



Høgskulen på Vestlandet

MFAKS514: Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2018 11:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Mastergradsoppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	203 MFAKS514 1 O 2018 VÅR		
Intern sensor:	Despoina Theofylaktopoulou		

Deltaker

Kandidatnr.: 503

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE (60stp.)

Lærernes erfaring med atferdsutfordring i
mat- og helseundervisningen

Teachers experience with behavioral challenge in the
home economics classroom

Carlla-Michelle Louise Marchong Eidesund

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

MFAKS514

Eli Kristin Aadland & Ingrid Veka

15. mai 2018

A teacher's response has crucial consequences...
it creates a climate of compliance or defiance, a mood
of contentment or contention, a desire to make amends
or to take revenge ... Teachers have the power to affect a
child's life for better or worse. A child becomes what
he/she experiences. While parents possess the original key
to their offspring's experience, teachers have a spare key.
They, too, can open or close the minds and hearts of children.

Ginott (referert i Rogers, 2002, s. 1)

I. Forord

Denne oppgaven er skrevet i forbindelse med avsluttende masterutdanning i «fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» med fordypning i mat og helse ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Å skrive masteroppgaven har vært både spennende og utfordrende.

Spennende fordi jeg har fått mulighet til å fordype meg i en problemstilling som jeg syns er viktig. Det førte til at jeg har ervervet interessant kunnskap om atferdsutfordring og mat- og helsefaget som jeg ikke visste fra før. Utfordrende fordi det har krevd mye innsats og selvdisciplin fra min side, både med tanke på lesing av teori og i selve skriveprosessen. I den forbindelse har jeg flere å takke, som har gitt meg god støtte underveis. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til lærerne som tok seg tid til å være med på undersøkelsen og som ga meg et verdifullt datamateriale gjennom deres erfaringer og forståelse om temaet. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å skrive. Takk til læreren som stilte til pilotintervju.

En stor takk til mine to veiledere, Eli Kristin og Ingfrid som har vist engasjement, inspirert til å tenke fra ulike vinkler, kommet med konstruktiv kritikk og motivert meg til å holde stø kurs. Takk for at dere hadde troen på meg. Takk for at dere var tilgjengelig og takk for omsorgen. Det setter jeg veldig stor pris på.

Takk til Gerd Grimsæth som hjalp meg helt i starten til å finpusse på problemstillingen ved å anbefale begrepet *atferdsutfordring* og ga meg gode råd når det kom til litteratur på området. Takk til forelesere og medstudenter. Gjennom et 6 års utdanningsløp på Høgskolen har jeg blitt utfordret til å reflektere over ulike tema som jeg ikke ellers hadde gjort. Jeg har også fått opprettet en del vennskap. Takk for alle gode minner de skal bli godt bevart.

Takk til min søster Isabel og tante Birgit som hjalp meg med korrekturlesing av oppgaven. Takk til mine foreldre, søsken, svigerfamilie, medstudenter og gode venner som har vært støttende og gitt meg motivasjon til å skrive videre. Til slutt vil jeg takke min bedre halvdel, Joakim. Takk for din tålmodighet, forståelse og støttende ord i denne krevende prosessen.

Carlla-Michelle Louise Marchong Eidesund

Bergen, 2018

II. Sammendrag

Bakgrunn og hensikt: I skolen kan atferdsutfordring være en utfordring, både for læreren som blir hindret i å utføre sin undervisning, men også det læringsmessige for elevene. Det er viktig at læreren er forutsigbar, oppmerksom og har kapasitet og relasjonsferdigheter til å takle atferdsutfordring blant elever. Mat og helsefaget skal som en del av skolens generelle mål være et allmenndannende fag som bidrar til at elevene møter livet praktisk, variert og personlig. Faget kan bidra til mestringsarenaer for elever som sliter i teorifag ved hjelp av praktisk og variert undervisning som fremmer bevegelsesaktivitet. Hensikten med denne studien er å bidra med kunnskap om hvilke erfaringer lærere har til elever med atferdsutfordring i mat- og helseundervisningen. Problemstillingen for oppgaven var følgende: *Hvilke erfaringer har lærere knyttet til elever med atferdsutfordring i mat og helsefaget?*

Metode og utvalg: For å undersøke problemstillingen ble det benyttet kvalitativ metode med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Analysen av datamaterialet ble gjennomført etter en deduktiv tilnærming. Det ble gjennomført fem individuelle semistrukturerte intervju med lærere som underviste i mat- og helsefaget, hvorav tre jobbet på ungdomsskole og to på barneskole. Alle lærerne oppfylte inklusjonskriteriene.

Resultater: Lærerne hadde erfart atferdsutfordring både likt og ulikt. Resultatene viser at det er viktig at læreren er bevisst på hva de mener er normalatferd hos eleven. Lærerne fremhev betydningen av at mat- og helsefaget kan bidra til aktivt samarbeid og bevegelsesaktivitet. De fleste av lærerne hadde erfart at særpreget med mat- og helsefaget bidro til mestringsfølelse for elever med atferdsutfordring. Resultatene indikerer at læreren blant annet må ha erfaring, fagfordypning, gode relasjonsferdigheter og god klasseledelse ved håndtering av elever med atferdsutfordring i mat og helse.

Konklusjon: Funnene viser at lærernes undervisningserfaring og utdanning i mat- og helsefaget er avgjørende for hvordan lærerne håndterer elever med atferdsutfordring. Det kan tyde på at atferdsutfordring, erfaring og fagfordypning i mat- og helsefaget, er viktige emner som burde blitt fokusert mer på i lærerutdanningen. Bevisstgjøring av atferdsutfordring og hvordan lærere i mat og helse skal bidra til varierte og praktiske undervisningsøker trenger både tid og tilrettelegging, og i lærerrollen må de også reflektere både individuelt og i fellesskap.

Stikkord: *Atferdsutfordring, erfaring, elevatferd, mat og helse, praktisk, teoretisk, undervisning, læring, motivasjon, klasseledelse, fagfordypning.*

II. Abstract

Background and purpose: At school, behavioral challenge can be challenging, both for the teacher and the pupils. It is important that the teacher is predictable, aware and has the capacity and ability to handle behavioral challenges among pupils. The practical subject, home economics, must be part of school's general goal, a preparatory subject that helps pupils meet life practically, diversely, and personally. The subject can contribute by giving pupils who struggles with theoretical subjects a sense of achievement, by using practical and varied teaching methods that promotes movement activity. The purpose of this study is to contribute knowledge about teachers experience of behavioral challenges in the home economics classroom. The research question was: *What experiences have teachers attached to pupils with behavioral challenge in home economics?*

Method and selection: Qualitative methodology was used with a phenomenological and hermeneutical approach, and the data analysis was conducted with a deductive approach. It was conducted five qualitative semistructured interviews with teachers who taught home economics in Norway, three of whom worked at secondary school and two at primary school. The teachers met the inclusion criteria.

Results: There were both similarities and differences between what the teachers had experienced. It is important that the teacher is aware of how they perceive normal behavior. The teachers emphasize the importance of home economics and how it can contribute to active cooperation and movement activity. Most of the teachers had experienced that the special subjects character of home economics contributed to the feeling of motivation among pupils. The results indicate that teachers emphasize that the teacher must, among other things, have experience, professional proficiency, good relationship skills and good classroom management when handling pupils with behavioral challenge.

Conclusion: The teacher's teaching experience and education in the home economics subject is important to how teachers manage pupils with behavioral challenge. This may indicate that behavioral challenge, experience, and professional proficiency in the home economics subject are important subjects that should have been more focused on in the teacher education. Awareness of behavioral challenge and how teachers in the home economics can contribute to diversely and practical teaching methods requires both time and adaption, and in the role of teachers in practice, they must reflect both individually and collectively.

Keywords: *behavioral challenge, pupils behavior, home economics, practical, theoretical, teaching, learning, motivation, classroom management, education.*

III. Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
1.1 Tidligere forskning	2
1.2 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Teoretisk forankring	6
2.1 Atferdsutfordring.....	6
2.2 Mat- og helsefaget	8
2.3 Lærere med fagfordypning i mat- og helsefaget	9
2.4 Undervisning i mat og helsefaget	11
2.5 Læring hos eleven i mat og helsefaget	13
2.6 Motivasjon hos eleven i mat og helsefaget	14
2.7 Lærerens klasseledelse i mat og helsefaget.....	15
2.7.1 Relasjon mellom lærer og elev i mat og helsefaget.....	18
2.7.2 Tilpasset opplæring i mat og helsefaget	19
2.8 Hensikt og problemstilling	21
3.0 Forskningsmetode	22
3.1 Forskningsdesign.....	22
3.1.1 Inklusjonskriterier og rekruttering av lærere.....	23
3.1.2 Informasjon om lærerne	24
3.2 Datainnsamling.....	25
3.2.1 Pilotintervju	25
3.2.2 Gjennomføring av intervju	26
3.3 Analyse av data	27
3.3.1 Steg 1: Sammenfatning av meningsinnhold i datamaterialet	27
3.3.2 Steg 2: Koder fra datamaterialet.....	28
3.3.3 Steg 3: Kondensering av datamaterialet.....	28

3.3.4 Steg 4: Sammenfatning av datamaterialet	29
3.4 Førforståelse og bakgrunn	29
3.5 Etske vurderinger	30
3.6 Styrker og svakheter med studien	31
3.6.1 Reliabilitet	32
3.6.2 Validitet	33
4.0 Resultater	34
4.1 Atferdsutfordring i mat- og helsefaget	34
4.2. Det relasjonelle aspektet i mat- og helsefaget	36
4.3 Motivasjon i mat- og helsefaget	38
4.4 Klasseledelse i mat- og helsefaget.....	42
5.0 Diskusjon	46
5.1 Lærernes erfaring med atferdsutfordring i mat- og helsefaget.....	46
5.1.1 Lærernes fagforydning i mat og helsefaget	48
5.2 Mat og helsefagets særpreg	50
5.2.1 Mestringsfølelse for elever med atferdsutfordring i mat- og helsefaget	52
5.2.2 Tilrettelegging for elever med atferdsutfordring i mat- og helsefaget	55
5.3 Relasjonens betydning for atferdsutfordring i mat- og helsefaget	56
5.4 Klasseledelsens betydning for atferdsutfordring i mat- og helsefaget	60
5.5 Styrker og svakheter med studien	63
5.6 Generalisering	65
6.0 Konklusjon	66
7.0 Videre forskning	67
Referanselisteliste.....	68
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	75
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	76
Vedlegg 3: NSD tilbakemelding om behandling av personopplysninger.	77

Tabeller

Tabell I: *Oversikt over utdanning, erfaring og undervisningstrinn til lærerne fra de forskjellige skolene* 24

1.0 Introduksjon

Etter å ha undervist som mat og helselærer på barne- og ungdomstrinnet merket jeg at det er stor sannsynlighet for å møte på elever med atferdsutfordring og at ting sjeldent går etter planen. Interessen har økt parallelt med økt faglig kunnskap i både pedagogikk generelt og spesielt for fagdidaktikk i mat og helse. Jeg har opplevd at elever som har atferdsutfordring i det ordinære klasserommet har visst tendenser til ønsket atferd når de fikk gjøre noe praktisk ved å være på skolekjøkkenet. Jeg opplevde dermed ikke samme atferdsutfordring på skolekjøkkenet som i det ordinære klasserommet. Ved hjelp av mat- og helsefaget kan det gi elever som opplever vanskeligheter i teorifagene, alternative mestringsarenaer. I forskningslitteratur har jeg tilegnet meg mye kunnskap om temaet atferdsutfordring der det blir beskrevet mye om utfordringene, men sjeldent stod det noe om *hvordan* man skal håndtere det. Jeg har erfart at det ikke alltid var like lett å realisere den teoretiske tankegangen i praksis. Det hadde vært en fordel for nyutdannede som meg å ha beskrivende og forklarende teori som ga oss gode forutsetninger for hvordan en skal takle utfordringene. Å få innsikt og kunnskap om lærerens erfaring av hvordan atferdsutfordring skal håndteres og hvilke utfordringer en kan møte, vil kanskje gjøre meg bedre rustet til å undervise det praktiske og estetiske mat- og helsefaget i fremtiden.

Fra den årlige nettbaserte brukerundersøkelsen, *Elevundersøkelsen* som er i regi av Utdanningsdirektoratet oppgir 8700 elever at de mobbes av voksne på skolen (Wendelborg, 2017). Peder Haug som er professor i pedagogikk ble intervjuet av avisen *Verdens gang* 30. januar 2018 (Løkås, 2018) da tallene fra Elevundersøkelsen ble offentliggjort. Haug mener at det mangler pedagogisk kompetanse blant lærere: «den pedagogiske delen av utfordringen i lærerens arbeid som blant annet handler om å skape gode relasjoner til alle elever har blitt neglisjert» (Løkås, 2018). Testresultatene fra Elevundersøkelsen 2016 og 2017 som kartlegger læringsmiljøet viser at det er 36,8 prosent av elevene i skolen i Norge, som er litt eller helt enig at det er dårlig arbeidsro i timene (Wendelborg, 2016, 2017). Atferdsutfordring kan ha en betydning for faglige og økonomiske ressurser, både i skolesystemet, i hjelpetjenesten og i samfunnet ellers (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). Det er av betydning at lærerne har faglig fordypning i fagene de underviser i, for dette kan ha en innvirkning på elevenes læringsutbytte i skolen (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014).

1.1 Tidligere forskning

Det er blitt gjort en rekke forskning på *atferdsutfordring* i skolen. Forskning relatert til *mat og helsefaget* blir også presentert:

Nordahl (2000) fant ut ved en undersøkelse at de fire viktigste forklaringsfaktorene i forhold til atferdsutfordring handlet om relasjoner. Lærers og elevs engasjement i undervisningen var den som skåret høyest, deretter elevenes relasjon til lærer, elevenes syn på skolen og forhold mellom elevene i klassen. Nordahl (2000) konkluderer med at elever og lærere har svært ulike oppfatninger av forhold som påvirker undervisningen og læringsmiljøet.

En kartleggingsstudie satt søkelyset på elever med ulike problemer og vansker i eller med skolen (Sunnevåg & Nordahl, 2008). Resultatene viser at elever med atferdsproblemer både med eller uten diagnose, ligger langt etter andre elever når det kommer til det skolefaglige og den sosiale læringen. Dette kan påvirke elevenes evne til å delta i det sosiale fellesskapet knyttet til utdanning, arbeid, fritid og familie (Sunnevåg & Nordahl, 2008).

Rapporten *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer* presenteres det resultater fra kvantitative og kvalitative undersøkelser knyttet til atferdsvansker i skolen (Nordahl, Kostøl & Mausestagen, 2009). Resultatene viser at de skolene som hadde lite atferdsvansker hadde flere elever med god motivasjon og arbeidsinnsats og de gjorde det bedre på nasjonale prøver. De ser derfor på atferdsvansker ikke bare som en utfordring for lærere og medelever, men også for elevenes motivasjon og læringsbytte. Skolekulturen hadde også en viss betydning (Nordahl et al., 2009).

Et forskningsprosjekt som fant sted i 2016 i Danmark viser at det er viktig med god skolekultur når det gjelder inkludering og aktiv deltakelse i skolens ulike fellesskap (Nordahl, Hansen, Øyen, Sunnevåg & Hansen, 2017). De elevene som hadde atferdsvansker hadde flest problemer knyttet til opplevd inkludering og de opplevde i større grad enn andre barn å bli ekskludert i skolen. Dette synliggjør behovet for å møte disse elevene på en annen måte i skolen. Her trekker de frem læringsmiljøets betydning, varierte pedagogiske aktiviteter og en god differensiert undervisning. Det er viktig at lærerne viser elevene respekt og forståelse og inkluderer dem inn i fellesskapet for å oppleve vennskap og utvikle seg sosialt (Nordahl et al., 2017).

Det kom også frem gjennom en forskningsanalyse at tre grunnleggende faktorer ved en lærer har betydning for læringsutbytte hos elevene (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Disse tre faktorene var hvordan læreren klarte å skape og opprettholde

sosiale relasjoner til den enkelte elev, at læreren hadde ledelse- og undervisningskompetanse og at læreren hadde nødvendig faglig og didaktisk kompetanse i undervisningen.

Ronto, Ball, Pendergast & Harris (2017) har i sin studie undersøkt hvilke miljøfaktorer som påvirker elevenes kunnskap om mat på ungdomskoler i Australia. Ved å ta i bruk av en landsomdekkende undersøkelse fikk de se på erfaringer til totalt 205 mat- og helselærere. De fleste lærerne fremhevet at den praktiske delen av undervisningen i mat og helse har vist seg å ha en betydelig virkning for at læring skal finne sted og hvor elevene har mulighet til å bruke teorien i praksis. Lærerne uttrykte også at mat og helsefaget ble undervurdert og mindre prioritert til forskjell for andre teorifag. Kvalifiserte lærere i mat og helse ble også nedprioritert (Ronto, et al., 2017, s. 24).

Aino Belt og Pekka Belt (2017) har skrevet forskningsartikkelen *Teachers' differing perceptions of classroom disturbances* hvor de har undersøkt opplevelsen av forstyrrelser i klasserommet ved å intervju 14. mat og helse lærere i Finland. Ifølge Belt & Belt (2017, s.59) har nesten alle mat- og helselærere i Finland mastergrad i faget og de fremhever at dette vil medføre til god teoretisk kunnskap om hvordan de skal håndtere klasseroms forstyrrelser. Til tross for dette har de likevel stort omfang av elever som forstyrrer i klasserommet og dette blir sett på som utfordrende. De mener at effektiv klasseledelse og disiplin er store problemer for lærere i skolen over hele verden og sier videre at lærernes kompetanse, erfaring, holdninger og ferdigheter spiller en sentral rolle i riktig håndtering av forstyrrelser i klasserommet (Belt & Belt, 2017, s. 57).

Rapporten *Kompetanseprofil i grunnskolen – Hovedresultater 2013/2014* i regi av Statistisk sentralbyrå og Kunnskapsdepartementet presenteres det resultater fra en kartlegging av formell kompetanse blant grunnskolelærere våren 2014. Resultatene viser at lærere på ungdomstrinnet i høyere grad enn andre hadde formell kompetanse i fagene de underviste i. Lavest fagkompetanse var det på småskoletrinnet (Lagerstrøm et al., 2014. s. 14). De fremhever at det var mange med fordypning totalt sett i alle fag men at mat- og helsefaget var lavest med 46 prosent (Lagerstrøm et al., 2014, s. 12). Dette blir også belyst gjennom en tidligere rapport fra kunnskapsdepartementet *praktiske og estetiske fag og lærerutdanningen* som fremhever at det er stor fare at lærere på barnetrinnet har manglende kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse knyttet til praktiske og estetiske fag (Espeland, Allern, Carlsen & Kalsnes, 2011).

I rapporten *Skolefagundersøkelsen 2011 – Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*, blir det fremhevet at de praktiske og estetiske fagene blir mindre omtalt og har et svakere lys på seg enn teorifagene. De poengterer også at de praktiske og estetiske

fagene blir lite omtalt i rapporter, som kan fortelle oss hvilke nivå og resultat skolene oppnår (Espeland et al., 2013, s. 6). Det ble fremhevet at lærerne som var med på undersøkelsen hadde samlet sett positive holdninger til de praktiske og estetiske fagene, men at lærere med faglig kompetanse hadde mer positive holdninger til alle påstandene (Espeland, et al., 2013, s. 14-15). Ved å ta bruk praktiske og estetiske fag kan det gi elever som sliter i teorifagene alternative mestringsarenaer og det er viktig for elevenes allmenndannelse og utvikling av kreative evner (Espeland et al., 2013, s. 13). Holthe & Wergedahl (2013) presenterer resultat fra mat og helsedelen av Skolefagundersøkelsen 2011. Deres resultat viser at mat- og helselærere på barnetrinnet hadde lav formalkompetanse- og kort undervisningserfaring i faget. Til tross for dette mente lærerne selv at de syntes de hadde høy kompetanse til å undervise faget. Holthe & Wergedahl (2013, s. 127) konkluderte med at lærerne kanskje vurderte egne erfaringer som svært relevante for undervisning i faget.

En tidligere masteroppgave (Tørrisen; 2017) tok for seg temaet atferdsproblemer. Hun kom frem til at barn med atferdsvansker klarer seg faglig generelt dårligere enn barn uten vansker. Hun forklarer disse forskjellene i korte trekk ved at det er mangel på tilpasset og likeverdig opplæring som kunne ha ført til økt læring og deltakelse hos elevene (Tørrisen, 2017).

1.2 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i **kapittel 1** beskrives valg av emne og formålet med oppgaven. Emnet blir aktualisert og noe forskningslitteratur og utredninger blir presentert i forhold til emnet.

Kapittel 2 tar for seg teoretisk forankring, som skal danne grunnlaget for den videre analysen av datamaterialet. Avgrensning av begrep blir presentert med tanke på problemstillingen. Det er både generell teori om atferdsutfordring og mat og helsefaget, og direkte teori knyttet til lærerrollen med utgangspunkt i fagfordypning, undervisning, læring, motivasjon og klasseledelse. Til slutt blir det lagt frem hensikt og problemstilling for oppgaven.

Kapittel 3 handler om den metodiske tilnærmingen, og her presenteres og begrunnes valgene som er blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen. I tillegg blir det gitt et teoretisk innblikk i kvalitativ metode, da det er denne metoden som er blitt benyttet.

Kapittel 4 handler om resultatene, og her blir dataen som er blitt samlet inn, presentert. Denne dataen blir presentert ved hjelp av ulike kategorier etablert av forsker. Dette var for å kunne gripe om det omfattende datamaterialet på en enklere måte, i tillegg til informantenes egne sitater.

I **kapittel 5** blir det tatt utgangspunkt i problemstillingen, hvor en drøfter funnene opp mot problemstillingen og teoretiske perspektiver som blir presentert i kapittel 2. Drøfting av styrker og svakheter med forskningen, generalisering vil også bli presentert.

Kapittel 6 oppsummerer de viktigste punktene i undersøkelsen, og trekker tråder til en konklusjon på problemstillingen.

Til slutt kommer **kapittel 7** hvor videre forskning blir presentert i henhold til hva en kunne ønsket å undersøke nærmere og hva som er viktig å forske på videre.

2.0 Teoretisk forankring

Teoretisk forankring tar for seg teori på området knyttet til lærerrollen. Her blir teori om atferdsutfordring og mat- og helsefaget presentert. Siden denne oppgaven baserte seg på et individnivå mellom lærer og elev var det essensielt å ta med teori basert på lærerfordypning, undervisning, læring, motivasjon og klasseledelse, hvor både atferdsutfordring og mat- og helsefaget vil bli beskrevet.

