



Høgskolen i Bergen

Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	13-05-2016 12:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
SIS-kode:	MFAKS514 1 MGM	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgave og muntlig eksamen		
Intern sensor:	Eldbjørg Fossgard		

Student

Kandidatnr.: 250

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Nyutdannede mat- og helselærere

Newly qualified teachers in
Home Economics

Anna Markhus

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Høgskolen i Bergen

Avdeling for lærerutdanning

18.05.2016

Forord

I denne oppgaven har jeg fått kunnskap om hvordan noen nyutdannede lærere opplever sin hverdag som lærer i skolefaget mat og helse. Jeg har tilegnet meg mye kunnskap gjennom å lese relevant forskning og teori, og fått mye interessant informasjon fra praksisfeltet.

Jeg vil takke Asle Holthe og Gerd Grimsæth, Høgskolen i Bergen, for god hjelp og veiledning gjennom hele prosessen. Videre vil jeg takke mine medstudenter på masterstudiet «Fysisk Aktivitet og Kosthold i et Skolemiljø» for gode og konstruktive samtaler, og støtte gjennom hele året. Jeg vil også takke Regina Siza for engelsk rettskriving. Til slutt vil jeg takke de nyutdannede lærerne som delte sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dem hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Sammendrag

Denne studien har undersøkt hvordan nyutdannede lærere som arbeider med mat og helse opplever den første tiden i yrket, og hvordan skolekonteksten har påvirket denne opplevelsen.

Studier viser at nyutdannede lærere ofte opplever den første tiden i yrket som hektisk og utfordrende. Undersøkelser har satt fokus på å kartlegge hvilke faktorer som påvirker deres profesjonelle utvikling da det viser seg at antall lærere som faller fra yrket i løpet av de fem første årene er høyere enn ønsket. Trivsel i yrket kobles i ulike studier til inkludering i skolekulturen og et godt kollegialt fellesskap hvor de nyutdannede lærerne opplever støtte og samarbeid. Veiledning av nyutdannede lærere skal være et redskap som bidrar til profesjonell utvikling gjennom faglig og emosjonell støtte. Mat og helse har et helsefremmende perspektiv hvor formålet er at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer bedre helse gjennom gode kostvaner. Faget skal som en del av skolens generelle mål være et allmenndannende fag som gir elevene kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personlig. I tillegg skal mat og helse være en trivsels- og mestringsarena. Når mat- og helselærere driver det lokale læreplanarbeidet må de ta stilling til ulike didaktiske faktorer: mål og innhold, elevforutsetninger, rammefaktorer, læringsaktiviteter og vurdering.

Deltakerne i undersøkelsen var tre nyutdannede mat- og helselærere som arbeidet i den norske ungdomsskolen. Datamaterialet består av kvalitative intervjuer og observasjoner, og innsamlingen foregikk over fem dager med hver av informantene. Det har blitt gjennomført en induktiv, fenomenologisk analyse.

Funnene viser at faktorer innenfor den enkelte skole hadde en innvirkning på hvordan de nyutdannede mat- og helselærerne opplevde den første tiden. Opplevelsen av at undervisningskjøkkenet ikke var godt nok ble sett på som en hindring for opplæringen, mens et godt samarbeid med kolleger så ut til å være viktig både for trivsel og for opplæringens kvalitet. Funnene viser at de nyutdannede fokuserte mest på elevenes utvikling av ferdigheter og kunnskap i mat og helse og at kompetansemål rettet mot kosthold og ernæring var lettest å bruke. Samtidig var de opptatt av at mat- og helseundervisningen ble lagt til rette for hver enkelt elev, og at det skulle være et trivsels- og mestringsfag. Selv om funnene ikke gir et generelt bilde av opplevelsene til en nyutdannet mat- og helselærer, bidrar studien likevel med kunnskap om et felt som er lite utforsket.

Stikkord: *nyutdannede lærere, profesjonell utvikling, skolefaget mat og helse, undervisningskjøkkenet, mentoring*

Summary

This study examined how newly qualified teachers specialized in Home Economics experience the initial stages in the workplace, and how the school's environment influences their impressions.

Studies show that newly qualified teachers often describe their early days on the job as hectic and challenging. A focus in other studies has been to pinpoint the factors that influence teachers' professional development, as records indicate that the number of teachers who quit their jobs within the first five years is higher than desired. According to different studies, professional satisfaction is linked to inclusion in the school culture and the support of a good collegiate community where newly qualified teachers can fully cooperate. Mentoring of new teachers should be a tool that contributes to professional development through academic and emotional support. Home Economics offers a health promotion perspective, which aims to make students develop the knowledge, skills and behaviours that promote better health through good eating habits. The subject should also be viewed as one that gives students the knowledge to face the practical, social and personal aspects of life. Furthermore, it is potentially a comfort subject that brings about coping qualities in students. When food and health educators face the local curriculum, they must consider several didactic factors, such as goals and content, student abilities, framework factors, learning activities and assessment.

The participants in this study were three newly qualified Home Economics teachers who work in the Norwegian secondary schools. The data consists of qualitative interviews and observations; data collection occurred over a period of five days with each of the participants. The method used was an inductive, phenomenological analysis.

The findings show that factors within the assigned schools did have an impact on how newly qualified Home Economics teachers experienced the initial stages of work. The realization that the Home Economics kitchen was not of a good enough standard was seen as an obstacle to teaching, while a good working relationship with colleagues seemed to be important both in terms of enjoyment and for the quality of teaching itself. The findings also show that the new teachers focused mainly on students' development of skills and knowledge in food and health, and competence aimed at diet and nutrition was the easiest to use. At the same time, teachers were determined to make Home Economics education a subject that reaches each individual student, thus suggesting it can be understood as a comfort area that fosters important coping mechanisms. Although this study's findings do not provide a general picture of the

experiences of a newly qualified Home Economics teacher, it nevertheless contributes to a better understanding of a field that remains rather unexplored.

Keywords: *newly qualified teachers, professional development, Home Economics, Home Economics kitchen, mentoring*

Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
Summary	iv
1. Innledning.....	1
2. Teoretisk rammeverk.....	3
2.1. Den nyutdannede læreren.....	4
2.1.1. Profesjonell utvikling	5
2.1.2. Skolekulturen.....	6
2.1.3. Samarbeid med kolleger	8
2.1.4. Veiledning av nyutdannede lærere	10
2.2. Formålet med skolefaget mat og helse	12
2.3. Lokalt læreplanarbeid.....	16
2.3.1. Mål og innhold	19
2.3.2. Elevforutsetninger	21
2.3.3. Rammefaktorer	22
2.3.4. Læringsaktiviteter.....	24
2.3.5. Vurdering.....	25
2.4. Problemstilling	27
3. Forskningsmetode	28
3.1. Intensivt og kvalitativt design	28
3.2. Utvalg	29
3.2.1. Utvalgsriterier og rekruttering av informanter	29
3.2.2. Informantene	30
3.3. Datamaterialet	30
3.3.1. Intervju	31
3.3.2. Observasjon	31
3.3.3. Pilotstudium.....	32
3.4. Analyse av data	33
3.4.1. Sammenfatning av meningsinnholdet	33
3.4.2. Koder	34

3.4.3.	Kondensering og kategorier	34
3.4.4.	Sammenfatning.....	35
3.5.	Validitet, reliabilitet og overførbarhet	36
3.5.1.	Validitet	36
3.5.2.	Reliabilitet	37
3.5.3.	Overførbarhet	38
3.6.	Førforståelse	38
3.7.	Etiske vurderinger	39
4.	Resultater.....	40
4.1.	Betingelser for undervisning i mat og helse	40
4.1.1.	Undervisningskjøkkenet	40
4.1.2.	Den lokale læreplanen i mat og helse på den nyutdannedes skole	44
4.1.3.	Fagets økonomiske og faglige prioritering på den nyutdannedes skole	46
4.1.4.	Mentorordningen på den nyutdannedes skole	47
4.2.	Det kollegiale fellesskapet.....	48
4.2.1.	Samarbeidet med kollegene.....	48
4.2.2.	Fordelingen av arbeid mellom de ulike lærerne i mat og helse.....	50
4.2.3.	Grad av autonomi og mulighet til å gjøre endringer.....	54
4.3.	Den nyutdannedes opplevelse av undervisning i mat og helse.....	55
4.3.1.	Strukturen i undervisningen	55
4.3.2.	Elevenes deltakelse i mat og helse	56
4.3.3.	Elevenes læringsutbytte og vurderingen av elevenes arbeid	58
5.	Drøfting	60
5.1.	Det lokale læreplanarbeidets betydning	60
5.2.	Undervisningskjøkkenets betydning	63
5.3.	Tidkrevende og utfordrende ansvarsoppgaver	65
5.4.	Betydningen av samarbeid med kolleger.....	67
5.5.	Fokus på kunnskap og ferdigheter, og trivsel i mat og helse	69
5.6.	Utfordrende vurdering av elevenes arbeid.....	72
5.7.	Elevenes forutsetninger og struktur i leksjonen	73
5.8.	Lav prioritering av faget på skolene.....	74

5.9. Mentorordning på de nyutdannedes skoler.....	75
5.10. Drøfting av studiens forskningsmetode.....	77
5.11. Implikasjoner.....	77
6. Avslutning.....	79
Kilder.....	80
Vedlegg 1 - Intervjuguider.....	88
Vedlegg 2 – Observasjonsskjema.....	91
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til informanter og rektorer.....	92
Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD.....	93

Figurer og tabeller

Figur 1: Oversikt over skolekultur (Overland (2009) i Arneberg & Overland, 2013).	7
Figur 2: Utbytte av et godt samarbeid (Basert på Hargreaves, 1996)	9
Figur 3: Komponenter for vellykket lokalt læreplanarbeid (Basert på Fixen et al., 2005).....	17
Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978).	19
Figur 5: Den lokale læreplanen i mat og helse på informantenes skole.	45
Figur 6: Oversikt over arbeidsoppgaver i mat- og helsefaget på de nyutdannedes skoler.	50
Tabell i: Oversikt over hovedområdene i mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006c).	14
Tabell ii: Kompetansemålene til de ulike hovedområdene i mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006c).....	20
Tabell iii: Underkategori utarbeidet på bakgrunn av kondensering av koder (et utsnitt).	35
Tabell iv: Oversikt over undervisningskjøkkenet på skole A, B og C.	41
Tabell v: Oversikt over antall lærere i mat og helse, samt deres utdanning i faget.....	48
Tabell vi: De nyutdannedes opplevelse av samarbeidet med kollegaene. Fra intervjuer med informantene.....	50
Tabell vii: De nyutdannede lærernes arbeidsoppgaver og opplevelsen av å ha oppgavene.	53

1. Innledning

De siste 20 årene har det vokst frem en økt interesse for nyutdannede læreres opplevelser den første tiden i yrket. Tall fra USA viser at 25 prosent av de nyutdannede lærerne forlater yrket før det har gått tre år, og 40 prosent forlater yrket før det har gått fem år (Chang (2009) i Skaalvik & Skaalvik, 2011) I Norge har kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) kartlagt at en av tre offentlig ansatte lærere faller fra yrket etter de fem første årene (Elstad, 2013). Studier viser at overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse kan være hard for mange nyutdannede lærere. Den første tiden beskrives gjerne som en sjokkartet opplevelse med stor arbeidsmengde og for liten tid til å utføre arbeidet på (Findlay, 2006; Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). I tillegg skal de nye lærerne bli kjent med skolens kultur, og etablere en god relasjon og samarbeid med sine kolleger, noe som ikke alltid er like problemfritt (Findlay, 2006; Jones, 2005). Det har vært vanlig å forvente at den nyutdannede skal klare seg på lik linje med sin erfarne kollega allerede fra starten, med samme plikter og ansvar (Elstad, 2013; Smith, 2010), noe som motstrider det faktum at nyutdannede enda ikke er profesjonelle lærere, men skal starte sin profesjonelle utvikling (Bergsvik, Grimsæth, & Nordvik, 2005).

Når nyutdannede mat- og helselærere trer inn i yrket får de ansvar for elevenes opplæring i skolefaget mat og helse og må derfor drive lokalt læreplanarbeid. Kunnskapsløftet med den generelle delen og læreplanen i faget representerer det overordnende målet med mat og helse, og det lærerne må forholde seg til når de skal planlegge elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet., 2006). Den generelle delen har ifølge Ulvik og Sæverot (2013) et dannelsesfokus med det kunnskapsmessige, kulturelle og verdimesse grunnlaget for skolen. I læreplanen for mat og helse står helsedimensjonen sterkt hvor målet er at elevene skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer bedre kostvaner og bedre helse (Holthe, 2009; Müller & Harman, 2008). De nyutdannede mat- og helselærerne skal altså legge til rette for en opplæring med både læring og danning. De skal også ta hensyn til elevforutsetninger, økonomiske rammefaktorer, tilrettelegging og planlegging av læringsaktiviteter på kjøkkenet og vurdering av elevenes måloppnåelse i faget. De nyutdannede mat- og helselæreren må også bli kjent med undervisningskjøkkenet og rutiner for bestilling av matvarer.

Selv har jeg en lærerutdanning med fagfordypning i mat og helse som bakgrunn for dette masterstudiet. Dette innebærer at jeg om ikke lenge vil starte min egen yrkeskarriere som lærer i mat og helse, noe som har ført til en personlig interesse rundt hva dette vil innebære.

Hvordan vil det oppleves å arbeide som mat og helselærer som nyutdannet? Kommer jeg til å oppleve den første tiden slik forskningen beskriver den, som et sjokk? Og kommer jeg til å bli en av de 33 prosentene av norske lærere som faller fra yrket i løpet av de fem første årene, slik statistikken til KS viser?

Gjennom litteratursøk har jeg ikke klart å finne studier som er rettet spesifikt mot nyutdannede lærere med fagfordypning i mat og helse. Dataen fra denne studien er derfor med på å belyse et tema som ikke har blitt viet særlig stor oppmerksomhet. Jeg har ønsket å få en forståelse av nyutdannede mat- og helselæreres opplevelser, og hvordan faktorer innenfor skolen er med på å påvirke disse opplevelsene.

Oppgaven er videre delt opp i ulike kapitler. I kapittel 2 blir det lagt frem relevant teori og forskning som har til hensikt å belyse tema for oppgaven, altså nyutdannede lærere, formålet med skolefaget mat og helse, og lokalt læreplanarbeid. Studiens forskningsspørsmål og problemstilling vil nevnes i slutten av dette kapittelet. I kapittel 3 blir studiens forskningsmetode lagt frem, og i kapittel 4 presenteres resultatene fra datainnsamlingen. Drøfting av resultatene i lys av forskning og teori, diskusjon rundt forskningsmetodens styrker og svakheter og implikasjoner legges frem i kapittel 5, før oppgavens avslutning kommer i kapittel 6.

2. Teoretisk rammeverk

For å kunne forstå en nyutdannet mat- og helselærers opplevelser den første tiden i yrket vil jeg trekke frem relevant teori og forskning. Kapittelet er delt inn i tre deler hvor den første delen dreier seg om nyutdannede lærere, den andre handler om formålet med skolefaget mat og helse, og den tredje omhandler lokalt læreplanarbeid.

I den første delen vil jeg starte med å løfte frem hva som kan være karakteristisk ved nyutdannede læreres opplevelse av den første tiden. Så kobles den nyutdannede til profesjonaliseringsprosessen, og hvordan denne utviklingen kan påvirkes av faktorer som spiller inn når en ny lærer trer inn i yrket. Faktorene som blir løftet frem i denne forbindelse er skolekultur og samarbeid med kolleger. Deretter vil veiledning av nyutdannede lærere bli løftet frem sammen med den eventuelle effekten mentoring kan ha på deres opplevelser den første tiden.

I den andre delen av teorikapittelet vil formålet med faget løftes frem. Her kobles mat og helse opp mot historiske og samfunnsmessige faktorer for å få en bredere forståelse av fagets formål. Videre vil jeg skildre hva det innebærer å drive lokalt læreplanarbeid som mat- og helselærer. Dette blir koblet til iverksettelsesstrategier og den didaktiske relasjonsmodellen. I forbindelse med formålet og det lokale læreplanarbeidet har jeg tatt utgangspunkt i Kunnskapsløftet med den generelle delen, og læreplanen i mat og helse.

Kunnskapsløftet representerer det overordnede målet med faget, og det lærerne må forholde seg til faglig når de skal planlegge elevenes opplæring. Den generelle delen av Læreplanverket inneholder det kunnskapsmessige, kulturelle og verdimesige grunnlaget for skolen (Holthe, 2009). I følge Ulvik og Sæverot (2013) er det danning som er fokus i denne delen. Den er delt inn i ulike kapitler: det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljømessige mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Tanken er at dersom eleven er de ulike mennesketypene, blir de et integrert menneske (Øvrebø, 2008). I læreplanen i mat og helse står helsedimensjonen sterkt (Müller & Harman, 2008). Det helsefremmende perspektivet er sentralt hvor målet med faget er at elevene skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer bedre kostvaner og bedre helse. Matkultur og identitet blir fremhevet sammen med et kritisk og ansvarlig forbruk som tar hensyn til både mennesker og miljø (Holthe, 2009). Læreplanen i mat og helse inneholder en formålsdel, hovedområder i faget, timetall, kompetansemål etter 4., 7., og 10. klasse og sluttvurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

2.1. Den nyutdannede læreren

Forskning viser at overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse kan være hard for mange nyutdannede lærere. De opplever et skille mellom deres egne forventninger og idéer om lærerrollen, og hva som forventes av dem som lærer i klasserommet og i resten av skolekonteksten (Findlay, 2006). Dermed kan de oppleve møtet med yrkesfeltet som et «sjokk», og som kaotisk (Caspersen & Raaen, 2010; Damsgaard & Heggen, 2010; Findlay, 2006; Ulvik, 2010; Ulvik & Smith, 2010).

Ulike studier av nyutdannede lærere viser at tidsaspektet har en stor innvirkning på den første tiden i yrket. Særlig har opplevelsen av stress ved at tiden ikke strekker til en negativ påvirkning da de føler at arbeidet de gjør ikke når opp til den forventede standarden (Findlay, 2006; Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Studier fra ulike kulturer viser også at læreryrket har et høyt stressnivå sammenliknet med andre yrker (Stoeber & Rennert, 2008). I forbindelse med det norske skolesystemet mener Arneberg og Overland (2013) at det økende kravet om rapportering i skolen legger beslag på mye tid som går på bekostning av andre viktige oppgaver. De mener videre at dersom lærere får for lite tid til å utføre et godt arbeid, vil det kunne føre til en deprofesjonalisering av yrket. Hargreaves (1996) påpeker at tidsaspektet er et av de mest grunnleggende og konstituerende trekkene ved læreryrket. Han mener videre at mangel på tid gjør det vanskelig å planlegge grundig, engasjere seg i undervisningsarbeid, ha samtaler med kolleger og tenke over egne mål og egen utvikling. Lærere som ikke føler at tiden strekker til føler ofte en gjennomgripende og dypt problematisk frustrasjon og skyldfølelse (Hargreaves, 1996). Hargreaves (1996) mener også at skyldfølelsen kan være en positiv stimuli dersom det motiverer lærerne til å forbedre seg selv og sin undervisningspraksis. Dersom læreren ikke føler at en forbedring er mulig derimot, kan skyldfølelsen føre til demotivering og lammelse. Kronisk stress kan gi negativ innvirkning på lærernes motivasjon og trivsel i yrket, noe forskning på nyutdannede lærere i Norge viser til (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Et studie av 1066 lærere som forlot yrket i England viste at den mest avgjørende årsaken var en alt for stor arbeidsmengde (Smithers & Robinson (2003) i Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dersom man klarer å utvikle seg som lærer, til tross for negativ påvirkning og stress over lengre tid, kalles dette resiliens (Sletteland & Donovan, 2012). Både en ny læreres tanker, følelser, sosiale miljø og støtte fra omgivelsene, kan være resiliens. På den ene siden kan man si at resiliens er en ressurs som ligger naturlig i læreren, men dersom man arbeider i et godt sosialt miljø og opplever støtte fra omgivelsene, vil dette også styrke

resiliensen (Borge, 2007). Resiliens handler om både det å lykkes med å tilpasse seg en ny situasjon og ha styrke til å stå imot en negativ påkjenning (Sletteland & Donovan, 2012).

Det har vært vanlig å forvente at den nyutdannede skal klare seg på lik linje med sin erfarne kollega allerede fra starten, med samme plikter og ansvar (Elstad, 2013; Smith, 2010). De blir møtt med en rekke forventninger som skal innfris ovenfor elevene, foreldre, kolleger, skolens ledelse og myndighetene. I tillegg har de nyutdannede lærerne egne forventninger og ønsker om hvordan de vil være som lærer. Når man begynner i yrket vil man starte utviklingen av en yrkesidentitet, yrkesspråk og profesjonalisering (Bergsvik et al., 2005; Hoel, 2005). Det har vist seg at det er i den første tiden de nyutdannede lærerne påvirkes i høyest grad når det gjelder denne utviklingen, og om de velger å fortsette i yrket (Jordell, 1986; Flores, 2002; Smethem & Adey, 2005; Tickle, 2000 i Grimsæth, Nordvik, & Bergsvik, 2008). I følge Elstad (2013) kan nyutdannede lærere trenge flere års erfaring før de behersker den kompetansen som kreves for å fremstå som en god lærer. I følge Skagen og Smith (2010) finnes det god dokumentasjon på at nyutdannede lærere er mindre sensitive overfor arbeidsoppgaver enn dyktige og erfarne lærere. Berliner (1992) mener at de erfarne lærerne er mer bevisst på å få innsikt i elevenes forutsetninger, evner og bakgrunn, og de endrer undervisningen sin ut i fra denne kunnskapen. Samtidig er de nyutdannede lærerne mindre dyktig enn de erfarne til å planlegge undervisningen på bakgrunn av elevenes tilbakemeldinger.

I hvilken grad de nye lærerne trives i jobben har en stor innvirkning på om de velger å fortsette som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I studier som har blitt gjort av nyutdannede lærere er det flere faktorer enn stress gjennom stor arbeidsmengde som er avgjørende for hvor fornøyde de er i jobbsituasjonen, og i hvilken grad de opplever en vekst i deres profesjonelle utvikling. Disse faktorene er knyttet til skolens kontekst, som i denne sammenheng vil være skolekulturen og samarbeid med kolleger (Engvik, 2014; Findlay, 2006; Grimsæth et al., 2008; Jones, 2002; Jones, 2005; Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Ulvik & Smith, 2010). Før disse faktorene belyses i oppgaven vil jeg løfte frem hva profesjonell utvikling innebærer.

2.1.1. Profesjonell utvikling

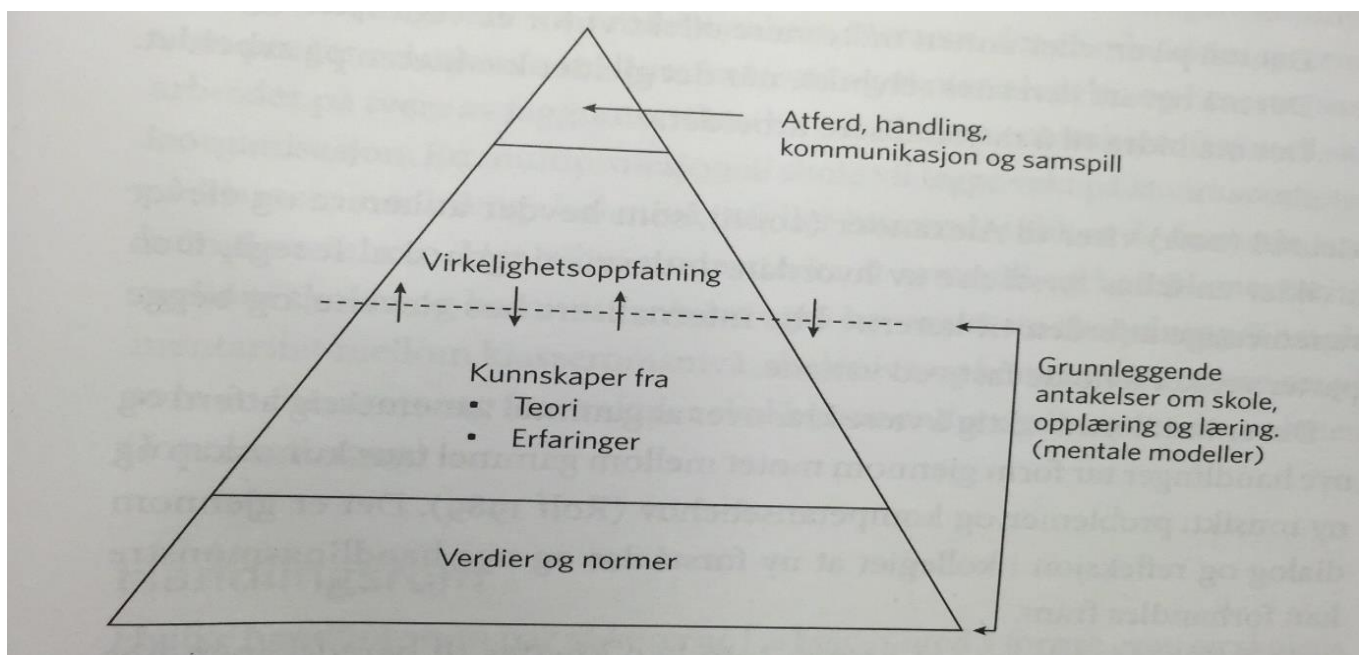
For å kunne kalle seg en profesjonell lærer mener Wille (2009) at man må: 1) ha en lærerutdannelse, 2) ha en særegen kompetanse innenfor det feltet man skal undervise, både faglig, didaktisk og pedagogisk, og 3) ha motivasjon til å utføre yrket og evne til å utvikle seg.

Dersom lærere tilfredsstill de tre punktene er det større sannsynlighet for at de er en god klasseleder, gir gode tilbakemeldinger til elevene, griper inn i konflikter mellom elever på en god måte, og er flink til å rettlede og forklare. I tillegg vil de være godt forberedt på skoledagen, noe som gjør de bedre i stand til å improvisere når det er behov for det (Wille, 2009). Når de nyutdannede lærerne begynner i yrket vil de starte deres profesjonelle utvikling (Bergsvik et al., 2005; Hoel, 2005). For å få en optimal profesjonell utvikling mener Rønnestad (2008) at de nyutdannede må ha en åpen holdning til teori, faglig nysgjerrighet og respekt for arbeidets kompleksitet og utfordringer. Med en slik *reflekterende* holdning vil de nye lærerne lettere kunne møte utfordringene. Den reflekterende holdningen kan erstattes med en *ikke-reflekterende* måte å forsvare seg på når vanskeligheter og utfordringer i det profesjonelle arbeidet oppleves som for store (Rønnestad, 2008). Faktorer som kan bidra til utfordringer for de nyutdannede lærerne kan være blant annet vansker med å etablere et godt samarbeid med kolleger (Patrick, Elliot, Hulme, & McPhee, 2010), opplevelsen av at tiden ikke strekker til (Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011) og antall elever blir for stort i forhold til antall lærere (Rønnestad, 2008). Konsekvensene av en ikke-reflekterende håndtering av utfordringer kan være at den nyutdannede skylder på ytre forhold, for eksempel tilgjengelige ressurser eller dårlige arbeidsforhold, i stedet for å reflektere over indre (egne) forhold (Rønnestad, 2008). Under den profesjonelle utviklingen kan de nyutdannede oppleve vekst eller tilbakegang (Rønnestad, 2008). *Opplevelsen av vekst* vil innebære en progresjon i utviklingen som fører til styrking av ferdigheter, entusiasme rundt praksis og å kunne overkomme utfordringer. Faktorer som fremmer progresjon i utviklingen er blant annet opplevelse av kompetanse, få opplevde vanskeligheter i arbeidet og generell følelse av mestring. *Opplevelsen av tilbakegang* omfatter en regresjon i utviklingen hvor ferdigheter brytes ned, evnen til empati svekkes og tvilen rundt effektiviteten av arbeidet vokser. Faktorer som fremmer tilbakegangen er omfattende utfordringer og opplevelse av angst (Rønnestad, 2008). For at en nyutdannet lærer skal oppleve vekst i sin profesjonelle utvikling påpeker Rønnestad (2008) viktigheten av tilfredshet i arbeidssituasjonen, entusiasme for arbeidet, teoretisk bredde og støtte i arbeidsmiljøet.

2.1.2. Skolekulturen

Hargreaves (1996, s. 173) definerer innholdet i en skolekultur som «alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antakelser og måter og gjøre ting på som en

bestemt gruppe lærere, større eller mindre, er felles om.» Han mener videre at dette innholdet kan ses i lærernes meninger, ytringer og handlinger. Det er ikke bare hele skolen som institusjon som har en kultur. Man vil også ha ulike kulturen innenfor ulike fagområder, altså fagkulturer (Hargreaves, 1996). Mat- og helsefaget vil dermed ha en egen kultur på skolen. En skolekultur vil også bestå av karakteristiske relasjonsmønstre og samværsformer mellom medlemmene i kulturen, altså hvordan relasjonen mellom lærerne kommet til uttrykk. Det er disse relasjonene som i stor grad bestemmer innholdet i kulturen (Hargreaves, 1996).



Figur 1: Oversikt over skolekultur (Overland (2009) i Arneberg & Overland, 2013).

Mellom de nyutdannede lærerne og skolekulturen vil det eksistere et asymmetrisk maktforhold. Samtidig som de nye lærerne kan påvirke skolekulturen til en viss grad, vil skolekulturens påvirkning på dem være større, enten den er positiv eller negativ (Findlay, 2006).

Som nevnt vil de nyutdannede gå gjennom en profesjonell utvikling i skolekulturen når de trer inn i yrket. Hellesnes (1975) mener at profesjonell utvikling er en forutsetning for selvinnsikt og personlig identitet. Han deler utviklingen inn i to ulike prosesser som begge kan være en del av en nyutdannet læreres profesjonelle utvikling. Prosessene innebærer tilpasning på den ene siden, og danning på den andre siden. Tilpassende utvikling går ut på at de nye lærerne trer inn i skolens sosiale system ved at de tilpasser seg uten å stille kritiske og grunnleggende spørsmål ved institusjonen. På denne måten vil man også bli blind for forandring (Hellesnes,

1975). Dannende utvikling, ifølge Hellesnes, innebærer å ha tro på egen fornuft og til å stole på egne erfaringer og kunnskap. Med denne typen profesjonell utvikling åpner det opp for at den nyutdannede læreren kan tenke kritisk og reflektere rundt skolen som institusjon (Hellesnes, 1975). Det innebærer også at de opplever å være autonome ved at de får mulighet til å påvirke på bakgrunn av kunnskapen de besitter (Wille, 2009). Profesjonelle og autonome lærere er særlig viktig i dagens skole da lærerne må vurdere hvordan kompetansemålene skal vektlegges, og hvordan de skal nås gjennom konkretiserte lokale læringsmål (Holthe, 2009).

For at en ny lærer skal oppleve en dannende utvikling innebærer det også at skolen med sin skoleeier og lærere har en åpen tilnærming og innstilling til å kunne gjøre endringer i institusjonen. Det betyr også at skoleeier og lærere må støtte de nyutdannede når det gjelder verdien av deres kunnskap og erfaringer (Flores, (2002) i Bergsvik et al., 2005). Studier viser at nyutdannede som ikke opplever å få bidra med sine erfaringer og faglige kunnskap («make a difference»), kan oppleve mindre trivsel i yrket (Findlay, 2006).

I et samfunn som stadig endres må skolen endre seg i takt med samfunnet (Hanssen, Raaen, & Østrem, 2010). Nye lover, meldinger til stortinget, forskrifter og læreplaner blir utviklet på grunnlag av erfaringer og ny forskning, og skolene må innrette seg etter dette. Dersom skoleeier og lærere får en forståelse om at det er en behov for forandring, kan dette føre til et utviklingsarbeid og praksisendringer, som i neste omgang vil kunne påvirke deres vaner, verdier, normer, og grunnleggende antakelser om skole, opplæring og oppdragelse. Det vil også kunne føre til endring av skolens kultur (Arneberg & Overland, 2013).

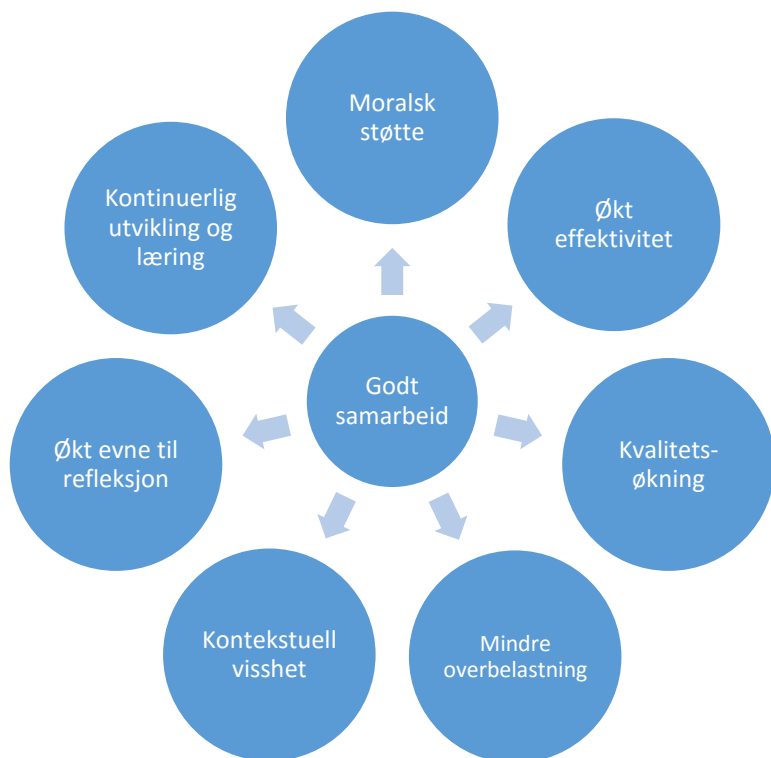
2.1.3. Samarbeid med kolleger

I følge Gjøsund og Huseby (2009) innebærer et samarbeid at to eller flere personer arbeider sammen i en gruppe. De mener videre at man i et samarbeid vil arbeide om ett eller flere felles mål, men dersom målene skal nås må gruppen ønske å oppnå noe sammen. Etter hvert vil det utvikles normer som gjelder i gruppen, og ulike roller vil fordeles blant gruppelemmene. Kolleger som samarbeider på arbeidsplassen vil ifølge Gjøsund og Huseby (2009) danne en formell gruppe. Kjentegnet ved en formell gruppe er at deltakerne i gruppen er valgt eller utpekt til å arbeide sammen, og de skal gjerne løse definert oppgaver som ofte er klart beskrevet.

Med dagens krav om tilpasset opplæring og tverrfaglig organisert undervisning i skolen, kreves det også at lærerne samarbeider med hverandre. Lærerne må derfor få mulighet til å

arbeide i team og fagseksjoner der hvor det er flere lærere som deler på undervisningen i faget. Imsen (2009) mener, i likhet med Hargreaves (1996), at dersom et samarbeidet skal lykkes må man ha gode kollegiale forhold på skolen. Forskning viser også at støtte fra kolleger, et godt kollegafelleskap og at man er integrert i skolekulturen er viktig for at de nyutdannede lærere skal få en positiv opplevelse av den første tiden (Engvik, 2014; Findlay, 2006; Grimsæth et al., 2008; Jones, 2002; Jones, 2005; Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Ulvik & Smith, 2010).

Hargreaves (1996) mener at samarbeid mellom kolleger er viktig i en endringsprosess. I dette tilfellet vil jeg knytte denne endringsprosessen til de nyutdannedes livssituasjon, som er overgangen fra studenttilværelsen til yrkestilværelsen, og da samtidig, fra å være en nybegynner til å bli en profesjonell lærer. I følge Hargreaves (1996) kan man gjennom et godt samarbeid kunne oppleve:



Figur 2: Utbytte av et godt samarbeid (Basert på Hargreaves, 1996)

Et godt samarbeid kan altså gi *Moralsk støtte* slik at man kan takle nederlag og frustrasjon man møter den første tiden. Det vil også kunne føre til *Økt effektivitet* ved at aktivitetene samordnes og ansvar fordeles slik at man utfyller hverandre og ikke gjør overflødig arbeid. En *kvalitetsøkning* vil kunne forekomme i undervisningen og dermed elevenes læring ved at man oppmuntrer hverandre til å våge mer, til større mangfold i undervisningen og til større følelse av å oppnå noe. Et godt samarbeid vil også kunne føre til *mindre overbelastning* ved at man deler på arbeidsoppgaver. Gjennom å etablerer en felles forståelse for hva man realistisk sett kan oppnå vil man kunne få en *kontekstuell visshet*. En kontekstuell visshet kan dermed føre til mindre av usikkerheten og den overdrevne skyldfølelsen som lærere kan oppleve dersom de ikke føler at det de gjør er bra nok. *Økt evne til refleksjon* over sin egen praksis kan man få ved at man får mulighet til tilbakemeldinger og sammenlikninger, og *læringsmuligheter og kontinuerlig utvikling* ved at man lærer av hverandre og oppmuntrer til å stadig utvikle seg (Hargreaves, 1996).

2.1.4. Veiledning av nyutdannede lærere

I følge Ulvik og Smith (2010) viser det seg at nyutdannede trenger støtte i form av en mentorordning. Forskning fremstilt av Pillen, Den Brok og Beijgaard (2013) viser også at selv om nyutdannede læreres yrkestilværelse er preget av negative opplevelser, er det ikke umulig å snu trenden. Dersom de nye lærerne får støtte fra en mentor, kan de få hjelp til å mestre yrket på en bedre måte, noe forskningen også viser (Blant annet i Findlay, 2006; Grimsæth et al., 2008; Jones, 2002; Martin & Rippon, 2005).

For at nyutdannede lærere skal lykkes i deres yrkesutøvelse er det viktig at det settes fokus på deres introduksjon til profesjonen. Norge er i begynnerfasen med å skape en kultur for dette. Fra og med høsten 2010 ble det bestemt, ifølge St. meld. Nr. 11: Læreren – rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009), at alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning gjennom det nasjonale tiltaket «Veiledning av nyutdannede lærere».

Ordningen for veiledning av nyutdannede lærere er en intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS. Ordningen er starten på en forståelse om at den nye læreren trenger støtte den første tiden, og at uten denne støtten er sjansen for at den nyutdannede vil endre karriere stor (Smith, 2010). I St. meld. Nr. 11 legges det frem tre krav som må være oppfylt i et godt program for introduksjon av nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 92). Kravene kommer fra en rapport utarbeidet av UNESCO:

- Veiledningen må fokusere på pedagogiske strategier som fremmer elevenes læring, ikke bare kortsiktig problemløsning
- Det må settes av tid for både mentor og deltaker til å planlegge og observere i hverandres timer
- Det bør være insentiver som bidrar til å rekruttere dyktige mentorer

Som nyutdannet lærer skal du altså få tilbudet om å ha regelmessige møter med en kvalifisert mentor. Det som er mindre klart derimot, er hva som skal være mentorens rolle. Begrepet mentor er vidt og omfatter ulike forståelser av hvordan man kan veilede den nye læreren. Smith (2010) presenterer en forståelse av mentorbegrepet som vil komme den nyutdannede til gode dersom mentoren er åpen, erfaren og kunnskapsrik. Denne forståelsen bygger på at mentoren skal dekke ulike roller; han skal være til hjelp når det gjelder faglige spørsmål; hjelpe den nyutdannede til å tolke skolens kultur og diskurs; ha en tillitsfull og åpen relasjon både profesjonelt og emosjonelt; motivere den nyutdannede; koble den nye til ulike verv eller prosjekter og etterutdanning; være til hjelp når det gjelder klasseledelse; hjelpe den nyutdannede til å sette realistiske mål og være en god rollemodell. Føinum (2016) skiller mellom mentorstøtten i form av «psykologisk-emosjonell mentorstøtte» og «faglig-profesjonell mentorstøtte». Den psykologisk-emosjonelle støtten retter seg mot den personlige og emosjonelle siden av de nyutdannedes profesjonelle utvikling. Dette innebærer å oppmuntre den nye læreren, eller forbedre eller bygge selvfølelse, selvsikkerhet og selvtilit (Føinum, 2016). Psykologisk støtte kan redusere stress og gi økt jobbtilfredshet, og er dermed viktig det første året (Richter et al., 2013). Den faglig-profesjonelle støtten dreier seg om å fremme utvikling av ferdigheter og kunnskap som trengs for å få til en vellykket undervisning (Føinum, 2016). I følge Richter et al. (2013) kan dette innebære råd om klasseledelse, hjelp med å planlegge timer, hjelp til å vurdere elevenes arbeid, osv. I mentorveiledning er det viktig å ha et klart undervisningsutviklende fokus i tillegg til psykologisk-emosjonell støtte (Føinum, 2016). Hoel (2010) mener at fag og fagdidaktikk ikke har vært et tema i norsk veiledning, og at veiledningen av nyutdannede lærere har vært for generell. For å få faglig-profesjonell støtte bør mentoren ha formell kompetanse i faget den nyutdannede skal ha veiledning i, fordi det kan virke som at denne typen støtte begrenses hvis ikke (Føinum, 2016). I en undersøkelse av Smith og Ingersoll (2004) indikeres det at dersom veilederen har samme fagkompetanse som den nyutdannede, er sjansen for frafall fra yrket mindre for den nyutdannede.

For at en mentor skal kunne gi både psykologisk-emosjonell og faglig-profesjonell støtte krever det at det satses på utdanning av mentorer. Dette kommer også fram i forskrift for opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). For at veiledningsordningen skal være fruktbar, krever det at den nyutdannede har en mentor med god pedagogisk kompetanse, er rik på kunnskap og har god erfaring. Forskning viser at mentorordninger for nyutdannede lærere har en positiv effekt når det gjelder frafall fra yrket (Helms-Lorenz, Slof, & van de Grift, 2013; Smith & Ingersoll, 2004). I tillegg viser studier også at veiledere med veilederutdanning har større positiv innvirkning på nyutdannedes klasseromsledelse enn veileder uten veilederutdanning (Evertson & Smithey, 2000).

2.2. Formålet med skolefaget mat og helse

Når nyutdannede mat- og helselærere skal planlegge undervisningen bør de ha kunnskap om og forståelse av hva som er fagets formål. En slik kunnskap og forståelse kan man få ved å være bevisst fagets historiske utvikling og hvorfor formålet er slik det er i mat- og helsefaget i dagens skole.

Mat og helse har vært et skolefag i Norge fra 1890. Formålet med faget har utviklet seg gjennom årene ettersom sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske forhold endrer seg. Man ser også tydelig at faget endrer seg etter samfunnets helsemessige behovet (Müller & Harman, 2008). Den første utgaven av faget, huslig økonomi, tok for seg utfordringene rundt sammenhengen mellom hygiene, oppbevaring og tilberedning av mat og menneskers helse. Fagets formål var dermed at elevene skulle lære om rengjøring, vask og enkel matstell (Jensen, 2010). I tiden rundt andre verdenskrig var samfunnet preget av økonomisk nedgangstid og matmangel. Husstell, som ble innført i 1939 hadde derfor fokus på at elevene skulle lære å utnytte de tilgjengelige råvarene maksimalt (Holthe, 2009). Da heimkunnskap ble innført i 1959 ble faget utvidet til mer enn bare matstell. Et av målene med faget ble å lære hvordan man skulle få et kosthold med nok vitaminer og mineraler (Müller & Harman, 2008). Det ble også satt fokus på praktiske oppgaver rundt vedlikehold og stell av bolig og tekstiler, samt omsorg for barn og andre med omsorgsbehov (Müller & Harman, 2008). Rundt 1970 skiftet fokuset fra å få i seg nok næringsstoffer til konsekvensene av et overflodskosthold (Holthe, 2009). På denne tiden ble også timetallet redusert fra åtte til tre timer i uken i 7. klasse, samtidig som at faget ble valgfag i 8. og 9. klasse. I følge Müller og Harman (2008) kan man anta at den store redueringen av timetallet medførte at det var umulig å oppfylle

intensjonene i M87. I denne planen var faginnholdet: familie og omsorg, kost og ernæring, helse og hygiene, bolig og miljø, familieøkonomi, forbruk og husholdning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1986). Et lavt timetall i heimkunnskap fortsatte i L97 med 266 timer fordelt på 6. og 9. trinn, noe som medførte at det også her var vanskelig å oppfylle intensjonene (Müller & Harman, 2008) Heimkunnskap var faget med færrest timer i grunnskolen. Faginnholdet i L97 var inndelt i hovedområdene mat og måltider, hjemmets gjøremål, barn og familie, og nærmiljøet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1996).

Når Kunnskapsløftet ble innført i 2006 fikk faget det nye navnet mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006c). I denne versjonen ble emner som omsorg, familie og barn, bolig og miljø fjernet (Müller & Harman, 2008). Faget er obligatorisk på barneskolen og ungdomsskolen. Timetall er oppgitt i enheter på 60 minutter, hvor elevene på barnetrinnet (1.-7. trinn) skal ha 114 timer, mens elevene på ungdomstrinnet skal ha 83 timer. Dette tilsvarer totalt 197 timer i løpet av grunnskoleopplæringen. Mat og helse er fortsatt det faget som har minst timer totalt (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Etter en undersøkelse gjennomført på to norske barneskoler i 2013 kunne det se ut som at rektorene og lærerne var langt mindre ansvarliggjort når det gjaldt elevenes forskriftbestemte timetall i de praktisk-estetiske fagene (Holthe, Hallås, Styve, & Vindenes, 2013).

Formålet med mat og helse er at det skal bidra med kunnskap om mat og måltid som fremmer gode matvaner hos elevene slik at man på sikt kan redusere ulikheter i befolkningens helse (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det helsefremmende perspektivet er sentralt hvor målet med faget er at elevene skal få kunnskap, ferdigheter og holdninger som fremmer bedre kostvaner og bedre helse. Matkultur og identitet blir fremhevet sammen med et kritisk og ansvarlig forbruk som tar hensyn til både mennesket og miljø (Holthe, 2009).

Som en del av skolens generelle mål skal mat og helse skal være et allmenndannende fag som gir elevene evnen til å velge og reflektere kritisk rundt mat og måltid, slik at de får kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personlig. Faget skal også være en arena hvor elevene viser omsorg, vennskap og gjestfrihet gjennom å lage mat til andre. De skal få utvikle sin sosiale kompetanse gjennom samarbeid, og opplæringen i faget skal også tilpasses hver enkelt elev slik at alle kan oppleve en mestringsfølelse og bli motivert til å bruke kompetansen sin i dagliglivet (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

I læreplanen i mat og helse står helsedimensjonen fortsatt sterkt (Müller & Harman, 2008). Mat- og helsefaget er strukturert i tre hovedområder med tilhørende kompetansemål som

elevene skal mestre. De tre hovedområdene er *mat og livsstil*, *mat og forbruk* og *mat og kultur*. Tabell i gir en oversikt over hva elevene skal lære innenfor de ulike hovedområdene.

Tabell i: Oversikt over hovedområdene i mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

Mat og livsstil	Elevene skal utvikle ferdigheter og motivasjon til å velge en helsefremmende livsstil. De skal få kunnskap til å sette sammen ernæringsmessig trygg og god mat som bygger på kostholdsrådene fra helsemyndighetene, og reflektere rundt sammenhengen mellom mat, livsstil og helse er viktig. Det skal være fokus på variert mat som er innbydende og velsmakende.
Mat og forbruk	Elevene skal bli kjent med ulike matvarer, varemerking og produksjon. De skal få kunnskap og evner til å bli kritiske og ansvarlige forbrukere. Elevene skal kunne velge en livsstil som tar hensyn til mennesker og miljø gjennom utvikling av ferdigheter og motivasjon. De skal også utvikle entreprenørskap.
Mat og kultur	Elevene skal lære om måltidsskikker til hverdag, høytid og fest samt kunnskap om norsk tradisjonsmat og mat i ulike kulturer og religioner. Tilberedningen og presentasjonene av mat skal være knyttet til teknologi og design.

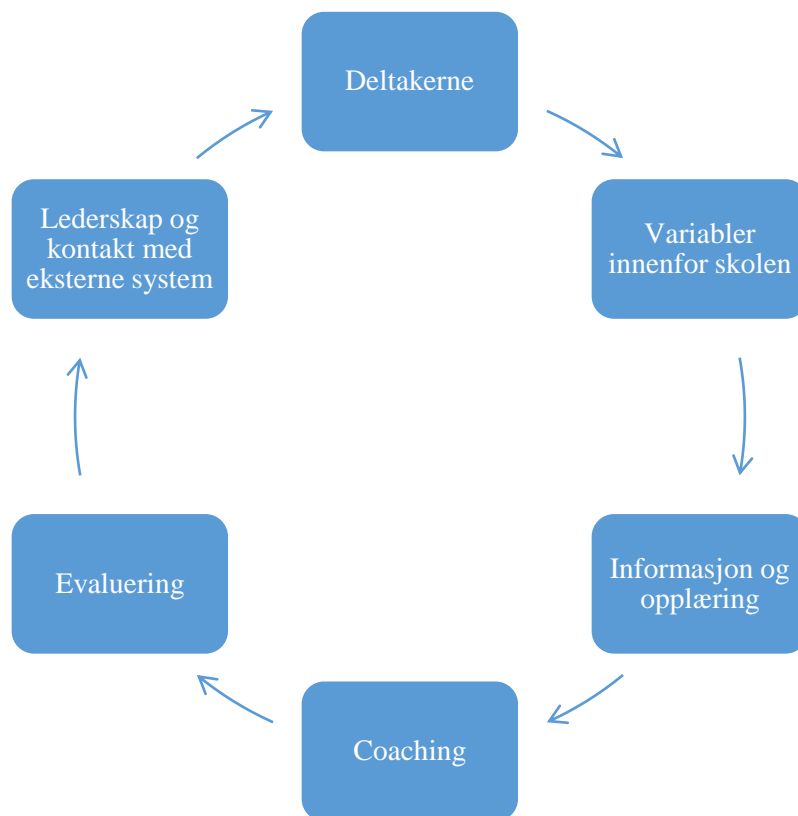
Hovedområdet *mat og livsstil* har et ernærings- og helsefokus. De siste årene har man sett en økning i antall overvektige både nasjonalt og internasjonalt. Dette er grunnet en endring i kostholdet og mindre fysisk aktivitet som har resultert i et høyere energiinntak sammen med et lavere energiuttak (Wilhelmsen & Holthe, 2011). Verdens helseorganisasjon utviklet derfor en global strategi for ernæring og fysisk aktivitet i 2004 (WHO, 2001). Norge forpliktet seg til å implementere den globale strategien. Når det gjelder kosthold gjenspeiles dette i diverse Meldinger til Stortinget og handlingsplaner for helse de siste årene. I skrivende stund er de nyeste Meld. St. 19, *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015), Meld. St. 20, *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) og *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen: Oppskrift for et sunnere kosthold* (Departementene, 2007-2011). I disse politiske dokumentene blir skolen fremhevet som en viktig arena for å fremme god helse hos barn og unge, og i mat- og helsefaget skjer en viktig del av dette arbeidet.

I hovedområdet *mat og forbruk* er det et fokus på et kritisk og ansvarlig forbruk. Ved hjelp av rettigheter, informasjon og verdier skal elevene bli aktive og ansvarlige i deres matforbruk (Jensen, 2007). Forbrukerens rettigheter innebærer at matvarene skal bli produsert og oppbevart forsvarlig slik at man ikke blir syk av å spise den (Jensen, 2009). I følge Jensen (2009) har man som forbruker også krav på informasjon om maten man kjøper. Denne informasjonen skal fortelle hvilke næringsmidler matvaren inneholder, som for eksempel innhold av proteiner, fett, vitaminer, sukker og e-stoffer. Her inngår også kunnskap om ulike varemerker som nøkkelhullmerket, grovhetsskalaen, svanemerket, fairtrade, osv. slik at elevene lettere kan velge det beste alternativet i forbindelse med miljø og bærekraft, rettferdig handel og sunt kosthold. Det verdimesse aspektet handler om å formidle kunnskap om miljø, fattigdom, arbeiderrettigheter, dyrevern og internasjonal solidaritet. Med verdier, rettigheter og informasjon om maten er målet at forbrukeren skal være i stand til å ta selvstendige og fornuftige matvalg på vegne av seg selv, samfunnet og resten av verden (Jensen, 2009). Dette nevnes også i den generelle delen av læreplanen i «det miljøbevisste mennesket» hvor det kommer fram at elevene skal ta riktige valg når det kommer til livsstil og helse, kunne handle med hensyn til etiske og politiske faktorer, ta økologiske valg og vise solidaritet med de mest fattige i verden (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Fokuset i hovedområdet *mat og kultur* er at elevene skal lære om norsk mat og måltid samtidig som de skal lære om mat og måltider fra andre kulturer. Kulturperspektivet kommer også frem i den generelle delen av læreplanen under «det meningssøkende menneske». Her er poenget at elevene skal vise toleranse ovenfor andre kulturer og skikker ved å lære om kristne og humanistiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I mat og helse kan man snakke om kultur og skikker i form av en matkultur. Elisabeth Fürst som først introduserte «matkultur» i akademiske kretser mener at matkulturen «omfatter et sett holdninger, vaner, kunnskaper og ferdigheter i forhold til mat» (Fürst i Amilien & Krogh, 2007, s. 19). Hun mener videre at «Matkultur kan defineres som bestemte vaner og forbruksmønstre i forhold til mat som har nedfelt seg gjennom generasjoner, slik at de utgjør en hel tradisjon som for øvrig ofte er forskjellig fra landsdel til landsdel, fra bygd til by» (Fürst i Amilien & Krogh, 2007, s. 19). I tillegg er dagens norske skole flerkulturell fordi den har elever som er innvandrere eller som har foreldre med innvandrerbakgrunn (Hauge, 2014). Dette vil også innebærer at man har elever med matkulturer fra ulike land. Ved å lære om og forstå ulike matkulturer kan elevene bli rustet med egenskaper som å vise toleranse og respektere hverandre på tvers av grupper og grenser (Øvrebø, 2008).

2.3. Lokalt læreplanarbeid

Samfunnsskape forandringer får konsekvenser for lærerarbeidet i skolen. Tidligere hadde læreren en ubestridt status i samfunnet (Hanssen et al., 2010). Samfunnets krav om kompetanse og ferdigheter ble tilfredsstilt dersom elevene behersket den kunnskapen som læreren formidlet. Det var heller ingen diskusjon rundt hvordan læreren gjennomførte undervisningen. I dagens pluralistiske skole er det større forventninger til hva hver enkelt lærer skal få til gjennom arbeidet sitt (Hanssen et al., 2010). De møter krav om mer demokrati i form av inkludering og medbestemmelse, og det forventes prosessorienterte arbeids- og vurderingsformer. Samtidig er det stadig mer tester, kontrollrutiner, rangering og offentliggjøring av resultater, noe som fører til en spenning (Hanssen et al., 2010). Da Kunnskapsløftet ble innført nasjonalt i 2006 ble alle skoler pliktet til å implementere læreplanen (Halvorsen, 2008a). En implementering er å sette en politikk eller intervensjon ut i praktisk handling (Fixen, Naoom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005). Man kan se på det lokale læreplanarbeidet innenfor et implementeringsperspektiv. Dette innebærer at skolene skal arbeide med mat- og helsefaget i henhold til angitt timetall for undervisning, innhold og mål i faget, og det som skal være felles føringer for hele skolens virksomhet, slik det kommer frem i læreplanen (Utdanningsdirektoratet., 2006). Iverksettingen av læreplanen innebærer en endring i skolens arbeid med faget. I følge Hølleland (2007) var endringene i mat og helse både strukturelle og innholdsmessige. De strukturelle faktorene var endring i for eksempel fagets navn, timetall og utdanningens struktur. De innholdsmessige endringene kan knyttes til blant annet innholdsendringer i læreplanen og mål (Hølleland, 2007). En studie gjennomført av Holthe et al. (2013) viser at de strukturelle faktorene var lettest for rektorer og lærere å implementere da disse var synlige og konkrete, mens de viste mindre bevissthet om vurderingskriterier, læringsaktiviteter, læringsmål og kompetansemål. Fixen et al. (2005) har listet opp ulike komponenter som kan bli iverksatt for at en implementering skal bli vellykket. Jeg kobler disse til det lokale læreplanarbeidet. Komponentene er likeverdige og avhengig av hverandre (Fixen et al., 2005).



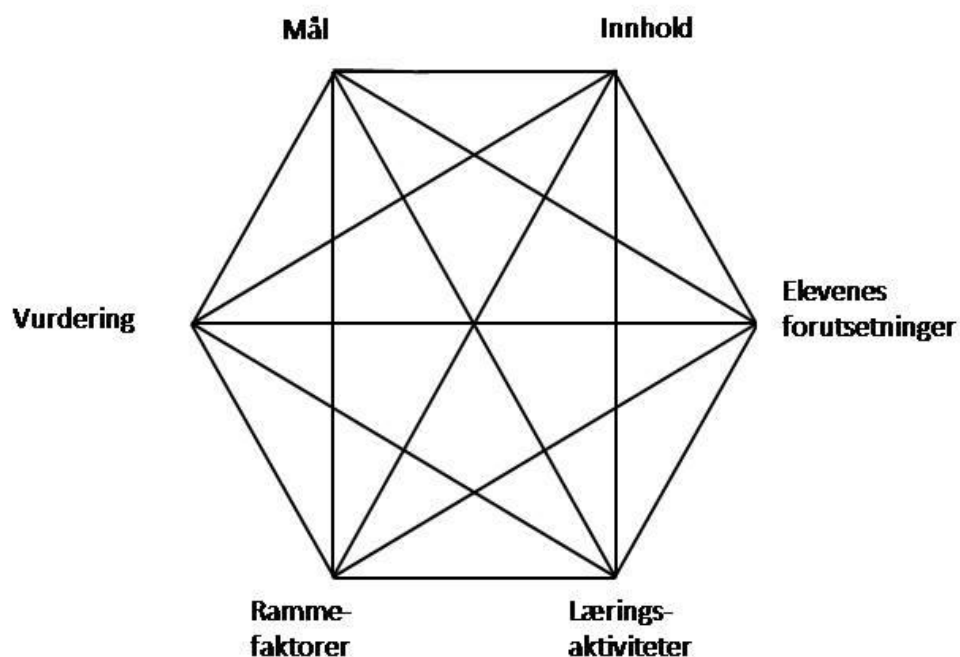
Figur 3: Komponenter for vellykket lokalt læreplanarbeid (Basert på Fixen et al., 2005).

Deltakerne handler om hvem som er kvalifisert til å arbeide med implementeringen (Fixen et al., 2005). I min studie gjelder dette hvilke lærere som er kvalifisert til å drive det lokale læreplanarbeidet i mat og helse. For at det lokale læreplanarbeidet skal bli vellykket må mat- og helselærerne ha god fagkunnskap, tenke fornuftig, kunne ta avgjørelser som tar hensyn til kolleger og som er etisk forsvarlige, være villig til å lære, ha slagkraft og god dømmekraft (Fixen et al., 2005). *Variabler innenfor skolen* dreier seg blant annet om den generelle holdningen til endring i organisasjonen. For at det lokale lærerarbeidet skal bli vellykket må lærerne ønske å gjøre en endring. De må adoptere læreplanen, altså velge å arbeide ut ifra den, og ikke avvise den (Holthe, 2011). For at mat- og helselærerne skal adoptere læreplanen må de føle at den er nyttig, at den er forenlig med eksisterende verdier og tidligere erfaringer, ikke er for kompleks, og at resultatene av intervensjonen er synlig for andre (Holthe, 2011). En annen *variabel* er økonomiske ressurser og gunstige rammefaktorer i organisasjonen, og om man får tildelt tilstrekkelig midler i forbindelse med iverksettingen. I følge Datnow (2002) viser funnene fra forskning på utdanningsreformer siden 1960-tallet at variabler innenfor den enkelte skole har stor betydning i forbindelse med arbeidet med reformen. At arbeidet ikke er for krevende i henhold til tidsbruk og kompetanse og om man har nok deltakere tilgjengelig er

også vesentlig (Fixen et al., 2005). For at mat- og helselærerne skal være rustet til å arbeide med læreplanen trenger de *informasjon og opplæring* (Fixen et al., 2005). Hva er bakgrunnen for endringene og hvorfor trenger man dem? I neste omgang dreier det seg om å få mulighet til å arbeide med læreplanen og få tilbakemeldinger i et trygt arbeidsmiljø. Tilbakemeldinger, eller *coaching*, skal gi veiledning, tilsyn og støtte til lærerne. I følge Fixen et al. (2005) er *coaching* nødvendig for å få en atferdsendring blant deltakerne. Etter hvert må man *evaluere* hvordan implementeringen blir gjennomført. Det innebærer en vurdering av effekten av *coachingen* og informasjonen/opplæringen som har blitt gitt, og hvorvidt disse har vært fruktbar når det gjelder arbeidet med læreplanen. Deltakernes generelle ytelse for å sikre gjennomføring over tid bør også vurderes (Fixen et al., 2005). Dersom det lokale læreplanarbeidet i henhold til læreplanen i mat og helse blir opprettholdt over tid sier man at den har blitt institusjonalisert (Holthe, 2011). *Lederskap og kontakt med eksterne system* handler om å ha en leder som kan benytte seg av informasjonen fra evalueringen for å kunne ta avgjørelser, støtte arbeidet og holde de ansatte organisert og fokusert på de ønskede resultatene. Lederen kan også ha kontakt med eksterne systemer for å sikre finansiering og organisatoriske og menneskelige ressurser som kreves for å støtte arbeidet til mat- og helselærerne (Fixen et al., 2005).

Mat- og helselærere skal lage konkrete læringsmål ved å ta utgangspunkt i kompetansemålene. Kompetansemålene gir ingen føringer for arbeidsmåter eller metoder, derfor blir det opp til hver skole og lærer å velge hvordan elevene skal nå kompetansemålene (Holthe, 2009). I tillegg er planen kort og lite detaljert, og overlater derfor læringsmålenes innholdet til den enkelte skole og lærer (Øvrebø, 2008).

Når skoleeier og lærerne skal tolke hvordan de fastsatte målene skal forstås og omsette dem i pedagogisk praksis, forutsetter det at ulike didaktiske kategorier vurderes (Holthe, 2009). Man bør ta hensyn til mål, faginnhold, læringsaktiviteter, elevforutsetninger, rammefaktorer og vurdering jf. Bjørndal and Lieberg (1978, s. 135) sin didaktiske relasjonsmodell. Som modellen viser er alle kategoriene gjensidig avhengig av hverandre, og det er ingen fasit på hva som kommer først og sist.



Figur 4: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978).

2.3.1. Mål og innhold

En viktig del av det lokale læreplanarbeidet går på å avkode kompetansemålene. Man må altså komme frem til kompetansemålenes sentrale faginnhold slik at man deretter kan finne fagstoffet som bidrar til å nå målet. Ingen av kompetansemålene kan utelates, men man står fritt til å velge omfanget av de ulike kompetansemålene (Holthe, 2009). I følge Imsen (2009) er det lærerens personlighet, holdninger og «praksisteori» som i stor grad bestemmer hvordan kompetansemålene blir vektlagt og tolket, noe som igjen påvirker hvordan undervisningen skal bli.

I følge Holthe (2009) er kompetanse å vise at man kan utføre noe, handle hensiktsmessig og tenke nytt og kreativt. Da min oppgave omhandler mat- og helselærere på ungdomstrinnet vil jeg her bare diskutere kompetansemålene for 10. trinn.

Tabell ii: Kompetansemålene til de ulike hovedområdene i mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

<p>Mat og livsstil</p>	<p>Eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planlegge og lage trygg og ernæringsmessig god mat, og forklare hvilke næringsstoff matvaren inneholder • Sammenligne måltider en selv lager med kostholdsrådene fra helsemyndighetene • Bruke digitale verktøy til å vurdere energi- og næringsinnhold i mat og drikke, og benytte resultatene under matlagingen • Informere andre om hvordan matvaner kan påvirke sykdommer og henger sammen med livsstil og kosthold • Vurdere kostholdsinformasjon og reklame i media
<p>Mat og forbruk</p>	<p>Eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vurdere og velge matvarer i et mangfoldig varemarked under planlegging av innkjøp • Drøfte hvordan ulike markedsføringsmetoder kan påvirke forbrukerens valg av matvarer • Utvikle, produsere, gi produktinformasjon og reklamere for et produkt • Vurdere og velge varer ut ifra etiske og bærekraftige kriterier
<p>Mat og kultur</p>	<p>Eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planlegge og gjennomføre måltid i forbindelse med høytider eller fest og ha en vertskapsrolle • Lage mat for ulike sosiale sammenhenger og drøfte hvordan mat er med på å skape identitet • Gi eksempler på hvordan kjøkkenredskaper, tilberedningsmetoder eller matvaner har endret seg over tid eller flyttet seg geografisk, og forklare hvordan det har hatt en innvirkning på menneskers liv • Skape og prøve ut nye retter fra ulike råvarer, matlagingsmetoder og matkulturer

Som nevnt i oppgavens innledning skal elevene få både kompetanse (Holthe, 2009), og inngå i en dannelsesprosess (Ulvik & Sæverot, 2013) i faget. Kompetanse inkluderer kunnskaper, ferdigheter og innsikt, mens danning knyttes til selvbestemmelse, demokratiforståelse, refleksjon og handling (Holthe, 2009). Danning kan ikke måles eller vurderes, men er noe man arbeider med konstant, mens kompetansemålene skal være vurderbare (Ulvik & Sæverot,

2013). Dette faktum innebærer at danning ikke kommer til uttrykk i kompetansemålene. Ulvik og Sæverot (2013) skriver også at læringsmålene som utformes i skolen ofte blir kunnskaps- og ferdighetssentrert, mens mål som fokuserer mer på danning ikke blir prioritert. En av grunnene til dette, mener de, er kravet om dokumentering av resultater. Elevenes oppnåelse av læringsmålene skal vurderes og dokumenteres, men det er vanskelig om ikke umulig å måle danning (Ulvik & Sæverot, 2013). Dette gjenspeiler seg også i kompetansemålenes formulering. Verbene som blir brukt er målbare, og er for eksempel å planlegge, lage, drøfte og beskrive. Verb som uttrykker mer et aktivitetsnivå enn en målbar kompetanse som for eksempel å få erfare, utvikle ferdigheter i, og ha positive holdninger til, blir ikke brukt (Holthe, 2009). Mat og helse er et fag hvor potensialet for danning er stort ettersom det er et praktisk fag hvor elevene må samarbeide med hverandre. Den sosiale faktoren er også vesentlig og verdifull under måltidet i leksjonen (Flornes, 2009). En annen grunn til at lærere gjerne bruker ferdighets- og kunnskapssentrerte læringsmål kan også være samfunnets fokus på kosthold som nevnt tidligere i oppgaven.

Under «det allmenndannede menneske» i den generelle delen står det at opplæringen skal bidra til at elevene skal utvikle helhetlig kompetanse i faget, og gi progresjon i opplæringen. For at elevene i mat og helse skal få en helhetlig kompetanse og progresjon i mat og helse må undervisningen planlegges deretter. Klafki (i Imsen, 2009) mener at man derfor må ta hensyn til ulike didaktiske spørsmål. Disse spørsmålene handler om i hvilken grad elevene føler at kunnskapen er betydningsfull og at de kan ta den med seg videre i livet, at de opplever en sammenheng eller helhet i det de lærer (Imsen, 2009). Dette innebærer at læreren kan knytte ulike kompetansemål sammen, og koble det elevene allerede har lært til nye mål som skal læres.

2.3.2. Elevforutsetninger

Elevforutsetninger utgjør i følge Imsen (2009) en viktig betingelse for undervisning og læring. Med elevforutsetninger menes både elevenes evne til læring, skolemotivasjon og kulturbakgrunn (Holthe, 2009). Tilpasset opplæring er noe alle elevene har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Det innebærer at læreren må legge til rette slik at alle elevene kan oppnå sitt potensial både faglig, sosialt og kulturelt. (Holthe, 2009). I dagens pluralistiske skole er det et større krav til lærer om å tilrettelegge undervisningen slik at den møter behovene til alle elever, uansett bakgrunn (Hanssen et al., 2010). I den generelle delen

av læreplanene er også tilpasset opplæring nevnt under «det arbeidende menneske». Her presiseres det at undervisningen skal tilrettelegges slik at læreren kan møte alle elever, og at den heterogene klassen skal ses på som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I Opplæringsloven § 9a-1 står det at alle elever har rett på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre står det i § 9a-3 at skolen systematisk og aktivt skal fremme et godt psykososialt miljø hvor den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet., 1998). Med psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen, i motsetning til det fysiske miljøet som for eksempel skolebygninger, uteareal osv. I hvilken grad elever føler trivsel på skolen har en innvirkning på graden av psykisk tretthet, konsentrasjon, forhold til mat, angst og motstandskraft mot sykdom (Helsedirektoratet., 2014). Elevundersøkelsen fra 2015/2016 viser en nedgang i mobbing og krenkelse siden 2007, men det er likevel noen elever som opplever dette på skolen (Wendelborg, 2016). Dermed har man fortsatt en jobb å gjøre for å fremme trivsel i skolen.

2.3.3. Rammefaktorer

Imsen (2009, s. 336) definerer rammefaktorer som «*forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter.*». Undervisningskjøkkenet er en rammefaktor for mat- og helselærere (Øvrebø, 2008).

I følge Zimring, Joseph, Nicoll, og Tsepas (2005) er ulike bygninger og rom bevisst utformet for å støtte ulike aktiviteter og til å skape eller forsterke et sett av kulturelle forutsetninger. Ved begynnelsen av en utforming kan det dermed sies at atferd påvirker miljø. Når enkeltpersoner og grupper bruker et rom på en daglig basis vil de påvirkes av rommets fysiske aspekter som tilgjengelig plass til de ulike aktivitetene, estetikk og symbolikk. Dermed kan man si at på kort sikt vil rommets utforming påvirke atferd (Zimring et al., 2005). I følge Green og Kreuter (2005) vil opplevde fysiske barrierer i rommet kunne begrense aktivitetene. Når Kunnskapsløftet ble innført i 2006 kom det en ny forskrift til opplæringen hvor det kom frem at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrift, herunder læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2006). For mat og helse innebærer dette blant annet at undervisningskjøkkenet skal være tilrettelagt slik at opplæringen kan gjennomføres på en tilfredsstillende måte i forhold til læreplanen i faget (Løvaas, 2009). Løvaas (2009) mener

også at mat- og helselærere har et ansvar når det gjelder å planlegge undervisningen og legge til rette for elevaktiviteter som kan gjennomføres innenfor de rammene man har.

Skolekjøkkenets oppbygning har så lenge mat- og helsefag har eksistert blitt bestemt med utgangspunkt i pedagogiske teorier (Løvaas, 2009). Med familien og hjemme som utgangspunkt for barns læring og utvikling, samt hvordan oppnåelse av kunnskap og kultivering kunne forekomme gjennom samhandling, ble familiemodellen innført på 1920-30 årene (Løvaas, 2009). Familiemodellen er altså utformet på bakgrunn av en sosiokulturell forståelse hvor elevene skal lære gjennom samarbeid (Säljö, 2013). I dagens skole er det denne filosofien som dominerer i mat- og helseundervisningen (Holthe, 2009). I følge Løvaas (2009) blir modellen gjerne kombinert med en demonstrasjonsmodell hvor læreren foreviser. Et undervisningskjøkken med utgangspunkt i en familiemodell er strukturert slik at elevene arbeider i grupper hvor hver av gruppene har en egen arbeidsstasjon.

Dersom kompetansemålene skal oppnås, må undervisningskjøkkenet inneholde tilstrekkelig utstyr til de praktiske aktivitetene (Øvrebø, 2008). Hvor mye penger som blir disponert til læremidler og råvarer påvirker også opplæringen i faget (Holthe, 2009). I følge Müller og Harman (2008) blir mat og helse til dels sett på som mindre viktig og har lavere status enn flere av de andre skolefaget, og hevder at dette igjen har en innvirkning når det gjelder fordeling av økonomiske ressurser, rom, utstyr og undervisningsmateriell.

Funnene fra en undersøkelse som ble gjort på to norske skoler viste at lærerne og rektorene opplevde de økonomiske ressursene på skolen som begrenset. Det kunne se ut som at skolene hadde en svært bevisst og streng prioritering når det gjaldt kjøp av utstyr i de praktisk-estetiske fagene. Begrenset utstyr førte derimot ikke til at lærerne opplevde begrensninger knyttet til undervisningen av fagene (Holthe et al., 2013). Funn fra den samme undersøkelsen viste også at det å ikke ha et eget rom for leksjoner i praktisk-estetiske fag var en hindring for opplæringen.

En forutsetning for å kunne gjennomføre en leksjon med matlaging på undervisningskjøkkenet er at man har nok tid til rådighet (Müller & Harman, 2008). Minstetimetallet for mat og helse er fastsatt nasjonalt, men det er opp til skoleeier å bestemme hvordan timene skal fordeles. Størrelsen på klassen i forhold til plass på undervisningskjøkkenet kan også påvirke opplæringen. Et tradisjonelt undervisningskjøkken med oppbygning i en «familiemodell» er vanligvis beregnet til rundt 15 elever (Holthe, 2009).

Dersom elevgruppen er større enn det som er beregnet vil dette kunne ha en negativ innvirkning på undervisningen.

Som mat- og helselærer står man ovenfor noen praktiske oppgaver utenfor klasserommet som også er en del av rammen rundt arbeidet med undervisningen. Det skal bestilles matvarer, matvarene som blir levert til skolen skal settes på plass og man skal holde orden på undervisningskjøkkenet. Dersom man ikke har kjøpt inn tilstrekkelig matvarer eller matvarene ikke blir levert til skolen i tide, kan det tenke seg at det vil være utfordrende å gjennomføre den undervisningen som var planlagt.

2.3.4. Læringsaktiviteter

Lærerne har metodefrihet, noe som forutsetter at man bruker profesjonell dømmekraft og pedagogisk kunnskap til å velge arbeidsmetoder som fremmer gode resultater. Dette skal innebærer at elevene arbeider systematisk mot læringsmålene for å nå kompetansemålene (Holthe, 2009). Mat og helse skal være et praktisk fag der teori og praksis utfyller hverandre.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet har alltid stått sterkt i mat og helse, med fokus på læring gjennom erfaring (Kristiansen & Kristiansen, 1997). Ved læring gjennom erfaring blir kunnskap konstruert gjennom praktisk aktivitet hvor mennesker samarbeider innenfor det kulturelle fellesskapet (Dysthe, 2003). Verdien av praktisk arbeid blir også nevnt i den generelle delen av læreplanen under «det arbeidende menneske» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Teorien baserer seg på at kunnskap kan forandres og at elevene lærer når de deltar i læringssituasjoner og når de samarbeider (Lillejord, 2013). Det er når elevene selv oppdager at de har et behov for å utvikle sin kunnskap, ferdigheter og holdninger at de lærer best (Øvrebø, 2008). Teorien omhandler også situert læring (Müller & Harman, 2008) som kan innebære at læreren for eksempel demonstrerer og viser matlagingsteknikker, hvilke råvarer og utstyr som er best å bruke og hvordan man behandler mat og kjøkken med tanke på hygiene. I prinsippet om å lære gjennom arbeid vil også viktigheten av å arbeide sammen med andre i et godt sosialt miljø komme frem (Øvrebø, 2008). Samarbeid blir også nevnt under «det samarbeidende mennesket» i den generelle delen av læreplanen. Kapittelet handler blant annet om at elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse, og utvikle personlige egenskaper som gir dem kompetanse til å handle til samfunnets beste (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Mat og helse er et praktisk fag hvor elevene samarbeider med hverandre på undervisningskjøkkenet, noe som gjør at faget i seg selv legger godt til rette for utvikling av

elevenes sosiale kompetanse. Holthe (2009) har beskrevet hvordan en tradisjonell mat- og helseundervisning kan forløpe i form av familiemodellen: elevene blir delt inn i grupper (familier) på tre-fire elever som skal lage mat sammen. Læreren gir en introduksjon til lærestoffet som er knyttet til maten som skal lages før eller etter det praktiske arbeidet. Læreren demonstrerer matlagingsmetoder og går gjennom oppskrifter før elevene starter med det praktiske arbeid som styres gjennom at elevene blir delt inn i enere, toere, treere og firere (Holthe, 2009). I «det skapende menneske» er hovedbudskapet at elevene skal utvikle skapende evner og vilje. De skal også utvikle positive holdninger til sin egen evne til å skape noe. Her er det viktig å la elevene få et positivt forhold til å prøve og feile under matlagingen (Øvrebø, 2008). Øvrebø (2008) skriver at en av de største utfordringene i mat og helse er å ta vare på det skapende, eksperimentere og utvikle kritisk skjønn ved at elevene skal undersøke, utforske, eksperimentere, finne svar og vurdere. Hun skriver videre at undervisningen i mat og helse er sterkt preget av formidling fra lærer til elev. Konsekvensen av dette kan være at elevene blir mindre aktive i et fag som i utgangspunktet er praktisk.

2.3.5. Vurdering

I § 3-1 i forskrift til opplæringsloven står det at alle elever i grunnskolen har rett til å få vurdering. Denne retten innebærer vurdering både i undervisning, som sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Videre står det at elevene skal vite hva som er målene for undervisningen og hva som blir vektlagt i vurderingen av kompetanse og orden og atferd (Kunnskapsdepartementet, 2006). Undervisningsvurderingen av elevene skal gis fortløpende, både skriftlig og muntlig, og skal brukes som et redskap for læring (Forskrift til opplæringslova, 2006:§ 3-11). I følge Jensen (2011) viser forskning at elevmedvirkning i vurderingsarbeid øker læringsutbyttet. Dersom elevene får arbeide kritisk og reflekterende rundt kompetansemålene, årsplanen og læringsmålene i mat og helse kan de få innsikt i hvilke valgmuligheter og krav læreplanen i mat og helse åpner for. På denne måten kan elevene få en innsikt i deres faglige utvikling, samtidig som de kan utvikle en realistisk selvoppfatning (Jensen, 2011).

Elevene skal ha en standpunkt karakter i mat- og helsefaget etter 10. trinn, eller på det trinnet faget blir avsluttet. Det er ingen eksamen i faget noe som medfører at det er ingen offentlig vurdering. I følge Müller og Harman (2008) mister lærerne dermed tilbakemeldinger på egen vurdering som kunne vært verdifull. Mat- og helselærerne står alene om vurderingen, noe som

fører til at det kreves mye av deres faglige og didaktiske kompetanse (Müller & Harman, 2008). I mat og helse har man et betydelig innslag av praktisk arbeid, og det er derfor naturlig at det legges størst vekt på det praktiske arbeidet når man skal vurdere. Matlagingsprosessen og maten som blir laget er som oftest forbigående, og et er derfor viktig at læreren dokumentere underveis i leksjonen. For å kunne sette en mest mulig korrekt karakter må man ha tilstrekkelig dokumentasjon (Halvorsen, 2008b). Dette kan være utfordrende i mat og helse da maten blir ryddet vekk eller spist opp. Det kan også være utfordrende å få med seg det som skjer under matlagingsprosessen (Müller & Harman, 2008). I følge Müller og Harman (2008, s. 297) finnes det seks ulike dokumentasjonsformer i mat og helse:

1. Systematisk observasjon av praktisk prøve/arbeid
2. Mappeinnlevering med elevenes skriftlig arbeid, fotografier og oppgaver
3. Elevlogg fra praktisk arbeid både fra hjemmearbeid og på skolen
4. Skriftlig elevarbeid
5. Prøver både skriftlig, muntlig og praktisk
6. Elevproduktet (maten som blir laget)

Som skrevet tidligere i oppgaven er det ingen føringer i fagplanen for hvordan lærerne skal vektlegge de ulike kompetansemålene (Holthe, 2009). Dermed er det heller ingen føringer for hvordan de skal vektlegge graden av måloppnåelse. I en undersøkelse av lærere i mat og helse ble det rapportert at lærerne synes vurderingen av elevene er utfordrende (Holthe & Wergedahl, 2013). Vurdering blir også nevnt av Elstad (2013) som en av arbeidsoppgavene som det kan ta flere år før de nyutdannede behersker.

I følge Jensen (2010) er myndighetene bekymret for hvordan vurdering praktiseres i mat og helse. Dette begrunnes med et høyt gjennomsnittlig karakternivå på 4,5 (Utdanningsdirektoratet, 2015) samtidig som at urovekkende mange som klager på standpunkt karakteren får medhold (Jensen, 2010). Årsaken til medholdet er, ifølge Jensen (2010) at faglærernes begrunnelse for karakteren i for liten grad er relatert til bredden i målene for faget, er for generell og gir ikke en konkret nok beskrivelse av elevens kompetanse. Det viser seg også at opplæringen i mat og helse i for liten grad bygger på alle kompetansemålene i læreplanen og formålet med opplæringen (Amundsen (2008) i Jensen, 2010). En undersøkelse av 28 norske lærere indikerer at lav kompetanse i de praktisk-estetiske fagene kombinert med utfordrende rammefaktorer kan resultere i kompromisser og en ubalansert vektlegging av de ulike delene i pensum (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett,

& Vasset, 2015). Selv når alle aspektene i pensum ble dekket, viste det seg at noen aktiviteter ble utelatt fra vurderingen.

2.4. Problemstilling

Formålet med studien har vært å få kunnskap om hvordan nyutdannede mat- og helselærere opplever den første tiden i yrket.

Problemstillingen som har blitt utformet lyder som følger: «*Hvordan opplever nyutdannede lærere sin hverdag som lærer i mat og helse?*»

3. Forskningsmetode

Alle nyutdannede lærere i mat og helse vil ha en egen og unik opplevelse av den første tiden i yrket, og jeg har ønsket å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig om denne opplevelsen. På denne måten kunne jeg få informantenes forståelse og fortolkning av fenomenet. En mest mulig helhetlig forståelse av forholdet mellom den nyutdannede og skolen han eller hun jobber på, var i denne sammenhengen også nyttig. Gjennom undersøkelse av samspeillet mellom den nyutdannede læreren og skolen som organisasjon, kunne jeg få en større forståelse av fenomenet. Fokuset mitt har altså vært todelt: 1) få innsikt i hvordan de nyutdannede lærerne i mat og helse opplever den første tiden i yrket og 2) hvordan konteksten, altså skolen og kollegaene påvirker deres opplevelse av den første tiden i yrket.

3.1. Intensivt og kvalitativt design

For å kunne svare på forskningsspørsmålene mine ønsket jeg å gå mest mulig i dybden på relativt få enheter. I følge Jacobsen (2010) er en slik tilnærming til forskning et *intensivt design*. Et intensivt design er åpent, noe som innebærer at jeg har forsøkt å legge så få føringer som mulig på den dataen jeg samlet inn. På den måten kunne de nyutdannede lærerne få uttrykke seg på sin egen måte og med sine egne ord, slik at det var deres meninger og forståelse som kom fram og ikke min forutbestemte oppfatning. Dette innebærer at dataene jeg samlet inn var *kvalitative* (Dalland, 2014). I et intensivt design undersøker man ofte få enheter. Det er fordi datainnsamlingsmetodene tar lang tid og den innsamlede dataen er så rik på detaljer og opplysninger at man ikke klarer å analysere en alt for stor mengde på en fornuftig måte (Jacobsen, 2010). I følge Jacobsen (2010, s. 62) er den sterke siden ved et intensivt design at det har:

Åpenhet, nyanserikdom, nærhet og fleksibilitet.....gir data med høy intern gyldighet. Det betyr at de får fram den «riktige» forståelsen av et fenomen eller en situasjon, det vil igjen si de undersøktes konstruksjon av virkeligheten. Det er de som undersøkes, som definerer hva som er den «korrekte» forståelsen.

Jeg ville undersøke informantenes forståelse av fenomenet. I mitt tilfelle er fenomenet hvordan de opplever deres hverdag som nyutdannet lærer i mat og helse. En fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i å finne informantens egne beskrivelser av fenomenet for å finne

den sentrale meningen (Dalland, 2014). Dataen jeg ønsket å samle inn var av typen holdningsdata og data om sosiale relasjoner (samhandlingsdata) (Halvorsen, 2008).

3.2. Utvalg

For å få samlet inn nødvendig data måtte jeg finne ut hvilke informanter som kunne være aktuelle. Jeg benyttet meg av en kriteriebasert utvelgelse hvor eventuelle informanter måtte oppfylle visse utvalgskriterier (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010).

3.2.1. Utvalgskriterier og rekrutering av informanter

Utvalgskriteriene jeg bestemte meg for var følgende:

Informanten måtte

- a) Ha fullført grunnskolelærerutdannelsen med 60 studiepoeng i mat og helse fra Høgskolen i Bergen
- b) Arbeide som lærer i mat og helse i grunnskolen
- c) Ikke ha arbeidet som lærer i mer enn to år

I forbindelse med rekruteringen av informantene sendte jeg en søknad til Høgskolen i Bergen hvor jeg ba om en liste over tidligere studenter som hadde fullført lærerutdannelsen, og som hadde 60 studiepoeng i mat og helse. For at ingen av de potensielle informantene skulle ha arbeidet som lærer i mer enn to år, ba jeg om studenter som hadde blitt uteksaminert fra og med våren 2013.

Listen jeg mottok fra Høgskolen i Bergen inneholdt navn og kontaktinformasjon til de potensielle informantene. For å finne ut om de faktisk skulle arbeide som lærer i mat og helse under tidspunktet for datainnsamlingen måtte jeg ta kontakt med dem. Jeg gikk gjennom hele listen og snakket med alle de 25 potensielle informantene. Jeg startet med navnet som sto øverst på listen, og bevegde meg nedover. Etter å ha vært i kontakt med alle på listen var det kun tre av de nyutdannede lærerne som oppfylte alle kriteriene, og disse tre ønsket å delta i undersøkelsen. Blant de som ikke oppfylte kriteriene var det noen som ikke arbeidet som lærer, mens resten var lærere uten å ha undervisningstimer i mat og helse.

3.2.2. Informantene

De tre informantene mine har jeg valgt å kalle informant A, B og C. Møtet med informantene og innsamlingen av data ble gjennomført i løpet av november 2015.

Informant A begynte å arbeide som lærer i august 2015. I tillegg til å undervise i mat og helse har hun også undervisning i arbeidslivsfag, naturfag og matematikk. Skolen hun arbeider på er en ungdomsskole. Den ligger i en bykommune og har ca. 500 elever. Skolens bygningsmasse er fra begynnelsen av 1900-tallet, og ble sist oppusset i 1990.

Informant B begynte å arbeide som lærer i august 2015. I tillegg til å undervise i mat og helse har hun også undervisning i engelsk og kroppsøving. Hun arbeider på en ungdomsskole som ligger i en bykommune. Skolen har en bygningsmasse fra 2000-tallet og har en kapasitet på ca. 450 elever.

Informant C startet som lærer i august 2014. I tillegg til å undervise i mat og helse, har hun også undervisning i norsk og KRLE. Hun arbeider på en ungdomsskole som ligger i en øykommune. Skolens bygningsmasse er fra midten av 1900-tallet, men har blitt pusset opp i nyere tid. Skolen har ca. 350 elever.

3.3. Datamaterialet

I arbeidet med innsamlingen av data har jeg hatt en induktiv tilnærming. Det vil si at jeg ikke har tatt utgangspunkt i teori når jeg startet undersøkelsen (Johannessen et al., 2010). For å kunne svare på forskningsspørsmålene satt jeg sammen et forskningsdesign av ulike kvalitative metoder. I følge Larsen (2007) kalles dette metodetriangulering. I metodetriangulering kan styrker ved den ene metoden oppveie svakheter ved den andre metoden (Larsen, 2007). Johannessen et al. (2010) nevner i tillegg at metodetriangulering er et virkemiddel for å øke den innsamlede dataens troverdighet. Jeg har benyttet meg primært av kvalitative intervjuer og observasjoner. Datainnsamlingen varte over fem dager på hver av informantene, hvor jeg startet og avsluttet perioden med et intervju. Jeg benyttet meg av lydopptaker under alle intervjuene. Mellom de to intervjuene gjennomførte jeg tre observasjoner. Det første intervjuet med hver av informantene var semistrukturert, det andre intervjuet var strukturert, mens observasjonene har vært i form av tilstedeværende observasjoner (Johannessen et al., 2010). Intervjuene og observasjonene ble brukt til å få svare på begge forskningsspørsmålene.

3.3.1. Intervju

I følge Dalland (2014, s. 152) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet:

Å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, for å kunne fortolke hvilken betydning den har for den som blir intervjuet. Her er livsverden forstått som intervjupersonens opplevelse av eget liv og han eller hennes forhold til omgivelsene.

Det første intervjuet jeg gjennomførte med hver av de nyutdannede lærerne var individuelt og semistrukturert, noe som innebar at jeg hadde en intervjuguide med fastsatte spørsmål som skulle gjennomgås (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg tok utgangspunkt i rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden, men dersom det ble naturlig å endre på denne ut ifra hva informantene svarte, gjorde jeg det. De ulike spørsmålene var satt for å kunne svare best mulig på problemstillingen/forskningsspørsmålene. Alle spørsmålene var åpne og uten svaralternativer slik at informantene kunne formulere svarene med egne ord. Med spørsmålene i det første intervjuet ønsket jeg å finne ut hvordan de hadde opplevd den første tiden som lærer i mat og helse. Det var spørsmål om blant annet hva de synes er utfordrende, hva de er mest fornøyd med, hva de bruker mest tid på, hva som har blitt som forventet eller hva som har overrasket dem, og hvordan de opplever samarbeidet med kollegaer. Det andre intervjuet var et mer strukturert intervju hvor det kunne komme oppfølgingsspørsmål fra det første intervjuet, spørsmål om noe jeg hadde sett under observasjonen, eller nye spørsmål som var relevant å få avklart. I vedlegg 1 ligger intervjuguidene som ble benyttet.

3.3.2. Observasjon

Som nevnt gjennomførte jeg observasjonene mellom de to intervjuene. I løpet av arbeidsuken jeg tilbragte med hver informant observerte jeg i tre av deres praktiske leksjoner i mat og helse. Jeg hadde også bestemt meg for å være en tilstedeværende observatør under alle observasjonene. Under de tilstedeværende observasjonene deltok jeg som forskeren i liten grad i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i felten. Dette medførte at jeg fikk en tydeligere forskerstatus enn om jeg var en deltakende observatør. Dette er i tråd med hva Johannessen et al. (2010) sier om tilstedeværende observasjon. Grunnen til at jeg valgte å benytte meg av tilstedeværende observasjoner var for å i minst mulig grad påvirke undervisningen. Jeg ville også minimere sjansen for å bli distraheret av elevene mens jeg observerte læreren. Ved å holde meg mest mulig i bakgrunnen kunne jeg ha fokuset mitt rettet

på informanten og hennes interaksjon med undervisningskjøkkenet og elevene gjennom hele leksjonen.

Etter det første intervjuet kunne jeg bestemme meg for hva jeg ønsket å fokusere på under observasjonene, eller om jeg skulle se etter noe spesifikt. Ulike svar eller påstander fra informantene fikk jeg mulighet til å støtte gjennom observasjonene. Å ha et strukturert fokus for observasjonen var viktig for å få mest mulig informasjon om de aktuelle temaene (Grønmo, 2010). Jeg benyttet meg av et observasjonsskjema som var delt inn i tre deler. Den første delen var knyttet til starten av den praktiske leksjonen, hvor det ble notert hvordan oppstarten forløp. Den andre delen omfattet hoveddelen av den praktiske leksjonen som gjaldt hovedsakelig matlagingen. I den tredje delen ble det notert ned momenter fra avslutningen av leksjonen. I vedlegg 2 ligger observasjonsskjemaet som ble benyttet (ikke utfylt). I noen tilfeller ga observasjonene meg grunn til å sette spørsmålstegn ved det informanten hadde sagt, noe som igjen ble bakgrunnen til noen av oppfølgingsspørsmål i det andre intervjuet. Jeg forsøkte også å være åpen og fleksibel under observasjonene med tanke på å oppdage nye og uforutsette forhold (Grønmo, 2010). Disse forholdene ble notert ned og videre bearbeidet til spørsmål i det avsluttende intervjuet.

3.3.3. Pilotstudium

Før datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotstudium hvor jeg fikk mulighet til å teste intervjuguiden. Jeg intervjuet en nyutdannet mat- og helselærer slik at situasjonen skulle bli så troverdig som mulig. Gjennom pilotstudien fikk jeg testet intervjuguiden i forbindelse med tidsbruken og kvaliteten på spørsmålene. I tillegg fikk jeg øving som intervjuer.

Tilbakemeldingene fra pilot-informanten var nyttig, og noen av spørsmålene viste seg å være uklare. Dermed fikk jeg mulighet til å gjøre endringer i intervjuguiden. Antall spørsmål i forhold til tidsbruken viste seg å være passende da det tok ca. 45 minutter.

3.4. Analyse av data

Jeg startet analysearbeidet med å transkriberte alle lydopptakene fra intervjuene. Jeg gjorde dette fortløpende etter hvert intervju. På den måten fikk jeg med en gang en repetisjon av datamaterialet. Under en transkribering blir dataen overført fra talespråk til skriftspråk. Dette gjorde at datamaterialet ble lettere å behandle videre i analysearbeidet. For at transkripsjonen skulle være så virkelighetsnær som mulig, skrev jeg ned ord for ord. Jeg transkriberte på dialekt og noterte eventuelle pauser (Dalland, 2014). Etter hvert i analysearbeidet ble dialektord omgjort til bokmål for å sikre informantenes anonymitet.

Etter hver observasjon gikk jeg gjennom notatene mine og skrev ned utfyllende kommentarer og eventuelt ny informasjon. Da lå observasjonen friskt i minnet. Dersom jeg hadde ventet for lenge kunne viktig informasjon gått tapt (Johannessen et al., 2010).

Under behandlingen av dataen benyttet jeg meg av en induktiv, fenomenologisk analyse. Jeg så på innholdet i datamaterialet med et fortolkende blikk for å forstå en dypere mening uten å ta utgangspunkt i teori (Johannessen et al., 2010). Jeg gikk ut ifra fire steg under analysearbeidet (Malterud, 2003):

1. Sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder og kategorier
3. Kondensering
4. Sammenfatning

3.4.1. Sammenfatning av meningsinnholdet

I første steg av analysen av intervjuene gikk jeg gjennom alle transkriberingene og notatene fra observasjonene. Jeg ville få et helhetsinntrykk som representerte min første forståelse av datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å lage en sammenfattende oversikt av meningsinnholdet. Meningsinnholdet innebar en meningstetting hvor jeg forkortet informantens uttalelser og lagde kortere setninger. Samtidig fjernet jeg all data jeg vurderte som irrelevant for å få frem det sentrale i materialet (Johannessen et al., 2010). Ut i fra meningsinnholdet kunne jeg finne temaer jeg så på som sentrale. Etter behandlingen av meningsinnholdet hadde jeg kommet fram til hovedtemaene «utfordringer», «det mest tidkrevende», «grad av selvbestemmelse», «hva er en vellykket økt», «vurdering av læringsutbytte i mat og helse», «samarbeid med kollegaer», «forventninger til yrket» og «prioritering av mat og helse på skolen».

3.4.2. Koder

Under den andre fasen av analysen ville jeg identifisere deler av materialet som jeg vurderte som relevant for problemstillingen. Dette gjorde jeg ved å systematisk gå gjennom meningsinnholdet for å finne tekstelementer som jeg tenkte kunne passe innenfor de ulike hovedtemaene. Til disse tekstelementene ga jeg en kode som jeg skrev i margin ved siden av. Koden var en kort setning som klassifiserte innholdet. Ut ifra kodene fikk jeg redusert datamaterialet samtidig som jeg fikk et grunnlag til å plassere kodene under ulike kategorier. Eksempler på noen av kodene som ble utarbeidet var «fikk ikke gjøre det hun ville», «endringene var upopulære blant kolleger», «hatet mat og helse», «fikk ansvar fordi hun var mest kvalifisert» og «lage årsplan, planlegge undervisning svært tidkrevende».

3.4.3. Kondensering og kategorier

Under kondenseringen tok jeg utgangspunkt i kodingen. Jeg trakk ut de meningsbærende tekstelementene, altså de delene av teksten som hadde blitt kodet. Videre kunne jeg vurdere hvilke koder som passet sammen og som kunne plasseres under samme kategori. Etter hvert oppdaget jeg også koder som kunne passe til underkategorier innenfor de ulike kategoriene. Jeg valgte sitater fra de ulike tekstelementene som jeg mente illustrerte meningene. Dokumentene jeg hadde samlet inn ble koblet til ulike kategorier for å kunne gi støtte til intervjuene og observasjonene der hvor dette var aktuelt. En underkategori som ble utarbeidet var «Grad av autonomi og mulighet til påvirkning». Tabell *iii* på neste side er et utslitt av kodene og sitatene knyttet til kategorien.

Etter kondenseringen hadde jeg kommet fram til kategoriene jeg mente beskrev innholdet i datamaterialet på best mulig måte. Dette ga meg grunnlaget til å kunne skrive en fortettet tekst.

Tabell iii: Underkategori utarbeidet på bakgrunn av kondensering av koder (et utsnitt).

Hovedkategori: Det kollegiale fellesskapet		
Underkategori: Grad av autonomi og mulighet til påvirkning		
	Kode	Sitat
Informant A	Fikk mulighet til å påvirke årsplanen	«Hun jeg samarbeider med var veldig åpen for at jeg skulle få komme med innspill og at jeg skulle se på årsplanen med et kritisk blikk, og få komme med mine ønsker. Det jeg ville. Og det var jo kjempeherlig.»
Informant B	Følte ikke at hun fikk gjøre det hun ville det første året	«I fjor fikk jeg ikke tatt i bruk noe av det jeg hadde lært på høyskolen utenom at jeg kunne vise de (elevene) matlagingsteknikker og slike ting, men andre ting som jeg følte var veldig viktig følte jeg ikke at jeg fikk tatt i bruk.»
Informant C	Utarbeidet årsplanen selv og fikk gjøre slik hun ville	«Jeg føler at jeg har fått gjort det slik jeg vil. Jeg har planlagt en økt hvor vi skal ha meksikansk buffé med masse matretter. Det blir gøy.»

3.4.4. Sammenfatning

I den siste fasen av analysen sammenfattet jeg materialet for å utforme nye beskrivelser. Jeg prøvde å vurdere om sammenfatningen stemte over ens med det opprinnelige materialet og i forhold til problemstillingen. Etter en nøye vurdering på egen hånd og sammen med veiledere kom jeg fram til at materialet ikke ble fremstilt slik at innholdet kom fram på best mulig måte. Jeg måtte gå tilbake i prosessen for å finne ut hvor ting hadde gått galt. Jeg bestemte meg for å gjennomføre kondenseringen på nytt for å få frem bedre kategorier. Etter arbeidet med dette kom jeg fram til de endelige kategoriene:

1. Rammebetingelsene for undervisning i mat og helse
 - Undervisningskjøkkenet
 - Den lokale læreplanen i mat og helse på den nyutdannedes skole
 - Fagets økonomiske og faglige prioritering på den nyutdannedes skole
 - Mentorordningen på den nyutdannedes skole
2. Det kollegiale fellesskapet
 - Samarbeid med kollegaene
 - Fordelingen av arbeid mellom de ulike lærerne i mat og helse
 - Grad av autonomi og mulighet til påvirkning
3. Den nyutdannedes opplevelse av undervisningen i mat og helse
 - Strukturen i undervisningen
 - Elevenes deltakelse i mat og helse
 - Elevenes læringsutbytte og vurderingen av elevene

Da jeg sammenfattet materialet denne gangen opplevde jeg at jeg fikk fram materialet på en bedre måte.

3.5. Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Når man gjennomfører en intensiv, kvalitativ undersøkelse vil ulike faktorer kunne påvirke den innsamlede dataens validitet og reliabilitet. Validitet omhandler hvor gyldig eller hvor relevant dataen er i forhold til problemstillingen, mens reliabilitet handler om hvorvidt man har behandlet dataen på en nøyaktig måte (Larsen, 2007). Å ha et intensivt, kvalitativt design vil også medføre at man får et generaliseringsproblem. Det blir altså vanskelig å si at det dataen forteller oss kan gjelde for andre enn de man har undersøkt (Dalland, 2014).

3.5.1. Validitet

I forhold til kvantitative undersøkelser er det i kvalitative undersøkelser enklere å sikre god validitet nettopp fordi man er i direkte kontakt med informantene (Larsen, 2007). Jeg hadde mulighet til å stille utdypende spørsmål, den som ble intervjuet kunne snakke fritt, og både informanten og jeg kunne be om oppklaring slik at vi kunne unngå misforståelser. Ved slutten av hvert intervju oppsummerte jeg spørsmålene og det jeg opplevde som essensen i det

informantene hadde svart. Da kunne jeg forsikre meg om at jeg hadde forstått det de ville fram til. Jeg opplevde i stor grad at min oppfatning stemte bra. I de få tilfellene hvor min oppfatning ikke var riktig, fikk informanten mulighet til å forklare hva de mente.

Som nevnt tidligere benyttet jeg meg av metodetriangulering med både intervjuer og observasjoner. En slik triangulering vil kunne styrke dataens validitet (Larsen, 2007). Dataen jeg fikk fra observasjonene gjorde at jeg lettere kunne forstå og tolke svarene fra intervjuene, og omvendt. Ved noen tilfeller opplevde jeg at det informantene fortalte under intervjuet ikke samsvarte med det jeg observerte. Da kunne jeg stille oppfølgings spørsmål om dette i det andre intervjuet, og på den måten styrke dataens validitet.

I et masterstudie vil tiden man kan bruke på hver informant være begrenset. Dette innebærer at en god relasjonen og et godt samarbeidet med informantene vil være avgjørende for dataens validitet (Postholm, 2010). Jeg opplevde at jeg hadde en god relasjon og et godt samarbeid med mine informanter.

3.5.2. Reliabilitet

Reliabiliteten sier noe om hvor pålitelig den innsamlede dataen er. Dersom dataen har en høy reliabilitet vil det innebære at en annen forsker skal kunne gjøre den samme undersøkelsen, altså bruke den samme forskningstilnærmingen, og få de samme svarene på problemstillingen (Jacobsen, 2010). I en kvalitativ undersøkelse vil forskeren spille en stor rolle. Informanten vil påvirkes av forskeren, og forskeren vil påvirkes av informanten. Min egen personlighet og forhold til informantene førte til at jeg fikk de dataene jeg fikk, mens en annen forsker vil kunne få helt andre data på bakgrunn av hans personlighet. Konteksten man befinner seg i når man gjennomfører undersøkelsen vil også ha en effekt på dataen som samles inn (Jacobsen, 2010). Jeg gjennomførte undersøkelsen på informantenes arbeidsplass, altså i en kontekst informantene var kjent. Her var det jeg som møtte de nyutdannede lærerne der hvor de holdt til. Dette kan være positivt da informantene kunne føle seg tryggere fordi de var i kjente omgivelser. Jeg kan i mitt tilfelle diskutere i hvilken grad informantene virkelig følte seg trygg på arbeidsplassen da to av dem hadde startet i jobben for to måneder siden.

Det er vanskelig å kontrollere påvirkningen jeg som forsker og skolen som kontekst har hatt på informantene, men jeg har vært bevisst på det både under gjennomføringen av datainnsamlingen, og under analyse- og tolkningsarbeidet. Jeg har også prøvd å beskrive så

godt som mulig de ulike stegene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet skal kunne følge prosessen.

3.5.3. Overførbarhet

Mitt datamateriale forteller noe om hvordan tre nyutdannede lærere opplevde hverdagen som mat- og helselærer. Under en intensiv, kvalitativ undersøkelse som denne er det for få personer som deltar til at man har mulighet til å gi en statistisk generalisering (Dalland, 2014). Man vil heller vurdere graden av overførbarhet (Johannessen et al., 2010). I mitt tilfelle innebærer dette i hvilken grad mine informanternes opplevelse av å være nyutdannet lærer i mat og helse kan overføres til andre i samme situasjon. Det jeg har gjort er å systematisere og analysere data. Jeg har tatt kodede opplysninger ut av helheten de inngår i, for så å bygge opp en ny og forskerkonstruert kunnskap om fenomenet. På denne måten har jeg gitt et forenklet, men typisk bilde av hvordan nyutdannede lærere *kan* oppleve hverdagen som mat- og helselærere.

3.6. Førforståelse

I denne undersøkelsen har jeg hatt en induktiv forskningsprosess. Det innebærer at jeg har ønsket å være så åpen som mulig slik at den dataen jeg samlet inn skulle bli så autentisk og riktig som mulig. Ideelt sett skal forskeren være objektiv og tre inn i forskerrollen med blanke ark. I realiteten er ikke dette mulig. Forskeren har en førforståelse om temaet som stammer fra egne meninger, holdninger, erfaringer og kunnskap (Dalland, 2014).

Jeg hadde allerede lest en del nasjonal og internasjonal litteratur og forskning om nyutdannede lærere da jeg startet datainnsamlingen. Dette medførte at jeg naturligvis hadde en forventning eller antakelse om de dataene jeg kom til å samle inn. I tillegg har jeg kunnskap om mat- og helsefaget fra lærerutdannelsen, samt erfaringer fra praksisperioder. Selv om man har en førforståelse kan man, dersom man er bevisst på den, begrense dens påvirkning av resultatet. En måte å gjøre dette på er ifølge Dalland (2014) å prøve å avkrefte de forhåndsforklaringene man har i stedet for å bekrefte dem. Jo flere forhåndsforklaringer som overlever et forsøk på avkreftning, desto større tillitt får man til forklaringen (Dalland, 2014). Jeg har prøvd å ha dette i tankene under datainnsamlingen og under analysen og

tolkningen av dataen. Jeg opplevde flere ganger under innsamlingen av data og under analysearbeidet at min forforståelse ble nyansert.

3.7. Etiske vurderinger

I denne undersøkelsen har fokuset vært på læreren og ikke på elevene. Derfor var det heller ikke nødvendig å få godkjenning fra elever og foresatte. Før jeg startet datainnsamlingen ga jeg et skriv med informasjon om prosjektet til informantene og til rektorene fra de ulike skolene. Jeg fikk en muntlig godkjenning fra alle informantene, og en skriftlig godkjenning fra rektorene etter at de hadde lest gjennom skrevet. Skolene og lærerne er anonymisert i oppgaven. Jeg sendte en søknad til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) om godkjenning av prosjektet. Jeg fikk tilbakemelding om at personvernombudet hadde vurdert at behandlingen av personopplysninger tilfredsstillte kravene i personopplysningsloven. I vedlegg 3 ligger informasjonsskrivet og godkjenningen fra NSD ligger i vedlegg 4.

4. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene fra analysene for å kunne svare på problemstillingen «hvordan opplever nyutdannede lærere sin hverdag som lærer i mat og helse». Jeg legger fram funnene i kategoriene:

- Betingelsene for undervisning i mat og helse
- Det kollegiale fellesskapet
- Den nyutdannedes opplevelse av undervisningen i mat og helse

4.1. Betingelser for undervisning i mat og helse

I denne kategorien viser jeg til hvordan informantene opplevde betingelsene for undervisningen i mat og helse-faget på den nye arbeidsplassen. Dette innebærer deres opplevelse av:

- Undervisningskjøkkenet
- Den lokale læreplanen i mat og helse på den nyutdannedes skole
- Fagets økonomiske og faglige prioritering på den nyutdannedes skole
- Mentorordningen på den nyutdannedes skole

4.1.1. Undervisningskjøkkenet

Mine analyser viser at undervisningskjøkkenet hadde en stor innvirkning på opplevelsen av å være nyutdannet lærer i mat og helse. Hvordan kjøkkenet var bygd opp, hvilket utstyr som var tilgjengelig, hvilken standard det var på utstyret, hvor stor lagringsplass til mat man hadde, og hvordan settingen for spisesituasjonen var viste seg å spille en stor rolle for hvordan de opplevde arbeidet med mat- og helseundervisningen. De nyutdannede lærerne er ansatt på skoler som har ulike undervisningskjøkken. Under observasjonene noterte jeg meg hvilket utstyr og standard det var på de ulike kjøkkenene, og tabell *iii* viser en oversikt over dette.

Tabell iv: Oversikt over undervisningskjøkkenet på skole A, B og C.

	Skole A	Skole B	Skole C
Kjøkkenets oppbygning	«Familiemodell» med fire seksjoner som har hver sin arbeidsplass, kjøkkenredskaper, servise, utslagsvask og komfyr. God plass til alle elevene.	Kjøkken 1: Et stort produksjonskjøkken uten seksjoner. Ikke stor nok arbeidsplass til alle elevene Kjøkken 2: Et lite klasserom som har blitt gjort om til et kjøkken. To seksjoner med hver sin arbeidsplass, kjøkkenredskaper, servise og komfyr. Dette kjøkkenet er i et annet bygg. Lite plass.	«Familiemodell» med fire seksjoner som har hver sin arbeidsplass, kjøkkenredskaper, servise, utslagsvask og komfyr. God plass til alle elevene
Utstyret	Lite av servise og bestikk. Så vidt nok til alle. Komfyr og utslagsvask til hver seksjon. En oppvaskmaskin.	Kjøkken 1: Utstyret er beregnet til kantinebruk. Store konveksjonsovner, gassbluss, store gryter og former, steamer. Kjøkken 2: Nok utstyr til to grupper på 3-4 elever.	Mye av servise og bestikk Komfyrer og utslagsvask til hver seksjon. En steamer.
Standard på kjøkken og utstyr	Mye av utstyret, servise og kjøkkenet generelt er umoderne.	Kjøkkenet og utstyret er moderne.	Hele kjøkkenet er nytt med moderne utstyr.
Lagringsplass til matvarer	Stor lagringsplass.	Stor lagringsplass på kjøkken 1, liten lagringsplass på kjøkken 2.	Stor lagringsplass.
Setting for spisesituasjonen	Elevene spiser på kjøkkenet sammen med arbeidsgruppen sin.	Elevene spiser i kantinen. Dersom det er storefri samtidig, spiser de sammen med alle de andre klassene som ikke har mat og helse.	Alle elevene spiser sammen på kjøkkenet, rundt et langbord.
Antall elever per økt	Ca. 15 elever fordelt på fire grupper.	Kjøkken 1: ca. 15 elever fordelt på fire grupper. Kjøkken 2: ca. 15 elever fordelt på fire grupper.	Ca. 15 elever fordelt på fire grupper.

Som det kommer frem fra tabell *iii* fikk jeg et inntrykk av at undervisningskjøkkenet og mye av utstyret på skole A ikke var av moderne standard. Selv sa den nyutdannede læreren fra skole A:

«Standsmessig er kjøkkenet helt greit. Selvfølgelig, det er ikke helt nytt, men alt er helt og skikkelig. Det jeg savner er nyere komfyrer. Vi lever i 2015, det er ingen som har slike komfyrer hjemme lenger, alle har enten induksjon eller nyere saker. Når det gjelder utstyr synes jeg vi har det vi trenger. Det er ikke noe jeg savner egentlig. Jeg føler jeg har det jeg trenger for å ha en god undervisning.»

Mine observasjoner av læreren på skole A støtter dette utsagnet. Selv om kjøkkenet ikke var av moderne og ny standard så ikke dette ut til å ha en negativ innvirkning på leksjonene hennes. Elevene benyttet seg av det utstyret som var tilgjengelig, og jeg observerte ikke at de manglet noe for å kunne gjennomføre leksjonen. I tillegg hadde elevene god plass til å arbeide på, og jeg fikk en oppfatning av at den nyutdannede læreren dermed fikk god oversikt over elevene som var fordelt på de ulike seksjonene.

Undervisningskjøkkenet på skole C hadde samme utforming som på skole A med fire seksjoner med egen arbeidsplass, komfyr, utslagsvask, kjøkkenredskaper og servise. Forskjellen mellom de to skolene var at dette kjøkkenet var helt nytt. Det var godt og moderne utstyrt. Den nyutdannede læreren på skole C sa under et intervju at hun følte seg heldig som hadde et kjøkken som var helt nytt og som hadde nok av utstyr. Under observasjonen fikk jeg en oppfatning av at hun hadde god oversikt over elevene og at skolekjøkkenet ikke hadde en negativ innvirkning på undervisningen, snarere tvert imot. Det ble observert at læreren gjennomførte underveivurdering av elevene. Både den nyutdannede læreren og elevene virket komfortable på kjøkkenet.

Situasjonen til den nyutdannede læreren på skole B var svært annerledes enn på de to andre skolene. Hun hadde to kjøkken hun måtte forholde seg til. Under hver økt var det to lærere som delte på en klasse på ca. 30 elever. Det ene delen av klassen var på et produksjonskjøkken som tidligere hadde blitt brukt i forbindelse med kantinedrift. Kantinen var ikke lenger i drift, og ble derfor kun brukt til undervisning i mat og helse. Under det ene intervjuet fortalte den nyutdannede læreren at hun ikke syntes at dette kjøkkenet var ideelt. Hun fortalte videre at dette førte til utfordringer for henne. Fra praksis var hun vant til et kjøkken som var utformet i en tradisjonell «familiemodell» med inndeling i seksjoner med egne komfyrer og utstyr til hver seksjon. På skole B sitt produksjonskjøkkenet var det ingen

seksjoner, og det var kun to store konveksjonsovner og en stor gassbluss. Under observasjonene så jeg at dette medførte et utydelig skille mellom de ulike gruppene i klassen, det ble mye rot, elevene sto i veien for hverandre, og det så ut som at dette gjorde at det var vanskelig for den nyutdannede læreren å ha kontroll på dem. Under det ene intervjuet påpekte hun at det ofte var kaos på kjøkkenet og at det var vanskelig å vurdere elevene når det var kaos på kjøkkenet og at de ikke hadde faste plasser de holdt seg til. Hun uttrykte et ønske om at kjøkkenet heller skulle være utformet ut i fra en familiemodell.

Spisesituasjonen i øktene var også utfordrende for henne:

«Det er jo litt styr når vi spiser ute i kantinen når folk har friminutt og det er veldig mye folk rundt. Så må jeg passe på at folk ikke går og spiser maten og at det er bare de som går i denne klassen som er der. Det er også vanskelig å skulle gi beskjeder eller ha samtaler med elevene når det er mange andre elever rundt. Det kan bli mye bråk.»

Den andre delen av klassen var på et kjøkken som lå i et annet bygg. Kjøkkenet var i utgangspunktet et grupperom, men hadde blitt omgjort til et lite undervisningskjøkken fordi det ikke var plass til hele klassen på produksjonskjøkkenet. På dette kjøkkenet var det to arbeidsplasser med tilhørende utslagsvask og komfyr som fire grupper på tre-fire elever måtte dele på. Hun fortalte at det var utfordrende å ha leksjoner der med 15 elever fordi det var liten plass og at det lett ble kaos og uoversiktlig. I tillegg var matlagingsplassen liten og det var lite utstyr der. Under de tre leksjonene observerte jeg at elevene måtte fram og tilbake mellom de to kjøkkenene for å hente matvarer og utstyr som manglet eller som de ikke hadde nok av. Selv om klassen hadde mat- og helseundervisning på to ulike kjøkken i to forskjellige bygg, spiste hele klassen sammen i kantinen. Mangel på spiseplass på det minste kjøkkenet førte også til at denne gruppen måtte ta med seg maten de hadde laget ut av bygget og inn i kantinen når de skulle spise. Hun fortalte at de to gruppene ofte ikke var ferdig med matlagingen til samme tid, og at den ene gruppen måtte vente med å spise til den andre gruppen også var ferdig. Hvis de lagde varm mat hendte det at maten var kald før de satt i gang med spisingen. Hun fortalte også at de to lærerne og de to delene av klassen pleide å bytte på å være på de forskjellige kjøkkenene, men at hun foretrakk å være på produksjonskjøkkenet. Under de tre leksjonene jeg observerte den nyutdannede læreren, var hun kun på det minste kjøkkenet selv om det egentlig var hennes tur til å være på

produksjonskjøkkenet. Jeg observerte at kollegaen hennes sa at han ville være på produksjonskjøkkenet, og hun protesterte ikke på dette.

4.1.2. Den lokale læreplanen i mat og helse på den nyutdannedes skole

Mine analyser indikerer at hvordan lærerne på den enkelte skole arbeidet i henhold til den lokale læreplanen i mat og helse, påvirket hvordan de nyutdannede lærerne opplevde arbeidet med faget. For den nyutdannede læreren på skole B og C hadde dette arbeidet ført til en negativ opplevelse, mens på skole A hadde det ført til en positiv opplevelse for den nyutdannede læreren.

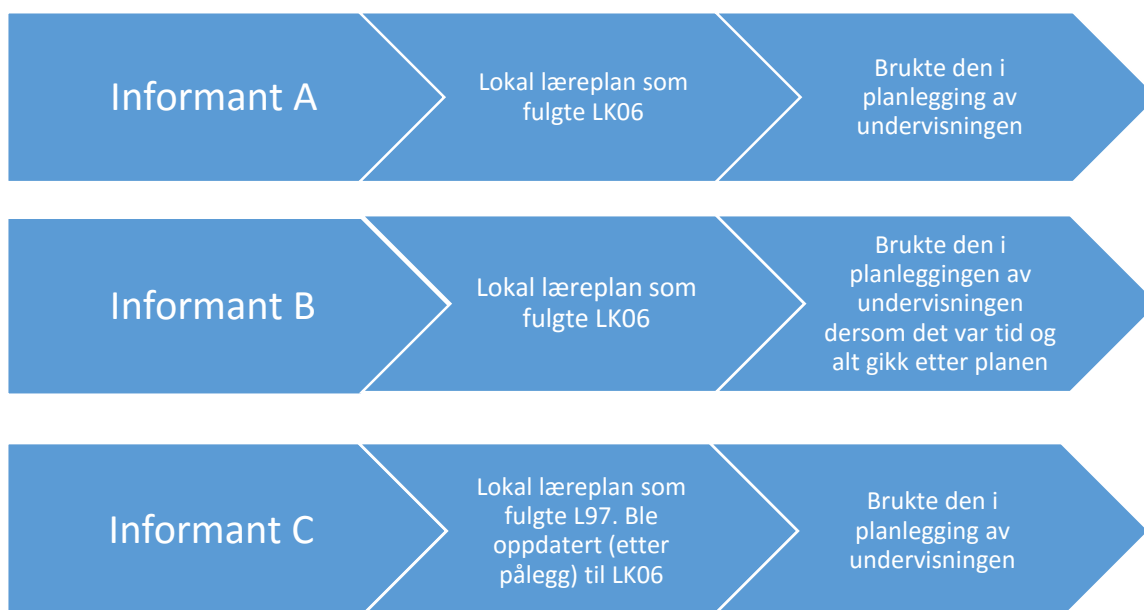
For den nyutdannede læreren på skole C hadde måten skolen og de andre mat- og helselærerne arbeidet med faget på hatt en stor innvirkning på hennes opplevelse av den første tiden. Under intervjuene fortalte hun at de hadde et veldig dårlig opplegg i faget da hun ble ansatt på skolen. Hun fant fort ut at skolens lokale læreplanen i mat og helse ikke hadde blitt oppdatert etter L97. I tillegg hadde de laget sine egne kompetansemål, og ikke benyttet seg av kompetansemålene i LK06. Hun uttrykket også misnøye med menyen som ble benyttet. I følge henne lagde elevene for lite og for usunn mat. Hun fortalte om en leksjon der det eneste elevene skulle lage var en sjokoladecake per gruppe. Fokuset på teori i faget mente hun også var stort, noe hun så på som unødvendig. Elevene skulle ha teoretisk prøve nesten annenhver uke, og det var lagt opp til at det skulle være teoretiske arbeidsoppgaver hver time. Hun mente at mat- og helsefaget var et praktisk fag, og at fokuset derfor burde være på den praktiske delen av faget. Det teoretiske kunne heller «integreres i det praktiske». Hun uttalte at som ny lærer følte hun seg maktesløs, og visste ikke hvordan hun skulle klare å få til en endring. På grunn av dette opplevde hun den første tiden som «forferdelig». Hun «hatet å undervise i mat og helse». Hun fortalte meg hva som til slutt ble løsningen på problemet:

«Jeg håpet jeg skulle få en klage på en karakter, slik at det ville komme saklige begrunnelser fra fylkesmannen om hva skolen måtte endre på. Jeg var rettfærdig i karakterene, men jeg fikk en klage likevel, og da kom det fram at det var mye her på skolen som måtte endres i forhold til læreplanen vår.»

Etter beskjeden fra fylkesmannen ble det iverksatt tiltak for å oppdatere og forbedre faget på skolen.

Den nyutdannede læreren på skole B fortalte at hun ofte var misfornøyd med innholdet i øktene. Dette hadde ingenting med skolens lokale læreplan å gjøre. Hun uttalte at de hadde en lokal læreplan som fulgte LK06 og som dekte kompetansemålene. Problemet var at de ikke alltid fulgte planen for timen. På grunn av dårlige muligheter til å planlegge med de andre lærerne, den vanskelige kjøkkensituasjonen og tidvis problemer med matleveransen, opplevde hun at ting ble tatt på sparket og ikke gikk etter planen. Under disse øktene fikk ikke elevene øving i de planlagte læringsmålene. Under mine observasjoner så jeg flere eksempler på dette. I utgangspunktet hadde hun planlagt økter hvor elevene skulle lage ulike julebakster. Planen for økten dekket ulike kompetansemål, men fordi det måtte inn en vikar i den andre halvdel av klassen den uken ble menyen endret i siste liten. Hun uttalte at hun var veldig misfornøyd med dette. Læreren som ble tatt inn som vikar jobbet også som mat- og helselærer på skole B og ifølge den nyutdannede læreren var det ingen grunn til å endre på planene. Hun ble overkjørt av kollegaen sin, og det endte med at elevene lagde sjokoladekake. På den andre siden fortalte hun at de gangene alt gikk etter planen, fikk hun til en god undervisning der elevene ble vurdert ut ifra kompetansemål.

Den nyutdannede læreren på skole A fortalte at hun var svært fornøyd med hvordan de arbeidet med mat- og helsefaget på skolen. Hun og kollegaen hennes fulgte LK06, og hadde en god plan for hva de skulle gjennom de ulike øktene. Dette kom også tydelig fram under observasjonen av henne. I starten av timen skrev hun opp målene for timen på tavlen slik at elevene fikk vite hva de skulle bli vurdert etter.



Figur 5: Den lokale læreplanen i mat og helse på informantenes skole.

4.1.3. Fagets økonomiske og faglige prioritering på den nyutdannedes skole

Når det gjelder de økonomiske ressursene til bestilling av matvarer og utstyr hadde de nyutdannede lærerne på skole A, B og C samme oppfatning. De fortalte at de ikke hadde noen økonomiske restriksjoner, men at de likevel begrenset seg for å ikke bruke for mye penger. Mine analyser indikerer at de frie tøylene kom med en forutsetning og en forståelse av at de likevel ikke skulle bruke for mye penger.

På alle skolene var de praktiske leksjonene inndelt i økter på tre timer. De nyutdannede lærerne opplevde dette som tilstrekkelig tid til å gjennomføre de planlagte leksjonene, men læreren på skole A uttrykte et ønske om at det totale timetallet i mat og helse skulle være større.

«Det er jo litt rart da, at elevene skal ha så lite undervisning i mat og helse. Når du tenker på hvor viktig faget er for å hindre for eksempel overvekt blant barn. Og så er det jo også et viktig fag hvis du tenker på trivsel. Alle elevene liker jo mat og helse. Det er jo det faget som har minst timer, så det burde vært flere timer tenker jeg.»

Den nyutdannede læreren fra skole C nevnte også ressurser i forbindelse med at de ikke fikk midler til å ansette en seksjonsansvarlig i faget, noe hun hadde en sterk formening om at de burde ha:

«Og så er det selvfølgelig en utfordring at vi ikke får midler til å ha en seksjonsansvarlig som kan ha ansvar for faget. Og det er jo veldig nødvendig i et praktisk fag som mat og helse som krever ekstremt mye.»

De nyutdannede lærerne hadde blandede oppfatninger om fagets prioritering på skolen. Læreren på skole A ga uttrykk for at faget var godt prioritert. Begge lærerne som arbeidet med mat og helse hadde 60 studiepoeng i faget, og hun oppfattet dette som et tegn på at skolen tok faget seriøst. Hun følte heller ikke at mat og helse ble ofret for andre fag eller aktiviteter på skolen.

Den nyutdannede læreren på skole B fortalte at det ikke var satt av tid i timeplanen til at lærerne i mat og helse kunne planlegge, slik som det var i de teoretiske fagene. Hun mente dette var et tegn på at de teoretiske fagene fikk en sterkere prioritering. I tillegg hadde bare tre av seks lærere som underviste i mat og helse på skole B utdanning i faget.

Når det gjelder skole C hadde den nyutdannede læreren blandede følelser når det gjaldt prioriteringen av faget:

«Vi får jo litt tid i fellestiden til å ha fagmøter og sånt, da føler jeg kanskje at faget blir litt nedprioritert. Og det er jo et fag som ikke blir så mye snakket om felles. Og så har vi ingen avsatt tid til planlegging slik som i de teoretiske fagene, så sånn sett så blir det ikke så godt prioritert. Norsk, matte og engelsk er jo de tre viktigste fagene og er nok de fagene som blir mest prioritert. Og det er jo helt riktig. (...) Men sammenlignet med gym og kunst og håndverk og andre praktiske fag så er mat og helse mer enn godt nok prioritert.»

På skole C er det åtte lærere som underviser i mat og helse, men kun tre av dem hadde utdannelse i faget.

4.1.4. Mentorordningen på den nyutdannedes skole

Det var bare den nyutdannede læreren på skole A som hadde mentorordning på skolen sin. Hun fortalte at alle de nyutdannede hadde den samme mentoren og at han var tilgjengelig dersom hun skulle trenge hjelp. I begynnelsen hadde de faste møter, men det hadde blitt mindre og mindre av det. I forbindelse med mat og helse fortalte hun at mentoren ikke hadde vært nyttig fordi han ikke var mat- og helselærer. Hun hadde hatt større nytte av å få hjelp av kollegaen sin i mat og helse, og hun uttalte at hun derfor kunne klart seg uten mentor.

På skole B hadde ikke den nyutdannede hatt en mentor. Hun fortalte at hun skulle ønske hun hadde hatt en mentor som kunne hjulpet henne med praktiske ting:

«Jeg tenker at en mentorordning absolutt hadde vært en fordel. Og at egentlig alle skoler burde brukt en slik ordning. For det er veldig mye som skjer utenom undervisningen som jeg aldri har vært borti på høyskolen. Både faglig og sosialt, og samarbeid med hjemmet. Det er vanskelig å vite alle regler for hvordan man gjør ting. Spesielt når det gjelder vurderingen i mat og helse. Det tok to måneder før jeg skjønnte at jeg skulle gi vurdering til elevene på it's learning etter hver time. Det hadde jo vært greit å vite det litt før.»

Den nyutdannede læreren på skole C hadde heller ikke hatt en mentor. Hun fortalte at hun hadde måtte klare seg på egen hånd. Hun hadde støttet seg på at hun hadde god kompetanse i faget, og at hun hadde klart seg bra uten mentor av den grunn.

4.2. Det kollegiale fellesskapet

I denne kategorien legger jeg fram hvordan informantene opplevde arbeidet sammen med kollegaene sine i mat og helse. Det innebærer deres oppfatning av:

- Samarbeidet med kollegene
- Fordelingen av arbeid mellom de ulike lærerne i mat og helse
- Grad av autonomi og mulighet til påvirkning

4.2.1. Samarbeidet med kollegene

De tre lærerne hadde ulike opplevelser av samarbeidet med sine kolleger. Analysene mine indikerer at et godt samarbeid med kolleger kan ha en positiv innvirkning på den første tiden som nyutdannet lærer. På den andre siden kan et dårligere samarbeid påvirke i negativ forstand. Mine analyser viser også at kollegenes kompetanse i faget og mengden av tid som blir satt av til samarbeid, påvirker samarbeidets kvalitet. Tabell 2 gir en oversikt over antall mat- og helselærere som arbeidet på de ulike skolene, samt deres utdanning i faget.

Tabell v: Oversikt over antall lærere i mat og helse, samt deres utdanning i faget.

	Skole A	Skole B	Skole C
Antall mat- og helselærere (eksklusivt informanten)	En kollega	Fire kolleger	Syv kolleger
Utdannelse i faget	60 studiepoeng	To har ingen utdanning i faget, en har 30 studiepoeng, en har 15 studiepoeng	Fem av syv kolleger har ingen utdanning i faget To hadde en eldre versjon av utdannelsen

Basert på informasjon fra intervjuer med de nyutdannede lærerne viser tabell 2 at læreren på skole A delte undervisningen i mat og helse med en lærer til. Hun fortalte at samarbeidet fungerte veldig bra og at det hadde vært en svært positiv og viktig faktor under den første tiden som lærer i mat og helse:

«Jeg er heldigvis ikke den eneste mat og helselæreren, men jeg samarbeider med en til. Hun har undervist i mat og helse i sikkert 15 år, kjempe dyktig. Hun har vært gull

verdt for meg i høst. Uten henne hadde jeg vært mat og helselærer helt alene på skolen. Da hadde jeg brukt så mye mer tid på alt mulig. For det første, hun kjenner kjøkkenet, hun ga meg god omvisning, hvor ting skulle være, hvordan har rutinene vært her på dette kjøkkenet, og litt sånn hvordan hun ville ha det i fremtiden. Veldig greit. Så hun har betydd absolutt alt for meg i høst. Det er veldig lett å spørre om hjelp.»

Informanten mente at kollegaens kompetanse i faget hadde en positiv innvirkning på kvaliteten av samarbeidet. Læreren på skole A fortalte også at det ikke var satt av tid i ukeplanen til å samarbeide med kollegaen, men at de samarbeidet godt likevel.

Læreren på skole B underviser i mat og helse på både niende og tiende trinn. Undervisningen på tiende trinn delte hun sammen med én kollega som hadde 30 studiepoeng i mat og helse. Her fortalte hun at samarbeidet fungerte bra og mente videre at det influerte på kvaliteten i undervisningen. Hun uttalte at de hadde kontroll og planer for hva de skulle gjøre i øktene. Denne kollegaen hadde også vært til stor hjelp dersom den nyutdannede læreren hadde lurt på noe. Hun fortalte også at det var greit å bare skulle forholde seg til en kollega på trinnet. På niende trinnet var det fire lærere som delte på undervisningen i mat og helse. En av de andre lærerne hadde 15 studiepoeng i faget, mens de to andre ikke hadde utdanning i faget. Hun hadde også en opplevelse av at det var vanskeligere å samarbeide på niende trinn fordi de var flere lærere der. For hennes del følte hun seg avhengig av å samarbeide med kollegaene sine for at undervisningen skulle bli bra. Hun opplevde at mangelen på tid til planlegging og samarbeid førte til at undervisningen noen uker ble tatt litt på sparket, og ikke ble helt som planlagt.

Læreren på skole C hadde en helt annen opplevelse av samarbeidet med sine kollegaer i mat og helse. Det var åtte lærere som arbeidet med mat og helse på hennes skole, og det var syv klasser, altså 14 grupper, som hadde faget. Hun fortalte at det ikke var satt av tid til å samarbeide. To ganger i halvåret fikk de fellestiden, som er på halvannen time, til å samarbeide, men de slet med at bare et fåtall av dem møtte opp. Hun påpekte også at de var for mange lærere i faget til å kunne få til et godt samarbeid, og at de fleste av kollegaene hennes ikke hadde noe utdanning i faget. Derfor hadde hun heller ikke et ønske om å samarbeide med dem. Tabell 3 gir en oppsummering av de nyutdannedes opplevelse av samarbeidet med kollegaene.

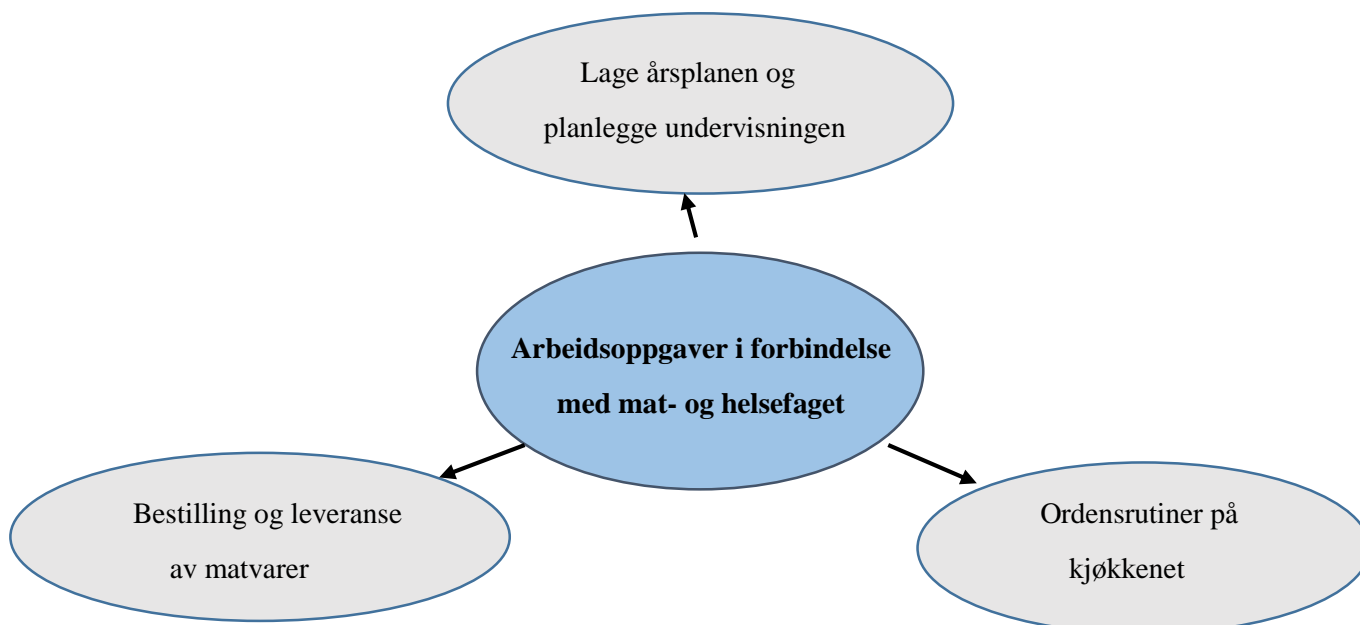
Tabell vi: De nyutdannedes opplevelse av samarbeidet med kollegaene. Fra intervjuer med informantene.

	Den nyutdannede læreren på skol A	Den nyutdannede læreren på skole B	Den nyutdannede læreren på skole C
Opplevelsen av samarbeidet med kollegaer	Samarbeidet godt og fikk mye støtte. Stort utbytte av samarbeidet.	Samarbeidet godt på tiende trinn. Stort utbytte av samarbeidet. På niende trinn var det vanskelig å få til et godt samarbeid fordi de var for mange lærere og fordi det ikke var satt av tid til samarbeid. Mangel på samarbeid hadde en negativ innvirkning på undervisningen.	Ingen interesse av å samarbeide fordi de andre lærerne ikke hadde god nok kompetanse i faget. Det var heller ikke satt av tid til samarbeid.

4.2.2. Fordelingen av arbeid mellom de ulike lærerne i mat og helse.

Mine analyser viser at hvordan arbeidet med mat- og helsefaget ble fordelt mellom de ulike mat- og helselærerne har påvirket de nyutdannede lærernes opplevelse av den første tiden.

Figur 2 viser hvilke arbeidsoppgaver som har blitt nevnt av informantene under intervjuene.



Figur 6: Oversikt over arbeidsoppgaver i mat- og helsefaget på de nyutdannedes skoler.

Lage årsplanen og planlegge undervisningen

Den nyutdannede læreren på skole A fortalte at hun ikke hadde vært med på å lage årsplanen i mat og helse, og at hun heller ikke hadde noe direkte ansvar i forbindelse med planleggingen av undervisningen. Kollegaen hennes hadde tidligere laget en årsplan som hadde blitt brukt i noen år, og som de fortsatt brukte, og leksjonene var allerede fastsatt i denne planen. Dette var hun veldig takknemlig for. Hun fortalte at det var svært tidssparende for henne, og at det var veldig godt å komme til en skole hvor de «hadde tingene på stell». Hun fortalte også at hun var usikker på om hun hadde klart å lage en like god årsplan dersom hun som nyutdannet lærer skulle gjort det selv.

Under intervju med den nyutdannede læreren på skole B fortalte hun at ansvaret for å lage årsplanen i mat og helse og planleggingen av undervisningen hadde vært hennes på niende trinn. På tiende trinn delte hun ansvaret med kollegaen som hun samarbeidet med. Hun opplevde ansvaret som overveldende og tidkrevende. På spørsmål om hvorfor hun hadde fått hele ansvaret på niende trinn svarte hun:

«Det er ingen av de andre som har 60 studiepoeng i mat og helse. Han ene har i hvert fall 15. Og hun som er på tiende trinn har jo også, men jeg vet ikke om det har noe med det å gjøre eller om det har noe med at de har jobbet lengre og føler at, ja, at de kan gi vekk litt ansvar.»

Den nyutdannede læreren på skole C hadde også ansvaret for å lage årsplanen i mat og helse og planlegge undervisningen. Det hadde hun fått etter at skolen fikk beskjed om å oppdatere den lokale læreplanen i mat og helse. Hun fortalte at arbeidet hadde vært svært utfordrende og tidkrevende, men at hun var glad for at hun hadde gjort det, fordi da visste hun «at det ble gjort skikkelig». Hun hadde ikke tillit til de andre lærerne. For at faget skulle bli best mulig opplevde hun at ansvaret måtte ligge hos henne. Hun uttalte at dette var fordi det var hun som hadde mest utdanning i mat og helse. I tillegg sa hun at ingen av de andre lærerne i faget ønsket å ta på seg ansvaret.

Bestilling og leveranse av matvarer

Når det gjelder bestilling og leveranse av matvarer var det én ting alle informantene hadde til felles. Alle fortalte at det var veldig tidkrevende. På skole A delte den nyutdannede læreren ansvaret for bestilling og leveranse av matvarer med kollegaen sin. Hun fortalte at det var

dette hun brukte mest tid på i forbindelse med mat- og helsefaget, men at hun ikke følte det var et problem fordi hun fikk god hjelp fra kollegaen sin.

Den nyutdannede læreren på skole B hadde ansvaret for bestilling og leveranse av matvarer på niende og tiende trinn. Dette var noe hun opplevde som overveldende den første tiden. Alt var nytt for henne og hun kjente ikke kjøkkenene. Hun syntes også det var utfordrende at matvarene av og til ikke kom i tide. Da måtte hun dra på butikken selv for å handle inn eller endre på menyen i siste liten for å bruke de matvarene de hadde.

Den nyutdannede læreren på skole C hadde ansvaret for å lage handlelisten med mat til ca. 200 elever i uken. Listen ga hun videre til avdelingslederen som sendte bestillingen til leverandøren. I tillegg kom leveransen hver fredag mens hun hadde undervisning i mat og helse. Hun fortalte at elevene hennes hjalp til med å legge varene på plass. Hun fikk også hjelp fra læreren og elevene som hadde mat- og helseundervisning på kjøkkenet ved siden av, men likevel stjal dette 30 minutter av undervisningen. Dette syntes hun var veldig uheldig. Hun poengterer at utfordringene i forbindelse med bestilling og leveranse hadde en sammenheng med at de ikke hadde en seksjonsansvarlig i mat og helse:

«Og så er det selvfølgelig en utfordring at vi ikke får midler til å ha en seksjonsansvarlig som kan ha ansvar for faget. Og det er jo veldig nødvendig i et praktisk fag som mat og helse som krever ekstremt mye. Det krever at noen handler inn, det krever at noen bestiller eller lager handleliste.....Det er veldig dumt at vi ikke får midler til det fordi et skolekjøkken fungerer jo ikke uten.»

Ordensrutiner på kjøkkenet

Det var bare den nyutdannede læreren på skole C som nevnte ordensrutiner på kjøkkenet som en av arbeidsoppgavene sine. Under observasjonene registrerte jeg at det så reint og ryddig ut på kjøkkenet. Det var også tydelig at læreren hadde et fokus på at elevene skulle rydde og vaske ordentlig etter seg før de fikk gå. Hun fortalte at det var svært viktig for henne å holde orden på kjøkkenet, men at mange av de andre lærerne ikke brydde seg om det. Hun kunne oppleve å komme til et undervisningskjøkken som ikke var blitt ryddet ordentlig etter forrige leksjon.

Under observasjonen på skole B så jeg at det var mye rot på produksjonskjøkkenet allerede før undervisningen hadde startet. Det ble heller ikke ryddet skikkelig etterpå. Jeg observerte ulike kjøkkenredskaper som ble liggende igjen på benken etter at de hadde blitt vasket.

Under observasjon av den nyutdannede læreren på skole A så jeg at hun hadde fokus på at elevene skulle rydde og vaske skikkelig etter seg. Elevene fikk ikke gå før læreren hadde sett at det var reint på arbeidsplassene, og at det var ryddet i alle skuffer og skap. God hygiene var også et av målene for timen som ble skrevet på tavlen i starten av leksjonen.

Tabell *vii* viser en oppsummering av de nyutdannede lærernes arbeidsoppgaver og opplevelsen av å ha oppgavene.

Tabell *vii*: De nyutdannede lærernes arbeidsoppgaver og opplevelsen av å ha oppgavene.

	Den nyutdannede læreren på skole A	Den nyutdannede læreren på skole B	Den nyutdannede læreren på skole C
Lage årsplan og planlegge undervisningen	Kollegaen hadde laget årsplanen, og leksjonene var allerede fastsatt i planen. Var takknemlig for å slippe å gjøre det fordi hun sparte mye tid på det. Hun trodde heller ikke hun hadde klart å lage en like god årsplan selv.	Hadde hele ansvaret på niende trinn. Delte ansvaret med kollega på tiende trinn. Opplevde arbeidet som overveldende, men lærte mye av det.	Hadde fått ansvar for å lage årsplanen og planlegge undervisningen fordi hun var den med mest kompetanse i faget. Var glad for å ha ansvaret selv fordi hun visste at da ble det gjort skikkelig.
Bestilling og leveranse av matvarer	Delte ansvaret med kollegaen. Brukte mye tid på det, men fikk god hjelp.	Hadde hele ansvaret på begge trinnene. Opplevde det som overveldende. Kunne være utfordrende fordi leveransen av og til ikke kom i tide.	Bestilte i samarbeid med avdelingsleder. Leveransen var utfordrende fordi hun brukte mye tid på det, og fordi det stjal tid fra den ene gruppen som hadde mat og helse.
Ordensrutiner på kjøkkenet	Nevnte det ikke som en av hennes arbeidsoppgaver, men fokus på hygiene under leksjonene kom tydelig frem under observasjonene.	Nevnte det ikke som en av hennes arbeidsoppgaver, men jeg registrerte under observasjonen at det var mye rot på produksjonskjøkkenet.	Opplevde det som viktig, men at de andre lærerne ikke var like opptatt av å holde det reint og ryddig på kjøkkenet. Jeg observerte at hun hadde fokus på at elevene skulle holde arbeidsseksjonene sine ryddig under leksjonene i mat og helse.

4.2.3. Grad av autonomi og mulighet til å gjøre endringer

Under det første året som mat og helselærer opplevde ikke den nyutdannede læreren på skole C at hennes forslag om endringer ble mottatt positivt blant kollegaene:

«I starten var det veldig vanskelig som ny lærer og skulle gjøre endringer fordi jeg møtte litt motgang.»

Hun opplevde heller ikke at hun fikk mulighet til å ta i bruk det hun hadde lært på høyskolen. Hun kom med forslag om noe hun ønsket å gjøre annerledes i sine egne økter, men «det syntes de ikke noe om.» Dette hadde en svært negativ innvirkning på den første tiden som mat- og helselærer. Etter at fylkesmannen hadde levert rapporten som fastslo at faget måtte oppdateres hadde muligheten til å gjøre endringer blitt bedre:

«Hun som hadde ansvar for halvårsplanene før sa heldigvis frivillig fra deg den oppgaven fordi hun skjønnte selv at det ble for mye for henne. Men jeg er litt usikker på hvordan de egentlig har tatt det. Nå føler jeg at det går greit, at alle respekterer det og er innforstått med at jeg har ansvaret fordi jeg mangler en time på ukeplanen og derfor er det tilfeldig at det ble meg hvis du skjønner. Men i bunn og grunn er det fordi jeg er den som har mest utdanning i faget. Så vi har på en måte gjort det slik at det ikke skal komme helt fram.»

Læreren på skole A fortalte at selv om de to mat- og helselærerne fulgte det samme grovopplegget, disponerte hun tiden sin slik hun selv ville. Hun følte ikke at hun måtte gjøre nøyaktig det samme som de gjorde på det andre kjøkkenet. I tillegg uttalte hun at hun fokuserte på det hun selv syntes var viktig, mens den andre læreren fokuserte på det hun syntes var viktig. Når det gjaldt muligheten til å gjøre endringer fortalte hun at kollegaen hennes var veldig åpen for at hun kunne gjøre endringer på årsplanen. Hun fikk beskjed om å se på årsplanen «med et kritisk blikk». På spørsmål om hun hadde endret på noe svarte hun at hun hadde fått inn mer fisk på menyen, og at hun hadde endret litt på baksten de skulle lage til jul. Hun opplevde det som lett å komme med forslag fordi kollegaen hennes hadde gitt henne en «åpen invitasjon».

Læreren på skole B følte absolutt at hun hadde fått mulighet til å endre på undervisningen. Hun hadde hatt ansvaret for å lage årsplanen og planleggingen av undervisningen, og hadde mulighet til å gjøre det hun selv ønsket.

4.3. Den nyutdannedes opplevelse av undervisning i mat og helse

I denne kategoriene legger jeg frem hvordan informantene opplevde undervisningen i mat og helse. Det innebærer deres opplevelser av:

- Strukturen i undervisningen
- Elevenes deltakelse i mat og helse
- Elevenes læringsutbytte og vurderingen av elevenes arbeid

4.3.1. Strukturen i undervisningen

En god struktur og plan for undervisningen var noe alle informantene mente var viktig for at en leksjon skulle gå som planlagt, og for at økten skulle bli best mulig.

Når det gjaldt strukturen i undervisningen fortalte den nyutdannede på skole A at en vesentlig faktor for at økten skulle bli vellykket var at hun hadde planlagt nøye. Hun måtte ha en plan hvor hun hadde satt opp i grove trekk hvor lang tid hun hadde tenkt å bruke på ulike deler av leksjonen. Under observasjonene så jeg at hun hadde en liste med oversikt over hva elevene skulle gjøre og når de skulle gjøre det. Hun skrev også ned deler av denne listen på tavlen for at elevene skulle få se. Hun fortalte også at hun i begynnelsen av året ikke hadde tidsplaner for ulike deler av økten. Da opplevde hun at de ikke ble ferdig i tide og at hun måtte være igjen for å rydde etter at elevene hadde gått. Jeg observerte også at hun samlet elevene i starten av økten for å gå gjennom hva de skulle lage, gikk gjennom framgangsmåten, og åpnet opp for spørsmål fra elevene.

Læreren på skole B nevnte også tid som en utfordrende faktor i undervisningen:

«Nå har jo jeg 15 om gangen, og av og til så har jeg 20 om gangen. Så det som er utfordrende i hvert fall når det er første gang de er på kjøkkenet er at det er mange elever og at det er mange som står og bare lurer på ting uten at jeg får hjulpet de. For nesten alle lurer på ulike ting og så må jeg hjelpe. Så det å få maten klar til et gitt tidspunkt det er utfordrende.»

Hun poengterer at hun la opp øktene forskjellig etter hvor flinke elevene er. Noen grupper var flinke og klarte seg i stor grad på egen hånd, mens andre grupper trengte mer hjelp og tydelige tidsplaner og rammer for å bli ferdig i tide. Til tider hadde hun opplevd å måtte kutte ut retter underveis i økten når hun så at det ikke ble nok tid. Videre fortalte hun at det var viktig at alle elevene var der og at utstyr og råvarer var på plass slik at hun ikke måtte begynne å omrokere

på ting rett før undervisningen. Under observasjonen ble planen for økten endret rett før timen. Under denne økten observerte jeg lite struktur og mye kaos.

Læreren på skole C fortalte også at strukturen i undervisningen var svært viktig:

«Vi må ta vare på de reglene vi har på kjøkkenet og følge den strukturen vi har. Jeg har veldig strenge regler på hvordan de skal oppføre seg på kjøkkenet. De skal ha med forkle, de skal rekke opp hånden når de skal snakke slik som i klasserommet, hvordan de skal vaske opp, ja, det er mange regler. Og så har vi det slik at når vi kommer inn så setter vi oss sammen og går gjennom oppskrifter, utdypes det som trengs å utdypes, de stiller spørsmål hvis det er noe de lurer på, så går de og vasker hendene. Og så har vi mye som vi gjennomgår før de får begynne på selve matlagingen. De skal finne fram alt de trenger for eksempel. Så det har de blitt veldig flinke på. Jeg setter fram alle ingrediensene og de går fram og henter, og når de har alt klart begynner de matlagingen. Og så er det selvfølgelig slik at de skal rydde etter hvert, når de ikke har noe å gjøre tar de oppvasken, hjelper hverandre. Ja egentlig følge den strukturen som vi har jobbet med å opparbeide»

På spørsmål om hvorfor det var så viktig for henne å ha god struktur og tydelige planer for leksjonene svarte hun at det var nødvendig for å klare å bli ferdig i tide. Under observasjonen la jeg merke til at økten og elevene var svært strukturerte. Etter gjennomgang i starten av timen hadde elevene god kontroll på hva de skulle gjøre og kom fort i gang. Jeg la også merke til at seksjonene til de ulike gruppene var ryddige gjennom hele økten og at elevene hadde kontroll på hvor de skulle finne ulike redskap og matvarer.

4.3.2. Elevenes deltakelse i mat og helse

Mine analyser viser at elevene i mat og helse påvirket de nyutdannede lærerne på ulike måter. Lærerne på skole A og C var bevisste på elevforutsetningene, og var opptatt av å legge til rette for at alle elevene skulle klare å gjennomføre leksjonen. Disse to lærerne fortalte også at de fokuserte på at elevene skulle trives på undervisningskjøkkenet. De var opptatt av å skape god stemning under leksjonene. Jeg observerte på skole C at elevene fikk høre på radio mens de lagde mat. Læreren fortalte at dette var fordi hun ville at elevene skulle få kose seg ekstra i mat og helse. For læreren på skole B var elevenes deltakelse i noen situasjoner utfordrende

når det gjaldt å ha kontroll på dem og se til at alle gjorde det de skulle. For henne var det også utfordrende at noen av elevene ikke trivdes i faget.

Den nyutdannede læreren på skole A så på elevforutsetningene som en utfordring i mat og helse:

«Å vite hvor elevene lå reint faglig var utfordrende. Jeg visste lite hva jeg kunne forvente av de. Noen kunne mye, men mange var på et veldig lavt nivå. Kanskje overraskende lavt nivå. Spesielt synes jeg det er vanskelig med minoritets elever. Hvordan jeg skal framstille meg selv for de og hvordan jeg skal legge til rette for de? Og så synes jeg også det er veldig vanskelig hvordan jeg skal stille meg til elever som for eksempel leser veldig svakt, for jeg merker at de trenger ekstremt mye hjelp. Jeg føler veldig ofte at jeg bruker mye tid på de, og mindre tid på alle andre.»

Under observasjonene på skole A la jeg merke til at læreren brukte mye tid i starten av leksjonen på å gå gjennom hva elevene skulle gjøre. Hun gikk gjennom målene for timen, oppskriftene og fremgangsmåten, og forsikret seg om at alle elevene visst hva de skulle gjøre før de satte i gang med matlagingen.

På skole C var den nyutdannede læreren svært bevisst når det gjaldt elevenes forutsetninger. Hun fortalte at hun var opptatt av at de svakeste elevene skulle forberede seg før øktene slik at de skulle klare å gjennomføre opplegget for timen. Under observasjonene så jeg at hun brukte god tid i starten av leksjonen til å gå gjennom oppskrifter og fremgangsmåte.

Under observasjoner på skole B la jeg merke til at læreren ikke brukte tid på å gå gjennom oppskriften eller fremgangsmåten. Elevene ble satt i gang til å arbeide med en gang de var på plass på kjøkkenet. Under intervju fortalte den nyutdannede læreren at hun var opptatt av at elevene skulle klare å bli ferdig i tide. Hun fortalte også at det var utfordrende at det var liten plass for elevene å arbeide på når de var på det minste kjøkkenet. Under observasjonene så jeg at flere av elevene forsvant fra kjøkkenet uten at læreren la merke til det. Hun hadde også en utfordring med at noen av elevene ikke trivdes i mat og helse:

«Jeg har noen elever som har hatt veldig dårlig opplevelser med faget. De har ikke lyst til å være med, og da har vi hatt fokus på at det ikke gjør noe om man gjør feil. Det er det man lærer av og at det ikke er sånn at noen blir sure hvis en har ødelagt noe eller hvis ikke maten smaker som den skal. Så da har vi på en måte en samtale etterpå om hva en kunne gjort andreledes for at det ikke skulle blitt ødelagt.»

Under den ene økten jeg observerte på skole B så jeg en elev som begynte å gråte da sjokoladekaken på hennes gruppe ikke ble vellykket. Eleven trodde at det var hennes feil. Mine analyser kan indikere at den nyutdannede læreren på skole B hadde fokus på å håndtere andre utfordringer rundt undervisningen som for eksempel liten plass på kjøkkenet, passe på at elevene hadde nok utstyr og matvarer og at de gjorde det de skulle. Det kan se ut som at disse utfordringene tok såpass mye av tiden hennes, at hun ikke klarte å ha et like stort fokus på elevene som de nyutdannede lærerne på skole A og C.

4.3.3. Elevenes læringsutbytte og vurderingen av elevenes arbeid

Når det gjelder elevenes læringsutbytte har alle informantene et fellestrekk. De mente det viktigste var at alle elevene skulle få en mestringsfølelse i faget. De ga også uttrykk for at alle elevene faktisk fikk en mestringsfølelse i øktene deres. Vurderingen av elevene var noe alle de nyutdannede lærerne så på som utfordrende i mat- og helsefaget.

Den nyutdannede læreren på skole A fortalte at hun mente danning var den viktigste delen av faget, men at fokuset i øktene likevel lå på utvikling av ferdigheter og kunnskap:

«Jeg tenker jo at den viktigst delen av faget er at de skal få en dannelse, kanskje en oppdragelse hvis jeg kan kalle det det. At det er like viktig at faget skal forberede de på et voksenalv der de skal ta egne bevisste valg, både når det gjelder det å velge sunt og miljøbevisst. Jeg tenker at mat og helse er en fin måte å forberede de på de valgene de skal ta seinere. Jeg tenker at de er like viktig som den ferdighetstreningen de får i faget. Så jeg prøver jo å tenke litt på det underveis i timene. I hvert fall av og til. Men det er ikke noe jeg bevisst går og tenker på da. Hovedfokuset ligger vel kanskje på det å lage noe og lære noe.»

Når det gjelder vurderingen av elevenes arbeid fortalte læreren på skole A at hun syntes det var utfordrende og tidkrevende. Hun fortalte at selv om hun hadde kriterier å vurdere de etter, var det vanskelig å vite hvilket nivå hver enkelt elev lå på. Når hun vurderte elevene opplevde hun at vurderingen i stor grad var skjønnsmessig. Med dette mente hun at det var tilfeldig hva hun hadde fått med seg i timen. Hun kunne ha fått med seg at en elev gjorde en feil under matlagingen, men samtidig gå glipp av at en annen elev gjorde den samme feilen. Hun fortalte også at hun var usikker på hva som skulle vektlegges under vurderingen. Hun visste ikke om hun skulle fokusere på resultatet, altså hvordan maten ble til slutt, eller om hun skulle fokusere på matlagingsprosessen. Selv om hun syntes at det var viktigst at elevene skulle få

en danning i faget, var det ikke det hun vurderte etter. Hun fortalte at dette var fordi det var krav om dokumentering av elevenes ferdigheter og kunnskap. I tillegg påpekte hun at ferdigheter og kunnskap var lettere å måle.

Den nyutdannede læreren på skole B fortalte at hun brukte mye tid på å vurdere elevene og at det var utfordrende. Det var begrenset hvor mye hun klarte å vurdere elevene under de praktiske øktene fordi hun mente hun måtte bruke tiden sin på andre ting. I tillegg var det vanskelig å vurdere elevene da de ikke hadde faste plasser å forholde seg til på kjøkkenet. Hun ville heller passe på at alt gikk som det skulle slik at elevene ble ferdig med maten i tide. Vurderingsgrunnlaget var elevenes resultater på teoretiske og praktiske prøver.

Læreren på skole C fortalte at hun syntes ernæring og kosthold var det viktigste elevene skulle lære om i faget. Hun mente også at det var viktig at elevene lærte å samarbeide med hverandre og klarte å arbeide selvstendig uten for mye hjelp fra læreren. Læreren nevnte også kompetansemålene i faget som en utfordring i forbindelse med vurderingen av elevene. Hun fortalte at noen av kompetansemålene var lettere å måle og ble derfor brukt i de fleste leksjonene, mens noen av de andre ble tatt med i kun én leksjon, bare for å ha hatt det med. Et av kompetansemålene som ofte ble brukt var «planlegge og lage trygg og ernæringsmessig god mat, og forklar hvilke næringsstoff matvarene inneholder», mens kompetansemålet «lage mat for ulike sosiale sammenhenger og drøfte hvordan mat er med på å skape identitet» ble brukt i kun en leksjon.

5. Drøfting

I denne studien har jeg ønsket å finne ut hvordan nyutdannede lærere opplever sin hverdag som lærer i mat og helse. Resultatene indikerer at det lokale læreplanarbeidet på den enkelte skole påvirket i hvilken grad de nyutdannede opplevde at de fikk bidra med sin kunnskap i faget. I tillegg hadde undervisningskjøkkenet på skolene en stor betydning for hvordan de opplevde undervisningen i mat og helse. Det kan se ut som at et godt samarbeid med kolleger gir en positiv effekt når det kommer til trivsel hos de nye lærerne. At de får arbeide med kolleger som har faglig fordypning i mat og helse ser også ut til å ha en positiv effekt både for samarbeid, og opplæringens kvalitet.

5.1. Det lokale læreplanarbeidets betydning

Den nyutdannede læreren på skole C var ikke fornøyd med måten skoleeier og lærerne hadde arbeidet med mat- og helsefaget på. De hadde ikke implementert den nye læreplanen i faget som kom med Kunnskapsløftet i 2006, men benyttet seg fortsatt av læreplanen fra 1997. For den nyutdannede læreren på skole C førte situasjonen rundt læreplanen i mat og helse til at den første tiden ble svært utfordrende. Hun kom med beskrivelser som at hun hatet å arbeide med faget. Initiativene og forsøkene hun gjorde for å få til en endring ble avvist av kollegene som ikke viste interesse for å oppdatere planen.

Når nyutdannede lærere trer inn i en skolekultur vil de starte en profesjonell utvikling (Bergsvik et al., 2005; Hoel, 2005). Den profesjonelle utviklingen er avhengig av hvordan skolekulturen legger til rette for utvikling av den enkelte lærer (Hellesnes, 1975). Den nye læreren hadde et selvstendig syn og meninger om faget, men hun fikk altså ikke mulighet til å bidra med sin kunnskap. De andre lærerne stilte seg negativ til forslaget hennes og ventet at hun skulle tilpasse seg situasjonen slik den var. Hellesnes (1975) kaller dette en tilpassende utvikling hvor man trer inn i skolens system uten å stille kritiske spørsmål. Med en slik utvikling vil man heller ikke være en autonom lærer som Wille (2009) beskriver som en som tenker kritisk rundt skolen, og bruker sin fornuft og kunnskap til å gjøre forbedringer. Som sagt var ikke den nyutdannede fornøyd med den tilpassende utviklingen. Hun hadde stilt kritiske spørsmål og ønsket å gjøre en endring. Det kan tenkes at grunnen til at hun hatet å være mat- og helselærer var at hun ble tvunget inn i en slik tilpassende utvikling. Det å ikke oppleve at hun fikk bidra med sin kunnskap kan også tenkes å ha påvirket den profesjonelle

utviklingen hennes. Et av kjennetegnene til en profesjonell lærer er nettopp at man er autonom (Wille, 2009).

Det kan være flere grunner til at læreplanen ikke hadde blitt implementert på skole C. I følge Fixen et al. (2005) er en av komponentene for at en implementering skal bli vellykket at det må være en positiv holdning i organisasjonen til å gjøre endringer, noe den nyutdannede ikke opplevde at det var blant mat- og helselærerne på skole C. Grunnene til at kollegene ikke ønsket å gjøre en endring kan være mangfoldige. På skole C var det fem av åtte mat- og helselærere som ikke hadde utdanning i faget, noe som kan ses i sammenheng med at kun 54 prosent av lærerne som underviser i mat og helse i Norge ikke har relevant utdanning (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015). Lav fagkompetanse vil være en hindring i en implementeringsprosess (Fixen et al., 2005). Dersom man har god faglig kompetanse i mat og helse vil man trolig også ha kunnskap om hvorfor faget er viktig. Det kan tenkes at lærerne uten fordypning ikke hadde kunnskap om fagets viktige rolle, og at de derfor ikke så verdien av å oppdatere læreplanen. I denne studien kan det ikke sies noe sikkert om de andre lærernes ønske (eller mangel på ønske) om å gjøre endringer i læreplanen. Det kan godt tenkes at de så på faget som viktig og at de ønsket å gjøre en endring, men at kompetansen og tiden som krevdes var for omfattende. For at en intervensjon skal bli vellykket implementert er det viktig, ifølge Fixen et al. (2005), at det ikke settes for store krav til kunnskap og tid. En mulig årsak kan dermed være at lærerne uten faglig kompetanse i mat og helse ikke hadde gode nok forutsetninger til å kunne arbeide med iverksettingen av planen. Det er også mulig at lærerne ikke så på den nye læreplanen i faget som nyttig eller forenlig med de eksisterende verdiene og tidligere erfaringene de hadde. Det kan hende de var fornøyd med den planen de allerede hadde, og dermed ikke ønsket å gjøre endringer. Dersom dette var tilfellet er det vanskelig å få til en implementering hvor lærerne adopterer læreplanen (Holthe, 2011).

På skole C hadde ingen av lærerne tatt på seg et lederansvar for å oppdatere planen i mat og helse, men når en ny læreplan skal iverksettes har skoleeier et ansvar for at den implementeres (Halvorsen, 2008a). Dersom ingen av lærerne i mat og helse fungerer som en leder eller pågangsdriver for implementeringen må rektor ta ansvaret selv. Han kan følge med på iverksettelsesprosessen, evaluere progresjonen og holde de ansatte fokusert på de ønskede resultatene (Fixen et al., 2005). For å kunne gjøre dette forutsetter det også at rektor har kunnskap om læreplanen med fagets formål, kompetansemål, timetall, vurderingskriterier og prinsippene i den generelle delen. Undersøkelsen til Holthe et al. (2013) viste at rektorene på de to skolene i studien ikke fremsto som ansvarliggjorte i forbindelse med læreplanen i de

praktiskestetiske fagene. Dette kan være et tegn på at det fortsatt er litt å gå på når det gjelder implementering av læreplanen i mat og helse. I tillegg er det ingen offentlig vurdering i mat og helse (Müller & Harman, 2008). I de teoretiske fagene må skolen stå til rette for elevenes resultater gjennom rapporteringskrav (Holthe et al., 2013). Når kunnskapsløftet kom i 2006 kan det tenkes at implementeringen av læreplanene for de teoretiske fagene derfor ble høyere prioritert på skole C.

Den nyutdannede læreren på skole B hadde selv utformet årsplanen i mat og helse på bakgrunn av læreplanen i faget. Hun opplevde likevel at opplæringen til tider ikke ble som planlagt. Hun opplevde den utfordrende kjøkkensituasjonen på skolen, tidvis problemer med matleveransen og dårlige muligheter til å planlegge sammen med kollegene som en hindring for opplæringen. I følge Fixen et al. (2005) er en av faktorene for at en intervensjon skal bli vellykket implementert at rammefaktorene er godt tilrettelagt. Datnow (2002) mener også at funnene fra forskning på utdanningsreformer siden 1960-tallet viser at variabler innenfor den enkelte skole har stor betydning i forbindelse med arbeidet med reformen. Den nyutdannede opplevde at utfordringene knyttet til undervisningskjøkkenet medførte at det kunne være vanskelig å gjennomføre de læringsmålene som var satt ved at læringsaktivitetene ble begrenset. Holthe (2009) mener også at dersom kompetansemålene i mat og helse skal oppnås må undervisningskjøkkenet inneholde tilstrekkelig utstyr til å gjennomføre de praktiske øktene. I de leksjonene hvor læringsmålene ikke ble gjennomført eller gjennomgått, kan det tyde på at elevene på skole B ikke fikk en optimalt opplæring. Mine analyser indikerer at selv om planleggingen av undervisningen var på bakgrunn av læreplanen i mat og helse i Kunnskapsløftet, kan det se ut som at variabler innenfor skolen var en hindring for opplæringen.

På skole A hadde læreplanen i mat og helse blitt brukt når kollegaen utformet årsplanen. Elevenes opplæring var på bakgrunn av kompetansemålene, som hadde blitt omgjort til lokale læringsmål. Den nye læreren på denne skolen var fornøyd med måten de arbeidet med planleggingen av undervisningen på. Hun opplevde å ha oversikt over hvilke læringsmål som skulle benyttes i leksjonene, og var bevisst på hvilke kriterier elevene skulle bli vurdert etter. Mine analyser indikerer at den nye læreren og kollegaen hadde god kunnskap om læreplanen i mat og helse, og at de jobbet bevisst med kompetansemålene. Dette kan ses som en avgjørende faktor for det gode læreplanarbeidet på skole A da god kunnskap om intervensjonen (læreplanen i Mat og helse), ifølge Fixen et al. (2005), er en faktor for en vellykket implementering.

5.2. Undervisningskjøkkenets betydning

I følge Zimring et al. (2005) er ulike rom bevisst utformet for å støtte aktiviteter og til å skape eller forsterke et sett av kulturelle forutsetninger. Dersom man opplever fysiske barrierer innenfor rommet derimot, vil dette kunne begrense aktiviteten (Green & Kreuter, 2005).

Tilgjengelig utstyr, kjøkkenenes utforming og antall elever på kjøkkenet var faktorer som hadde en negativ innvirkning for opplevelsen til den nyutdannede læreren på skole B. Mye av utstyret på det ene kjøkkenet var vanskelig å bruke fordi det var beregnet til bruk i et stort produksjonskjøkken, mens utstyr på det andre kjøkkenet var en mangelvare i forhold til antall elever. Dersom man har en for stor elevgruppe i forhold til tilgjengelig utstyr kan det tenkes at den enkelte elev er mindre aktiv enn dersom det hadde vært mer utstyr. Den nyutdannede læreren på skole B opplevde også at det var utfordrende at undervisningskjøkkenets utforming var annerledes enn det hun hadde vært vant til fra praksisperioder under utdannelsen.

Kjøkkenet var ikke strukturert ut i fra det Løvaas (2009) beskriver, som en tradisjonell familiemodell, noe hun uttrykte et ønske om at det skulle være. Informanten mente at det ofte var kaos på kjøkkenet og at det var vanskelig å vurdere elevene fordi de ikke hadde faste plasser å forholde seg til. Hun uttrykte også at det ikke var lagt til rette for at elevene kunne sitte samlet, noe som gjorde det utfordrende å gi felles beskjeder, gjennomgå fremgangsmåte/oppskrifter og gi faglig informasjon. I følge Datnow (2002) viser funnene fra forskning på utdanningsreformer siden 1960-tallet at variabler innenfor den enkelte skole har stor betydning i forbindelse med arbeidet med reformen. Det kan derfor tenkes at de utfordrende rammefaktorene var en barriere for det lokale læreplanarbeidet og undervisningen.

Det minste kjøkkenet på skole B var i utgangspunktet et grupperom som var blitt gjort om til et lite kjøkken. Her var det for mange elever i forhold til areal, og informanten opplevde det som trangt og uoversiktlig. Funn fra en undersøkelse gjennomført på to norske skoler viser at det å ikke ha et eget rom for leksjoner i praktisk-estetiske fag var en hindring for opplæringen (A. Holthe et al., 2013). På skole B benyttet de seg av ulike kjøkken som i utgangspunktet ikke var tenkt til bruk i mat og helse. Dette kan indikere at undervisningskjøkkenet i seg selv var en hindring for opplæringen. Slik det er fastsatt i Forskrift for opplæringslova (2006) har skoleeier et ansvar for å legge til rette slik at undervisningen kan gjennomføres i henhold til læreplanen. På skole B kan det virke som at den nyutdannede læreren opplevde at undervisningskjøkkenet ikke var tilrettelagt på en slik måte. Det kan se ut som at undervisningskjøkkenet var en barriere for undervisningen. På en annen side har også den nye

et ansvar for å planlegge undervisningen ut i fra rammene hun befinner seg i (Løvaas, 2009). Selv om undervisningskjøkkenet på skole B ikke var strukturert i en familiemodell delte hun likevel elevene inn i grupper på 3-4 elever som skulle samarbeide. Dette kan indikere at hun planla undervisningen etter denne modellen i motsetning til å eventuelt prøve nye måter å organisere leksjonene på.

De nyutdannede læreren på skole A og C var fornøyde med undervisningskjøkkenets utforming, og opplevde dette som positivt for deres hverdag som lærer i mat og helse. På begge skolene var undervisningskjøkkenet strukturert ut i fra en familiemodell. Funnene mine indikerer at lærerne på disse skolen var fornøyd med det tilgjengelige utstyret. Den nyutdannede på skole C arbeidet på et nytt og moderne kjøkken noe hun opplevde som veldig heldig for leksjonene. Dette kan se ut som at skoleeier har tilrettelagt godt nok og at undervisningskjøkkenene på disse skolene ikke hadde noen negativ innvirkning på elevenes opplæring i mat og helse. Ut i fra mine funn kan det tenkes at et undervisningskjøkkenet som er utformet som en familiemodell kan ha en mer positiv innvirkning på de nyutdannedes opplevelser enn den type kjøkken som ble beskrevet på skole B.

På skole A var undervisningskjøkkenet og en del av utstyret av en eldre og mer slitt standard. Palojoki (2003) har undersøkt hva finske elever lærer om mat på skolen i forhold til hva de lærer om mat hjemme. Han argumenterer for at det er et skille mellom de to arenaene noe som medfører at elevene kan oppleve utfordringer når de skal ta med seg kunnskapen fra faget inn i det virkelige liv. Læreren på skole A mente at komfyrene som ble benyttet i mat og helse var utdaterte, og at elevene var vant til moderne induksjonskomfyrer hjemme. Det kan virke som at den nye læreren hadde en oppfatning om at det elevene lærte om bruk av komfyr på skolen ikke kunne videreføres til deres privatliv. Selv om en del av utstyret ble sett på som umoderne hadde ikke dette en negativ innvirkning på lærerens opplevelse av kvaliteten på undervisningen. Undersøkelsen gjort av Holthe et al. (2013) på to norske skoler viser også at selv om skolene hadde en svært bevisst og streng prioritering når det gjaldt kjøp av utstyr i de praktisk-estetiske fagene, førte det ikke til at lærerne opplevde begrensninger knyttet til undervisningen av fagene (Holthe et al., 2013). Det kan tenkes at så lenge det tilgjengelige utstyret kan brukes og man planlegger undervisningen ut ifra det man har, trenger ikke utstyret å være nytt og moderne for at opplæring i faget skal bli bra.

5.3. Tidkrevende og utfordrende ansvarsoppgaver

De nyutdannede lærerne på skole B og C hadde ansvar for arbeidsoppgaver knyttet til mat og helse. De hadde laget årsplaner, planlagt undervisningen og bestilt inn matvarene til hver leksjon på egen hånd. Begge lærerne beskrev disse oppgavene som svært tidkrevende og utfordrende. Tidsaspektet er ifølge Hargreaves (1996) et av de mest grunnleggende trekkene ved læreryrket, og forskning på nyutdannede lærere (Findlay, 2006; Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011) viser at stress grunnet mangel på tid til å gjøre et godt nok arbeid er vanlig. Mine analyser indikerer at lærerne på skole B og C opplevde stress knyttet til arbeidsoppgavene, men konsekvensene av stresset kan tenkes å være ulike hos de to. Den nye på skole C hadde ønsket å lage årsplan og planlegge undervisningen fordi hun visste at hennes arbeid ville være bedre enn arbeidet kollegene eventuelt skulle ha gjort. Hun hadde et stort ønske om at den nye årsplanen skulle være bedre enn den de hadde hatt tidligere, og hadde derfor lyst til å gjøre arbeidet. Hun hadde tro på sin faglige kunnskap og klare tanker om hvordan hun ville gjøre det. Mine analyser indikerer at selv om arbeidet hadde vært utfordrende og svært tidkrevende hadde hun likevel klart å stå imot den negative påkjenningen dette medførte, og heller utviklet seg gjennom å få erfaring. Det kan tenkes at hun hadde en høy resiliens, noe som beskriver en person som klarer å utvikle seg til tross for en negativ påkjennning og stress over lengre tid (Sletteland & Donovan, 2012). Dette argumentet styrkes også av det faktum at hun arbeidet for å forbedre den lokale læreplanen i et helt skoleår uten positiv respons, før hun endelig fikk gjøre det, og likevel kom styrket ut av situasjonen. Hun opplevde at hun hadde utviklet seg som lærer gjennom arbeidet med årsplanen og planleggingen av undervisningen. En nyutdannet lærers profesjonelle utvikling påvirkes, ifølge forskning, i høyest grad den første tiden (Jordell, 1986; Flores, 2002; Smethem & Adey, 2005; Tickle, 2000 i Grimsæth et al., 2008). Dersom nye lærere har en åpen holdning til teori, faglig nysgjerrighet, og respekt for arbeidets kompleksitet og utfordringer, vil de lettere kunne møte utfordringer, noe som er viktig for å kunne få en vekst i deres profesjonelle utvikling (Rønnestad, 2008). Mine analyser indikerer at den nyutdannede læreren på skole C hadde en slik reflekterende holdning til utfordringene, og at hun derfor kan ha opplevd vekst i sin profesjonelle utvikling. Bestilling av matvarer ble beskrevet som svært tidkrevende. Den nyutdannede på skole C hadde ansvar for å bestille matvarer hver uke til ca. 200 elever. Hun mente at det burde være en seksjonsansvarlig i Mat og helse på grunn av den store arbeidsmengden som var knyttet til faget, men det hadde ikke blitt utdelt økonomiske

midler til det. Mine analyser indikerer at dette er et tegn på at skolen ikke prioriterer faget godt nok, og det var den nyutdannede læreren som måtte lide for det.

Den nyutdannede læreren på skole B hadde, som nevnt, også opplevd at arbeidet med årsplanen og planleggingen av undervisningen hadde vært svært tidkrevende og utfordrende. I tillegg til årsplanen og planleggingen av undervisningen hadde hun også ansvar for bestilling av matvarer på niende trinn. Hun hadde ikke hatt et ønske om å ta på seg et så stort ansvar slik som den nye læreren på skole C. Slik hun opplevde situasjonen hadde kollegene gitt henne ansvaret fordi hun var den nyeste læreren, og fordi de hadde jobbet der lengre. Mine analyser indikerer at kollegene i mat- og helse så på arbeidet med årsplanen og planleggingen av undervisningen som en straff. Det var ikke noe de ønsket å gjøre selv. God faglig kunnskap for å kunne lage en best mulig årsplan og undervisning er viktig hvis man tar utgangspunkt i Fixen et al. (2005) sine komponenter for en vellykket implementering. Den nye læreren hadde en formening om at mangel på faglig fordypning hos kollegene kunne være en årsak til at hun hadde fått ansvaret. Det kan tenkes at kollegene ga ansvaret til den nye læreren fordi hun hadde den beste faglige forutsetningen til å gjøre det. Den nye læreren opplevde arbeidet med årsplanen og bestilling av matvarer som utfordrende samtidig som at det var stressende. Rønnestad (2008) mener at dersom utfordringene blir for store kan læreren få en ikke-reflekterende holdning til utfordringen, noe som medfører at man skylder på ytre forhold i stedet for å reflektere over indre (egne) forhold. Det kan tenkes at den nyutdannede knyttet utfordringene til ytre forhold som at hun ikke fikk hjelp og at kollegene ikke hadde utdanning i stedet for å se på årsaker i seg selv, som for eksempel at arbeidet var faglig utfordrende.

På skole A hadde ikke den nyutdannede læreren ansvar for årsplanen eller planlegging av undervisningen. Hun delte på arbeidet med bestilling av matvarer med kollegaen sin, men likevel opplevde hun at det gikk mye tid til dette. Mine analyser indikerer at bestilling av matvarer er et veldig tidkrevende arbeid for nyutdannede mat- og helselærere. For det første må de kartlegge hvilke matvarer som skal kjøpes inn den enkelte uke og hvor mye de trenger av hver vare. Antall elever som har faget vil her ha en innvirkning på hvor stor mengde matvarer man trenger. For det andre må matvarene bestilles, og de må tas imot når de leveres til skolen. Til slutt må maten legges på plass og gjerne fordeles slik at alle elevgruppene får den maten de trenger til den praktiske leksjonen.

5.4. Betydningen av samarbeid med kolleger

For den nyutdannede læreren på skole A hadde det gode samarbeidet med kollegaen hatt en svært positiv innvirkning på den første tiden i yrket. Hennes oppfatning var at den første tiden hadde vært mer utfordrende dersom hun ikke hadde hatt det gode samarbeidet. Kollegaen fremsto som en emosjonell og faglig støttespiller ved at hun var tilgjengelig for den nyutdannede dersom hun trengte støtte eller hjelp. I tillegg hadde kollegaen hovedansvaret for de fleste arbeidsoppgavene, noe den nye læreren var svært takknemlig for da det førte til at arbeidsmengden hennes ble mindre. Fordelingen av ansvar kan tenkes å ha gitt den nye læreren mulighet til å fokusere mer på selve undervisningen.

Mine analyser indikerer at den nye læreren på skole A opplevde kollegaen som viktig for henne blant annet fordi hun gjennom samarbeidet fikk støtte til å takle utfordringer. Dette er også noe Hargreaves (1996) mener da han skriver at man gjennom moralsk støtte lettere kan takle nederlag og frustrasjon. Han skriver også at et godt samarbeid fører til mindre overbelastning ved at man fordeler arbeidsoppgaver, noe som også stemmer med situasjonen til den nye læreren på skole A da hun ikke sto alene om å lage årsplan, planlegge undervisningen og bestille og sette på plass matvarene. Et godt samarbeid kan også føre til en kontekstuell visshet hvor man får en felles forståelse for hva den enkelte realistisk sett kan oppnå (Hargreaves, 1996). Det kan tenkes at kollegaen ikke ga den nyutdannede så mye ansvar for ulike praktiske arbeidsoppgaver fordi hun hadde en forståelse av at dette kunne oppleves som overveldende for henne. Et støttende miljø kan være med på å styrke den nyutdannedes resiliens (Sletteland & Donovan, 2012). Det kan tenkes at den nye læreren lettere kunne takle utfordringer på grunn av støtten og samarbeidet med kollegaen. Forskning viser også at støtte fra kolleger og et godt kollegafellesskap er viktig for at de nyutdannede lærerne skal trives den første tiden (Engvik, 2014; Findlay, 2006; Grimsæth et al., 2008; Jones, 2002; Jones, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Ulvik & Smith, 2010).

Kollegaen på skole A hadde allerede utformet en årsplan i faget, men den nye læreren ble oppfordret til å se på planen med et kritisk blikk og komme med forslag dersom hun hadde idéer til noe hun ville endre. Samarbeidskulturen i mat- og helsefaget så ut til å åpne opp for at den nye læreren fikk en dannende utvikling. Med en slik utvikling ser de andre lærerne verdien av den nyutdannedes kunnskap og erfaringer, og er åpne for at de nye kan tenke kritisk rundt hvordan skolen arbeider (Hellesnes, 1975). En slik utvikling åpner opp for at den nyutdannede kan utvikle seg som en autonom lærer (Wille, 2009). Kontinuerlig utvikling og læring er også et av utbyttene man kan få av et godt samarbeid, ifølge Hargreaves (1996). Det

kan virke som at kollegaen verdsatte den nye lærerens syn og kunnskap, og var åpen for videreutvikling av sin egen kompetanse.

Mine analyser indikerer at den nyutdannede læreren på skole A var fornøyd med sin profesjonelle utvikling og at den bidro til å styrke hennes autonomi. Det kan tenkes at det gode samarbeidet med kollegaen hadde en del av æren for dette.

De nyutdannede lærerne på skole B og C opplevde at lite avsatt tid til felles planlegging og lav faglig kompetanse hos kollegene var årsaken til at samarbeidet fungerte dårlig. Slik Wille (2009) ser det må lærere ha særegen kompetanse innenfor det feltet man skal undervise for at de skal fremstå som profesjonelle lærere. For at lærere som arbeider med mat og helse skal kunne bidra i et samarbeid med kolleger når det gjelder arbeid med årsplan og planlegging av undervisning, må de ha faglig og didaktisk kunnskap innenfor mat og helse. Dette innebærer også at de må ha kunnskap om læreplanen i faget. Fixen et al. (2005) understreker dette ved at deltakerne i en organisasjon må ha relevant kunnskap dersom en intervensjon (i dette tilfellet læreplanen i mat og helse) skal bli arbeidet med etter en tilfredsstillende standard. En grunn til at den nye læreren på skole B og skole C opplevde at mangelen på faglig fordypning var en hindring for samarbeid kan dermed tenkes å være at de ikke trodde kollegene hadde god nok kompetanse til å kunne bidra. Den nye læreren på skole B hadde også et stort ansvar når det gjelder arbeidsoppgaver. Det kan tenkes at det dårlige samarbeidet ført til at kollegene ikke hadde en kontekstuell visshet (Hargreaves, 1996) av hva hun realistisk sett hadde kapasitet til å gjøre. En konsekvens av dette kan tenkes at arbeidsoppgavene hennes var for omfattende, noe som kan forklare hvorfor hun opplevde de som utfordrende og overveldende. Den nyutdannede læreren på skole C uttalte at de få gangene det var satt av tid til å samarbeide hendte det at flere av kollegene ikke møtte opp fordi det var vanskelig å finne et tidspunkt som passet for alle. Forskning viser at det å ikke trives i det kollegiale fellesskapet kan ha en negativ innvirkning på trivselen til nyutdannede lærere (Engvik, 2014; Findlay, 2006; Grimsæth et al., 2008; Jones, 2002; Jones, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Ulvik & Smith, 2010). Det kan tenkes at mangelen på samarbeid med kollegene er en refleksjon av et dårlig kollegialt fellesskap i faget, og at dette har hatt en negativ innvirkning på trivselen i yrket for den nye læreren på skole B og C.

5.5. Fokus på kunnskap og ferdigheter, og trivsel i mat og helse

Mat- og helsefaget inneholder en dobbel målsetning. På den ene siden skal faget bidra med ferdigheter og kunnskap om mat og måltid som fremmer gode matvaner hos elevene, slik at man på sikt kan redusere ulikheter i befolkningens helse. På den andre siden skal faget bidra til at elevene kan oppleve danning gjennom utvikling av sosial kompetanse, evne til å tenke kritisk, evne til å vise omsorg, vennskap og gjestfrihet. Begge målsetningene kommer frem i formålsdelen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006c).

Analysene mine viser at de nyutdannede lærerne fokuserer mest på elevenes utvikling av ferdigheter og kunnskap i faget. Den nyutdannede læreren på skole A uttrykte at danningen var den viktigste delen av faget, men at hun likevel fokuserte på ferdigheter og kunnskap. De nyutdannede lærerne på skole B og C hadde også et ferdighets- og kunnskapsfokus i deres leksjoner. Slik jeg ser det kan det være flere årsaker til dette. For det første har utvikling av ferdigheter og kunnskap for å sikre bedre helse stått sterkt i faget så lenge det har eksistert (Holthe, 2009; Müller & Harman, 2008) Det er altså en tradisjon for dette i faget som kan sitte langt inne for mange, både de som har utviklet læreplanen i faget og lærerne som lager det lokale læringsmålene. I følge (Imsen, 2009) er det lærerens holdning som i stor grad bestemmer hvordan kompetansemålene blir vektlagt og tolket. Det kan tenkes at de nyutdannede på skole B og C selv tenker at ferdigheter og kunnskap som fremmer bedre helse er viktigst, og at de derfor velger å fokusere mest på det. Med dagens fokus på kosthold og ernæring, både fra myndighetene og i media, er det kanskje ikke så unaturlig at dette kan påvirke de nyutdannede lærerne også. For det andre ser man at de fleste kompetansemålene i læreplanen er målbare og de legger til rette for utvikling av ferdigheter og kunnskap, noe som gjenspeiles i verbene som blir benyttet (Holthe, 2009). Holthe (2009) mener også at verb som uttrykker et aktivitetsnivå som å erfare eller utvikle gode holdninger til noe, ikke blir brukt, dermed er det også utfordrende å lage kompetansemål som fokuserer på danning. Alle informantene fortalte at kompetansemålene fra hovedområdet Mat og livsstil var lettest å bruke. Dette er mål som er tydelig ferdighets- og kunnskapscentrerte og er knyttet mot ernæring. Den nyutdannede læreren på skole A nevnte at kompetansemålene innenfor hovedområdet Mat og kultur var utfordrende. Hun mente de var veldig omfattende og uklare, og at det var vanskelig å vite hvordan hun skulle formulere læringsmål og hva hun skulle fokusere på. Det kan altså tenkes at fokuset på ferdigheter og kunnskap kan komme av at det oppleves som lettere å lage læringsmål som handler om dette. En annen årsak til fokuset på ferdigheter og kunnskap er at det lett kan måles, mens danning er vanskelig, om ikke umulig å

måle når man skal gi elevene en vurdering (Ulvik & Sæverot, 2013). Vurderingen av elevene var også noe de nye lærerne så på som utfordrende. Dette kommer også frem i et studie om lærere i mat og helse (Holthe & Wergedahl, 2013). Dersom vurderingsarbeidet oppleves som utfordrende er det mulig at de nye lærerne lager læringsmål de mener er lettest å vurdere elevene i. Dersom de opplever læringsmålene som omhandler ferdigheter og kunnskap som lettest, er det ikke så rart at de velger disse. Dette fører meg til den fjerde årsaken som er kravet om at elevenes måloppnåelse skal dokumenteres. Da er det viktig for lærerne å ha målbare ferdigheter og kunnskap de kan henvende til. Leksjonene og de lokale læremålene blir derfor også lagt opp slik at lærerne får mulighet til å dokumentere elevenes måloppnåelse. Resultatene mine viser at de nyutdannede mat- og helselærerne opplevde den første tiden som svært hektisk. Dette kan også være en årsak til fokuset på ferdigheter og kunnskap. Det kan tenkes det var viktigere for dem å skape en viss kontroll gjennom dokumentering av målbare resultater, mens elevenes danning ikke fikk den samme oppmerksomheten.

Selv om fokuset på danning ikke ble prioritert hos noen av informantene, var de likevel veldig opptatt av at mat og helse skulle være et trivselsfag hvor elevene fikk oppleve mestring og glede, og at de skulle evne å samarbeide med hverandre. Mestring blir også nevnt i formålsdelen i læreplanen hvor det står at opplæringen i faget skal tilpasses hver enkelt elev slik at alle kan oppleve en mestringsfølelse og bli motivert til å bruke kompetansen sin i dagliglivet (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Resultatene fra en studie gjennomført av Kyriacou og Kunc (2007) av nyutdannede lærere viser at det var følelsen av at elevene lyktes på skolen som var en av de største kildene til positive opplevelser i yrket. Det kan altså tenkes at elevenes mestring og trivsel ikke bare var viktig for elevene, men også en viktig faktor for de nyutdannedes trivsel i yrket. I Opplæringsloven § 9a-1 står det at alle elever har rett på et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Videre står det i § 9a-3 at skolen systematisk og aktivt skal fremme et godt psykososialt miljø hvor den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Kunnskapsdepartementet., 1998). Det kan tenkes at mat og helse er et viktig fag for dette formålet. Med psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen, i motsetning til det fysiske miljøet som for eksempel skolebygninger, uteareal osv. I hvilken grad elever føler trivsel på skolen har en innvirkning på graden av psykisk tretthet, konsentrasjon, forhold til mat, angst og motstandskraft mot sykdom (Helsedirektoratet., 2014). Den nyutdannede læreren på skole C mente at mat og helse var et fag hvor hun kunne bygge gode relasjoner til elevene fordi de trivdes i faget. Dette mente hun også var nyttig ved at hun kunne ta med seg de gode

relasjonene inn i de teoretiske fagene hun underviste i. Det kan tenkes at trivsel i mat og helse gir elevene bedre forutsetning til å lykkes i andre fag ved at de opplever mindre psykisk tretthet og bedre konsentrasjon. Elevundersøkelsen fra 2015/2016 viser en nedgang i mobbing og krenkelse siden 2007, men det er likevel noen elever som opplever dette på skolen (Wendelborg, 2016). Dermed har man fortsatt en jobb å gjøre for å fremme trivsel i skolen. Det kan tenkes at mat og helse kan bidra med å redusere mobbing og krenkelse ved å øke elevenes trivsel på skolen.

Den nye læreren på skole B hadde opplevd utfordringer med at noen elever ikke trivdes i faget. Problematisk elevatferd og manglende skolemotivasjon kan være en av de mest fremtredende grunnene til negative opplevelser for nyutdannede lærere (Kyriacou & Kunc, 2007). Mine analyser indikerer at læreren på skole B opplevde negative opplevelser fordi hun ønsket at alle elevene skulle trives i mat og helse, men opplevde at dette ikke var tilfellet.

Vi vet at mat omfatter mye mer enn bare et fysisk behov (Holthe, 2004). Mat er identitet, estetikk, normer, regler, tradisjoner, fellesskap og tegn (Neumann & Ugelvik, 2012). Mat og måltider kan også ses på som et sosialt fenomen. Vi spiser sammen med andre, og vår identitet, tradisjoner og skikker er noe vi skaper i fellesskap (Neumann & Ugelvik, 2012). Fellesskapet rundt måltidene er derfor grunnleggende for sosial samhandling, og er dermed viktig for utvikling av sosial velvære og sosial kompetanse. I tillegg mener Ulvik og Sæverot (2013) at sosialisering er en av de viktigste målområdene når det gjelder menneskers dannelsingsprosess. Det er gjennom samhandling med andre mennesker man dannes (Hellesnes, 1992). På skole C var det nyutdannede læreren svært opptatt av at mat og helse skulle være et praktisk fag. Det teoretiske lærestoffet var hun bevisst på å knytte til det praktiske arbeidet. Øvrebø (2008) mener at undervisningen i mat og helse er sterkt preget av formidling fra lærer til elev. Konsekvensen av dette kan være at elevene blir mindre aktive i et fag som i utgangspunktet er praktisk. Det kan tenkes at den nye læreren på skole C var opptatt av at elevene skulle være aktive i mat og helse, og at hun derfor ønsket å begrense mengden av teoretisk undervisning. Det kan tenkes at hun verdsatte den sosiale delen av mat og måltider fordi det er viktig for både sosial velvære, utvikling av sosial kompetanse og danning. Tilegnelsen av sosial kompetanse blir vanligvis betraktet som en normal del av barns og unges lærings- og modningsprosess, derfor undervurderes ofte dens betydning for mestring på skolen (Lamer, 1997). Sosial kompetanse er oppfatninger, vurderinger og handlinger som gjør barn og unge i stand til å lykkes i sosiale interaksjoner. Lamer (1997) skriver videre at elever som ikke mestrer sosiale interaksjoner kan oppleve tap av status, avvising av andre

medelever, irettesettelse fra voksne og eventuelt gi grunnlag for mobbing. Svak sosial kompetanse gir en dårlig innvirkning på motivasjon, selvbilde og selvoppfatning, svekker elevenes skolefaglige mestring, og føre til at de går glipp av mange positive erfaringer og læringsopplevelser (Lamer, 1997). Det kan tenkes at mat og helse bør være så praktisk som mulig, nettopp fordi det legger et godt grunnlag for utvikling av sosial kompetanse og trivsel.

5.6. Utfordrende vurdering av elevenes arbeid

Vurdering var utfordrende for alle de nyutdannede lærerne. Spesielt uttrykte de utfordringer med å bruke noen av kompetansemålene, særlig innenfor hovedområdet *mat og forbruk* og *mat og kultur*. I følge Jensen (2010) viser det seg også at opplæringen i mat og helse i for liten grad bygger på alle kompetansemålene i læreplanen og formålet med opplæringen.

Utfordringene som ble nevnt i delkapittel 5.5. påvirket altså vurderingen i faget ved at kompetansemålene innenfor *mat og livsstil* ble flittigs brukt i vurderingen av elevene. Fra myndighetenes side har det også blitt uttrykt bekymringer når det gjelder vurdering i mat og helse. De mener at begrunnelsen for karakterene som blir gitt i for liten grad er relatert til bredden i målene for faget, er for generelle og gir ikke konkret nok beskrivelse av elevenes kompetanse (Jensen, 2010). Det kan tenkes at elevene på de tre skolene ikke fikk en grundig nok opplæring, noe som kan ses i sammenheng med en ubalansert vektlegging av kompetansemålene som videre kan reflekteres i vurderingen av elevenes arbeid.

En undersøkelse av 28 norske lærere indikerer at lav kompetanse i de praktisk-estetiske fagene kombinert med utfordrende rammefaktorer kan resultere i kompromisser og en ubalansert vektlegging av de ulike delene i pensum (Oltedal et al., 2015). Jeg mener dette også kommer frem i denne studien. Da den nyutdannede læreren på skole C måtte forholde seg til en lokal læreplan som var utformet på bakgrunn av L97, var en av de mulige årsakene som har blitt drøftet at kollegene ikke hadde tilstrekkelig kompetanse i faget. For den nye læreren på skole B viste det seg at utfordringer knyttet til undervisningskjøkkenet medførte at det ble vanskelig å vurdere elevenes arbeid. Oltedal et al. (2015) sin undersøkelse viste også at selv når alle aspektene i pensum ble dekket, kunne det se ut som at noen av aktivitetene ble utelatt fra vurderingen. I denne studien kan jeg si noe om dokumentasjonen av elevenes arbeid ved å knytte det til metodene som ble brukt for vurdering. Den nye læreren på skole B dokumenterte kun resultatene fra de teoretiske og praktiske prøvene. Det kan dermed tenkes at mye av elevenes aktiviteter i de praktiske øktene ikke ble vurdert på denne skolen.

Alle elever har rett til å vite hva som er målet for timen og hva som blir vektlagt i vurderingen av kompetanse og orden og atferd (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mine analyser indikerer at den nyutdannede på skole A og C var bevisstgjort når det gjelder dette da begge formidlet målene og kriteriene for måloppnåelse til elevene i starten av de praktiske øktene. Forskning viser ifølge Jensen (2011) at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet øker elevenes læringsutbytte. Ved å gå gjennom mål og kriterier i fellesskapet kan det tenkes at elevene fikk innsikt i hvilke valgmuligheter og krav læreplanen i mat og helse åpner for. Dette kan igjen bidra til at elevene får innsikt i deres faglige utvikling. For den nyutdannede på skole B var undervisningsvurdering utfordrende fordi hun hadde andre faktorer å ta stilling til som hun så på som viktige for å klare å gjennomføre de praktiske leksjonene i tide. Dette var faktorer i forbindelse med undervisningskjøkkenene som har blitt beskrevet i delkapittel 5.2. Hun opplevde vurderingsarbeidet som utfordrende fordi elevene ikke hadde faste plasser å forholde seg til på kjøkkenet. Rammefaktorer som oppleves som en barriere for undervisningen kan ha begrenset de praktiske aktivitetene (Green & Kreuter, 2005), og dermed også vurderingen av elevenes arbeid.

5.7. Elevenes forutsetninger og struktur i leksjonen

Å planlegge undervisningen på bakgrunn av elevenes ulike forutsetninger ble omtalt som utfordrende for den nyutdannede læreren på skole A. Spesielt gjaldt dette elever med minoritetsspråklig bakgrunn og elever som var faglig svake. Hun opplevde at det kunne gå mye tid til å hjelpe disse elevene, noe som ga henne mindre tid til resten av klassen. Dette stemmer godt med forskning som viser at nyutdannede lærere kan kjenne på presset om at undervisningen skal legges til rette slik at alle elevene får et godt faglig utbytte (Karlsen, 2009). De fokuserer mye på de svakeste elevene og ønsker at de skal lykkes, samtidig er de bekymret for at dette skal føre til at de ikke gir nok oppmerksomhet til de andre elevene (Karlsen, 2009). Det kan derfor tenkes at den læreren på skole A opplevde bekymringer knyttet til dette. På den andre siden var dette noe hun hadde tid til å fokusere på fordi hun ikke hadde like mange ansvarsoppgaver som de to andre informantene, og fordi hun opplevde at rammefaktorene var god nok for den praktiske leksjonen. Slik jeg ser det var dette positivt for den nye på skole A fordi hun fikk mulighet til å utvikle og forbedre sin undervisning.

Den nye læreren på skole C var også opptatt av elevenes forutsetninger, men dette var knyttet til logistiske utfordringer. Mine analyser indikerer at dette kan komme av et press om å bli

ferdig med den praktiske økten i tide. Mat og helse skiller seg fra andre fag ved at man ikke kan avslutte timen før man er ferdig (Müller & Harman, 2008). Det kan tenkes at tid som kan brukes for å veilede elever som trenger hjelp går til spille fordi de nyutdannede må sikre at den praktiske økten blir ferdig i tide. Dette kom også frem under datainnsamling på skole B. Der var det som nevnt tidligere utfordringer med å bli ferdig i tide på grunn av ugunstige rammefaktorer. Den nye læreren på denne skolen hadde mer enn nok å forholde seg til, og fokuset var å bli ferdig i tide. Det kan tenkes at tidspresset gikk ut over hjelp og oppfølging av elevene i de praktiske øktene.

Alle de nyutdannede lærerne opplevde den første tiden at det var utfordrende å bli ferdig med de praktiske leksjonene i tide. Som nevnt er opplevelsen av stress i forbindelse med dårlig tid et vanlig fenomen hos nyutdannede lærere ifølge diverse studier (blant annet i Findlay, 2006; Kyriacou & Kunc, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Resultatene viser at den nye læreren på skole A og C var svært opptatt av å ha en tydelig struktur og plan for de praktiske leksjonene. Det kan tenkes at dette var nødvendig for at leksjonen skulle bli ferdig i tide, og for at økten skulle bli vellykket. Den nøye planleggingen og strukturen så ut til å gi dem en trygghet. Forskning viser også ønsket om å sikre kontroll over undervisningen den første tiden fører til rigiditet og regelbundethet i undervisningsarbeidet (Florens (2002) i Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). For nyutdannede mat- og helselærere kan det tenkes at denne kontrollen er ekstra fremtredende ettersom de er bundet til å bli ferdig med det praktiske arbeidet i tide.

5.8. Lav prioritering av faget på skolene

I følge Müller and Harman (2008) blir mat og helse sett på som mindre viktig og har lavere status enn flere av de andre skolefagene. Mine funn indikerer at prioriteringen av mat og helse var lav på skole B og C. Dette kommer frem særlig gjennom det lokale læreplanarbeidet på skole C og de dårlig tilrettelagte undervisningskjøkkenene på skole B. I tillegg opplevde de at faget ble lite snakket om i fellestiden, og det var heller ikke satt av tid til planlegging i samarbeid med kollegene, slik som i de teoretiske fagene. Læreren på skole C mente også at skolen ikke ga økonomiske ressurser til å ha en seksjonsansvarlig i mat og helse, noe hun mente det burde være fordi praktiske fag krever mye arbeid. Hun mente også at de teoretiske fagene hadde en høyere prioritering på skolen.

I dagens skole er det bare 46 prosent av de som underviser i mat og helse som har fordypning i faget (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015). At to av fire kolleger på skole B og fem av syv på skole C ikke hadde formell utdannelse i faget ble opplevd som et tegn på lav prioritering av mat og helse. På skole A hvor begge mat- og helselærerne hadde faglig fordypning, ble dette sett på som et tegn på at faget ble prioritert.

Prioriteringen i forbindelse med økonomiske ressurser opplevde informantene som god når det gjaldt innkjøp av matvarer til de praktiske øktene. De mente likevel at de følte de måtte begrense seg slik at de ikke brukte for mye penger. Det kan tenkes at begrensningen knyttet til innkjøp kom av en forståelse av at faget ikke ble høyt prioritert på skolene, og at det dermed ikke ble akseptert dersom de brukte for mye penger til innkjøp.

Den nye læreren på skole A mente at elevene burde ha flere timer med mat og helse. Hun knyttet dette til samfunnsproblemet i forbindelse med overvekt, og fordi faget er viktig for elevenes trivsel. Dette kommer også til uttrykk ved at elevene skal ha 197 timer mat og helse i løpet av grunnskolen, mens i fag som matematikk, norsk og engelsk skal eleven ha henholdsvis 1201, 1770 og 588 timer i løpet av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Hvis man sammenligner timefordelingen for de praktisk-estetiske fagene ser man også at mat og helse har det laveste timetallet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dersom man ser på de nasjonale målene i Folkehelsemeldingen for å fremme bedre helse og redusere sosiale helseforskjeller i befolkningen blir skolens arbeid trukket frem som en viktig ressurs (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 12). I meldingen står det at skolen skal være en arena hvor man fremmer et sunt kosthold og psykisk helse. Ser man videre på tiltakene som skal iverksettes i skolen kommer det ikke forslag om å øke timetallet for mat og helse, noe det gjør i kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2014-2015, s. 11). Mine analyser indikere at de nyutdannede lærerne så på faget som svært viktig i forbindelse med elevenes helse, og det kan tenkes at et høyere timetall i skolen ville vært ønskelig for dem.

5.9. Mentorordning på de nyutdannedes skoler.

Fra og med høsten 2010 ble det bestemt at alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning gjennom tiltaket «Veiledning av nyutdannede lærere» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Den eneste av informantene som hadde hatt mentor i denne studien var den nyutdannede på skole A, men hun mente at veiledningen ikke hadde vært nyttig fordi

mentoren ikke hadde faglig fordypning i mat og helse. Føinum (2016) mener at de nyutdannede trenger både faglig-profesjonell støtte og psykologisk-profesjonell støtte gjennom veiledningen. Mine analyser indikerer at den nyutdannede på skole A følte at veiledningen i forbindelse med mat og helse ikke var nyttig fordi den i for liten grad ga henne faglig-profesjonell støtte. Dette kan ha medført at hun ikke hadde fått veiledning som har bidradd med utvikling av ferdigheter og kunnskap som trengs for å få til en vellykket undervisning (Richter et al., 2013). For læreren på skole A kan det tenkes at veiledning knyttet til utfordringene med å tilpasse opplæringen for alle elevene hadde vært nyttig gjennom faglig-profesjonell støtte, da hun uttrykte at dette var utfordrende. I en studie gjennomført av Føinum (2016) kunne det virke som at de nyutdannede lærerne fikk en begrensning faglig-profesjonell støtte når mentoren ikke hadde faglig kompetanse i faget de underviste i. Det kan tenkes at mentoren på skole A burde hatt faglig kompetanse i mat og helse for at den nye læreren skulle fått størst mulig utbytte av veiledningen, og da spesielt når det gjelder faglig-profesjonell støtte. Faglig-profesjonell støtte fikk hun av kollegaen i mat og helse som hadde god kompetanse og erfaring som lærer i faget.

De nyutdannede på skole B og C hadde ikke fått tilbud om veiledning. Dette viser at myndighetene enda ikke har nådd målsetningen om at alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning. Forskning viser at støtte gjennom veiledning er et viktig tilbud for nye lærere da de kan få hjelp til å mestre yrket på en bedre måte (Findlay, 2006; Grimsæth et al., 2008; Jones, 2002; Martin & Rippon, 2005). Ulike studier viser også at veiledning er viktig for å hindre frafall fra yrket (Føinum, 2016; Martin & Rippon, 2005; Rhodes, Nevill, & Allan, 2005; Smith, 2010; Tickle, 2001). Mine analyser indikerer at lærerne i denne studien ville hatt nytte av en mentor med faglig kompetanse i mat og helse. Særlig gjelder dette læreren på skole B som også uttrykte et ønske om å få veiledning. For hennes del kan det tenkes at hun opplevde utfordringer knyttet til mat og helse som overveldende, og skulle ønske at hun hadde fått hjelp til å møte dem på en bedre måte. Hun hadde et stort ansvar med utarbeiding av årsplan, planlegging av undervisningen og bestilling av matvarer. En mentor kunne gitt veiledning som hadde hjulpet henne med disse oppgavene. I tillegg kunne en mentor vært en psykologisk-emosjonell støttespiller for å oppmuntre henne, bygge selvfølelse, selvsikkerhet og selvtillit (Føinum, 2016).

På skole C hadde ikke den nyutdannede hatt en mentor, og ønsket det heller ikke. Hun hadde tro på sin egen faglige kompetanse og mente derfor at hun klarte seg uten veiledning. Dette kan også ha en sammenheng med at hun hadde et års erfaring som mat- og helselærer. Mine

analyser indikerer at hun kunne trenge veiledning, og da særlig gjennom psykologisk-emosjonell støtte. Utfordringene hun opplevde i forbindelse med det lokale læreplanarbeidet og motstand fra kollegene kunne hun fått hjelp til å møte dersom hun hadde fått denne typen støtte av en mentor.

5.10. Drøfting av studiens forskningsmetode

Når dataene tolkes må det tas hensyn til ulike styrker og svakheter med denne studien.

En styrke ved studien er at det har blitt brukt ulike datakilder i form av både intervjuer og observasjoner. Det åpnet opp for å *se* de nyutdannede i arbeid, i tillegg til å *høre* hvordan de opplevde hverdagen som mat- og helselærere gjennom intervjuer. Dette gjorde at analysen av dataene kunne tolkes med en bredere forståelse av opplevelsene. At det ble gjennomført et avsluttende intervju styrker også studien, da dette ga mulighet for å stille utdypende spørsmål knyttet til observasjonene. Det ga også mulighet til å stille spørsmål som dukket opp underveis, som ikke ble stilt i det første intervjuet. En annen styrke er at den innsamlede dataen ble samlet inn og tolket med en fenomenologisk og induktiv tilnærming. Med denne metoden var det de nyutdannede lærernes egne opplevelser som var viktig å få frem i stedet for å samle inn og tolke dataen på bakgrunn av teori. Dette har vært med på å få frem et helhetlig og mer ekte bilde av deres opplevelser av å være nyutdannede mat- og helselærere.

Den største svakheten er at få nyutdannede lærere og skoler inngår i materialet. I dette tilfellet er det også en svakhet at skolene viste seg å være svært ulike i forbindelse med måten de arbeidet med mat- og helsefaget på. Dette medførte at det var vanskelig å skulle sammenligne informantenes opplevelser. Selv om funnene ikke gir et generelt bilde av opplevelsene til en nyutdannet mat- og helselærer, bidrar studien likevel med kunnskap om et felt som er lite utforsket.

5.11. Implikasjoner

Selv om studien bare er gjennomført med tre nyutdannede mat- og helselærere mener jeg likevel at noen implikasjoner kan skisseres.

Funnen i denne studien indikerer at undervisningskjøkkenets utforming kan ha en stor innvirkning på opplevelsene til nyutdannede mat- og helselærere. Det kan tenkes at skolene

bør ha et større fokus på kjøkkenets utforming for å legge best mulig til rette for praktiske leksjoner i mat og helse. Tidligere forskning om mat og helse har i stor grad omhandlet hva som foregår på undervisningskjøkkenet, og ikke undervisningskjøkkenet i seg selv (Höijer, Fjellstrøm, & Hjalmskog, 2013). Undersøkelser som fokuserer mer på stedet hvor undervisningen foregår, altså undervisningskjøkkenet, og ikke interaksjonene mellom menneskene som er på kjøkkenet vil derfor her kunne være nyttig.

Funnene viser også at arbeidsoppgaver utenom selve undervisningen i mat og helse er tidkrevende. Det kan tenkes at skolene bør ha en seksjonsansvarlig som har ansvar for disse oppgavene og at det legges av tid i timeplanen til dette arbeidet.

En stor del av lærerne som arbeider med mat og helse i den norske skolen har ikke faglig fordypning i faget. Dette fikk negative konsekvenser for deltakerne i denne studien ved at det var utfordrende å samarbeide med kolleger som ikke hadde utdanning i mat og helse. Et mål burde være å gi faget en høyere prioritering ved å ansette lærere med kompetanse i faget, både for å legge til rette for bedre samarbeidsvilkår og for å styrke kvaliteten på opplæringen.

I denne undersøkelsen var mentoring en mangelvare. Det viser seg at faglig og emosjonell støtte kunne vært nyttig for nyutdannede mat- og helselærere for å lettere takle utfordringer som dukker opp. Den Norske skolen burde legge til rette slik at nyutdannede mat- og helselærere får en mentor som har kompetanse i faget. Undersøkelser som retter fokus mot effekten av faglig-profesjonell og psykologisk-emosjonell støtte for nyutdannede mat- og helselærere vil kunne være nyttig.

Ut ifra denne studien, og mine egne erfaringer som student, vil jeg påstå at mat og helse i lærerutdannelsen kan forbedres. Opplæring i hvordan studentene kan bruke kompetansemålene på en slik måte at hele formålet med faget blir inkludert i opplæringen vil kunne være nyttig. Også vurderingen av elevenes arbeid ser ut til å være utfordrende både for nye og mer erfarne lærer, noe som kan indikere at utdannelsen burde ha et mer bevisst forhold til dette. I tillegg vil det kunne være gunstig å forberede studenten på alle arbeidsoppgavene i forbindelse med mat og helse som kommer utenom selve undervisningen.

6. Avslutning

I denne studien har jeg ønsket å få en forståelse av hvordan nyutdannede mat- og helselærere opplever den første tiden i yrket og hvordan faktorer innenfor skolen påvirker disse opplevelsene.

Funnene indikerer at faktorer innenfor den enkelte skole hadde en stor innvirkning på hvordan de nyutdannede lærerne i denne studien opplevde den første tiden. Det viste seg at mangel på utstyr, for mange elever i forhold til arbeidsplasser og et undervisningskjøkken som ikke var utformet som en familiemodell opplevdes som barrierer for den praktiske leksjonen. Hvordan kollegene arbeidet med læreplanen i mat og helse påvirket de nye lærerne, og resultatene viser at muligheten til å gjøre endringer og bidra med egen kunnskap ga en særlig positiv opplevelse. Et samarbeid med kolleger hvor den nyutdannede opplevde emosjonell og faglig støtte, fordeling av arbeid og mulighet til å bidra med sin kompetanse og erfaring ser ut til å være til hjelp mot overbelastning og frustrasjon den første tiden. Dersom kollegene ikke hadde faglig kompetanse i mat og helse, eller det var for mange kolleger knyttet til faget, opplevdes dette som en hindring for samarbeid og for opplæringen. De nyutdannede hadde et fokus på elevenes utvikling av ferdigheter og kunnskap i deres leksjoner, mens elevenes danning ikke ble viet like mye oppmerksomhet. Vurderingen av elevenes arbeid var noe alle så på som utfordrende. De var også opptatt av å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, og at alle elevene skulle oppleve mestring og trivsel i faget. En klar struktur og nøye planlegging av de praktiske leksjonene så ut til å være viktig både for å sikre at undervisningen ble ferdig i tide, og for at den skulle bli mest mulig vellykket. Veiledning for nyutdannede lærere var implementert på én av skolene, men ble ikke sett på som nyttig i forbindelse med mat og helse. Mentoring som innebærer både faglig-profesjonell og psykologisk-emosjonell støtte kan tenkes å være nyttig for nyutdannede mat- og helselærere.

Kilder

- Amilien, V., & Krogh, E. (2007). *Den kultiverte maten - en bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen : om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergsvik, E., Grimsæth, G., & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 67-77.
- Berliner, D. C. (1992). The nature of expertise in teaching. I F. K. Oser, A. Dick, & J.-L. Patry (Red.), *Effective and Responsible Teaching*. San Fransisco, CA.: Jossey-Bass.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Borge, A. I. H. (2007). *Resiliens i praksis : teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28-40.
- Datnow, A. (2002). Can We Transplant Educational Reform, and Does It Last? *Journal of Educational Change*, 3(3), 215-239.
- Departementene. (2007-2011). *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen: oppskrift for et sunnere kosthold*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/304657-kosthold.pdf>.
- Dysthe, O. (2003). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 200-227). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Elstad, E. (2013). Veiledning av nyutdannede lærere - og lærersertifisering. *Bedre skole*(2), 10-15.

- Engvik, G. (2014). The importance of networks for newly qualified teachers in upper secondary education. *Educational Research*, 56(4), 453-472.
doi:10.1080/00131881.2014.965574
- Evertson, C., & Smithey, M. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
doi:10.1080/00220670009598721
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: a case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 511-532. doi:10.1080/13674580601025165
- Fixen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature.
- Flornes, K. (2009). Mat og identitet i et flerkulturelt samfunn. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen : en fagdidaktisk innføring* (2. utg., s. 197-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Føinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290-310.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2009). *To eller flere : basiskunnskaper i gruppepsykologi* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health program planning : an educational and ecological approach*. New York: McGraw-Hill.
- Grimstæth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008). The Newly Qualified Teacher: A Leader and a Professional? A Norwegian Study. *Journal of In-Service Education*, 34(2), 219-236. doi:10.1080/13674580801950873
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2008a). En felles didaktisk platform. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 46-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2008b). Felles didaktiske kategorier. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 75-96). Bergen: fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet - Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati : ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem* (323). Oslo: Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift, W. (2013). First Year Effects of Induction Arrangements on Beginning Teachers' Psychological Processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1265-1287. doi:10.1007/s10212-012-0165-y
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2014-2015). *Meld. St. 19: Folkehelsemeldingen - Mestring og muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdf/s/stm201420150019000dddpdfs.pdf>.
- Helsedirektoratet. (2014). Miljø og helse i skolen: Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler.
- Hoel, T. L. (2005). Første året som ny lærer. Et prosjekt basert på oppfølging gjennom e-post. *Nordic Studies in Education*, 25(02), 95-107.
- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanne lærarar i fag? I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hansen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 77-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Holthe, A. (2004). Måltidet som konstruksjon i heimkunnskapsfaget. I G. O. Hole & T. T. Sudmann (Red.), *Vitenskapsteoretisk refleksjoner; esseysamling*. Bergen: Høgskolen i Bergen, Avdeling for helse- og sosialfag, 2004.
- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (2. utg., s. 23-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A. (2011). Implementering av helsefremmende intervensjoner og politikk. I N. C. Øverby, M. K. Torstveit, R. Høigaard, & G. Stene-Larsen (Red.), *Folkehelsearbeid* (s. 301-316). Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, T. E., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilrettelegging av opplæringen i de praktisk - estetiske fagene - en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-19.

- Holthe, A., & Wergedahl, H. (2013). Mat og helse på barnetrinnet - praktisk, men ennå ikke kreativt. I M. Espeland, T. E. Arnesen, I. A. Grønsdal, A. Holthe, K. Sømoe, H. Wergedahl, & H. Aadland (Red.), *Skolefagundersøkelsen 2011- Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole* (s. 104-126). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Höijer, K., Fjellstrøm, C., & Hjalmskog, K. (2013). Learning space for food: exploring three Home Economics classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 449-469. doi:10.1080/14681366.2013.809374
- Hølleland, H. (2007). Innføring i kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet : begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, I. L. F. (2010). Vurdering for og vurdering av læring i mat og helse. I S. Dobson & R. Engh (Eds.), *Vurdering for læring i fag* (s. 178-188). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, I. L. F. (2011). Vurdering i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (2. utg., s. 258-269). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, T. Ø. (2007). I matborgerskapet møtes matens og politikkenes kultur. I V. Amilien & E. Krogh (Red.), *Den kultiverte maten - en bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 207-225). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, T. Ø. (2009). Barn og unge som ansvarlige matborgere. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (2. utg., s. 103-115). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Jones, M. (2002). Qualified to Become Good Teachers: a case study of ten newly qualified teachers during their year of induction. *Journal of In-Service Education*, 28(3), 509-526. doi:10.1080/13674580200200195
- Jones, M. (2005). Fitting in, Feeling Excluded or Opting out? An Investigation into the Socialisation Process of Newcomers to the Teaching Profession in Secondary Schools in England. *Journal of In-Service Education*, 31(3), 509-526. doi:10.1080/13674580500200291

- Karlsen, T. J. (2009). Nyutdannet lærer - mange muligheter. I R. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 331-354). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1986). *Mønsterplan for grunnskolen* (Rev. og mellombels utg. 1985, nynorsk.). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kristiansen, H., & Kristiansen, R. (1997). *Dagliglivskompetanse i et fremtidsperspektiv: heimkunnskap og informasjonsteknologi i plan og praksis: et samspill mellom skole og hjem*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St. meld. nr. 11: Læreren - rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Meld. St. 20: På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellelesskolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning Teachers' Expectations of Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(8), 1246-1257. doi:10.1016/j.tate.2006.06.002
- Lamer, K. (1997). Kompetanse – sosial kompetanse – sosiale ferdigheter. I K. Lamer (Red.), *Du og jeg og vi to!: Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling: håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løvaas, G. T. (2009). Undervisningskjøkkenet: eget fagrom eller rom for flerbruk. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (2. utg., s. 301-315). Bergen: Fagbokforlaget.

- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, M., & Rippon, J. (2005). Everything is fine: the experience of teacher induction. *Journal of In-Service Education*, 31(3), 527-544. doi:10.1080/13674580500200292
- Müller, H., & Harman, B. (2008). Mat og helse. I E. M. Halvorsen (Ed.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 283-298). Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B., & Ugelvik, T. (2012). Velkommen til bords. I I. B. Neumann & T. Ugelvik (Red.), *Mat/Viten. Tekster fra kunnskapens kjøkken* (s. 9-18). Oslo: Universitetsforlaget.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K., & Vasset, T. (2015). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. doi:10.1080/00313831.2015.1066431
- Palojoki, P. (2003). Food, Learning and Children – Crossing the Boundaries Between School and Home *Barn*, 2(3), 51-66.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., & McPhee, A. (2010). The Importance of Collegiality and Reciprocal Learning in the Professional Development of Beginning Teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36(3), 277-289. doi:10.1080/02607476.2010.497373
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86-97. doi:10.1016/j.tate.2013.04.003
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2005). How Will This Help Me? Evaluating an Accredited Programme to Enhance the Early Professional Development of Newly Qualified Teachers. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 337-352. doi:10.1080/13674580500200282
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. doi:10.1016/j.tate.2013.07.012
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 280-294). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029-1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skagen, K., & Smith, K. (2010). Mentoren som veileder og vurderer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere - Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 102-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletteland, N., & Donovan, R. M. (2012). *Helsefremmende lokalsamfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2010). Mentorrollen - norske og internasjonale stemmer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 22-38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *An International Journal*, 21(1), 37-53. doi:10.1080/10615800701742461
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring. I J. Krumsvik & R. Säljö (Eds.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (s. 53-80). Bergen: fagbokforlaget.
- Tickle, L. (2001). Professional Qualities and Teacher Induction. *Journal of In-Service Education*, 27(1), 51-64. doi:10.1080/13674580100200146
- Ulvik, M. (2010). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 39-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2010). Nye læreres stemme. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere - Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 149-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk dannelse. I J. Krumsvik & R. Säljö (Eds.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (s. 31-50). Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanen for Kunnskapsløftet: Fag- og timefordeling*. Hentet fra <http://www.udir.no/ny-forside/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/rundskriv-med-seksjoner/Udir-1-2015-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2015-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Læreplan i mat og helse*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/mhe1-01/Hele/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Karakterstatistikk for grunnskolen skoleåret 2014-2015. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt?enhetsid=00&skoletypemenuid=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet - Mål og innhold i grunnskolen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.
- Wendelborg, C. (2016). Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen : Analyse av Elevundersøkelsen skoleret 2015/16.
- WHO. (2001). Hentet fra <http://www.who.int/dietphysicalactivity/goals/en/>
- Wilhelmsen, B. U., & Holthe, A. (2011). Profesjonsidentitet i folkehelsearbeidet. I N. C. Øverby, M. K. Torstveit, R. Høigaard, & G. Stene-Larsen (Red.), *Folkehelsearbeid* (s. 23-39). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wille, H. P. (2009). Læreryrket - en viktig og krevende profesjon. I R. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå! læring - på vei mot den profesjonelle lærer* (1. utg., s. 25-38). Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Zimring, C., Joseph, A., Nicoll, G. L., & Tsepas, S. (2005). Influences of building design and site design on physical activity: Research and intervention opportunities. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(2), 186-193. doi:10.1016/j.amepre.2004.10.025
- Øvrebø, E. M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1 - Intervjuguider

Intervjuguide 1 – før observasjoner: informant A, B og C

Informasjon (kort!!)

- Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
- Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet
- Informer om opptak
- Start opptak (forsikre om at opptaket fungerer som det skal)

Tema 1: «hvordan opplevdes den første tiden som mat og helselærer?»

Spørsmål: kan du fortelle meg litt om hva du syntes var utfordrende når du begynte å arbeide som mat og helselærer på denne skolen?

- Få gjøre ting på den måten du ønsker?
- Hva var mest tidkrevende?

Spørsmål: kan du fortelle meg noe om hva du er mest fornøyd med i de praktiske mat og helsetimene dine?

- Hvorfor er du fornøyd med akkurat det?
- Hva mener du er de viktigste faktorene for at en praktisk økt skal bli best mulig?
- Hva er det mest utfordrende i de praktiske øktene?
- Hvorfor er akkurat det utfordrende? Kan du fortelle om en gang
- Er/var du fornøyd med det fordi det er noe du ser på som viktig i en mat og helsetime?
- Er det andre ting du ikke var så fornøyd med, men som du synes er viktig?

Tema 2: «relasjoner med de andre mat og helselærerne»

Spørsmål: er det flere mat og helselærere på trinnet du samarbeider med?

Spørsmål: kan du fortelle meg hvordan du opplevde å samarbeide med de andre mat og helselærerne i begynnelsen?

- Samarbeidet noe du satt pris på? Hvorfor?
- Samarbeidet noe du ikke satt pris på? Hvorfor?

Spørsmål: hva innebar samarbeidet mellom dere?

- Teammøter?
- Fordeling av arbeidsoppgaver?
- Dele på klasser? Undervise sammen?

Tema 3: «veileder/signifikant kollega»

Spørsmål: var det en person eller personer som du følte hjalp deg særlig den første tiden?

- På hvilken måte er denne personen til hjelp?
- Hadde du regelmessige møter med denne/disse personene?
- Hva var det viktig for deg at du fikk hjelp med?

Tema 4: «forventninger før jobb vs. realiteten»

Spørsmål: vil du si at den første tiden som mat og helselærer stemte med de forventningene du hadde?

- Utdyp.

Spørsmål: var du den samme læreren som du trodde du skulle være?

- Utdyp.

Spørsmål: ble undervisningen slik du hadde ønsket? Hva ble annerledes?

- Utdyp.

Oppsummering

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?

Spørsmål: er det noe jeg burde spørre om, eller er det noe du mener er viktig som jeg ikke har spurt om?

Intervjuguide 2 – etter observasjoner: informant A

Spørsmål 1: Hvordan er det å forholde seg til kompetansemålene i Mat og helse?

Spørsmål 2: Hva fokuserer du mest på når du vurderer elevenes arbeid?

Spørsmål 3: Hva synes du er det viktigste utbyttet elevene får av å ha faget?

Spørsmål 4: Hva synes du om kjøkkenet og utstyret dere har?

Spørsmål 5: Har du opplevd at Mat og helse har blitt ofret for andre ting?

Spørsmål 6: Hva er det mest utfordrende i gjennomføringen av de praktiske øktene?

Spørsmål 7: Opplever du at det blir dårlig tid i de praktiske øktene?

Spørsmål 8: Har du en mentor på skolen?

Intervjuguide 3 – etter observasjoner: informant B

Spørsmål 1: Hva synes du om kjøkkenene og utstyrer på denne skolen?

Spørsmål 2: Har du en mentor på skolen?

Spørsmål 3: Hvordan synes du det er å vurdere elevenes arbeid i Mat og helse?

Spørsmål 4: Hvordan synes du det er å bruke kompetansemålene i Mat og helse?

Spørsmål 5: Hvordan synes du det var at en av elevene dine begynte å gråte?

Spørsmål 6: Hvorfor tror du at du har så stort ansvar med tanke på planlegging av undervisningen, lege handleliste og bestille matvarer i forhold til dine kolleger?

Intervjuguide 4 – etter observasjon: informant C

Spørsmål 1: Føler du at dere får nok ressurser til Mat og helse?

Spørsmål 2: Blir faget prioritert på samme måte som de andre fagene?

Spørsmål 3: Hva tenker du om vurdering i Mat og helse?

Spørsmål 4: Hvordan er det å forholde seg til kompetansemålene i Mat og helse?

Spørsmål 5: Føler du at dere er nærmere Mat og helse nå enn Heimkunnskap?

Spørsmål 6: Opplever du det som hektisk i de praktiske øktene?

Spørsmål 7: Har du en mentor på denne skolen?

Vedlegg 2 – Observasjonsskjema

	Informant:	Økt nr.:	Fra kl.	Til kl.
Oppstart				
Hoveddel				
Avslutning				

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til informanter og rektorer

Informasjonsskriv for deltakere i forskningsprosjektet ” Nyutdannede lærere i mat og helse ”

Bakgrunn og formål

Jeg skal gjennomføre et studie hvor jeg ønsker å få kunnskap om hvordan arbeidsdagen er for en nyutdannet lærer i mat og helse. Prosjektet er min masteroppgave og er en del av mastergradsstudiet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høgskolen i Bergen.

Jeg sendte en søknad til Høgskolen i Bergen hvor jeg spurte etter kontaktinformasjonen til tidligere studenter som hadde fullført utdannelsen GLU 5-10 med 60 stp. i mat og helse i løpet av de siste to årene. Navnet ditt trakk jeg tilfeldig ut fra denne listen. Du har meldt din interesse for deltakelse i studiet og dette skrevet gir informasjon om hva denne deltakelsen vil innebære. Informasjonsskrivet vil også bli sendt til rektor på din skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å følge deg på skolen i løpet av en arbeidsuke. Da ønsker jeg å følge deg i situasjoner knyttet til mat og helsefaget (dette kan vi diskutere nærmere). Når det gjelder observasjonene vil jeg være en tilstedeværende observatør som innebærer at jeg ikke kommer til å delta direkte i situasjonene, men stå i bakgrunnen mens jeg observerer. Formålet med observasjonene er å få et inntrykk av hvordan hverdagen din er som lærer i mat og helse. Innsamling av observasjonsdata vil gjøres ved hjelp av notater. I tillegg til observasjon vil jeg gjennomføre et til to intervjuer med deg på ca. 60 minutter hver. Første intervjuet gjennomføres i begynnelsen av uken, mens det siste intervjuet gjennomføres i slutten av uken dersom det er nødvendig. Spørsmålene vil rette seg mot dine opplevelser av det å være nyutdannet lærer i mat og helse, for eksempel utfordringer og positive opplevelser, og kontekstuelle faktorer som arbeidsforhold og skolekultur. Spørsmålene vil ikke omfatte enkeltopplysninger om elever og kollegaer. Intervjuene vil tas opp på lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All data som samles inn vil kun være tilgjengelig for undertegnende og mine to veiledere på Høgskolen i Bergen. Lydopptakene vil overføres til passordbeskyttet pc og vil bli transkribert rett etter intervjuene. Opptakene vil deretter bli slettet fra lydopptakeren. Alle skriftlige notater vil også bli overført til pc med passordbeskyttelse, mens de skriftlige notatene vil makuleres. All data på personlig datamaskin vil lagres på forskningsserveren til Høgskolen i Bergen med passordbeskyttelse. Når prosjektet er ferdig, i utgangen av 2016, vil all informasjon om deg som er lagret på pc anonymiseres. All informasjon som kan lede til deg og din skole anonymiseres i den ferdige oppgaven.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studiet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg slettes.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder: masterstudent Anna Markhus, tlf: 91134253, e-mail: annamarkhus@gmail.com

Kontaktinfo veiledere:

Førsteamanuensis Asle Holthe: e-mail: aho@hib.no, tlf: 55587845

Førstelektor Gerd Grimsæth: e-mail: ggr@hib.no, tlf: 55585880

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Asle Holthe
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 07.10.2015

Vår ref: 44587 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44587	<i>Nyutdannede lærere i mat og helse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Asle Holthe</i>
<i>Student</i>	<i>Anna Markhus</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44587

Det er oppgitt at rekruttering og førstegangskontakt er foretatt. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter skal meldes 30 dager før oppstart.

Vi legger til grunn at høgskolen hadde anledning til å utlevere kontaktinformasjon til utvalget.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Vi forstår det slik at data utelukkende innhentes gjennom intervju og observasjon. Personvernombudet forutsetter at det kun registreres personopplysninger om personer som har samtykket til deltakelse. Ettersom observasjonen foregår i undervisningstimer, anbefaler vi at elevene gis informasjon om prosjektet, og at det ikke skal registreres noen opplysninger om enkeltelever.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, stilling, skole, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak.