

Ingfrid Veka

Mat- og helselærernes didaktiske praksiser

En casestudie på tre barneskoler

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

© copyright Ingfrid Veka

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2021

Tittel: Mat- og helselærernes didaktiske praksiser
En casestudie på tre barneskoler

Forfatter: Ingfrid Veka

Trykk: Molvik Grafisk AS /Høgskulen på Vestlandet

ISBN XXXXXX

Vitenskapelig miljø

Avhandlingen er skrevet av Ingfrid Veka ved Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet (HVL).

Arbeidet med avhandlingen er gjennomført i tilknytning til doktorgradsprogrammet *Studier av danning og didaktiske praksiser* ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Jeg har deltatt i forskerskolen Nasjonal forskerskole for lærerutdanning, NAFOL, og er medlem av forskergruppen mat og måltider i skole og barnehage ved HVL.

Arbeidet er blitt veiledet av førsteamanuensis Asle Holthe og professor Hege Wergedahl, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet.

Forord

Med bakgrunn som tidligere grunnskolelærer på barnetrinnet og nå lærerutdanner for fremtidige mat- og helselærere, har jeg vært nysgjerrig etter å få vite mer om hvordan mat- og helselærerne i skolen oppfatter sine oppgaver og roller i mat og helsefaget og i skolemåltidet. Arbeidet med dette doktorgradsprosjektet har vært en spennende og svært lærerik prosess, og det er mange som har inspirert og støttet meg gjennom dette forskningsprosjektet.

Den største takken vil jeg rette til de mest nærliggende, min hovedveileder førsteamanuensis Asle Holthe og medveileder professor Hege Wergedahl ved HVL. Uten deres kunnskap, engasjement, kritikk, kyndige veiledning og ikke *minst* tålmodighet, hadde ikke denne avhandlingen sett dagens lys. Asle og Hege har begge på hver sin måte vist omsorg, oppmuntret og utfordret meg til å strekke meg lenger enn jeg selv trodde var mulig. Jeg vil også rette en stor takk til professor emeritus Eldbjørg Fossgard ved HVL. Eldbjørg har vært medforfatter på en av de tre artiklene som inngår i avhandlingen, og har også språkvasket kappen. Hun har vært en solid og betydningsfull person i dette arbeidet.

En stor takk vil jeg også rette til skolene og informantene, de engasjerte rektorene og mat- og helselærerne, som har gitt verdifull innsikt i gjennomføringen av skolefaget mat og helse og i skolemåltidet på barnetrinnet, temaene som denne avhandlingen belyser. Takk for at dere åpnet klasserommene og delte deres forståelser og erfaringer om skolefaget mat og helse og om skolemåltidet, både på skolenivå og klassenivå.

Takk til HVL for ph.d.-stipendet. Som stipendiat tilknyttet ph.d.-programmet Studier i danning og didaktiske praksiser, har jeg hatt gleden av å kunne være delaktig i et stipendiatforum og i et tverrfaglig miljø, noe som har vært både engasjerende og støttende. Spesielt vil jeg takke Bente Helen Skjelbred, som jeg har delt kontor og hatt daglige samtaler med. Det har vært et kontinuerlig, faglig og sosialt felleskap gjennom disse årene. Takk også til kollegaer ved faggruppa mat og helse, HVL, som har vært fleksible med hensyn til pliktarbeid, og som har bidratt

med et godt faglig fellesskap. En takk går også til Karen Lassen og Lilja Palovaara Søberg. Våre Skype-møter har både faglig, fremdriftsrettet og sosialt vært av stor betydning i denne prosessen.

Jeg vil også rette en stor takk for å ha fått delta i forskeropplæringen i regi av forskerskolen NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning). Det har vært et privilegium. Takk til professor Kari Smith ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, og daglig leder av NAFOL. Kari viste meg også tillit da jeg satt som stipendiatenes representant i styret. Professor Marit Ulvik ved UIB, Institutt for pedagogikk ved Det psykologiske fakultet, vil jeg også rette en takk til. Marit var koordinator for kull 7 i NAFOL, som jeg deltok i, og hun sammen med Elbjørg Fossgard bidro med en konstruktiv midtveisevaluering av doktorgradsprosjektet.

Avslutningsvis vil en stor og hjertelig takk gå til min nærmeste familie og dem som *har vært og er* mest betydningsfulle i mitt liv og virke. Barnebarn, Sarah, Christopher og Hannah: Takk for at dere har balansert min hverdag mellom glede og hardt arbeid. Takk også til min kjære datter Linda og hennes samboer André som gjennom disse årene har støttet og oppmuntret meg og som hele tiden har *trodd* på meg, - at jeg skulle komme i mål på en god måte til tross for flere utfordringer underveis. En takk rettes også til min familie for god støtte, og venner som i disse årene har stått ved min side og motivert og oppmuntret meg på min reise gjennom arbeidet med denne avhandlingen.

Bergen, 2021, Ingfrid Veka

Sammendrag

Denne avhandlingen tar for seg mat- og helselærernes ulike praksiser i opplæringen i mat- og helsefaget og i gjennomføringen av elevenes skolemåltid på barnetrinnet. Både skolefaget mat og helse og skolemåltidet er viktige arenaer for å legge grunnlaget for gode mat- og måltidsvaner hos barn og unge. I mat- og helsefaget er det lærernes oppgave å fremme elevsamarbeid og utvikle elevenes sosiale kompetanse. I skolemåltidet har lærerne ansvar for å medvirke til at elevene har et godt spisemiljø i klasserommet når de spiser den medbrakte maten sin.

Avhandlingen er artikkelbasert, og i avhandlingens teoretiske rammeverk står Goodlads konseptuelle læreplanteori sentralt.

Mål: Målet var å undersøke mat- og helselærernes didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet, og diskutere praksisene i forhold til læreplanteori og skolens ramme faktorer. målet for studien er utdypet gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan operasjonaliserer mat- og helselærerne på barnetrinnet læreplanen i faget?
- 2) Hvordan oppfatter lærerne sitt profesjonelle handlingsrom når de planlegger opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet?
- 3) Hvordan er lærernes pedagogiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet?

Metode: Studien er en kvalitativ sammenlignende casestudie ved tre fulldelte barneskoler i Vestland fylke. Datamaterialet ble innhentet våren 2016 gjennom observasjoner av mat- og helselærernes opplæringspraksiser i mat- og helsefaget, individuelle intervjuer med mat- og helselærerne og med rektorene. Ved andre skolebesøk ble mat- og helselærerne observert under skolemåltidet i klasserommet. I analysen av datamaterialet ble både en teoristyrte og en indikativ tilnærming benyttet for å belyse de tre forskningsspørsmålene som inngår i avhandlingen.

Resultat: Artikkel 1 viser at mat- og helselærerne ser på det å lage mat som den viktigste komponenten i mat- og helsefaget, og oppskriften fremsto som helt dominerende i lærernes planlegging og gjennomføring av opplæringen. Lærernes valg av oppskrifter var basert på egne erfaringer, elevenes ønsker om hva de skulle lage, og hvilke matvarer både lærerne og elevene likte. Oppskriften ble dermed også avgjørende for kompetansen elevene tilegnet seg i opplæringen. Elevene skulle følge oppskriftene punktvis for å lykkes med matrettene, men også for at måltidet skulle oppleves som vellykket, ifølge lærerne.

Artikkel 2 viste at læreplanen i mat og helse var lite anvendt i lærernes planlegging av opplæringen i faget. Lærerne så ut til å ha stor tro på egne pedagogiske ideer, erfaringer og frihet til å gjøre selvstendige valg. De tilpasset det didaktiske innholdet i opplæringen og legitimerte det med at læreplanen i faget var lite konkret. Lærerne oppfattet at de hadde et stort handlingsrom. Manglende fortolkningsfellesskap, som kolleger i mat og helse, forsterket oppfatningene de hadde om eget handlingsrom.

Artikkel 3 viste at det var en klar forskjell mellom rollen mat- og helselærerne hadde i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Lærerne hadde et større handlingsrom i gjennomføring av måltidet i mat og helse enn i skolemåltidet når det gjaldt både varighet og tidspunktet for når måltidet ble gjennomført. I måltidet i mat- og helseopplæringen vekslet de mellom å ha pedagogiske og sosiale roller i samtaler med elevene. I skolemåltidet inntok de mer en tilsynsrolle og en mer tilbaketrukket og passiv rolle uten særlig samhandling med elevene under måltidet.

Hovedfunn i studien viser at de ytre rammene - som de overordnede styringsdokumentene Kunnskapsløftet, 06 og Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen - var lite synlig i mat- og helselærernes didaktiske praksiser. Det som var synlig, og som påvirket deres didaktiske praksiser, var de indre rammene i form av organisering, skolekultur og ulike opplæringspraksiser både i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Det blir konkludert med at læreplanen som styringsdokument i opplæringen i mat og helse blir svekket når lærernes personlige rammer dominerer. Når det gjelder skolemåltidet, kan det se ut som at lærerrollen oppfattes som et tilsynsoppdrag, noe som er lite i tråd med Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen.

Konklusjon: Resultatene viser en kompleksitet i lærernes didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet. Kompleksiteten understrekes ved måten lærerne må håndtere krav og forventninger i skolens lovverk og rammebetingelser på den ene siden, og lokale forhold på skolene på den andre siden. Mat- og helselærerne står alene om et opplæringsansvar i mat- og helsefaget og i gjennomføringen av skolemåltidet. Lærernes mangel på profesjonsfelleskap i mat- og helsefaget kan virke begrensende på den faglige utviklingen i faget. Lærerne opplevde heller ingen felles gjennomføringspraksis på skolen i skolemåltidet. Resultatene tyder dermed på at mat- og helselærernes praksiser vil kunne marginalisere faget og elevenes sosiale læring. En slik opplæringspraksis er lit i trå med skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag.

Fremtidig forskning: Studien viser at det er behov for mer empirisk forskning om opplæringen i mat- og helsefaget, for eksempel om hvordan det kan tilrettelegges for elevmedvirkning i opplæringen. I skolemåltidet er det behov for kunnskap om lærerrollene knyttet til elevers utvikling av sosial kompetanse under måltidet.

Summary

This thesis deals with the different practices of food and health teachers in the training in the Food and Health subject and in the implementation of pupils' school meals at primary school level. Both the Food and Health school subject and the school meal are important arenas for laying the foundations for good food and meal habits in children and youngsters. In the Food and Health subject, it is the teachers' task to promote pupil collaboration and help develop the pupils' social competence. During the school meal, the teachers are responsible for helping create a good dining environment when the pupils eat their packed lunches in the classroom.

The thesis is article based, and Goodlad's conceptual curriculum theory is central to the theoretical framework of the thesis.

Aim: The aim was to examine the Food and Health teachers' didactic practices in the Food and Health subject areas and in the school meal, and to discuss the practices in relation to curriculum theory and the school's framework factors. The aim of the study is elaborated through three research questions:

- 1) How do Food and Health teachers at primary school level operationalise the curriculum in the subject?
- 2) How do the teachers perceive their professional arena for action when they plan the training in the Food and Health subjects at primary school level?
- 3) What explore teachers' pedagogical practices in the FH meal and school lunch in Norwegian primary schools within the school's foodscape?

Method: The study is a comparative case study of three comprehensive primary schools in Vestland County, Western Norway. The data material was gathered in the spring of 2016 through observations of the Food and Health teachers' training practices in the Food and Health subject, individual interviews with the Food and Health teachers and with the school principals. On other school visits, the Food and Health teachers were observed during the school meal in the classroom. In the

analysis of the data, a theoretical and an indicative approach were used to shed light on the three research questions included in the thesis.

Results: Article 1 shows that the Food and Health teachers see cooking as the most important component of the Food and Health subject, and the recipes appeared to be completely dominant in the teachers' planning and implementation of the training. The teachers' choice of recipe was based on their own experience, the pupils' wishes about what they should cook, and which foods both the teachers and pupils liked. The recipe thus also became decisive for the competence the pupils acquired in the training. According to the teachers, the pupils had to follow the recipe step by step to succeed with the dishes but also so that the meal would be experienced as successful.

Article 2 shows that the Food and Health curriculum was little used in the teachers' planning of the training in the subject. The teachers seemed to have great faith in their own pedagogical ideas, experiences, and their freedom to make independent choices. They adapted the didactic content of the training and legitimised this by saying the curriculum in the subject was not specific enough. The teachers perceived that they had a large scope for action. Lack of a community of interpretation, such as colleagues in Food and Health, reinforced the perceptions they had about their own room for action.

Article 3 shows that there was a clear difference between the role the Food and Health teachers had in the meal in the Food and Health subject and in the school meal. The teachers had greater leeway in carrying out the meals in the Food and Health subject than in the school meal regarding the duration of the meal and the time it was carried out. During the meal in the Food and Health education, the teachers alternated between having pedagogical and social roles in conversations with the pupils while during the school meal they assumed more of a supervisory role and were more withdrawn and passive without much interaction with the pupils.

The main findings of the study show that the external frameworks – such as the governing reform documents in The National Curriculum for Knowledge Promotion 2006 (Kunnskapsløftet, 06) and the National academic guidelines for food and meals in school – were not very visible in the didactic practices of the Food and Health teachers. What was visible, and which influenced their didactic practices, were the internal frameworks in the form of organisation, school culture, and various training practices in both the Food and Health subject and the school meal. This leads to the conclusion that the curriculum as the governing document in Food and Health education is weakened when the teachers' personal framework dominates. When it comes to the school meal, it may appear that the teacher's role is perceived as a supervisory task which is not in line with the National academic guidelines for food and meals in schools.

Conclusion: The results show a complexity in the teachers' didactic practices in the Food and Health school subject and in the school meal. The complexity is emphasised by the way the teachers must deal with the demands and expectations in the school's legislation and framework conditions on the one hand, and local conditions in the schools on the other. The Food and Health teachers are solely responsible for training in the Food and Health subject and in the implementation of the school meal. The teachers' lack of professional community in the Food and Health subject can have a limiting effect on their professional development in the subject. The teachers also did not experience any joint implementation practices at school during the school meal. The results thus indicate that the Food and Health teachers' practices may marginalise the subject and the pupils' social learning. Such training practices are in keeping with the school's training and educational mission.

Future research: The study shows that there is a need for more empirical research on training in Food and Health subjects, for example on how student participation in the training can be arranged. In the school meal, there is a need for knowledge about the teacher's roles linked to pupils' development of social competence during the meal.

Publikasjonsliste

Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4829>

Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2020). Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet i mat- og helsefaget. I K. Smith (Red.), *VALIDITY AND VALUE OF TEACHER EDUCATION RESEARCH* (s. 217-232). Bergen: Fagbokforlaget.

Veka, I., Wergedahl, H., Fossgard, E. & Holthe, A. (2021). Norwegian primary school teachers' pedagogical practices for Food and Health meals and school lunches. *International Journal of Home Economics*.

Artiklene er trykt med godkjenning fra utgiver.

Innhold

VITENSKAPELIG MILJØ	III
FORORD.....	IV
SAMMENDRAG.....	VI
SUMMARY	IX
PUBLIKASJONSLISTE.....	XII
INNHold	XIII
TABELLER OG FIGURER.....	XV
1. INTRODUKSJON	1
2. BAKGRUNN	2
2.1 SKOLENS DANNINGS- OG UTDANNINGSOPPDRAG	2
2.2 SKOLEFAGET MAT OG HELSE	4
2.3 SKOLEMÅLTIDET.....	15
2.4 LÆRERPROFESJONALITET	19
3. TEORETISK RAMMEVERK	23
3.1 GOODLADS KONSEPTUELLE LÆREPLANTEORI	24
3.2 MÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	31
3.2.1 Goodlads konseptuelle læreplanteori plassert i avhandlingen.....	32
4. METODOLOGI	34
4.1 KVALITATIV TILNÆRMING	34
4.2 UTVALG.....	35
4.2.1 Utvalgskriterier	35
4.2.2. Informantene.....	35
4.2.3. Caseskolene.....	36
4.3 METODER OG DATAINNSAMLING.....	38

4.3.1 Forundersøkelse	38
4.3.2 Datainnsamling og materiale	38
4.4 ANALYSE	45
4.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	53
5. RESULTAT	54
5.1 OPPSKRIFTEN – DEN SKJULTE LÆREPLANEN I MAT OG HELSE	54
5.2 LÆREPLANEN OG DET PROFESJONELLE HANDLINGSROMMET I MAT- OG HELSEFAGET	55
5.3 NORWEGIAN PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ PEDAGOGICAL.....	56
PRACTICES FOR FOOD AND HEALTH MEALS AND SCHOOL LUNCHES	56
6. DISKUSJON.....	58
6.1 GOODLADS TRE FENOMENOMRÅDER: DET SUBSTANSIELLE, DET SOSIOPOLITISKE OG DET TEKNISK- PROFESJONELLE	58
6.2 ARFWEDSON OG ARFWEDSONS YTRE OG INDRE RAMMER	65
6.3 METODISKE BETRAKTNINGER - STYRKER OG BEGRENŚINGER.....	67
7. KONKLUDERENDE REFLEKSJONER	71
7.1 FREMTIDIG FORSKNING.....	72
REFERANSER.....	74
VEDLEGG	94
VEDLEGG 1: GODKJENNING NSD	95
VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM FORSKNINGSPROSJEKT	97
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKT.....	99
VEDLEGG 4: OBSERVASJONSGUIDE AV MAT- OG HELSEFAGET.....	101
VEDLEGG 5: OBSERVASJONSGUIDE SKOLEMÅLTIDET	107
VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE MAT- OG HELSELÆRER.....	109
VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE REKTOR.....	116
ARTIKLER	122

Tabeller og figurer

Tabell 2.1: Viser progresjon fra valgt kompetanse på 4., 7. og 10. trinn innenfor mat og livsstil (1. rad) og mat og kultur (2. rad)	s.10
Tabell 4.1: Mat- og helselærenes kjønn, utdanning og undervisningserfaring i mat og helse.....	s.36
Tabell 4.2: Rektorenes kjønn, utdanning og erfaring som rektor på de tre skolene	s.36
Tabell 4.3: Oversikt over observert opplæringstid i mat og helse pr. uke, avsatt tid til friminutt og avsatt timeressurs på 6. trinn	s.41
Tabell 4.4: Oversikt over aktiv tid lærer samhandlet med elevene og tid avsatt i skolens timeplan for skolemåltidet	s.42
Tabell 4.5: Oversikt over dokumenter som ble samlet inn på de tre skolene, A, B og C.	s.44
Tabell 4.6: Oversiktstabell over de tre artiklenes forskningsspørsmål og analyseenheter som er benyttet i hver av de tre artiklene.....	s.46
Tabell 4.7: Forenklet oversikt over noen utsagn fra resultater etter Malteruds (2017) firestegs-prosedyre, eksemplifisert med utsagn fra de tre lærerne	s.48
Tabell 4.8: Oversikt over hvordan meningsbærende elementer fra intervjuene ved bruk av Mikkelsens tre kategorier.....	s.52
Figur 2.1: Illustrasjon over innholdstrukturen i læreplanen i mat og helse i LKO6. De fem grunnleggende ferdighetene og vurdering inngår i alle innholdselementer: formål, hovedområder mat og livsstil, mat og forbruk, mat og kultur og kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn.....	s.6
Figur 3.1: Illustrasjonsoversikt over Goodlads konseptuelle læreplanteori basert på hans rekkefølge i å presentere de tre begrepssystemene: fenomenområder, de fem læreplannivåer og prosessområder. Hvert begrepssystem utdypes nærmere i de påfølgende delkapitlene.	s.25
Figur 3.2: Oversikt over hvordan de tre artiklenes kan plasseres innenfor Goodlads konseptuelle læreplanforståelse. Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltid i skolen inngår (artikkel 3) i det formelle læreplannivået (artikkel 1 , artikkel 2 og artikkel 3).....	s.32
Figur 4.1: Utsnittsbilde fra mat og helse-klasserommet på skole A.....	s.40
Figur 4.2: Utsnittsbilde fra mat og helse-klasserommet på skole B.....	s.40
Figur 4.3: Utsnittsbilde fra mat og helse-klasserommet på skole C.....	s.40

Figur: 4.4 Illustrasjons viser lærers plassering i henhold til elevenes plassering i klasserommet.....	s.42
Figur 4.5: Bilde av 3 dokumenter: lokal læreplan, ukeplan og timeplan (fra venstre, skole A, B og C).....	s.45
Figur 4.6: Bilde av 2 dokumenter: oppskrifter som ble brukt i opplæringen på skole B og C.....	s.45
Figur 4.7: Bildet viser hvordan merking av meningsbærende elementer i analyseprosessen foregikk.....	s.48
Figur 4.8 Bildet viser analyseprosessen videre der begrep ble kodet og plassert inn i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: mål, arbeidsmåter, rammefaktorer, elev og vurdering	s.48

1. Introduksjon

I dagens samfunn stilles det store forventninger og krav til lærerrollen i grunnskolen, både fra elevene, skolen og fra samfunnet utenfor skolen. Lærernes roller rammes inn av et profesjonsmandat og av skolens lovverk og rammebetingelser (Dahl et al., 2016). Innenfor de gitte rammene er det opp til skolen og lærerne å gi elever «de beste mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere» (Dahl et al., 2016, s. 23). Opplæringens formål er dermed både å danne og å utdanne elever, og lærerens mandat kan dermed sies å være dobbelt. På den ene siden er lærerne forpliktet til å iverksette politiske utdanningsvedtak og utvikle kompetanse for samfunnet, og på den andre siden skal de ivareta elevers sosiale behov og utdanne dem for livet (Dahl et al., 2016; Steinsvik, 2008).

Innenfor de rammene som er gitt i skolens lovverk og rammebetingelser skal lærerne planlegge, organisere og gjennomføre opplæringen på ulike måter (Säljö, 2016; Wenger, 1998), altså det som dreier seg om opplæringens didaktiske tenkning. I skolefaget mat og helse dreier dette seg om at lærerne legger til rette for en opplæring som skal fremme gode matvaner, ha en skapende karakter der læreren gir rom for eksperimentering og bidrar til å utvikle elevenes kritiske skjønn knyttet til mat og måltider (Utdanningsdirektoratet, 2006). I lunsjmåltidet (heretter omtalt som skolemåltidet) går lærernes rolle imidlertid mer ut på å legge til rette for et trivelig og godt spisemiljø (Helsedirektoratet, 2015)

Mat og måltider i skolen blir også fremhevet som viktig, sett ut fra et dannelses- og et utdanningsperspektiv (Opplæringslova, 1998), ved at Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (heretter omtalt som LK06) vektlegger kompetanse om mat og måltider hos barn og unge som de kan ta med seg inn i voksenlivet. Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen (heretter omtalt som Retningslinjen for mat og måltider i skolen) omtaler skolemiljøet som viktig for gode måltidsvaner.

2. Bakgrunn

Hensikten med dette kapittelet er å presentere bakgrunnen for avhandlingen. Først beskrives skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag, deretter skolefaget mat og helse og skolemåltidet. I beskrivelsen av skolefaget mat og helse og av skolemåltidet inngår også tidligere forskningslitteratur. Til slutt utdypes lærerprofesjonen.

2.1 Skolens dannelsings- og utdanningsoppdrag

Skolen som samfunnsinstitusjon har både et dannelsings- og et utdanningsoppdrag som handler om at alle elever har rett til et trygt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998, § 9). I forskriften om Miljørettet helsevern i barnehage og skole (2013), paragraf 11, omtales måltider i skolen og den sosiale funksjonen måltider skal ha.

Begrepet danning har sin opprinnelse innenfor den antikke greske kulturen, og det er der vi først finner ideen om menneskelig danning tematisert (Straume, 2013). Den norske betegnelsen danning eller dannelse (Brekke, 2010) omtales også som allmenndanning (Straume, 2013). Allmenndannelse benyttes både i generell del og i læreplaner for fag i LK06. I formålet i læreplan i mat og helse kan en lese at faget skal bidra til allmenndannelse ved å utvikle innsikt og evne til å velge og reflektere kritisk rundt mat og måltider, og at kulturelle uttrykk står sentralt i identiteten vår (Utdanningsdirektoratet, 2006). Disse formuleringene viser også til det allmenndannende, det skapende og det arbeidsomme mennesket i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Danning i LK06 handler også om å utvikle elevenes iboende ressurser, ved å utfordre elevene til kritisk og kreativ faglig tenkning. Gjennom faget mat og helse skal elevene utvikle selvstendighet, ta bevisste valg og ta ansvar for mat og måltider i hjem, fritid, i arbeidsliv og i samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Et perspektiv på danning omtales som en tilpasningssosialisering eller en frigjøringsosialisering (Hellesnes, 1975; Klafki, 2002). Tilpasning skjer når læreren står for tilpasningen, uten elevmedvirkning. Frigjøringsosialisering er det motsatte. Det er når læreren tilrettelegger for en undervisning der elevene har medbestemmelse, selvbestemmelse og der de opplever solidaritet (Hellesnes, 1975; Klafki, 2002). Læreren kan legge til rette, og slik sett muliggjøre danning ved å gi elevene frihet til selv å vurdere, ta valg og handle ut fra en forståelse der de ikke bare ser på seg selv som enkeltindivider, men som en del av en større sammenheng (Arneberg & Briseid, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det eksisterer flere forståelser av danning, og det er vanskelig å gi en entydig definisjon av begrepet, siden en må se danning i forhold til den aktuelle konteksten. I denne avhandlingen blir danning forstått som utvikling av elevenes sosiale kompetanse, der det sentrale er evnen til å se seg selv, ikke bare som et individ, men som en del av en større sammenheng (Arneberg & Briseid, 2008; Steinholt & Løvlie, 2014).

Utdanningsoppdraget i skolen handler om at elevene skal oppleve at opplæringen har som mål å la den enkelte eleven få realisere seg selv på måter som kommer felleskapet til gode, og å utdanne elevene for et samfunn i utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Opplæring handler om at lærerne skal kunne planlegge ved hjelp av læreplaner og andre styringsdokumenter, og om å organisere og å gjennomføre opplæringen på ulike måter (Säljö, 2016; Wenger, 1998), altså opplæringens didaktiske tenkning. Didaktikk blir i Norge regnet som et delområde under læreplanteori og omfatter - forenklet sett - opplæringens *hva- hvordan- og hvorfor*. Didaktikk gir perspektiver til lærernes virksomhet gjennom innholdsplanlegging av hva slags kompetanse som en ønsker å løfte frem i læreplanene, og som de oppfatter som avgjørende i elevenes egen læring (Engelsen, 2015; Willbergh, 2010). Læreplanarbeid forutsetter også lokalt at lærerne har tilstrekkelig fortolkningskunnskap om hvordan de skal planlegge, organisere og gjennomføre opplæringen på ulike måter (Dale et al., 2011; Engelsen, 2015).

I opplæringen må læreren legge til rette for meningsfulle oppgaver som elevene forstår og kan mestre. Det krever at lærerne kan tenke didaktisk. Ifølge Schnack (2000) handler det om at en lærer alltid må transformere – oversette, formidle, videreføre og rekonstruere fagligheten på en tilgjengelig måte for elevene. «Lærere må hjelpe elever med å knekke koden», skriver Schnack (2000, s.19). I oversetting av læreplaner og didaktisk virksomhet brukes ofte begreper som autoritet, disiplin, lærerkompetanse og forestillinger som om forståelsen og betydningen av dem var kultur- uavhengige (Krüger, 2018), og at det oppfattes og fremstår svær forskjellig på tvers av ulike utdanningskulturer. Krüger peker på at en i eksisterende didaktikk synes å være i lite opptatt av å problematisere undervisningens ‘objekter’, dvs. identitet, barndom, lærerkompetanse, autonomi, disiplin og hva som er god læringserfaring. Han peker på at læringserfaringer «faktisk også kan forstås som noe som blir *konstruert*, tilskrevet egenskaper og legitimert innenfor bestemte kulturelle og ideologiske praksiser, ved å inkludere det innenfor det som faktisk skjer i klasserommet» (Krüger, 2018, s. 11-12).

I denne avhandlingen benyttes begrepet ‘didaktiske praksiser’. Didaktiske praksiser blir brukt om alle handlinger mat- og helselærerne utfører ut fra sine kunnskaper, erfaringsbakgrunner og forestillinger om hva opplæringen i mat- og helsefaget og gjennomføringen av skolemåltidet skal være.

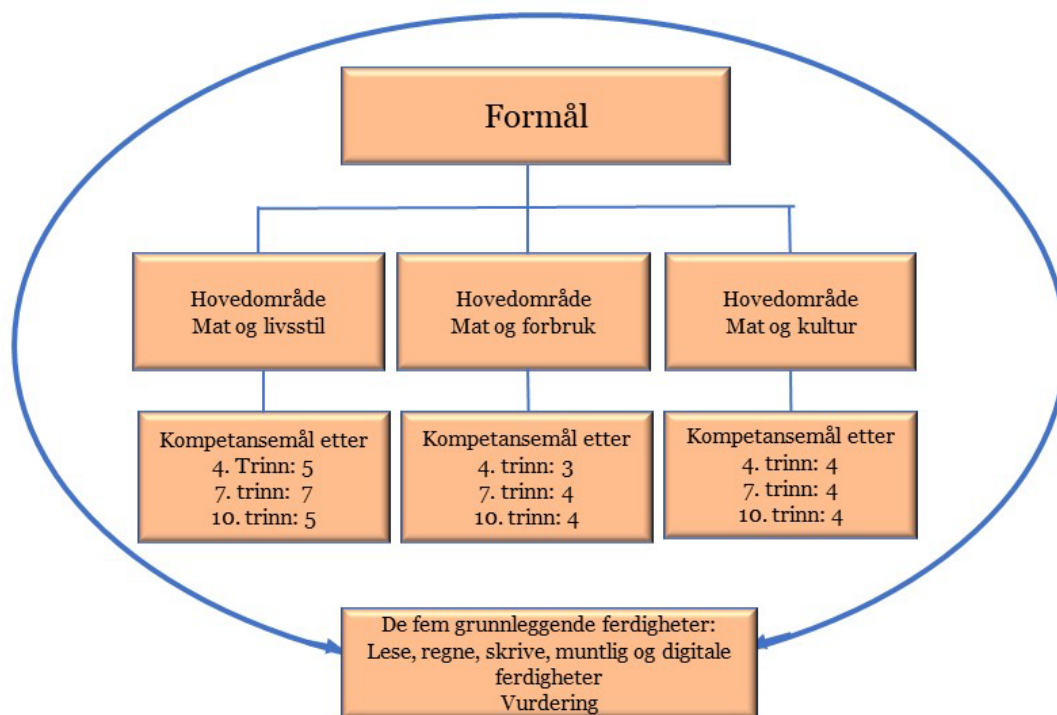
Vi vet lite om hva slags innhold og hvilke metoder som fremtrer i mat- og helselærernes didaktiske praksiser i opplæringen i skolefaget mat og helse og i gjennomføringen av skolemåltidet. Denne studien søker å fylle et *område* som er lite tidligere utforsket, nemlig å få mer forskningskunnskap om hva mat- og helselærerne faktisk gjør i opplæringen i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet.

2.2 Skolefaget mat og helse

En av læreplanene i LK06 gjelder skolefaget mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006). LK06 bygger på en kompetansebasert læreplanmodell (Andreassen, 2016) og skiller seg dermed fra tidligere innholdsorienterte læreplanmodeller, som for

eksempel L97. LK06 er tredelt og består av følgende elementer: 1) en generell del som utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og angir overordnede mål for opplæringen, og som inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette kan også oppfattes som dannelsesfokus i skolen. 2) Prinsipper for opplæringen (med Læringsplakaten) omfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrifter til loven og inkluderer Læringsplakaten. Prinsippene tydeliggjør skoleeiers ansvar for at opplæringen er i samsvar med forskrifter, menneskerettigheter og at den er tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Prinsipper for opplæringen må sees i sammenheng med læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2006). 3) Læreplaner for fag (der læreplanen i mat og helse inngår) beskriver formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for underveis- og sluttvurdering i fag. 4) Fag- og timefordeling beskriver de enkelte fag i skolens totale timeressurs. Mat og helse er grunnskolens minste obligatoriske fag med 199 timer totalt (Utdanningsdirektoratet, 2006). Timeressursen er fordelt på følgende måte: Barneskolen har 114 timer, og ungdomskolen har 85. Læreplanen gir ikke nærmere anvisning om hvilke trinn timene skal tas ut på, eller om hvordan timene skal fordeles mellom trinnene 1- 7. tinn (barneskole-trinnene) og 8.-10. trinn (ungdomsskole-trinnene) (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolens rektor kan dermed fastsette timeressursen innenfor rammene som er gitt i læreplanen.

Gjennom nasjonal læreplan har læreren et pedagogisk ansvar for opplæringen i skolefagene. I læreplan for mat og helse omfatter dette fagets formål, hovedområder, kompetansemål og de fem grunnleggende ferdighetene og vurdering (underveis-og sluttvurdering) og som alle inngår i læreplanen, slik det er illustrert i figur 2.1



Figur 2.1: Illustrasjon over innholdstrukturen i læreplanen i mat og helse i LK06. De fem grunnleggende ferdighetene og vurdering inngår i alle innholdselementer: formål, hovedområder mat og livsstil, mat og forbruk, mat og kultur og kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn.

Formålet med faget omtales i tre ulike perspektiv: a) samfunnsperspektivet, b) elevperspektivet og c) fagperspektivet. Samfunnsperspektivet dreier seg om hvorfor faget skal inngå i skolen og gjenspeiler det samfunnsdebatten ser som verdifullt, nyttig og ønskelig at skolen og lærerne skal bidra til å utvikle hos elever. Det kan for eksempel være ideologiske ideer som å fremme kunnskap om utjevning av sosiale ulikheter i helse, som blir nedfelt i den formelle læreplanen (Engelsen, 2008, s. 86), eller at mat- og helsefaget skal utvikle kunnskap om mat og måltider som fremmer gode matvaner (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lignende ideologiske ideer kan representere både internasjonale og nasjonale bestemmelser. Internasjonale bestemmelser som kan knyttes til faget mat og helse er for eksempel hvordan WHO's rapport *Food and nutrition policy for schools. A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region* gjenspeiles i læreplanens

helsefremmende perspektiver. Mat og helse har et samfunnsperspektiv om å være et helsefremmende fag og har vært influert av internasjonale bestemmelser om ernæringspolitikk. Rapporten til WHO slår fast at en universell mat- og ernæringspolitikk over hele Europa ikke er realistisk, siden skolesystemene er forskjellige. Rapporten påpeker at noen elementer kan gjenkjennes i alle skolesystemer, slik som fagkunnskap og skolemiljø (World Health Organization, 2006), som kan relateres til fagperspektiv og elevperspektiv.

Elevperspektivet i mat- og helsefaget dreier seg om hva elevene skal lære i faget og er strukturert i de tre hovedområdene *mat og livsstil*, *mat og forbruk* og *mat og kultur*, som hver beskriver aktuelt innhold eller funksjonsområder som faget gjenspeiler (Utdanningsdirektoratet, 2006). Faginnholdet i hovedområdet mat og livsstil har et fokus på kompetanse om en helsefremmende livsstil, både på et samfunns- og individnivå. I Ottawa-charteret defineres helsefremmende handlinger som «the process of enabling people to increase control over, and to improve their health» (World Health Organization, 1986, s.1). I den sammenhengen står begrepet «empowerment» sentralt. Empowerment står for en prosess der mennesker blir bedre i stand til å kontrollere sine egne liv. Ved å innlemme kunnskap og handling om forhold som påvirker helsen, kan de delta aktivt i helsefremmende arbeid og oppleve mestring. Det er sentralt både for den enkeltes selvbylde og opplevelse av mestring (Mæland, 2010, s. 13–18; Wallerstein, et al., 2015, s. 284). WHO-rapporten (World Health Organization, 2006) vektlegger også bærekraftig forbruk, og at elevene må lære å være kritiske til markedsføring av ernæringspåstander (World Health Organization, 2006, s. 14). Kunnskap om bærekraftig forbruk, kritisk markedsføring av kostholdsinformasjon og annen helseinformasjon er vektlagt innenfor hovedområdet mat og forbruk (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Nasjonale beslutninger som også kan relateres til læreplanen i mat og helse, er å overholde EUs regelverk, som inkluderer det som gjelder befolkningens kosthold. Derfor må EU og WHO's anbefalinger tas med i betraktning når norske myndigheter utarbeider for eksempel handlingsplaner for å bedre kostholdet i befolkningen, slik som *Oppskrift for et sunnere kosthold*. I forordet beskrives formålet med

handlingsplanen, nemlig at den skal være et «verktøy for beslutningstakere, profesjonsutøvere, fagpersoner og andre i offentlig, privat og frivillig sektor som spiller en rolle i forhold til befolkningens kosthold» (Departementene, 2007, s. 4). Handlingsplanen legger til grunn et samfunnspolitisk perspektiv, og det er dette perspektivet som sees igjen i læreplanen i mat og helse, i omtalen av kostholdsrådene. Der står det at opplæringen skal bidra til en bevisst og helsefremmende livsstil. Dette kommer tydeligst fram i hovedområdet mat og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Opplæringen i faget beskrives i fagperspektivet som omsorg, vennskap, samarbeid og utvikling av sosial kompetanse, samt samarbeid med lokale aktører (Utdanningsdirektoratet, 2006). Formuleringene i fagperspektivet viser til det allmenndannende, det skapende og det arbeidsomme mennesket i den generelle delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Skolen skal ved den kulturelle allmenndannelsen bidra til nasjonal identitet og solidaritet gjennom en felles forankring gjennom språk, tradisjon og læring på tvers av lokalsamfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). I fagets formål omtales det allmenndannende perspektivet i faget. Faget skal være sentralt i elevenes utvikling av en mat- og måltidskulturell allmenndannelse. Her vektlegges både foresatte og lokalmiljøet som sentrale samarbeidsaktører i utviklingen av den kulturelle allmenndannelsen. Skolen må aktivt bruke de ressursene som er tilgjengelig i nærmiljøet, og de ressursene som elevenes foresatte representerer i relasjoner til skolen som foresatt (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Opplæringens retning kan sees også i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) som LK06 bygger på. Der omtales opplæringen i skolen som «en bedre kultur for å lære» og i den sammenheng står samarbeid sentralt. Samarbeid mellom hjem og skole og lokalmiljøet vektlegges også her ved at opplæringen i faget ses som en viktig arena for samarbeid, men også for utvikling av sosial kompetanse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). I *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) stilles det samtidig

spørsmål om hva som kan hemme en bedre kultur for læring i skolen. Det pekes særlig på tre forhold: Det første er «organiseringsformer» som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring, det andre er «manglende tradisjon» for læring gjennom det daglige arbeidet, og det tredje er «føyelige» ledere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 27) . Føyelige ledere overlater i for stor grad ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Årsakene til dette er sammensatt, men tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeierne fremheves som viktige forklaringer. Føyelige ledere tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis. Denne typen tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført. Disse tre faktorene representerer hindringer for å skape en ny læringskultur i skolen. I stedet opprettholdes gamle kulturer for læring i skolen. Skolekultur definerer Hargreaves 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» (1996, s.173). Han mener videre at dette innholdet kan ses i lærernes oppfatninger, ytringer og handlinger. Det er ikke bare skolen som en samlet institusjon som har en kultur, for det finnes ulike kulturer innenfor ulike fagområder, altså fagkulturer (Hargreaves, 1996). En skolekultur vil bestå av karakteristiske relasjonsmønstre og samværsformer mellom medlemmene i kulturen. Det er relasjonene som i stor grad bestemmer innholdet i kulturen for eksempel om hvordan læring blir organisert i skolen. Som at lærer er alene om og planlegging og gjennomføre opplæringen i klasserommet (Hargreaves, 1996).

Kompetansemålene er den sentrale delen av læreplanen i mat og helse, ettersom de konkretiserer hva elevene skal ha lært etter 4., 7. og 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærerne skal rette sin (fag)didaktikk mot det elevene har lært som «å kunne», formulert i læreplanens kompetansemål (Engelsen, (2008, s. 86). Ifølge Engelsen (2008) er dette et tydelig skille fra formuleringene i

tidligere læreplaner, for eksempel L97. Mens det i L97 het at «i opplæring skal elevene lære», står det i LK06 at «mål for opplæringen er at eleven skal kunne» (Engelsen, 2008, s. 86). Dette blir i litteraturen omtalt som et skifte fra en tidligere innholdsorientert læreplanmodell som vektlegger prosessen, til en målstyrt læreplanmodell som gjennom kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne (Hopmann, 2015; Andreassen & Tiller, 2021; Karseth & Sivesind, 2009; Mølsted & Karseth, 2016; Priestley, et al., 2021),

Læreplanen i mat- og helse inneholder totalt 27 kompetansemål på barnetrinnet, og kompetansemålene skal vise progresjon fra 4. til 10 trinn. Eksemplet som det vises til i tabell 2.1, er hentet fra hovedområdene *mat og livsstil* og *mat og kultur* og viser progresjon fra 4. trinn til 10. trinn.

Tabell 2.1: Viser progresjon fra valgt kompetanse på 4., 7. og 10. trinn innenfor mat og livsstil (1. rad) og mat og kultur (2. rad)

4.trinn	7.trinn	10. trinn
<ul style="list-style-type: none"> • Bruke mål og vekt i samband med oppskrift og matlaging • Dekkje bord og beskrive korleis måltidsskikkar blir praktiserte i ulike kulturar 	<ul style="list-style-type: none"> • Finne oppskrift i ulike kilder • Vurdere kva god måltidsskikk inneber 	<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere kostholdsinformasjon og reklame i media • Planleggje og gjennomføre måltid i samband med høgtider eller fest og ha ei vertskapsrolle

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6-8)

Kompetansemålenes betydning for opplæringen i skolefagene er blitt mye drøftet. Engelsen (2008) og Andreassen (2016) har begge vært opptatt av kompetansemålenes betydning, som at oppmerksomheten rettes mer mot opplæringsprosessen enn mot sluttprestasjonen. De gir flere eksempler på dette, blant annet i faget mat og helse. Engelsen (2008, s. 93) karakteriserer målet som ganske tydelig, men samtidig mangetydig, for eksempel gjennom å «lage mat fra

ulike kulturer». Her blir det ikke gitt noen retningslinjer for hvilke kulturer det skal hentes eksempelvis matoppskrifter fra, eller hva slags mat det kan handle om. Selv om målformuleringen kan oppfattes som tydelig, oppfattes innrammingen av handlingen som sterk («å kunne lage»), mens rammen for innholdet oppfattes som svak og mangetydig («mat fra ulike kulturer») (Engelsen, 2008). Dette viser kompleksiteten i læreplanarbeidet fra nasjonalt til lokalt nivå, når læreplanarbeidet også legger opp til stor lokal frihet i utforming av målformuleringene (Engelsen, 2008; Andreassen 2016). Andreassen (s. 233) har diskutert tilsvarende kompetansemål som Engelsen og deler hennes oppfatninger om kompetansemålenes kompleksitet fra nasjonalt til lokalt nivå. Andreassen (2016) viser også at det er eleven i LK06 som er det handlede subjekt, mens undervisningen var subjektet i de tidligere innholdsorienterte læreplanmodeller (L97). I en kompetansebasert læreplanmodell (LK06) er innholdets status redusert, mens handling er styrket, det vil si hva elevene skal «kunne» gjøre med innholdet som uttrykk for oppnådd kompetanse (Andreassen, 2016).

De fem grunnleggende ferdighetene «å kunne uttrykke seg muntlig», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «å kunne lese», «å kunne regne» og «å kunne bruke digitale verktøy» inngår i alle fag i LK06. I tillegg innlemmes de fem grunnleggende ferdighetene i alle kompetansemålene, og hver av dem er i tillegg utdypet i eget avsnitt i den enkelte læreplan for fag. Å kunne lese er for eksempel utdypet slik i mat- og helsefaget:

Å kunne lese i mat og helse inneber å granske, tolke og reflektere over faglege tekstar med stigande vanskegrad. Det handlar om å kunne samle, samanlikne og systematisere informasjon frå oppskrifter, bruksretteiingar, varemerking, reklame, informasjonsmateriell og andre sakprosaetekstar, og vurdere dette kritisk ut frå føremålet med faget. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4).

Å kunne lese kan tolkes inn i alle kompetansemålene, avhengig av hvordan mat- og helsefagene oppfatter og gjennomfører opplæringen sin, om hva slags mål, hvilke

oppskrifter og undervisningsmateriell de skal velge, og hva slags rammer de må forholde seg til. Med det har LKO6 lagt til rette for en «profesjonell autonomi» som bygger på forutsetninger om at lærerprofesjonens utøvelse av faglig skjønn får betydning i lærernes operasjonisering på den enkelte skolen i arbeidet med lokale læreplaner (Karseth & Sivesind, 2009; Andreassen, 2016).

Skolefaget mat og helse i Norge skiller seg fra det tilsvarende faget i andre land som blir kalt «Home Economics». Home Economics har et videre innhold (Pendergast & Dewhurst, 2012; Taar, 2017; Yoshiuchi, 2017), for eksempel inngår kunst og tekstil (Australia, Estland og Japan), mens det ikke inngår i mat- og helsefaget. Selv om Home Economics har et videre innhold enn mat og helse, brukes betegnelsen Home Economics også om det norske skolefaget mat og helse, det svenske hem- og konsumentkunnskap, det danske madkundskab og det finske skolefaget Kotitalou/ husøkonomi i internasjonale sammenhenger (Beinert et al., 2020; Benn, 2012, 2019; Granberg, 2018; Oljans et al., 2020; Ask et al., 2020).

Hvorvidt faget er obligatorisk eller ikke i skolen, er ulikt. Studien *School Food Policies* har kartlagt om faget er obligatorisk eller frivillig fag i skolen i ulike EU-medlemsland (Storcksdieck genannt Bonsmann et al., 2014). To tredjedeler av de undersøkte landene hadde obligatoriske elementer om mat og ernæring som inngikk i læreplanene. I hvor mye og hva slags ernæringskunnskap som inngikk, fremkom ikke i studien. McCloat og Caraher (2020) kartla læreplaner på videregående nivå i sju land der opplæring i mat og helse inngikk (Irland, Nord-Irland, England, Malta, Japan og Australia (delstaten Victoria). Forfatterne fant at mat- og helseopplæringen i disse landene enten var et valgfritt fag (Irland, Australia og Malta), eller var en kombinasjon at et valgfritt og et obligatorisk fag (Japan, Finland og Nord-Irland). Omfanget av opplæringen i faget i de enkelte landene ble ikke oppgitt. I Norge er mat- og helsefaget et obligatorisk skolefag i grunnskolen med en nasjonal læreplan, i likhet med Danmark (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.) og Sverige (Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, 2011).

Nyere faglitteratur om faget mat og helse viser et fragmentert forskningsbilde. Fokuset har vært rettet mot bestemte innholdsområder som omfatter pedagogiske handlinger (kunnskap, ferdigheter, tid og utstyr), som for eksempel «å lage mat fra grunnen av». Å lage mat fra grunnen av har både Lindblom et al. (2016), Lange (2017), Fordyce-Voorham (2011) og Oljans et al. (2020) undersøkt ved å intervju lærerne om deres oppfatninger av å lage mat «fra grunnen». Lindblom et al. (2016) fant at lærerne mente at det å lære å lage mat handlet i mange tilfeller om å gjøre elevene selvstendige, og at det var tidkrevende å utvikle elevenes kompetanse (fagkunnskap og ferdigheter) å etablere gode og sunne kostholdsvaner i forhold til egen helse. Dersom lærerne opplevde 'tid' som begrensende faktor i sine praksiser, syntes målet om elevenes selvstendige arbeid å være glemt, og i stedet ga lærerne elevene ordre og instruksjoner. Det fikk trolig konsekvenser for elevenes læringsutbytte, både når det gjaldt kunnskap om ernæring eller ferdigheter om sosiale samhandlinger (Oljans et al., 2020). Lange (2017) fant som Oljans et al. (2020) og Lindblom et al. (2016) at tid var en begrensende faktor for å formidle fagkunnskap til elevene. Lange (2017) har påpekt at kunnskap om bærekraft kunne innlemmes mer i praktiske handlinger enn det lærerne gjorde. Det går også frem i studien til Fordyce-Voorham (2011), som fant at lærerne hadde større fokus på praktiske handlinger - som bruk av godt fungerende utstyr i matlaging - enn mot et ideologisk nivå, som for eksempel kunnskap om dyrevelferd eller bærekraft.

Forskningslitteraturen har også undersøkt om det å lage mat fra grunnen av, kan lede til en mer helsefremmende livsstil i voksen alder (Burton et al., 2017, 2018; Ronto et al., 2017). Burton et al. (2017, 2018) fant at faktorer knyttet til kunnskap om ernæring og helse, og om praktiske ferdigheter i matlaging var avgjørende for god helse senere i livet. Ronto et al. (2017) hevdet at mat- og ernæringskunnskap ble rangert som den viktigste faktoren for å skape gode og sunne matvaner hos australske ungdommer.

Det er lite forskningslitteratur om måltidet som inngår i faget mat og helse (Burton et al., 2021; Oljans et al., 2020), om læreplaner (Rutland & Owen-Jackson 2012,

2015; Beinert et al., 2020) og om elevmedvirkning i opplæringen (Beinert, 2021; Höijer, 2013, 2014; Holthe, 2009). Måltidet har Burton et al. (2021) og Oljans et al. (2020) undersøkt. Burton, et al. (2021) intervjuet lærere om deres meninger om måltidets betydning i faget, og de hevdet blant annet at måltidet motiverte elevene til å lage matretter sammen, for så å kunne spise et felles måltid. Måltidet understreket også bærekraftige moment, ved at elevene lærte å bruke de ingrediensene som var tilgjengelige i kjøleskapet eller i kjøkkenets lokaler (Burton et al., 2021) Måltidet hadde også et sosialt aspekt. Oljans et al. (2020) hadde fokus på om lærerne bevisstgjorde elevene om de sosiale og kulturelle aspektene ved måltidet som omfattet sosial samhandling ved borddekking, bordskikk og samspillet mellom deltakerne (elevene og læreren) under måltidet. Det å gjøre måltidet estetisk vakkert med lys og servietter, mente lærerne også var viktig for å få måltidet til å bli en sosial arena. Lærerne vekta også elevsamarbeidet i opplæringen. Det dreide seg om elevsamarbeid i planleggingen når de skulle velge ingrediensene i den matretten de skulle lage, eller når de skulle bestemme oppryddingen etter måltidet (Oljans et al., 2020).

Det er gjennomført forskning på læreplaner i England av Owen-Jackson og Rutland (2012, 2015) og i Norge av Beinert et al., (2020). Owen-Jackson og Rutland (2012, 2015) gjorde en større kartlegging av læreplaninnholdet som strakk seg over flere år. De undersøkte læreplanenes innholdselementer knyttet til tiden som var satt av til opplæring. Forskerne (Owen-Jackson & Rutland, 2016) hevder at det gitte pensumet i fagets opplæringsdel var svært omfattende og inkluderte både teoretiske og praktiske kompetansemål, og det førte til at lærerne måtte ta bestemmelser på hva elevene skulle lære. Dermed ble det en avstand mellom intensjonen med læreplanens faginnhold, og det som lærerne gjorde i klasserommet. Tilsvarende funn fant også Beinert et al. (2020) at det var avstand mellom det som var intensjonen i den formelle læreplanen (LKO6), og det som lærerne oppfattet og det de gjorde i opplæringen. Beinert og medforfattere konkluderte med at lærerne ikke greide å utnytte de mulighetene som handlingrommet i læreplanen gav på grunn av måten som de strukturerte opplæringen på.

Elevmedvirkning vises det lite til i forskningslitteraturen. Beinert (2021) fant at lærernes praktiske handlinger i hovedsak var styrt av lærerne selv, og som førte til at elevene hadde problemer med å samarbeide om bestemte handlingsaktiviteter. Beinert (2021) utviklet og prøvde ut et undervisningsopplegg som hadde som formål å aktivisere elevene på 6. trinn. Höijer (2013, 2014), i likhet med Beinert, konkluderte med at når opplæring hovedsakelig er styrt av læreren, førte det til manglende elevmedvirkning i opplæringen. Det ga også begrensinger i elevenes skapende aktivitet og kreativitet i opplæringsprosessene i faget. Utfordringen med at opplæringen blir styrt av lærerne i mat og helse, er at den verken støtter, skaper engasjement eller utvikler kritisk tenkning hos elevene (Holthe, 2009).

2.3 Skolemåltidet

Verden over spiser elever et måltid mat i skolen hver dag, men det er stor variasjon i hvordan dette måltidet organiseres, gjennomføres og forankres i den enkelte skolen. I England, Italia, Finland og Sverge får elevene servert et måltid mat daglig på skolen, og formålet med måltidet har vært både å fremme sunne matvaner hos elevene (Raulio et al., 2010; Baines & MacIntyre, 2019). I Danmark har skolemåltidet hovedsakelig vært basert på at elevene har medbrakt mat hjemmefra (Benn & Carlsson, 2014), slik barn i den norske grunnskolen også har. I land som Finland og Sverge har det serverte skolemåltidet en pedagogisk forankring, i tillegg til at det reguleres av en nasjonal forskrift (Pellikka et al., 2019; Oljans et al., 2020). I Norge eksisterer det ingen nasjonal forskrift som regulerer måltidet, men en retningslinje. I Retningslinje for mat og måltider i skolen (Helsedirektoratet, 2015) står det at formålet med måltidet kan sees fra to perspektiv. Det første er at måltidene på skolen er grunnleggende for å fremme konsentrasjon og læring. Det andre er måltidets sosiale aspekt. Det handler om å legge til rette for gode sosiale rammer i form av ro og tilstrekkelig tid til å spise maten. Det gir grunnlag for gode måltidsopplevelser for elevene ved blant annet å vektlegge trivsel og relasjonsbygging mellom elevene (Helsedirektoratet, 2015). Retningslinjen for mat og måltider i skolen er adressert til aktører i skolen som rektor og lærere.

Retningslinjen for mat og måltider i skolen skiller mellom barneskolen og ungdomsskolen. I denne avhandlingen undersøkes måltidet på 6. trinn, og det er retningslinjer som gjelder for 4.-7 trinn som vektlegges. Retningslinjen slår fast at spisepausen bør vare minimum 20 minutter, og at elevene fra 4. til 7. trinn bør ha tilsyn av en voksen mens de spiser. Innholdet i tilsynet åpner for mange muligheter, og begrepet pedagogiske aktiviteter benyttes i omtalen av disse mulighetene. Pedagogiske aktiviteter kan handle om at den voksne stimulerer elevenes nysgjerrighet om mat, matlaging og om ulike matkulturer, og som de kan relatere til opplæringen i skolefag som mat og helse og samfunnsfag. Det nevnes også at lærere med fagfordypning i mat og helse er en ressurs i skolens pedagogiske arbeid om ulike mat- og måltidskontekster (Helsedirektoratet, 2015). Når det gjelder maten som elevene har med seg hjemmefra (omtales som matpakke i Norge), og som spises ca. midt i skoledagen, gir Helsedirektoratets anbefalinger om hva matpakkene bør inneholde. Det kan være grovt brød og kornprodukter, pålegg som ikke inneholde sukker, samt grønnsaker/frukt og kaldt drikkevann. For at Helsedirektoratets informasjon skal nå fram, er det viktig at foresatte involveres. Formidling av mat- og ernæringskunnskap via skolen vil kunne påvirke matvalgene de foresatte gjør. Selve innholdet i matpakken er et foreldreansvar, skal skolen tilby elevene frukt eller bær, melk eller annen drikke (Helsedirektoratet, 2015). Helsedirektoratet anbefaler at barneskoler bør tilby frukt og drikke hver dag gjennom delvis subsidierte, foreldrebetalte abonnementsordninger. I 2013 ble ordningen om gratis skolefrukt i grunnskolen lagt ned, og nå er det opp til den enkelte kommune å bestemme om de vil delta i abonnementsbaserte frukt- og melkeordninger (Helsedirektoratet, 2015).

Tilsynet av en voksen under skolemåltidet har som tidligere understreket, et sosialt aspekt, nemlig at å spise handler om mer enn å bli mett. Den voksne skal skape gode rammer rundt måltidet og sørge for ro når de spiser. Målet er at også skolemåltidet kan bli en arena der elevene utvikler sosial kompetanse og bygger sosiale relasjoner. Skolemåltidet gir de voksne anledning til å formidle gode måltidsvaner og lære elevene betydningen av å ta hensyn til hverandre i et måltid. Dersom måltidet brukes som en ressurs i pedagogisk sammenheng og inngår som en integrert del av

skoledagen, kan det styrke elevenes sosiale kompetanse og erfaringer om mat og måltider i et videre perspektiv (Helsedirektoratet, 2015). Retningslinjen for mat og måltider i skolen slår fast at skolen bør ha en bevisst holdning til bruk av TV eller annen underholdning under måltidet, siden dette kan forstyrre spising og måltidsmiljøet. Selv om lærerne ikke skal spise med elevene i klasserommet, pekes det på lærerne som rollemodeller. Rollemodellenes oppgave er å formidle kunnskap om mat og ernæring og om hvordan elevene skal ta hensyn til hverandre under måltidet. Helsedirektoratet peker på at det er viktig at de ansatte tar på alvor det profesjonelle ansvaret de har for å fremme gode og sunne matvaner, som del av skolens oppgave (Helsedirektoratet, 2015).

Retningslinjer for mat og måltider i skolen relateres også til internasjonale mål, slik som det vises til i mat- og helsefaget om å overholde EUs regelverk, og som inkluderer det som gjelder befolkningens kosthold. Derfor må EU og WHO's anbefalinger tas med i betraktning når norske myndigheter utarbeider handlingsplaner for å bedre kostholdet i befolkningen, slik som *Oppskrift for et sunnere kosthold*. I forordet beskrives formålet med handlingsplanen, nemlig at den skal være et «verktøy for beslutningstakere, profesjonsutøvere, fagpersoner og andre i offentlig, privat og frivillig sektor som spiller en rolle i forhold til befolkningens kosthold» (Departementene, 2007, s. 4). Handlingsplanen legger til grunn et samfunnspolitisk perspektiv, og dette perspektivet kan også sees igjen i Retningslinje for mat og måltider i skolen, i omtalen av rådene for medbrakt mat som skal fremme gode og sunne matvaner (Helsedirektoratet, 2015).

I tidligere forskningslitteratur om skolemåltidet har fokuset for en stor del vært rettet mot ernæringsmessige aspekter, og på hva som er akseptabel mat. For eksempel har Bere et al. (2006, 2007) undersøkt effekten av norske skoleelevers inntak av frukt og grønt i perioden 2001-2003, og om inntaket av frukt og grønt økte gjennom å tilby kostnadsfrie abonnementsordninger. Studiene konkluderte ved at de fant ingen signifikant effekt av elevenes inntak av frukt og grønt etter at

intensjonsprogrammets var gjennomført. De mente likevel at gratisordning av frukt og grønnsaker var en rett strategi for å øke skolebarns inntak av frukt og grønt.

Spørsmål som matinntak relatert til ernæringseffekten, og om hva som er akseptabelt å spise, er det blitt undersøkt av Andersen et al. (2014) og Vik et al. (2020). Andersen et al. (2014) fant at elevene som fikk gratis skolemåltid, hadde et økt inntak av fisk og av fett. Vik et al. (2020) fant i sin studie at elever som fikk servert et gratis skolemåltid ukentlig, hadde et høyere inntak av grønnsaker enn elever som kun spiste medbrakt mat hjemmefra. I et nordisk samarbeid mellom Finland, Island, Sverige og Norge er elever på 5. trinn sine oppfatninger om matinntak i skolemåltidet blitt undersøkt (Berggren et al., 2017). Studien fant at elevene i alle de nordiske landene hadde en klar forståelse for sunn mat som en sosiokulturell norm i skolene.. Men selv om sunn mat ble oppfattet som den mest akseptable måten å spise på i skolen, ble også 'usunn' mat oppfattet som akseptabel når den ble spist av og til. Usunn mat skapte også følelsesladede beskrivelser som glede og avsky.

Det sosiale aspektet ved måltidet - som betydningen av samhandling under måltidet - er også undersøkt. I England har Lalli (2017, 2020) undersøkt skolemåltidets sosiale funksjoner og elevenes opplevelse av måltidet. Han fant at lærerpersonalet knyttet måltidene lite til utvikling av sosial kompetanse, og at de assosierte sosial læring mest med regler og forskrifter (Lalli, 2020). Lærerne var mer opptatt av å overvåke elevene enn å samhandle med dem. Det kunne være en form for disiplinering eller en type uformell læring som ikke nødvendigvis alltid var like lett å observere under måltidet for forskeren. Lalli (2020) peker på at lærerne trenger mer kunnskap om å gjøre måltidet til en sosial arena for elevene. En av konklusjonene hans var at gode relasjoner mellom elevene og mellom elevene og de voksne under måltidet, var viktig for å gjøre skolemåltidet til en sosial arena. Baines & MacIntyre (2019) har også undersøkt måltidets sosiale betydning fra et elevperspektiv. Resultatene viste at majoriteten av barna likte skolemåltidet fordi det ga dem mulighet til å være sammen med og snakke med medelever. I Danmark (Bruselius-Jensen, 2014) og Sverige (Osowski et al., 2012) har også skolemåltidets sosiale

betydning fra et elevperspektiv blitt undersøkt. Begge studiene konkluderte med at samhandling under måltidet var viktig for elevene. Bruselius-Jensen (2014) fant at også at måltidet var et sted der det var viktig for eleven å posisjonere seg, dvs. å gjøre seg synlig med sine egne meninger i samhandling med medelever.

I Norge har også skolemåltidets sosiale aspekter blitt undersøkt de siste årene (Fossgard et al., 2019; Fossgard et al., 2021). Fossgard et al. (2019) fant at skolen/lærerne og elevene hadde ulike målsetninger for skolelunsjpausen. Mens lærerens ønske var å oppnå ro og kontrollere måltidet slik at elevene fikk spist opp maten sin, ønsket elevene et måltid der de kunne være sosiale med medelever, og det skolemåltidet skulle være et sosialt 'frirom' (children's space) i den obligatoriske skolehverdagen. Fossgard et al. (2021) undersøkte i en annen studie elevenes oppfatninger og assosiasjoner til skolelunsjen gjennom elevenes egne fortellinger og illustrasjoner av gode og dårlige lunsjpauser. Også her kom det tydelig fram at elevene var svært opptatt av de sosiale aspektene i skolemåltidsituasjonene, som å kunne sitte sammen og snakke med hverandre, se på tv sammen eller lytte til musikk i fellesskap.

2.4 Lærerprofesjonalitet

Lærerprofesjonalitet defineres som «yrkesutøvelse basert på en kunnskapsbase for å håndtere komplekse spørsmål knyttet til læring og undervisning» (Lund, et al., 2015, s. 40). Det er en type yrkesutøvelse som er ervervet gjennom en spesialisert utdanning, og som er organisert på en bestemt måte for å ivareta ulike samfunnsoppdrag (Molander & Terum, 2008, s.13). For lærerne handler det om et samfunnsoppdrag som går ut på å forvalte ulike oppgaver, hovedsakelig gjennom læreplaner og opplæringsloven. I St. meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* stilles det krav til lærerne når det gjelder å omsette læreplanverket til konkrete opplæringspraksiser i klasserommet. Et krav som gjelder både de overordnede mål for opplæringen som er gitt i opplæringsloven og i formål for fag, må konkretiseres lokalt på den enkelte skolen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Dette innebærer at lærerne har autonomi som handler om at de har stor frihet og kontroll over egne didaktiske oppgaver. Det gjelder for eksempel valg i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen i klasserommet (Engelsen, 2015; Mausehagen & Mølstad, 2015). Autonomien begrunnes med at lærerne har profesjonskunnskap og moralske og etiske prinsipper som de følger (Molander & Terum, 2008; Priestley et al., 2012), og at lærerne tar med sine egne perspektiver og erfaringer inn i sin undervisning i klasserommet.

Hvordan lærerne bruker sin autonomi i opplæringspraksiser i klasserommet, vil være avhengig av den innsikten, forståelsen og muligheten de oppfatter at de har i sitt profesjonelle handlingsrom (Biesta et al., 2015) i arbeidet med å omsette læreplanen. Autonomi har ikke bare sitt grunnlag i fagkunnskap, men det handler også om lærernes overførte erfaringskunnskaper i ulike lærings situasjoner (Andreassen, 2016), som for eksempel å kunne «gjøre», som kan handle om å formidle kompetanse. Autonomi kan også relateres til 'agency', som brukes i engelskspråklige studier (Oolbakkink-Marchand et al., 2017). Begrepet agency bygger på at mennesket handler intensjonelt, det vil si i tråd med egne mål. Det skjer gjennom personlige tolkninger og tilpasninger av rammevilkårene i interaksjon med omgivelsene. Begrepet er knyttet til det å være agent, en som bidrar til livsvilkårene, ikke bare er et produkt av dem (Bandura, 2006), og vil i denne sammenhengen inkludere et mål om frihet og valg (Biesta & Tedder, 2007; Bandura, 2006; Priestley et al., 2015). Agency blir den mulighet det enkelte mennesket erfarer å ha til å gjennomføre en målrettet handling (Bandura, 2006). Overført til læreryrket vil en målrettet handling (agency) bli forstått som et uttrykk for lærernes evner til å handle utover kontekstuelle regler i LK06 og reguleringer, og som lærerne tolker slik at de handler i samsvar med sin profesjonelle forståelse og sine egne mål for opplærings situasjonene i skolen.

I sin yrkesutøvelse av lærerprofesjonalitet er lærerne betrodd et visst skjønn i utøvelse av de pedagogiske oppgavene i skolen (Garbo & Raugland, 2017; Grimen & Molander, 2008; Mausehagen & Smeby, 2017), men det forutsetter et visst

handlingsrom for at en skjønnsutøvelse kan finne sted. Dette handlingsrommet kan bestå både av et formelt handlingsrom: fastsatte styringsdokumenter av myndighetene, og et erfart handlingsrom: lærernes frihet og kontroll over egne arbeidsoppgaver (Helleve et al., 2018; Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Et erfart handlingsrom kan også bestå av «rikere» innhold som handler om lærernes egne oppfatninger og forestillinger om hva opplæringen skal inneholde, og som ofte blir forstått som autonomi (Mausethagen & Mølstad, 2015; Bandura, 2006; Biesta et al., 2015). Det kan dreie seg om erfaringsbakgrunn og lærernes autonomi og forestillinger om hva innholdet skal være i opplæringen (Prøizt & Nordin, 2020) Derfor kan det erfarte handlingsrommet påvirkes mer av lærernes erfaringsbakgrunn og forestillinger om hva som er mulig eller umulig i gjennomføring i egen opplæringspraksis, enn av formelt fastsatte rammevilkår for innholdet i f.eks. LK06 (Helleve et al., 2018; Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Ifølge Biesta et al. (2015) spiller lærernes forestillinger el. tro (beliefs) også en vesentlig rolle i mulighetene de har for å gjøre valg i egen opplæringspraksis.