2.1 Atferdsutfordring

I forskningslitteratur blir begrepet atferdsutfordring forklart på ulike måter (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2009; Duesund, 2014; Elvén, 2017). Det er blitt valgt å benytte ordet atferdsutfordring konsekvent videre i teksten grunnet de ulike begrepene ofte fylles med samme mening. I denne avhandlingen er det blitt nyttet atferdsutfordring basert på Ogden (2009) og Nordahl et al., (2007) sin tolkning av begrepet. Atferdsutfordring kan grovt sett deles inn i to hovedkategorier: atferdsutfordring som skyldes medisinske årsaker og atferdsutfordring som blir sett ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv (Ogden, 2009). Sistnevnte kategori kan være moderate problemer som undervisning- og læringshemmende atferd, brudd på diverse regler og normer, men det kan også innebære alvorlige antisosial atferd (Ogden, 2009). I denne oppgaven vil den sistnevnte kategorien være i fokus og ikke atferdsutfordringer med bakgrunn i en medisinsk diagnose, elever som får hjelp av ulike instanser eller som har vedvarende, kontekstuavhengig forstyrrende atferd. Det er også vanlig å skille mellom internalisert og eksternalisert atferd (Nordahl et al., 2007). Internalisert atferd betyr at eleven viser isolasjonsatferd og opptrer innagerende, mens eksternalisert betyr at eleven provoserer og utagerer (Nordahl et al., 2007). Det er først og fremst eksternalisert atferdsutfordring som er lagt vekt på i denne oppgaven. En vil se på beskrivelsen av det som defineres som mindre til middels forstyrrende atferd hos elever. Dette innebærer atferd som forårsaker forstyrrelser både i klasserommet og blant medelever. Det kan også skape en utfordring for læreren i å utføre undervisningen.

Mye av det som kan betraktes som atferdsutfordring også kan bli sett på som normalatferd, til og med hos barn som er faglig og sosialt velfungerende (Sørli & Nordahl, 1998). Nordahl et al., (2007, s. 31) påpeker at *«problematisk atferd forekommer fra tid til annen blant alle barn uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og*

skoletilknytning». De sier videre at hvis et barn av og til ikke alltid oppfører seg slik voksne vil, må vi ikke ta forhastede konklusjoner om at barnet har atferdsutfordring. Duesund (2014) spesifiserer at en må ha en reservert bruk av ordet siden begrepet kan bli oppfattet subjektivt, ganske ulikt avhengig av hvilke krav og forventninger en voksen selv stiller til oppførsel. Hun begrunner dette videre med at vi må derfor «(...) omgås begrepet med forsiktighet og vite at ens eget skjønn kan påvirke hvor en setter grensen mellom akseptabel og uakseptabel atferd» (Duesund, 2014, s. 573). Atferdsutfordring er egentlig ikke avvik fra normalen. «De er en del av hverdagen - om enn en del av hverdagen som oppleves besværlig» (Elvén, 2017, s. 20). Det er viktig å ta med i vurderingen at atferdsutfordring er relasjonsproblemer på den måten at de handler om forholdet mennesker imellom, familien, nærmiljøet og skolen (Greene, 2011).

Atferdsutfordring kan være typisk situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter, men forekomsten av atferden kan variere i omfang (Nordahl et al., 2007). Det er blitt forsøkt å gi flere definisjoner til elever med atferdsutfordring. Eksempler på disse er «skoletrette, problembarn, uten impuls kontroll, hyperaktive og verstinger» (Duesund, 2014, s. 572). Ogden (2009, s. 13) påpeker at atferdsutfordring «i skolen kommer til uttrykk på mange måter». Han sier videre at det kan være noen elever som får klassen til å le og er høyrøstede eller er grove i munnen og uhøflige. Andre igjen har tydelig behov for oppmerksomhet. Noen er stille og gjør ingenting i timene. Enkelte fniser og erter og har store konsentrasjonsvansker, mens noen har nok med sine egne tanker og bekymringer. Elever med atferdsutfordring «innfrir ikke skolens krav og lærernes forventninger til akseptabel atferd» (Ogden, 2009, s. 13). En lærer som har for høye forventninger til elevenes evner kan påvirke i stor grad. For eksempel kan det være at læreren har høye forventninger til elevenes evne til selvregulering hvor eleven har vanskeligheter med å holde igjen impulser (Elvén, 2017). Det er dermed viktig å tenke gjennom hvilke evner elevene må forventes å ha i de ulike skolesituasjonene for å kunne leve opp til kravene (Elvén, 2017). Ved å bruke varierte arbeidsmetoder kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). Et av fagene i den norske skolen som kan skille seg ut ved å være både praktisk, variert, utfordrende og relevant er det praktiske og estetiske mat- og helsefaget.

2.2 Mat- og helsefaget

Mat- og helsefaget blir kategorisert sammen med fagene musikk, kunst og håndverk og kroppsøving som de praktiske og estetiske fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Praktiske og estetiske fag utgjør en femtedel av tiden på ungdomstrinnet og det er viktig at skolen lar elevene praktisere disse fagene, og at de ikke teoretiseres (Kunnskapsdepartementet, 2011). Praktiske og estetiske fagene skal utvikle elevene etter både nasjonal og flerkulturell fellesarena i vårt samfunn. Kulturelle holdninger utfordres, elevs relasjonelle ferdigheter og kunnskaper utvikles og dannes (Espeland, et al., 2011, s. 73).

Mat og helsefaget skal være et allmenndannende, skapende og praktisk fag og skal være med på å utvikle praktiske ferdigheter. Ved å kombinere kunnskap, praktisk og teoretisk, utgjør fagets særpreget (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes 2013). I formålet til mat og helse i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det at: «Mat og måltid er viktig for den fysiske og psykiske helsa til mennesket og for det sosiale velværet (...)». Læreplanen sier videre at det allmenndannende faget mat og helse skal gi elevene innsikt og evne til å velge og reflektere kritisk rundt mat og måltid, slik at de får kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personlig (Utdanningsdirektoratet, 2006). Faget er derfor en viktig arena for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Lærere som underviser i mat- og helsefaget skal fremme praktisk skapende arbeid der en legger vekt på ferdigheter, utprøving og kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2006). I *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser definerer de begrepet kreativitet:*

Kreativitet forstås som å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning, alene og ikke minst i samarbeid med andre (...) Å ha kompetanse som gjør at man kan skape noe, alene eller sammen med andre, er viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og på andre arenaer. Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er sentrale kompetanser i mange fag.
(NOU 2015:8, s.10)

Selve opplæringen i mat- og helsefaget må virke motiverende slik at elevene kan ta bruk denne kompetansen videre i livet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det å ha kompetanse i å utforske og skape er viktig blant elevene «Den åpne og eksperimenterende tilnærmingen til å

skape innenfor kunst og kultur kan være berikende både for samfunnet og for den enkeltes liv» (NOU 2015:8, s. 21).

Mat- og helsefaget kan bidra til positivt endret atferd hos elevene så lenge det finnes kvalitet og metodekunnskap. Dette blir fremhevet av Espeland et al., (2011, s. 44) «De praktiske og estetiske fagene kan spille en viktig rolle for å balansere skolen i forhold til samfunnsutviklingen og utviklingstrekk hos barns daglige liv og omgivelser». Det kan være en sammenheng mellom fagets timetall i grunnskolen og mengden lærerkompetanse i faget. Skoleeier er pliktig til å gi elevene minstetimetallet (Holthe et al., 2013). I dag skal elevene på barnetrinnet (1. – 7. trinn) ha 114 timer i mat og helse, mens elevene på ungdomstrinnet (8. – 10. trinn) skal ha 83 timer (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Elevene skal dermed ha totalt 197 timer i løpet av opplæringen. Mat og helse er fortsatt det faget som har minst timer totalt (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Den relative reduksjonen i timetall til praktiske og estetiske fag svekker muligheter for skolene med hensyn til å tilsette og beholde faglærere i for eksempel mat og helse. Ved at det er lavt timetall i et fag blir det mindre lærerbehov og vanskeligere med å tilsette faglærere med fagforydypning i mat og helsefaget (Espeland et al., 2011, s. 47).

2.3 Lærere med fagforydypning i mat- og helsefaget

Læreren har et ansvar for elevenes læring i ulike fag og i skolen møter man på mange forskjellige typer elever. Læreren har også et ansvar for å opptre profesjonelt, og å videreutvikle kunnskap og erfaring etter endt utdanning (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Elvén (2017) poengterer at det er læreren og skolen som er profesjonelle, ikke elevene. Grimsæth & Irgan (2016) fremhever viktigheten med at lærere må ha kompetanse i møte med elever for elevenes læring og at måten læreren formidler sosiale normer og verdier på får en viss betydning. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2004) stilles lærerne ovenfor mange krav til kompetanse i sitt arbeid med å lede elevenes læring. Lærerne må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse. Endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse samt etisk kompetanse er også nevnt som viktige kompetanseområder for de som underviser. Læreren er den viktigste påvirkningen for elevenes prestasjoner.

En lærer som har høy faglig kompetanse vil kunne føre til større pedagogisk og didaktisk bredde relatert til aldersgrupper, trinn og skoleslag (Espeland et al., 2011, s. 50). «Alle barn har rett på å få lærere med kompetanse i alle fagene de underviser i» (Espeland et al., 2011, s. 12). Det blir fremhevet at det er viktig at elevene får lærere med kompetanse i praktiske og estetiske fag, slik at fagene har et forsvarlig og fagdidaktisk grunnlag. Hvis det blir satt inn lærere uten denne kompetansen vil det føre til betydelige konsekvenser for læringsutbyttet til elevene, både i møte med selve fagene i småskolen og som grunnlag for å bruke varierte arbeidsformer og metoder i andre fag (Espeland et al., 2011, s. 11).

Lærere håndterer ulike atferdsutfordringer hos elevene etter beste evne, men hvis læreren ikke har den nødvendige kunnskapen om hvordan man egentlig bør opptre kan det risikere at læreren bruker metoder som ikke fungerer (Elvén, 2017). Skolen må få elevene til å føle seg verdsatt, ha meningsfulle strukturer, gode fysiske rammer og engasjerte lærere som setter grunnlag for aktiv elevdeltakelse i meningsskapende læringsaktiviteter. Dette fordi skolen er der elevene opplever og erfarer sin realitet (Elvén, 2017).

Lærere som ikke har fagfordypning innen mat og helsefaget, må basere sin undervisning på den fagkompetansen eller erfaring de selv tilegner (Espeland et al., 2011, s. 45). Dette er noe som også Stray (2014) vektlegger, hvor det er av stor betydning at den nyutdannede læreren lærer av erfaring. Elliot (2016) fremhever at nyutdannede lærere vil gå til mer erfarne lærere for råd på ulike metoder de kan bruke for å håndtere uventede situasjoner og for å få kontroll på elevene sine. «(...) The essence of a teacher's expertise lies in their responses to problems» (Elliot, 2016, s. 90). Elliot (2016) påpeker at det er viktig at læreren er rolig, kontrollert og ikke lar følelsene ta overhånd. Hvis en lærer har manglende kompetanse innen ett eller flere av de praktiske og estetiske fagene vil det føre til utfordringer for læreren fordi «praktisk og estetisk handling er de viktigste nøklene til de mange inngangsportene til barns kunnskapsutvikling» (Thelen, referert i Espeland et al., 2011, s. 47).

Bamford (2012, s. 10) fremhever at nyutdannede lærere har manglende kunnskaper og erfaringer til å undervise de praktiske og estetiske fagene, eller at kreative og kulturelle undervisningsmetodene uteblir. Kunnskap og ferdigheter om vurdering, forskning og

refleksjon er nødvendig for å implementere kreative læringsprogrammer i de praktiske og estetiske fagene, noe som mangler i lærerutdanningen Dette blir også poengtert av (Bottolfs, 2017) som konkluderer med at lærere ikke kjenner til de praktiske arbeidsmetodene. Det er lite forståelse blant ulike faggrupper og det er heller ikke tradisjon for slike arbeidsmetoder blant lærere og elever. Vi er i en «ond sirkel» når det kommer til manglende lærerkompetanse i praktiske og estetiske fag. Dette vil svekke både skolens kompetanse innen fagområdene til praktiske og estetiske fag, men også lærerens kompetanse i å anvende oppdaterte metoder fra disse fagområdene (Espeland, et al., 2011, s. 47).

2.4 Undervisning i mat og helsefaget

Mat- og helsefaget er som nevnt tidligere et av de minste fagene på skolen og det blir normalt undervist 3 timer i uken på 9. trinn (Øvrebø, 2011; 2014). Skolekjøkkenets oppbygning har blitt bestemt med utgangspunkt i pedagogiske teorier hvor utformingen av skolekjøkkenet skulle ligne et hjem, hvor en familie på fire skulle lage maten sammen (Løvaas, 2009, s. 301). *Familiemodellen*, også kalt *den norske metoden* ble dermed innført i 1920 årene på bakgrunn av en sosiokulturell forståelse og med utgangspunkt i familien og hjemmet (Løvaas, 2009). Her la de vekt på barns læring og utvikling samt hvordan oppnåelse av kunnskap og kultivering kunne forekomme gjennom samhandling (Løvaas, 2009). Mat- og helseundervisning i form av familiemodellen baserer seg på at elevene blir delt inn i grupper på tre-fire elever som skal lage maten sammen, hvor de også rullerer ansvarsoppgaver fra gang til gang. Læreren gir en introduksjon til lærestoffet som er knyttet til maten som skal tilberedes og lages. Læreren *modellerer* ved å demonstrere matlagingsteknikker og metoder og går gjennom oppskrifter før elevene begynner på det praktiske arbeidet som styres gjennom at elevene blir delt inn i totalt fire grupper etter enere, toere, treere eller firere (Holthe, 2009; Løvaas, 2009).

Læreren kan stå ovenfor ulike utfordringer i forhold til tidspunkt på dagen og type undervisningsformer læreren benytter i klassen (Samuelson, 2007). Tradisjonelle undervisningsformer eller ordinær tavle- og klasseromsundervisning dominerer undervisning og læreprosesser i den norske skolen (Imsen, 2009). Det hevdes av Ødegård (2003) at tradisjonell undervisning kan ha for lite vekt på å utvikle elevenes kreativitet. Ifølge Holthe

(2009) finnes det også noen praktiske utfordringer utenfor klasserommet som er en del av rammen rundt arbeidet i undervisningen. Det skal handles eller bestilles matvarer og det skal holdes orden på skolekjøkkenet. Dersom man ikke har kjøpt inn nok matvarer, kan det bli utfordrende å gjennomføre undervisningsøkten som planlagt. I dagens skole dominerer den sosiokulturelle forståelsen av at elevene lærer gjennom samarbeid i mat- og helseundervisningen (Holthe, 2009). Faget i seg selv fokuserer på det kollektive, som forutsetter den enkeltes bidrag til et felles produkt (Hovdenak, 2009). For å kunne lage mat etter oppskrifter må elevene ha både kompetanse i lesing og regning. Den muntlige delen av faget blir sett på som viktig, fordi dette kan i stor grad knyttes til en lang tradisjon i faget ved at elevene samarbeider om å løse praktiske oppgaver i faget (Wilhelmsen & Holthe, 2009).

Helsedirektoratet (2014, s. 11) fremhever i rapporten «*Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*» at det er viktig å redusere stillesitting hos barn og voksne. De definerer stillesitting slik: ««Stillesitting» er i denne sammenheng definert som våken tid i sittende, liggende eller annen fysisk hvilende stilling. Eksempler på stillesitting kan være å bruke nettbrett og pc, tv-titting, data-spill og annen skjermaktivitet, bilkjøring osv.» Mat og helseundervisningen kan bidra til å redusere stillesitting på skolen ved at faget ifølge Øvrebø (2014) baserer seg på at elevene lærer gjennom bevegelse og aktivitet.

De gamle klassesdelingstallene innebar at det skulle være maksimalt 18 elever per lærer på 1. trinn, maksimalt 28 elever på 2-7 trinn og maksimalt 30 elever på 8-10 trinn (Utdanningsdirektoratet, 2017b). En del av debatten i norsk skole i dag handler om lærernorm. Et av forslagene som har blitt vedtatt er maks 15 elever per lærer på 1.-4. trinn, og maks 20 elever fra 5. -10. trinn. Denne lærernormen innføres delvis i 2018 men med full virkning i 2019 (Svendsen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018). Klassestørrelse i forhold til plass på skolekjøkkenet er dermed en medvirkende faktor som kan påvirke opplæringen og undervisningen. Gruppestørrelsen i mat og helse er ofte lavere enn elevtallet i en klasse (Holthe & Wergedahl, 2013, s. 114). Det er vanligvis beregnet til 14 til 16 elever i et tradisjonelt skolekjøkken (Holthe, 2009, s. 32). Det kan ha negativ innvirkning på undervisningen hvis elevgruppen er større, da det kan føre til konsekvenser for manglende meningsfulle arbeidsoppgaver for alle elever (Holthe, 2009).

2.5 Læring hos eleven i mat og helsefaget

Den nye overordnede delen - *verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, «tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetanse til alle deltakere i grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 2). Formålsparagrafen i opplæringsloven (1998, §1-1) sier blant annet at «opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å meste livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Ifølge Overland (2007, s. 253) skal skolen gå etter tre opplæringsprinsipper som gjelder for all opplæring. Skolen skal være *inkluderende*, som gir alle elevene en tilhørighet i et sosialt fellesskap hvor de får et opplæringstilbud som bidrar til læring og utvikling, Opplæringstilbudet skal være *tilpasset*; den enkeltes behov og forutsetninger og være *likeverdig*, slik at ingen får dårligere eller bedre opplæringstilbud enn andre.

I *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8, s.10) anbefaler de at det legges vekt på *metakognisjon* og *selvregulert læring* i alle fag. Metakognisjon vil si at elevene er reflekterte og at de både opplever mening med det de lærer, hva de har lært og hvordan de lærer. Det er også viktig at elevene behersker selvregulering hvor de i samarbeid med lærere og medelever lærer å ta initiativer og arbeide målrettet for å lære, regulerer egne handlinger, følelser og tankemønstre (NOU 2015:8). For å forhindre at atferdsutfordring utvikler seg, må læreren sørge for at oppgavene som elevene skal utføre er interessante, forståelige og meningsfulle (Elvén, 2017).

Lærernes oppgave er å gi alle elevene en forståelse av hva læring er så tidlig som mulig (Refsahl, 2007). Det blir fremhevet gjennom et sosiokulturelt perspektiv på læring at kunnskap blir produsert gjennom interaksjon og samhandling. Ved hjelp av praktiske aktiviteter hvor en gruppe mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap (Dysthe, 2009). Mat og helsefaget kan bidra til kreativ læring hos elevene. Å være kreativ betyr å bruke sin erfaring på nye måter, slik at nye tanker og ny kunnskap kan oppnås (Ødegård & Ask, 2014). Bottolfs (2017) fremhever at hun selv har erfart at mat og helsefaget kan føre til skaperglede, hvor elevenes personlige utvikling stimuleres ved å utføre selvstendige, skapende og kreative aktiviteter.

Elevenes kreativitet og motivasjon til å lære har trolig sammenheng med de vilkår skaper glede har i skolen. Kreativ læring og kreativt arbeid forutsetter rom for å utvikle en holdning og atmosfære hvor det i første rekke er snakk om at elever ikke blir målt på rette svar, men at de får lov til å utvikle seg og jobbe med ulike utfordringer. (Bottolfs, 2017, s. 297)

Lærerens syn på mat- og helsefaget vil påvirke hvordan elevene og læreren selv arbeider (Øvrebø, 2014, s. 9). Aadland (2009, s. 227) påpeker at «de fleste elever lærer bedre av å få en praktisk vinkling på undervisningen». Ifølge Øvrebø (2014, s. 9) vil elevene gjennom en integrert praktisk og teoretisk læringsprosess tilegne seg viktig kunnskap om faget. Teorien må være i samspill med de praktiske oppgavene og støtte den praktiske læringsaktiviteten. Med mangel på mestringsopplevelser er muligheten for læring redusert, fordi det å lykkes er en viktig forutsetning for elevenes læringsprosess (Overland, 2007). Elvén (2017, s. 52) poengterer at «barn lærer å lære av å mislykkes først etter å ha lyktes i massevis». Det han mener med dette er at elevene vil lykkes og dermed også lære, hvis skolen har gode pedagogiske rammer som tilpasses elevenes forutsetninger. De fleste voksne vil lære noe hver gang de mislykkes og gjør sjelden samme feil flere ganger. Barn kan imidlertid mislykkes på samme vis om og om igjen, uten at de opplever det som et problem. Elvén (2017) fremhever at det er viktig å rose eleven når han eller hun lykkes og unngå å bruke metoder som irettesettelser og straff når eleven mislykkes.

2.6 Motivasjon hos eleven i mat og helsefaget

Stortingsmelding nr 22: *Motivasjon-mestring-muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011), står det at elevene i Norge generelt trives godt, men at motivasjonen i grunnskolen faller med alderen, og hvor den er lavest på 10. trinn. «Vi finner en gradvis negativ utvikling fra 5. trinn. Denne utviklingen kan ikke forklares ved at det er ulike forhold som har betydning for motivasjon på ulike trinn» (Topland & Skaalvik, 2010, s. 33). Målet er å gjøre opplæringen mer variert og motiverende, for å gi elevene et større faglig og sosialt utbytte av skolen. På den måten vil elevene ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) også oppleve skolen mer relevant og givende. Fornyingen skal foregå med et bredt syn på kunnskap og læring, som vil innebære større variasjon i undervisningen, flere praktiske oppgaver og flere lærere. Det er

viktig med variasjon gjennom allsidighet og tilpasset opplæring, at elevene får oppleve mestring ved hjelp av egen innsats og at oppgavene er meningsfylt og kan relateres til elevenes liv (Kunnskapsdepartementet, 2011).

De praktiske og estetiske fagene kan bidra til motivasjon, innsats og trivsel (Espeland et al., 2011, s. 43). Det er viktig at elevene får et positivt forhold til å prøve og feile under matlagingen (Øverbø, 2008). Verdien av dette blir omtalt både i opplæringsloven (1998, § 1-1) og i den nye overordnede delen av læreplanverket. Her står det: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 7). «Motivasjon for læring er en sentral drivkraft bak skoler resultatene til den enkelte elev og kommer til syne gjennom de utdanningsvalgene elevene tar, den innsatsen de legger ned, og elevenes oppslutning om skolens formål og regler» (Bakken, 2017, s. 36). Den betydelige reduseringen av praktiske og estetiske fag kan føre til lav motivasjon og innsats (Espeland et al., 2011).

En skole som i større grad enn før er preget av teoretiske fag, tradisjonelle undervisningsmåter, av manglende variasjon, og av økende fravær av praktiske og estetiske læringsstrategier, står etter vår oppfatning i fare for i økende grad å bli opplevd som irrelevant i forhold til samfunnsutviklingen og barn og unges daglige liv. (Espeland et al., 2011, s. 11)

2.7 Lærerenes klasseledelse i mat og helsefaget

Læreren skal fremme godt læringsmiljø gjennom klasseledelse, også kalt undervisnings- og læringsledelse. Dette kan påvirke elevenes atferd positivt ved å redusere forstyrrelser, konflikter eller avbrytelser. Ogden (2009, s.101) fremhever at skoleklasser inneholder elever med ulike væremåter, prestasjoner, sosial bakgrunn og varierende læringsforutsetninger. Klasseledelse kan defineres på mange måter ettersom det er et stort tema som tar for seg mange problemstillinger. Læreren som klasseleder bør gjøre sitt beste for å fremme trygge, stabile rammer, ettersom det i et miljø med mye aggresjon og stress, vil være økt risiko for at barn utvikler atferdsutfordring (Ogden, 2015).

Ogden (2009, s. 101) beskriver klasseledelse slik:

Klasseledelse (...) som undervisnings- og læringsledelse (...), handler om hvordan lærere fremmer et positivt læringsmiljø relativt fritt for forstyrrelser, avbrytelser og konflikter. Hensikten er å frigjøre tid til læring, blant annet gjennom å holde flest mulig elever oppmerksomme, engasjerte og fokuserte i læringsaktivitetene. Kompetanse i klasseledelse er tett forbundet med undervisningsferdigheter og med læreres ferdigheter i å motivere elevene. (Ogden, 2009, s. 101)

Det blir fremhevet at lærere i tillegg til å lede gode læreprosesser i de praktiske og estetiske fagene, trenger kompetanse som klasseleder. Det innebærer blant annet å ha evne og ferdigheter i det å skape et godt læringsmiljø, tilpasse opplæringen og bidra til elevmedvirkning. Dette innebærer også å kunne variere bruk av kropp og stemme, og å beherske et repertoar av metoder og virkemidler (Espeland et al., 2011, s. 28). De sier videre at god klasseledelse krever gode kunnskaper om elevenes kulturelle uttrykksformer. Det er viktig at læreren har forståelse for og utnytter dette i undervisning og læring. Det er viktig å skape et eierforhold til fag, undervisning og skole, noe som igjen vil føre til økt motivasjon og lærelyst. Lærerens kompetanse er helt avgjørende for å utforme en grunnskole som oppleves mer praktisk og relevant og som kan bidra til å forebygge senere frafall i skolen (Espeland et al., 2011, s. 28). Det er tre evner hos en lærer som er viktig for å forhindre atferdsutfordring i klasserommet ifølge Elliot (2016, s. 91–93). Den første evnen er oppmerksomhet: lærerens evne til å være oppmerksom på alt som skjer i klassemiljøet og signaliserer denne bevisstheten til elevene. Den andre evnen er forutsigbarhet: lærerens evne til å fokusere på mer enn én hendelse og effektivt styre de mange episodene som samtidig finner sted i klasserommet. Og den tredje er at læreren må ha kapasitet til å bruke ulike metoder og virkemidler for å holde elevene motiverte, oppmerksomme og engasjerte.

Elvén (2017) påpeker at mye av det som kan oppfattes som atferdsutfordring er i virkeligheten strategier fra elevens side for å beholde selvkontrollen, slik at hun eller han er i stand til å samarbeide. Hvis læreren motarbeider elevenes strategier, resulterer det ofte i mer alvorlig atferdsutfordring. Det er viktig å gi tydelige regler som gir mening og som elevene følger fordi de forstår dem, at læreren er rolig og satser på samarbeid heller enn å trappe opp

konflikter og bevare autoriteten ved å ikke misbruke den og passe på at elevene føler seg rettferdig behandlet.

Læreren må ha et autentisk og anerkjennende språk når det kommer til kommunikasjon med elever. Dette innebærer at lærerne bør være bevisst på hvordan han eller hun opptrer, hvilke kroppsspråk som blir uttrykt, hvordan en selv oppfatter elevenes signaler og hvilke ord hun eller han bruker (Juul & Jensen, 2007). Det må legges vekt på at lærere har gode kommunikasjonsferdigheter for å kunne ha gode samtaler med elevene sine (Røkenes & Hanssen, 2012). Det er betydningsfullt at barn blir sett og akseptert av voksne for å klare å utvikle tillit og skape en åpen kommunikasjon (Ogden, 2015). Det viktigste med kommunikasjon er hva mottaker oppfatter og ikke hva som blir informert (Greene, Tones, Cross & Woodall, 2015, s. 313). Det er grunnleggende at eleven har motivasjon til å gjennomføre avkodingen hvor tolkningen vil bli styrt av tidligere erfaringer. Elvens oppfatning av budskapet kan påvirke hvordan beskjednen tolkes. Troverdighet til læreren vil ha stor effekt både når det kommer til kommunikasjon og læring (Greene et al., 2015, s. 313). En lærer som skal vekke tillit til sine elever må være en som viser selvsikkerhet, skaper en trygg atmosfære og er en god rollemodell for alle elevene (Nordahl et al., 2007).

Autorative lærere bygger relasjoner preget av varme, aksept og åpenhet. De etablerer høye standarder og har høye forventninger om sosialt ansvarlig atferd. Elever beskriver ofte lærere som har en autorativ lærerstil, som «streng, men rettferdig» (Ertesvåg, 2014, s. 330). Rogers (2002) og Ogden (2009) er to teoretikere, som har delvis ulike syn når det kommer til årsaksforklaringer på atferdsutfordring i skolen. Begge mener at det er viktig med en empatisk og autorativ lærer. Rogers (2002) baserer seg på atferdskorrigerende og mener at læreren mangler ferdigheter og er lite autorativ som gjør læreren til en utydelig og utrygg lærer. Han baserer seg på den relasjonelle og empatiske læreren; ved hjelp av tydelig atferdskorrigerende, innlærte ferdigheter og en effektiv og trygg lærerstil skal kunne støtte og oppmuntre eleven (Rogers, 2002). Ogden (2009) vektlegger sosial kompetanse og mener at det er mangel på relasjonell kompetanse i skole og i hjemmemiljøet. Atferdsutfordring kan dermed ofte forklares gjennom faktorer i andre sosiale systemer, der familie- og vennemiljøer står sentralt. Han mener at læreren skal være privat, men ikke personlig. Ved hjelp av lærerens egen bevissthet om sosial kompetanse og lære elevene ferdigheter, er relasjoner grunnsteinen og

empati drivkraften (Ogden, 2009). Klasseledelse som omfatter emosjonell støtte, oppfølging og akademisk støtte, dekker de mest sentrale områdene for å utvikle gode læringsmiljø (Ertesvåg, 2014).

2.7.1 Relasjon mellom lærer og elev i mat og helsefaget

Læreren må være rustet til å kunne skape og opprettholde gode relasjoner til alle elever. Skolen har et ansvar for at alle barn og unge som går der. Elevene må oppfatte læreren som en ansvarsfull, pålitelig og tillitsvekkende person, som de kan stole på og som bidrar til forståelse (Slåttøy, 2002). Forholdet mellom lærer og elev er dermed viktig; læreren kan være med på å styrke elevenes selvbilde og gi håp om at eleven utvikler holdninger, som er konstruktive og positive (Duesund, 2014). «Da gjelder det for læreren å etablere en tillitsfull dialog» (Duesund, 2014, s. 573). Noe av det viktigste som må ligge til grunn for å skape en god relasjon mellom to individ er tillit og kommunikasjon (Spurkeland, 2012). Det er derimot mer enn kommunikasjon og tillit som inngår i en god relasjon. Empati, anerkjennelse og væremåte er vel så viktig (Røkenes & Hanssen, 2012). Empati handler om å vise forståelse og hensyn for hvordan andre føler og tenker. Et menneske med godt utviklet empati, klarer å leve seg inn i andres følelser og reaksjoner og se noe fra et annet menneskes synsvinkel (Ogden, 2009). Å være anerkjennende handler om å bekrefte, akseptere og respektere en annen. En anerkjennende fagperson kan være med på å fjerne tanker om skyld og skam (Røkenes & Hanssen, 2012). Væremåte kan innebære mye, men det handler først og fremst om hvordan vi opptrer i samhandling med andre mennesker.

Det er essensielt at det eksisterer gode relasjoner mellom lærer og elever, for at det skal oppstå god kommunikasjon og for at læring og undervisningen skal gi best mulig resultat (Ogden, 2009). I Opplæringsloven (1998, § 1-1) nevnes det blant annet: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst». Det kan på dette grunnlag antydes at det i opplæringsloven blir lagt vekt på at lærere må være oppmerksomme på sine relasjoner til elevene. En god relasjon legger et fundament for samarbeid, tillit og konstruktiv samhandling (Ogden, 2009).

Sammenhengen mellom lærerens undervisning og hvordan elevene opptrer i klasserommet er sterkt knyttet til lærer og elevrelasjonen. En elev som har positive tanker om læreren, vil ofte ha det samme når det gjelder undervisningen (Overland, 2007). Elliot (2016) fremhever betydningen av relasjon mellom lærer og elev: «A struggling teacher may find themselves focusing on their lesson planning, modes of assessment and resource use, even though the major difficulty concerns the way they build their relationships with students» (Elliot, 2016, s. 90). Barn har ulike forutsetninger for å innfri ulike forventninger, men de har også store lærings- og utviklingsmuligheter. Hvis de møter lærere med gode relasjonsferdigheter, kan det løse problemer og skape trygghet i klassen (Elvén, 2017). «Elevene vil både ha sosialt, atferdsmessig og faglig utbytte av positive lærer-elev-relasjoner» (Ertesvåg, 2014, s. 323).

God relasjon mellom lærer og elev er avgjørende for elever med atferdsutfordring. I enkelte tilfeller er det ikke alltid lett for lærer og elev å skape en god relasjon til hverandre. Noen ganger utvikles det negative lærer-elev-relasjoner, som blir en belastning for begge. I slike tilfeller er viktig å understreke at det er lærerens oppgave å ta ansvar for å prøve å snu situasjonen. Lærere må alltid sørge for at han eller hun opptrer profesjonelt og gjør sitt beste for å unngå negative tanker og følelser knyttet til eleven (Nordahl et al., 2007).

2.7.2 Tilpasset opplæring i mat og helsefaget

Mat- og helsefaget inviterer til et praktiskfelleskap. For at tilpasset opplæring skal bli ivaretatt i faget er det viktig med erfaringslæring og at en tar i bruk hverdagskunnskaper. Det er essensielt at elevene føler mestring og motivasjon og får en god identitetsutvikling (Hovdenak, 2009). Den nye overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 16) beskriver tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen.

Mat- og helselærere har ansvar for å planlegge undervisningen og legge til rette for gjennomførelse av elevaktiviteter, innenfor de rammer man har (Løvaas, 2009). For mat og helse lærere er timetall, undervisningsrommet, antall elever og tilgjengelighet til skolekjøkkenet og utstyr en rammefaktor (Øvrebø, 2008). Imsen (2009, s. 336) definerer rammefaktorer som «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter». Hvis læreren legger stor vekt på de individuelle behovene, kan det føre til at utviklingen av et godt fellesskap blir hindret. På den andre siden kan for stor vekt på fellesskapet føre til at elevene ikke blir sett (Hovdenak, 2009).

Læreren skal møte, forstå og bygge videre på de mangfoldige kompetanser i utvikling av et klasse miljø, som ivaretar alle elevenes potensialer i det sosiale fellesskapet (Espeland et al., 2011). Elever begynner på skolen med en rekke uttrykksformer og kunnskaper. Ved hjelp av egne erfaringer fører dette til at elevene lærer gjennom egen handling og i samspill med andre. Skolens overordnede mål baserer seg på elevenes skolemiljø, hvor det står nedfelt i opplæringsloven (1998, §9 A-1) at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring», Opplæringsloven (1998, §9 A-7) sier videre at «skolane skal planleggjast, byggjas, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helse, trivselen og læringa til elevene». Det er viktig med et støttende læringsmiljø fordi det er grunnlaget for en positiv kultur, der elevene oppmuntres og stimuleres til sosial og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). For at det skal oppstå positive relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev, er det viktig at læreren opprettholder et godt og positivt læringsmiljø (Ertesvåg, 2014). Mat og helseundervisningen vil bidra til at elevene spiser mat i fellesskapet og dette kan føre til estetiske omgivelser som fremmer trivsel og omsorg (Løvaas, 2009).

2.8 Hensikt og problemstilling

Lærere som underviser i mat og helse står ovenfor mange ulike læringssituasjoner. De vil antakeligvis ha ulike forståelser og erfaringer omkring atferdsutfordring i klasserommet. Fokuset vil være på individnivå, mellom lærer og elev. Når det gjelder type atferdsutfordring, vil det i denne oppgaven ta for seg eksternalisert atferd som sees ut ifra et utviklingspsykologisk perspektiv.

Problemstillingen som en skal besvare i denne oppgaven lyder slik:

Hvilke erfaringer har lærere knyttet til elever med atferdsutfordring i mat- og helsefaget?

3.0 Forskningsmetode

Dette kapitlet omhandler metodevalget for denne undersøkelsen. Hovedfokuset med metodevalget var å få frem lærernes erfaringer ved hjelp av en kvalitativ metode.

Forskningsprosessen hvor forskningsdesign, datainnsamling, analysen, førforståelse, etiske betraktninger og styrker og svakheter blir presentert. Avhandlingens tema og innfallsvinkel har vært avgjørende for valg av metodisk tilnærming.

3.1 Forskningsdesign

Kvalitative forskningsdesign er ofte preget av nærhet til feltet som en studerer (Krumsvik, 2015). For å kunne besvare problemstillingen var det ønsket å gå i dybden på få enheter. En slik tilnærming til forskning er et *intensivt design* (Jacobsen, 2010). Et intensivt design er åpent, noe som legger vekt på at man i dette studiet skal legge så få føringer som mulig på den dataen, som blir samlet inn (Jacobsen, 2010). Ifølge Jacobsen (2010, s. 62) er det «de som undersøkes, som definerer hva som er den «korrekte» forståelsen». Fordi studiet baserte seg på lærernes forståelse av et fenomen, altså deres erfaring med atferdsutfordring i mat- og helseundervisningen, ble det lagt vekt på et semistrukturert kvalitativt intervju med en fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme (Krumsvik, 2015). De to tilnærmingene ble valgt for å forstå verden gjennom lærernes øyne (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Når en tolker fenomenologisk, ønsker en å sette handlingen i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor (Dalland, 2017). Det handler om å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut fra lærernes egne perspektiv, samtidig med å belyse deres eksakte beskrivelse og få tak i den sentrale mening (Johannessen et al., 2016). Begrepene *tekst* og *samtale* spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Den hermeneutiske spiralen baserer seg på prinsippet at vi kan «forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten». Samtidig at den som tolker beveger seg mellom det ukjente og kjente for å utvide vår forståelse av et fenomen (Kjørup, 2008, s. 67).

3.1.1 Inklusjonskriterier og rekruttering av lærere

Det ble sendt en forespørsel til Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen for å få en oversikt over alle praksisskolene de hadde avtale med; totalt 61 barne- og ungdomsskoler var tilgjengelig. Skolene ble plassert i en tabell hvor det ble lagt til kontaktinformasjon til hver enkelt skole. Det ble valgt å bruke hensiktsmessig utvalg, som er den mest vanlige utvalgsprosedyren i en kvalitativ studie (Krumsvik, 2015). Tre inklusjonskriterier ble lagt til grunn ved rekruttering av lærere. Dette skapte også visse begrensninger under rekrutteringsprosessen:

- a) Lærere som underviste i mat og helse.
- b) Lærere som underviser på ulike skoler.
- c) Lærere som hadde erfaringer med elever med atferdsutfordring i undervisningen.

Det ble opprettet kontakt via telefon og e-mail til alle rektorene på de forskjellige barne- og ungdomsskolene i Hordaland. I etterkant ble informasjonsbrev sendt (vedlegg 2, s. 76) som inneholdt beskrivelse av hvordan datainnsamlingen skulle foregå, og hva som ville bli undersøkt. Dette var en tidkrevende prosess grunnet manglende svar. Det ble rekruttert to lærere ved bruk av denne metoden. Grunnet mangel på svar ble det opprettet kontakt med en eksisterende lukket Facebook gruppe for mat- og helselærere, der det ble stilt samme spørsmål om rekruttering. Resultatet fra Facebook gjorde at det ble opprettet kontakt med tre lærere fra forskjellige skoler. Primært skulle det være lærere fra Hordaland fylke, men på grunn av vanskeligheter med å rekruttere, måtte en gå utenfor fylket. Alle fem lærere fikk også tilsendt samme informasjonsskriv, men også med samtykkeerklæring (vedlegg 2, s. 76).

3.1.2 Informasjon om lærerne

Det ble rekruttert totalt fem lærere til studiet. Av de fem lærere var tre fra ungdomsskolen og to fra barneskolen. Lærerne hadde ulik utdanning- og erfaringsbakgrunn med undervisning i mat og helsefaget som er vist i *tabell I*:

Tabell I: Oversikt over utdanning, erfaring og undervisningstrinn til lærerne fra de forskjellige skolene:

Lærer	Utdannelse:	Erfaring:	Trinn:
A	4 års lærerutdanning og 1 års enhet i heimkunnskap.	18 år	Ungdomstrinnet
B	GLU 1-7 med krle, engelsk og kunst og håndverk, matte og norsk.	over 1 år	Barnetrinnet
C	GLU 5-10 med matematikk, naturfag og mat og helse.	Nyutdannet	Ungdomstrinnet
D	3 års grunnskolelærer utdanning med tilleggsutdanning.	32 år	Barnetrinnet
E	4 års faglærerutdanning i ernæring, helse og miljøfag og et grunnfag i humanbiologi.	12 år	Ungdomstrinnet

3.2 Datainnsamling

Dataene ble innhentet i oktober og november 2017. Den semistrukturerte kvalitative intervjuguiden ble brukt, som forskningsredskap, for å kunne besvare problemstillingen (Postholm, 2010) og ble utformet i forkant av intervjuene (vedlegg 1, s. 75). Intervjuguiden tok for seg temaene; lærernes definisjon av atferdsutfordring, klasseledelse og deres erfaring med mat- og helsefaget. Den ble strukturert etter tema, som til sammen skulle dekke de områder som skulle legge grunnlag for å besvare problemstillingen. Når rekkefølgen på spørsmålene ikke er fastsatt, finnes det en grad av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Alle spørsmålene var uten svaralternativer, nøytralt og åpent formulert, slik at lærerne kunne svare med egne ord. Her ville en sette fokus på lærernes erfaringer og se på hva de følte og tenkte var betydningsfulle i de aktuelle situasjonene (Kvale og Brinkmann, 2009). Et eksempel på spørsmål fra den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) er: «Opplever du at elever med atferdsutfordring oppfører seg ulikt i forskjellige fag?». Dette er et spørsmål som tar utgangspunkt i det fenomenologiske perspektivet, hvor en har som utgangspunkt at virkeligheten er slik læreren oppfatter den (Christoffersen og Johannessen, 2012).

3.2.1 Pilotintervju

Den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) ble prøvd ut gjennom pilotintervju før datainnsamling ble gjennomført. Dette var for å teste om intervju spørsmålene fungerte, og om lærerne ville forstå innholdet. Det er spesielt viktig i det kvalitative forskningsintervjuet siden, det er intervjueren selv som er forskningsredskapen, at en er i feltet og intervjuer lærere. For å gjøre det så troverdig som mulig, ble en lærer intervjuet. Her fikk forsker øving som intervjuer og testet intervjuguiden i forhold til kvaliteten på spørsmålene og tidsbruk. Tilbakemeldingen fra pilotintervjuet var nyttig fordi en kunne få øving i hvordan en intervjusituasjon skulle foregå, hvordan båndopptaket fungerte og hvordan en skulle stille spørsmålene. Etter gjennomførelse av pilotintervjuet ble det oppdaget dårlig lyd kvalitet og en ble dermed bevisst på hvor båndopptaket ble plassert under intervjuene. Det ble også gjort endringer i intervjuguiden fordi noen spørsmål var uklare. Antall spørsmål viste seg å være passende når det kom til tidsbruk; da det tok ca. 35 minutter.

3.2.2 Gjennomførelse av intervju

Intervjuene var individuelle, noe som gjorde at intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) førte til en åpen samtale, hvor rekkefølge på spørsmål som skulle gjennomgås kunne variere (Krumsvik, 2015). Etter kontakt med lærerne, ble det avtalt tid og sted for intervjuene; fire av fem av intervjuene fant sted på lærernes arbeidsplass, hvor tre av dem ble avholdt i et klasserom eller grupperom, og en på personalrommet. Et av intervjuene måtte bli foretatt via telefon fordi læreren ikke hadde annen mulighet. Det var ikke ønskelig med et telefonintervju men, forsker hadde i bakhodet at det er den som spør om intervjuet som må vise fleksibilitet (Dalland, 2017). Alle lærerne ble informert om at de hadde mulighet til å takke nei til intervjuet, eller trekke seg underveis uten å begrunne det nærmere.

Intervjuet startet med bakgrunnsspørsmål rundt lærerens utdanning og erfaring i læreryrket. Ulike elementer som atferdsutfordring, mat- og helsefaget og om deres erfaringer med elever med atferdsutfordring ble fulgt opp. Som tidligere nevnt i kapittel 2.1 (s. 6), kan atferdsutfordring være et ganske vidt begrep å definere. Det ble derfor stilt spørsmål til alle lærerne om hva de la i begrepet atferdsutfordring med den hensikt å oppklare deres syn på begrepet, hva de hadde erfart, og om de hadde erfart ulikt. Selv om det semistrukturerte intervjuet ble benyttet hvor alle lærerne fikk de samme spørsmålene, ble intervjuene en åpen dialog hvor lærerne svarte med sine egne erfaringer og meninger. Samtidig ble det åpnet opp for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, med utgangspunkt i lærerens beskrivelser og utsagn, for videre utdyping og avklaring. Dette førte til at det ble innhentet mer utfyllende informasjon om det som lærerne nettopp hadde sagt (Postholm & Moen, 2009). Den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) fungerte som et redskap som sørget for at alle temaene ble dekket, selv om det var åpent for at lærerne kunne snakke nokså fritt. Lærerne fikk utrykke seg med egne ord og fortelle hva som var deres erfaring. Det å møte lærerne mest mulig åpent var et av målene, med den hensikt å la deres beskrivelser bli vektlagt som utgangspunkt for videre analysearbeid, teoriforankring og drøfting (Krumsvik, 2015). De fleste av intervjuene varte i over 30 minutter, mens de som hadde minst erfaring brukte litt mindre tid.

3.3 Analyse av data

Analysearbeidet ble startet kort tid etter gjennomførelse av hvert intervju. Lydopptaket ble transkribert når intervjuet fremdeles var ferskt i minne. Her ble utsagnene nedskrevet akkurat slik lærerne hadde uttalt seg. Det ble valgt å transkribere ord for ord, slik at transkripsjonen og uttalen ble så virkelighetsnær som mulig (Dalland, 2017). Under transkripsjonsprosessen fikk lærerne en kode hver, fra A til E, for å bevare anonymiteten deres (Tabell I, s. 24). I arbeidet med behandling av datamaterialet, ble det benyttet deduktiv fenomenologisk tilnærming; det vil si empirisk baserte data ut fra en eksisterende teori (Tjora, 2017, s. 18). Kategoriene ble hentet fra Malteruds (2003) fire stegs modell:

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

Modellen går ut på at en skal først prøve å få et helhetsinntrykk ved å lese gjennom intervjuene. Andre trinn skal en gå fra temaer ved å systematisere til koder for å få tak i det meningsbærende. Tredje trinn går en fra koder til å finne mening i datamaterialet. Fjerde trinn går ut på å sammenfatte betydningen av de foregående trinnene (Malterud, 2003). Malterud (2003) sin modell var godt egnet for analysearbeidet. Ved hjelp av modellen blir det analysert deskriptivt tversgående av fenomener som beskrives i materialet fra ulike lærere for utvikling av nye kategorier. Analysearbeidet med utgangspunkt i modellen vil bli beskrevet mer grundig i de ulike stegene som blir omtalt nedenfor.

3.3.1 Steg 1: Sammenfatning av meningsinnhold i datamaterialet

Lærerne fikk hver sin kode, slik at en bevarte anonymiteten deres og kunne gjenkjenne hvem som hadde sagt hva i arbeidet med å analysere datamaterialet (Tabell I, s. 24). Første fasen av analysen gikk ut på å gjøre en meningsfortetting av hvert intervju, etter at datamaterialet var blitt transkribert. Transkripsjonene ble lest igjennom for å skape en mer skriftlig sammenheng. Det vil si at en forkorter lærerens utsagn til kortere formuleringer; komprimerer og gjengir meningen med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2009). En tok bort gjentakelser og ufullstendigheter. Etter dette ble tekstene lettere å lese og man kunne skille de naturlige enhetene og navngi dem etter tematikk eller begrep tilpasset meningsinnholdet. Denne prosessen kalles åpen koding (Postholm, 2010). Videre kom det frem ulike temaer som var

sammenfallende med transkripsjonene, samtidig ble data som ikke var relevant fjernet for å få frem det sentrale i materialet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hvert intervju ble gjennomlest flere ganger. Underveis i prosessen returnerte man til start for å sikre at det var sammenheng mellom transkriberingen og det en hadde gjort.

3.3.2 Steg 2: Koder fra datamaterialet

Det digitale analyseverktøyet Nvivo 11 for Windows (QSR International Pty Ltd, 2017) ble brukt til hjelp for å kategorisere, sortere, analysere og kode data. Under andre fasen av analysen startet kodingsprosessen, hvor man knyttet nøkkelord til tekstavsnitt og enkelt setninger (Kvale & Brinkmann, 2009). Her var det viktig å identifisere deler av materialet, som var relevant for problemstillingen. En gikk systematisk gjennom meningsinnholdet for å finne tekstelementer, som var med på å besvare problemstillingen. Kodene eller «nodene» var en kort setning som klassifiserte innholdet. Ut fra kodene ble datamaterialet systematisert for å få et overblikk. Samtidig fikk en et nytt grunnlag til å plassere kodene under ulike tema. Eksempler på noen av kodene som ble utarbeidet var «lærerrollens betydning», «elevatferd i mat- og helseklasserommet», «utfordringer for lærerne», «rammefaktorenes betydning», «lærernes kompetanse og utdanning» og «formål til faget». Disse ble uthevet sammen med spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) og det ble lagd koblinger til lærerne, ved hjelp av analyseverktøyet Nvivo.

3.3.3 Steg 3: Kondensering av datamaterialet

Under tredje fase, kondenseringen, ble kodingen utgangspunktet mitt. Her ble kodene plassert i ulike tema. På denne måten kunne en trykke på en «node» og få opp alle som hadde sagt noe om temaet; noe som gjorde det mer oversiktlig og dermed lettere å se forskjeller og likheter mellom lærernes svar. Etter hvert ble det oppdaget nye koder som kunne bli plassert under de ulike temaene. Dette var første trinn i forståelse av datamaterialet, på vei mot endelig tolkning. Relative ord og uttrykk ble uthevet ved hjelp av koder for å finne sammenheng. Det er et verktøy for å organisere og avdekke meningsbærende informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012). Navnet som ble gitt de ulike kodene stod i sammenheng med materialet som de var et samlebegrep for. På denne måten fikk man en rask påminnelse om hvilke data de ulike kategoriene representerte. Navnet på kodene kunne endres underveis, etter hvert som

en kom dypere inn i analyseprosessen (Postholm & Moen, 2009).

3.3.4 Steg 4: Sammenfatning av datamaterialet

Den siste delen i analyseprosessen er sammenfatning. Det vil si at en utformet nye begrep og beskrivelser, ut fra materialet og de kategoriserte kodene. Hensikten var å identifisere mønstre og sammenhenger (Christoffersen & Johannessen, 2012). Her var det viktig å knytte det opp mot skrevet teori, slik at forsker kan vurderte om de sammenfattende beskrivelsene var i tråd med det opprinnelige datamaterialet, altså selve transkriberingen. Det er i tråd med Thagaard (2003) som påpeker at kategoriernes betegnelser skal gjenspeile sentrale temaer i prosjektet, slik at kategoriene blir meningsbærende. Senere ble kodene fordelt og redusert ytterligere inn i nye kategorier, ut fra samme tematikk og hvordan de sto i forhold til hverandre (Corbin & Strauss, 2015). Etter hvert fremkom hovedkategorier: «atferdsutfordring i mat- og helsefaget», «det relasjonelle aspektet i mat- og helsefaget», «motivasjon i mat- og helsefaget» og «klasseledelse i mat- og helsefaget», som dannet grunnlag for å kunne binde sammen elementene fra kodene. Kategoriene er utarbeidet for å gi en rik og dyptgående forståelse av masteroppgavens tema og problemstilling. Kategoriene vil bli grundigere presentert i resultatdelen (kapittel 4.0, s. 34). Det var tilgang til en mengde datamateriale, men på grunn av avhandlingens begrensninger, måtte det tas et valg på hvilke områder i materialet som skulle bli fokusert på. Det var blitt gjort et bredt utvalg som var dekkende for å besvare problemstillingen.

3.4 Førforståelse og bakgrunn

Denne undersøkelsen har basert seg på en deduktiv fenomenologisk forskningsprosess, som er blitt tidligere presentert i kapittel 3.3 (s. 27). Det ble prøvd å legge til side egne subjektive teorier, for slik å la datamaterialet tale for seg (Postholm, 2010). Min forforståelse ble dermed satt til side, og fenomenet ble betraktet med et mest mulig åpent sinn. Det var dermed viktig å ikke la datamaterialet bli farget av ens egne antakelser og førforståelse. Det krever et bevisst og reflektert forhold til ens erfaringer på én side og datamaterialet på den andre. Det er i praksis umulig å legge helt til side sine subjektive teorier, men en slik fremgangsmåte kunne hjelpe forskeren til å bli bevisst egne antagelser, fordommer og synspunkter i forhold til fenomenet som ble forsket på (Postholm, 2010).

Før innsamlingen av data tok sted, hadde det allerede blitt lest en del nasjonal og internasjonal litteratur og forskning om atferdsutfordring og om mat- og helsefaget. Dette medførte at en hadde en forventning om de dataene som ble innsamlet. Lærerutdanningen har også gjort at en har kunnskap om mat- og helsefaget og at en har fått egne erfaringer gjennom egen mat- og helseundervisning. Selv om en har en førforståelse, kan man bevisst begrense påvirkningen av resultatet (Dalland, 2017). Intensjonen med kvalitative studier er at forskeren mest mulig skal møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge til side sine allerede ervervede perspektiver (Postholm, 2010). Dette er noe som måtte bli reflektert over igjennom hele prosessen. Min førforståelse har blitt nyansert flere ganger under innsamlingen av data og under analysearbeidet.

3.5 Ethiske vurderinger

Studiet var meldepliktig til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) siden dette omhandlet læreres erfaringer til elever. Søknad til NSD for godkjenning av prosjektet ble sendt 26.07.17 og godkjent 29.08.17 (vedlegg 3, s. 77). Personvernombudet hadde vurdert at behandlingen av personopplysningene tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven. Grunnet endringer, etter innsending av søknad, måtte det sendes et endringsskjema med oppdaterte vedlegg den 20.09.17. Endringene var å legge inn dato for når opptak og data ble slettet og endring av problemstilling. Det ble også endringer av intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) etter gjennomførelse av pilotintervju. Bekreftelse på endringen ble mottatt 10.10.17. Lærerne fikk tilsendt et informasjonsbrev om prosjektet hvor det ble opplyst at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt. Før selve intervjuet skrev lærerne under på en samtykkeerklæring (vedlegg 2, s. 76). Lærerne ble informert om frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg til enhver tid om ønskelig. I følge Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (2003) er det tre typer hensyn en må tenke igjennom. Det er lærerens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere lærerens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade.

Det stilles store krav til den som intervjuer knyttet til fortrolighet og trygghet i en intervjusituasjon. Felles for alle undersøkelser av samfunnsvitenskapelig metode er, at

informasjonen som kommer fram, ikke skal kunne spores tilbake til enkeltpersonene som deltok i forskningen. Informasjonen skal kun brukes til det formålet forskeren har lagt frem for lærerne og ikke noe annet. Det kan oppstå en slags forventning at forskeren skal «gi noe tilbake» i ettertid, og dessuten kan lærerne være interessert i hvordan utfallet ble på det de deltok i. I dette tilfelle er lærerne gjort oppmerksom på at de kan lese oppgaven etter innlevering, dersom det er av interesse. Båndopptakene av intervjuene vil bli slettet innen 15. juni 2018 og de transkriberte intervjuene var uten personopplysninger og på den måten ble lærernes anonymitet sikret. Dermed er informasjon, som er samlet inn, taushetsbelagt og blir presentert i anonymisert form, slik at enkeltpersoner ikke kan bli identifisert. Lærerne og hvilke skoler de jobber på, er anonymisert i oppgaven.

3.6 Styrker og svakheter med studien

Et kvalitativt intervju har både styrker og svakheter. Intervjumetoden, som her er benyttet, har fokusert på meninger og erfaringer til fem lærere, som underviser i mat- og helsefaget. En svakhet kan være at en har fokusert mye på enkeltmenneskers meninger og sett bort fra sosiale strukturer; noe som er vanlig ved benyttelse av denne metoden. Gjennom intervjuene er det blitt prøvd å få frem kompleksitet og nyanser, og lærerne hadde mer frihet til å uttrykke seg fritt (Christoffersen & Johannessen, 2012). «Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78).

I enhver forskning vil en kunne finne svakheter; faktorer, perspektiver eller områder som ikke er inkludert, eller faktorer som influerer studiet og slik påvirker både gyldighet og pålitelighet (Johannessen et al., 2016). Et viktig spørsmål i forskning blir hvor pålitelig data er, og hvor troverdig undersøkelsen er. Reliabilitet og validitet er to begreper som må nevnes for å få til en god, empirisk forskning.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, kan oversettes til pålitelighet; det har med nøyaktigheten av dataene i forhold til hvordan disse brukes, samles inn og hvilken måte de bearbeides på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det ble passet på at intervjuguiden (vedlegg 1, s. 75) var lik i alle intervjuene, noe som økte reliabiliteten, og ga mulighet for etterprøving. En av fordelene, som tidligere er nevnt, er at man kan få utdypende svar. Samtidig kunne man oppklare eventuelle misforståelser underveis i intervjuet, dersom man merker at lærerne var usikre eller stod fast ved et spørsmål. Det er viktig å avdekke mulige feilkilder i forbindelse med intervjuene. Med tanke på at intervjuene ble utført med et semistrukturert intervju, og det var åpent for oppfølgingsspørsmål, kan dette ha bidratt til at intervjuet ble påvirket av mine meninger og prioriteringer. Oppfølgingsspørsmålene var nemlig delvis forskjellige til hver lærer, og ikke alle oppfølgingsspørsmålene ble ført inn i intervjuguiden. I tillegg var spørsmålene til en viss grad overlappende. Intervju kan på denne måten få frem ulike nyanser, men kan samtidig svekke reliabiliteten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Reliabiliteten kan også bli svekket hvis meningsinnholdet fra intervjuene endres under transkribering (Dalland, 2017), og dette prøvde en å unngå ved å skrive nøyaktig ned lærernes utsagn. Thurén (2013) sier at informantene du velger i undersøkelsen må være representative, slik at ikke tilfeldigheter påvirker resultatet. Det ble valgt lærere som underviste i faget mat og helse og som hadde erfart atferdsutfordring i sin undervisning. Forsker mener at disse lærerne ville være riktige kilder og som ville gi relevante svar. På denne måten ble reliabiliteten ivaretatt i stor grad under forskningen. Reliabilitet kunne kanskje blitt styrket ved å få tak i lærere med mer erfaring og som hadde fagfordypning i mat og helse. Men grunnet vanskeligheter med rekrutteringen, måtte det stilles nye krav til rekruttering av lærere. For å teste graden av reliabilitet i forskningen, kunne intervjuene blitt gjennomført på nytt etter et visst tidsrom. Det vil være vanskelig å si sikkert om en ville fått de samme resultatene. Ulike settinger kan gi ulike svar, og menneskelige møter kan vanskelig reproduseres til å bli identiske. I tillegg er det mange faktorer som spiller inn i et kvalitativt intervju. En annen forsker vil blant annet gjøre en annen tolkning og analyse, enn det som blir presentert her, ettersom det vil være en annen person med ulik bakgrunn og erfaring. Dette er blant annet noe av det kvalitativt forskningsmetode har blitt kritisert for; at den er subjektiv, seleksjonen av data kan være vilkårlig og at forskningen kan være vanskelig å gjenta (Boolsen, 2017).

3.6.2 Validitet

Validitet som betyr gyldighet, handler om hvor stort samsvar det er mellom det man ønsker å undersøke og det man i realiteten undersøker (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Validiteten i denne undersøkelsen kan knyttes til om resultatene er gyldige i forhold til problemstillingen. Ifølge Postholm (2010) skal en redegjørelse av validitet i avhandlingen inneholde metoder en har brukt ved innsamling av data, intervju og under analyse. Gjennom metodekapittelet er det forsøkt å synliggjøre fremgangsmåten, både hvilke valg som er tatt og hvorfor en har valgt å gjøre som en har gjort. En faktor som er med på å ivareta validiteten i forskningen min, er at en brukte hensiktsmessig utvalg ved rekruttering av lærere, altså mat- og helselærere. For å fange opp de sentrale sidene ved problemstillingen ble det utformet spørsmål i intervjuguiden som skulle styrke validiteten (Dalland, 2017). Det ble likevel merket i etterkant at en skulle stilt flere spørsmål for å komme i dybden av lærernes erfaringer. Å bruke semistrukturert intervju viser en viss grad av validitet; det ble prøvd etter beste evne å tilrettelegge intervjuet, slik at det fremstod som en åpen samtale. Graden av validiteten kunne likevel vært høyere hvis en hadde benyttet metodetriangulering, ved å kombinere flere kvalitative metoder. Da kunne en belyse problemstillingen ut ifra flere sider. Det ble valgt å ikke benytte metodetriangulering på bakgrunn av manglende respons ved rekruttering. All relevant dokumentasjon er vedlagt (vedlegg 1, 2 & 3 s. 75–77).

4.0 Resultater

Resultatene baserer seg på individuelt kvalitativt semistrukturert intervju med fem lærere som underviser i mat- og helsefaget. Tabell I (s. 24) viser at lærer B og C var de som hadde kortest erfaring. Lærer B og D hadde ikke fagfordypning i mat og helse. Alle lærerne tilfredsstilte inklusjonskriteriene (kapittel 3.1.1, s. 23). Resultatene vil bli presentert etter inndelte kategorier, hvor det blir gjengitt sitater fra lærerne, for å eksemplifisere, nyansere og utdype kategoriene.

4.1 Atferdsutfordring i mat- og helsefaget

Atferdsutfordring i mat og helsefaget dreier seg i særlig grad om lærerens forståelse av atferdsutfordring i faget, hva lærerne legger i begrepet og hva lærerne har erfart.

Alle lærerne kom frem til at atferdsutfordring var elever som hadde vanskeligheter for å regulere seg og ikke klarte å følge de normer og reglene som forventetes i et klasserom. Alle lærerne hadde ulike erfaringer med atferdsutfordring i det praktiske arbeidet i mat- og helsefaget. Lærer A utdypet:

Jeg tenker at når du har elever med atferdsutfordring er det på en måte at du ikke har fokus på undervisningen. At du har elever som på forskjellige måter viker fra det vanlige. Det kan være elever som er urolige og bråkete og som vi av den grunn legger merke til (...). (A)

Lærer D påpekte at dette også kunne være elever som av en eller annen grunn ikke vil. Hun fortalte:

(...) jeg tenker også på elever som rett og slett ikke vil, men som kanskje er bortskjemte og pleier å få viljen sin. Elever som pleier å få bestemme selv og som ikke vil tilpasse seg de vanlige reglene i en klasse. (D)

Lærer E derimot syntes at atferdsutfordring var et vanskelig begrep å definere, men gjennom intervjuet illustrerte hun det slik:

Det er litt vanskelig å definere for det kommer også an på hvilken atferd vi snakker om og hva som er normal atferd. Men jeg kan tenke meg at det er elever som ikke holder seg til det du forventer i et klasserom eller i en situasjon. Noen har litt annerledes atferd enn andre. (E)

Alle lærerne hadde i ulik grad erfart elever med atferdsutfordring i sin undervisning. Lærer A fortalte at hun hadde mange opplevelser av elever med atferdsutfordring i sin undervisning og hun beskrev de som enten energiske eller ukonsentrerte «(...) Jeg har hatt mange slike elever som på en måte kan stå og gjøre alt ordentlig, men helt på slutten er det akkurat som de bare gir opp og går (...)». Lærer A fortalte videre at hun hadde erfart at tre timer på et kjøkken, og kanskje ikke med friminutt var for mye å holde fokus på det elevene skulle gjøre, og at det slo negativt ut for elever med atferdsutfordring. Lærer B og D, hadde begge opplevd at elever med atferdsutfordring fungerte bra i mat- og helsefaget. Lærer B fortalte at: «Praktiske fag er typiske fag der elever som kanskje har litt vanskelighet med å sitte i ro eller andre utfordringer i timen, blomstrer. Elevene får brukt hele kroppen og de får oppgaver som de ofte lykkes i». Lærer B fortalte videre at hun har erfart at det var også viktig å tenke på tilgjengelighet av utstyr i undervisningen: «(...) En elev med atferdsutfordring har vært litt spesielt interessert i diverse kjøkkenutstyr, som ikke skulle benyttes i det praktiske arbeidet. Så jeg måtte ha et ekstra øye med han (...)». I den anledning uttrykte lærer B at det var viktig å eventuelt rydde vekk kjøkkenutstyr, dersom det var en elev med manglende fokus. Lærer D hevdet at hennes erfaring med atferdsutfordring i stor grad var elever med store konsentrasjonsvansker eller mangel på impuls kontroll: «Elevene er ikke i ro, de sitter ikke i ro. De er i konstant bevegelse og det er dermed en utfordring å ha de på skolekjøkkenet». Lærer D synes det kunne føre til vanskeligheter å ha elever med atferdsutfordring på kjøkkenet da det tilgjengelige utstyret kunne føre til at elevene skadet seg eller andre medelever. Lærer D la til at det var en utfordring, men at kjøkkenet var også et veldig bra sted for mange barn å være da de fikk være i aktivitet.

Lærer E fortalte i motsetning til de andre lærerne at hun hadde vanskeligheter med å komme med nylige eksempler. Dette begrunnet hun med at hun for tiden hadde lite atferdsutfordring blant elevene. Lærer E påpekte at hun brukte mer energi enn hun vanligvis ville brukt hvis hun hadde en elev med atferdsutfordring, fordi hun måtte vite hvor hun hadde elevene og helst ha øynene i nakken. Lærer E påpekte at mat- og helseundervisningen bidro til en annen form for undervisning. Det vi ser at læreren var mer aktivt deltakende i elevenes praktiske arbeid:

Jeg tror generelt sett at hvis en tenker atferdsutfordringer i sin helhet så er mat og helse et rom der du kan bevege deg og få mer ro i kroppen (...) Det er en unik mulighet å gjøre noe annet enn å sitte i et klasserom. Det er et rom der du har elevene i en helt annen setting, der elevene får bruke hendene og alle sansene sine. Det er helt motsatt enn å sitte og skrive eller regne. Får du en oppgave du skal gjøre ser du også resultatet etter du har gjort den, det er jo helt unikt, du kan smake på resultatet ditt, det kan du ikke gjøre i matte. (E)

4.2. Det relasjonelle aspektet i mat- og helsefaget

Det relasjonelle aspektet i mat- og helsefaget dreier seg i særlig grad om lærerens syn på lærer-elev relasjon, hva lærerne legger i betydningen av en god relasjon og om relasjonsbygging kan påvirke atferdsutfordring blant elever i klasserommet.

Alle lærerne snakket i ulik grad indirekte eller direkte om det relasjonelle aspektet mellom seg og sine elever. Lærer A, B, D og E påpekte at relasjonen mellom lærer og elev var essensielt for å kunne håndtere atferdsutfordring i hverdagen. Lærer A, D og E utdypet at en god lærer-elev relasjon var viktig for å regulere omfanget av atferdsutfordring i klasserommet. Lærer B hevdet at det relasjonelle aspektet veide tyngst når det kom til å minske atferdsutfordring hos elever. Lærer A, D og E understrekte forutsigbarhet, som viktig for å skape en trygghetsfølelse for elever med atferdsutfordring. Lærer A fortalte at hun i stor grad lagde faste avtaler med elever, som hadde atferdsutfordring, på hvordan hun ønsket at utagering skulle håndteres. Hun påpekte at dette skapte forutsigbarhet spesielt for eleven. Lærer D ga uttrykk for at trygghetsfølelsen mellom lærer og elev var viktig for å opprette god relasjon.

Hun illustrerte det slik: «Læreren må skape en viss trygghet ved hjelp av godt samarbeid slik, at eleven forstår. Det hjelper ikke at læreren blir sint og kommer med verbale irettesettelser, hvis ikke eleven er trygg på læreren sin». Lærer E fortalte at det var viktig med forutsigbarhet: «(...) Hvis en elev med atferdsutfordring lar følelsene styre, trenger ikke eleven å være bekymret for hva som skal skje, fordi eleven vet hvordan læreren kommer til å reagere».

Alle lærerne nevnte at en viktig faktor for relasjonsbygging i klasserommet var gjennom gruppearbeid som kunne føre til samarbeid mellom elever og god lærer-elev relasjon. Lærer B utdypet: «Jeg har tenkt litt på gruppesammensetningen og i tillegg har jeg sett litt underveis på hva som må gjøres, og hva som fungerer best. Blitt kjent med elevene først og dannet relasjoner». Lærer D la til at klassemiljøet hadde stor betydning når det kom til hvilke elever som kunne samarbeide og hvilke elever som hadde spesielle behov. Hun fortalte videre at «(...) Hvis du ikke kjenner de veldig godt, eller om det er mangel på relasjon mellom lærer og elev og mellom elevene må du justere underveis (...)».

Lærer A, D og E ga ikke uttrykk for at relasjonsbygging med elevene var en utfordring i klasserommet i motsetning til lærer B og C. Lærer B påpeker at det var utfordrende å opprette relasjoner til enkelte elever fordi det var vanskelig å opprette en god, gjensidig kontakt og få elevene til å forstå hva de skulle gjøre:

Spesielt har det vært vanskelig med relasjonen til disse elevene. Jeg har hatt en elev hvor det har vært vanskelig å komme igjennom til han og få han til å forstå hva han skal gjøre. Det har vært rett og slett litt vanskelig å holde han til de oppgavene han har, hvor han ikke flyr rundt og gjør alt annet (...). (B)

Lærer E utdypet derimot at det var utfordrende å gjenopprette en god relasjon hvis det ikke fantes verbal kommunikasjon: «Når de til og med ikke vil snakke synes jeg det er vanskelig».

4.3 Motivasjon i mat- og helsefaget

Motivasjon i mat- og helsefaget dreier seg i særlig grad om lærerens erfaringer når det kommer til å tilrettelegge opplæringen for elever med atferdsutfordring og om de mener at faget bidrar til læring og motivasjon hos elevene.

Alle lærerne bortsett fra lærer B og C påpekte at det var viktig at elever med atferdsutfordring visste hva de skulle lage i forkant av undervisningsøkten, og lærerne fortalte at de pleide å tilrettelegge slik at elevene fikk tid til å gå gjennom oppskriften før undervisningen. Lærer A og D fortalte også at de tok i bruk ulike ressurser, hvis mulig, assistenter eller en ekstra lærer, som kunne være med å styrke elever med atferdsutfordring i opplæringsøktene. Lærer B og D påpekte at de benyttet seg av å trekke inn ressurssterke medelever for å hjelpe elever som ikke var like ressurssterke og elevene kunne dra nytte av det.

Alle lærerne hadde erfaringer av at elever med atferdsutfordring satt igjen med en mestringsfølelse etter undervisning på skolekjøkkenet. Lærer B synes det var god mestringsfølelse i faget og illustrerte det på følgende måte:

Jeg føler at de satt igjen med en mestringsfølelse etter som jeg observerte at de som gjerne hadde litt atferdsutfordringer eller som var litt urolig i kroppen hadde bedre evner i mat og helse enn de som kanskje alltid lykkes i de vanlige teorifagene. Jeg så at de ble litt stolte av arbeidet de gjorde og jeg kunne skryte masse av dem og det var de som lykkes mest. (B)

Lærer A utdypet at lærere måtte tenke over hvilke nivå eleven var på for å kunne tilrettelegge. Lærer A påpekte at alle elever hadde rett på sin opplæring. Det var også viktig at opplæringen gikk etter elevenes evner, og lærer A illustrerte det slik: «Jeg tenker at alle har rett på sin opplæring, en arbeidsplan tilpasset seg selv og at vi må da se individene, ikke bare lage en klasseplan.» Lærer A fremhevet at mat og helsefaget kunne bidra til at elever med atferdsutfordring fikk styrket visse evner, som gjorde de mer motstandsdyktige mot å ytre uønsket elevatferd. Lærer A fortalte at hun baserte seg på at den enkelte elev skulle få en tilpasset plan etter hvor de var i opplæringen, og at alle elever, som hadde atferdsutfordring,

måtte få det tilrettelagt. Lærer A påpekte at lærere i mat og helse hadde få kunnskaper om elevene i begynnelsen av opplæringen og dette kunne da bli sett på som en styrke for videre tilrettelegging:

Første gang du skal møte elevene dine på et kjøkken har du ingen forutsetninger men du som lærer skal forholde deg til de uke etter uke. Det blir veldig visuelt og synlig hvor de er og hva de får til. Det kan jeg på en måte lese veldig fort når det er praktisk arbeid og dermed neste gang jeg møter de vet jeg hva og hvordan jeg skal tilrettelegge. (...) Det er lettere å måle responsen deres og hva de får med seg i et så praktisk fag som mat og helse. (A)

Lærer A påpekte også at det var en utfordring å tilrettelegge for den enkelte elev:

Det er en utfordring å tilrettelegge i forhold til hvor eleven er. Elevene skal vise så mye, hele tiden, det blir rett og slett for slitsomt. Men jeg har hatt noen elever som ikke får det til, at det nærmest blir motsatt. At de knyter seg, tørr ikke å eksponere seg og vise seg frem praktisk. (A)

Lærer B fortalte at det var viktig at læreren la til rette for at alle elevene skulle få utbytte av undervisningen. Lærer B fortalte videre at når hun hadde en elev med atferdsutfordring, brukte hun sosialt sterke elever, for å styrke elevens motivasjon og selvbilde. Lærer B synes det var vanskelig å tilpasse for den enkelte elev; en av årsakene hun nevnte kunne være at hun manglet utdanning i faget og hun følte selv at hun manglet erfaring. Lærer B la vekt på at hun tilrettela underveis fordi hun lærte av sine egne feil. Lærer B utdypet: «(...) Jeg har også prøvd å tilpasse til den enkelte, men det har vært vanskelig. Det jeg ser er at de må være i mest mulig aktivitet, for da har de fokus på en oppgave i stedet for å tenke på alt annet som kan gjøres». Lærer B fremhevet at det var viktig at elevene fikk muligheten til å utvikle evner på det personlige plan og det sosiale plan. Hun hevdet at ingen elever var like; de har ulike forutsetninger og evner. Lærer B påpekte at mat og helsefaget kunne bidra til at følelsen av et tradisjonelt skolefag kunne forsvinne blant elevene og at aktiviteten heller var noe som elevene synes var kjekt å gjøre sammen:

Jeg tror at det er mye som foregår i kroppen, det er vanskelig å konsentrere seg om det man skal, alt etter hva utfordringen er. Men det er ikke alle som klarer å sitte i ro på en stol. Det er ikke alle som klarer å konsentrere seg over lang tid og sitte å lytte, eller å klare å konsentrere seg over oppgaven lenger fordi at det er andre ting i kroppen som skjer som tar fokuset vekk. Når de da skal bruke kroppen sin har de fokuset fullt på en oppgave fordi de skal gjøre det praktisk og da forsvinner litt følelsen av at det er et skolefag, men litt mer at det er noe kjekt man gjør sammen. (B)

Lærer C synes det var vanskelig å tilrettelegge for elever med atferdsutfordring:

Jeg synes det er ganske vanskelig å tilrettelegge for elever med atferdsutfordring og det er ikke nødvendigvis at de ikke forstår. Noen begynner med atferd når de ikke vet hva de skal gjøre. Jeg prøver å være veldig tydelig. Det kan være et problem å få de til å følge med på gjennomgangen. (C)

Lærer C hevdet at det var viktig at læreren fikk lagt opp til at fagstoffet møtte elevene der de var og utviklet deres evner basert på deres forutsetninger og hvor de var i opplæringen. Lærer C utdypet visse faktorer som var essensielt for en god tilrettelegging:

Overskriften for mat og helsefaget er et mestringsfag, (...) der det er plass til at elever kan komme og gjøre praktiske ting og få det til. Men det krever at elevene er pålogget i utgangspunktet. Hvis de ikke er pålogget er det bare enda et fag der elevene får masse kjeft for at de ikke gjør det de skal. (C)

Lærer C utdypet dermed at elevene måtte være «pålogget» for at faget skulle føre til mestring hos elevene. I motsetning til lærer A og E fremkom det hos lærer D at hun var forsiktig med å si at læreren skulle tilrettelegge for den enkelte elev, men etter den grad det var mulig. Lærer D og E uttrykte ikke bekymring når det kom til tilrettelegging i sin helhet i motsetning til lærer A, B og C. Lærer D fortalte at lærere skulle tilrettelegge, etter den grad det var mulig for en lærer å tilrettelegge, for den enkelte elev ut ifra ressursene som var til rådighet. Lærer D fortalte at elever som fikk det for utfordrende ble tatt ut av skolekjøkkenet, som en del av

tilretteleggingen. Eleven fikk da bli med en assistent på et mindre kjøkken skolen hadde til rådighet. Lærer D fremhevet at eleven fikk da laget den samme maten, men da sammen med assistenten. Lærer D fortalte også at når de hadde rullering, hvor elevene skulle enten ha mat og helse eller et annet fag, ble det tilrettelagt for at enkelte elever med atferdsutfordring kunne slippe å ta del i rullerinsordningen; elevene kunne få lov til å ha mat og helseundervisning hver gang det var undervisningsøkt på skolekjøkkenet. Mange av de andre elevene, som oppfører seg og gjorde det de skulle, reagerte på dette. Lærer D synes det var vanskelig å begrunne hvorfor læreren belønnet, når elever egentlig ikke hadde fortjent det og illustrerte det på følgende måte:

Jeg tenker at for noen elever som sliter med og synes at skolen er vanskelig, at det vanskelig å holde på med lesing, skriving, regning og sitte i ro hele tiden, så kan mat og helse tilføre de mestring. En mestringsfølelse, de får kjappe resultater og det er rett og slett lystbetont. Det er kjekt å få lov til å lage mat, som oftest synes de det er kjekt å få være på kjøkkenet og se at de faktisk får noe som smaker godt. Kanskje noen elever hvis de får lov til å være alene på kjøkkenet kan få lov til å ta med maten til klassen slik at klassen kan få smake på noe de har laget som gjør at de ikke bare blir sett på som en trøbbelev. Det kan være veldig bra for slike elever. (D)

Her begrunnet lærer D for hvorfor elever med atferdsutfordring fikk «spesialbehandling». Det kan hevdes at det var for å styrke den enkeltes elevs motivasjon ved at eleven fikk vise hva han eller hun mestret for klassen.

Lærer E påpekte at alle elevene skulle få undervisningen tilpasset etter deres behov, nivå og evner, og at læreren la til rette for undervisningen og arbeidsoppgaver for dem. Lærer E fremhevet, til tross for at faget var et fysisk fag, så lagde hun en egen lærebok som hun selv tilpasset for å nå alle kompetansemålene. Lærer E fortalte at tilretteleggingen gikk bra fordi det var lettere å justere det praktiske enn det teoretiske. Lærer E fremhevet at mestringsfølelse i mat og helsefaget var veldig stor fordi belønningen du fikk i etterkant; måltidet. Elevene fikk kjenne og smake på det de hadde laget. Lærer E utdypet at det kom også an på hvilke preferanser elevene foretrakk:

(...) det å lage mat er veldig hyggelig og det er ikke nødvendigvis så krevende som et lese-fag. Men det handler også veldig mye over hva vi liker som person, at vi liker mat og helse eller om vi liker matte. Det handler det veldig mye om. Det er mer praktisk (...). (E)

Lærer E brukte ros som metode for å få ønsket elevatferd og prøvde å ikke sett lys på det negative. Hun fortalte at på slutten av undervisningen hadde hun en gjennomgang med elevene med hva de kunne gjøre bedre, og så kom elevene selv med svarene. De skrev logg etter matlagingen, hvor de skrev hva som gikk bra og hva som gikk dårlig. Dette syntes lærer E var en bra metode, slik at hun slapp å pirke på alt de hadde gjort feil. Lærer E mente at faget kunne bidra til mestringsfølelse hos elever med atferdsutfordring, så lenge læreren hadde tydelige oppgaver til disse elevene. Lærer E synes det var kjekt å se hvordan elevene arbeidet. Lærer E baserte seg på at elevene lærte av å gjøre feil og at det var en god læringskurve:

På slutten av året er det gøy å observere elevene, at de har det så kjekt, at de gjør ting på autopilot. Jeg gir de sjanse til å tabbe seg, det går likevel fremover, men man må få lov til å gjøre feil til å kunne gjøre ting bedre. Jeg kan huske selv fra mat og helse at jeg brant en saus, men nå husker jeg hva jeg gjorde feil og hva jeg ikke skal gjøre neste gang. Det er en god læringskurve. (E)

4.4 Klasseledelse i mat- og helsefaget

Klasseledelse i mat- og helsefaget dreier seg i særlig grad om lærernes forståelse av begrepene klasseledelse og kommunikasjon. For å minske atferdsutfordring blant elever, nevner også lærerne at det er viktig at læreren behersker sosial kompetanse, har gode kommunikasjonsferdigheter og tidsaspektet er en avgjørende faktor.

Alle lærerne utdypet viktigheten med god klasseledelse og at alle elever ble sett av læreren. Lærer A fortalte at det måtte være et gjensidig samspill mellom lærer og elever, hvor de gikk etter et felles mål for undervisningen. Alle lærerne benyttet seg av den tradisjonelle mat- og helseundervisningen, familiemodellen, og la stor vekt på undervisningsmetoden modellering når de foreviste for elevene. Lærer A påpekte at det var vanskelig å ha en strukturert og forberedt klasseledelse. Hun understrekte dette ved å ha en stor gruppe av elever kunne det

oppstå uventede situasjoner med elever som hadde atferdsutfordring. Lærer B ga uttrykk for at læreren må være åpen for å endre sin klasseledelse hvis omfanget av atferdsutfordring var stort blant elevene. Lærer B fortalte at læreren må prøve å legge fokuset på det sosiale, hvor elevene lærte i fellesskap, slik at det ble kjekt å ha mat og helse. Lærer B vektla at en måtte gi elever med atferdsutfordring tillit:

Det er rett og slett å bruke de mest mulig. Hvis du ser en oppgave som skal gjøres som ikke står på planen deres, tilby de denne oppgaven hvis de er ferdig, for de gjør det som regel med glede. (B)

Lærer B påpekte også at elever med utfordrende atferd var lærelystene og ville imponere læreren sin ved å gjøre ekstra oppgaver. Lærer C fortalte at tydelig klasseledelse var viktig, men hun synes det var vanskelig og illustrerte det slik: «(...) uansett hvor mange ganger jeg sier at de skal opprettholde god hygiene, kaster de forkle rundt omkring (...)». Lærer D derimot fortalte at hun i stor grad benyttet justering underveis og hun hevdet samtidig at justering var nøkkelen til en god undervisning og klasseledelse.

Alle lærerne, bortsett fra lærer E hadde opplevd at mat og helsefagets timetall førte til utfordringer når det kom til å håndtere elever med atferdsutfordring. Lærer A påpekte at det var vanskelig å forholde seg til undervisningen, hvis du hadde elever med atferdsutfordring hvor tiden ikke strekker til:

Det skjer en episode som burde kanskje vært obligatorisk å kreve en handling der og da, eller hvert fall snakke om det. Men klokken tikker også er det mange andre elever som skal ha undervisning. Jeg føler ved å handle med en gang, hvor du irttesetter og spør hva som skjedde hadde vært nyttig. Hvor læreren skulle ha gått inn, justert og endret. Men det øyeblikket glipper av og til for det er så mye annet vi må tenke på. Det er kanskje den aller største utfordringen, å få tid nok. Det er også vanskelig å se alle elevene. Hvis vi hadde hatt mer tid hadde det vært lettere å veilede og kanskje finne nye strategier sammen med eleven. Men det krever at du har den tiden til rådighet.»
(A)

Lærer E fortalte at hun hadde erfart hvilken klasseledelse som fungerte for henne. Hun påpekte at det var viktig at læreren ga tydelige arbeidsoppgaver og at elevene visste hva de skulle gjøre. Lærer E tydeliggjorde visse egenskaper hos læreren, som var viktig for å opprettholde en positiv elevatferd: «Du som lærer må være varm og vennlig, du må ha en kombinasjon av det tenker jeg». Lærer E fortalte at hun gikk personlig inn i veiledningene, hvor hun veiledet mens de lagde mat, gikk rundt bordene og ga de små tips og tilbakemeldinger. Hun illustrerte det slik: «Jeg er litt forsiktig med å si at det er feil, men heller rose de som gjør noe riktig, og ikke legge meg på det negative, men heller løfte det positive.» Lærer E påpekte at hun var bevisst sin rolle som lærer og hva det innebar å være en god klasseleder og hun fortalte samtidig at hun hadde gjort sine erfaringer om å få sikret gode rammer rundt elevene.

Alle lærerne tydeliggjorde at en god kommunikasjon mellom lærer og elev var essensielt når det kom til atferdskorrigerings. Lærer A illustrerte det på følgende måte:

Jeg har et eksempel fra en elev som skulle lage eggedosis. Han hadde til og med en assistent med seg. Han fikk beskjed om å knuse to egg oppi og blande med sukker. Deretter bare knuser han eggene med skall i en bolle og legger sukker oppi. Den første tanken min var om vi voksne var så dårlig til å forklare hva han skulle gjøre. Men det var det nivået han var på. Han kunne sikkert ha skrevet ned oppskriften perfekt og kunne hva han skulle gjøre utenat. Det er viktig å tenke over hvilke begreper du bruker når en skal gjøre det i praksis, det blir en utfordring. Det eksempelet glemmer jeg aldri. Hvordan er det mulig at to voksne mennesker ikke klarer å forklare det slik at han forstod det. (A)

Lærer C fortalte at hun har selv opplevd at det kan være vanskelig hvis elever med atferdsutfordring, ikke hører etter hva som blir sagt. Hun fortalte videre at selv om hun prøvde å være tydelig i sin kommunikasjon overfor eleven, så var hennes erfaring at eleven ikke fikk med seg det som ble kommunisert. Lærer D ga uttrykk for at kommunikasjon mellom lærer og elev hadde en betydning for atferden til eleven. Lærer D påpekte videre: «(...) Det er viktig at eleven viser deg respekt og hører på hva du sier, men det er også viktig andre veien (...)).»

Lærer E fremhevet at kommunikasjon var det viktigste for å håndtere atferdsutfordring, og den største utfordringen var elever som ikke ville snakke: «Det er gjennom god kommunikasjon man kan ordne opp i tingene rett og slett». Lærer E påpekte videre at kommunikasjon var viktig når du skulle drive med atferdskorrigerer blant dine elever og illustrerte det slik:

Hvis en elev gjør noe dumt så snakker jeg med denne eleven, men det er veldig sjeldent at jeg får slike episoder, men jeg tar det alltid med en gang. Jeg har hatt elever jeg har måtte sagt "Hvis du ikke gjør ting annerledes nå så kan du nesten ikke være med på mat og helse undervisningen". Det hjelper å ta det med en gang. Det er veldig få som ikke vil ha mat og helse. (E)

5.0 Diskusjon

Målet for denne forskningsoppgaven var å undersøke hvilke erfaringer lærere hadde i mat- og helsefaget knyttet til atferdsutfordring. Resultatene ble drøftet for å se om lærernes erfaringer og tanker samsvarte med hva teorien fortalte.

Oppsummert indikerer hovedfunnene at atferdsutfordring blir erfart i ulik grad; etter hva lærerne legger i begrepet atferdsutfordring og hva de så på som normalatferd. Mat- og helsefaget bidrar til aktivt samarbeid mellom elevene og fører til bevegelsesaktivitet ved hjelp av kombinasjonen av praktisk og teoretisk arbeid. Elever med atferdsutfordring kan få mestringsfølelse i faget, og dermed gi elevene motivasjon til å utføre det praktiske arbeidet. Det *kan* være en mestringsarena for elever, som sliter i teorifag, slik at elevene *kan* trives mer og *kan* få høyere mestringsfølelse enn teorifag. Mat og helsefaget skiller seg ut ved å være både praktisk, variert, utfordrende og relevant. Det ble fremhevet at positive lærer-elev relasjoner er essensielt ved håndtering av atferdsutfordring og det er viktig at læreren har relasjonsferdigheter. Det er også viktig at læreren har god og tydelig klasseledelse, sosial kompetanse og at læreren ser *alle* elevene. Funnene i denne studien kan ikke gi et generelt bilde av lærernes erfaringer med atferdsutfordring, som underviser mat- og helsefaget, men den bidrar med ny kunnskap på et felt som er lite utforsket, hvor både atferdsutfordring og mat- og helsefaget blir omtalt.

5.1 Lærernes erfaring med atferdsutfordring i mat- og helsefaget

Hovedfunn fra resultatene viser at alle lærerne i ulik grad har erfart elever med atferdsutfordring i mat og helseundervisningen. Lærerne i denne studien representerer to lærere fra barneskolen og tre fra ungdomsskolen. Dette kan ha en betydning for grad av erfaring når det kommer til hvilken atferd lærere ser på som utfordring. Dette støttes opp av forskningslitteraturen hvor atferdsutfordring blir forklart på ulike måter (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2009; Duesund 2014; Elven, 2017). Duesund (2014) fremhever at en ikke kan trekke forhastede konklusjoner om eleven preges av atferdsutfordring, ettersom en må benytte et reservert bruk av ordet. Duesund (2014) påpeker også at atferdsutfordring subjektivt kan oppfattes ulikt, ettersom det er avhengig av hvilke krav og forventninger en lærer stiller til oppførsel. Resultatene viser at fire av fem lærere ikke hadde vanskeligheter med å forklare hva de la i begrepet atferdsutfordring. Lærer E var en av de fem lærerne, som synes det var

vanskelig å definere atferdsutfordring. Lærer E begrunnet dette med at hun hadde problemer med å tenke seg frem til hva som var normalatferd og hva som var atferdsutfordring. Hennes forståelse kan være i tråd med Sørli & Nordahl (1998) og Elvén (2017). Ifølge Sørli & Nordahl (1998) kan atferdsutfordring også bli betraktet som normalatferd hos barn som er faglig og sosialt velfungerende. Elvén (2017) påpeker at atferdsutfordring ikke er avvik fra normalen, det er en del av hverdagen som kan oppleves besværlig. Et spørsmål en kan stille er om de andre lærerne fra A-D var bevisste på hva de mente var normalatferd. Duesund (2014) nevner at atferd til en elev i et klasserom kan være akseptabel hos en lærer, men uakseptabelt hos en annen. Duesund (2014) beskrev blant annet at elever med atferdsutfordring kan av voksne bli sett på som enten skolelei, problembarn, liten impuls kontroll, hyperaktive eller verstinger. Dette samsvarer med resultatene i min studie, som viser at lærer A og lærer D har begge erfart elever, som var ukonsentrerte eller energiske, hvor de hadde manglende impuls kontroll, til tross for at de jobbet på ulike undervisningstrinn. Nordahl et al., (2007) og Ogden (2009) påpeker at atferdsutfordring kommer til uttrykk på mange måter hvor den kan variere i omfang og den går etter hvordan atferden avviker etter alder til eleven. Resultatene kan indikere at lærer A og lærer D har begge opplevd elever som er ukonsentrerte og energiske i ulik grad på undervisningskjøkkenet.

Det blir indikert at alle lærerne har erfaring med atferdsutfordring etter inndelingene som baserte seg på et utviklingspsykologisk perspektiv (Ogden, 2009) og etter eksternalisert atferd (Nordahl, et al., 2007). Resultatene viser lærernes erfaring med atferdsutfordring, ved at det var elever som hadde vanskeligheter for å regulere seg og ikke klarte å følge de normer og reglene, som forventes i et klasserom. Det var forventet å få svar som var i ulik grad forskjellig mellom alle lærerne når det kom til begrepet atferdsutfordring. Resultatene viser at det var kun en av fem lærere, lærer E, som stilte seg kritisk til begrepet. Denne forventningen blir støttet av Ogden (2009) og Duesund (2014) som fremhever at det finnes mange varianter og eksempler på begrepet atferdsutfordring.

Resultatene viser at lærer B og D har erfart at elever med atferdsutfordring fungerte bra i mat- og helseundervisningen. Dette støttes opp av forskningslitteraturen, hvor mat og helsefaget kan bidra til positivt endret atferd hos elevene (Espeland et al., 2011) og bidra til at elevene tilegner seg praktiske og livsnære erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Resultatene

indikerer at lærer B så på elevene med atferdsutfordring, som ivrige til å lære i mat og helseundervisningen. Det var ingen av de andre lærerne som påpekte dette eksplisitt. Dette motstrider også forskning på området hvor det blir påpekt blant annet at elever med atferdsutfordring ligger langt etter elever når det kommer til det skolefaglige (Sunnevåg & Nordahl, 2008), at atferdsutfordring er en utfordring for blant annet elevenes læringsutbytte (Nordahl et al., 2009) og at barn med atferdsutfordring klarer seg faglig dårligere enn barn uten atferdsutfordring (Tørrisen, 2017). På en annen side fremhever Espeland et al., (2013) at i deres studie var det mer positive holdninger til de praktiske estetiske fagene for de lærerne som hadde faglig fordypning, noe som lærer B ikke hadde i mat og helsefaget. En mulig forklaring kan være at lærer B fremhever mat og helsefagets betydning for disse elevene, gjennom egne erfaringer. Dette er noe som samsvarer med Stray (2014) som fremhever at læreren lærer av erfaring. Ifølge Espeland et al., (2013) kan praktiske og estetiske fag gi elever, som sliter i teorifagene alternative mestringsarenaer og det er viktig for elevenes allmenndannelse og kreative evner.

5.1.1 Lærernes fagfordypning i mat og helsefaget

Lærerne som jobbet på barnetrinnet, lærer B og D, hadde ikke fagfordypning i mat og helsefaget, i motsetning til lærerne som jobbet på ungdomstrinnet; lærer A, C og E. Dette er noe som samsvarer med tidligere forskning. Espeland et al., (2011) kom frem til at det var stor fare for at lærere på barnetrinnet hadde manglende kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse knyttet til praktiske og estetiske fag. En mulig forklaring kan være at lærerne mente at deres hverdagserfaring innen matlaging var god nok for å kunne undervise i faget. Dette er noe som samsvarer med konklusjonen til Holthe & Wergedahl (2013) fra Elevundersøkelsen 2011; hvor deres lærere, som ikke hadde fagfordypning, mente selv at de hadde høy nok kompetanse til å undervise i faget. Skolefagundersøkelsen 2011 fremhever blant annet at mat og helsefaget ble mindre omtalt og hadde et svakere lys på seg enn teorifagene (Espeland et al., 2013). Dette er noe som også blir påpekt av Lagerstrøm et al., (2014) som fremhevet at fagfordypning i mat og helsefaget var lavest blant lærere, til forskjell for andre fag. Lærerne på ungdomstrinnet i motsetning til småskoletrinnet, hadde i høyere grad fagfordypning i fagene de underviste i. Dette kan og relateres til mine funn, som nevnt tidligere; barneskolelærerne hadde ikke fagfordypning i motsetning til ungdomsskolelærerne. Det vises samme tendenser i Australia, en undersøkelse kom også frem til at det ikke ble prioritert å ansette mat- og helselærere med fagfordypning (Ronto, et al., 2017). Et spørsmål

en kan stille er hvorfor dette ikke blir prioritert nasjonalt og internasjonalt i skolen. En mulig forklaring kan være at mat og helsefaget er et av de fagene med færrest undervisningstimer i skolen (Øvrebø, 2011:2014). En annen mulig forklaring kan være at de praktiske og estetiske fagene blir lite omtalt i rapporter og undersøkelser, til forskjell for andre teoretiske fag (Espeland et al., 2013). Det kan dermed tyde på at lite forskningsbakgrunn kan ha en stor innvirkning.

Lærer A og D hadde henholdsvis lengst erfaring innen læreryrket (18 og 32 år) og dette kan ha en innvirkning på deres svar, ettersom de har erfart mange elever med atferdsutfordring, i motsetning til lærer B og lærer C, som hadde mindre enn to års erfaring. Et spørsmål en kan stille er om erfaring er viktigere enn fordypning i mat og helsefaget, for å kunne håndtere atferdsutfordring. Dette støttes opp av Bamford (2012) som fremhever at nyutdannede lærere har manglende kunnskaper og erfaring til å undervise de praktiske og estetiske fagene, hvor kreative og kulturelle undervisningsmetoder uteblir. Ifølge Lillejord et al., (2013) er det lærerens oppgave å videreutvikle kunnskap og erfaring etter endt utdanning. Belt & Belt (2017) og Elvén (2017) påpeker at uerfarne lærere kan ha mindre forutsetning til å takle elever med atferdsutfordring, noe som resultatene fra lærer B og C indikerer.

Resultatene viser at alle lærerne som jobbet på ungdomsskolen hadde fagfordypning i mat- og helsefaget. Et spørsmål en kan stille er hvorfor det er viktig med fagfordypning. Thelen (2000) mener at det kan føre til utfordringer for lærere som ikke har fordypning i faget, fordi praktisk og estetisk handling, er de viktigste nøklene til mange inngangsporter i elevenes kunnskapsutvikling. Ifølge Bottolfs (2017) er det viktig at læreren kjenner til de praktiske arbeidsmetodene og har forståelse for faget. Mine funn viser at fagfordypning ikke hadde betydelig innvirkning, blant elever hos lærer B og D, som ikke hadde fagfordypning i mat og helsefaget. Dette kan virke motstridende i henhold til teori. Mine funn kan ikke fastslå om dette er unntaket eller reell standard. Espeland et al., (2011) påpeker at lærerens kompetanse er en avgjørende faktor for å utforme en skole som oppleves praktisk, relevant og bidrar til å forebygge senere frafall i skolen. En lærer som har fordypning i faget sitt vil føre til en større pedagogisk og didaktisk bredde (Espeland et al., 2011). Det er dermed viktig at lærerne har faglig fordypning i mat og helsefaget og som kan styrke elevenes identitetsutvikling (Hovdenak, 2009).

Resultatene viser at lærer A, B og C i motsetning til lærer D og E, synes det var utfordrende å tilrettelegge for den enkelte elev. Lærer B begrunnet dette i korte trekk med at det kunne ha en betydning å ha fordypning i faget og mer erfaring. Noe som blir støttet opp av Nordenbo et al., (2008) og Belt & Belt (2017). Ifølge Nordenbo et al., (2008) er det viktig at læreren har blant annet nødvendig faglig-, didaktisk-, ledelse- og undervisningskompetanse for å øke læringsutbyttet til elevene. Belt & Belt (2017) påpeker at fordypning i mat- og helsefaget kan medføre god teoretisk kunnskap hos læreren, for å håndtere elever med atferdsutfordring. Fordypning og erfaring er dermed essensielt hvis en skal håndtere elever med atferdsutfordring. Lærer A begrunnet at det var vanskelig å gå etter elevenes evner, noe som blir støttet opp av Elvén (2017). I følge Elvén (2017) kan det påvirke i stor grad hvis læreren har for høye forventninger til elevene, og det er dermed viktig å tenke på hvilke evner elevene må forventes å ha i mat og helseundervisningen. Lærer C begrunnet at det var vanskelig med tydelige oppgaver og dette er noe som blir vektlagt av Rogers (2002), som påpeker blant annet at tydelige oppgaver fra læreren er en viktig faktor ved atferdskorrigerings. Det kan dermed tyde på at erfaring veier tyngre enn fagfordypning i mat og helsefaget.

Det blir indikert at lærer E med 12 års erfaring, hadde vanskeligheter med å komme med eksempler på atferdsutfordring. Lærer E fremhevet at hun hadde liten forekomst av atferdsutfordring blant sine elever. En mulig forklaring kan være at lærer E har et annet syn på akseptabel atferd hos elever i motsetning til de andre lærerne. Dette blir støttet opp av flere fagpersoner. Ogden (2009) fremhever som sagt tidligere at atferdsutfordring kommer til uttrykk på mange måter, men som fører til at elevene ikke innfrir lærernes forventninger til akseptabel atferd. Ifølge Nordahl et al., (2007) kan atferdsutfordring også være situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter. Det kan tyde på at de andre lærerne hadde høyere forventninger til elevenes atferd i motsetning til lærer E.

5.2 Mat og helsefagets særpreg

Hovedfunn indikerer at alle lærerne mente at mat og helsefaget bidrar til aktivt samarbeid mellom elevene og bevegelsesaktivitet. Dette funnet kan sees i lys av den sosiokulturelle forståelsen, som dominerer i mat og helseundervisningen; hvor elevene lærer gjennom interaksjon og samhandling innenfor et kulturelt fellesskap (Dysthe, 2009; Holthe, 2009). Det samsvarer også med Hovdenak (2009) og Utdanningsdirektoratet (2006a) som beskriver at det

praktiske og estetiske faget skal bidra til et praktiskfellesskap, som skal fremme samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Resultatene viser at de fleste lærerne fremhever betydningen av at faget er visuelt, synlig, praktisk og bidrar til bevegelse og aktivitet. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2006a) som fremhever at mat- og helsefaget skal være et praktisk, skapende og allmenndannende fag og skal være med på å utvikle praktiske ferdigheter hos elevene. Kunnskapsdepartementet (2011) påpeker at det er viktig at de praktiske og estetiske fagene blir praktisert av elevene. Ifølge Helsedirektoratet (2014) er all aktivitet som reduserer stillesitting positivt for både voksne og barn. Lærer E mener at faget er unikt for det er motsatt enn å sitte og skrive eller regne. Elevene gjør praktiske oppgaver som fører til et resultat og de kan smake på resultat sitt. Et spørsmål en kan stille er om det virkelig er motsatt enn å regne. Ifølge Wilhelmsen & Holthe (2009) er det viktig at elever har kompetanse i blant annet regning for å kunne lage mat etter oppskrifter. Det kan tyde på at lærer E prøver å vektlegge det praktiske med faget, hvor elevene får være i aktivitet, hvor de slipper å sitte på en stol og ha tradisjonell undervisning. Dette funnet samsvarer med Holthe et al., (2013) som mener at kombinasjonen av praktisk og teoretisk kunnskap utgjør mat- og helsefagets *særpre*. Resultatene viser at lærer B, D og E påpeker at elevene får være mer aktiv deltakende i undervisningen, ved å praktisere arbeidet med kroppen til forskjell for andre teorifag. Lærer E påpeker at mat- og helseundervisningen er en annen form for undervisning hvor elevene får bruke sansene, ved å føle og smake på maten de tilbereder. Dette kan sees i lys av Ødegård (2003), Imsen (2009) og Øvrebø (2014) som fremhever viktigheten med å legge vekt på elevenes kreativitet og redusere den tradisjonelle undervisningsmetoden, som dominerer i den norske skolen, ved å bidra til at elevene lærer gjennom bevegelse og aktivitet i mat og helseundervisningen.

Lærer E hevder at elever med atferdsutfordring vil få mer ro i kroppen ved hjelp av mat- og helsefaget ved at de får være i aktivitet og bevegelse. Dette funnet samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2006a), som fremhever at mat og helsefaget er viktig for den fysiske og psykiske helsen og for det sosiale velværet. Ifølge Utdanningsdirektoratet, (2006b) skal elevene utvikle kunnskap og bli rustet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig. Det kan også sees i lys av Espeland et al., (2011) som fremhever at betydningen av praktiske og estetiske fag skal bidra til en balanse i forhold til samfunnsutvikling og utviklingstrekk hos elevene. Det kan dermed tyde på at mat- og helsefaget er et viktig skolefag, som *kan* hjelpe elever som har atferdsutfordring.

Resultatene indikerer at alle lærerne tok i bruk modellering med sine elever, hvor de ved oppstart demonstrerte med ulike kjøkkenredskaper og gikk igjennom oppskriften i plenum. Dette samsvarer med forskningslitteratur, hvor det er vanlig at læreren i mat- og helse modellerer, ved å demonstrere matlagings teknikker og metoder og går gjennom oppskriften med elevene (Holthe, 2009; Løvaas, 2009). Resultatene viser at lærer E mener at læreren er mer aktiv deltakende i elevenes praktiske arbeid i mat og helsefaget. Det kan tyde på at lærerens syn på mat- og helsefaget har en betydning for hvordan elevene og læreren arbeider, noe som samsvarer med Øvrebø (2014). Øvrebø (2014) fremhever at mat og helsefaget bidrar til læring gjennom bevegelse og aktivitet hos eleven og hvor det er viktig at teorien er i samspill med de praktiske oppgavene, for at elevene skal tilegne seg viktig kunnskap om faget. Lærer B fremhever at følelsen av at mat- og helse som et skolefag kan forsvinne blant elevene, elevene vil heller se på faget som noe kjekt de gjør sammen. Det kan tyde på at mat- og helsefaget bidrar til varierte arbeidsmåter og mer praktisk elevaktivitet. Gruppearbeid har stor betydning som kan føre til at elevene slipper å spørre læreren om hjelp, men heller få støtte fra medelever. Dette kan sees i lys med Aadland (2009) hvor de fleste elever lære bedre ved å få en praktisk vinkling på undervisningen. Ifølge NOU (2015:8) blir det anbefalt at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag, hvor elevene reflekterer, opplever mening og har forståelse for hva og hvordan de lærer.

5.2.1 Mestringsfølelse for elever med atferdsutfordring i mat- og helsefaget

Hovedfunn viser at alle lærerne mente at enkelte elever med atferdsutfordring fikk mestringsfølelse i faget og dette ga også elevene motivasjon til å utføre det praktiske arbeidet. Dette samstemmer med Utdanningsdirektoratet (2017a) sitt syn på mat- og helsefaget, hvor faget skal ved hjelp av varierte arbeidsmetoder og praktiske oppgaver, føre til at det fremmer motivasjon og innsikt blant elevene. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2011) er viktig at opplæringen i mat og helse er variert og motiverende, slik at elevene får oppleve mestring. Resultatene indikerer at lærer B, D og E var samstemte i, og alle hadde erfart at mat og helsefaget bidro til at elever med atferdsutfordring «blomstret»; elevene arbeidet godt og det var en unik mulighet enn å sitte i et klasserom. Dette støttes opp av forskning ved at mat og helsefaget skiller seg ut ved å være både praktisk, variert, utfordrende og relevant (Kunnskapsdepartementet, 2011). Espeland et al., (2013) fremhever at mat og helsefaget kan være en mestringsarena for elever som sliter i teorifagene. Ifølge Løvaas (2009) vil også det at elevene spiser sammen i fellesskap føre til estetiske omgivelser som fremmer trivsel og

omsorg. Det kan tyde på at dette er en årsak til at enkelte elever *kan* trives mer og *kan* få høyere mestringsfølelse i mat og helsefaget enn andre teorifag.

Alle lærerne fremhevet at alle elever er forskjellige og har ulike forutsetninger, evner, behov og preferanser. Dette samsvarer med forskningslitteraturen, hvor Lillejord et al., (2013) fremhever betydningen av at lærere vil møte mange forskjellige typer elever. Elliot (2016) påpeker at læreren må blant annet ha kapasitet til å bruke ulike metoder for å holde elevene motiverte, oppmerksomme og engasjerte. Resultatene kan også tyde på at lærerne gjør oss oppmerksom på at det er viktig å utvikle skaperglede hos alle elever og at en må gå etter elevenes ulike forutsetninger og preferanser. Dette er noe som samsvarer med forskningslitteraturen. Ifølge Ødegård & Ask (2014) er det viktig med kreative elever slik at de får bruke sine erfaringer på nye måter, slik at nye tanker og kunnskap kan oppnås.

Resultatene indikerer at lærer A mener at elevene tar også med seg erfaringer hjemmefra og dette kan ha en betydning for elevenes motivasjon. Dette blir støttet opp av forskningslitteraturen. Ifølge Espeland et al., (2011) vil elever være i besittelse av egne erfaringer og dette vil føre til at elevene lærer gjennom egen handling og i samspill med andre. Bakken (2017) påpeker at motivasjon for læring er en sentral drivkraft bak skolepresentasjonene til den enkelte elev. Funnene viser at lærer A fremhever at det er lettere å tilrettelegge i mat og helsefaget til forskjell for andre teoretiske fag, fordi det er synlig hva elevene mestrer. Det kan tenkes at egne erfaringer har en påvirkning på elevenes motivasjon. Resultatene indikerer at lærer B og D vektlegger at elevene må lykkes for at mestringsfølelsen skal oppnås. Dette er i tråd med Overland (2007) og Elvén (2017). Overland (2007) fremhever at det å lykkes er en viktig forutsetning for elevenes læringsprosess og læringen vil bli redusert hvis det er manglende mestringsopplevelser. Ifølge Elvén (2017) vil barn lære av å mislykkes først etter å ha lykkes i massevis. På en annen side, viser resultatene at lærer E, vektlegger at elevene lærer av å gjøre feil. Dette kan sees i lys av Øvrebø (2008), som påpeker at det er viktig at elevene får positive opplevelser til å lykkes og mislykkes under matlagingen. En mulig forklaring kan være betydningen av elevenes alder; lærer B og lærer D jobber på barneskole og lærer E jobber på ungdomsskole. Det kan tyde på at det hadde ikke gitt samme utfall for lærer E, hvis hun hadde jobbet på en barneskole. Dette kan sees i lys av Elvén (2017) som fremhever at elever kan mislykkes på samme vis om og om igjen uten at de

opplever det som et problem. Det kan indikere at elever på barneskolen, ikke har fått opprettet nok erfaring, hvor de klarer å lære av egne feil, i samme grad som elever på ungdomsskolen.

Det var ulike tanker hos lærer C, D og E på hvordan mat- og helsefaget kan bidra til mestringsfølelse blant elever. Resultatene viser at lærer C påpekte at mat og helse var et mestringsfag, så lenge elevene var motiverte og lærelysten i utgangspunktet. Et spørsmål en kan stille er hvordan læreren kan få elevene til å bli motiverte og lærelystene. Ifølge Opplæringsloven (1998, § 1-1) er det læreren som skal gi elevene de riktige utfordringene, slik at det fremmer danning og lærelyst. Det kan tyde på at lærer C indikerer at det er viktig å gi elever utfordringer ved hjelp av varierte arbeidsoppgaver, hvor elevene skaper et eierforhold til kjøkkenundervisningen, noe som er i tråd med Espeland et al., (2011). Espeland et al., (2011) påpeker at elevenes eierforhold er viktig ved at det fører til økt motivasjon og lærelyst. Resultatene indikerer at Lærer D og E sammenlignet mat og helsefaget med andre teorifag og mente den praktiske og kreative delen av mat og helseundervisningen bidro til å tilføre elevene mestring. Dette samsvarer med Bottolfs (2017) som påpeker at praktiske og estetiske fag, kan føre til en skaperglede og stimulering av personlig utvikling; gjennom kreativ læring hvor de utfordres ved hjelp av praktiske og kreative aktiviteter, selvstendig eller i samarbeid med andre. Lærer E fremhev også at mestringsfølelsen i faget var stort på grunn av belønningen en får i etterkant. Dette kan sees i lys av Kunnskapsdepartementet (2011) som fremhever viktigheten med at elevene får oppleve mestring ved hjelp av egen innsats. Et spørsmål en kan stille er hvorfor lærerne hadde ulike tanker på hvordan mestringsfølelsen ble oppnådd blant elevene. En mulig forklaring kan være undervisningstrinnet læreren underviser på, hvor motivasjonen faller med alderen (Kunnskapsdepartementet 2011). Ifølge Topland & Skaalvik (2010) fremhever de at det er ulike forhold som har betydning for motivasjon på ulike trinn. På en annen side fremhever Espeland et al., 2011) at de praktiske fagene kan bidra til motivasjon og innsats, men at reduseringen av praktiske og estetiske fag kan føre til lav motivasjon og innsats blant elever, fordi fagene vil bli sett på som irrelevant i forhold til elevenes daglige liv.

5.2.2 Tilrettelegging for elever med atferdsutfordring i mat- og helsefaget

Resultatene indikerer at lærerne fremhever at det er viktig at læreren tilrettelegge for den enkelte elev i mat og helseundervisningen. Dette kan sees i lys av Overland (2007) som beskriver at skolen skal gå etter tre opplæringsprinsipper; der skolen skal være inkluderende, tilpasset og likeverdig. Det kan dermed tydes at mat og helsefagets sosiale arena må føre til at alle elevene må føle seg inkludert, likeverdig og at opplæringen er tilpasset etter den enkelte. Lærer A, D og E tilrettelegger ved å la elever med atferdsutfordring lese oppskriften før undervisningen, lærer A og D tar i bruk assistenter etter behov og lærer B og D bruker ressurssterke medelever. Det kan tyde på at alle lærerne tilrettelegger etter beste hensikt i mat og helseundervisningen, hvor det skal bidra til mestring, motivasjon og positivt selvbilde. Dette kan gjenspeiles av Hovdenak (2009) som fremhever viktigheten med erfaringslæring, hvor elevene tar i bruk hverdagskunnskaper for at tilpasset opplæring skal bli ivaretatt. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2017a) skal lærerne sikre at alle elever får tilpasset opplæringen gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, læremidler, organisering og arbeid med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Resultatene viser at det var kun en av fem lærere, lærer D som påpekte at en lærer skal tilrettelegge for den enkelte elev *i den grad det er mulig* å tilrettelegge. Her fremhevet lærer D betydningen av ressurser læreren hadde til rådighet. Resultatene indikerer at lærer D så på mat og helsefaget som en ressurs ved å gi «spesialbehandling» til elever med atferdsutfordring. Dette er i tråd med Løvaas (2009) som påpeker at mat- og helselæreren har et ansvar for å tilrettelegge for elevaktiviteter og undervisningsplanlegging innenfor lærerens rammefaktorer. Ifølge Imsen (2009) og Øvrebø (2008) kan rammefaktorer i mat og helseundervisningen påvirke på godt og vondt. Et spørsmål en kan stille er hva som vil skje hvis vi fokuserer for mye på den enkelte elev. Ifølge Hovdenak (2009) er det viktig å finne en balanse mellom felleskapets behov og de individuelle behovene, slik at elevene blir både inkludert og at læreren ser alle elever og den enkelte.

Funnene viser at lærer B mener det er viktig at elevene forstår hva de skal gjøre i mat- og helseundervisningen. Et spørsmål en kan stille er hvordan vi kan styrke denne forståelsen hos eleven. Lærer B påpeker betydningen av tydelige mål for undervisningen og tydelige praktiske arbeidsoppgaver til elevene. Noe som er i tråd med Hovdenak (2009), som fremhever viktigheten med et gjensidig samspill i undervisningen hvor elevene går etter et felles mål. Resultatene viser at lærer B beskriver at læreren må fokusere på det sosiale og det

praktiske, hvor elevene lærer i fellesskap. Dette styrkes av Hovdenak (2009) som fremhever at mat- og helsefaget bidrar til et praktiskfellesskap, men en er også avhengig av at alle bidrar for å komme i mål under matlagingsøkten. Et spørsmål en kan stille er hva som vil skje hvis læreren fokuserer for mye på det sosiale. Ifølge Sunnevåg & Nordahl (2008) kan elever med atferdsutfordring ha nedsatte evner til å delta i det sosiale fellesskapet i klassen. På en annen side er det viktig med en god skolekultur som fører til inkludering og aktiv deltakelse (Opplæringsloven; 1998, §1-1; Nordahl, et al. 2017). Resultatene indikerer at lærer D så på tilrettelegging av klassemiljøet som stor betydning for at samarbeid kunne ta sted mellom elevene og for betydningen av elevenes atferd. Dette funnet samsvarer med Nordahl (2000) som vektlegger mer enn positive relasjoner når en skal forstå og møte atferdsutfordring blant elever. Han fremhever viktigheten med verdsetting, sosial samhandling og tilrettelegging av gode læringsmiljøer som essensielle.

5.3 Relasjonens betydning for atferdsutfordring i mat- og helsefaget

Hovedfunn fra resultatene tilsier at det i stor grad reflekteres rundt samme tanker hvor fire av fem lærere nevnte at positive lærer-elev relasjoner var essensielt for å kunne håndtere eller regulere omfanget av atferdsutfordring i mat og helseundervisningen. Dette støttes opp av forskningslitteratur som understreker at en god lærer-elev relasjon er viktig, spesielt for elever med atferdsutfordring (Nordahl 2000; Nordenbo et al., 2008). Ifølge Nordahl (2000) var de fire viktigste forklaringsfaktorene til atferdsutfordring knyttet til relasjoner. Hvor han vektla verdsetting, sosial samhandling, positive relasjoner og tilrettelegging av gode læringsmiljøer, som vesentlig for å forstå og møte atferdsutfordring. Nordenbo et al., (2008) kom også frem til at hvis læreren klarte å skape og opprettholde sosiale relasjoner til den enkelte elev hadde det en betydning for læringsutbyttet til elevene. Resultatene indikerer at det var kun lærer C som ikke utdypet viktigheten med relasjon. Et spørsmål en kan stille er hvorfor relasjonen har så stor betydning for håndtering og regulering av atferdsutfordring. En mulig forklaring er at atferdsutfordring er relasjonsproblemer (Greene, 2011) og Ertesvåg (2014) påpeker at positive lærer-elev relasjoner vil føre til sosialt, atferdsmessig og faglig utbytte hos elevene. Resultatene kan tyde på at lærer C ikke var oppmerksom på at lærer-elev relasjonen hadde så stor betydning. Dette motstrider med Opplæringsloven (1998, §1-1) og forskningslitteratur. Opplæringsloven (1998, §1-1) fremhever viktigheten med at lærere er oppmerksom på sin relasjon til elevene. Elliot (2016) fremhever også at det er essensielt at læreren har blant annet

evnen til å være oppmerksom på det som skjer i klasserommet, for å forhindre atferdsutfordring blant elever. Det kan også tyde på at lærer C hadde manglende relasjonsferdigheter i mat og helseundervisningen grunnet mangel på erfaring. Lærer C hadde som nevnt tidligere under ett års erfaring. Et spørsmål en kan stille er hva som vil skje hvis det er manglende relasjonsferdigheter hos læreren. En mulig forklaring er at relasjonen er sterkt knyttet til sammenheng mellom undervisningen til læreren og elevenes atferd i klasserommet (Overland, 2007). Ifølge Elvén (2017) har barn ulike forutsetninger, læring- og utviklingsmuligheter og hvis læreren ikke har gode relasjonsferdigheter, kan det føre til mangel på trygghet hos elevene slik at atferdsutfordring oppstår.

Tre av fem lærere, lærer A, D og E indikerer at trygghetsfølelse var viktig hos elevene. Dette samsvarer med forskningslitteraturen hvor det er viktig at elever med atferdsutfordring har trygge voksne rundt seg (Slåttøy, 2002; Duesund, 2014). Lærer A, D og E fremhever at hvis det oppstår manglende trygghetsfølelse blant elever kunne tilsnakk ikke bli tolerert på en positiv måte. Disse uttalelsene kan sees i lys av Spurkeland (2012) og Røkenes & Hanssen (2012) hvor de beskriver at empati, anerkjennelse, væremåte, kommunikasjon og tillit er viktig for at en god relasjon skal oppstå. Et spørsmål en kan stille, er om en god relasjon er noe som kun inneholder positive aspekter ved at det bidrar til trygghetsfølelse, forståelse, anerkjennelse og empati, eller om det også kan være rom for kritikk og tilsnakk i en god relasjon. En mulig forklaring kan være lærerens evne til forutsigbarhet. Dette er noe som blir indikert i mine resultater, som viser at tre av fem lærere, lærer A, D og E, uttrykte at forutsigbarhet var viktig. Hvis eleven visste hvordan læreren kom til å reagere, trengte ikke eleven å være bekymret for hva som ville skje. Dette blir fremhevet av Elliot (2016) og Elvén (2017) som påpeker at forutsigbarhet er en viktig evne hos læreren når det kommer til atferdsutfordring og relasjon blant elever. Læreren vil ha evnen til å se det uforutsette, og klarer å takle enkelte situasjoner på en bra måte. Resultatene viser at tre av fem lærere (A, D og E) ser på det som lærerens oppgave å snu situasjonen til noe positivt hvis det utvikles negative lærer-elev relasjoner. Dette er noe som står nedfelt i Opplæringsloven (§1-1, 1998) og støttes av forskningslitteratur. Formålet med opplæringen legger ansvaret hos pedagogene og skolens ledelse (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Ifølge Elvén (2017) kan ikke elevene løse skolens utfordringer, for ansvaret ligger hos de profesjonelle, ikke eleven. God relasjon er avgjørende for elever med atferdsutfordring; læreren må opptre profesjonelt og gjøre sitt beste for å unngå negative tanker knyttet til eleven (Nordahl, et al., 2007).

Resultatene viser at alle lærerne tar i bruk familiemodellen i sin mat og helseundervisning og alle lærerne fremhevet at gruppearbeid førte til samarbeid og gode relasjoner mellom elevene. Dette støttes opp av flere innen forskningslitteraturen, som fremhever at mat- og helseundervisningen er preget av en sosiokulturell forståelse, ved bruk av familiemodellen og skal føre til aktivitet og bevegelse hos elevene hvor de blir delt inn i grupper (Holthe 2009; Løvaas, 2009; Øvrebø, 2014). Et spørsmål en kan stille er hvorfor familiemodellen blir brukt av alle lærerne. En mulig forklaring kan være den dominerende sosiokulturelle forståelsen i mat- og helseundervisningen, hvor elever gjennom samhandling skal lære, utvikle seg og oppnå kunnskap og kultivering (Løvaas, 2009). Espeland et al., (2011) påpeker at mat- og helsefaget skal også bidra til at elevene får utviklet relasjonelle ferdigheter. Det kan også tyde på at den muntlige delen i faget blir sett på som viktig og er knyttet til en lang tradisjon i faget, hvor elevene samarbeider om å løse praktiske oppgaver (Wilhelmsen & Holthe, 2009). Ifølge Opplæringsloven (1998, §1-1) og Utdanningsdirektoratet (2017a) skal skolen la elevene få oppleve engasjement, skaperglede og utforskertrang, og la dem få omsette ideer til handling. To av fem lærere, lærer B og D, tok i bruk justering underveis når det kom til inndeling av grupper og relasjonsbygging. Dette kan tyde på at lærer B og D, som ikke har fordypning i mat- og helsefaget, har manglende kunnskaper til oppdaterte metoder de kan benytte i mat og helseundervisningen. Dette er noe som blir fremhevet av Espeland et al., (2011) hvor lærerens kompetanse er avgjørende for at undervisningen skal oppleves mer praktisk og relevant for elevene. De beskriver også at vi er i en «ond sirkel», når det kommer til manglende lærerkompetanse i praktiske og estetiske fag.

Funnene indikerer at lærer A har erfart elever som ikke vil eksponere seg og uttrykte vanskeligheter med å være forutsigbar på grunn av manglende tid. Det kan tyde på det Nordahl (2000) fremhever. Nordahl (2000) påpeker at lærere og elever har ulike oppfatninger på hvilke forhold som kan påvirke undervisningen og læringsmiljøet. Dersom en lærer ikke klarer å opprettholde en positiv relasjon til den enkelte elev, kan det være at eleven ikke føler seg forstått. Det er viktig å vise forståelse til den enkelte elev (Slåttøy, 2002), noe som blir vist fra resultatene fra lærer A. Et spørsmål en kan stille er hvordan vi kan øke denne forståelsen hos eleven. En mulig forklaring kan være at den praktiske arbeidsoppgaven eleven har fått er for vanskelig (Elvén, 2017) eller at eleven har mangelfull trygghetsfølelse til læreren (Opplæringsloven, 1998, §9 A-7). Dette kan sees i lys av Opplæringsloven (1998, §9 A-1) som påpeker at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø. Et annet relevant

spørsmål en kan stille er om hva som vil skje om det eksisterer en dårlig lærer-elev relasjon. Hvis dette er tilfelle, hvor eleven føler seg mislik av læreren, kan det bli skapt en stor avstand mellom lærer og eleven det gjelder. Dersom en elev ikke blir møtt med vennlighet og forståelse, men motstand, kan dette bidra til at atferdsutfordring opprettholdes og muligens forverres (Nordahl et al., 2007).

Relasjonsbygging med elevene i mat- og helseundervisningen var en utfordring for lærer B og C. Det kan tyde på at lærer B og C sin erfaring i læreryrket har en betydning, hvor lærer B og lærer C har mindre enn to års erfaring i læreryrket. Denne forståelsen støttes opp av forskningslitteraturen som påpeker viktigheten med erfaring for å bidra til gode lærer-elev relasjoner (Belt & Belt 2017; Elliot, 2016). Elliot (2016) beskriver blant annet at erfaring er nøkkelen til å fremme gode relasjoner blant lærer og elev. Et spørsmål en kan stille er om erfaring i læreryrket og det å ha fagforydypning i mat- og helsefaget kan sees på som like viktige for å ha gode relasjoner med elever i mat og helseundervisningen. Resultatene mine bekrefter det motsatte, lærer B hadde ikke fagforydypning i mat og helsefaget i motsetning til lærer C. Ut fra resultatene kan det virke som at lærer B og C stod ovenfor samme utfordring, mangel på erfaring, til tross for at lærer C hadde fagforydypning i mat- og helsefaget. Denne forståelsen blir støttet opp av forskningslitteraturen hvor Bamford (2012) og Bottolfs (2017) kommer begge frem til at nyutdannede lærere kan ha manglende erfaring og kompetanse til å undervise det praktiske mat- og helsefaget. Ifølge Elliot (2016) vil nyutdannede lærere gå til mer erfarne lærer for å få gode råd, men den største utfordringen ligger i hvilke metoder lærerne ordinært bruker for at det bidrar til relasjonsbygging mellom lærer-elev og mellom elever. Det kan tyde på at det avhenger av måten læreren går frem på for å skaffe seg gode relasjoner blant elever og at erfaring kan veie tyngre enn forydypning i et fag, når det kommer til det relasjonelle i mat og helsefaget, noe som resultatene fra lærer B fremhever. Resultatene viser at lærer B ga uttrykk for at en god relasjon veide tyngst for å regulere omfanget av atferdsutfordring, noe som kan indikere at det relasjonelle aspektet var viktigere enn å fokusere på det faglige. Et spørsmål en kan stille er om en god relasjon er så viktig for disse elevene, og hvorfor. Det kan tyde på at elever som viser atferdsutfordring trenger en lærer som er ansvarsfull, pålitelig og tillitsvekkende som person (Slåttøy, 2002), noe som også står nedfelt i Opplæringsloven (1998, § 1-1), hvor skolen skal møte elevene med tillit, respekt, krav og fremme danning og lærelyst ved å gi de utfordringer.

5.4 Klasseledelsens betydning for atferdsutfordring i mat- og helsefaget

Et hovedfunn fra resultatene indikerer at alle lærerne mente at det var viktig at læreren har god og tydelig klasseledelse og at læreren behersker sosial kompetanse i mat- og helseundervisningen, hvor læreren må se *alle* elevene. Dette samsvarer med forskningslitteraturen. Kunnskapsdepartementet (2004) påpeker at lærere stilles ovenfor mange krav til kompetanse, som innebærer blant annet didaktisk- og sosial kompetanse. Grimsæth & Irgan (2016) beskriver viktigheten at en lærer har kompetanse i møte med alle elever. Mat og helsefaget skal også bidra til å være en arena som fremmer sosial kompetanse og eksperimenterende holdning hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2006b; NOU, 2015:8). Resultatene viser at lærerne har erfart ulikt hva klasseledelse innebærer for elever med atferdsutfordring. Lærer E utdypet tydelig klasseledelse grundigere i motsetning til de andre lærerne. Lærer E fremhev også at det var flere faktorer som kunne påvirke atferden til elevene på et undervisningskjøkken. Videre påpekte lærer E at læreren skal ikke være autoritær, men skal lage tydelige regler og faste rammer rundt elevene, slik at elevene vet konsekvensen av sine handlinger. Dette er i tråd med studien til Espeland et al., (2011). Ifølge Espeland et al., (2011) må læreren ivareta elevenes potensialer i det sosiale fellesskapet ved å møte, forstå og bygge videre på de mangfoldige kompetanser i utvikling av et klassemiljø. Elvén (2017) fremhever viktigheten med tydelige regler som gir mening for elevene, at læreren er autoritativ og ikke misbruker den. Resultatene viser også at lærer E beskrev en god klasseleder som varm og vennlig. Dette kan sees i lys av Ertesvåg (2014) som beskriver at læreren skal bygge relasjoner preget av varme, aksept og åpenhet, hvor læreren skal være streng, men rettfærdig. Det var kun lærer C som uttrykte at det var vanskelig å være tydelig. En mulig forklaring kan være lærerens erfaring som klasseleder hvor stemmebruk, væremåte og ulike undervisningsmetoder har en betydning i det praktiske og estetiske faget (Espeland, et al., 2011). Lærer D fremhev også betydningen av at læreren og eleven med atferdsutfordring måtte ha gjensidig respekt for hverandre, for dette gjenspeilet i atferden til eleven. Dette samsvarer med Opplæringsloven (1998, § 1-1) og tidligere forskning, hvor det er viktig at læreren viser elevene respekt og forståelse og inkluderer dem inn i fellesskapet, for å oppleve vennskap og utvikle seg sosialt (Nordahl et al., 2017).

Resultatene viser at trygghet ble nevnt av lærer A, D og E. Lærerne fremhevet at en elev med atferdsutfordring blant annet var avhengig av å være trygg på hvordan læreren ville reagere i ulike situasjoner. Det kan tydes at i det praktiske mat- og helsefaget er det viktig å skape

trygge rammer rundt elevene. Det kan sees i lys av Overland (2007) som mener at det er viktig at eleven har positive tanker om læreren for dette vil smitte over på undervisningen. Lærer B påpeker at læreren må være åpen for å endre sin klasseledelse underveis og fremhever betydningen av tillit. Dette er i tråd med Nordahl et al., (2007) som påpeker at det er viktig at læreren er en god rollemodell og vekker tillit hos sine elever. Lærer E går personlig inn i veiledningen til hver enkelt elev både før, under og etter matlagingen. Dette funnet samsvarer med forskningslitteratur. Utdanningsdirektoratet (2006a) legger vekt på at lærere som underviser i mat- og helsefaget skal fremme praktisk skapende arbeid hvor en legger vekt på ferdigheter, utprøving og kreativitet. Ifølge Ertesvåg (2014) vil opprettholdelse av et godt og positivt læringsmiljø føre til positive lærer-elev relasjoner. Resultatene viser at lærer E brukte ros som metode og fokuserte på det positive fremfor det negative. Dette kan sees i lys av Elvén (2017) som påpeker at det er viktig å rose elevene når han eller hun lykkes og ikke bruke metoder som straff når eleven mislykkes.

Resultatene viser at to av fem lærere, lærer B og D, som begge jobbet på barneskole, ikke hadde fordypning i mat og helsefaget. Dette er noe som er i tråd med Holthe & Wergedahl (2013) og Lagerstrøm (2014). De fremhever at det er ikke overraskende, at lærerne som underviser de praktiske og estetiske fagene, har manglende fordypning, spesielt på barnetrinnet. Skolefagundersøkelsen 2011 slår fast at de praktiske og estetiske skolefagene har langt dårligere fagdekning på barnesteget enn ande teorifag. Det var heller ikke et uventet funn at det var manglende utdanning i deres studie (Espeland et al., 2013, s. 19). En kan stille oss litt undrende til hvorfor dette blir nedprioritert på barneskolen. Espeland et al., (2011) påpeker at det lave timetallet i mat og helse kan være en medførende faktor som fører til mindre lærerbehov i det praktiske faget.

Det ble kun uttrykt bekymring av lærer B og D over å ha elever med atferdsutfordring på undervisningskjøkkenet, grunnet det tilgjengelige utstyret. Dette støttes av Holthe (2009) som beskriver blant annet at utfordringer kan forekomme for mat og helselæreren hvor læreren må holde orden på skolekjøkkenet. Et spørsmål en kan stille er om det er viktig med fagfordypning i mat og helse for å klare å holde orden på undervisningskjøkkenet. Resultatene viser at lærer B og D, som beskrevet tidligere, ikke hadde fagfordypning i mat og helse. Ifølge Espeland et al., (2011) vektlegger de faglig kompetanse i det faget læreren skal undervise i. For å styrke elevenes interesse og motivasjon er det viktig at læreren behersker oppdaterte

praktiske metoder og varierte arbeidsmetoder. Det kan indikere at fagfordypning i mat og helsefaget er en fordel ut fra resultatene hvor ingen av lærerne som hadde fagfordypning uttrykte bekymring med kjøkkenutstyret. Lærere, A og E, brukte mer energi enn de vanligvis ville ha gjort når de hadde elever med atferdsutfordring på skolekjøkkenet, og begge hadde fagfordypning innen mat- og helsefaget. Det kan dermed ikke trekkes en slutning på om det å ha fagfordypning kan være en styrke når du har elever med atferdsutfordring på skolekjøkkenet, men det kan heller bli sett på som en fordel. Ifølge Holthe (2009) finnes det både praktiske utfordringer for mat- og helselæreren både innenfor og utenfor undervisningskjøkkenet. Holthe (2009) beskriver at klassestørrelse på 16 elever på et undervisningskjøkken, kan være en medvirkende faktor, som påvirker opplæringen. Holthe & Wergedahl, (2013) påpeker at gruppestørrelsen er ofte lavere en elevtallet i en klasse. Funnene indikerer at lærer A synes at gruppestørrelsen kan utfordre hennes klasseledelse. Dette kan sees i lys av Hovdenak (2009) som påpeker at det kan ha en negativ innvirkning på undervisningen hvis elevgruppen er større enn femten elever. Det blir spennende å se om mat og helsefaget vil merke noe forskjell fra de gamle klassesdelingstallene (Utdanningsdirektoratet, 2017b) til den innførte lærernormen, hvor det skal være maks 15 elever fra 1. - 4. trinn og maks 20 elever fra 5. - 10. trinn (Svendsen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018).

Resultatene indikerer at fire av fem lærere, uttrykte viktigheten med å ha tid til rådighet i mat og helseundervisningen. De nevner blant annet at det er mangel på tid til veiledning, til å rette opp i situasjoner, ved oppstart og avslutning. Dette er noe som samsvarer med Samuelsen (2007) hvor utfordringene er ulik med tanke på tidspunkt på dagen, og type undervisningsformer læreren benytter. Lærer E derimot uttrykte ikke bekymring med tidsperspektivet i mat og helseundervisningen, hun hadde heller ikke som tidligere beskrevet, mange elever med atferdsutfordring i sin undervisning. Dette kan sees i lys av Ogden (2009; 2015) og Utdanningsdirektoratet (2017a). Ogden (2009) fremhever at klasseledelse kan påvirke elevenes atferd hvis ikke læreren fremmer gode læringsmiljø. Læreren skal hindre at det oppstår læringsmiljø med mye aggresjon og stress, men fremme trygge og stabile rammer (Ogden, 2015). Utdanningsdirektoratet (2017a) påpeker at støttende læringsmiljø er grunnlag for en positiv kultur blant elevene. Det kan tyde på at lærer E har kontroll på sin utøvende klasseledelse og har funnet ut hvilke metoder som fungerer for å etablere gode og støttende læringsmiljø blant elever.

Alle lærerne mente at det var viktig at læreren som klasseleder hadde gode kommunikasjonsferdigheter og dette hadde også en betydning for atferdskorrigerende blant elever. Dette støttes opp av forskning, som beskriver at tolkning av beskjed fra læreren vil bli basert på tidligere erfaringer og det viktigste med kommunikasjon, er ikke hva som blir informert, men hva eleven oppfatter (Greene et al., 2015). Resultatene indikerer også at lærer A fremhevde viktigheten med å være bevisst hvilke begreper en brukte på skolekjøkkenet og at det måtte gå etter elevenes nivå, noe som samsvarer med forskningslitteratur. Juul & Jensen (2007) påpeker at læreren må blant annet være bevisst på hvilke ord han eller hun bruker. Det er viktig at læreren har gode kommunikasjonsferdigheter for å ha gode samtaler med elevene sine (Røkenes & Hanssen, 2012). Duesund (2014) og Ogden (2015) påpeker også at det er viktig at læreren utvikler tillit til elevene og klarer å skape en åpen kommunikasjon. På en annen side nevnte lærer E at det kunne være en utfordring å opprettholde gode relasjoner, hvis det ikke fantes verbal kommunikasjon. Dette styrkes av Røkenes & Hanssen (2012) som legger til at kommunikasjon er essensielt i enhver relasjon.

5.5 Styrker og svakheter med studien

En har redegjort fremgangsmåter knyttet til informantene, konteksten og benyttet metode og har forsøkt å ha et kritisk blikk for å ivareta forskningens kvalitet underveis. Det kan allikevel være punkter som er mangelfulle, men det er blitt forsøkt å belyse forskningens kvalitet i et helhetlig perspektiv. Det var vanskeligheter for å få tak i lærere og interessen for deltakelse var begrenset. Dette førte til at en ikke hadde de store valgmuligheter blant lærere en gjerne kunne ønsket. Lærernes svar var også kun et innblikk i deres erfaringer. Det kom også an på hvor reflekterte de var når de ble intervjuet. En styrke ved å bruke kvalitativt, semistrukturert intervju er at en får gode, utfyllende svar fra lærere med mange års erfaring, men også fra lærere som ikke har fullt så god erfaring. Dette kunne bli sett på som en styrke ved å se på om det var noe forskjell relatert til svarene. Alle lærere som er blitt intervjuet hadde erfaring med atferdsutfordring hos elever. Det ble etablert en positiv relasjon mellom forsker og lærerne, siden fire av fem av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt. Den positive relasjonen førte til en åpen samtale. Fysisk nærhet gjorde også at en kunne observere lærerne i løpet av intervjuet, hvor en fikk mulighet til å studere kroppsspråk og ansiktsuttrykk, som kunne gi en dypere forståelse for det som ble sagt. En svakhet med et intervju som gjennomføres ansikt til ansikt er at det kan være tids- og kostnadskrevende. Samtidig er det noe som kalles

intervjueffekten, som betyr at lærerne kan ha gitt besvarelser som de tror er ønskelig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hvis intervjuguiden (vedlegg 1 s. 75) hadde blitt gitt tidligere, hvor de hadde hatt mulighet til å forberede seg, hadde det muligens blitt mer utfyllende svar; men det kan også tenkes at de da hadde gitt svar som de tenkte var ønsket. Som forsker er det vanskelig å finne ut om de er blitt påvirket av intervjueffekten, men lærerne ble oppfattet som ærlige og oppriktige, som hadde erfaringer om temaet atferdsutfordring og mat- og helsefaget.

Innledningsvis for denne oppgaven er det blitt vist til tidligere forskning. Atferdsutfordring er et stort tema og det er mange som har undersøkt dette ulikt. Forsker hadde vanskeligheter med å finne nyere forskning som inkluderte både atferdsutfordring og mat- og helsefaget. En mulig forklaring kan være fagets nedprioritering hadde en betydning (Holthe & Wergedahl, 2013). Det ble funnet spesifikt en forskningsartikkel (Belt & Belt, 2017) som hadde intervjuet mat- og helselærere om temaet atferdsutfordring i Finland, og det ble funnet en forskningsartikkel (Ronto, et al., 2017) som hadde intervjuet mat- og helselærere om matkunnskap blant elevene i Australia. Til tross for at forskningen er gjort i henholdsvis Finland og Australia er det mulig å se på hva de konkluderte med, og om dette samsvarte med mine funn. Mange av valgene som er tatt er basert på tidsaspektet og ressurser en hadde til rådighet. En svakhet med studiet er at det inngår få lærere i materialet. Mine funn viser at det ikke var stort avvik som fra tidligere funn og forskning, hvor de fleste av mine resultater samsvarte med teorien. Selv om studiet ikke gir et generelt bilde av hvilke erfaringer lærere har til atferdsutfordring i mat- og helseundervisningen, bidrar studien med kunnskap om et felt som er forsket lite på.

Innenfor tidsaspektet på denne masteroppgaven passet det med fem intervju, slik at det ikke ble for tidskrevende. En svakhet med min forskning er at informantene kan oppleve lite anonymitet. Det var derfor viktig å opprette et tillitsforhold til lærerne. En var veldig nøye med å forklare hva datamaterialet skulle brukes til, og nevnte at opptaket av intervjuet ville bli slettet en måned etter innleveringsfristen til masteroppgaven. En prøvde å unngå personifiserte spørsmål, som kunne virke ubehagelige å svare på for lærerne. De fem lærerne hadde ulike utgangspunkt og ståsted, og det var forskjell i hvor mye hver av dem hadde å formidle. Oppgavens vitenskapelige ståsted presenterer og vektlegger at teorivalg og lærerne fra datamaterialet, er subjektive valg ut fra hva en opplever er viktig å få fram i forskningen.

Forskningen vil allikevel være farget av forskerens eget teoretiske ståsted, opplevelser og erfaringer, som var viktig å få synliggjort i forskningen (Postholm, 2010).

5.6 Generalisering

Ved å ha et intensivt, kvalitativ design medfører at man får et generaliseringsproblem. Dette er fordi det er vanskelig å si at det undersøkelsen og dataen forteller oss kan gjelde for alle andre (Dalland, 2017). Grunnet en intervjusituasjon er ganske subjektiv og går på individuelle forutsetninger er det ikke mulig å generalisere svarene, men man kan få et innblikk av hvordan fem lærere opplever sin hverdag når det kommer til atferdsutfordring blant elever i mat- og helse undervisningen. Det er for få personer som deltar til at man har mulighet til å gi en statistisk generalisering (Dalland, 2017). Man kan heller vurdere graden av overførbarhet (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette tilfelle innebærer det i hvilken grad lærernes erfaring av atferdsutfordring og mat og helsefaget kan overføres til andre i samme situasjon. Dataen har blitt systematisert og analysert hvor en har tatt kodete opplysninger ut fra helheten de inngår i, for så å bygge opp en ny og forskerkonstruert kunnskap om fenomenet. Betydningen av funnene vil på denne måten gis et forenklet, men typisk bilde av hvordan mat- og helselærernes erfaringer til atferdsutfordring kan oppleves.

6.0 Konklusjon

Innledningsvis ble det presentert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere knyttet til elever med atferdsutfordring i mat og helsefaget?

Funnene i min studie viser at lærerne har erfart atferdsutfordring i mat- og helsefaget i ulik grad, noe som indikerer at lærerne er forskjellige og at lærerne vil møte på mange forskjellige elever med ulikt utgangspunkt og atferd. Det er viktig at lærerne er bevisst på hva de mener er normalatferd hos eleven. Funnene viser at lærernes undervisningserfaring og utdanning i mat- og helsefaget er avgjørende for hvordan lærerne håndterer elever med atferdsutfordring. Det kan tyde på at atferdsutfordring, erfaring og fagfordypning i mat- og helsefaget, er viktige emner som burde blitt fokusert mer på i lærerutdanningen. Bevisstgjøring av atferdsutfordring og hvordan lærere i mat og helse skal bidra til varierte og praktiske undervisningsøkter trenger både tid og tilrettelegging, og i lærerrollen må de også reflektere både individuelt og i fellesskap. Funnene mine indikerer hvor stor betydning mat- og helsefaget besitter, fagets særpreget kan bidra til mestringsfølelse for alle elever, spesielt for elever med atferdsutfordring. Det er gjennom lærerens opparbeidelse av erfaring, spesielt med tanke på forutsigbarhet og kapasitet, som vil gjøre læreren rustet til å håndtere atferdsutfordring i mat- og helseundervisningen, etter beste hensikt. Funnene mine viser at lærerne erfarte enkelte tiltak som mer virkningsfulle enn andre i hvordan å håndtere atferdsutfordring i mat og helseundervisningen. Det er viktig at læreren har en god balanse mellom det å ha oppmerksomhet rettet mot den enkelte elev og klassen som en helhet. Læreren må også ha tydelig klasseledelse som fører til trygge læringsmiljø for elevene. Funnene viser at tydelig klasseledelse innebærer at læreren har sosial kompetanse og relasjonsferdigheter som fører til gode lærer-elev relasjoner. Ved hjelp av gode kommunikasjonsferdigheter vil det bidra til forståelse hos eleven ved atferdskorrigerende. Læreren må også tilrettelegge ved å gi elevene praktiske utfordringer de kan mestre, som vil bidra til motivasjon hos elevene i mat og helsefaget.

7.0 Videre forskning

Denne studien belyser lærers perspektiv på atferdsutfordring blant elever, ettersom det er dette som ble valgt av forsker. Det hadde vært nyttig å gå tilbake og spørre lærerne om de kunne begrunne svarene sine nøyere. Det som hadde gjort problemstillingen enda mer interessant er hvorvidt resultatene hadde blitt annerledes hvis en hadde hatt mulighet til å intervju lærernes elever. Et spørsmål en kan stille er om det hadde bidratt til bedre forståelse på hvilke virkemidler som faktisk fungerer for læreren. Et annet spørsmål en kan stille er om det er mulig å komme frem til en god konklusjon og besvare problemstillingen uten å vurdere data fra begge verdener. Resultatene mine viser bare en liten bit av et stort puslespill. Det er ikke mulig å generalisere, men oppgaven kan være nyttig, for å gi et generelt innblikk i hva som er viktig å tenke på for lærere som omgås elever med atferdsutfordring i sin hverdag.

Owe & Staude (2018) skrev en artikkel i NRK (Norsk Rikskringkasting AS) 3. april 2018 om de nye retningslinjene for lærerutdanningen, som ble vedtatt av de rødgrønne partiene på Stortinget sammen med Kristelig Folkeparti. De vedtok i påsken at lærere som blir satt til å undervise i praktiske og estetiske fag kan ha lavere fagkompetanse enn andre lærere. Det ble også fremhevet at dette vil føre til lavere status for disse fagene (Owe & Staude, 2018). Min oppgave kan bidra til å belyse betydningen av praktiske og estetiske fag og hva mat- og helsefaget kan bidra med, ikke bare for elever med atferdsutfordring, men *alle* elever, i håp om at mat og helsefagets status i fremtidens vil bli forbedret. Det kom også ut en artikkel på nettsiden Utdanningsnytt, 8. mai 2018, hvor universitetslektor Magnar Ødegård, har nylig disputert sin doktorgrad *uro i skolen* (Ødegård, 2017). Ødegård fremhever at det er for lite oppmerksomhet rundt hva blant annet lærere gjør med uro i klasserommet (Utdanningsnytt, 2018). Min oppgave kan kanskje bidra til å øke oppmerksomheten rundt denne problematikken, til tross for at Ødegård snakker om generell uro i klasserommet. Dette er noe som kan og er viktig å bli forsket på videre.

Et tema som ikke er blitt belyst i denne studien, men som kunne vært interessant for videre forskning, er at en kunne undersøkt hvilke metoder lærerne benyttet ved atferdskorrigerende blant elever i mat- og helseundervisningen, ved hjelp av metodetriangulering. Ved å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode for å undersøke atferdsutfordring i mat- og helseundervisningen, kunne en gått i dybden og bredden på feltet. Det kunne også vært interessant og sammenlignet med andre fag, for å se om det var ulike metoder lærerne benyttet for å redusere omfanget av atferdsutfordring blant elever.

Referanselisteliste

- Aadland, E. K. (2009). Mataktiviteter i naturen. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen, En fagdidaktisk innføring* (s. 220 – 230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: Nasjonale resultater 2017* (NOVA-rapport 10/17). Oslo: NOVA.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Belt, A & Belt, P. (2017). Teachers' Differing Perceptions of Classroom Disturbances. *Educational Research*, 59(1), 54 – 72. doi:10.1080/00131881.2016.1262747
- Boolsen, M. W. (2017). *Kvalitative analyser: at finde årsager og sammenhænge* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bottolfs, M. (2017). Velkommen til elevrestaurant: Om entreprenørskap i mat og helse. I K. Kverndokken., N. Askeland & H. H. Siljan (Red.). *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: ulike perspektiver på undervisning* (s. 293 – 310). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Corbin, J. M & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. (4. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Duesund, L. (2014). Uro i skolen. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.). *Pedagogikk: En grunnbok* (s. 568 – 583). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Dysthe, O. (2009). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag
- Elliot, J. (2016). Teacher expertise. I: D. Armstrong., J. Elliot., F. Hallett & G. Hallet (Red.), *Understanding child & adolescent behaviour in the classroom* (s. 87 – 98). Australia: Cambridge University Press.
- Elvén, H. B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2014). Klasseledelse, teoretisk perspektiv. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 321 – 338). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Espeland, M., Allern, T. H., Carlsen, K & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanningen: En utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med høgskolene i Nesna, Telemark og Stord/Haugesund* (HSH-rapport 2011/1). Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf>
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I, A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H & Aadland, H. (2013). *Skolefagundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (HSH-rapport 2013/7). Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (2003). *B. Vern om personer. 5. Krav om respekt for menneskeverdet*. Hentet 10.10.17 fra:
<http://www.svt.ntnu.no/psy/hms/forskningsetiske%20rett.pdf>
- Forskrift til opplæringslova. Lov 23. juni 2006 nr. 724 om *Forskrift til opplæringslova*.
- Greene, J., Tones, K., Cross, R., & Woodall, J. (2015). *Health promotion: Planning & strategies* (3. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor*. Oslo: Cappelen Damm
- Grimsæth, G., & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. *Bedre skole* (3), 42-46.
- Helsedirektoratet (2014). *Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet*. (IS-2170). hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/anbefalinger-om-kosthold-ernering-og-fysisk-aktivitet>
- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.). *Mat og helse i skolen - En fagdidaktisk innføring* (s. 23 – 35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, T. E., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilrettelegging av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - En casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1). doi:10.5617/adno.1118
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2013). Mat og helse på barnetrinnet: Praktisk, men ennå ikke kreativt. I M. Espeland., T. E. Arnesen., I. A. Grønsdal., A. Holthe., K. Sømoe., H. Wergedahl & H. Aadland (Red.), *Skolefagundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (HSH-rapport 2013/7). (s. 104 – 126). Stord: Høgskolen Stord/ Haugesund. Hentet fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152148/Rapport.pdf>

- Hovdenak, S. S. (2009). Tilpasset opplæring i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen, en fagdidaktisk innføring* (s. 233 – 244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Juul, J., & Jensen, H. (2007). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene. 2: Humanistiske forskningstraditioner*. (2. utg.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Krumsvik, J. R. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 2003-2004).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - mestring - muligheter* (Meld. St. 22 2010-2011).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett*. (nr. 125/17) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Informasjon om lærernormen*. (nr. 18/304). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/informasjon-om-larernormen/id2589169/>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014. (SSB rapport, 30)*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751>
- Lillejord, S., Manger, T & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkås, K. (2018, 30. januar). Elevundersøkelsen, 8700 elever sier de mobbes av voksne i skolen. *Verdens Gang*. Hentet fra: <https://www.vg.no/i/ka34pX>
- Løvaas, G. T. (2009). Undervisningskjøkkenet: eget fagrom eller rom for flerbruk. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.) *Mat og helse i skolen - En fagdidaktisk innføring* (s. 301 – 315). (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA, Rapport 11/00. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009093000116
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, T., Kostøl, A. K & Mausehagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/133860>
- Nordahl, T., Hansen, L. S., Øyen, N. S., Sunnevåg, A. K & Hansen, O. (2017). *Resultater fra anden kortlægningsundersøgelse i Brønderslev Kommune 2016*. Aalborg Universitetsforlag. Hentet fra: <http://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2353448324>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet*. Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Hentet fra: <http://www.forskningsdatabasen.dk/en/catalog/2389304666>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. Lov 7. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene, Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Owe, T. A., & Staude, T. (2018, 3. april). Ungene våre fortjener bedre. Hentet fra: <https://www.nrk.no/kultur/1.13989422>
- Postholm, M. B & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, B, M. (2010) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- QSR International Pty Ltd. (2017). Nvivo 11. Hentet 27.11.17 fra:
<https://www.qsrinternational.com/nvivo/home>
- Refsahl, V. (2007). Å huske eller forstå? Læringssyn og skolens praksis. I E. K. Vold (Red.). *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og adferd i skolen* (s. 79 – 104). Porsgrunn og Trondheim: Lillegården kompetansesenter, Bretvedt kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter.
- Rogers, B. (2002). *Classroom behaviour. A practical guide to effective teaching, behavior managment and colleague support*. Los Angeles: SAGE publications.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D & Harris, N. (2017). Environmental factors of food literacy in Australian high schools: Views of home economics teachers. *International Journal of Consumer Studies*, 41(1), 19-27. doi:10.1111/ijcs.12309
- Røkenes, O. H & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller briste - Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuelsen, A. S. S. (2007). Klasseledelse. Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen. I E. K. Vold (Red.). *Vi har prøvd alt. Systemblikk på pedagogiske utfordringer. En artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og adferd i skolen* (s. 165 – 178). Porsgrunn og Trondheim: Lillegården kompetansesenter, Bretvedt kompetansesenter & Trøndelag kompetansesenter.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet - En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Stray, J, H. (2014). Skolens demokratimandat. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk en grunnbok* (s. 651 – 665). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse, resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A.-K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(04), 289-301
- Svendsen, P. (2017, 22. november). *Budsjettpartiene er enige om en ny lærernorm*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/november/budsjettpartiene-enige-om-ny-larernorm/>

- Sørli, M. A & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Oslo: NOVA.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thelen, E. (2000). Motor development as foundation and future of development psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 385-397.
doi:10.1080/016502500750037937
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Topland, B & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet – Analyse av elevundersøkelsen 2010*. Utdanningsdirektoratet. Oxford Research AS. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2010/5/elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- Tørrisen, A. K. (2017). *Elever med atferdsproblemer i skolen – Hvordan ser de på seg selv og hvordan ser læreren på dem? En sammenligning av sosiale og faglige faktorer* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i mat og helse (MHE1-01). Formål*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i mat og helse (MHE1-01). Timetall*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Skriving som grunnleggende ferdighet i de praktiske og estetiske fagene*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-prakt-est-fag/skriving-grlf/>
- Utdanningsdirektoratet (2017a). *Ny generell del av læreplanverket. Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Hva vet vi om lærertetthet? Tall og forskning*. Hentet fra: <http://tallogforskning.udir.no/innhold/hva-vet-vi-om-laerertetthet/>

- Utdanningsnytt. (2017, 8. mai). *Forsker: Hva lærere og ledelse skal gjøre med uro i klasserommet har fått for lite oppmerksomhet*. Hentet 9. mai 2018 fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/mai/forsker--hva-larere-og-ledelse-skal-gjore-med-uro-i-klasserommet-har-fatt-for-lite-oppmerksomhet/>
- Wendelborg, C. (2016). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen høsten 2016*. Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen_elevundersokelsen-2016_rapport-fra-ntnu.pdf
- Wendelborg, C. (2017). *Elevundersøkelsen 2017, Mobbing og arbeidsro*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2017-mobbing-og-arbeidsro2/>
- Wilhelmsen, B. U & Holthe, A. (2009). Elevaktiv læring med muntlig i mat og helse I: H.Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. (s. 242 – 258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: Å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Ødegård, I. K. R. & Ask, A. S. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand: Portal.
- Ødegård, M. (2017). *A comparative study of disruptive behaviour between schools in Norway and the United States: A conceptual and empirical of disruptive behavior in schools* (Doktorgradavhandling). Universitetet i Oslo.
- Øvrebø, E. M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øvrebø, E. M. (2011). Food habits of school pupils in Tromsø, Norway, in the transition from 13 to 15 years of age. *International journal of consumer studies*, 35(5), 520-528.
doi:10.1111/j.1470-6431.2010.00952.x
- Øvrebø, E. M. (2014). Knowledge and attitudes of adolescents regarding home economics in Tromsø, Norway. *International Journal of Consumer Studies*, 38(1), 2-11.
doi:10.1111/ijcs.12043

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuspørsmål	Typiske oppfølgingsspørsmål
<p>Innledende samtale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentere meg selv og takke for deltakelsen. - Fortelle kort om formålet med intervjuet og temaet. - Forklare formålet med lydopptakeren og bekrefte lærerens anonymitet. - Åpne opp for spørsmål fra læreren. 	
<p>Innledende spørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utdanningsbakgrunn? - Antall år i yrket? - Hvilke trinn og hvilke fag? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mange timer har du disponibelt til å undervise i mat og helse?
<p>Har du eller har du hatt elever med utfordrende atferd?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, Kan du fortelle hva det gikk ut på?
<p>Hva legger du i begrepet elever med atferdsutfordring?</p>	
<p>Hvordan tilrettelegger du i mat og helse for alle elevene?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tilrettelegger du for elever med atferdsutfordring? - Kan det være en utfordring med tilrettelegging? - Hvis ja, hvorfor?
<p>Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?</p>	
<p>Har du noen konkrete eksempler på situasjoner du synes er vanskelig når det kommer til elever med atferdsutfordring?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke utfordringer kan du møte på?
<p>Har du opplevd en situasjon i mat og helse undervisningen hvor du følte at en elev eller flere elever med atferdsutfordringer opplevde en "A-ha-opplevelse", altså hvor eleven/elevene virkelig forstod og mestret faginnholdet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva skjedde i den situasjonen? Kan du beskrive situasjonen? - Hva gjorde du for at elevene fikk denne A-ha-opplevelsen/mestringsfølelsen?
<p>Opplever du at elever med atferdsutfordring oppfører seg ulikt i forskjellige fag?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis ja, tror du at elever med atferdsutfordring mestrer mer i det praktiske enn det teoretiske?
<p>Hva mener du at faget mat og helse bør bidra til for elever med atferdsutfordring?</p>	<p>Helt til slutt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen flere innspill? - Tanker og erfaringer.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «De urolige elevene».

- En kvalitativ studie

Jeg er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet og går på masterprogrammet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø». Jeg skal nå arbeide med min masteroppgave. Temaet for oppgaven er *elever med atferdsutfordringer og mat- og helsefaget* og vil ha fokus på hvilke erfaringer lærere har til dette. Jeg ønsker å intervju mat og helse lærere for å få frem deres tanker og erfaringer om temaet. I den anledning er jeg interessert i å høre om du kunne tenke deg å være med på dette forskningsprosjektet.

Din rolle i studien er som intervjuperson i et intervju med forventet varighet på ca. 30 minutter. Spørsmålene vil omhandle dine opplevelser og erfaringer om elever med atferdsutfordring i mat- og helsefaget. Dataene registreres ved hjelp av en lydopptaker, som vil bli transkribert i ettertid. Opptaket av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil bli anonymisert i selve oppgaven, og vil ikke være gjenkjennelig for andre lesere av oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018. Personopplysninger og opptak vil da arkiveres frem til sensur, for deretter å bli slettet (innen 15. juni 2018).

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Carlla Eidesund på telefon: [REDACTED] eller e-post: [REDACTED]

Min hovedveileder er Eli Kristin Aadland, og kan nås på e-post: [REDACTED]

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

Samtykkeerklæring

Jeg gir samtykke til følgende:

- Deltakelse i intervju
- Tillatelse til at intervjuet blir tatt opp på en mobil enhet
- Tillatelse til at intervjuet blir transkribert
- Tillatelse til at sitater fra intervjuet blir brukt i masteroppgaven, i anonymisert form

Sted:

Dato:

Navn:

Vedlegg 3: NSD tilbakemelding om behandling av personopplysninger.



Ingfrid Veka
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 29.08.2017

Vår ref: 55190 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55190	<i>Lærernes tilrettelegging av elever med atferdsproblemer i fagene mat og helse og norsk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingfrid Veka</i>
Student	<i>Carlla Eidesund</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen