultater (Helsedirektoratet, 2010).

Videre understreker Helsedirektoratet (2010) at barnehager, skoler og nærmiljø spiller en sentral rolle i å forme barns kostholds- og aktivitetsvaner. I skolen kan tiltak som sunne skolemåltider, daglig fysisk aktivitet og undervisning i sunne levevaner ha stor betydning. Strukturelle tiltak, som subsidiering av frukt og grønt og regulering av usunn mat i skolens nærmiljø ved arealplanlegging, kan gjøre sunne valg enklere for både barn og familier. Ved å kombinere slike tiltak med tverrfaglig samarbeid mellom skoler, helsepersonell og lokalsamfunn kan man skape et helsefremmende miljø som forebygger overvekt og fremmer gode vaner tidlig i livet (Helsedirektoratet, 2010).

Overordnet er det gjort flere ernæringspolitiske tiltak for å bedre folkehelsen, som gratis

skolefrukt og skolemåltider (Helsedirektoratet, 2018a). Slike tiltak kan gi både helsegevinster og samfunnsøkonomiske besparelser, men har hatt varierende oppslutning.

Skolefruktordningen omfatter nå kun syv prosent av grunnskoleelevene (Helsedirektoratet, 2024a), og gratis skolemåltider tilbys daglig ved seks prosent av skoler (Hovdenak et al., 2023). Pilotprosjekter viser at gratis skolemåltider kan bidra til bedre kosthold og sosial utjevning, men også at smakspreferanser blant elever kan være en utfordring. Selv om ordningen var ønsket, opplevde flere at enkelte retter ikke falt i smak, og etterlyste større tilpasning til egne matpreferanser (Hovdenak et al., 2023).

I tillegg til disse tiltakene spiller opplæringen i mat og helse i grunnskolen en sentral rolle. I læreplanen til faget står det at elevene gjennom praktisk arbeid og sosialt fellesskap lærer om sammenhengen mellom kosthold og helse, samtidig som faget fremmer kreativitet, samarbeid og forståelse for mangfold. Mat og helse skal også bidra til å utvikle kritisk tenkning, etisk bevissthet og ansvar for helsefremmende og bærekraftige matvalg (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Departementene (2017) understreker viktigheten av å styrke praktiske matferdigheter og sikre bredt samarbeid mellom offentlige, private og frivillige aktører for å øke kunnskap om matlaging, hygiene og bærekraft. Kommuner kan fremme sunt kosthold ved å tilby matkurs for ulike målgrupper, legge til rette for felles måltider og involvere barn i matlaging. Barns kunnskap, ressurser og deltakelse i matlaging burde styrkes med mål om å inspirere til nysgjerrighet og et mer variert og sunt kosthold. Tiltak utenom skole og barnehage løftes frem som viktige arenaer for å fremme fellesskap, psykisk helse og barns rolle som endringsagenter i familiens matpraksis (Departementene, 2017).

Flere organisasjoner, som Norges Bygdekvinnelag, 4H, frivilligsentraler og frisklivssentraler, tilbyr matkurs og aktiviteter for barn og unge (Departementene, 2017). Kulturskolerådet har utviklet KULMAT - et praktisk undervisningsopplegg hvor barn lærer matlaging, råvarekunnskap og matkultur (Kulturskolerådet, 2012). Geitmyra matkultursenter har som mål å styrke matglede og kunnskap om bærekraftige matvalg gjennom matundervisning med vekt på praktisk læring, eksperimentering med smaker og råvarer, og tverrfaglighet. Deltakelse gir økt forståelse for matens opprinnelse og nysgjerrighet for nye smaker (Geitmyra, u.å.). Evalueringer tiltakene viser at de styrker matglede, bærekraftige matvalg og elevenes deltakelse i matrelaterte aktiviteter (Kulturskolerådet, 2012; Geitmyra, u.å.)

I Norge finnes det altså både nasjonale og lokale initiativer som retter seg mot barns matvaner, matglede og matlagingsaktiviteter. Disse spenner fra nasjonale strategier til lokale initiativer og frivillige programmer, og inkluderer alt fra skolefruktordningen til praktiske matlagingskurs. Likevel har mangel på evaluering og koordinering av tiltakene vært et gjennomgående tema i politiske retningslinjer (Departementene, 2017), og i praksis er det begrenset systematisk oppfølging av effektene på barnas kosthold og deltakelsesopplevelser. Selv om politiske tiltak og strukturelle rammer er avgjørende, er det i møte mellom barn og mat i praksis at matvaner formes og påvirkes. Derfor er det nødvendig å undersøke hvilke programmer og tilbud som faktisk engasjerer barn og fremmer positive matopplevelser. Det skal utforskes videre i neste delkapittel, som presenterer sentral forskning på matlagingsprogrammer og betydningen av praktisk deltakelse.

2.3 Forskning på matrelaterte programmer og tilbud

Studier viser at barn og ungdom som deltar aktivt i matlaging, har en tendens til å utvikle et sunnere kosthold, mer positive matpreferanser og en sterkere mestringstro knyttet til sunne matvalg (Quelly, 2018). Dette inkluderer høyere kostholdskvalitet og økt inntak av frukt og grønnsaker (Quelly, 2018). Matlagingsprogrammer kan også bidra til økt selvtillit og mestringstro knyttet til matlaging (Black et al., 2018; Saxe-Custack et al., 2021), samt ha positive effekter på livskvalitet (Utter et al., 2016) og øke deltakelsen i matlaging hjemme (Chen et al., 2014; Michael & Talias, 2024). I et folkehelseperspektiv har flerfasetterte og samfunnsbaserte intervensjoner vist størst effekt på overvektsprevensjon (Wallace et al., 2022). Matlagingsprogrammer for unge rapporterte suksess i å forbedre deltakernes holdninger, kunnskap og atferd knyttet til ernæring (Utter et al., 2016).

Matkunnskap alene er ikke tilstrekkelig for å endre barns spisevaner (Labbé et al., 2023). Derfor har food literacy blitt et sentralt begrep i matopplæring, der både praktiske ferdigheter, kritisk refleksjon og selvbestemmelse vektlegges (Vidgen & Gallegos, 2014). Food literacy refererer til kunnskapen, ferdighetene og holdningene som gjør enkeltpersoner i stand til å planlegge, velge, tilberede og spise mat på en måte som er helsefremmende og bærekraftig (Vidgen & Gallegos, 2014). Begrepet kunne oversettes til matkompetanse, men siden dette ikke er etablert i norsk fagterminologi, benyttes det engelske uttrykket i denne oppgaven for å ivareta begrepets fulle betydning. Flere studier har vist at høyere food literacy er knyttet til

sunnere spisevaner blant barn og unge (Begley et al., 2018; Lahne et al., 2017). Benn (2014) fremhever også empowerment, ofte oversatt til norsk som myndiggjøring, som en sentral dimensjon i food literacy; Der barn ikke bare lærer om mat, men utvikler evnen til å ta informerte valg og reflektere kritisk over matens rolle for helse og livskvalitet (s. 30). Forskning viser at barndommen er en kritisk periode for utvikling av food literacy, og at barn i alderen 6-11 år befinner seg i en konkret-operasjonell fase, hvor de gradvis utvikler forståelse for tid, rom og mengde, samtidig som matneofobi avtar og innsikten i matens påvirkning på kroppen styrkes. Likevel er deres spisevaner fortsatt sterkt emosjonelt påvirket, noe som gjør dette til en viktig utviklingsfase for å bygge grunnlaget for food literacy (Ares et al., 2024).

I tillegg har studier vist at nytelsesrelaterte ferdigheter spiller en viktig rolle i utviklingen av food literacy (Ares et al., 2024). De fant at gjentatt eksponering for sunn og bærekraftig mat øker barns villighet til å prøve nye matvarer og reduserer matneofobi. Food familiarity - altså kjennskap til ulike matvarer - er avgjørende for å fremme et mer variert kosthold og bedre ernæring. Likevel har tradisjonell ernæringsopplæring vist begrenset effekt på barns spiseatferd, og kan i enkelte tilfeller forsterke motstand mot sunn mat (Ares et al., 2024). En dansk observasjonsstudie viste at taktil lek med fisk kan redusere matneofobi, særlig når barna får utforske nye råvarer på en kreativ måte. Autonomi, ferdigheter, stolthet og samarbeid var viktige faktorer for å fremme mataksept, mens tekstur kunne føre til avvisning. Kreativ bruk av fisk i taktil lek viste seg å være en effektiv strategi for å øke aksepten, og forskerne antydte at metoden potensielt kunne tilpasses for flere matvaregrupper (Højer et al., 2020).

Matlagingsprogrammer har også en sosial dimensjon. Bligh og Fathima (2017) fant at matlagingsaktiviteter fungerer som en sosial læringsarena, hvor barn, gjennom veiledet deltakelse, utvikler ferdigheter i samspill med mer erfarne partnere. Deltakelsen ga barna en følelse av tilhørighet og styrket fellesskapet over tid. I motsetning til tradisjonell didaktisk undervisning, som ofte begrenser barns samarbeid og selvstendighet, la denne typen læring til rette for aktiv deltakelse og økt motivasjon. Barna opplevde det som meningsfullt å lære «voksne» ferdigheter og bruke ordentlig kjøkkenutstyr, og samhandling med lærere og medelever økte motivasjonen (Bligh & Fathima, 2017). Utter et al. (2016) fant at hovedmålet med matlagingsprogrammer var å gi barn en veiledet og deltakende matopplevelse. De fleste programmene fokuserte på sunn kost og matsikkerhet, men enkelte inkluderte også temaer

som bærekraft, fellesskap og ungdomsutvikling. Flere studier viser at matlaging kan bidra til sosial utvikling gjennom styrking av samarbeidsevner, relasjoner og familietilknytning. Barna opplever matlagingen som en arena for mestring og fellesskap, men enkelte deltakere har også utfordringer med å følge oppskrifter og rydde opp (Utter et al., 2016).

Videre poengterer Utter et al. (2016) at ungdom med gode matlagingsferdigheter har større sannsynlighet for å spise sunn mat og lage mat hjemme i voksen alder. Barn som deltar i matlagingsaktiviteter, rapporterer også sterkere familietilknytning, bedre kommunikasjon og høyere emosjonelt velvære. Tap av matlagingsferdigheter blant unge har imidlertid blitt en utfordring, særlig i USA, der dette kan ha store konsekvenser for helse og livskvalitet. Hjemmelaget mat er generelt sunnere enn kommersielt tilberedt mat, og voksne med gode matlagingsferdigheter kjøper og spiser mer grønnsaker. Utter et al. (2016) fant at barn i matlagingsprogrammer rapporterte høy matlagingsglede, men at voksne i mindre grad uttrykte samme entusiasme. Den positive responsen kan skyldes ulike programmets opplevelsesbaserte tilnærming, som ekskursionsjoner, teater og hagearbeid. (Utter et al., 2016)

Labbé et al. (2023) påpeker at de mest effektive matprogrammene kombinerer praktisk matlaging med ernæringsundervisning og smakstesting, en tilnærming som også er understøttet av tidligere forskning (Neuendorf, 2017; Sabharwal et al., 2018 i Labbé et al., 2023). Slike kurs hjelper deltakerne med å utvikle matlagingsferdigheter, inkludert tilberedning, planlegging og oppskriftsbruk, samt matferdigheter, som evnen til å lese næringsdeklarasjoner og planlegge måltider. I tillegg bidrar programmene til økt ernæringskunnskap, noe som kan fremme sunnere matvalg. En seks ukers intervensjon viste at særlig gutter forbedret sin food literacy, og studien konkluderer med at denne typen programmer kan ha en positiv langsiktig effekt på barns food literacy, spesielt når de gjennomføres i tidlig skolealder (Labbé et al., 2023).

Flere studier viser at deltakelse i matlagingsprogrammer kan fremme barns matglede, selvtillit og vilje til å prøve nye matvarer. I "Cooking with Kids" satte barna pris på det sosiale og praktiske ved matlaging, men enkelte opplevde struktur og regler som begrensende, og noen kjente på stress ved å lage mat foran andre. Samtidig ble integrasjon av kultur, geografi og helse verdsatt (Lukas & Cunningham-Sabo, 2011). I danske matleirer ble food literacy styrket gjennom praktisk arbeid, sansebruk, eksperimentering og måltidsfellesskap (Stjernquist et al., 2022). Også Utter et al. (2016) fant at barn som deltok i

matprogrammer fikk økt matglede og større nysgjerrighet på nye smaker. Lignende funn ble rapportert i “Food as Medicine”, selv om programmet hadde utfordringer med frafall (Marshall & Albin, 2021). I en studie av sommerleirer meldte foreldre om økt bevissthet om sunn mat og høyere engasjement i matlaging hjemme (Harmon et al., 2015).

Asher et al. (2020) utviklet en modell for å styrke planlegging, gjennomføring og evaluering av matlagingsprogrammer. En analyse av 70 studier viste at effektive programmer må være tilpasset matbaserte retningslinjer, målgruppens ernæringsbehov og kontekstuelle barrierer. Tydelige mål, atferdsendringsstrategier og relevante undervisningsmetoder er essensielle. Selvtillit til matlaging henger sammen med bruk av basisingredienser, eksperimenteringsvilje, et bredere måltidsrepertoar og sunnere valg. For å sikre varig deltakelse bør programmene tilpasses deltakernes preferanser, ferdigheter og eventuelle kostholdsrestriksjoner. Matlagingsglede er avgjørende for at hjemmelaget mat prioriteres, og autonomi i matvalg er særlig viktig i overgangsfaser som tidlig voksenliv. Valgfrihet og personlig tilpasning bør derfor være sentrale elementer i programutviklingen (Asher et al., 2020).

Til sammen peker forskningen på at food literacy og engasjement utvikles best gjennom erfaring, nysgjerrighet og sosial deltakelse - ikke bare gjennom kunnskapsoverføring. Det eksisterer solid dokumentasjon på at matlagingsprogrammer kan forbedre barns ernæring, matlagingsferdigheter og matglede, uten dokumentert risiko (Utter et al., 2016). Slike programmer ser også ut til å ha en positiv effekt på sosiale aspekter av barns livskvalitet, noe som bør utforskes videre (Utter et al., 2016). Lukas og Cunningham-Sabo (2011) peker på at matlagingsprogrammer ofte evalueres kvantitativt med fokus på kunnskap og atferd, mens kvalitativ forskning på hvordan barn faktisk opplever deltakelsen er begrenset. For en mer helhetlig forståelse kan kvalitative undersøkelser belyse programmets påvirkning, styrker og svakheter fra deltakernes perspektiv (Lukas & Cunningham-Sabo, 2011). Denne studien tar utgangspunkt i et norsk etter-skoletidsprogram som forsøker å operasjonalisere slike prinsipper. Før teori, metode og analysefunn legges frem, presenteres derfor Folkelig og Smaksverkstedet som kontekst for studien.

2.4 Folkelig og Smaksverkstedet som kontekst for studien

Folkelig har siden 2013 arbeidet for å redusere sosial ulikhet i helse og skape inkluderende og bærekraftige lokalsamfunn. Organisasjonen har utviklet flere landsdekkende prosjekter som involverer offentlige, private og ideelle aktører, og når årlig titusenvise av barn gjennom programmene Smaksverkstedet og Matjungelen i nærmere 600 barnehager, skolefritidsordninger (SFO), og aktivitetsskoler (AKS), fordelt på over 100 kommuner (Folkelig, 2023a). I et innspill til regjeringens folkehelsemelding peker Folkelig (2023a) på at det fortsatt er store sosiale forskjeller i barns kosthold og helse, og at Norge har en lav grad av politisk implementering av ernæringskrav i skole- og fritidstilbud. For å styrke barns muligheter til å etablere sunne matvaner, argumenterer Folkelig for økt satsing på fritidstilbud som kan fungere som sosialt utjevnende tiltak. Organisasjonen fremhever også behovet for å utvikle effektive folkehelse tiltak i samarbeid med ideelle aktører, samt å teste, implementere og evaluere disse systematisk (Folkelig, 2023a).

Matjungelen er rettet mot yngre barn i barnehage og SFO, og skal skape engasjement rundt matens betydning for helse og miljø. Programmet bygger på Helsedirektoratets kostråd og har vist effekt på økt bruk av frukt, grønt og fullkorn i SFO-matserveringen, samt mer involvering av barn i matlagingen (Folkelig, u.å-a.). Matjungelen har blant annet vært testet i en statlig pilot i skolefritidsordninger i Bergen i samarbeid med Helsedirektoratet og Høgskulen på Vestlandet. Piloten hadde som mål å fremme matglede, nysgjerrighet og bærekraftige matvalg gjennom praktiske aktiviteter og barns aktive deltakelse (Prop. 1 S HOD 2017–2018).

Smaksverkstedet er et inkluderende etter-skoletidsprogram som gir barn og unge muligheten til å lage enkel, næringsrik mat uten oppskrift, og legger vekt på mestring, matglede og kreativitet (Folkelig, 2023b). Hovedmålet er å fremme matglede og matkompetanse hos barn og unge (Folkelig, u.å-b.). Ifølge Marthinsen (2017), grunnlegger av Folkelig, utvikler deltakerne både praktiske og teoretiske ferdigheter innen matlaging, samtidig som de introduseres for nye råvarer og smaker. Programmet benytter systematisk smakstilvenning og lek for å skape positive matopplevelser, med særlig fokus på bærekraft og eksperimentering. Evalueringer viser at deltakere blir tryggere på kjøkkenet, våger å smake på flere råvarer og viser økt interesse for matlaging hjemme (Marthinsen, 2017).

3. Teoretisk referanseramme

Dette kapitlet redegjør for den teoretiske referanserammen som ligger til grunn for oppgaven. Utgangspunktet er selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory), en motivasjonsteori som vektlegger hvordan indre motivasjon oppstår og opprettholdes når individets grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ivaretatt (Deci & Ryan, 2000). Teorien har blitt anvendt innen utdanning og helsefremmende arbeid, og gir et relevant rammeverk for å forstå hvordan barn kan engasjeres i matrelaterte fritidstilbud.

3.1 Selvbestemmelsesteorien og autonom motivasjon

Selvbestemmelsesteorien er en makroteori om menneskelig motivasjon, personlighetsutvikling og livskvalitet. Teorien er utviklet av Richard M. Ryan og Edward L. Deci på 1980-tallet og fokuserer på viljestyrt og selvbestemt atferd og de sosiale og kulturelle forholdene som fremmer den, uavhengig av kjønn, kultur og utviklingsstadium (Ryan, 2009). Selvbestemmelsesteorien bygger på en organismisk forståelse av mennesket som en aktiv aktør med iboende tendenser mot psykologisk vekst og utvikling. Dette kommer til uttrykk gjennom intrinsisk motivasjon; den medfødte tilbøyeligheten til å søke utfordringer, nyhet og læring, og gjennom internalisering; tendensen til å ta inn og integrere sosiale normer og verdier over tid (Ryan, 2009). Teorien legger til grunn at mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov som må oppfylles for å opprettholde en kompetent, livskraftig og sosialt integrert atferd: (1) Kompetanse - følelsen av å være effektiv; (2) Tilhørighet - følelsen av å bli forstått og ivaretatt av andre, og (3) Autonomi - opplevelsen av å være opphav til egen atferd (Ng et al. 2012). Når disse tre behovene blir møtt, fremmes indre motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom ulike former for motivasjon. Indre motivasjon innebærer å engasjere seg i aktiviteter fordi de oppleves som interessante i seg selv, mens ytre motivasjon er styrt av eksterne belønninger eller krav. Innen ytre motivasjon finnes et spekter fra kontrollerte former, som ytre regulering - der atferden styres av belønning eller straff - og introjeksjon, hvor individet handler for å oppnå stolthet eller unngå skyld, til mer autonome former hvor aktiviteten oppleves som verdifull og er integrert i egen forståelse (Deci & Ryan, 2000, s. 233–237).

Autonom motivasjon omfatter både indre motivasjon og internalisert ytre motivasjon, og utvikles når omgivelsene støtter behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi. Prosessen kalles organismisk integrasjon og beskriver hvordan atferd gradvis kan oppleves som selvvalgt, selv når den har ytre opphav. Motsatt kan manglende støtte føre til demotivasjon, stress og redusert velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 235-236). Et miljø som fremmer autonomi gir ofte bedre utholdenhet, mer positive følelser, bedre prestasjoner og bedre livskvalitet (Deci & Ryan, 2000, s. 233). For å kunne analysere Smaksverkstedet som læringsmiljø, og som en mulig arena for utvikling av helseatferd, utdypes i det følgende hvert av de tre psykologiske behovene.

3.1.1 Behovet for Kompetanse

Kompetanse handler om menneskets behov for å møte utfordringer og oppleve mestring eller effektivitet i både fysiske og sosiale sammenhenger (Deci & Ryan, 2000, s. 252). Ng et al. (2012) definerer kompetanse som følelsen av å være effektiv i å oppnå ønskede resultater og i å kunne bruke egne ferdigheter. De illustrerer det med formuleringen: “Jeg føler meg kapabel og kan overvinne utfordringer når jeg (trener).”

Behovet for kompetanse bygger på menneskets iboende tendens til å påvirke omgivelsene og skape resultater. Deci og Ryan (2000) viser til Whites (1959) idé om effektans - en drivkraft for mestring og effektivitet. Når personer opplever å mestre utfordringer og får positiv tilbakemelding, tilfredsstilles behovet for kompetanse, noe som igjen fremmer indre motivasjon. Negativ tilbakemelding kan svekke den. Det er likevel ikke nok å oppleve mestring for at følelsen av kompetanse skal føre til økt motivasjon, man må også kjenne at man selv har ansvar for prestasjonen. Optimal indre motivasjon ser ut til å oppstå når både behovet for kompetanse og autonomi tilfredsstilles i et støttende miljø, i et såkalt informativt klima (Deci & Ryan, 2000, s. 231, 235).

