

Ingfrid Veka

Høgskulen på Vestlandet

Hege Wergedahl

Høgskulen på Vestlandet

Asle Holthe

Høgskulen på Vestlandet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4829>

Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse

Sammendrag

Denne artikkelen setter søkelyset på hvordan lærere operasjonaliserer faget mat og helse på barnetrinnet. Studien er en sammenlignende kasusstudie på tre fulldelte barneskoler. Datainnsamlingen ble gjennomført på 6. trinn på hver skole og fulgte samme struktur: først observasjon av to opplæringsøkter i faget, deretter innhenting av dokumenter og til slutt individuelt intervju med mat- og helselærer.

Resultatene viser at lærerne vektla det å lage mat som den viktigste komponenten i mat- og helsefaget, og at oppskriftene var dominerende for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Matvarene som ble brukt i opplæringen, så ut til å være et uttrykk for mattradisjoner mer enn et fokus på fagets formål. Videre var lengden på undervisningsøkten styrende for hvordan lærerne gjennomførte opplæringen, og påvirket grad av veiledning og i hvilken grad måltidet framsto som en læringsarena. Når oppskriften framstår som så dominerende i planlegging og gjennomføring av opplæringen, kan den sees på som et nytt læreplannivå, «den skjulte læreplan». Artikkelen diskuterer også hvordan kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen kommer til uttrykk i gjennomføringen av opplæringen i faget mat og helse.

Nøkkelord: mat- og helseopplæring, oppskriften, matlaging, skjult læreplan, artefakter

The recipe – the hidden curriculum in the food and health subject

Abstract

This article focuses on how teachers operationalize the subject “food and health” at the primary level. The study is a comparative case study at three primary schools. The data was collected in the 6th grade at each school in the

following manner: first observation of two teaching sessions in the subject, then collection of documents, and finally an individual interview with the food and health teacher.

The results show that the teachers considered cooking as the most important component of the food and health subject, and that the recipes were crucial for the planning and implementation of the teaching. The foods used in the teaching appeared to be based predominantly on food traditions rather than on the health perspective of the subject. Moreover, the time frame of the sessions directed how the teachers carried out the teaching, and this also affected the amount of supervision and the extent to which the meal itself was used as an arena for cultural formation. When the recipe appears to be so dominant in the planning and implementation of the teaching, it can be regarded as a new curriculum level, or a “hidden curriculum”. The article also discusses how the categories in the didactical relation model are expressed in the implementation of the food and health teaching.

Keywords: food and health teaching, recipe, cooking, hidden curriculum, artefacts

Innledning

I Kunnskapsløftet 2006 ble det fastsatt nye læreplaner i alle fag, og heimkunnskap endret navn til mat og helse. Formålet med faget mat og helse er å gi elevene kompetanse til å velge et helsefremmende kosthold, forstå hvordan mat og måltider er en del av vår identitet, og kunne opptre som kritisk og forsvarlig forbruker. Faget er strukturert i tre hovedområder som beskriver de sentrale innholds- eller funksjonsområdene. Hovedområdene er mat og livstil, mat og forbruk, samt mat og kultur. Innenfor hvert hovedområde er det formulerte kompetansemål. Kompetansemålene er den sentrale delen av læreplanen, fordi de konkretiserer hva elevene skal lære på de ulike trinnene.

I denne artikkelen settes søkelyset på hvordan lærere i faget mat og helse gjennomfører opplæringen i faget, belyst ved følgende problemstilling: *Hvordan operasjonaliserer mat- og helselærere på barnetrinnet læreplanen i faget?*

Teori

I forskningslitteraturen framheves ulike tilnærminger og oppfatninger av hvordan læreplanen utformes og fortolkes basert på nasjonale tradisjoner (Engelsen, 2009; Gundem, 1998, 2008; Hopmann, 2008; Lundgren, 2006). I et kontinentalt og nordisk perspektiv uttrykker læreplanen et samfunnsmandat som forplikter skolen til bestemte mål og retningslinjer (Cornbleth, 2002; Engelsen,

2009; Gundem, 2008; Karseth & Sivesind, 2009; Ross, 2000). Læreplanen definerer mål for arbeidet i skolen, og danner grunnlaget for skolens legitimitet i møte med foreldre og andre interessenter. I skolen blir den formelle læreplanen tolket og forstått, og beslutninger om hvordan læreplanarbeid blir implementert er det skolelederne og lærerne som tar. Den formelle læreplanen som blir brukt i norske skoler beskriver det som er tenkt å skulle skje i opplæringen, altså intensjonene som en kan lese ut av læreplanene (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Ifølge Stenhouse (1975) skal læreplanene også virke stimulerende for lærerens utforskning av egen praksis.

En viktig side ved den formelle læreplanen har vært å tydeliggjøre lærerens rolle som leder av opplæringen. Møller, Ottesen og Hertzberg (2010) hevder at læreplanen kan forstås som en myndiggjøring av lærerne og skolelederne som profesjonsutøvere, samtidig som det forventes ansvarlighet. Skoleledelsen må sammen med lærerne analysere de bestemmelser, råd og retningslinjer som er gitt sentralt, og på dette grunnlaget utvikle planer for elevenes læringsarbeid. I følge Foucault, sitert i Lock og Strong (2014, s. 318), kan forståelsen av skolens arbeid med læreplanen sees som et «diskursarbeid». Det vi si at skoleledelsen, lærerne og andre aktørers arbeid med læreplanen fortolkes gjennom ulike kulturer og virkelighetsoppfatninger. Slik etableres praksis til en spesifikk tid og på et spesifikk sted (Gundem, 1990). Det er i tråd med det Goodlad (1979) kaller for læreplanens substansielle side (s. 17). Goodlad, Klein og Tye (1979) var opptatt av å bygge bro mellom teori og praksis, og utviklet et begrepssystem der læreplanene kunne forstås begrepsmessig teoretisk og empirisk. Dette ble omtalt som «læreplanens framstillingsformer»: ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. Studier viser at det kan være stor avstand mellom innholdet i den formelle læreplanen og det praktiske arbeidet som foregår i klasserommet (Engelsen, 2009; Gundem, 1990; Øzerk, 2010). Tidligere forskning viser at skoleledelsen og lærerne sine forsøk på å implementere en formell læreplan fører til at det oppstår et skille mellom nivåene. Det oppstår flere læreplannivå, men det er ikke et én-til-én-forhold mellom de ulike læreplannivåene (Engelsen, 2003). Engelsen (2003) gir en ytterligere forklaring på det Goodlad et al. (1979) omtaler som skille mellom læreplannivåene. Engelsen beskriver dette som et nivå der lærerne fra tid til annen underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer», fordi temaet oppfattes som viktig, men er utelatt i den formelle læreplanen. Slik kan «en læreplan som ikke eksisterer» inngå i den operasjonaliserte læreplanen. Et annet begrep som brukes er «den skjulte læreplanen» (Andreassen, 2016; Engelsen, 2003). Engelsen (2003) framhever at «den skjulte læreplanen» er den planen elevene anvender i opplæringen, mens «den læreplanen som ikke eksisterer» er den planen læreren benytter i sin undervisning. Ifølge Gundem (1998) blir begrepet «den skjulte læreplan» brukt på ulike måter i dag. Gundem (1998) hevder at «den skjulte læreplanen» også kommer til uttrykk gjennom den enkelte skoles «uskrevne lover». Det kan i denne sammen-

heng være uttalte eller ikke uttalte normer, verdier eller tradisjoner i lærerkollegiet. I denne artikkelen har vi valgt å benytte begrepet «den skjulte læreplanen».

Ifølge Wittek (2004) er læring situert, altså er læringsaktiviteter tett koblet til den konteksten de inngår i. Læreren utfører arbeidet til oppgitt tid, på et spesifikt sted, og ifølge Gudem (1990) er læreren den som i siste instans avgjør hvordan læreplanen omsettes i praksis. I lærerens arbeid med å analysere nasjonale læreplaner for å utvikle en lokal læreplan eller planlegge opplæringen, finnes det ulike didaktiske modeller (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2015; Vestøl, 2008) som kan benyttes. Modellene kan fungere som en liste over momenter som læreren må ta hensyn til i planleggingsarbeidet (Vestøl, 2008). Lærerne utøver sitt planleggingsarbeid ut fra egen erfaring og påvirkninger de opplever fra skolemiljøene de er en del av. Disse skolemiljøene kan for lærerne innbefatte ulik kunnskap, forventninger, livsformer og artefakter (Strandberg, 2008). I opplæringen i mat- og helsefaget benyttes ulike artefakter. I følge Säljö (2002) er artefakter menneskeskapt med hensikt å løse en oppgave på en enkel måte. Artefakter blir mediert ulikt og de er ikke konstante, men erfaringsbakgrunn er viktig for hva artefaktene formidler (Säljö, 2002). Artefakter kan være primære, sekundære eller tertiære, avhengig av hvilken funksjon de har i en gitt praksis (Aarsand, 2011). I mat- og helsefaget benyttes primære artefakter, som for eksempel sleiv, kniv og matvarer. De sekundære artefaktene kan være oppskriftene, som formidler kunnskap om de praktiske aktivitetene. De tertiære artefaktene kan være valg av didaktisk undervisningsmodell som forklarer oppskriftens framgangsmåte, slik at elevene forstår hvordan de praktiske oppgavene skal løses.

Materiale og metode

Design og utvalgsriterier

Det ble gjennomført en sammenlignede kasusstudie (Yin, 2007) i april–juni 2016 ved tre barneskoler i Hordaland fylke. Utvalgsriteriene var fulldelte skoler, det vil si én eller flere klasser på hvert årstrinn, og at skolene skulle ha ulike skoleeiere. Videre var et inklusjonskriterium at skolene hadde faget mat og helse på 6. trinn. Skolene ble valgt ut ved tilfeldig trekning blant fulldelte barneskoler oppført på kommunenes hjemmesider. To av tre skoler aksepterte etter første trekning, og den tredje etter andre gangs trekning.

Studien ble meldt til Personvernombudet for forskning. Før studien startet fikk informantene skriftlig informasjon om studien. Informantene samtykket muntlig under intervjuene at de ønsket å delta og at intervjuet ble tatt opp elektronisk. Elevene deltok ikke i studien, men foresatte fikk tilsendt informasjonsbrev om at studien også omfattet to observasjonsøkter i mat- og helseopplæringen.

Presentasjon av kasesene

Skole A hadde rundt 380 elever og 50 ansatte, derav 25 lærere. På skole A underviste to lærere i mat og helse. Læreren som inngår i utvalget, hadde den praktiske undervisningen og har 15 studiepoeng i mat og helse og 5 års undervisningserfaring i faget. Skolen hadde undervisningskjøkken med 4 arbeidsstasjoner, og gruppestørrelsen i mat- og helseundervisningen var 23 elever. Skole B hadde rundt 300 elever og 52 ansatte, derav 25 lærere. På skole B underviste én lærer i mat og helse. Læreren som inngår i utvalget hadde ikke utdanning i mat og helse, men hadde 3 års undervisningserfaring i faget. Skolen hadde undervisningskjøkken med 4 arbeidsstasjoner, og gruppestørrelsen i mat- og helseundervisningen var 12 elever. Skole C hadde rundt 110 elever og 14 ansatte, derav 12 lærere. På skole C underviste én lærer i mat og helse. Læreren som inngår i utvalget hadde ikke utdanning i mat og helse, men hadde mer enn 30 års undervisningserfaring i faget. Skolen hadde undervisningskjøkken med 4 arbeidsstasjoner, og gruppestørrelsen i mat- og helseundervisningen var 12 elever.

Skolene hadde organisert mat- og helseopplæringen noe ulikt. Skole A og C hadde mat- og helseopplæring på 6. trinn, og skole B hadde fordelt mat- og helseopplæringen på 5. og 6. trinn. Timebelagt tid på de tre kasskolene er vist i tabell 1.

Tabell 1. Undervisningstid i mat og helse per uke på 6. trinn

| | Undervisningstid, inklusive friminutt (min) | Friminutt (min) | Undervisningstid (min) |
|---------|---|-----------------|------------------------|
| Skole A | 130 | 20 | 110 |
| Skole B | 120 | 0 | 120 |
| Skole C | 145 | 20 | 125 |

Datakilder

Data ble samlet inn gjennom observasjoner av opplæringsøkter, intervju med lærere og innhenting av dokumenter.

Observasjoner

Til observasjon av opplæringen i mat og helse ble det utarbeidet et strukturert observasjonsskjema (Grønmo, 2016). Observasjonsskjemaet inneholdt følgende elementer: I) introduksjon til opplæringen, II) arbeid med lærestoffet, III) måltidet, og IV) etterarbeid og avslutning. Fokus var på hvordan læreren gjennomførte opplæringen. Observasjonene foregikk på skolenes undervisningskjøkken. I forkant av observasjonene ble det gjennomført en pilottest på 6. trinn på en annen skole. Det ble gjort mindre endringer i observasjonsskjemaet etter pilottesten.

Intervjuer

Til intervjuene med lærerne ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Grønmo, 2016) med åpne spørsmål. Tema i intervjuguiden var hvordan lærerne operasjonaliserte opplæringen i mat- og helsefaget, og fokuserte særlig på mål, innhold, arbeidsmåter, vurdering, elev og rammebetingelser for opplæringen. Det ble gjennomført en pilottest med en lærer som underviste på 6. trinn. Etter pilottesten ble det gjort noen justeringer i intervjuguiden.

Dokumenter

Ukeplaner og oppskrifter for observasjonsperioden ble innhentet ved første og andre dagsbesøk.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført ved tre dagsbesøk på hver av de tre skolene i april–juni 2016. Datainnsamlingen fulgte samme struktur på alle tre skolene: først observasjon av to opplæringsøkter i mat og helse og deretter individuelt intervju med mat- og helselærer på 6. trinn.

Observasjonen ble gjennomført av ikke-deltagende observatør, og hele opplæringsøkten ble observert. Antall elever som var til stede under observasjonene er vist i tabell 2.

Tabell 2. Antall elever som hadde mat- og helseopplæring på de tre skolene i observasjonsperioden

| | 1. økt | 2. økt |
|---------|--------|--------|
| Skole A | 23 | 20 |
| Skole B | 9 | 8 |
| Skole C | 8 | 9 |

Intervjuene med hver av de tre lærerne varte i ca. én time.

Analyse av data

Intervjuene ble transkribert. I arbeidet med behandling av datamaterialet ble det benyttet deduktiv fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010). Kategoriene ble hentet fra Engelsens (2015) moderniserte utgave av den didaktiske relasjonsmodellen: mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer, elev og vurdering. Modellen representerer en helhetstenkning, der alt henger sammen med alt. En kan begynne med hvilken som helst kategori. Ingen kategorier i modellen er styrende, og ethvert valg som blir tatt innenfor en kategori får konsekvenser for valg innenfor de andre kategoriene (Engelsen, 2015). Dette medførte at arbeidet med å tolke datamaterialet ble viktig, da relasjonene mellom kategoriene henger

sammen. Dataene ble først kodet og gruppert innenfor de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Deretter ble dataene i hver kategori systematisk gjennomgått ved å markere meningsbærende elementer i materialet. Dette arbeidet ble gjentatt flere ganger for å sikre at data ikke ble feilkodet, da enkelte meningsbærende elementer kunne tilhører flere kategorier. Dette resulterte i at en måtte ta valg ved koding av materialet, for eksempel med tid og måltidet som ble kodet inn i kategorien mål. Slik framkom underkategorier som for eksempel matretten og oppskriften i materialet. Deretter ble likheter og ulikheter mellom de forskjellige kasusene undersøkt.

Kasusstudien har et kvalitativ design, og statistisk generalisering er ikke mulig (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Analytisk generalisering skjedde ved triangulering av observasjonsdataene, intervjuene med lærerne og dokumentene.

Resultat

Basert på den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) blir resultatene presentert i følgende kategorier: 1) Mål, 2) Arbeidsmåter, 3) Innhold, 4) Rammefaktorer, 5) Elev, og 6) Vurdering.

1 Mål

Mål er i den didaktiske relasjonsmodellen spesielt knyttet til lærerens utforming av læringsmål.

Læringsmål

Observasjonene viste at ingen av lærerne presenterte læringsmål for opplæringen. Det var imidlertid en oppfatning og forventning om at elevene skulle lage mat, og prosessen knyttet til dette ble slik et mål for opplæringen. Elevene skulle lære å tilberede matrettene som vist i tabell 3.

Tabell 3. Matretter som ble laget i de to observasjonsøktene

| | 1. økt | 2. økt |
|---------|---|--|
| Skole A | Pizza. Hjemmelaget is. Melkelapper servert med jordbærsyltetøy. | Asiatisk kylling servert med ris og brokkoli. Sommerdrikk. Hjemmelaget is servert med sjokoladesaus. |
| Skole B | Fiskepinner servert med potetmos og råkost. | Pizza. |
| Skole C | Fleskepannekaker med bacon servert med blåbærsyltetøy. Kanelkake. | Fiskeboller i hvit saus servert med kokte poteter og råkost. Kanelkake. |

Alle lærerne fortalte at de oppfattet praktisk arbeid som det viktigste i faget. Elevene skulle lære seg matlagingsteknikker, og lærerne hevdet at elevene

tilegnet seg denne kompetansen gjennom praktisk matlaging. Videre vektla samtlige lærere at det var viktig at elevgruppene ble ferdige noenlunde samtidig med å tilberede matrettene. Dette begrunnet lærerne med at alle elevgruppene skulle spise samtidig. Det var også viktig å sikre at alle ble ferdige med opprydningen. Lærerne var tydelige på at tidsrammen var viktig, de måtte være ferdige til rett tid slik at rommet var klargjort til neste klasse. Lærerne fortalte at samarbeidet innad i elevgruppene var avgjørende for at elevene ble ferdige samtidig i løpet av opplæringsøkten. Slik framsto også samarbeid som et viktig mål for opplæringen.

2 Arbeidsmåter

Arbeidsmåter er i den didaktiske relasjonsmodellen spesielt knyttet til de ulike aktivitetene som foregår i læringssituasjonen, i denne studien på undervisningskjøkkenet. I dette materialet framkom to underkategorier: Introduksjon og matlaging, samt Måltidet og opprydning.

Introduksjon og matlaging

Introduksjonen startet likt i alle klassene ved at lærer fortalte hva som skulle lages, eksemplifisert ved: «I dag skal dere lage Asiatisk kylling» (lærer A). Lærerne fortalte så mer detaljert hva elevene skulle tilberede, og trakk inn relevant teoretisk lærestoff knyttet til enkelte matvarer ved å stille spørsmål til elevene:

Hva må vi huske på når vi jobber med kylling? (lærer A)

Hva er viktig med pizzadeig? (lærer B)

Fisk, er det sunt eller usunt? (lærer C)

Lærer B åpnet også opp for valgmuligheter da hun stilte elevene spørsmål om enkeltelementer: «Gulrøtter, velg hva dere ønsker med gulrøttene, rasp eller kutt.»

Observasjonene viste at lærer A og C leste opp ingredienslisten punktvis og plukket ut enkelte elementer som de opplevde som viktige, samtidig som de foreviste framgangsmåter ved å konkretisere noen av matvarene, eksemplifisert med: «Det står $\frac{1}{2}$ ts salt, bruk mindre salt, slump oppi litt» (lærer C), og «Brokkoli, en til hver gruppe. Skyll og del den i biter, dere trenger ikke kniv. Knekk den slik i små buketter» (lærer A).

Introduksjonsfasen ble avsluttet med at lærerne oppfordret elevene til å lese oppskriftene på nytt og komme med spørsmål. Lærer C var tydelig på at elevene kun skulle lese oppskriften knyttet til eget arbeid og begrunnet dette med at elevene fikk en forståelse for egne arbeidsoppgaver.

Når elevene skulle lage mat, ble dette organisert ved at to eller flere elever skulle samarbeide om felles oppgaver. Samtidig var flere av disse gruppene

gjensidig avhengige av hverandre da det skulle ende opp med et felles produkt: måltidet. Lærer C framhevet følgende om denne arbeidsformen:

Det er på en måte det beste fungerende gruppearbeid i norsk skole. Du har definerte oppgaver, og de henger sammen. Hvis ikke du gjør det du skal gjøre, jobben din, så blir det ikke noe resultat. Du kan ikke melde deg ut, slik du kan i mange andre gruppearbeid. Og du ser et resultat av arbeidet.

Lærer A og C hadde faste elevgrupper, i tillegg hadde lærer C også faste arbeidsoppgaver til hver elev. Det vil si at læreren hadde en oversikt over praktiske oppgaver som elevene fikk ansvaret for. Lærer A og B fortalte derimot at de overlot ansvaret for arbeidsfordeling til elevene selv, men lærer B påpekte:

Det kan være en negativ effekt med den måten å organisere arbeidet på. Ofte er det de samme elevene som danner grupper og de samme elevene som gjør samme arbeidsoppgaver og de samme elevene som tar mer ansvar.

Observasjonene viste at lærerne gikk en del rundt i kjøkkenet og samtalte med elevene i deres praktiske arbeid. Samspillet mellom lærer og elev framkom som godt. Lærer A og C involverte seg både i faglige samtaler og samtaler der elevene fortalte om egne interesser. Lærer B hadde en mer tilbakeholden væremåte, og hun involverte seg mindre i elevenes samtaler utenom det fagrelaterte. Observasjonene viste at lærerne involverte seg på ulike måter når de gikk rundt og foreviste matlagingsteknikker for elevene. Lærer A og B involverte seg mest i elevenes arbeid dersom elevene spurte om hjelp. Lærerne overtok og utførte ofte arbeidet: «Se her, nå skal jeg vise dere». Lærer A og B gjentok ofte samme prosess i flere av elevgruppene i motsetning til lærer C som benyttet felles forevisning for alle elevene når hun introduserte matlagingsteknikker, eksemplifisert med:

Alle snur seg og kommer hit. Se her, nå skal jeg vise hvordan vi steker en fleskepannekake og alle skal steke hver sin etter tur. Vi putter fleskebiter inn i røren. Pass på at stekepannen er varm, bruk den største platen. Ha litt margarin oppi og legg 5 fleskebiter på stekepannen. Øs oppi en øse, fordel røren rundt ved å snu på pannen slik (viser med å ta opp stekepannene). Vent til pannekaken er blitt gul og tørr. Snu den. Når den er stekt på begge sider, legg den på serveringsfatet. Brett den som en trekant. Nå steker du (elev) en pannekake mens jeg står og ser på.

Måltidet og opprydning

Både observasjonene og intervjuene viste at alle lærerne oppfattet måltidet som viktig for elevenes læring. Lærerne hadde en forventning om at elevene skulle «oppføre seg» og «vise bordskikk». Observasjonene viste at lærernes deltakelse under måltidet varierte noe. Lærer B deltok ikke i måltidet mens lærer A deltok delvis. Lærer A og B begrunnet dette med tid. De benyttet begge tiden til å rydde på plass matvarene mens elevene spiste. Lærer C deltok under måltidet og hun hadde en forventning om at elevene skulle lære hva det ville si å ha

vertsrolle under et måltid. Dette var en oppgave som rullerte mellom elevene. Observasjonene viste at elevene tok vertsrollen på alvor.

I øktens siste fase, opprydning, viste observasjonene at lærerne var tydelige på at elevenes oppgave var å vaske av overflater (arbeidsbenker, komfyr), vaske redskaper som ikke kunne vaskes i oppvaskmaskin, og fjerne søppel. I klassene til lærer A og B framsto opprydningsarbeidet som lite planlagt. Lærerne hadde ingen plan for faste arbeidsoppgaver som elevene skulle utføre. Læreren fortalte at elevene selv tok lite initiativ, noe som medførte at lærerne plukket ut tilfeldige elever til arbeidet: «Nå kan du begynne å vaske opp, og du kan vaske av bordene». Under observasjonene deltok lærer A og B aktivt i opprydningsarbeidet. Lærer C hadde derimot faste arbeidsoppgaver som elevene måtte utføre, og opprydningsarbeidet framsto som et rutinepreget arbeid for elevene. Observasjonene viste at samtlige lærere brukte noe av friminuttet til å klargjøre/ferdigstille kjøkkenet.

3 Innhold

Innhold er i den didaktiske relasjonsmodellen spesielt knyttet til hva elevene skal arbeide med i faget. I dette datamaterialet framkom følgende underkategorier: Matrettene og Oppskriftene.

Matrettene

Lærerne framhevet betydningen av at de matrettene som inngikk i opplæringen skulle være varierte og sunne, og de vektla også hva elevene likte og ønsket å lage. Lærerne fortalte at elevene var svært opptatt av hvilken matrett de skulle tilberede, og derfor var det viktig at matretten inngikk i ukeplanene til elevene. Ukeplanene viste at det var variasjon mellom lærerne om hvor mange matretter som skulle tilberedes i hver opplæringsøkt. Lærer B fortalte at hun aldri planla mer enn én matrett, fordi det var det elevene kunne mestre på dette nivået. Lærer A fortalte imidlertid at hun alltid planla én matrett i tillegg til hovedretten: «Har jeg ikke nok arbeid til alle elevene frem til kl. 10.30, så vet jeg at jeg får kaos». Observasjonsdata viste at den ekstra matretten i stor grad var dessert. I likhet med lærer A hadde også lærer C mer enn én matrett, men framhevet at antall matretter ble planlagt ut fra progresjon:

Om høsten starter elevene med enkle matretter, og etter hvert blir det oppskrifter med mer krevende matlagingsteknikker. Kanelkaken er et eksempel på progresjon. Alle elevene må bake hver sin kanelkake, med å følge en oppskrift der de må vise at de kan lage et produkt selvstendig. (lærer C)

Matvarene som ble brukt under observasjonene er vist i tabell 4. Innslag og variasjon av grønnsaker var minst på skole C og her var også variasjon av andre matvarer minst.

Tabell 4. Oversikt over matvarer brukt i opplæringsøktene på de tre skolene basert på oppskrifter i observasjonsperioden

| Matvaregrupper | Skole A | Skole B | Skole C | Sum* |
|------------------------------|---|---|---------------------|------|
| Kjøtt | Kjøttdeig (storfekjøtt), kyllingfilet | Kjøttdeig (storfekjøtt) | Bacon (svin) | 3 |
| Fisk | | Torskefilet | Fiskeboller | 2 |
| Melk og melkeprodukter | Fløte, hvitost, lettmeik | Hvitost, lettmeik | Helmelk, kulturmilk | 5 |
| Margarin, smør og matolje | Flytende margarin, olivenolje | Flytende margarin, olivenolje | Margarin | 2 |
| Grønnsaker | Brokkoli, hvitløk, løk, paprika, tomater (hermetiske) | Gulrot, hvitløk, løk, paprika, tomater (hermetiske) | Gulrot | 6 |
| Frukt og bær | Jordbær | Eple | | 2 |
| Kornvarer og poteter | Ris, mais (hermetisk), hvetemel | Poteter, mais (hermetisk), hvetemel | Poteter, hvetemel | 4 |
| Produkter med tilsatt sukker | Jordbærsyltetøy | Ananas (hermetisk) | Blåbærsyltetøy | 3 |
| Sum* | 17 | 16 | 9 | |

*Sum av forskjellige matvarer brukt i opplæringsøktene på de forskjellige skolene. Hevemidler og smakstilsetninger er ikke tatt med i tabellen.

Oppskriftene

Oppskriftene som lærer B og C brukte under observasjonene var uten illustrasjoner, i motsetning til lærer A sine oppskrifter som inneholdt illustrasjoner av de ferdige matrettene. I alle oppskriftene var det først en ingrediensliste med enkle måleenheter som antall, dl og gram. Andre del i oppskriften beskrev framgangsmåten trinn for trinn. Det framkom under observasjonene at lærerne hadde en forventning om at elevene skulle bruke oppskriftene aktivt i det praktiske arbeidet, og i intervjuet sa lærer A at «elevene lykkes og mestrer å lage mat når de følger en oppskrift». Det å lese og følge en oppskrift var en viktig kompetanse for elevene:

Det å lese en oppskrift er jo ganske vanskelig. Da er det mange som begynner på toppen av oppskriftslisten, så putter de alt i sammen, og de leser ikke forklaringen. Så lese og forstå oppskriften er det mye god lesetrening i. (lærer A)

Observasjonene viste at ingen av lærerne redigerte oppskriftene i forhold til antall porsjoner. Dette arbeidet inngikk som en del av å kunne regne; elevene måtte selv doble og eventuelt redusere antall porsjoner i oppskriftene. Funnene viste at lærerne brukte matematiske begrep (prosent, brøk, halvere og doble) i samtaler med elevene. Lærer B og C påpekte at det var viktig at elevene hadde forståelse av måltall og måleenheter, og at elevene selv fant ut «hvor mye mel skal jeg ha?» uten at lærerne ga svarene. Lærer A derimot målte ofte opp mengde matvare for de elevene som henvendte seg. Observasjonene viste at elevene i liten grad brukte oppskriftene aktivt. Elevene spurte lærerne istedenfor å lese oppskriftene selv, hvorpå lærerne oppfordret til bruk: «Hva står det i

oppskriften?» eller «Gå og hent oppskriften din og les nøye, så finner du ut av det du spør om».

Tabell 5 viser de faglige begrepene som var brukt i oppskriftene.

Tabell 5. Oversikt over faglig begrep fra oppskriftene basert på observasjonsperioden

| | Skole A | | Skole B | | Skole C | | Sum* |
|--|---------|--------|---------|--------|---------|--------|------|
| | 1. økt | 2. økt | 1. økt | 2. økt | 1. økt | 2. økt | |
| Vask/rens | x | | x | | | x | 3 |
| Skrell | | x | x | | | x | 3 |
| Kutt/hakk/del | x | x | x | x | x | | 5 |
| Riv | | | x | | | x | 2 |
| Skjær | x | | x | | x | | 3 |
| Strø | | x | | x | x | x | 4 |
| Koke opp, svak varme | | | x | | | x | 2 |
| Steke i stekepanne, sterk/middels/svak (varme/brune) | x | x | x | x | x | | 5 |
| Steke i ovn | x | x | x | x | x | x | 6 |
| Sum* | 5 | 5 | 8 | 4 | 5 | 6 | |

*Sum av ulike faglige begrep brukt i opplæringsøktene på de forskjellige skolene.

Oppskriftene som lærerne benyttet i opplæringen, inneholdt for det meste varmebehandling av matvarene. Observasjonene viste at lærerne i ulik grad benyttet steking og koking av ferske matvarer. Lærer A og B anvendte hovedsakelig steking i begge øktene, men hadde innslag av koking. Lærer C hadde steking i første økt og koking i siste økt, bortsett fra kanelkaken som elevene bakte i begge øktene.

4 Rammefaktorer

Rammefaktorer i den didaktiske relasjonsmodellen er spesielt knyttet til de ressursrammene som lærerne må forholde seg til. I dette datamaterialet framkom følgende underkategorier: Læremidler og Redskaper.

Læremidler

Lærerne fortalte at læremidler som lærebøker, digitale læremidler og ressursbøker relevant for mat- og helsefaget var svært begrenset på skolene. De fortalte at læremiddelet *Kokeboka mi* (Ildjarstad & Kringelbotn, 2013) var det læremiddelet som alle lærerne hadde tilgang til, men i intervjuet framkom det samtidig at bruken av boken var noe ulik blant lærerne. Lærer A fortalte at hun også hadde tilgang til undervisningsmaterialet til *Fiskesprell* (Noregs Sjømatråd, 2017), men bare hadde benyttet det én gang. Lærer B påpekte at fiskeoppskriftene i *Kokeboka mi* ikke så særlig innbydende ut, og at hun erstattet oppskriftene med egne fiskeoppskrifter som hun selv likte. Observasjonen bekreftet lærernes ulike bruk av *Kokeboka mi*. Lærer A og B benyttet oppskrift hentet fra

Kokeboka mi når elevene laget pizza. I den andre økten benyttet lærerne delvis oppskrifter (Asiatisk kylling, fiskepinner) hentet fra *Kokeboka mi* og delvis egne. Det så derimot ut som at lærer C hadde utviklet sine egne læremidler. Hun fortalte at hun hadde undervist i faget i over 30 år:

Jeg bruker noen oppskrifter når det passer, så bruker jeg andre oppskrifter som jeg har samlet meg opp gjennom årene, som jeg vet fungerer. For det er noe med det også. Du må vite at de fungerer både på tid og at de blir ferdige noenlunde samtidig. (lærer C)

Redskaper

Tilgangen til redskaper varierte mellom skolene. Lærer B og C hadde nok redskaper til bruk i opplæringen til alle elevene, i motsetning til lærer A som ikke hadde tilstrekkelig med redskaper til alle elevene. Lærer A fortalte at skolen ikke hadde økonomi til innkjøp av tilstrekkelig med redskaper.

5 Elev

Elev i den didaktiske relasjonsmodellen er spesielt knyttet til elevenes forutsetninger i opplæringen. I dette datamaterialet framkom følgende underkategorier: Erfaring og interesse samt Tilrettelegging.

Erfaring og interesse

Lærerne fortalte at de fleste elevene hadde liten eller ingen erfaring i matlaging. Lærer B framhevet at elevene som hadde erfaringskunnskap (fra hjemmet, matprogram, blogger) om praktisk matlaging var til god hjelp for medelever i opplæringen. Samtidig påpekte lærer B at hun også opplevde elevene med erfaring eller særlig talent som en utfordring: «Han synes nok ofte at det er litt kjedelig. Så han får heller utvikle det på sitt nivå hjemme».

Observasjonene viste imidlertid at elevenes interesse var svært relatert til hvilke matretter som skulle lages. Dette samsvarte i stor grad med det lærerne fortalte. I opplæringsøktene til lærer A og B, der elevene bakte pizza, viste elevene stor interesse for å komme i gang med det praktiske arbeidet. Dette sto i motsetning til lærer C sine elever som skulle tilberede fiskeboller i hvit saus. Da de derimot skulle lage pannekaker i en tidligere økt, var elevenes interesse stor.

Tilrettelegging

Det var bare elevene hos lærer A som hadde særskilte behov knyttet til mat. Lærer A fortalte at årsplanen ble sendt hjem til gjennomsyn, og at hun plasserte elevene med særskilte behov i én gruppe. Observasjonene viste at elevgruppene tilberedte matrettene ut fra elevenes særskilte behov. Lærer A fortalte at hun tilrettela på denne måten for å lette eget arbeid med planlegging.

6 Vurdering

Vurdering i den didaktiske relasjonsmodellen er spesielt knyttet til lærerens vurdering av elevens arbeid og skal være til hjelp i elevens faglige utvikling.

Det ble observert at lærernes undervisningsvurdering i det praktiske arbeidet var til liten hjelp og støtte for elevene i deres læringsprosess. Dette gjorde seg særlig gjeldende hos lærer A og B, hvor lærernes veiledning hovedsakelig framkom ved at lærerne overtok og utførte elevenes praktiske oppgaver. Det var lite rom for elevmedvirkning:

Du må kjevle det som et rektangel (lærer A)

Jeg har prøvd, men den blir litt skjev (elev)

(Lærer overtar arbeidet og baker pizzaen ut til et rektangel)

Slik, nå er den bedre, nå kan dere legge på det fyllet dere ønsker (lærer A)

Lærer C fortalte at hun veiledet elevene i deres arbeid når de stilte spørsmål om matlagingsteknikker, noe som samstemte med observasjonene. Det ble imidlertid observert at hun også overtok elevenes praktiske arbeid. Lærer C var ikke fornøyd med konsistensen på den hvite sausen som elevene hadde laget. Hun hadde en oppfatning av at sausene var for tykke og overhørte elevenes argumenter om at de likte fyldige sauser. Når elevene hadde friminutt gikk lærer C rundt og spedde samtlige sauser til det hun oppfattet som riktig konsistens. Lærer C var derimot svært fornøyd med smaken på sausene, og ga elevene gode tilbakemeldinger på dette. Observasjonene viste at lærer C i sin veiledning av elevene framhevet at de hele tiden måtte smake og vurdere om maten smakte godt. Lærer A og B derimot, bidro i liten grad til utvikle et språk for å beskrive sensoriske smaksopplevelser i undervisningsvurderingen. Elevene ble heller ikke oppfordret til å eksperimentere med smakstilsetninger.

Diskusjon

Hovedfunnet i denne studien er at oppskriften framstår som helt dominerende i lærerens planlegging og gjennomføring av opplæringen. Når oppskriftene framstår som så dominerende, kan de sees på som et nytt læreplannivå (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015) og det som i denne artikkelen beskrives som den skjulte læreplanen (Gundem, 1998).

Höijer (2006) vektlegger at elevene skal lære å se på oppskriftene som et «grundkarta som man har som utgangspunkt för att sedan göra egna improvisationer» (Höijer, 2006, s. 17). Våre resultater viste imidlertid at hovedpoenget med oppskriften, den skjulte læreplanen, var at elevene skulle følge den slavisk. Lærerne vektla ikke at elevene skulle lære å eksperimentere med sensoriske smaksopplevelser for å tilegne seg ferdigheter i smak og smaksopplevelser i det praktiske arbeidet. Dette er i tråd med Holthe og Wergedahl (2013), som

påpeker at praktiske elementer i faget har vært knyttet til å produsere mat etter en klar standard, men med lite vekt på kreativitet.

I en tidligere studie (Brunosson, Brante, Sepp & Mattsson Sydner, 2014) framheves det at oppskriften i mat- og helsefaget var et pedagogisk hjelpemiddel som punktvis instruerte elevene i det praktiske arbeidet. En forutsetning er at elevene kan avkode oppskriftene som en fagtekst. Det vil si å lese oppskriften i riktig rekkefølge og forstå innholdet (Bergström, 1997; Cusack, 2000; Fieldhouse, 1998). Funnene våre viser at alle lærerne la vekt på å integrere arbeidet med de grunnleggende ferdighetene «å kunne lese» og «å kunne regne» (Kunnskapsdepartementet, 2006) i opplæringen. Tønnessen og Maagerø (2015) hevder at for å lese en fagtekst er det ikke nok å bare kjenne til fagspråket; elevene må også få anledning til å reflektere over kunnskapen fra fagspråket og knytte det til egne dagliglivserfaringer. Bare gjennom refleksjon kan elevene gjøre det de leser om til sitt eget. Resultatene viste at lærer C i større grad enn de øvrige lærerne vektla dette gjennom høytlesning, konkretisering og samtale med elevene. Brante og Brunosson (2014) hevder at en enkelt kan overføre bruk av kunnskaper og ferdigheter fra matematikkfaget inn i kjøkkenopplæringen. Våre funn støtter ikke dette, og regning var en utfordring når elevene skulle avkode oppskriftene.

Resultatene i denne studien viser hvordan de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) samspiller med hverandre. God sammenheng mellom kategoriene skal bidra til å utforme en helhetlig opplæring med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, som Engelsen beskriver som en målstyrt læreplan (Engelsen, 2015). Opplæringen var lagt til kjøkkenet og skulle gjennomføres innenfor en fastsatt tidsramme, og dette ble en viktig rammefaktor for den opplæringen som foregikk. Et sentralt mål for opplæringen var at elevene skulle lage mat, altså tilberede og gjennomføre et måltid. Oppskriftene ble dermed et uttrykk for opplæringens mål. Valg av oppskrift ble også styrt av tid som rammefaktor. Elevene måtte bli ferdige med alle de praktiske oppgavene de skulle utføre til rett tid, slik at kjøkkenet var ryddet til neste klasse. Slik ble det å arbeide systematisk innenfor gitte tidsrammer et mål for opplæringen.

Oppskriften var også bestemmende for innhold, hva læreren løftet fram som viktig lærestoff, hvilke matlagingssteknikker som skulle læres og hvilke råvarer og redskaper elevene brukte. Slik ble oppskriften også avgjørende for lærernes valg av arbeidsmåter og hvordan lærerne organiserte læringsaktivitetene. Elevsamarbeid var sentralt i de arbeidsmåtene som ble valgt. Elevsamarbeid ble da vesentlig for at målet for opplæringen skulle nås.

Alle lærerne fulgte elevene opp i deres læringsarbeid, og dermed ble vurdering en viktig del av opplæringen. Imidlertid var tid en begrensende rammefaktor, og dermed ble veiledning til en viss grad erstattet med at lærerne overtok arbeidet for elevene. Resultatene indikerte at lærerne i stor grad overtok elevenes arbeid når elevene ønsket framover-veiledning. Når lærerne utførte arbeidet selv, mistet elevene kunnskap i handling (Benn, 2006; Molander, 1996),

noe som kan påvirke elevenes interesse og motivasjon. Resultatene viste at elevene hadde større motivasjon for opplæringen når de likte den maten som skulle lages. Lærerne tok også hensyn til elevpreferanser når de valgte oppskrift. Slik påvirket kategorien elev både mål, innhold og arbeidsmåter.

Resultatene i studien viste at lærerne oppfattet måltidet som en viktig læringsarena for elevene. Ifølge Holm (2012) og Douglas og Nicod (1974) er måltidet en pedagogisk arena der elevene kan lære gode måltidsvaner og sosial samhandling. Våre resultater viser imidlertid at det lærerne oppfattet som viktig, var at elevene skulle lære å oppføre seg og vise bordskikk. Bugge og Døving (2000–03) betegner dette som direkte regler i forbindelse med et måltid. Samtidig viser våre resultater at lærer C i større grad enn de andre lærerne vektla måltidet som en pedagogisk arena. Dette viste seg ved at elevene hadde vertskapsrolle og at lærer C deltok aktivt i måltidet sammen med elevene. Slik framsto hun som en tydelig rollemodell under måltidet, og elevene fikk øve seg i spesifikke oppgaver knyttet til måltidet.

Resultatene kan også diskuteres opp mot artefaktteori. Om artefaktene er primære, sekundære eller tertiære er avhengig av hvilken funksjon de har i en gitt praksis (Aarsand, 2011). Våre funn viser at primærartefaktene var matvarer og redskaper, sekundærartefakten språket, og tertiærartefaktene læringsmål og organisering av det praktiske arbeidet.

Matvarene (primærartefakt) lærerne benyttet i det praktiske arbeidet, var til en viss grad det Benn (1996) og Høijer, Hjalmskog og Fjellström (2011) beskriver som lærernes personlige preferanser i valg av matvarer og personlige matvaner. Dette kan indikere at oppskriftene lærerne benyttet i denne studien, hadde et innslag av tradisjonelle norske matvarer uavhengig av hvilket kulturelt tema oppskriftene var hentet ifra, som for eksempel pizza og asiatisk kylling. Resultatene viste at lærer C var den av de tre lærerne som i stor grad benyttet oppskrifter som inneholdt matvarer basert på egne preferanser. Lærer C knyttet dette til egen og skolens undervisningskultur i faget, mens lærer A og B knyttet dette opp til i hvor stor grad de selv og elevene likte matvarene. Resultatene samlet viste at lærerne hadde godt innslag av matvarer som helsemyndighetene (Helsedirektoratet, 2016) anbefaler at vi skal spise mer av (grove kornprodukter, grønnsaker), men også innslag av matvarer som helsemyndighetene anbefaler at vi skal spise mindre av (bearbeidet kjøtt, fløte, helmelk og produkter med tilsatt sukker). I resultatene framkom det at læreren brukte matvarer som normalt inngår i et norsk kosthold, som for eksempel grønnsakene gulrøtter og brokkoli. Ifølge Vittersø, Rødbotten, Olsen og Dragland (2005) er disse typene grønnsaker betegnet som «standardsortimentet», fordi noen grønnsaker tilhører en tradisjon og oppfyller forventninger og konvensjoner. Resultatene i denne studien kan også tolkes som at matvarene som ble benyttet i opplæringen, i stor grad var matvarer som både lærerne og elevene likte, og dermed oppfylte matvarene både lærernes og elevenes tradisjoner og forventninger (Benn, 1996; Høijer, Hjalme-

skog & Fjellström, 2014) mer enn fagets formål (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Språket (sekundærartefakt) er ifølge Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012) og Säljö (2006) sentralt for forståelse, innsikt, kunnskap og meningsskaping i et fellesskap. Resultatene i vår studie viste at det var lite bruk av fagspråk i opplæringen hos lærer A og B, mens det var et større innslag av fagspråk hos lærer C. Mye av kommunikasjonen mellom lærerne og elevene var basert på et hverdagspråk. Lærernes manglende bruk av fagspråk medførte at elevene ikke fikk meningsskapende kunnskap om bruk av redskaper. Dette kan begrense elevenes mulighet for utvikling av fagspråket i det praktiske arbeidet med matlagings-teknikker. Dette kan føre til at det allmenndannende perspektivet (Kunnskapsdepartementet, 2006) i faget svekkes.

Tertiærartefaktene i denne studien kan i stor grad knyttes til oppskriften. Synlige læringsmål manglet hos alle lærerne i de observerte undervisningsøktene. Oppskriftene ble uttrykk for læringsmålene. Målet med det praktiske arbeidet var at elevene skulle lære å lage mat. Det vil si at prosessen knyttet til det å lage en matrett ble konkretiserte kunnskapsmål for elevenes opplæring. I hovedsak organiserte alle lærerne opplæringen likt. Dette indikerer trolig bakenforliggende kunnskap som lærerne hadde tilegnet seg gjennom erfaringer eller gjennom sin utdanning. Dette kan muligens forstås som medierte handlinger (Wittek, 2004). At lærerne fulgte samme organisering i gjennomføringen av opplæringen (introduksjon, matlaging, måltidet og opprydning), kan sees i sammenheng med en lang fagtradisjon knyttet til opplæring på kjøkkenet. I denne tradisjonen står oppskriftene sterkt, i tråd med en lang skolekjøkkenkokebok-historie (Benn, 2016; Müller & Harman, 2008).

Denne studien har noen styrker og svakheter som det må tas hensyn til når dataene tolkes. Styrken ved studien er at datamaterialet består av både observasjon av opplæringsøkter og intervju av mat- og helselærerne som gjennomførte opplæringsøktene. Dette styrker helhetstolkningen av datamaterialet. En svakhet er at studien inkluderer få lærere. Selv om funnene ikke gir et generelt bilde av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet, bidrar studien med kunnskap om et felt som er lite utforsket.

Konklusjon

Artikkelen har satt søkelys på hvordan mat- og helselærere på barnetrinnet operasjonaliserer læreplanen i faget. Resultatene viser at praktisk arbeid knyttet til mat og måltider var viktig når lærerne gjennomførte opplæringen i faget. Oppskriften var sentral i planlegging og gjennomføring av opplæringen og kan sees i sammenheng med alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Slik framsto oppskriften som *den skjulte læreplanen*. Oppskriften ble dermed avgjørende for hva slags kunnskaper og praktiske ferdigheter elevene tilegnet

seg i opplæringen, og primærartefakter (matvarer) framkom dermed i større grad som et uttrykk for lærernes egne erfaringer og preferanser for matvarer og matvaner, enn for fagets formål. Studien viser også at tid var en begrensende rammefaktor for lærerne og begrenset mulighetene til å gi elevene framoverveiledning, og i hvilken grad måltidet framsto som en læringsarena. Denne studien indikerer at lærerne underviser etter sine egne oppfatninger og erfaringer og i mindre grad etter læreplanen i faget.

Innledningsvis i artikkelen ble det vist til studier (Engelsen, 2009; Gudem, 1990; Øzerk, 2010) der det kan være stor avstand mellom innholdet i den formelle læreplanen og det praktiske arbeidet som foregår i klasserommet. Denne studien bekrefter denne avstanden med at det praktiske arbeidet lærerne gjennomførte var mer i tråd med *den skjulte læreplanen* (Gudem, 1998) enn den formelle læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vil derfor framover være et stort behov for forskning om hvordan læreplanen blir oppfattet av både lærerne og skoleledelsen for å sikre at elevene i faget mat og helse tilegner seg kunnskap og praktiske ferdigheter for å oppnå kompetansemålene som beskrevet i læreplanen.

Om forfatterne

Ingfrid Veka er stipendiat ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes forskningsinteresser omfatter blant annet hvordan den formelle læreplanen i mat og helse blir oppfattet og operasjonalisert på barnetrinnet.

Institusjonstilknytning: Senter for utdanningsforskning, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen.

E-post: ivek@hvl.no

Hege Wergedahl er professor ved Høgskulen på Vestlandet. Hennes interessefelt er mat og kosthold blant barn. Hun har vært involvert i flere forskningsprosjekter som har sett på implementering av retningslinjer for mat og måltid i barnehage, implementering av sjømat i skolen, og mat og måltid i SFO og videregående skole.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen.

E-post: hege.wergedahl@hvl.no

Asle Holthe er førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet. Hans interessefelt er mat og måltid i barnehage og skole.

Institusjonstilknytning: Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet, Postboks 7030, 5020 Bergen.

E-post: asle.holthe@hvl.no

Referanser

- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* PhD-avhandling, UiT, Norges Arktiske Universitet. Lastet ned fra https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Fou i praksis*, 3, 9–32.
- Benn, J. (1996). *Kost i skolen – skolekost: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed: Anvendt naturfag, frikadellesløjde eller sundhedsbiks?* (vol. 2). København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab.
- Benn, J. (2006). Hjemkundskab, dannelse og kompetence. *Kompetence og curriculum*, 99, 99–118.
- Benn, J. (2016). *Fra kvindelig husgerning over hjemkundskab til madkundskab: Historie, filosofi og didaktik*. U Press.
- Bergström, N. (1997). *Mat i skrift? Recept och kultur i kokböcker*. Göteborg: Institutionen för hushållsvetenskap.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Brante, G. & Brunosson, A. (2014). To double a recipe – interdisciplinary teaching and learning of mathematical content knowledge in a home economics setting. *Education Inquiry*, 5(2), 301–318.
- Brunosson, A., Brante, G., Sepp, H. & Mattsson Sydner, Y. (2014). To use a recipe—not a piece of cake. Students with mild intellectual disabilities' use of recipes in home economics. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 412–418.
- Bugge, A. B. & Døving, R. (2000–03). *Det norske måltidsmønsteret – ideal og praksiser*. Rapport nr. 2. Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Cornbleth, C. (2002). Curriculum politics, policy, practice: Comparative questions, contextualized cases. I M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (red.), *Comparing Curriculum- marking Processes* (s. 95–106). Bern: Peter Lang.
- Cusack, I. (2000). African cuisines: Recipes for nationbuilding? *Journal of African Cultural Studies*, 13(2), 207–225.
- Douglas, M. & Nicod, M. (1974). Taking the biscuit. *New society*, 19, 744–747.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole. Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engelsen, B. U. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 63–109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? – Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fieldhouse, P. (1998). *Food and nutrition: Customs and culture*. London: Stanley Thornes.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of the curriculum field. I I. Goodlad (red.), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 17–43). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I I. Goodlad (red.), *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice* (s. 43–76). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet (2016). *Kostråd fra helsedirektoratet*. Oslo: Helsedirektoratet. Lastet ned fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/kosthold-og-ernering/kostrad-fra-helsedirektoratet>
- Holm, L. (2012). Måltidets sociale betydning. I L. Holm & S. Kristensen, T. (red.), *Mad, mennesker og måltider – samfundsvidenskabelige perspektiver* (s. 23–38). København: Munksgaard.
- 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.), *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole* (s. 104–126). Stord: Stord/Haugesund.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Höjjer, K. (2006). *Vilket recept – spelar det någon roll? Receptens roll som betydelsebärare och meningsskapare i Hem- och konsumentkunskap*. Uppsala universitet. Lastet ned fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:132535/FULLTEXT01.pdf>
- Höjjer, K., Hjalmskog, K. & Fjellström, C. (2011). 'Food with a purpose' – home economics teachers' construction of food and home. *International journal of consumer studies*, 35(5), 514–519.
- Höjjer, K., Hjalmskog, K. & Fjellström, C. (2014). The role of food selection in Swedish home economics: The educational visions and cultural meaning. *Ecology of food and nutrition*, 53(5), 484–502.
- Ildjarstad, A. & Kringelbotn, Å. (2013). *Kokeboka mi*. Oslo: Opplysningskontoret for egg og kjøtt.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23–61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner (overs. P. Røen). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundgren, U. P. (2006). Political governing and curriculum change—from active to reactive curriculum reforms: the need for a reorientation of curriculum theory. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2006(1), Art. 26853. doi: <https://doi.org/10.1080/16522729.2006.11803914>
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Müller, H. & Harman, B. (2008). Mat og helse. I E. M. R. Halvorsen (red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 283–290). Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1), Art. 15. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1055>
- Norges Sjømatråd (2017). *Fiskesprell*. Lastet ned fra <https://seafood.no/sok/?q=fiskesprell>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and critique*. London: Falmer Press.

- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31–57). Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen akademisk.
- Tønnessen, E. & Maagerø, E. (2015). *Å lese i alle fag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), Art. 4. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1023>
- Vittersø, G., Rødbotten, M., Olsen, N. & Dragland, S. (2005). Gulrot og kålrot. *SIFO-rapport, Vol. 12*.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Øzker, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærerenes rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Aarsand, P. (2011). Barns spilling: Om digital spillkompetanse i ulike praksiser. *Barn*, 29(3/4), 93–109.