

MASTEROPPGAVE (60 stp)

«Noen måtte ta mat- og helsebiten i år, og da ble det oss»

En kartlegging av hvordan lærere oppfatter og begrunner sin egen kompetanse i mat- og helsefaget på 1. – 4. trinn, og hvilke praksiser lærerne har i møte med mål, innhold og rammefaktorer i faget.

«Someone had to take Home Economics this year, and then it became us»

A survey of how teachers perceive and justify their own competence in the Home Economics subject from 1st to 4th grade, and what practices the teachers have in meeting with objective, content and framework factors in the subject.

Karoline Nordal

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

MFAKS514

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Eli Kristin Aadland og Tormod Bjørkkjær

15. mai 2019

«Gir du en mann en fisk, blir han mett for en dag. Lærer du han å fiske, har han mat for et liv» (Kinesisk ordtak). Viestad (2018) har vridd på den og sier at «Lærer du et barn å lage sunn mat kan de ta sunne matvalg hele livet».

Forord

Et korn. Et ord. En liten begynnelse.

Stilker og blader. Ord, setninger, tanker, teorier, resultater og drøftinger.

Kornet har blitt til mat og helse. Ordet har blitt til en masteroppgave.

Det å skrive en masteroppgave og være ved veis ende av studietiden, kan sammenlignes litt med et korn som spirer. I løpet av min tid her på Høgskulen på Vestlandet har jeg vokst og utviklet meg til å bli lærer. Å skrive denne oppgaven har gitt meg god næring gjennom ny kunnskap og akademiske røtter som jeg vil bære med meg videre i yrkeslivet. Det er nesten litt vemodig å levere fra seg denne oppgaven fordi det markerer slutten på en flott studietid. Samtidig skal jeg innrømme at det å skrive en master også har vært en travel tid, der mange tanker og stunder har gått til å forme denne oppgaven. Det har krevd mye innsats både med tanke på å lese mye teori og selve skriveprosessen. Men prosessen har også vært veldig spennende og lærerik. Spennende fordi jeg har fått fordype meg i en viktig og aktuell problemstilling, som har engasjert meg mer og mer underveis i arbeidet. Lærerik fordi jeg har fått større innsikt og mer kunnskap om mat- og helselæreres kompetanse og hvilke praksiser de har i faget på 1.- 4.trinn. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg god og nyttig lærdom som jeg vil ta med meg videre i rollen som mat- og helselærer.

Det er mange som har gitt god støtte underveis, og som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke alle lærerne som deltok i undersøkelsen – uten dere ville det ikke vært mulig å skrive denne masteroppgaven. Takk til mine to veiledere, Eli Kristin og Tormod som har motivert, kommet med konstruktiv kritikk og heiet meg frem. Takk for at dere har hatt trua på meg, selv når tidene har vært litt vanskelige. Takk til mine flinke medstudenter som har vært gode å prate med underveis i prosessen. Sammen har vi motivert hverandre til å komme i mål. Det har jeg satt stor pris på. Takk til min familie og mine gode venner som hele veien har gitt meg en stor tommel opp! Til slutt vil jeg også få takke mamma, som hver dag har tatt telefonen når jeg har ringt og vært på vei hjem fra lesesalen – dine oppmuntrende og støttende ord har skapt ro i stressende perioder.

Karoline Nordal, Bergen, 2019.

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Det er lite kunnskap om hvordan undervisningen i mat- og helsefaget blir gjennomført på de laveste skoletrinnene. Kun 36% av lærere på småskoletrinnet har formell kompetanse i faget. Det er få timer satt av på timeplanen til mat- og helsefaget på 1.- 4. trinn, og faget har ingen egen lærebok på disse trinnene. Gjennom Kunnskapsløftet har lærere frihet til å velge læringsmål og metoder for opplæringen. Formålet med denne studien har vært å undersøke *hvordan lærere oppfatter og begrunner sin egen kompetanse i mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn, og hvilke praksiser lærerne har i møte med faget knyttet til mål, innhold og rammefaktorer.*

Metode og utvalg: Empirien i oppgaven er hentet fra forskningsprosjektet «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse». Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Datainnsamlingen bestod av 17 individuelle, semistrukturerte intervju, med lærere som underviser i mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn. Totalt 12 barneskoler fra ulike steder i Norge er inkludert i studien. Intervjuene ble transkribert og kodet.

Resultatene: Under en tredjedel av mat- og helselærerne i studien hadde formell kompetanse i faget. Likevel syntes lærerne at de hadde tilstrekkelig kompetanse for å undervise i mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn, og nevnte ikke at mangel på egen fagkompetanse var utfordrende. Det var ofte tilfeldig hvem av lærerne som fikk undervisningsansvar i faget. Elevenes unge alder og mangel på kunnskap, allergier og kulturforskjeller ble av lærerne nevnt som utfordringer i undervisningen. Likevel ønsket lærerne å bygge undervisningen på elevenes forutsetninger, og lot det praktiske arbeidet på kjøkkenet dominere. Det sosiale samspillet i klassen var også noe lærerne anså som en viktig del av mat- og helsefaget. Det lave timetallet, sammen med andre rammefaktorer kunne til tider være utfordrende, selv om lærerne uttrykte at de klarte seg fint.

Konklusjon: Mangel på formell kompetanse i mat- og helsefaget ble ikke oppfattet av lærerne som noe direkte utfordring. Læreplanen har kompetansemål, men den sier lite om metode eller arbeidsmåter, og rammefaktorene i faget varierte fra skole til skole. Derfor hadde lærerne ulike praksiser for hvordan de gjennomførte mat- og helseundervisningen på 1. – 4.trinn.

Stikkord: *Kompetanse, lærere, erfaringer, mat- og helsefaget, elevforutsetninger, mål, innhold, rammefaktorer.*

Abstract

Aim and background: There is a knowledge gap concerning how the different teachers plan their Home Economics classes in primary school. Only 36% of the teachers in primary school are formally qualified to teach this subject. In 1st to 4th grade, few hours are scheduled for Home Economics and no suitable textbook is available. Through the Knowledge promotion reform teachers have the freedom of choosing their preferred teaching methods and learning objectives. The aim of this study has been to investigate how teachers perceive and justify their own competence in Home Economics from 1st to 4th grade, and which routines teachers apply to this subject considering objectives, content and framework factors.

Method: The empirical data used in this thesis is derived from the research project "Early efforts in the subject Home Economics". The study has a qualitative research design, with a phenomenological and hermeneutic approach. The data acquisition consisted of 17 individual, semi-structured interviews, including teachers teaching in Home Economics from 1st to 4th grade. In total, 12 primary schools from different locations in Norway are included in the study. The interviews have been transcribed and coded.

Results: Less than a third of the Home Economics teachers from the study could present a formal education in the subject. It was revealed that the person responsible for teaching Home Economics was often arbitrary rather than based on formal qualifications. Nevertheless, the teachers considered their expertise as sufficient due to the pupils' young age. On the other hand, the pupils' young age, allergies, lack of dedicated hours, cultural differences combined with other framework factors were mentioned as challenges in regard to teaching the subject. The teachers wanted to base their teaching on the pupils' prerequisites, and let the actual work done in the kitchen to be the main focus.

Conclusion: Lack of formal qualifications for teaching Home Economics was not considered as a direct challenge by the teachers. The curriculum is not very specific when it comes to the content of the subject, and the framework factors showed great variation between the different schools. Hence, the teachers present different practices of how they arranged their Home Economics teaching plan for the youngest children.

Key words: *Formal qualifications, teachers, experiences, Home Economics, pupils prerequisites, objectives, content, framework factors.*

Innhold

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
1.0. Innledning	8
1.1. Bakgrunn for valg av tema	9
1.2. Formål	10
1.3. Problemstilling	10
2.0. Teoretisk forankring	12
2.1. Menneskelige forutsetninger	13
2.1.1. Begrepet kompetanse	13
2.1.2. Lærerens kompetanse.....	14
2.1.3. Undervisningspraksis og lærerprofesjonalitet på ulike nivåer	15
2.1.4. Utfordringer ved lærerrollen i mat- og helsefaget	16
2.1.5. Aktiv deltakelse og modellering i mat- og helsefaget	17
2.1.6. Elevforutsetninger; et mangfold av elever	19
2.2. Mål og innhold	20
2.2.1. Læreplanteori.....	20
2.2.2. Dewey og «den erfarte læreplan»	22
2.2.3. Læreplaner som reflekterer samfunnet	24
2.2.4. Formålet med mat- og helsefaget	25
2.2.5. Mål for elevenes læring.....	26
2.2.6. Arbeidsmåter	27
2.3. Rammefaktorer i mat og helse	28
2.3.1. Timetall i faget	28
2.3.2. Spesialrom og spesialutstyr	29
2.3.3. Budsjett	30
2.3.4. Læremidler i skolen	30
3.0. Metode	33
3.1. Forskningsprosjektet: «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse»	33
3.1.1. Bruken av «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse» i denne masteroppgaven.....	33
3.2. Forskningsdesign: Kvalitativ metode.....	34
3.2.1. Kvalitativt intervju med semistrukturert intervjuguide	35

3.3. Utvalget i prosjektet	35
3.3.1. Rekruttering av informanter	37
3.4. Datamaterialet	38
3.4.1. Gjennomføring av intervju	38
3.4.2. Intervjuguide og lydopptak	38
3.4.3. Transkribering av intervju	39
3.5. Analyse av data	40
3.5.1. Koding av intervjumaterialet	41
3.5.2 Induktiv metode	41
3.5.3. Nvivo - analyseprogram	42
3.5.4. Sorteringsbasert koding	43
3.6. Reliabilitet, validitet og generalisering	44
3.6.1 Forforståelse	45
3.7. Etske overveielser	46
4.0. Resultater	48
4.1. Menneskelige forutsetninger	48
4.1.1. Lærernes undervisningserfaring og kompetanse i mat- og helsefaget	49
4.1.2. Tilfeldigheter, personlig interesse og kompetanse for å undervise i faget	50
4.1.3. Elevforutsetninger – Et mangfold av elever	53
4.2. Mål og innhold	55
4.2.1. Lærernes kjennskap til kompetansemålene og fokus i faget	55
4.3. Rammefaktorer	61
4.3.1. Timetall i faget	61
4.3.2. Spesialrom og spesialutstyr	62
4.3.3. Budsjett	64
4.3.4. Bruk av læremidler og lærestoff	65
5.0. Drøfting	69
5.1. Menneskelige forutsetninger	69
5.1.1. Lærernes kompetanse i mat- og helsefaget	69
5.1.2. Faglig utvikling og kursing av lærere	72
5.1.3. Viktigheten av hjem-skole samarbeid	73
5.1.4. Elevenes forutsetninger	75
5.1.5. Et mangfold av elever	76
5.2. Mål og innhold	77
5.2.1. Læreplaner og kompetansemål	77

5.2.2. Lærernes forhold til kompetansemål og fokus i faget	79
5.3. Rammefaktorer	84
5.3.1. Timetallet i faget.....	85
5.3.2. Spesialrom og spesialutstyr	86
5.3.3. Budsjett	88
5.3.4. Mangel på læremidler og lærestoff.....	88
6.0. Konklusjon	91
6.1. Veien videre	92
Referanseliste	93
Vedlegg 1: Intervjuguide	101
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	104
Vedlegg 3: Følg brev til informanter	105
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	106
Figurer og tabeller	
Figur 1: Den didaktiske relasjonsmodellen	12
Figur 2: Kategorier i Nvivo	43
Figur 3: Underkategorier i Nvivo	43
Tabell 1: Oversikt over kodenavn til de ulike skolene	36
Tabell 2: Oversikt over lærere i utvalget, deres utdanning, antall studiepoeng i mat- og helsefaget, år med undervisningserfaring i skolen og undervisningserfaring i mat og helse...49	
Tabell 3: Liste med temaer lærerne etterlyser på fremtidige kompetansehevingskurs	53

1.0. Innledning

Utdanningsdirektoratet jobber for tydelige kompetansekrav for alle lærere, i alle fag og på alle utdanningsnivåer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med innføringen av reformen Kunnskapsløftet i 2006, har arbeidet med å heve kvaliteten i skolen også inkludert arbeid med å øke lærernes kompetanse. Likevel er tallene på undervisningstimer som er gitt av ukvalifiserte lærere høye (Nymo, 2017). Media og politikere har de siste årene gitt økt oppmerksomhet til den norske grunnskolen. Men oppmerksomheten til de ulike fagene er ikke like stor. Skoleverket kjenner på prestasjonspresset, og norske elever skal prestere godt og hevde seg internasjonalt, spesielt i fag som norsk, matematikk og engelsk (Espeland et al., 2013). Lærernes kompetanse i disse undervisningsfagene blir derfor høyest prioritert (Kunnskapsdepartementet, 2018b). Når de tradisjonelle undervisningsformene dominerer, får de praktiske og estetiske fagene (musikk, kunst og håndverk, mat og helse og kroppsøving) lavere status (Espeland et al., 2013). Øvrebø (2008) peker på at mat- og helsefaget har blitt undervurdert i skolen, under hele dets eksistens. At det er undervurdert kan bety at mat og helse er det faget som har færrest lærere med faglig fordypning, har færrest timer på timeplanen og mangler gode lærebøker på alle trinn (Øvrebø, 2008). Kårstad, Wilhelmsen og Bakke (2015) mener det er viktigere enn noen gang å styrke mat- og helsefaget i skolen, fordi mat og helse er et fag som fremmer trivsel og læring, skaper matglede og legger grunnlaget for en god livsstil. Flere elever får sitt første og kanskje eneste møte med matlaging og kunnskap om kosthold de årene de har mat- og helseundervisning på skolen. Det betyr at skolen trenger faglig sterke lærere som kan formidle god ernæringskunnskap til barn og unge, og som kan stimulere barns interesse for matlaging (Steffensen & Hellem, 2017). Dette er viktig, for ifølge Ask et al. (2019) går matlagingsferdigheter nedover, og barn lærer ikke i like stor grad som tidligere å lage mat hjemme. Å fremme et sunt kosthold i tidlig alder er viktig for å hindre ugunstige kostholdsvaner senere i livet (Bjelland et al., 2013). Helsedirektoratet (2016) legger også stor vekt på at hvis vi begynner tidlig med de små grepene, vil de store forandringene komme etter hvert, derav slagordet: *Små grep – stor forskjell*. De små grepene kan starte på skolen. Skolen er elevenes arbeidsplass; et sted hvor de tilbringer mye tid - et sted som i høyeste grad kan påvirke elevenes helseutvikling (Skogen, Smith, Aarø, Siqveland & Øverland, 2018).

På samme linje som alle andre lærere, må mat- og helselærerne forholde seg til en læreplan som myndighetene har fastslått gjennom politiske og faglige beslutningsprosesser (Øvrebø, 2008). Kunnskapsløftet representerer det overordnede målet med mat og helse, og det lærerne må forholde seg til når de skal planlegge elevenes opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Men det kan være langt og kronglete fra planer til praksis. Å være lærer i dag kan være utfordrende på flere måter (Lyngsnes & Rismark, 2014). Hilde Larsen Damsgaard (2010) skriver i boken *Den profesjonelle lærer* at læreryrket ikke er umulig, men krevende. En lærer er ikke «bare» en lærer, men fungerer også som pedagog, administrator, oppdrager, fagekspert, kollega, evaluerer o.l. Arbeidsdagen er preget av så mye mer enn undervisning (Lærde, Østevold, Løvteit & Johannesen, 2015). Det er derfor viktig å være bevisst på rammefaktorene rundt opplæringen og lærernes muligheter og begrensninger. Forhåpentligvis blir møtet med yrket lettere hvis man er klar over hva som kreves og hvilke utfordringer arbeidet i velferdsstatens skole byr på (Damsgaard, 2010:14).

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I de evalueringsrapportene av L97 som finnes, blant annet Haug (2004), Klette (2003) og Sæbø (2003) forteller forskerne at det i grunnskolen er lite vekt på elevaktivitet, estetiske og kreative lærings- og undervisningsformer. Dette kan tenkes å være en grunn til at det er vanskelig å finne tidligere forskning på læreres kompetanse i mat og helse, og fagets rolle i skolen på 1.- 4. trinn. Espeland et al. (2013) får frem at annen internasjonal forskning først og fremst er knyttet til resultater i andre fag enn i de praktiske og estetiske fagene i skolen. I 2011 var temaet for Skolefagundersøkelsen situasjonen for praktiske og estetiske fag på barnetrinnet i norsk grunnskole (Espeland et al., 2013). Resultatene fra denne undersøkelsen viser at mat- og helselærerne på barnetrinnet har *lav* formell kompetanse og kort undervisningserfaring i faget (Holthe & Wergedahl, 2013). Lærerne mener selv de har *høy* kompetansen i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen, og *lavest* kompetanse i å vurdere undervisningen i mat og helse, da vurderingskulturen er svak (Holthe & Wergedahl, 2013). Ifølge *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen*, er det mange som lærer bort praktisk matlaging til andre, uten selv å ha tilstrekkelig kunnskap eller kompetanse (Departementene, 2017). Med min lærerbakgrunn i mat og helse og erfaringer fra ulike skolekjøkken, har jeg opplevd å møte lærere som har undervist i mat og helse, både *med* og *uten* utdanning i faget. Barn og unge fortjener å ha lærere med solid kompetanse i mat- og

helsefaget, slik at de i en *tidlig* alder kan lære å fremme sin egen helse og forebygge sykdom på lengre sikt (Kunnskapsdepartementet, 2004). Det er kompetansemål i mat og helse etter både 4., 7. og 10.trinn, noe som betyr at elever som går ut av 4.trinn skal ha vært igjennom de 12 kompetansemålene som står etter 4.trinn i faget. Men det er mangelfull forskning på hvordan mat- og helseundervisning blir gjennomført på 1.- 4.trinn. Det vi vet er at de aller fleste mat- og helsetimene på barneskolen foregår på 6.trinn (Holthe & Wergedahl, 2013). Grunnen til at det fremdeles praktiseres slik kan være en videreføring av tradisjonen fra Læreplanen av 1997 (L97) (Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet, 1996) som den gang la heimkunnskapsundervisningen til 6.- og 9.trinn. På bakgrunn av dette har det vært veldig spennende å skrive en masteroppgave om nettopp mat- og helselæreres kompetanse og deres praksiser i faget mat og helse på 1.- 4. trinn.

1.2. Formål

Det er lite opparbeidet kunnskap om hvordan undervisningen i mat og helse blir gjennomført de *første* skoleårene. Generelt finnes det lite forskning knyttet til holdninger til praktiske og estetiske fag i Norge (Espeland et al., 2013). Sammen med en forskergruppe fra fire regioner i Norge, har jeg sett på ulike faktorer som kan ha betydning for skolefaget mat og helse på 1.- 4.trinn. Formålet med prosjektet var å kartlegge undervisningstilbudet i mat og helse på 1. - 4.trinn, og belyse variasjoner og utfordringer som preger dagens undervisning. Landslaget for mat og helse i skolen (LMHS) fikk midler av Gjensidigestiftelsen til å gjennomføre dette forskningsprosjektet «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse».

1.3. Problemstilling

Mat- og helsefaget skal gi barn og unge grunnleggende praktiske ferdigheter og teoretiske kunnskap om blant annet kosthold, matlaging og måltider. Elevene skal lære å sette sammen gode ernæringsmessige måltider, delta i måltidsfellesskap og reflektere rundt egne matvalg. For å kunne gi elevene slik praktisk dagliglivskompetanse, er lærerens faglige kompetanse i mat og helse av stor betydning. Mat- og helselæreres kompetanse og deres praksiser for hvordan de velger å følge læreplanen i faget, varierer fra lærer til lærer. Det er også ulikheter i hvor lærerne henter sin kunnskap fra, og hvilke læremidler som blir brukt. Dette og andre rammefaktorer påvirker hvordan lærere med sin kompetanse møter skolefaget mat og helse.

På bakgrunn av dette, er følgende problemstilling formulert:

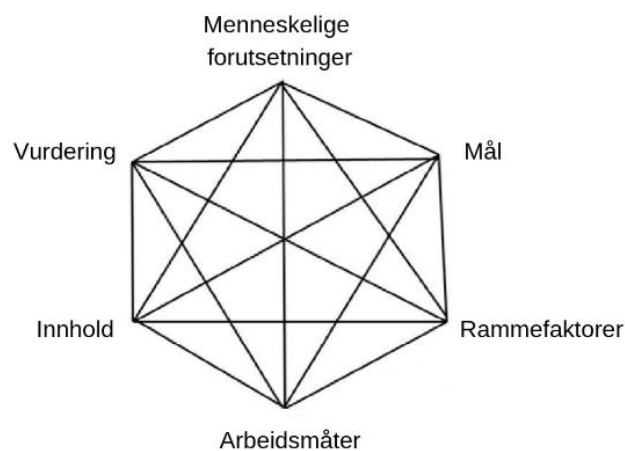
Hvordan oppfatter og begrunner mat- og helselærere som underviser på 1.- 4.trinn sin egen kompetanse, og hva slags praksiser knyttet til mål, innhold og rammefaktorer har lærerne i faget?

For å svare på problemstillingen, har jeg valgt å dele oppgavens kapitler inn etter kategorier (*menneskelige forutsetninger, mål og innhold og rammefaktorer*) fra den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Alle kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Figur 1) er viktige å inkludere for å danne seg et helhetsbilde av modellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Jeg er fult klar over at alle kategoriene er avhengig av hverandre når læreren skal planlegge sin undervisning, men jeg har likevel valgt å fokusere mer på enkelte av kategoriene i denne oppgaven. Oppgaven er dermed avgrenset til å se nærmere på *lærerens faglige kompetanse* (menneskelige forutsetninger), hva som er grunnen til at lærerne har fått undervisningsansvar i mat og helse, og hvordan de oppfatter og begrunner sin egen kompetanse i faget. Under *menneskelige forutsetninger* vil jeg også inkludere elevenes forutsetninger, og hvordan lærerne ser på elevenes kunnskap og ferdigheter. Samtidig har lærernes forhold til *mål og innhold* mye å si for hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for å nå kompetansemålene i faget. Ulike *rammefaktorer* skaper også begrensninger og muligheter for kvaliteten på undervisningen, og vil derfor bli diskutert i denne oppgaven.

2.0. Teoretisk forankring

For å kunne svare på hvordan lærere oppfatter og begrunner sin egen kompetanse i mat og helse på 1.- 4.trinn, samt praksisene lærere har knyttet til mål, innhold og rammefaktorer i faget, vil jeg trekke frem relevant teori og forskning. Kapittelet er delt i tre deler, hvor den først delen handler om **menneskelige forutsetninger**, her: *Lærernes kompetanse og elevforutsetninger*. Den andre delen dreier seg om **mål og innhold**, her: *læreplan, læreplanteori, kompetansemål og formålet med mat- og helsefaget*. Den tredje delen omhandler **rammefaktorer**, her: *timetall i faget, spesialrom og spesialutstyr, budsjett og læremidler/lærestoff*.

Det finnes i dag ulike utgaver av den didaktiske relasjonsmodellen med utgangspunkt i Bjørndal og Lieberg (1978), der navnene på kategoriene varierer, men meningsinnholdet går igjen. Modellen (Figur 1) understreker betydningen av en helhetstenkning, der en beveger seg mellom de ulike delene som relateres til hverandre. De seks ulike kategoriene (*menneskelige forutsetninger, mål, rammefaktorer, arbeidsmåter, innhold og vurdering*) blir fremstilt som like viktige når læreren skal planlegge sin undervisning. Modellen har vært den mest brukte planleggingsmodellen for undervisning i lærerutdanningen i Norge de siste årtier (Hiim & Hippe, 2006).



Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell, en versjon modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978).

2.1. Menneskelige forutsetninger

I st.meld.nr.30 *Kultur for læring* fremheves viktigheten av at lærerne har solid kompetanse i de fagene de underviser i (Kunnskapsdepartementet, 2004). Lærerens kompetanse og samspill med elevene viser seg å være den faktoren som har størst betydning for elevenes opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). For å kunne kalle seg for en profesjonell lærer, mener Wille og Svanberg (2009) at man må: 1) Ha en lærerutdannelse, 2) Ha en relevant kompetanse innenfor det faget man underviser i, både faglig, didaktisk og pedagogisk og 3) Ha motivasjon til å utføre yrket og evne til å utvikle seg. Læreren må også kjenne elevene, deres interesser og evner for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte (Utdanningsforbundet, 2019). Et godt læringsutbytte forutsetter at læreren tilrettelegger for læringsaktiviteter som samsvarer med elevenes utviklingsnivå. Elever er ikke like motiverte for alle fag, de har ulike erfaringer, kunnskap og forventninger, samtidig som deres hjemmebakgrunn også påvirker undervisningen (Drugli & Nordahl, 2016). I de neste avsnittene vil teori som omhandler lærerens kompetanse og elevenes forutsetninger bli presentert.

2.1.1. Begrepet kompetanse

Det finnes mange oppfatninger av hva som ligger i begrepet kompetanse (Tolo, 2017). I de senere årene har kompetansebegrepet tatt over for kvalifikasjonsbegrepet og allmennkvalifisering. De første sporene av begrepet kompetanse finnes i utredningen *Med viten og vilje* (NOU 1988:28, 1988), der kompetanse blir beskrevet som en mangel ved det norske samfunnet: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent (...). Uten endringer vil befolkningen være underutdannet og forskningen underbemannet for de ytelser som kunnskapssamfunnet vil kreve» (NOU 1988:28, 1988, Introduksjon). Kunnskapssamfunnet er blitt realiteten, og blir presentert som en organisme med behov for kompetanse (Tolo, 2017). En rapport om *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning* (2011) viser bekymring til at framtidige lærere vil bli uteksaminert med manglende kompetanse, kunnskap og ferdigheter innenfor de praktiske og estetiske fagene (PE-fagene) (Espeland et al., 2011). Siden 1974 har PE-fagene blitt betydelig redusert i grunnskolen, og i 2003 ble disse fagene helt borte som obligatoriske fag i grunnskolelærerutdanningen (Espeland et al., 2013). Med Kunnskapsløftet i 2006 fikk selve kompetansebegrepet en enda større tyngde, hvor blant annet kompetansemål ble introdusert i fagplanene. I utredningen *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for*

alle (NOU 2003:16, 2003), legges det vekt på at kompetanse handler om kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Illeris (2012) får frem at kompetanse handler om mer enn å bare beherske det faglige området, fordi personens vurderinger, holdninger og forutsetninger spiller en stor rolle. Slik mener hun at utgangspunktet for kompetansebegrepet ligger på det personlige planet i forbindelse med bestemte sammenhenger, sammenlignet med kvalifikasjonsbegrepet som tar mer utgangspunkt i konkret kunnskap og ferdigheter. Kompetanse kan også beskrives som «et helhetsbegrep som integrerer alt det som må til for at man skal mestre en gitt situasjon eller sammenheng» (Illeris, 2012, s. 165). Siden kompetanse representerer en helhetstenkning som favner nesten alle samfunnets aktiviteter, er kompetanseheving noe kompetansepolitikken ønsker å fremheve. Kompetanseutvikling handler om «livslang læring», og er knyttet til holdninger og verdier som er nødvendige for både arbeidslivet og samfunnslivet (Tolo, 2017). I årenes løp er det forsøkt å finne svar på *hvordan* elevene skal oppnå best mulig kompetanse og læring. Og det har vist seg at den viktigste variabelen i de fleste utdanningssystemer er blitt ignorert, nemlig: Lærerkvaliteten i klasserommet (Sunde, Wille & Vetlesen, 2017). Bedre lærerkvalitet er noe som vil ha stor effekt på hvor mye barna lærer på skolen (Sunde et al., 2017)

2.1.2. Lærerenes kompetanse

Stortingsmelding nr.30, kap. 9, *Kompetanse for utvikling*, sier at «av alle skolens ressurser så er lærernes kompetanse den som påvirker elevenes prestasjoner mest» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 94). Amerikaneren Lee Shulman, sitert av Lyngsnes og Rismark (2017, s. 12) hevder at det er en særskilt form for kompetanse knyttet til det å være lærer, noe han kaller for «pedagogical content knowledge». Den omfatter en blanding av fagkunnskap, kunnskap om læring og undervisning og kunnskap om elever. For lærere handler det mye om å velge arbeidsmåter, fagstoff og opplegg som er tilpasset elevenes forutsetninger og skolens mål. Kompetanse blir omtalt av Sigrun Gudmundsdottir som *fagdidaktisk kunnskap* (Øzerk, 2006). Hva en slik fagdidaktisk kunnskap består av, er det ulike oppfatninger om. Øzerk (2006) refererer til pedagogen Kåre Slåtten, som videre mener fagdidaktisk kunnskap heller bør omtales som fagrelatert didaktisk kunnskap. Hva som inngår i lærernes faglige kompetanse, er ifølge Slåtten: «Kompetanse vedrørende

klasseromsvirksomhet, kompetanse i å integrere faglig og didaktisk kunnskap i konkrete opplæringskontekster og å være i stand til å reflektere over relasjonen mellom opplæringens innhold- og gjennomføringsaspekt» (Øzerk, 2006, s. 244). Å ha en slik kompetanse gjør det mulig for læreren å fremstille faget i form av grunnbegreper, prinsipper og metode slik at fagstoffet blir, det Øzerk (2006) kaller opplærbart for læreren og lærbart for elevene. For at elevene skal få mulighet til medinnflytelse, individuell utfoldelse og personlig kunnskap, kan ikke læreres oppgave begrenses til kun å formidle fagkunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2017). Læreren stilles derfor ovenfor mange krav til både faglig-, pedagogisk-, relasjonell-, og didaktisk kompetanse i sitt arbeid med å lede elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2009).

2.1.3. Undervisningspraksis og lærerprofesjonalitet på ulike nivåer

Øzerk (2006) referer til tre norske pedagoger; Lars Løvlie, Gunnar Handal og Per Lauvås som opererer med tre nivåer i praksis: P1, P2 og P3. Det første nivået, P1, står for *handlingsnivået*, og henger sammen med den måten læreren jobber i timen på, altså det læreren foretar seg i opplæringsprosessen. Neste nivå, P2, er det *kognitive nivået* som refererer mer til den teoretiske siden ved opplæringsprosessen, og samtidig den erfaringsmessige. Spørsmål å stille på dette nivået er: Er det jeg gjør teoretisk forsvarlig? Kan jeg forsvare den måten jeg driver opplæringsprosessen på ut fra forskningsbasert kunnskap? Det siste nivået, P3, handler om det *etiske ansvaret*: Er det jeg gjør etisk forsvarlig? Kan undervisningen min forsvares ut fra etiske retningslinjer? Svarer læreren JA på spørsmålene til P2 og P3 betyr dette at læreren driver opplæringen på en måte som kan forsvares både ut fra forskningsbasert kunnskap og etiske retningslinjer. Det er viktig at læreren kan reflektere over sin praksis som grunnlag for sin profesjonelle yrkesutøvelse og yrkesmessige utvikling, og oppdatere sin kunnskap ved hjelp av nyere forskning (Øzerk, 2006, s. 243). Pedagogen Erling Lars Dale (1989) snakker om lærerprofesjonalitet på tre nivåer: Organisasjonsnivå, kollegialt nivå og individnivå. De to sistnevnte kategoriene systematiseres ved hjelp av kompetansebegrep på tre nivåer: K1, K2 og K3. Nivå K1, står for gjennomføring av opplæringsaktiviteter i og utenfor klasserommet. Nivå K2 har å gjøre med planlegging og vurdering av opplæring med bakgrunn i læreplanen, for- og etterarbeid, læreplanfortolkning, lokalt læreplanarbeid og overveining av opplæringsmål o.l. Dette nivået forutsetter en handlingsrefleksjon (f.eks. dialog, kollegialitet, didaktisk handlingsrasjonalitet). Dette nivået henger litt sammen med siste nivå, K3, som innbefatter kompetanse i å kommunisere didaktisk teori og utvikle didaktisk teori. Det handler om å

drøfte opplærings- og læreplansspørsmål kritisk og å utvikle seg til å systematisk reflektere over sin praksis og være kreativ (Dale, 1989). Ifølge Dale (1989) er det på dette nivået (K3) mange lærere har mangelfull kompetanse.

2.1.4. utfordringer ved lærerrollen i mat- og helsefaget

Læreryrket kan være en krevende jobb, ikke bare handler det om å lære fra seg kunnskap, men det handler også om å være et forbilde for elevene sine og skape gode relasjoner til den enkelte i klassen. Dette er viktig, men for en lærer er ikke dette tilstrekkelig. Jo mer kompliserte arbeidsprosessene i samfunnet blir, jo mer fagkunnskap forventes det at læreren har (Raaen, Solbrekke & Lea, 2003). Er elevgruppen stor, trenger læreren kunnskap om hvordan en skal håndtere individuelle, sosiale og kulturelle forskjeller (Raaen et al., 2003). Det er mange hensyn som skal tas, og for mat- og helselæreren kan utfordringene bli mange når en skal planlegge en undervisning med tanke på mangfoldet og alles behov. F.eks. elever som ikke spiser svin på grunn av sin tro, elever som har glutenallergi eller som ikke tåler nøtter, elever som tar medisiner som gjør at de reagerer på melk i en periode, elever som nekter å spise fisk, elever som har valgt å bli vegetarianere pga. miljøet, elever som kommer fra andre land og ikke forstår språket o.l. Skolen rommer ulike elevforutsetninger, livsbetingelser, livssyn, religioner, kulturelle uttrykk og flerspråklighet (Lyngsnes & Rismark, 2017). Med dagens krav om tilpasset opplæring og tverrfaglig samarbeid i skolen, kreves det også at mat- og helselærere samarbeider med hverandre (Markhus, 2016). Lærere må dele på undervisning i faget, og få muligheten til å arbeide i team og fagseksjoner. Markhus (2016) fant i sin studie ut at nyutdannede mat- og helselærere som hadde godt samarbeid med kollegaer i faget, taklet utfordringer i faget lettere. Hun fant også ut at mangel på faglig kompetanse blant mat- og helselærerne kunne føre til dårlig samarbeid, da lærerne ikke hadde nok tro på at kollegaenes kompetanse kunne bidra (Markhus, 2016). Hargreaves (1996) og Imsen (2016) mener at samarbeid lykkes dersom man har gode kollegiale forhold på skolen. Videre påpeker Hargreaves (1996) at et godt samarbeid kan gi *moralsk støtte* slik at man bedre takler frustrasjon og nederlag. Gjennom å samordne aktiviteter vil en bli *mer effektiv*, som igjen vil føre til *mindre overbelastning* fordi man kan fordele arbeidsoppgaver. En *kvalitetsøking* i undervisningen vil gjøre at en våger mer. Ved å få tilbakemeldinger fra andre vil man også øke egen *evne til refleksjon*, og ved å se *læringsmuligheter* kan man oppmuntre hverandre til å stadig utvikle seg i rollen som lærer (Hargreaves, 1996). Utenom et slikt kollegialt samarbeid er det viktig at læreren kjenner sine elever, har god kunnskap i faget og

er mentalt forberedt på evt. uventede hendelser. God forhåndsplanlegging og gjennomtenkning av alternative utfall er et godt utgangspunkt for læreren (Ogden, 2012).

En utfordring ved lærerjobben kan være å skape interessante timer som gjør at elevene henger med og vil lære. Å holde på elevenes oppmerksomhet er et godt mål for hvor vellykket timen forløper (Ogden, 2012). Elever som ikke er «tilstede» eller venter på at noe skal skje, blir fort urolige. Mye av elevenes engasjement henger sammen med hvor interessert de er i faget eller temaet for timen. Nergård (2013) argumenterer for at lærere må gripe fatt i de verdener som elevene befinner seg i, for å unngå et klasserom med mentalt fraværende elever. Læreren bør ha kontakt med alle elevene og la blikket jevnlig gli over klassen. Ogden (2012) skriver at ideelt sett bør lærere ha kontakt med minst 70 prosent av elevene i hver time. Å holde på elevenes oppmerksomhet betyr at undervisningen er engasjerende og variert, og at læreren oppfatter når elevene ikke forstår eller er lei. Noen ganger kan det være viktig å forklare temaets relevans, slik at elevene skjønner at dette er nyttig å lære. Dette kan gjøres ved å koble temaet til ulike hverdagsfortellinger, og på den måten skape mer «virkelighet» inn i faget (Ogden, 2012). Øvrebø (2008) mener at motiveringsarbeidet fra mat- og helselærerens side fort kan bli overflødig og kunstig, og at læreren heller bør bruke tid på andre sider av arbeidsøkta. Hun understreker at elevene i de fleste tilfeller allerede er motivert for faget mat og helse (Øvrebø, 2008).

Som mat- og helselærer finnes det gjerne «egne» utfordringer som handler om at faget ofte kan være stressende i forhold til at det er mye som skal gjøres på kort tid. Det kan være mangel eller dårlig kvalitet på utstyr og kjøkken, og et stramt budsjett kan gjøre at menyen blir begrenset (Holthe, 2009). Noe som kommer i tillegg til alle hensyn som må tas til enkelte elever (Holthe, 2009). Øvrebø (2008) fant i sine studier at faglærere i mat og helse ønsker å bygge sin undervisning på elevenes forutsetninger og referanserammer, men at dette kan være problematisk fordi de har lite kunnskap om elevene.

2.1.5. Aktiv deltakelse og modellering i mat- og helsefaget

Mat er noe alle mennesker må forholde seg til på en eller annen måte, og i mat- og helsefaget får elevene lære om noe som de har behov for i dagliglivet. Motiverende lærere kan inspirere

til nysgjerrighet og glede ved å lage mat (Øvrebø, 2008). Hvis elevene får et positivt møte med matlaging kan dette gi dem lyst til å fortsette med å lage mat på egenhånd (Marthinsen, 2017). For noen elever kan fagets egenverdi være knyttet til at det er ett obligatorisk skolefag de «må» ha, uten at de tenker noe over betydningen av faget. En utfordring for skolen er å gi elevene en forståelse for hvordan ting henger sammen. Barn og unge lærer på alle arenaer, ikke bare på skolen – men det er skolens oppgave å belyse og utvikle innsikt i hvordan ting henger sammen (Øvrebø, 2008). Forutsetningene for et godt resultat er å delta aktivt i den læringsprosessen som foregår i f.eks. mat- og helseøkta. Under *Prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2015c) står det at alle elever skal få medbestemmelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen – dette betyr større innflytelse på egen læring. Læreplanen sier at skolen skal stimulere elevene til å være aktive og skapende, og eleven skal være den som lærer. «De beste betingelsene for læring er når læring utfyller, systematiserer og forklarer erfaringer fra familie, nærmiljø og samfunn» ifølge Øvrebø (2008, s. 59). Forskning viser at barn lærer best når de er aktive, engasjerte, når de opplever mening og når de er i interaksjon eller i samspill med andre (Størksen et al., 2018).

Praktiske ferdigheter kan læres ved at elever observerer en handling eller prøver selv (Lyngsnes & Rismark, 2014). Mat- og helselæreren kan vise og demonstrere hvordan en praktisk arbeidsoppgave skal utføres, enten det handler om å elte en deig eller smelte smør i ei gryte. Vi sier gjerne at læreren fungerer som en modell for eleven. Psykologen Albert Bandura snakker om fire viktige elementer i modellering: Oppmerksomhet, hukommelse, utføring og motivasjon (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 109). *Oppmerksomhet* handler om at læreren må sikre at elevene er tilstede og får med seg det læreren gjør. Måten læreren foreviser på kan skje på ulike måter, enten det er individuelt eller foran hele klassen. Det læreren gjør må elevene lagre i sin *hukommelse*, så de deretter kan *utføre* handlingen selv. Når elevene har forsøkt seg på oppgaven, er det viktig at læreren gir gode tilbakemeldinger på arbeidet. Opplever elevene at de får til oppgaven vil atferden føre til at elevene opplever mestring, som igjen kan *motivere* til innsats. For at læreren kan motivere den enkelte elev, er det viktig at læreren kjenner til elevenes forutsetninger. Med elevforutsetninger menes både elevenes evne til å lære, deres skolemotivasjon og kulturbakgrunn (Holthe, 2009).

2.1.6. Elevforutsetninger; et mangfold av elever

Elevforutsetninger er en viktig del i planlegging av undervisning. Det handler «om elevenes evne til læring i ulike alder, om skolemotivasjon og om betydningen av elevenes sosiokulturelle bakgrunn som forutsetning for læring» (Holthe, 2009, s. 31). Lærere har en annen elevgruppe å forholde seg til i dag enn for et par tiår siden. En svært synlig samfunnsendring i skolen er den økte globaliseringen, og fellesskolen har nå et mangfold av elever (Kunnskapsdepartementet, 2013). F.eks. Den stille eleven, den evnerike eleven, den aktive eleven, eleven med et annet morsmål, eleven som har det vondt og vanskelig, eleven som er syk – slike elever finnes i klasserommet. Bare antallet innvandrere i skolealder eller norskfødte elever med innvandrerfamilie økte med 75% fra 2000-2010 (Hauge, 2014). Elevene har ulike matfaglige kompetanser, ulike matfaglige praksiser fra egne hjemmemiljø, ulike erfaringer med matlaging og ofte klare oppfatninger av hvilken mat de liker og ikke liker (Holthe, 2009). For å kunne ta hensyn til et slikt mangfold er stikkordene *tilpasset opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2006b) og *variasjon i undervisningen* (Lyngsnes & Rismark, 2017). I LK06 står det at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Et mangfold kan altså ikke møtes med ensformighet (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). Uansett om man er norsk eller pakistansk, stille eller evnerik, så skal læreren legge til rette for at den enkelte elev får oppnå sitt potensial både faglig, kulturelt og sosialt (Holthe, 2009). Alle barn har et naturlig behov for *aktivitet*. Fra 1.-7.trinn har elever til sammen 5272 skoletimer, der 114 timer (2,2 %) er i mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Med unntak av fagene kunst og håndverk, musikk, kroppsøving og mat og helse er de andre fagene i stor grad stillesittende og konsentrasjonskrevende. Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006b) vektlegger aktivitet i læringsprosessen, ikke nødvendigvis som fysisk aktivitet, men som den deltakende og engasjerte elev i ulike og varierte undervisningsformer. Bredesen (2004) forteller om store forskjeller på gutters og jenters væremåte og tilnærming til læring. Gutter er mer fysiske, de gjør mer av seg i skolen, de «bråker» mer, er mer aggressive og blir ofte sett på som den «tapende part» i skolen, sammenlignet med jentene. Elever (både gutter og jenter) som sitter lenge i ro med lite sensoriske impulser, kan oppleve å bli sløve og ukonsentrerte. For å unngå denne tilstanden hjelper det å bevege seg for å skjerpe sanseinntrykkene mot det som skjer rundt (Boge, 2017). Her stiller mat- og helsefaget seg i et godt lys, da faget er praktisk og skaper bevegelse ved at elevene lager mat. For å mestre fagets praktiske side må elevene trene sine sosiale ferdigheter. Mat og helse er en viktig arena hvor elevene får utvikle

evnen til å samarbeid med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I et kompetansemål etter 4.trinn heter det at «eleven skal gjere sitt til trivsel i samband med måltida» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Måltidet representerer et viktig samlingspunkt for elevene, og Helsedirektoratet (2015) mener skolen har et ansvar for å legge til rette for måltid som fremmer trivsel, helse og sosialt samvær.

2.2. Mål og innhold

Både overordnede og mer spesifikke delmål (kompetansemål) finnes i læreplanene. Disse målene beskriver hva som er skolens totale oppgave, hva som skal vektlegges i opplæringen og i Kunnskapsløftets læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Kompetansemålene skriver hva elevene skal lære å sitte igjen med av kunnskap etter at læringsaktiviteten har funnet sted, sluttkompetanse etter 4., 7. og 10.trinn. Disse målene er felles for hele klassen. Lærer kan avkode kompetansemål til mer konkrete læringsmål for den enkelte time som kan gjelde en enkelt elev eller hele klassen. Når lærerne planlegger innholdet i sine økter, skal det ses sammen med målene, arbeidsmåtene, rammefaktorene og vurderingen for opplæringen. De faglige kravene som opplæringen stiller til elevene skal ligge til grunn for innholdet. Den enkelte skole kan ikke utelate noen av kompetansemålene, men står fritt til å vekte omfanget av de ulike målene (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

2.2.1. Læreplanteori

Læreplaner er noe alle lærere må forholde seg til, og fungerer som lærerens viktigste arbeidsdokument (Imsen, 2016). En læreplan forteller hva som skal gjøres i ulike fag og på ulike klassetrinn, og hvor mange timer de forskjellige fagene skal ha av skolens totale undervisningstid (Imsen, 2016). Det kan være vanskelig å definere hva en læreplan er i korte trekk. Men en definisjon gitt av den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse, oversatt av Gunn Imsen (2016, s.266) er noe vi kan støtte oss til:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte.

En læreplan i mat og helse hjelper lærere til å se opplæringen i en helhet, planlegge og legge til rette for tverrfaglig undervisning. Lokale læreplaner ser forskjellige ut fra skole til skole, men felles for læreplaner er at de skal gi en oversikt over opplæringen i fagene med Kunnskapsløftet som utgangspunktet for planen. Hvordan lærere velger å anvende læreplanen er ifølge den amerikanske pedagogen John I. Goodlad forskjellig. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Goodlads læreplanteori (1979), og starter med å se nærmere på læreplanens tre sider: Den substansielle, den sosiopolitiske og den teknisk-profesjonelle.

- 1) Den *substansielle læreplanen*, er nærliggende de retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter.
- 2) Den *sosiopolitiske læreplanen* handler om at mange aktører (f.eks. politiske partier, lokale interessegrupper, universitetssystem o.l.) vil være med å bestemme over skolen, fordi skolen har mange viktige samfunnsmessige oppgaver å skjøte.
- 3) Den *teknisk-profesjonelle læreplanen* handler om det som har med selve gjennomføringen av undervisningen å gjøre.

Disse tre sidene av læreplanen henger sammen, noe Imsen (2016) understreker er viktig å ha i bakhodet. Goodlad (1979) har også utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra læreplanens intensjon og til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. En lærerplan vil nemlig aldri kunne bli så konkret at den vil dekke alt som skjer i et klasserom, og elever vil heller ikke bare styres av læreren. Det handler om en dialog og et samspill, og det vil alltid være et tolkningsrom av lærerne. For å forstå mer av hva som ligger i begrepet læreplan, skiller Goodlad (1979) mellom fem typer av læreplanen, også kalt *læreplanens fem ansikter*:

- 1) Den *ideologiske læreplanen* → En idealistisk forestilling om hvordan læreplanen skal være, men som aldri blir gjennomført i «ren» form. En rekke sosiopolitiske hensyn vil alltid måtte brytes mot hva som er praktisk gjennomførbart.
- 2) Den *formelle læreplanen* → Læreplanen som blir offentlig vedtatt og som vi i dag finner som et dokument eller på internett til offentlig innsyn. Den nasjonale læreplanen, *Kunnskapsløftet*, er en slik formell læreplan.
- 3) Den *oppfattede læreplanen* → Dette handler om hvordan ulike aktører tolker læreplanen. Eks. vil lærerens tolkninger være preget av egne erfaringer, hvilke holdninger en har til undervisning, og hvordan en ser på mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis. Foreldre kan også stille med ulike forventninger og ha meninger om hva de mener bør foregå på skolen.

- 4) *Den gjennomførte læreplanen* → Det som foregår i klasserommet kan være noe helt annet enn det som står på læreplanen. Denne siden av læreplanen handler om det som faktisk skjer sammen med elevgruppen, dag etter dag. Goodlad hevder at også den gjennomførte læreplanen er en «oppfattet» læreplan, fordi den eksisterer kun som en tolkning hos den som har observert undervisningsforløpet. Det er ikke alltid samsvar mellom hvordan en elev og en lærer ville ha uttrykt seg om den samme undervisningstimen.
- 5) *Den erfarte læreplanen* → Den siste siden av læreplanen handler om hvordan elevene erfarer det som foregår i klasserommet. Hva lærer de og hvordan oppfatter de undervisningen? Elevene har ulik erfaringsbakgrunn og forutsetninger, noe som gjør at opplevelsen av undervisningen varierer fra elev til elev (Imsen, 2016).

Med tanke på læreplaner og lærerprofesjonalitet refererer Øzerk (2006) til Ben-Peretz's begrep «curriculum literacy», som omhandler viktigheten av at lærere har ferdigheter til å lese og forstå læreplandokumenter. Disse fem læreplanene tilsier at det kan bli stor avstand fra intensjon til virkelighet. Og som Imsen (2016) legger vekt på, så er ikke enhver læreplan noe annet enn et utgangspunkt som lærere så å si transformerer og «gjør til sitt eget». For at det lokale læreplanarbeidet skal bli vellykket, mener Fixen, Naoom, Blase, Friedman og Wallace (2005) at lærere må ha god kunnskap i faget, tenke fornuftig, være villig til å lære, kunne ta etiske avgjørelser som tar hensyn til kollegaer, og ha god dømmekraft og slagkraft.

Læreplanens potensiale ligger i lærernes kreative og skapende hender (Imsen, 2016). Holthe (2011) mener at mat- og helselæreren må velge å arbeide ut ifra læreplanen, og ikke avvise den. En læreplan kan endres og suppleres underveis i året. Utenom dette lages det også en årsplan i det enkelte skolefaget som viser en tematisk oversikt over undervisningen, og forteller hva elevene arbeider med og til hvilke tider de gjør det (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Mange systematiserer lærerplaner i en tabell for å systematisere og vise hvordan kompetansemål konkretiseres til læringsmål og synliggjør grunnleggende ferdigheter.

2.2.2. Dewey og «den erfarte læreplan»

Goodlad har i sin læreplanteori (1979) innført teorien om «den erfarte læreplan», en tradisjon som først og fremst stammer fra den amerikanske pedagogen John Deweys (1859) (Gundem, 1990). Dewey (gjærne omtalt i forbindelse med læreplanhistorie og læreplanarbeid) mente at

skolens innhold og læreplan skulle avspeile kontinuiteten i samfunnsutviklingen slik at elevene erfarte denne. Gundem (1990) forteller at vektlegging på eleverfaring har fått en renessanse i læreplantenkningen, selv om linjen tilbake til Dewey sjeldent blir påpekt. Dewey var opptatt av hvordan skolens faglige innhold skulle klare å motivere barna for å lære, samtidig som lærestoffet skulle ha betydning for deres liv i nåtid og fremtid. For å få til slike gode læringserfaringer, la Dewey vekt på en problemløsende metode med fokus på eksperimenterende aktiviteter som tok utgangspunkt i;

- en ekte erfaringssituasjon
- et problem i situasjonen som engasjerte
- elevinnsamling av informasjon for å finne den beste angrepsmåte
- drøfting av løsningsforslag og utprøving av hypoteser (Gundem, 1990, s. 71).

Å bygge på elevenes interesser var altså sentralt for Dewey, samtidig var han også opptatt av betydningen av mål. En ekte fastsettelse av mål skulle starte med en impuls som er knyttet til noe vi erfarer, og med et ønske om noe vi vil oppnå. Han ville at vi skulle forstå betydningen av det vi ser, hører og føler (Gundem, 1990). Dewey var opptatt av mål som planleggingsmetode i selve undervisningen, og da var elevenes forhistorie og forutsetninger (evner, behov, tidligere erfaringer) veldig relevant. For å bidra til at elevene når de gitte kompetansemålene i mat og helse, forventes det at lærere planlegger innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg på en profesjonell måte. På den måten kan en si at lærere er medarbeidere i læreplanutviklingen siden de skal fullføre læreplanen, tilpasse den til den enkelte elev og prøve ut hvordan den fungerer på den lokale skolen (Engelsen, 2015). Dewey mente at lærerne hadde altfor lite innvirkning når det gjaldt å utforme læreplaner for fag og emner. Ifølge han var det *bare* lærerne som kunne gjøre faget/ emne til en levende realitet. Lærernes erfaringsbakgrunn med elevene og lærestoffet var den viktigste ressursen i forbindelse med læreplanutvikling, mente Dewey (Gundem, 1990). Engelsen (2008) mente at det lokale læreplanarbeidet i større grad burde supplere med synspunkter fra den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978), som sentrale didaktiske kategorier i arbeidet med videreutvikling og konkretisering av den sentralgitte planen. Begrepet didaktikk eller undervisningslære blir av Bjørndal og Lieberg (1978) beskrevet som den delen av pedagogikken som har med undervisning å gjøre. Enkelt forklart legges det vekt på teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold, samt den praktiske gjennomføringen av undervisningen; planlegging, valg av læringsaktiviteter, bruk av læremidler, vurdering o.l.

2.2.3. Læreplaner som reflekterer samfunnet

Samfunnet er i vedvarende endring, og skolens kontekst, betingelser og rammer vil se annerledes ut om noen år. Den globale mobiliteten vil føre til at elevgruppen i den norske skolen vil ha skiftende sammensetninger fremover, og skolens læreplaner vil reflektere samfunnsendringene. Med samfunnsforhold og skiftende tider har faget endret både navn og innhold. Faget har utviklet seg mye fra 1890, da den første skolekjøkkenundervisningen (*Huslig økonomi*) startet i Sandefjord og bare omfattet jenter (Øvrebø, 2008), til dagens Læreplanverk fra 2006, Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Tidligere handlet faget mye om hjemmets gjøremål, mens innholdet i dagens mat og helse er strukturert rundt tre hovedområder: Mat og livsstil, mat og forbruk og mat og kultur. Müller og Harman (2008) forteller at faget på den måten endrer seg etter samfunnets helsemessige behov. Rundt 1970 skiftet for eksempel fokuset seg fra å få i seg *nok* mat og næringsstoffer til konsekvensene av et overflodskosthold (Holthe, 2009). Ifølge Korsnes (2009) har vi skapt en hverdag der behovet for å være fysisk aktive er betraktelig redusert, og aktiviteter som fanger barn preges i større grad av fysisk inaktivitet. Dette, i sammenheng med usunne matvarer, søt drikke, store porsjonsstørrelser og at mat er tilgjengelig til alle døgnets tider, gjør at tallet på overvektige bare stiger. I dag er det flere overvektige enn underernærte mennesker i verden (Korsnes, 2009). Ifølge Folkehelseinstituttet (2017) har mellom 15 og 20 prosent av barn i Norge overvekt eller fedme, noe som tilsvarer om lag 1 av 6. Til tross for at mange barn og unge har sunne spisevaner (Samdal et al., 2016), viser resultater fra rapporten *Helse og trivsel blant barn og unge*, at svært mange barn ikke følger nasjonale råd for spisevaner (Samdal et al., 2016). Mange mangler kunnskap om hva som er sunn og bærekraftig mat, og om hvordan man tilbereder den (Departementene, 2017). Øvrebø (2014) henviser til tidligere studier (Beech, Rice, Myers, Johnson & Nicklas, 1999; Little, Perry & Volpe, 2002; Perry-Hunnicutt & Newman, 1993) som viser at grunnleggende kunnskap om kosthold er lav blant ungdommer. Dette gjelder for så vidt befolkningen generelt, da det fremgår i *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold 2017-2021* (Departementene, 2017) at en stor utfordring er at det er «mangelfull kunnskap i befolkningen om kosthold og helse og om hvordan sunn og god mat skal tilberedes» (s.17). Hele 55% av menn og 37% kvinner kjenner ikke til de nasjonale kostholdsrådene (Departementene, 2017). De nasjonale rådene når ikke alltid frem i dagens informasjonssamfunn, fordi medier og internett påvirker oss med ulikt budskap av ulik kvalitet (Departementene, 2017). Barn og unge trenger å få riktig kunnskap om et sunt kosthold, slik at de i en *tidlig* alder kan fremme sin egen helse og forebygge sykdom på lengre

sikt. Skolen er en arena for slikt helsefremmende kostholdsarbeid, hvor elevene kan lære å legge grunnlag for en livsstil som fremmer helse på kort og lang sikt (Wilhelmsen & Samdal, 2009).

Dagens lærerplan Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006b) er sentralt gitt av norske styringsdokumenter. Som nevnt i innledningen er det kompetansemål etter både 4., 7. og 10.trinn. Selv om det er skolen og den enkelte lærer som har jobben med å tolke læreplanen (Engelsen, 2015), skal elevene ha vært igjennom de 12 kompetansemålene som står etter 4.trinn. Ingen læreplaner er laget slik at lærere slavisk kan følge dem, noe som åpner opp for ulike tolkninger og prioriteringer til hvordan undervisningen skal være. Formell kompetanse i mat- og helsefaget vil være en fordel, da lærerens tolkninger bærer preg av hvordan de ser på mulighetene til å gjennomføre lærerplanen i praksis (Imsen 2016). Tidligere var det ingen diskusjon rundt hvordan lærerne gjennomførte undervisningen, sammenlignet med dagens forventninger til hva lærerne skal få til (Hanssen, Raaen & Østrem, 2010). Det er stadig mer kontrollrutiner og prøver, rangeringer og offentliggjøring av resultater, som ifølge Hanssen et al. (2010) fører til en spenning.

2.2.4. Formålet med mat- og helsefaget

Mat- og helsefaget blir som nevnt i innledningen, kategorisert som et av de praktiske og estetiske fagene i skolen, sammen med musikk, kunst og håndverk og kroppsøving. Disse fagene utgjør om lag en fjerdedel av grunnskolens samlede timetall (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). I formålet til mat og helse i læreplanen står det at «mat og måltid er viktig for den fysiske og psykiske helsa til mennesket og for det sosiale velværet» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Videre står det at mat- og helsefaget skal være et allmenndannende, skapende og praktisk fag som utvikler elevenes praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Faget har et tydelig forbruker- og helseperspektiv, der faget også balanserer mellom enkeltelevens identitet og det kollektive ansvaret. Hovedområdene i mat og helse er delt inn etter *Mat og livsstil*, *mat og forbruk* og *mat og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Kompetansemålene som tilhører hovedområdene, henger sammen, og det er ikke uvanlig at kompetansemål fra alle tre hovedområdene inngår i et undervisningsopplegg. Fagets tre hovedområder skal sees i sammenheng gjennom hele grunnskolen, og gi progresjon fra 4.- 10.trinn. Under *Veiledning til læreplanen* i mat- og helse

påpekes det at det er viktig å *bevisst* arbeide med kompetansemålene allerede fra 4.årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kompetansemålene i faget strekker seg utover matskikker, mathygiene, måltider i tråd med kostholdsanbefalingene, matvarer fra etiske og bærekraftige kriterier, mat fra ulike kulturer og norsk tradisjonsmat (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette er viktige temaer for elevene både under utdanning og senere i livet (Øvrebø, 2008). Opplæringen må virke motiverende slik at elevene blir inspirert til å tenke kreativt, og på den måten nå målene. Begrepet *kreativ* kan defineres som det «å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull i problemløsning alene og ikke minst i samarbeid med andre» (NOU 2015:8, 2015). Gjennom den praktiske matlagingen har faget mange sider som kan skape kreativitet hos elevene. Det er læreren som skal fremme praktisk skapende arbeid med vekt på ferdigheter, utprøving, eksperimentering og kreativitet. De grunnleggende ferdighetene (lese-, skrive-, regne-, muntlige-, og digitale ferdigheter) i mat og helse skal bidra til læring og faglig kompetanseutvikling, og skal på ingen måte erstatte det praktisk skapende arbeidet (Holthe & Wilhelmsen, 2009). Samtidig som at elevene skal få kompetanse i mat og helse, inngår de også i en dannelsingsprosess. Fagets dannelsingsfokus handler om det kulturelle, verdimeslige og kunnskapsmessige grunnlaget i skolen (Ulvik & Sæverot, 2013), og knyttes til selvbestemmelse, refleksjon, handling og demokratiforståelse (Holthe, 2009). Gjennom det praktiske og teoretiske arbeidet, som utgjør fagets egenart, skal mat- og helselærere legge til rette for en opplæring med fokus på læring og danning. Mat- og helsefaget 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 (Holthe et al., 2013; Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette stiller krav til lærerens kompetanse. Utenom at helsedimensjonen står sterkt i læreplanen for faget (Müller & Harman, 2008), skal elevene også lære å samarbeide og utvikle sosial kompetanse.

2.2.5. Mål for elevenes læring

I vår del av verden bruker en normal person mer enn 10 000 timer av sitt liv på å gå på skole, mange mye mer enn dette også. Men hva er det vi sitter igjen med av kunnskap og ferdigheter? Lyngsnes og Rismark (2014, s. 93) mener poenget med all undervisning er å lage mål som elevene kan lære noe av: «Skal målene være meningsfylte, må det alltid være elevenes læring det settes mål for» (s.93). Videre anser de det som lite hensiktsmessige å høre om lærere som har nådd *sitt* mål med dagens økt; «Jeg rakk å gjennomgå kapittel 6 i dag». Oppmerksomheten må heller være mot elevene og hva de sitter igjen med etter at læreren har

undervist (Lyngsnes & Rismark, 2014). Målene i læreplaner er formulert med tanke på hva elevene skal lære, og kompetansemålene beskriver hva eleven skal beherske etter avsluttet opplæring på ulike trinn. Dersom vi knytter kategorien mål til læringsteori, vil Vygotskys tenkning om mål for elevenes læring stå sentralt. «Det eleven er i stand til å nå i sin nærmeste utviklingszone, må bestemme hvilket mål det arbeides mot» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 93). Det finnes mål på ulike nivåer, og det er vanlig å skille mellom overordnede mål, og mål som kan nås i nær fremtid. Lærere kan ha mål for en spesifikk læringsøkt, for en periode eller for et skoleår. De overordnede målene står i opplæringsloven, som gjelder for grunnopplæringen i offentlige skoler. Disse målene er ofte vide og generelle, og må derfor konkretiseres for å kunne være til hjelp i planlegging og gjennomføring av undervisning. Læreplanens generelle del beskriver de ulike sidene av mennesket som opplæringen skal bidra til å utvikle. Kompetansemålene er mer konkrete og beskriver de ferdighetene, kunnskapene og holdningene elevene bør ha etter ulike års trinn. Et kompetansemål fra mat og helse etter 4.trinn er f.eks. å *dekke bord og beskrive hvordan måltidsskikker blir praktisert i ulike kulturer*. Et slikt mål forteller noe om hvilke ferdigheter (å dekke bord) og kunnskap (ulike måltidsskikker i kulturer) elevene skal ha i mat- og helsefaget. Skolene lager sine lokale læreplaner der kompetansemålene brytes ned til enklere og mer konkrete mål som elevene forstår. I mat og helse lærer elevene om hverdagslige gjøremål, og tilegner seg på den måten dagliglivskompetanse (Øvrebø, 2008).

2.2.6. Arbeidsmåter i mat- og helsefaget

I mat og helseundervisningen er det mange forskjellige måter å nå de ulike målene, enten det skjer gjennom praktisk matlaging (både inne og ute i naturen), teorigjennomgang, gruppearbeid, individuelt arbeid, ekskursjoner o.l. (Øvrebø, 2008). Lærere velger ofte å variere på arbeidsmåter både for å skape variasjon og nå elevene på ulike måter. «Arbeidsmåter er de ulike fremgangsmåtene som benyttes i opplæringen for å nå et mål og/eller tilegne seg et arbeidsstoff» (Didriksen, 2015); Øvrebø (2008) mener at den beste læringen skjer når elevene selv oppdager hvorfor de har bruk for kunnskapen og ferdighetene de lærer. I mat og helse har det sosiokulturelle læringsperspektivet alltid stått sterkt, med fokus på at læring skjer gjennom erfaring og gjennom praktisk arbeid hvor mennesker samarbeider (Dysthe, 2003). Både verdien av *samarbeid* og *praktisk arbeid* blir nevnt i den generelle delen av læreplanen under «det samarbeidende mennesket» og «det arbeidende mennesket» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Elevene samarbeider med det praktiske arbeidet

på skolekjøkkenet, noe som gjør at faget legger til rette for utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

2.3. Rammefaktorer i mat og helse

Rammefaktorer har med omgivelsene rundt undervisningen å gjøre. Rammefaktorer er en vid kategori, og viser til alt det som gir muligheter eller legger begrensninger for undervisningen, og som bidrar til å regulere den på ulike måter (Imsen, 2016). Rammefaktorene i denne oppgaven vil i tilknytning til mat- og helsefaget, omhandle *timetall i faget, budsjett, spesialrom og spesialutstyr og læremidler*.

2.3.1. Timetall i faget

Tid er en viktig rammefaktor i mat og helse, og kan ofte være en mangelvare. Mat og helse er det minste faget i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). I L97 var også heimkunnskap med sine 266 timer (fordelt på 6.- og 9.trinn), faget med færrest timer i grunnskolen. Med Kunnskapsløftet i 2006 endret navnet seg til mat og helse, samtidig som timetallet ble ytterligere redusert til 197 timer (fordelt på 1.-10.trinn). Ifølge lærerplanen, under *Fag og timefordeling*, er det i dag lagt opp til 114 timer (60-minutters enheter) med mat og helse på barnetrinnet, fordelt på 7.år. Disse timene har elevene rett til å få (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Mange skoler velger å samle opp timene, noe som kan være en årsak til at de fleste legger mat- og helseundervisningen på 6.trinn. Men skal en følge kompetansemålene etter 4.trinn, må elevene få kjennskap til mat- og helsefaget *før* 6.trinn. Holthe (2009) nevner en modell som har vært å ta to timer med mat og helse annen hver uke på 4.trinn, tre timer per uke på 6.trinn og tre timer per uke på 9.trinn.

Mat og helse er et fag som naturlig kan kombineres med andre fag, og bidra til helhet og variasjon i opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2015) sier at mat og helse på den måten kan være et redskapsfag som hjelper elevene til å se nytten av andre fag og omvendt. Her forventes det at lærerne samarbeider, planlegger godt og lager en rød tråd mellom de ulike fagene. Lærere kan ta med elever på museumsbesøk, butikker, gårder, i skogen/naturen, til ulike bedrifter eller på fjæra. For de laveste trinnene er klasserommet en naturlig arena der

enkle opplegg kan fungere godt uten så mye utstyr. Men også de yngste bør få erfare større matlagingsoppgaver på skolekjøkkenet eller på andre arenaer utenfor klasserommet. Hvordan lærerne velger å bruke de få timene mat- og helsefaget har i uken, vil variere fra hvordan skoleeier velger å prioritere, organisere og gjennomføre faget. Skoleeier kan f.eks. velge å slå sammen mat- og helsetimene til lengre økter, eller jobbe tverrfaglig andre fag (Holthe, 2009). Dersom fagets timeplan legges med enkelttimer og ikke med to-tre timer sammenhengende undervisning, er det vanskelig å se for seg at læreplanens intensjoner kan ivaretas (Holthe, 2009).

2.3.2. Spesialrom og spesialutstyr

Når det gjelder undervisningsrommet er mat- og helseundervisningen ofte lagt til egne spesialrom/skolekjøkken (Holthe & Wergedahl, 2013). Holthe et al. (2013) mener at undervisningen i mat og helse blir begrenset hvis det alltid skal foregå i et *vanlig* klasserom. På den ene siden er det nødvendig med et undervisningsrom som har utstyr til praktiske aktiviteter, for å oppnå kompetansemålene i faget (Holthe et al., 2013; Øvrebø, 2008). På den andre siden skriver Aadland (2009) at flere av kompetansemålene i faget kan nås bedre i naturen, selv om enkelte lærere, basert på deres erfaringer, vil synes at mataktiviteter utendørs vil by på utfordringer (Aadland, 2009). Ved å flytte mat- og helseundervisningen ut i naturen får elevene mer kunnskap om nærmiljøet, økologisk forståelse i lokalt og globalt perspektiv, virkelighetsnær og praktisk kunnskap om mat, naturopplevelser og større evne til samarbeid (Aadland, 2009). Uansett om undervisningen foregår ute eller inne, mener Løvaas (2009) at lærere som underviser i mat og helse er ansvarlige for å planlegge undervisningen og legge til rette for elevaktiviteter som kan gjennomføres innenfor de rammene man har. I dagens skole er det «familiemodellen» som siden 1920-30-årene har dominert skolekjøkkenets utforming (Løvaas, 2009). Og ifølge Säljö (2013) er familiemodellen utformet på bakgrunn av en sosiokulturell forståelse hvor elevene skal lære gjennom å samarbeide. For å spare lønnsmidler skjer det at noen skoler velger å slå sammen grupper og ha hele klasser. Med store klasser kan det bli vanskelig å benytte seg av kjøkkenet, da de fleste skolekjøkken har en begrensning på 14-16 elever. Disse timene blir da heller brukt til teori, prøver, ekskursjoner eller måltider utendørs. Skolekjøkkenet må også inneholde tilstrekkelig med utstyr for at de praktiske aktivitetene skal kunne gjennomføres (Øvrebø, 2008), likevel mangler flere skoler nødvendig kjøkkenutstyr, AV-utstyr og PC-er (Holthe & Wergedahl, 2013).

2.3.3. Budsjett

Rammefaktorer omfatter også alt som har med økonomi og materiell og gjøre (Imsen, 2016). Budsjett i mat og helse dreier seg i stor grad om hvor god økonomi skolen har, og hvordan skolen velger å prioritere mat- og helsefaget. Holthe (2009) skriver at penger til råvarer og læremidler er en svært viktig ressursramme for opplæringen i mat og helse. Hvor mye økonomisk støtte faget får til dette påvirker opplæringen (Øvrebø, 2008). Hvis en klasse skal på ekskursjon som krever transport, gjelder gratisprinsippet i grunnskolen, som betyr at skolen må dekke utgiftene. Det samme gjelder for innkjøp av mat som krever et godt budsjett for å kunne lage sunn og variert mat med elevene. Siden mat og helse til tider blir sett på som et mindre viktig fag med lavere status i skolen, mener Müller og Harman (2008) at dette har innvirkning på fordeling av økonomiske ressurser, utstyr, rom og undervisningsmateriell.

2.3.4. Læremidler i skolen

Læremidler omfatter alt materiell som brukes i opplæringen i skolen (Hernes, 2009). Hva som ligger i begrepet læremiddel kan diskuteres, og det finnes varierende definisjoner. I Opplæringslova (2006 § 17-1) defineres læremidler som: «Alle trykte, ikkje trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående, eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet». Læremidler kan derfor være aktiviteter, lekser, bøker, gruppearbeid, demonstrasjoner, avisartikler, nettsteder o.l. Likevel er det *læreboka* som først og fremst blir trukket frem som det mest brukte læremidlet i skolen (Knudsen et al., 2011). Lærebøker er litteratur i bokform som er produsert med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn (Sørensen og Lyngsnes (2017). Mange av disse lærebøkene inngår i læreverk som også består av flere komponenter. Læremidler i mat og helse kan også være inventar, utstyr, elektriske hjelpemidler, matvarer, redskaper, programmer på data, fotografier o.l. Ifølge Sørensen og Lyngsnes (2017) har vi alle møtt læremidler som «har skapt interesse, gitt nye erfaringer, formidlet gode fortellinger eller overrasket og utfordret. Andre har kanskje bidratt til kjedsomhet eller motløshet» (s.165). Læremidler vekkes først til liv når de tas i bruk, ellers er de i seg selv livløse gjenstander. Det handler ikke bare om hvilke læremidler som blir brukt, men *hvordan* de brukes. I boka *Didaktisk praksis* refereres det til ulike studier som peker på at «det å frigjøre læremidlers potensiale avhenger av lærerne og deres kompetanse» (Sørensen & Lyngsnes, 2017, s. 166). Det står i Opplæringsloven §9-3 (1998) at alle skoler skal

ha «tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel». Under læreplanverket for grunnskolen kommer det frem at lærebøker og andre læremidler er vesentlige for undervisningens kvalitet, og må utformes og brukes i samsvar med prinsippene i den nasjonale læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Ifølge St.meld.nr.28 (2015-2016) er det flere grunner til at skoler og lærere velger lærebøker: De vil sikre at opplæringen er i samsvar med læreplanen, de forventer at lærebøkene har et faglig innhold som er tilpasset elevene, de ser på det som en styrke at bøkene ofte inneholder forslag til arbeidsmåter og at lærebøkene bidrar til å gi foresatte informasjon om hva barnet deres arbeider med (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Love og forskrifter pålegger ikke skoler og lærere å bruke tradisjonelle lærebøker/læreverk i undervisningen, men likevel bruker de fleste lærere denne typen læringsressurser. En studie viser at lærere også anvender læringsmateriell som ikke er produsert eksplisitt for undervisning (Sørensen, 2015). I media finnes det mengder av informasjon om mat og matvarer, og reklamemateriell er blitt en stor del av dagens læremidler. Slikt materiell har ofte som formål å øke salget av et produkt. Men det finnes også mer lavprofilert reklamemateriell som f.eks. landbrukets opplysningskontorer som samarbeider med myndighetene om å lage undervisningsopplegg som er relevante for mat- og helsefaget (Hernes, 2009). Det er en økende grad av kommersielt materiell på internett, og skillet mellom stoff som er beregnet på skolen og andre målgrupper blir derav mindre (Hernes, 2009). Hernes (2009) antar at det vil være utfordrende å utvikle lærebøker som fullt ut erstatter reklamematerialet i mat- og helsefaget. Hun mener at reklamematerialet er kommet for å bli, og at omfanget vil øke i årene fremover.

2.3.5 Lærestoff i mat og helse

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (2018) har laget en læremiddeloversikt for mat og helse, som viser flere av læremidlene som eksisterer på de ulike trinnene. Boken *Mat og helse – elevhefte 5-7*, utgitt av Cappelen Damm i 2011, og boken *Takk for mat* (utgitt 2006) bygger på Kunnskapsløftet. Andre bøker som er relevante for lærere å bruke i faget, er blant annet *Kokebok for alle* (utgitt 2007), *Førsteklasses mat* (utgitt 2017) og *Matopedia* (tidligere *Kokeboka mi*, utgitt 2017). Fra 5.trinn finnes det egne lærebøker i faget som er rettet mot de eldre barna og ungdommene. På 1.- 4.trinn er det ingen kommersielle aktører som har laget noen egen lærebok for de yngste elevene. Det betyr at lærere som underviser i faget på

småskolen i stor grad må hente ideer/oppskrifter fra andre lærebøker og evt. materiell utarbeidet av opplysningskontorene eller andre nettsider. Bruken av kommersielt materiell er omfattende i mat- og helsefaget, og gjør at faget står i en særstilling i forhold til læremidler (Nasjonalt senter for mat, helse & fysisk aktivitet, 2018). Fordi materiellet i økende grad er tilgjengelig på nett i istedenfor trykksaker, kreves det stadig mer av lærernes vurderingsevne av lærestoffet (Hernes, 2009). For å kunne fordre faglig skjønn og aktiv bruk av kildekritikk, må lærere ha god innsikt i fagets formål, samt profesjonell bevissthet i hva som finnes av og kjennetegner gode læremidler. Thorkildsen og Borgos (2017) mener at lærebøkene mangler praktiske mataktiviteter, men at tilgangen til nye nettbaserte lærebøker gjør at det ser lysere ut for fagets læremidler.

Det er mange muligheter med IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) som læremiddel, spesielt innenfor de mer teoretiske emnene. IKT skaffer informasjon og formidler kommunikasjon veldig fort, elevene kan finne ulike kilder og vurdere deres troverdighet, IKT kan brukes i forbindelse med f.eks. tverrfaglige prosjekter og elevene kan lage PowerPoint presentasjoner. Samtidig skriver Øvrebø (2008) at IKT aldri vil ta lærernes plass når det gjelder å engasjere elevene gjennom praktisk arbeid eller gjennom levende ord i klasseromsundervisning.

3.0. Metode

Dette kapittelet vil inneholde en gjennomgang av de metodiske valgene som er tatt for å besvare problemsstillingen. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning handler *metode* om hvordan man skal gå frem for å innhente informasjon fra virkeligheten, og hvordan denne informasjonen analyseres for å få frem ny innsikt (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016). Formålet er å beskrive forskningsprosessen med en åpenhet omkring de prosedyrene som er gjort, slik at andre har mulighet til å vurdere prosjektets troverdighet og kunne gjenta studien. Dette vil ifølge Kvale og Brinkmann (2017) øke studiens validitet. Først vil jeg presentere forskningsprosjektet «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse» som empirien er hentet fra. Videre vil jeg beskrive det kvalitative forskningsdesignet, og redegjøre for kvalitativt intervju med semistrukturert intervjuguide. Datainnsamlingsprosessen med fokus på utvalg, gjennomføring og transkribering blir presentert. Deretter vil en analytisk tilnærming og *stegvis-deduktiv induktiv metode* bli beskrevet, før etiske betraktninger, reliabilitet, validitet og generalisering tas opp.

3.1. Forskningsprosjektet: «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse»

Forskningsprosjektet «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse» eies av Landslaget for mat og helse i skolen (LMHS), og støttes økonomisk av Gjensidigestiftelsen. En forskergruppe satt sammen av forskere fra Høgskulen på Vestlandet (HVL), Universitetet i Stavanger (UiS), Nord universitet (Nord) og Universitet i Agder (UiA) fikk ansvaret for å kartlegge ulike faktorer som kan ha betydning for skolefaget mat og helse på 1.- 4.trinn. Prosjektet startet våren 2018. Datainnsamlingen foregikk mellom april 2018 og oktober 2018. Det er gjennomført både 20 intervjuer med lærere som underviser ved 12 skoler, og 9 intervjuer med rektorer/avdelingsledere ved 8 skoler.

3.1.1. Bruken av «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse» i denne masteroppgaven

Masteroppgaven tar kun utgangspunkt i data som er gjennomført med lærere, selv om datamaterialet i sin helhet er lest. Også i lærerintervjuene er det gjort en begrensning, der det er valgt å fokusere på hva lærerne sa i forhold til deres erfaringer og praksiser i faget (*mht. egen kompetanse i faget og elevforutsetninger, mål, innhold og rammefaktorer*).

Datamaterialet fra lærerne har dannet grunnlaget for å svare på oppgavens problemstilling. Siden tre av de tjue lærerne aldri hadde undervist i mat- og helsefaget, valgte jeg å ikke inkludere dem i masteroppgaven. Dette betyr at jeg har benyttet intervjumateriale fra 17 lærere som har erfaring i mat og helse (*Tabell 2 – resultater*). Sammen med forskergruppen har jeg deltatt på diskusjoner og analysearbeid. I tillegg til et diskusjonsfellesskap ga også deltakelse i en forskergruppe rom for å stille hverandre spørsmål angående ulike deler av forskningsprosessen.

3.2. Forskningsdesign: Kvalitativ metode

Siden masteroppgaven er skrevet i samarbeid med et prosjekt, var metoden for datainnsamling bestemt på forhånd før jeg ble en del av forskergruppen. Da målet med studien var å se på hvordan lærere erfarer og arbeider med mat- og helseundervisningen på 1.- 4.trinn, var et kvalitativt forskningsdesign godt egnet å bruke for å besvare problemsstillingen. Kvalitative forskningsdesign er ofte preget av nærhet til feltet som en studerer (Krumsvik, 2014). For meg var det interessant å få innsikt i lærernes kompetanse, deres erfaringer, praksiser og handlinger i mat- og helsefaget. Det er gjerne to tilnærminger som blir valgt for å forstå verden gjennom lærernes øyne (Johannessen et al., 2016): En fenomenologisk og hermeneutisk fortolkningsramme (Krumsvik, 2014). Med en fenomenologisk tilnærming ønsker en å sette handlingen i lys av den sammenhengen den forekommer innenfor (Dalland, 2017). Jeg har forsøkt å forstå og løfte frem sosiale fenomener ut fra lærernes egne perspektiver, og slik oppnå en dypere forståelse av deres erfaringer (Thagaard, 2018). Interessen sentrerer rundt fenomenverden slik lærerne jeg studerer opplever den, mens den ytre verden og mine egne refleksjoner kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2018). I denne studien beskrives felles trekk i erfaringer som lærerne i studien gir uttrykk for. Disse trekkene gir grunnlaget for å utvikle en generell forståelse av undervisningssituasjonen på 1.- 4.trinn i mat og helse. En hermeneutisk tilnærming tar utgangspunkt i at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018). Da jeg arbeidet med å tolke det lærerne sa, var det egentlig lærernes egne fortolknings av situasjon jeg tolket. Som kvalitativ forsker har jeg vært både fortolker og medskaper av teksten. Jeg har beveget meg mellom det ukjente og kjente, og forsøkt å utvide forståelsen av et fenomen (Kjørup, 2008). Ved å gå bakenfor lærernes fortellinger har jeg forsøkt å gjøre det ubevisste bevisst (Nilssen, 2012).

3.2.1. Kvalitativt intervju med semistrukturert intervjuguide

Innen kvalitativ metode, regnes kvalitativt *intervju* som den mest brukte kilden for å samle inn datamaterialer (Ryen, 2002). Et kvalitativt forskningsintervju kjennetegnes av å være en sosial praksis, en kunnskapsproduksjon og et håndverk (Kvale & Brinkmann, 2017). Da formålet med studien var å få frem lærernes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011), egnet det seg å gjennomføre kvalitative intervjuer. To intervjuguider ble utarbeidet av forskergruppen (en guide til lærere og en til rektorer/avdelingsledere). Begge intervjuguidene var forholdsvis like, men intervjuguiden til lærerne var noe mer utfyllende med til sammen 28 spørsmål (Vedlegg 1) mens intervjuguide til rektor/avdelingsleder hadde 19 spørsmål. Intervjuguiden var delt i fire kategorier, der læreren først fikk noen spørsmål om sin 1) *Bakgrunn og utdanning*, deretter noen spørsmål rundt 2) *Rammefaktorer i faget*, 3) *Hvordan undervisningen vanligvis gjennomføres* (f.eks. bruk av læremidler) og tilslutt noen spørsmål i forhold til 4) *Framtidstanker* med evt. utfordringer i faget og ønsker for faglig innhold i *fremtidig kurs*. Med fremtidig kurs menes det at det i del 2 av forskningsprosjektet vil bli utarbeidet et kurskonsept for mat- og helselærere på 1.- 4.trinn. Intervjuguidene inneholdt åpne spørsmål, et såkalt *semistrukturert intervju* (Thagaard, 2018). Forslag til spørsmålene var klare på forhånd (intervjuguide), men vi var ikke avhengig av å stille spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Intervjuene bar preg av fleksibilitet, der vi som intervjuet varierte mellom å benytte intervjuguiden og invitere til en mer åpen dialog (Kvale & Brinkmann, 2017; Thagaard, 2018). På den måten kunne vi følge med på lærernes fortelling og samtidig sørge for at temaene vi ønsket å få svar på ble diskutert i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2018).

3.3. Utvalget i prosjektet

Universitet- og høyskoleinstitusjonene (UH-institusjonene) sine praksisskoler ble valgt som utgangspunkt. Fra regionene Nord-Norge, Midt-Norge og Sørlandet ble det trukket to praksisskoler fra hver region. Fra Vestlandet og Østlandet ble det trukket tre praksisskoler, dette fordi at Vestlandet har to UH-institusjoner (både UiS og HVL) og fordi at Østlandet har størst populasjon. Totalt utgjorde utvalget 12 skoler (A-L) (Tabell 1), med totalt 20 lærerintervju. Det ble gjort et selektert utvalg av UH-institusjonene. For å finne utvalget ble praksiskontorene til UH-institusjonene kontaktet i alle de fem regionene: OsloMet på Østlandet, UiS og HVL på Vestlandet, UiA på Sørlandet, Nord Universitetet i Midt Norge og

for Nord-Norge var det UiT. Videre utvalg av praksisskolene og informantene er beskrevet som et tilfeldig utvalg, ettersom dette utvalget ble gjort gjennom randomisering av UH-institusjonenes praksisskoler. Samtidig sier Thaaard (2018) at utfallet av informanter i denne studien også kan beskrives som strategisk, fordi lærerne i studien representerte egenskaper som var relevante for prosjektets problemstilling (mat- og helselærer på 1.- 4.trinn). Randomiseringen ble gjennomført ved at de ulike praksisskolene fra Universitetene og Høgskulen ble nummerert. Numrene på antall skoler ble satt inn i et «skjema» på nett (www.randomizer.org), der «randomiseren» valgte to numre som da var nummeret på praksisskolene på listen. Hensikten med randomisering var blant annet for å sikre pålitelighet i resultatet fra studien, og derav kunne vi trekke gyldige konklusjoner fra forskningsprosjektet (Braut, 2018).

Tabell 1: Oversikt over kodenavn til de ulike skolene.

Region	Skole
Nord – Norge	A
	B
Midt – Norge	C
	D
Vestlandet	E
	F
	G
Østlandet	H
	I
	J
Sørlandet	K
	L

Inklusjonskriteriene som ble lagt til grunn for rekrutteringen var at barneskolene eller kombinertskolene var praksisskoler til UH-institusjonen i regionen, samtidig som at lærerne underviste i mat og helse på 1.- 4.trinn. Grunnen for at det ikke ble gjort et strategisk utvalg blant praksisskolene, var for å unngå å «plukke ut» skoler der en visste at undervisningen ble gjennomført på en bedre eller mindre god måte. Målet var å se det fra et helt nøytralt perspektiv, da det vil representere skoler og undervisningspraksis slik det faktisk foregår. Det

var heller ikke noe begrensning på kjønn eller ansiennitet, da både nyutdannede lærere og lærere som har jobbet i skoleverket i lengre tid er inkludert.

3.3.1. Rekruttering av informanter

Da hver region hadde trukket ut 2-3 skoler, ble skolene ved rektor kontaktet på e-post, og fulgt opp med telefon. På e-post ble det sendt ut et følgeskriv med informasjon om prosjektet. Responsen etter utsendelse av første runde med e-post var relativt dårlig, slik vi erfarte det med skolene som ble kontaktet. Generelt var det vanskelig å rekruttere pr. epost, samtlige måtte ta telefon. På Østlandet var det spesielt utfordrende å rekruttere informanter, og det ble derfor trukket nye skoler flere ganger. Thagaard (2018) bekrefter dette når hun skriver at det i kvalitativ forskning ofte kan være utfordrende å få tak i nok deltakere. Spesielt i et fag som er så lite, var det vanskelig å få tak i mat- og helselærere.

Etter at rektor/avdelingsleder godtok deltakelse i studien, var det rektor/avdelingsleder som enten selv tok videre kontakt eller ga forskergruppen navn på lærer som underviste i mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn. En slik måte å velge ut deltakere på kalles for snøballmetoden (Thagaard, 2018), fordi andre enn forskergruppen valgte ut lærere som de mente kunne besvare studiens formål/problemsstilling. Slik fikk vi informasjon om lærerne, uten at lærerne selv hadde gitt samtykke til det (Thagaard, 2018). Andrews og Vassenden (2007) fremhever at en slik fremgangsmåte for utvelgelse kan være problematisk med hensyn til prinsippet om informert samtykke til deltakelse, fordi lærerne som var blitt foreslått kunne stilt spørsmål til hvorfor akkurat de var blitt valgt ut. Heldigvis ble slike «problemer» håndtert i denne studien ved at de lærerne som ble foreslått som deltakere, ga sitt samtykke til at kontaktpersonen (rektor) kunne videreformidle deres navn til forskergruppen (Andrews & Vassenden, 2007). Først etter at dette samtykket var gjort, kunne vi ta kontakt og gjennomføre intervjuene med lærerne. Det ble ikke møtt på noen utfordringer knyttet til denne utvalgsmetoden av informanter i dette prosjektet.

3.4. Datamaterialet

3.4.1. Gjennomføring av intervju

Datainnsamlingen foregikk våren og høsten 2018. Intervjuene er blitt gjennomført av forskergruppen som bestod av fagpersoner fra fire Høgskole- og Universitetsinstitutter i Norge (HVL, UiS, UiA og Nord) og meg som masterstudent. Med unntak av fem fokusgruppeintervju på to personer, ble intervjuene gjort med en informant tilstede. De fleste intervjuene var allerede gjennomført da jeg kom inn i prosjektet, men jeg fikk være med å gjennomføre to intervju sammen med min veileder på en skole på Vestlandet. Det var et intervju med lærer som underviste i mat- og helsefaget, og et intervju med rektor på samme skole. Ved å få være med å gjennomføre intervju, fikk jeg mer eierskap til prosjektet, samtidig som jeg fikk prøvd meg i intervjusituasjonen. Som intervjuer merket jeg hvor viktig det var å få god kontakt med informantene, og skape en trygg og tillitsfull atmosfære. Siden de første minuttene av intervjuet ofte er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2017), startet vi med å fortelle litt om formålet med intervjuet, hva lydopptaket skulle brukes til, at vi var ute etter deres erfaringer o.l. Vi ønsket at informantene kunne føle seg trygge til å dele sine erfaringer og tanker (Thagaard, 2018). Hvis informantene hadde noen spørsmål før vi satt i gang, var det rom for det.

3.4.2. Intervjuguide og lydopptak

Intervjuet ble strukturert etter tema fra intervjuguiden, med åpne spørsmål (uten svaralternativer) slik at lærerne kunne svare med egne ord. Et eksempel på spørsmål fra intervjuguiden (Vedlegg 1) var: «*Har du noen tanker om hvordan ledelsen ved din skole prioriterer undervisning i mat og helse ved 1. – 4. trinn?*». Dette spørsmålet tar utgangspunkt i det fenomenologiske perspektivet, hvor en har som utgangspunkt at virkeligheten er slik lærere erfarer den (Thagaard, 2018). Under selve intervjuet ble det benyttet lydopptaker, og enkelte av forskerne tok også notater underveis. Vi benyttet lydopptak for å få mest mulig fyldig informasjon. Samtidig blir alt som sies bevart, enten det er intervjupersonens nøling eller engasjement (Thagaard, 2018). Veileder og jeg brukte to lydopptakere for å være på den sikre siden, noe intervjupersonene ble informert om på forhånd. Jeg valgte å ikke skrive notater i og med at det ble gjort lydopptak, da kunne jeg være mer tilstede i samtalen. Jeg ønsket heller ikke å redusere den personlige kontakten ved å skrive notater underveis (Thagaard, 2018). Lærerne fikk også komme med egne tanker til slutt, som vi kanskje hadde

glemt å stille spørsmål om og som de mente var viktige å få med. Thagaard (2018) belyser også utfordringene ved at intervjupersonen kan fortelle det de tror forskeren vil høre. Læreren kan på den ene siden ønske å stille seg i et godt lys, i ønske om å gjøre et godt inntrykk av skolens praksis. På den andre siden kan læreren ønske å fremheve problematiske sider, i et forsøk på å overbevise forskeren om at det er utfordrende å f.eks. være mat- og helselærer uten kompetanse på 1.- 4.trinn. Det var derfor viktig at vi som forskere reflekterte over hvilke spørsmål og hvordan spørsmålene ble stilt, og hvilken betydning intervjuer kunne ha for hvordan intervjuet forløp. Thagaard (2018) sier det er viktig å prøve å unngå at egne verdier preger intervjusituasjon. Siden intervjuguide allerede var ferdig utviklet da jeg ble med i prosjektet, hadde jeg ingen påvirkning til hvilke spørsmål som ble stilt (utenom oppfølgingsspørsmål ved de to intervjuene jeg gjennomførte). Forskerne i prosjektet ønsket en bredde i spørsmålene fordi foreliggende informasjon om lærernes undervisningspraksis i mat og helse på 1.- 4.trinn er så mangelfull. Spørsmålene som ble stilt var fruktbare i den form at de ga økt kunnskap om mat- og helselæreres undervisningspraksis. Til en videre studie kunne en valgt å gå mer i dybden på noen av temaene, og f.eks. benyttet klasseromsobservasjon i tillegg, for å få innblikk i den gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979). Slike observasjoner kan bli påvirket av forskernes tilstedeværelse, noe som er viktig å være klar over.

3.4.3. Transkribering av intervju

Alle intervjuene er tatt opp på lydbånd og transkribert fortløpende av forskergruppen. Transkriberingsarbeidet blir blant kvalitative forskere regnet som en viktig del av databehandlingen (Krumsvik, 2014). Å transkribere er en prosess som handler om å skifte fra en muntlig form til tekstform (Kvale & Brinkmann, 2017). Når intervjumaterialet blir strukturert i tekstform blir det enklere å få oversikt, og struktureringen er i seg selv en start på den språklige analysen (Kvale & Brinkmann, 2017). Å transkribere store intervju tar lang tid, er ofte monotont og anstrengende. Men det er ikke et ukomplisert arbeid, men en fortolkningsprosess der forskjellene mellom tale- og skriftspråk kan skape flere praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2017). Er lydopptaket av god kvalitet blir arbeidet mye lettere å arbeide med. Transkripsjonene hadde et muntlig språk, noe som betyr at uttalelsene er skrevet ned ordrett slik de var uttalt, også kalt *ord-for-ord-transkribering* (Dalland, 2017). Jeg valgte å transkribere så ordrett som mulig, selv om noe alltid vil gå tapt i transformeringen av tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2017). Spørsmål som ikke stammet fra intervjuguiden (oppfølgingsspørsmål) forekom under intervjuene, og ble inkludert i

transkripsjonene. Navn på personer/steder som ble nevnt i lydfilen er gjort anonyme i transkriberingen. Det forekom lite avvik fra forskergruppens transkripsjoner med tanke på at transkriberingsprosedyren ble gjort av flere forskere. Det er anbefalt å ha de samme skriveprosedyrer dersom flere deler på å transkribere materiale, fordi det ellers kan være vanskelig å foreta språklige sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2017). Dersom noe var uklart i det skriftlige dokumentet, var det bare å gå tilbake til lydfilene og lytte igjen for å få en klarhet i det som ble sagt (Dalen, 2011). En styrke var at en annen enn den som transkriberte leste og hørte igjennom lydfilene, for å kvalitetsikre dokumentene og øke validiteten.

De fleste intervjuene varte i underkant av 40 minutter, og tok ca. 6-7 timer å transkribere, da «ord til ord» ble skrevet ned. Mitt første møte med datamaterialet var gjennom å transkribere noen intervju andre fra forskergruppen hadde gjennomført. På den måten fikk jeg et godt innblikk og nærhet til intervjuutskriftene, som igjen styrket analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2017) sier at «Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil» (s.189), noe jeg fikk erfare da jeg intervjuet. På den måten er det altså flere positive sider ved transkriberingsarbeidet. Minuset med et lydopptak er at mye av samspillet mellom personene og situasjonen i rommet under intervjuet går «tapt». Tap av kroppsspråk, bruk av ironi, stemmeleie, åndedrett, gester o.l. er vanskelig å få ned i skriftlig form hvis man ikke har vært i situasjonen. Et videointervju hadde vært annerledes.

I presentasjonen av resultatene har jeg benyttet sitater fra transkripsjonene. Ord som er skrevet feil eller som måtte skrives om for å skape sammenheng i teksten har blitt gjort, men da uten å ødelegge for informantens utsagn.

3.5. Analyse av data

Da transkriberingen av intervjuene var gjennomført, startet en dypere analyse som brøt materialet ned i mindre deler, og ble satt inn i nye sammenhenger (Homb, 2017). Forskeren må vurdere hvilke analytiske verktøy som er mest formålstjenlig, da valgmulighetene for hvordan man velger å analysere kvalitative data er mange (Kvale & Brinkmann, 2017). I analysedelen mener Tjora (2017) at forskeren må bruke sin intellektuelle kapasitet og

kreativitet. I de neste avsnittene vil *koding*, som er et viktig ledd i analyseprosessen, bli beskrevet slik jeg har gjort det.

3.5.1. Koding av intervjumaterialet

Kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen handler om koding og kategorisering av datamaterialet (Nilssen, 2012). Koding handler i første omgang om å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet. Koding er et sentralt element i «Grounded Theory», et begrep som er introdusert av Glaser og Strauss (1967) i slutten av 1960-årene. Teorien handler om å systematisk gjennomgå dataene for å sette merkelapper på hva de egentlig handler om, for så å lage kategorier som gjør det mulig å forstå innholdet bedre (Dalen, 2011). Dalen (2011) sammenligner prosessen med et fly som tar av fra bakken: «Som forsker må du «løfte deg» over de konkrete ordene og uttrykkene du finner i intervjuutsagnene» (s.63). Det handlet om å bli godt kjent med datamaterialet parallelt med at egne kreative og skapende tankeprosesser fikk slippe til. En slik tilnærming foregår gjennom flere nivåer med koding, der målet var å komme frem til en forståelse av datamaterialet, og bidra til teorigenerering rundt det fenomenet jeg har studert (Dalen, 2011).

Det første arbeidet med intervjumateriale besto av å lese igjennom alle intervjuene et par ganger for å danne et godt bilde av materialets innhold. Da jeg leste transkripsjonsteksten fra de intervjuene jeg hadde vært med på, var jeg straks tilbake i situasjonen og kunne se for meg både uttrykk og kroppsspråk som hørte situasjonen til (Tjora, 2017). Men siden de fleste intervjuene var blitt gjort av andre forskere, var det spesielt viktig for meg med et dypdykk i materialet for å videre kunne analysere intervjuene.

3.5.2 Induktiv metode

Etter at alle intervjuene var lest, arbeidet jeg meg igjennom hele materialet på nytt ved å lage koder som er generert *induktive*. Begrepet induktiv brukes om forskning som er empiridrevet, om det å slutte fra et enkelt/begrenset antall tilfeller til en generell regel. Kvantitative studier har ofte en deduktiv slagside, mens kvalitative studier har en slagside mot det induktive (Tjora, 2017). Tjora (2017) bruker begrepet *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI), der grunnprinsippet er en induktiv utvikling fra empiri til konsepter/teorier, med deduktiv

trinnvise tilbakekoblinger. Målet med en slik metode er konseptutvikling (induktiv) og kvalitetssikring (stegvis deduktiv) (Tjora, 2017). I min oppgave er det benyttet intervjumateriale fra 17 lærere (et begrenset antall tilfeller) og disse representerer flere lærere i samme situasjon (generell regel).

3.5.3. Nvivo - analyseprogram

Programvaren Nvivo (Nvivo qualitative data analysis software) er blitt brukt for å kode- og finne mønstre i transkripsjonene av intervjuene. Nvivo er en programvare som er samlet under den engelske forkortelsen CAQDAS, og blir ofte omtalt som «theory-building software» (Nilssen, 2012). Dette henger nok sammen med alle de muligheter man har i å krysse og kvantifisere ulike koder, og videre bygge teorier med utgangspunkt i dataene. Etter opplæring i Nvivo, har jeg brukt programmet og forstått hvordan man kan spare mye tid på å la programmet håndtere mange av de manuelle oppgavene som er knyttet til kvalitativ forskning. Nilssen (2012) nevner flere grunner til at effektiv lagring og strukturering av datamaterialet er viktig. For det første blir det enklere å gå frem og tilbake i materialet når man skal analysere, og når man skal bruke materiale til å representere funn. For det andre er det også lettere for andre forskere å gå inn i materialet for å vurdere forskningens troverdighet.

Analyseprogrammet Nvivo, versjon 12, ble lastet ned med lisenstilgang fra Høgskulen på Vestlandet. Kodingen ble gjort i flere etapper, og med ulike måter å kode på. Først ble alle lærerintervju markert med bokstaven L foran (siden det også fantes rektorintervjuer). Da alle transkripsjonene var lastet opp, tok jeg utgangspunkt i intervjuguidens spørsmål for kodingsarbeidet. En kode var f.eks. Læreren *utdanning* (Kodenavn «L: Utdanning»), der alle intervjupersonenes utdanning ble samlet under dette kodenavnet. En slik måte å sortere materiale på kaller Tjora (2017) for *sorteringsbasert koding*. Først lagde jeg meg generelle kategorier, før jeg etter hvert brukte elementene fra den didaktiske relasjonsmodellen til å sortere informantenes utsagn (Figur 2). Under enkelte av disse kategoriene lagde jeg underkategorier som delte materialet i enda mindre deler (Figur 3).

Nodes			
Name	Files	References	
Arbeidsmåter		14	20
Innhold - hva vektlegges, praktisk vs.teori		10	11
Menneskelige forutsetninger		13	23
Mål - kompetansemål, fokus i undervisningen		14	62
Rammefaktorer		13	31
Savner i faget		14	23
Utfordringer i faget		13	15
Vurdering		12	13

Figur 2: Kategorier i Nvivo. Figuren viser hvilke kategorier/noder materialet ble sortert etter med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen.

Mål - kompetansemål, fokus i undervisningen		14	62
Rammefaktorer		13	31
Antall timer i uka		11	14
Bruk av læremidler		13	42
Budsjett		12	13
Spesialrom		10	12
Spesialutstyr		12	12

Figur 3: Underkategorier i Nvivo. Figuren viser hvordan noen kategorier har fått underkategorier. F.eks. kategori «Rammefaktorer» har fem underkategorier: Antall timer i uka, Bruk av læremidler, Budsjett, Spesialrom og Spesialutstyr.

3.5.4. Sorteringsbasert koding

Det er to måter å bearbeide rådata gjennom koding: Sorteringsbasert koding og tekstnær koding. Tjora (2017) anbefaler å bruke tekstnær koding da slike koder er utformet av informantens faktiske utsagn. Det betyr at en bruker begreper og uttrykk direkte hentet fra empirien for så å lage navn på koder. Likevel valgte jeg å begynne med å legge inn koder som tok mer utgangspunkt i intervjuguiden, før jeg videre delte kategoriene inn etter den didaktiske relasjonsmodellens elementer (Bjørndal & Lieberg, 1978). Denne måten å arbeide med materiale på er mer i retning av en variabeltenkning fra kvantitativ forskning. Å tenke i variabler betyr at man betrakter empirien som bestående av temaer som kan sorteres, såkalt sorteringsbasert koding (Tjora, 2017). Problemet med å kode på denne måten er at den sier

bare hva informanten snakker *om*, ikke hva informanten *sier*. Kodingen med utgangspunkt i intervjuguiden hjalp meg likevel med å få oversikt og fange opp fellestrekk på tvers av intervjuene. Kategoriene eller *nodene* ble delt inn i følgende: *Arbeidsmåter, Innhold, Menneskelige forutsetninger, Mål, Rammefaktorer, Savner i faget, Utfordringer i faget og Vurdering* (Figur 2). Samtidig gir en slik «kategorisering» av transkripsjonene en god oversikt over hvor hovedtyngden i materialet ligger. Det å identifisere områder der det finnes mange uttalelser, var en viktig del av analysen. Figur 3 viser at under *Rammefaktorer* var det 42 uttalelser om *Bruk av læremidler*. På den måten ble også problemsstillingen for oppgaven tydeligere da de viktigste temaene kom frem ved å se på hva informantene snakket mest om, noe som førte til å ta i bruk den didaktiske relasjonsmodellen. Men områder som hadde mindre uttalelser, kan tyde på en type «taushet», som også kunne vært interessant å undersøke nærmere (Dalen, 2011).

3.6. Reliabilitet, validitet og generalisering

Teksten i masteroppgaven inneholder ikke bare beskrivelser av datamaterialer, men også tolkninger av fenomenene som er analysert. Det teoretiske grunnlaget i kvalitativ forskning er representert ved fortolkninger og teoretiske retninger, som fenomenologi (Thagaard, 2018). I den forbindelse blir det også stilt spørsmål til hvordan vi kan vurdere kvaliteten av forskningen, basert på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2018).

Reliabilitet er knyttet til studiens troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2017). Informasjon om kontekst, utvalg, metode for datainnsamlingen, analytisk tilnærming og analyseverktøy som er beskrevet over er forutsetninger for å øke reliabiliteten. Når det gjelder studiens troverdighet, styrkes den ved at det er flere forskere som har gjennomført intervjuene og deltatt i prosjektet. Det er lagt vekt på at intervjuene ikke skulle bære preg av ledende spørsmål, som kunne påvirke informantenes svar (Thagaard, 2018), da svarene i størst mulig grad skulle være informantenes egne erfaringer. Oppgavens reliabilitet kunne på den ene siden blitt utfordret, siden transkripsjonsarbeidet ble gjennomført av ulike forskere. På den andre siden ble alle transkripsjonene lest og kvalitetsikret av andre forskere i prosjektet, slik at transkripsjonene stemte helt overens med lydfiletne.

Validitet knyttes til forskningens gyldighet (Dalland, 2017), og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Den allerede ferdigutviklede intervjuguiden styrker oppgavens validitet og reliabilitet, da den ga et felles utgangspunkt for forskergruppen i prosjektet. Intervjuguiden la føringer for hvilke spørsmål som skulle stilles, og slik fikk vi også svar på det vi lurte på. De aller fleste holdt seg til spørsmålene i intervjuguiden, med unntak av noen oppfølgingsspørsmål. Med tanke på studiens validitet og reliabilitet, er det en styrke at tolkninger er koblet opp mot teori. Samtidig har jeg lagt vekt på å skille mellom egne tolkninger og teori. En annen styrke ved validiteten var å sammenligne dette prosjektet med andre studier som forteller det samme (F.eks. Skolefagundersøkelsen 2011). En svakhet ved studien er at dataene fra rektor/skoleleder som er samlet inn, ikke er inkludert i denne oppgaven.

Denne oppgaven forteller noe om hvordan lærere oppfatter og begrunner sin egen kompetanse i mat- og helsefaget, og hvilke praksiser lærerne har i møte med faget. Generalisering eller overførbarhet handler om at tolkninger av resultatene fra denne ene studien også kan gjelde i andre sammenhenger. Det er blitt gjort en grundig analyse og tolkning av datamaterialet som er innhentet fra de 12 skolene, med 17 lærere inkludert. I et kvalitativt forskningsdesign er dette et godt utvalg, samtidig er det for få personer som deltar i studien til at utvalget kan representere *alle* mat- og helselærere i Norge. Derfor må man heller vurdere graden av generalisering (Johannessen et al., 2016), og se på hvordan lærernes uttalelser kan overføres til andre i samme situasjon. Det er en styrke for samfunnet at denne landsomfattende studien på 1.- 4.trinn er blitt gjort, da det tidligere i Norge ikke er gjort tilsvarende forskning i faget på 1.- 4.trinn. Så selv om studien ikke kan gi allmenn gyldighet, vil en likevel tro at utvalget i denne studien kan gi et bilde på hvordan situasjonen er for mange mat- og helselærere i møte med faget på småskolen.

3.6.1 Forforståelse

Det stilles krav til bevissthet rundt sin egen forforståelse, når man velger å besvare en problemstilling gjennom semistrukturerte intervjuer. Jeg har ønsket å være så åpen som mulig slik at datamaterialet som er samlet inn i denne studien er så riktig som man kan få det. I teorien skal forskeren være objektiv, som ideelt sett betyr at jeg skulle tredd inn i studien med helt blanke ark. Men siden det i realiteten ikke er mulig, vil alle deler av arbeidet med

oppgaven bære preg av mine egne erfaringer, holdninger og meninger (Dalland, 2017). Som mat- og helselærer har jeg kunnskap og erfaringer fra praksisperioder og skolehverdager, som selvfølgelig påvirker min forforståelse. Derfor hadde jeg en antakelse om de dataene jeg kom til å samle inn. På bakgrunn av dette har jeg i størst mulig grad forsøkt, som Dalland (2017) anbefaler, å avkrefte de forhåndsforklaringene jeg hadde, istedenfor å bekrefte dem. Mitt ønske har vært å i størst mulig grad være så tro og lojal som mulig. Likevel opplevde jeg flere ganger under analysearbeidet at min forforståelse ble nyansert. Også i arbeidet med transkripsjonene kunne det være utfordrende å ikke «overtolke» lærernes utsagn i for sterkt lys av min forforståelse.

3.7. Ethiske overveielser

Kvalitative metoder preges av en bevissthet om etiske retningslinjer, og det forventes at forskere utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter (Thagaard, 2018). Lærere og rektorer ble først informert om undersøkelsens hovedhensikt og om hvordan resultatene skulle brukes. Kontaktpersonen på skolen (rektor) fikk på forhånd mail med et informasjonsskriv (Vedlegg 2) og følgebrev (Vedlegg 3) om prosjektet. Informantene bekreftet muntlig før intervjuene at de ønsket å delta, men fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra studien hvis de ønsket det. Det ble også gitt informasjon om lydopptak før gjennomføring av intervjuene.

Alle informanter og skoler i prosjektet er anonymisert, som betyr at ingen skal kunne identifisere enkeltpersonene i datamaterialet. For å ivareta skolenes og informantenes anonymitet ble skolenavnene erstattet med skole A-L (Tabell 1), og informantene fikk tilsvarende intervjukoder i transkripsjonene. F.eks. BL1 er lærer fra skole B. Et slikt skjema med «kodenøkler» gjorde det enkelt å få oversikt over hvilke uttalelser som tilhørte hvilke intervju. Datamaterialet ble i forbindelse med masteroppgaven, overført med minnepenn og sendt via e-post. Det ble gitt muntlig samtykke om å slette lydfilene når transkripsjonene var ferdige, samt ikke å dele filene videre elektronisk eller på papir. Alle transkripsjonene er også skrevet på bokmål, og navn som er nevnt i intervjuet er fjernet/erstattet med *lærer*.

I arbeidet med oppgaven har jeg forholdt meg til de særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne (NESH, 2016). All datainnsamling og behandling av data er derfor gjort i henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsprinsippene. Før datainnsamlingen fant sted ble prosjektet meldt inn til personvernombudet for forskning (NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Forskningsprosjektet ble godkjent av personvernombudet NSD med prosjektnummer 59050 (Vedlegg 4).

4.0. Resultater

Resultatene i denne masteroppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer med 17 lærere som underviser/har undervist i mat og helse på barneskolen. Ved bruk av Nvivo vil resultatene bli presenter etter inndelte kategorier med utgangspunkt i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg, 1978).

- **Menneskelige forutsetninger** (Lærerens kompetanse og lærerens inntrykk av elevenes forutsetninger i mat- og helsefaget)
- **Mål og innhold** (Kompetansemål fra læreplanen og lærerens vektlegging i faget)
- **Rammefaktorer** (Timetall i faget, budsjett, spesialrom og spesialutstyr og læremidler).

For å nyansere, eksemplifisere og utdype disse kategoriene vil sitater fra lærerne bli gjengitt. Direkte sitat er markert med *kursiv* tekst (også i innrykkene) for å tydeliggjøre hva som er lærernes egne ord. Det første punktet i den didaktiske relasjonsmodellen er *menneskelige forutsetninger*. Læreren blir ofte sett på som en rammefaktor for undervisningen, men jeg har her valgt å inkludere læreren under kategorien menneskelige forutsetninger. Kategorien viser her til *lærerne*, deres *kompetanse* og undervisningserfaringer i mat- og helsefaget (Tabell 2), og lærernes inntrykk av *elevenes ferdigheter* i faget. Videre blir *mål*, *innhold* og *rammefaktorer* beskrevet med ulike underoverskrifter.

4.1. Menneskelige forutsetninger

Her vil de menneskelige forutsetningene være:

- Lærernes undervisningserfaring og kompetanse i mat- og helsefaget.
- Tilfeldigheter, personlig interesse og kompetanse for å undervise i faget.
- Elevenes læreforutsetninger; Et mangfold av elever.

4.1.1. Lærernes undervisningserfaring og kompetanse i mat- og helsefaget

Tabell 2: Oversikt over lærere i utvalget, deres utdanning, antall studiepoeng i mat- og helsefaget, år med undervisningserfaring i skolen og undervisningserfaring i mat og helse.

Lærer	Utdanning	Studiepoeng i mat & helse	Undervisnings- erfaring i skolen	Undervisningserfaring i mat & helse
K =kvinne M = mann				
AL1 (M)	Førskolelærer + Spes.ped*.	0 stp	3 år	Snart 1 år
AL2 (K)	Master i pedagogikk	0 stp	6 år	1 ½ år
BL1 (M)	Allmennlærer, adjunkt m/ opprykk	0 stp	10 år	2 år
BL2 (K)	Førskolelærer m/norsk, matte, data. Har gått husstell-linje.	0 stp	12 år	2 år
CL1 (K)	Adjunkt	15 stp	13 år	Vikartimer
CL2 (K)	Adjunkt + 60 stp spes.ped.	30 stp	5 år	Vikartimer
DL1 (M)	Adjunkt og førskolelærer	0 stp	23 år ++	Ingen erfaring
EL1 (K)	Hjelpepleier, lærer m/fag + tar PPU* 2018.	0 stp	10 år	1 år
FL1 (M)	Lærerskole 30 stp naturfag, idrett grunnfag.	30 stp	9 år	2 år
GL1 (K)	Lærerutdanning + 1 år på universitet.	30 stp	20 år	Mange år!
HL1 (M)	Bachelor i fysisk aktivitet og helse + 1 år PPU, PT*: Trener utdannet.	0 stp	7 år	2 år

HL2 (M)	Adjunkt	0 stp	1 år	1 år
IL4 (K)	Universitet: tysk, historie, sosiologi, matte	0 stp	6 år	4 år
JL1 (K)	Adjunkt m/opptrykk (Norsk, tilpas. oppl).	0 stp	19 år	10 år
KL1 (K)	Adjunkt, engelsk, samf, småskoleped*.	0 stp	37 år	Vikartimer
KL2 (K)	Adjunkt m/opptrykk: engelsk, KØ*, småskoleped.	0 stp	20 år	2 år
LL1 (K)	Førskolelærer, Adjunkt m/opptrykk: KH, PAPS, Middelhavsmat-kurs.	60 stp	Ca. 20 år	Ca. 20 år

* Spes.ped. = Spesialpedagogikk, * PPU = Praktisk pedagogisk utdanning, * PT = Personlig trenerutdanning, * Tilpas. Oppl. = Tilpasset opplæring. * Småskoleped. = Småskolepedagogikk, *KØ = kroppsøving, *KH = Kunst og håndverk, *PAPS = Pedagogisk arbeid på småskoletrinn.

Som det fremgår av Tabell 2 hadde under en tredjedel (5 av de 17 lærerne) kompetanse i faget mat og helse (hvorav en lærer hadde 60 studiepoeng). 10 lærere hadde jobbet i skolen 10 år eller mer, mens de resterende 7 lærerne hadde under 10 års jobberfaring i skolen. Videre ser vi at kun 4 av 17 lærere hadde *mer* enn 2 års undervisningserfaring i mat og helse. Samtidig var det få lærere som hadde noe relevant bakgrunn i faget. Av annen relevant bakgrunn/kompetanse for å undervise i mat og helsefaget, ble disse stikkordene nevnt: «husstell-linjen», «egen interesse for mat», «gått idrettslinjen», «er hjelpepleier i bunn», «x antall år som husmor», «erfaring på privaten», «tatt diverse kurs», «mer interessert i det enn normalt», «bachelor i fysisk aktivitet og helse», «heimkunnskap på ungdomsskolen», «matlaging på hjemmebane» og «livserfaring». Av 17 lærerne var 11 kvinner og 6 menn.

4.1.2. Tilfeldigheter, personlig interesse og kompetanse for å undervise i faget

Mange lærere fortalte at de egentlig ikke bestemte selv hvem som skulle ha mat- og helsefaget, men at det var ledelsen som burde svare på hvorfor de hadde fått fagansvar. Det

kom frem at flere av lærerne underviste i mat og helse *kun* for å få fylt opp timeplanen sin. En lærer fortalte om hvorfor han fikk undervisningsansvar:

Det har vel rett og slett med timeplanen å gjøre, det er ikke noe sånn at jeg har valgt det. Akkurat i år er det jo ganske interessant, for egentlig var det en annen lærer som skulle ha den klassen her. Men så er ikke den læreren her lenger. Så da blei det litt omrokninger. Og da endte jeg opp med den mat og helsen (BL1).

To andre lærere bekreftet det samme: «Noen måtte ta mat- og helsebiten i år, og da ble det oss (AL2). «Jeg vet ikke om noen som har utdannelse eller noe sånt på småtrinnet i mat og helse, så det blir litt sånn at de som har mulighet til å ta det, tar det. Det har vært litt forskjellig fra år til år, da» (AL1).

Flere av lærerne kunne ikke forklare hvorfor de hadde fått undervisningsansvaret i faget, utover at de bare «ble satt til det». «Vi må ha det og, og kan du ta det i år ... Litt sånn som det» (FL1). Det var med andre ord ofte helt tilfeldig hvem som skulle ha mat- og helsefaget:

Du, det var egentlig veldig tilfeldig, når vi satt med det puslespillet i fjor i forhold til timene og sånn, så fordelte vi og så endte jeg opp med mat og helsen. Det var nok gjerne også slik at det ikke var så mange andre som ville, og så sa jeg at jeg kunne tenke meg å gjøre det (EL1).

Noen lærere fortalte at grunnen til at de underviste i faget var fordi det sto på planen at 4.trinn skulle ha mat og helse, og siden de var kontaktlærere på 4.trinn, hadde de derfor ikke noe valg. Men flere av lærerne understrekte også at det var et veldig koselig fag å ha: «Fantastisk hyggelig» (KL2). «Det er ingen som er lei seg for å ha fått det, altså. Men det er oss som er på trinnet, så da er det vi som må dele på det» (KL1). Andre lærere sa de hadde personlig interesse for matlaging, de lagde mye mat hjemme, og mente derfor det gikk bra å undervise i mat og helse uten relevante studiepoeng: «For min del har det gått greit å undervise i det, fordi jeg er genuint interessert og opptatt av både mat og ernæring» (EL1). Samtidig poengterte vedkommende at det hadde vært en fordel med utdannelse i faget.

Flere av lærerne var enige i at engasjerte lærere i faget er viktig for å motivere elevene. En lærer uten studiekompetanse i mat- og helsefaget fikk spørsmålet om hun syntes det var greit å bli satt til å ha faget, og dette var hva hun svarte:

Det var ikke stor jubel, om man kan være så ærlig å si det, for det er et heftig fag å ha. Når man ikke har kjennskap til kjøkkenet her, og ikke har hatt det før. Altså, jeg har hatt det en gang før, for fire år siden, men allikevel, det var på en annen skole, et annet kjøkken. Det er et heftig fag, og vi blei på en måte kasta uti det. Vi ble spurt da, selvfølgelig, men ja (AL2).

Lærer LL1 som hadde 60 studiepoeng i faget og lang undervisningserfaring med mat og helse, svarte dette på spørsmålet om hvorfor hun hadde fått undervisningsansvar:

Det er vel kanskje jeg som har bedt mest om det, og ønska det som fag. Jeg stortrives med de praktiske fagene. Vi er flere her på skolen som har faget, både halvt årshet og fullt år. Til og med rektor har det. Jeg vet det er ei som ønsker det, men hun har en klasse for tida så nå passer det ikke for henne å ha det. Så hun ser bra frem til at jeg går av med pensjon (latter), så hun får ansvar for det (LL1).

LL1 hadde altså ønsket seg faget, sammenlignet med AL2 som bare «måtte» ta det. En annen lærer med studiepoeng i mat og helse fortalte også at hun ønsket å undervise i faget fordi det var «helt fantastisk å ha det faget» (GL1). Hun fortalte at ungene gledet seg veldig til å ha mat og helse. Samtidig var klassen delt i mindre grupper enn i et vanlig klasserom. Mindre elevgrupper gjorde at læreren satt ekstra pris på relasjonen hun fikk til den enkelte eleven.

Lærerne i studien ble spurt om de ønsket seg noe mer kompetanse i faget. Noen ville ta kurs/mer utdanning for å lære mer, mens andre sa at det holdt med den «hverdagskompetansen» de hadde: «På barneskolen er det ikke så avansert å undervise i mat og helse. Det er ikke så veldig utfordrende på dette nivået» (KL2). DL1 virket litt uenig med seg selv i forhold til om kompetansen han hadde i faget var god nok. På den ene siden syntes han at det gikk veldig greit å være på kjøkkenet med elevene: «Ja, jeg lager så mye mat på egen hånd (...), og har jobbet så mye med unger, at jeg vet hva som skal til, liksom, for å få det til (DL1). På den andre siden fortalte han at det var vanskelig å si hva han ville hatt med i et kompetansehevingskurs fordi det ville bli et stort kurs «hvis en skal putte inn alt en ikke kan» (DL1). For å kunne gi et godt undervisningstilbud i mat- og helsefaget på 1.- 4. trinn var det mange ulike temaer lærerne ønsket kurs på (Tabell 3).

Tabell 3: Liste med temaer lærerne etterlyser på fremtidige kompetansehevingskurs.

Fokus på det didaktiske i mat og helse	Allergier, alternative oppskrifter.
Tips og inspirasjon til ulike retter å lage med elevene, med f.eks. fisk.	Noe nytenkende/spennende ved den praktiske matlagingen → Nye praktiske tips!
Generell kompetanse om matvarer: Hvordan kombinere og sette sammen retter?	Nytt innenfor ernæring + grunnleggende ernæringslære
Kompetanse og kunnskap om mat.	Nye retter → Festlige matretter.
Tips til småretter å lage med barn.	Tips til mat på stramt budsjett.
Teori for barn → Hvordan presentere teori?	Hvordan forholde seg til genmodifisert mat.
Vurdering av elever i faget på 1.-4 trinn.	Utfordringer ift. Plast, matsvinn, miljø.
Hvordan gjøre ting enklest mulig? → Mat på en enkel måte.	Tips og råd til hvordan en kan knytte faget enkelt og billig inn i andre fag.
Hva er lurt å lære bort først?	Tips til selve matlagingen.
Hvordan implementere andre fag?	Hvordan en skal undervise i faget?
Hvordan bruke naturen som ressurs?	Enkel teori.
Lære ungene å velge sunt.	Erfaringsutveksling med andre lærere i faget.
Å motivere barn; øke interessen for kosthold.	Hva rører seg i mat og helsefaget, egentlig?
Lære mer om matvarene.	Fokus på matpakke.

4.1.3. Elevforutsetninger – Et mangfold av elever

Enkelte av lærerne fortalte at de var overrasket over hvor lite elevene på småskolen kunne av matlaging på kjøkkenet. En lærer fortalte at de hadde gapt over alt for mye, i forhold til hva elevene klarte å gjøre: «*Altså, elevene kunne mye mindre enn det vi hadde trudd*» (AL1). Det var også utrolig varierende hva elevene kunne fra før: «*Noen har jo ikke skrelt en gulrot. Noen har faktisk aldri spist en gulrot en gang*» (KL2). Mange elever kjente ikke til begreper som f.eks. kilogram, gram, desiliter og liter. Og det å lære elevene at vi dekker med gaffel på venstre side og kniven på høyre side, var en utfordring. Lærerne måtte derfor planlegge undervisningen på et helt grunnleggende nivå, og «*terpe om og om igjen*». Alt skal tilrettelegges, og en lærer opplevde at elevene blir mer giddeløse jo eldre de blir. Samme lærer var fortvilet over at elevene ikke kunne vaske opp, og opplevde at det ofte tok lang tid før de lærte det. Elevene har blitt «*mer og mer dovne, og mer og mer hjelpeløse*» med årene: «*... De blir vant til å få det lagt oppi hendene*» (LL1). Et par lærere mente at elevene kanskje ikke får den grunnleggende lærdommen fra foreldrene, slik de selv fikk hjemmefra. I dag kommer

elevene til skolen med forskjellig bakgrunn og erfaringer: «*Det er et stort sprik i kompetansen deres, eller sånn hva de har med seg hjemmefra*» (AL2). En lærer fortalte at hun hadde bodd i Amerika, og syntes det var «*helt vilt hvordan foreldrene bare serverer drittmat (...). Det skal gå fort, og da er det halvfabrikat og veldig mye junk-food rett og slett. Det er ikke helsemessig godt* (LL1). Hun mente at hvis vi ikke tar tak her i Norge, så er vi på god vei til å ta etter amerikanerne.

Det kom frem i intervjuene at det var viktig at læreren kjente elevene godt for å kunne planlegge og gjennomføre undervisning med hensyn til den enkelte elev. For utenom elevenes praktiske ferdigheter, var det også mange elever som hadde allergier læreren måtte ta hensyn til.

Det er egg, melk, mel og nøtter. Det er det vi har i vår gruppe. Noen er litt allergiske, en er hyperallergisk og kan ikke ha noen ting, og så har vi noen som kan ha i perioder. Og så skal de plutselig ikke ha, fordi at de driver og tester ut noe nytt (KL2).

Ifølge en lærer har det aldri vært slike utfordringer med allergier som nå: «*Det har kommet de siste 5-10 årene. De driver og tester ut ditt og datt: du kan være allergisk mot melk i en periode også kan det være mel i en periode. Så det kan være vanskelig å følge med på*» (KL2). Og det kunne være utfordrende å huske på å få erstatninger til alle de som skulle ha forskjellige ting.

En annen utfordring lærerne nevnte, var alle elevene som ikke ville smake på maten fordi de ikke likte det. «*Det er veldig mange som sier; Nei, det kan jeg ikke ha. Tomat det vil jeg ikke ha og gulrøtter nei æsj, det har jeg aldri spist*» (KL1). Videre fortalte KL1 at «*de spiser ikke grønnsaker, de spiser ikke frukt*». «*Det er mange av de som heller ville hatt oreo-kake og pizza og sånt*» (LL1). Men slike matretter lærer elevene å lage i andre sammenhenger, mente LL1. Derfor var det mer viktig å lære grunnleggende ting som elevene kan utvide: «*Når de har lært hvit saus, så kan du lage mange forskjellige sauser, du kan lage grøt, du kan lage basis til mange retter ...*» (LL1). Flere elever legger også ofte igjen skorpa, eller de spiser veldig lite av brødsken og kaster resten. En lærer fortalte at han hadde elever som sa at de var allergiske, men så var de egentlig ikke det, de bare likte ikke maten: «*Det er forskjell på å være allergisk mot sjødyr og ikke like fisk*» (HL1).

Kulturelle forskjeller med alle ulike nasjonaliteter, var også noe enkelte av lærerne så på som en utfordring. Disse lærerne fortalte at det ikke alltid var like enkelt å forstå hva eleven kunne spise og ikke spise. Spesielt da noen elever fastet i perioder av året. Lærer BL1 fortalte også at «*Det er jo litt språklige utfordringer*». Læreren refererte da til velkomstelevne i mottaksklassene. Men hun la videre vekt på at hun valgte å se på denne språklige «utfordringen» som en fin arena der elevene kunne bli bedre kjent med hverandres kultur.

4.2. Mål og innhold

Lærerne i studien fikk spørsmål om de kjente til kompetansemålene i mat- og helsefaget etter 4. trinn, og om noen mål hadde større fokus og ble mer vektlagt i deres undervisning.

4.2.1. Lærernes kjennskap til kompetansemålene og fokus i faget

De aller fleste lærerne kjente til kompetansemålene, men sa at det var vanskelig å ramse de opp på «stående fot». Fire lærere innrømmet at de *ikke* kjente til målene eller husket dem. For de fleste lærerne handlet undervisningen i mat- og helsefaget om at elevene enkelt skulle forstå undervisningen; De skulle lære seg gode hygieneprosedyrer, bli kjent med nye råvarer, lære navn og bruk av utstyr, og ellers samarbeide godt i faget. Men BL2 uttrykte at kompetansemålene er vide, og på ingen måte konkrete. «*Det er jo veldig opp til deg selv hva du skal gjøre der*». Hun syntes målene burde vært litt mer håndfaste og tydeligere i forhold til hva elevene skulle lære. HL1 nevnte at han pleide å bryte kompetansemålene ned til mindre læringsmål, nettopp fordi kompetansemålene var for store.

Når det gjaldt hva lærerne hadde som hovedfokus blant kompetansemålene ble ordet *hygiene* oftest gjentatt. Det var et stort fokus på å tilrettelegge for opplæring i god hygiene på 1.-4.trinn, både når det gjaldt håndhygiene, mathygiene, renhold på kjøkkenet og oppvaskeregler «*Ting skal gjøres rent, og det skal gjøres ordentlig rent*» (BL1). I starten av 4.trinn var oppvask en stor del av undervisningen, fordi elevene trengte å lære de helt grunnleggende tingene i forhold til rekkefølgen på oppvask og hvor mye Zalo de skulle bruke. Siden mange elever møter mat og helse for første gang på 4.trinn, sa en lærer at det var veldig mye de skulle få kjennskap til i starten:

I starten så er det jo hygiene, ja - hygiene er jo viktig. Det å bli kjent på kjøkkenet, utstyret, hvor man finner det, og det å få lagt det tilbake på riktig sted, hvor skal søppel, altså søppelsorteringen, hvordan det fungerer, kluter ... Ja, mye praktisk i oppstarten. Også kutteteknikker, bruk av skjærefjøl, oppvaskregler, ja – og lese oppskrifter er også en viktig del av det. Også samarbeid på gruppen, at man har en god tone og jobber godt sammen. Og så er det jo selve det å lage mat og kose seg med å spise sammen etterpå og ha et godt måltid sammen (JL1).

EL1 praktiserte også regler for god hygiene i starten av hvert skoleår, fordi det var viktig å lære elevene om bakterier og hygiene når de skulle være på et kjøkken. Lærerne ønsket å skape gode rutiner slik at elevene vasket seg på hendene og ikke griste på kjøkkenet. Enkelte lærere nevnte også at de prøvde å være litt strenge i forhold til bruk av forkle og hårstrikk, men at det var veldig stor forskjell på elevene og hva de var vant til hjemmefra. Noen elever husket alltid forkle, mens andre glemte det hver gang.

I tillegg til hygiene var det fokus på å velge mat og drikke som er med i et sunt kosthold. En skole var sukkerfri, så der var det ikke lov å lage muffins eller kaker. Der var det sunn og næringsrik mat som var hovedfokus. Flere lærere sa at siden elevene var så små, ble det ofte en veldig enkel forklaring på hva man bør spise. På 4.trinn var det begrenset hvor detaljert du kunne snakke om vitaminer og sårn, uttrykte flere av lærerne. Mange barn var likevel nysgjerrige på hva som skjedde hvis man ikke spiste sunt, noe flere av lærerne da gjerne kunne svare på.

EL1 fortalte at da hun selv gikk på barne- og ungdomsskolen så var det mye snakk om ja-mat og nei-mat. Dette mente hun ga et feil fokus. Hun syntes at elevene skulle få kjennskap til hva som er sunn og usunn mat, men at det likevel går fint an å spise mat som er usunn også – bare det ikke blir hver dag. CL2 fortalte elevene om hva vi bør velge å spise i hverdagen kontra i helgene – at det var viktig å spise grovt brød istedenfor loff o.l., som er i tråd med Helsedirektoratets kostholdsråd. Vi spurte lærerne om hvor viktig disse kostholdsrådene var når de planla sin undervisning.

Kostrådene? Eh, altså jeg har ikke ... eller jeg vet jo på en måte hva som er sunn kost og usunn kost og sårne ting. Men det er på en måte ikke jeg som sitter ned og

bestemmer hva vi skal lage (...) Men selvfølgelig, man har jo det i tankene. Og vi snakker jo om det. Og elevene de er bevisste på hva som er sunt og usunt og, har jeg hørt når vi har laget mat (HL2).

En lærer sa at de prøvde å tenke på kostholdsrådene, men at det ikke var hovedfokus. Siden barna er så små, syntes hun poenget med mat og helse var å lage ting som er så enkelt at barna mestrer å lage det selv: *«Det er fint å lage noe som de har sjanse til å kunne gjøre selv, med letthet. Ting de kan klare å lage hjemme» (BL2).*

I begynnelsen av året da lærerne skulle planlegge undervisningen var de gjerne inne og kikket på kostholdsrådene. Flere av dem sa at de kjente til rådene og hadde de i *«bakhodet»*, men det var ikke slik at de minnet elevene på dem hver gang, men brukte det mer som en veileder i sin planlegging. LL1 påpekte at det også var viktig å holde seg oppdatert i forhold til anbefalingene, og stilte seg kritisk til andre råd man fikk fra nettet. Det kommer stadig nye opplysninger, og *«det er så mye som kanskje ikke er helt reint, altså det er ikke sikkert at det er rene kilder. Så en skal jo være veldig kritisk til det som er (LL1).* Et par lærere sa at de ikke hadde noe tilknytning til kostholdsrådene i det hele tatt, men brukte *«litt sånn sunn fornuft»*. Men det virket likevel som at de fleste av lærerne syntes kostholdsrådene var veldig viktige å følge. En lærer (GL1) ga elevene i lekse å gå inn på nettet og sjekke hva helsemyndighetene tilråder i forhold til hvor mye fisk og sjømat en bør spise, og lese om at man skal spise frukt og grønnsaker og redusere sukker og hvitt brød. GL1 som har 30 studiepoeng i faget, brukte kostholdsrådene bevisst. Hun fokuserte på *hva* elevene hadde spist og *hvorfor* de spiste akkurat det de gjorde, og hva maten egentlig gjorde med kroppen vår. Hun syntes elevene var flinke til å følge med. Når de lagde grønnsakssuppe så snakket hun om grønnsakene og hvordan de skulle behandles for å bevare det meste av næringen. Mange elever visste at de burde spise fisk og sånn, men det betydde ikke at de gjorde det i praksis, fortalte en lærer. LL1 var også veldig opptatt av at elevene skulle forstå hvor viktig det er å spise frokost og lunsj, å få i seg de riktige næringsstoffene – *«Det nytter ikke bare å spise tablett» (LL1).*

Enkelte lærere hadde et stort ønske om at *alle* elevene skulle få delta i prosessen på en eller annen måte:

Vi tenker på at vi skal ha aktive barn, der alle ungene skal være i arbeid, og at alle ungene skal få sine oppgaver og sine ansvarsområder (...). Og så tenker vi på at det ikke bare skal være pizza, selv om det hadde vært enkelt. Det er mye variasjon. Jeg tror ikke vi har laget det samme ennå (AL2).

Så selv om det gjerne var mye fokus på praktiske rutiner i begynnelsen, poengterte flere av lærerne at både trivsel og fellesskap var enormt viktig. Opplevelsen av å lage mat sammen styrket det sosiale samspillet i klassen:

Jeg tror at når barn opplever et fellesskap og trygghet rundt et måltid, så vil de også oppleve det som noe godt og trygt. Noe som er kjekt. Jeg tror at i dag så er det så mange barn som er stresset, som er oppkavet over mange dumme forskjellige ting at EN plass må vi lage en arena der mat er hyggelig. Men hyggelig på en måte som gjør at det sunne er i fokus. Jeg mener ikke at vi skal sitte der og overspise, men så lenge man har fokus på trygghet og atmosfære på kjøkkenet ... De skal trives der, de skal trives der så de får lyst til å fortsette når de kommer hjem. Ja, det er hovedfokuset (GL1).

4.2.2. Vektlegging av praktisk vs. teoretisk arbeid

Hvordan det praktiske og det teoretiske arbeidet ble vektlagt i mat- og helsefaget varierte blant skolene på 1.- 4.trinn. Men det var tydelig at det praktiske arbeidet dominerte. På grunn av at elevene var så små, var lærerne enige om at elevene hadde mest glede av å *lage* maten. Det var heller vanlig å inkludere litt teori underveis i den praktiske økten, istedenfor å ha egne teoritimer. «*Det er aller best med sånne små barn, og ha teori blandet med praksis. For da forstår de det bedre*» (GL1). De minste elevene er ikke så tålmodige når det gjelder bare å motta teori. «*Du kan ikke stå å prate så lenge til en førsteklassing, som du kan til en eldre ... Så det blir korte gjennomganger med litt film. Og så er det mest praktisk. Gjør! Gjør! Og smak!*» (CL2). En annen lærer fortalte at selvfølgelig så kunne hun «*stått og messa masse teori*», men elevene lærer ikke å skrelle en gulrot uansett hvor mange ganger du forteller om det: «*Man må rett og slett bare øve og øve og øve ... Det må funke i praksis*» (AL2). Lærerne forventet heller ikke at elevene på 1.- 4.trinn skulle kunne så mye teori, og valgte derfor å ha fokus på helt basal kunnskap som å lære navn på utstyr og forskjellen på sunn og usunn mat. Noen valgte å trekke inn litt teori da elevene spiste eller etter spisingen og oppryddingen, hvis tiden strakk til. Uansett anbefalte flere av lærerne at en liten teoretisk introduksjon i

begynnelsen av året, med enkel begrepsforklaring, nøkkelhullsmerking o.l. kunne være nyttig for å inkludere alle elevene. Å ha en liten teoribit i begynnelsen av hver økt, der en gjennomgår oppskrifter, teknikker og navn på utstyr var også en naturlig del av undervisningen for mange. AL2 fortalte hvordan hun virket som «modell» for sine elever:

Jeg bruker å samle alle ungene foran meg før jeg starter. Da har jeg hentet alle råvarene vi skal bruke og så går jeg gjennom; ok, dette er en boks med mais osv. Bare for å være sikker på at alle vet hva vi skal bruke. Og så viser jeg hvordan skal man skjære en stangselleri, (...) sånn skal det gjøres. For en stangselleri var det jo noen som ikke hadde sett før og sånne ting. Så det å vise de hvordan maten ser ut før det liksom er i gryta. Så vi bruker litt tid på det på morgenen, eller før vi starter undervisningen (AL2).

Flere lærere foreviste også på denne måten, ved at lærerne stegvis demonstrerte hvordan elevene skulle gjøre det når de selv skulle sette i gang.

4.2.3. Arbeidsmåter i faget og samarbeid med andre utenfor skolen

Det kom ikke tydelig frem blant alle lærerne, men «familiemodellen» i gruppedelt kjøkken var den modellen som ble nevnt oftest i studien, hvor elevene ble delt inn i 1-ere, 2-ere, 3-ere og 4-ere. Hvert nummer hadde sin praktiske arbeidsoppgave. Enkelte lærere hadde et stort ønske om at *alle* elevene skulle få delta i prosessen på en eller annen måte: «Vi tenker på at vi skal ha aktive barn, der alle ungene skal være i arbeid, og at alle ungene skal få sine oppgaver og sine ansvarsområder» (AL2). Alle kan ikke gjøre alt hver gang, så lærerne fordelte arbeidet mellom dem i forhold til hvem som kuttet grønnsakene, hvem som sto ved grytene, hvem som vasket opp, og hvem som dekket bord. Å ha de samme rutinene var noe lærer FL1 syntes var veldig viktig:

Det skal være de samme rutinene hver gang. De skal være delt inn i grupper med forskjellige oppgaver, så de vet fra gang til gang at de skal lære seg å følge en oppskrift, ha god hygiene, lage sunn og næringsrik mat (FL1).

Familiemodellen gjorde at elevene fikk øvd seg på ulike oppgaver på kjøkkenet, slik at alle fikk mulighet til å mestre ulike deler ved kjøkkenarbeidet. Samarbeidet mellom elevene var også viktig i alle fasene på kjøkkenet; fra matlaging og produkt til opprydding og vasking. Siden elevene ofte var inndelt i grupper måtte de lære seg å *dele* på kniver og skjærefjølere.

Ekskursjon og besøk til andre institusjoner og bedrifter ble så vidt nevnt blant noen lærere. Geitmyra matkultursenter for barn i Oslo er et populært tilbud som flere av skolene på Østlandet hadde hørt om, og noen hadde også benyttet seg av tilbudet (men da oftest med litt eldre elever). Fiskesprell ble også nevnt som en mulig samarbeidspartner, men også dette var oftest et tilbud til de eldre elevene. Lærer GL1 fortalte at selv om de stort sett praktiserte mat og helse som et eget fag, så samarbeidet skolen også med andre matprosjekter, gårder, lag, nærbutikker og leverandører. Noen skoler hadde utført større arrangementer og trukket inn matlaging med barna som en del av arrangementene. En skole på Vestlandet hadde blant annet et stort fiskemarked på skolen årlig, der Lerøy og andre leverandører hadde kommet med fisk. Da fikk ungene ta, lukte og smake på ulike fisk. De litt eldre elevene lagde fiskekaker og fiskesuppe som ble deres spesialitet. Skolen på Vestlandet var også opptatt av å bruke nærmiljøet, og det lokale markedet. Flere klasser fikk i løpet av året være med å besøke en gård, se lamming og lære hvor kjøttet kommer ifra:

Veldig mange barn tror jo at det er på nærbutikken du får kjøttet fra, og ja ... de må lære seg til rett og slett i dag og vite: Hvor kommer produktet fra? Barn i dag har ikke vokst opp med å klare å se hvor det er ifra, de klarer ikke å se de linjene. Så det er egentlig viktig (GL1).

4.2.5. Vurdering

Da lærerne fikk spørsmål om hvordan de arbeidet med vurdering i mat- og helsefaget på 1.-4.trinn var svarene alt fra: «*Det er det verre med. Hehe, nei, det er ikke verre, men eh ...*» (KL1) til «*I slutten av hver økt er det en vurdering med faste kriterier som vi jobber etter i løpet av økta*» (JL1). Omtrent halvparten av lærerne sa det var vanskelig/umulig å vurdere elevene på et så lavt nivå: «*Jeg klarer ikke å si at den er flink og den er dårlig på det her nivået, så lite som vi har laget, for alle har jo deltatt*» (BL2). AL1 fortalte at han hadde lagt ut en test på Itslearning som elevene kunne velge å gjøre, eller så hadde de hatt en quiz på Kahoot for å se hva de kunne og ikke kunne. Ellers var det mye uformell vurdering som foregikk underveis. KL1 og KL2 kåret noen ganger det beste bordet (best på hygiene, mat, bordskikk, samarbeid, rydding o.l.), og ga poeng på hvilket grønnsaksfat som så lekrest ut.

Den andre halvparten av lærerne la litt mer arbeid i vurderingen og ga elevene tilbakemelding, enten det handlet om samarbeidet i gruppen, hva de hadde gjort bra og hva de burde øve mer på. LL1 ga f.eks. hver elev en skriftlig tilbakemelding to ganger i året der hun skrev hvordan

hun syntes eleven hadde fulgt med og hvordan eleven hadde jobbet i arbeidsboka si. Ellers noterte hun hele tiden ned hvordan de samarbeidet, utførte arbeidet, fulgte med og om de var aktive i samtalen o.l. «*Jeg prøver å gi tilbakemeldinger som de skjønner. Jeg prøver å få flest mulig med i samtalen*» (LL1). Det foregikk altså litt vurdering på 1.- 4.trinn, da med et fokus på hvordan elevene samarbeidet når de gikk i gang med et måltid.

4.3. Rammefaktorer

Lærernes subjektive opplevelser for hva de ser på som muligheter og begrensninger for undervisningen vil i denne delen være av betydning. Med rammefaktorer har jeg valgt å inkludere *timetall i faget, spesialrom og spesialutstyr, budsjett og lærestoff/læremidler*.

4.3.1. Timetall i faget

Resultatene viste at det var store forskjeller i hvordan mat- og helseundervisningen ble prioritert på den enkelte skole. Lærerne bekreftet tidlig i intervjuene at mat- og helseundervisningen først og fremst var lagt til 6.trinn, og mindre til 1.- 4.trinn. På småskoletrinnet sa de fleste lærerne at det var lagt opp til *en time i uka* med faget, og da oftest på 4.trinn. Lærerne fortalte at antallet timer lå fast i en plan som ble styrt sentralt, og var derfor ikke noe de kunne velge eller påvirke selv. Samtlige lærere var enige i at *en time* undervisning på kjøkkenet var lite, og at det nesten var umulig både å snakke om mat, lage mat og spise mat på den tiden. KL2 fortalte hva de hadde gjort for å løse denne tidsutfordringen:

Egentlig så er det en time i uka man skal ha på 4.trinn, på alle 50 elevene. Men det er jo helt umulig å få til, en time med 50 elever. Så vi har delt opp sånn at vi har en gruppe hver med 16 elever. Og så har vi tre timer i uka. Hver tredje uke. Sånn at når vi har mat og helse så har vi tre-timers økt. Da får du gjort litt mer (KL2).

Flere lærere gjorde det slik med tre-timers bolker med en gruppe i en periode, før de byttet gruppe. En periode kunne vare i f.eks. 6 uker. Andre skoler hadde valgt å legge to timer annenhver uke med mat og helse. Barna er små, og for å få noe ut av det, var det flere lærere som la timene sammen for å være lengre på kjøkkenet. Det var også litt varierende for noen hvordan de valgte å legge opp timene, alt etter hva de skulle lage. Det fantes også enkelte

skoler som hadde få faste timer i uken med mat- og helseundervisning på 1.- 4.trinn. Da ble faget heller knyttet til store høytider som påske, jul og andre arrangementer der mat var en naturlig del. Felles påskefrokost der elevene hadde med seg pålegg og dekket langbord var for flere skoler en tradisjon, for ikke å snakke om pepperkakebaking i julen. GL1 fortalte at de på 1.- 4.trinn brukte mat og helse når de trengte det, enten det var i forbindelse med turdager, lunsj-måltidene eller høytidene. Det handlet mye om hva som passet med de andre fagene.

Siden mat og helse har så få timer i uken som et eget fag, ønsket flere lærere å «bake faget inn» i andre fag/arenaer på skolen gjennom å utforske smaker i naturfag, koble engelske glosser til matvarer og utstyr, bruke matematikk til å måle opp o.l.:

Du kan jo bake det inn ganske mye, i forhold til det sosiale, hvor spleisende det er å ha et felles prosjekt og sammen lage ting som blir godt og spennende å smake på. Så det blir jo sånn hele tida – bakt inn i flere fag (CL2).

Vi har det ikke som eget fag, men vi toucher innpå det i mange sammenhenger, da. Vi har ikke noe bevissthet om at det skal være et eget fag, det er vel det som kanskje er den største utfordringen, da (DL1).

Ikke alle lærerne hadde tenkt så mye over at mat og helse kunne være i prosjekt med andre fag, men fikk i løpet av intervjuet større interesse for å jobbe tverrfaglig. En lærer innrømmet at når de holder på med måling og vekt i matematikktimene, hadde det ikke vært dumt og hatt dette som en intro til mat- og helsefaget:

Det kunne vært interessant, men jeg tror i hvert fall at når de er så små så er det greit at vi holder det til mat og helse, fordi det er så mye de ikke kan på et kjøkken. Så å dra inn prosjekter når de er så små, tror jeg kunne blitt å ta seg vann over hodet, kanskje. Altså du kan knytte det til matte, det kan du, men jeg vet ikke om det er så mye mer enn det (AL2).

4.3.2. Spesialrom og spesialutstyr

Nesten alle lærerne i studien gjennomførte den praktiske matlagingen på spesialrom, også kalt skolekjøkken. En lærer sa at det handlet om å være tidlig ute med å skrive seg opp på listen for å få tilgang til rommet. Kjøkkenet var ofte opptatt av andre klasser og derfor ikke tilgjengelig for de yngste elevene. Lærer CL2 fortalte at hvis de hadde spurt om å få tilgang

på kjøkkenet, så hadde de sikkert fått lov. Men de pleide ikke å etterspørre det. Når tilgangen på skolekjøkkenet var begrenset, måtte lærerne være kreative og bruke andre arenaer. «Vi er jo av og til på tur, og da prøver vi jo i løpet av året å ha en tur der vi lager mat ute på bål for eksempel» (JL1). På de skolene der det ble gjennomført teoriøkter, så foregikk de oftest i klasserom:

Noen ganger hadde vi litt sånn teori om sunn mat og alt sånt. Og det foregikk på klasserommet. Og to ganger hadde vi ute-undervisning. Den ene gangen lagde vi pinnebrød og hadde bål. Og en gang hadde vi sånne bålpanner og stekte pølser, og var ute. Ellers var det stort sett på kjøkkenet, ja (BL2).

Det som var positivt med å være på et skolekjøkkenet var at man hadde utstyr tilgjengelig, mente lærerne. Lærerne fikk spørsmål om hvordan tilgangen på spesialutstyr var, og svaret var likt blant de fleste lærerne: De hadde nok utstyr, men det var ofte noe som manglet. Når et kjøkken deles og brukes av mange mennesker, er det fort gjort at ting forsvinner. Det kunne være vanskelig å finne utstyr fra gang til gang, og det skjedde stadig at ting manglet i skuffer og skap.

I og med at kjøkkenet brukes både på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen, er det ekstremt mange lærere som er inne der. Og det er litt sånn; noen ganger så er det der, noen ganger så er det ikke der. Så mange ganger føler vi at vi har utstyr, det er bare vanskelig å finne det (AL1).

Altså jeg har jo kjent litt på det i år og, at det alltid er noe som mangler. Men det tror jeg handler om at redskaper blir jo brukt av mange. Så noen ting forsvinner og. Vi har en oversikt som sier at det og det og det skal være på hvert kjøkken (...) Men ja, det som på en måte har vært mest problem sånn sett, det er jo at det er noen som låner redskaper og så kommer det ikke tilbake til når vi skal bruke det. Da må man liksom se i noen andre skap osv. (HL2).

Lærerne uttrykte altså at det var noe minus med å dele kjøkkenet med andre:

Andre kan komme inn å leie (kjøkkenet) med alt det innbefatter. For når folk da tar ut av en oppvaskmaskin så setter de det bare inn i nærmeste skuff, sant? Og det er jo minuset. Men sånn er dagens skole: Vi må dele! Jeg kunne ønske vi hadde mer utstyr, men vi klarer oss. Er det noe jeg mangler, så får jeg lov til å kjøpe det (GL1).

Selv om flere kjøkken manglet utstyr som foodprosessor, stavmikser og vekter, syntes ikke

alle lærerne at det gjorde noe: «Jeg bruker det aldri selv» (BL2). Siden elevene var så små brukte de helt «vanlig» utstyr: «Akkurat nå har vi nok med å vite når vannet koker» (AL2). Lærerne mente det var mye læring i bare å lære de grunnleggende tingene for hånd også. Bare det å bruke en rasp og en gulrotskreller var for noen elever traumatisk, fordi de var redde for å skjære seg.

Til tross for mangler, uttrykte lærerne likevel at de hadde *nok* utstyr, men at mye begynte å bli gammelt. Lærerne hadde det de trengte, og følte ikke det var noe poeng å ha et avansert kjøkken. Andre kommenterte at hvis det var noe de savnet, hadde de mulighet til å handle inn etter behov. Noen valgte å gå igjennom alt utstyret en gang i året, se etter hva som manglet og bestille deretter. Utstyr som var ekstra viktig å ta vare på, ble på noen skoler låst inne i skap, sånn som stavmikser og andre tekniske ting.

4.3.3. Budsjett

Det fremgikk i intervjumaterialet at lærerne manglet kjennskaper til budsjett i faget, og hvor mye penger de kunne bruke på innkjøp av mat. *Matutgifter* er mest i fokus under dette avsnittet om budsjett. Funnene viste at de fleste lærerne brukte mellom 150-500 kroner per elevgruppe (12-15 elever) i uken. Så selv om lærerne sa at de ikke hadde helt oversikt over budsjettet, opplevde de fleste at de ble møtt med en veldig tiltro til det arbeidet de gjorde. «*De er veldig rause med oss (...), hvis jeg spør om noe sier de ikke nei. Jeg har aldri fått nei*» (GL1). De fleste lærerne opplevde at de kunne handle inn det de trengte, uten å få noe klager på det.

Jeg har bare handlet det som jeg har trengt. Det er to-tre hundrelapper hver gang. Jeg føler jeg har vært nøktern med det selv, men det har aldri blitt stilt noen spørsmål ved det. Det er bare til å gå å handle og komme med kvitteringen, det er slik det har vært. Men jeg tenker at hvis jeg skulle lagd noe jeg visste kom på 7-8-900 kroner med flere retter og noe litt sånn mer, da hadde jeg nok gått og spurt først (FL1).

Selv om mange av lærerne i studien syntes de hadde «*frie tøyler*», følte flere likevel at de burde spare og ikke bruke for mye penger. Disse lærerne hadde litt mer begrenset økonomi – og kunne oppgi en cirkapris per elev. Av de lærerne som oppga budsjett per elev, varierte det fra 10 kr til 50 kr per elev. Til tross for at flere ønsket å ha fokus på sunn mat ble det

begrenset hva en kunne handle for 10 kr per elev. «*Det er veldig stramme budsjetter, det blir ikke noe biff. Og grønnsaker er jo veldig dyrt. Det er ikke mye grønnsaker vi får kjøpt*» (KL2). Hvis lærerne brukte mindre penger på en økt, fikk de lov til å bruke litt mer gangen etterpå – men det var sjeldent de gikk over, fortalte KL2. Flere uttrykte at de brukte lite penger til innkjøp av mat, da menyene ofte var enkle med f.eks. fruktsalat eller grønnsaksuppe. BL1 la vekt på at selv om de hadde frie tøyler, så forsøkte de å handle slik at det ikke ble for dyrt. BL2 understrekte at de pleide å handle inn det de hadde bruk for: «*Vi har ikke hatt noe sånn at du får bruke så mye den timen og så mye den timen*». Hvor mye penger de brukte varierte veldig i forhold til hva de skulle lage: «*Hvis vi har stekt pinnebrød, koster jo det ingenting. Men selvfølgelig har vi hatt pølser og potetmos til 25 stykker. Det koster jo litt*» (BL2).

Måten skolene organiserte innkjøpene av mat varierte, selv om flertallet handlet inn maten selv på en butikk i nærheten av skolen. Da hadde de et bedriftskort eller en konto på butikken, som ble skrevet på skolen. Denne ordningen var lærerne stort sett tilfreds med. Andre måter for innkjøp kunne skje ved at elever fra spesialklasser gikk og handlet for å få sosial trening, at butikker (Rema 1000) kom og leverte varene til skolen eller at en ansvarlig gjorde fellesbestillinger gjennom digitale nettsider, som f.eks. Kolonialen.no. GL1 fortalte at det var både fordeler og ulemper ved å handle digitalt. Ulempen var at du ikke fikk sett varene på samme måte som i butikk, da det ikke alltid er oppgitt i passende enheter/mengder. Det kunne også oppstå situasjoner der matvaren ikke kom i tide til økten. Fordelen var at denne skolen hadde en veldig hjelpsom kontordame som var godt kjent inne på de digitale sidene, og hun tok seg av bestillingen.

4.3.4. Bruk av læremidler og lærestoff

Det var flere ting lærerne savnet i mat og helse på 1.- 4.trinn. En egen lærebok i faget med gode undervisningsopplegg var kanskje det lærerne savnet aller mest. «*Vi bruker ikke noen læremidler. Vi har jo ikke bok*» (KL2). En lærebok på lik linje med den som er på 6.trinn med både oppskrifter og teorispørsmål, var noe lærerne ønsket seg:

Det hadde vært veldig deilig om noen kunne laget en slik bok som passer til 4.klassinger. For jeg ser at den boka jeg brukte da jeg hadde 6.klasse – Den går jo

ikke an, alt for avansert, altfor mye. Så det skulle vært en slik superenkel bok, hvor de hadde blitt oppfordret til litt slike refleksjonsspørsmål (AL2).

De ønsket en bok for lærere og ei arbeidsbok for elevene. Hva lærerne tenkte en slik lærebok burde inneholde varierte litt, men EL1 ønsket seg en bok med blanding av teori, oppskrifter, tips og oppgaver: «*Det bør være en bok elevene kan ta med seg hjem, og som vi kan bruke som en del av leksene også (...), at det ikke bare er teori og oppgaver, men litt mer sånne praktiske ting og*» (EL1).

Selv om flere av lærerne følte de hadde tilstrekkelig med kompetanse til å undervise i mat og helse på barneskolen, hadde de altså et ønske om en egen lærebok eller et hefte:

Jeg synes det er kjempe fint hvis det blir laget et sånt hefte eller noe sånt. Så det ikke blir så tilfeldig. For sånn som det er nå, så er det jo litt tilfeldig. Jeg gjør det og neste lærer gjør det ... Så det kunne jo vært greit at det var litt sånn faste ting (BL2).

Felles for lærerne var at de i stor grad brukte internett til å finne oppskrifter og teori. «*Vi går på nett og finner oppskrifter, og så tilpasser vi det til elevgruppa. Så skriver vi det inn på et Word-dokument, kopierer det opp, også får de oppskriftene med seg i en perm på slutten av skoleåret*» (AL2). En lærer var veldig fornøyd med alt som lå tilgjengelig på nettet, men sa at alt burde vært samlet på et sted:

Alt som ligger ute på nettet på de forskjellige sidene jeg har brukt, er jo kjempebra, med oppgaver som fenger elevene. Det har ikke blitt sånn tung undervisning. Det er veldig bra, men alt skulle ha vært samlet på en plass, da tror jeg det hadde vært mer nyttig både for lærere og elever (EL1).

Men lærerne uttrykte at de brukte mye tid på å lete opp og søke etter gode undervisningsopplegg. Det tok tid å finne opp alt kruttet selv fra gang til gang: «*Jeg savner mer undervisningsmateriell. Det hadde vært kjempefint hvis det var en egen bok eller læreverk vi kunne brukt, istedenfor å bruke vanvittig mye tid og ressurser på å lete fram alt og spikre klart et opplegg*» (EL1). Et ferdig opplegg som du kunne valgt å bruke hvis du ønsket hadde vært noe. Andre læremidler som ble brukt var kokebøker hjemmefra, oppskriftshefter laget av kollegaer, naturfagsboka «Mylder», eller kokeboka «Matopedia» som er beregnet fra 6.trinn og oppover. *Matopedia* (tidligere *Kokeboka mi*) laget av Opplysningskontoret for egg og kjøtt, var det flere lærere som hentet inspirasjon fra. *Førsteklasses mat*, som er laget av Opplysningskontoret for frukt og grønt, var en annen gratis inspirasjonsbok til

førsteklassinger. Denne boken har fokus på enkle, sunne og næringsrike oppskrifter og var en bok flere nevnte av de brukte: «*Den er veldig fin med forskjellige matretter som er enkle å lage*» (BL2).

Av nettsider nevnte lærerne matstart.no, matprat.no, matopedia.no, «Smart på mat», «Fra jord til bord», matportalen, NRK Super («Den magiske kroppen»), NRK skole og mylder.cappelendamm.no. Her finnes blant annet flere undervisningsopplegg, PowerPoint presentasjoner og hefter i forhold til nøkkelhull, ernæring, matpakkekostråd o.l. Flere av nettsidene er fra ulike opplysningskontor, med leverandører som ønsker å fremme sine produkter.

Det er jo en leverandør. Det er jo kjøpt og betalt av noen andre, jeg ser den. Men vi som er på skolen, vi kan ikke lage egne lærerbøker hele tiden – så vi er avhengige av at noen andre gjør det. Jeg stoler faktisk på at de som gjør det, har et godt produkt. Det gjør jeg (GL1).

En lærer meddelte at hun hentet lærestoffet oftest fra sitt eget hode, med fokus på hva elevene klarte å lage selv: «*Egentlig så har jeg bare funnet på det selv, eller tenkt at: Hva er gjennomførbart å lage? Hva rekker vi å lage? Hva er lett for ungene å lage?*» (BL2). Andre sa at det var veldig forskjellig hvor de hentet lærestoffet ifra, alt fra egen hukommelse og erfaringer til internett og kokebøker.

Flere lærer syntes elevene burde få sin egen kokebok, og mente det ville vært stas for dem, samtidig som det kunne ha motivert dem til å lage mat. To lærere uten studiepoeng i faget, var litt uenige, og mente det ikke var behov for noen lærebok på et så lavt nivå. «*Det er ikke noen læremidler jeg egentlig har savnet. Jeg har ikke savnet bok*» (KL2). De mente rett og slett at de ikke hadde tid til å bruke bøker, siden elevene er så små og bruker så lang tid på helt grunnleggende ting som å skrelle en gulrot, vaske opp, kutte frukt o.l. Læreren som hadde 60 studiepoeng i mat og helse har i mange år etterlyst en lærebok i faget: «*Men de rekker jo ikke lage nye arbeidsbøker før det kommer en ny læreplan. Det er noe høl i huet. Jeg synes de få tingene som har kommet ikke har vært gode, så vi har ikke vært villige til å kjøpe inn klassesett av det*» (LL1). Læreren har istedenfor samlet opp oppskrifter og ideer igjennom mange år, og fortalte at hun blant annet har brukt oppskrifter og oppgaver ifra

Opplysningskontoret for egg og hvitt kjøtt, som hun klipper og limer: *«Også bruker jeg det jeg har her (peker på hodet sitt)»!* Grunnen til at hun i mange år har savnet en lærebok er fordi det er slitsom å være den fagpersonen som hele tiden skal hjelpe de andre ufaglærte lærerne i mat og helse. Hun og en annen lærer hadde hver sin klasse med teori ett år, men året etter sa hun at hun heller ville gå opp en time for å ha begge timene: *«Det er lettere enn å hele tiden skulle mate andre. Det er irriterende på lang sikt, når du aldri får noe tilbake» (LL1).* Om ikke elevene har en bok, så syntes hun iallfall at alle lærere som underviser i mat og helse burde hatt en teoribok. Et hefte med oppskrifter er lett å dele videre, men *«det er den teorien som sitter i hodet som ikke er lett å formidle til andre på kort tid» (LL1).*

5.0. Drøfting

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan lærere oppfatter og begrunner sin egen kompetanse i mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn, og hva slags praksiser knyttet til mål, innhold og rammefaktorer lærerne har i faget. Resultatene er i dette kapittelet blitt drøftet for å se om lærernes erfaringer samsvarer med hva teorien forteller. I teksten er noen direkte sitat fra lærerne inkludert for å underbygge funnene, da markert med «*kursiv og hermetegn*».

5.1. Menneskelige forutsetninger

5.1.1. Lærernes kompetanse i mat- og helsefaget

Mine data viste at under en tredjedel av lærerne som underviste i mat- og helsefaget hadde minst 15 studiepoeng i faget. Dette samsvarer med Øvrebø (2014) som skriver at bare en av tre lærere som underviser i mat og helse har faglig kompetanse. Når vi vet at læreren og hans/hennes kompetanse er den ressursen som påvirker elevenes prestasjoner mest (Kunnskapsdepartementet, 2008), er det urovekkenende å vite at over halvparten av lærerne mangler faglig kompetanse i mat- og helsefaget (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Når lærere mangler fagkompetanse betyr det at begynneropplæringen trolig ikke bygger på et forsvarlig faglig og fagdidaktisk fundament. Dette vil kunne få konsekvenser for elevenes læringsutbytte, både i møtet med faget generelt, men også som grunnlag for varierte arbeidsformer og metoder i andre fag (Espeland et al., 2011). Kunnskap om mat og matlaging har endret seg med tiden, og går ikke lenger i arv fra mor til barn. Med større valgmuligheter og mange stemmer som vil påvirke (f.eks. media), er sjansen stor for å trå feil (Kårstad et al., 2015). I utdanning skal feillæring i størst mulig grad unngås, og lærere skal selvfølgelig prøve å rette opp i feil som blir sagt eller gjort (Illeris, 2012). På bakgrunn av at de fleste lærerne i studien manglet kompetanse i faget, er det logisk å tenke at lærerne til tider kan bli usikre på hva som er rett og galt (Illeris, 2012). Lærerne fikk spørsmål om de kjente på noen utfordringer rundt det å gjennomføre mat- og helseundervisningen, men mangel på egen kompetanse ble ikke nevnt som et direkte problem. Likevel var det en lærer som fortalte at *med* kompetanse i mat- og helsefaget ville undervisningen mest sannsynlig vært bedre. Han syntes f.eks. det var utfordrende å være alene med en stor gruppe elever på kjøkkenet «*fordi*

at de trenger hjelp, og du skal klare å holde ro, og når dem ikke klarer å holde fokus på arbeidsoppgavene sine, eller ikke vet hva de skal gjøre eller hvordan de skal gjøre det, så ramler de ut (...), støynivået går opp osv.» (BL1). Dette kan tolkes som at hvis læreren hadde vært trygg på faget og sin egen rolle, ville kanskje elevene klart å holde fokus på arbeidsoppgavene og visst hvordan de skulle gjøre det. Læreren med 60 studiepoeng i mat og helse følte seg trygg på sin egen kompetanse i faget. Hun uttrykte at hun hadde kunnskapen «*i hjernen*», og hvis det kom spørsmål fra elevene så kunne hun alltid svare på det. Trolig ville denne læreren da kunne svare ja på spørsmålene knyttet til sitt kognitive nivå og etiske ansvar (P2 og P3), som betyr at opplæringen kan forsvares både ut ifra forskningsbasert kunnskap og etiske retningslinjer (Øzerk, 2006).

De fleste av lærerne i studien mente at matlagingsferdighetene de hadde med seg fra hjemmebane var tilstrekkelig for å undervise i faget på 1.- 4.trinn. En slik tro på egne ferdigheter har også vist seg i tidligere undersøkelser hvor mat- og helselærerne anslo sin egen kompetanse i faget som *nokså høy – høy* (Holthe & Wergedahl, 2013). Lærerne i min studie påstod at de hadde nok ideer til «*ting*» de kunne lage på kjøkkenet, og det holdt med den hverdagskompetansen de hadde. For eksempel uttalte en lærer følgende; «*På barneskolen er det ikke så avansert å undervise i mat og helse*» (KL1). Det kan være flere grunner til at lærerne opplever sin egen kompetanse i faget som høy. En grunn kan være at lærerne føler mestring fra sitt eget kjøkken hjemme, og opplever seg selv som gode til å lage mat. En annen forklaring på hvorfor lærerne har slik tro på egen kompetanse, kan være at deres formidlingsevne som lærer er god. Lærere som er flinke til å formidle fag vil klare å vekke interesse, nysgjerrighet og motivasjon hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). En side ved lærerrollen er at læreren skal ha formell kompetanse og god kunnskap i faget, men er det «bare» denne siden som avgjør kvaliteten på undervisningen? I rapporten *Lærerrollen – mellom krav og ideal* (NOU 1996:22) står det at kunnskap i fag *ikke* er nok for å være en god lærer. Som lærer skal man både kunne sitt fag og formidle sitt fag (Utdanningsdirektoratet, 2015a; Øzerk, 2006).

Ut fra resultatene kan det se ut som at lærerne har ulike tolkninger av kompetanse, noe som forklarer det Tolo (2017) sier om at det er mange oppfattelser av begrepet. Lærernes syn på kompetanse baserte seg blant annet på «*egeninteresse for mat*», «*matlagning på hjemmebane*»

og «*livserfaring*». En slik oppfattelse av kompetanse ligger på det personlige plan, som står i tråd med Illeris (2012) sin definisjon av kompetansebegrepet. Interesse og engasjement for matlaging, har ifølge Bugge (2015) vokst stort frem i befolkningen. Dette samsvarer med lærerne i studien som kunne fortelle at de bruker fritiden sin på matrelaterte emner fordi de har en egeninteresse knyttet til fagområdet, noe som viser seg å gjelde mange mat- og helselærere (Holthe & Wergedahl, 2013). Problemet med en slik egeninteresse er at det kan bli undervist veldig ensidig på de få tingene/matrettene lærerne kan/likes å lage. På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at lærernes egeninteresse for mat, har blitt en god nok grunn for å undervise i faget. En tendens i resultatene viste også at det ofte var helt tilfeldig hvem som fikk undervisningsansvar. Om det var fordi lærerne ønsket faget selv, eller det var for å fylle opp timeplanen, varierte blant lærerne i studien. Enkelte lærere fikk også undervisningsansvar i mat og helse fordi de var kontaktlærere for trinnet, og mat- og helsefaget var et fint fag å ha for å kunne bli bedre kjent med elevene. Men dersom egeninteresse og tilfeldigheter blir standarden for hvem som får undervisningsansvar i faget, så kan vi stille spørsmål til hvilket kunnskapssamfunn vi ønsker å få. Vi må endre holdningene, heve standarden og jobbe for at *alle* lærere, på *alle* nivåer i utdanningen har tydelige kompetansekrav i *alle* fag (Utdanningsforbundet, 2017).

Når lærere både har interesse for og kompetanse i mat og helse, kan lærere motivere elevene og legge til rette for mestring og trivsel i faget (Åsland, 2010). Men hva med lærerne i studien som verken hadde kompetanse eller interesse for mat og helse? Disse lærerne i studien fortalte at det var et heftig fag å få ansvar for, og at «*jubelen ikke var stor*» når de fikk vite at de *måtte* ta mat- og helseundervisningen. Det virket som at et par av lærerne opplevde det mer som en «tjeneste» for skolen at noen tok faget. Motivasjonen og engasjementet for mat og helse var med andre ord ikke helt tilstede blant alle lærerne i studien, da noen følte de ble «*kasta ut i det*». Skal elevene bli motiverte i faget, sier det seg selv at læreren selv må være motivert. Er læreren motivert vil det skape engasjement og nysgjerrighet i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Øvrebø (2008) mener at dersom elevene får en kunnskapsrik og engasjerende lærer i mat- og helsefaget, «kan deres opplevelse tilfredsstille en nysgjerrighet slik at de klargjør og utdypes noen av egne opplevelser, inntrykk og erfaringer (s.52). Motivasjon og mestring henger sammen (Utdanningsdirektoratet, 2015d), også for læreren som underviser i faget. Hvis en skal formidle et fag som man egentlig ikke kan noe om, kan det svekke egne forventninger om mestring og dermed føre til lav motivasjon hos

læreren (Utdanningsdirektoratet, 2015d). På bakgrunn av dette skulle en kanskje tro at lærerne som manglet studiepoeng i mat og helse ønsket å ta videreutdanning i faget for å styrke egen kompetanse, og slik bli mer motivert for undervisningen. Dette ønske ble ikke uttrykt klart.

5.1.2. Faglig utvikling og kursing av lærere

På bakgrunn av at lærerprofesjonalitet henger sammen med kontinuerlig faglig utvikling (Øzerk, 2006), spurte vi lærerne i studien om de ønsket å øke sin faglige kompetanse gjennom å delta på mat- og helsekurs for lærere. Selv om de fleste lærerne i studien betraktet sin fagkompetanse som tilstrekkelig på 1.- 4.trinn, var det også enkelte som trudde at det ville bli lettere å undervise i mat- og helsefaget om man hadde hatt mer erfaring og kompetanse: «(...) *Da tror jeg også den vurderingsbiten ville blitt bedre*» (AL1). Hadde lærerne fått mulighet til å ta videreutdanning i mat- og helsefaget, så kunne flere av lærerne i studien tenke seg det. Under arbeidet med datamaterialet kom det frem interessante funn som tyder på at lærerne i studien ønsket mer kompetanse og kunnskap på mange ulike temaer. Det kan tolkes som at lærerne på den ene siden forteller at de har nok kompetanse til å undervise i mat- og helsefaget, men på den andre siden så har lærerne flere temaer som de ønsker å lære mer om (Tabell 3 – Resultater). Flere av lærerne etterlyste mer kunnskap på emner som omhandlet *mat, matvarer, grunnleggende ernæringslære, tips til selve matlagingen* o.l. Dette er gjerne ting som er forventet at mat- og helselærere har kunnskap om. Men når de fleste i studien ikke hadde studiekompetanse i faget, kan en heller ikke regne med at alle har denne kunnskapen. En lærer (DL1) fortalte at han syntes det gikk veldig greit å være på kjøkkenet, å undervise elevene i mat- og helsefaget. Samtidig meddelte samme lærer at hvis han skulle deltatt på et kompetansehevingskurs, måtte det blitt et stort kurs hvis kurset skulle inneholdt alt det han ikke kunne. En slik uttalelse tyder på at det er mangel på kompetanse hos læreren.

Selv om flere av lærerne i studien selv ønsket å gå på kurs, påpekte en lærer (BL1) at kurs i mat og helse var noe ledelsen ikke prioriterte på deres skole. En slik nedprioritering fra ledelsen kan være en årsak til at størstedelen av de lærerne som søkte på videreutdanning i mat og helse våren 2014 fikk avslått sin søknaden (Kårstad et al., 2015). Tilbud og kurs innen de praktiske og estetiske fagene i lærerutdanningen har gått nedover (Espeland et al., 2011). Dette understreker igjen at faget trolig ikke prioriteres slik det bør, sammenlignet med f.eks. norsk og matte. Mindre timetall i PE-fagene og et økende fravær av praktiske og estetiske

arbeidsmåter i skolehverdagen (Espeland et al., 2011), kan være en årsak til minkende motivasjon for å ta utdanning i mat- og helsefaget. Vi trenger å få til en bedre kompetansebalanse i grunnskolen, noe som stiller krav til både lærerutdanningene og skolene som ansetter lærere, spesielt blant de mindre fagene i skolen. BL1 fortalte at kommunen gjerne kunne gi videreutdanning i lesing, skriving og regning, men at «*det var det*». Sånne praktiske og estetiske fag fantes det svært sjeldent kompetanseheving på. Dette er trist når en vet at faglige fokuserte tiltak (kurs) innenfor både lærerutdanning og etter- og videreutdanning har vist seg å styrke lærernes kompetanse i grunnskolen innenfor andre fag (Espeland et al., 2011). Tilsvarende kurs bør gjennomføres i mat- og helsefaget for å tette kompetansegapet som grunnskolen sliter med. Stortinget har i flere av sine Stortingsmeldinger nr.11, nr.16 og nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2008, 2009) forsøkt å legge et grunnlag for arbeidet med kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere. En løsning kan være at myndighetene vier mer oppmerksomhet til mat- og helsefaget, slik at rektorer vil prioriterer faget mer på skolene.

5.1.3. Viktigheten av hjem-skole samarbeid

Lærerne i studien kunne fortelle at det hjelper ikke å fortelle barn og unge at fisk er sunt og sjokolade er usunt. Barn må lære *hvordan* de kan ta sunne matvalg, og *hvordan* de kan lage mat utover det å «røre ut pulveret i vannet» eller «ta platen av på pizzaen». For å få til dette spiller skolen og faget mat og helse en sentral rolle. Flere barn vokser opp i hjem som mangler grunnleggende matkunnskap, noe som betyr at dagens skole består av elever med svært ulike forutsetninger for læring. Selv om studier viser at mat- og helselæreren er den primære kilden til ernæringsinformasjon (Oogarah-Pratap, Bholah, Cyparsade & Mathoor, 2004), er det viktig å få frem at levevaner også dannes av familien, samfunnet og miljøet en vokser opp i (Elstad, 2000; Øvrebø, 2014). Drugli og Nordahl (2016) skriver at foreldrene betyr aller mest for barn og unges utvikling på kort og lang sikt. Som det fremgår blant resultatene var flere av lærerne overrasket over hvor lite kunnskap elevene hadde med seg hjemmefra: «*Jeg fikk et lite sjokk når jeg så hvor lite de kunne*» (AL2). Det virket som om lærerne i studien nesten stilte spørsmål til om barn i det hele tatt lærer noe om matlaging hjemme. I utviklingen av barns matpreferanser spiller foreldre en sentral rolle (Scaglioni, Salvioni & Galimberti, 2008), og foreldrenes utdanningsnivå viser seg å være en viktig faktor for barn og unges matvaner (Bere, Lenthe, Klepp & Brug, 2008). Siden mat- og helsefaget har så få timer i skolen, betrakter lærerne i studien foreldre og hjem som en viktig støtte for

utviklingen av barns kostholdsvaner. Øvrebø (2008) mener at mat- og helselæreren kan motivere og engasjere foreldrene og elevene til å delta mer inn mot faget. Drugli og Nordahl (2016) henviser til forskning som forteller at et godt samarbeid mellom hjem og skole, kan forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner. Samtidig viser forskning at samarbeidet mellom hjem og skole fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest (Stormont, Herman, Reinke, David & Goel, 2013). Det kan bety at noen foreldre ønsker å overlate oppdragelsesoppgaver til skolen, noe som trolig kan være årsaken til diskusjonene om skolefrukt og skolemat. Lærerne i studien mente at fagets verdier og praksiser burde forsterkes mer på hjemmebane, som igjen handler om at hjem og skole må dele på oppdragelsesoppgavene, da skole og hjem har ansvar for ulike utviklingsområder hos elever (Drugli & Nordahl, 2016). Men det er fort gjort å stille krav til den andre arenaen, uten å selv være kritisk til eget bidrag, sier Drugli og Nordahl (2016). En lærer (LL1) opplevde at mange barn vokser opp med mye mer ferdigmat nå enn før, og mente at barn i dag bør få lære hvor enkelt det faktisk er å lage en tomatsuppe uten å bruke pose. Ifølge lærerne i studien var det flere elever som aldri deltok i matlagingen hjemme, noe som kan tyde på at mange foreldre gjerne ikke er så flinke til å inkludere barna sine i matlagingen (Bugge, 2015). Tidsklemmen kan gjøre at det går mye raskere for foreldrene å smekke sammen maten selv, og bare *servere* barna. Sammenlignet med 1980-tallet, bruker vi i dag 18 minutter mindre tid om dagen på å lage mat (Bugge, 2015). Små barn trenger ikke å få de største oppgavene, men litt inkludering på kjøkkenet er viktig, fordi *små grep* i barns liv kan gjøre *stor forskjell* (Helsedirektoratet, 2016). FLI fortalte f.eks. at da hun var liten var det helt naturlig å være med å gjøre litt på kjøkkenet, enten det kun var å dekke på eller av bordet. Bare det å få være med på butikken og handle kan være en begynnelse i riktig retning mot å ta bevisste matvalg. Øvrebø (2008) mener at mat- og helselæreren kan motivere og engasjere foreldrene og elevene til å delta mer inn mot faget. Hva om elevene selv fikk lov til å komme med forslag til matretter de ønsker å lage på skolekjøkkenet? En kan tenke seg at hvis elevene får mer eierskap og trening i praktiske oppgaver i faget, kan det føre til at elevene oftere vil utføre matlaging på eget initiativ, også på hjemmebane. Det er lærerens oppgave å inkludere elevene i planleggingsprosessen, og på den måten skape indre motivasjon hos elevene (Åsland, 2010). En ting er hvordan lærerne gjennomfører undervisningen og skaper motivasjon, en annen ting er hvordan elevene selv erfarer undervisningen. Goodlad (1979) snakker om den erfarte læreplanen, som påvirkes av elevenes bakgrunn og forutsetninger.

5.1.4. Elevenes forutsetninger

At «*elevene er små*», kommer tydelig frem av lærerne som en utfordring ved å undervise i mat- og helsefaget på småskolen. De yngste elevene trenger å lære alt fra begynnelsen, og inntrykket fra intervjuene er at mange av lærerne syntes det er litt tidlig å ha fokus på matlaging allerede på 1.- 4.trinn. Det er nok også derfor mange av skolene velger å legge mat- og helsefaget på 6.trinn. Det er kompetansemål etter 4.trinn som er utformet slik at elevene skal ha mulighet til å nå målene (Utdanningsdirektoratet, 2006a), men er barna egentlig for små til å lære om kosthold og matlaging når de går på 1.- 4.trinn? Forskning viser at barn er svært mottakelige for læring allerede de første barneårene, og at tidlig læring fremmer senere læring (NOU 2019:3, 2019). Ifølge Sibeko (2014) er det ikke vanskelig å lage mat som barn. I en alder av 10 år, ga Trym Johnsen Sibeko ut barnekokeboken «*Kokken Trym*». På skolekjøkkenet i fjerdeklasse erfarte han å måtte lage tomatsuppe av pose. Med boken ville han bevise at barn også kan lage sunn og god mat, som ikke er ferdigmat. Ifølge lærerne i studien var det ingen tvil om at elevene selv var motiverte for mat- og helseundervisningen. Motiverte elever har *lyst* til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2015c), spesielt hvis elevene opplever undervisningen som interessant og relevant for deres liv i nåtid og fremtid (Gundem, 1990; Kunnskapsdepartementet, 2019). Voksne har kanskje lett for å undervurdere barn, men barn er faktisk innstilt på å akseptere forklaringer som går ut på at læring kan være god eller viktig for dem senere i livet (Illeris, 2012). Læringsmessig er det naturligvis viktig at den kognitive læringsevnen utvikles gradvis opp igjennom barndommen, noe Jean Piagets stadieteori handler om (Paulsen, Hårberg & Grønli, 2017). Psykologen Jerome S. Bruner, sitert av Illeris (2012), mener det er mulig å undervise ethvert barn på hvilket som helst alderstrinn i ethvert kunnskapsområde på en intellektuelt redelig måte. Det betyr *ikke* at barn på ethvert alderstrinn kan lære hva som helst – men nettopp omvendt: at undervisningen må tilpasses barns alderstrinn og forutsetninger (Illeris, 2012). En måte å tilpasse barns forutsetninger på kan være å fokusere mer på læring gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å «leke med maten» kan motivere barn til å lære mer om mat, sier Kathrine Marthinsen som er gründer av Smaksverkstedet (Marthinsen, 2017). Det høres fint ut å «leke med maten», men enkelte av lærerne i studien syntes det var vanskelig å gi fra seg ansvar til de små elevene, og tok gjerne raskt over. Dette samsvarer med Øvrebø (2008) som mener at en av de største utfordringene i mat og helse er å ta vare på det skapende og eksperimenterende i faget.

En lærer fortalte at han syntes det var fint å la elevene få prøve og feile, og utforske ting ved matlagingen. En rapport viser at barn som får lov til å eksperimentere seg frem med ulike ingredienser viser seg å ha positive effekter på barns matkunnskap (Smaksverkstedet, u.å). Verdien av prøving og feiling påpekes av Øvrebø (2008) som henviser til læreplanens generelle del hvor det står at «Opplæringen må formidle hvordan levekårene stadig er brakt fremover gjennom generasjoners prøving og feiling, ved famling og forsøk i det praktiske liv» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Når barn får være kreative og eksperimentere vil de kunne utvikle kompetanse og mestringfølelse på kjøkkenet (Øvrebø, 2008). Undersøkelser gjort av Smaksverkstedet (u.å) viser at barn (4.klassinger) som har deltatt på flere matkurs over en viss periode er blitt tryggere på å lage mat på egenhånd. De har fått mer kunnskap om smak og matlaging, samt blitt tøffere til å smake på flere nye matvarer etter kurset (Smaksverkstedet, u.å). Men siden ikke alle barn har mulighet til å delta på kurs hvor de får eksperimentere med mat, bør lærerne i mat- og helsefaget legge opp til praktiske økter der alle barn får muligheten til å være kreative og utforskende. Det vil være lettere å legge til rette for slike kreative matlagingsaktiviteter på kjøkkenet, når lærerne kjenner til elevenes forutsetninger.

5.1.5. Et mangfold av elever

Som jeg har vært inne på tidligere, har skolen et mangfold av elever (Hauge, 2014), noe lærerne nevnte kunne være en utfordring med tanke på f.eks. elevenes forståelse for begreper, navn på redskaper, kunnskap om matvarer, religioner og syn på hva som er rett/galt å spise. Ifølge Hauge (2014) bør lærerne se på mangfoldet i skolen som en berikelse for fellesskapet, og klare å utnytte det i pedagogiske sammenhenger. Dette kommer tydelig frem i fornyelsen av læreplanen i mat og helse som vektlegger at faget skal «fremme mangfoldet og åpne for forståelse og bevisstgjøring om hvordan identitet og fellesskap blir uttrykt og formidlet gjennom mat og måltider i ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2019) En lærer (HL1) syntes det var utfordrende å forhold seg til de mange ulike nasjonalitetene på skolen, fordi det var vanskelig å alltid vite hva disse elevene kunne spise og ikke spise med tanke på deres religion og fasteperioder. Med større religiøst og kulturelt mangfold bør lærere ha kunnskap om elevenes kulturelle- og religiøse bakgrunn, slik at de kan ivareta og tilrettelegge for elever som har begrensninger i forhold til sitt kosthold (Helsedirektoratet, 2015). Et eksempel på å bruke elevenes mangfold i undervisningssituasjonen i mat og helse er at lærer BL1 brukte språklige utfordringer som en læringsarena, ved å koble til hovedområdet mat og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Samme lærer poengterte at i mat- og helsefaget lærer

elevene å samarbeide og være sammen på en helt annen måte enn i vanlig klasseromsundervisning. Siden dagens skole er flerkulturell, sier Øvrebø (2008) at vi må lære om og forstå ulike matkulturer og slik bli rustet til å respektere hverandre på tvers av grupper og grenser.

Lærerne nevnte en økning av allergier blant elevene som en «ny» utfordring i faget. Norges astma og allergiforbund bekrefter at matoverfølsomhet øker i hele verden, og spesielt i den vestlige verden (Norges astma- og allergiforbund, u.å.). Skolene må ta hensyn til denne utfordringen. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elev (Opplæringsloven 1-3), noe som betyr at skolene har plikt til å legge til rette for elevenes opplæring i mat og helse, så langt det er mulig innen den ordinære opplæringen. Dette krever en god dialog mellom skole og elev/foreldre, slik at læreren er kjent med hvilke matvarer eller ingredienser som kan brukes i undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Berliner (1992) mener at de erfarne lærerne er mer bevisst på å få innsikt i elevenes forutsetninger, og klarer å endre sin undervisning ut ifra denne kunnskapen. Samtidig la lærerne i studien vekt på at det også var viktig å skille mellom allergi og kresenhet. Kresenhet er når barn avviser og unngår mat fordi han eller hun ikke vil smake (Bogstrand, 2015). Hvis læreren er flink til å innføre nye matvarer i mat og helse, får elevene mulighet til å utforske nye smaker, som på sikt kan føre til mindre kresenhet. Barn som eksponeres for en ny matvare over tid vil etter hvert akseptere den (Bogstrand, 2015).

5.2. Mål og innhold

Gjennom Kunnskapsløftet har skolene stor frihet til å definere innhold, velge arbeidsmetoder og virkemidler (Holthe, 2009). I de neste avsnittene vil jeg drøfte sider ved læreplaner og hvilke kjennskap lærerne i studien har til kompetansemålene. Samtidig vil lærernes fokus på innholdet i faget bli diskutert.

5.2.1. Læreplaner og kompetansemål

Flere av lærerne i studien svarte ja på spørsmålet om at de kjente til kompetansemålene, men det var få som klarte å gjenta noe mer enn allmennkunnskap om mat og helse som det å spise sunt. Enkelte av lærerne innrømmet også at kompetansemålene ikke ble prioritert. Dette

understreker bare at implementeringen av læreplanen er forskjellig fra skole til skole (Engelsen, 2009). Den formelle læreplanen i grunnskolen blir tolket og forstått, og beslutninger om hvordan læreplanarbeidet blir implementert er opp til skoleledere og lærere (Veka, Wergedahl & Holthe, 2018). En mulig forklaring på at ikke alle lærerne i studien hadde et bevisst forhold til kompetansemålene, kan være fordi lærerne ikke har adoptert læreplanen for faget (Holthe, 2011). Ifølge Holthe (2011) må læreren føle at læreplanen med sine mål er nyttig, ikke for kompleks og at den er forenlig med eksisterende verdier og tidligere erfaringer. Enkelte av lærerne i studien syntes at hele læreplanen er vidløftig og ukonkret, og mente at kompetansemålene bør være mer håndfaste og konkrete, slik at det er lettere å nå alle målene. Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner er enig, og synes dagens læreplaner er for omfangsrige (Jelstad, 2019). Det kan tenkes at dette er grunnen til at kompetansemålene fra 2020 skal bli færre, slik at lærerne heller får større mulighet til å gå i dybden på enkelte temaer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved forsøket på å implementere en formell læreplan kan det oppstå skiller mellom læreplannivåene (Goodlad, 1979). Engelsen (2003) beskriver dette som et nivå der lærerne til tider underviser etter en «læreplan som ikke eksisterer», selv om temaet oppfattes som viktig. Det finnes en formell læreplan som myndighetene har sendt fra seg, og som det forventes at lærerne skal iverksette (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Men den formelle læreplanen gir ikke spesifikke føringer for *hva* faget skal inneholde, og *hvordan* og *hvorfor* den skal gjennomføres. Av intervjuene kom det frem at lærerne i studien gjennomfører mat- og helseundervisningen på ulike måter, noe som henger sammen med hvordan de tolker og oppfatter læreplanen (Goodlad 1979). Tolkningen av læreplanen er utgangspunktet for mat- og helselærerne når de skal planlegge og gjennomføre læringen i faget. Med utgangspunkt i egne og andres erfaringer og rutiner fra den praktiske undervisningen (K1), mener Dale (1989) at lærerne i fellesskap må planlegge og evaluere undervisningen i forhold til nasjonale læreplaner (K2). På den måten kan lærerne utvikle hverdagsteorier om hva som fungerer og ikke fungerer i sin egen praksis (K3). For at de ansatte i skolen skal kunne utvikle gode lokale læreplaner, behøver lærerne å ha gode kollegiale forhold på skolen (Hargreaves, 1996; Imsen, 2016), og ha muligheten til å samarbeide i team og fagseksjoner (Markhus, 2016). Av resultatene er det lite snakk om kollegialt fellesskap blant lærerne i studien, noe som kan bety at lærerne står mye alene med utviklingen av den lokale læreplanen i faget. En årsak til at det faglige fellesskapet ikke er så stort i mat og helse, kan tenkes å være på grunn av mangel på kompetanse blant kollegaene. Lærer LL1 syntet det var slitsomt å være den ene fagpersonen som alltid måtte «*mate*» de andre ufaglærte, uten å få noe tilbake. Dette samsvarer med tidligere studie som forteller at mangel

på kompetanse og liten tro på andre kollegaers kompetanse kunne føre til dårlig samarbeid (Markhus, 2016).

5.2.2. Lærernes forhold til kompetansemål og fokus i faget

Mine data viste at lærerne hadde ulikt forhold til bruk av kompetansemålene, noe som gjorde at innholdet på timene var litt ulikt fra lærer til lærer. Ifølge Imsen (2016) er det lærerens holdninger som i stor grad bestemmer hvordan kompetansemålene blir vektlagt og tolket. På den ene siden var det mange lærere i studien som la vekt på å *utvikle elevenes kunnskap og ferdigheter* innenfor kompetansemål som omhandlet hygiene, bruk av redskaper og sunn matlaging. På den andre siden var det en del av lærerne som hadde mer fokus på *danning og samarbeid*. Godt samarbeid blant elevene er viktig for at elevene skal kunne lære å utvikle seg, både på det sosiale og det faglige plan (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I formålsdelen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) ser vi at mat- og helsefaget inneholder begge disse to målsetningene: For det første skal faget bidra til danning gjennom utvikling av elevenes sosiale kompetanse: Evne til å vise omsorg, vennskap, gjestfrihet og klare å tenke kritisk. For det andre skal faget bidra med kunnskap og ferdigheter om mat og måltid som fremmer gode matvaner hos elevene, og gjennom dette redusere ulikheter i befolkningen. Det virket på lærerne som at det viktigste i faget var å *lage mat* som var tilpasset elevenes nivå uten å gape over for mye. En tidligere studie (Veka et al., 2018) som har sett på hvordan lærere operasjonaliserer faget mat og helse på barneskolen, viser at lærere vektlegger det å lage mat som den viktigste komponenten i faget (Veka et al., 2018). De samme resultatene kom også frem i denne studien: Kompetansemålene som omhandlet mat, helse og hygiene ble først og fremst prioritert, noe som kan bety at flere av de andre kompetansemålene innenfor hovedområdene *mat og forbruk* og *mat og kultur* er mer utfordrende å nå over. Selv om ingen av kompetansemålene skal utelates (Holthe, 2009), viser en studie at opplæringen i mat- og helsefaget i for liten grad bygger på alle kompetansemålene i læreplanen (Jensen, 2010). En årsak til dette kan være at det er for få timer til å nå alle målene i mat- og helsefaget på 1.- 4 trinn, og at lærerne derfor velger å prioritere noen mål fremfor andre. Lærerne står tross alt fritt til å velge omfanget av de ulike kompetansemålene (Holthe, 2009), og har selv mulighet for å tilpasse og organisere opplæringen lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2019).

5.2.3 Fokus på kunnskap og ferdigheter, danning og samarbeid

Det kan være flere årsaker til at de fleste av lærerne ønsket å ha mest fokus på kunnskap og ferdigheter i matlaging. For det første har utviklingen av kunnskap og ferdigheter for å sikre bedre helse stått sterkt i mat- og helsefaget så lenge det har eksistert (Holthe, 2009; Müller & Harman, 2008). En lærer i studien opplevde at elevene er mer interessert i helsa si nå enn for 20 år siden. Med dagens fokus på ernæring og kosthold, og påvirkning fra både media og myndigheter, er det ikke unaturlig at lærerne velger å fokusere på helseperspektivet. Samtidig fremgår det også i læreplanen for mat- og helsefaget at elevene skal lære å se sammenhengen mellom ernæring og helse, og utvikle ferdigheter til å lage ernæringsmessig trygg og god mat som samsvarer med kostholdsrådene fra helsestyresmaktene (Utdanningsdirektoratet, 2006a). De yngste elevene må lære å spise sunt og få i seg de riktige næringsstoffene, mente flere lærere i studien. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2019) viser at bare i løpet av en periode på 30 år har norske kvinner økt sin levealder med 5 år. Mat- og helsefaget kan bidra til å bevisstgjøre elevene om at økt alder gjør det viktig å ta vare på kroppen sin, slik at den varer livet ut (Grøndahl, 2014). For det andre er de fleste kompetansemålene i læreplanene målbare, og verbene som er brukt (*å lage, å praktisere, å undersøke*) legger til rette for utvikling av kunnskap og ferdigheter (Holthe, 2009). Ifølge Holthe (2009) er det ingen verb som fokuserer på danning (*f.eks. å erfare, å utvikle gode holdninger*), og dermed er det også utfordrende å lage kompetansemål som fokuserer på danning. Selv om elevenes oppnåelse av læringsmål skal dokumenteres og vurderes, forstår man at danning er vanskelig å måle (Ulvik & Sæverot, 2013), noe som kan peke på en tredje grunn til hvorfor lærerne i studien velger å fokusere på elevenes kunnskap og ferdigheter. Holthe (2009) ser på dannelsesmålene som noe vi arbeider med konstant, uten at de lar seg vurdere. Begrepet danning ble ikke direkte nevnt av lærerne som et eget ord de hadde fokus på. Likevel fortalte lærerne at mat og helse skulle være et fag hvor elevene skulle lære seg å samarbeide, ha det kjekt med matlaging og få oppleve mestring. Mestring blir også nevnt i formålet med faget i læreplanen hvor det står at opplæringen må tilpasses den enkelte elev slik at alle kan oppleve mestring og bli motivert til å bruke kompetansen sin i dagliglivet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette kan ses i sammenheng med at lærerne i studien ønsket at elevene skulle bli motiverte for å lage *enkle retter* som de faktisk mestret, slik at de også kunne lage lignende retter hjemme. Selv syntes lærerne i studien at det var motiverende å undervise i et fag som elevene satt pris på.

Enkelte av lærerne i studien understrekte hvor *koselig* mat og helse var, og hvor gøy elevene hadde det i faget. Dette kan ses i sammenheng med at mat- og helsefaget, og de andre praktiske og etiske fagene, ofte blir omtalt som skolens «kosefag», «hobbyfag» eller «avbrekksfag» (Bamford, 2012; Skolenes Landsforbund, 2018). På den ene siden kan det å være skolens «kosefag» nesten høres positivt ut, fordi en vet at *trivsel* er en viktig del av det positive helsebegrepet (Helsedirektoratet, 2014). Gjennom å øke elevenes trivsel på skolen, kan en tenke seg at mat og helse kan gi elevene bedre motivasjon til å lykkes i andre fag, samtidig som trivsel kan bidra til å redusere mobbing. På den andre siden kan en slik «kosefaglig» holdning stå i fare for at mat og helse mister sin plass for «viktigere» fag, f.eks. matematikk og norsk. Formålet til mat og helse er den viktigste legitimeringen til faget, og er noe som vanskelig kan oppfylles dersom «hvem som helst» kan undervise i det, bare fordi det skal være *koselig*. Det er ingen motsetning mellom å fremme et godt psykososialt miljø og undervise mat og helse som et seriøst fag. En lærer som arbeider med varierte undervisningsmetoder, med god kjennskap til faget og er trygg i formidlingen vil kunne fremme et godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998, § 9a-1). Med psykososialt miljø menes de mellommenneskelige forholdene på skolen, i motsetning til det fysiske miljøet som f.eks. uteareal og klasserom (Helsedirektoratet, 2014).

Et av kompetansemålene etter 4.trinn handler om å lære elevene å trives sammen i måltidsituasjoner. Holthe (2009) poengterer at måltidsituasjoner alltid har vært sentralt i faget, og målet har vært å gi elevene gode måltidsvaner. GL1 likte å undervise i mat og helse fordi hun fikk mulighet til å komme tett på elevene og bygge gode relasjoner til dem. Ulvik og Sæverot (2013) mener at sosialisering er en av de viktigste målområdene når det gjelder menneskers dannelsesprosess. Siden danning skjer gjennom samhandling med mennesker (Hellesnes, 1992) er mat- og helsefaget en fin arena for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Flere lærere understreket at den sosiale delen av faget spilte en stor rolle, fordi sosial kompetanse gjør barn og unge i stand til å lykkes i sosiale interaksjoner (Markhus, 2016). Elever som ikke opplever å mestre sosiale interaksjoner kan oppleve avvisning av andre medelever, tap av status, irettesettelse fra voksne og gi grunnlag for mobbing (Lamer, 1997). Videre sier Lamer (1997) at svak sosial kompetanse har en dårlig innvirkning på motivasjon og selvbilde, svekker elevenes mestring på skolen, som igjen kan gi negative erfaringer og dårlige læringsopplevelser. Det kan tenkes at elever som får arbeide praktisk og med fokus på eksperimenterende aktiviteter, blir motiverte og får lyst til å lære mer. Med

andre ord bør faget være så praktisk som mulig, også fordi det legger et godt grunnlag for utvikling av trivsel og sosial kompetanse.

5.2.4. Vektlegging av praktisk vs. teoretisk arbeid

En lærer i studien syntes det var veldig leit at mat- og helsefaget lett kunne bli nedprioritert i skolen, «for hvis det er noe som motiverer unger, så er det jo praktiske og estetiske fag» (BL2). Lærerne i studien uttrykte at elevene «blomstret» da de var på kjøkkenet, spesielt de elevene som gjerne hadde litt lærevansker og/eller var forsiktige av seg. Dette kan skyldes at faget er praktisk, lystbetont og kan være et pusterom i en teoritung skolehverdag. I faget får elevene være aktive, de får være kreative og eksperimentere seg frem til et felles produkt som de får glede av å spise sammen tilslutt (Øvrebø, 2008). Dewey snakker om hvor viktig det er at elevene får oppleve ekte erfaringssituasjoner (Gundem, 1990), og lære gjennom å gjøre («Learning by doing»). Dewey og hans problemløsende metodetenkning (Gundem, 1990) står helt i takt med de nye læreplanene fra 2020, hvor flere fag skal bli mer praktiske, utforskende, skapende og kreative (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom mer praktisk arbeid og nedtoning på oppskrifter skal elevene i større grad enn tidligere bruke sansene sine og eksperimentere mer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan tenkes at lærerne på den ene siden valgte å la det praktiske arbeidet få dominere i faget, nettopp fordi de ønsket aktive og motiverte elever. Hva lærerne gjorde for å motivere elevene kunne vært interessant å spurt mer om i intervjuet. På den andre siden kan det tenkes at lærernes forhold til det praktiske arbeidet, har med fagets tradisjon å gjøre, da mat og helse er et praktisk fag (Utdanningsdirektoratet, 2006a). De aller fleste av kompetansemålene etter 4.trinn kan nås gjennom praktisk arbeid. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at noen og deler av noen mål også kan oppnås teoretisk, som f.eks. at eleven skal *forstå enkel merking av varer*, eller *beskrive samisk mattradisjon (...)*. Lærerne i studien fortalte at de gjerne «bakte» det teoretiske stoffet inn med det praktiske arbeidet. Teorityngden lå mest naturlig på 6.trinn, mente lærerne i studien. Konsekvensen av for mye teori i undervisningen, kan gjøre at elevene blir passive i et fag som i utgangspunktet er praktisk (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

5.2.5. Arbeidsmåter og samarbeid med andre utenfor skolen

Det virket på lærerne i studien som at det var den tradisjonelle mat- og helseundervisningen som dominerte da de samlet elevene på skolekjøkkenet (Løvaas, 2009). Lærerne fortalte at elevene som oftest ble delt i grupper etter familiemodellen på 1, 2, 3, og 4, hvor de fikk ansvar for ulike arbeidsoppgaver. Deretter introduserte læreren dagens plan ved å fortelle om maten, ingrediensene og redskapene. Noen lærere i studien valgte å ta en slik gjennomgang på slutten av timen, i tilfelle dårlig tid. Før det praktiske arbeidet ble satt i gang valgte enkelte av lærerne å demonstrere matlagingsmetoder og gå igjennom oppskrifter, såkalt modellering (Lyngsnes & Rismark, 2014). Mye av det praktiske arbeidet i faget bygger på slike grunnleggende teknikker og metoder. Når læreren er «modell» og viser metodene på en konkret måte blir det enklere for elevene å omsette dem til egne ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). En slik demonstrasjon mente lærerne i studien kunne føre til litt mindre spørsmål fra elevene når dem selv skulle sette i gang. I løpet av et skoleår vil det være aktuelt å variere organiseringen av undervisningen, enten det er mellom *Parmetoden* (samarbeid mellom to og to elever), *arbeidslag* (også kalt gruppearbeid), *stasjonsundervisning* (ulike grupper, ulike oppgaver som rullerer) eller *laboratorieundervisning* (alle elevene lager hver sin porsjon samtidig, f.eks. hver sin smoothie) (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Uavhengig av hvilken måte man velger å organisere undervisningen på, kom det frem av resultatene som viktig at *alle* elevene fikk delta.

Av dataene fra denne studien viste det seg at samarbeid med andre institusjoner utenfor skolen ikke ble særlig prioritert med de yngste elevene. To av lærerne (CL1 og CL2) sa at det ofte ble til at de holdt seg for seg selv, men at «*neste år ... Neste år*» da kunne de kanskje bli flinkere til å samarbeide mer med eksterne. Hvis klasser fra skolen skulle på ekskursjon eller besøke andre gårder/organisasjoner, så fortalte lærerne i studien at det oftest var de litt eldre klassene fra 5. trinn og oppover som fikk tilbud. Resultatene kan tyde på at også lærerne var enige i at slike tilbud som f.eks. Fiskesprell var best egnet for de eldste elevene på barneskolen. Av lærerne på Østlandet ble Geitmyra matkultursenter nevnt som en samarbeidspartner. Geitmyra matkultursenter har i likhet med Smaksverkstedet, matkurs for barn. Viestad (2018), grunnlegger av senteret, sier at vi trenger å øke barns matkompetanse, fordi vi lever i et samfunn der 30% av nordmenn allerede er overvektige eller har fedme. Han understreker at vi må starte med den yngste generasjonen, barna våre: «Å gi dem glede over å

smake på nye ting, glede over å spise sammen og snakke om hva det smaker. Ikke moralisere, men gi dem best mulig grunnlag for å ta sunne og gode valg for seg selv» (Viestad, 2018). Flere av lærerne i studien hadde hørt om Geitmyra, og syntes senteret gir et godt tilbud med både ukes-undervisning og dags-undervisning for 4.-10.klasse med fokus på Kunnskapsløftet (LK06) og læreplanen i mat og helse. I løpet av 250 dager i året får mer enn 3000 elever fra Osloskolen tilbud om undervisningsopplegg. Likevel står mange i kø for å få plass. En lærer i studien syntes det var synd at slike kurs ble så raskt fullt opp. Fulle kurs understreker at engasjementet for matkunnskap er stor, og at barn som får tilbud lærer å lage mat: «Vi vet at barn kan lage mat (...). Når barna lærer å ta gode matvalg gir vi dem kunnskap de kan dra nytte av gjennom livet», skriver Geitmyra matkultursenter (u.å.) på sine hjemmesider. Tverrfaglig samarbeid med andre fag og institusjoner utenfor skolen var noe lærerne i studien ønsket å bli flinkere til. Det kan tolkes som at flere av lærerne ikke var klar over mulighetene som fantes med å inkludere eksterne ressurser i mat- og helsefaget. På den ene siden kan samarbeid med andre aktører utenfor skolen være spennende, lærerikt og motiverende for elevene. Men på den andre siden kan også for mye samarbeid med tilbud som «tar» av faget, være en risiko for å utvanne faget.

Som nevnt tidligere, er ikke læreplanene konkrete nok, ifølge lærerne – og da kunne innholdet i forhold til arbeidsmåter og samarbeid med andre utenfor skolen, ofte bli tilfeldig og opp til den enkelte hvordan og hvor de valgte å gjennomføre undervisningen. Uansett har lærere et ansvar for å planlegge undervisningen ut ifra rammene de befinner seg i (Løvaas, 2009).

5.3. Rammefaktorer

Det hjelper ikke å legge opp til aktiviteter dersom rammefaktorene ikke er til stede (Holthe, 2009). De ressursmessige rammene varierer mellom skolene, både i forhold til organiseringen av timetall i faget, bruk av spesialrom og spesialutstyr, budsjett og bruk av læremidler og lærestoff.

5.3.1. Timetallet i faget

Mat og helse er det minste faget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018), men Knut Inge Klepp, sitert av Grøndahl (2014) hevder at faget er langt fra det minst viktige. Med systematisk planlegging og dyktige faglærere kan man få mye mat- og helsetematikk inn i de få timene som finnes, både praktisk og teoretisk (Grøndahl, 2014). Dette var noe også lærerne i studien hadde erfart, da timetallene i mat og helse på 1.- 4.trinn må brukes best mulig slik at hver elev kommer lengst mulig i de aktuelle kompetansemålene. Men det er lett å forstå at lærerne syntes at en time med matlaging ikke er nok. Bare det å samle elevene på kjøkkenet, dele inn i grupper og vaske hendene tar tid, og da har ikke en gang *matlagingen* begynt. Lærere må ha nok tid til rådighet hvis de skal klare å gjennomføre en god undervisningsøkt med matlaging på et skolekjøkken (Müller & Harman, 2008). Hargreaves (1996) understreker at tidsaspektet er at av de mest grunnleggende og konstituerende trekkene ved læreryrket. Han mener at mangel på tid gjør det vanskelig å planlegge grundig, engasjere seg i undervisningen, ha samtaler med andre kollegaer og tenke på mål og egen utvikling. Fag- og timefordelingen forteller ikke hvordan timene på barnetrinnet skal fordeles mellom 1.- 4.trinn og 5.- 7.trinn, men er noe som fastsettes av skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2018). Siden det er få timer i uken med mat og helse på 1.- 4.trinn, valgte lærerne i studien å slå timene sammen. En enkelttime pr. uke vil ikke gi elevene muligheter til praktiske oppgaver (Øvrebø, 2008), og kan derfor føre til at faget i praksis har blitt teoretisert på enkelte skoler. En tidligere studie har vist at timetallet har positiv effekt på elevenes faglige resultater, og skoler med relativt høyt timetall i fag har i gjennomsnitt bedre skoleprestasjoner enn skoler med relativt lave timetall (Opheim, Grøgaard & Næss, 2010). Med få timer i et travelt fag, med tanke på mange kompetansemål, er det ikke rart at lærerne i studien valgte å prioritere det praktiske arbeidet. I fag med høyt tempo kan det være utfordrende å få tid til å formidle sammenhengen mellom det elevene utfører i praksis og det teoretiske grunnlaget det jobbes ut fra (Grøndahl, 2014). Øvrebø (2008) henviser til LK06 hvor det anbefales at arbeidsøktene i mat og helse er på tre timer, både på barneskolen og på ungdomsskolen. En av lærerne i studien praktiserte med slike tre-timers økter hver tredje uke på 4.trinn, og syntes det fungerte bra. Øvrebø (2008) mener at tre-timers økter er en forutsetning for god praktisk undervisning, hvis man ønsker å følge normene om å la faget være praktisk.

5.3.2. Spesialrom og spesialutstyr

Kjøkkenets utforming, antall elever på kjøkkenet og tilgjengelig utstyr spiller inn på hvordan lærerne i studien tilrettela og planla sin undervisning. Lærerne i studien fortalte at det kunne være utfordrende å få tilgang til spesialrom på 1.- 4.trinn, da ofte 6.trinn okkuperte skolekjøkkenet. Undersøkelser viser at det å ikke ha et eget rom for leksjoner i praktiske og estetiske fag er en hindring for opplæringen (Holthe et al., 2013). Ifølge Zimring, Joseph, Nicoll og Tsepas (2005) er ulike rom utformet for å støtte aktiviteter og skape/forsterke ett sett av kulturelle forutsetninger. Ved å benytte vanlig klasserom istedenfor et skolekjøkken, vil de fysiske rammene begrense aktiviteten (Green & Kreuter, 2005). Klassestørrelsen påvirker også opplæringen, og lærerne sa at det mest optimale var å ha et antall mellom 12-15 elever på kjøkkenet samtidig. Et slikt antall elever er i tråd med oppbyggingen av en «familiemodell» og utformingen av det tradisjonelle skolekjøkkenet (Holthe, 2009). Men lærerne i studien syntes ikke undervisningskjøkkenet var tilrettelagt for de yngste elevene, da benkene ofte var for høye. Likevel gjennomførte de fleste lærerne i studien undervisningen på skolekjøkkenet, mens noen lærere fortalte at de *måtte* ha mat og helse i klasserommet på grunn av mangel på kjøkken. Skoleeier har, ifølge forskrift til Opplæringslova (2006) et ansvar for å tilrettelegge slik at undervisningen kan gjennomføres i henhold til læreplanen. Når lærerne ikke kan bruke undervisningskjøkken med spesialutstyr er det ifølge Holthe (2009) vanskelig å oppnå kompetansemålene i mat og helse. Aadland (2009) mener nødvendigvis ikke at den eneste måten å oppnå kompetansemålene på, må skje på et skolekjøkken eller i et klasserom: «Den praktiske, virkelighetsnære læringen kan også skje i det mangfoldet utearealet kan gi» (Aadland, 2009, s. 221). En arbeidsøkt i mat og helse kan handle om å tilberede mat med helt primitive redskaper over bålet. Selv om noen av lærerne i studien benyttet seg av mataktiviteter ute i naturen, forteller Aadland (2009) at skolens fysiske uteanlegg og nærmiljø i liten grad blir benyttet som ressurs i faget. Ved å flytte klasserommet ut i naturen får elevene tilgang til en annen stemning enn på skolen, i tillegg til en god naturopplevelse (Aadland, 2009). Det virket på lærerne i studien at de ønsket å bli flinkere til å lage mat ute. Da handler det bare om å finne løsninger og se alternativene som finnes, for det vil alltid være muligheter for å trekke nærmiljøet inn i undervisningen (Aadland, 2009). For selv om læreplanene ikke er konkrete og innholdet i faget ofte kan bli tilfeldig, ifølge lærerne i studien, så har likevel lærerne et ansvar for å planlegge undervisningen ut ifra rammene de befinner seg i (Løvaas, 2009). Det er opp til den enkelte hvor og hvordan de velger å utføre undervisningen.

Når kjøkkenet var opptatt og lærerne ikke benyttet seg av uteområdet, fortalte lærerne i studien at klasserommet oftest ble brukt som en erstatning, noe som gjorde at tilgangen til spesialutstyr ble begrenset. En tendens i resultatene viser at lærerne stort sett var fornøyd med spesialutstyret, selv om mye til tider manglet. Enkelte skoler hadde nye kjøkken med moderne utstyr, mens andre hadde kjøkken av en mer slitt og eldre standard. Selv om mange opplevde at utstyret var gammelt og slitt hadde ikke dette en negativ innvirkning på lærernes opplevelse av kvaliteten på undervisningen. Men BL1 uttrykte at *«det kan jo alltid bli bedre»*.

Undersøkelser av Holthe et al., (2013) viser at selv om to skoler hadde en svært streng og bevisst prioritering når det gjaldt å kjøpe utstyr i praktiske og estetiske fag, førte det ikke til at lærerne opplevde begrensninger knyttet til undervisningen av fagene (Holthe et al., 2013).

Dette uttrykte også lærerne i min studie; de følte de hadde det de trengte for å drifte undervisningen, og klarte seg derfor med et enkelt utstyr. Foodprocessor, stavmikser og lignende mente flere av lærerne var for avansert for de minste, og derfor noe som var viktigere å ha på plass på 6.trinn. Ut fra innsamlede data ser det ut til at utstyret fungerte greit og ikke behøvde å være så moderne og nytt for at opplæringen skulle være bra.

Undervisningen ble planlagt på bakgrunn av det utstyret de hadde tilgjengelig.

Under samtalen om spesialutstyr, var det flere av lærerne i studien som uttrykte en frustrasjon over hvordan utstyret på skolekjøkkenet ble behandlet, med tanke på at utstyr plutselig var borte da de trengte det. Når utstyret ble borte eller var for slitt til å brukes, fortalte mange av lærerne at de hadde mulighet til å kjøpe inn nytt. KL2, LL1 og GL1 fortalte at *«vi har mulighet til å bestille mer hvis det er noe vi trenger»*, *«Jeg får jo egentlig kjøpe det jeg ønsker»* og *«Er det noe jeg mangler, så får jeg lov til å kjøpe det»*. Men hvem tar ansvaret for å gjøre dette i en travel hverdag? En lærer syntes at det burde vært en hovedansvarlig for mat- og helsefaget på skolen, som ordnet både bestilling av mat hver uke, og bestilling av utstyr o.l. Fagets egenart krever at en gjør innkjøp av utstyr, men det kan tenkes at dette blir nedprioritert da det ikke er egne timer i skolen til denne oppgaven. Resultatene viste at lærerne i studien sto ovenfor flere praktiske oppgaver utover selve undervisningen (matvarebestilling, sette varer på plass, holde orden på skolekjøkkenet o.l.). Dette kan indikere at faget er travelt og utfordrende nok i seg selv med tanke på alt som skal være på plass *utenom* selve undervisningsøkten. Mine analyser viste tendenser til at lærerne syntes at bestilling av matvarer *«fungerte greit»*, men at det selvfølgelig tok tid. At bestilling av matvarer er tidskrevende, viser seg også i en annen studie med mat- og helselærere (Markhus,

2016). Hadde faget hatt større plass i skolen, ville en kanskje hatt en egen seksjonsansvarlig i mat og helse som kunne hatt mer ansvar for dette, også for lærere på 1.- 4.trinn.

5.3.3. Budsjett

Ifølge lærerne i studien kunne et stramt budsjett føre til at undervisningen ikke ble slik det optimalt burde være. Noen lærere fortalte at de hadde ganske romslig økonomi, følte på frie tøyler og kunne bestille det de trengte til det de skulle lage. Andre lærere syntes det var «*stramme, meget stramme budsjetter*» (KL2), og at kvaliteten på maten ble derav. På den ene siden ønsket lærerne å handle inn mer grønnsaker og fisk, mens på den andre siden ønsket de ikke å bruke for mye penger. En mulig forklaring til hvorfor lærerne fortsatt er sparsommelige, kan være på grunn av at de tidligere læreplanene i faget fokuserte på nøysomhet, om å velge rimelige og gjerne lokale råvarer, og slik utnytte ressursene best mulig (Holthe, 2009). Holthe (2009) forteller at «gjennom hele fagets historie har sparsomhet og husholdning med ressurser inngått i opplæringen» (s.24). Men selv om økonomiperspektivet tones ned i læreplanen av 2006 (Holthe, 2009), kan det virke som om lærerne fremdeles har en praksis som handler om «*at det ikke skal bli alt for dyrt*» (BL1).

5.3.4. Mangel på læremidler og lærestoff

Læreboksituasjonen i mat og helse er ikke fullt ut tilfredsstillende (Hernes, 2009). Det finnes ingen skriftlig lærebok for 1.- 4.trinn (men digitale lærebøker/hjelpemidler), noe som gjorde at lærerne i denne studien brukte mye tid på å lete seg frem til gode kilder på nettet og i andre kokebøker. Funn fra tidligere studier (Holthe et al., 2013; Holthe & Wergedahl, 2013) bekrefter det samme, da lærere på barnetrinnet i stor grad tilpasser mangel på læremidler ved å hente materiell fra åpne og allmenne kilder. I dag finnes det tilgang til mye gratis reklamemateriell, og opplysningskontorene utvikler stadig mer avanserte nettsider med stor tilgang på kunnskapsstoff og oppskrifter (Hernes, 2009). Når omfanget av digitale ressurser i mat og helse øker, kan det tenkes at behovet og etterspørselen etter læreverk i faget blir mindre (Hernes, 2009; Holthe & Wergedahl, 2013). Internett var en stor kilde til hvor lærerne i studien hentet lærestoff fra. Ifølge lærerne fantes det mange gode digitale læremidler som kunne benyttes for å styrke faget og gjøre undervisningen variert, også på 1.- 4.trinn. Nettsiden Salaby.no er f.eks. et digitalt læremiddel, som finnes både på 1.- 2.trinn, og 3.-

4.trinn i mat og helse. Det er Gyldendal som står bak Salaby, og er derfor ikke en kommersiell aktør. Nettsiden «Smart på mat», utgitt av Nasjonalforeningen for folkehelse (2017), ble omtalt av lærerne i studien som en god kilde fordi programmet følger læreplanens kompetansemål. Matprat.no som er nettsiden til læreboka *Matopdeia* ble også brukt av lærerne i studien. Ellers var det gjerne gratis brosjyrer og nettsider fra opplysningskontorene lærerne hentet inspirasjon fra. Men som mye annet av lærestoffet i mat- og helsefaget er også de sistnevnte læremidlene stort sett rettet mot en eldre aldersgruppe, og er ifølge en lærer (AL2) «alt for avansert», og «alt for mye» for de yngste elevene. Både *Kokebok for alle – fra boller til burritos* (Helsedirektoratet, 2007) og *Kokeboka mi* (Iversen, Kringlebotn, Torsvik & Borgos, 2013) er bøker lærerne i studien kjente til og brukte, men også disse er beregnet til bruk for eldre elever i skolen. På bakgrunn av dette kopierte lærerne i studien litt stoff herfra og derfra, ellers «fant de på det sjøl». De fortalte at de planla undervisningen i forhold til hva som var gjennomførbart å lage, hva de rakk å lage og hva som var lett for ungene å lage. Selv om mange av lærerne var enige i at det fantes gode mat- og helserelevante nettsider, understrekte enkelte også at dette er interesseorganisasjoner som er knyttet til spesifikke matvaregrupper med en hensikt om å øke kunnskapen om, og forbruket av sine matvarer (Holthe & Wergedahl, 2013). Det er derfor viktig å være kritisk til hvilke kilder som står bak innholdet, fortalte læreren (LL1) med 60 studiepoeng i faget. Å utvikle digital kompetanse er en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal lære seg i alle fag i grunnskolen, også i mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006a). En ting er at elevene skal kunne vurdere kritisk det de leser på internett, og slik lære å skille mellom reklame og fakta. En annen ting handler om at læreren selv må ha digital kompetanse, for å kunne presentere faglig innhold til elevene. Grøndahl (2014) forteller at lærerne må vite hvilke ressurser som er tilgjengelig og gode i deres fag, og videre holde seg oppdatert i hva som finnes av ressurser. En løsning kan være en felles nettside for mat- og helsefaget, som det kom fram forslag om i studien.

I et fag som har så små fagmiljø, lav formell kompetanse blant lærere (Lagerstrøm et al., 2014) og relativt kort undervisningserfaring (Holthe & Wergedahl, 2013), skulle en kanskje tro at mat- og helselærere hadde et stort behov for lærebøker tilpasset Kunnskapsløftet. Men det var ulike meninger mellom lærerne i studien i forhold til om de yngste elevene på barneskolen trenger egen mat- og helsebok. De fleste i studien mente at det absolutt burde være en lærebok slik at innholdet på undervisningen ikke ble så *tilfeldig*. I tillegg mente lærerne at elevene ville satt veldig pris på en egen kokebok som de kunne ta med seg hjem, og

blitt motivert av. Andre lærere mente det ikke var behov for noen bok på grunn av liten tid generelt i faget, da en bok ville stjele tid fra det praktiske arbeidet: «*Siden de er så små bruker vi så lang tid på å lage mat at vi har ikke noe særlig tid til noen bøker*» (KL2). Fokus på det praktiske arbeidet samsvarer med Hernes (2009) som forteller at for noen skoler er det viktigere å bruke penger til råvarer istedenfor lærebok, slik at elevene får lære seg praktiske ferdigheter. På den ene siden kan en forstå at en lærebok vil gå utover det praktisk arbeidet fordi faget i seg selv har så få timer. På den andre siden kan mangel på pedagogiske læremidler begrense strukturkvaliteten ved at undervisningen i stor grad blir avhengig av lærerne (Holthe et al., 2013).

Da vi spurte lærerne i studien om hva de syntes om *kvaliteten* på de nåværende læremidlene, svarte de fleste at kvaliteten på læremidlene i mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn ikke var gode nok. LL1 syntes det var helt «*høl i hue*» at de ikke rekker å lage nye lærebøker i faget før det kommer nye læreplaner. Som lærer har man ikke tid til å lage egne lærebøker, så man er avhengig av at andre gjør det, og da mente lærer GL1 at man må stole på at de som lager lærebøker har et godt produkt. I utviklingen av lærebøker må lærebokforfattere finne frem til det sentrale faginnholdet innenfor kompetansemålets område (Holthe, 2009). En kan stille spørsmål om mat- og helsefagets posisjon på småskoletrinnet ville blitt sterkere med en egen lærebok, eller om det fungerer best å spikre sine egne opplegg sånn som lærerne holder på med i dag. Når det ikke finnes en egen lærebok i faget og kompetansemålene er utformet som de er, skriver Holthe (2009) at det er rom for lokal variasjon når det gjelder hvilket fagstoff som hører til de enkelte kompetansemålene. Det kan tenkes at det hadde vært lettere å finne frem til lærestoff hvis delingskulturen blant de ansatte var større. Mange av lærerne i studien uttrykte at de følte seg litt «*overlatt til seg selv*». Hvis kollegaer deler på arbeidsoppgaver og utfyller hverandre, kan et slikt godt samarbeid føre til økt effektivitet og mindre overbelastning (Hargreaves, 1996).

6.0. Konklusjon

Resultatene fra studien viser at under en tredjedel av mat- og helselærerne hadde formell kompetanse i faget. Likevel ble ikke mangel på egen fagkompetanse i mat- og helsefaget oppfattet av lærerne som en direkte utfordring. Lærerne mente selv de hadde tilstrekkelig med kompetanse for å undervise i faget på 1.- 4.trinn, på tross av lav kompetanse og kort undervisningserfaring i faget. Slik tro på egen kompetanse, kan trolig forklares med at lærerne vurderer egne erfaringer som relevante for å undervise i faget. Egeninteresse for mat og tilfældigheter knyttet til lærernes timeplaner, viste seg å påvirke hvem som fikk undervisningsansvar i faget. Elevenes unge alder og mangel på matkunnskap, samt allergier, kresenhet og kulturforskjeller ble av lærerne nevnt som utfordringer i undervisningen.

Hvilket faglig innhold undervisningen i mat- og helsefaget hadde, varierte fra lærer til lærer og deres forståelse og tolkninger av læreplanen. Blant kompetansemålene i faget var hygienearbeid, trivsel og fellesskap rundt måltidene, samt sunn matlaging temaer lærerne vektla mest på 1.- 4.trinn. Sunn matlaging understreker helsedimensjonens sentrale plass både i dagens læreplan og i tidligere læreplaner for faget. Likevel prioriterte ikke alle lærerne i studien kostholdsrådene fra helsemyndighetene i like stor grad. Det praktiske arbeidet dominerte undervisningen, og lærerne hadde fokus på å lage enkle retter, der elevene skulle få oppleve mestring, trivsel og sosialt samspill i mat og helse. Av rammefaktorene kom det frem at få timer i faget, gammelt/slitt og mangel på utstyr, lite tilgang på spesialrom, lite kjennskap til budsjett og mangel på lærebok i faget, ikke satt noen direkte demper for å gjennomføre undervisningen på 1.- 4.trinn. Digitale ressurser var hovedkilden til lærestoff.

6.1. Veien videre

Denne studien har gitt innblikk i hvordan lærere oppfatter sin egen kompetanse i mat- og helsefaget, og hvilke praksiser lærere har i faget på 1.- 4.trinn. Det hadde vært interessant og studert dataene fra intervjuene med rektor/ledelse, og sett om de samsvarte med lærerintervjuene. Videre ville det også vært spennende å utvide forskningen med å undersøke hvordan *elevne* erfarer mat- og helsefaget på 1.- 4.trinn. En klasseromsobservasjon kunne gitt dypere innblikk i den gjennomførte og erfarte læreplanen, både fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv. I tillegg trengs det mer forskning på hvordan mat- og helsefaget kombineres med andre fag på småskoletrinnet, i forhold til hvilke muligheter og utfordringer som ligger i et tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig samarbeid vil være sentralt i Fremtidens skole, der det er vedtatt tverrgående tema som skal inn i alle fag.

Veien videre med forskningsprosjektet «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse» i sin helhet, er for forskergruppen å lage kompetansehevingskurs for høsten 2019, med fokus på mat- og helselærere på 1.- 4.trinn. Innholdet på kursene blir på bakgrunn av de temaene mat- og helselærerne har etterlyst (Tabell 3 – Resultater). Flere av disse temaene åpner opp for videre forskning, spesielt nå i forbindelse med hvordan mat- og helsefaget skal prioriteres i ny læreplan fra 2020. Mat- og helsefaget vil med ny læreplan inneholde det samme timetallet, ha færre kompetansemål, innholdet blir trolig mye opp til læreren og rammefaktorene vil kanskje bli bedre. Likevel må faget satses mer på. Fremtidens skole ønsker å ha mer fokus på dybdelæring, noe som setter høye krav til lærernes kompetanse og deres faglige innsikt i faget. De nye kravene til formell lærerkompetanse, inkludert at alle lærere nå skal ha mastergrad, understreker mer oppmerksomhet på fagformidling i skolen.

Med økt oppmerksomhet til mat- og helsefaget i skolen, kan vi skape et samfunn som *bygger friske barn, istedenfor å reparere syke voksne.*

Referanseliste

- Aadland, E. K. (2009). Mataaktiviteter i naturen. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (s. 220-230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller; utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151-163.
- Ask, S. A., Åbacka, G., Hillesund, R. E., Engeseth, D., Frøydis N. Vik., Skreden, M. & Øverby, N. C. (2019). «Jeg kan tidfeste nøyaktig når jeg forstod begrepet brøkgregning – det var i mat og helse i 6. klasse». Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2019/februar/stoltenbergutvalget-mattekarakter-mat-og-helse-kan-tidfeste-noyaktig-nar-jeg-forstod-begrepet-brokgregning/>
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Stavanger: Spesialtrykk AS: The Norwegian Center for Arts and Cultural Education (KKS).
- Beech, B. M., Rice, R., Myers, L., Johnson, C. & Nicklas, T. A. (1999). Knowledge, attitudes, and practices related to fruit and vegetable consumption of high school students. *Journal of Adolescent Health*, 24(244-250). Hentet fra [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(98\)00108-6](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(98)00108-6)
- Bere, E., Lenthe, V. F., Klepp, K.-I. & Brug, J. (2008). Why do parents' education level and income affect the amount of fruits and vegetables adolescents eat? *European Journal of Public Health*, 18(6), 611-615. Hentet fra <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn081>
- Berliner, C. D. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. I F. K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Red.), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (s. 227-248). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Bjelland, M., Brantsaeter, A. L., Haugen, M., Meltzer, H. M., Nystad, W. & Andersen, L. F. (2013). *Changes and tracking of fruit, vegetables and sugar-sweetened beverages intake from 18 months to 7 years in the Norwegian mother and child cohort study*. BMC Public Health. Hentet fra <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-793>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Boge, A. (2017). Skolen i møte med aktive 6-åringer. I Lyngsnes K. & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7.trinn* (s. 75-88). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Bogstrand, I. (2015). *Barnehageansattes påvirkninger og erfaringer ved grønnsaksserveringen i barnehagen* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Braut, G. S. (2018). Randomisering. Hentet fra <https://snl.no/randomisering>
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter - en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bugge, A. B. (2015). *Mat, måltid og moral - hvordan spise rett og riktig* (Fagrapport). Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Departementene. (2017). *Nasjonalt handlingsplan for bedre kosthold 2017-2021 ; sunt kosthold, måltidsglede og god helse for alle!* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonalt-handlingsplan-for-bedre-kosthold-20172021/id2541870/>

- Didriksen, T. K. (2015). *Er den didaktiske relasjonsmodellen et viktig verktøy for læreren i planleggingen av faget utdanningsvalg?* (Masteroppgave). Universitetet i Nordland.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Dysthe, O. (2003). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 200-227). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Elstad, J. I. (2000). *Social inequalities in health and their explanations* (NOVA Rapport 9/00). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2000/Social-inequalities-in-health-and-their-explanations>
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I L. E. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K. & Kalsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Stord: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H. (2013). *Skolefagsundersøkelsen 2011 : praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (HSH-rapport). Stord: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Fixen, D. L., Naom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation reseach: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Florida.
- Folkehelseinstituttet. (2017). *Overvekt og fedme i Noreg* (Folkehelse rapporten). Hentet fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/overvekt-og-fedme/#barn-og-overvekt>
- Geitmyra matkultursenter. (u.å.). Geitmyra matkultursenter for barn. Hentet fra <https://www.geitmyra.no/om-geitmyra>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Green, L. & Kreuter, M. (2005). *Health program planning: an educational and ecological approach*. New York: McGraw-Hill.
- Grøndahl, S. S. (2014). *Kan grunnleggende ferdigheter og kunnskap om mat og helse bidra til å hjelpe elever til å ta gode valg i egne liv - sett i lys av formålet med faget «mat og helse»?* (Bacheloroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanssen, B., Raaen, F. D. & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet - Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hellesnes, J. (1992). *Ein utdana mann og eit dana menneske: framlegg til eit utvida daningsomgrep*. Universitetet i Bergen: Filosofisk institutt.
- Helsedirektoratet. (2007). *Kokebok for alle: fra boller til burritos* (2. utg.). Oslo: Sosial-og helsedirektoratet Gyldendal.
- Helsedirektoratet. (2014). *Miljø og helse i skolen*. Oslo.
- Helsedirektoratet. (2015). *Mat og måltider i skolen. Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2016). *Råd for et sunnere kosthold. Små grep, stor forskjell*. Helsedirektoratet. Hentet fra <https://docplayer.me/5101141-Rad-for-et-sunnere-kosthold-sma-grep-stor-forskjell.html>
- Hernes, S. (2009). Lærebøker, kokebøker og reklamemateriell - er alt like bra? I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (s. 287-300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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. (2011). Implementering av helsefremmende intervensjoner og politikk. I N. C. Øverby, M. K. Torstveit, R. Høigaard & G. Stene-Larsen (Red.), *Folkehelsearbeid* (s. 301-316). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene; en casestudie. *Acta didactica Norge*, 7(1), 19-19. <https://doi.org/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.), *Skolefagsundersøkelsen 2011: praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule* (s. 104-126). Stord: Høgskulen Stord/Haugesund.
- Holthe, A. & Wilhelmsen, B. U. (2009). De fem grunnleggende ferdighetene som forutsetning for læring. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (s. 245-258). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Homb, K. (2017). *"Vil jeg at en skal ha blitt statsminister og resten ikke noe?": En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres erfaringer med elever med stort læringspotensial*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Illeris, K. (2012). *Læring* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, I., Kringelbotn, Å., Torsvik, L. & Borgos, E. (2013). *Kokeboka mi: Teoribok*. Oslo: Opplysningskontoret for egg og kjøtt.
- Jelstad, J. (2019). Nye læreplaner. Mer lek, mer praktisk og færre kompetansemål. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utoanningsnytt.no/nyheter/2019/mars/nye-lareplaner-mer-lek-for-de-sma-mer-praktisk-og-farre-kompetansemal/>
- Jensen, I. L. F. (2010). Vurdering for og vurdering av læring i mat og helse. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 178-188). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, Utdannings- & Forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo: Noregs forskningsråd. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32308>
- Knudsen, S. V., Graf, S., Hansen, J. J., Hansen, T. I., Slot, M. F., Haugen, L. I. & Wikman, T. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler: En kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfolk: Senter for pedagogisk tekstforskning og læreprosesser.
- Korsnes, B. (2009). *Mat og helse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec2>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. st. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Fornyer innholdet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606074>
- Kunnskapsdepartementet. (2018b). *Lærerløftet - på lag med kunnskapsskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårstad, M. H., Wilhelmsen, B. U. & Bakke, L. (2015). *Mat i fremtidens skole*. Hentet fra <http://mhfa.no/mat-i-fremtidens-skole/>
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: Hovedresultater 2013/2014*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Lamer, K. (1997). *Kompetanse – sosial kompetanse – sosiale ferdigheter*. I K. Lamer (Red.), *Du og jeg og vi to!: Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling: håndboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Little, J., Perry, D. R. & Volpe, S. L. (2002). Effect of nutrition supplement education on nutrition supplement knowledge among high school students from a low-income community. *Journal of Community Health*, 27(433-450).
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2017). *Didaktisk praksis 1-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lærde, K. Å., Østevold, A. V., Løtveit, S. E. & Johannesen, M. (2015). *Læreryrket - en profesjon i faresonen* (Holdbergprisen). Olsvikåsen vgs.
- Løvaas, G. T. (2009). Undervisningskjøkkenet: eget fagrom eller rom for flerbruk. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (2. utg., s. 301-315). Bergen: Fagbokforlaget.
- Markhus, A. (2016). *Nyutdannede mat- og helselærere* (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen.
- Marthinsen, K. (2017). Smaksverkstedet; der barna får leke med maten. *Norsk tidsskrift for ernæring*, 3. Hentet fra <http://www.ntfe.no/i/2017/3/tfe-2017-03-1098>
- Müller, H. & Harman, B. (2008). Mat og helse. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 283-298). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nasjonalforeningen for folkehelse. (2017). Undervisningsopplegg om mat og helse "Smart på mat". Hentet fra <https://nasjonalforeningen.no/tilbud/skolemateriell/undervisningsopplegg-om-mat-og-helse/>
- Nasjonalt senter for mat helse & fysisk aktivitet. (2018). Læremiddeloversikt for mat og helse. Hentet fra <https://mhfa.no/laremiddeloversikt-for-mat-og-helse>
- Nergård, V. (2013). En skole for alle? Profesjonsutøvelse i det moderne klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (04-05), 345-348. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2013/04-05/en-skole-for-alle-profesjonsutovevelse-i-det-moderne-klasse>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges astma- og allergiforbund. (u.å.). Matoverfølsomhet. Hentet fra <https://www.naaf.no/NOU-1988-28>. (1988). *Med viten og vilje*. Oslo: Kulturdepartementet.
- NOU 1996:22. (1996). *Lærerutdanning - mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). *Iførste rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nymo, T. P. (2017). Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen – et ressurshefte for tillitsvalgte. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen-et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oogarah-Pratap, B., Bholah, R., Cyparsade, M. & Mathoor, K. (2004). Influence of home economics on the nutrition knowledge and food skills of Mauritian school adolescents. *Nutrition & Food Science*, 34(6), 264-267. <https://doi.org/10.1108/00346650410568327>
- Opheim, V., Grøgaard, J. B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst?* Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova. (§17-1). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_20#KAPITTEL_20

- Paulsen, M. T., Hårberg, B. G. & Grønli, N. G. (2017). Piagets utviklingsstadier. Hentet fra <https://ndla.no/nb/node/16975?fag=8>
- Perry-Hunnicut, C. & Newman, I. M. (1993). Adolescent dieting practices and nutrition knowledge. *Health Values*, 17, 35-40.
- Raaen, F., Solbrekke, T. D. & Lea, A. (2003). utfordringer til lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(05-06), 235-237.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T. M. B., ... Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»*. Bergen: Universitetet i Bergen, HEMIL- senteret. Hentet fra <http://hdl.handle.net/1956/13072>
- Scaglioni, S., Salvioni, M. & Galimberti, C. (2008). Influence of parental attitudes in the development of children eating behaviour. *British Journal of Nutrition*, 99(S1), 22-25. Hentet fra <https://doi.org/10.1017/S0007114508892471>
- Sibeko, J. T. (2014). *Kokken Trym - en kokebok for barn*. Oslo: Kegge forlag.
- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Siveland, J. & Øverland, S. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2018/barn-og-unges-psykiske-helse-forebyggende-og-helsefremmende-folkehelseilta/>
- Skolenes Landsforbund. (2018). Estetiske fag er "hobbyfag" i Norge. Hentet fra <https://skoleneslandsforbund.no/estetiske-fag-er-hobbyfag-i-norge/>
- Smaksverkstedet. (u.å). Sosiale resultater. Hentet fra <https://smaksverkstedet.no/om-oss/resultater/>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). Statistikkområde: Befolkning. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning>
- Steffensen, A. & Hellem, J. (2017). *Kosthold for barn og unge 2017* (Temahefte utgitt av Delta). Haugesund. Hentet fra <https://delta.no/yrke/delta-oppvekst/nytt-temahefte-om-kosthold-for-barn-og-unge>
- Stormont, M., Herman, C. K., Reinke, M. W., David, B. K. & Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195-209. <https://doi.org/10.1037/spq0000004>
- Størksen, I., Braak, T., D., Breive, S., Lenes, R., Lunde, S., Carlsen, M., ... Rege, M. (2018). *Lekbasert læring: et forskningsbasert førskoleopplegg fra Agderprosjektet* (2. utg.). Oslo: Gan Aschehoug.
- Sunde, D. J., Wille, T. S. & Vetlesen, E. (2017). *Fra læreplan til klasserom: kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97: i hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring. I R. J. krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (s. 53-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørensen, I. (2015). *Læreren og læremidlene: om læremiddelpraksis ved skoler som har skåret høyt på nasjonale prøver (Masteroppgave)* NTNU, Trondheim.
- Sørensen, I. & Lyngsnes, K. (2017). Bruk av læremidler på barnetrinnet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thorkildsen, T. & Borgos, E. (2017). *Matopedia: kokebok*. Oslo: MatPrat - Opplysningskontoret for egg og kjøtt.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlag.
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). Pedagogisk dannelse. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning* (s. 31-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i mat og helse*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Tilrettelegging av opplæringen for elever med cøliaki og allergier Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/Tilrettelegging-av-opplaringen-for-elever-med-coliaki-og-allergier>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-arbeidande-mennesket/#formidlingsevne-og-aktiv-laring>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Mat og helse - veiledning til læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/mat-og-helse---veiledning-til-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). Tydelige forventninger og motivering av elevene. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Elever som lykkes sosialt klare seg godt faglig. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/felles-nasjonalt-tilsyn/skolens-arbeid-med-elevenes-utbytte-av-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015?depth=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fag- og tidsfordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2018*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Høring - læreplaner i mat og helse*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/344>
- Utdanningsforbundet. (2017). Undervisningspersonell og kompetansekrav i skolen - et ressurshefte for tillitsvalgte. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2017/undervisningspersonell-og-kompetansekrav-skolen--et-ressurshefte-for-tillitsvalgte/>
- Utdanningsforbundet. (2019). Derfor skal elevene ha kvalifiserte lærere. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/derfor-skal-elevne-ha-kvalifiserte-larere/>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften - den skjulte læreplanen i mat og helse, 12(3). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4829>
- Viestad, A. (2018). Matkultur lønner seg. *Fædrelandsvennen*. Hentet fra <https://www.fvn.no/mening/kronikk/i/kagwPa/Matkultur-lonner-seg>

- Wilhelmsen, B. U. & Samdal, O. (2009). Skolen som arena for helsefremmende kostholdsarbeid. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (s. 9-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wille, H. P. & Svanberg, R. (2009). *La stå! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Zimring, C., Joseph, A., Nicoll, L., Gayle, & Tsepas, S. (2005). Influences of building design and site design on physical activity: Research and intervention opportunities. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(2), 186-193.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.10.025>
- Øvrebø, E. M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Øvrebø, E. M. (2014). Knowledge and attitudes of adolescents regarding home economics in Tromsø, Norway. *International Journal of Consumer Studies*, 38(1), 2-11.
<https://doi.org/10.1111/ijcs.12043>
- Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Åsland, Ø., E. . (2010). Lærerrollen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/august/larerrollen>

Vedlegg 1: Intervjuguide

MAT og HELSELÆRER 1. – 4. TRINN

Introduksjon: Takk for at du/dere vil delta i dette intervjuet. Deltakelsen i intervjuet er frivillig og du/dere kan når som helst trekke deg/dere fra intervjuet og forskningsprosjektet. Før intervjuet kan starte må jeg ha muntlig samtykke fra den/de som deltar i intervjuet.

I: Ønsker du å delta i intervjuet?

Temaet for intervjuet er mat og helseundervisning på 1. – 4. trinn. Jeg ønsker å høre dine/ deres erfaringer.

I: Er det i orden at jeg tar intervjuet opp på bånd? I rapporten/fremtidige publiseringer fra prosjektet vil det ikke bli offentliggjort noe informasjon som vil gjøre det mulig å identifisere deltakende skole eller person.

Hvis ja, settes båndet på.

Jeg tenker at vi først ønsker litt bakgrunnsinformasjon om deg / dere. Dette er for å gi oss et bilde av hvilken kompetanse og erfaring lærerne og lederne vi snakker med i dette prosjektet, har i undervisningsfaget mat og helse

1. Hvilken utdanning har du – hva, hvor, når?
2. Hvor lenge har du undervist i grunnskolen?
3. Hvilket klassetrinn underviser du på nå?
4. Har du studiepoeng i mat og helse? I tilfelle, hvor mange?
5. Har du annen utdanning eller kompetanse som er relevant for å undervise i mat og helse
6. Hvilken undervisningserfaring har du med mat og helsefaget?
7. Hvorfor har du fått undervisningsansvar i mat og helse ved din skole?

Så over til rammefaktorer i mat og helse-faget på 1. – 4. trinn ved denne skolen.

1. Kjenner du / dere til antall timer det undervises i mat og helse på 1. – 4. trinn?
2. Er det egne timer med undervisning i mat og helse, eller i prosjekt med andre fag? Evt. hvilke?
3. Gjennomføres undervisningen i mat og helse i delt eller hel klasse? Antall elever per gruppe?

4. Gjennomføres undervisningen i mat og helse i eget spesialrom på 1. – 4. trinn, eller på andre arenaer (ute, klasserom, mm)?
5. Hvordan er det med spesialutstyr? Vil du / dere si at dere har nok og tilgjengelig utstyr?
6. Har du kjennskap til hvilket budsjett dere kan anvende på mat og helseundervisningen på 1. – 4. trinn?
7. Hvordan organiserer dere innkjøp av mat?

Undervisning i mat og helse på 1. – 4. trinn ved denne skolen

1. Hvilke læremidler bruker du / dere? Hvordan og hvor ofte anvendes disse?
2. Hvor viktig er kostrådene fra helsemyndighetene når du planlegger din undervisning i mat og helse?
3. Hvor henter du lærestoffet fra?
4. Hvilke faktorer vektlegger du i undervisningen din?
5. Kjenner du til kompetansemålene i mat og helse etter 4. trinn? I så tilfelle, er det noen kompetansemål som får hovedfokus i din undervisning?
6. Hvordan arbeider du / dere evt. med vurdering i mat- og helsefaget for 1.-4. trinn?
7. Hvordan arbeider du / dere evt. med grunnleggende ferdigheter i mat- og helsefaget for 1. – 4. trinn?
8. Hvordan vektet det praktiske i forhold til teoretisk kunnskap i mat- og helseundervisningen for 1.-4. trinn?
9. Samarbeider du/ dere med andre på skolen og/eller lokalmiljøet i forhold til undervisningen i mat og helse? (F.eks. pensjonister, Petter puls, Geitmyra matkultursenter, lokale gårder / bønder / økologiske gårdsbruk, Fiskesprell, organisasjoner/lag som Sanitetsforeningen, eller andre)
10. Har du noen tanker om hvordan ledelsen ved din skole prioriterer undervisning i mat og helse ved 1. – 4. trinn?

Fremover

1. Hva tenker du er utfordringer i gjennomføring av undervisning i mat og helse på 1. – 4. trinn? (Det kan være praktiske utfordringer, organisatoriske, ift egen kompetanse / kunnskap, relatert til kompetansemålene i faget; andre ting)
2. Er det noe du savner for å kunne gi et godt undervisningstilbud i mat og helse-faget for 1.-4 trinn ved din skole i framtida? (F.eks. utstyr, økt budsjett, flere undervisningstimer, samarbeid med andre fag)

3. Er kvaliteten på læremidlene i mat og helse-faget for 1.- 4.trinn gode nok, etter din vurdering? Har du spesifikke ønsker til læremidlene?

4. Om du fikk delta på et kompetansehevingskurs i mat og helse, hva kunne du tenkt deg at et slikt kurs skulle inneholde?

Tusen takk for at du / dere tok deg / dere tid til å delta i intervjuet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Hei,

Sammen med Universitetet i Agder, Universitetet i Stavanger og Nord universitet, avd. Levanger, deltar Høgskulen på Vestlandet i et FoU-prosjekt som heter «**Tidlig innsats i skolefaget mat og helse**».

Prosjektet er delvis finansiert med midler fra Gjensidige-stiftelsen, dels med egne forskningsmidler fra de deltagende institusjonene.

I prosjektet ønsker vi å intervju **lærere som underviser i grunnskolefaget mat og helse på 1. - 4. trinn, og rektor / ledelse ved de samme skolene.**

Hensikten med intervjuene er å kartlegge ulike faktorer som kan ha betydning for undervisningen i mat- og helsefaget på 1. – 4. trinn.

Intervjuene vil ta ca. 30-45 min for lærerne, for rektor / skoleleder muligens noe kortere.

Dersom dere takker ja til å delta, kan vi finne en tid som passer for dere og oss. Forslag til dato for gjennomføring av intervju er: xx.xx.xx

I del 2 av prosjektet skal det utvikles et kurskonsept for undervisning i mat og helse-faget i småskolen, som vil ta utgangspunkt i at mindre enn halvparten (46 %) av de som underviser i mat og helse har formell utdanning i faget.

Vi ønsker derfor å styrke lærernes undervisningskompetanse i faget.

Vi ønsker at alle regioner skal være representert i utvalget av skoler, og har derfor trukket x skoler blant HVL sine praksisskoler, der vi ønsker å gjennomføre intervju. x skole er en av disse.

Vi har lagt ved et kort følgebrev med litt informasjon om prosjektet. Håper virkelig å høre fra deg.

Med vennlig hilsen

Eli Kristin Aadland (Førstemanuensis/faggruppen mat og helse) og Karoline Nordal (Masterstudent) fra Høgskulen på Vestlandet, Bergen.

Vedlegg 3: Følg brev til informantene

Skolefaget mat og helse på 1. - 4. trinn Gjennom Gjensidigestiftelsen har Landslaget for mat og helse i skolen (LMHS) fått midler til å kartlegge ulike faktorer som kan ha betydning for skolefaget mat og helse på 1. – 4. trinn. Vi ønsker å gjennomføre et intervju våren 2018 med den eller de som underviser eller har undervist i mat og helse på 1. – 4. trinn. Er det flere lærere ved skolen som har et felles ansvar for undervisningen, vil vi gjerne intervju disse sammen i en fokusgruppe.

Intervjuet vil bestå av bakgrunnsspørsmål om den/de som blir intervjuet, noen spørsmål om rammefaktorer, hvordan undervisningen vanligvis gjennomføres og tilslutt noen framtidstanker med eventuelle utfordringer i faget. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd.

Målet med prosjektet er få mer kunnskap om hvordan undervisningen i mat og helse på 1.- 4.trinn fungerer og hvilke utfordringer lærerne møter. Dette vil bli brukt til å utvikle og gjennomføre et kurstilbud til lærere som underviser i mat og helse på 1.- 4.trinn .

All informasjon om den/de som blir intervjuet vil bli anonymisert i alt videre arbeid med prosjektet. Alle innsamlede opplysninger vil bli slettet når prosjektperioden er avsluttet, senest 29.01.2024.

Deltakelsen i intervjuet er frivillig og du/dere kan når som helst trekke deg/dere fra intervjuet og forskningsprosjektet. Forskningsprosjektet er godkjent av NSD, personvernombudet med prosjektnummer 59050.

Dersom du senere har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med:

Eli Kristin Aadland, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet, Bergen

Mob 916 01 556, e-post eka@hvl.no

Merete Hagen Helland, førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger

Mob 90902031, e-post merete.h.helland@uis.no

Camilla Sandvik Børve, førsteamanuensis ved Nord Universitetet

Mob 414 66 704, e-post camilla.s.borve@nord.no

Anne Selvik Ask, dosent ved Universitetet i Agder

Mob 908 48 942, e-post anne.s.ask@uia.no



Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vår dato: 19.02.2018 Vår ref: 59050 / 3 / STM Deres dato: Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.02.2018. Meldingen gjelder prosjektet:

59050 «Tidlig innsats i skolefaget mat og helse» Behandlingsansvarlig
Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Eli
Kristin Aadland

Vurdering Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen på Vestlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 29.01.2024 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no