Lærerprofesjonalitet kan også sees i lys av ytre og indre rammefaktorer. Ifølge Arfwedson & Arfwedson (1995) er de ytre rammefaktorene de formelt fastsatte styringsdokumentene som gjelder for virksomheten. De indre rammene handler om lærernes oppfatninger, holdninger og verdier knyttet til de ulike oppgavene lærerne skal ivareta i skolen. Arfwedson & Arfwedson (1995) peker på en kompleksitet i forståelsen av ytre og indre rammefaktorer og den innflytelsen faktorene kan ha på for eksempel opplæringssituasjoner i skolen. På bakgrunn av at lærerne er styrt av rammefaktorer som ofte ligger utenfor deres kontroll, hevder Biesta et al. (2015) at det ofte blir en her-og-nå-orientert opplæring, med lite overordnet tenkning om profesjonsutøvelse og utdanning. Det kan føre til at lærerne mangler blikk for langsiktige målsettinger i opplæringen. Lærernes overbevisninger i form av autonomi og tro/forestillinger avgjør hvordan styringsdokumentene uttrykkes i praksis, og lærerne 'designer' læringsaktiviteter i tråd med egne oppfatninger av innholdet i dokumentene og av opplæringen som skjer i klasserommet (Biesta, et al., 2015; Lewis, 2004). Opplever lærerne at styringsdokumentene ikke gir nok støtte,

blir deres egne oppfatninger om innholdet i undervisningen gitt større betydning (Lewis, 2004). Det kan oppstå et skille mellom intensjoner i styringsdokumentene og det som faktisk skjer i klasserommet.

3. Teoretisk rammeverk

Hensikten med kapittelet er å presentere Goodlads konseptuelle læreplanteori som har betydning for analyse og drøfting. Kapittelet innledes med en kort klargjøring av forholdet mellom læreplan og curriculum som bakgrunn for valg av Goodlads læreplanteori. Deretter beskrives læreplanens tre fenomenområder, de fem læreplannivåene og de fire prosessområdene. Videre presenteres det overordnede mål og forskningsspørsmålene som inngår i avhandlingen. Til slutt vises det til hvordan Goodlads konseptuelle læreplanteori er plassert i avhandlingen.

Begrepet læreplan brukes i nordisk og tysk språkbruk, mens engelskspråklige (angloamerikansk) land benytter begrepet curriculum (Karseth & Sivesind, 2009, s. 23), og da vanligvis med en bredere betydning enn begrepet læreplan. (Hopmann, 2015). Begrepene læreplan og curriculum har mye til felles ved at de begge inneholder et samfunnsmandat som pålegger skolene bestemte mål og retningslinjer (Engelsen, 2015), men som skiller seg fra hverandre også på grunn av forskjeller mellom ulike lands forvaltningssystemer og tradisjoner med etablerte profesjonsspråk innenfor rammene av de ulik lands systemer (Karseth & Sivesind, 2009). Didaktikkfeltet er nært knyttet til læreplanforskningen i nordeuropeiske land, men er mer ukjent innenfor curriculum-forståelsen (Karseth & Sivesind, 2009). Selv om de to forståelsene av læreplan og curriculum fremdeles står sterkt hver for seg, beveger de seg i samme retning. I løpet av de siste ti årene har det innenfor begge forståelsene foregått et skifte mot kognitive og kompetansestyrte læreplanmodeller (Tahirsylaj et al., 2016). LK06 er et læreplanverk sterk influert av en angloamerikansk curriculum-tradisjon, der prosessen med ansvarlighet i opplæringen har form av konkret operasjonell målstyring. Med dette som bakgrunn ser jeg det ikke som problematisk å benytte Goodlads konseptuelle læreplanforståelse som teoretisk rammeverk i avhandlingen, selv om hans læreplanforståelse står i en angloamerikansk tradisjon.

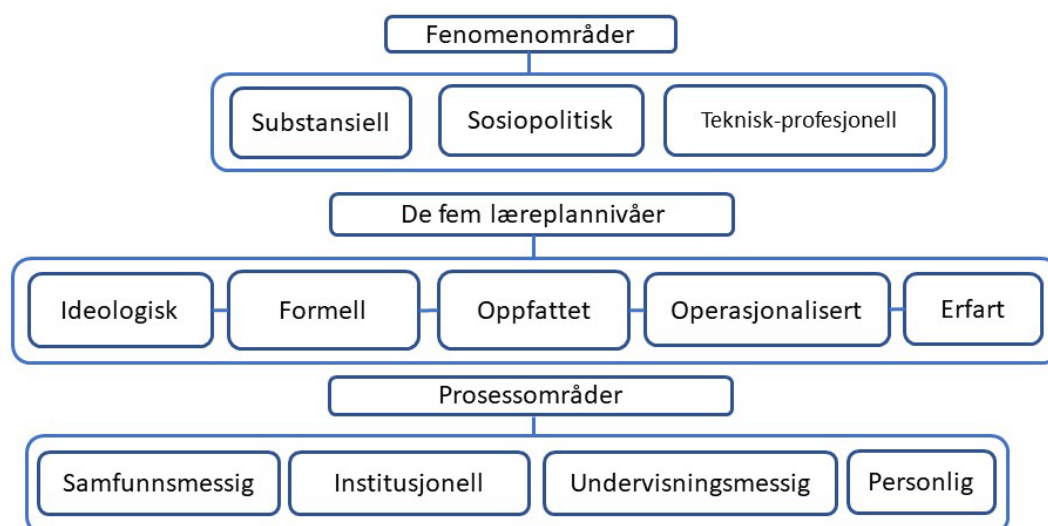
3.1 Goodlads konseptuelle læreplanteori

John Goodlad (1920–2014) har vært sentral i utvikling av læreplanteori, og hans teorier har vært mye brukt i læreplanforskningen og i læreplanforståelsen i flere tiår. Goodlad beskrev læreplanteorien som konseptualisering av læreplan-fagfeltet, og han omtaler det slik:

«By conceptual system, I mean a carefully engineered framework designed to identify and reveal relationships among complex, related, interacting phenomena; in effect, to reveal the whole where wholeness might not be thought to exist. Such a system consists of categories abstracted from the existential phenomena. The system is designed to describe and classify categories which can be readily discussed and manipulated at consistent clearly identifiable, levels of generality and which can be developed from different perspectives» (Goodlad, 1979, s. 19).

Goodlad (1979) viser til at et konseptuelt system er bygd opp av flere teorier, som alle bidrar til deler av systemet, og som dermed favner bredere enn én enkelt teori (Goodlad & Richter, 1966), og som kartlegger læreplanteoriens «terrain or domains of curriculum» (Goodlad, 1979, s. 50). Goodlad (1979) søker på det begrepsmessige planet å identifisere enkeltfenomener og å få frem sammenhenger mellom dem, slik at helheten i læreplanen blir synlig. Goodlad var opptatt av å forstå konsekvensene av at læreplanbeslutninger tas på alle nivåer, og at noen beslutninger er viktigere enn andre når det gjelder implementering og realisering av en læreplan. For Goodlad (1979) betydde læreplanforskning først og fremst empiriske undersøkelser av hvordan læreplanpraksisene ble utøvd. For å forstå og forklare denne prosessen, utviklet Goodlad alene og i samarbeid med Kenneth Tye og Frances Klein et begrepssystem som består av tre fenomenområder (Goodlad, 1979), fem læreplannivåer (Goodlad et al., 1979) og fire prosessområder (Goodlad, 1979), (vist i figur 3.1.) Målet for Goodlad var å rette oppmerksomheten mot studiet av læreplaner - dvs. planens prosesser, produkter og operasjonalisering på alle områder - for å forstå planens fenomenområder (Goodlad, 1979). Å forstå og

forklare den komplekse helheten er knapt mulig, hevdet Goodlad, men for å forstå læreplanen som en enhet – for å beskrive ulike typer empiriske data og oppfatninger av disse, må forskeren velge et perspektiv og ha dette som utgangspunkt (Goodlad, 1979). I det følgende avsnitt vil de tre begrepssystemene med de tre fenomenområdene, de fem læreplannivåene og de fire prosessområdene bli utledet.



Figur 3.1: Illustrasjonsoversikt over Goodlads konseptuelle læreplanteori basert på hans rekkefølge i å presentere de tre begrepssystemene: fenomenområder, de fem læreplannivåer og prosessområder. Hvert begrepssystem utdypes nærmere i de påfølgende delkapitlene.

De tre fenomenområder

Goodlad viser til at en læreplanutredning omfatter minst tre slags fenomenområder (problemstillinger og prosesser): det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle området (Goodlad, 1979, s. 28) (jf. figur 3.1). Disse tre fenomenområdene omfatter både ideer, konkrete aktører, materialitet og handlinger (Goodlad, 1979, s. 36) og involverer forskjellige typer beslutninger som undersøker hvorfor, hva og hvordan dette kan relateres til læreres opplæringspraksiser.

Det substansielle fenomenområdet (Goodlad, 1979) kan gi innsikt i innholdet som er ment å ha en verdi for ulike læreplaner, og i hva lærerne oppfattet som kjernen i de ulike læreplanene (Goodlad, 1979). Det er i avhandlingen operasjonalisert til hva

LKO6 formelt uttrykker om mat og helse, og hva lærerne oppfattet at LKO6 uttrykker, og videre hva lærerne knyttet til fagets formål og til de tre hovedområdene, de fem grunnleggende ferdigheter og til vurdering. Goodlad (1979) relaterer også det substansielle fenomenområdet til didaktikk. I didaktisk sammenheng knyttes begrepene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* til lærernes forståelse av didaktiske praksiser i klasserommet (Engelsens, 2015). Didaktisk relasjonstenkning er i norsk skolesammenheng ofte knyttet til didaktisk tenkning, for eksempel ved hjelp av didaktiske relasjonsmodeller (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 2015).

Det sosiopolitiske fenomenområdet omhandler læreplaner som et politisk dokument som skal tolkes av lærerne. Goodlad (1979) bruker ikke begrepet politisk i bokstavelig forstand, men viser til at begrepet brukes for å vise til forskjellige syn som kan gjøre seg gjeldende, og hvorfor det er ønskelig i skolen. Det sosiopolitiske fenomenområdet belyser i en didaktisk sammenheng hvordan lærerne oppfatter mål og innhold i mat- og helseopplæringen knyttet til lokalt læreplanarbeid. Det teknisk-profesjonelle fenomenområdet knyttes i denne avhandlingen til didaktisk sammenheng om hvorfor de to dokumentene LKO6 og Retningslinje for mat og måltider i skolen kan påvirke ulikt lærernes praksiser i skolen. Ifølge Goodlad (1979) kan det skyldes at den enkelte aktør (lærer, rektor) ikke har den kompetansen som trengs på alle nivåer (institusjon- og undervisningsnivåer) og i aspekter (aktørens kompetanse) av praksiser for å opprettholde og forbedre det som skal læres i skolen. Goodlad (1979) mener at det er mulig å konsentrere seg om studiet av ett enkelt av disse tre fenomenområdene, men at omfattende utredning av praksis nødvendigvis omfatter alle tre områder, fordi de utgjør en helhet, den økologiske sammenheng.

Goodlad (1979) benytter begrepet økologisk sammenheng (s.311) når han omtaler sammenheng mellom planlegging, undervisning og elevenes læringsutbytte. Ifølge Gudem (1990) kan de ulike aspektene ved læreplanvirksomheten identifiseres ved at Goodlad abstraherer eksistensielle fenomener og beskriver og klassifiserer disse. De ulike generalitetsnivåer omfatter de substansielle, sosiopolitiske og teknisk-profesjonelle fenomenområdene. Dette er blitt gjort ved å velge et forskningsdesign der jeg empirisk belyser de ulike fenomenområdene og hvordan områdene og

lærernes didaktiske relasjonstenkning (Engelsen, 2015) er innvevd i områdene og henger sammen, slik det kommer frem i de tre artiklene.

De fem læreplannivåer

De fem læreplannivåene representerer fem måter læreplanen fremtrer på – og som tilsvarer trinn på veien fra idestadium til virkeliggjøring i klasserommet. De fem nivåene i læreplanen er den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonelle og den erfarte læreplanen (Goodlad et al., 1979).

Den ideologiske læreplanen er ifølge Goodlad et al. (1979, s. 60) læreplanen slik den trer frem gjennom de samfunnspolitiske og faglig-pedagogiske idestrømninger som den formelle læreplanen springer ut av. Det kan forstås både i forhold til utdanningsforskning og i forhold til fagpolitiske og politiske begrunnelser (Garmannslund et al., 2011). Den ideologiske læreplanen kan også representere samfunnsdebatten både internasjonalt og nasjonalt (jf. det sosiopolitiske området) om skole, utdanning og undervisning som retter oppmerksomheten mot økt kompetanse i skolen (Garmannslund et al., 2011).

Den formelle læreplanen er ifølge Goodlad et al. (1979, s. 61) det vedtatte pedagogiske og utdanningspolitiske dokumentet som til enhver tid er den gjeldende læreplanen. I denne avhandlingen er den formelle læreplanen, Kunnskapsløftet (LK06). I Norge omtales den også som «den vedtatte læreplan», fordi den innbefatter flere dokumenter (Andreassen & Tiller, 2021 s. 28). I tillegg til den overordnede delen og læreplaner for fag anser vi at dette nivået også består av Opplæringslova (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova, 1998; Forskrifter til opplæringsloven, 2006). For eksempel legger § 1-1 i opplæringsloven føringer for hvordan læreplanen i fag må leses, det samme gjør § 3-3 (Vurdering fag) som gir føringer for vurderingssordninger som inngår i den vedtatte læreplan. I barneskolen foregår vurdring uten karakterer. Nasjonale prøver vil nødvendigvis også være en del av nivået i de vedtatte læreplanene, ved at prøvene er obligatoriske. Mens læreplaner i fag styres gjennom målformuleringer, styres nasjonale prøver gjennom oppgaver til elevene.

Den oppfattede læreplanen er den læreplanen som den enkelte lærer eller rektor utformer ut fra sine egne tolkninger av den formelle læreplanen. Den oppfattede læreplanen blir dermed grunnlaget for hvordan lærerne justerer undervisningen. Dette nivået tolkes også av foresatte, og tolkningene samsvarer ikke alltid med læreplanens og vedtaksbeslutternes intensjoner (Goodlad et al., 1979). Læremidler hører også til på det oppfattede nivået, i og med at de er basert på forfatterens tolkninger av den vedtatte læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021). LK06 må oppfattes som primærkilde for virksomheten i skolen og læremidler som en sekundærkilde, i likhet med veiledningsmaterieell (for eks. Utdaningsdirektoratets veiledning og rammeverk for grunnleggende ferdigheter og Retningslinje for mat og måltider i skolen).

Den operasjonaliserte læreplanen er læreplanen slik den faktisk blir praktisert i skolen (Goodlad et al., 1979, s. 63). Ressurssituasjonen ved den enkelte skolen varierer, og det kan føre til at noen skoler ikke har tilfredsstillende undervisningsrom i tråd med sine egne oppfatninger av læreplanen. Når opplæringen i klasserommet settes i gang, kan det også oppstå uforutsette situasjoner som gjør at dette nivået er forskjellig fra lærernes tolkninger og oppfatninger av læreplanen (Andreassen & Tiller, 2021).

Den erfarte læreplanen er elevenes egne erfaringer (Goodlad et al. 1979, s. 64) gjennom opplevelser av læring og sosialisering i skolen. Dette læreplannivået blir ikke videre omtalt i denne avhandlingen, siden elever ikke inngår i den empiriske undersøkelsen.

Begrepene «læreplan som ikke eksisterer» og «den skjulte læreplanen» kan bidra til ytterligere klargjøring av Goodlads læreplannivåer. Det kan oppstå ett «gap» (Goodlad & Richter, 1966) mellom de ulike læreplannivåene. I litteraturen (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015; Goodlad, 1979) omtales gapet som distinksjonen mellom det formelle nivået og det operasjonaliserte nivået. Phillip Jackson introduserte begrepet «the hidden curriculum». I boken *Life in Classrooms*

(Jackson, 1968) forklarer han begrepet med at innhold og fagområder i den vedtatte læreplanen kan neglisjeres og utelates.

De fire prosessområder

Prosessområdenees (jf. figur 3.1) fire områder (Goodlad, 1979, s. 52) er det samfunnsmessige, det institusjonelle, det undervisningsmessige og det personlige området. Prosessområdene knyttes til måter å tenke og handle på innenfor de enkelte områdene, dvs. læreplanens ulike beslutningsprosesser i forbindelse med læreplanavgjørelser på alle nivåer. De fire områdene involverer alle en studie av beslutningsprosesser på de involverte nivåer (Goodlad, 1979). Undersøkelsen av ett område vil, ifølge Goodlad (1979), også involvere undersøkelse av beslutningsprosesser på alle de andre involverte nivåene, på samfunnsnivå eller institusjonelt, didaktisk eller personlig nivå (Goodlad, 1979). I avhandlingen har jeg valgt å tolke prosessområder i et aktørperspektiv, nemlig som rektors og mat- og helseleerernes oppfatninger og operasjonalisering av LK06 og Retningslinje for mat og måltider i skolen.

Det samfunnsmessige området er det der de konkrete avgjørelsene tas og der styringsinstrukser utformes i (Goodlad, 1979). Lindensjö og Lundgren (1986) relaterer dette til det de kaller «formuleringsarenaen», og som er de nasjonale styringsinstansene. Det institusjonelle området knyttes til de skolene som undersøkes.

På institusjonelt nivå tas det stilling til den formelle læreplanen, som på dette nivået kan bli korrigert av både rektor og mat- og helseleererne i lokalt læreplanarbeid i skolene, i arbeidet med å omsette den formelle læreplanen til den institusjonelle læreplanen. Den formelle læreplanen tolkes og blir til den som faktisk blir gjennomført i klasserommet. Det som faktisk skjer, kan oppfattes som det avhandlingen omtaler som den skjulte læreplanen. Det institusjonelle området er hovedsakelig de områdene der skolens leder tar beslutninger i valg av læremidler, organisering, arbeidsmåter og bruk av skolens ressurser (Goodlad, 1979).

Det undervisningsmessige området er hovedsakelig lærernes områder. Lærerne tar beslutninger om innholdet når de planlegger og gjennomfører opplæringen. Lindensjö og Lundgren (1986) omtaler dette som «realiseringsarenaen». De beslutninger som lærerne tar på dette nivået, har stor betydning for opplæringen.

Det personlige området knyttes til lærerens subjektive oppfatninger og gjennomføring av undervisningen (Goodlad, 1979). Oppsummert er altså de fire beslutningsområdene koblet sammen og overlappende, men institusjonsnivået er også avhengig av og underordnet det samfunnsmessige området og den formelle læreplanen.

Goodlads konseptuelle læreplanteori har blitt kritisert for å forenkle en kompleks virkelighet og for ikke å fange opp de dynamiske relasjonene i skolen (Doll, 1979). I artikkelen «Curriculum making: a conceptual framing» diskuteres dette, og det blir vist til Goodlads læreplannivå-tenkning. Priestley et al. (2021) kritiserer på den ene siden den lineære forståelsen av nivåene hos Goodlad, men samtidig støtter han Goodlads forståelse av nivåtenkning. Priestley et al. (2021) hevder at begrepet «nivåer» fremmer en lineær tenkemåte om læreplaninnholdet, og Priestley ønsker å argumentere for en større kontekstuell forståelse av læreplaner, og viser til flere tolkninger i artikkelen. Priestley et al. (2021) viser til at nivåtenkning omhandler forståelse innenfor hvert av nivå, men også på tvers av nivåene. Det må sees i sammenheng, og viser til metaforen «edderkoppnett» som utfordrende i møte med ulike forståelser og bruk av begrepet nivåer (Priestley et al., 2021). Doyl (1992) (referert til i Priestley, et al., 2021) mener at begrepet nivåer også kan forstås som et hierarki, jf. Goodlads prosessområder. Doyle (1992) påpeker at læreplaner er i kontinuerlig bevegelse hvor tolkning, dømmekraft og ansvar utgjør læreplannivåene: institusjon- og klasseromsnivåer, som representerer hver sin diskurs og dermed ulike læreplanprosesser. Det er et syn som verken er lineært eller hierarkisk, men som må sees i en sammenheng der lærerne er aktive i sine omtolkninger av den formelle læreplanen til den operasjonaliserte læreplanen, uten at det oppstår et nytt nivå. Goodlad viser til at det oppstår ett nytt læreplannivå: den

læreplanen som ikke eksisterer (Goodlad & Richter, 1966), mens Doyle viser til sammenhenger av ulike nivåer som ett «nett». Både Goodlad (1979) og Doyle (1992) mener at lærerne i stor grad påvirker det som faktisk skjer i klasserommet.

Goodlad (1979) peker på at det er avgjørende om det konseptuelle systemet brukes beskrivende eller rådgivende. En svakhet med det konseptuelle systemet er at det vil være mindre presist, og må derfor operasjonaliseres. Elmore (2004) har pekt på at det ved innføring av nye læreplaner skjer en innovasjon, ofte ved at læreplaner blir tilpasset gjeldende praksiser. Den samme svakheten omtaler Goodlad (1979): at veien fra intendert til implementert og realisert læreplan på ulike måter preges av den nasjonale og lokale utdanningspolitiske konteksten, og at læreres kompetanse og oppfatninger 'henger etter' i enhver operasjonalisering av nye læreplanreformer.

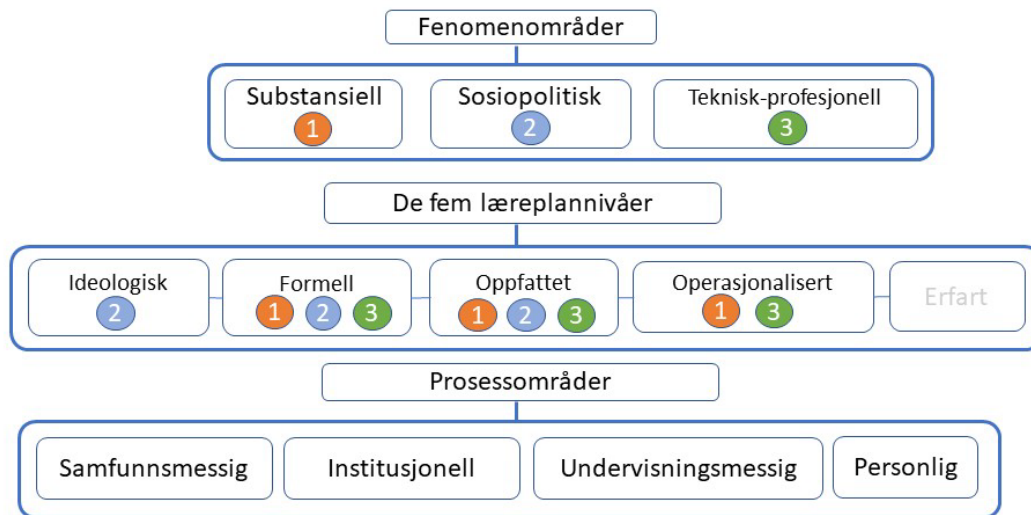
3.2 Mål og forskningsspørsmål

Det overordnede målet for denne avhandlingen er å undersøke mat- og helselærernes didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet, og diskutere det i forhold til læreplanteori og skolens rammefaktorer. Det spesifikke målet for studien utdypes gjennom tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan operasjonaliserer mat- og helselærerne på barnetrinnet læreplanen i faget?
- 2) Hvordan oppfatter lærerne det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet?
- 3) Hvordan er lærernes pedagogiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet?

3.2.1 Goodlads konseptuelle læreplanteori plassert i avhandlingen

Hensikten med dette underkapittelet er å vise hvordan forskningsspørsmålene er plassert i Goodlads konseptuelle læreplanteori. Figur 3.2 er gir en sammenfatning av underkapittelet.



Figur 3.2: Oversikt over hvordan de tre artiklenes kan plasseres innenfor Goodlads konseptuelle læreplanforståelse. Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltid i skolen inngår (artikkel 3) i det formelle læreplannivået (artikkel 1, artikkel 2 og artikkel 3).

Goodlad (1979) mener at det er mulig å utforske ett av områdene av gangen, men for å oppnå en helhetlig forståelse av praksisfeltet som forskes på, må nødvendigvis alle tre områdene studeres.

Det første forskningsspørsmålet: Hvordan operasjonaliserer mat- og helselærere på barnetrinnet læreplanen i faget? belyses i artikkel 1: Oppskriften- den skjulte læreplan i mat og helse». Artikkelen dreier seg om innholdet i opplæringen og kan dermed plasseres innenfor det substansielle området (jf. figur 3.2) (Goodlad, 1979, s. 28). Goodlad hevder at det substansielle området har mange fellestrekk med didaktisk relasjonstenking. Artikkelen belyser det formelle, det oppfattede og det operasjonaliserte læreplannivået.

Det andre forskningsspørsmålet: Hvordan oppfatter lærerne det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på

barnetrinnet, belyses i artikkel 2: «Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet til mat- og helselæreren». Denne artikkelen omhandler den samfunnsmessige sammenhengen læreplanene står i, og relaterer seg særlig til det formelle og det oppfattede læreplannivået (Goodlad et al., 1979). Goodlad hevder at ulike syn kan gjøre seg gjeldende i den formelle læreplanen, og som kan påvirke de enkelte rektorene og mat- og helselærernes omtolkninger av den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen, og som kan dermed plasseres innenfor det sosiopolitiske området (jf. figur 3.2) (Goodlad, 1979, s. 28).

Det tredje forskningsspørsmålet: Hvordan er lærernes pedagogiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet? belyses i artikkel 3: «Norwegian primary school teachers' pedagogical practices for Food and Health meals and school lunches» er plassert innenfor det tekno-profesjonelle området (jf. figur 3.2) (Goodlad, 1979, s. 28), som omhandler implementering og praktisering av læreplaner og relaterer det til det formelle, det oppfattede og det operasjonaliserte læreplannivået.

4. Metodologi

I dette kapitlet presenteres først kvalitativ tilnærming og utvalg. Deretter blir metoder og datainnsamling og analyse beskrevet. Kapitlet avsluttes med forskningsetiske og metodiske vurderinger.

4.1 Kvalitativ tilnærming

Studien har en kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015) som åpner for å undersøke og kartlegge fenomener og hendelser i sine naturlige omgivelser (Denzin & Lincoln, 2018), og å få dybdekunnskap om et felt en har få kunnskaper om. Begreper som *ontologi og epistemologi* benyttes i både kvantitativ og kvalitativ forskning (Postholm, 2010; Alvesson & Sköldbberg, 2008). Ontologi retter fokuset mot virkeligheten og hvordan den er, og i kvalitativ forskning er det av interesse å forstå informantens livsverden ut fra deres erfaringer (Merriam, 2009; Patton, 2002; Postholm, 2010). Det epistemologiske dreier seg om forholdet mellom forskeren og informantene og retter fokuset mot den kunnskapen forskeren søker (Postholm, 2010, s. 34). Det kan være individets konstruksjoner av virkeligheten (Postholm, 2010) som «empiri», «funn» og «kunnskap», som blir konstruert gjennom forskningsprosessen.

På bakgrunn av målet for studien har jeg valgt å gjennomføre en casestudie (Postholm, 2010; Yin, 2017). Casestudier som metodisk tilnærming gir muligheter for å studere handlinger i hverdagslivet og fenomener i sine naturlige omgivelser (Yin, 2017). Innenfor casestudier skilles det mellom enkeltcase og sammenlignende casestudie. Studien benytter sammenlignende casestudie (Yin, 2017), fordi det er en metodisk tilnærming som er velegnet for å få innsikt i ulike sammenhenger og situasjoner. Styrken ved casestudier som forskningsmetode, er også at den gir mulighet til å gå i dybden på det som undersøkes i denne aktuelle konteksten for å forstå lærernes didaktiske praksiser i deres naturlige og autentiske omgivelser

(Flyvbjerg, 1991; Postholm, 2010; Yin, 2017). Dermed er det mulig å forstå mye med få informanter (Postholm, 2010). Casestudier kan være både beskrivende og tolkende (Yin, 2017; Postholm, 2010). Denne studien er både beskrivende og tolkende, fordi den både undersøker og prøver å forklare lærernes forståelser og praksiser i mat- og helsefaget og i skolemåltidet.

4.2 Utvalg

4.2.1 Utvalgskriterier

Utvalgelse av kommunene ble ut fra det Grønmo (2016) beskriver som strategisk utvalgelse, basert på et hensiktsmessig valg. Ønsket var å få en geografisk spredning i de tre skolene som ble undersøkt, for å finne ut om nærhet til by, bygd eller kyst hadde betydning for bruken av nærmiljøet i undervisningen i mat- og helsefaget. Skolene skulle også ha forskjellig skoleeier. Alle skolene er i Vestland fylke og er fulldelte barneskoler, dvs. at de har én eller flere klasser på hvert trinn. Alle skulle ha mat- og helseopplæring på 6. trinn. Barneskoler som oppfylte de ønskede kriteriene, ble gjennom trekning valgt blant de barneskolene som var oppført på kommunenes hjemmesider. Skolene i to av kommunene aksepterte invitasjonen til å være med i undersøkelse etter første trekningsrunde, og den tredje skolen kom med etter en ekstra runde. De tre skolene fikk informasjon om undersøkelsen via epost. Et begrenset utvalg på tre skoler kunne medføre et behov om å kontakte flere barneskoler etter hvert, men da datamaterialet var innhentet fra de tre skolene, vurderte vi det som tilstrekkelig for denne studien.

4.2.2. Informantene

Informantene i denne studien var skolenes rektorer og de lærerne som hadde opplæringen i mat- og helsefaget på 6. trinn. I tabell 4.1 og 4.2. presenteres en oversikt over informantene: mat- og helselærere og rektorer etter kjønn, utdanning, undervisningserfaring og rektorerfaring.

Tabell 4.1: Mat- og helselærerens kjønn, utdanning og undervisningserfaring i mat og helse

Skole	Kjønn	Utdanning	Undervisningserfaring i mat- og helsefaget på 6. trinn
A	Kvinne	Allmennlærer med 15 studiepoeng i mat og helse	5 år
B	Kvinne	Allmennlærer	3 år
C	Kvinne	Allmennlærer	Over 30 år

Samtlige lærere inngikk i skolens lærerteam på 6. trinn og underviste i flere fag i tillegg til mat og helse. Lærer A og lærer B hadde også funksjon som kontaktlærer for klassen.

Tabell 4.2: Rektorenes kjønn, utdanning og erfaring som rektor på de tre skolene

Skole	Kjønn	Utdanning	Erfaring som rektor
A	Mann	Allmennlærer	Over 27 år
B	Kvinne	Førskolelærer med tilleggsutdanning: påbygning til allmennlærer	Over 5 år
C	Mann	Allmennlærer med tilleggsutdanning: rektorskolen	3 år

4.2.3. Caseskolene

Skole A

Skole A lå i en middelstor kystkommune (ca. 25.000 innbyggere) og hadde rundt 380 elever og 50 ansatte, hvorav 29 lærere. På skolen underviste to lærere i mat og helse på 6. trinn. Mat- og helseopplæringen foregikk i klasserom innredet med fire

kjøkkenenheter med tilhørende spisegrupper. Rommet hadde tavle og smarttavle tilgjengelig. Klasserommet der elevene spiste skolemåltidet, hadde også tavle og smarttavle tilgjengelig. Skolen hadde abonnementsordning på melk og frukt. På skolen var 23 elever til stede i klasserommet når undersøkelsen foregikk.

Skole B

Skole B lå i en stor bykommune (ca. 300.000 innbyggere) og hadde rundt 300 elever og 52 ansatte, hvorav 25 lærere. På skolen underviste en lærer i mat og helse på 6. trinn. Mat- og helseopplæringen foregikk i klasserom som var innredet med fire kjøkkenenheter med spisegrupper. Rommet hadde tavle tilgjengelig. Klasserommet der elevene spiste skolemåltidet, hadde tavle og smarttavle tilgjengelig. Skolen hadde abonnementsordning på melk og frukt. I tillegg hadde elevene tilbud om kaldmat.¹ På B og C var det 28 elever til stede i klasserommet når undersøkelsen foregikk.

Skole C

Skole C lå i en bygd i kommunen (ca. 15.000 innbyggere) og hadde ca. 110 elever og 14 ansatte, hvorav 12 lærere. På skolen underviste en lærer i mat og helse på 6. trinn. Mat- og helseopplæringen foregikk i klasserom som lå i en separat bygning og var utformet med fire kjøkkenenheter og tilhørende spisegrupper. Rommet hadde verken tavle eller smarttavle. Klasserommet som elevene spiste skolemåltidet i, hadde tavle og smarttavle tilgjengelig. Rommet hadde også tilgang til håndvask. Skolen hadde abonnementsordning på melk og frukt. På skolen var det 18 elever til stede i klasserommet når undersøkelsen foregikk.

¹ Kaldmat: Foreldrebetalt. Valg mellom wraps med ost eller skinke, eller en salat med ønsket kjøtt.

4.3 Metoder og datainnsamling

Metodene som er brukt i studien, er *observasjon, intervju og dokumentanalyse*. Før datainnsamling ble det gjennomført en forundersøkelse.

4.3.1 Forundersøkelse

Før innsamling av datamaterialet (observasjon, intervju og dokumenter) ble det gjennomført en forundersøkelse ved en barneskole jeg var kjent med. I forundersøkelsen inngikk én observasjon i mat- og helseundervisningen, ett individuelt intervju med mat- og helselærer og ett intervju med rektor. Jeg opplevde særlig at observatørrollen min i mat- og helseundervisningen ble uklar. Når mat- og helselæreren var opptatt med andre saker, var det flere elever som henvendte seg til meg for å få hjelp og oppfattet meg som lærer nummer to. Når det skjedde, kan det forklares med min forforståelse. Det opplevdes som vanskelig å ikke gå aktivt inn i undervisningen når elevene ønsket hjelp.

På bakgrunn av erfaringer fra forundersøkelsen ble observasjonsguiden justert med tydeligere inndelinger etter den naturlige gangen i undervisningstimene for å få fram opplæringens didaktiske faser som introduksjon, matlagning, måltidet og opprydding. Noen underpunkter kom til. For eksempel under introduksjonen: Hvordan presenterer, forbereder og tilrettelegger mat- og helselæreren for videre arbeid? Etter å ha hørt gjennom intervjuene og sett på notatene, ble det gjort justeringer i intervjuguiden. Noen av spørsmålsformuleringene ble mer presise, og noen spørsmål kom til. Intervjutiden ble også utvidet til ca. en og en halv time.

Det ble ikke gjort noen forundersøkelse av skolemåltidet, fordi det var godt kjent for meg hvordan det vanligvis ble gjennomført.

4.3.2 Datainnsamling og materiale

Datainnsamlingen ble gjennomført ved dagsbesøk på hver av de tre skolene i perioden april - juni 2016. Tidspunktet ble valgt ut fra at $\frac{3}{4}$ av opplæringen i faget for hele året var gjennomført, og som gjorde at lærerne hadde gjort seg erfaringer fra opplæringen. Datainnsamlingen fulgte samme struktur ved alle tre skolene: først

observasjon av mat- og helselæreren i to opplæringsøkter i mat og helse, deretter individuelle intervju med mat- og helselærer på den enkelte skole, og til slutt et nytt besøk på de tre skolene for individuelt intervju med rektor. Dokumenter ble samlet inn etter hvert besøk (se tabell 4.5). Av praktiske årsaker ble observasjonene i skolemåltidet gjennomført ved et nytt dagsbesøk på hver av de tre skolene.

Observasjon

Observasjonene av mat- og helselærerne i mat- og helseopplæringen og i skolemåltidet ble valgt for å få førstehåndsinformasjon gjennom å være til stede der opplæringen foregikk - i klasserommene (Krumsvik, 2014). Observasjonene i mat og helse ble gjennomført som ikke-deltakende (Jacobsen, 2015). Ikke-deltakende observasjon innebærer at forskeren kun er til stede og observerer hva informantene sier og gjør og hva som foregår i rommet (Jacobsen, 2015). Observasjon er godt egnet til å avdekke om det er forskjeller mellom det informantene forteller i et intervju, og det de faktisk gjør i praksis (Krumsvik, 2014). I observasjonene ble det benyttet en tematisk observasjonsguide. Guiden hadde forhåndsbestemte kategorier (Christoffersen & Johannessen, 2012; Grønmo, 2016), der fokuset var rettet mot følgende kategorier: i) oppstart av opplæringen, ii) gjennomføring av praktisk arbeid, iii) gjennomføring av måltidet og iv) opprydding og oppsummering. Kategoriene var bestemt ut fra den naturlige gangen i handlingene (Øvrebø, 2008) i undervisningstimene i mat og helse (vedlegg 4). Observasjonene i mat og helse ble gjennomført i klasserommet som hadde kjøkkenenheter. Mat- og helseklasserommet på de tre skolene hadde ulik størrelse og var noe ulikt utformet (jf. 4.2.3) Dette er vist i utsnittsbilder av de tre rommene.



Figur 4.1: Utsnittsbilde fra mat- og helse-klasserommet på skole A.



Figur 4.2: Utsnittsbilde fra mat- og helse-klasserommet på skole B



Figur 4.3: Utsnittsbilde fra mat- og helse-klasserommet på skole C.

Tabell 4.3 viser en oversikt over opplæringstid i mat og helse i observasjonsperioden på de tre skolene.

Tabell 4.3: Oversikt over observert opplæringstid i mat og helse pr. uke, avsatt tid til friminutt og avsatt timeressurs på 6. trinn

Skole	Observasjon 1, inkludert friminutt (min)	Observasjon 2, inkludert friminutt (min)	Timeplanlagt tid (min)
A	129	108	130
B	119	115	120
C	145	135	145

Tabellen viser forskjeller mellom de tre skolenes observerte opplæringstid og timeplanlagt tid. Alle skolene hadde innlagt tid til friminutt i opplæringstiden. Skolen organiserte friminutt med å sende ut grupper/enkeltelever når det passet inn i det praktiske arbeidet, det er derfor ikke synlig avsatt tid til friminutt i tabellen.

Observasjon av skolemåltidet

Observasjonene av skolemåltidet var det siste som ble gjennomført i studien. Disse observasjonene ble gjennomført i elevenes faste klasserom, og min rolle var også her å være ikke-deltakende observatør (Krumsvik, 2014).

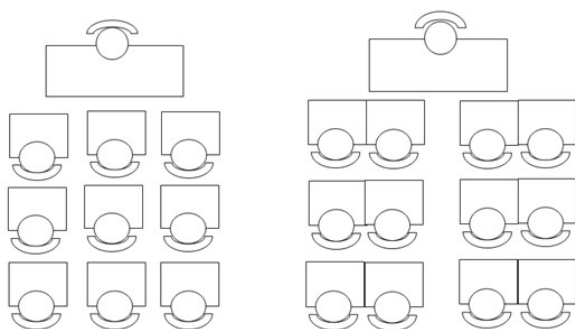
Observasjonene i skolemåltidet omfattet følgende kategorier: i) hvor elevene spiste, ii) om elevene hadde tilsyn av en voksen under måltidet, iii) den voksnes handlinger under måltidet, iv) hygiene og v) elevoppgaver i skolemåltidet (ordenselev) (vedlegg 5).

Mat- og helselærerens aktive tid og avsatt tid for skolemåltidet er vist i tabell 4.4.

Tabell 4.4: Oversikt over aktiv tid læreren samhandlet med elevene og tiden som var avsatt i skolens timeplan for skolemåltidet

Skole	Aktiv tid lærer samhandlet med elevene i skolemåltidet (min)	Tid avsatt i skolens timeplan for skolemåltid (min)
A	18	20
B	18	15
C	10	15

Figur 4.4 under viser plassering av kateteret og plassering av pulter i klasserommet hvor skolemåltidet ble gjennomført.



Figur: 4.4 Illustrasjonen viser lærerens plassering i forhold til elevenes plassering i klasserommet.

Intervju

Individuelle intervjuer med mat- og helselærerne og rektorene ble valgt for å få beskrivelser av deres personlige erfaringer, oppfatninger og meninger (Silverman, 2006), både om faget mat og helse og om skolemåltidet.

Intervjuene med lærerne ble gjennomført som individuelle, halvstrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) med åpne spørsmål (Grønmo, 2016). Ved å ha

åpne spørsmål (Grønmo, 2016) ble det muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål og presiseringer underveis. Siden observasjonene ble gjennomført i forkant av intervjuene, ble det mulig å stille spørsmål i intervjuene om situasjoner fra observasjonene som det var interessant å få mer kunnskap om. Spørsmålene i intervjuguiden til mat- og helselærerne bygde på Goodlad et al. (1979) sine to læreplannivåer (det oppfattede og det operasjonaliserte nivået). Spørsmålene fokuserte på mat- og helselærernes oppfatninger og operasjonalisering av læreplanen i mat og helse. Intervjuguiden inneholdt følgende temaer: i) åpningsspørsmål, ii) oppfattelsen av læreplanen i mat- og helsefaget, iii) planlegging og gjennomføring av opplæringen av mat- og helsefaget, iv) synet på manglende vurdering på barnetrinn, og v) erfaringene med å undervise i mat- og helsefag (vedlegg 6).

Spørsmålene i intervjuguiden til rektorene dreide seg om skolen som organisasjon og oppfatninger om læreplanen i mat og helse. Disse spørsmålene omfattet i) åpningsspørsmål, ii) spørsmål om skolen som organisasjon, iii) spørsmål om oppfatninger av det lokale læreplanarbeidet, med særlig vekt på mat- og helsefaget (vedlegg 7). At intervjuene med rektoren ble gjennomført etter intervjuene med mat- og helselærerne, var et bevisst valg. Det åpnet for oppfølgingsspørsmål knyttet til lærernes oppfatninger og til observasjonsnotatene.

Intervjuguidene inneholdt i tillegg noen felles spørsmål for lærerne og rektorene angående skolemåltidet. Målet var å undersøke hvordan skolemåltidet ble oppfattet og gjennomført i skolen. Spørsmålene dreide seg om i) hvordan det tilrettelegges for opplæring i mat og måltider, og ii) hvordan informanten ser for seg skolemåltidet nå, og skolemåltidet og mat- og helsefaget i et fremtidsperspektiv. Lærerne og rektorene ble også spurt om bakgrunnsinformasjon som utdanningsnivå, erfaring med å være mat- og helselærer eller rektor, samt kjønn. I tillegg kunne både lærerne og rektorene komme med tilleggsopplysninger som de mente var relevante (vedlegg 6 og 7). Intervjuene ble tatt opp digitalt og skrevet ut.

Dokumentanalyse

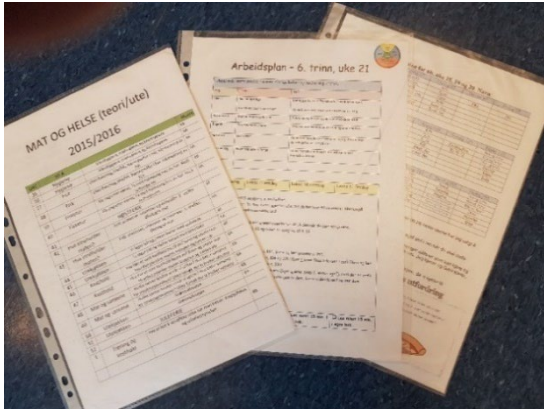
Dokumentanalyse utgjør en del av konteksten og kan deles inn i to kategorier: generelle politiske dokumenter (som LK06 og Retningslinjer for mat og måltider i skolen) og sekundære dokumenter eller tilleggsdata (som timeplaner, ukeplaner, oppskrifter, lokale årsplaner og virksomhetsplaner) (Tjora, 2017). De sekundære dokumentene inngår som datamateriale i det tre artiklene: I artikkel 1 inngår oppskrifter og ukeplaner for hva elevene skulle gjøre i kommende uke og oppskrifter. Ukeplanene ga opplysninger om tidspunkt for undervisningen. Oppskriftene inneholdt informasjon om ingredienser og matlagningsteknikker elevene skulle lære om. I artikkel 2 var både lokal læreplan i mat- og helsefaget og ukeplaner nyttige for å undersøke om skolene hadde utarbeidet en lokal læreplan i faget, og om faget var synlig i ukeplanene. Skolens virksomhetsplan kunne synliggjøre om mat- og helsefaget, og eventuelt skolemåltidet, var nevnt i fremtidsplanene for skolene. I artikkel 3 er timeplanen brukt for å synliggjøre tidspunkt og lengde i undervisningen i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Dokumentene som ble samlet inn til studien, er vist i tabell 4.5.

Tabell 4.5: Oversikt over dokumenter som ble samlet inn på de tre skolene, A, B og C.

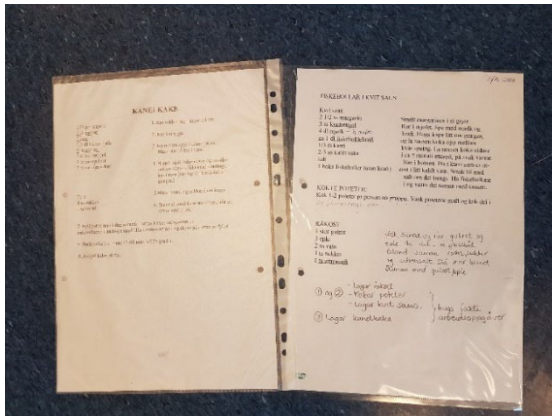
Dokumenter	Skole A	Skole B	Skole C
	<ul style="list-style-type: none">• Virksomhetsplan• Lokal læreplan i mat og helse• Timeplan• Ukeplaner• Oppskrifter	<ul style="list-style-type: none">• Virksomhetsplan• Timeplan• Ukeplaner• Oppskrifter	<ul style="list-style-type: none">• Virksomhetsplan• Timeplan• Ukeplaner• Oppskrifter

Dokumenter ble innhentet gjennom hele datainnsamlingsperioden: Ved første skolebesøk innhentet jeg skolenes virksomhetsplan, lokal læreplan og timeplan. I skolenes virksomhetsplaner var ikke mat- og helsefaget eller skolemåltidet omtalt. Derfor er virksomhetsplanen utelatt som analyseenheter (se tabell 4.6). Lokal læreplan var det kun skole A som hadde utarbeidet, og den inneholdt tematisk oversikt over hver undervisningsuke i faget på 6. trinn. Timeplanen ga en oversikt

over når undervisning i mat- og helsefaget og når skolemåltidet ble gjennomført. Ukeplaner og oppskrifter ble innhentet etter hver observasjon.



Figur 4.5: Bilder av tre dokumenter: lokal læreplan, ukeplan og timeplan (fra venstre, skole A, B og C.



Figur 4.6: Oppskrifter som ble brukt i opplæringen på skole B og C

4.4 Analyse

Datamaterialet ble transkribert, analysert og triangulert (observasjoner, individuelle intervju og dokumenter) i tilknytning til den enkelte artikkelens forskningsspørsmål. Med triangulering menes her at en kombinerer flere ulike datainnsamlingsmetoder og datamateriale for å styrke påliteligheten i undersøkelsen (Postholm, 2010). Triangulering gir også muligheter til å utvikle nye og detaljerte data (Yin, 2017).

Tabell 4.6 viser en oversikt over artiklenes forskningsspørsmål og analyseenheter som er benyttet i hver av de tre artiklene.

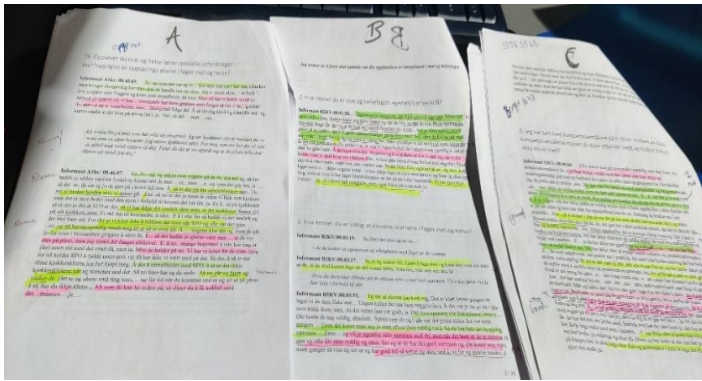
Tabell 4.6: Oversiktstabell over de tre artiklenes forskningsspørsmål og analyseenheter som er benyttet i hver av de tre artiklene.

	Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
Forsknings spørsmål	Hvordan operasjonaliserer mat- og helselærere på barnetrinnet læreplanen i faget?	Hvordan oppfatter lærerne det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet?	To explore teachers' pedagogical practices in the FH meal and school lunch in Norwegian primary schools within the school's foodscape.
Analyse enheter skole A, B og C	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelt intervju: Mat- og helselærer • Observasjon: Opplæringstimer i mat og helse • Dokumenter: Ukeplaner og oppskrifter 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelt intervju: Mat- og helselærer og rektor • Dokumenter: Lokal læreplan i mat og helse og ukeplaner 	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelt intervju: Mat- og helselærer og rektor • Observasjon: Måltidet i mat og helse og i skolemåltidet • Dokumenter: Timeplan

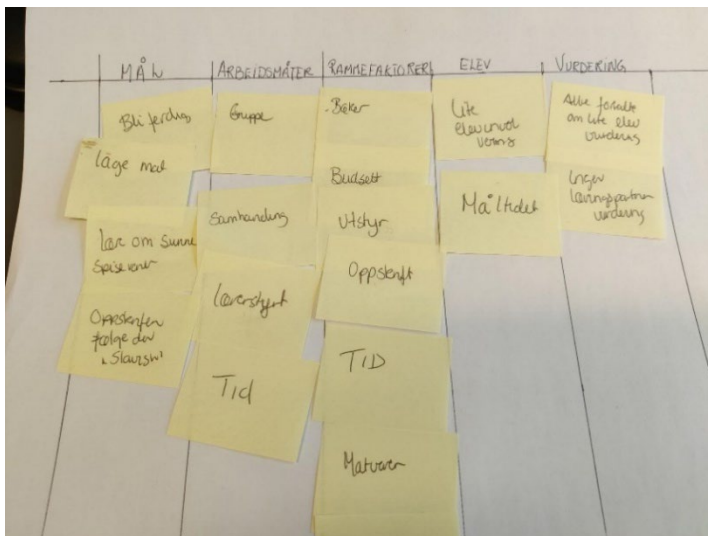
I denne studien skjedde trianguleringen på følgende måte: I artikkel 1 brukes både observasjoner av mat- og helselærerne, individuelle intervjuer med mat- og helselærerne og dokumenter (ukeplaner og oppskrifter) for å undersøke og sammenligne hvordan læreplanen blir operasjonalisert i praksisene til de tre mat- og helselærerne. I artikkel 2 kombineres individuelle intervju med mat- og helselærerne, med rektorene og dokumenter (lokal læreplan og ukeplan) for å undersøke og sammenligne hvordan mat- og helselærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet. Det ble satt i sammenheng med den oppfattede læreplan for å få innsikt i hvordan lærerne og rektorene oppfattet LKO6s omtale av mat- og helsefaget. I artikkel 3 brukes observasjonsdata fra mat- og helselærernes

gjennomføring av måltidet i mat og helse og skolemåltidet og individuelle intervju med mat- og helselærerne og rektorene. For å undersøke og sammenligne hvordan mat- og helselærerne gjennomførte to ulike måltidsituasjoner (i lys av formell oppfattet, operasjonalisert læreplan og retningslinjer for mat og måltider i skolen), inngikk timeplaner i datamaterialet.

Artikkel 1: I analysen av den første delstudien er Engelsens (2015) moderniserte utgave av «den didaktiske relasjonsmodellen» benyttet som et analytisk verktøy for å undersøke hvordan mat- og helselærerne operasjonaliserte læreplanen i mat- og helsefaget, og for å belyse sammenhengen mellom den formelle og den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen. Gjennom analytisk triangulering av materiale hentet fra observasjoner, intervjuer (lærer) og dokumenter (ukeplaner og oppskrifter), undersøkes det hvordan mat- og helselærerne operasjonaliserer og begrunner sine valg av innhold i sine didaktiske praksiser. I analysen av datamaterialet ble det først sett etter meningsbærende elementer og utsagn (Kleven et al., 2011). Deretter ble det benyttet en deduktiv tilnærming (Postholm, 2010), der datamaterialet ble kodet og plassert i de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015): *mål, arbeidsmåter, innhold, rammefaktorer, elev og vurdering*. Den didaktiske relasjonsmodellen representerer en helhetstenkning, der alle elementer henger sammen. Analysemetoden forutsatte noen valg i kodingen, fordi enkelte meningsbærende elementer kunne tilhøre flere kategorier. For eksempel kunne elementene «tid» og «måltidet» kodes inn i flere kategorier, fordi lærerne fremhevet disse to elementene i flere av spørsmålene. Tid og måltidet ble kodet inn i kategorien «mål». «Læreren» regnes ikke som en egen kategori i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015), men i denne studien representerer læreren den helhetstenkning som modellen fremstiller. Figur 4.6 viser bilde av hvordan jeg startet analyseprosessen med å markere meningsbærende elementer i ulike farger i observerte didaktiske praksiser og utsagn. Figur 4.7 viser bilde av analyseprosessen videre der begrep ble kodet og plassert inn i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: mål, arbeidsmåter, rammefaktorer, elev og vurdering.



Figur 4.7: Bildet viser hvordan merkingen av meningsbærende elementer i analyseprosessen foregikk



Figur 4.8: Bildet viser analyseprosessen videre der begrep ble kodet og plassert inn i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen: mål, arbeidsmåter, rammefaktorer, elev og vurdering.

Artikkel 2: I analysen av den andre delstudien er Malteruds (2017) firestegs systematiske tekstkondensering og Arfwedson og Arfwedson (1995) ytre og indre rammer benyttet som et analytisk verktøy for å undersøke hvordan lærerne oppfattet det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet, og for å belyse sammenhengen mellom den ideologiske, den formelle og den oppfattede læreplanen. Gjennom analytisk triangulering av datamaterialet hentet fra intervjuer (lærer og rektor) og dokumenter (lokal læreplan, ukeplaner) ble det sett etter meningsbærende elementer og utsagn (Kleven et al., 2011) i materialet. Det ble benyttet både en

teoristyr (deduktiv) tilnærming og en induktiv tilnærming (Postholm, 2010) ved å konstruere nye koder som «de personlige rammer». De personlige rammene dreide seg om i hvor stor grad lærernes personlige oppfatninger av læreplaninnholdet påvirket handlingsrommet i opplæringen. Deretter ble første steg i Malteruds firestegs-prosedyre tatt i bruk, som gikk ut på å få et helhetsinntrykk av temaene. Andre steg var å finne meningsbærende elementer. Temaer som var relevante for forskningsspørsmålet, ble kodet som «de indre rammer» og tilsvarende for «de ytre rammer». I tredje steg ble alle tekstelementer som var merket de indre rammer og de ytre rammer, lest på nytt og sortert i underkategorier. Det er det som Malterud (2017) kaller subgrupper, for eksempel «arbeid med lokal læreplan i mat og helse» (de indre rammer) og «skoleeiers satsningsområde» (de ytre rammer). Fjerde steg er å sammenfatte teksten. Her påpeker Malterud (2017) at teksten bør formidles på en måte som er lojal mot informantens stemme. Underveis i hele firestegs-prosessen kom det i intervjuene frem tekstelementer og enkelutsagn som ikke lot seg kategorisere i de to teoridrevne indre og ytre rammer (Arfwedson og Arfwedson, 1995). Tabell 4.7 viser en forenklet oversikt over Malteruds (2017) firestegs-prosedyre, eksemplifisert med et utdrag fra resultatene om lærernes oppfatninger.

Tabell 4.7: Forenklet oversikt over noen utsagn fra resultater etter Malteruds (2017) firestegs-prosedyre, eksemplifisert med utsagn fra de tre lærerne

Fire-stegs prosedyre:	Helhetsinntrykk (tema)	Meningsbærende enheter	Kondensering (subgrupper)	Sammenfatning
Lærer A	De personlige rammer.	Oppfattet læreplanen som lite konkret.	Arbeid med lokal læreplan i mat og helse.	Læreplaninnholdet åpnet opp for eget pedagogisk grunnsyn – en stor frihet til å bestemme.
Lærer B	De indre rammer.	Læreplanen er mitt ansvar.	Kollegasamarbeid	Lærer oppfattet ikke ansvar for at kompetansemål i faget etter 4. trinn skulle inngå i undervisning.
Lærer C	De ytre rammer.	Nærmiljø-samarbeidet var relatert til foresatte.	Samarbeid med nærmiljøet.	Lærer var ikke kontaktlærer, og hadde dermed heller ingen direkte kontakt med foresatte.

Artikkel 3: I analysen av den tredje delstudien er Mikkelsens (2011) forståelse av matlandskapet (foodscape) som «det organisatoriske, fysiske og sosiale rom», benyttet som et analytisk verktøy. Hensikten var å undersøke lærernes didaktiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet, og å belyse sammenhengen mellom den formelle, den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen. Gjennom analytisk kombinasjon av observasjon (måltidet i mat og helse og skolemåltidet), intervju (lærer og rektor) og dokument (timeplan) ble lærernes didaktiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet undersøkt. I analysen av materialet ble det først sett etter meningsbærende elementer og utsagn (Kleven et al., 2011), nærmere bestemt sentrale trekk som avdekket lærernes praksiser i gjennomføringen av måltidene. Begreper som allerede fantes i materialet, ble benyttet. Materialet ble deretter videreutviklet med en stegvis deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2017), der materialet ble lest flere ganger og kodet stegvis med

Mikkelsens tre kategorier ved hjelp av ord og meningsbærende elementer. Gjennomlesningen var også viktig for å sikre at dataene ikke ble kodet feil, siden noen elementer, for eksempel «tid», kunne tilhøre flere kategorier. Tabell 4.8 sammenfatter hvordan de meningsbærende elementene fra materialet fordeler seg på de tre kategoriene.

Tabell: 4.8 Oversikt over meningsbærende elementer fra intervjuene ved bruk av Mikkelsens tre kategorier.

Matlandskapets tre rom:	Det organisatoriske rommet	Det fysiske rommet	Det sosiale rommet
Rektor A, B og C	<p>Ramme for når og tid for opplæring i mat og helse og når skolemåltidet skulle gjennomføres.</p> <p>Hvem som skulle ha opplæringen i mat og helse og være til stede i skolemåltidet.</p> <p>Ingen felles rammer for gjennomføring av skolemåltidet.</p>	<p>De to klasserommenes utforming.</p> <p>Utstyr i det enkelte klasserommet.</p>	
Mat- og helselærer A, B og C		<p>Utforminga av spiseområdet i skolemåltidet kan omorganiseres av lærer.</p> <p>Tilgjengelighet av utstyr.</p> <p>Tidsramme ulikt for de to måltidene.</p> <p>Forskjell på elevgrupper under de to måltidene.</p>	<p>Sitte sammen med elevene rundt bordet under måltidet i mat og helse.</p> <p>Involverer seg i sosial samhandling med elevene under skolemåltidet.</p> <p>Pedagogiske og sosiale samtaler med elevene i måltidet i mat og helse.</p> <p>Samtaler med elever i skolemåltidet dreide seg om disiplinering: «sitt i ro».</p>

4.5 Forskningsetiske vurderinger

I samsvar med forskningsetiske krav ble prosjektet meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 1). Alle retningslinjer som gjelder for frivillig deltakelse, informert samtykke fra rektorene og mat- og helselærerne, aidentifisering og anonymisering, er fulgt. Lyddopptak og transkripsjon av opptak ble i forskningsperioden lagret på forskningsserveren ved Høgskulen på Vestlandet, og dataene vil bli slettet etter prosjektperiodens utløp, i tråd med NSDs retningslinjer.

Samtykke fra deltakerne

Etter at mat- og helselærerne hadde akseptert deltakelse, ble det sendt informasjonsskriv via elektronisk brev til informantene i studien.

Informasjonsskrivet orienterte om målsettingen i studien, retten til å trekke seg fra deltakelse og om hvordan dataene ville bli behandlet og oppbevart (Vedlegg 2). Det ble også sendt informasjonsskriv hjem til elevenes foresatte på 6. trinn (vedlegg 3). Der ble det informert om studiens omfang, om de planlagte observasjonene i mat- og helsefaget og i skolemåltidet, og om intervjuet med mat- og helselæreren. Det ble også understreket at ingen av elevene ville bli intervjuet. I tillegg ble det informert om at foresatte kunne ta kontakt med ansvarlig for undersøkelsen dersom de hadde spørsmål. Tidsplan for innhenting av datamaterialet ble avtalt via e-brev-korrespondanse med mat- og helselæreren og rektoren på den enkelte skole.

Det ble i forkant av observasjonene informert om etiske retningslinjer, at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt, og om at alle informantene ville bli anonymisert. Dette ble også gjentatt i forkant av intervjuene om at informantene hadde rett til å trekke seg (vedlegg 6 og 7). Informantene samtykket muntlig i forkant av observasjon og intervju.

5. Resultat

Hensikten med dette kapittelet er å gi en kort beskrivelse av hovedfunn fra de tre artiklene som inngår, og å belyse avhandlingens tema som er «mat- og helselærernes didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet på barnetrinnet». Hovedfunnene danner et grunnlag for den videre drøftingen i kapittel 5: Diskusjon. For å unngå gjentakelser er metode og analyse utelatt.

5.1 Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse

I den første artikkelen, «Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse» er forskningsspørsmålet: hvordan operasjonaliserer mat- og helselærere på barnetrinnet læreplanen i faget? Her viser studien at mat- og helselærerne ser på det å lage mat som den viktigste komponenten i mat- og helsefaget, og at oppskriften er dominerende i lærernes planlegging og gjennomføring av opplæringen. Mat- og helselærernes valg av oppskrifter var basert på egne erfaringer, hva elevene ønsket å lage og hvilke matvarer både lærerne og elevene likte. Dermed ble matvarene i opplæringen mer et uttrykk for individuelle matpreferanser enn et resultat av at de fulgte Helsedirektoratets kostrådsanbefalinger (Helsedirektoratet, 2015), slik LK06 fremmer i kompetansemålene. Oppskriften fremstår som sentral i opplæringen, og man kan si at det har oppstått et nytt læreplannivå, nemlig den skjulte læreplanen (Andreassen, 2016; Engelsen, 2015). En kan kanskje si at oppskriften fyller det gapet som oppstår mellom læreplanen i mat og helse og lærernes didaktiske praksiser. Oppskriftene som ble valgt av lærerne i utvalget, var oppskrifter som representerte det lærerne og/eller elevene personlig likte. Matvarene elevene ble introdusert for, var dermed mer i tråd med både lærernes og elevenes tradisjoner og forventninger (Benn, 1996; Höijer et al., 2014) enn med fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mat- og helselærerne oppfattet i tillegg ulike begrensinger ut fra hvordan de ulike kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2015) samspilte med hverandre. Det gjaldt for eksempel oppfatningen av tid og mål.

Ut fra hovedfunnene kan det konkluderes med at mat- og helseopplæringen er mer i tråd med lærernes egne oppfatninger og erfaringer – den skjulte læreplanen – enn med læreplanen i faget.

5.2 Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet i mat- og helsefaget

I den andre artikkelen «Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet til mat- og helsefaget» er forskningsspørsmålet: hvordan oppfatter lærerne det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet? Studien viser at læreplanen i mat og helse er lite anvendt i planleggingen av opplæringen i faget. Mat- og helselærerne oppfattet handlingsrommet sitt som stort, siden innholdet i læreplanen etter deres mening var lite konkret. De mente dermed at de selv kunne bestemme det pedagogiske innholdet i opplæringen.

Mat- og helselærerne hadde med andre ord stor tro på egne pedagogiske oppfatninger om kunnskap, erfaring, frihet og autonomi (Biesta et al., 2015; Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015), slik at de 'skreddersydde' det didaktiske innholdet i opplæringen ut fra lærernes 'personlige rammer'. Når det gjelder «de indre rammer», er bildet mer komplekst, siden lærerne og rektorene hadde ulike oppfatninger når det gjaldt ansvaret for opplæringen i mat- og helsefaget. Rektorene hadde liten innsikt i arbeidet med å fortolke læreplanen i faget. De overlot hele ansvaret til mat- og helselærerne, men lærernes oppfatning samstemte ikke alltid med rektorenes. Mat- og helselærerne oppfattet for eksempel ikke at det var kontaktlærernes ansvar å innlemme kompetansemål etter 4. trinn i opplæringen, slik en av rektorene gav uttrykt for i intervjuene. Det kan tolkes som at lærerne ikke oppfattet at de hadde et handlingsrom i opplæringen til å innlemme kompetansemål etter 4. trinn. «De ytre rammer» hadde liten påvirkning på opplæringen i faget. Det inkluderte foresatte, nærmiljøet og at mat- og helsefaget hadde vært på agendaen i møte med skoleeier. Det var kun én av de tre lærerne som hadde et faglig felleskap med kolleger i mat- og helseopplæringen.

Utifra hovedfunnene kan det konkluderes med at læreplanen som styringsdokument i opplæringen i mat og helse ble svekket når lærernes personlige rammer dominerte. Det førte til store variasjoner i hvordan opplæringen på 6. trinn foregikk.

5.3 Norwegian primary school teachers' pedagogical practices for Food and Health meals and school lunches

I den tredje artikkelen, «Norwegian primary school teachers' pedagogical practices during Food and Health meals and school lunches» var målet å undersøke mat- og helselærernes pedagogiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Hovedfunnet i artikkelen var at det var en tydelig forskjell mellom mat- og helselærernes pedagogiske praksiser i måltidet i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Resultatene vist også at ytre rammefaktorer - som overordnede rammer på skolenivå, LK06 og Retningslinje for mat og måltider i skolen (Helsedirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006) - hadde lite å si for lærernes pedagogiske praksiser i de to måltidene. I tillegg overløt rektorene hele ansvaret for opplæringen i mat- og helsefaget og gjennomføringen av skolemåltidet til den enkelte læreren. Indre rammefaktorer som intern praksis hadde derimot mye å si. Her var det en klar forskjell mellom rollene lærerne praktiserte under de to måltidene. I skolemåltidet kunne det se ut til at lengden på spisepausen og utfordringene som lå i å bruke klasserommet som fysisk ramme for skolemåltidet, påvirket lærernes handlingsrom. Lærerne hadde et større handlingsrom i måltidet i mat og helse enn i skolemåltidet. Dermed kunne lærerne påvirke det faglige innholdet, og tilpasse måltidet ved å forlenge eller forskyve tidspunktet for gjennomføring av måltidet. Lærerne vekslet mellom å ha en pedagogisk og en sosial lærerrolle (Persson Osowski et al., 2013), avhengig av om samtalen dreide seg om maten eller elevenes smakspreferanser) eller om de tok del i elevenes samtaler om fritidsaktiviteter eller annet som opptok dem. I skolemåltidet hadde ikke lærerne like stort handlingsrom. Skolemåltidet var timeplanfestet av skolens rektor til slutten av en skoletime. Det viste seg også at rektorene hadde timeplanfestet mindre tid enn de 20 minuttene som Retningslinjen anbefaler (Helsedirektoratet, 2015).

Klasserommenes utforming som spiserom, var svært forskjellige. I mat og helseklasserommet var det tilrettelagt for sosial samhandling ved at rommet hadde 4 spisegrupper, der lærerne kunne sitte sammen med elevene og spise. I

klasserommet der elevene spiste skolemåltidet, satt elevene ved pultene sine på rekker, separat eller to og to sammen. Lærerne satt ved kateteret fremst i rommet. Dermed hadde ikke lærerne samme mulighet til sosial samhandling i skolemåltidet som i måltidet i mat og helse. Det at lærerne kunne bestemme det faglige innholdet mer i måltidet i mat og helse enn i skolemåltidet, kan forklares med at mat- og helsemåltidet inngikk i skolefaget mat og helse. Dermed oppfattet lærerne det som del av det pedagogiske ansvaret sitt, mens skolemåltidet ble oppfattet som et tilsyn mens elevene spiste maten sin, og ikke som et pedagogisk ansvar.

Ut fra hovedfunnene ble det konkludert med at mat- og helselærernes pedagogiske praksiser er mer i tråd med egen intern praksis på den enkelte skole enn ytre rammer på et skolenivå – LK06 og Retningslinje for mat og måltider i skolen.

6. Diskusjon

Avhandlingen hadde som mål å undersøke mat- helselærernes didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet, og diskutere det i forhold til læreplanteori og skolens rammefaktorer. Resultatene viste at de ytre rammene - som var de overordnede styringsdokumentene LK06 og Retningslinje for mat og måltider i skolen - var lite synlige i mat- og helselærernes didaktiske praksiser. Det som var synlig, og som påvirket deres didaktiske praksiser var de indre rammene i form av organisering, skolekultur og ulik opplæringspraksis i mat- og helefaget og i skolemåltidet.

6.1 Goodlads tre fenomenområder: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle

Det substansielle fenomenområdet

Innenfor det substansielle fenomenområde (Goodlad, 1979) viste resultatene at mat- og helselærerne hadde en klar intensjon om at mat- og helsefaget skulle være et praktisk fag. Dette samsvarer med funn fra tidligere forskning (Lindblom et al., 2016; Lange, 2017; Fordyce-Voorham, 2011; Oljans et al., 2020; Burton, Reid, Worsley og Mavondo, 2017, 2018; Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2017), og kan tyde på at faget både internasjonalt og nasjonalt blir oppfattet som et praktisk fag. I tillegg kom det frem i litteraturen at i fagets praktiske opplæring var oppskrifter svært sentralt (Lindblom et al., 2016; Lange, 2017; Fordyce-Voorham, 2011; Oljans et al., 2020; Burton, Reid, Worsley og Mavondo, 2017, 2018; Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2017). Oppskrifter har vært gjenstand for ulike diskusjoner knyttet til formålet de har i matlagingsprosessen (Lange, Göranzon & Marklinder, 2017; Höijer, 2006; Granberg, Olsson, & Mattsson Sydner, 2017; Short, 2003; Sutton, 2015). Höijer mener at oppskrifter ikke burde være én fastlåst oppskrift,

men gi mulighet til å utvikle elevenes egen kreativitet og selvstendighet. Dette samsvarer lite med funn i artikkel 1, der det viste seg at lærerne var opptatt av at oppskriften skulle følges, fordi det etter deres oppfatning var avgjørende for at elevene skulle lykkes med matretten. Det resultatet er mer i tråd med Lassen (2020) og Burton, et al. (2021) som fant at lærerne var opptatt av sluttproduktet, altså at matretten ble vellykket, og at en vellykket matrett var viktig for å ha et godt måltid. Når lærerne i vår studie (artikkel 1) brukte oppskrifter, begrunnet de det med at både elevene skulle lykkes med å lage mat, men også med tidsbruken i det praktiske arbeidet. Mat- og helselærerne opplevde veiledning som tidskrevende i det praktiske arbeidet, og det kunne se ut som at det ble ikke prioritert eller glemt at elevene skulle være selvstendige. Tilsvarende fant Lindblom et al. (2016) at lærerne oppfattet det å lære å lage mat ofte handlet om å gjøre elevene selvstendige, men at de hadde begrenset tid til det. Funn i artikkel 1 viste også at for å lykkes med måltidet, tilpasset mat- og helselærerne oppskriftene til de ingrediensene de valgte, men også i forhold til elevenes kunnskap om matlaging (artikkel 1). Dette er i tråd med det Priestley, et al. (2021) og Goodlad, et al. (1979) hevder om at lærere tar med seg sine egne oppfatninger ('ideologier') om hva faget skal inneholde, ved å tilrettelegge opplæringen etter egne valg og etter de kunnskapene elevene har fra før.

Goodlad (1979) hevdet at de beslutninger som lærerne tar i det substansielle området, har stor betydning for hva som faktisk skjer i klasserommet. Dette bekreftes i denne studien ved at de beslutninger mat- og helselærerne tok om oppskriftenes betydning, ble et uttrykk for opplæringens mål. Oppskriften ble bestemmende for hva lærerne løftet frem som det viktigste lærestoffet, hva slags matlagingsteknikker som skulle læres og hva slags råvarer og redskaper elevene skulle bruke. I mat og helse bestemte rektorene økonomien, og lærerne oppfattet økonomi som det mulighetsrommet de hadde. Økonomien påvirket lite for valg av råvarer i oppskrifter, men råvarene var avgjørende for deres valg av arbeidsmåter og organisering av læringsaktiviteter (artikkel 1). Oppskriften fremstod dermed som helt dominerende i lærernes planlegging og gjennomføring av sine opplæringspraksiser. Slik fremstod oppskriften som en skjult læreplan i mat- og

helselærernes didaktiske praksiser. Priestley et al., (2021) stiller spørsmål ved Goodlads lineære læreplanforståelse, slik det vises til i artikkel 1. Priestley et al. (2021) mener at nivåtenkning ikke bare handler om forståelse innenfor hvert av læreplannivåene, men også forståelse på tvers av nivåene. Det er derfor viktig å se sammenhengen mellom nivåene. Priestley et al. (2021) får støtte av Doyle (1992) som har påpekt at nivåer kan forstås som et hierarki, og han støtter dermed også Goodlad prosessområder (samfunnsmessige, det institusjonelle, det undervisningsmessige og det personlige område). Doyle (1992) hevdet samtidig at læreplaner er i kontinuerlig bevegelse, og representerer hver sin diskurs og dermed ulike læreplanprosesser. Dette er en forståelse som verken er likestilt (lineært eller hierarkisk, men må sees i en sammenheng. Ifølge Doyle (1992) er det i denne nivåtenkningen at lærerne er aktive i tolkningene sine fra det formelle til det operasjonaliserte læreplannivået, uten at det nødvendigvis oppstår et nytt nivå. Det at mat- og helselærerne var aktive i sine tolkninger fra de formelle læreplannivået til det de faktisk gjorde i klasserommet, altså det operasjonaliserte læreplannivået, bekreftes i denne studien. Mat- og helselærerne var aktive med å bestemme oppskrifter og didaktiske handlinger ut fra oppskriftens innhold. Det kan diskuteres om det oppstår en motsetning mellom det Goodlad et al. mener på den ene siden og mat- og helselærernes tolkninger av nivåer på den andre siden, som ser mer ut til å støtte det Priestley et al. (2021) beskriver som et «edderkoppnett». Det innebærer en forståelse om at tolkning skjer på tvers av nivåene, og at nivåene derfor må sees i sammenheng, ikke bare innenfor de enkelte nivåene.

Bruselius-Jensen (2014) og Baines og MacIntyre (2019) har begge pekt på at skolemåltidet er for elevene et sosialt møtested hvor elevene kan gi uttrykk for egne meninger og hvor samhandling mellom elevene står sentralt. Dette stemte lite med det som kom fram i denne studien der mat- og helselærerne var mest opptatt av at måltidet skulle gjennomføres raskt og effektivt. Lærerne rettet elevenes oppmerksomhet mot TV-program/YouTube (artikkel 3) for å opprettholde ro og orden, mer enn å bidra til at elevene opplevde måltidet som et sosialt møtested. Mat- og helselærernes gjennomføring av skolemåltidet er mer i tråd med det Lalli

(2020) og Fossgard et al (2019, 2021) fant. De konkluderte med at lærere var mest opptatt med å overvåke elevene gjennom kontroll og regler enn at elevene fikk anledning til sosial samhandling med andre i skolemåltidet. Lalli mente at lærere knyttet sosial læring til regler og forskrifter (Lalli, 2020), og Fossgard et al. (2019) fant også at lærerne var mest opptatt av å opprettholde disiplin og ro og la derfor til rette for at elevene skulle se tv mens de spiste. Lærerne i denne studien bidro lite til å etablere gode relasjoner mellom elevene, slik Helsedirektoratet anbefaler (Helsedirektoratet, 2015). Resultater i denne studien viste dermed at lærerne var lite støttende i skolemåltidet for elevenes sosiale utvikling. Lærerne tok egne valg og gjorde sitt beste utfra de forutsetninger som de har. For eksempel så måtte elevene spise fort, fordi den avsatte spisepausen var kortere enn de 20 minuttene som Helsedirektoratet anbefaler. En kan da spørre om ikke skolene svikter noe av sitt dannelsesoppdrag ved å ikke fremme elevenes sosiale utvikling (Opplæringslova, 1998) i for eksempel skolemåltidet.

Det sosiopolitiske fenomenområdet

Resultatene i denne studien viste at lærerne hadde en svak fortolkningskunnskap, dvs. kunnskap om fortolkning fra styringsdokumentene til praksiser i opplæringen. Det kan henge sammen med at mat- og helselærerne oppfattet styringsdokumentene som lite konkrete. Og det kan tyde på at lærerne hadde et ønske om større offentlig styring og konkrete retningslinjer for hva de skulle gjøre i klasserommet (Aasen, et al., 2012; Aasen, Prøitz & Rye, 2015). På en annen side kan også resultatene tyde på at lærerne var fornøyde med den friheten de hadde ved at deres personlig rammer (artikkel 2) var synlige i deres didaktiske praksiser. Goodlad (1979) hevdet at innenfor det sosiopolitiske fenomenområdet kan det komme frem forskjellige synspunkter om hva som er ønskelig, og om hva som har betydning for de enkelte lærerne i deres opplæringspraksiser. Siden LK06 og Retningslinje for mat og måltider i skolen ikke definerer et bestemt innhold (Utdanningsdirektoratet, 2006; Helsedirektoratet, 2015), får den enkelte læreren et stort handlingsrom, og ulike syn kan gjøre seg gjeldende i den enkelte lærers opplæringspraksiser. Den enkelt lærer

har dermed et formelt ansvar og et handlingsrom, samtidig som de tar med seg sine egne oppfatninger av hva som er betydningsfullt for innholdet i opplæringen. Ved at LK06s generelle del representerer den kontinentale lærplantenkningen, mens fagplanene og læringsutbytte i kompetansemålene kan sies å representere den angloamerikanske læreplantradisjonen (Hopmann, 2015), slik at det finnes en spenning i læreplanverket. Der læringsutbyttet tradisjonelt har vært assosiert med angloamerikanske tilnærminger til læreplanstyring, har den nordeuropeiske skolegangen vær assosiert med innholdsorienterte måter å styre utdanning på som ligger i det tyske konseptet «didaktikk» (Prøitz & Nordin 2020, s.645). Mat og helselærernes oppfatning av at det eksisterer flere læringsutbytter knyttet til innholdet for eksempel i *mat og kultur* samsvarer med det Prøitz og Nordin (2020) viser til ved et lærersfokus på skjønn, som at lærer endrer og tilpasser. Resultat fra artikkel 1 viser at lærerene endret oppskrifter, og at det kan tolkes som et ønske om å redusere risikoen for å ikke lykkes med oppskriften. I artikkel 2 fremkom mulighetene for å benytte foresatte med minoritetsbakgrunn med matkulturell forståelse som ressurspersoner i planleggingsarbeidet og gjennomføringen av opplæringspraksisene. Gjennom det kan en imøtekomme LK06 krav om foretattes involvering i opplæringen, men også legge til rette for kreative matlagningsaktiviteter som å lage mat fra andre kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Mat- og helselærerne la mest vekt på hovedområdet *mat og livsstil* i sine opplæringspraksiser. De hadde en klar oppfatning om at det var viktig å fremme en helsefremmende livstil ved å lære elevene å tilberede sunne og gode matretter (artikkel 1 og 2). Oppfatninger om en helsefremmende livsstil og om å etablere gode og sunne matvaner, går igjen også i annen forskning innenfor fagfeltet både nasjonalt (Beinert, 2021) og internasjonalt (Storcksdieck genannt Bonsmann et al., 2014). Undersøkelsen avdekket også at de hadde en begrenset oppfatning av hovedområdet *mat og kultur*. For eksempel viste mat- og helselærerne begrenset forståelse i det formelle handlingsrommet knyttet til for eksempel mat fra andre kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er i tråd med det Engelsen (2008, s. 98) og

Andreassen (2016, s. 108) påpeker om at hovedområdet mat og kultur ikke gir noen føringer for hvordan lærerne skal tolke og lage mat fra andre kulturer. Det tyder på at graden av fortolkningskunnskap hos lærerne og den ytre 'innramming' av kompetansemålene i læreplanen er avgjørende for hvordan lærerne tolker og overfører innholdet i kompetansemålene fra et nasjonalt til et lokalt nivå - i klasserommet (Andersen & Tiller, 2021; Andersen 2016; Engelsen, 2008).

Samlet indikerer lærernes syn på det erfarne handlingsrom det Biesta et al. (2015) påpeker om at lærerne bygger på sine egne forestillinger (beliefs) og verdier når de omsetter læreplanen fra det ideologiske læreplannivået til det operasjonaliserte læreplannivået. Ifølge Biesta et al. (2015) kan dette bli problematisk i forhold til den skolekulturen som de arbeider innenfor ved den enkelte skolen. I denne studien hadde mat- og helselærerne ingen forventning om, eller retningslinjer for å delta i noe profesjonsfelleskap på skolen som påvirket innholdet i skolefaget mat og helse eller gjennomføringen av skolemåltidet.

Det teknisk- profesjonelle området

Resultatene innenfor det teknisk-profesjonelle fenomenområdet (Goodlad, 1979) viste en klar forskjell mellom lærerrollene mat- og helselærerne praktiserte i sine didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet. Ifølge Persson Osowski et al. (2013) har lærerne viktige funksjoner som rollemodeller for elevene. I denne studien kom det fram at lærerne var oppmerksomme og imøtekommende når elevene søkte deres oppmerksomhet både i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Observasjonene viste at lærerne hadde gode relasjoner til den enkelte elev. Rektorenes begrunnelse for valg av kontaktlærer-funksjonen er i tråd med det Persson Osowski et al. (2013) beskriver som rollemodell for elevene ved at lærer har stor betydning for elevene trivsel på skolen. Rektorene mente at lærerens rolle som kontaktlærere, var viktig for elevenes psykososiale læringsmiljø. Derfor ønsket de at samme lærer hadde klassen i flere skolefag gjennom hele barneskolen. Kontaktlærer ble prioritert fremfor lærere med fagfordypning til å undervise i mat og helse på barnetrinnet. Osowski et al., (2012) fant at lærere kunne innta forskjellige roller, som hun kalte for en pedagogisk, en omgjengelig og en tilbaketrukket lærerrolle, og

at rollene var avhengig av om konteksten var faglig eller sosial. I mat- og helseopplæringen inntok lærerne både en pedagogisk og en sosial lærerrolle, mens de i skolemåltidet ikke oppfattet at de hadde det samme rolleansvaret overfor elevene. Det kan forklares med at maten i skolemåltidet formelt er et foreldreansvar. Lærerne fraskrev seg ansvaret for måltidet og oppfattet ikke seg som ressurspersoner, slik Helsedirektoratet har et ønske om (Helsedirektoratet, 2015). Det står i kontrast til forplikelsene de opplevde at de hadde i mat- og helseopplæringen, der lærerne hadde ansvar for det elevenes mat, et ansvar som de trolig knyttet til lærerprofesjonen sin.

Det at lærerne inntar ulike roller i opplæringen, er ifølge Lalli (2020) ikke nødvendigvis like lett å observere under måltider. Selv om roller kan dreie seg om en form for disiplinering i måltider (Lalli, 2020), slik funn i denne studien bekreftet i skolemåltidet mer enn i måltidet i mat og helse (artikkel 3), kan dette være en type uformell læring som handler om et normativt danningssyn i form av bordskikk. Lærerne var opptatt av at elevene lærte å sitte fint ved bordet når de spiste. Tilsvarende funn knyttet til opplæringen i mat og helse ser vi også i annen forskning (Oljans, et al. 2020) der lærerne bevisstgjorde elevene om de sosiale og kulturelle aspektene ved måltidet. De omfattet sosial samhandling ved borddekking, bordskikk-regler og relasjonene mellom deltakerne (elevene og lærer). I skolemåltidet kan en slik uformell læring gå ut over elevenes opplevelse av trivsel i måltidet (Arneberg & Briseid, 2008; Steinholt & Løvlie, 2014). Lærernes irettesettelser i form av kontroll opplevdes som en uformell læring ved at elevene ikke hadde sosial samhandling mens de spiste.

Goodlad (1979) hevder at innenfor det teknisk- profesjonelle området behandles dokumenter ulikt i skolene, og at det trolig skyldes at den enkelte aktør (lærer, rektor) mangler kompetansen som skal til for å opprettholde og fornye undervisningen i skolen. Det at dokumenter behandles ulikt, kan også diskuteres i lys av ytre og indre rammer (Arfwedson & Arfwedson, 1995).

6.2 Arfwedson og Arfwedsons ytre og indre rammer

Resultater i denne studien viste at ytre rammer påvirket lite mat- og helselærenes didaktiske praksiser, derimot påvirket de indre rammer mat- og helselærernes didaktiske praksiser både i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet. Ifølge Goodlad, (1979) tas det beslutninger på det institusjonelle området om lokale praksiser som kan relateres til beslutninger som blir tatt innenfor de indre rammene. Rektorene, som hører til på det institusjonelle området, valgte i denne studien å overlate hele ansvaret for opplæringen i mat- og helsefaget og gjennomføringen av skolemåltidet til den enkelte lærer. Dermed sto lærerne alene om det pedagogiske ansvaret. Når det gjaldt rektorenes tildelinger av timeressurser, viste studien at verken mat- og helsefaget (artikkel 1) eller skolemåltidet (artikkel 3) var i samsvar med de timeressurser som var avsatt i styringsdokumentene (Utdanningsdirektoratet, 2006; Helsedirektoratet, 2015). I skolemåltidet la rektorene opp til en lunsjpause som skulle være kortere enn retningslinjene anbefaling om 20 minutter (Helsedirektoratet, 2015). Selv om tidsressursen var mindre også i mat- og helsefaget, hadde lærerne muligheter til å forskyve eller utvide måltidet innenfor gitt tid. Den samme muligheten hadde ikke lærerne i skolemåltidet, fordi de som regel hadde pålagte oppgaver i forkant av måltidet og i etterkant av måltidet.

Rektorene organiserte opplæringen i mat- og helsefaget i delte timeressurser, dvs. at opplæringsressursen i mat og helse ble planlagt parallelt med et annet skolefag (artikkel 2). Rektorene begrunnet delingsressursen ved å kunne benytte samme lærer, altså kontaktlærer i de fleste undervisningstimene på barnetrinnet. Dette var som tidligere påpekt, at rektorene vektla kontaktlærerfunksjonen mer enn å bruke lærer med fagfordypning som underviser. Det kan forklare læreres svake fortolkningskunnskap av læreplanen i mat- og helsefaget. Rektorene bestemte at opplæringen i faget skulle foregå i det rommet som ble omtalt som «skolekjøkken» (artikkel 1). I norske grunnskoler har utformingen av skolekjøkkener vært basert på anbefalinger fra den såkalte Modellkomiteen (1937). Utformingen er blitt betegnet ved bokstavene I (minst fire basekjøkken) og L (4 hjørnekjøkken). En utforming som

samsvarer med klasseromutformingen i denne studien, som er vist i artikkel 3 (figur 1). En slik utforming som er designet for å tilberede matretter, har trolig påvirket lærernes oppfatninger om at mat og helse skulle være et praktisk fag. IL-utformingen går tilbake til 50- og 60-tallet og kan oppfattes som gjeldende også for dagens mat- og helseklasserom. Ifølge Höijer, Fjellström, og Hjalmskog (2013) er denne utformingen et uttrykk for en norm, et institusjonelt utformingsmønster.

Resultater relatert til skolekultur kom frem både i opplæringspraksiser i mat- og helsefaget og i skolemåltidet. Mat- og helselærerne hadde få eller ingen pålegg fra rektorene om å delta i trinnteam om planlegging i mat- og helsefaget, slik de hadde det i andre skolefag. Skolene som ble undersøkt i denne studien hadde heller ingen felles praksis på skolen for hvordan skolemåltidet skulle gjennomføres. Dermed sto mat- og helselærerne alene om å ha opplærings- og tilsynsansvaret. Mangelen på faglige og kollegiale fortolkningsfelleskap kan føre til svekkede relasjonsmønstre og samværsformer mellom kollegaer på skolen, og gjennom det påvirke innholdet i lærernes didaktiske praksiser (Alvunger, 2016; Hargreaves, 1996). Styrken ved profesjonsfelleskaper i skolen er at lærernes autonomi og forestillinger (Biesta, et al., 2015; Priestley, et al. 2015) får mindre betydning, slik at de indre rammer styrkes.

Mat- og helselærernes didaktiske praksiser kan også forklares ved det Hargreaves, (1996) omtaler som kulturer i skolen. Kulturen eller tradisjonen i opplæringstimene bestod av fire faser: introduksjon, matlagning, måltid og opprydding. Dette er en organisering som flere forskere har beskrevet innenfor fagfeltet mat og helse både i Norge og i land som Sverige og Danmark (Beinert, 2021; Benn, 1996; Granberg, 2019), og som i Norge trolig strekker seg tilbake til faglærerskolen i husstell på 1930-tallet (Hornnes, 1960). Ifølge Øvrebø og Engeset (2020) er en slik måte å organisere arbeidet på en særegen metodikk som skiller mat og helse fra andre skolefag. Trolig kan en slik tilnærmet felles opplæringspraksis på de tre skolene også forklare hvorfor oppskriftene dominerte opplæringen i mat- og helselærernes didaktiske praksiser.

Ser vi på de to undervisningsrommenes ulike utforming (artikkel 3), kan trolig utformingen av rommene forklare hvorfor måltidet i mat og helse så ut til å være mer sosialt enn skolemåltidet. I mat og helse satt elevene samlet rundt et bord sammen med læreren, og dette inviterte til sosial samhandling. I skolemåltidet satt elevene ved pultene sine og læreren bak kateteret (artikkel 3), slik at det var en fysisk avstand mellom lærerne og elevene. Mat- og helselærerne uttrykte seg positivt om sosial samhandling og verdien ved å sitte sammen når de omtalte måltidet i mat og helse. Skolemåltidets betydning for sosial samhandling med elevene ble lite vektlagt (artikkel 1 og 3). Mat- og helselærernes oppfatninger av måltidets sosiale verdi samsvarer med annen forskning innenfor fagfeltet mat- og helse, for eksempel Oljans et al. (2020). Oljans et al. (2020) fant også at måltidet i faget var en arena for sosial samhandling mellom medelever og lærer, ved at man kunne sitte samlet rundt et bord. Selv om mat- og helselærerne fremhevet måltidets verdi som en sosial arena, kan det ifølge Persson Osowski et al. (2013) oppstå kaos. Persson Osowski et al. (2013) fant at kaos kan kontrolleres ved hjelp av regler og rutiner, slik det også kom fram i artikkel 3 der en av lærerne ga uttrykk for at det ble litt kaotisk når elevene snakket sammen og satt urolig ved pultene sine i skolemåltidet. Persson Osowski et al. (2013) hevder at det å opprettholde kontroll i måltidsituasjoner er nødvendig for at alle elevene skal få spist maten sin i løpet av den tiden de har til rådighet. Dette samsvarer også med resultatene i skolemåltidet (artikkel 3).

6.3 Metodiske betraktninger - Styrker og begrensinger

Avhandlingen har både styrker og begrensinger. Valg av casedesign styrker undersøkelsen fordi det ga muligheter til å gå i dybden i hver enkelt case, og i det som skulle undersøkes i den aktuelle konteksten (Flyvbjerg, 1991; Postholm, 2010). Dermed var det også mulig å forstå mye, selv med få informanter (Postholm, 2010). I studien inngikk det tre fulldelte barneskoler og informantene var rektorene og de mat- og helselærerne som underviste på 6. trinn. Studien har geografisk spredning av skolene og ulike skoleeiere ved at det ble foretatt et strategisk utvalg av kommuner i

Vestland fylke, mens skolene er tilfeldig utvalgte barneskoler innenfor de tre valgte kommunene. Selv ved få informanter har resultatene vist at det var lite variasjon mellom skolene i hvordan faget ble organisert og i beslutninger som ble tatt på det institusjonelle området. Styrken ved studien er at resultatene kan gi et bilde av den «typiske» mat- og helselærers didaktiske praktiserer på barnetrinnet, men funnene kan selvsagt ikke generaliseres til å gjelde alle opplæringspraksiser i mat- og helsefaget eller all organisering av skolemåltidet i barneskolen.

For å svare på studiens mål var det avgjørende å få informanter som ønsket å delta. I forskningssammenheng vil alltid informanten representere et utsnitt av virkeligheten, og vi må basere deltakelse på frivillige (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien takket tre mat- og helselærere og tre rektorer ved tre fulldelte barneskoler fra tre kommuner ja til å delta. Ved tilfeldig uttrekning var ikke kompetansen til den enkelt informant kjent på forhånd. Det førte i dette tilfellet til at ingen lærer med årsutdanning i mat og helse kom med i utvalget, og dermed mangler grunnlaget for å vurdere hvilken betydning større faglig kompetanse kan ha for lærernes forståelse av læreplanen. Om avstanden mellom det formelle læreplannivået og det operasjonaliserte læreplannivået hadde vært den samme for alle, uavhengig av formell kompetanse, har vi ikke grunnlag for å svare på utifra utvalget som er brukt. Et større utvalg av skoler og av mat- og helselærere hadde likevel styrket gyldigheten (validiteten) i resultatene. Det er mulig at lærernes didaktiske praksiser ville vært mer varierte og sammensatte hos lærere med faglig bakgrunn enn hos lærere med ingen eller lite fagutdanning.

Bruk av flere innsamlingsmetoder styrker studiens resultat. I denne studien er det innhentet data gjennom observasjon, individuelle intervju og skriftlige dokumenter. En begrensning ved observasjon var at observatørrollen ikke fungerte helt likt i de tre klassene på grunn av mat- og helseklasserommets utforming (se figur i artikkel 3), og som kan ha påvirket «forskerblikket» ved de tre skolene. Styrken ved individuelle intervju er at de kan avdekke hvordan den enkelte informant framstiller sin lærerrolle, og om det er i samsvar med det som ble observert.

Datainnsamlingen ble utført etter 75% av skoleåret var gjennomført. Det styrker resultatene at mat- og helselærerne hadde gjennomført store deler av opplæringen det skoleåret. I prosessen med å analysere dataene har det vært viktig å få tak i «tykke beskrivelser» (Geertz i Posthold, 1983, referert i Postholm & Jacobsen, 2018 s. 239) som kommer fram i handlinger, meninger som uttrykkes og i konteksten rundt handlingen. Forskeren må passe på at det er grunnlag for analyse og tolkninger i beskrivelsen i datamaterialet, og at det er sammenheng mellom beskrivelsen og analysene og de tolkningene som blir gjort. I denne studien er det forsøkt gjennomført ved å bruke datamaterialet så nært som mulig opp til det informantene har uttrykt, samtidig som det har blitt gjort etiske overveielser og ivaretatt informantenes anonymitet. I denne studien fikk ikke informantene tilbud om å lese utskrifter av intervjuene. Selv om informantene ikke fikk lest utskriftene, mener jeg at informantens *stemmer* er blitt ivaretatt ved at all transkribert tekst har blitt lest og diskutert i flere omganger i veiledningssamtaler i forbindelse med analyse av datamaterialet i de tre artiklene.

I denne studien har Goodlads konseptuelle læreplanteori vært sentral gjennom hele forskningsprosessen, og dette anses som en styrke. Fra planleggingsstadiets mål for studien, forskningsspørsmålene, utvikling av observasjon- intervjuguider- teoretisk forankring til diskusjon av resultater i de tre artiklene er Goodlads tre fenomenområder anvendt (det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle området). Ett relevant spørsmål i kvalitativ forskning er også om utvalget av presenterte forskningsartikler er pålitelig (Postholm, 2010). Siden det er lite forskning om mat- og helselærernes didaktiske praksiser i mat- og helsefaget og i skolemåltidet på barnetrinnet, har vi hatt avgrensede muligheter til å sammenligne funn i denne studien, med slik Postholm (2010) vektlegger.

Sett i lys av å teori (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018) om forskningsetiske vurderinger og pålitlighet (relibilitet) ble samtaler og møter med mine veiledere og forskningskollegaer, viktige. Møter med andre gjorde at jeg ble mer bevisst om mine egne normative holdninger og min egen forforståelse om mat-

og helsefaget, og hvordan det kunne påvirke tolkingene av det innsamlede datamaterialet. Etter å ha undervist i mat- og helse i grunnskolen og i høyere utdanning i mer enn ti år, har jeg en forforståelse av feltet som studeres. Johansson beskriver dette som «ett slags 'dna', för att kunna upptäcka och 'se' det som också finns att se» (Johansson, 2018, s. 116). Personlig nærhet til feltet er fordelaktig for å forstå, men samtidig kan nærhet blinde, sier Gudmundsdottir (1998), og en må derfor forsøke å ha en metarefleksjon over egne selvfølgeligheter. Med erfaringsbakgrunn som lærer kan en lettere forstå og tolke det som blir observert og hørt i praksis og intervju, eller det som står i ulike dokument, enn om forskeren var ukjent med de temaene fenomenet som studeres.

Siden det har vært viktig for meg å få frem mat- og helselærernes didaktiske praksiser i mat- og helsefaget og i skolemåltidet, har observasjoner av lærerne i klasserommet og intervju med lærerne og rektorene stått sentralt i studien. Den kunnskapen som blir konstruert mellom forskeren og informanten blir forskjellig i de enkelte intervjuene, siden de enkelte møtene mellom informantene og forskeren aldri var helt like. Mangfoldet av datainnsamlingsmetoder kan betraktes som en styrke (Gudmundsdottir, 2001; Shulman, 1981). Ved at å kombinere ulike metoder, styrker det studiens samlede troverdighet. En triangulering av datamaterialet har vært viktig for påliteligheten i intervjufunn og for å avdekke ny kunnskap, men også for å klarlegge eventuelle gap (Goodlad & Richter, 1966) mellom det mat- og helselærerne sa i intervjuene og det faktisk gjorde i klasserommet.

I utforming av temaer og spørsmål i observasjon og intervjuguide har det vært viktig å være bevisst på ikke å stille ledende eller uklare spørsmål, eller doble spørsmål, slik at informanten måtte forholde seg til flere ting på en gang. Ved å ha en åpen intervjuguide kunne jeg inkludere oppfølgingsspørsmål i etterkant av observasjonen. Det gjorde det mulig å utvikle ny kunnskap utover det som det ble spurt om. Ved å gjennomføre en forundersøkelse styrket det studiens pålitelighet ved å kunne prøve ut både observasjon- og intervjuguiden og kunne foreta justeringer for å unngå nevnte utfordringer.

7. Konkluderende refleksjoner

Studien har undersøkt mat- og helselærernes didaktiske praksiser i skolefaget mat og helse og i skolemåltidet på barnetrinnet. Resultatene viste en kompleksitet i hvordan mat og helselærerne gjennomførte sine didaktiske praksiser. På den ene siden hadde lærerne sitt profesjonsmandat gitt i skolens lovverk og rammebetingelser (Dahl et al., 2016), og på den andre siden rammebetingelser på det institusjonelle området fastsatt av rektorene (Goodlad, et al 1979). Betingelser som timeplanlagt tid, klasserom, måten opplæringen i faget mat og helse ble organisert på, skolemåltidets gjennomføring, og manglende fag- eller kollegafelleskap på skolen påvirket ulikt hvordan lærerne gjennomførte sine didaktiske praksiser på og kan forklare resultatene i denne studien. Mat- og helselærerne sto helt alene om ansvaret for både opplæringen i skolefaget mat og helse og gjennomføringen av skolemåltidet. Det at mat- og helselærerne ikke hadde noe form for samarbeid som de knyttet til mat- og helsefaget, og at rektor ikke oppfattet faget som sitt ansvar, kan på lenger sikt marginalisere faget og gjøre det usynlig. Fra et overordnet perspektiv kan det se ut som at avhandlingen beveger seg i skjæringspunktet mellom didaktikkorientering og didaktikkprosesser på den ene siden, og curriculum-orientering og curriculum-resultater på den andre siden. Jeg mener at det ikke er et spørsmål om enten -eller, men både - og, slik mat- og helselærerne gjennomfører sine didaktiske praksiser. For å styrke opplæringen i mat- og helsefaget og skolemåltidet, må det trolig endringer til både på det det institusjonelle området og det undervisningsmessige området (Goodlad, 1979). På det institusjonelle området må rammebetingelser som måtene rektorene organisere opplæringen i mat- og helsefaget på, endres, og det bør etableres nettverk mellom mat- og helselærerne i kommunene, eller på tvers av kommuner, for å sikre et større fagfelleskap. Dette kan også styrke mat- og helselærernes fortolkningskunnskap av kompetansebaserte læreplanmodeller, slik som LK06. For skolemåltidet kan det se ut som at det bør komme sterkere føringer, og ikke bare anbefalinger for å sikre et bedre spisemiljø. Det kan føre til at skolene prioriterer rammebetingelser på det

undervisningsmessige området (Goodlad, 1979) som lærerne arbeider innenfor i spisetiden. Lærere kan styrkes i andre matfaglige oppgaver i skolen, men det forutsetter at skolen har kunnskap om innholdet i styringsdokumenter som omtaler mat- og helselærerne som ressurspersoner og at de matfaglege oppgavene i skolen blir styrket (Helsedirektoratet, 2015).

Selv om mat- og helsefaget er skolens minste obligatoriske fag, og skolemåltidet ikke har hjemmel i opplæringsloven slik skolefag er, har rektorene - som skolens ledere - ansvaret for at skolens dannels- og utdanningsoppdrag ivaretas. Denne studien indikerer at lokale praksiser bidrar til å opprettholde gamle undervisningsformer på det institusjonelle området (Goodlad, 1979). Det sentrale i skolen må være at lærerne styrker skolens dannels- og utdanningsoppdrag ved å lære og involvere elevene i opplæringen, slik at de får kan kompetanse til å se seg selv som en del av et større fellesskap og bidra til menneskelig utvikling (Arneberg & Briseid, 2008; Steinholt & Løvlie, 2014).

Resultater i denne studien viser liten elevmedvirkning i mat- og helselærernes didaktiske praksiser, og liten sosial samhandling i skolemåltidet. Ifølge Goodlad skjer skoleutvikling ved at aktører, dvs. rektorene og lærerne endrer praksisene sine og tilfører ny kunnskap. Resultatene i denne studien viser at det har skjedd lite skoleutvikling i skolefaget mat og helse. Det reiser et spørsmål om det er mulig for mat- og helselærer å oppnå faglig utvikling når de opplever å stå alene om ansvaret for opplæringen, slik denne studien viser, og studiens resultat reiser dermed et viktig spørsmål generelt om faglig skoleutvikling i mat og helse i grunnskoler i Norge.

7.1 Fremtidig forskning

Denne studien har vist hvordan mat- og helselærerne håndterer metodefriheten i den kompetansebaserte læreplanmodellen LK06. Studien kan gi grunnlag for nye undersøkelser av hvordan det i den gjeldende læreplanmodellen LK20 legges til rette for elevmedvirkning og dybdelæring, og om LK20 blir oppfattet som mer

tydelig og konsistent enn LK06 i sin omtale av formål og kompetansemål i faget mat og helse. I skolemåltidet har studien vist at mat- og helselærerne ikke oppfatter seg selv som ressurspersoner i gjennomføringen av skolemåltidet. Studien kan slik gi grunnlag for nye undersøkelser av mat- og helselærernes roller som ressurspersoner, dersom retningslinjen legger større vekt på de sosiale aspektene ved skolemåltidet.

I lys av resultatet om et svakt dannelsingsoppdrag i mat- og helselærernes didaktiske praksiser, gir denne studien et grunnlag for nye undersøkelser av hvordan dannelsingsperspektivet kan få større plass i de ulike mat- og måltidsituasjonene i skolen.

Referanser

- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teachers reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), (s. 32-52).
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166132>
- Andersen, R., Bilotft-Jensen, A., Christensen, T., Andersen, E., Ege, M., Thorsen, A., Dalskov, S. M., Damsgaard, A., & Michaelsen, K. (2014). Dietary effects of introducing school meals based on the New Nordic Diet—a randomised controlled trial in Danish children. The OPUS School Meal Study. *British Journal of Nutrition*, 111(11), (s. 1967-1976).
<https://doi.org/10.1017/S0007114514000634>
- Andersen, S., Baarts, C., & Holm, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture & Society*, 20(4), (s. 609-629).
<https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948>
- Andreassen, S.-E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (Doktorgradsavhandling Universitetet i Tromsø- Norges arktiske universitet). Hentet fra:
https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021) *Rom for magsik læring En analyse av læreplan LK20*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andresen, A., & Elvbakken, K. T. (2007). From poor law society to the welfare state: school meals in Norway 1890s–1950s. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 61(5). <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2006.048132>
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of education and learning* 7(5).
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1995). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HSL Förlag.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Danning i vår tid-mer enn kunnskap-introduksjon. I: P. Arneberg, & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning-mellom individ og fellesskap* (s. 15-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ask, A. S., Aarek, I., Helland, M. H., Sandvik, C., & Aadland, E. K. (2020). The Challenge of Teaching Food and Health in the First Four Years of Primary School in Norway. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 24(1). Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2727026/Ask.pdf?sequence=2>

- Baines, E., & MacIntyre, H. (2019). Children's social experiences with peers and friends during primary school mealtimes. *Educational Review*.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1680534>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), (s.164-180). <https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00011.x>
- Beinert, C. (2021). "An unexploited potential" *LifeLab Food and Health: Assessment and Development of Teaching and Learning Practices in the Norwegian School Subject Food and Health*. (Doktorgradsavhandling Universitetet i Agder). Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2737880/Dissertation.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Beinert, C., Palojoki, P., Åbacka, G., Hardy-Johnson, P., Engeset, D., Rudjord Hillesund, E., Selvi Ask, A. M., Øverby, N. C., og Nordgård Vik, F. (2020). The mismatch between teaching practices and curriculum goals in Norwegian Home Economics classes: a missed opportunity. *Education Inquiry* 12 (2).
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816677>
- Beinert, C., Øverby, N. C., Abacka, G. K., Engeset, D., Hillesund, E. R., Selvk Ask, A. M., og Norgård Vik, F. (2020). The state of learning activities in teaching Home Economics: A cross sectional study in Norwegian schools. *International Journal of Home Economics*, 13(1), 2. Hentet fra: https://www.consultmcgregor.com/documents/research/engaging_home_economics_philosophy_2020_as_published.pdf#page=6
- Benn, J. (1996). *Kost i skolen - skolekost: 2: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed: anvendt naturfag, frikadellesløjde eller sundhedsbiks?* (Doktorgradsavhandling Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab), København.
- Benn, J. (2012). Home economics in Past and Present-Perspectives for the Future. I. J. Benne (Red) *Creating Home Economics Futures: The Next 100 Years*, 52. Hentet fra: <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.101045047358815>
- Benn, J. (2019). "Food literacy" og maddannelse i relasjon til meddannelse i mat og helsefaget. I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 19-29). Bergen: Fagbokforlaget.
- Benn, J. & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78, 23-31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.appet.2014.03.008>

- Berggren, L. (2021). *“It’s not really about the food, it’s about everything else”*: pupil, teacher and head teacher experiences of school lunch in Sweden. (Doktorgradsavhandling Umeå Universitet), Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1524703/FULLTEXT01.pdf>
- Berggren, L., Talvia, S., Fossgard, E., Arnfjörð, U. B., Hörnell, A., Ólafsdóttir, A. S., Gunnarsdóttir, I., Wergedahl, H., Langström, H., Waling, M. og Olsson, C. (2017). Nordic children’s conceptualizations of healthy eating in relation to school lunch. *Health Education* 117(2). <https://doi.org/10.1108/HE-05-2016-0022>
- Biddle, B. J. (1997). Recent Research on the Role of the Teacher. I B. J. Biddle, T. L. Good., og I. F. Goodson (Red.), *Teacher International handbook of teachers and teaching* (s. 499-520). Kluwer Academic Press: Dordrec.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2). <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), (s. 172-183).
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), (s. 624-640). <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), (s.132-149). <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehaug.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20). Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til* Gyldendal Norsk Forlag.
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of Student Achievement to the Quality of Their Teachers and Instructional Quality. I.T. Nilsen & J.E.

Gustafsson (Red) *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, 2, (s. 21-50).
<https://ndka.no/subjects/subhct:24/topuc:1:183520/toppic:1:183780>

Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K., & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning–historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.7901>

Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kometanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(02) (s. 181-193). Hentet fra: https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2020/02/mat_og_helsefaget_i_dagens_skole

Bruselius-Jensen, M. (2014). What Would Be the Best School Meal If You Were to Decide? Pupils' Perceptions on What Constitutes a Good School Meal. *International Journal of Sociology of Agriculture & Food*, 21(3).
<https://doi.org/10.48416/ijaf.v21i3.142>

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*: Abstrakt forlag AS, Oslo.

Clemet, K., & Vatnøy, E. (2011). Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 811-823). Oslo: Dreyers forlag.

Craig, C. (2010). Teachers as curriculum makers. I C. Kridel (Red.), *Encyclopedia of curriculum studies* (s. 867-869). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage publications.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Dale, E. L. (2009). Læreplan- i et forskningsperspektiv. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E. L. (2010). Å gjøre Kunnskapsløftets læreplanverk til et godt styringsdokument. I EL Dale (Red.). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?* (s.86-143). Oslo: Universitetsforlag

- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Sluttrapport Universitetet i Oslo). Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/pfi_sluttrapport_2011.pdf
- Dale, E. L., & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Delrapport nr, 2*. Hentet fra: <http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/PFIidelrapport.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2017). Part VI: Methods of collecting and analyzing empirical materials. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (s. 517-525). Thousand Oaks: CA: SAGE.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research I*. Los Angeles: Sage Publisher.
- Departementene. (2007). *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2011). Oppskrift for et sunnere kosthold*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/hod/vedlegg/304657-kosthold.pdf>
- Departementene. (2017). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021).Sunt kosthold, måltidsglede og god helse for alle!* Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan_kosthold_2017-2021.pdf
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The educational forum*. (50) (s. 241-252) <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Doll, W. E. (1979). A structural view of curriculum. *Theory into practice*, 18(5), (s. 336-348). <https://doi.org/10.1080/00405847909542855>
- Doyle, W. (1992a). Constructing curriculum in the classroom. In F. K. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new syntheses* (pp. 66–79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*: Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the Inside Out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge.

- Ellström, E., Ekholm, B. & Ellström, P.-E. (2007). Two types of learning environment. Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 84–97.
- Engelsen, B. U. (2008). *Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Forskningsprosjektet ARK Rapport nr. 1. Analyse av Reformen Kunnskapsløftet). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf
- Engelsen, B. U. (2009). Læreplan - i et forskningsperspektiv. I E. Dale, L. (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.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A.-T., Buettner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102882. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Fevang Jensen, I. L. (2003). *Vurdering av kokebokprosjektet "Fra boller til burritos"* (3/2003). Hentet fra: <http://docplayer.me/4270979-Vurdering-av-kokebokprosjektet-fra-boller-til-burritos.html>
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt: Bd. 1: Det konkrete videnskap; Bd. 2: Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademisk forlag.
- Fordyce-Voorham, S. P. (2016). Predictors of the perceived importance of food skills of home economics teachers. *Health Education*, 116(3), (s. 259-274). <https://doi.org/10.1108/HE-01-2015-0003>
- Fossgard, E., Wergedahl, H., Bjørkkjær, T., & Holthe, A. (2019). School lunch-Children's space or teachers' governmentality? A study of 11-year-olds' experiences with and perceptions of packed lunches and lunch breaks in Norwegian primary schools. *International Journal Of Consumer Studies*. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12501>
- Fossgard, E., Wergedahl, H., & Holthe, A. (2021). Children's experienced and imaginary stories about lunch packs and lunch breaks: Associations and perceptions of school lunch among primary school students in Norway. *Appetite*, 164, 105274. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105274>

- Förtsch, C., Werner, S., von Kotzebue, L., & Neuhaus, B. J. (2016). Effects of biology teachers' professional knowledge and cognitive activation on students' achievement. *International Journal of Science Education*, 38(17), (s. 2642-2666).
- Garbo, J., & Raugland, V. (2017). *Den bryssomme profesjonaliteten: om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse–bedre læring. En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "kompetanse for kvalitet - strategi for viderutdanning av lærere"*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Goodlad, J. I. (1979). *The Schope of the Curriculum Field*. I. J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 17-43). New Yourk: 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 Yourk: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., & Richter, J. M. N. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction*. Los Angeles: Institute for the Development of Education Activities: University of California
- Granberg, A. Olsson, V. & Mttsson Sydner, Y. (2017). Teaching and learning cooking skills in Home Economics. *British Food Journal*, 119(5). <https://doi.org/10.1108/BFJ-09-2016-0435>
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka: Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem-och konsumentkunskap på grundsärskolan*. (Doktorgradsavhandling Universitatis Upsala). Hentet frå: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1236617/FULLTEXT01.pdf>
- Granberg, A. (2019). Att skolas i matlagning. I. A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig, (Red.), *Mat og helse i grunnskolelæreutdanningene* (s. 45-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I. A. Molander & L. Terum, I (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-197). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gudmundsdottir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk"- Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gullberg, E. (2006). Food for future citizens: school meal culture in Sweden. *Food, Culture & Society*, 9(3), 337-343.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2752/155280106778813279>
- Gundem, B. B. (1990). Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk-fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Hallås, O., Holthe, A., Vindenes, N., & Styve, E. (2012). *De grunnleggende ferdighetene i de praktis-estetiske fagene* FoU i praksis, konferanse, 2012, (s. 111-119). Akademisk forlag Trondheim.
- Halvorsen, E. M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Helland, M., Aadland, E. K., Ask, A. S., & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat-og helseundervisningen på 1.-4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7994>
- Helleve, I., Ulvik, M., & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom-hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12 (1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen*. Oslo: Hentet fra:
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, S., & Zlatanovic, T. (2014). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1).
<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hizli Alkan, S., & Priestley, M. (2019). Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity. *Journal of Curriculum Studies*, 51(5).
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1637943>

- Holthe, A. (2004). Måltidet som en konstruksjon i heimkunnskapsfaget. I G. O. Hole & T. T. T. Sudmann (Red.), *Vitenskapsteoretiske refleksjoner Essaysamling* (s. 251-273). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holte & B. U. Whilhelsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 23-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., Fossgard, E., & Wergedahl, H. (2015). Skolens matlandskap som arena for danning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 253-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., & Veka, I. (2019). Læreplanenes fortolkningsnivåer. I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 33-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., & Wergedahl, H. (2013). Mat og helse på barnetrinnet - praktiske, 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). Hentet fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf?sequence=1>
- Holthe, A., & Wergedahl, H. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. (SSS rapport). Hentet fra: https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?ts=148a1618d30
- Hopmann, S. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 19-43). Oslo: Cappelen akademiske.
- Hopmann, S. (2015). Didaktik meets Curriculum'revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (1). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hornnes, A. (1960). Rom for heimkunnskap i 9-årig skole. In T. Sirevåg (Red.), *9-årig skole. Planlegging, bygging. Forsøk og reform i skolen Nr. 4, Forsøksrådet for skoleverket. (1960) (s. 111-120) H. Aschehoug & Co.* Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/9ed9178ab5efb7ff6e05e6d4d70a53f3.nbdigital?lang#o>
- Höijer, K. (2006). Vilket recept-spelar det någon roll?: Receptens roll som betydelsebärare och meningsskapare i Hem-och konsumentkunskap. Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:132535/FULLTEXT01.pdf>

- Höijer, K. (2013). *Contested Food: the construction of home and consumer studies as a cultural space*. (Doktorgradsavhandling Uppsala universitet). Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:639070/FULLTEXT01.pdf>
- Höijer, K., Fjellström, C., & Hjalmeskog, K. (2013). Learning space for food: exploring three Home Economics classrooms. *Pedagogy, Culture; Society*, 21(3), (s. 449-469). <http://doi:10.1080/14681366.2013.809374>
- Höijer, K., Hjalmeskog, 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), (s. 484-502). <https://doi.org/10.1080/03670244.2013.870072>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Johansson, B., Mäkelä, J., Roos, G., Hillén, S., Hansen, G. L., Jensen, T. M., & Huotilainen, A. (2009). Nordic children's foodscapes: Images and reflections. *Food, Culture & Society*, 12(1). <https://doi.org/10.2752/155280109X368651>
- Johansson, M. (2018). Doktorsavhandlingar inom det nordiska slöjdfältet. I *Techne serien-Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap* 25,(3), 109-123. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/techneA/article/view/3031>
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale, (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Keating, S. B. (2018). Needs Assessment: The External and Internal Frame Factors. I S. B. Keating & S. S. DeBoor (Red.), *Curriculum development and evaluation in nursing education* (s. 48-66). New York: Springer Publishing Company.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Kontovourki, S., Philippou, S., & Theodorou, E. (2018). Curriculum making as professionalism-in-context: the cases of two elementary school teachers amidst curriculum change in Cyprus. *The Curriculum Journal*, 29(2). <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1447308>
- Kostogriz, A. (2006). Putting "space" on the agenda of sociocultural research. *Mind, culture, and activity*, 13(3). https://doi.org/10.1207/s15327884mca1303_2

- Kostogriz, A., & Peeler, E. (2007). Professional identity and pedagogical space: Negotiating difference in teacher workplaces. *Teaching education*, 18(2), (s.107-122).
- 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.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartement. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: St. meld. nr. 31 (2007–2008): Hentet frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartement. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: St. meld. nr. 11 (2008–2009): Hentet frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3). (s. 805-820) <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0032583>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: CA: Sage Publications.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lalli, G. S. (2017). An investigation into Commensality in the ‘School Restaurant’. Hentet fra: <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/622408>
- Lalli, G. S. (2020). School meal time and social learning in England. *Cambridge Journal of Education*, 50(1). <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1630367>
- Lange, M. (2017). *Food safety learning in home and consumer studies: Teachers' and students' perspectives*. (Doktorgradsavhandling Uppsala Universitetet). Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1081338/FULLTEXT01.pdf>

- Lange, M., Göranzon, H., & Marklinder, I. (2014). 'Teaching Young Consumers' – food safety in home and consumer studies from a teacher's perspective. *International Journal Of Consumer Studies*, 38(4).
<https://doi.org/10.1111/ijcs.12108>
- Lassen, K. (2020). *Skolekjøkkenets hemmeligheter: En kvalitativ studie om lærernes matlagingsundervisning på ungdomsskolekjøkkenet*. (Doktorgradsavhandling Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra:
http://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2674007/2020_75_Lassen_phd.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I., & Hörnell, A. (2016). The importance of time frames in Swedish Home and Consumer Studies. *International Journal of Consumer Studies*, 40(3), 299-308. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12256>
- Lindensjö, B., & Lundgren, P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm. HLS- förlag.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduksjon til læroplansteori*. Publica. Stockholm.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring, 3. utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mason, A. E. (2020). Children's perspectives on lunchtime practices: Connecting with others. *Journal of Occupational Science* 28 (3).
<https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1771407>
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20): Oslo: Universitetsforlaget.
- McCloat, A., & Caraher, M. (2020). An international review of second-level food education curriculum policy. *Cambridge Journal of Education*, 50(3).
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1694641>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* 3. San Francisco, :CA, Jossy-Bass.

- Mikkelsen, B. E. (2011). Images of foodscapes: Introduction to foodscape studies and their application in the study of healthy eating out-of-home environments. *Perspectives in Public Health*, 131(5), (s.209-216). <https://doi.org/10.1177/1757913911415150>
- Mikkelsen, B. E. (2020). Passive feeding or active learning in the kindergarten foodscape? *The International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, 26(1). <https://doi.org/10.48416/ijsaf.v26i1.72>
- Mita, S. C., Gray, S. A., & Goodell, L. S. (2015). An explanatory framework of teachers' perceptions of a positive mealtime environment in a preschool setting. *Appetite*, 90, 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.02.031>
- Modellkomiteen. (1937). Undervisningskjøkkenet: Innberetning fra modellkomiteen. *Tidskriftet for Husstellærere, særtrykk, av nr. 6 1936*.
- Molander, A. (2016). *Discretion in the welfare state: Social rights and professional judgment* (Vol. 129): Taylor & Francis.
- Molander, A., & Terum, L. (2008). *Profesjonsstudier- en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, K. & Sonnino, R. (2007). Empowering consumers: the creative procurement of school meals in Italy and the UK. *International Journal Of Consumer Studies*, 31(1), 19-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2006.00552.x>
- Myhre, R. (1978). *Innføring i pedagogikk: Skole-og undervisningsteori*. Bind 2. Oslo: Fabritius
- Mølstad, C. E. & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329-344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: folkehelsearbeid i teori og praksis*: Oslo: Universitetsforlaget.
- Nagy, G., Lüdtke, O., & Köller, O. (2016). Modeling test context effects in longitudinal achievement data: Examining position effects in the longitudinal German PISA 2012 assessment. *Psychological test and assessment modeling*, 58(4), 641-670.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Oljans, E., Almqvist, J., & Hjalmeskog, K. (2020). What is the educational content of food and health? *International Journal of Home Economics*, 13(1), 82. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Cecilia-Lindblom-3/publication/344785023_IJHE_Volume_13_Issue1_2020/links/5f902a5d299bf1b53e37afc7/IJHE-Volume-13-Issue1-2020.pdf#page=86
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oowski, C. P., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2012). Children's understanding of food and meals in the foodscape at school. *International Journal Of Consumer Studies*, 36(1). <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2011.01003.x>
- Owen-Jackson, G., & Rutland, M. (2017). Food in the school curriculum in England: Its development from cookery to cookery. *Design and Technology Education: An International Journal*, 21(3). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33937.43365>
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2012). Competence-based teacher education: A change from Didaktik to Curriculum culture? *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), (s. 61-87). <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.620633>
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning: Third Edition* ed. Lund: Studentlitteratur
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3 utg.)*. Thousand Oaks. In: CA: Saga.
- Pellikka, K., Maanninen, M., & Talvalmaa, S. L. (2019). *School Meals for All*. Hentet fra: <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/school-meals-all>
- Pendergast, D., & Dewhurst, Y. (2012). Home economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics*, 5(2), 245. Hentet fra: https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/49572/84492_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå: Hentet fra. <https://ssb.brage.unit.no/ssb->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2627224/RAPP2019-18_web.pdf?sequence=1](https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008)

- Persson Osowski, C., Göranzon, H., & Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: The example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 45(5), 420-427. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M. (2019). Curriculum: concepts and approaches. *Profession*, 18, 19. Hentet fra: <https://impact.chartered.college/article/curriculum-concepts-approaches/>
- Priestley, M., & Biesta, G. (2013). Introduction: The new curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Red.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice* (s. 1-12). London: Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. I D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Red.), *The SAGE Handbook of Curriculum Pedagogy and Assessment* (s. 187-201). London: SAGE.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), (s. 191-214). <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. *The Curriculum Journal* 29 (2) (s. 151-158). <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1451096>
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A Conceptual Framing. I M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Red.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (s. 1-28). Emerald Publishing Limited. Bingley, United Kingdom.
- Prøitz, T. S. & Nordin, A. (2020). Learning outcomes in Scandinavian education through the lens of Elliot Eisner. *Scandinavian journal of educational research*, 64(5), 645-660. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595717>
- Raulio, S., Roos, E. & Prättälä, R. (2010). School and workplace meals promote healthy food habits. *Public health nutrition*, 13(6A), 987-992. [https://doi.org/ https://doi.org/10.1017/S1368980010001199](https://doi.org/10.1017/S1368980010001199)

- Schnack, K (2000): Faglighed, undervisning og almen dannelse. I: Kristensen, HJ & Schnack, K, red: Faglighed og undervisning. København, Gyldendal
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*, Sverige: Liber.
- Short, F. (2003). Domestic cooking practices and cooking skills: findings from an English study. *Food Service Technology*, 3(3-4), (s. 177-185).
<https://doi.org/10.1111/j.1471-5740.2003.00080.x>
- Shulman, L. (1981). Disciplines of inquiry in education: An overview. *Educational researcher*, 10(6), 5-23.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), (s. 1-23).
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction* (3.utg.). Los Angeles: SAGE.
- Skolverket (u.å.) *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. (2011). Stockholm. Hentet fra:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Sobal, J., & Wansink, B. (2007). Kitchenscapes, tables, plates, and foodscapes: Influences of microscale built environments on food intake. *Environment and Behavior*, 39(1).
<https://doi.org/10.1177%2F0013916506295574>
- Steinsvik, B. S. (2008). Lærernes skjønn i vurdering av tospråklige elevers opplæringsbehov. I: AM Otterstad (red.) Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold–fra utsikt til innsikt. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1971). The humanities curriculum project: The rationale. *Theory into practice*, 10(3), (s. 154-162). <https://doi.org/10.1080/00405847109542322>
- Storcksdieck genannt Bonsmann, S., Kardakis, T., Wollgast, J., Nielson, M., & Calderia, S. (2014). *Mapping of National School Food Policies across the EU28 plus Norway and Switzerland*. Hentet fra:
<https://core.ac.uk/download/pdf/38628045.pdf>
- Sundstrom Allen, A., & Topolka-Jorissen, K. (2014). Using teacher learning walks to build capacity in a rural elementary school: Repurposing a supervisory tool.

- Professional Development in Education*, 40(5), (s. 822-837).
<https://doi.org/10.1080/19415257.2013.851104>
- Sutton, D. E. (2015). *Secrets from the Greek Kitchen: Cooking, Skill, and Everyday Life on an Aegean Island*. University of California Press.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*: Oslo: Cappelen 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*: Oslo: Cappelen akademisk.
- Tahirsylaj, A., Niebert, K., & Duschl, R. (2016). Curriculum and didaktik in 21st century: Still divergent or converging? *Euro-JCS*, 2(2), (s. 262-281). Hentet fra: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/viewFile/91/45>
- Telhaug, A.O (2011). Dannelsebegrepet i grunnskolens læreplan. I Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Tellmann, S. M., Lorentzen, M., & Mausestaden, S. (2016). *Lærerrollen sett fra lærerperspektivet: Notat til ekspertgruppen om lærerrollen*. Oslo
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*: Cappelen Damm.
- Taar, J. (2017). *Interthinking in Estonian home economics education*. (Doktorgradsavhandling Helsingfors Universitet) Hentet fra: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/228138/Interthi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Børne- og Undervisningsministeriet (u.å.) *Madkundskab*. Hentet fra: <https://emu.dk/grundskole/madkundskab>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Oslo St.meld. nr. 30 (2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Oslo. Hentet fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#3.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-ungdomstrinnet>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (MHE1-01)*. Oslo Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen Forskrift om rammeplan for barenagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/pedagogisk-virksomhet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet 2020*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanning og Forskningsdepartementet (2004). *Kulut for læring*. Oslo: St. meld. nr. 31 (2003–2004): Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24e0a0cf95943e6c6db61/no/pdfs/stm200320040030000ddpdfs.pdf>

Valentine, G. (2000). Exploring children and young people's narratives of identity. *Geoforum*, 31(2), (s. 257-267). [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(99\)00047-0](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(99)00047-0)

Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2015). Didactic dissonance: teacher roles in computer gaming situations in kindergartens. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), (s. 211-230). <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.853686>

Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2017). The teacher as leader of democratic processes in the drama classroom. *Applied Theatre Research*, 5(3), (s.197-212). https://doi.org/10.1386/atr.5.3.197_1

Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2018). Lærarens roller-veksling mellom ulike lærarposisjonar i didaktisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5641>

Vik, F. N., Beinert, C., Palojoki, P., Hillesund, E. R., Engeset, D., Ask, A. M. S., Åbacla G. & Øverby, N. C. (2020). Differences in formal education among Norwegian Home Economics teachers. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2726952/Vik.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Vik, F. N., Heslien, K. E., Van Lippevelde, W., & Øverby, N. C. (2020). Effect of a free healthy school meal on fruit, vegetables and unhealthy snacks intake in

- Norwegian 10-to 12-year-old children. *BMC Public Health*, 20(1).
<https://doi.org/10.1186/s12889-020-09470-2>
- Vittersø, G., Rødbotten, M., Olsen, N., & Dragland, S. (2005). *Gulrot og kålrot*. SIFO. Rapport 12:2005.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society I M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, & E. Soubelman (Red.), *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011). Teacher Beliefs and the Mediation of Curriculum Innovation in Scotland: A Socio-Cultural Perspective on Professional Development and Change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), (s. 357-381). <http://doi:10.1080/00220272.2011.563447>
- Wallace, C. S., & Priestley, M. R. (2017). Secondary science teachers as curriculum makers: Mapping and designing Scotland's new Curriculum for Excellence. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(3).
<https://doi.org/10.1002/tea.21346>
- Wallerstein, N., Minkler, M., Carter-Edwards, L., Avila, M., & Sanchez, V. (2015). Improving Health Through Community Engagement, Community Organization, and Community Building. I B. K. R. Glanz & K. Viswanath (Red.), *Health behavior: Theory, research, and practice*: Jossey-Bass.
- Weler, T. (2010). Et topologisk perspektiv på "den gode læreren". I J. H. Midtsundstad & I. Willerberg (Red.), *Didaktikk Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 199-217). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Willbergh, I. (2010). Mimetisk didaktikk: Om undervisning som kunst. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 46-61). Oslo: Cappelen Akademiske forlag
- World Health Organization. (1986). *NCI/WHO study on the health effects and economic implications of tobacco consumption in selected developing countries: fourth Advisory Committee Meeting, Geneva, 2-5 June 1986*. Hentet fra:
https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf
- World Health Organization. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. [https://Ottawa_Charter_for_Health_Promotion\(who.int\).pdf](https://Ottawa_Charter_for_Health_Promotion(who.int).pdf)
- World Health Organization. (2006). *Food and nutrition policy for schools: A tool for the development of school nutrition programmes in the European*

Region. Hentet fra:

https://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0019/152218/E89501.pdf

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Yoshiuchi, A. (2017). Learning about ethical fashion in Home Economics classes: Experiences, lectures, and information technology as tools for consumer education. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 64. Hentet fra: https://www.ifhe.org/fileadmin/user_upload/e_Journal/IJHE_Volume_10_Issue_2_2017.pdf#page=70

Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagard Petersen, J., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybdeløring-en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øvrebø, E. M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse: Kristisansand*: Høyskoleforlaget.

Øvrebø, E. M., & Engeset, D. (2020). *Fagdidaktikk i mat og helse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte?* Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. (Rapport 20/2012) institutt for læreutdanning og skoleforskning. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), (s. 417-433). Hentet fra: http://www.idunn.no/npt/2015/06/nasjonal_laereplan_som_utdanningspolitisk_dokument

Vedlegg

Vedlegg: I Godkjenning NSD

Vedlegg: II Informasjonsskriv til informantskolene

Vedlegg: III Informasjonsskriv foresatte

Vedlegg: IV Observasjonsguide mat- og helsefaget

Vedlegg: V Observasjonsguide skolemåltidet

Vedlegg: VI Informasjonsguide mat- og helselærer

Vedlegg: VII Informasjonsguide rektor

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ingfrid Veka
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: 04.02.2016 Vår ref: 46666 / 3 / ASF Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

46666: Oppfatning og operasjonalisering av læreplanen i faget mat og helse

*Behandlingsansvarlig: Høgskolen i Bergen, ved institusjonens
øverste leder*

Daglig ansvarlig: Ingfrid Veka

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, 01.01.2020, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vedlegg 2: Forespørsel om forskningsprosjekt



Avdeling for lærarutdanning

Ingfrid Veka
Høgskolen i Bergen Postboks
5020 Bergen

Bergen, 26.04.2016

Navn skole

V/ rektor

Adresse

FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKT «OPPFATNINGER OG OPERASJONALISERING AV LÆREPLANEN I FAGET MAT OG HELSE».

Forskningsprosjektet *Oppfatninger og operasjonalisering av læreplanen i faget mat og helse* inngår i mitt doktorgradsarbeid. Datainnsamlingen skal foregå på 3 barneskoler. Når jeg nå henvender meg til **(skolens navn)** er det med forespørsel om å få gjennomføre datainnsamling hos dere.

Konkret innebærer forespørselen å

- Intervjue rektor (varighet inntil 1 time)
- Intervjue lærere som underviser i mat og helse på 6. trinn (individuelle intervju, varighet inntil 1 time)
- Observere noen undervisningstimer i mat og helse på 6. trinn - Observere en spisepause for 6. trinn

I intervjuet med rektor vil fokus være knyttet til rammevilkår og skolens tilrettelegging for opplæringen, mens intervjuene med lærerne i hovedsak vil være knyttet til deres oppfatninger og erfaringer med undervisning i skolefaget mat og helse. Hensikten med observasjonene er få konkret innblikk i opplæringen og i spisesituasjonene.

Det er frivillig å delta og deltakerne kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det er bare jeg og mine veiledere får tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt, og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Resultatene av studien vil bli publisert uten at skolen eller den enkelte deltaker kan gjenkjennes. Prosjektet ventes å være avsluttet (september, 2019). Etter at prosjektet er avsluttet vil personidentifiserbare opplysninger bli slettet.

Prosjektet er godkjent Høgskolen i Bergen og tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Datainnsamling vil bli gjennomført etter avtalte med den enkelte skole. Innsamlingen av data er det jeg som skal utføre. Ønsket er å gjennomføre datainnsamlingen etter vinterferien (uke 15), og innen utgangen av mai. Dersom jeg får anledning til å gjennomføre datainnsamlingen på skolen vil deltakerne (rektor, lærere og elever i aktuelle klasser) få tilsendt informasjonsskriv om prosjektet.

Dersom det er ønskelig om mer informasjon om prosjektet mitt eller meg kan dere nå meg på tlf. 95843608 eller på e-post ivek@hib.no Veiledere for prosjektet er førsteamanuensis Asle Holthe, og professor Hege Wergedahl begge tilsatt ved Høgskolen i Bergen.

Med vennlig hilsen

Ingfrid Veka
stipendiat

Telefon: 55 58 75 00	Fakturaadresse	Postadresse	Besøksadresse	Vår saksbehandler
E-post: post@hib.no	Fakturamottak	Postboks 7030		Vedran Bubalo
Internett: hib.no	Postboks 363 Alnabru	5020 Bergen		
Org no: 974 652 366	N-0614 Oslo			

Vedlegg 3: Informasjonsskriv om forskningsprosjekt



Avdeling for lærarutdanning

Ingfrid Veka
Høgskolen i Bergen
Postboks

5020 Bergen

Bergen, 26.4.2016

Skole _____

V/ foresatte til 6. klasse.

INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKT

«OPPFATNINGER OG OPERASJONALISERING AV LÆREPLANEN I FAGET MAT OG HELSE».

Forskningsprosjektet *Oppfatninger og operasjonalisering av læreplanen i faget mat og helse* inngår i mitt doktorgradsarbeid og i den anledning har _____ Skole takket ja til innhenting av data i skolefaget mat og helse på 6. trinn.

Konkret innebærer det:

- Observere to undervisningstimer i mat og helse på 6. trinn
- Observere en spisepause for 6. trinn. Organiseringa av skolemåltidet

Observasjonen vil bli gjennomført *tirsdager i uke 21 og 22*. Observasjonen har fokus på undervisningen i faget mat og helse ikke elevene. Ingen elever blir intervjuet.

Datainnsamlingen er underlagt taushetsplikt, og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Resultatene av studien vil bli publisert uten at skolen eller den enkelte deltaker kan gjenkjennes. Prosjektet ventes å være avsluttet (september, 2019). Etter at prosjektet er avsluttet vil personidentifiserbare opplysninger bli slettet.

Prosjektet er godkjent av Høgskolen i Bergen og tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom det er ønskelig om mer informasjon om prosjektet mitt eller meg kan dere nå meg på tlf. 95843608 eller på e-post ivek@hib.no Veiledere for prosjektet er førsteamanuensis Asle Holthe, og professor Hege Wergedahl, begge tilsatt ved Høgskolen i Bergen.

Med vennlig hilsen

Ingfrid Veka
Stipendiat

Telefon: 55 58 75 00	Fakturaadresse	Postadresse	Besøksadresse	Vår saksbehandler Vedran Bubalo
E-post: post@hib.no	Fakturamottak	Postboks 7030		
Internett: hib.no	Postboks 363 Alnabru	5020 Bergen		
Org no: 974 652 366	N-0614 Oslo			

Vedlegg 4: Observasjonsguide av mat- og helsefaget

Skole observert: _____ Klasse: _____

Dato: _____ Økt

Tema: _____

Meny: _____

Observasjon av opplæringsøkten i mat- og helseklasserommet.

<i>Varighet:</i>	<i>Beg:</i>	<i>Slutt:</i>
Hvordan lærer gjennomgår dagens tema	<i>Observer:</i>	
Introduksjon av tema (forberedt, tilretteleggelse, presentasjon,		
Elev-lærer-relasjon		
Elev-egenlæring		
Elev-elev-samhandling		

Teori knyttet til tema (samtale, smake, demonstrere,	
Elev– lærer- relasjon	
Elev-egenlæring	
Elev – elev samhandling	
Forberedelse til praktisk arbeid (gjennomgang av oppskrift, matvarer, redskap arbeidsoppgaver,	
Elev–lærer- relasjon	
Elev- egenlæring	
Elev – elev- samhandling	

Observasjon: gjennomføringen av praktisk arbeidsøkt

<i>Varighet</i>	<i>Beg:</i>	<i>Slutt:</i>
Hvordan læreren gjennomfører praktisk læringsøkt	Observer:	
Hvordan leder læreren elevens læring (metode, foreviser, underveis, fremover,		
Elev – lærer		

Elev- (egenlæring)	
Elev – elev (samhandling)	
Hvordan får elevene hjelp/tilbakemelding på eget læringsarbeid (konstaterer/spørrende, selvrefleksjon,	
Elev – lærer	
Elev – (egenlæring)	
Elev – elev (samhandling)	
Hvordan involverer eleven seg i eget læringsarbeid (selvstendig, motivert, Elev – lærer	
Elev – (egenlæring)	
Elev – elev (samhandling)	
Lærerens relasjon med elevene (motivasjon, inkluderende, se den enkelte,	
Elev – lærer	
Elev – (egenlæring)	
Elev – elev (samhandling)	

Observasjon: gjennomføring av måltidet.

Hvordan sitter elevene: _____

Hvordan serveres maten: _____

Spiser læreren med elevene: _____

Observerer gruppens som sitter nærmeste utgangsdøren:

<i>Variabel tid</i>	<i>Beg:</i>	<i>Slutt:</i>
Hvordan gjennomfører læreren måltidet	Observer:	
Hvordan involverer læreren seg i måltidet (spiser sammen, prater, rydder, går ut av rommet)		
Elev – lærer		
Elev – (egenlæring)		
Elev – elev (samhandling)		
Hva samtales det om i måltidet (maten de spiser, fritid),		
Elev – lærer		
Elev – (egenlæring)		
Elev – elev (samhandling)		
Hva gjøres med mat til overs (tar med hjem, lærerværelse, kaster,)		
Elev – lærer		
Elev – (egenlæring)		

Elev – elev (samhandling)	
---------------------------	--

Observasjon: oppsummering av gjennomført økt

<i>Variabel tid</i>	<i>Beg:</i>	<i>Slutt:</i>
Hvordan gjennomfører læreren oppsummering?	Observer:	
Hva har elevene lært (læringsmål, refleksjon),		
Elev – lærer		
Elev – (egenlæring)		
Elev – elev (samhandling)		
Måltidet (smak/matvarer)		
Elev – lærer		
Elev – (egenlæring)		
Elev – elev (samhandling)		
Videre arbeid med tema (hjemmelekse, oppfølging)		
Elev – lærer		
Elev – (egenlæring)		
Elev – elev (samhandling)		

Egenstyrt elevtid (arbeidsbok, «henger rundt»),	
Annet:	

Plan B

Dersom økten ikke går som planlagt må jeg ha fokus på to ting

Lærerens planlegging* og gjennomføring av økten:	Observert:	Tid:
Elevenes motivasjon/involvering i eget/gruppens arbeid	Observert:	Tid:

*på sparket

Vedlegg 5: Observasjonsguide skolemåltidet

Skole observert _____ Klasse: _____ Dato:

Skolestart: _____ Skoleslutt: _____

Måltidet start: _____ Måltidets varighet: _____

Er det kantine: _____ Hva tilbys: _____

Voksenperson til stede: _____

FYSISK observasjon av gjennomføringen av skolemåltidet i klasserommet.

<i>Variabel</i>	<i>Observasjon</i>	<i>Merknad</i>
Hvor spiser elevene (klasserommet/gruppevis/en og en på sine pulter/eget spiserom/		
Tilsyn under skolemåltidet (fullt/delt/ingen)		
Lærerens rolle (leser/media/passiv/samhandler med elevene)		
Hygiene (håndvask)		
Organisering av skolemilk/frukt (ordenselev)		

Elevoppgaver underveis i skolemåltidet (ordenselev, hente melk frukt)		
Elevene mer/mindre/ går etter hvert som de er ferdige å spise		
Tid: -start:		
-slutt:		
Hva spiser eleven? (medbrakt eller kjøpt)		
Hva drikker elevene? (medbrakt eller skolemelk)		
Frukt/melk: er det mange som benytter fruktordning/melkeordning/ medbrakt		

Når går første elev: _____

Hva gjør elevene når de er ferdige dersom de ikke får gå ut:

Vedlegg 6: Intervjuguide mat- og helselærer

Introduksjon:

Takk for at du vil ta del i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Før intervjuet starter må jeg ha muntlig samtykke fra den som deltar i intervjuet.

I: Ønsker du å delta i intervjuet?

Tema for intervjuet er hvordan du som lærer oppfatter læreplanen og gjennomfører opplæringen i mat- og helsefaget. Jeg ønsker å høre din erfaring med dette faget.

I: Er det i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet?

Hvis ja, settes lydopptaker på.

Åpningsspørsmål

Kan du fortelle om klassen som du har i mat og helse?

- Antall elever, kjønnsfordeling
- Fremmedspråklige elever
- Store sosiokulturelle forskjeller
- Kulturelt mangfold

Jeg tenker at vi først skal samtale om din oppfattelse av læreplanen i mat- og helsefaget.

1. Hva mener *du er* mat- og helsefagets egenart/kjerneverdi?
2. Hva tenker *du er viktig* at elevene skal lære i faget mat og helse?

3. Kan du si noe *om hva* formålet (utdyp dersom begrepet formål virker uforståelig) med mat- og helsefaget er?
 - Kunnskap om mat og måltider
 - Fremme gode matvaner
 - Reduserer helseforskjeller i befolkningen
 - Oppsummert i helsefremmende livsstil
4. Hva er det konkrete *innholdet i de ulike* hovedområdene (mat og livsstil, mat og forbruk, mat og kultur) hos deg?
5. Jeg har tatt med kompetansemålene for 6. trinn. Hvilket av disse kompetansemålene mener du dere arbeider mest med, og hvilket arbeider dere minst med?
6. Er det noen av disse kompetansemålene du synes er spesielt vanskelige eller spesielt lett å tilrettelegge for læring i?
 - Tenker spesielt på når du «bryter» de ned til læringsmål
7. Hvem avgjør hvilke kompetansemål dere arbeider mest og minst med her på skolen?
8. Kan du si noe om hvordan du oppfatter læreplanen i mat og helse?
 - Formålet
 - Hovedområdene
 - Kompetansemål
9. Hvem diskuterer du innholdet i læreplanen med? Dine kollegaer, eller er det et arbeid du gjør selv.
10. Kan du si noe om hvordan du/dere utvikler den lokale læreplanen og hva du vektlegger i dette arbeidet?
 - Er dette et arbeid du gjør alene, eller er det andre ved skolen du samarbeider med?
11. Hvordan involveres foreldre/foresatte i opplæringen i mat- og helsefaget?
 - I tilfelle på hvilken måte?
12. Hvordan knytter dere opplæringen til lokalmiljøet?
 - Museer
 - Bedrifter
 - Ressurspersoner
 - Andre læringsarenaer

13. Hvordan mener du elever, foreldre og kolleger oppfatter mat- og helse faget?

Jeg tenkte at vi nå kan samtale om hvordan du planlegger og gjennomfører opplæringen i mat- og helsefaget.

1. Hvordan vil *du beskrive en klassisk/mest vanlige opplæringsøkt* i mat og helse?
2. Skiller arbeidsformen i dette faget seg fra arbeidsformer i andre fag?
3. Dersom det er flere lærere enn deg som underviser på trinnet: Hvordan samarbeider dere om opplæringen i faget?
 - Hvor stor grad
 - I tilfelle nei, kan du utdype hvorfor dere ikke har et samarbeid
4. Hva er utgangspunktet ditt når du planlegger en opplæringsøkt i mat- og helsefaget?
 - Tema
 - Kompetansemål/læringsmål
 - Teori/praktisk arbeid
 - Læringsaktivitet
 - Læremiddel
 - Organisering
 - Matvarer
5. Er det noen spesielle hensyn du må ta i forbindelse med din planlegging av opplæringsøktene?
 - Allergier/intoleranser
 - Elevgruppestørrelse
 - Elev/assistent
6. Elevene har opplæring i faget i flere skoleår. Hvordan tenker du progresjon innenfor et skoleår og mellom skoleårene eller trinnene?
 - I så tilfelle på hvilken måte.
7. De fem grunnleggende ferdighetene å kunne lese, skrive, regne, muntlig og digital kompetanse inngår i alle fag. Hvordan arbeider dere med de fem grunnleggende ferdighetene i mat og helse?

8. Hvilke læreverk bruker dere og hvorfor har dere valgt dette?
 - Kan du si noe om hvorfor dere ikke har en kokebok?
9. Hva slags mat lager dere i mat- og helseopplæringen?
10. Hva er utgangspunktet ditt for valg av matvarer til bruk i opplæringen?
 - Kunnskap
 - Tilgjengelighet
 - Mål
 - Økonomi
 - Egne preferanser til mat
11. Hvordan inngår mat og helse i tverrfaglige prosjekt her på skolen?
 - Benyttes det matlagingsmetoder
14. Kan du si noe om hvordan du legger til rette for elevmedvirkning i opplæringen
 - Elevene påvirker valg av arbeidsmetoder?
 - Elevenes påvirkning i gjennomføringen av måltidet
 - Kulturelt mangfold gjenspeiler elevmedvirkning
 - Aktører i egen læring, eller er opplæringen voksenstyrt
15. Hvordan opplever du elevenes motivasjon i faget?
16. Hvordan synes du elevenes forutsetning for læring i faget er?
17. Hvordan synes du elevenes forutsetning påvirker undervisningsopplegget?
18. Hvordan erfarer du at ferdigheter og kunnskap som elevene bringer med seg hjemmefra kan være en ressurs i gjennomføringen av opplæringen
 - Eventuelt på hvilken måte?
19. Deler elevene noen gang erfaringer de har med seg hjemmefra i hvordan de arbeider med praktisk matlaging, eller andre oppgaver i mat- og helseopplæringen?
20. Hvordan arbeider du med det flerkulturelle i planleggingen og i gjennomføringen av mat- og helseopplæringen?
21. Hvilken erfaring har du med begrepsinnlæring (fagspråk/hverdagsspråk) i mat- og helsefaget? Er det et fokusområde du legger vekt på i gjennomføringen av dine økter?

22. Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i skolen. Hvordan er muligheten for å ivareta dette i mat og helse, og er det andre muligheter eller begrensinger i dette faget sammenlignet med andre fag?
23. Hvordan tilpasses/planlegges opplæringen til elever med særlig talent?
24. Opplever du som mat- og helselærer spesielle utfordringer i planleggingen av opplæringsøkten i mat- og helsefaget?
- Egen kompetanse
 - Spesialrom tilgang til kjøkken
 - Tid, timeplanlagt, delingstimer
 - Elever i gruppe
 - Økonomi, utstyr
 - Læremidler, lærebok, kokebok, reklamemateriell pc
 - Oppfatninger og holdninger hos rektor/ledelse/kollegaer
25. Måltidet har alltid vært sentralt i gjennomføringen av faget, spise sammen. Hva tenker du om måltidets betydning for elevenes læring?
- Sosial samhandling
 - Danningsarena
26. Tenker du det er viktig at elevene får ta med seg noe hjem av den maten de lager?
27. Har elevene hjemmelektur i mat- og helsefaget?
- I tilfelle, hvordan blir faget mat og helse gjennomført som hjemmelektur?
 - Periode-/ukeplan
28. Opplever du som lærer i mat- og helsefaget spesielle utfordringer i forhold til planlegging og gjennomføring av opplæringsøktene i faget?
- Egen kompetanse
 - Læremidler
 - Spesialrom
 - Tid
 - Økonomi
 - Holdninger/oppfatninger hos skolens ledelse/kollegaer
29. Hvordan vil du beskrive en vellykket opplæringsøkt i mat- og helsefaget?

På barnetrinnet er det ikke karakterer, men eleven har krav på tilbakemeldinger på hvordan han/hun involveres i eget læringsarbeid

1. Kan du si noe om hvordan du bruker vurdering for å fremme læring og motiverer for videre innsats i faget?
2. Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?
3. Hvordan informeres foresatte om barnas utvikling og resultat i mat- og helsefaget?
 - Foreldrekonferanser
 - Ukebrev
 - Uke/periodeplan
4. Blir du invitert til å være med på foreldremøte (stormøte/klasse møte) for å informere om mat- og helse faget?

Nå har vi snakket om mat- og helsefaget, men før vi avslutter ønsker jeg å høre litt om deg som lærer i faget og din erfaring med å undervise i mat- og helsefaget.

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn
 - Tidligere/nåværende undervisningsrolle, utdanning
2. Hvilke andre fag enn mat og helse underviser du i?
3. Hva skiller dette faget fra andre fag du underviser i?
4. Er det et fag du ønsker å undervise i?
5. Hvor henter du din inspirasjon eller faglig fornying?
 - Fagnettverk
 - Blogg
 - Nettressurser
6. Opplever du at skolen ser på deg som en ressursperson i i forhold til andre skolefag/aktiviteter enn mat- og helsefaget?

Vi har nå hatt fokus på skolefaget mat og helse, og jeg vil nå samtale litt om skolemåltidet.

Kan du si noe om hva du tenker om skolemåltidet?

- Sosialt
- Tidsbruk
- Tilstedeplikt
- Frukt, melk osv.

Til slutt vil jeg høre hvilke tanker du gjør deg om mat- og helsefaget og mat og måltider (skolemåltidet) i den fremtidige skolen? (et fremtidsperspektiv)

Avslutning:

I: Nå har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe du synes jeg har glemt, eller noe mer som du ønsker å si om mat- og helsefaget?

Dersom det ikke kommer spørsmål eller kommentarer slås lydopptakern av.

Takk for at du tok deg tid til å delta i intervjuet. Tilsvarende intervjuer vil blir gjennomført på to andre barneskoler og dataene vil bli brukt i forbindelse med et doktorgradsarbeid.

Vedlegg 7: Intervjuguide rektor

Introduksjon:

Takk for at du vil ta del i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet. Før intervjuet starter må jeg ha muntlig samtykke fra den som deltar i intervjuet.

I: Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er hvordan skoleleder oppfatter læreplanen og hvordan skolen som organisasjon arbeider med årsplan, lokal læreplan, spesielt rettet mot skolefaget mat og helse. Jeg ønsker å høre din erfaring med dette.

I: Er det i orden at jeg gjør lydopptak av intervjuet?

Hvis ja, settes lydopptakeren på.

Jeg tenkte at vi først skulle samtale litt om skolen som organisasjon.

1. Kan du fortelle litt om skolen
 - Antall ansatte, kjønn, alder og stabilitet
 - Skolens fysiske rammer
 - Antall elever, klasser
 - SFO
 - Skolens bruk av lokalsamfunnet
2. De fleste skoler har en felles visjon eller filosofi som hele skolen skal «leve opp til». Hva er eventuelt din skoles visjon, og hvordan kom dere frem til akkurat denne.
3. Kan du fortelle litt om hvordan skolen samarbeider med nærmiljøet?
4. Er noe av dette samarbeidet relevant for mat- og helsefaget eller skolemåltidet?

5. Hvordan legger dere til rett for dialog om skolefaget mat og helse med kollegiet og foreldre/foresatte?
 - I tilfelle nei, hvordan kan du legge til rette for det
6. Er det spesielle områder der du opplever mat- og helselæreren som ressursperson i skolemiljøet?
 - Rektor
 - Kollegaer
 - Skolen som et matlandskap
 - Helsesøster med helsefremmende livsstilsarbeid
7. Hva tenker du om kompetansekrav i alle fag?
8. Er det fag du tenker på som er mer relevant enn andre fag?
9. Hvordan er dette for mat og helsefaget?
10. Hvilke satsningsområder har skoleeier, og vurderer du disse satsningsområdene som relevante for opplæringen i mat- og helsefaget?
 - I tilfelle: Hva prioriteres i faget?
 - Dersom ikke, er det noen skolefag som er et satsningsområde?
11. Er faget mat og helse et punkt på agendaen i møter mellom skoleeier og rektorene?
 - I tilfelle hva?
 - I tilfelle nei, hvorfor er det ikke det?
 - Har skolene seg imellom noe nettverk/samarbeid i faget mat og helse?

Jeg tenkte at vi nå skal samtale om (oppfatninger) lokalt læreplanarbeid med særlig relevans for mat- og helsefaget.

12. Hvordan arbeider dere med å utvikle lokale planer i fagene?
Ledelse/inspektører/avdelingsleder

- Lærere
- Ressursteam
- Foreldre
- Samarbeidspart, osv.

13. Hvordan påvirker skolens årsplan/strategiplan arbeidet med lokal læreplan i mat og helsefaget?
- Sosiale mål
 - Kulturelle tilstøtninger ved skolen
14. Det er mye fokus nasjonalt på satsninger om et helsefremmende arbeid. Er det et arbeide du ser som relevant i mat- og helsefaget?
- I så tilfelle hvordan?
 - I tilfelle nei, tenker du at det ikke er skolens ansvar?
15. I nasjonale prøver skal alle fag være representert. Hvordan arbeider dere med nasjonale prøver i forhold til lokalt læreplanarbeid?
16. Når dere setter sammen et lærerteam (i dette tilfelle på 6. trinn): Hva legger dere da vekt på?
- Erfaring
 - Kontaktlærer som underviser på trinnet
 - Ønske om å undervise i faget
 - Utdanning
 - Mat- og helsekompetanse

Jeg tenkte at vi nå kunne samtale om tilretteleggingen for opplæringen i mat- og helsefaget.

17. Kan du fortelle om hvordan dere organiserer/tilrettelegger for opplæringen i mat og helsefaget:
- Timetall 1. – 4. trinn, organisering hvor blir timen lagt
 - Eller alt på 6. trinn
 - Delingstimer med de andre praktiske estetiske fagene
 - Bolker med undervisning osv. (praktisk ett år/teori ett år)
 - Flerkulturelt
 - Nasjonale satsninger
 - Grunnleggende ferdigheter
 - Undervisningsrom (praktisk/teorirom)
 - Realfagstyrking

18. Gir mat- og helsefaget noen muligheter som det er vanskelige å realisere i andre fag?
19. Som rektor, opplever du noen spesielle utfordringer i forhold til opplæringen i mat- og helsefaget?
- Økonomi
 - Lærerkompetanse
 - Timeressurs
 - Spesialrom (størrelse på undervisningskjøkken)
 - Holdninger og oppfatninger i administrasjonen/ansatte i planarbeid
 - Elevsammensetninger
 - Læremidler
20. Er det forhold knyttet til mat- og helsefaget som gjør at det skiller seg fra de øvrige fagene?

Vi har nå hatt fokus på skolefaget mat og helse, og jeg vil nå samtale litt om skolemåltidet

Skolen har skolemåltidet som et «kjært avbrekk for mange elever».

21. Kan du si noe om hva dere gjør/har gjort her på skolen for å skape gode rammer for mat og måltider?
- Arbeidet med temaet mat og måltider i personalgruppen/foreldremøte eller i plandokumenter?
 - Er mat og måltider omtalt på skolens nettside?
 - Egne grupper som arbeider med kosthold?
22. Hvordan organiserer dere skolemåltidet her på din skole?
23. Hvilken mat og måltidstilbud har dere her på skolen? (medbrakt, servert, klokkeslett, varighet, hvor måltidene inntas, for hvem)

24. Har dere tilbud om skolemelk/skolefrukt? (hvorfor/hvorfor ikke, hvordan er melk/frukt-ordningen organisert)
25. Hvilken rolle har de ulike ansatte i forbindelse med mat og måltider her på skolen? (ledere, lærere, assistenter og helsesøster)
26. Hvilken rolle har elevene i forbindelse med mat og måltider her på skolen?
27. Hvilken føring får du som rektor fra skoleeier når det gjelder mat og måltider?
28. Er forhold knyttet til mat og måltider i skolen tema i skolens ulike rådsorgan? (personalet, FAU, elevråd, osv)
29. Hva med foreldre? Systematiske tilbakemeldinger til foreldre.
30. Prioriterer dere nasjonal retningslinje for mat og måltid i skolen aktivt? Hvordan sikrer dere dette?
31. Opplever du som rektor spesielle utfordringer knyttet til mat og måltidet i skolen?

Hvilke tanker gjør du deg om mat- og helsefaget og skolemåltidet i fremtidens skole? (fremtidsperspektiv)

Til slutt kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn

- Tidligere/nåværende rolle, utdanning
- Hva er dine mål som rektor på denne skolen?

Avslutning

I: Nå har jeg ikke flere spørsmål. Er det noe du synes jeg har glemt, eller noe mer som du ønsker å si om faget mat og helse?

Dersom det ikke kommer spørsmål eller kommentarer, slås opptakeren av.

Takk for at du tok deg tid til å delta i intervjuet. Tilsvarende intervjuer vil bli gjennomført på to andre barneskoler, og dataene vil bli brukt i forbindelse med et doktorgradsarbeid.

Artikler

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)	Blåbær-syltetøy	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 brukte 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 (Witteck, 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.
- Øzerk, 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.

KAPITTEL 11

Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet til mat- og helselæreren

Ingfrid Veka, Hege Wergedahl og Asle Holthe, Høgskulen på Vestlandet

SAMMENDRAG

Denne artikkelen setter søkelyset på hvordan lærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet, og artikkelen inngår i en doktorgradsavhandling som undersøker opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet. Studien er en sammenlignende casestudie av tre fulldelte barneskoler. Datainnsamlingen ble gjennomført på 6. trinn på hver skole og fulgte samme struktur: først individuelt intervju med mat- og helselærer, deretter intervju med rektor og til slutt innhentning av dokumenter. Handlingsrommet er presentert gjennom de personlige rammene, de indre rammene og de ytre rammene.

Resultatene viste at lærerne hadde et stort profesjonelt handlingsrom i planleggingen av opplæringen i mat- og helsefaget. Videre viste resultatene at de indre og de ytre rammene hadde mindre betydning for hvordan lærerne oppfattet handlingsrommet, mens lærernes personlige rammer hadde stor betydning. Lærerne hadde stor autonomi når de planla opplæringen i mat- og helsefaget, og de var tilfredse med en slik autonomi.

INNLEDNING

I norsk grunnopplæring må rektorer og lærere forholde seg til læreplanverket,⁹ som er en nasjonal forskrift som regulerer hvilken opplæring som skal foregå i skolen (Engelsen, 2009; Gundem, 2008; Hopmann, 2008; Jarl, Kjellgren & Quennerstedt, 2007). Ifølge Aasen et al. (2012) fastsetter læreplanen mål for

⁹ Læreplanverket består av generell del, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og fag- og timefordelingen. Gjeldende læreplanverk har fått navnet Kunnskapsløftet (LK06).

opplæringen og gir lærerne metodefrihet og frihet til å velge lærestoff. Dette gir lærere et profesjonelt handlingsrom, som det forutsettes at de utnytter. Gudem (1990) hevder at læreplanen må studeres i et samfunnsperspektiv, som noe som formes og tolkes i en samfunnskontekst, i tillegg til i et skolefaglig perspektiv (som noe som regulerer opplæringen). Goodlad (1979) omtaler samfunnsaspektet som «læreplanens sosiopolitiske område», det vil si hvordan læreplanen fungerer i den samfunnsmessige sammenheng den er en del av.

Goodlad, Klein og Tye (1979) beskriver ulike nivåer som kan benyttes for å fortolke læreplanen. I denne artikkelen presenteres de fortolkningsnivåene som er mest sentrale for det profesjonelle handlingsrommet, altså ideenes læreplan, den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Ideenes læreplan er de samfunnspolitiske og fagligpedagogiske idéstrømningene som ligger til grunn for læreplanen (Engelsen, 2009; Øzerk, 2010). Den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979) er her læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den oppfattede læreplanen (Goodlad et al., 1979) er den formelle læreplanen slik den oppfattes av ulike aktører, som rektorer og lærere. Ifølge Øzerk (2010) spiller rektorenes og lærernes pedagogiske grunnsyn og samfunnssyn sammen med erfaringsbakgrunn en viktig rolle i omformingen av den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen kan avvike i større eller mindre grad fra den formelle læreplanen fordi innholdet tolkes ulikt (Goodlad, 1979). Goodlad et al. (1979) beskriver avvik eller «gap» mellom læreplannivåene som at lærerne fra tid til annen underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer». I undervisningssammenheng kan det oppfattes som at læreplanen gir lærerne et handlingsrom til å velge pedagogikk og metodologiske strukturer (Aasen et al., 2012). Det handlingsrommet vi ønsker å belyse i denne artikkelen, er ikke det faktiske handlingsrommet, men det handlingsrommet lærerne mener at de har, og det er dette handlingsrommet vi ønsker å belyse i denne artikkelen. Forskningsspørsmålet er: Hvordan oppfatter lærerne det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet? Denne artikkelen inngår i et doktorgradsarbeid knyttet til mat- og helsefaget på barnetrinnet.

Læreplanverket (LK06) har vært gjeldende i ti år. Det er derfor interessant å undersøke hvordan læreren oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i faget. Læreplanen i mat og helse beskriver formålet med faget, faginnhold og kompetansemål som uttrykker elevenes kompetanse

etter 4., 7. og 10. trinn. De fem grunnleggende ferdighetene¹⁰ er integrert i fagplanen. Timefordeling beskriver omfanget av faget i skolen, men planen gir ikke nærmere anvisning for hvilke trinn timene skal tas ut på, eller hvordan timene skal fordeles mellom 1.–4. trinn og 5.–7. trinn. Skoleeier kan dermed fastsette timefordelingen innenfor rammene som er gitt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

BAKGRUNN

Teoretisk rammeverk

Det vi kaller handlingsrom i denne artikkelen, er omtrent det samme som det som ofte kalles *agency* i engelskspråklige tekster (Biesta & Tedder, 2007; Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2015). Ifølge Helleve, Ulvik og Smith (2018) bygger tanken om «agency» på «at mennesket handler intensjonalt, det vil si i tråd med egne mål. Dette skjer gjennom personlige tolkninger og tilpasninger av rammevilkårene i interaksjon med omgivelsene». Ifølge Bandura (2006) er *agency* den muligheten det enkelte menneske har til å gjennomføre en målrettet handling. Overført til skolen og lærere vil det handlingsrommet være knyttet til lærernes egne mål, oppfatningen av læreplanen og rammevilkår, og den muligheten læreren oppfatter at han eller hun har når for eksempel undervisning i mat- og helsefaget skal planlegges. Biesta, Priestley og Robinson (2015) beskriver hvilken rolle «tro» (*beliefs*) spiller i lærernes oppfatning av handlingsrom. Ifølge Biesta et al. (2015) og Wallace og Priestley (2011) vil lærernes oppfatning og gjennomføring av læreplanen i stor grad handle om hvilket pedagogisk grunnsyn de har, og i den sammenheng inkluderes tro, vilje, autonomi, frihet og valg. Lærernes pedagogiske grunnsyn vil dermed kunne avgrense eller utvide handlingsrommet, og dette grunnsynet blir da viktig for hvordan lærerne oppfatter handlingsrommet. Tidligere forskning (Toom, Pyhäntö & Rust, 2015; Van der Heijden, Geldens, Beijaard & Popeijus, 2015) viser også til at lærernes pedagogiske grunnsyn i opplæringen har stor betydning for hvordan de handler, slik at egne forståelser, oppfatninger, muligheter og mål ivaretas. Hvordan lærerne handler, vil i tillegg være avhengig av deres egne erfaringer (Bandura, 2006; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012). I Buchanans (2015) begrepsapparat er handlingsrom muligheten til å undervise

10 De fem grunnleggende ferdighetene: lesing, regning, skriving, muntlige og digitale ferdigheter.

i tråd med egen fagkompetanse og egne holdninger og være den læreren man ønsker å være. Men i hvilken grad man opplever å ha dette handlingsrommet, avhenger ifølge Buchanan av hvilke erfaringer man får tidlig i yrkeskarrieren, siden nyutdannede ofte gir opp idealene sine i møte med ytre rammer og mål. Priestley et al. (2012) og Imants, Wubbels og Vermunt (2013) mener at to lærere kan oppleve handlingsrommet ulikt selv om konteksten er lik, fordi de har ulike erfaringer i skolen.

Lærernes handlingsrom kan også beskrives med utgangspunkt i ramme-faktorteori (Arfwedson & Arfwedson, 1995). For eksempel vil overordnede styringsrammer for opplæringen i skolen kunne sies å være det Arfwedson og Arfwedson kaller «ytre rammesystemer», mens slike ting som lokale forventninger, skolens kultur og undervisningspraksis er «indre rammesystemer». I denne artikkelen bruker vi rammefaktorteori for å undersøke hvordan lærerne oppfatter handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet.

Tidligere forskning

Tidligere forskning viser at det er et fåtall av de lærerne som underviser i mat- og helsefaget, som har utdanning i faget (Hjälmeskog, 2013; Holthe & Wergedahl, 2014; Lagerström, Moafi & Revold, 2014). Mat- og helsefaget oppfattes av lærere som et praktisk fag, noe tidligere studier har sett i sammenheng med lærernes manglende fagkompetanse (Benn, 1996; Hjälmeskog, 2013; Holthe & Wergedahl, 2013; Höijer, Hjälmeskog & Fjellström, 2011). Veka, Wergedahl og Holthe (2018) fant at lærerne vektla det å lage mat som den viktigste komponenten i faget, og at matoppskriften var dominerende for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Helleve et al. (2018) fant at lærerne langt på vei handlet i tråd med egne mål. De tar sine egne valg og beslutninger innenfor det de opplever som sitt handlingsrom, når de for eksempel planlegger opplæringen.

METODE

Design og utvalgskriterier

Som metode i studien har vi valgt det Yin (2007) kaller kvalitativ sammenlignende casestudie.

En kvalitativ sammenlignende casestudie er ifølge Yin (2007) en undersøkelse der man kan undersøke mer dyptgående hvordan mennesker samhandler innenfor sin egen kontekst. I denne studien bruker vi metoden til å undersøke

mer dyptgående hvordan mat- og helselærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet. Sammenlignende casestudie ble foretrukket for å få tak i variasjoner i lærernes erfaringer og oppfatninger. En casestudie sikter ikke mot å generalisere, men mot å gi en forståelse av det som blir undersøkt (Postholm, 2010). Tre barneskoler i Hordaland fylke deltok i studien. Utvalgsriteriene var at skolene skulle ha samme skoleeier, og at det var fulldelte skoler. Videre var det et krav at skolene hadde mat- og helsefaget på 6. trinn. Skolene ble valgt ut ved strategisk utvelgelse blant fulldelte barneskoler oppført på kommunenes hjemmesider. To av tre skoler aksepterte å delta i studien etter første utvelgelse, den tredje etter andre gangs utvelgelse.

Studien ble meldt til personvernombudet for forskning. Før studien startet, fikk informantene skriftlig informasjon om studien. Informantene samtykket muntlig under intervjuene i at de ønsket å delta, og i at intervjuet ble tatt opp elektronisk.

Datamateriale

Data ble innhentet gjennom individuelle intervju med tre mat- og helselærere som underviste i faget på 6. trinn. I tillegg ble rektorene på de tre skolene intervjuet for å få et skoleperspektiv. Dokumenter som var relevante for mat- og helseopplæringen på den enkelte skole, inngikk også i datamaterialet.

Intervju

Til intervjuene med lærerne og rektorene ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Grønmo, 2016) med åpne spørsmål. For å belyse forskningsspørsmålet ble intervjuguiden utviklet med sikte på å undersøke lærernes oppfatning av læreplanen, og det ble formulert spørsmål knyttet til fagets formål og kjerneverdi samt rammebetingelser for mat- og helsefaget på skolen. Rektorene ble intervjuet for å supplere resultatene som fremkom hos lærerne. Det ble gjennomført en pilotundersøkelse på en barneskole i Hordaland fylke, og etter piloten ble det gjort noen justeringer i intervjuguidene. Spørsmål som informantene oppfattet som uklare, ble reformulert slik at budskapet i spørsmålene ble tydeligere.

Dokumenter

Lokale læreplaner i mat- og helsefaget og ukeplaner ble innhentet. Hensikten var å se om skolene hadde praksis for å utarbeide lokal læreplan i faget, og

om mat- og helsefaget var mer eller mindre synlig enn de øvrige skolefagene på ukeplanene.

Datainnsamling

Datainnsamling ble gjennomført i april–juni 2016, på et tidspunkt der tre fjerdedeler av opplæringen i faget var gjennomført. Datainnsamlingen fulgte samme struktur på alle de tre skolene: først dagsbesøk med individuelt intervju av mat- og helselæreren som hadde opplæringen på 6. trinn, deretter et andre dagsbesøk med individuelt intervju av rektor. Intervjuene med hver av de seks informantene varte i cirka en time. Førsteforfatteren gjennomførte alle intervjuene.

Presentasjon av casene

Tabell 11.1 gir bakgrunnsinformasjon om de tre lærerne som underviste i mat- og helsefaget på 6. trinn.

Tabell 11.1 Lærernes kjønn, lærerrolle, fagkompetanse og undervisningserfaring i mat- og helsefaget på 6. trinn

Skole	Kjønn	Lærerrolle	Fagkompetanse	Undervisningserfaring i mat- og helsefaget
A	Kvinne	Mat- og helselærer og kontaktlærer	Allmennlærer med 15 studiepoeng i mat- og helsefaget	5 år
B	Kvinne	Mat- og helselærer og kontaktlærer	Allmennlærer. Har ikke fagforydning i mat- og helsefaget	3 år
C	Kvinne	Mat- og helselærer	Allmennlærer. Har ikke fagforydning i mat- og helsefaget	Mer enn 30 år

Rektorenes bakgrunn er vist i tabell 11.2.

Tabell 11.2 Rektorens kjønn, utdanning og erfaring som rektor

Skole	Kjønn	Utdanning	Erfaring som rektor
A	Mann	Allmennlærer	Mer enn 27 år
B	Kvinne	Førskolelærer med påbygging til allmennlærer	5 år
C	Mann	Allmennlærer med tilleggsutdanning, rektorskolen	3 år

Analyse av data

Analysen ble gjennomført i en stegvis prosedyre, hvor analyseprosessen har fulgt stegene i metoden systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011). Malterud beskriver fire steg:

- 1 helhetsinntrykk – fra villnis til temaer
- 2 meningsbærende enheter – fra temaer til koder
- 3 kondensering – fra kode til mening
- 4 sammenfatning – fra kondensering til beskrivelse

I den systematiske tekstkondenseringen ble de indre og de ytre rammene fra rammefaktorteorien (Arfwedson & Arfwedson, 1995) benyttet. I første steg ble transkribert tekst lest flere ganger for å få en oversikt over temaer. Teksten ble så nærlest linje for linje for å finne meningsbærende elementer (fase to), og på dette steget ble irrelevant tekst skilt ut. Temaer som var relevante for forskningsspørsmålet, ble kodet, som «de indre rammene» og «de ytre rammene». Alle tekstelementer som omhandlet temaet «de indre rammene», ble samlet under koden «de indre rammene», og tilsvarende ble gjort for de ytre rammene (Malterud, 2011). På tredje steg ble alle tekstelementene som var merket «de indre rammene» og «de ytre rammene», lest på nytt og sortert i underkategorier, det Malterud (2011) kaller subgrupper, for eksempel «arbeidet med innholdet i lokal læreplan i mat og helse» (de indre rammene) og «skoleeiers satsingsområde» (de ytre rammene). Enkeltutsagn (kondensater) fra informanter som relaterte seg til underkategoriene, ble i tillegg markert, for eksempel «vi har ikke en slik felles plan, jeg lager min egen plan». Fjerde steg i prosessen er sammenfatning av tekst, og som Malterud (2011) påpeker, bør teksten formidles på en måte som er lojal overfor informantens stemme. Underveis i hele firestegsprosessen fremkom det i intervjuene tekstelementer og enkeltutsagn som ikke lot seg kategorisere inn i de to teoridrevne rammene. For at resultatene ikke skulle gå tapt eller miste mening, ble det konstruert en tredje kategori, «de personlige rammene». De personlige rammene dreier seg om i hvor stor grad lærernes egen oppfatning av læreplaninnholdet påvirker handlingsrommet i opplæringen.

De indre rammene dreier seg om i hvor stor grad lokale forventninger, skolens kultur og undervisningspraksis påvirker lærerens handlingsrom i opplæringen, og i denne kategorien fremkom det to undergrupper: arbeidet med lokal læreplan i mat og helse og kontaktlæreren som mat- og helselærer. De ytre rammene

dreier seg om i hvor stor grad de overordnede styringsrammene for skolen og nærmiljøet påvirker lærerens handlingsrom i opplæringen. I denne kategorien er det to undergrupper: skoleeiers satsingsområde og samarbeid med nærmiljøet.

RESULTAT

De personlige rammene

Lærerne hadde tilgang til den formelle læreplanen i mat og helse, men uttrykte alle at de ikke brukte læreplanen aktivt i planleggingen av opplæringen. Lærer C hadde over 30 års erfaring og sa det slik:

Det er jo ikke læreplanen jeg tenker på til daglig, kan du si. Det er ikke ofte jeg slår opp i den og i alle fall ikke i dette faget. Jeg sjekker den av og til for å se om jeg har glemt noe.

I intervjuene ble lærerne spurt om hvordan de oppfattet læreplaninnholdet, og lærerne mente at læreplaninnholdet var lite konkret: «Den er ikke så konkret, vi må innom og arbeide med alle de der punktene i læreplanen. Hva er det jeg vil, og hva er det læreplanen mener?» (lærer A). Lærerne begrunnet «lite konkret» med at læreplaninnholdet åpnet opp for eget pedagogisk grunnsyn, altså en stor frihet til selv å bestemme: «Det er jeg som bestemmer hvordan jeg skal gjøre det, og hva elevene skal lære å lage» (lærer B).

Lærernes intensjoner med faget var praktisk arbeid: «rett og slett få gjøre noe praktisk, det å få bruke hendene» (lærer C). De oppfattet en metodefrihet til selv å kunne bestemme opplæringsøktenes temaer, fagstoff og oppskrifter. I intervjuene fortalte de at valg av temaer ble også bestemmende for fagstoffet de formidlet til elevene gjennom interaksjoner i det praktiske arbeidet, og at det ofte var relatert til at elevene skulle tilegne seg kunnskap om det å spise næringsrik og sunn og nok mat, men ikke så mye om hvordan de skulle lage sunn mat. Lærernes frihet medførte at de i tillegg hadde muligheter til å velge det læremiddelet de selv ønsket å bruke. Lærer A og B brukte i stor grad læremidler som var tilgjengelige på skolen, og som de hadde erfaring med, men påpekte at de i tillegg brukte egne oppskrifter. Lærer C skilte seg ut ved at hun gjennom lang undervisningserfaring hadde utarbeidet egne læremidler basert på oppskrifter fra sin egen heimkunnskapslærer. Oppskriftene hadde hun gjennom årene tilpasset og videreutviklet, og nå underviste hun i en jordbruksbygd og tok hensyn til tradisjoner i bygda når hun valgte oppskrifter.

I det praktiske arbeidet mente lærerne at det var god mulighet til samspill mellom dem og elevene og til å vise omsorg og skape trygghet. De så på dette som betydningsfullt for at elevene skulle oppleve inkludering: «Det er mange elever som har et behov for å bli sett og vist omsorg for. Derfor er det viktig at jeg som lærer i tillegg bryr meg om hva elevene gjør utenfor skolen» (lærer C).

De tre rektorene oppfattet i liten grad at de skulle ha innsikt om læreplaninnholdet i faget, og de hadde klare intensjoner om at det var lærernes ansvar: «Det er lærerne som kan faget, ikke jeg, jeg administrerer» (rektor A). Omsorg og trygghet mente rektorene derimot var deres ansvar, og dette relaterte de i stor grad til skolens arbeid med å ivareta elevenes psykososiale miljø. Rektor A og B omtalte det som en del av skolens visjon, her illustrert med rektor A: «som læring for livet gjennom trygghet og trivsel». Rektor C oppfattet motivasjon og mestring som avgjørende for at elevene skulle oppleve inkludering på skolen og knyttet det til de praktisk-estetiske fagene.¹¹

Dagens skole «dreper» enkelte elevers motivasjon med alle teoritunge fag. Det å få lov til å koble av med å gjøre noe praktisk blir opplevd av enkelte elever som mestring, og det kan være avgjørende for elevenes motivasjon for å gå på skolen.

De indre rammene

Arbeidet med lokal læreplan i mat og helse

De tre lærerne oppfattet lokalt læreplanarbeid i mat- og helsefaget som sitt ansvar, og de mente at også rektorene oppfattet det som deres ansvar. Lærer A og B hadde begge erfaring med kollegasamarbeid i faget, men det fremstod som lite forpliktende. Lærer C hadde ikke slik erfaring i faget: «Det er det jeg som gjør, og det har jeg alltid gjort aleine» (lærer C).

Rektorene, bortsett fra rektor C, hadde en annen oppfatning enn lærerne om skolens praksis for utarbeiding av lokal læreplan. Rektor A hevdet at det ikke var nødvendig å utarbeide lokal læreplan i faget hvert år: «Det ble gjort for noen år siden. Så på en måte ruller og går det i forhold til sånn skal vi ha faget her.» Rektor B fortalte derimot at på hennes skole ble lokal læreplan i mat og helse, som i alle andre fag, utarbeidet hvert år. Avdelingslederne i samspill med lærerne på trinnet hadde ansvaret for det arbeidet. Rektor C tildelte ansvaret til den læreren som hadde opplæringen i faget.

11. De praktisk-estetiske fagene: kunst og håndverk, musikk, kroppsøving og mat og helse.

På spørsmål om progresjon mellom de ulike trinnene (barnetrinnet og ungdomstrinnet) svarte lærerne at de i liten grad visste hvilken kompetanse elevene hadde i faget når de begynte i 6. klasse, og at de derfor planla opplæringsøktene ut fra tidligere erfaringer:

Jeg begynner veldig forsiktig med at elevene skal bake rundstykker. Ikke for mye arbeid, fordi jeg har erfaring med at elevene har mer enn nok med å bli kjent på kjøkkenet og venne seg til å være på et kjøkken. (Lærer A)

Når elevene begynner om høsten i 6., så begynner jeg fra scratch fordi jeg har ingen erfaring med hva elevene kan, og hva de har lært hjemme. (Lærer C)

Lærerne oppfattet det imidlertid heller ikke slik at de var ansvarlige for at kompetansemålene i faget etter 4. trinn skulle inngå i deres opplæring.

Rektorene hadde derimot en annen oppfatning enn lærerne om ansvar for kompetansemålene etter 4. trinn. Rektorene mente at timeressursen i faget fra 1. til 4. trinn var så liten at de ikke gjennomførte egen opplæring. Rektorene presiserte at det var kontaktlærers ansvar å innlemme kompetansemålene i undervisningen til elevene i de øvrige skolefagene på barnetrinnet.

Kontaktlærer som mat- og helselærer

De tre lærerne fortalte at rektorene prioriterte kontaktlærerrollen på barnetrinnet fremfor fagkompetanse eller et ønske om å få ha opplæringen i mat og helse når de fordelte fag på de ulike lærerne. Lærer A og B, som hadde uttrykt et ønske om å undervise uavhengig av kontaktlærerrollen, opplevde at rektorene overtalte dem til å være kontaktlærer med å fortelle hvor betydningsfull kontaktlærerrollen var. I intervjuene sier lærer A og B at de aksepterte rektorenes begrunnelse for at kontaktlærerrollen ble prioritert, fordi de selv også opplevde kontaktlærerrollen som betydningsfull for elevenes psykososiale miljø. Rektorene ønsket at kontaktlærer skulle ha flest mulig timer i sin egen klasse, og at kontaktlærer fulgte klassen gjennom barnetrinnet. Dette gjorde at det ikke var mulig i særlig grad å vektlegge fagkompetanse eller et ønske fra lærerne når fagene skulle fordeles i personalet. Rektorene fortalte i tillegg at de hadde som praksis å organisere mat- og helseopplæringen slik at klassen ble delt. Dette gjorde rektorene for at kontaktlærer skulle ha begge gruppene i mat og helse, og faget ble lagt parallelt med et annet fag som også skulle deles, for eksempel kunst og håndverk.

De ytre rammene

Skoleeiers satsingsområde

Rektorene var helt enige i at de aldri hadde diskutert mat- og helsefaget i noen møter med skoleeier eller på skoleeiernivå. Her illustrert med rektor B: «Jeg har aldri diskutert mat- og helsefaget på skoleeiernivå eller vært invitert til noen samtaler der mat- og helsefaget har stått på agendaen.»

Skoleeiers satsingsområde var de grunnleggende ferdighetene, med vekt på lesing og regning. Alle unntatt rektor C var enige om at lesing og regning inngikk som en del av opplæringen i alle skolefagene, men det varierte hvordan de så på at ferdigheten inngikk i mat- og helseopplæringen. Lærerne fortalte imidlertid at de hadde erfaring med at ferdigheter i lesing og regning var viktig når elevene skulle omsette innholdet i en oppskrift til praktisk arbeid, og lærer A og C presiserte at gjennom å lage mat fikk elevene i tillegg innsikt i å konkretisere, og at dette var grunnleggende for læring. Rektor A og B hadde noe ulik vektlegging av lesing og regning som en del av mat- og helseopplæringen. De var enige om at leseferdigheter var avgjørende for å forstå en oppskrift, men rektor B fremhevet i tillegg regning som avgjørende for å forstå en oppskrift med bakgrunn i ulike målenheter: «ikke minst regning, det er jo veldig vesentlig». Rektor C mente dette: «Vi har ikke noe bevisstgjøring inn mot mat og helse, det er i disse tre fagene, norsk, engelsk og regning, elevene ble testet i nasjonale prøver.» Rektor fortalte videre at nasjonale prøver gav skolen kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og som gjennomføres på ulike trinn.

Samarbeid med nærmiljøet

På spørsmål om samarbeid med nærmiljøet svarte alle lærerne skole-hjem-samarbeid, og de fremhevet ranselpost som viktig. Lærer A og B (kontaktlærer) hadde ansvaret for å lage ukeplaner. Ukeplanen ble sendt hjem med ranselpost, og dokumentet ukeplan viste at lærer A hadde skrevet inn tema og hva elevene skulle lage. Hos lærer B og C skilte mat- og helsefaget seg ikke ut fra de øvrige skolefagene: Undervisningsdag og -tidspunkt fremkom på planen. I intervjuene presiserte lærer C at hun også benyttet ranselpost selv om hun ikke var kontaktlærer. Hun sendte hjem informasjonsskriv om temaet og hjemmeoppgaver elevene skulle utføre.

Lærer A var den av de tre lærerne som i tillegg til ranselpost benyttet sosiale medier, Facebook, i skole-hjem-samarbeidet. Hun oppfattet Facebook som et

betydningsfullt medium i kontakten med foresatte og sa det slik: «Jeg legger ut dokumentasjon i form av bilder og tekst om opplæringsøktene, til stor begeistring for både elevene og foresatte.» Hun hadde åpnet opp for at de foresatte kunne kommentere innleggene eller etterspørre informasjon, noe de foresatte ofte gjorde.

Foreldremøter og elevsamtaler inngikk i tillegg til ranselpost som et skole-hjem-samarbeid for lærer A og B. I foreldremøtene til lærer A var mat- og helsefaget et punkt på agendaen. Hun fortalte at hun informerte tematisk om hva elevene skulle arbeide med i løpet av året. Lærer B uttalte at hun ikke informerte om mat- og helseopplæringen på foreldremøtet, men sa: «Kunne fortalt at elevene kanskje kom til å få en oppskrift som leselekse, og at de kanskje skulle prøve å lage dette hjemme, for eksempel, men nei, det gjorde jeg ikke.» Lærer A og B tok ikke opp mat- og helseopplæringen som tema i elevsamtalene. Lærer C ble ikke kontaktet av kontaktlærer for informasjon om elevenes utvikling i faget.

Rektorene stadfestet det de tre lærerne fortalte om skole-hjem-samarbeidet, og at det var det samarbeidet med nærmiljøet som påvirket opplæringen i mat- og helsefaget. Utover det hadde rektorene ingen refleksjoner om samarbeid med nærmiljøet.

DISKUSJON

Denne studien har utforsket hvordan lærere oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet. Resultatene viste at lærerne mente at de hadde et stort handlingsrom når de planla opplæringen i mat- og helsefaget.

Studien viser at læreplanen i mat- og helsefaget i liten grad var styrende for planleggingen av opplæringen i faget. Rektorene hadde liten innsikt i lærernes arbeid med fortolkning av læreplanen i faget og påvirket dermed ikke lærernes profesjonelle handlingsrom i planlegging av opplæringen. Lærerne oppfattet innholdet i læreplanen som lite konkret og mente dermed at de i stor grad selv kunne bestemme opplæringsøktenes innhold. Det vil si at lærerne hadde stor tro på eget pedagogisk grunnsyn, som kunnskap, erfaring, frihet og autonomi (Biesta et al., 2015; Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015), og dermed «skreddersydd» de innholdet i opplæringen ut fra denne troen. Tilsvarende funn er beskrevet i tidligere studier (Granberg, 2018; Granberg, Olsson & Mattsson Sydner, 2017; Veka et al., 2018), der det også fremheves at mat- og helselærernes autonomi og frihet i stor grad bestemte innholdet i opplæringen.

Resultatene viste at lærerne hadde en klar intensjon om at mat- og helsefaget er et praktisk fag, og ut fra dette kan resultatene forstås som at lærerne hadde lite fokus på læreplanens teoretiske perspektiver eller samlede kompetanse uttrykt gjennom fagets formål og kompetansemål. Når lærerne oppfattet læreplanen som lite konkret, kan resultatene tyde på at lærernes autonomi og frihet (Granberg, 2018; Granberg et al., 2017; Veka et al., 2018) var bestemmende, og dermed brukte lærerne sitt eget handlingsrom til å fokusere på det praktiske arbeidet i faget. Men resultatene kan i tillegg tolkes som at lærernes sterke fokus på det praktiske arbeidet i faget gikk på bekostning av det teoretiske arbeidet i faget, og dermed har lærerne en begrenset fortolkning av læreplaninnholdet. Resultatene kan også forklares som at lærerne etterspør en læreplan som er tydeligere og mer konkret i beskrivelsen av pedagogiske metoder. Som en av lærerne (lærer B) sier det: «Det står at det skal være sunn mat, men ikke så mye om hvordan en skal lage sunn mat.» Det kan også forstås som at lærerne mangler kompetanse til å avkode læreplanen. Veka et al. (2018) viser i en tidligere studie at oppskrifter var helt dominerende i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, og dermed kan funnene fra Veka et al. (2018) og resultatene i denne studien tyde på at lærerne hadde en forventning om at læreplaninnholdet skulle være mer detaljert. Lærernes etterspørsel etter tydeligere læreplaninnhold kan også forklares med at de mangler et faglig fortolkningsfelleskap på skolen. Resultatene viste at det bare var lærer A som hadde et faglig samarbeid med kolleger om opplæringen i mat og helse. På de øvrige skolene hadde ikke mat- og helselæreren denne typen faglig fortolkningsfelleskap. Styrken ved faglige fortolkningsfelleskap er at de personlige rammene får mindre betydning, og at de indre rammene styrkes. Det manglende faglige samarbeidet på skole B og C kan forklares med at skolene i denne studien var relativt små, og at det var få mat- og helselærere som underviste på 6. trinn. Priestley et al. (2012) hevder at to lærere i lik kontekst kan handle helt forskjellig på grunn av ulik erfaring og forståelse av læreplanens handlingsrom. Handlingene deres baseres på egen oppfatning av muligheter og begrensninger, og dermed blir egen erfaring mer avgjørende i handlingsrommet enn et fortolkningsfelleskap.

Som vi tidligere har vært inne på, er det rektor som avgjør hvem som skal ha opplæringen, og hvordan timene skal fordeles blant personalet. Ifølge Biesta et al. (2015), Edwards (2015) og Priestley et al. (2012) blir individets handlingsrom påvirket av strukturelle, kulturelle, materielle og sosiale faktorer som ligger utenfor individets kontroll. I vår kontekst kan vi si at lærernes handlingsrom blir

påvirket av rektors avgjørelser, som ligger utenfor lærernes kontroll. Rektorene i studien prioriterte strukturelle faktorer som fordeling av mat- og helsefaget med delingstimer med et annet fag, at opplæringen ble gjennomført på 6. trinn, og rollen som kontaktlærer. Når det gjelder rektorenes prioritering av kontaktlærerrollen, kan dette muligens forklares med at allmennlæreren (kontaktlæreren) har en basiskompetanse i alle fag. Tidligere studier (Holthe & Wergedahl, 2014; Lagerstrøm et al., 2014) bekrefter våre funn med at det ikke er uvanlig at allmennlæreren prioriteres til opplæringen i mat og helse på barnetrinnet fremfor lærer med fagfordypning. Rektorene begrunnet tildelingen av opplæringen i mat- og helsefaget til kontaktlærer med at en kontaktlærer skulle ha flest mulig fag i sin egen klasse. Rektorene påpekte i tillegg at de oppfattet kontaktlæreren som en avgjørende sosial faktor, da det å ha samme lærer i flest mulig fag var fordelaktig for elevenes opplæring. Lærerne oppfattet også kontaktlærerrollen som betydningsfull på barnetrinnet og fremhevet det praktiske arbeidet i faget som en vesentlig faktor for å oppnå godt samspill mellom dem og elevene. Øvrebø (2008) viser til at læreren kan oppfattes som en morsfigur av elevene på barnetrinnet, fordi det praktiske arbeidet i faget relateres til hjemmet. Funnene viste i tillegg at kontaktlærerrollen inneholdt et skole-hjem-samarbeid. Som kontaktlærer hadde lærerne ansvaret for å skrive ukeplaner, gjennomføre møter med foresatte og ha elevsamtaler. Resultatene kan forstås som at skole-hjem-samarbeid i mat og helse fremkom mer som en pålagt oppgave i rollen som kontaktlærer fordi faget ikke skilte seg ut fra de øvrige skolefagene på ukeplanen. Lærer A og B utførte oppgaver som var forventet i rollen som kontaktlærer, men i tillegg viste funnene at lærer A og C engasjerte seg ut over det som kom frem på ukeplanen. Lærer A benyttet Facebook, og lærer C sendte informasjonsskriv hjem med ranselpost, selv om hun ikke var kontaktlærer. De informerte med andre ord de foresatte og elevene om opplæringsøktenes temaer ut over det som var forventet, noe som vitner om fagengasjement.

Tidligere i artikkelen er det vist til Arfwedsons og Arfwedsons (1995) artikkel om rammesystemer, der forskerne også påpeker en kompleksitet i rammesystemene og den innflytelsen rammene kan ha på for eksempel opplæringen i skolen. Våre resultater viste at de personlige rammenes påvirkning på handlingsrommet styrket lærerens autonomi. Det vil si at lærerne oppfattet en frihet i det profesjonelle handlingsrommet til å planlegge opplæringen etter egne erfaringer og tro på sitt pedagogiske grunnsyn (Biesta et al., 2015). Dette kan tolkes som at de ville være den læreren de ønsket å være, og dermed oppfattet de ikke læreplanen

i mat og helse som viktig i sin planlegging av opplæringen. Elmore (2004) viser til at det ved innføring av nye læreplaner skjer en innovasjon, ofte ved at læreplanen blir tilpasset tidligere praksis. Dette bekreftes av vår studie: Lærerne «henger fast» i gamle læreplaner eller erfaring, og de gjør i stor grad som de vil i henhold til nåværende læreplan i faget. Lærerne «skreddersyr» opplæringen og legitimerer det med at læreplanen i faget er så lite konkret. Når det gjelder de indre rammenes innflytelse, var bildet komplekst, siden lærerne og rektorene hadde ulike oppfatninger om ansvar for opplæringen i mat- og helsefaget fra 1. til 4. trinn. Rektorene overlot alt ansvaret til kontaktlærerne og mente at det var deres ansvar å sørge for at elevene fikk den opplæringen de hadde krav på i det enkelte trinnet. Rektorene mente at timeressursen i faget var for liten til at de kunne gjennomføre timeplanfestet opplæring i mat- og helse fra 1. til 4. trinn. Lærerne delte ikke rektorenes oppfatning om ansvar for å innlemme kompetansemålene etter 4. trinn inn i de øvrige skolefagene. At lærerne ikke oppfattet dette som sitt ansvar, kan forstås som at de heller ikke oppfattet at de selv hadde muligheter i handlingsrommet i opplæringen fra 1. til 4. trinn. Resultatene viste at lærerne heller ikke oppfattet kompetansemålenes progresjon fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Funnene viste at de ytre rammene hadde liten innflytelse. Rektorene hadde aldri opplevd at mat- og helsefaget var på agendaen i møter med skoleeier. Både lærerne og rektorene oppfattet de grunnleggende ferdighetene, med vekt på lesing og regning, som skoleeiers satsingsområde, men de hadde ulik tolkning av hvordan de inngikk som en del av mat- og helsefaget. Lærer A og C oppfattet lesing og regning som grunnleggende for læring, ved at elevene omsatte innholdet i en oppskrift til praktisk arbeid, mens rektor C knyttet de grunnleggende ferdighetene til nasjonale prøver som nasjonal satsing for å kontrollere skolens kunnskapsnivå. Det kan forstås som at rektor C ser på de grunnleggende ferdighetene som noe separat, og ikke som noe som er integrert i faglæreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppsummert kan funnene i studien tyde på at lærerne ikke oppfatter noen form for rapporteringskrav knyttet til opplæringen i mat- og helsefaget, og de personlige rammene blir dermed avgjørende for hvordan lærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet i planleggingen av opplæringen på barnetrinnet. Rektorene, som skolens ledere, ansvarliggjorde lærerne for opplæringen i faget på barnetrinnet, men det var i liten grad systematisk arbeid med faget på skolene. Dette kan forstås som at mat- og helsefaget i mindre grad er prioritert på skolene, blant annet fordi skoleeier i liten grad har fokus på faget.

KONKLUSJON OG IMPLIKASJON

Artikkelen har satt søkelys på hvordan lærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet. Lærernes handlingsrom ble i liten grad påvirket av de ytre og de indre rammene. Derfor ble de personlige rammene til lærerne styrende for handlingsrommet i arbeidet med å planlegge opplæringen i faget. Når de personlige rammene blir så dominerende, vil det kunne svekke læreplanen som styringsdokument og føre til variasjon i opplæringen til elevene på barnetrinnet.

Implikasjonen av denne studien er at det er behov for mer forskning om opplæringen i mat- og helsefaget og lærernes profesjonelle handlingsrom. Denne studien viser også at det er et behov for etterutdanning av mat- og helselærere for å gi lærere større læreplanforståelse og for å bygge fortolkningsfellesskap.

Denne studien har noen sterke og svake sider som det må tas hensyn til når dataene tolkes. Styrken ved studien er at datamaterialet består av individuelle intervju med mat- og helselærere og rektorer samt dokumentene lokal læreplan og ukeplan. Vi satte søkelys på lærernes egne oppfatninger knyttet til det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat og helse. Det er i tillegg en styrke at studien setter søkelys på et skolefag hvor det er lite forskning. En svakhet er at studien inkluderer få lærere. Til tross for et lite utvalg gir denne studien viktig informasjon om hvordan mat- og helselærerne oppfatter sitt pedagogiske handlingsrom for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget.

REFERANSELISTE

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1995). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HSL Förlag.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164–180.
- Benn, J. (1996). *Kost i skolen – skolekost II: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed: anvendt naturfag, frikadellesløjde eller sundhedsbiks?* København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779–784. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Elmore, R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Engelsen, B.U. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E.L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 63–109). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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, NY: McGraw-Hill.
- 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, NY: McGraw-Hill.
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka: Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan*. Acta Universitatis Upsala.
- Granberg, A., Olsson, V. & Mattsson Sydner, Y. (2017). Teaching and learning cooking skills in Home Economics: What do teachers for students with mild intellectual disabilities consider important to learn? *British Food Journal*, 119(5), 1067–1078.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (bd. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12, 1–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hjälmeskog, K. (2013). Revolt against the «fusspot» – positioning oneself as home economics teacher. *International Journal of Home Economics*, 6(2), 173–185.
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2013). *Mat og helse på barnetrinnet – praktiske, men ennå ikke kreativt*. (Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole 8290909152). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/152148>
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB-rapport). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- 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.
- Höijer, K., Hjälmeskog, 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.
- Imants, J., Wubbels, T. & Vermunt, J. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323–346.
- Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A. (2007). Changes in school organization and governance. I J. Pirre, (In Swedish) (red.), *School political organization*, (s. 23–47). Malmö: Gleerups.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lagerstrøm, B.O., Moafi, H. & Revold, M.K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater* (SSB-rapport). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Maaløe, E. (2002). *Casestudier af og om mennesker i organisationer: forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori* (2. utg.). København: Akademiske Forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. I *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (s. 187–201). London: Sage Publications.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F.O.C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijaard, D. & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 9–21 <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4829>
- Wallace, C.S. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357–381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>
- Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Øvrebø, E.M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærerenes rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.