3.1.2 Behovet for Tilhørighet

Tilhørighet, ofte omtalt som relatedness i faglitteraturen, handler om menneskets behov for å knytte bånd til andre, og til opplevelsen av trygghet, tilknytning og nærhet i sosiale relasjoner (Deci & Ryan, 2000, s. 252). Ifølge Ng et al. (2012) innebærer tilhørighet en følelse av å bli respektert, forstått og ivaretatt av andre - noe de beskriver med utsagnet: “Jeg føler meg nær dem jeg (trener) sammen med.”

Behovet for tilhørighet har røtter i tilknytningsteorien og er også sentralt i motivasjonsforskning (Deci og Ryan, 2000, s.261). Tilhørighet handler om å føle seg knyttet til og verdsatt av andre, og et trygt og støttende relasjonelt miljø kan legge grunnlaget for at indre motivasjon skal kunne blomstre. Selv om autonomi og kompetanse har størst direkte innvirkning på indre motivasjon, spiller tilhørighet en viktig - om enn mer indirekte - rolle. Studier viser at barn som ikke møtes med varme og støtte i sine aktiviteter, kan miste engasjement. Omvendt ser vi at elever som opplever lærere som omsorgsfulle, viser mer indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 258). Selv om man kan oppleve indre motivasjon også i aktiviteter som foregår i ensomhet, som å gå tur eller spille et instrument alene, antyder forskningen at en underliggende følelse av sosial trygghet er viktig for at indre motivasjon skal opprettholdes over tid (Deci & Ryan, 2000, s. 262).

3.1.3 Behovet for Autonomi

Behovet for autonomi handler om å organisere og regulere sin egen atferd, heller enn å bli styrt utenfra. Dette innebærer et ønske om indre sammenheng og balanse mellom krav og mål (Deci & Ryan, 2000, s. 252). Ifølge Ng et al. (2012) handler det om opplevelsen av å være opphav til egen atferd og å handle med vilje, og uttrykker det gjennom eksempelet: "Jeg føler meg fri til å (trene) på min egen måte."

Autonomi refererer til vilje - den organismiske drivkraften til å selvorganisere erfaring og atferd og til å ha aktivitet som er i samsvar med ens integrerte følelse av selv. For Deci og Ryan (2000) handler imidlertid autonomi om erfaringen av integrasjon og frihet, og er et essensielt aspekt ved sunn menneskelig fungering (s. 231). Når ytre faktorer som eksterne belønninger, trusler, evalueringer fører til at individet opplever at årsaken til atferden ligger utenfor dem selv svekkes opplevelsen av autonomi. Tilsvarende bidrar det å gi valg og anerkjenne indre erfaringer til en intern lokalisering av årsaken - noe som styrker både selvbestemmelse og motivasjon. Denne koblingen mellom opplevelsen av å være opphav til egne handlinger og opplevelsen av motivasjon er godt dokumentert gjennom en rekke studier i ulike kontekster, som skole og arbeidsliv (Deci & Ryan, 2000).

3.2 Selvbestemmelsesteori i helsefremmende og pedagogiske kontekster

Selvbestemmelsesteorien har over flere tiår blitt brukt i forskning for å forstå menneskelig motivasjon på tvers av livsområder, inkludert skole, arbeidsliv, familieliv og helsetjenester (Encyclopedia of Personality and Individual Differences, 2017). Å oppfylle de grunnleggende behovene er viktige for læring og motivasjon, men også for helse og livskvalitet. Fra et folkehelseperspektiv er selvbestemmelsesteorien særlig relevant fordi den knytter motivasjon og mestring til helseutfall. Innen helsefremmende arbeid viser studier at motivasjon med høy grad av selvbestemmelse er forbundet med vedvarende helseatferd, som fysisk aktivitet, sunnere kosthold og bedre håndtering av kroniske sykdommer. Støtte til de psykologiske behovene henger sammen med økt utholdenhet, bedre helsevaner og høyere psykologisk livskvalitet (Ng et al., 2012).

Særlig kompetanse ser ut til å spille en nøkkelrolle i helsefremmende intervensjoner. Opplevelsen av å mestre krevende helseatferder øker sjansen for atferdsendring, og denne mestringen styrkes ofte av autonom motivasjon (Ng et al., 2012). Når individet opplever å handle i tråd med egne verdier og mål, øker sannsynligheten for varig endring. Derfor er støtte til både kompetanse og autonomi avgjørende for bærekraftige livsstilsendringer (Ng et al., 2012), og understreker betydningen av å støtte snarere enn å undergrave autonomi i helsefremmende arbeid.

I utdanningskontekster har forskere vist hvordan lærere kan støtte elevenes psykologiske behov for tilhørighet og dermed fremme motivasjon og engasjement i læringen. Haerens et al. (2015) fremhever tre strategier: å vise interesse for elevenes arbeid, å skape et empatisk og respektfullt miljø, og å unngå kontrollerende språk. Disse tiltakene reduserer risiko for at elevene føler seg avvist eller fremmedgjort og støtter effektivt elevens behov for tilhørighet. Van den Berghe et al. (2012) viser til at behovsstøttende klasserom kjennetegnes av autonomistøtte, struktur og følelsesmessig involvering. Lærere kan strukturere læringsmiljøet gjennom å tilby optimalt utfordrende oppgaver, positiv tilbakemelding og tilgjengelig hjelp, samt å formidle klare retningslinjer og forventninger (Van den Berghe et al., 2012). Når elever opplever personlig interesse, verdsetting av oppgaven, emosjonelt engasjement, selvinitiert deltakelse, følelse av påvirkning og lyst til å fortsette, styrkes det som kalles høykvalitetsmotivasjon. Dette fremmer både kreativitet, indre motivasjon og utholdenhet (Reeve, 2009).

Et konkret eksempel på bruk av selvbestemmelsesteorien i matrelaterte kontekster finnes i studien til Miketinas et al. (2016), som målte ungdomsskoleelevers indre motivasjon og psykologiske behov knyttet til matlaging. Studien viste at indre motivasjon og opplevd kompetanse henger tett sammen, og bekrefter selvbestemmelsesteoriens antakelse om at følelsen av mestring styrker motivasjonen for å utføre en oppgave. Videre fant forskerne en tydelig sammenheng mellom autonomi og opplevd støtte til autonomi i klasserommet. De argumenterer for at en autonomistøttende undervisningspraksis er avgjørende for å fremme varig motivasjon og engasjement (Miketinas et al., 2016). Sosialkognitiv teori er et mye benyttet rammeverk i tidligere forskning på matrelaterte programmer, og vektlegger hvordan læring skjer i samspill mellom individ, atferd og omgivelser (Bandura, 2001). Studien skiller seg fra tidligere forskning som hovedsakelig har benyttet sosial kognitiv teori og ytre reguleringer, fremfor indre drivkrefter (Miketinas et al., 2016). Dette underbygger relevansen av videre utforsking av selvbestemmelsesteorien som rammeverk for å forstå og støtte barns engasjement i matrelaterte læringsarenaer.

Selvbestemmelsesteorien gir dermed et nyttig rammeverk for å forstå hvordan barns motivasjon og engasjement kan styrkes i sosiale og praktiske læringsmiljøer. Ved å belyse behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, danner teorien et utgangspunkt for å undersøke hvordan barns opplevelser i et matrelatert fritidstilbud kan forstås som helsefremmende og læringsfremmende. I neste kapittel presenteres oppgavens formål og problemstilling, som tar utgangspunkt i dette teoretiske rammeverket og søker å utforske hvilken betydning et matrelatert fritidstilbud kan ha for barns erfaringer med mat.

4. Formål og problemstilling

Matvaner etableres tidlig i livet og har betydning for både helse, trivsel og utvikling (Helsedirektoratet, 2010; Departementene, 2017; FHI, 2023). Samtidig viser nasjonale og internasjonale data at mange barn og unge har et kosthold som ikke samsvarer med helsemyndighetenes anbefalinger (FHI, 2021; Helsedirektoratet, 2024a; Inchley et al., 2020). Tradisjonell ernæringsformidling har vist begrenset effekt, og det er behov for nye tilnærminger som fremmer matglede, mestring og engasjement (Ares et al., 2024; Labbé et al., 2023; Utter et al., 2016).

Matlagingsprogrammer for barn kan styrke ernæringskompetanse, matglede og sosiale ferdigheter, særlig når de kombinerer praktisk deltakelse, fellesskap og opplevelse av autonomi (Bligh & Fathima, 2017; Lukas & Cunningham-Sabo, 2011; Stjernquist et al., 2022; Ares et al., 2024). Slike erfaringer kan bidra til utvikling av food literacy – evnen til å velge, tilberede og reflektere over mat på en helsefremmende og bærekraftig måte (Vidgen & Gallegos, 2014). Det trengs mer forskning på barns food literacy og matrelaterte motivasjon for å støtte opp om både praksis og ernæringspolitiske mål (Ares et al., 2024).

Samtidig finnes det lite kvalitativ forskning på barns egne erfaringer med slike programmer, særlig i norsk kontekst (Lukas & Cunningham-Sabo, 2011; Hovdenak et al., 2023; Stjernquist et al., 2022). Internasjonale studier har pekt på manglende kjøkkenfasiliteter og lav prioritering av matopplæring i skolen (Stjernquist et al., 2022), noe som øker relevansen av fritidstilbud som læringsarenaer. Observasjonsstudier er særlig egnet til å belyse hvordan barn faktisk handler, samhandler og uttrykker seg i slike programmer (Højer et al., 2020), men det finnes få slike studier - og ingen kjente i Norge.

Formålet med denne studien er å utforske hva som kjennetegner barns engasjement i et matrelatert fritidstilbud, og hvordan materfaringer kan bidra til selvtillit og motivasjon. Fokuset er ikke på ernæringskunnskap alene, men på hvordan barn tilegner seg ferdigheter gjennom praktisk deltakelse og sosialt samspill. Studien bygger på selvbestemmelsesteorien, som vektlegger barns opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet i utviklingen av motivasjon og engasjement. Teorien er lite brukt i tidligere studier av liknende programmer (Miketinas et al., 2016). På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert: Hvordan kan et matrelatert fritidstilbud ha betydning for barns engasjement og erfaring med mat?

5. Metode

Da jeg ønsket innsikt i hvordan et matrelatert fritidsprogram kunne skape engasjement gjennom materfaringer, ble det naturlig å selv delta, og valget av metode falt på kvalitativ metode og deltakende observasjon. Målet var særlig å studere innholdet og meningen med Smaksverkstedet, undersøke hvordan barn deltar, samhandler og uttrykker seg, og hvilke faktorer som ser ut til å støtte eller hemme deres engasjement. Observasjon, både deltakende og ikke-deltakende passer godt til å studere samhandling (Fangen, 2019, s. 90), og spesielt når det gjelder barn som ikke kan forventes å sette begreper på egne erfaringer på samme måte som voksne. Barn blir heller ikke særlig forstyrret av å bli observert (Fangen 2019, s. 107). Punch (2002) påpeker at mange forskningsarenaer er voksne rom hvor barn har lite kontroll, noe som kan føre til at de føler seg presset til å gi “riktige” svar. Deltakerobservasjon i barnas eget aktivitetsskapt rom, i et miljø der de føler seg mer komfortable, kan derimot gjøre det lettere for barn å uttrykke seg på egne premisser (Punch, 2002).

5.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon innebærer at forskeren er til stede mens deltakerne utfører aktiviteter i sitt naturlige miljø. Forskerens deltakelse i den sosiale samhandlingen, uten å forstyrre, er viktig for å få innsikt fra et innenfra-perspektiv (Malterud, 2017, s. 150). Slik erfaring fremmer forståelse og tolkning, og forskerens refleksjon og følelser kan bli en del av datamaterialet (Fangen, 2019, s. 91 og 101). Observatørrollen bør også tilpasses forskerens ferdigheter og situasjonen i feltet (Fangen, 2019, s. 83). Fangen (2019) redegjør for ulike grader av deltakelse, derunder ikke-deltakende, delvis deltakende, fullt deltakende, ikke-observerende (“go native”) og intervensjonerende observatørroller (s. 74-82). Ideelt skal den deltakende observatøren være til stede i samhandlingen og samtidig påvirke så lite som mulig (Fangen, 2019, s. 9 og 74). Man kan ikke være til stede i en sammenheng uten å på noen måte påvirke den, og dermed retningen på dataene. Jeg valgte å gå for en delvis deltakende modell hvor jeg holdt en viss avstand og nøytralitet, men samtidig deltok gjennom sosial samhandling og hadde muligheten til å følge opp samtaler, som kunne gi meg dypere forståelse (Fangen, 2019 s. 74-75).

Rollen min utviklet seg dynamisk gjennom kurset, hvor jeg de første to kursene inntok en mer ikke-deltakende rolle da jeg ønsket å danne meg en oversikt over situasjonen og gruppen, samtidig som det var naturlig å ta mindre plass i starten slik at barna fikk holde fokus på samhandlingen seg i mellom og med instruktørene. Utover i kursrekken ble de mer opptatt av meg, og da involverte jeg meg også mer verbalt, gjerne ved å spørre “hva gjør dere nå da?” Jeg bevegte meg rundt under aktivitetene, og fulgte grupper som gikk inn på kjøkkenet, men jeg involverte meg ikke på samme måte som instruktørene ved å sitte sammen med barna da de kuttet eller spiste måltider - jeg trakk meg tilbake for å få overblikk over hele gruppen. Jeg deltok også med å dele ut grønnsaker til oppkutting, lyttet når barna fortalte om skoledagen sin og deltok i småprat mens de utførte oppgavene sine (jf. Fangen, 2019, s. 9). Dermed vil en delvis-deltakende observatørrolle være riktig beskrivelse av involveringen jevnt over.

5.2 Forforståelse og refleksivitet

Forskning med barn krever særlig oppmerksomhet rundt maktforhold, metodevalg og forskerens egne antakelser (Punch, 2002). Som Punch (2002) påpeker, bør forskning med barn tilpasses den enkelte konteksten og preges av refleksivitet gjennom hele prosessen. Deltakende observasjonsmetoder stiller også spesielle krav til refleksivitet i form av innsikt i egen posisjon (Malterud 2017, s. 150). Det kreves høy refleksivitet for å unngå feltblindhet (Malterud, 2017, s. 155). All forståelse viser tilbake til en førforståelse som vi ikke kan fri oss fra (Fangen 2019, s. 47). Min bakgrunn og tidligere roller vil dermed påvirke mitt tolkningsperspektiv. Jeg er utdannet sosionom, og har et blikk for barn som er mer sårbare eller har utfordringer. Det kan føre til et overdrevent fokus på hvordan oppfølging og veiledningen av disse barna blir gjennomført. De siste årene har jeg også jobbet som vikar i mat og helse-faget på ungdomsskolen. Det gir meg stor pedagogisk interesse i å observere hvordan instruktørene formidler og interagerer med barna. I arbeidet med litteratursøk og valg av metode har også egen bakgrunn påvirket meg i retning kvalitativ oppgave, da jeg er opptatt av samhandling, relasjoner og endringsarbeid.

Fangen (2019) anbefaler å formulere egen forforståelse og forventninger før feltarbeidet, for å bevisstgjøre prosessen og kunne bruke dem som kontrast til senere funn (s. 47). Jeg skrev i eget dokument hva jeg visste og antakelser om feltet, følelsesmessige investeringer og barrierer jeg hadde ved å velge metoden, tanker og følelser om meg selv som deltakende

observatør og, mine forhåndsantakelser om feltet og deltakerne (Fangen 2019, s. 49). Forventningen var at flere av barna meldte seg på Smaksverkstedet enten fordi de hadde en interesse for matlaging, eller fordi foreldrene ønsket å utfordre barnas holdninger til mat. Jeg antok at barna ville være aktive, engasjerte og oppmerksomhetssøkende, men også at det kunne oppstå konflikter knyttet til samarbeid og rettferdighet. Videre forventet jeg at matlagingen ville vekke mest entusiasme, mens undervisning og måltider kunne møte noe utålmodighet. Jeg regnet med at barn med erfaring fra mat og helse-faget ville være mer selvsikre, men var også spent på hvordan improvisasjon og lek med maten ville påvirke deres engasjement. Jeg reflekterte også over at det kunne bli vanskelig for meg ikke å involvere meg, da jeg er vant til å ha en pedagogisk rolle med barn, men at jeg måtte stole på at instruktørene var kompetente, ville få barna engasjert og stille utforskende spørsmål.

5.3 Forskningsramme, rekruttering og deltakere

5.3.1 Rekruttering og sted

Jeg fikk velge fritt blant Smaksverkstedets kursrekker som Folkelig arrangerte. Jeg landet på kommunen som var mest praktisk, både fordi kurset over ti uker var på kveldstid, var raskt tilgjengelig, lå innen rimelig reiseavstand og passet best med timeplanen min. Jeg fikk observert ni av ti kurs à to timer høsten 2024. Jeg visste på forhånd at jeg ikke fikk deltatt på alle kursene, men jeg anså at ni kurs var tilstrekkelig for å få et helhetlig inntrykk. Det er Folkelig som plukker ut deltakerne i samarbeid med lokale skoler og fritidsklubber. Kursene ble holdt i en flerbrukshall på et tettsted i en mellomstor kommune på Østlandet som har om lag 60 000 innbyggere. Barna som deltok på Smaksverkstedet var kjent med flerbrukshallen.

5.3.2 Deltakere

Det var plass til tolv barn på kurset, i alderen 11-13 år og av begge kjønn. Folkelig hadde en venteliste om foreldre meldte av sine barn underveis. Fire deltakere ble meldt av underveis, og to deltakere startet senere i kursrekken. Gjennom kurset var 14 ulike barn innom, og en kjernegruppe på elleve barn deltok jevnlig. Deltakerne gikk på samme barneskole, i sjette- og syvende trinn, og kjønnsbalansen i kjernegruppa var jevnt fordelt. De to instruktørene var ansatte i Folkelig. Den ene instruktøren var helt fersk i jobben, og den andre hadde tidligere erfaring. En praktikant var også til stede på to av kursene.

5.4 Observasjonsmal og refleksjonsnotat

Selv om Fangen (2019) problematiserer for strenge rammer ved observasjon, utviklet jeg en observasjonsmal (Vedlegg 1) med noen temaer jeg kunne rette oppmerksomheten min mot, med mulighet for å utvikle dem med bekreftelser og motsvar jeg fant i felt (s. 38). Temaene var inspirert av elementer fra selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2020) og begrepet food literacy (Vigden & Galleos, 2014). Jeg benyttet derfor en mellomting mellom åpen tilnærming og strukturerte hypoteser (Fangen, 2019, s. 35) i observasjonene. Planen var å revidere og modifisere temaene underveis, og å fylle ut observasjonsmalen i etterkant av hvert kurs.

Temaene var; (1) Barna i aktivitet: matglede, deltakelse og engasjement, (2) Samhandling og tilhørighet, (3) Mestring og empowerment, utvikling av ferdigheter, (4) Matverksted som fritidstilbud/intervensjon. Det var også underspørsmål knyttet til temaene, som jeg i stor grad justerte fra eksempler fra boken til Fangen (2019, s. 39). Jeg ble også inspirert av Fangen til å sortere observasjonsmalen i tre områder; (1) Observasjonsnotater: hva som skjedde, (2) Teoretiske notater: meningsutledninger og antakelser, hypotesetesting, mulige analysetema og (3) Metodologiske notater (Fangen 2019, s.108).

For å sikre refleksivitet under observasjonene og i arbeidet loggføring i etterkant av kursene, utviklet jeg også et refleksjonsnotat (Vedlegg 2) som hjelpemiddel for å oppdage egen innflytelse på datainnhenting. Punktene til utfylling etter hver økt var; Hva ble jeg overrasket over, var det noen situasjoner der jeg følte ubehag eller begeistring, fra hvilken posisjon etableres og formidles fortellingene og hvilke ulike meningsinnhold kan fortellingene ha, samt hvordan har egen tilstedeværelse og forforståelse påvirket informasjonsinnhenting og notatene (Fangen, 2019, s. 47).

5.5 Gjennomføring av deltakende observasjon

Den deltakende observasjonen ble gjennomført på en kursrekke som ble holdt ukentlig som et etter-skoletid fritidstilbud, i en flerbrukshall. Kurset ble holdt på et oppholdsrom med tilhørende kjøkken, vis-à-vis en fritidsklubb for barn og ungdom. Smaksverkstedet ble hovedsakelig gjennomført i dette oppholdsrommet, hvor barna satt ved langbord og utførte kutteoppgaver og deltok i undervisning. Kjøkkenet var begrenset i størrelse, og hadde kun én

ovn med fire stekeplater. Deltakerne ble delt inn i grupper og rullerte på å utføre stekerelaterte oppgaver. Den åpne kjøkkenløsningen bidro til at deltakerne hele tiden hadde oversikt over de ulike aktivitetene som ble utført.

Jeg plasserte meg litt tilbaketrukket i rommet, gjerne ved en vegg eller i et hjørne. Å føre notater rett inn i observasjonsmalen viste seg fort upraktisk, og jeg brukte heller datamaskinen til å notere hva som ble sagt og gjort løpende. Når deltakerne flyttet på seg, bevegde jeg meg etter med en flipp-notisblokk for å notere stikkord. I første observasjon hadde jeg med meg et huskenotat med retningslinjer for observasjonsnotat, hentet fra Fangen (2019) om deltakende observasjon (s. 91). Fangen (2019) vektlegger at feltnotater skal være konkrete, fokusere på hva som skjedde uten vurderinger, og beskrive situasjoner som virker spesielt interessante. Sitater og ikke-verbal kommunikasjon bør også fanges opp for å senere kunne diskutere dypere verdier (Fangen, 2019, s. 102). Strategien min var å følge disse rådene, og samtidig forsøke å med åpent sinn notere så mye som mulig av det jeg fant interessant, derunder hvilke aktiviteter som ble gjennomført og kommentarer barna hadde til dette, prat og interaksjon mellom barna, samt læringsinnholdet som ble undervist.

Det er viktig i deltakende observasjoner å forklare hvorfor jeg var til stede for de som skulle studeres (Fangen 2019, s. 65). På de første kursene introduserte jeg meg, fortalte at jeg skulle skrive en oppgave om hvordan det var å delta på kurset, og at min rolle var annerledes enn instruktørenes. Jeg introduserte meg også på nytt hver gang en ny deltaker begynte på kurset. Denne avklaringen var effektiv, og på det første kurset fikk jeg lite oppmerksomhet av barna. De ble mer bevisst på meg underveis, noen ganger fikk jeg spørsmål og andre ganger undrende blikk. Da involverte jeg meg litt mer, for å trygge dem på min tilstedeværelse.

På det siste kurset var opplegget at foreldrene skulle inviteres og spise måltidet som barna hadde forberedt. Det var høytlesning fra instruktørene av “gullkorn” (sitater fra barna under kursene) og utdeling av diplom. Det ga meg mulighet til å observere om barna endret atferd rundt foreldrene og hva foreldrene kunne fortelle om barnas matlagingsinitiativ hjemme. Jeg hilste på foreldrene, og de sa de visste hvem jeg var. Jeg holdt meg i bakgrunnen under denne middagen og stilte ingen direkte spørsmål om barnas deltakeropplevelser til foreldrene.

5.6 Hvordan en økt på Smaksverstedet ble gjennomført

Gjennomsnittlig deltok åtte barn per verksted. Kursene hadde nokså likt oppsett, barna møtte opp alene eller sammen med andre deltakere, leverte fra seg mobiler og fikk litt snacks (ulike frukter) og skravlet litt med hverandre og instruktørene inntil alle var kommet. Så startet introduksjon av dagens matvarer og tema (eks. havets skattekasse, torsketaco, gresskarsuppe), og det ble gjennomført interaktiv ernæringsundervisning knyttet til råvarene. Mesteparten av tiden på kurset gikk til kutting av råvarer, hvor deltakerne satt rundt langbordet og instruktørene samlet det de kuttet i skåler. Neste aktivitet var typisk oppgaver med varmebehandling eller apparater på kjøkkenet, hvor barna ble delt i grupper og rullerte på å være på kjøkkenet eller blande ingredienser på oppholdsrommet. Når matlagingsaktivitetene var gjennomført, fulgte et felles måltid hvor deltakerne danderte sine egne tallerkener. Hvert kurs ble avsluttet med blindsmaking av en overraskelsesmatvare.

Opplegget ble i hovedsak gjennomført i plenum, som en type “guidet oppskrift” - deltakerne skulle altså ikke lese oppskrifter selv eller gruppevis. De fikk heller utdelt oppgaver av instruktørene, og rullerte på å utføre dem. Noen kurs hadde spesialaktiviteter som sanseløype (å lukte, kjenne, smake, og se om de kjente igjen ulike matvarer), og første kurs hadde mer fokus på bli-kjent aktiviteter. På det niende kurset fikk deltakerne et evalueringsskjema til anonym utfylling som inneholdt følgende: På en skala fra 1-5, hvor godt likte du å delta på Smaksverkstedet? Hva synes du var bra med Smaksverkstedet? Hva er det viktigste du har lært på Smaksverkstedet? Samt noen ja/nei/litt spørsmål; Jeg trives på Smaksverkstedet, jeg har venner på Smaksverkstedet, jeg er tryggere på å lage mat på egenhånd, jeg liker flere matvarer nå, jeg tør å smake på nye matvarer, jeg har lært noe nytt om mat som er bra for kroppen, jeg har lært noe nytt om mat som er bra for miljøet. Jeg fikk tilgang på svarene og brukte dem som funn.

5.7 Feltlogg

I tråd med anbefalinger til Fangen (2019, s. 108), førte jeg feltlogg samme kveld og dagen etter observasjonene. Loggen besto av notatet skrevet på pc-en under observasjonene og stikkord fra notis-blokken. Først ferdigstilte jeg det løpende observasjonsnotatet ved å utdype hendelser jeg ikke rakk å dokumentere i øyeblikket, og ved å legge til refleksjoner knyttet til situasjoner og utsagn. Deretter overførte jeg relevante elementer fra feltloggen til

observasjonsmalen (Vedlegg 1) jeg hadde utviklet i forkant av prosjektet med ulike eksempler, teoretiske notater og metodologiske notiser (Fangen, 2019, s. 109). Til slutt fylte jeg ut refleksjonsnotatet (Vedlegg 2) hvor jeg brukte egne reaksjoner og følelser som kompass, ved å kjenne etter hva jeg reagerte spesielt på under kurset og hvorfor. Hver gang jeg grep inn i opplegget, noterte jeg dette som påvirkning av data på metodologiske notater eller i refleksjonsnotatet.

Arbeidet med observasjonsmalen (Vedlegg 1) utviklet seg underveis i kursrekken. Tanken var at jeg kunne revidere temaene underveis, notere ned hypoteser og eventuelle bekreftelser/avkreftelser, og at et skjema var praktisk med tanke på senere analyse. Dette fungerte ikke helt som planlagt. Etter hvert som kursene gikk ble de overordna temaene mer internalisert og jeg la heller vekt på å notere så mye som mulig i felt, samt å skrive ned egne refleksjoner i etterkant av kursene. Denne endringen skjedde fordi jeg opplevde det som en tungvinn dobbeltføring å fylle ut malen, og ønsket etter hvert å basere analysen hovedsakelig på feltloggen og refleksjonsnotatet (Vedlegg 2).

5.8 Analyseprosessen

I tverrgående analyse ser forskeren etter mønstre som kan belyse problemstillingen og vurderer alternative tolkninger opp mot hverandre på en systematisk måte (Malterud, 2017, s. 94). Den tverrgående analysemetoden tematisk analyse er valgt fordi den er fleksibel og pragmatisk, og forutsetter refleksivitet for å situere analysen tydelig (Malterud, 2017, s. 95), noe som passer godt med premissene for forskningsmetoden deltagende observasjon.

Tematisk analyse identifiserer, analyserer og rapporterer mønstre i datamaterialet, enten deskriptivt eller fortolkende (Malterud, 2017, s. 95). Braun og Clarke (2006) beskriver seks steg i denne prosessen: å bli kjent med materialet, generere innledende koder, søke etter temaer, vurdere og revidere temaer, definere og navngi temaene, og i sjette fase skrive rapporten (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2022) advarer mot en rigid og bokstavelig anvendelse av disse trinnene. De understreker at tematisk analyse er en fleksibel og refleksiv prosess, hvor forskerens aktive rolle i tolkningen av data er sentral. En mekanisk tilnærming kan begrense analysens dybde og nyanser, og forskere anbefales å tilpasse til sin spesifikke forskningskontekst og teoretiske rammeverk (Braun & Clarke, 2022).

I denne studien benyttes selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) som analytisk ramme for å undersøke hvordan Smaksverkstedet skaper rom for motivasjon og læring i møte med mat. Fangen (2019, s. 40) påpeker at deltakende observasjon som metode innebærer å innta et perspektiv på menneskelig samhandling, og at det derfor bør utarbeides analytiske rammer basert på teori, begreper og forskningsspørsmål. Selv om selvbestemmelsesteorien har vært en sentral teoretisk ramme, ønsket jeg ikke å bruke den deduktivt. Analysen er derfor inspirert av en abduktiv tilnærming, som veksler mellom å ta utgangspunkt i teori og empiri, der observerte enkelttilfeller i feltet kan danne grunnlag for å utvikle hypotetiske mønstre. Denne tilnærmingen åpner for å la seg overraske av det som skjer i feltet, og gradvis utvikle forståelsen av hva som er relevant å undersøke (Fangen, 2019, s. 38). Analyseprosessen er en kontinuerlig bevegelse mellom forskningsspørsmål, datamateriale, analytiske kategorier og teori (Fangen, 2019, s. 42). I tråd med en abduktiv tilnærming vokste koblingene mellom teori og empiri gradvis frem gjennom kodingen og utviklingen av temaene.

5.8.1 Trinn 1: Bli kjent med materialet

Braun og Clarke (2006) råder om å gjenta lesing av data for å bli kjent med innholdet før man begynner å kode. Det er nyttig å ta notater underveis om mønstre og idéer, samt forsøke å forstå helheten i dataene (Braun & Clarke, 2006). Først leste jeg gjennom alle feltloggene og refleksjonsnotatene uten å notere. Deretter, i andre gjennomlesning, noterte jeg ned det mest interessante fra hver økt, samt noen stikkord med temaforslag. Hver økt ga nye tilskudd til tema-lista, som var et godt utgangspunkt for trinn to. Notatene knyttet seg særlig til barnas uttrykte engasjement, sosial samhandling og hvordan kursstruktur så ut til å påvirke deltakelsen.

5.8.2 Trinn 2: Generere innledende koder

I denne fasen beskriver Braun og Clarke (2006) at forskeren må markere relevante deler av teksten og tildele koder til de interessante aspektene. Forfatterne råder også om å kode bredt, med så mange potensielle temaer som mulig uten å begrense seg (Braun & Clarke, 2006). For å kunne kode bredt forholdt jeg meg i dette analysetrinnet fremdeles til en tidligere versjon av forskningsspørsmålet; Hvordan opplever barn deltakelsen i et fritidstilbud med matlaging?

Først gikk jeg gjennom notatene fra gjennomlesning i trinn én, satt opp antatte temakategorier og sorterte med farger. Disse kategoriene var: (1) Læring, (2) Motivasjon, (3) Hva er de opptatt av (barnas perspektiv), (4) Sosial struktur, og (5) Diverse. Deretter leste jeg gjennom

observasjonene på nytt og markerte relevante utdrag med fargekodene, og fant frem til nøkkelord (koder) jeg kunne plassere under de overordnede kategoriene. Feltloggen var et svært rikt materiale i innhold og mening, hvor de fleste avsnitt fikk én kode, og enkelte avsnitt fikk flere koder.

5.8.3 Trinn 3: Søke etter temaer

Braun og Clarke (2006) skriver at for å søke etter temaer må alle foreløpige utdrag med koder samles og knyttes til overordnet og underordnede tema. Tankekart eller tabeller kan benyttes for å organisere visuelt, og opprett en diverse-kategori for koder som ikke passer noe sted, slik at de kan vurderes igjen senere (Braun & Clarke, 2006). I praksis gjorde jeg trinn to og tre samtidig, og jeg sorterte og registrerte kodene så snart som jeg oppdaget dem. Jeg samlet utdragene i et eget dokument, sortert under overskrifter navngitt etter kodene. Dette forenklet senere tematisering og utvelgelse av illustrerende utdrag. Prosessen resulterte i 50 koder ut fra 60 sider med observasjonsdata.

5.8.4 Trinn 4: Vurdere og revidere temaer

På dette trinnet skal ifølge Braun og Clarke (2006) antall tema reduseres, og forskeren kan eventuelt opprette subtemaer. Så må det gjøres en vurdering om temaene gir mening i forhold til forskningsspørsmålet og dataene. For å gjøre dette må man gå tilbake til datasettet for å sjekke at temaene reflekterer materialet. Det er viktig at temaene er tydelige distinkte fra hverandre og internt konsistente (Braun & Clarke, 2006).

Gjennom analysetrinn to og tre fikk jeg god kjennskap til materialet. Jeg hadde reflektert over hvilke elementer som fremsto som særlig sentrale. Ikke alle kategoriene fra analysetrinn to stemte, flere koder passet bedre i andre kategorier, og diverse-kategorien måtte omstruktureres. Jeg benyttet tankekart, trakk linjer og markerte sammenhenger i mulige nye kategorier i ulike farger. Jeg sorterte kodene jeg opplevde hadde sammenheng og kunne belyse hverandre i to omganger og fikk ulike temagrupper. Deretter snevret jeg kodene i hver gruppe og forsøkte å finne fellesord som beskrev hva kodene handlet om. Jeg gjorde dette to ganger for å kunne sammenlikne hvilken sortering som traff best til slutt. Til slutt falt valget på andresorteringen (se Figur 1), fordi kodene i temaene var i tråd med de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien; behov for kunnskap, behov for sosial tilknytning og behov for autonomi (Deci & Ryan, 2000). Det var også større intern konsistens og jeg kunne beskrive hvordan to elementer kunne føre til det tredje, og dette utgangspunktet fremsto

derfor som mest analytisk relevant.

<u>Tema 1: Kunnskap, nysgjerrighet og/muliggjør matlagingsglede</u>	<u>Tema 2: Motivasjon, Matfellesskap og/muliggjør Ferdighetsutvikling</u>	<u>Tema 3: Selvbestemmelse, Tilpasning og /fører til Eierskap</u>
1. Assosiasjoner + Fortellinger og formidling + Andre skolefag + Huskereglar og triks +Påvirkning utenfra + Kunnskapshull + helse, ernæring og bærekraft + Logikk 2. Engasjement og iver + Utforskning + Nysgjerrighet + Spørrekonkurranse/åpne spørsmål + Sansing 3. Mat(lagings)glede og mestringserfaring	1. Internt språk og vitser + Samarbeid + Matfellesskap + Speiling/smitting + Observasjonslæring + Stemning + Utenforskap og utrygghet + Uenigheter og konflikter + Konkurranse 2. Eksperimentering + Lek 3. Ferdighetsutvikling	1. Tilbakemeldinger og kommentarer + Uro og rastløshet + Motstand + Uhell + Beskjedenhet + Selvstendighet + Ønsker + Inspirasjon + Interesser + Eierskap + Initiativ og ideer + Sammenlikning (individualitet) + Hygiene og varsomhet + Inkongruens 2. Praktisk organisering + Dilemma +Kommentarer fra instruktørene + Ros og oppmuntring 3. Eierskap + Selvstendighet

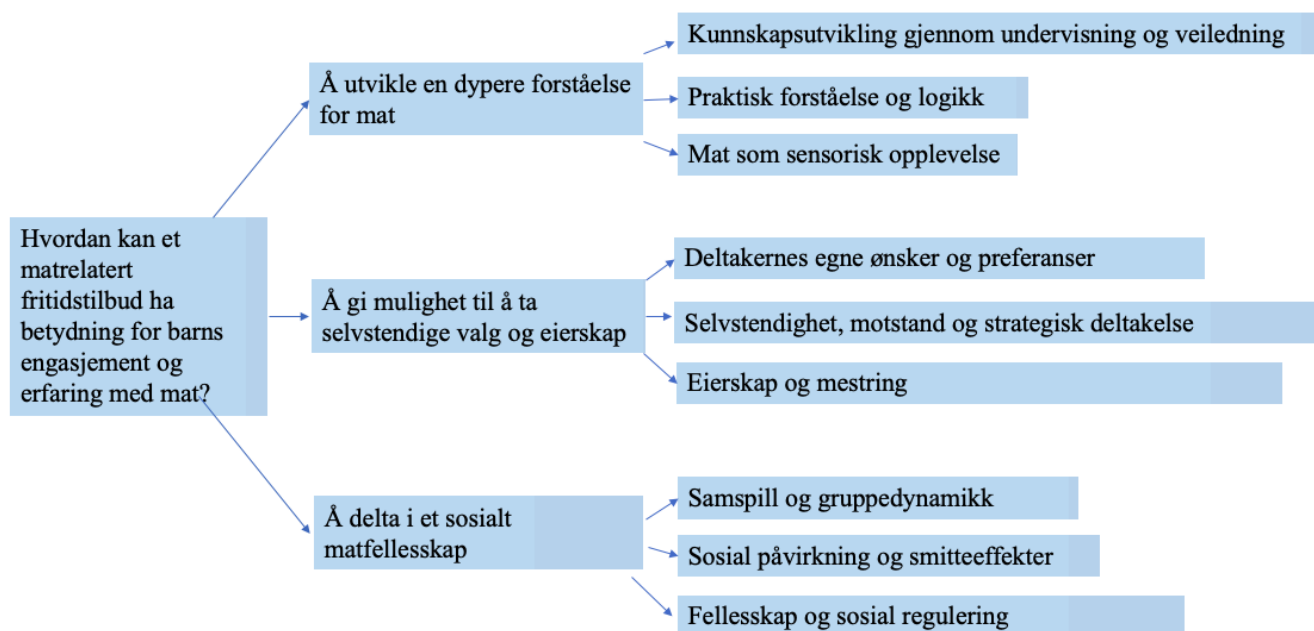
Figur 1 Organisering av kodeord under tema. *Note.* Egen figur.

Noen sammenhenger ble tydeligere først da jeg satt i gang med å skrive. Derfor er noen justeringer og omplasseringer av kodeordene gjort i etterkant av dette trinnet. De overordna temaene forble uforandret etter analysetrinn fire.

5.8.5 Trinn 5: Definere og navngi temaene

Braun og Clarke (2006) skriver at temaene skal i dette trinnet gis navn som er korte, tydelige og interessante for leseren. Forskeren må sørge for at temaene passer inn i den helhetlige historien som skal fortelles. Dette kan gjøres ved å beskrive hva hvert tema handler om og definere grensene for det (Braun og Clarke, 2006). Historien som fortelles er basert på den endelige versjonen av problemstillingen: Hvordan kan et matrelatert fritidstilbud ha betydning for barns engasjement og erfaring med mat? Jeg drodlet mye på temanavn, og endte med verb-baserte titler som speiler hvordan barna erfarte og handlet i møte med

Smaksverkstedet. Siden de tre hovedtemaene ble ganske store, fikk de tre undertema hver, illustrert i Figur 2:



Figur 2 Problemstilling med temaer og undertemaer. *Note.* Egen figur.

5.9 Bruk av databaser og kunstig intelligens

Databasene som ble benyttet for oppgavens punkt 2.3 Forskning på matrelaterte programmer og tilbud, var hovedsakelig Eric, Embase, Pubmed, Web of Science og Brage. Søkeord var “children” og varianter av “food program” , “cooking class” og “food interventions”, samt “cooking self efficacy”, “food literacy” og “participation experience”. Det ble benyttet en blanding av strukturert databasesøk og snøballeffekten fra litteraturlister og foreslått litteratur på nettsidene. En oversikt over kilder ble holdt i Zotero samt eget litteratursøkdokument med oversikt over relevante artikler etter årstall, metode, resultater og konklusjoner.

ChatGPT-4 Turbo er benyttet i oppgaven til forslag av kondensasjon av tekst, derunder allerede utarbeidede avsnitt med bestemte kilder. Den var også et støtteverktøy i oversettelse av sammendraget til engelsk.

5.10 Etiske aspekter

Forskningsetikk bygger på samfunnets krav til forskning og sikrer menneskeverd gjennom prinsipper om respekt, beskyttelse mot skade og rettferdighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Det ble gjort en rekke forskningsetiske tiltak for å sikre personvernet til deltakerne. Identifiserbar informasjon ble anonymisert; all personlig- og bakgrunnsinformasjon som kan være med på å gjenkjenne deltakere er utelatt. Det er heller ikke knyttet svar eller observasjoner tilbake til spesifikke deltakere. Personvernet ble opprettholdt ved at ingen andre enn meg og veileder ved NMBU hadde tilgang på råmateriale. Deltakerne ble informert klart om mitt formål underveis i kurset, og siden de ikke hadde reell mulighet til å samtykke, var det desto viktigere for meg som forsker å opptre på en forsvarlig og omsorgsfull måte (Malterud, 2017, s. 213). Under feltarbeidet tok jeg også bilder, og jeg var nøye med ikke å fotografere ansikter eller gjenkjennbare trekk ved deltakere. Ett bilde viser instruktørene, men fra lang avstand med lav synlighet. Når bilder av mat eller aktiviteter ble tatt, spurte jeg alltid om tillatelse. Som forsker er man også underlagt taushetsplikt og dermed plikt til ikke å dele sensitive opplysninger om deltakerne med andre. Jeg var bevisst at dette også gjaldt informasjon man får vite gjennom samtaler eller observasjoner som ikke er direkte relatert til forskningsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Kun informasjon som var relevant for oppgaven ble notert.

I dette forskningsprosjektet behandles personopplysninger med et samfunnsvitenskapelig formål, og det var derfor nødvendig å søke vurdering fra SIKT for å oppfylle kravene til framleggingsplikt. Den deltakende observasjonen involverte barn, som er en spesielt sårbar gruppe. Jeg valgte denne metoden nettopp for å holde en viss distanse, og unngå å direkte intervju barna. Etter dialog med SIKT ble det avklart at det ikke var nødvendig å innhente foreldresamtykke, da ingen personopplysninger om barna vil behandles eller være synlig i datamaterialet (meldeskjema referansenummer: 977830). I forkant av kursene mottok foreldrene et informasjonsskriv om prosjektet (Vedlegg 3: Informasjonsskriv) direkte fra en koordinator i Folkelig - slik unngikk jeg å få foreldrenes kontaktinformasjon. Feltloggene var anonymisert, ble skrevet på låst datamaskin og lagret i NMBUs sikre lagringssystem nettskjema hvor kun veileder og jeg hadde tilgang. De skriftlige notatene ble destruert etter overføring til datamaskin.

I tillegg til det tekniske var etiske hensyn i denne studien særlig knyttet til å være sensitiv til

barns posisjon i en voksenstyrt kontekst. Punch (2002) fremhever at barns marginaliserte stilling og voksnes antakelser om barns kompetanse kan skape skjevheter i både datainnsamling og analyse. Det har derfor vært viktig å utvise refleksivitet i møte med barna og legge til rette for frivillig og trygg deltakelse, samt være bevisst på ikke å feiltolke deres intensjoner i analyse av observasjonsdataene (Punch, 2002). Det er også viktig å tenke på at barn er barn, det holder ikke å si at jeg er forsker og ikke skal veilede dem som instruktørene, fordi barn vil alltid ha forventninger til at voksne i rommet bryter inn og tar ansvar om noe utrygt skjer. Det oppsto situasjoner hvor jeg var nødt til å bryte min rolle som forsker og gripe inn ved eksempelvis lekeslåssing og mekle mellom barna. Dette kunne skje hvis instruktørene var opptatte, og noen deltakere ønsket å teste grensene for å se om jeg ville reagere. Rent instinktivt opplevde jeg det som uansvarlig å ikke gripe inn når det var konflikter mellom barna og bare jeg var til stede, selv om hendelsene ikke var av alvorlig art.

6. Resultater

Dette kapittelet presenterer funnene fra observasjonene på Smaksverkstedet og utforsker hvordan et matrelatert fritidstilbud har betydning for barns engasjement og erfaring med mat. Analysearbeidet resulterte i tre sentrale faktorer som viser hvordan barns engasjement og matopplevelser formes. Det var gjennom; å utvikle dypere forståelse for mat, å gi muligheter til å ta selvstendige valg og eierskap, og å delta i et sosialt matfellesskap. Disse aspektene utvikler ikke bare barnas motivasjon for å delta i matlagingsaktiviteter, men også hvordan de opplever læring, mestring og fellesskap på Smaksverkstedet.

6.1 Å utvikle en dypere forståelse for mat

“Fisk er sunt, det er bra for deg”

“Vi spiser plantebasert. Vi er healthy!”

- Deltakere i Smaksverkstedet (feltlogg)

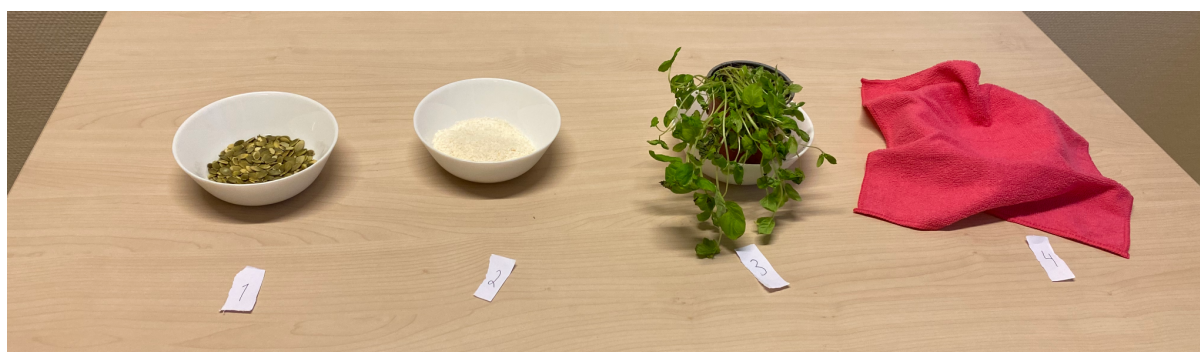
Dette temaet utforsker det unike med Smaksverkstedet og hvordan barna utvikler kunnskap og forståelse for mat gjennom en kombinasjon av praktiske øvelser, sansebaserte aktiviteter, kritisk tenkning og observasjon av instruktører og medelever, noe som skiller seg fra mer klinisk ernæringsundervisning. Dette særegne kursdesignet vil jeg påstå bidra til deltakernes utvikling av en dypere forståelse for mat, samtidig som de fikk innsikt i bærekraftsaspekter og næringsinnhold. Kunnskapen deltakerne tilegnet seg kunne både springe ut av og føre til engasjement, iver og nysgjerrighet for mat. Materfaringene deltakerne fikk hadde betydning for engasjementet de utviklet for matlaging, teknikk og matens egenskaper, og vil belyses gjennom undertemaene; kunnskapsutvikling gjennom undervisning og veiledning, praktisk forståelse og logikk, og mat som sensorisk opplevelse.

6.1.1 Kunnskapsutvikling gjennom undervisning og veiledning

Undervisningen på Smaksverkstedet bestod av en innføring i råvarer, næringsinnhold og grunnleggende matlagingsprinsipper ved å demonstrere ulike teknikker. Hver økt starter med en gjennomgang av dagens ingredienser, der barna blir oppfordret til å diskutere hva de kjenner igjen. For eksempel uttrykte en deltaker overraskelse over; “Jeg trodde kjøtt var

100% kjøtt jeg", etter en gjennomgang av proteininnhold i bønner og linser kontra kjøtt. Et funn fra observasjonene var at deltakerne underveis tok til seg faglige begreper fra undervisningen, og i noen tilfeller knyttet disse til egne spørsmål og kommentarer. En deltaker spør eksempelvis om de må spise mer fisk i Bergen fordi det alltid regner der, etter at de lærte at vitamin D er viktig å få i seg i vinterhalvåret når man ikke får nok sol. Etter å ha lært om at tilføringen av sitron (sitrus) på epler, vil motvirke oksidering ved at eplene ikke blir brune, sier en annen deltaker; "Se, eplene mine har oksidert på brettet!"

En gjentakende øvelse som engasjerte deltakerne var å lete på matemballasje etter matinnhold og symboler. De fikk på ulike kurs i oppgave å finne og sammenlikne proteininnholdet i bønner og linser, mengden kakao i 70% og 44% kokesjokolade og å lete etter det norske flagg-symbolet (NytNorge) på ulike matvarer, som indikerte at produktet var lokalt produsert. Ett kurs hadde sanseløype som spesialaktivitet (Figur 3), og deltakerne ble engasjert gjennom gruppearbeid hvor de skulle bruke sansene til å undersøke ulike matvarer. Disse øvelsene skapte variasjon i undervisningen og aktiviserte barna, ved å skape morsomme konkurranser og lek ut av kunnskap om ulike matvarer, ernæringsinnhold og å lese emballasjeinformasjon.



Figur 3 Sanseløype med fire stasjoner for syn, smak, lukt, og følesans. *Note.* Eget bilde.

En annen form for undervisning skjer gjennom tekniske demonstrasjoner, der instruktørene viser metoder hvor deltakerne må bruke synssans og luktesans i krydderbalansering og steking av fisk. Et eksempel på dette er veiledningen i krydderdosering, der instruktøren forklarer; "Hvis det lukter mye av krydderet, skal man ha litt mindre av det. Hvis ikke – en teskje". Barna eksperimenterer deretter med sine egne blandinger, og responsene varierer fra entusiasme til vurderende skepsis: "Skal jeg ta så mye oregano"? En annen deltaker utbryter: "Men kanel er ikke krydder! Det er det vi har i grøt!" Når deltakerne skal steke fisk, aktiviserer instruktørene deltakerne humoristisk og roper: "Alle sammen dukk! Vi må se

under fisken”. Deltakerne ler og dukker, og de stirrer engasjert under fisken for å se om den har fått stekeskorpe. Observasjonene viser at barna responderte aktivt på instruktørenes veiledning i lekne situasjoner med eksperimentering av smaker og bruk av sansene.

6.1.2 Praktisk forståelse og logikk

Barna utvikler tekniske ferdigheter gjennom gjentatt praktisering som kutteøvelser og arbeid med sitrus. I starten er det flere usikre hender, særlig da deltakerne lærer å bruke knyttnevene til å mose hvitløken for å lettere få av skallet, og da de bruker en gaffel og tvister den i sitronen for å få ut all væsken (huskeregle: dele i to, gaffel, tvist, klem). Utover i kursrekken husker deltakerne teknikkene, og utvikler en større trygghet i bruken av dem. Instruktøren lærer deltakerne en kutteregele da de skal kutte grønnsaker i firkanter; “Vi må dele i to, legge flatt, kutte i striper, snu, kutte”. Instruktørene oppfordrer også deltakere til å gjenta kutteregele i hvert kurs, og særlig én deltaker reiser seg opp og demonstrerer ivrig med fakter. Teknikken øker deltakernes praktiske forståelse av hvordan de skal håndtere kutting av grønnsaker, og de utvikler større trygghet i kutting gjennom kurset. Dette illustreres av en deltaker som etter å ha finhakket løk med stor presisjon viser frem arbeidet sitt og spør: “Se hvor smått jeg har kuttet! Var dette bra?” En slik forespørsel om tilbakemelding forteller både om stolthet over egen innsats og et ønske om bekreftelse på praktiske ferdigheter.

Instruktøren hadde et gjennomgående mantra i kursrekken: “Vi må tenke logisk”, sa han og oppfordret barna til å følge det rådet da de møtte nye oppgaver. Deltakerne ble blant annet utfordret til å vurdere hvilken fiskebit som trengte lengst steketid basert på størrelse, eller hvilke grønnsaker som burde koke lengst. Det ble også diskutert hvordan grønnsaksbiter måtte tilpasses i størrelse for å bli ferdig samtidig. Barna fikk ingen oppskrifter, men måtte i stedet observere og tolke endringer i matens farge og tekstur - som at fisken ble hvitere eller grønnsakene myke - for å vurdere om maten var ferdig.

6.1.3 Mat som sensorisk opplevelse

Læring og kunnskapsutvikling skjer også gjennom sanseintrykk og assosiasjoner. Hver uke ble deltakerne utsatt for nye smaker gjennom blindsmaking som avslutning på kurset. Da deltakerne ankom kurset sto også ulike frukter og bær fremme som de kunne smake på og bli kjent med. Smaksverkstedet benyttet også kreative metoder og øvelser for å skape sensoriske erfaringer. Under en økt hvor deltakerne skulle lære å bruke hele råvaren i arbeidet med gresskar, fikk deltakerne til deres store overraskelse instruks om å spare på gresskarkjernene.

De skulle vaske av den slimete fruktmassen, noe som ble møtt med en blanding av nysgjerrighet og vemmelse, deretter tørke kjernene for endelig å steke dem i olje. Deltakerne smakte frivillig på kjernene i de ulike stadiene, og da de smakte det ferdige resultatet, uttrykte en deltaker; “Uten å tygge smaker det som McDonalds fries”. En annen sa “det lukter fries!”. På liknende vis kommenterte en deltaker “mmm mcflurry” under fellesmåltidet på en kurskveld med tilslørte bondepiker. Andre barn assosierte lukten av krydder med familiens matkultur: “Det lukter som pakistansk godteri”, sa en deltaker om stjerneanis. Slike utsagn viser hvordan barn bruker tidligere erfaringer for å forstå nye smaker, og hvordan sensoriske opplevelser kan skape både gjenkjennelse og nysgjerrighet.

Smaksutprøving ble også brukt for å utforske individuelle preferanser. I en epleforskningstest hvor barna fikk smake på tre forskjellige eplesorter, ble de bedt om å lukke øynene, lukte og beskrive smaken. De ulike eplesmakene skulle brukes som utgangspunkt for å reflektere rundt om de foretrakk søtt eller syrlig. Instruktøren forklarte hvordan denne informasjonen kunne brukes til å forstå hvilke andre matvarer de kanskje ville like. Slike aktiviteter gir barna et verktøy for videre utforskning av mat på en mer reflektert måte. Smaking var en gjennomgående praksis i matlagingsaktivitetene, deltakerne fikk anledning til å smake på det de kuttet, det de stekte, alt de lagde underveis for å få bedre kjennskap til smakene de kunne bruke under fellesmåltidet på slutten av økten. Da ble bordet dekket med rettene og tilleggsingredienser og deltakerne fikk mulighet til å lage sin egen tallerken ut fra egen nysgjerrighet og preferanse. Utdraget under er fra en sushirullingsøkt;

Instruktør: Nå *wrom wrum*: så morsomt. Tomlene helt nederst. Løfte litt, dytte ingrediensene inn. Presse, rulle, presse, rulle, si det; *Wrom wrum*. Ikke vær redd for å presse. Hvem vil starte? Vi har tre stasjoner.

Deltakerne (i kor): Jeg!, jeg!

Instruktør: Noriarkene: huske å velge riktig side opp.

(Alle klarer dette, de har lært at den røde siden skal være vendt opp i undervisningen).

Deltaker 1: Det var deilig, og ekkelt. Og deilig. Og ekkelt.

Deltaker 2: Det er sticky.

Deltaker 6: Jeg får ikke spredt den (risen) utover!

Deltaker 8: Jeg lager til deg. *(Til instruktøren, deltaker vil ikke spise selv).*

Instruktør: Veldig bra at du vil lage selv om du ikke liker. Du må noen ganger spise noe 15 ganger eller 16 ganger før du liker det.

Deltaker 2: Jeg vil lage vegetarisk.

Instruktør: Ok. Bare agurk? Ja, det er din egen. Litt rart, men.

(To deltakere samarbeider.)

Deltaker 1: Vi trenger mango!

Deltaker 2: Hvilken er mango, den gule?

Dette utdraget viser hvordan barna følger instruksjoner, engasjert utforsker tekstur og teknikk, samt velger ingredienser ut fra smakspreferanser. Sistnevnte element - muligheten til å tilpasse rettene etter egne ønsker - vil analyseres videre i neste tema.

6.2 Å gi muligheter til å ta selvstendige valg og eierskap

“Vi er 100% kokker her”

- Deltaker i Smaksverkstedet (feltlogg)

Matlaging kan være en arena for mestring, utforskning og uttrykk for egenart, men også for grensetesting og motstand. På Smaksverkstedet fikk barna ulike muligheter til å ta eierskap til prosessen gjennom valg av hvilke ingredienser de ville jobbe med, gjennom eksperimentering og utprøving. Denne aktive involveringen i alle matlagingsprosessens ledd skapte engasjement og mestringsglede. Noen barn ønsket klare rammer og instruksjoner, mens andre uttrykte et sterkt behov for å gjøre ting på sin egen måte, enten som et opprør eller som en naturlig forlengelse av eksisterende matinteresse. Deltakernes mulighet til å ta selvstendige valg, eierskap i materfaringene og påfølgende betydning for engasjement vil utforskes gjennom tre undertemaer; deltakernes egne ønsker og preferanser, selvstendighet, motstand og strategisk deltakelse, og eierskap og mestring.

6.2.1 Deltakernes egne ønsker og preferanser

Allerede på den første kursøkten fikk barna uttrykke sin egen stemme og individualitet. Under en bli-kjent-runden kom det frem at halvparten av deltakere var med på kurset fordi de liker å lage mat. Deltakerne fortalte om hva slags mat de likte best og variasjonen var stor - alt fra pizza, indisk, sushi, kebab til spansk tortilla. “Jeg liker egentlig alt av kjøtt”, sa én deltaker, “jeg er kjøtteter, så bare det er kjøtt”. Det ble raskt klart at mange hadde tydelige preferanser og engasjement for å være med på kurset.

På senere økter, da barna fikk forslå hvilke retter de ville lage, ble engasjementet særlig tydelig. Flertallet stemte frem pizza, som ble lagd midtveis i kurset - en rett som deltakerne mintes som én av de beste de hadde laget. En annen ønskerett var sushi, men på denne kursdagen var tilfeldigvis ingen av dem som ønsket seg det til stede. Likevel var dette ett av kursene som skapte størst begeistring; barna fikk utforske nye kutteteknikker og utfordringer,

som å kle nori-arket med klebrig ris og rulling med bambusrullere. At deltakerne fikk anledning til å velge hva de skulle lage skapte stor entusiasme. Graden av eierskap og selvstendighet var med på å forme opplevelsen av kurset.

Deltakelse i Smaksverkstedet var frivillig, men ikke alle var der av eget ønske. Enkelte sa tydelig at de var blitt meldt på av foreldrene og viste motstand mot aktiviteter og smaking. “Jeg må være her minst tre ganger før jeg får slutte”, sa én deltaker. I tillegg konkurrerte matkurset med ungdomsklubben i samme bygg, som arrangerte aktiviteter som popcornfest, halloween og konkurransekvelder. Flere ganger ble enkelte deltakere dratt mellom disse aktivitetene, noe som kan ha påvirket motivasjonen til å delta fra kurs til kurs. Dette ble spesielt tydelig på enkelte økter der ungdomsklubben hadde spesielle arrangementer, da dalte deltakerantallet på Smaksverkstedet.

Samtidig viser observasjonene at da barna først var til stede, ble de oftest revet med og deltok aktivt på matkurset. Fordelen med å dele bygg med fritidsklubben, var at barna kjente lokalet og følte seg trygge der - hadde eierskap over det. De lærte gledelig opp instruktørene i husreglene; “Vi bruker ikke sko og yttertøy inne”, og de visste hvor toalettene var. Barn som ikke deltok på kurset forstyrret lite, men en kveld før oppstart hørte jeg fra gangen; “Dere var heldige som fikk plass der”. Det kan tyde på at andre jevnaldrende også ønsket å delta, og at tilbudet var populært.

6.2.2 Selvstendighet, motstand og strategisk deltakelse

Barna viste i løpet av kurset selvstendighet gjennom problemløsning og initiativ. Noen deltakere foreslo eksperimentelle tilnærminger, som å lage granateplejuice av restene - en prosess de hadde lært å gjøre i en pose for å unngå søl. Under et fellesmåltid med havregrynbaserte muffins prøvde en deltaker spontant en kombinasjon av appelsin og honning, selv om appelsinen opprinnelig var ment for toddyen. Da deltakeren delte ideen, testet flere den og likte resultatet veldig godt. Under måltidene fikk barna eksperimentere og sette sammen smakene de selv ønsket på egne tallerkener (se Figur 4 og 5). Slike initiativ og nysgjerrighet viser hvordan barna tok eierskap til matlagingen gjennom små justeringer og kreative valg.



Figur 4 Torsketaco-lefser satt sammen av tre ulike deltakere. *Note.* Eget bilde.



Figur 5 Havets skattekasse. En deltakers porsjon med ulike fisketyper, grønnsaker og krydder. *Note.* Eget bilde.

På øktene hvor maten opplevdes som “fin” eller “pyntet”, spurte deltakerne gjerne om å få ta bilder. Det skjedde på en kursdag med tsaziki, gresk salat, granateple og lammekjøttboller - en rett med mange elementer, hvor de også lærte om hva som bidro til en fin oppsetning; asymmetri, høyde og farge. Et annet kurs som bidro til liknende engasjement var økten med epletoddy og bakt havregrøt, der de fikk bruke ulike toppings som pære, sjokoladesaus, yoghurt, honning på sine individuelle porsjoner. På kurskveld med sushi ba også mange om å få ta bilder av maten. Dette ønsket kan understreke at deltakerne opplevde større stolthet og engasjement over det de hadde satt sammen i egne porsjoner, og viste det gjennom impulsen om å ta bilder for å vise det frem for andre.

Noen uttalelser kan demonstrere at ikke alle barna ble motivert av aktivitetene og strukturen som kurset hadde lagt opp til. En deltaker klaget på at det var “kjedelig å bare lære teknikker som andre har funnet opp før oss”. Han hadde muligens et ønske om mer kreativ utfoldelse - et ønske som ikke alltid kunne innfris i en strukturert gruppeaktivitet hvor det var mange om oppgavene. Dette barnet deltok kun én gang, og manglende eierskap til prosessen kan ha bidratt til beslutningen om å slutte. En annen deltaker gir meg beskjed om at “vi får aldri lov å pynte maten”. Personlige ønsker lot seg ikke alltid gjennomføre da barna lagde retter som torsketaco og kebab - som begge var i lefser.

En annen form for motstand kom til uttrykk gjennom bevisst grensetesting. En gutt insisterte på å begynne med dressingen da han skulle fylle lefsen sin - stikk i strid med instruktørens råd om å starte med de tørre ingrediensene for å unngå at lefsa revnet. “Jeg starter med dressingen først”, erklærte han, tydelig fornøyd med sin beslutning. Å gå imot instruktørens råd kunne også skje da det ble poengtert at noe “ikke smaker noe godt”, som bakepulver, kanel, rått gresskar, det hvite skallet i et granateple; Her ble viljen til å smake stor hos flere, og særlig hos deltakere som vegret seg for å smake i utgangspunktet.

For noen barn var eierskap ikke bare knyttet til matlagingen, men også til hvordan de valgte å løse oppgavene. En gutt som ofte uttrykte at han ikke ønsket å være på kurset, utviklet en strategi for deltakelse som kanskje gjorde opplevelsen mer håndterbar for ham. Han ville ikke smake på maten selv, men tilbød seg gjerne å lage til andre, særlig instruktører og undertegnede. Ved et annet tilfelle fikk deltakeren beskjed om å dekke på med kniv og gaffel. Istedenfor å legge disse på bordet, stilte han seg i døråpningen og ga alle deltakerne hvert sitt sett da de kom tilbake fra håndvask på gangen. Dette ble en slags mellomløsning der han beholdt en viss grad av kontroll over situasjonen uten å gi seg helt hen til kursets premisser.

6.2.3 Eierskap og mestring

Eierskap til matlagingen handlet ikke bare om hvilke oppgaver barna fikk, men også om hvordan de tok initiativ, tilpasset seg og påvirket prosessen. Alle fikk sitt eget skjærebrett og kutteutstyr, og alle råvarer ble fordelt nokså likt, ofte etter hva deltakerne selv ønsket. På ett kurs ville eksempelvis flere hakke løk for å se om de kom til å gråte. Hvitløk og avokado var ofte populært og da produserte deltakerne mer enn nødvendig, slik at alle fikk prøvd å kutte det de ville. Da barna skulle lage krydderblandinger, ble de delt inn i grupper på tre til fem. Hver gruppe fikk sin bolle og muligheten til å bestemme hvor mye de ville ha av hvert krydder. Gruppene hadde egne løsninger, noen luktet mer og smakte på hvert krydder, andre fant strategier for å unngå søling. Deltakerne tok ansvar på ulike måter - noen sjekket om grønnsaker hadde flekker, andre passet det tekniske; som at kjøkkenvifta sto på, og at temperaturen på ovnen var justert riktig. Under rundstykkebaking jobbet også barna i grupper. De smakte først på frøene som skulle i deigen før de fikk si “stopp” da de ble helt i røra. Særlig én engasjert deltaker fikk sin gruppe med på å tilsette masse gresskarkjerner og solsikkekjerner. Små valg som å tilpasse en oppskrift eller å ta ansvar for detaljer, ga muligheter for mestring og engasjement gjennom hele kursrekken.

Et aspekt ved matlagingen på Smaksverkstedet, som fører til økt eierskap over det som produseres, er å lage mat fra bunnen av. En deltaker sa i en økt hvor de lagde kebab; “dette var ikke Coop Prix - ikke fort gjort!”. Sitatet viser et humoristisk perspektiv på tidsaspektet i matlaging, og ved at kurset tok seg tiden fikk deltakerne innsikt og eierskap til alle ledd i matlagingen. Noen deltakere responderte med rastløshet da oppgavene tok tid, andre kastet seg over detaljarbeid og oppdaget kanskje at de likte finkutting, å røre, eller å organisere.

Instruktørene spilte en avgjørende rolle i hvordan barna opplevde mestring og eierskap til prosessen. De brukte ofte ros og oppmuntring for å engasjere deltakerne, både individuelt og i plenum. Da en deltaker mestret en teknikk, sa den en instruktøren til de andre: “Se hvordan han gjør det.” Slike øyeblikk kunne skape stolthet for deltakeren som hadde mestret oppgaven. Instruktørene tilpasset også oppgavene til deltakeres behov. Når rastløshet og uro oppstod, var en strategi å gi barna individuelle oppgaver for å øke følelsen av ansvar. Dette førte til at de ble mer engasjert og deltok mer aktivt resten av kurset. Utdraget under er fra et kurs med gresskarsuppe hvor det gjennomføres ulike oppgaver på kjøkkenet:

(To jenter har ansvar for å røre i suppa, de bytter på og er ivrige etter å få sin tur)

Deltaker 11 (til partneren): Ikke rør så fort! *(Jeg spør hvorfor)*

Deltaker 11: Vet ikke, men jeg har hørt det.

(3 gutter er på kjøkkenet og er utålmodige, lekeslåss, skrur av og på lyset)

Guttene: Det er vår tur. *(Til å røre)*

Instruktør: Vi legger bakepapiret på stekeplaten, men når vi løfter brettet over over hodet, faller det ned på bakken *(demonstrerer)*. Derfor tar vi litt flytende smør på platen, legger bakepapir over - og papiret henger fast! Dere kan mose arket over smøret, bruke fingrene til å tegne emoji for eksempel. Så: prøv å holde over hodet.

(En deltaker prøver å rister iherdig i brettet over hodet for å få papiret til å løsne)

De to andre guttene (roper unisont): La meg prøve, la meg prøve!

Deltaker 2 (som rører i suppa): hvor lang tid det er igjen, vi må rekke å lage rundstykker også.

(En ny gruppe på 3 deltakere kommer inn med sin suppe, de skal blande buljong.)

Instruktør: Vet dere hva dette heter?

Deltaker 6: Buljong? Vi brukte det i mat og helsen.

(Mellom de andre deltakere): Hva er det? - Kan jeg lukte?

Deltaker 6: Det er masse pulver.

(En annen stasjon på kjøkkenet samtidig er å vaske og renske gresskarfrøene. Tre stykker jobber fint med dette, og viser hvor slimete frøene er. Vi smaker på frøene;)

Deltaker 10: Alle har smakt, vi synes det smaker hardt.

(Vi smaker også på fruktmassen rundt frøene, og deltaker griner på nesa. Hun sier det er vanskelig å få ut frøene og spør retorisk;)

Deltaker 10: Hvordan skal jeg få det til ?? *(Hun gir seg ikke og fullfører oppgaven).*

Denne scenen viser deltakernes iver, engasjement og ønsker om å ta eierskap og ansvar, samt instruktørenes tilpasning av arbeidsoppgaver etter deltakernes verbale og non-verbale uttrykk. Noen deltakere passer på at organiseringen av matlagingen opprettholdes, andre underholdes med lek og påfunn. Utdraget demonstrerer også at deltakerne går inn med egne erfaringer og kunnskap, som de tar eierskap over og vil dele med de andre. Dette sosiale delingsaspektet peker videre mot neste temaaspekt ved Smaksverkstedet: betydningen av fellesskap og sosial samhandling rundt mat.

6.3 Å delta i et sosialt matfellesskap

Smaksverkstedet er mer enn et kurs i matlaging; det er en sosial arena der dynamikken mellom deltakerne former både engasjement og opplevelsene med mat. Matfellesskapet på kurset består av alt fra felleskutting og måltider ved langbord (se Figur 6), til diskusjoner om matvarer og samarbeid rundt matlagingen. Barna får mulighet til å dele opplevelsen med hverandre, og å skape felles matminner. Hvordan det sosiale fellesskapet påvirker engasjementet og masterfaringene utdypes i tre undertemaer: samspill og gruppedynamikk, sosial påvirkning og smitteeffekter, og fellesskap og sosial regulering.



Figur 6 Kurslokalet med et T-formet langbord og dagens ingredienser synlig plassert. Kjøkkenet var tilknyttet rommet via dør og serveringsvindu. *Note.* Eget bilde.

6.3.1 Samspill og gruppedynamikk

Dynamikken mellom deltakerne på Smaksverkstedet preges av vennskap, eksisterende gruppebånd og fellesskap rundt matlagingen. Fra første kurs er det tydelig at de fleste deltakerne hverandre fra før, og hver uke setter de seg sammen etter kjønn. Når oppgaver skal fordeles, oppstår grupperinger naturlig og ut fra de vennskapene deltakerne allerede har. Dette kan skape positive læringsprosesser basert på trygghet i relasjonene, men også barrierer for ny samhandling.

Mesteparten av oppgavene utføres i fellesskap og er kutteoppgaver, da sitter alle deltakerne rundt et stort langbord. På denne måten inkluderes alle naturlig i fellesskapet, og de sitter slik at alle kan se hverandre. Under felleskuttingen går praten ivrig, om alt fra hva som skjer i hverdagen til kommentarer rundt grønnsakene. Noen ganger blir arbeidet utfordret av lek og morsomheter i gruppen. En gutt skjærer seg flere ganger med uhell med kniven fordi han er mer opptatt av å tulle med de andre enn å fokusere på kuttingen, og en intern vits går på at samme gutt stadig ender opp med brødkniven (de har ikke nok ordinære kniver til alle). Deltakerne blir ikke skremt av å skjære seg. Når det innimellom skjer tar også gruppen det lett og lystig.

Samtidig som flesteparten av deltakerne har det gøy og ler mye, resulterte noen ganger morsomhetene i et volum som går på bekostning av de andre deltakerne. På de første kursene er det en tendens til at enkelte gutter blir ivrige og forstyrrer både undervisningen og kuttearbeidet med høylytt latter og interne vitser. Enkelte jenter blir oppgitte og spør gjentakende: "Hvorfor ler de så mye?" For å skape bedre arbeidsro valgte instruktørene noen ganger å justere bordplasseringen, som å plassere deltakerne annenhver gutt og jente. Selv om instruktørene understreker at Smaksverkstedet ikke er skole og at det skal være gøy, ble det satt tydelige grenser - som å være stille når instruktørene banker i bordet - og ikke leke med kniver - for å sikre at aktivitetene kunne gjennomføres på en trygg og konsentrert måte.

På flere kurs ble det observert ulike samhandlingsformer mellom jenter og gutter, og det var variasjon i stemningen avhengig av gruppesammensetningen. Under ett kurs, hvor guttene tullet mye og "rømte" fra kurset en periode, fortsatte jentene å arbeide, de småpratet mer, utforsket og eksperimenterte med oppgavene. Ett kurs splittes jentene og guttene og når de skal flyttes sammen igjen roper jentene "neeeei". Underveis i kursene stilte jentene ofte

spørsmål til instruktørene, mens guttene i større grad engasjerte seg i lek, konkurranser og diskusjoner. På en kurskveld der seks jenter og én gutt deltok, var stemningen roligere, og det ble observert mer detaljarbeid, samt lengre tid ved fellesmåltidet.

Samspill oppstår ofte gjennom problemløsning. Under en økt der stavmikseren ikke fungerer, leter deltakerne gjennom utstyrsskuffen og finner etter litt utprøving en alternativ løsning: “Vi kan bruke potetmoser i stedet!” Dette eksempelet illustrerer hvordan samarbeid fører til kreative løsninger når utstyr eller ingredienser ikke er tilgjengelige. På en annen økt, der sjokoladeplaten ligger for nær ovnen og smelter, foreslår en deltaker å lage sjokoladesaus i stedet for hakket sjokolade, og tester ut ulike teknikker for å få sjokoladesaus. Først prøver de å mose sjokoladen med gaffel, før de finner ut at vannbad kan fungere og får veiledning av instruktør til å gjøre vannbadet mest mulig effektivt.

Når deltakerne samarbeider, lærer de av hverandres erfaringer og kan eksperimentere fritt med ingrediensene de får. Da to deltakerne i utdraget under får i oppdrag å lage kebabaddressing, fant de ut under måltidet etterpå at de liker best den dressing lagde selv:

Instruktør: Kefir; 1,5 dl og 1 dl majones. 2 ss ketchup.

Deltaker 2: Jeg tror to (*ss ketchup*) blir veldig mye, vi tar én.

Deltaker 11: Kan vi ikke ha to oppi én og ingen oppi den andre?

Instruktør: Vi eksperimenterer! To og null.

Deltaker 2: Den er rosa! (*Ser på venninnens dressing.*) På grunn av ketchupen? Min er gul. På grunn av majonesen?

Deltaker 11: Jeg pleier å spise kebab hver dag. Vi lager hjemme, men kjøper ferdig kebabkrydder. (*Deltakeren tar ut fingeren, legger litt dressing på den og smaker på dressing.*) Må ha litt mer krydder.

6.3.2 Sosial påvirkning og smitteeffekter

På Smaksverkstedet kan sosial påvirkning fungere både som en drivkraft for å utforske nye smaker og som en begrensning. Et motto på kurset er: “Alle må smake, men det er lov å ikke like, alle har ulike smakssanser”. Når deltakerne skal prøvesmake nye matvarer og ingredienser i ukens oppskrift, bruker instruktøren gjerne gruppen til å skape en felles smaksopplevelse; “Alle sammen, løft maten over hodet, ta hånda til nesen; vi lukter, så smaker vi!”, og selv om de uttrykte skepsis i utgangspunktet, ender mange opp med å smake likevel. Det samme gjelder blindsmakingen som skjer på slutten av hvert kurs, når alle

deltakerne lukker øynene og strekker ut hånda, og samtidig skal lukte og smake på en overraskelsesmatvare, skapes en opplevelse av å møte det skumle og ukjente i fellesskap.

Observasjonene viser at barna ofte lar seg påvirke av hverandre, både i positiv og negativ retning. En deltaker som viser stor entusiasme for smaking kan trekke med seg resten av gruppen: “Lime! Nam, kan jeg få mer?” Dette fører til at flere vil spise limebåter, og skaper en konkurranse om å få restene, helt til en deltaker utbryter til instruktøren; “Du kan ikke dele ut lime til én når det ikke er nok til alle!” Samtidig observeres motsatt virkning når en deltaker stolt proklamerer at “vi som er i familie er de eneste som ikke spiser”, og en annens uttalelse om at “alle fra syvende blir tvunget til å være her”, noe som kan antyde at gruppeidentitet også kan bidra til økt motvilje mot å smake.

Konkurranse er også et tilbakevendende element i gruppedynamikken og er et uttrykk for sosial påvirkning og gruppeeffekter som oppstår naturlig. Under en kutteøkt begynner en deltaker å telle hvor mange grønnsaker hun har kuttet, før hun spør sidemannen: “Jeg har kuttet syv, hvor mange har du?” Dette utvikler seg raskt til en konkurranse om hvem som kan kutte raskest, men også mest presist. På et annet kurs ble interessen stor for finkutting av agurk og en deltaker smilte bredt da instruktøren kommenterte; “Dagens beste kutting!” Samtidig viste konkurranseelementet seg i gruppen, da én av de andre deltakerne tittet skuffet ned og sa: “Mine var ikke så fine”. Dette illustrerer hvordan vennlig tilbakemelding fra instruktøren kan motivere, men også føre til sammenligning blant deltakerne. Gruppeeffekten er også tydelig når barna utforsker sterke eller uvanlige smaker. Under en økt smaker to deltakere på chili for å tøffe seg, den andre smaker selv om førstemann reagerer med å rope i ubehag. Mens den første reagerer voldsomt og begynner å gråte, prøver den andre å skjule ubehaget ved å sette seg på gulvet og si at han er sliten. Dette skapte både dramatikk, latter og omsorgsfulle reaksjoner blant de andre deltakerne.

Barna lærer ikke bare av instruktørene, men også gjennom å observere og herme etter hverandre, både i matlagingen og i sosial samhandling. Etterlikning skjer spontant, som når en deltaker knuser valnøtter med knyttneven og de andre følger etter, eller når en finner en effektiv måte å rulle kjøttboller med én hånd mot skjærebrettet, og flere adopterer teknikken. Når instruktøren skal demonstrere for gruppen hvordan de best kan kutte kål i strimler kan noen ikke vente med å få sette i gang, og en deltaker imiterer instruktørens raske tempo så kålen spruter. Smitting skjer også i fellesmåltidene. Når én som vil vise at han ikke ønsker å

spise skyver seg unna bordet, gjør flere det samme, eller når en deltaker bemerker at kjøttbollene ser rå ut, er plutselig flere enige. I tillegg til å herme etter instruktører og hverandre, imiterer barna popkulturelle referanser. Mange bruker sosiale mediainspirerte bevegelser, som “salte”-håndbevegelsen (knekk i tvist i håndleddet til en kjent matyoutuber) på humoristisk vis, og overdrevne gestikuleringer når de skal “servere” tallerkner.

6.3.3 Fellesskap og sosial regulering

Når deltakerne skal gi tilbakemelding (evalueringsskjema på niende kurskveld) på hva som var bra med Smaksverkstedet, skriver en deltaker “venner” eksplisitt i kommentarfeltet. Og alle unntatt én krysser av på at de har venner på kurset. Denne deltakeren, som hadde en jevnaldrende kompis på kurset helt frem til den niende kurskvelden (kompisen meldte seg av kurset permanent) blir mer tilbaketrukket og har et oppgitt kroppsspråk (dette er tydelig fordi denne deltakeren tidligere har vært veldig aktiv og sprudlende). Når han mangler naturlig plass i gruppen søker han heller voksenkontakt, og det gjelder også andre deltakere som på spesifikke kurs har manglet sine nærmeste. Disse funnene tyder på at sosial trygghet er avgjørende for deltakernes opplevelse, og at deltakerne regulerer sin trygghet ved hjelp av instruktørene.

Til tross for at Smaksverkstedet ofte preges av sosialt fellesskap og engasjement, ble det også observert situasjoner der enkelte barn i mindre grad deltok i det sosiale samspillet. I løpet av kursperioden deltok totalt 14 barn, hvorav fire valgte å slutte. To av deltakerne som kom inn på et senere tidspunkt i kursrekken, uttrykte interesse for matlaging, men deltok lite verbalt og hadde en tilbaketrukket væremåte. Begge meldte seg av etter én kurskveld. Hos en annen deltaker ble det observert at hen ofte var alene og sjelden deltok i samtale eller samarbeid med de andre.

Samtidig observeres eksempler på hvordan fellesskapet kan regulere seg selv. Under en verbal konflikt hvor en deltaker var påstarter mot en annen, reagerer flere spontant med: “Du går alt for langt”. Konflikten fører til at deltakeren blir sittende alene ved et eget bord, de andre barna flytter seg til et annet. Dette viser hvordan gruppen selv setter grenser for akseptabel oppførsel, og hvordan sosial tilhørighet kan brukes som sanksjonsmiddel. Når en deltaker på et annet kurs med vilje spolerer saltingen av tsatzikien gruppen lager, får han beskjed av instruktøren om at hvis han gjør sånn så ødelegger han for alle. Deltakeren ignorerer instruktøren og fortsetter på samme uforsiktlige måte med tilføring av sitronsaft - til

andre deltakere roper “vær forsiktig!!”- og da regulerer deltakeren seg etter gruppa framfor “de voksne”.

Samlet sett viser funnene at barns engasjement i matrelaterte fritidstilbud styrkes når de får utforske mat gjennom praktisk, sansebasert læring i et trygt og sosialt fellesskap.

Smaksverkstedet ga deltakerne materfaringer som la til rette for både kunnskapsutvikling, eierskap og mestring, samtidig som det ivaretok barnas behov for selvstendighet og sosial tilhørighet. For enkelte barn som startet senere på kurset, var barrierene for å bli del av det sosiale fellesskapet høyere. Gjennom valgfrihet, ansvar og frihet i samarbeid og eksperimentering fikk deltakerne utvikle både ferdigheter og engasjement i møte med mat. I det følgende kapittelet diskuteres hvordan disse funnene kan forstås i lys av teoretiske perspektiver på motivasjon, food literacy, empiri på feltet og i et folkehelseperspektiv.

7. Diskusjon

Dette kapitlet diskuterer studiens problemstilling; Hvordan kan et matrelatert fritidstilbud ha betydning for barns engasjement og erfaring med mat? Diskusjonen vil belyse hvilke kvaliteter ved Smaksverkstedet som bidrar til at barn engasjerer seg i mataktiviteter, og hvordan slike erfaringer kan ha betydning for utvikling av food literacy - forstått som evnen til å velge, tilberede og reflektere over mat på en helsefremmende og bærekraftig måte (Vidgen & Gallegos, 2014). Gjennom å drøfte disse funnene i lys av teori og folkehelsekontekst, diskuteres også hvilken rolle matrelaterte fritidstilbud kan spille som forebyggende og helsefremmende tiltak.

Drøftingen bygger på funnene fra de deltagende observasjonene, støttes av tidligere forskning på lignende matprogrammer, forankres i teoretiske perspektiver på motivasjon, og diskuteres opp mot folkehelseaspekter. Diskusjonen er strukturert i tre tematiske hoveddeler etter resultatfunnene, etterfulgt av en vurdering av metodiske styrker og svakheter. Første del diskuterer hvordan barna utvikler en dypere forståelse for mat, og hvordan dette kan forstås som en oppfyllelse av kompetansebehovet i selvbestemmelsesteorien. Funnene knyttes til begreper fra food literacy og tidligere forskning på praktisk og sanselig matopplæring. Andre del belyser hvordan barns mulighet til å ta selvstendige valg styrker autonomi og eierskap, og drøftes i lys av empowerment og helsefremmende matpraksiser. Tredje del undersøker hvordan deltakelse i et sosialt matfellesskap støtter barns tilhørighetsbehov, og hvordan fellesskap og sosial samhandling kan fremme engasjement, trygghet og matglede i et matfellesskap. Avslutningsvis drøftes metode.

7.1 Engasjement fremmes gjennom styrking av kompetansebehovet og food literacy

Funnene viser at barna gjennom deltakelse på Smaksverkstedet utviklet en dypere forståelse for mat, ved å fokusere på sansebasert læring, eksperimentering og veiledet oppskrift fra instruktørene. Barna utviklet matfaglig forståelse ved å tilpasse teknikker, vurdere smak og håndtere kjøkkenoppgaver. For eksempel ble barnas refleksjoner rundt fiskens steketid og utvikling av egne krydderblandinger tydelige uttrykk for praktisk og refleksiv læring. Evalueringer fra lignende norske programmer viser at praktisk arbeid styrker forståelse for matens opprinnelse og nysgjerrighet for nye smaker (Geitmyra, u.å.). Smaksverkstedet fremmer engasjement for mat, kritisk tenkning og trygghet i møte med nye råvarer, og skiller

seg fra tradisjonell ernæringsundervisning. Studier viser at matprogrammer utvikler deltakernes ferdigheter i tilberedning og planlegging av måltider, og bidrar til økt ernæringskunnskap - noe som kan fremme sunnere matvalg (Labbé et al., 2023). Barnas food literacy styrkes gjennom praktisk arbeid, sansebruk, eksperimentering og måltidsfellesskap (Stjernquist et al., 2022). Spesielt tidlig skolealder trekkes frem som gunstig tidspunkt for å styrke food literacy (Labbé et al., 2023). Det kan dermed argumenteres for at tiltak som Smaksverkstedet bidrar til å legge et godt grunnlag for varig matinteresse.

Deltakerne utviklet både matlagningsferdigheter i form av kutteteknikker, steking og kryddring, og forståelse for sunn mat gjennom å lese emballasje og vurdere ernæringsinnhold som proteinkilder og vitaminer. Kursets åpne og utforskende tilnærming fungerer som en food literacy-fremmende intervensjon, hvor deltakerne får mulighet til å utvikle sin forståelse gjennom en kombinasjon av instruktørledet undervisning, praktiske øvelser og utforsking. I tråd med Vidgen og Gallegos (2014) handler food literacy ikke bare om ernæringskunnskap, men om å forstå, tilberede og ta kritiske matvalg. Barna lærte om næringsinnhold, men også hvordan de kunne bruke sansene, eksperimentere med teknikker og reflektere rundt egne preferanser – noe som samsvarer med forskning som fremhever praktisk matlæring som avgjørende for å ta informerte valg (Quelley, 2018).

Gjennom smaksutforsking, lek og erfaringsdeling fikk barna utvikle matpreferanser, nysgjerrighet og matglede. Dette ble særlig tydelig i situasjoner der barna delte matopplevelser med hverandre og uttrykte stolthet over det de hadde laget. Dette engasjement kan deltakerne bringe med seg videre til andre arenaer, som hjemmet eller i vennekretsen. Nytelsesrelaterte ferdigheter anses som en del av food literacy for noen forskere (Ares et al., 2024). For å fremme dette aspektet kan man trekke inn begrepet epicurean eating, som handler om å oppleve mat som sanselig og bevisst nytelse, i kontrast til impulsiv spising (Cornil & Chandon, 2016). Harmon et al. (2015) fant at deltakernes engasjement i matlaging i hjemmet, samt selvtillit og matglede ble styrket etter en sommerleir med matlaging. Utter et al. (2016) gjorde liknende funn; at barn og ungdom rapporterte høy glede av å delta i matlagingsprogrammer. Gjennom lek, sansebruk og utforsking på Smaksverkstedet får barna oppleve mat som noe lysbetont og morsomt - erfaringer som kan danne grunnlag for videre nysgjerrighet, matglede og positive relasjoner til mat.

Observasjonene viste at økt forståelse for mat bidro til engasjement. Deltakerne utviklet

ferdigheter gjennom praktiske og deltakende oppgaver, og kunnskap ved diskusjon rundt mat og instruktørveiledning. Smaksverkstedet sørget for at barnas kompetansebehov ble ivaretatt ved mestring og progresjon. De lærte nye teknikker, eksperimenterte og reflekterte rundt matvalg. Grunnleggende matkunnskaper ble repetert med huskeregler og gjentatt praktisering. Ifølge selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) er kompetanse et grunnleggende psykologisk behov som må tilfredsstilles for at indre motivasjon skal oppstå og ytre motivasjon skal kunne internaliseres. Det handler om å ha kunnskapen til å effektivt mestre sine omgivelser, og å kunne benytte egne ferdigheter (Ng. et al., 2012). Funnene fra Smaksverkstedet samsvarer med Miketinas et al. (2016), som viste en tydelig sammenheng mellom opplevd kompetanse og indre motivasjon i matlagingsprogrammer for ungdom. Studien underbygger at opplevelsen av mestring i praktiske aktiviteter, som matlaging, kan være en viktig drivkraft for motivasjon.

Når oppskrifter ikke ble fulgt og barna heller fikk “prøve og feile”, oppstod både aktiv problemløsning og mestring. Flere viste stort engasjement i møte med konkrete utfordringer, som å balansere smaker eller steke fisk riktig - særlig når de fikk positiv tilbakemelding fra instruktørene. Ifølge selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) styrkes indre motivasjon når barn opplever kompetanse og får støtte i å mestre oppgaver. Dette samsvarer med empowerment-begrepet noen forskere vektlegger i food literacy, der barns evne til å forstå og ta valg knyttet til mat er sentralt (Benn, 2014, s. 30). Når barna lykkes i praktiske matoppgaver, utvikler de ferdigheter, trygghet og selvtillit basert på mestring, noe som igjen kan bidra til at de opprettholder engasjement og handlekraft også utenfor kursets rammer.

Deltakerne blir eksponert for nye matvarer på Smaksverkstedet, og hvert kurs åpner med frukt som snacks og avslutter med blindsmaking av en eksotisk frukt eller grønnsak. Barna fikk også økt sin kompetanse gjennom å lære om og stille spørsmål rundt næringsinnholdet i maten. De ernæringsmessige utfordringene med barn og unges kosthold er at de spiser for lite frukt, grønnsaker og fisk (FHI, 2021). De mest effektive matprogrammene kombinerer praktisk matlaging med ernæringsundervisning, og benytter på liknende måte smakstesting som verktøy (Labbé et al., 2023). Denne typen læring gir ikke bare rom for indre motivasjon og matglede, men støtter også opp under kostholdsråd og offentlige mål for folkehelse, særlig med tanke på at under halvparten av unge oppfyller kostrådene (Inchley et al., 2020) og at mat og helsefaget ofte er begrenset av tid og ressurser (Stjernquist et al., 2022). Foreldre ble også invitert til middag på siste kurs, og deltakerne fikk med seg oppskriftshefte

fra kursrekken hjem. Smaksverkstedet legger dermed til rette for noe kontakt med hjemmet, men foreldreinkludering er ikke et uttalt hovedmål. Dette kan begrense overføringsverdien av læringen, særlig med tanke på videreføring av food literacy i hverdagen. Nasjonale anbefalinger vektlegger familien som den viktigste ressursen for barns matvaner og anbefaler å involvere foreldre i planlegging og tilberedning for å skape et støttende matmiljø (Helsedirektoratet, 2010). Erfaringer fra norske prosjekter viser at tiltak som kombinerer kostholdsråd, fysisk aktivitet og foreldreinvolvering gir bedre resultater (Helsedirektoratet, 2010). På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål ved om foreldreinvolveringen i Smaksverkstedet er tilstrekkelig. Samtidig har kurset en tydelig barneorientert tilnærming der matglede, mestring og praktisk utforskning står sentralt - noe som i seg selv kan styrke barns interesse og trygghet i møte med mat (Folkelig, u.å.-b; Marthinsen, 2017).

Samlet sett styrket deltakerne sine ferdigheter, refleksjoner og matglede gjennom kreative og sansebaserte mataktiviteter på Smaksverkstedet. Dette illustrerer hvordan fritidsbasert matlæring kan fremme indre motivasjon og legge grunnlag for sunne valg. Opplevd kompetanse kan bidra til vedvarende helseatferd (Ng et al., 2012), og matrelaterte fritidstilbud kan være et bidrag i helsefremmende arbeid. Dette understøttes av Helsedirektoratets (2024b) kostråd om å spise med glede, med vektlegging av hygge og måltidsglede som en del av helsefremmende kostholdspraksis. I et folkehelseperspektiv og med tanke på økende utfordringer knyttet til overvekt og livsstilsrelaterte sykdommer, er det behov for tidlig innsats gjennom primærforebygging (Engeset et al., 2020). Dette er i tråd med nasjonale ernæringspolitiske mål om å styrke barn og unges kompetanse og matvaner tidlig i livet (Departementene, 2017); samt forskning som viser at barndommen er en kritisk fase for å bygge food literacy (Ares et al., 2024). Matlagingsprogrammer kan ha dokumentert positiv effekt på både kosthold og ferdigheter, uten kjente risikofaktorer (Utter et al., 2016). Å holde slike kurs for barn på fritiden som et supplement til mat og helseopplæringen på grunnskolen bidrar til forebyggingsinnsatsen på universelt nivå, da alle kan melde seg på Smaksverkstedet og kurset er gratis (Folkelig, 2023a).

Denne diskusjonen har vist hvordan Smaksverkstedet i stor grad oppfyller kvalitetene som tidligere forskning løfter frem som sentrale i matprogrammer for barn; særlig praktisk læring, smakseksponering, matglede og styrking av kompetanse. Selv om ernæringskunnskap ofte er et uttalt mål i slike tiltak, viser funnene at kompetansebyggingen også kan bidra til å styrke barns generelle motivasjon og interesse for mat. Det er uklart hvorvidt kunnskapen fører til

varige endringer i atferd, men samtidig peker observasjonene på at barnas engasjement og læring styrkes når undervisning kombineres med rom for eksperimentering og sanselig erfaring. Avslutningsvis henger kompetanse i selvbestemmelse tett sammen med behovet for autonomi - noe som leder videre til neste diskusjonstema, hvor barns autonomi og muligheter for deltakelse på egne premisser belyses som sentrale faktorer for motivasjon og eierskap i matlagingen.

7.2 Betydningen av selvstendighet, eierskap og autonomistøtte for matengasjement

Fra første økt uttrykte mange deltakere tydelige matpreferanser og en personlig motivasjon for å delta, og kursstrukturen la til rette for medvirkning ved å la barna foreslå og stemme frem retter. Eierskap kom også til uttrykk gjennom kreative tilpasninger, personlig initiativ og strategisk deltakelse - for eksempel når deltakere valgte å lage mat til andre, gjorde smaksjusteringer, eller fant egne måter å ta ansvar og delta på når de ikke var motivert for oppgavene de ble gitt. Smaksverkstedets tilpasninger med hensyn til deltakernes autonomi samsvarer i stor grad med forskningen til Asher et al. (2020), som understreker at for å sikre varig deltakelse bør matprogrammer tilpasses deltakernes preferanser, ferdigheter, valgfrihet og personlig tilpasning. Matlagingsglede er også avgjørende for at hjemmelaget mat prioriteres på senere tidspunkt, og autonomi i matvalg er særlig viktig i overgangsfaser som tidlig voksenliv (Asher et al., 2020).

Smaksverkstedets kursdesign reflekterte i stor grad en tilpasning til målgruppens utviklingsnivå og behov, både i innhold og metodikk. Gjennom praktiske, sanselige og kreative aktiviteter ble det lagt til rette for at barn i alderen 9-13 år - som befinner seg i en konkret-operasjonell fase med begynnende forståelse for årsak-virkning, mengde og logikk (Ares et al., 2024) - kunne tilegne seg erfaringer på egne premisser. Enkelte barn viste motstand mot strukturen og aktivitetene, men dette ble i flere tilfeller snudd til engasjement gjennom instruktørens tilpasning og støtte. Motstand ble også brukt til å uttrykke autonomi og teste grenser, som tyder på at behovet for selvbestemmelse var en viktig del av deltakeropplevelsen for noen. Frivillig deltakelse kan også forstås som en viktig dimensjon ved barns autonomi i slike programmer. I denne studien valgte noen barn å trekke seg fra kurset, som illustrerer at deltakelse kan variere og at ikke alle nødvendigvis finner seg til rette. Asher et al. (2020) understreker betydningen av valgfrihet i matprogrammer, som også

kan komme til uttrykk ved at barna selv velger om de vil delta. Lignende utfordringer er dokumentert i tidligere evalueringer av matprogrammer, hvor det rapporteres om økt matglede, men også et visst frafall (Marshall & Albin, 2021). Dette peker på hvordan programmer som Smaksverkstedet, som bygger på barns aktive og frivillige deltakelse, har behov for fleksibilitet og individuell tilrettelegging for å støtte ulike behov og forutsetninger.

Funnene viser at selv for barn som ikke ønsket å smake kunne matlagingsaktivitetene være engasjerende i seg selv, noe som tyder på at matglede og matlagingsglede ikke nødvendigvis overlapper. Når matlagingen oppleves som gøy og meningsfull, kan det “så et frø” for videre utforskning - også blant dem som i utgangspunktet uttrykker skepsis for maten. Motstand mot å smake er også noe deltakerne kan vokse av seg i takt med utviklingsfasen (Asher et al., 2024), og barna vil fremdeles sitte igjen med positive matlagingserfaringer etter deltakelse på Smaksverkstedet. Funn fra liknende matprogram viste at barns aksept for fisk økte gjennom taktil lek og matlaging preget av autonomi, stolthet, ferdigheter og samarbeid (Højer et al., 2020). Det understreker hvordan fleksibilitet i kursstrukturen, deltakelse og mestring i praksis kan skape positive erfaringer som fremmer nysgjerrighet og mataksept, også for mindre populære matvarer.

Smaksverkstedet la til rette for at barna fikk prøve seg frem i eget tempo, samtidig som de ble inspirert av instruktører og jevnaldrende. Videre var det tydelig at mestringsopplevelser bidro til større selvtillit i matlagingen, og ulike mataktiviteter ga dermed barna positive opplevelser med ulike teknikker. Når de fikk jobbe selvstendig med kutting, kryddring eller baking, tok de ansvar og utviklet selvtillit. Instruktørene spilte en viktig rolle i å fremme denne mestringsstroen gjennom oppmuntring, ros og oppgavetilpasning. Dette styrket ikke bare food literacy, men også barnas motivasjon og tro på egne evner. Dette funnet kan støttes av forskning på at matlagingsprogrammer kan bidra til økt selvtillit og mestringsstro knyttet til matlaging (Black et al., 2018; Saxe-Custack et al., 2021). Bandura (2001) definerer mestringsstro (self-efficacy) som troen på egen evne til å oppnå ønskede resultater, som utvikles gjennom egne erfaringer og observasjon av andres mestringsstro. Asher et al. (2020) understreker at selvtillit i matlaging handler om bruk av basisingredienser, eksperimenteringsvilje, et bredere måltidsrepertoar og sunnere valg. På Smaksverkstedet ble barnas selvtillit og mestringsstro styrket gjennom praktiske erfaringer.

Sentrale elementer i Smaksverkstedet er fokuset på å lage mat fra bunnen, utforske, lære om og ta i bruk sunne og bærekraftige matvarer, og det lages retter som flere av deltakerne ikke har hørt om i forkant. Disse erfaringene med mat myndiggjør deltakerne, og gir dem et godt utgangspunkt for å mestre matlaging i fremtiden. Når barna får påvirke aktivitetene, eksperimentere og få mestringserfaringer på egne premisser, kan det styrke deres opplevelse av empowerment og legge grunnlag for varige matvaner og helsefremmende atferd. Benn (2014) trekker frem empowerment som et aspekt ved food literacy - å sette barn i stand til å være selvstendige ved å ta gode matvalg og gjøres i stand til å ta ansvar for seg selv. Dette aspektet ved food literacy er viktig å dyrke frem da undersøkelser viser at barn og unge bare spiser halvparten av de daglige måltidene sine sammen med familien (Inchley et al., 2020).

Et annet funn var at matglede og nysgjerrighet ofte oppstod ved frihet i valg. Det at barna fikk lage sin egen tallerken og vurdere smaker selv, bidro til at de utviklet både preferanser, kreativitet og mot til å prøve nye ingredienser - hvor sistnevnte er dokumentert utfall i flere matlagingsstudier (Quelly, 2018; Labbé et al., 2023). Studier viser at opplevelsen av autonomi fremmer indre motivasjon og vedvarende engasjement (Van den Berghe et al., 2012; Reeve, 2009). Ifølge selvbestemmelsesteorien oppstår slik motivasjon når barn opplever eierskap til egen atferd og får handle i tråd med egne preferanser og verdier (Ng et al., 2012). Når barn får denne opplevelsen av autonomi, øker sannsynligheten for at kunnskap blir internalisert og meningsfull (Deci & Ryan, 2000). Observasjonene viste at eierskap og selvstendighet gjennom valg og ansvar styrket barnas engasjement i matlagingsprosessen. Smaksverkstedet ga rom for autonomi og tilpasning, noe som bidro til økt motivasjon, mestringsstro og opplevelse av eierskap i møte med mat.

Gjennom lek, eksperimentering og kreativ utfoldelse balanserte kurset barnas behov for autonomi med ytre målsettinger om sunne kostvaner. Kursets pedagogiske ramme med frihet innen struktur muliggjorde individuelle tilpasninger, og tilrettela for at deltakerne kunne utvikle indre motivasjon, uten å gå på bekostning av ernæringspolitiske mål.

Smaksverkstedet lærte deltakerne anvendbare teknikker i bruk med råvarer, logisk resonnement og introduserte mer avanserte teknikker som utfordret ferdighetene, samt økt forventning til selvstendighet utover i kursrekken. Forskere som arbeider med selvbestemmelsesteori foreslår at lærere strukturerer læringsmiljøet gjennom å tilby optimalt utfordrende oppgaver, positiv tilbakemelding og tilstrekkelig hjelp, samt å formidle klare retningslinjer og forventninger (Van den Berghe et al., 2012). Reeve (2009) understreker at

når elever opplever autonome motivasjonskilder - som personlig interesse, verdsetting av oppgaven, involvering i aktiviteten, positive følelser, selvinitiert deltakelse, en følelse av personlig påvirkning, ønsket om å fortsette, og en preferanse for utfordringer - legges det et solid grunnlag for høykvalitetsmotivasjon. Dette fremmer kreativitet, indre motivasjon og vedvarende engasjement (Reeve, 2009).

En sentral holdning på Smaksverkstedet var: “Alle må smake, men det er lov å ikke like, alle har ulike smakssanser”. Om barna fremdeles ikke ville smake, behøvde de ikke. Dette prinsippet anerkjente barnas preferanser og ga rom for utforskning med en mildere og mer oppmuntrende form for press. Noen deltakere ville aldri smake under fellesmåltider eller blindsmaking, men kunne snike til seg biter av grønnsaker under kutteøkter, eller smake når de fikk høre at noe ikke var godt - som bakepulver, kanel eller skall. Helsedirektoratet (2010) poengterer at barn ofte nekter å spise visse matvarer på grunn av smakspreferanser og motvilje mot nye varer, ofte omtalt som matneofobi. Dette er en naturlig fase i barnets utvikling, men kan bli en barriere for sunne kostvaner dersom den ikke møtes med forståelse og tilpasning (Ares et al., 2024). I tråd med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) kan autonomistøttende tilnærminger bidra til internalisering av verdier knyttet til sunn mat, ved at barna etter hvert handler i tråd med kostholdsråd fordi det gir mening for dem – ikke fordi det pålegges utenfra. Observasjonene fra Smaksverkstedet underbygger at matneofobi er sammensatt, og at motstanden kan skyldes oppmerksomheten barna får når de skal smake i fellesskap, som utfordrer ønsket om å selv bestemme om de vil smake.

Smaksverkstedet møter denne utfordringen gjennom systematisk smakstilvenning og sansebasert lek, hvor barna får være aktive deltakere og påvirke både retter og råvarevalg (Marthinsen, 2017). Når barn får utforske mat i sitt eget tempo og på egne premisser, kan det skape trygghet og øke mataksept over tid. Flere studier viser at barns vilje til å smake på nye matvarer øker etter deltakelse i matprogrammer (Ares et al., 2024; Marshall & Albin, 2021), og evalueringer av Smaksverkstedet viser at deltakerne blir tryggere på kjøkkenet og får mer positive erfaringer med mat (Marthinsen, 2017). Erfaringer fra gratis skolematprosjekter viser at selv om tiltakene fremmer ernæring og sosial utjevning, kan manglende tilpasning til barns smakspreferanser være en utfordring (Hovdenak et al., 2023). Smaksverkstedets metodikk skiller seg ut ved å møte denne utfordringen med fleksibilitet, deltakelse og lek. Barna får være med og stemme frem oppskrifter, komme med forslag og eksperimentere, noe som gir økt eierskap og kan bidra til å bygge varige og positive relasjoner til mat.

Et matrelatert fritidstilbud som Smaksverkstedet kan altså bidra til økt handlingskompetanse, gjennom å styrke matgleden og kjennskapen til andre alternativer, samt kompetansen om hvordan tilberede mat. Deltakerne er selvfølgelig ikke “ferdige” etter et slikt fritidsprogram, men det kan legge et grunnlag for videre interesse. Det kan være viktig i det store bildet med å hjelpe barn følge kostrådene, i tråd med Helsedirektoratets ernæringspolitiske mål om å styrke barns ferdigheter, nysgjerrighet og deltakelse i matlaging som grunnlag for sunne og bærekraftige matvalg (Departementene, 2017). Mestring av matlaging og viten om hva som er sunt for kroppen gjør barn bedre stilt til å opprettholde et sunt kosthold, på tross av utfordringer som markedsføring av usunne mat og drikkevarer rettet mot barn og unge, samt tilgjengeligheten av usunne alternativer i hverdagen (Helsedirektoratet, 2024). For å møte samfunnsendringer som redusert aktivitet og energitett kosthold, trengs helsepolitiske tiltak og holdningsendring rettet mot både samfunnsstrukturer og individer (Helsedirektoratet, 2021). Særlig mot barn og unge som er spesielt påvirket av sine omgivelser som foreldre, skole og nærmiljø (Engeset et al., 2020, s.128). Fokus bør flyttes fra skam til mestring, og samfunnet må legge til rette for at sunne valg blir de enkleste (Helsedirektoratet, 2021). Dette er prinsipper Smaksverkstedet i høy grad etterlever i praksis.

Oppsummert er det klart at barns selvstendighet og motivasjon styrkes når matlæringen preges av autonomi, valgfrihet og tilpasning. Når barna fikk påvirke deltakelsen, eksperimentere og oppleve mestring - utviklet de ikke bare matferdigheter, men også økt selvtillit og mestringstro. Kursets balanse mellom struktur og frihet la til rette for at barna fikk utforske på egne premisser, samtidig som det støtter opp om ernæringspolitiske mål. Eierskap til prosessen fremmet engasjement, nysgjerrighet og autonomi - som ifølge selvbestemmelsesteorien legger grunnlag for internalisering av kunnskap og verdier. Når barn opplever at læringen gir mening og bygger på egne interesser, øker sannsynligheten for at innsikten omsettes til varige matvalg. Slik bidrar Smaksverkstedet til å styrke barnas food literacy og handlekraft, og peker på hvordan folkehelseiltak som matrelaterte fritidstilbud kan myndiggjøre barn ved å gi dem verktøy til å ta sunne valg, også utenfor kursets rammer.

Smaksverkstedet var ikke bare en individuell erfaring med mat for deltakerne, den foregikk i et fellesskap der samspill og sosial trygghet spilte en viktig rolle. I neste del drøfter jeg hvordan deltakelse i et sosialt matfellesskap påvirket barnas engasjement og opplevelse av tilhørighet.

7.3 Erfaringer med mat og tilhørighet i et sosialt matfellesskap

Smaksverkstedet skapte for mange barn en sosial arena preget av fellesskap, lek, samarbeid og deling av erfaringer i en strukturert og støttende ramme. Deltakelse i matlagingen virker å bidra til utvikling av et sosialt matfellesskap som ga rom for barnas egne initiativ og samspill. Det observeres situasjoner hvor barna i samarbeid løste problemer, delte teknikker, eller ble inspirert til å smake på nye matvarer gjennom smitteeffekter fra gruppens entusiasme. Mulighetene ved denne fellesskapsfremmende kursstrukturen kan utdypes med Utter et al. (2016) sine funn: Deltakende matlagingsopplevelser som også inkluderer temaer som fellesskap og ungdomsutvikling bidrar til styrking av samarbeidsevner og relasjoner, så vel som økt glede av matlaging.

Observasjonene fra Smaksverkstedet viser at barna samarbeidet tett, delte på oppgaver og lot seg inspirere av hverandre. Det var ofte høylytt latter og skravling rundt bordet, og deltakerne viste glede ved å løse utfordringer sammen - særlig når de måtte finne alternative løsninger når utstyr manglet eller noe gikk galt. Slike erfaringer samsvarer med funnene til Bligh og Fathima (2017), som beskriver matlagingsprogrammer som sosiale læringsarenaer hvor barn, i samspill med instruktører og hverandre, utvikler ferdigheter og opplever mestring. I likhet med deres studie, viste deltakerne i Smaksverkstedet entusiasme for å utføre "voksne" oppgaver og bruke ekte kjøkkenutstyr, noe som kan oppleves meningsfullt og styrke motivasjonen (Bligh & Fathima, 2017). Det var særlig i samspill med hverandre at barna eksperimenterte mest og lekte seg med teknikker og smaker - noe som kom til uttrykk i utsagn som: "Vi er 100 % kokker her!" Dette tyder på at fellesskapet ikke bare skapte sosial tilhørighet, men også inspirerte til utforskning, engasjement og skaperglede.

Det ble også observert at deltakerne assosierer matvarer med egne erfaringer og bakgrunn, noe de deler med gruppen. Dette kan styrke bevisstheten rundt kulturelt mangfold i matfellesskapet. I det britiske programmet "Cooking with Kids" verdsatte barna det sosiale, det praktiske og integrasjonen av kultur og helse i undervisningen (Lukas & Cunningham-Sabo, 2011). Dette antyder at Smaksverkstedet også kan benyttes som en arena for å lære om kulturelle aspekter ved mat. Læreplanen i mat og helse vektlegger også hvordan praktisk arbeid og fellesskap kan fremme kreativitet, samarbeid og forståelse for mangfold (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Et matrelatert fritidstilbud kan bidra med å skape en slik forståelse for ulike kulturer gjennom deling av matopplevelser.

Funn fra Smaksverkstedet viser hvordan felles matopplevelser, gruppedynamikk, sosial påvirkning og opplevelse av tilhørighet preger barnas deltakelse, matglede og engasjement. Det sosiale aspektet ved Smaksverkstedet spilte en viktig rolle i barnas opplevelse av mestring, trivsel og motivasjon, og instruktørens rolle var avgjørende for å støtte sosial trygghet og tilhørighet. Innenfor rammen av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) omtales tilhørighet som ett av tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles, definert som følelsen av å være forstått, verdsatt og knyttet til andre. Dette behovet har en viktig, indirekte, betydning for utvikling av indre motivasjon og god livskvalitet (Deci & Ryan, 2000, s. 252). Når barn opplever varme og sosial støtte i et læringsmiljø, øker sannsynligheten for indre motivasjon og for at de engasjerer seg autonomt og nysgjerrig i læringsaktivitetene (Deci & Ryan, 2000). Dette ble tydelig i Smaksverkstedet hvor deltakelse i felles oppgaver, utforskning og problemløsning i samarbeid med andre barn de gjerne kjente fra før førte til nysgjerrighet og eksperimentering med matvarene og rettene de lagde.

Når instruktørene bidro med veiledning, forståelse og aktiv inkludering, ble det lettere for barna å finne sin plass i gruppen. Tilhørighet er med andre ord ikke bare et utfall av gruppeprosesser, men også noe som kan støttes og fremmes gjennom bevisst pedagogisk tilnærming. Samtidig viste observasjonene at ikke alle nødvendigvis opplevde tilhørighet i det sosiale fellesskapet, det gjaldt særlig for barn som kom inn senere i kursrekken eller på enkelte kurs manglet trygge relasjoner. I slike situasjoner søkte særlig de “faste” deltakerne støtte hos instruktørene, som ofte tok en aktiv rolle i å gjenopprette trygghet og struktur. Dette samsvarer med Haerens et al. (2015), som understreker at tilhørighet styrkes når voksne viser genuin interesse, møter barna med empati og unngår kontrollerende atferd.

På Smaksverkstedet valgte deltakerne ofte å samarbeide med jevnaldrende av samme kjønn, noe som kan tyde på at det ga dem større opplevelse av tilhørighet. Et annet funn fra observasjonene var også at barna hermer etter hverandre i teknikker og væremåter, og rollefordelinger oppstod ved at guttene speilet hverandre ved å søke lek, og jentene med å være rettferdige og nøyaktige. Den sosiale dynamikken ble forsterket gjennom positive tilbakemeldinger, både fra instruktører og medelever, som igjen øker motivasjonen for å delta og eksperimentere. Noen av disse sosiale mekanismene kan ikke diskuteres kun med hjelp av motivasjonsteori. Sosial påvirkning, samt fremveksten av rollefordeling og gruppeidentitet var tydelig tilstede på Smaksverkstedet og hadde påvirkning på motivasjon, engasjement,

læring og deltakeropplevelser. Disse fenomenene kan forstås i lys av Banduras (2001, oppr. 1977) sosialkognitive teori, som beskriver læring som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer, atferd og miljø. Et sentralt element i denne teorien er modellering (observational learning), hvor barn tilegner seg ferdigheter og holdninger gjennom å observere andres atferd og hvilke konsekvenser den får. Barns handlinger kan fungere som modeller for andre, og sosial anerkjennelse fungerer som en form for forsterkning, som ifølge Bandura er avgjørende for videre læring (Bandura, 2001).

Når barna så at andre klarte å mestre oppgaver, kunne det bidra til at de også trodde de kunne klare det. Slik oppsto smitteeffekter som at flere smakte på ny mat når de så at andre turte, og at de imiterte teknikker som andre barn og instruktørene benyttet. Bandura (2001) fremhever hvordan mestringstro styrkes gjennom både direkte erfaring og observasjon av andres mestring. Dette er nært knyttet til selvbestemmelsesteoriens behov for kompetanse og tilhørighet, og illustrerer hvordan sosialkognitiv teori og selvbestemmelsesteorien kan utfylle hverandre - særlig med tanke på barns engasjement i sosiale læringsarenaer som matrelaterte fritidstilbud.

På Smaksverkstedet ble det sosiale fellesskapet preget av både lek, samarbeid og støtte. Både fordeling av oppgaver som gruppearbeid, og det fysiske arbeidsmiljøet i form av åpent kjøkken og langbord hvor både undervisning, “felleskutting”, og måltider som ble inntatt skapte matfellesskap. De nasjonale kostrådene vektlegger å spise med glede, skape gode måltidsfellesskap og måltidsglede med hygge rundt mat, og poengterer at dette er viktig spesielt for barn og unge (Helsedirektoratet, 2024b). Her inkluderer Helsedirektoratet begrepene måltidsglede og måltidsfellesskap, og tegner opp et bilde av de sosiale aspektene ved mat og måltider som bygger kultur og tilhørighet. Bligh og Fathima (2017) fant at matlagingsaktiviteter fungerer som en sosial læringsarena og at deltakelsen gir barna en følelse av tilhørighet og styrker fellesskapet over tid (Bligh & Fathima, 2017). Det kan tyde på at fellesskap rundt matlaging ikke bare kan styrke barns praktiske ferdigheter, men også deres følelse av tilknytning og psykososial trivsel. Mat og fellesskap er elementer som settes i sammenheng også i andre nasjonale retningslinjer: I den nasjonale handlingsplanen for bedre kosthold (Departementene, 2017) ønsker regjeringen å øke kunnskap om matlaging, hygiene og bærekraft gjennom tiltak, og viser til at slike tiltak kan fremme fellesskap og psykisk helse.

Gjennom felles matlaging, ernæringsundervisning, samarbeid og problemløsning i trygge, sosiale omgivelser, legger Smaksverkstedet til rette for barns opplevelser som en del av et støttende fellesskap, samt gir tilgang til helsefremmende mestringsopplevelser.

Folkehelsebegrepet sosial bærekraft handler om å fremme likeverd, inkludering, deltakelse og livskvalitet i befolkningen - og om å sikre at alle grupper har tilgang til ressurser som gir mulighet for god helse og utvikling (Helsedirektoratet, 2023). Ungdataundersøkelsen fra 2020-22 pekte på en tydelig sosial gradient i kostholdet, hvor ungdom fra familier med lavere sosioøkonomiske status inntok mindre grovt brød, grønnsaker og fisk (Helsedirektoratet, 2024). Smaksverkstedet kan forstås som en sosial bærekraftig folkehelsearena ved at det gir barn mulighet til å delta i et sosialt fellesskap, utvikle relasjoner og oppleve sosial støtte gjennom matlagingsaktiviteter. Innenfor selvbestemmelsesteorien er behovet for tilhørighet - følelsen av å være respektert, forstått og knyttet til andre - sentralt for opplevelse av livskvalitet (Deci & Ryan, 2000, s. 252; Ng et al., 2012). Arrangøren av Smaksverkstedet argumenterer også for at slike gratistilbud kan bidra til sosial utjevning (Folkelig, 2023a).

Flere deltakere selvrapporterte at de hadde venner på Smaksverkstedet, og for én deltaker var det det aller viktigste på kurset. Dette viser at fritidstilbud kan være viktige arenaer for samhandling og mestring, og i tillegg bygge og styrke sosiale relasjoner. Samtidig som Smaksverkstedet fremmer food literacy, fremstår tilbudet som et tiltak med betydning for barns trivsel. Slike arenaer kan bidra i det større bildet med å styrke psykososial livskvalitet i tillegg til sunne kostvaner, og har potensial til å virke både forebyggende og helsefremmende. Sosial støtte og sosial kapital er anerkjente helsedeterminanter (Dahlgren & Whitehead, 1991), og nyere tall fra Ungdata (2023/24) viser at ni prosent av ungdom opplever vedvarende ensomhet (NOVA/Oslomet, 2024, s. 12). Langvarig ensomhet hos barn og unge er forbundet med økt risiko for psykiske og sosiale utfordringer (Røde Kors, 2022). Selv om dette ikke ble undersøkt direkte i studien, tyder funnene på at inkluderende fritidstilbud som Smaksverkstedet også kan bidra til å styrke barns sosiale trygghet og hverdagsmestring - og dermed være en verdifull del av det lokale folkehelsearbeidet.

Avslutningsvis må det nevnes at analysefunnene må forstås i lys av konteksten de er hentet fra: Ett kurs, én lokasjon, og én bestemt sammensetning av instruktører og barn. Instruktørene hadde ulik erfaring, noe som kan ha påvirket dynamikken og undervisningen. Det kan ikke utelukkes at andre kursrekker i regi av Smaksverkstedet kunne hatt andre resultater, avhengig av gruppesammensetning, instruktørstil og lokal kontekst. Kurset jeg observerte hadde et lite

kjøkken, noe som resulterte i mer fellesskapsbasert samarbeid, versus et lokale med fasiliteter som muliggjør enda mer gruppearbeid.

Oppsummert viser diskusjonen at det sosiale matfellesskapet i Smaksverkstedet skapte for de aller fleste deltakerne en trygg og engasjerende arena der de kunne dele erfaringer, samarbeide og utvikle relasjoner. Et sosialt matfellesskap kan gi rom for både trivsel og sosial støtte og bidra til å styrke tilhørighet og livskvalitet. Deltakelse i slike fritidstilbud kan også legge grunnlag for varig matengasjement, særlig når det skjer i fellesskap med jevnaldrende og felles matminner og erfaringer dannes. For å forstå disse funnene i lys av studiens pålitelighet og overføringsverdi, vil neste diskusjonspunkt se på de metodiske styrkene og svakhetene ved gjennomføringen av studiet.

7.4 Metodiske styrker og svakheter

I kvalitativ forskning innebærer bearbeiding av data en transformasjon av sosiale erfaringer til tekst, der erfaringene må settes i ord og fenomeners innhold og betydning står i fokus (Fangen, 2019, s. 236). For å vurdere forskningens kvalitet vil denne metodediskusjonen benytte kriteriene validitet, pålitelighet, refleksivitet og overførbarhet. Validitet handler om i hvilken grad forskningen faktisk undersøker det den har til hensikt å undersøke (Fangen 2019, s. 236). Pålitelighet viser til om andre forskere kan komme frem til samme resultater under tilsvarende betingelser (Fangen, 2019, s. 236). Refleksivitet dreier seg om forskerens bevissthet om egen rolle i forskningsprosessen og hvordan egne valg, tolkninger og tilstedeværelse preger forskningen (Malterud, 2017, s. 19-20). Overførbarhet handler om i hvilken grad resultatene kan gi innsikt som er relevant i andre, lignende sammenhenger (Fangen, 2019, s. 236-237).

Ifølge Fangen (2019) bidrar deltakende observasjon til høy validitet fordi metoden gir tilgang til det som skjer naturlig i praksis (s. 237). I denne studien var det en styrke at jeg kunne observere barnas spontane reaksjoner og samspill i sanntid, uten å være avhengig av deres egne forklaringer. Metoden er også mindre krevende for barna enn for eksempel dybdeintervjuer (Punch, 2002). Det er vanskelig i observasjonsstudier å observere alt, og man må gjøre en selektiv utvelgelse av enheter og hendelser ut fra tid man har til rådighet (Fangen, 2019, s. 52). Jeg fulgte et kurs over ti uker for å få mest mulig tid i feltet, og deltok

på ni av ti kursøker. Tilstedeværelsen over tid bidro til at barna opptrådte naturlig, og ga innsikt i utvikling av deltakelse, gruppedynamikk og engasjement. Jeg gikk glipp av én økt der deltakerne lagde selvvalgt rett - noe som kunne bidratt til flere interessante funn. I tråd med den delvis deltakende observasjonsformen, passet jeg på å involvere meg på en diskret måte under kursene, ved å bevege meg rundt på linje med instruktørene, men å ikke ta plass ved bordet under matlagingen. Dette bidro til å ivareta barnas handlingsrom og ga god oversikt. Hadde jeg deltatt mer aktivt i matlagingen, kunne observasjonsgrunnlaget sett annerledes ut.

Problemstillingen ble formulert slik at den passet til å utforske det som kan observeres; med vekt på engasjement og erfaringer. Det sikrer intern validitet når beskrivelser av deltakernes opplevelser er rettet mot atferd, uttrykk og betingelser (Malterud, 2017, s. 154). Funnene er forankret i konkrete hendelser og bygger på systematiske beskrivelser. I loggene ble særlig utsagn, handlinger og kroppsspråk nedtegnet, og supplert med refleksjonsnotater for å fange nyanser og diskutere hendelser fra flere perspektiv. Observasjonene kan derimot ikke si noe om langsiktige effekter eller atferdsendringer hos deltakerne etter deltakelsen. En skrevet tekst er ifølge Fangen (2019) validert dersom den er tilstrekkelig begrunnet, tilpasset en teori og har et forståelig formål, den er troverdig, logisk og sannferdig i form av dens refleksjon over fenomenet som skal studeres (s. 245). Jeg har etterstrebet en grundig og logisk fremstilling, og har forsøkt å belyse både engasjement og motstand hos barna. For eksempel kunne noen barn fremstå kritiske i uttalelser, men samtidig vise glede og engasjement i handling. Barn i denne aldersgruppen kan være drevet av hvordan de ønsker å fremstå foran jevnaldrende. Det ble derfor viktig å analysere motstridende utsagn blant deltakerne for å komme frem til gyldig kunnskap (Fangen, 2019, s. 237).

Et sentralt spørsmål i vurderingen av pålitelighet er om en annen forsker kunne gjort tilsvarende observasjoner og tolkninger (Fangen, 2019, s. 250). Et mål er å oppnå god tilgang til hva deltakerne sa, gjøre rede for hvordan man ved hjelp av observasjoner har kommet frem til sine tolkninger, og hvordan observasjonene kan forstås i lys av de begrepene og teorien man benytter (Fangen, 2019, s. 251). Å sørge for at materiale inneholder tilstrekkelige rike og varierte data og at problemstillingen kan belyses fra ulike sider er viktig for å sikre gyldigheten (Malterud, 2017, s. 58). For å styrke påliteligheten nedtegnet jeg i feltloggen hva deltakerne sa og gjorde, med vekt på direkte sitater og detaljerte beskrivelser. Dette demonstreres i utdragene i resultatkapittelet. Jeg dokumenterte også kurskonteksten gjennom

bilder. Tidligere metodiske valg, deriblant observasjonsmalen basert på selvbestemmelsesteori og food literacy-begrepet, kan ha påvirket hva jeg la merke til i feltet.

En svakhet er at mine vurderinger og valg i feltarbeidet er subjektive - en annen forsker kunne vektlagt andre episoder og tolket situasjoner annerledes. Dette gjelder også hvordan jeg presenterte sitater og situasjoner i resultatdelen. Observasjonsmalen (Vedlegg 1) ble ikke brukt aktivt i analysen, som i tråd med refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) hadde en åpen og fleksibel tilnærming. Analysen var heller ikke teoristyr, men begreper fra selvbestemmelsesteorien fungerte som et teoretisk bakteppe som ble “aktivert” i møte med dataene. Etter hvert som jeg kodet og utviklet temaer, ble sammenhengene mellom teori og empiri tydeligere - noe som er typisk for en abduktiv tilnærming (Fangen, 2019, s. 38). Enkelte koder gikk igjen på tvers av temaer, og det krevde bevisste valg å utvikle overordnede tema. At analysen formes av forskerens ståsted er ikke en svakhet i seg selv, men krever åpenhet og bevissthet - noe jeg har etterstrebet i hele analyseprosessen.

Refleksivitet er en aktiv holdning, som forskeren må oppsøke og vedlikeholde (Malterud, 2017, s. 19). I kvalitativ forskning erkjennes det at det finnes flere gyldige versjoner av kunnskapen, og datainnsamlingen, analyse, tolkning og presentasjon vil påvirkes av forskerens egen person (Malterud, 2017, s. 24). Jeg forsøkte å opprettholde en støttende, men tilbaketrukket rolle i miljøet. Når barn henvendte seg direkte til meg, sendte jeg ofte spørsmålet tilbake til dem selv eller videre til instruktørene. Over tid opplevde jeg at barna i økende grad henvendte seg til meg, for eksempel ved å dele historier, be om hjelp eller spørre etter hva jeg skrev. Dette peker på at jeg gradvis ble en del av fellesskapet, noe som både beriket observasjonene og utfordret nøytraliteten. Egen deltagelse og det å bli en kjent figur i gruppen kan også ha påvirket barnas atferd og intensjon, med en bevissthet om at det de sa og gjorde ble observert. Dette er en balanse som alltid må vurderes i deltakende observasjon (Fangen, 2019, s. 83), og jeg forsøkte å ivareta dette ved å notere spesifikke hendelser (blikk, utsagn som “skriv dette da!”) i refleksivitetsnotatet (Vedlegg 2) etter hver økt.

I tråd med prinsippene for refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) kunne egen rolle og subjektivitet anerkjennes som en ressurs i analysearbeidet. Jeg hadde en aktiv rolle i fortolkningen av data, og refleksiviteten ble ivaretatt gjennom systematiske refleksjonsnotater etter hver observasjonsøkt (Vedlegg 2). Der reflekterte jeg over situasjoner der egne følelser - som begeistring, uro eller nysgjerrighet ble vekket, da slike emosjoner kunne signalisere

analytisk betydning. Noen ganger kunne også egne reaksjoner føre til påvirkning på miljøet. For eksempel merket jeg et sterkt ønske om å motivere barn som uttrykte motstand mot å smake på maten, og ved én anledning tilbød jeg å smake samtidig med dem, noe som kan ha påvirket deres valg. I noen situasjoner grep jeg også inn i den sosiale samhandlingen når det var forventet av meg som voksen, for eksempel ved lekeslåssing. Videre erfarte jeg at min sosionom- og lærerbakgrunn gjorde at jeg særlig la merke til barn som falt utenfor eller utagerte. Slike temaer opptok meg underveis, men det var ikke naturlig å gi det stor plass i analysen i lys av problemstillingen. Det krevde bevisst refleksjon å skille mellom personlig engasjement og forskningsspørsmålets avgrensning.

Overførbarhet viser til hvorvidt resultatene kan gi innsikt som er relevant i lignende sammenhenger (Fangen, 2019, s. 236-237). I denne studien er resultatene knyttet til et spesifikt sted og utvalg, og basert på et tilgjengelighetsutvalg (Malterud, 2017, s. 59), noe som begrenser overførbarheten. Samtidig var tilstedeværelsen i felt omfattende med ni kursobservasjoner, som muliggjorde innsikt i utvikling av gruppedynamikk og variasjon i barns deltakelse og engasjement over tid. Dette styrker både informasjonsstyrken og dybden i materialet (Malterud, 2017, s. 58). I deltakende observasjoner er det sjeldent mulig å gjenta samme datainnsamling to ganger (Fangen, 2019, s. 256), og overførbarhet kan heller forstås som et spørsmål om leseren kan kjenne igjen og vurdere relevansen av funnene i andre kontekster (Fangen, 2019, s. 255). Resultatene fra denne studien kan ha overføringsverdi til lignende matverksteder og fritidstilbud for barn. Funnene viser blant annet hvordan barns matglede og engasjement styrkes gjennom deltakelse, eksperimentering og medvirkning i trygge sosiale rammer - innsikter som kan være relevante for utforming av liknende matprogrammer i andre kommuner eller organisasjoner.

Til tross for nevnte svakheter gir studien verdifulle innsikter i barns erfaringer med mat og deltakelse i matrelaterte fritidsaktiviteter. Kombinasjonen av nær observasjon, fortløpende refleksivitet gjennom refleksjonsnotat og teoretisk forankring bidrar til dybdeforståelse. Studiens styrke ligger i evnen til å belyse kontekstavhengige prosesser i barns møte med mat, undervisning og fellesskap, samtidig som etiske hensyn er ivarettatt. Videre løftes disse momentene frem i konklusjonen, som oppsummerer funnene og drøfter potensielle implikasjoner for praksis og politikk.

8. Konklusjon

Denne studien har undersøkt hvordan et matrelatert fritidstilbud, Smaksverkstedet, kan ha betydning for barns engasjement og erfaring med mat. Studien viser at barns engasjement i et matrelatert fritidstilbud ble fremmet gjennom tre hovedområder: gjennom å utvikle et dypere forståelse for mat, å gis muligheter til å ta selvstendige valg og eierskap, og gjennom å delta i et sosialt matfellesskap. Studien viser særlig hvordan barns grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet - slik de er beskrevet i selvbestemmelsesteorien - ble aktivert og støttet gjennom kursdeltakelsen.

Ved praktisk og sanselig matlaging utviklet barna både tekniske ferdigheter og forståelse for matens innhold, opprinnelse og smak. Når barna fikk eksperimentere, tilpasse oppskrifter og reflektere over egne preferanser, styrket det både matglede, nysgjerrighet og evnen til å ta bevisste matvalg. Smaksverkstedet fungerte som en sosial og pedagogisk arena der barna utviklet tekniske ferdigheter, stilte spørsmål, testet smaker og uttrykte egne preferanser innenfor trygge og lekne rammer. Gjennom muligheter for medvirkning fikk barna en mer personlig og utforskende tilnærming til mat. Barna viste størst engasjement når de fikk ta egne valg og eierskap til prosessene, som ved å påvirke hvilke retter som skulle lages eller justere ingredienser etter egne preferanser. Slike erfaringer kan legge til rette for utvikling av motivasjon, matglede og mestringstro hos barn. Det sosiale fellesskapet spilte en nøkkelrolle i å skape trygghet og motivasjon, og gruppeprosesser som samarbeid og modellæring påvirket barns vilje til å prøve nye matvarer. Instruktørenes rolle var avgjørende for å støtte dette, særlig gjennom tilstedeværelse, anerkjennelse, struktur og individuell oppfølging.

Studien viser at matrelaterte fritidstilbud kan fungere som et verdifullt supplement til skole og hjem i arbeidet med å fremme barns food literacy, engasjement og livskvalitet. For å oppnå dette bør slike programmer legge til rette for medvirkning, eksperimentering og ansvar, og samtidig bygge en trygg sosial ramme rundt aktivitetene. Bevisst støtte til barns autonomi og mestring bør inngå som en integrert del av pedagogikken. Det bør også vurderes hvordan slike tilbud kan styrkes gjennom samarbeid med skoler og lokalmiljø, og hvordan bredere tilgang til matglede og praktisk læring kan sikres for barn, uavhengig av bosted.

Nasjonale handlingsplaner peker på et behov for å evaluere og løfte frem eksisterende tiltak som Smaksverkstedet i større grad, og understreker betydningen slike tilbud kan ha i

folkehelsearbeidet. Ved å støtte barns motivasjon, matglede og sosiale fellesskap, kan tiltak som Smaksverkstedet bidra til å bygge en mer helsefremmende, inkluderende og bærekraftig matkultur - en investering i både barnas og samfunnets fremtid.

Det er behov for videre forskning som følger barn over tid, for å undersøke hvorvidt deltakelse i slike kurs fører til varige endringer i kosthold og helsevaner i norsk kontekst. I tillegg bør barns egne perspektiver på mat, valg og motivasjon utforskes nærmere - særlig hva som påvirker deres forhold til kostråd og helsebudskap. Slike innsikter er nødvendige for å utvikle tiltak som oppleves som meningsfulle, relevante og engasjerende for barn og unge.

Litteraturliste

- Ares, G., De Rosso, S., Mueller, C., Philippe, K., Pickard, A., Nicklaus, S., van Kleef, E., & Varela, P. (2024). Development of food literacy in children and adolescents: Implications for the design of strategies to promote healthier and more sustainable diets. *Nutrition Reviews*, 82(4), 536–552. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuad072>
- Asher, R. C., Jakstas, T., Wolfson, J. A., Rose, A. J., Bucher, T., Lavelle, F., Dean, M., Duncanson, K., Innes, B., Burrows, T., Collins, C. E., & Shrewsbury, V. A. (2020). Cook-Ed™: A model for planning, implementing and evaluating cooking programs to improve diet and health. *Nutrients*, 12(7), 2011. <https://doi.org/10.3390/nu12072011>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Begley, A., Paynter, E., & Dhaliwal, S. S. (2018). Evaluation tool development for food literacy programs. *Nutrients*, 10(11), 1617. <https://doi.org/10.3390/nu10111617>
- Benn, J. (2014). Food, nutrition or cooking literacy-a review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, 7(1), 13-35. Hentet 20. Februar 2025 fra https://pure.au.dk/ws/files/81132625/food_literacy.pdf
- Black, K., Thomson, C., Chryssidis, T., Finigan, R., Hann, C., Jackson, R., Robinson, C., Toldi, O., & Skidmore, P. (2018). Pilot Testing of an Intensive Cooking Course for New Zealand Adolescents: The Create-Our-Own Kai Study. *Nutrients*, 10(5), 556. <https://doi.org/10.3390/nu10050556>
- Bligh, C. A., & Fathima, M. (2017). A sociocultural analysis of social interaction and collaboration within the cooking practices of children. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 713–722. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1344162>
- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common pitfalls. *International Journal of Transgender Health*, 23(3), 271–280. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Chen, Q., Goto, K., Wolff, C., Bianco-Simeral, S., Gruneisen, K., & Gray, K. (2014). Cooking up diversity: Impact of a multicomponent, multicultural, experiential intervention on food and cooking behaviors among elementary-school students from low-income ethnically diverse families. *Appetite*, 80, 114–122. Doi:[10.1016/j.appet.2014.05.009](https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.05.009)

- Cornil, Y., & Chandon, P. (2016). Pleasure as an ally of healthy eating? Contrasting visceral and Epicurean eating pleasure and their association with portion size preferences and wellbeing. *Appetite*, 104, 52–59. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.08.045>
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health*. Institute for Futures Studies.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*
Hentet 11.09.2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Dean, M., O’Kane, C., Issartel, J., McCloat, A., Mooney, E., Gaul, D., Wolfson, J. A., & Lavelle, F. (2021). Guidelines for designing age-appropriate cooking interventions for children: The development of evidence-based cooking skill recommendations for children, using a multidisciplinary approach. *Appetite*, 161, 105125.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105125>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Departementene (2017) *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021)*. Hentet 10. oktober 2024 fra [Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold \(2017–2021\) regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/tema/ernaring/na-sjonal-handlingsplan-for-bedre-kosthold-2017-2021/id2544484/)
- Encyclopedia of Personality and Individual Differences. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1
- Engeset, D., Torheim, L.E., Øverby, N.C., (2020) *Samfunnsernæring*. (2.utgave). Universitetsforlaget
- Fangen, K. (2019) *Deltakende observasjon*. (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Kosthold blant 9- og 13-åringer i Norge – Resultater fra Ungkost 3*. Hentet 10. mars 2025 fra [Kosthold blant 9- og 13-åringer i Norge - FHI](https://www.fhi.no/tema/ernaring/kosthold/kosthold-blant-9-og-13-aringer-i-norge/)
- Folkehelseinstituttet (2023) *Folkehelse rapporten. Overvekt og fedme i Norge*. Hentet 25. januar 2025 fra [Overvekt og fedme - FHI](https://www.fhi.no/tema/ernaring/overvekt-og-fedme/)
- Folkehelseinstituttet. (2024). *Overvekt og fedme blant ungdom (indikator 13)*. Hentet 7. april 2025 fra <https://www.fhi.no/is/ncd/overvekt/ungdom>
- Folkehelseloven. (2012). *Lov om folkehelsearbeid*. (LOV-2011-06-24-29). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>
- Folkelig. (2023a). *Innspill til folkehelsemeldingen*. Regjeringen.no. Hentet 5. februar 2025 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/84b2a39a00d848b09a680b84c00cf34b>

[/folkelig.pdf](#)

Folkelig. (2023b). *Vi er folkelig*. Folkelig. Hentet 17. oktober 2024 fra <https://folkelig.no/>

Folkelig. (u.å.-a). *Matjungelen – Oppdag en jungel av matglede!*. Hentet 4. februar 2025 fra <https://folkelig.no/losninger/matjungelen/>

Folkelig. (u.å.-b) *Om Smaksverkstedet*. Hentet 4. februar 2025 fra

<https://smaksverkstedet.no/om-oss/om-smaksverkstedet/>

Geitmyra. (u.å.). *Om Geitmyra matkultursenter for barn*. Hentet 19. februar 2025 fra

<https://www.geitmyra.no/>

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and the dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

Harmon, B. E., Smith, N., Pirkey, P., Beets, M. W., & Blake, C. E. (2015). The Impact of Culinary Skills Training on the Dietary Attitudes and Behaviors of Children and Parents. *American Journal of Health Education*, 46(5), 283–292. <https://doi.org/10.1080/19325037.2015.1056862>

Helsedirektoratet. (2010). *Forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge: Nasjonal faglig retningslinje*. Helsedirektoratet. Hentet 26. januar 2025 fra [Forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge - Nasjonale faglige retningslinje](#)

Helsedirektoratet (2018a) *Ti tiltak for å redusere sykdomsbyrden og bedre folkehelsen*. Hentet 25. januar 2025 fra [Ti tiltak for å redusere sykdomsbyrden og bedre folkehelsen-Helsedirektoratet](#)

Helsedirektoratet. (2018b). *Folkehelse i et livsløpsperspektiv – Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding*. Hentet 30. mars 2025 fra [Folkehelse i et livsløpsperspektiv - Helsedirektoratets innspill til ny folkehelsemelding](#)

Helsedirektoratet. (2021). *Overvekt og fedme hos voksne – Nasjonal faglig retningslinje for forebygging, utredning og behandling*. Helsedirektoratet. Hentet 30. januar 2025 fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/overvekt-og-fedme-hos-voksne>

Helsedirektoratet. (2023). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling: Sammenhenger, strategier og utviklingsbehov*. Hentet 29. mars 2025 fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf>

- Helsedirektoratet. (2024a). *Utviklingen i norsk kosthold 2024*. Hentet 15. februar 2025 fra [Sammendrag - Helsedirektoratet](#)
- Helsedirektoratet. (2024b). *Kostråd for god helse og gode liv* – PDF-versjon. Hentet 15. august 2024 fra [Kostråd for god helse og gode liv](#)
- Helsedirektoratet. (2024c). *Sluttrapport Handlingsplan kosthold 2017–2023*. Hentet 11. april 2025 fra [Sluttrapport Handlingsplan kosthold 2017-2023 - Helsedirektoratet](#)
- Hovdenak, I. M., Bere, E., Selstø, A., & Helleve, A. (2023). Effekten av et gratis skolemåltid: En kunnskapsoppsummering (Rapport 2023). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2023/effekten-av-et-gratis-skolemaltid/>
- Højer, R., Wistoft, K., & Frøst, M. B. (2020). Play with Your Food and Cook It! Tactile Play with Fish as a Way of Promoting Acceptance of Fish in 11- to 13-Year-Old Children in a School Setting—A Qualitative Study. *Nutrients*, 12(10), 3180. <https://doi.org/10.3390/nu12103180>
- Inchley, J., Samdal, O., Haug, E., & Shiue, C. (2020). *HEVAS-rapport 2020: Barns og unges helse og trivsel i Norge (V4)*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. Hentet 10. april 2025 fra [BARN OG UNGES HELSE OG TRIVSEL](#)
- Kulturskolerådet. (2012). *KulMat – Fagplan*. Hentet 19. februar 2025 fra <https://www.kulturskoleradet.no/fagplan/kulmat>
- Labbé, S., Chiasson, J. B., Dupuis, J. B., & Johnson, C. (2023). Effectiveness of a school-based culinary programme on 9- and 10-year-old children's food literacy and vegetable, fruit, and breakfast consumption. *Nutrients*, 15(6), 1520. <https://doi.org/10.3390/nu15061520>
- Lahne, J., Wolfson, J. A., & Trubek, A. (2017). Development of the Cooking and Food Provisioning Action Scale (CAFPAS): A new measurement tool for individual cooking practice. *Food Quality and Preference*, 62, 96–105. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2017.06.022>
- Lukas, C. V., & Cunningham-Sabo, L. (2011). Qualitative investigation of the Cooking with Kids program: Focus group interviews with fourth-grade students, teachers, and food educators. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 43(6), 517–524. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2011.05.009>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Marshall, H., & Albin, J. (2021). Food as Medicine: A Pilot Nutrition and Cooking Curriculum for Children of Participants in a Community-Based Culinary Medicine

- Class. *Maternal and Child Health Journal*, 25(1), 54–58.
<https://doi.org/10.1007/s10995-020-03031-0>
- Marthinsen, K. (2017) Smaksverkstedet; der barna får leke med maten. *Norsk tidsskrift for ernæring*. Volum 15. Doi: <https://doi.org/10.18261/ntfe.15.3.5>
- Michael, K., & Talias, M. A. (2024). Evaluation of a school intervention to improve adherence to the Mediterranean Diet. *Health Education Journal*, 83(2), 215–227.
<https://doi.org/10.1177/00178969241232220>
- Miketinas, D., Cater, M., Bailey, A., Craft, B., & Tuuri, G. (2016). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Adolescent Motivation to Cook Questionnaire: A Self-Determination Theory instrument. *Appetite*, 105, 527–533.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.06.024>
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340.
<https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- NOVA/OsloMet. (2024). *Ungdata 2024: Nasjonale resultater*. Hentet 27. mars 2025 fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3145138/Ungdata_2024_NasjonaleResultater_UU.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Punch, S. (2002) ‘Research with Children: The Same or Different from Research with Adults?’ *Childhood*, 9 (3): 321-341. DOI: 10.1177/0907568202009003005
- Quelly, S. B. (2018). Helping with meal preparation and children’s dietary intake: A literature review. *The Journal of School Nursing*, 34(1), 51–60.
<https://doi.org/10.1177/1059840518781235>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Regjeringen. (2017). *Prop. 1 S (2017–2018) – Proposisjon til Stortinget (forslag til stortingsvedtak)*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet 5. februar 2025 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-hod-20172018/id2574064/>
- Ryan, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*, 84(822), 848.
- Røde Kors. (2022). *Psykt ensom? En rapport om ensomhet blant barn og unge*. Hentet 28. mars 2025 fra https://www.rodekors.no/globalassets/_rapporter/barn-og-unge/308630_rapport-psykt-ensom_uu.pdf
- Saxe-Custack, A., Goldsworthy, M., Lofton, H. C., Hanna-Attisha, M., & Nweke, O. (2021).

- Family Perceptions of a Cooking and Nutrition Program for Low-Income Children and Adolescents. *Global Pediatric Health*, 8, 2333794X2198952.
<https://doi.org/10.1177/2333794X21989525>
- Smaksverkstedet. (u.d.). Smaksverkstedet. Hentet 25.01.25 fra <https://smaksverkstedet.no/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Statistikkbanken. Helseforhold, levekårsundersøkelsen. 06181: Levevaner, etter kjønn og alder (prosent) 1998–2019. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06181/>
- Stjernqvist, N. W., Ljungmann, C. K., Benn, J., & Klinker, C. D. (2022). “I was pushed over the edge, but I didn’t die” – A qualitative case study of Danish school children’s food literacy at FOODcamp. *Appetite*, 175, 106040.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2022.106040>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Mat og helse (MHE01-02) – Fagets relevans og sentrale verdier. Hentet 18. februar 2025 fra <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utter, J., Fay, A. P., & Denny, S. (2016). Child and youth cooking programs: More than good nutrition? *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 11(3), 347–358.
<https://doi.org/10.1080/19320248.2015.1112758>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2012). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50–59. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.01.010>
- Wallace, S., Scarcella, M., Sealy, L., Alexander, S., & Zwi, K. (2022). Aboriginal and Torres Strait Islander children with obesity: A review of programmes for children and young people aged 5–17 years. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(12), 2150–2155.
<https://doi.org/10.1111/jpc.16267>
- WHO. (2016). *Report of the commission on ending childhood obesity*. World Health Organization. Hentet 27. januar 2025 fra [ENDING CHILDHOOD OBESITY](#)
- WHO. (2022). *European Regional Obesity Report 2022*. World Health Organization. Hentet 25. januar 2025 fra [WHO EUROPEAN REGIONAL OBESITY REPORT 2022](#)

Vedlegg 1: Observasjonsmal

Dato:

Kursøkt nummer:

Deltakere til stede:

Kommentar ved evt. frafall:

Tema / forskningsspørsmål	Observasjonsnotater (ON)	Teoretiske notater (TN)	Metodologiske notater (MN)
Barna i aktivitet: Matglede, deltakelse og engasjement			
Hvilke aktiviteter gjennomføres (Hva gjør de)			
Hvordan reagerer de på ulike aktiviteter?			
Tar barna initiativ til å utforske smaker eller teknikker på egen hånd?			
Endres barnas forhold til maten på kurset?			
Samhandling og tilhørighet			
Hvordan oppfører de seg mot hverandre?			
Hvordan håndterer barna gruppearbeid?			
Hvordan er stemningen? (Matlaging, felles måltid)			
TN: Vises det noen tegn (verbal, non-verbal) på gruppepress eller felles meningsdannelse?			

Mestring og empowerment – Utvikling av ferdigheter			
Hvordan reagerer barna når de møter noe nytt eller utfordrende?			
Tar de beslutninger selvstendig og hva velger de?			
Hvilke matferdigheter utvikles?			
TN: Hvordan viser de stolthet over det de har lært? (F.eks. gjennom å vise fram det de har laget, eller forklare prosessen)			
Matverkstedet som tilbud			
Er det noen utfordringer/konflikter (som kan forbedres?)			
Er det spesifikke aktiviteter eller tilnærminger som er spesielt virkningsfulle?			
Hvordan støtter instruktørene barnas utvikling både individuelt og i grupper?			
Oppsummering og tilbakemelding fra instruktører	Tema	Kommentar / korreksjon	
Stemmer beskrivelsene jeg har notert med deres opplevelser evt. hvilke mening tillegger instruktørene disse opplevelsene			

Vedlegg 2: Refleksjonotat

Kursnummer:

Dato:

1. Hva ble jeg overrasket over? Hva var annerledes enn hva jeg hadde trodd?
2. Var det noen situasjoner hvor jeg følte ubehag eller begeistring?
3. Hvordan kan det jeg har observert belyse problemstillingen
4. Hva forteller opplevelsene om
5. Fra hvilke posisjon etableres og formidles fortellingene
6. Hvilke ulike meningsinnhold kan fortellingene ha
7. Hvordan har egen tilstedeværelse og forforståelse påvirket informasjonsinnhenting og notatene

Vil du delta i Masteroppgave i Folkehelsevitenskap: Smaksverkstedet

Formålet med prosjektet

Vi inviterer deg til å delta i et forskningsprosjekt med formål å undersøke hvordan fritidstilbudet og aktivitetsprogrammet Smaksverkstedet har betydning for folkehelsen. Vi ønsker å se på hvordan programmet påvirker barns kunnskaper om kosthold og bærekraft, sosiale inkludering og mestringsopplevelser individuelt, samt undersøke ringvirkningene et slikt intervensjonsprogram har på gruppe- og samfunnsnivå. Hovedsakelig handler det om opplevelsen barna får av å delta i et aktivitetsprogram som Smaksverkstedet.

Prosjektet gjennomføres anonymt, og det vil ikke innhentes og behandles personopplysninger om barna.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi ditt barn skal delta på et av Smaksverkstedets kursrekker. Det er Folkelig AS som står bak Smaksverkstedet, og har satt meg i kontakt med kursdeltakere og sender ut dette informasjonsskrivet på vegne av meg.

Alle foreldre av deltakere på dette kurset mottar samme informasjon- og samtykkeskriv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NMBU (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet) er ansvarlig for informasjonen som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvis du velger å delta, innebærer det:

At jeg (studenten) vil observere en kursrekke på 10 kurs for å forstå hvordan programmet implementeres og hvordan barna deltar i aktiviteten. Metoden som brukes er deltakende observasjon, og jeg vil notere anonymisert informasjon etter en observasjonslogg som kan deles med foreldre i forkant. Jeg vil ikke intervju noen barn direkte, og heller ikke samle inn navn eller andre sensitive personopplysninger som omhandler barna. Den eneste personlige informasjonen som vil bli synlig i datamaterialet er at deltakerne er i 10-13 års alder, og at det er både jenter og gutter som deltar på matverkstedet.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Stipendiat/veileder)
Ellinor Moe

Student
Julie Kjetun Dyngeland

LES MER

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysninger om ditt barn vil kun brukes til formålene lagt frem i dette skrivet. Notater fra observasjonene anonymiseres og skrives over på låst PC som kun student og veileder har tilgang til. Skriftlige notater makuleres når de er overført til PC.

Det ferdige prosjektet vil ikke inneholde personopplysninger eller sensitiv informasjon om barnet ditt, og barnet ditt kan ikke identifiseres. Anonymisert informasjon om/fra barnet ditt som inkluderes i prosjektet vil være observasjoner/beskrivelser av mestringsopplevelser og interesse hos barnet, samt hvordan barnet håndterer oppgaver og samarbeider.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og anonymt, og du kan når som helst i prosjektperioden trekke tilbake ditt samtykke uten oppgitt grunn, og uten konsekvenser.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2025. De anonymiserte observasjonsnotatene i form av tekstfiler vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Prosjektansvarlig Ellinor Moe, på e-post: ellinor.moe@nmbu.no, eller på telefon: 672 31 333

Vårt personvernombud: Hanne Pernille Gulbrandsen, e-post: personvernombud@nmbu.no,

mobil: 402 81 558

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post:

personvertjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelege universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway