

# MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Navn på kandidat:

..ST313L.....Grete Modell Grande.....

## **Mat og helse på ungdomstrinnet**

Utfordringer og muligheter

---

Dato: 15. november 2019

Totalt antall sider: 92

## Forord

Jeg øyner nå slutten på denne ferden mot en master i tilpasset opplæring. Arbeidet med studien har vært en travel, men spennende og lærerik prosess. Jeg har fått større innsikt og mer kunnskap om mat- og helselæreren sine utfordringer og muligheter i hverdagen. Det er 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 lærerne som velvillig stilte opp og deltok i undersøkelsen – uten dere ville det ikke vært mulig å skrive denne masteroppgaven. Takk til veilederne; May Britt Waale og spesielt Jan-Birger Johansen som kom inn og løp oppløpssida sammen med meg. Og tusen takk til min gode kollega Camilla Sandvik for uvurderlig «scaffolding» underveis i hele prosessen.

Takk til familie og gode venner som har heiet på sidelinjen og gitt tommel opp i tunge perioder! Takk for tålmodighet, forståelse og støtte. Jeg hadde ikke greid det uten dere.

Nå er jeg igjen klar for praktisk utfoldelse, hyttekos, sosiale treff og lange (ski)turer.

# Sammendrag

**Bakgrunn og formål:** Det er gjort lite forskning på fagfeltet mat og helse i skolen. Spesielt for ungdomstrinnet finnes det lite forskningsbasert dokumentasjon om ulike forhold i faget. Formålet med denne studien er å få en bedre oversikt og forståelse av mat- og helsefaget knyttet til rammevilkår, utfordringer og muligheter lærerne synes å ha innenfor fagområdet i skolen. Det er en empirisk orientert oppgave, der jeg setter søkelys på betingelsene til lærerne som underviser i mat og helse.

**Metode:** Studien er basert på et kvalitativt case-design innenfor et samfunnsvitenskapelig perspektiv. For å undersøke problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte forskningsintervju med tre lærere som jobber på ungdomstrinn. Formålet med intervjuene er å skaffe fylldig og deskriptiv informasjon om hvordan mat- og helselærerne opplever ulike sider ved sin arbeidssituasjon. Intervjuene ble transkribert og kodet, og jeg har hatt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til datamaterialet i analyseprosessen.

Studien viser at faget kan ha stor verdi både i skoleløpet og i livet utenom skolen. Materialet viser at verdien i faget blant annet er knyttet til positive opplevelser, mestring, anerkjennelse og helhetlig læring. Faget bidrar til større motivasjon og begrepsforståelse i andre fag. Faget kan ha en betydelig samfunnsmessig verdi dersom skolen greier å lære barn og unge nok innenfor fagområdet mat og helse til at de greier å ta gode valg for egen helse, bærekraft og miljø, både nå og i framtiden. Utfordringene i faget, slik lærerne beskriver den, er knyttet til fagets status, kompetanseproblematikk, små fagmiljø og rigide innkjøpsordninger i skolen.

**Konklusjon:** Deltakerne i studien er samstemte om at faget kan ha stort potensial for alle elever og må få større plass i skolens fagportefølje. Studien viser også at lærernes fagkompetanse må økes, dersom de skal kunne bidra i arbeidet med dybdelæring i mat- og helsefaget, bedret folkehelse, sosial utjevning og bærekraftig utvikling.

**Stikkord:** mat- og helsefaget, rammefaktorer, status og verdi, fagdidaktisk kompetanse, muligheter, utfordringer, helhetlig læring.

# Abstract

**Aim and background:** There is a knowledge gap concerning the school subject home economics, and little research has been carried out in this field. In particular, there is a lack of research-based evidence related to teaching home economics in lower secondary schools. The purpose of this study is to obtain a better overview and understanding of this subject in Norwegian schools, related to frame factors, challenges and opportunities the teachers experience when teaching the subject in schools.

**Method:** The study is based on a qualitative case-design within a social science approach. To examine my study question, I have carried out semi-structured interviews with three teachers who work in lower secondary schools. The aim of the interviews was to obtain rich descriptions of how teachers in home economics experience different aspects of their daily work situation. The interviews were transcribed and coded, and data were analysed within a phenomenological-hermeneutic approach.

**Results:** This study shows that home economics may be a valuable subject related to academic achievement as well as for life outside school. Data show that the merit of home economics is related to positive experiences, self-efficacy, recognition and holistic learning. Home economics contributes to increased motivation and a more advanced conceptual understanding in other subjects. Home economics may have a significant societal value if the school system accomplishes to teach the subject properly. This may enable children and adolescents to make good decisions related to their own health, sustainability and the environment, both now and in the future. The challenges experienced by the teachers interviewed, relate to the status of home economics in schools, formal qualifications and lack of support for supplementary training, small academic communities and rigid purchasing systems in schools.

**Conclusion:** The study participants all support the notion that home economics may encompass a large potential for all students, and that the subject should have a more prominent position in the school's subject portfolio. In addition, the study shows that the teachers in home economics need to improve their formal qualifications to be able to contribute to deep learning in home economics, improved public health, reduced social inequalities and sustainable development.

**Key words:** Home economics, frame factors, status and value, formal qualifications, subject didactics, challenges, opportunities, holistic learning

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	1
1.1 Aktualitet .....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Avgrensinger og begrepsdefinisjoner .....	3
1.3.1 Rammefaktorer .....	3
1.3.2 Mat- og helsefagets status og verdi .....	5
1.3.3 Fagdidaktisk kompetanse .....	6
1.4 Oppgavens oppbygging .....	7
2. Teoretiske perspektiv .....	8
2.1 Mat og helse i læreplanen .....	8
2.2 Kunnskapsområder i mat og helse .....	9
2.3 Didaktiske rammer .....	10
2.3.1 Skolens rammer .....	11
2.3.2 Mål for undervisningen .....	11
2.3.3 Elevenes læreforutsetninger .....	13
2.3.4 Faglig innhold og valg av arbeidsmåter .....	14
2.3.5 Vurdering .....	14
2.4 Undervisning i mat og helse .....	15
2.5 Utdanningsmuligheter i mat og helse .....	16
2.6 Perspektiv på læring .....	17
3. Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	21
3.1 Metodisk tilnærming og metodiske valg .....	22
3.2 utfordringer i forskningsfeltet .....	22
3.3 Vitenskapsteoretisk grunnsyn .....	23
3.4 Forskningsdesign .....	24
3.5 Intervju som metode .....	25

3.6	Rekruttering av intervjudeltakere.....	27
3.7	Utvalg.....	28
3.8	Datainnsamling.....	29
3.9	Analyseprosessen.....	30
3.10	Forskningsetiske betraktninger.....	32
3.11	Etiske vurderinger.....	34
4.	Forskningsresultater og drøfting.....	36
4.1	Rammefaktorer.....	36
4.1.1	Organisering av faget.....	36
4.1.2	Tid.....	38
4.1.3	Lærerforutsetningene.....	40
4.1.4	Samarbeid og utvikling.....	42
4.1.5	Gruppestørrelse.....	44
4.1.6	Tilgang til spesialrom.....	45
4.1.7	Innkjøp.....	47
4.1.8	Økonomi.....	50
4.1.9	Læreverk.....	51
4.1.10	Tilgang til redskap og utstyr.....	53
4.2	Læringssyn.....	55
4.2.1	Fagets status.....	55
4.2.2	Muligheter.....	56
4.2.3	Mestring.....	58
4.2.4	Tverrfaglighet.....	60
4.2.5	Tilpasset opplæring.....	62
4.2.6	Arbeidsfordeling.....	65
4.2.7	Å lære med kroppen.....	66
4.3	Samfunnsansvar.....	67

4.3.1	Kultur og tradisjon .....	68
4.3.2	Elevenes læreforutsetninger .....	69
4.3.3	Rekruttering .....	71
4.3.4	Bærekraft.....	72
4.3.5	Folkehelse og livsmestring .....	73
4.3.6	Overføringsverdi .....	75
4.4	Oppsummering opp mot forskningsspørsmålene .....	77
4.4.1	Utfordringer .....	77
4.4.2	Muligheter.....	79
4.4.3	Fagets status og verdi.....	80
4.4.4	Konsekvenser for faget i framtiden.....	83
5.	Konklusjon.....	87
5.1	Metodisk refleksjon.....	87
5.2	Rammefaktorer.....	88
5.2.1	Rammer.....	88
5.2.2	Mål .....	89
5.2.3	Elevforutsetninger.....	89
5.2.4	Innhold og arbeidsmåter .....	89
5.2.5	Vurdering .....	89
5.3	Ettertanker .....	90
5.4	Forslag til didaktiske tiltak.....	92
5.5	Veien videre .....	92
	Litteraturliste.....	93
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	105
	Vedlegg 2 samtykkeerklæring .....	107
	Vedlegg 3 Intervjuguide .....	108
	Vedlegg 4 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata .....	110

## **Figurliste**

Figur 1 Oversikt over fordeling av praktisk-estetiske fag i grunnskolen.....	5
Figur 2 Andelen lærere som underviser i praktisk-estetiske fag, fordelt på studiepoeng de har i faget.....	7
Figur 3 Didaktisk relasjonsmodell (modifisert etter Bjørndal og Lieberg) .....	11
Figur 4 Oversikt over utdanning og erfaring blant deltakerne.....	28



## 1. Innledning

Jeg har valgt faget «Mat og helse» (MH) som fokusområde for min masteroppgave i studiet «Tilpasset opplæring», med pedagogisk fordypning. Etter å ha jobbet som lærer i grunnskolen i over 25 år, med hovedvekt i mat- og helsefaget på ungdomstrinnet, har jeg flere ganger undret meg over de praktisk-estetiske fagenes status og prioriteringer i skolen.

Hensikten med studien er å kartlegge betingelsene mat- og helsefaget har i skolen. Faget mat og helse utgjør bare 2,5 prosent av den 10-årige grunnskolens samlede timetall. Med den marginale plassen faget har i skolen, er det viktig å vurdere om mulighetene og utfordringene i fagfeltet står i forhold til formålet med opplæringen, både i faget og i opplæringen generelt. Jeg skal se på hvilke rammer lærerne har å forholde seg til i mat og helse på ungdomstrinnet, og få en bedre oversikt og forståelse av mat- og helsefaget knyttet til rammefaktorer, utfordringer og muligheter lærerne synes å ha innenfor fagområdet i undervisningshverdagen.

Mat og helse er et av fagene i skolens obligatoriske fagportefølje og omtales som et praktisk-estetisk fag, sammen med musikk, kunst og håndverk og kroppsøving. Formålet med mat og helse i dagens læreplan er å gi alle barn, uansett sosial bakgrunn, kompetanse i matkultur og ulike ferdigheter innenfor kosthold og helse for å kunne ta hånd om egne liv. Det skal være et praktisk, skapende fag som fremmer elevenes matkompetanse, gode spisevaner og bevissthet rundt en helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Gjennom egen erfaring med praktisk-estetiske fag generelt og mat og helse spesielt har fagene gitt meg mange «gyldne øyeblikk» opp gjennom årene. Øyeblikk der elevene opplever inkludering, stor mestring, stolthet og glede, og øyeblikk der elevene oppdager sammenhenger og gjør refleksjoner som bevis på læring, men jeg har også møtt noen utfordringer i fagfeltet. Med dette som bakteppe, vil jeg undersøke hvordan lærere som underviser i mat og helse opplever utfordringer og muligheter i faget på ungdomstrinnet.

### 1.1 Aktualitet

Mat ligger nært livene våre, alle trenger mat for å leve, og mat er med på å gi struktur i dagen. Mat er en selvfølgelighet ved alle livets feiringer. Hvor bevisste folk flest er på mat, hvor mye kunnskap barn og unge har om mat og sammenhengen mellom kost og helse,

avhenger av flere faktorer. Matvaner påvirkes av tiden vi lever i. Matvanene påvirkes i tillegg av kjønn, alder, økonomiske-, kulturelle- og sosiale forhold (Benn, 2019, s. 21). Selv om mat- og helsefaget hverken blir målt på PISA-prøver eller gjennom nasjonale prøver, er det likevel viktig fordi det kan påvirke kostholdet til alle barn og unge i landet vårt (Sandvik, Helland, Ask, Aarek, & Aadland, 2019).

I dagens overflodssamfunn er ikke utfordringen å få i seg nok mat, men snarere å regulere inntaket av energitette matvarer. Antall overvektige barn er i dag større enn antall underernærte, og det rapporteres om stor økning i overvekt og fedme blant barn mellom 5–19 år i Norge. Nye tall fra Unicef (2019) viser en økning i overvekt og fedme på 42 prosent i perioden fra 1990–2016. Av dagens barn og unge i Norge er 27 prosent overvektige. Forskning viser at det er en betydelig høyere forekomst av overvekt og fedme i lavere sosioøkonomiske grupper (Helsedirektoratet, 2010; Folkehelseinstituttet, 2017).

Å velge hva vi putter i munnen, krever bevissthet. Den danske «Foreningen for Matkundskab» (Madkundskabsforening & Madkundskab, 2018) hevder vi tar rundt 200 matvalg per dag og at vi trenger mer kunnskap rundt disse valgene. Dette synliggjør viktigheten av fokus på mat og helse i skolen.

I dag viser mange barn og unge et stort engasjement for klima og miljø. Bærekraft og bærekraftig utvikling er et av skolens fokusområder og er et sentralt tema i faget mat og helse. Mat- og helsefaget kan være en bidragsyter for bevisstgjøring av hva enkeltpersoner kan bidra med i «klimaoppgjøret» og i kampen for miljøet.

Elevmangfoldet er stort i skolen, og elevgruppen representerer store forskjeller i behov, interesser og læringsmuligheter. Gjennom fellesskolen skal lærerne sikre at alle elever har like muligheter for å utnytte sine evner og talenter, og at mangfoldet anerkjennes og respekteres uavhengig av økonomi og sosial bakgrunn. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 23). Det betyr at vi må møte elevene på ulike faglige arenaer og med ulike tilnæringsmåter i skolen. De praktisk-estetiske fagene har en viktig rolle for å ivareta mangfoldet i skolen. Ulike forståelser og erfaringer er med på å avgjøre hvordan mat- og helselærerne greier å gripe og utnytte disse situasjonene.

Det er gjort lite forskning på fagfeltet mat og helse i skolen generelt. Spesielt for ungdomstrinnet finnes det lite forskningsbasert dokumentasjon om ulike forhold i dette faget. Flere oppgaver og rapporter henviser til det (Johannessen H. , 2013; Johansen C. H., 2015; Veka, Wergedahl, & Holthe, 2018; Nordal, 2019). Det er derfor et stort behov for mer kunnskap om mat- og helsefaget på ungdomstrinn. Det er imidlertid tre doktorgradsarbeider under utarbeidelse i faget, men disse var ikke publisert og tilgjengelige da jeg holdt på med mitt arbeid.

## 1.2 Problemstilling

Det er mange faktorer som spiller inn i arbeidsdagen til en lærer i mat og helse, og den er preget av mye mer enn bare undervisning. Rammene rundt opplæringen i faget er med på å gi lærerne både muligheter og utfordringer og vil bli undersøkt og drøftet i studien.

Min problemstilling i denne studien er:

**På hvilke områder påvirker rammefaktorene lærerens didaktiske arbeid med faget mat og helse på ungdomstrinnet?**

Jeg har valgt tre forskningsspørsmål til bruk i arbeidet med å få svar på problemstillingen:

1. Hvilke *utfordringer og muligheter* møter lærerne i faget mat og helse på ungdomstrinn?
2. Hvordan opplever lærerne *fagets status og verdi*?
3. Hvilke konsekvenser kan lærernes *fagdidaktiske kompetanse* ha for faget i framtiden?

## 1.3 Avgrensinger og begrepsdefinisjoner

Jeg har valgt å gå nærmere inn på noen sentrale begrep fra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg gir forklaringer og innhold til begrepene: *rammefaktorer*, *status og verdi*, samt *fagdidaktisk kompetanse*.

### 1.3.1 Rammefaktorer

Rammefaktorene i skolen er de rammene og de forutsetningene som er tilstede i skolehverdagen og kan påvirke opplæringen i positiv eller negativ retning. Disse kan man ofte ikke påvirke eller gjøre noe med på kort sikt (Imsen, 2009, s. 13).

I skolen har lærerne ansvar for å planlegge undervisningen og legge til rette for elevaktiviteter som kan gjennomføres innenfor de rammene skolen har. Hovedmålet med opplæring i skolen finner vi i skolens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998), og den vil sammen med læreplanverket, økonomiske tildelinger og vekting av fag gjennom antall undervisningstimer i faget legge rammene for opplæringen. Dette omfatter skolens *ytre styrte rammer*. I dag er det Læreplanverket Kunnskapsløftet, LK-06, som danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen. Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) lå til grunn for innføringen og implementeringen av LK-06. Et viktig budskap i den meldinga var å styrke handlingsrommet i skolen (Øzerk, 2010, s. 32).

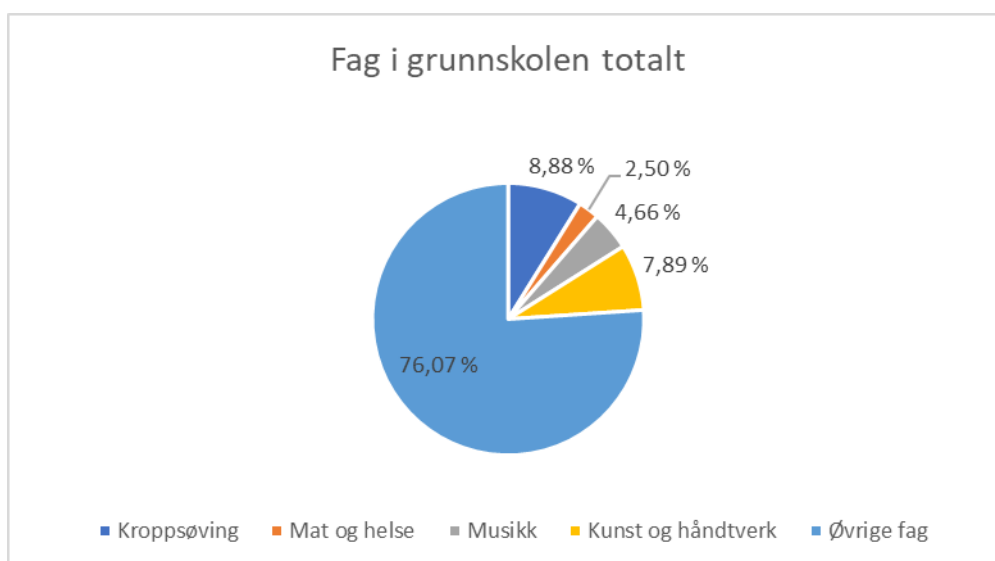
Skolen står imidlertid overfor en fase med utforming og implementering av nytt læreplanverk. Foreløpig er bare den overordnede delen av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) vedtatt, mens læreplanene for fag skal vedtas i løpet av høsten 2019. Skoleeier er ansvarlig for at opplæringen i skolen er i samsvar med lover og forskrifter til enhver tid, men alle som har ansvar for opplæring i skolen er pålagt å følge læreplanverket; lærere, assistenter, skoleledere og skoleeiere.

Lærerne må også forholde seg til rammefaktorer skolene selv forvalter. Skolens *indre rammer* kommer til uttrykk gjennom tilgang til rom/spesialrom og inventar og utstyr, organisering av skoledagen hvor timene er lagt på timeplanen, om undervisningen foregår i helklasse eller i mindre grupper, elevenes forutsetninger og om lærere som underviser i faget har faglig fordypning (Holthe, Hallås, Styve, & Vindenes, 2013). Indre rammer kan også beskrives gjennom skolens kollektive opplevelse av forholdene på skolen, skolekretsens tradisjon og materielle situasjon. Dette kan påvirke lærernes opplevde handlingsrom for undervisningen (Arfwedson, 1984).

De rammene som påvirker undervisningssituasjonen og elevenes læring kalles også didaktiske rammer og konkretiseres gjerne i den didaktiske relasjonsmodellen. Modellen representerer skolens rammer, mål for undervisningen, elevens læreforutsetninger, det faglige innholdet i undervisningsøktene, valg av arbeidsmåter og vurdering. Den didaktiske relasjonsmodellen og modellens kategorier omtales nærmere i kapitlet om teoretiske perspektiver. Helgesen (2016) hevder at de ulike fagenes rammer forteller noe om hvordan fagene verdsettes.

### 1.3.2 Mat- og helsefagets status og verdi

De obligatoriske praktisk-estetiske fagenes omfang utgjør om lag 24 prosent av grunnskolens samlede timetall, og fagene står for 20 prosent av timetallet på ungdomstrinnet. Timene er ikke likt fordelt mellom de ulike praktisk-estetiske fagene i grunnskoleløpet; kroppsøvningsfaget har flest timer, omtrent dobbelt så mange timer som musikk, som igjen har omtrent dobbelt så mange timer som mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I timetall er mat og helse skolens minste fag og utgjør som tidligere nevnt bare 2,5 prosent av grunnskolens totale antall timer.



Figur 1 Oversikt over fordeling av praktisk-estetiske fag i grunnskolen.

Tallene er hentet fra Utdanningsdirektoratet (2006b).

De praktisk-estetiske fagene ses på som ikke-sentrale fag, mindre teoretiske og mindre viktige enn fagene norsk, engelsk og matematikk, som reguleres og kontrolleres gjennom offentlig eksamen og nasjonale og internasjonale undersøkelser (Bamford, 2012; Oltedal, 2016). Disse resultatene brukes som grunnlag for utdanningspolitikk. Gjennom dette blir vi lurt til å tro at det er fagene som måles som er viktige og må prioriteres (Fredriksen, 2013, s. 306). Müller & Harman (2008) hevder at dette kan ha konsekvenser for rammene i faget, enten i form av økonomisk handlingsrom, tilgang til undervisningsrom eller til utstyr og undervisningsmateriell i faget.

Praktisk-estetiske fag vektlegger andre måter å lære på enn teoretiske skolefag. Disse fagene tar i bruk ulike typer språk og kan hjelpe barn og unge med å uttrykke sine følelser, tanker og

ideer på andre måter enn i teoretiske fag (Fredriksen, 2013). Fagene kan åpne for forståelse av at det er flere måter å tilegne seg kunnskap på, og at det kan finnes flere mulige løsninger på ulike problemstillinger. Johansen (2012, s. 16) peker på de praktisk-estetiske fagenes «betydning for bevisstgjøring, refleksjon og kommunikasjon som støtte for barns dannelsesprosess». Hvilket syn vi har på læring kan være med å påvirke anerkjennelsen av ulike måter å lære på, og dermed påvirke verdiperspektivet av ulike fag.

Regjeringen har fokus på å øke kompetansekravene til de som underviser i skolen. Det er et ønske at alle lærere skal ha mastergradsutdanning, og det er krav om at lærerne som underviser i norsk, samisk, norsk tegnspråk, matematikk og engelsk på barnetrinn skal ha 30 studiepoeng (stp) i disse fagene, etter 2025. På ungdomstrinnet er kravet 60 stp i de samme fagene. For de øvrige fagene kreves det 30 stp på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Til tross for dette vedtok Stortinget like før påske 2018 at lærere i praktisk-estetiske fag kan ha lavere utdanning enn andre lærere (Staude, 2018). Kulturministeren mener dette gir lærere i praktisk-estetiske fag lavere status og lavere lønn (Staude, 2018).

«Stoltenbergutvalget» foreslår i flere av sine tiltaksforslag for å utjevne karakterforskjeller mellom gutter og jenter i skolen, å omfordele timene i de praktisk-estetiske fagene fra å være obligatoriske fag, til å bli valgfag på ungdomstrinnet. (NOU 2019:3, ss. 206-207) Samme utvalg åpner også for å utrede muligheten for at andre yrkesgrupper utenfor skolen, kan undervise i enkelte av disse valgfagene. Kompetansekravet for praktisk-estetiske fag i skolen er altså 30 studiepoeng på ungdomstrinnet (for dem som er utdannet etter 1. januar 2014), mens for valgfagene er det ikke krav om relevante studiepoeng for å undervise i fagene (Utdanningsforbundet, 2017).

Hvilke signaler gir dette lærerne som underviser i praktisk-estetiske fag, og hva viser det om praktisk-estetiske fag sin verdi? Dette er spørsmål jeg skal utforske nærmere i det videre arbeidet med denne studien.

### **1.3.3 Fagdidaktisk kompetanse**

Svært mange av de som underviser i de praktisk-estetiske fagene mangler relevant fagutdanning. Ifølge de nyeste tallene fra Statistisk sentralbyrå (SSB) mangler hele 50 prosent av lærerne som underviser i mat og helse på ungdomstrinnet relevant utdanning i faget. Det lave utdanningsnivået i mat og helse gjelder imidlertid for alle trinn i grunnskolen, og faget har det laveste utdanningsnivået av alle de praktisk-estetiske fagene (Perlic, 2019).

Tallene i tabellen nedenfor er presentert i regjeringens strategiplan *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Tabellen viser andelen lærere som underviser i de praktiske og estetiske fagene, fordelt på antall studiepoeng de har i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12).

Fag	Trinn	Ingen studiepoeng	1-29 studiepoeng	30-59 studiepoeng	60 studiepoeng eller mer
Kroppsøving	1-4	56 %	12 %	15 %	17 %
	5-7	44 %	10 %	14 %	32 %
	8-10	25 %	5 %	14 %	57 %
Kunst og håndverk	1-4	60 %	13 %	15 %	12 %
	5-7	52 %	10 %	13 %	25 %
	8-10	16 %	7 %	18 %	59 %
Mat og helse	1-4	78 %	7 %	10 %	5 %
	5-7	62 %	9 %	20 %	9 %
	8-10	41 %	9 %	26 %	24 %
Musikk	1-4	60 %	15 %	14 %	11 %
	5-7	47 %	11 %	15 %	26 %
	8-10	22 %	7 %	13 %	58 %

Figur 2 Andelen lærere som underviser i praktisk-estetiske fag, fordelt på studiepoeng de har i faget

På småskoletrinnet mangler hele 78 prosent av lærerne som underviser i mat og helse relevante studiepoeng i faget. På mellomtrinnet mangler 62 prosent av lærerne fordypning i faget, og av disse er det få som har 60 studiepoeng eller mer. På ungdomstrinnet er situasjonen noe bedre, likevel er det bare halvparten av de som underviser i faget på ungdomstrinnet som oppfyller kompetansekravet, og bare to av fem lærere har 60 studiepoeng eller mer i mat og helse. Andelen lærere som mangler utdanning i faget har økt de siste år (Fevang, 2013; Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014; Ruud, 2017; Perlic, 2019).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i fem deler. I dette kapitlet beskriver jeg bakgrunnen for valg av oppgave og problemstilling, med definisjoner av utvalgte begrep. I det andre kapitlet tar jeg for meg noen *teoretiske perspektiver* i faget. I kapittel tre, *vitenskapsteoretisk tilnærming*, fokuserer jeg på hvordan jeg har jobbet metodisk. I del fire presenterer og drøfter jeg *forskningsresultater*, og avslutter kapitlet med en *oppsummering opp mot forskningsspørsmålene* i studien. I kapittel fem presenterer jeg en *konklusjon opp mot problemstillingen*, og avslutter med *veien videre*.

## 2. Teoretiske perspektiv

I dette kapitlet tar jeg for meg teoretiske perspektiver knyttet til studien. Først ser jeg på fagets relevans i *læreplanen for mat og helse*. Deretter tar jeg for meg *kunnskapsområder* i faget. I den tredje delen omtaler jeg de ulike kategoriene i *den didaktiske relasjonsmodellen*, mens i den fjerde delen er fokuset ulike sider ved *undervisning i mat og helse*. Til slutt presenterer jeg noen *perspektiv på læring som kan knyttes til mat og helsefaget*.

### 2.1 Mat og helse i læreplanen

Mat og helse er et fag med sterke røtter i et historisk og tradisjonelt perspektiv. Selve faget har vært på timeplanen i norsk skole siden 1890, men Øvrebø (2008, s. 32) hevder at mat- og helsefagets røtter «går tilbake til de første mennesker som lærte seg å overleve». Grunnlaget for faget er at alle mennesker må lære seg å dekke sine primærbehov med tanke på mat, klær og bolig for å fungere i det samfunnet de lever i (Øvrebø, 2008). Det historiske perspektivet beskriver fagets relevans i samtida og danner grunnlaget for formålet med faget. Formålet med faget har utviklet seg gjennom årene, i takt med endringer i sosiale, kulturelle, økonomiske og politiske forhold. Siden oppstarten har fagets navn, innhold, form og timetall forandret seg flere ganger i forbindelse med innføring av nye læreplaner. Faget har endret seg etter samfunnets helsemessige behov, men innholdet har hele tiden hatt en helsefremmende og sykdomsforebyggende profil (Müller & Harman, 2008, s. 283).

Siste endring av navn og innhold kom med innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet (LK-06). Navnet på faget har siden 2006 vært «Mat og helse», og fagnavnet skal gi føringer for retningen i faget. Hovedområdene i faget ble redusert med LK-06, men faginnholdet ble mer krevende både i teoriomfang, fordypning og refleksjon (NOU 2014:7, s. 88).

Helsepolitiske styringsdokumenter legger føringer for faget, og mye av innholdet i dagens versjon av faget bygger på de norske kostholdsrådene (Helsedirektoratet, 2019). Også i dag er det lagt vekt på at faget skal være sosialt utjevnende, med fokuset rettet mot at alle skal få nok praktisk og teoretisk kunnskap til å ta gode matvalg i eget liv, men også i et samfunnsperspektiv. Da vil kosthold fungere som en sosialt utjevnende faktor (Øvrebø, 2008, s. 64; Müller & Harman, 2008, s. 288; Risvik, 2018).



## 2.2 Kunnskapsområder i mat og helse

Selv om mat og helse regnes som et av de praktisk-estetiske fagene i skolen, er ikke all kunnskap i faget basert kun på praktisk kunnskap eller praktiske ferdigheter. Mat- og helsefaget er et sammensatt fag som favner et stort felt, og har et betydelig innhold av teoretisk lærestoff fra mange ulike kunnskapsområder (Müller & Harman, 2008, s. 286).

Fagets *praktiske dimensjon* handler om å tilegne seg praktisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Gjennom å øve på ulike teknikker og metoder i faget, kan dette ha overføringsverdi til mer enn bare å lage mat etter gjeldende oppskrift.

Den *estetiske dimensjonen* omfatter blant annet sanselige opplevelser og estetiske uttrykk. Det er mulighet for å trene kreative og skapende ferdigheter i faget.

Den *vitenskapelige dimensjon* av faget har elementer i både samfunns- og naturvitenskaplig retning.

I tillegg skal mat og helse være et *helsefremmende fag*, der målet er å gi elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan føre til gode kostvaner og god helse (Holthe, 2009, s. 23).

Kunnskap om ernæring, kosthold og helse er hentet fra vitenskapen, mens kunnskapen om matlaging, råvarer, teknikker og kulturer er knyttet til handverksmessig kunnskap (Fooladi, 2013). Den handverksmessige kunnskapen baserer seg på praktisk utøvelse, gjennom å gjøre erfaringer med råvarer og materialer. Gjeldende læreplan mangler konkretisering av begrepet praktisk kunnskap. For noen lærere kan det være uklart hva som forventes av praktiske ferdigheter i faget om de ikke har jobbet med å tydeliggjøre læreplanens innhold. Fiskum og Suul (2014, s. 141) hevder imidlertid at praktisk kunnskap innehar stor presisjon, gjennom å trene sansene og bruke dem for å vurdere kvaliteten på arbeidet som utføres.

Den naturvitenskapelige retningen i mat og helse kan knyttes til områder både i kjemi, biologi og fysiologi (Fooladi, 2013, s. 12). En stor del av faget kan knyttes til matematikkfaget. Mat og helse har også elementer fra menneskevitenskap, som et kulturfag, og fra samfunnsvitenskapen, i form av sosiologi og samfunnsøkonomi. Dette kommer til uttrykk i læreplanen gjennom de tre hovedområdene i faget: mat og livsstil, mat og kultur og mat og forbruk (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Til sammen utgjør dette en bred tverrfaglig plattform, og gjør at mat og helse har mange pedagogiske muligheter til å knytte de teoretiske fagene nærmere til elevenes livsverden (Müller & Harman, 2008, s. 295).

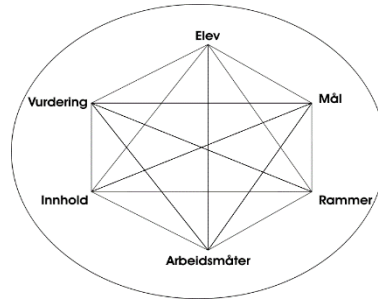
Det er nødvendig at læreren har tilstrekkelig kunnskap fra både det teoretiske og praktiske området, slik at elevene får møte kunnskap fra begge kunnskapsområder. Dette er to typer kunnskap med hver sin egenart. Fooladi hevder «utfordringen er å la de to typene kunnskap spille hverandre gode, og aktivere riktig type kunnskap til rett tid» (Fooladi, 2013, s. 13).

Å dele kunnskapen inn i ulike kunnskapsområder kan relateres til Aristoteles (384–322 f.Kr) sin måte å sortere kunnskap på. Han delte kunnskap inn i tre ulike former: *teoretisk kunnskap* (*epistêmê*), *praktisk kunnskap* (*technê*) – og *praktisk klokskap* (*phronêsis*). *Epistêmê* kjennetegnes som en kontekstuavhengig teorikunnskap, og blir gjerne omtalt som en overordnet kunnskapsform i den vestlige verden (Hovdenak, 2017). Den vitenskapelige dimensjonen i mat- og helsefaget kan knyttes til *epistêmê*. *Technê* kan relateres til ferdigheter og teknikker vi lærer gjennom å arbeide med oppskrifter, metoder og erfaringer i den praktiske utøvelsen og den handverksmessige dimensjonen av faget. *Phronêsis* eller *fronesis* kjennetegner vår evne til å ta kloke valg i ulike situasjoner, og benevnes dessuten som praktisk klokskap. Denne kunnskapsformen knyttes til en mer tolkende aktivitet, og må forstås i sammenheng med de to første; teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap, der kunnskapen settes inn i et etisk perspektiv (Fiskum & Suul, 2014, s. 137; Hovdenak, 2017). Her gjelder det å ha nok kunnskap til at man kan se sammenhenger både på et mikro- og makronivå i samfunnet. Dette er ikke noe man kan lese seg til, det må oppøves i praksisfeltet. Det krever refleksjon og etisk dømmekraft i situasjonen og utvikles gjennom erfaring, vurdering og diskusjon på bakgrunn av *epistême* og *technê* (Hovdenak, 2017, s. 176). Først da innebærer den en helhetlig kunnskapsforståelse innenfor kunnskapsområdet. Det kan være utfordrende for læreren å ha stor nok bredde og dybde i fagområdet til å kunne håndtere små og store (matmessige) «katastrofer» og suksesser med praktisk klokskap.

### 2.3 Didaktiske rammer

Rammefaktorene som påvirker undervisningen direkte, kan knyttes til den didaktiske relasjonsmodellen. Relasjonsmodellen ble første gang presentert av Bjørndal og Lieberg i 1978, og bygger på en helhetstenking i undervisningssituasjonen. Modellen er senere modifisert til å være en sekskantet (diamantformet) modell, der alle faktorer griper inn i hverandre, og er gjensidig avhengig av hverandre (Engelsen, 2006, s. 258). Selv om modellen i utgangspunktet var tenkt som redskap til planlegging, refleksjon og forbedring av egen undervisning, kan den brukes på mange ulike nivå (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86).

Modellens kategorier er gjenkjennbare også i mat og helsefagets didaktikk (Øvrebø, 2008). De seks kategoriene i modellen representerer skolens rammer, mål for undervisningen, elevens læreforutsetninger, det faglige innholdet i undervisningsøktene, valg av arbeidsmåter, og vurdering.



Figur 3 Didaktisk relasjonsmodell (modifisert etter Bjørndal og Lieberg)

### 2.3.1 Skolens rammer

Mat og helse er skolens minste fag, med totalt 197 timer i løpet av hele grunnskolen. Faget har kompetansemål etter 4.trinn, 7.trinn og etter 10.trinn. Det viser at faget skal være representert i hele skoleløpet. 114 av timene er lagt til barnetrinnet. 83 timer er satt av på ungdomstrinnet, med kompetansemål etter 10.trinn. Hvordan disse timene forvaltes kan bestemmes lokalt. Det bør tas hensyn til fagets egenart ved timeplanleggingen, ved å ha lange nok økter til å gjennomføre praktisk arbeid (Øvrebø, 2008, s. 143).

På ungdomstrinnet legger de fleste skolene alle timene til ett årstrinn, men det kan være store variasjoner mellom kommuner og enkeltskoler (Arsky, Borchsenius, Fulland, & Hammeren, 2018). Hver elev trenger en arbeidsplass til praktiske oppgaver. Elevenes sikkerhet, mulighet til god opplæring og veiledning setter en begrensning for antall elever. I den praktiske opplæringen i faget kan det være nødvendig med delingstimer. Antallet bør ikke overstige 16 elever i vanlige økter, og antallet bør være lavere ved praktisk vurdering (Øvrebø, 2008, s. 144; Arsky, Borchsenius, Fulland, & Hammeren, 2018).

### 2.3.2 Mål for undervisningen

Mat og helse er et selvstendig fag, med egne læreplanmål. Faget har også mange tverrfaglige muligheter, der andre fag lett kan knyttes til aktiviteter i mat og helse. Jensen (2008) skriver at faget ikke bare er ord, det bidrar i tillegg med handling og opplevelse. Elementer fra mat

og helse kan dessuten brukes som et redskap for konkretisering og forståelse i andre fag, for eksempel i matematikk, lesing og forståelse for natur og kultur. I mat og helse er måltidet en naturlig del av undervisningssituasjonen, der refleksjon rundt maten kan settes i sammenheng med temaet måltidet er en del av (Løvaas, 2009). Risvik (2018) hevder at måltidet egner seg godt som et integreringsverktøy og læringsarena for alle som ikke kjenner det norske samfunnet. Hvordan de pedagogiske og didaktiske mulighetene utnyttes i faget vil være avhengig av flere faktorer, og kan blant annet relateres til lærernes kunnskap i fagfeltet.

Gjennom det økte handlingsrommet i læreplanen LK-06 ble det et (større) behov for konkretisering av innhold og arbeidsmåter i kompetansemålene for å tilpasse og videreutvikle opplæringa. Dette arbeidet skal gjøres lokalt. Lærerne ved den enkelte skole får stor makt og frihet til å definere fagets innhold, organisering og bruk av arbeidsmåter (Hovdenak, 2009). Det skal utarbeides lokale læreplaner i alle fag, og det er vesentlig at arbeidet foregår i samarbeid med andre i samme fagseksjon (Imsen, 2009). Sentrale prinsipper fra læreplanens generelle del skal integreres i skolens lokale plan (Øvrebø, 2008, s. 57). Enkelte har hevdet at praktisk-estetiske fag har blitt svekket etter LK-06, fordi stort handlingsrom og valgfrihet i metode og innhold i fagene vil gi store forskjeller i tilbudet fra skole til skole (Hovdenak, 2009).

Undervisningspersonale, skoleledere og skoleeiere har et felles ansvar for å følge opp det lokale arbeidet med læreplaner. Man står fritt til å velge omfanget av de ulike kompetansemålene, men ingen av kompetansemålene kan utelates (Müller, 2008; Holthe, 2009). Dette gjelder i mat og helse, som i alle andre fag. Læreplanen i mat og helse har 13 kompetansemål etter 10.trinn, og elevenes oppnåelse av læringsmålene skal dokumenteres underveis.

Formålet med mat og helse i dagens læreplan er å gi barn og unge grunnleggende praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap innenfor de tre hovedområdene mat og livsstil, mat og forbruk, mat og kultur. Det gjelder uansett sosial bakgrunn, kompetanse i matkultur og ulike ferdigheter innenfor kosthold og helse. Det skal gjøre elevene i stand til å kunne ta hånd om egne liv (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Dette er et omfattende mål, som representerer kunnskap elevene vil ha bruk for resten av livet. I faget skal elevene få trening i å utvikle gode arbeidsvaner i arbeidet med å behandle råvarer, redskap og utstyr. Gjennom å styrke kompetansen i å mestre dagliglivet, er faget med på å legge et grunnlag for folkehelsen

(Müller & Harman, 2008, s. 284). Faget kan også være en viktig arena for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevene, i tillegg er det et praktisk fag, skapende fag, et helsefremmende fag og et viktig allmenndannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det at faget skal forberede elevene for oppgaver «både hjemme, i fritiden, og i arbeids- og samfunnsliv» (Holthe, 2009, s. 24), gjør at elevene bør få mulighet til å trene utøvelse av faget på disse arenaene.

### 2.3.3 Elevenes læreforutsetninger

Elevenes læreforutsetninger regnes som en av rammene i skolen. Elevforutsetninger defineres som elevenes alder, deres evne til å lære, og motivasjon for skolens aktiviteter. Elevenes sosiokulturelle bakgrunn påvirker elevenes forutsetninger for læring. Hvilken matpraksis elevene er kjent med hjemme, samt den sosiale og kulturelle kompetansen elevene innehar, påvirker elevenes læreforutsetninger i faget mat og helse (Holthe, 2009, s. 31).

Opplæringsloven §1–3 tydeliggjør at opplæringen i skolen skal tilpasses elevenes forutsetninger, og at samtlige elever har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Det betyr at opplæringen skal være tilgjengelig for alle, og at alle skal ha mulighet for læring, mestring og utvikling innenfor fellesskapet (Holthe, 2009).

Alle elever bør ha arbeidsoppgaver de kan delta i, og den samlede arbeidsmengden til elevene må stå i forhold til disponibel tid. Det er mange oppgaver å ta av i praktiske fag, fra enkle, rutinepregede oppgaver til avanserte teknikker og metoder med bruk av spesialredskap og utstyr. Innholdet i faget omfatter alt fra små detaljer, for eksempel hvordan vi vasker en purreløk eller kutter en løk, via borddekking, til store globale miljøspørsmål. Skolens rammefaktorer og lærerens kompetanse vil være avgjørende for hvilke oppgaver elevene kan få mulighet til å få prøve seg på.

I en klasse er det gjerne elever som trenger tilrettelegging på grunn av sensoriske utfordringer og religiøse eller kulturelle hensyn. Dette er også elevforutsetninger læreren må forholde seg til i planlegging og gjennomføring av undervisning i mat og helse. Allergier og intoleranser blir mer og mer vanlig blant barn og unge. Tall fra Folkehelseinstituttet (2018) viser at 6–8 prosent av elevene i grunnskolen har en eller annen form for matallergi. Det tilsvarer 1–2 elever i hver kjøkkengruppe på 16 elever. I tillegg kommer de elevene som har kryssallergi. Det vil si at de reagerer mot ulike matvarer på grunn av pollenallergi, ikke mot selve

matvaren. Dette kan variere ut fra årstider og sesong. Mat- og helsefaget innebærer matlaging, og det er (livs-) viktig for disse elevene at lærerne har nødvendig kunnskap, både om allergien, og om hvilke erstatningsprodukter som kan brukes for de matvarene som gir allergiske reaksjoner. Det krever faglig innsikt, kompetanse og praktisk klokskap hos læreren og i skolen, for å tilrettelegge slik at alle elevene kan delta i undervisnings- og måltidsituasjonen på et likeverdig grunnlag.

#### **2.3.4 Faglig innhold og valg av arbeidsmåter**

Mat og helse representerer en særegen fagdidaktikk, der teoretiske emner bearbeides gjennom praktiske oppgaver. Faget gjennomføres gjerne i økter på 2–3 timer som ofte går sammenhengende uten friminutt. I løpet av den tiden elevene har jobbet med spesifikke oppgaver knyttet til økta, har de i tillegg utført en del rutineoppgaver som er tilnærmet like for hver gang (Hjukse, 2000, s. 55).

LK-06 beskriver hva lærerne skal gjøre i fagene gjennom kompetansemålene, men planen beskriver ikke hvordan. Skoler kan selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev (Øvrebø, 2008, s. 41). Kunnskapsløftet gir dermed skoleeierne et stort handlingsrom med metodefrihet og undervisning som åpner for tverrfaglig tenking. I prinsippdelen legges det vekt på at arbeidet skal være problembasert og at elevene skal være aktive og skapende (Øvrebø, 2008, s. 60). De nasjonale kostrådene skal være grunnlaget for innholdet i mat og helse.

Det mest karakteristiske ved faget er at elevene utfører en praktisk oppgave som skal avsluttes i løpet av ei arbeidsøkt. Man ender som regel opp med et resultat, og resultatet er ofte forgjengelig (blir spist opp). I følge Hjukse (2000, s. 55) omhandler organiseringen i faget to forhold: Det ene er en organisering med fordeling av arbeidet mellom elevene. Det andre er en organisering der tidsaspektet er veldig viktig, som innebærer organisering av tiden en har til rådighet og tiden som brukes i hver arbeidsoppgave (Hjukse, 2000, s. 55).

#### **2.3.5 Vurdering**

Elevene har rett til å få tilbakemelding om hvordan de jobber i mat og helse og hvordan de kan utvikle kompetansen sin videre, gjennom underveisvurdering i faget. Når undervisningen i faget mat og helse på ungdomstrinnet er gjennomført, skal elevene ha sluttvurdering i faget i

form av en standpunktkarakter. Denne skal være en beskrivelse av hva eleven kan ved opplæringens slutt. For praktisk-estetiske fag er sluttvurdering etter 10. trinn den eneste dokumentasjonen for karakter i faget.

Mat og helse er et av fagene med høyest gjennomsnittskarakter etter 10. trinn; det er i tillegg ett av fagene med flest klager på standpunktkarakter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er et dilemma i faget. Woldstad (2018) hevder det tar tid å bygge opp et språk for å beskrive kompetanse, både i undervisvurdering og ved sluttvurdering. Hos tidligere Fylkesmannen i Buskerud ser de variasjoner i hvordan vurdering gjennomføres, og mener at mange lærere har en del å lære, spesielt med å beskrive sluttkompetansen i faget.

Utdanningsdirektoratet anbefaler at lærere samarbeider om å utvikle en felles vurderingspraksis på skolen, både ved undervisvurdering og ved sluttvurdering (Woldstad, 2018). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet nasjonale, veiledende kjennetegn på måloppnåelse i noen fag, men ikke i mat og helse – ett av fagene med flest klager på standpunktkarakter.

## **2.4 Undervisning i mat og helse**

I starten av faget mat og helse ble mye av undervisningen brukt til læring gjennom demonstrasjon, det som i fagfeltet omtales som forevisning, før elevene individuelt gikk i gang med det praktiske arbeidet. Dette var etter et mønster av demonstrasjonsforsøk i naturfag, fysikk og kjemi. Metoden kom fra England og ble kalt den engelske metoden eller demonstrasjonsmetoden (Hjukse, 2000, s. 56) Opprinnelsen til metoden kommer fra en deduktiv, formidlingsorientert tilnærming til læring. Etter hvert ble det mer vanlig med gruppedelte kjøkkener og en kombinasjon av forevisning og arbeid i «familier» etter bestemte oppgaver (1'er, 2'er, 3'er og 4'er). Denne metoden ble utviklet av Helga Helgesen, fikk navnet familiemetoden (Øvrebø, 2008, s. 104). Den blir gjerne omtalt som Helga Helgesens metode, eller den norske metoden (Løvaas, 2009, s. 301).

Et tradisjonelt undervisningskjøkken i skolen er bygd opp rundt familiemodellen, og har vanligvis plass til inntil 16 elever. Elevgruppen bør ikke overstige dette antallet, om elevene skal ha fullt utbytte av undervisningen (Øvrebø, 2008, s. 144). Familiemodellen brukes i dag ut fra en sosiokulturell forståelse av læring, der elevene lærer av og med hverandre gjennom samarbeid og kommunikasjon (Säljö, 2001), men familiemodellen er utformet i en tid der

flere andre læringsteorier var vanlig å knytte til faget. Det omtales nærmere under perspektiv på læring. I dagens skole er fremdeles mange undervisningskjøkken bygd opp og innredet for denne metoden, og denne filosofien dominerer innen mat- og helseundervisningen (Holthe, 2009). Ifølge Løvaas (2009) blir modellen gjerne kombinert med en demonstrasjonsmodell hvor læreren foreviser før elevene går i gang med arbeidet.

Det er mange ulike måter å legge opp undervisning i mat og helse, gjennom lærernes store frihet til å velge organisering og arbeidsmetode i faget (Holthe, 2009, s. 33). Hvilke læringsaktiviteter det legges opp til påvirkes av elevenes alder og modenhet, deres tidligere erfaringer og hvilket tema det skal undervises i, og også av lærernes kompetanse, erfaring, lærings- og verdisyn. Rommets utforming og tilgangen til redskap og utstyr, er med på å gjenspeile skolens læringssyn (Fredriksen, 2013, s. 213), og er med på å legge føringer for valg av metode (Hjukse, 2000). Dette stikkord som knyttes til den didaktiske relasjonsmodellen, og knyttes til skolens rammer for faget.

Det finnes lite forskningslitteratur tilgjengelig som omhandler gjennomføring av faget på ungdomstrinnet. Skolefagundersøkelsen viser imidlertid at såkalt tradisjonell undervisning, preget av praktisk arbeid med sterk lærerstyring, fortsatt står sterkt i mat- og helsefaget på barnetrinnet (Holthe & Wergedahl, 2013, s. 125), selv om det i seinere år har kommet nye, innovative arbeidsmetoder mer i tråd med problembasert, elevaktiv læring, med muligheter for utprøving, utforskning, innovasjon og pedagogisk entreprenørskap i faget.

## **2.5 Utdanningsmuligheter i mat og helse**

Behn (2016) påpeker at utdanningstiden vedrørende mat- og helsefaget har blitt vesentlig kortere over år, mens problematikken vedrørende mat, forbruk og husholdning *ikke* er blitt enklere. Som jeg tidligere har vist er mangel på lærere med fagdidaktisk kompetanse i mat og helse i skolen. Mangel på kompetanse i mat og helse er ikke bare et problem for skolene, men også for lærerutdanningene.

Fra 1909 og fram til 1994 hadde Statens husstellærerhøgskole på Stabekk faglærerutdanning i mat- og helsefaget. Etter fusjonen med Høgskolen i Akershus gjelder tilbudet om faglærerutdanning bare de som har gått yrkesfagveien om matfag i den videregående skolen. Etter nedleggelsen av Stabekk i 1994 har det dermed ikke vært faglærerutdanning for grunnskolen i faget mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15). Siden den gang har



det stort sett bare vært utdanningsinstitusjonene i grunnskolelærerutdanningen som har «forvaltet» utdanningstilbudet i mat og helse. Det fører til små fagmiljø ved de ulike utdanningsinstitusjonene. I dag har grunnskolelærerstudenter mulighet til å ta inntil 30 studiepoeng i mat og helse som en del av valgvingen i utdanningsløpet ved enkelte studiesteder, med noen sporadiske tilbud om inntil 60 studiepoeng. Perlic (2019, s. 15) viser i sin rapport *Lærerkompetanse i grunnskolen* at kun 13 prosent av de som underviser i mat og helse har 60 studiepoeng eller mer. Bare to høyskoler/universitet i Norge tilbyr masterutdanning i faget mat og helse i dag; ved Universitetet i Agder og Høgskulen på Vestlandet.

## 2.6 Perspektiv på læring

I skolen benytter lærerne seg av ulike arbeidsmetoder og innlæringsmåter. De ulike arbeidsmetodene kan knyttes opp mot ulike læringsteoretiske retninger, og disse læringsteoriene har hatt noe ulikt fotfeste i skolen (Holthe, 2009, s. 29). Tre sentrale retninger er presentert hos Lyngsnes og Rismark (2014, s. 52): Den behavioristiske retningen som vektlegger at kunnskap er objektivt gitt. Kognitivismen fokuserer på forståelse og begrepsdanning hos den enkelte, mens det sosiokulturelle/situerte perspektivet vektlegger at kunnskapen skapes gjennom samhandling mellom mennesker, med språket som en viktig faktor. Alle disse retningene fungerer hver for seg, men kan også ses i sammenheng, ut fra valg av innhold og arbeidsmetoder.

Den behavioristiske tradisjonen definerer læring som «en relativt varig endring av atferd som følge av erfaring.» (Solerød, 2009, s. 67). I denne teorien ligger det en tro på at «øvelse gjør mester», og at læringen foregår «steg for steg» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 56). Trening på struktur, rutiner og system er sentralt for læring og trening i denne teorien, som preges av en reproduksjon av kunnskap. Her passer den tradisjonelle, grunnleggende opplæringen av i mat- og helse inn, knyttet til det historiske perspektivet i faget.

Kognitivismen eller kognitiv læringsteori baserer seg på menneskets grunnleggende nysgjerrighet, som drives av en indre motivasjon, og et ønske om mer kunnskap. Kunnskapen overføres, og elevene forstår nytt lærestoff på bakgrunn av sin forforståelse. Dette er individuelle prosesser, der elevene er aktive aktører i eget læringsarbeid. Kognitiv læringsteori kan knyttes til læringsteorien konstruktivisme, men konstruktivismen legger større vekt på fellesskapet (Lyngsnes & Rismark, 2014, ss. 61-67).

Den konstruktivistisk retning setter erfaringen i sentrum, og kunnskap konstrueres gjennom praktiske aktiviteter i et fellesskap (Säljö, 2001). Læring kommer gjennom erfaring, og hensikten med den praktiske aktiviteten er læring, ikke aktivitet bare for aktivitetens skyld. Konstruktivismen er opptatt av forholdet mellom praktisk og teoretisk opplæring i skolen, og det øves på konkrete kunnskaper eller ferdigheter gjennom handling (Imsen, 2016). Dewey sin teori om «learning by doing» er relevant her. Dewey hadde et pragmatisk kunnskapssyn, og var opptatt av at praktiske erfaringer skal kunne bidra til økt forståelse av teoretiske emner som kan knyttes til det virkelige livet utenfor skolen (Dysthe, 2001, s. 43). I læreplanen for mat og helse skal en betydelig mengde teoretisk lærestoff forenes med den praktiske tilnærmingen og opplæringen i faget, og mye av læringen skjer nettopp gjennom å forstå abstrakte eller teoretiske begrep ved å knytte dem opp mot praktisk læring og erfaring. Undervisning i mat og helse kan dermed knyttes til det konstruktivistiske synet, ettersom formålet med faget mat og helse er å ruste elevene til å handtere livet, både nå og senere i arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Dewey har også bidratt til å utvikle sosiokulturell læringsteori, sammen med den russiske teoretikeren Lev Vygotskij. Begge var opptatt av sammenhengen mellom handling og arbeid, og mellom skole og det virkelige liv. Moen (2019, s. 77) skriver at elevene trenger (noe) hjelp og veiledning for å kunne utnytte sitt potensial for kognitiv læring og utvikling. Dette kan knyttes til det Vygotskij kaller stillasbygging («scaffolding») for å komme til neste utviklingszone. Utgangspunktet er at læring skjer via andre, eller sammen med andre, og at det trenges litt hjelp og veiledning for å oppnå læring. Vingdal (2014, s. 44) siterer Vygotskij (1978), som har uttalt «det barnet kan gjøre sammen med en voksen eller en annen elev i dag, kan det gjøre alene i morgen». Elevene kan altså bruke lærere eller medelever for å nå sin neste utviklingszone. Og formålet i faget er som nevnt at elevene skal – på egen hånd – kunne ta hånd om eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I dag knyttes mye av undervisningen til et sosial-konstruktivistisk læringssyn (Dysthe, 2001, s. 42), der barn og unge lærer av hverandre gjennom å delta i praktiske og kommunikative fellesskap sammen med andre. Selv om LK-06 bygger på dette synet, vil vi finne elementer fra andre læringssyn gjennom ulike måter å tenke om læring. Flere retninger kan knyttes til det sosial-konstruktivistiske læringssynet (Halvorsen, 2008, s. 301). Læring i mat og helsefaget foregår gjerne i praksisfellesskap, der alle er gjensidig avhengig av hverandre. Elevene arbeider i små grupper med inntil fire elever, disse blir gjerne kalt familiegrupper

(Øvrebø, 2008, s. 104). Gjennom konkrete oppgaver elevene gjennomfører, ender arbeidet som regel i et spiselig resultat. Arbeid i små grupper i en reell kontekst, eller med reelle oppgaver, kalles også situert læring (Strandberg, 2007). Dette er reelle oppgaver som elevene gjerne liker å bidra i arbeidet med, og det er store muligheter for å tilpasse oppgavene til alle elevene i gruppen. Elevenes forskjeller kan utnyttes som en ressurs, og det arbeides bevisst med å bygge inkluderende læringsfellesskap. Kunnskapen konstrueres gjennom samhandling i gruppen, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2003, s. 44). Målet er å fremme alle elevers aktive deltakelse innenfor klassens fellesskap, der gode sosiale relasjoner anses som den viktigste enkeltfaktoren for å oppleve en mening med livet, skolen eller læringen (Nielsen & Kvale, 1999).

Fredriksen (2013, s. 28) skriver at kroppslighet og fysiske omgivelser påvirker læring. Dette er relativt nye tanker innenfor pedagogisk tenking (Fredriksen, 2013), som bygger på ideer fra de gamle greske filosofene, og senere er utviklet videre blant annet med fenomenologen Merleau-Pontys idé om at kroppen er med på all læring (Vingdal, 2014). Dette representerer et helhetlig lærings syn, der *hele* kroppen tas i bruk i læreprosessen og sansene blir et viktig redskap. Å anerkjenne en slik læring er med på å verdsette de praktisk-estetiske fagenes betydning i opplæringen. Det helhetlige perspektivet på læring tar utgangspunkt i at læring er både et individuelt og et sosialt fenomen; læring er avhengig av kroppens sanser, erfaringer og følelser, men læringen skjer også i interaksjon mellom mennesker (Fredriksen, 2013). Vingdal (2014, s. 57) hevder at den kompetente lærer med et helhetlig lærings syn, er opptatt av å legge til rette for hensiktsmessige, virkelighetsnære læringsprosesser. Det kan gi enkelteleven et mer personlig utbytte i skolen og kan påvirke lyst og vilje til å arbeide med fagene. En god praktisering av de praktisk-estetiske fagene i skolen kan dermed være det bidraget som gjør at elevene presterer bedre i de teoretiske fagene (Bamford, 2006). Å lære og erfare med kroppen er imidlertid en mer tidkrevende prosess enn å lese om hva andre har kommet fram til.

Hva som er den mest ideelle undervisningsformen i mat og helse vil være påvirket av lærerens kunnskapssyn, og hvilke læringsaktiviteter og innlæringsmåter som velges. Holthe (2009, s. 30) hevder at stram lærerstyrt undervisning er en vanlig måte å gjennomføre undervisning i mat og helse. Det kan knyttes til en deduktiv innlæringsmåte, der planlegging, innhold og resultat er planlagt fra lærerens side (Husby & Fiskum, 2014, s. 34). Denne metoden regnes for å være rask og effektiv. Det kan imidlertid være en utfordring å ivareta

elevenes motivasjon og kreativitet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119). Det induktive prinsippet er knyttet til en åpnere læringsprosess, der hver enkelt elev får større mulighet til å påvirke læringsprosessen, gjerne gjennom problemløsende oppgaver (Husby & Fiskum, 2014, s. 34).

Å ha en deduktiv tilnærming i faget mat og helse, med «full kontroll» for lærerens del på det som skal gjøres, forenkler blant annet innkjøp av råvarer, fordeling av arbeid, tilgjengelige artefakter i form av redskaper, utstyr og materiell som trengs for å gjennomføre undervisningen. Den deduktive tilnærmingen sikrer at alle gjør «de riktige» oppgavene, og at arbeidsoppgavene blir gjort innenfor tilmålt tid. En induktiv tilnærming til tema bygger på elevenes interesser og elevmedvirkning, og kan skape mer motivasjon, større selvstendighet og mer elevaktivitet, men kan være en mer tidkrevende prosess (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018, ss. 33-36). Lyngsnes og Rismark (2014, s. 119) hevder at en induktiv tilnærming til lærestoffet i skolen er ansett som en mer motiverende arbeidsform enn den deduktive tilnærmingen.

### 3. Vitenskapsteoretisk tilnærming

I dette kapitlet presenterer jeg de metodiske valgene som er tatt for å besvare problemstillingen. Først presenterer jeg min *metodiske tilnærming* og hvilke *metodiske valg* jeg har gjort, og deretter hvilke *utfordringer i feltet* jeg har møtt på i prosessen.

*Vitenskapsteoretisk grunnsyn* presenteres i den neste delen, før jeg beskriver og gjør rede for *forskningsdesign* og *intervju som metode*. *Rekruttering av intervjudeltakere, utvalg og datainnsamling* blir omtalt i de neste delene. Jeg beskriver *analyseprosessen* før jeg omtaler *forskningsetiske betraktninger*. Til slutt drøfter jeg *etiske vurderinger* i forbindelse med reliabilitet, validitet og generalisering i lys av arbeidet.

Samfunnsvitenskapen tar utgangspunkt i virkeligheten folk opplever i hverdagen. Forskeren studerer mennesker, ofte i samhandling med andre, og må som oftest kommunisere med forskningsdeltakerne sine for å få tak på deltakernes opplevelser av virkelighetsverdenen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 31).

Mitt utgangspunkt er at jeg ønsker å kartlegge hvordan lærere som underviser i mat og helse på ungdomstrinnet opplever utfordringer og muligheter faget gir i skolen. Jeg ønsker å kommunisere med disse lærerne, derfor vil mitt forskningsprosjekt basere seg på et samfunnsvitenskapelig fokus, innenfor et konstruktivistisk syn på verden. Forskerens forforståelse og syn på verden er med og styrer hvilken problemstilling som velges for studien. Hovedfokus er å få fram lærernes erfaringer fra undervisning i faget. Å velge slike perspektiv gjør at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 45).

Formålet med intervjuene er å skaffe fyldig og deskriptiv informasjon om hvordan mat- og helselærerne opplever ulike sider ved sin arbeidssituasjon. For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg valgt kvalitative forskningsintervju som metode. Gjennom kvalitative intervjustudier kan forskeren få tak i menneskers livsverden og opplevelser, og hvilke tanker og meninger de har om en bestemt sak (Kvale & Brinkmann, 2015). «Kvalitativ forskning nærmer seg verden der ute for å forstå, beskrive og noen ganger forklare sosiale fenomener fra innsiden, fra forskningsdeltakernes perspektiv. Det kan gjøres på flere måter», ifølge Nilssen (2012, s. 13). Valget av design har jeg gjort på bakgrunn av en vurdering av de fordelene og ulempene de forskjellige metodene representerer, sett opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 3.1 Metodisk tilnærming og metodiske valg

Mitt forskningsprosjekt er altså innenfor et samfunnsvitenskapelig område. Innen samfunnsforskningen er det vanlig å benytte enten kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode, eller en kombinasjon av disse (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 110). Begge metodene medfører fordeler og ulemper og må vurderes opp mot problemstillingen i prosjektet. Jeg er ute etter å løfte fram og forstå momenter rundt rollen til lærerne som underviser i mat og helse, sett fra lærerens perspektiv, og prøve å forstå den sentrale meningen i fenomenet. Dette kan gjøres på flere måter, og litteraturen henviser blant annet til hermeneutikk og fenomenologi når en søker etter forståelsen og meningen av fenomener.

Kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk, der intensjonen er å forstå menneskers hverdagsliv og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2016). Kvantitative metoder baserer seg på «harde fakta» som tall, mens kvalitative data gir oss innblikk og innsikter som langt på vei er utilgjengelige ved innsamling av kvantitative data. Jeg har derfor valgt å innhente informasjonen gjennom kvalitativ forskningsmetode.

Tidsdimensjonen er sentral når en skal velge forskningsdesign, og hvordan undersøkelsene skal gjennomføres (Johannessen et al, 2016). Min datainnsamling ble gjennomført over en begrenset periode, i perioden desember 2018–februar 2019. Datainnsamlingen foregikk gjennom intervju med enkeltindivider. I analyseprosessen er innholdet i intervjuene holdt opp mot hverandre. Dette blir å regne som en sammensatt singelcase med flere analyseenheter (Skogen, 2012, s. 57). Gjennomføringen av intervjuene baserer seg på en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål, som tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og intervjuene ble transkribert.

### 3.2 utfordringer i forskningsfeltet

Studien baserer seg på erfaringer fra skolehverdagen til lærere som underviser i mat og helse. Jeg har selv jobbet som mat- og helselærer på ungdomstrinn i mange år, og det kan oppfattes som et dilemma å forske i eget felt. Jeg har en forforståelse av faget gjennom egne erfaringer, og må være nøye med å skille mellom deltakernes uttalelser og egne meninger og synspunkter. Ifølge Dalland (2007) bruker en hermeneutisk innstilt forsker sin egen

forforståelse som en ressurs og et verktøy for å se helheten det skal forskes på, og ikke et hinder.

Min forforståelse baserer seg på ulike erfaringer jeg har gjort i faget gjennom mange år som mat- og helselærer med fagdidaktisk kompetanse. Jeg har i hovedsak jobbet på ungdomstrinn, men har også undervist i mat og helse på barnetrinnet. Jeg har undervist under ulike rammebetingelser; både med gode økonomiske og materielle rammer, og med strammere rammer. Det har variert om jeg har hatt et fagmiljø å samarbeide med i faget, og hvordan jeg som lærer i mat og helse har blitt møtt av andre lærere og av skoleledelsen ved de ulike skolene. Jeg har en overveiende positiv forståelse av faget, og opplever at faget har stor verdi for elevene.

Min erfaring fra undervisning i faget mat og helse på kan hjelpe meg med å sette meg inn i deltakernes livsverden, slik at jeg lettere forstår deres utsagn og uttalelser.

### **3.3 Vitenskapsteoretisk grunnsyn**

Fenomenologi og hermeneutikk har mye til felles, og ses ofte i sammenheng. Fenomenologi var i utgangspunktet en filosofisk tankegang basert på bevissthet og opplevelse av menneskers livsverden, men fenomenologi kan i tillegg brukes som et kvalitativt design og en metode i meningsfortetting og analyse av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

En fenomenologisk, metodisk tilnærming tar utgangspunkt i menneskets opplevelser og oppfatning av livet, der forskeren er ute etter å forstå meningen sett gjennom disse menneskenes øyne (Johannessen et al, 2016, s 78). Fenomenologien er opptatt av å få svar på spørsmål om «*hva*» og «*hvordan*» fenomenet er erfart (Giorgi, 1985), og har til hensikt å beskrive det så presist som mulig.

For å forstå fenomenet vi undersøker må innholdet fortolkes (Gilje & Grimen, 1993). Hermeneutikken brukes i fortolkningsprosessen inn mot fenomenet, og kalles gjerne fortolkningslære (Dalland, 2007, s. 53). Gjennom tolking og forståelse skal vi forsøke å finne en meningen *bak* det som kommer fram gjennom forskningen. Det kan være meninger i teksten, menneskelige erfaringer eller handlinger, i kunsten eller andre meningsbærende fenomen. For å oppnå denne forståelsen er vi avhengige av hermeneutikken (Nilssen, 2012, s. 72).

En grunnleggende tanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger. Gadamer hevder at det er urealistisk for et menneske å frigjøre seg fra sin forforståelseshorisont, og at vi bygger vår hermeneutiske forståelse på forforståelse eller fordommer (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan forstås på ulike måter, og at det ikke nødvendigvis finnes én egentlig sannhet. Forskningsfunnene vi være avhengig av hvilke spørsmål som stilles, hvilke svar som gis og hvilken forforståelse aktør og forsker har. Jeg legger til grunn at mine deltakere har med seg sin erfaring og forståelse inn i vårt møte. Som forsker vil jeg ta i bruk mine erfaringer og kunnskaper i fortolkningen av svarene, som er deltakernes fortolkning av sin virkelighet. Dette omtales gjerne som dobbel forforståelse, eller dobbel hermeneutikk. Postholm & Jacobsen (2018, s. 109) skriver at det alltid vil være en relasjon mellom forsker og deltaker, uansett hvordan informasjonen samles inn. Innenfor hermeneutisk metode må det gjøres en fortolkning av både delene og helheten, flere ganger. Dette beskrives som den hermeneutiske sirkel, eller den hermeneutiske spiral (Nilssen, 2012, s. 73).

En fenomenologisk tilnærming tar som nevnt utgangspunkt i deltakernes egne beskrivelser og forsøker å finne en felles mening i datamaterialet (Dalland, 2007). Forskeren bygger sin forforståelse på egne kunnskaper og tidligere erfaringer i møtet med fenomenet det skal forskes på. Interessante og meningsfulle data blir valgt ut av forskeren, fordi forskeren allerede har en forforståelse om fenomenet (Rønbeck, 2005).

I denne studien ønsker jeg å undersøke intervjudeltakernes forståelse av (fenomenet) hvordan de opplever faget mat og helse, med de muligheter og utfordringer faget gir, utfra deres unike erfaringer. Jeg tar i bruk både fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver for å prøve å forstå meningsinnholdet i intervju-materialet.

### **3.4 Forskningsdesign**

Problemstillingen er alltid utgangspunktet når en skal vurdere og velge et forskningsdesign. Alt som knyttes til hvordan en skal finne svar på problemstillingen kommer inn under designet (Johannessen et al, 2016, s. 54).

Case er et av de mest brukte samfunnsvitenskapelige forskningsdesign i empirisk forskning. Case-studier kan plasseres under hermeneutisk forskningstradisjon. Case-studier baserer seg



på kvalitative tilnærminger, for eksempel intervju. Case blir sett på som et veldig anvendelig forskningsdesign der en har mulighet for triangulering, som betyr at man kan bruke informasjon fra to eller flere ulike kilder/metoder. Metodetriangulering kan brukes som et verktøy for å øke datamaterialets troverdighet (Johannessen et al, 2016, s. 232). I case kan en hente inn mye informasjon fra få enheter over kortere eller lengre tid, og metoden er egnet til å gi marginaliserte grupper en stemme. Det lave antallet studieenheter i case-studier tillater at man ser på et større antall årsaksfaktorer (Johannessen et al, 2016, s. 80).

Kvalitative forskningsintervju med få informanter kommer gjerne innenfor case-design (Skogen, 2012). Case-studier stiller store krav til forskeren, da de krever grundighet, nøyaktighet og struktur. Dette kan være en svakhet ved metoden. Muligheten til metodisk triangulering kan imidlertid være en styrke i case-forskningen (Skogen, 2012).

### **3.5 Intervju som metode**

Intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale & Brinkman, 2015, s.22). Intervjusituasjonen kan forstås som en sosial konstruksjon, der kunnskapen skapes i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker, og situasjonen kan oppfattes som en læringsprosess for begge involverte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Intervjueren blir å regne som instrumentet i forskningsintervjuet (Dalland, 2007). Det gir meg som forsker en privilegert tilgang til menneskelige erfaringer. Det blir mine spørsmål, min evne til å oppfatte svarene og ta vare på dem, og min evne til å forstå og tolke innholdet i svarene som blir avgjørende for resultatet.

Semistrukturerte intervju er regnet for å være en anvendelig metode når en skal kartlegge tema fra intervjupersonenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Disse personene kan omtales på forskjellige måter. Forskningsobjekter, respondenter eller informanter har vært vanlig å bruke, mens i nyere kvalitativ forskning har en i større grad gått bort fra å se på dem som informanter og heller se på dem som deltakere i forskningsprosjektet (Dalland, 2007). Jeg velger derfor å kalle dem intervjudeltakere i mitt arbeid.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) hevder at forskningsintervjuet kan ses på som en profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. I lys av at det er forskeren som setter agendaen, er den som stiller spørsmålene, velger oppfølgingsspørsmål, og avslutter intervjuet, samt har monopol på fortolkningen av

innholdet, er det viktig å reflektere over egen rolle i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Min forforståelse er naturligvis med å prege fokuset i undersøkelsen, både under datainnsamling og ved analysen av materialet. Det sentrale blir å trekke inn egen forforståelse på en slik måte at den åpner for best mulig forståelse av intervjudeltakernes opplevelser og uttalelser, uten å trekke forhastede slutninger.

Intervjuene ble gjennomført som individuelle intervju basert på en intervjuguide, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden hadde åpne spørsmål, med rom for utdypende spørsmål/kommentarer ved behov. Fordelen med en åpen intervjuguide er at man friere kan bevege seg fram og tilbake mellom spørsmålene enn ved mer strukturerte intervju (Johannessen et al, 2016), og det er mer fleksibel i innhold og rekkefølge. Intervjuguiden var til hjelp for å holde en struktur i samtalen, og for å huske alle temaene jeg skulle belyse. Dalland (2007) anbefaler å starte med faktaorienterte spørsmål som er enkle å besvare, for å gjøre intervjudeltakeren trygg. Mer krevende spørsmål kan komme noe senere i intervjuet.

I forkant av intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv til deltakerne, der jeg presiserte at jeg ikke er ute etter «riktige» svar, men at jeg ønsket å høre deres opplevelser, erfaringer og perspektiver i faget. Som forskere får vi en privilegert tilgang til menneskers opplevelser av sin livsverden, og vi er ute etter mest mulig nyanserte beskrivelser. Derfor trenger vi å ta i bruk både faktaspørsmål og meningsspørsmål, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47). Intervjuguiden gjør det enklere å gjennomføre flere intervju med tilnærmet samme ramme. Den kan i tillegg være til hjelp ved analysen av materialet.

Det er få allment godkjente standardregler eller prosedyrer i kvalitative forskningsintervjuer. Intervjuerens handverksmessige ferdigheter er avgjørende, og disse ferdighetene må læres gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kunnskapen som oppstår av intervjuet, avhenger av intervjuerens evne til å skape rom for å snakke fritt. Gjennom å benytte åpne spørsmål, kan intervjudeltakerne snakke fritt om egne opplevelser og erfaringer. Forskeren har dermed ikke full kontroll på intervjusituasjonen, ettersom semistrukturerte intervju gir intervjudeltakerne mulighet til å påvirke innholdet og interaksjonen i samtalen. Det er viktig å opprette en god relasjon til deltakeren, slik at deltakeren føler trygghet nok til å kunne snakke fritt. En utfordring kan

være å ta nok hensyn til selve intervjusituasjonen når datamaterialet presenteres (Brekke, 2006).

### 3.6 Rekruttering av intervjudeltakere

Jeg har valgt å kontakte potensielle deltakere fra et stort omland i eget fylke. Data fra ulike kommuner gir større informasjon, og dermed bedre reliabilitet og validitet i datamaterialet. Ett av kriteriene for deltakelse var at jeg ikke skulle ha noen relasjon til deltakerne fra før, for at jeg ikke skulle la deltakerne påvirkes av mine holdninger i fagfeltet. Jeg ønsker ikke at deltakernes svar kunne trekkes i tvil knyttet til om jeg bare får de svarene de tror jeg ønsker å høre.

Kontaktnettets mitt hjalp meg med å rekruttere intervjudeltakere. Jeg spurte noen, som spurte noen ..., og gjennom det greide jeg å skaffe meg e-postadresser til lærere på ungdomstrinn fra forskjellige områder i fylket. Det å få hjelp av andre til å komme i kontakt med deltakere, omtales som «snøballmetoden» blant annet av Johannessen og medforfatterne (2016). Jeg gikk bredt ut med forespørselene, for jeg ønsket et så bredt utvalg som mulig. Jeg sendte en forespørsel på e-post direkte til en liste med deltakere, sammen med et informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 1), og samtykkeerklæring (vedlegg 1, side 2). E-postene ble sendt til personer jeg ikke har relasjoner til fra før, fordi jeg ikke ønsker å påvirke dem eller la meg bli påvirket av personlige forhold. Dette var et strategisk valg, samtidig som det ga et tilfeldig utvalg av deltakere. Om jeg hadde kommet i den situasjon at mange ønsket å delta, kunne jeg foretatt en strategisk utvelgelse (Dalland, 2007) utfra hvem jeg antar kan ha mye å bidra med knyttet til problemstillingen min. Det ble aldri en aktuell situasjon.

I teorien er det ingen øvre eller nedre grense for antall intervjudeltakere (Johannessen et al, 2016). I følge Kruzel (1999) er tommelfingerregelen at utvalget skal være stort nok til å belyse problemstillingen. Det er viktigere med et relevant utvalg, enn å skaffe et stort antall, mener Malterud (2011).

Johannessen et al (2016) hevder at usikkerhet og lite erfaring med intervju kan virke negativt for intervjudeltakerne, og at det er viktig å prøve å skape en god ramme for situasjonen. Deltakerne fikk av den grunn tilbud om at jeg kunne komme til deres arbeidsplass for å gjennomføre intervjuet, slik at de kunne føle seg mest mulig komfortable i situasjonen.

### 3.7 Utvalg

Et premiss for utvelgelsen av deltakere var at deltakelsen var frivillig, og at lærerne underviste i mat og helse på ungdomstrinn, med eller uten utdanning i faget. Jeg rekrutterte tre lærere til denne studien, fra tre ulike skoler, i tre ulike kommuner fra samme fylke. Alle tre underviser i faget mat og helse på ungdomstrinn, og har ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn fra skoleverket. Felles for alle tre, er at de har mange års erfaring fra yrkeslivet. Med et utvalg på bare tre intervjudeltakere kan det ikke trekkes generelle slutninger av funnene, men det kan være med å gi et bilde av situasjonen blant disse lærerne i mat- og helsefaget.

Lærer	Utdanning	Undervisningserfaring	Annet
Lærer A	3-årig lærerutdanning. Tilleggsutdanning i flere skolarelevante fag, deriblant mat og helse, samt pedagogisk veiledning.	40 år i skolen 15 år med mat og helse	
Lærer B	4-årig lærerutdanning. Tilleggsutdanning i uteskolepedagogikk og spesialpedagogikk	Første år som lærer	Husmorskole. Jobbet i privat næringsliv, kreativ virksomhet
Lærer C	Praktisk-pedagogisk utdanning. Tilleggsutdanning i flere skolarelevante fag, deriblant praktisk-estetisk fag.	10–12 år i skolen Seks år med mat og helse, tredje kullet	Har tidligere utdanning i estetiske fag.

Figur 4 Oversikt over utdanning og erfaring blant deltakerne

Deltakerne har fått koder, og jeg har valgt benevnelsen lærer A, lærer B og lærer C.

- Lærer A jobber i en stor kommune, ved en skole som ble bygd på 1960-tallet, som er renvert i de senere år, da mat- og helseavdelingen ble renvert samtidig.
- Lærer B jobber i en liten kommune der skolebygget opprinnelig er av eldre årgang.
- Skolen lærer C jobber i en mellomstor kommune. Denne skolen har et relativt nytt skolebygg, som ble tatt i bruk for mindre enn ti år siden.

Både lærer A og lærer C jobber ved skoler med et elevtall på 150–180 elever på trinnet. Lærer B jobber ved en 1–10-skole med om lag 30 elever på hvert trinn, mens de to andre skolene er for rene ungdomsskoler å regne, til tross for samlokalisering med barnetrinnet ved en av skolene. To av skolene rekrutterer elever fra tre ulike barneskoler, mens den tredje skolen rekrutterer elever til ungdomstrinnet fra egen skole.

Bare en av lærerne har fagdidaktisk kompetanse i mat og helse. Lærer A har minst 30 studiepoeng i faget. Lærer B har fått matfaglig kunnskap gjennom opplæring fra et år på husmorskole. Lærer C forteller at hun er oppdratt med husmannskost, og partering av kjøtt og foredling av mat har vært en naturlig del av opplæringen hjemme. Alle oppgir en personlig interesse for praktiske fag, og to av deltakerne har jobbet i kreative yrker tidligere. Erfaringene fra undervisning i mat- og helsefaget varierer fra 6 måneder til 15 år, mens undervisningskompetanse generelt er opp til 40 år.

### **3.8 Datainnsamling**

Dataene ble innhentet gjennom semistrukturerte intervju, basert på en intervjuguide. Intervjuene ble gjennomført i løpet av perioden desember 2018–februar 2019, og det ble gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuguiden tok for seg følgende tema:

1. Hvordan organiseres faget mat og helse på din skole?
2. Hvilke utfordringer og muligheter møter du som lærer gjennom organiseringen av faget?
3. Hvordan opplever du fagets status og verdi?
4. Hvilke andre forhold mener du kan ha betydning for rammevilkårene i faget mat og helse?

Kvale og Brinkmann (2015, s. 83) skriver at man lærer seg handverket å intervju gjennom å transkribere intervjuer. For å øve på intervjusituasjonen, fikk jeg være med og observere og gjennomføre et intervju i forkant av egen datainnsamling. Her fikk jeg prøve hvordan lydopptakeren fungerte og hvordan en kan stille spørsmål og oppfølgingsspørsmål. I etterkant transkriberte jeg dette intervjuet, og det gav meg verdifull innsikt og trening før jeg skulle sette i gang på egen hånd.

To av intervjuene ble gjennomført på grupperom ved deltakers arbeidsplass, mens det tredje intervjuet ble gjennomført ved min arbeidsplass, etter intervjudeltakernes eget ønske. Intervjuet med lærer A ble gjennomført på hennes arbeidsplass. Hun var ferdig med sin

undervisning for dagen. Intervjuet foregikk i et lukket grupperom, der vi kunne sitte uforstyrret gjennom hele intervjuet. Lærer B kom til min arbeidsplass, på en dag hun hadde undervisningsfri. Møtet foregikk uforstyrret på spiserommet i tilknytning til mat- og helseavdelingen. Hun hadde satt av god tid til vårt møte, og hadde mye hun ønsket å dele. Jeg møtte lærer C i en hektisk undervisningshverdag, der hun kom fra undervisning i en klasse og skulle videre til neste klasse timen etter. Intervjuet foregikk på et grupperom innenfor personalrommet, med store glassflater og innsyn fra flere sider.

Alle deltakerne skrev under på samtykkeerklæring i forkant av intervjuet, og de ble informert om at de hadde mulighet til å trekke seg uten noen nærmere begrunnelse. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, slik at jeg kunne holde fokus på dialogen under selve intervjuet, og sikre at jeg fikk med meg alle verdifulle utsagn.

Intervjuene startet med bakgrunnsspørsmål rundt deltakernes utdanning og arbeidserfaring, og fortsatte med spørsmål fra den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 2). Rekkefølgen på spørsmålene ble ulik for hvert intervju, tilpasset de svarene deltakeren kom med. En styrke med semistrukturerte intervju er at deltakerne har mulighet til å svare med egne ord, til å utdype meninger eller hendelser, eller be om mer forklaring, enn for strukturerte spørreskjema (Johannessen et al, 2016). Gjennom svarene gav lærerne uttrykk for egne synspunkter og erfaringer fra egen arbeidshverdag. Deltakerne fikk mulighet til å komme med utfyllende synspunkter til slutt, om det var noe de hadde kommet på underveis, eller andre områder de mente var viktig å få med som intervjuet ikke hadde fanget opp.

Omfanget av intervjuene anslo jeg i forkant til å være omtrent 45 minutter per intervju. Ved to av intervjuene holdt vi oss akkurat innenfor den tidsrammen, mens ved det tredje intervjuet hadde deltakeren «så mye på hjertet» som hun ville formidle, at vi holdt på i overkant av 60 minutter. Det var ulikt hvordan intervjudeltakerne i mitt prosjekt hadde satt seg inn i informasjonen de hadde fått tilsendt i forkant av gjennomføringen.

### **3.9 Analyseprosessen**

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene omgjort til skriftlig tekst. Å overføre muntlig materiale til skriftlig form omtales i litteraturen som transkribering (Dalland, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Jeg valgte å transkribere ord for ord, slik det gjengis i opptaket. Teksten er skrevet i et muntlig språk, i bokmåls form, der

pauser eller brudd i uttalelsen er markert med tre punktum innenfor en parentes (...). Å transkribere ord for ord på denne måten omtales i Dalland (2007, s. 173) som ord-for-ord-transkribering, og er en måte å gjenoppleve samtalen som ble gjennomført.

Transkripsjonen kan være til god hjelp for å få en bedre oversikt over materialet, samtidig som noen av nyansene i det som blir formidlet i situasjonen forsvinner. Det som skjer i form av blick, mimikk og kroppsspråk underveis i intervjuet blir borte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 172).

Jeg startet med transkribering og analyse kort tid etter gjennomføringen av hvert intervju, mens jeg enda hadde alle uttalelsene friskt i minnet. Det ga et godt grunnlag for det videre arbeidet med å analysere meningsinnholdet som kom fram under intervjuene. Navn på personer og steder fra lydfilen er anonymisert i transkriberingen. I transkripsjonen fikk alle lærerne en kode hver, fra A til C, og alle utsagn om skolens navn eller beliggenhet ble anonymisert, for å bevare deltakernes anonymitet og konfidensialitet. Nilssen (2012, s. 47) anbefaler at forskeren transkriberer datamaterialet selv, til tross for at det er en tidkrevende prosess. Transkriberingen regnes for å være en viktig del av analyseprosessen, der forskeren blir godt kjent med materialet sitt gjennom arbeidet. Det er en fordel at den som transkriberer kjenner til intervju-konteksten, for å unngå feiltolkninger av det som blir formidlet (Nilssen, 2012, s. 48).

Når en leser hele transkripsjonen for å finne mening, har man en åpen holdning til hva datamaterialet forteller. Giorgi (1985) kaller dette for en holistisk, fenomenologisk tilnærming til materialet. Til tross for egne erfaringer i faget var jeg på jakt etter lærernes opplevelser, og ikke en bekreftelse av egne antagelser.

Sortering og analyse går ut på å redusere datamengden, og samtidig bevare meningsinnholdet eller budskapet i materialet. Det er viktig å kjenne materialet godt, og det krever ofte flere runder med gjennomgang av datamaterialet. Selve kodingen av datamaterialet kan gjøres på forskjellige måter, og krever et systematisk arbeid. Lagring og strukturering kan gjøres via manuell koding eller via et datastøttet analyseverktøy. Koding og kategorisering brukes for å redusere datamaterialet og handler om å kjenne igjen viktige mønstre i materialet. Jeg startet med å ta i bruk analyseverktøyet NVivo 12 for Windows, som er en programvare for systematisk strukturering av data. Jeg gikk over til manuell koding

underveis, der jeg laget egne oversikter og tabeller over datamaterialet, både i Word og for hånd.

Hvert intervju ble lest gjennom flere ganger, og gjennom den videre bearbeidningen av innholdet i transkripsjonen kom jeg fram til de ulike kategoriene. Jeg sorterte materialet i ulike kategorier og koder. I de første kategoriene tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden. Da ble kategoriene: organisering, utfordringer, muligheter, status og verdi, mat og helse i framtiden, tilpasset opplæring, utdanning og etterutdanning. Alle disse kategoriene fikk underkategorier, slik at jeg kunne sortere materialet best mulig. Denne meningskondenseringen gjør det lettere å se variasjoner og nyanser mellom deltakernes svar. Kategorisering av meningene i uttalelsene har flere formål; strukturering, og det å få oversikt over resultatene, gjøre det mulig å sammenligne innhold, og teste eventuelle hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228). Videre kategorisering ble gjort ut fra fokuset i deltakernes svar.

Johannessen (2016) beskriver at fenomenologisk analyse kan være utfordrende, og at en ikke nødvendigvis trenger å følge slike oppskrifter slavisk. Jeg har brukt det som et utgangspunkt for å sikre at jeg kom gjennom alle fasene i analysen. Transkripsjonen og kondenseringen har jeg lest gjennom på ulike tidspunkt og faser i prosessen, for å sikre en åpen behandling av materialet og at jeg ikke skal ha oversett viktig informasjon. I prosessen har del-helhet-del-helhet vekslet på å være i fokus. Framgangsmåten beskrives hos Nilsen (2012, s. 84) som en fram-og-tilbake-prosess, og kan betegnes som en fenomenologisk meningsfortetting, der en leter etter betydningen av innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). I følge Postholm (2010, s. 91), vil analyseprosesser som innebærer koding og kategorisering, regnes som deskriptive analyser.

### **3.10 Forskningsetiske betraktninger**

Reliabilitet, validitet og etiske vurderinger skal være med på å vurdere kvaliteten på forskningen. Disse begrepene henviser til prosjektets pålitelighet og gyldighet. Måten dataene er samlet inn på, og hvilken måte de bearbeides på etterpå, er med på styrke eller svekke forskningens pålitelighet (Postholm & Jacobsen., 2018).

Kvalitative data må fortolkes, og Johannessen (2016, s. 233) skriver: «All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger ut over de umiddelbare opplysningene som er samlet inn». Min oppgave er å få fram hvordan disse tre lærerne opplever faget mat og helse på



ungdomstrinnet, og hvilke utfordringer og muligheter de møter i sin arbeidshverdag. Hvordan jeg presenterer resultatene er med og påvirke studiens troverdighet.

Reliabilitet er knyttet til studienes troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Åpenhet om prosessen i prosjektet er med og styrker reliabiliteten. Utvalget i min studie er på tre personer. Deltakerne er invitert til å delta, og har frivillig svart på en forespørsel på e-post om å stille opp til intervju. Selv om utvalget er lite mener jeg de likevel kan være med å gi et bilde på hvordan faget kan oppleves i skolen, da deltakerne jobber ved ulike skoler, de representerer hver sin kommune både i beliggenhet og i størrelse, og utvalget er spredt ut over et stort fylke. Ingen av disse lærerne hadde jeg nære relasjoner til på forhånd, og jeg hadde heller ingen inngående kjennskap til hvordan skolene gjennomførte sin undervisning i faget.

Alle intervjuene har tatt utgangspunkt i den semistrukturerte intervjuguiden. Det er med på å øke studiens reliabilitet (Johannessen et al, 2016). Oppfølgingsspørsmålene var imidlertid ulike for de forskjellige deltakerne, og det gjør at det ikke går an å sammenlikne alle kategoriene nøyaktig. Det kan være med og svekke studiens reliabilitet (Dalland, 2007).

Jeg har prøvd å være bevisst min forforståelse underveis i prosessen, og har bestrebet meg for å ivareta studiens reliabilitet og validitet gjennom å gjengi resultatene i overenstemmelse med lærernes opplevelse av situasjonen, og legge opp undersøkelsen på en slik måte at den er etterprøvbart. Både Postholm (2010) og Nilsen (2012) er opptatt av at datamaterialet får snakke for seg selv, og at egen forforståelse og egne subjektive teorier legges til side når man betrakter fenomenet i prosessen, men ta i bruk forforståelsen som et verktøy i analyseprosessen (Dalland, 2007).

Validiteten baserer seg på prosjektets gyldighet, og er med og belyser om jeg måler det jeg har til hensikt å måle. Gyldigheten kan videre knyttes til overførbarheten i prosjektet, om innholdet kan generaliseres til andre skoler som ikke er studert.

Den som blir intervjuet kan ha en forforståelse om det de tror venter dem, som kan være med og påvirke validiteten i de svarene vi får (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Deltakerne hadde fått informasjon om prosjektet, men de kjente ikke til spørsmålene på forhånd.

Alle deltakerne i undersøkelsen har ulik utdanning og ulik undervisningserfaring i faget. Men alle har erfaringer fra undervisning i skolefaget mat og helse på ungdomstrinn. Alle tre har ulike måter å møte spørsmålene på, der noen forteller mye mer enn de andre. Ulike settinger kan gi ulike svar, og menneskelige møter kan vanskelig gjenskapes, til tross for at utgangspunktene er tilnærmet like. I denne undersøkelsen ble lærer A møtt etter endt undervisning for dagen, lærer B hadde fridag, mens lærer C gjennomførte intervjuet mellom to undervisningsøkter. Svarene som er gitt kan være påvirket av dette.

Gjennom drøftingen sammenholdes mine funn med funn fra tidligere undersøkelser, og jeg vurderer hva som er felles og hva som er ulikt i mitt datamateriale. Triangulering gjennom bruk av ulike datakilder, ulike analysemetoder og kryssanalyse gjennom ulike sorteringer av materialet bidrar til studiens troverdighet (Nilssen, 2012).

### **3.11 Etske vurderinger**

Etikkens kjerne er bry seg, og ta hensyn til andres tanker og følelser (Skogen, 2012). Det var derfor viktig for meg å behandle mine deltakere med ydmykhet og respekt.

Deltakerne er anonymisert gjennom koder. Alle utsagn om skolens navn eller beliggenhet er anonymisert, og det skal ikke være sporbart hvor deltakerne jobber. Min forskning retter seg mot læreren og lærerrollen, og ingen nærgående eller sensitive tema er berørt. Sensitive personopplysninger blir ikke lagret, og lydopptakene slettes når arbeidet er ferdig.

Som forsker styrer jeg intervjusituasjonen med tema og spørsmål, og jeg har i tillegg monopol på å fortolke svarene i etterkant. Her må jeg være bevisst, slik at deltakerne ikke opplever at jeg utøver makt i intervjusituasjonen. Jeg kan prøve å redusere det asymmetriske maktforholdet gjennom å samarbeide med intervjudeltakerne og at vi sammen finner en felles fortolkningsplattform. Dette kan gjøres ved å verdsette intervjudeltakerens uttalelser og ved å stille oppfølgingsspørsmål underveis, for å kontrollere om meningen i uttalelsene er oppfattet på riktig måte.

Dalland (2007, s 142) skriver at et vellykket forskningsintervju i seg selv kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjudeltakeren. Der får intervjudeltakeren satt ord på tanker og opplevelser rundt egen livssituasjon, og jeg skal prøve å forstå og formidle deres

livsverden. Alle tre deltakerne ga tydelig uttrykk for at de var glade for å bidra inn i studien, og for at mat- og helsefaget ble satt på «dagsorden».

Det ble gjennomført en meldeplikttest for å sjekke om prosjektet mitt var meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Resultatet ble at prosjektet ikke var meldepliktig. Jeg ønsket likevel en formell vurdering av prosjektet, og sendte inn meldeskjema til NSD, som vurderte at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ville være i samsvar med personvernlovgivningen, og bekreftet at innsamlingen av data kunne starte 14.11.18 (vedlegg 3).

## 4. Forskningsresultater og drøfting

Presentasjonen av resultatene baserer seg på de kvalitative intervjuene jeg gjennomførte med tre lærere som underviser i mat og helse på ungdomstrinn i grunnskolen. Intervjuene er transkribert, og transkripsjonen er studert for å finne eventuelle likheter og forskjeller i lærernes besvarelser. Gjennom fenomenologisk basert meningsfortetting av lærernes uttalelser i analyseprosessen har jeg samlet datamaterialet i tre hovedkategorier i presentasjonen under:

- Rammefaktorer
- Læringssyn
- Samfunnsansvar

Jeg har delt alle de tre kategoriene i underkategorier. Funnene blir drøftet fortløpende i hver kategori, opp mot teori og forskning. Til slutt presenterer jeg en oppsummering opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Sitater fra deltakerne er markert med kursiv og anførselstegn i løpende tekst, mens lengre sitater er markert med kursiv og innrykk, for å tydeliggjøre deltakernes stemme. Pauser eller brudd i uttalelsene er markert med tre punktum i parentes (...). Der deler av sitat er utelatt, markeres det med fire punktum.... i teksten.

### 4.1 Rammefaktorer

Sentrale rammefaktorer som kom fram gjennom deltakernes svar bygger på hvordan skoledagen organiseres, og hvor mye tid som er avsatt til fagene. Videre vil ulike lærerforutsetninger i personalet være med å påvirke innholdet. Andre rammer er gruppestørrelse, tilgang til spesialrom, økonomisk handlingsrom, tilgang til læremidler, redskap og utstyr. Disse rammefaktorene kan knyttes til Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell som er omtalt i kapittel 2: Teoretiske perspektiv .

#### 4.1.1 Organisering av faget

Et av spørsmålene til lærerne handlet om hvordan faget ble organisert ved egen skole. Svarene forteller at faget mat og helse organiseres noe ulikt ved de tre ulike skolene. To av skolene gjennomfører undervisningen i mat og helse på 9.trinn, mens den tredje skolen har lagt faget mat og helse til 10.trinn. Det varierer om skolene bruker 45-minutters- eller 60-minutters enheter for undervisning ved skolene.

Hvordan timene i faget organiseres innenfor timetallet på ungdomstrinnet, er i tråd med skolenes lokale handlingsrom. Dagens timetall ligger som nevnt på 83 årstimer, regnet i 60-minutters enheter. Tidligere læreplanverk konkretiserte hvor timene skulle ligge, mens med LK-06 har skolene frihet til å velge hvordan disse timene plasseres (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Jeg spurte videre om tidsaspektet i den praktiske økta ved de ulike skolene.

Lærer A: *Ja, vi er på kjøkkenet i 2 timer og 15 minutter. For vi har times-timer, så da regnes friminuttet mellom som er 15 minutter inn,  $60+60=120+15$  er 135. Det er akkurat det det skal være, da.*

Lærer B: *Vi har jo, hver klasse da har jo tre timer hver, hvor du skal legge inn både den teoretiske biten, og matbiten.... Alt det skal foregå innenfor to og en halv klokketimer, egentlig da.*

Lærer C: *Ehh (...) Vi har (...)to timer og tre timer, annenhver uke. Og da er: to timer hver uke på kjøkkenet, og den tredje timen annenhver uke er teori. Så det blir 10 timer i mnd. med mat og helse, til sammen da.*

Ved oppfølgingsspørsmål om timenes lengde, om det er times-timer, eller er det 45-minuttere det er snakk om, svarer

Lærer C: *Vi har begge deler. Vi har den andre-timen som de har mat og helse i, den er 45 minutter. Den tredjetimen de har mat og helse hver uke også da, er 60 minutter. Og så annenhver uke, så har de en tredjetime, og den er en 45-minutter.*

Elevene på ungdomstrinnet har altså krav på minimum 83 klokketimer mat og helse. Ved et samlet timetall på et år, fordelt ut over alle de 38 ukene, tilsvarer det 131 minutter i uka (Selv om det erfaringsmessig ikke er mulig å gjennomføre mer enn max 35 økter per år. En fordeling av skolens 83 timer i løpet av 35 uker tilsvarer det 142 minutter i uka). Dette viser at minst en av skolene bruker mindre tid enn minimumskravet i regelverket.

En av skolene skiller også mellom teori og praktisk arbeid. De har en separat teori-time annenhver uke. Dette gjør at elever og lærere får kortere tid i de praktiske øktene hver uke, og mindre tid til å reflektere og sette teoretisk lærestoff inn i en praktisk ramme.

### 4.1.2 Tid

Tid går igjen som en utfordring. Alle tre lærerne hadde et ønske om å ha mer tid i faget mat og helse. Det gjelder både i antall minutter i hver økt, og totalt timetall.

Lærer A uttaler at hun kunne ønsket seg en halvtime til i hver økt. Hun får støtte i sin uttalelse fra lærer B som sier:

*Det er mye som skal gjøres på knapp tid .... Innenfor oppsatt tid så skal du ha litt teori, du skal lage mat, du skal spise, du skal rydde opp. Det blir veldig pang, pang, pang.*

Lærer C uttaler: ...*skulle gjerne hatt tid til å se alle elevene, tid til å legge merke til hvordan de jobber, slik at en får løftet alle.*

Med et slikt tidspress er det lett å tenke at en deduktiv tilnærming til lærestoff blir enklest å forholde seg til. Det kan være med og sette begrensninger for elevenes kreativitet og skaperglede.

Mat og helse er et fag med lavt timetall totalt. I dag disponerer barnetrinnet totalt 114 timer, mens det som nevnt er satt av 83 timer til mat og helse på ungdomstrinnet. Faget er avhengig av å ha flere timer i hver undervisningsøkt for å kunne komme i mål med arbeidet som skal utføres. Ved at timene blir disponert i økter på flere sammenhengende timer, fører til få gjentakelser av lærestoff i løpet av den ti-årige grunnskolen. Gjentakelser er en forutsetning for å oppnå en dypere forståelse av kunnskap i fag, og på tvers av fag. Det handler om å gi tid og rom for å skape varig læring hos den enkelte. Dybdeløring er avgjørende for kompetanser i framtidens skole (NOU 2015:8). *Stortingsmelding 28, (2015-2016)*

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14) har følgende definisjon av dybdeløring:

«Dybdeløring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Elevenes læringsutbytte øker når de gjennom dybdeløring utvikler en helhetlig forståelse av fag og ser sammenhengen mellom fag, samt greier å anvende det de har lært, til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger.»

Lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de synes de har for lite tid, og for få økter med sine elever. En av lærerne hevder det tidligere var mer tid i faget. Fra M87 til innføringen av L97 hadde faget fire skoletimer på ungdomstrinnet (Hjukse, 2000, s. 141). Det

tilsvarer 114 timer på ungdomstrinnet. (Øvrebø, 2008, s. 38). Fra L97 ble timetallet redusert til 85 timer. Dette ble justert etter innføringen av LK06, og dagens timetall er nå 83 timer på ungdomstrinnet (Halvorsen, 2008, s. 285). 83 timer tilsvarer en økt per uke i et skoleår på ungdomstrinnet. Kompetanseområdenes omfang i mat og helse er stort. Det sier noe om læringspotensialet i faget, mens timetallet forteller noe annet. Med det perspektivet kan det være vanskelig å se hvordan en skal møte både bredde og dybde i faget.

Lærerne fikk spørsmål om skolen har mulighet til å lære elevene nok gjennom eksisterende tilbud i mat- og helseundervisningen.

Lærer A uttaler at hun er i tvil om skolen greier å lære elevene nok, og ville gjerne hatt mer tid.

Lærer A: *For når jeg begynte som lærer så var det mat og helse på syvende og niende, faktisk. Så det har jo blitt mindre tid. Det er jo en modningsprosess, så jeg synes gjerne de kunne ha mer mat og helse. Det er egentlig det viktigste faget i hele skolen. Hvis ikke de passer på helsa si så blir det dårlig. Det har jo med hva de spiser og. Det har jo sammenheng. Mmm. Så, skulle gjerne hatt mer tid til det. (...) Kunne hatt det i tiende også. Bare det at det er i niende, for eksempel. De er jo mer moden i tiende, også, enn de er i niende.*

Lærer B tror ikke skolen greier å lære elevene nok med dagens timetall. Hun uttaler at det burde vært mye mer mat og helse, og foreslår at elevene burde hatt det i videregående skole også.

LærerB: *Jeg mener mat og helsefaget er et fag elevene burde fått utfoldet seg mere. ....men jeg tror det er et viktig fag, hele veien. Det er også viktig helsemessig, .... for kostholdet også, så er mat- og helsefaget viktig. Det er så viktig for så mye. Så egentlig da, som mat og helselærer som har funnet ut at jeg digger mat- og helsefaget, det skjønnte jeg jo ikke før jeg begynte, så er jo det det faget som er det viktigste.... Kanskje burde de hatt det på videregående også. For på videregående er det enda flere som sitter der, og faller ut av fagene.*

Lærer C mener elevene burde hatt mer mat og helse enn bare ett år på ungdomstrinnet. Hun uttaler at mat er veldig viktig for henne. For å få engasjementet til å smitte over, så trenger hun faget mer enn bare i niende.

*Lærer C: Jeg ville gjerne hatt det i åttende og. Ja, i tiende også, hvert fall før jul, etter jul så er det for hektisk. Da er det for mye med eksamen.*

Dette utsagnet forteller at lærer C ønsker flere timer. Det er også med på å fortelle noe om verdiperspektivet i skolen, der fokuset på eksamen er viktigere enn praktisk kunnskap til å ta hånd om eget liv.

### 4.1.3 Lærerforutsetningene

Lærernes fagdidaktiske kompetanse varierer. Lærer A og lærer B har undervisning i mat og helse som primæroppgave i sine stillinger, og har mat- og helseundervisning i flere grupper hver uke.

- Lærer A har undervist i faget i 15 år, og er fast lærer i faget på sin skole.
- Lærer B er ny på sin skole, og har bare undervist i dette faget et halvt års tid. Hun underviser i faget på flere trinn.
- Lærer C er kontaktlærer med flere fag i egen klasse, og har mat og helse med «sine» elever én økt per uke. De andre kontaktlærerne på trinnet underviser hver sin klasse i mat og helse. Lærer C underviser i faget bare det året hun har 9.trinn. Ved denne skolen har de en egen matfaglig ansvarlig ved skolen som har hovedansvaret for all undervisning i mat og helse på ungdomstrinnet, som er med i alle timene på trinnet.

*Lærer C: Han er den som planlegger og kjøper inn.... Så har han hovedansvaret for hva som skal gjennomgås. Det kan jo være jeg som gjør det, eller noen andre, det spiller ingen rolle. Men han er den som har på en måte den røde tråden. Og han har utdannelse fra matfag.*

Kompetanseprofilen i grunnskolen viser at over 60 prosent av lærerne som underviser i mat og helse i grunnskolen mangler studiepoeng i faget (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014; Perlic, 2019, s. 16). Det er den høyeste andelen blant alle fag, på alle trinn. Den høyeste andelen lærere som mangler studiepoeng i mat og helse er de under 30 år, der 67 prosent av de som underviser i faget mangler studiepoeng. Perlic (2019, s. 55) framhever at det er en sammenheng mellom studiepoeng i faget og antall undervisningstimer i faget hver uke; de med flest studiepoeng underviser mest. Den samme tendensen finner jeg i mitt materiale: Lærer A, som underviser i fire grupper mat og helse per uke, er den som har flest studiepoeng



i faget (30 studiepoeng). De andre to underviser i færre økter per uke, og har heller ikke formell fagkompetanse (selv om de har matfaglig realkompetanse i faget).

Lærer C har ikke studiepoeng i faget, selv om interessen for faget er stor. Hun har med seg en matfaglig ansvarlig i alle timene som er med i alle timene i mat og helse på trinnet - hvert år. Hun hevder at det er «*helt klart livsnødvendig*» med fagutdanning blant de som har ansvar i faget, for å ha oversikt over faget og kunne utnytte mulighetene.

Lærer C uttaler: *Du må være ganske høyt på stigen for å se det store bildet, og hva du kan gjøre.*

Her mener jeg vi kan trekke paralleller mellom lærer C sine uttalelser og phronêsis eller praktisk klokskap, som beskriver evnen til å ta faglig kloke valg i ulike situasjoner. Skal elevene oppleve mestring er det en forutsetning at lærerne har god kunnskap om faget, slik at de kan se muligheter for tilpasninger ut fra elevenes forutsetninger og interesser. I gjeldende læreplan står det følgende: «... en lærer må derfor beherske faget godt, både for å formidle kyndighet og møte de unges vitelyst og virketrang» (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 11). Lærerne er rollemodeller, og lærernes faglige engasjement kan ha stor betydning for elevenes motivasjon og lyst til å lære (Arnesen A.-L. , 2004). Elevene legger merke til lærerens kunnskap i faget, om læreren har engasjement og lidenskap for faget, og om de er i stand til å lære bort (Schleicher, 2018).

Lærer A har lengst erfaring fra skolen, og er den som har mest utdanning i faget. Hun gir likevel uttrykk for at hun kunne ha tenkt seg mer faglig og praktisk fagkunnskap, for å ha en bedre forståelse selv.

Lærer A sier: *Men ellers tror så jeg at jeg kunne tenkt meg alt, jeg. Både teoretisk bakgrunn, på en måte, mer og (...) Jeg synes at det er så komplekst, egentlig. Mat og helse, og kjemien, og, og (...) altså (...), hvordan det er bygd opp, i (...) karbohydrater og alt. Det er ikke sånn som jeg ville, som vi gjennomgår på en måte, i klassen, men for å ha litt mer forståelse selv, så hadde jeg kunne jeg tenkt meg og hatt mer fagkunnskap i bunnen.*

Lærer A påpeker at mat og helse er et stort fag, og mener at fagkunnskap er viktig for å være trygg i situasjonen; Det ville kommet elevene til gode gjennom å kunne improvisere og for å gjøre mer spennende og uvanlige ting i undervisningen.

Det gis mulighet for etterutdanningstiltak innenfor de praktisk-estetiske fagene gjennom både regionale tilbud og desentralisert ordning, men det er få slike tilbud, og det er opp til skoleeier hvordan de prioriterer faget, om lærere får mulighet til å delta (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 16). Ingen av lærerne i denne studien har fått tilbud om kurs eller etterutdanning via skolens ledelse, eller blitt prioritert til slik faglig oppdatering.

#### 4.1.4 Samarbeid og utvikling

Som tidligere nevnt er handlingsrommet i læreplanen stort, og det kreves en konkretisering av innholdet og arbeidsmåtene i fagene. Dette arbeidet skal gjøres lokalt ved skolene. Jeg spurte ikke eksplisitt om lokalt læreplanarbeid ved skolene. Det kom imidlertid fram at to av skolene har en form for samarbeid med de andre lærerne som underviser i faget på trinnet.

Lærer A har andre lærere å samarbeide med i faget, og organiserer faget med to seksjonsledere som har hovedansvar for innkjøp.

*Lærer A: Det er jo det der med samarbeidstid, og at alle sammen på en måte deltar i planlegging, så det ikke blir de to som har (...) For nå har vi to seksjonsledere, da, som sørger for å handle inn maten og regne ut hva du skal ha og lage leksjonene.... jeg er her en dag i uka, jeg er her bare for å samarbeide.*

Lærer B er eneste lærer som underviser i mat og helse på sitt trinn. Hun uttaler at det kan være en utfordring «å bli hørt når du **bare** er mat- og helselæreren». Hun samarbeider med kantina om innkjøp av råvarer, men er eneste lærer i mat og helse på ungdomstrinnet på denne skolen. Det å være alene om faget, og ikke ha noen å samarbeide med eller å diskutere faglig innhold med, ble trukket fram som en utfordring for denne læreren, som opplever at det å være lærer i mat og helse kan være litt ensomt.

Ved lærer C sin skole er det fem klasser, og fem kontaktlærere underviser i faget, i tillegg til skolens fagansvarlig som er med i alle timene.

Intervjuer: *Så det er seks personer som har faget? Samarbeider dere noen ting, eller er det [fagansvarlig]som har ...?*

Lærer C: *Det er han som har overblikket, og kjøper inn. Så vi slipper liksom å krangle om gulrota, men vi diskuterer jo erfaringene med løsningene. For å forsikre oss om den turen i sentrum for to dager siden, skulle gi et ønsket resultat, da, så fikk de en innleveringsoppgave på det. De fikk et ark med spørsmål, måtte besvare de, og levere det inn, bare for å sjekke at de ikke bare gikk ned og kjøpte seg cola, og ble der (...) Så det er slike ting vi kommer fram til i fellesskap. Hvordan skal vi få noe ut av det.*

Mat og helse er et fag der lærerne gjerne har behov for å samarbeide med andre. Det kan gjelde både et praktisk samarbeid, men også et faglig samarbeid. Arfwedson (1984, s. 14) hevder at støtten lærere opplever fra kolleger og ledelse er viktig for å kunne skape god undervisning. Det er ikke bare elevene som utvikles gjennom sosiokulturell læring. Alle trenger noen å samarbeide med for å få faglig utvikling. De voksne kan på samme måte som elevene trenge noen til å hjelpe seg over i nærmeste utviklingssone. Rapporten *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*, (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 19) trekker fram viktigheten av sterke faglige fellesskap. Lærerens profesjonelle utvikling styrkes gjennom godt samarbeid i lærerkollegiet og i nettverk med lærere fra andre skoler. Også *Overordnet del* fokuserer på kollegialt samarbeid:

«Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger. Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnnet skjer både individuelt og sammen med andre. Faglig dømmekraft forutsetter også jevnlig oppdatering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Den overordnede delen av læreplanverket har altså fokus på at fagdidaktisk dømmekraft utvikles i dialog og samhandling med kolleger. Det er skoleleders ansvar å legge til rette for faglig samarbeid med kolleger, og at også lærerne får oppleve mestring og tatt i bruk og utviklet sine sterke sider (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flere kan nok oppleve at de praktisk-estetiske fagene har små fagmiljø, og læreren får dermed liten hjelp i kollegiet til å drøfte faglige spørsmål og sette fokus på fagets relevans og nytteverdi. Samarbeid og refleksjon mellom ulike lærere i faget er en forutsetning for å

utvikle technê og phronêsis i fagfeltet. Dette er et ønske i de små fagene, på samme måte som i andre fag. Jeg stiller meg spørsmål om hvilken mulighet for utviklingsarbeid og utvikling i faget mat- og helselærere blir gitt. Lærer A har jobbet i 15 år og har aldri fått tilbud om faglig oppdatering fra ledelsen; lærer B er ny i faget og har ingen å samarbeide med fagdidaktisk, mens hos lærer C rulleres det fra år til år hvem som underviser i faget.

Sett i lys av skolens verdigrunnlag, med fokus på menneskeverd, likeverd og likestilling burde lærere i praktisk-estetiske fag ha samme muligheter til faglig utvikling som andre lærere. Hargreaves (1996, s. 160) viser til undersøkelser der det fremkommer at skoler med godt samarbeidsklima og som viser gjensidig støtte til sine kolleger, har mindre kompetanseangst, og bedre kvalitet i undervisningen. Skoleeiere og skoleledere har dermed et ekstra ansvar for å følge opp lærere som ikke har et fagmiljø på egen skole. Det bør legges til rette for faglig oppdatering og samarbeidstiltak for denne gruppen lærere, slik at de kan oppleve tilhørighet til et større fagmiljø. Bamford (2012, s. 16) mener skolelederne har behov for mer opplæring om verdien av de praktisk-estetiske fagene i skolen.

#### 4.1.5 Gruppestørrelse

Gruppestørrelsen i økta med mat- og helseundervisning varierer ved skolene. Mens det ved den ene skolen var 12-13 elever i gruppene ved praktisk arbeid, var det ved en av skolene opp til 29 elever til stede samtidig i det praktiske arbeidet.

Lærer A: *Men i mat og helse deles klassen i tre, og da blir det også tredeling i norsk og matematikk for dem som legges imot, de som ikke har mat og helse, på en måte, så der blir det brukt litt ressurser på skolen her da. Og tredeling gjør at vi ikke har mer enn 16 elever på kjøkkenet, 15 og 16, for det er store klasser.*

Lærer C jobber ved den skolen som har 29 elever i økta samtidig.

Lærer C uttaler: *Med et redusert elevtall hadde det vært lettere å få oversikt over oppgaven og hva hver enkelt driver med.*

Av dette oppfatter jeg at lærer C gir uttrykk for at hun opplever gruppestørrelsen i det praktiske arbeidet som utfordrende. Selv om de er to lærere til stede legger gruppestørrelsen grunnlag for mye støy og uro, og det blir lett uoversiktlig i undervisningsøkta med så mye

folk til stede. Ved avrunding av intervjuet med lærer C stilte jeg følgende oppfølgingsspørsmål: Er det noe du savner for å kunne gi et godt undervisningstilbud i faget?

Lærer C: *Ja, jeg savner (...), eller jeg skulle ønske at vi kunne vært mindre folk på kjøkkenet. Hvis man kunne delt klassen i tre så syns jeg det kunne vært perfekt, eller i to.*

Å oppholde seg i rom med mye støy over lengre tid er slitsomt både for elever og lærere. Det er i dag få sentralt gitte råd for gruppestørrelse i mat og helse (Lassen, 2019), men Øvrebø (2008, s. 144) anbefaler at elevgruppen ikke overstiger 16 elever dersom elevene skal ha fullt utbytte av undervisningen. Det handler om å se hver enkel elev, og muligheten for å gi god veiledning og vurdering.

Dette med ulik gruppestørrelse i praktiske fag viser at det er ulikt hvordan skolen prioriterer fagene gjennom den praktiske ordningen. Tredelingen ved skolen til lærer A viser at skolen anstrenger seg for å imøtekomme ønsket om «handterbare grupper» i mat og helse. En slik deling av klassen i grupper kompliserer timeplanleggingen ved skolen, og løser ut ressurser til delingstimer. Men dette kommer også andre fag til gode, gjennom å få færre elever i gruppene i norsk og matematikk. Å ha hele klassen samtidig i faget, slik som hos lærer C, er enklere timeplanmessig og logistikkmessig, med tanke på tilgang til mat- og helsearealet. Det utløser de samme timeressursene som om klassen hadde vært delt i to. Spørsmålet er hva som er til elevenes beste i faget, jamfør opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### **4.1.6 Tilgang til spesialrom**

Mat- og helserommet er et av skolens spesialrom, og innredningen der er på mange skoler lagt opp etter familiemodellen. Redskap og utstyr følger gjerne rommets øvrige organisering, der utstyret tilhører de enkelte gruppene.

Alle skolene i denne studien har spesialrom avsatt til undervisning i mat og helse. Skolen med 29 elever på kjøkkenet samtidig, har et arbeidsområde med åtte ordinære arbeidsstasjoner, og et alternativ-kjøkken som brukes av de med glutenintoleranse eller av elever med behov for å være litt unna de andre. Det er alltid to lærere med i øktene på denne

skolen, en kontaktlærer og en mat- og helseansvarlig lærer som er med i alle mat- og helsetimene på trinnet.

En av skolene har to separate kjøkken ved siden av hverandre, med fire arbeidsstasjoner på hvert kjøkken, og grupper på inntil 16 elever. Den siste skolen har ett kjøkken med fire arbeidsstasjoner.

Lærer B uttaler: *Skolekjøkkenet har fire kjøkken, så det er plass til fire grupper. Det er jo sånn kjøkkenet er. Sånn at vi får jo ikke gjort noe med det.*

Lærer C uttrykte et ønske om større fokus på sanselige inntrykk og opplevelser i mat- og helseundervisningen. Hun kunne ønske at dyrking av urter eller grønnsaker kunne foregå i tilknytning til mat- og helserommet, for å koble elevene på en større matforståelse. Også lærer B var inne på at rommets utforming og at elevenes tilgang til utstyr er viktige rammefaktorer. Hun hadde foretatt flere omgjøringer og tilpasninger på mat- og helserommet, både interiørmessig og med nytt utstyr som er bedre tilpasset elevenes livsverden og den teknologiske utvikling, og knyttet til eget verdisyn. Fredriksen (2013, s. 213) hevder at mat- og helserommets utforming formidler verdier, forventninger og ideologier, og at dette kan gjenspeile skolens læringssyn.

Selv om alle tre har tilgang til spesialrom i sine økter, er bruken av mat- og helserommet et omdiskutert tema. Annen bruk av rommet enn ordinær mat- og helseundervisning fordrer andre behov for organisering og tilgang til utstyr. Løvaas (2009, s. 303) skriver at innredning av mat- og helseavdelingen for alle formål og sambruk har skapt en del utfordringer i skolen. Lærer A er den som tydeligst uttrykker at det kan være utfordrende med ulike brukere, og peker spesielt på de hygieniske forholdene.

Lærer A uttaler:

*... det er en utfordring med alle andre som er på kjøkkenet.... For at det, jeg synes jo at en skal legge til rette for at andre kan bruke det. Men det må være noe(...) altså, det fungerer ikke med rengjøring etterpå, ting er ikke på plass. Og da, det sliter på den som kommer og skal ha neste økt, på en måte. Når du må rydde opp etter de som har vært der før deg. Det kan være så enkelt som det å gå med søppel, at det står igjen.*

Lærer A uttrykker frustrasjon rundt temaet. Mye av frustrasjonen går på orden og struktur i etterarbeidet etter økta, når rommet har vært brukt av andre (fag). Det at de som «låner» rommet ikke kjenner til (eller forholder seg til) rutiner for rengjøring og etterarbeid, er utfordrende. Utstyr blir også lånt fra rommet, uten at det blir levert tilbake igjen. Med tanke på det stramme tidsaspektet blir tid en vesentlig faktor også her, der lærere og elever må lete etter utstyr de har bruk for i økta, eller må bruke tid på å rydde etter andre. Lærer A er fortvilet, men ønsker ikke være en «sur gammel kjerring» overfor sine kolleger og etterspør støtte fra ledelsen.

Hygienen på undervisningskjøkken er underlagt egne regelverk og krav. I kommunikasjon direkte med Mattilsynet (personlig kommunikasjon, 8.oktober 2019) forteller de at undervisningskjøkken som kun benyttes til undervisning ikke faller innenfor Mattilsynets forvaltningsområde og regelverk (så fremt det ikke benyttes i forbindelse med servering av mat ved SFO), men kommer inn under tilsynsmyndighet for miljørettet helsevern i kommunen. Blir undervisningskjøkkenet brukt til å lage mat til andre (for eksempel kantine eller liknende) er det å regne som en næringsmiddelvirksomhet. Det skal da registreres i Mattilsynets register og følge næringsmiddelregelverket, og Mattilsynet har tilsynsmyndighet. Som en oppfølging av vår kommunikasjon skriver Mattilsynet i e-post: «Vedrørende utleie av skolekjøkken bør dere ha klare rutiner og regler for dette med renhold og orden som leietaker må sette seg inn i».

I forbindelse med tidsaspektet i faget, og hverdagens travelhet for øvrig, er det viktig at mat- og helserommet til enhver tid er ryddig og rengjort, slik at det er forutsigbart å komme dit og gjennomføre planlagt undervisning. Det bør være et ledelsesansvar å innføre og følge opp de nødvendige rutineene for å holde en god hygienisk standard. Mattilsynet henviser for øvrig til regler for internkontroll i arbeid med mat (Mattilsynet, 2012a), og informasjon om matservering i barnehager og SFO (Mattilsynet, 2012b), og anbefaler å forholde seg til disse, også på ungdomstrinnet.

#### **4.1.7 Innkjøp**

Innkjøp til mat- og helseundervisningen ble trukket fram som en utfordrende faktor for lærerne. Lærer A uttrykker at det å regne ut og handle inn til leksjonene er mye arbeid, og må gjøres i god tid før timene skal gjennomføres. Ved innkjøp gjøres det valg på flere nivå, utfra mange ulike vurderinger: pris, kvalitet, holdbarhet, tilgjengelighet, helse, miljø og bærekraft

er eksempler på hensyn en må ta i forbindelse med innkjøp. Varebeholdningen koordineres opp mot de andre brukerne av mat- og helserommet. Det skal være nok råvarer til at alle elevene kan delta i det praktiske arbeidet, gjennom hele økta. Samtidig er fokuset på matsvinn viktig. Ferskvarer har begrenset holdbarhet, og en ønsker å stå igjen med minst mulig rester etter økta. I skolehverdagen er det viktig å være fleksibel og ta høyde for uforutsette ting. Elevfravær og arrangementer ved skolene, som involverer hele eller deler av økta i mat- og helsefaget, er med på å påvirke innholdet i varebeholdningen. Egen erfaring fra praksisfeltet tilsier at innkjøp er en tidkrevende del av jobben, både det å lage gode innkjøpslister, og bestille eller foreta innkjøp. Det er få butikker som tar på seg å bringe varer til skolene, så innkjøp kan foregå på ulikt vis. Det er også tidkrevende med mottak og logistikk knyttet til å få matvarene på rett plass til rett oppbevaring.

Lærer A sier: *Utfordringen faktisk, som er kommet nå i siste årene, det er at vi er nødt til å handle på, på nett, eller sånn avtale som kommunen har. Og da kommer varene om torsdagen. Og sånn som i fjor da, når vi også hadde mat og helse på fredag, uka etter, sant?(....) Så ble jo frukt og grønnsaker kunne bli dårlige på den tida. Og ellers også, kjøtt, og (...) Så det er en utfordring i forhold til at vi er nødt til å handle på nett.*

Ved de skolene som opplevde innkjøpsordningen som en utfordring, hadde kommunen inngått innkjøpsavtale med engros-leverandører. Alle varer skal bestilles på nett, og leveres på en bestemt dag i uka, uavhengig av når skolen har bruk for varene. Det fører til at ferskvarer og frukt og grønt kan bli liggende inntil en uke «på vent», før de skal brukes. Det er ikke heldig for kvaliteten på råvarene. Varene kommer gjerne i store kvanta, og kan komme i andre pakninger enn de som finnes i butikken. Dette er et system som er mer tilpasset storhushold og stort daglig forbruk, mens skolen har mer fokus på mindre porsjoner, og er mer tilpasset daglig- og familieliv.

Lærer B: *Vi er jo nødt til å snu på hver en krone. Og så har vi (...) I og med at vi har samarbeid om innkjøp med kantina, så har vi (...) Vi føler oss veldig sånn kneblet. Fordi at vi skulle ha to poser sagogryn, men vi fikk ikke til å kjøpe bare to poser sagogryn, vi måtte kjøpe ei eske med sagogryn, og det var jo 12 poser. Fordi at kommunen har bundet seg opp med en storkjøpsavtale i regionen.*



Lærerne i studien gir uttrykk for at de ønsker å bruke matvarer og ingredienser som har overføringsverdi til elevenes dagligliv. Dette innkjøpssystemet blir dermed lite fleksibelt, og oppleves tungvint.

Lærer A: *Og så etter jul, så har vi to prosjekt, et fiskeprosjekt og et kjøttprosjekt der dem får, hver gruppe får bestemme menyen selv. På en måte skal det være middag, da, med enten suppe, eller forret og hovedrett og dessert....Og så får de en viss sum. Og så skal dem (...). Nå er det slutt på, nå får dem ikke lov å gå å handle selv, slik de gjorde før. Så nå må de bestille til oss, og så er det vi som kjøper inn. Og da blir det jo litt av hvert, og da blir det en del til overs også.*

Selve innkjøpsordningene oppleves lite fleksible i forbindelse med skolenes behov ved minst to av skolene. Dette er praktiske utfordringer i lærernes hverdag som styres av skolens ytre rammer, gjennom (inter-)kommunale avtaler det ikke fokuseres mye på i litteraturen.

Innkjøp er en praktisk utfordring elevene burde få delta i når det er hensiktsmessig i det pedagogiske opplegget. Gjennom denne rigide måten å organisere innkjøp på, går elevene glipp av mye nyttig og praktisk trening knyttet til det å ta valg, både på bakgrunn av pris og av utvalg i matvaremarkedet når det er naturlig, for eksempel gjennom elevstyrte prosjekt. I formålet til læreplanen i mat og helse står det at mat og helse er et allmenndannende fag, og elevene skal få «... kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personlig.»

(Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 1).

Det å forholde seg til et stadig voksende matvaretilbud i butikkene kan være en fin trening i å ta økonomiske, etiske og bærekraftige valg. Dette gjenspeiles også i kompetansemålene etter 10.årstrinn, under hovedområdet mat og forbruk: Elevene skal «kunne vurdere og velje matvarer på ein mangfaldig varemarknad når ein planlegg innkjøp» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 1). Dette kompetansemålet er vanskelig å oppnå om elevene ikke har mulighet til å gjøre innkjøp til de prosjekter og oppgaver lærerne beskriver. Dette innkjøpssystemet fører gjerne til mye merarbeid for lærerne når det jobbes med slike elevstyrte prosjekt. Lærer A hevder at det i tillegg blir dyrere å handle gjennom kommunens ordning, enn å handle på nærbutikken, og jobber nå med å dokumentere dette overfor kommunestyret.

I tillegg til at innkjøp til mat- og helsefaget er en praktisk utfordring, henger dette sammen med bærekraftforståelsen, med respekten for levende ting, og det å kunne ta vare på og ta i bruk gode og friske råvarer. Dette kan knyttes til kompetansemålet «eleven skal kunne vurdere og velje varer ut fra etiske og bærekraftige kriterium.» (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 8). Med rigide innkjøpssystem er også dette målet vanskelig å oppnå.

Lærer C mente imidlertid at det fungerte godt, slik de hadde det nå. Ved denne skolen hadde de en egen fagansvarlig som stod for alt innkjøp. Intervjudeltakeren hadde altså ikke ansvar for innkjøp til undervisningen, og visste heller ikke hvordan innkjøpsordningen fungerte ved skolen.

#### 4.1.8 Økonomi

Ved spørsmål om økonomi og skolenes handlingsrom er svarene ulike ved de ulike skolene. Her er det snakk om muligheten for å skaffe råvarer til undervisningen.

Lærer A: *Vi bare bestiller. Så vi er kjempeheldige. Sant, det er ikke noe sånt at vi får et budsjett vi må holde oss innenfor, og sånn.... Men jeg synes vi er nøkterne selv, også da. Altså, vi flusher ikke og bestiller over oss. Nei, vi er ganske nøkterne. Og prøver å bruke opp rester.*

Lærer B: *Den er jo grusom. Nei, vi har ikke handlingsrom. Det som redder oss.... Det er jo det at bøndene [i kommunen] er helt fantastisk. De gir oss alt vi trenger av grønnsaker.... Men det er takket være sånne ting som gjør at vi kan lage det vi kan lage, den maten vi kan lage. Foruten det hadde vi nesten vært på det stadiet at vi hadde måtte tegne pizzaen i stedet for å lage den. Det hjelper oss veldig økonomisk det at vi får alt av grønnsaker. Det er klart, det gjør at vi må være veldig kreativ på hva vi skal lage.*

Lærer C: *Det økonomiske har jeg ikke peiling på, for å være helt ærlig. Det er det [fagansvarlig] (...), men jeg har aldri hørt noe (...) ....Vi har aldri fått noe «nei, vi har ikke penger til å kjøpe (...)» Aldri vært sånn, nei.*

Det økonomiske handlingsrommet oppfattes ulikt ved skolene, selv om alle tre forteller om den stramme kommuneøkonomien. En av lærerne uttaler at de ikke har fått noen begrensinger ved innkjøp, likevel styrer nøkternheten valgene de gjør. Det at sparsommeligheten er med og styrer valgene av råvarer har stått sentralt gjennom hele fagets historie (Holthe, 2004, s. 267). De første planene i faget var opptatt av nøysomhet i eget forbruk, for å skaffe billig mat og nok mat i eget liv. I takt med samfunnsutviklingen har innholdet i læreplanen endret seg, og i dag er gjeldende læreplan mer opptatt av et sunt kosthold og forbrukerkompetanse opp mot miljø i et globalt perspektiv (Holthe, 2009, s. 24).

Den økonomiske nøkternheten er imidlertid fremdeles tydelig med og preger lærerne i denne studien. Nordal (2019) hevder tradisjonen med nøkternhet ved innkjøp i mat og helse er et uttrykk for selvpåførte restriksjoner. I tillegg til økonomisk nøkternhet, kan dette relateres til en økologisk nøkternhet der bærekraftperspektivet står i fokus. Bærekraftfokuset er tydelig i dagens læreplan i faget, og står sentralt i føringene for ny læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006b; Kunnskapsdepartementet, 2017). Egen erfaring fra praksisfeltet tyder også på at det er store variasjoner i det økonomiske handlingsrommet mellom skolene i ulike kommuner.

#### 4.1.9 Læreverk

Ingen av skolene bruker et læreverk slavisk. Lærer A forteller at de lager mye av maten etter oppskrifter fra den grunnleggende kokeboka *Kokebok for alle. Fra boller til burritos* (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Noe teoretisk lærestoff hentes fra nettkilder, og teoretisk lærestoff legges ut på skolens digitale plattform. De har i tillegg klassesett av læreverket *Matopedia* (Matprat, 2017) til bruk på skolen. Men de følger ikke et bestemt læreverk.

Lærer A: *Nei. Vi legger ut. Vi bruker classroom. Og så har vi en fane med teori. Og der legger vi inn hvert ark. Så, det vil si. Vi legger ut hele det heftet på en måte. Vi kunne jo ha kopiert opp og delt ut. For her på skolen har alle cromebook. Så derfor har dem det. Så, og da har de tilgang til det.*

Lærer B har tatt i bruk læreverket *Matopedia*. De har tidligere basert seg på opptrykte oppskrifter.

Lærer B: *....Sånn at vi, vi bruker jo Matopedia, læreverket, det har jo jeg innført fra i år, at det skal vi bruke. For tidligere har de brukt sånne ark med 14*

*oppskrifter på en side, som er fra «nitten-pil-og-bue» eller noe sånt. Men nå bruker vi det. Men jeg ser at vi er veldig nødt til å justere veldig på hva vi skal lage utfra tilgangen på råvarene. Fordi at når vi har mye rødbeter, så må vi være kreativ og bruke rødbetene til noe.*

Også lærer C har læreverket Matopedia til bruk. De har klassesett av teoribøkene oppbevart på skolen, mens kokebøkene får elevene med seg hjem etter endt opplæring i faget.

Lærer A bruker som nevnt mange oppskrifter fra den grunnleggende kokeboka *Kokebok for alle. Fra boller til burritos*. Kokeboka ble utgitt av Sosial- og helsedirektoratet, og ble distribuert gratis til skolene fra 2007-2014. Boka var en gave til alle elever på 9.trinn. I dag er boka digitalisert, og tilgjengelig for skolene i digital utgave, selv om flere av skolene har noen eksemplarer i trykt utgave.

Ingen av skolene har altså investert i læreverker fra uavhengige lærebokforfattere til bruk i mat og helse; de bruker gratismaterieell utgitt av aktører i markedet. Alle tre skolene har Opplysningskontoret for egg og kjøtt sitt læreverk fra 2017; *Matopedia*, tilgjengelig. Dette er et såkalt gratis læreverk. Selve boka er gratis, men skolene betaler en liten sum i frakt per bok. Det er en økonomisk rimelig ordning for skolene. Bruk av kommersielt materieell i skolen har tidligere vært omdiskutert. Utdanningsforbundet (2019, s. 2) hevder at «Kritisk vurdering av læremidler krever kompetanse og tid og rom til å gjøre jobben». Sett i lys av dette, sammen med kommunale tildelinger og skolenes økonomiske rammer, nøkternhet blant lærere i faget og manglende fagkompetanse, kan det være flere faktorer som gjør at skolene velger å bruke gratis læreverker i faget. Deltakerne uttaler ikke at de opplever læreboksituasjonen som problematisk, til tross for at lærer B må bruke mye tid på å tilpasse innholdet til de råvarene hun disponerer.

Fra høsten 2019 er imidlertid læreverket Matopedia kun tilgjengelige som lisensbaserte bøker på nett, med betaling etter størrelsen på elevgruppen. Det setter skole B i en vanskelig situasjon om de fortsatt skal følge dette læreverket, da de ikke har tilgang til digitalt utstyr på mat- og helserommet.

I en satsning på mat- og helsefaget, er det sentralt at det som produseres av læreverk av uavhengige fagbokforfattere, slik tilbudet er i andre fag. Utdanningsmyndighetene utfordres til å sette av midler til dette (Sandvik, Helland, Ask, Aarek, & Aadland, 2019).

#### 4.1.10 Tilgang til redskap og utstyr

Skolenes materielle situasjon opplevdes noe ulikt blant de tre deltakerne i studien. Lærer A og lærer B uttrykker dette med gammelt og slitt utstyr klast. Det er i tillegg de som har de eldste skolebygningene.

Lærer A forteller at arbeidstallerkenene er fra da skolen var ny, for over 40 år siden. Ved denne skolen har de et ønske om å fornye seg, men må avvente og se om det blir igjen noe ekstra penger rundt årsskiftet. Av dette tolker jeg at det ikke er satt av penger til supplering av forbruksutstyr eller å foreta andre investeringer i faget.

Lærer B mener hun fikk bekreftelse på at faget har vært lavt prioritert i mange år, da hun kom på mat- og helserommet for første gang og fikk se skolens utstyr og bøker. Hun fant blant annet lærebøker i faget helt tilbake fra 1964.

Lærer B forteller:

*Det var veldig mye gammelt og veldig mye dårlig utstyr. Og det var utstyr i fra mange, mange år tilbake i tid som var kastet, noe av utstyret var kastet, men noe lå igjen. Du fant liksom en halv kjøttkvern og stekeplater i fra mange gamle komfyrer. Og etterlatenskaper i fra veldig mye gammelt utstyr.*

Av de tre lærerne som deltok i denne studien hadde bare en lærer studiepoeng i faget. Oltedal et al. (2016) hevder ved skoler som har lav kompetanse i mat og helse, ofte fører til dårlige rammebetingelser i faget, for eksempel gjennom dårlig tilgang til artefakter, utstyr og råvarer. Det at skoler har utstyr fra førti-femti år tilbake i tid, vitner om (nøysomhet og) en lav prioritering av faget. Dette harmonerer også med funn fra Holthe et al. (2013, s. 16). De viser blant annet til at skolene i liten grad har drevet utviklingsarbeid i de praktisk-estetiske fagene, og at lærerne i stor grad tilpasser seg mangel på læremidler. Bjørlykke (1999, s. 41) hevder at rammefaktorer og læreprosesser i skolen henger nøye sammen, og arbeidsmetodene en velger

å bruke er avhengig av rom, utstyr og læremidler en har til disposisjon. Gammelt og utdatert utstyr har gjerne ikke overføringsverdi til elevenes livsverden.

Lærer B forteller om manglende tilgang på elektriske apparater og teknisk utstyr ved skolen. Elevenes livsverden er imidlertid knyttet til et moderne samfunn, der mye læres gjennom informasjonsteknologi. Utvikling av og tilgangen til teknisk og elektronisk kjøkkenutstyr og informasjonsteknologi øker i takt med samfunnets generelle økonomiske velstand, både statlig, og privat. I dag har mange elever tilgang til elektronikk og elektriske apparater i sine hjemmemiljø. Lærer B har for eksempel ikke mulighet til å bruke vanlige elektriske kjøkkenapparater i sitt arbeid, eller bruke prosjektor/smartboard i undervisningen på mat- og helserommet.

Teoriundervisning er enklest å gjennomføre på klasserommet for lærer B.

Lærer B: *...for det er jo ikke utstyr på kjøkkenet, hverken prosjektorer eller noe som helst. Så jeg kan jo ikke vise en filmsnutt, ingenting.*

Datautstyr og videokanon er utstyr som bør være på plass på mat og helse, skrev Løvaas i 2009. Nå har det gått ti år siden den gang, og den teknologiske utviklingen har skutt fart. Løvaas (2009, s. 316) henviser til en liste over anbefalt utstyr ved skolene, deriblant en del elektrisk utstyr som husholdningsmaskiner, stavmikser og blendere. Dersom kompetansemålene i faget skal oppnås, må undervisningskjøkkenet inneholde tilstrekkelig utstyr til de praktiske aktivitetene, og være tilpasset den tiden vi lever i. Det gjelder både tekniske hjelpemidler, redskaper og elektriske apparater (Øvrebø, 2008, s. 119). Et av kompetansemålene i faget går direkte på bruk av digitalt verktøy for å vurdere energi- og næringsinnhold i mat og drikke, og kunne gjøre seg nytte av kunnskapen ved matlaging. Det forutsetter tilgang til slike digitale verktøy i undervisningssituasjonen.

Bugge (2019, s. 21) skriver i sin bok *Fattigmenn, tilslørte bondepiker og rike riddere*, at matkultur endrer seg med tiden, og hver tidsalder har sin mote. Det gjelder både matretter, oppskrifter, redskap og smak. Mye gammelt utstyr på skolene og mangel på ulike elektriske apparater, samt manglende muligheter for å bruke informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i undervisningen, forteller at skolene ikke følger med i tiden. Det er med på/kan tolkes som å ekskludere faget fra å bruke nye dimensjoner til

utvikling og å ha mulighet til å følge samfunnets ordinære utvikling. Müller & Harman (2008) knytter dette med manglende utstyr på skolene til fagets status i skolen, og skriver at tilgangen til slikt utstyr kan være avhengig av lærerne og deres kompetanse i faget.

Fagets egenart gjør at skolene hele tiden har løpende utgifter knyttet til faget. Delingstimer, tilgang til råvarer og utgifter til forbruksmateriell (som skjærefjølere og steikepanner) og større investeringer, er nødvendig for å opprettholde undervisningen i faget og følge med i tiden. Stramme økonomiske rammer gjør at mat og helse er utsatt for begrensninger og nedskjæringer.

Lærer B hadde imidlertid tatt grep ved å invitere rektor inn i undervisningen for å synliggjøre hva de holder på med, og hvilket utstyr de har bruk for. Hun hevder at lærere i mat og helse må bli flinkere til å profilere hva faget kan innebære, og hvilke muligheter som ligger i fagfeltet.

## **4.2 Læringssyn**

Den historiske forankringen i faget har betydning for læringsperspektiv og læringsmetoder i faget. Holthe (2013) hevder at lærernes pedagogiske kunnskaps- og læringssyn og praktiske undervisningsteori kan regnes som sentrale rammefaktorer. Det å ha kunnskap om sosial og kulturell kompetanse og hvordan elevmedvirkning, tilpasset opplæring og motivasjon påvirker læring, har igjen betydning for undervisningssituasjonen. Vi kan finne «spor» av ulike læringssyn gjennom deltakernes uttalelser.

### **4.2.1 Fagets status**

Deltakerne ble spurt om hvordan de opplever fagets status og verdi i skolen. Dette oppleves noe ulikt på skolene. Deltakerne henviser problematikken til både administrasjon og blant øvrige ansatte.

Lærer A forteller at hun tidligere har hatt opp mot 23 elever i klassen.

*Når du får 23 elever i klassen, da føler du ikke at faget har noen status. Da er det bare å gjennomføre det dem er pålagt.*

Lærer B hevder at faget er «undervurdert som bare juling». Hun uttaler videre:

*Jeg opplever at det har kjempestor verdi, men lav status. Det er et fag som er undervurdert, fordi det er «bare» mat- og helsefaget. Fordi da står de bare på kjøkkenet og leker seg og lager noe godt.*

Prioriteringer i skolens ledelse kan tolkes som et utslag av fagets status. Det gjelder både økonomisk handlingsrom, tilgang til undervisningsmateriell og teknisk utstyr, samt praktiske prioriteringer med størrelser på elevgrupper og bruk av fagutdannet personell. I tillegg gjør ledelsen prioriteringer for kompetanseheving gjennom mulighet til å delta på etter- og videreutdanning.

Lav prioritering, fagets undervurderte rolle, og den lave statusen gjør det vanskelig å initiere tverrfaglige opplegg, men lærere som underviser i mat og helse har også selv et ansvar.

Lærer B uttaler:

*Det er oss som har mat- og helsefaget, for det pålegger oss, for det er ikke noen andre som gidder å se inn i faget vårt. Jeg tror vi må bli flinkere til å fortelle hvor mye tverrfaglig faget vårt egentlig er.*

Her opplever jeg at lærer B peker på noe vesentlig. For å øke fagets status er faget avhengig av at noen sier ifra, og ikke bare ukritisk finner seg i de prioriteringene som gjøres i skolen. Faget er avhengig av at lærerne hever sin stemme i samfunnsdebatten.

#### **4.2.2 Muligheter**

Alle tre lærerne var enige om at mat og helse er et viktig fag, med mange muligheter. På spørsmål om hvilke muligheter undervisning i mat og helse gir, svarer

Lærer A: *Det er ubegrenset, egentlig da, bare du er kreativ og prøver ut ting.*

Lærer B hevder at: *det er faget med mest muligheter.*

Mens lærer C uttaler: *det er viktig at vi har mat og helse, og jeg skulle ønske at vi hadde mat og helse i tre år.*

Mat og helse er et fag som favner alle elever.



Lærer A uttaler: *....synes jeg det at faget er jo (...), legger jo til rette for alle, egentlig. Også (...), og spesielt dem som er svake, da.*

Lærer B hevder at elevene lærer veldig mye i dette faget, samtidig som de får et «pusterom» fra pes opp mot eksamen, og krav i alle fag.

*Lærer B: Jeg tror det er at fag med bare muligheter, og jeg tror det er kun vi lærere som setter sperrer, og begrensningene. Så jeg tenker at hvis får økt status til faget, sånn at alle sammen, alle faglærerne, alle som har de andre fagene klarer å se at i mat- og helsefaget er det en bit av deres eget fag, så tror jeg det kan bli enda artigere enn det er i dag. For jeg tror at det er kjempeviktig. Rett og slett.*

I tillegg hevder lærer B at faget mat og helse, bare med små grep, kan være med å styrke elevenes karakterer i andre fag, gjennom å synliggjøre at det ungdommene tror de ikke har bruk for har overføringsverdi til ting vi egentlig bruker hele tiden. For eksempel i matematikk, med prosentregning, brøkgregning eller dobling og halvering. Dette kan relateres til et konstruktivistisk læringssyn, der læringen knyttes til elevens livsverden.

Lærer B gir følgende eksempel:

*Du skal dele inn den porsjonen her, og du skal regne ut dette(...) Da holder de på med det de synes er gøy og tenker ikke over at det er matte.*

Selv om ikke alle har studiepoeng i mat og helse, har de alle tre erfaring fra praktisk-estetiske eller kreative fagområder. Alle tre lærerne ser mange muligheter i faget.

Lærer B omtaler mat- og helsefaget som «*så annerledes enn faget til de andre*». Hun uttaler at hun føler at hun av og til lever i en egen verden, men sier i tillegg at hun ikke vet hvordan de andre ser på det. Hun peker samtidig på det at det er hennes oppgave å vise folk at den verden «hun lever i» er full av muligheter.

Blant annet uttaler lærer B:

*... prøver jeg å få de [andre lærerne] til å forstå at mat- og helsefaget kan brukes som et mestringsfag for de som sliter litt i de teoretiske fagene.*

Det at lærer B ikke vet hvordan de andre lærerne ser på faget, kan tolkes som et uttrykk for usikkerhet og at hun ikke har en forankring i personalet for øvrig. Det å stå alene om utfordringene og mulighetene i et fag gjør at det kan være vanskelig å få gjennomslag for tanker og ideer. For eksempel etterspør lærer A støtte fra ledelsen i problemstillinger rundt bruk av mat- og helserommet. Her mener jeg materialet viser at ledelsen bør kjenne sitt ansvar overfor lærere i små fag, og ta ekstra ansvar for inkludering og faglig oppfølging.

### 4.2.3 Mestring

Mat og helse blir løftet fram som et mestringsfag, og et fag for alle elever, der ingen blir tatt ut fra fellesskapet, alle er med og jobber, både praktisk og teoretisk.

Lærer B uttaler:

*I mat- og helsefaget blir de ikke tatt ut, ingen blir tatt ut. Alle sammen får oppgaver ut ifra hva de mestrer. Og det er en unik mulighet til å vise alle sammen, altså, både den som har vansken selv, og de andre at her er det faktisk noe, du er ikke dum. Du kan noe, du er flink til noe.*

Lærer A påpeker at elevene er veldig interessert i faget, og det er et fag elevene liker.

*Dem er veldig interessert i faget. Det var ingen som kom og spurte meg om hva vi skulle ha i norsk neste time. Men det gjør de i mat og helse. Hva skal vi lage neste gang, hva skal vi gjøre neste gang?*

Fagets egenart, med vekt på situert læring innenfor det sosiokulturelle perspektivet motiverer elevene, gjennom å trene på reelle oppgaver som har betydning for hver enkelt elev. Denne interessen er viktig å ta vare på, og bygge videre på i skolen.

Alle de tre lærerne er opptatt av at det er viktig at elevene lykkes, og får det til. Lærer A sammenlikner dagens utgave av faget med tidligere tider, og relaterer det til tilpasset opplæring:

*Og hvis at du gjorde feil, da, så lot læreren deg bare få lov til å gjøre feil. Men der er vi heldigvis ikke nå. Så at da låner vi bort forkle og hodeplagg, og veileder dem underveis. Det viktigste er at de skal lykkes, at de skal få det til. Det er også tilpasset opplæring. Så hvis de gjør feil, så ok, så hvis væska var for varm, ok, da får du prøve på nytt igjen. Det er tilpasset, synes jeg. Sånn,*

*mmm, at du har mulighet. For alle gjør jo feil en gang. Du skal ikke henges ut med å sitte på en stol.*

Her viser lærer A at hun tar elevene på alvor og fungerer som en stillasbygger som kan hjelpe dem over i neste utviklingszone. Gjennom å selv ha kunnskap og erfaring om hva som kan gjøres for å redde små og store kriser gjør det enklere å utvise praktisk klokskap i møtet med elevene.

Lærer B er opptatt av læringsperspektivet i faget, for alle.

*Altså, her lærer vi ting, men det går veldig mye på kos og positive opplevelser.*

Hun uttaler videre at:

*... mat- og helsefaget kan brukes som et mestringsfag for de som sliter i de teoretiske fagene.*

Lærer A opplever å ha mange flinke elever, men ikke alle greier å få det ned på papir. Hun mener elevene blir straffet for det, i dagens utgave av faget. Mat og helse er likevel et fag elevene liker. Gode opplevelser og opplevelse av mestring kan være med å gi økt selvtillit, noe som igjen kan bidra til gode ringvirkninger i andre fag.

Lærer B uttaler: *Det er mere diagnostisering av elever. Jeg tror at mat- og helsefaget må få et større rom for disse elevene. Som en arena hvor de kan lære seg å mestre. Da kan det være enklere å komme seg tilbake i matte-rommet og i norsken og i slike ting. Fordi mat- og helsefaget bør være for å styrke selvtilliten. Disse elevene kan! For de kan veldig mye, men får ikke vist det på andre områder.*

Lærerne er opptatt av at elevene skal få prøve seg på egen hånd, og trene selvstendighet.

Lærer B uttaler:

*Altså, jeg synes at det (...) alt, alt vi holder på med er god lærdom, og det er litt sånn «Dewey» her, med at det er «learning by doing», sant. Altså, de lærer ut ifra det de gjør, og en må la de få lov. Og dette er en sånn arena de skal få lov (...) Dem skal få lov å prøve.*

Jeg tolker dette som at lærer B ønsker å slippe elevene til i egen læring, både de som kommer med utfordringer i faget, og ikke. Hennes uttalelser kan kobles til det konstruktivistiske læringssynet der læring kommer gjennom erfaring. Hun formidler at det finnes oppgaver for alle i dette faget, utfra hva de mestrer. Det har ført til at en av de personlige assistentene som følger en enkeltelev i de fleste fag, er blitt overflødig i mat- og helsetimene hos lærer B.

Elevene må gis opplevelse av mestring (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Det har lærerne i undersøkelsen forstått. Alle deltakerne i denne undersøkelsen er opptatt av at elevene skal lykkes i de arbeidsoppgavene som skal utføres i timene. Ifølge Hovdenak (2009) har mestringsopplevelser overføringsverdi til elevenes motivasjon og identitetsutvikling. Denne overføringsverdien har lærerne uttrykt i flere sammenhenger gjennom intervjuene. De viser til at positive opplevelser er med og bidrar til økt selvtillit, som igjen kan gjøre det enklere for elevene å prestere bedre i andre fag. Det har en verdi både i skolen, og i livet generelt.

Det vil også være relevant for dannelsesaspektet hos elevene. Opplæringsloven §1.1 (1998) sier at skolen skal fremme danning og lærelyst. Det krever variasjon i undervisningen, og ulike måter å møte lærestoffet på. Opplæringen må stimulere utviklingen av hele mennesket, av hode, hjerte og hånd. Det er, ifølge Jordet (2010, s. 16), kjernen i dannelsesbegrepet. Det kan se ut som det ligger i disse lærernes grunnlagstenkning, der de anerkjenner elevenes ulikheter gjennom ønsket om å gi elevene gode opplevelser i faget. Slike positive mestringserfaringer er med på å opparbeide en trygg og sikker forståelse av seg selv som menneske (Arfwedson, 1984, s. 12).

#### **4.2.4 Tverrfaglighet**

Faget mat og helse har elementer fra mange av de andre fagene i seg, og det er lett å trekke inn elementer fra andre fag i undervisningen. Lærer B er opptatt av tverrfagligheten i faget og hevder det ligger mange muligheter til å koble for eksempel naturfag, kjemi, matematikk og norsk opp mot mat- og helsefaget.

Lærer B sier: *I mat- og helsefaget klarer man å få inn alle disse fagene på en artig måte, samtidig som det smaker godt.*

Selv om lærer B ser alle mulighetene med tverrfagligheten, opplever hun det vanskelig å initiere til tverrfaglig samarbeid, og relaterer det til fagets status.

*Lærer B: Det er et fag som du har (...) Det er bare vi som er begrensningene, faktisk. Og så er det det med å få andre til å se at her er det masse muligheter. Kan ikke mattelæreren komme, når de har et prosjekt å spørre: skal vi gjøre et prosjekt i lag? For jeg føler at det blir vanskeligere å gå andre veien. På grunn av min lave status, så blir det vanskeligere å gå andre vegen og si: «du, jeg har et prosjekt nå ...».*

Lærer B mener altså at mat og helse er et fag med store muligheter for tverrfaglighet. Utfordringen ligger i å få andre lærere til å se at deres fag er en del av mat og helse. Hun opplever at det er mange muligheter for konkretisering, forståelse og mestring i faget, som også har overføringsverdi til andre fag.

*Lærer B: Det ligger jo framfor oss, det er bare å se mulighetene.*

Det å se sammenhenger mellom fag og fagområder kan være med og gi muligheter for dybdelæring for elevene i skolen. I mat og helse er det mulig å ta hele kroppen i bruk for å få en kobling mellom teori, praktisk erfaring og sanselige opplevelser. I møtet mellom det som er forstått og det som ikke er forstått blir nye forståelser utviklet, hevder Fredriksen (2013, s. 85). Dette kan brukes til å fremme læring i andre fag og tilpasse undervisningen til elevenes nivå og ståsted. Fredriksen (2013) henviser til Egan (1999, s 92), som mener at all undervisning i skolen burde bygge på de estetiske fagene, og at en god praktisering av de praktisk-estetiske fagene i skolen kan bidra til at elevene presterer bedre i de teoretiske fagene (Bamford 2006).

Lærer B er opptatt av at mat- og helsefaget får et større fokus i lærerutdanningen, nettopp på grunn av tverrfagligheten, og mulighetene faget gir.

*Lærer B: Jeg tror at det er viktig i lærerutdanninga. Altså når folk går på lærerutdanninga på Nord Universitet, eller på NTNU, eller noe sted for å bli lærere, så tror jeg faktisk at viktigheten av mat- og helsefaget må løftes opp. For jeg hadde ikke hørt om mat og helse i min utdanning, før vi var på tredje*

*året, og noen av mine medstudenter skulle ta mat og helse.... det er faktisk ingen som nevnte mat og helse-faget og den tverrfagligheten du kan få, og de mulighetene du kan få i mat- og helsefaget.... Når studenter kommer på [studiestedet], og blir introdusert for hva er det dette studiet går ut på, hva er mulighetene i dette studiet, så må mat- og helsefaget løftes fram som noe kjempeviktig, og det er kjempetverrfaglig.*

Lærere trenger både kompetanse og trening i kreativitet for å møte handlingsrommet i fag, og mulighetene faget gir. Det kommer fram av materialet.

Lærer A: *Det er ubegrenset, egentlig da, bare du er kreativ og prøver ut ting. Så jeg synes jo at..., vi er stadig i utvikling, og vi endrer på leksjonene og prøver nytt.*

Lærer B: *Men det blir veldig utfordrende når vi hele tiden må være kreativ på «Hvordan skal vi klare å bruke opp dette, hvordan skal vi få til dette?»*

Lærer C: *.... Og det er klart, at når man holder på å surre der, for det at å være kreativ og klare og tenke nye løsninger og sånt, da skal du ha overskudd. Og for å ha overskudd, da må du ha overblikk. Du må være ganske høyt på den stigen for å se det store, hva du egentlig kan gjøre med det du har.*

Av den grunn er det et stort tankekors at lærere kan gå gjennom hele sin pedagogiske utdanning uten et eneste studiepoeng i praktisk-estetiske fag. Mange får heller ikke opplæring i å bruke de mulighetene som ligger i disse fagene gjennom utdanningsløpet.

#### **4.2.5 Tilpasset opplæring**

Alle de tre lærerne i studien sier at mat og helse er et fag med mange muligheter for tverrfaglighet og mestring. Det er bare lærernes kreativitet som setter begrensningene. Gjennom små grep og enkle tilrettelegginger er lærerne inne på at det mulig er mulig å tilpasse undervisningen for alle elevene, og lærerne er spesielt opptatt av lesesvake elever.

Lærer C uttaler:

*De som må ha hjelp til å lese oppskriftene, de får hjelp til å lese oppskriftene, og så lager de noe som smaker godt, som blir en suksess, da (...) Ja, og jeg*

*tenker økt selvtillit og det med å få lov til å prestere uten alt for mye lesing, er kjempebra. Og det gir jo gode ringvirkninger, gode matopplevelser. De blir jo lykkelig når de lager noe som smaker godt, eller som lukter godt. De går og gleder seg (...) Ja, det er det viktig å ta vare på. For det også betyr noe for unge mennesker, ikke bare for oss som er voksne, men for dem også ...*

De tilrettelegger for disse elevene ved å lese sammen med dem, eller forklare innholdet en ekstra gang. Å lage punktvis oppsett av framgangsmåten i oppskriftene, eller ved å veilede ekstra på de praktiske teknikkene, kan dette bidra til å løfte disse elevene, slik at også de får vite at de er gode i noe, og kan få positiv respons fra andre.

*Lærer B: Og så prøver jeg å, jeg prøver å vise de, gi de litt ekstra oppmerksomhet i form av å spesialisere dem ekstra på litt kutteteknikker og dette med knaing av deiger og sånne ting, sånn at de som har i utgangspunktet når de kommer, dårlig selvtillit, for de tror «dette kan ikke jeg, nei, dette får ikke jeg til nei», – de er jo veldig der, for de er jo så vant til det. Hvis de får den bittelille ekstra'en i mat- og helsefaget, så har de plutselig noe de er best på. Den deigen som hever mest, de grønnsakene som er finest kuttet, eller den fineste salaten som er pyntet (...)*

I skolen legges det vekt på et sosialt og inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Da må alle elevene få mulighet til å delta i fellesskapet. Det vesentlige er at det blir lagt til rette for at elevene skal kunne utnytte sitt potensial for kognitiv læring og utvikling (Moen, 2019, s. 77). Dette ser det ut til at alle tre lærerne i studien har fokus på.

Mat og helse er et fag som kan sikre at alle blir sett, der alle kan få meningsfulle oppgaver og bruker evnene sine. Lærerne må bruke sin praktiske klokskap i arbeidet med tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Da kommer vi tilbake til begrepene *technê* og *phronêsis*, knyttet til lærernes kunnskapsnivå. Praktisk klokskap skal være med på å gi elevene meningsfull undervisning, og gi helhet og sammenheng for elevene i deres livsverden (Taraldsen & Kanestrøn, 2018). Ole Paus har et sitat som kan knyttes til dette: «Hvis du ser noen er svak, gi dem en verden der de er sterke nok», da kan de være med og kjenne på mestring og motivasjon, uansett faglig nivå. Det vil bidra med kompetanse til å ta gode valg for å mestre eget liv og påvirke dannelsen hos barn og unge (Jensen I. L., 2008, s. 175).

I prinsippdelen for skolens praksis er fokus på læring, lærelyst og motivasjon for hver enkel elev sentralt. Å få tro på egen mestring er sentralt i arbeidet, og i tråd med krav om tilpasset opplæring. Elever som opplever mestring rustes til å bli selvstendige, utholdende og robuste borgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det går ulike elever i skolen. Det krever ulike tilnærminger og metoder i arbeidet med lærestoffet for å kunne nå mangfoldet av elever. Om den ordinære opplæringen har høy kvalitet, engasjerer den mange elever, og behovet for spesielle tiltak blir mindre (Arfwedson, 1984, s. 15; Haug, 2013, s. 424). Lærernes tilnærminger til elevene og lærestoffet kan relateres til lærernes læringssyn, og det er i tillegg avhengig av rammebetingelsene som muliggjør undervisningen.

Tilpasset opplæring er ikke nødvendigvis bare lærerens ansvar. Elevene kan selv ta ansvar for tilpasninger, for eksempel ved å være med og velge innhold og arbeidsform, styre arbeidsfordeling i aktiviteter, bidra til å utforme oppgaver, ta initiativ i klassen eller selv vurdere hva det bør settes fokus på (Håstein & Werner, 2003). Å slippe elevene til på denne måten krever kunnskap, og henger sammen med synet på læring. I tillegg trengs det økonomisk handlingsrom og tilgang til redskap og utstyr til å gjennomføre aktiviteter knyttet til elevenes livsverden.

Lærer B påstår at mange diagnoser kunne vært unngått med større forståelse for praktiske fag og praktiske aktiviteter i skolen.

Lærer B: *Håpet mitt for framtida av mat og helse er at det blir brukt, som den gode arenaen det kan være, for disse elevene også. Og PPT burde absolutt være med i timene å se på og vurdere de barna de vanligvis vurderer med skjemaene sine. Jeg tror ikke på måten de finner fram til de diagnosene. Jeg nekter å tro at det finnes så mange elever som må ha en diagnose. Det går ikke an. Barn må få være barn.*

Lærer B ser en stor mulighet for tilpasset opplæring i mat og helse, spesielt for svake elever. Men uttalelsen kan også forstås som kritikk av et skole- og utdanningssystem som legger stor vekt på teoretisk kunnskapsinnlæring og måling av prestasjoner, og som er på jakt etter avvik. Jeg opplever det slik at lærer B mener mat og helse er en fin inkluderingsarena, der mange



elever kunne opplevd en mer meningsfull skole med mestring og gode opplevelser, gjennom flere timer med fag som mat og helse på timeplanen.

#### 4.2.6 Arbeidsfordeling

Undervisningsøktene i mat og helse foregår i små, gruppedelte team med inntil fire elever per gruppe, ved alle skolene. Elevene tilhører faste arbeidsgrupper, der arbeidsoppgavene rullerer innad i gruppen..

Å utføre reelle, praktiske oppgaver som fører til et konkret resultat kan relateres til situert læring innenfor det sosiokulturelle læringssynet. I litteraturen blir denne måten å organisere arbeidet i mat og helse på, gjerne omtalt som arbeid i familiegrupper, eller arbeid etter familiemodellen (Øvrebø, 2008, s. 104). Alle tre skolene organiserer det praktiske arbeidet etter en form for familiemodellen, og henviser til innredningen av rommet.

Det er noe ulikt hvilken tilnærming de ulike lærerne har til hvordan arbeidsfordelingen mellom elevene skal foregå. Minst en av skolene bruker systemet med «1-er, 2-er, 3-er, 4-er» i fordelingen av arbeidsoppgavene i økta, mens minst en av de andre skolene har friere fordeling av arbeidsoppgavene. Denne måten å organisere arbeidet på har vært med siden fagets pionér, Helga Helgesens tid (1863-1936), og viser at faget er svært tradisjonsbundet og har med seg elementer fra fagets oppstart, da faget var knyttet til andre læringssyn enn i dag.

Lærer B har avviklet ordningen med arbeidsfordeling etter nummer. Hun ønsker å ansvarliggjøre elevene gjennom å tenke at de jobber i team, der de i fellesskap skal komme i mål med arbeidsoppgavene.

Lærer B uttaler: *Det var veldig enkelt å avvikle. Og det var en ordning som jeg bare tenkte at dette går jo ikke an, dette er jo steinalder, altså. Så det fungerer, de får ansvar selv, og de tar ansvar når de får ansvar. Og dette med at du har tro på at de får det til, og viser at du har tro på at de får det til.*

Dette tolker jeg som et ønske om mer deltakelse, elevaktivitet og større selvstendighet blant elevene. Det kan relateres til demokrati og medborgerskap i praksis, og innholdet i ny overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), og forstås som en mer induktiv tilnærming til aktivitetene. Å jobbe induktivt kan utfordre læreren og skolen, og

kreve mer fleksibel tilgang til råvarer, redskap og utstyr, samt ha en økonomi som gjør at en kan møte elevenes interesser og livsverden.

#### 4.2.7 Å lære med kroppen

Lærer C er opptatt av at skolen ser hele mennesket, og ikke bare elevenes karakter i teoretiske fag, og uttaler at i mat og helse er det en mulighet for alle.

*Lærer C: Så jeg tenker at mat og helse er viktig for de som bryr seg om mat, fordi det kan åpne opp sånn at du har lyst til ..., sånn at du kan legge inn et ekstra støt i andre fag fordi at du har fått så gode tilbakemeldinger på kjøkkenet. Så det er en sånn viktig brikke i helhetsmennesket, for min del, da. Jeg skulle ønske at vi skulle behandle disse ungdommene, at vi kan se de for (...) ikke tallene bak (...) norsk og engelsk og, men vi må se hele mennesket, og på kjøkkenet er det en mulighet.*

Elevene lærer med hele kroppen i dette faget, og faget har overføringsverdi til livet generelt. Gode opplevelser og gode tilbakemeldinger gir økt selvtillit, som igjen kan åpne opp for ekstra innsats i andre fag. Å anerkjenne kroppslig læring, betyr å anerkjenne læring gjennom sanser, aktiviteter og erfaringer, og er dermed med på å verdsette de praktiske og estetiske fagenes betydning for læring (Fredriksen, 2013, s. 27).

Også Høhr (2005, s. 238) er opptatt av den direkte erfaringen og tilstedeværelsen i egne opplevelser. Han hevder at det å begripe med kroppen er den mest meningsfulle måten å lære på. Praktisk-estetiske fag som musikk, drama, kroppsøving, mat og helse og kunst og handverk tar i bruk ulike typer språk og ulike måter å lære på. Fagene vektlegger det å bruke sanser, erfaringer, følelser, fantasi, kreativitet og aktiv utfoldelse på andre måter enn teoretiske fag. Slike kroppslige erfaringer er med og skaper helhetlig læring og dannelse (Fredriksen, 2013, s. 27). Jensen (2013, s. 55) hevder at ekte kunnskap bare oppnås gjennom opplevelse og handling, der læringen skjer i dialog og samhandling med læremidlet og andre deltakere. Andre deltakere kan være andre elever, eller læreren som bidrar i læringsprosessen.

Deltakerne i studien er opptatt av læring i koblingen mellom bruken av sanser og faget mat og helse. Lærer C kommer med et eksempel i forbindelse med å smake til mat, og lære med kroppen.

Lærer C: *Det som skjer da, det skjer med dem. (...) Igjen så ser jeg dem på en annen måte enn i klasserommet. (...) Så jeg tror at når de opplever at -dette var surt, hva skal jeg gjøre da? (...) Jeg tenker at det er litt fint da. For da er man på litt andre sanser. Og det er det jeg mener, at det er så viktig å se hele mennesket.*

Fredens (2018, s. 265) hevder at det er gjennom kroppen og sansene verden først erfares. Fredriksen (2013) bekrefter viktigheten av å bruke sansene i skolen, og skriver at en skole som bare verdsetter teoretiske kunnskaper, anerkjenner ikke hele mennesket. Dette kan føre til at mange kan falle utenfor, og oppleve at skolen er et meningsløst sted å være. Dette kan også relateres til lærer B sine uttalelser om elever som ikke passer inn i skolesystemet, og faller ut av fagene. Dette omtales blant annet i avsnittet om tid og tilpasset opplæring. Selv om lærerne er opptatt av at faget er annerledes enn mange av de andre fagene, og at det kan inneholde både trivsel og kos, er de opptatt av at det foregår læring i timene. Det er i tråd med konstruktivistisk læring. I tillegg er mat og helse et fag lærerne løfter fram som en mulighet for at alle elever kan blomstre.

I følge Bamford (2006) er de estetiske fagområdene i skolen viktig, for de integrerer fantasi, kreativitet, følelser og handling. Å «lære med hele kroppen» representerer et helhetlig læringssyn. Et slikt helhetlig syn på læring er nødvendig for dannelse, hevder Fredriksen (2013, s. 184). Det skjer en kobling mellom tanke og erfaring, og i møtet mellom det som er forstått og det som ikke er forstått dannes nye forståelser og erfaringer. Denne læringen kan bidra til dannelsesprosesser, under forutsetning at fagene praktiseres med høy kvalitet (Bamford, 2006; Bamford, 2012, s. 14).

### **4.3 Samfunnsansvar**

Den statusen som før lå i å beherske praktisk kunnskap er blitt redusert over tid. Tidligere var egenproduksjon av mat en livsnødvendighet. I dag har mange større kjøpekraft og vi har et varemarked som byr på alternativer i hverdagen (Hjukse, 2000, s. 162). Det gjør at vi kan kjøpe oss ut av mange oppgaver, og vi distanserer oss mer og mer fra direkte kontakt med mat og praktiske gjøremål. Praktisk kunnskap og praktiske ferdigheter verdsettes i mindre grad. En anerkjennelse av praktisk kunnskap og praktiske ferdigheter, vil være å heve

statusen til de praktisk-estetiske fagene og anerkjenne en større del av elevgruppen som går i skolen.

### 4.3.1 Kultur og tradisjon

Identitet og kulturelt mangfold er en av overskriftene i *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Der legges det vekt på at elevene skal kjenne til samlende verdier og tradisjoner i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Ulike feiringer av for eksempel jul, påske og andre høytider knyttet til vår kulturarv kan være med og gi oss felles referanserammer, og en opplevelse av å være en del av fellesskapet.

Et av oppfølgingsspørsmålene i intervjuet med lærer A var: Hvilket ansvar har mat- og helsefaget til å ta vare på alle tradisjonene?

*Lærer A svarer: Jo, hvis ikke dem gjør det, så tror jeg det blir litt vanskelig. Og kanskje mange foreldre ikke kan det heller, på en måte.*

Også lærer B jobber med mattradisjoner.

*Vi holder på med mat i fra andre land. Vi holder på med selskapsmat, julemat, tradisjoner.*

Av dette forstår jeg at lærerne i studien ønsker å videreføre kunnskap og tradisjoner til nye generasjoner. Slike fellesskapsopplevelser kan være med og bidra til integrering. Med økt globalisering har skolen et ansvar overfor et stort mangfold av elever i fellesskapet. Ifølge statistikk fra SSB har antallet barn med innvandrerbakgrunn i skolen økt med 75 prosent fra 2000-2010 (Hauge, 2014, s. 21). Det gir andre problemstillinger i skolen, enn for få år tilbake. Det gjelder både med tanke på bakgrunnskunnskap om elevenes kultur, og en felles forståelse av faget.

Lærer A bringer dette på bane, og sier at det kan oppleves som en utfordring å tilpasse undervisningen til elever med innvandrerbakgrunn når de har hatt kort oppholdstid i Norge.

*Lærer A: Så tenker jeg, jeg kan for lite om det, fordi at (...) hvis gutten ikke hører etter, er det fordi at jeg er dame, for eksempel? At han ikke har noe respekt for meg. Hvordan er kulturen han kommer fra. Noen kommer uten skolegang, og levd i*

*flyktningeleir. Jeg føler at jeg har for lite bakgrunnskunnskap om hver enkelt elev, da.*

Dette viser at det er behov for både teoretisk og praktisk kunnskap i temaet for at lærer A skal utvise praktisk klokskap overfor disse elevene, også i faget mat og helse. Det betyr at kompetansen innenfor dette feltet også bør økes.

#### **4.3.2 Elevenes læreforutsetninger**

Læreprosessen i skolen er påvirket av forutsetninger hos barn og unge, skriver Bjørlykke (1999). Elevenes evne til å lære, modenhetsnivå, skolemotivasjon, kulturbakgrunn og matfaglig referanse fra hjemmemiljøet kan være med og påvirke undervisningen (Holthe, 2009, s. 31) .

Lærer C uttaler at statistikken viser at foreldre har mindre tid hjemme med barna sine. Det gjør at skolen må ta en del av det ansvaret foreldrene før hadde.

*Lærer C: ... da må vi kanskje sørge for at de får de basiskunnskapene og at de blir gjort kjent med de mulighetene på et kjøkken da. At noen leier de inn og viser.*

Da blir det skolens oppgave å sørge for at elevene får de basiskunnskapene og blir vist de mulighetene som kan ligge i arbeid med mat og det å være på et kjøkken.

Til tross for at elevene rekrutteres fra tre ulike barneskoler, ser ikke lærer A noen forskjeller blant elevene som kan relateres til hvilke skoler de kommer fra. Ulikheter blant elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå i faget kan heller relateres til hvem som har holdt på med mat og matlaging hjemme, og ikke. Heller ikke lærer C legger vekt på hvilken skole elevene kommer fra. I tillegg er lærer C opptatt av hva som foregår av matlaging hjemme, og hevder det er en generell utvikling at heimene bruker mindre tid på matlaging.

Lærer B opplever at mange elever sier de ikke får lov til å lage mat hjemme. Argumentene er blant annet «kjøkkenet er nytt», eller «at (mamma synes) det blir så rotete på kjøkkenet». Den travle hverdagen, der begge foreldre er ute i jobb, med mange aktiviteter på ettermiddag og kveld, større kjøpekraft og mulighet til å kjøpe flere ferdige matprodukter enn før, har ført til endring i matvanene våre. Ask et al. (2019) påpeker at det er færre som bruker tid på

innlæring og øving av grunnleggende prinsipp og teknikker i omgang med mat på hjemmebane. Flere elever har sine eneste møter med matlaging og fokus på kosthold gjennom faget mat og helse i skolen. Mat- og helselærere er derfor viktige kulturbærere, enten bevisst eller ubevisst, gjennom valg og prioriteringer de gjør i faget. Det å ha fokus på god opplæring i mat- og helsefaget kan av den grunn være sosialt utjevne.

Lærer A uttaler: *Hvis de ikke gjør det i skolen, så lærer de det i alle fall ikke hjemme.*

Faget mat og helse skal bidra til å fremme matkompetanse og sunne spisevaner. Det skal gi alle barn og unge, uansett sosial bakgrunn, kunnskap om kosthold og matlagingsferdigheter, for å klare seg i livet. Det at lærerne ikke ser noen effekt av lærernes opplæring på barnetrinn, kan tolkes i flere retninger; faget har ikke betydning i skolen, faget er ikke omfattende nok til å sette spor hos eleven, eller opplæringen elevene får i skolen er ikke av god nok kvalitet. Perlic (2019, s. 8) hevder at elevenes sosiale bakgrunn har stor betydning for læring, men høy lærerkompetanse kan motvirke betydningen av elevenes bakgrunn. Skolefaget mat og helse er følgelig viktigere enn noen gang. «Maten vi spiser gjennom et helt liv er selve fundamentet for god helse eller uhelse» skriver Ask et al. (2019).

Jeg har tidligere vist at lærerne uttrykker at de ikke greier å lære elevene nok med den tiden de har til disposisjon. Lærer A fikk oppfølgingsspørsmålet:

Intervjuer: *Men hvis vi tenker at vi ikke får flere timer, hvordan skulle faget ha greid å ta større plass, eller hatt mer fokus, hvordan kunne vi økt mat og helse-biten?*

Lærer A uttaler:

*Ja, du kan jo si det hvis de har noe praktisk lekse hjemme. Men det er jo ikke lov. For vi hadde jo en sånn egen hjemmedag. Det likte elevene kjempegodt, og også foreldre. Men så var det noen ytterst få, da, som sier at skolen skal være gratis, og lærerne får fri, og (...) Ja, det sa forresten noen kollegaer også. Der også har du med forståelsen for faget. Vi satt og ringte hjem, men det har de ikke noe (...) nei, det ser de ikke. Så da tror de ikke vi gjør det, sikkert. Nei, så (...) For det kunne være noe, altså at det blir gitt i lekse det å prøve ut ting..... For dem må jo praktisere det. Du lærer av det du gjør, ikke av det du leser om. Best da....*

Med bakgrunn i tidsklemma debatteres det med jevne mellomrom i media om en leksefri skolehverdag. Dette påvirker mat- og helsefaget, knyttet til *hva* det kan gis av lekse i faget. Tidligere var det vanlig med en hjemmearbeidsdag i løpet av skoleåret. Det var en skoledag da elevene var hjemme og gjennomførte relevante oppgaver knyttet til mat- og helsefaget, i tråd med elevenes ferdighetsnivå og familiens behov. Mat og helse på ungdomstrinn er den siste obligatoriske opplæring elevene får i faget, og gjennom en slik dag fikk elevene mulighet til å vise sine kunnskaper og ferdigheter til de hjemme. I 2012 ble det imidlertid meldt inn en sak om hjemmearbeidsdag i mat og helse til fylkesmannen. Der ble det konkludert med at hjemmearbeidsdag strider mot opplæringsloven på flere punkt; tilsynsplikt, gratisprinsipp, det at opplæring skal foregå i klasser/basisgrupper for å ivareta elevens behov for sosial tilhørighet, at undervisningspersonell skal ha ansvaret for opplæringen og elevenes rett til individuell vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lærer A henviser til dette vedtaket, når hun uttaler at elevene kunne hatt noe praktisk lekse hjemme. Ved lærer A sin skole velger de, på grunn av dette, bare teoretisk hjemmearbeid for elevene, i frykt for å komme i konflikt med dette vedtaket. Dette viser at faget har få arenaer å trene praktiske ferdigheter. Om ikke hjemmet kan være en treningsarena for elevene, vil den totale treningstiden for elevene bli liten i et fag som er så mangfoldig, men har så få undervisningstimer.

### 4.3.3 Rekruttering

Lærer C er opptatt av å rekruttere kandidater til å jobbe med mat, blant annet ved å få elever til å velge matfaglig linje i videregående skole. Hun synes det er viktig å inspirere elevene. Hun mener det er viktig at lærerne klarer å skape nysgjerrighet i faget, og løfte elevene slik at de får oversikt over det de driver med, og kan bruke tid til å utforske på egen hånd.

Lærer C uttaler:

*Er det en genuin interesse her, er det noe jeg kan «rote litt i», pirke litt i, som gjør at det kan flamme opp noe glør (...) Veldig viktig for meg å få folk inn på matfag.*

Matbransjen har bruk for kvalifiserte kokker, vi må jo ha mat og noen er nødt til å lage maten. Rekrutteringen til kokkeutdanningen er lav, og det blir stadig færre faglærte norske

kokker å få tak i (Berg, 2018; Sjuve, 2018). Den lave rekrutteringen til yrket fører til at nordmenn med kunnskaper om norske råvarer og mattradisjoner forsvinner ut av restaurantkjøkkenet, og at europeisk arbeidskraft uten kjennskap til norsk matkultur overtar (Berg, 2018). Det vil være et behov for institusjonskokker og folk med matfaglig kompetanse også andre steder. Skolene vil trenge flere med matfaglig kompetanse i forbindelse med en eventuell innføring av skolemåltid og økt matansvar ved skolefritidsordningen (SFO) utenfor skoletid. Med den forventede «eldrebølgen» foran oss, vil det også bli et større behov for matfaglig kompetanse i helse- og omsorgstjenesten. Kosthold er også en del av det brede folkehelsearbeidet i kommunene (Departementene, 2017).

Lærer C trekker fram tiltak som kan være med og øke rekrutteringen til faget. Skolen hadde deltatt i et samarbeidsprosjekt med videregående skole, kalt «*Vi dekker til fest*». Der får grunnskoleelevene være med på et opplegg sammen med elever fra restaurant- og matfag i videregående skole. Sammen lager de en flerretters middag, og dekker bordet med alt som skal til for å skape feststemning. Dette er med på å løfte interessen for faget, ifølge lærer C. Det har vært gode erfaringer med slike samarbeidsprosjekt mellom ungdomstrinn og videregående skoler andre steder i landet også, der de peker på styrking av fagkunnskaper, økt motivasjon og innsats, som en positiv faktor for begge parter (Urkegjerde & Vikenes, 2019).

Et slikt samarbeid er med og styrker samfunnsansvaret skolen har for videre rekruttering, i tillegg til at elevene får trening i å utøve praktiske ferdigheter på andre arenaer. Det vil tjene formålet om å ruste elevene til å kunne delta i fagområdet mat og helse på flere arenaer i samfunnet.

#### **4.3.4 Bærekraft**

Bærekraftfokuset i gjeldende læreplanen er tydelig i mat og helse, og alle tre lærerne er opptatt av bærekraft på flere områder i undervisningen.

Hos lærer A jobber de for at

*Ingen ting skal kastes.*

Lærer B er opptatt av at alt skal brukes;



*.... vi har bestemt oss for at ingen ting skal gå til spille. (...) Vi er jo nødt til å snu hver en krone.*

Lærer C har et ønske om å dyrke noe selv på skolen, for å gi elevene en bedre forståelse av sammenhengen mellom natur og bærekraft.

Lærer C uttaler:

*Jeg synes det hadde vært helt supert om vi kunne lagd noe selv, produsert noe selv, så elevene hadde fått sett virkelig hva det betyr (...) Og bare hatt et urteskap (...) og bare fått åpnet dørene og bare kjenne lukta. Og bare gå der og klippe, og vite det at dette er bærekraftig. Vi klipper og så vokser det opp igjen.*

Også i det nye læreplanverket vil bærekraft få et tydelig fokus, både knyttet til overordnet del og i læreplanen for mat og helse. Det kan knyttes til fagets verdi i skolens fagportefølje. Bærekraftig utvikling er et av tre tverrfaglige tema skolen er forpliktet til å arbeide med, og bygger på en forståelse av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Økt kunnskap i matområdet kan gi et mer bærekraftig forbruk og en bedre utnyttelse av råvarer (Departementene, 2017, s. 37), og ha betydning for vårt klimaavtrykk. Her vil faget mat og helse kunne være en god bidragsyter til å jobbe med tema som gjør at elevene kan vurdere og velge matvarer ut fra etiske og bærekraftige kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

#### **4.3.5 Folkehelse og livsmestring**

Faget mat og helse har et åpenbart helsefokus i LK-06; det ligger også i navnet på faget. Lærerne i studien fokuserer på dette helsefokuset, og ser utfordringer på helseområdet i samfunnet.

*Lærer A: Men det viktigste er jo, altså, aktivitet og fysisk aktivitet, det har betydning, men det viktigste er jo alltid hva du putter i munnen. Og sånn som jeg ser nå, sant, så er det volumet på det du kjøper av sånn drittmat blir bare større og større. Større colaflasker, sant. Ikke en- og en-halvliter, men så er det firepakke, eller sekspakke, eller åttepakke. Og da er det billigere dess mer du*

*kjøper. Potetgull er ekstra, du får 20 prosent mer, det som du skal spise minst av, skulle jeg til å si.*

Lærer C snakker også om helsefokuset:

*Vi lever jo ikke uten mat og rett ernæring, altså hvis vi fortsetter å spise kjøtt, da vet jo alle at i dette tempoet som vi spiser rødt kjøtt i nå, så blir det jo for lite, det går jo galt. Vi er nødt til å over på en grønnere tallerken. Og for å få til det så er noen nødt til å lære oss å spise grønnere.*

Hun påpeker skolens ansvar i den forbindelse:

*Og jeg tenker det at ettersom statistikken viser at foreldre har mindre tid hjemme sammen med barna sine, så blir nå dessverre skolen den som tar seg av mye av det ansvaret som foreldrene før hadde.*

Hun viser dermed til skolens samfunnsansvar opp mot barns forhold til mat og helse. Mat er nødvendig for trivsel og utvikling hos barn, men mat kan også skape helseproblemer. Det er nødvendig å ta mat- og helseundervisningen seriøst, for å bidra til elevenes materfaringer og måltidsopplevelser (Benn, 2016). Om hver enkelt av oss mangler kunnskap om mat og helse - hvem er det da som skal veilede oss til å ta de gode valgene, og «bestemme» hva vi skal spise i framtiden? Hvor stor makt over maten og helsa vår skal vi overlate til andre?

Monica Skjold (2018) hevder i et debattinnlegg i Bergens Tidende at «mat- og helsefaget skal redusere helseforskjeller .... [men] problemet er at det ofte blir med tanken.» Hun skriver videre at mange elever ikke har nok kunnskaper etter tiende årstrinn til å ta helsefremmende matvalg. Dette stemmer godt overens med det deltakerne i min studie uttrykker; at de er usikre på om skolen greier å lære elevene nok i faget. Mat og helse, det ene året på ungdomstrinnet, er den siste organiserte opplæringen elevene får i fagområdet, før de etter hvert skal ta ansvar for eget liv.

Overvekt blant barn og unge har økt de siste 20 årene. Det er en sosial gradient i forekomsten av overvekt og fedme (Folkehelseinstituttet, 2017) Fagets intensjon om sosial utjevning kan dermed virke som en utopi med det timetallet faget har i dag. Det blir derfor viktig å belyse

fagets sosioøkonomiske rolle enda tydeligere i framtiden. Hvis ikke, kan vi risikere å få en utvikling i retning det Sjøvoll omtaler som «Matteuseffekten», der skillene i samfunnet blir større; de rike blir rikere, og statusen for familier med lav sosioøkonomisk posisjon blir redusert (2012, s. 37).

«Unicefrapporten» (UNICEF, 2019) framhever at overvekt være stigmatiserende og føre til fysiske begrensinger og fysiske helseplager senere i livet. Oudmayer (Aas., 2019) hevder at «barn har rett til god helse og sunn mat. Det er en menneskerettighet barn har». Dette har også en samfunnsmessig kostnad. Beregninger fra Helsedirektoratet viser at samfunnet kunne spart svimlende 154 milliarder kr per år, om hele den norske befolkningen fulgte de nasjonale kostrådene i sitt kosthold (Sandvik, Helland, Ask, Aarek, & Aadland, 2019).

Lav kompetanse hos de som lager mat til andre, eller skal lære bort praktiske matlagingsferdigheter er en utfordring for folkehelsen (Departementene, 2017, s. 17). En studie, kalt Tromsø-studien, påpeker dette med manglende matlagingskompetanse. Dette er en studie av 12 unge kvinner som har flyttet hjemmefra, som ble rekruttert fra en skolebasert befolkningsundersøkelse. Studien viser at ungdom trenger mer kunnskap for å kunne ta riktige valg for egen livsstil og helse (Sand, Emanus, & Lian, 2017).

Sandvik & Lien (2019, s. 121) er opptatt av at elevene må få trening kunnskap om og trening i å lage god og velsmakende mat som kan fremme gode spisevaner som kan utjevne sosiale forskjeller i spisevaner og i dermed i helse. Det betyr at skolen må ta et større grep om faget og øke kompetansen blant dem som underviser i mat og helse, dersom skolen skal bidra med å snu utviklingen med de helsemessige utfordringene blant barn og unge.

#### **4.3.6 Overføringsverdi**

Lærerne gir uttrykk for at elevene er veldig interessert i faget og etterspør hva som skal skje i neste økt. Elevene koser seg med å lage mat og lykkes der og da.

Lærer B uttaler:

*For å lage mat synes ungene er artig. Og når noe er gøy, så legger de flere pinner i kors for å få det til. De ofrer seg på en helt annen måte .... Vi må ha mye mer av det. Vi må bruke det for det det er verdt. Vi er nødt til komme ut av*

*lavstatusområdet, for egentlig har vi høyere status enn alle. I hvert fall hvis vi greier å se hva faget vårt kan gi elevene.*

Fagets verdi gjelder både i skoleløpet og i livet utenom skolen. Materialet viser at faget har stor overføringsverdi, blant annet knyttet til mestring. Ved å koble opplevelse og erfaring med hverdagskunnskaper inn i arbeidet med mat- og helsefaget, kan det bidra til positive opplevelser og positiv utvikling for elever i skolen. Dette kan jeg også finne støtte i hos Hovdenak (2009).

*Lærer B: Altså, det er en kjempemulighet i dette faget her, til å få disse elevene til (...) jeg får helt gåsehud når jeg snakker om det, få løftet disse elevene her, slik at de endelig har noe de er gode på. Og som de får respons fra de andre på; -Oj, hvor flink du er. Fordi at det trenger de veldig.*

Dette tyder på at faget har stor verdi for elever som ikke lykkes like godt i de teoretiske fagene. Å oppleve anerkjennelse fra andre er viktig for den personlige utviklingen.

Schaanning (2018) hevder at barn ikke går på skole for sin egen skyld, men fordi det lønner seg for samfunnet. Han mener dette kommer til uttrykk gjennom fokuset på en teoretisert, målbar utdanning, framfor en dannelse av hele mennesket. Barns verdi legges i mål for framtiden, og har lite relevans i livet de lever her og nå. Han er opptatt av at barne- og ungdomsårene må gis en egenverdi, og at elevene må få muligheter til å holde på med aktiviteter som gir muligheter for læring gjennom motivasjon, mestring og gode opplevelser (Schaanning, 2018, s. 155). Eksemplene fra studien kan tyde på at mat og helse er et fag som kan bidra med dette.

Lærer A ser at mange elever sliter blant annet med å forstå mål og vekt, og framhever at det er viktig med nok tid til god veiledning underveis, slik at alle elevene lykkes og opplever mestring i faget. Praktiske og estetiske fag i grunnskolen generelt, og mat og helse spesielt, har dermed en større misjon enn faget i seg selv. Den praktiske biten, det å kunne å lage mat, har en verdi i seg selv. Å beherske teknikker og metoder, og se at kunnskapen har overføringsverdi slik at elevene prøver ut og eksperimenterer med nye smaker, oppskrifter og menyer, kan gi gode mestringsopplevelser. Dessuten kan mat- og helsefaget bidra med å knekke koder i andre fag og få en konkret forståelse av abstrakte problemstillinger. Dette er

Ask og medforfatterne inne på i sin kronikk *Jeg kan tidfeste nøyaktig når jeg forstod begrepet brøkgregning – det var i mat og helse i 6.klasse* (Ask, et al., 2019).

I tillegg vil faget kunne ha en betydelig samfunnsmessig verdi om lærerne greier å lære barn og unge nok i fagområdet mat og helse til at de greier å ta gode valg for helsen, både nå og i framtiden.

#### **4.4 Oppsummering opp mot forskningsspørsmålene**

En del av de funnene jeg har gjort gjennom denne studien, samsvarer godt med litteraturen jeg har brukt i arbeidet. Til tross for min forforståelse i fagområdet har jeg gjort nye oppdagelser, og blitt mer bevisst på forhold som påvirker lærernes hverdag i faget. Gjennom forskningen har jeg studert utfordringer og muligheter lærerne møter i fagfeltet, og stiller dem spørsmål knyttet til fagets status og verdi. I tillegg er lærernes fagkompetanse et tema. Størrelsen på utvalget gjør at resultatene gjelder for disse lærerne og kan ikke regnes som generelle sannheter.

##### **4.4.1 Utfordringer**

Det jeg oppfatter som mest utfordrende for lærerne i denne studien er tidsaspektet, med for lite tid per økt og for få gjentakelser i skoleløpet. Alle deltakerne ønsker mer tid i faget og håper på større plass for mat- og helsefaget i framtiden, med flere timer og større mulighet for elever som trenger tilpasninger, slik at faget kan brukes som den gode mestringsarenaen faget kan være. Lærerne uttaler at elevene gjerne kunne hatt mat og helse alle tre årene på ungdomsskolen.

Å koble teoretisk kunnskap sammen med praktisk kunnskap kan være krevende. Det tar tid å lære seg praktiske ferdigheter, og det tar mer tid enn bare å tilegne seg kunnskap gjennom øyne og ører. Dette støttes av både Bamford (2006) og Hohn (2005). For å oppnå praktisk klokskap (epistêmê) hos elevene, som på sikt skal gjøre elevene i stand til å mestre fagområdet i eget liv, trengs det også tid til refleksjon. Å ha faget over flere år gir elevene større mulighet for modning og dypere refleksjoner.

Tidsaspektet kan også knyttes til at det utføres mindre praktisk matlaging hjemme. Deltakerne opplever at elevene får prøve færre praktiske teknikker og metoder på hjemmebane. Det gjør at mange elever mangler trening og erfaring – og trenger lengre tid i

arbeidet med den enkelte oppgave. Både gjeldende læreplan og føringene for nytt læreplanverk er opptatt av at opplæringen skal ha verdi opp mot deltakelse på alle områder i livet, både hjemme, i fritiden, og i arbeids- og samfunnslivet (Holthe, 2009, s. 24; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene bør få mulighet til å trene på utøvelse av faget på alle disse arenaene. Materialet viser at det ligger flere hindre i veien for å kunne nå det målet, blant annet ved restriksjoner om hjemmearbeidsoppgaver, foreldres motstand mot lekser og rigide ordninger for innkjøp i skolene som gjør at elevene ikke kan bidra med innkjøp til elevstyrte prosjekter i faget.

I følge Helsedirektoratets faglige retningslinjer for forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge (Helsedirektoratet, 2010, s. 13), er det av stor betydning å forebygge overvekt (og fedme) fordi lang erfaring viser at det er vanskelig å oppnå varig vektreduksjon når en først har blitt overvektig. Antall overvektige barn i Norge øker, og de sosiale helseforskjellene i befolkningen øker (UNICEF, 2019). Lærernes uttalelser viser at faget har for lite omfang til at skolen kan nå målet om utjevne sosiale helseforskjeller.

Mat og helse kan oppfattes som et kostnadskrevenne fag. Det kreves ressurser i skolen til delingstimer, og det trengs økonomiske midler for å dekke løpende utgifter til råvarer. Kommuneøkonomien preger tildelingene til skolen og påvirker deltakerne i undersøkelsen. Likevel tolker jeg de rigide innkjøpsordningene som en større utfordring enn den økonomiske rammen i skolen. En av lærerne opplever imidlertid økonomien som «*grusom*», og er avhengig av sponing og velvilje i nærmiljøet. Det settes av lite midler til å «følge med i tiden» og gjøre nødvendige investeringer av redskap og utstyr i faget. De eldste skolene i denne undersøkelsen har de dårligste pedagogiske rammebetingelsene og det eldste utvalget av artefakter. Det kan se ut som (mat)faglig kompetanse er med og styrer ressurstilgangen i faget. Dette funnet støttes også av teorigrunnlaget i studien.

Gruppestørrelse har betydning for trivsel, mestring og læring. Det framheves som en utfordring både for elever og lærere i denne undersøkelsen. Store grupper, støy og mye akustikk på spesialrom gjør at praktiske økter kan være krevende med mange elever til stede samtidig. Gruppestørrelse kan også tolkes som et utslag av fagets status i skolen. Øvrebø (2008, s. 144) anbefaler at gruppene ikke overstiger 16 elever i praktisk arbeid, og at antallet er lavere i vurderingssituasjoner.

Kunnskap om fagets egenart og forståelse av faget hos skolens ledelse er viktige faktorer for lærerne. Alle har behov for å oppleve å bli møtt med respekt, bli likt og oppleve at noen bryr seg (Moen, 2019), der gjelder så vel lærere som elever. To av lærerne synes det kan være utfordrende å bli hørt og bli tatt på alvor som lærer i mat og helse. Samarbeid med andre lærere trekkes fram som betydningsfullt i lærernes hverdag. Det å ha trygghet og støtte i egen kompetanse og kollegers kompetanse, gir trygghet og større mulighet til variasjon i undervisningssituasjonen. Det finner jeg støtte for hos Hargreaves (1996, s. 160). Det å bli sett og få anerkjennelse for den jobben som legges i faget, er viktig for å unngå kompetanseangst og for å unngå å være redd for ikke å være god nok i et stort og krevende fagfelt. For små fagmiljøer, og de som ikke har noen å støtte seg til i fagområdet, vil ledelsens rolle være veldig viktig!

Sambruk og lån av utstyr fra mat- og helserommet presenteres som en utfordring. Det henger også sammen med forståelsen av faget og respekten for de som underviser i faget. Det kan i tillegg knyttes til verdiperspektivet og hvilken betydning faget har i skolen og nærmiljøet. Også her tenker jeg skolens ledere har et ansvar for å støtte og følge opp lærere som underviser i faget. Ledelsen har også ansvar for å følge opp premissene for bruk av spesialrommet til (andre tinge enn) undervisning.

#### **4.4.2 Muligheter**

Deltakerne i studien uttrykker at de har et stort faglig handlingsrom i faget med gode muligheter for tverrfaglighet, samarbeidslæring og inkludering gjennom tilpasset opplæring. De ser fagets muligheter til aktivisering av kunnskap fra andre fag og konkretisering av abstrakte begrep. De ser mulighetene som ligger i fagets egenart og det åpner opp for kreativitet, både for lærere og elever. Kreative evner gir lærerne mange muligheter i faget, men det kreves god kompetanse, gjennom epistêmê og technê hos læreren for å kunne utnytte disse mulighetene fullt ut.

Materialet viser at lærerne er opptatt av det helhetlige læringsperspektivet, gjennom å koble sansing og opplevelse til læringen i faget, der hele kroppen aktiviseres i læringssituasjonen. Allern (u.å) understreker dette: «For noen elever er det gjennom rikere sansemessige opplevelser at de får aha-opplevelser som er nødvendige for at læring skal kunne foregå». Det å lære at kunnskap kan smake godt, kan det bidra til større forståelse i mat og helse og kan også bidra til større forståelse av begreper i andre fag. Det kan hjelpe elevene til å finne

overblikk og sammenheng i skolehverdagen, som vil kunne føre til en større opplevelse av helhet og sammenheng for elevene, også utenfor skolen.

Bærekraftfokus er stort blant deltakerne, og knyttes til flere aspekt i fagområdet. Bærekraft og miljø er et hett tema i den offentlige samfunnsdebatten. Det viser at faget har aktualitet og kan brukes i arbeidet for å nå ulike bærekraftmål i samfunnet.

Utvalget bak rapporten «*Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*» (Espeland et al., 2011) henviser til forskning som viser at satsing på estetiske fag kan bidra til å gi økt motivasjon i skolen og bedre læring på flere kompetanseområder. Det er i tråd med mine funn. Deltakerne ser mat- og helsefaget som en god mestringsarena for alle elever, og uttrykker at alle elever har krav på mestring og anerkjennelse på lik linje med elever som presterer godt i teoretiske fag.

#### 4.4.3 Fagets status og verdi

Deltakerne oppgir at faget har stor verdi for elevene og innbyr til mange muligheter. Lærer B hevder faget er «undervurdert som bare juling».

Skolens verdigrunnlag bygger på opplæringslovens formålsparagraf. Disse verdiene danner grunnlaget for skolens virksomhet, der *elevenes beste* er et sentralt budskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Skolen skal bidra til at elevene utvikler kritisk tenking, etisk bevissthet og god dømmekraft gjennom praktisk handling (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det perspektivet kan mat- og helse ses som et fag med stor nytteverdi – både for dagen i dag og i framtiden. Gjennom det å beherske teknikker og metoder, å kunne ta vare på seg selv og ha omsorg for andre, har faget *egenverdi* i hverdagslivet. Faget har *overføringsverdi* til andre fag gjennom mestringsopplevelser og bedre tro på egne ferdigheter, og gjennom konkretisering av abstrakte begreper. Faget kan også ha en *samfunnsmessig verdi*, ved at faget bidrar til bedret folkehelse, sosial utjevning og bærekraftig utvikling. Skal lærerne greie å utnytte fagets muligheter, er deltakerne i denne studien samstemte om at faget må få en større plass i skolens fagportefølje og lærernes fagkompetanse må økes.

Det har over en lengre periode kommet signaler fra sentrale myndigheter om at de praktisk-estetiske fagene skal styrkes (NOU 2015:8; Ruud, 2017). Det har lenge vært stille om



hvordan denne styrkingen skal foregå. I august 2019 la imidlertid Kunnskapsdepartementet fram en strategi, gjennom rapporten «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det går fram av rapporten at regjeringen har som mål å styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne rapporten har imidlertid ingen konkretisering av en spesifikk satsing på områder i mat- og helsefaget. Strategien nevner heller ikke kompetansekravene for å undervise i praktisk-estetiske fag (Årdal, 2019). Skolene må ofte gjøre tøffe prioriteringer, og det er skoleeierne som bestemmer hvilke fag de velger å satse på. Da er det lett å tenke at de fagene som er synlige i målinger og statistikker kommer først i køen. Resultatet kan bli slik Årdal (2019) så ironisk uttaler: «La oss få kompetanse i de andre fagene først. Så tar vi sløyden senere».

I dag debatteres kunnskapsskolen og kunnskapsløftet. Schaanning (2018) hevder at det legges for mye vekt på de teoretiske kunnskapene og ferdighetene i skolen. Han viser til at mer enn 75 prosent av timene i skolen er basert på at elevene tilegner seg stoff fra bøker, og at de formidler skriftlig det de leser. Flere av de teoretiske fagene er styrket de senere år. En svensk studie viser at en økning i antallet undervisningstimer i teoretiske fag, på bekostning av idrett og helsefag, ikke har gitt bedre resultater i de teoretiske fagene (Faskunger, Szczepanski, & Åkerblom, 2018, s. 7). For elever som sliter i de teoretiske fagene «må man bare håpe at de får en mulighet til hevde seg i de resterende 25 prosent av timene, .... men det er en mager trøst, for alle vet det er annenrangs fag» (Schaanning, 2018, s. 73). Deltakerne i min studie er veldig opptatt av anerkjennelsen av disse elevene som sliter i teoretiske fag, og at de har lik rett til å oppleve mestring i skolen. Mat og helse er et fag som tar for seg reelle oppgaver, med konkrete læringsaktiviteter. Å jobbe med konkrete læringsoppgaver kan alle elever ha nytte av, enten de er gode på abstrakte tema og oppgaver, eller lykkes bedre med praktisk læring (Fiskum, Myhre, & Rosenlund, 2018, s. 42). Praktisk-estetiske fag, som mat og helse vil derfor ha en stor verdi i skolen for alle elever.

De obligatoriske praktisk-estetiske fagene utgjør bare omtrent 20 prosent av det totale timetallet på ungdomstrinnet, men Sandelson (2019) hevder skolen bare er halv uten disse fagene. Lærer C er bekymret for at mat- og helsefaget skal prioriteres ned i grunnskolen, slik at lærerne og skolen ikke får med seg «hele mennesket». Lærer B og lærer C er veldig opptatt av at mat- og helsefaget kan være en god mestringsarena for lesesvake elever, der en har muligheter til å løfte disse elevene litt ekstra. Slik kan mat og helse være med og styrke

selvtilliten til elever, og gjøre det enklere å prestere i de andre fagene. Da har kunnskapen og erfaringene overføringsverdi, og er med på danning av hele mennesket.

Den opplæringen elevene får på ungdomstrinnet er den siste obligatoriske opplæringen de får i faget gjennom skoleløpet. Da er det viktig med godt og relevant innhold i timene, slik at kunnskapen er anvendbar senere livet. I et leserinnlegg fra VG etterlyser 18 år gamle Fredrik relevansen av innholdet i dagens skole (Alvsåker, 2019). Han kunne gjerne tenkt seg og lært mer om «grunnleggende ting som man vil få bruk for i voksenlivet». Han eksemplifiserer disse tingene med blant annet å lære om økonomi, lån og det å lage sunn og enkel mat. Det tolker jeg dit at han opplever at det har vært for lite undervisning i mat- og helsefaget i skoleløpet, og det stemmer overens med lærernes antagelser om for lite tid i skolen til å sikre både bredde og dybde i faget, for å lære nok til å beherske kunnskapen i eget liv.

Den danske Foreningen For Madkundskab, argumenter for at faget bør få større plass og høyere anseelse. Rekruttering til utdanning i matbransjen, livsmestring, bærekraft, personlig utvikling og dannelse er sentrale årsaksfaktorer til at de mener faget bør få flere timer. De hevder det har samfunnsmessig betydning å gi faget større plass i skolen.

(Madkundskabsforening & Madkundskab, 2018). Dette harmonerer også med deltakernes argumenter for faget. Henrik Syse har i en forelesning (19. mars 2019) uttalt at de viktige tingene (i livet) kan gjentas ofte. Hvor viktig vurderes maten, helsen og innholdet i faget mat og helse, når faget er tilgodesett med gjentakelser på bare to årstrinn i løpet av hele grunnskolen? Kan det forventes at elevene, men også samfunnet for øvrig, skal greie å vurdere viktigheten av mat og helse, når fokuset i skolen er så lite?

Lærer B er veldig tydelig på at det er viktig at faget kommer ut av lavstatus-kategorien. Mat og helse er et fag med mange muligheter, og faget har stor verdi. Lærer C er òg veldig opptatt av fagets verdi og mulighetene som er til stede. Hjukse (2000, s. 164) hevder at fagene blir prioritert etter størrelse og generell status i skolen, og dermed blir skolens minste fag lidende under nettopp *det å være minst*.

Dagbladets matspaltist Christopher Sjuve harselerer med mat- og helsefaget i sine spalter. Han anser det norske skolesystemet som hjelpeløst i forbindelse med mat- og helsefaget, og mener norsk matkultur er i dyp krise. Ingen vil bli kokker lenger, og skolen har ingen ting å bidra med i denne sammenheng, skriver han (Sjuve, 2018). Heller ikke lærerne som deltok

i denne studien er overbevist om at de greier å lære elevene tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter i faget, for å kunne bruke kompetansen videre. For å bli god til noe kreves det mange timers trening. Innenfor idretten regner en 10.000 timer som en parameter for å komme opp på et bra nivå (Fredens, 2018, s. 207). Med skolens 83 timer på ungdomstrinnet (og 197 timer totalt i skoleløpet), blir undervisning i mat- og helse «en dråpe i havet». En gang i uka i et skoleår blir ikke nok trening eller øving, og den praktiske treningen begrenser seg for mange til kun å foregå i skolen. Det at lærere i faget kvier seg for å gi praktisk lekse på grunn av tolkingen av vedtaket om «*Hjemmearbeidsdag som en del av grunnskoleopplæringen*» i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012), er heller ikke med på å øke treningen på hjemmebane.

Jeg vil hevde at jeg gjennom deltakernes svar kan se at praktisk kunnskap har en verdi i seg selv; det å ta vare på et handverk, å bli god til noe, oppleve stolthet og mestring i et fag der alle kan delta, der handverk, tradisjon og vitenskap kan være med å berike hverandre. Dette synet finner jeg igjen hos den danske forskeren Jette Benn. Hun skriver at det trengs kunnskap i bunnen for at elevene skal kunne være kreative og skapende (Benn, 2011, s. 53).

Krav til kompetanse i fag kan bidra til å heve fagenes status. Mer kompetanse blant de som underviser i faget kan dermed være med på å gi faget større verdi og er å foretrekke framfor å satse på mat og helse som et trekkfag til eksamen. Fredens (2018) hevder at det å redusere praktiske og estetiske fag, til fordel for kunnskapstester vil innsnevre barn og unges intelligens. Kunnskapsdepartementet bør innføre kompetansekrav for de som underviser i mat og helse, i henhold til rapporten «*Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*» (Espeland et al., 2011). Dette utvalget foreslår blant annet at kompetanseforskriften må kreve minimum 30 relevante studiepoeng for å undervise i de praktisk-estetiske fagene kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse og musikk på barnetrinnet, og minimum 60 relevante studiepoeng for å undervise i de samme fagene på ungdomstrinnet.

#### **4.4.4 Konsekvenser for faget i framtiden**

Alle de tre lærerne som deltok i min studie har sine tvil om skolen greier å gi elevene nok kunnskap i mat- og helse. Det samme viser «Tromsø-studien», der ungdom og unge voksne uttrykker behov for mer informasjon om sunn ernæring og sunt kosthold (Øvreberg, 2018). Tall fra Folkehelseinstituttet forteller om en økende tendens av overvekt og fedme, både blant barn, men også blant den øvrige i befolkningen (Folkehelseinstituttet, 2017). I dag har 27

prosent av ungdommer overvekt eller fedme, og tallene har økt kraftig de siste årene (UNICEF, 2019). Det viser at det kreves tiltak for å øke kunnskapsnivået, for at den oppvoksende befolkningen skal lære seg å ta helsefremmende valg.

Ask (2016) hevder at utdanningsnivået til de som underviser i faget mat og helse, er med på å påvirke befolkningens helsetilstand. Hun skriver videre at de praktiske ferdighetene barn og unge tilegner seg i skolen, danner grunnlaget for kosthold og matlagingsvaner for resten av livet. Dette samfunnsøkonomiske perspektivet er Skjold (2018) inne på i sitt debattinnlegg *Når det kun er tanken som er god*. Hun mener dagens timetall ikke gjør det mulig å oppfylle fagets formål som et allmenndannende fag som skal kunne redusere helseforskjellene i befolkningen.

Et av målene i Lærerløftet er at «alle lærere skal ha tyngde og trygghet i de fagene de underviser i» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 11). Vi vet at over halvparten av de som underviser i mat og helse ikke har studiepoeng i faget. På barnetrinnet er tallet hele 78 prosent. Dette er bekymringsfullt, og det bør gjøres noe med utdanningsmulighetene i faget. Faglig kompetanse er nødvendig for at en lærer skal være trygg og ikke bli usikker eller engstelig når elevene stiller spørsmål og venter svar. Det er også nødvendig om lærerne skal kunne utnytte fagets mulighetsrom, som jeg har drøftet tidligere. Det er av den grunn viktig med god kompetanse blant lærerne for at læringsprosessen skal utvikles og skape læring tilpasset elevene i situasjonen (Øzerk, 2010, s. 118). Minst to av lærerne uttrykker det å ha matfaglig- og fagdidaktisk kompetanse som sentralt. I tillegg er det å ha noen å samarbeide med i fagfeltet trukket fram som en sentral faktor for alle tre lærerne i studien. Dette er med å gi lærerne større trygghet og faglig utvikling.

Fokuset på dybdelæring i Fagfornyelsen setter større krav til lærernes kompetanse. Det bør gjelde i de små fagene, på lik linje som for større fag. Det fordrer et større reelt tilbud for etterutdanning av lærere som underviser i mat og helse i skolen. Statistikken viser at det er en nedgang i andelen lærere som har kompetanse i mat og helse (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014; Perlic, 2019). I følge opplæringsloven (1998, § 10-8) har skoleeier ansvar for at skolene har riktig og nødvendig kompetanse blant sine ansatte, slik at lærerne greier å følge den faglige utviklingen i forhold til tida vi lever i. Det er få, om noen, muligheter for opplæring, videre- eller etterutdanning for lærere i dette faget (Espeland, Allern, Carlsen, & Karlsnes, 2011). Det er i første omgang skoleleder og skoleeier som prioriterer hvem som får

delta på faglig oppdatering. Selv etter nærmere 40 år i skolen, og 15 år med undervisning i mat og helse, har ikke lærer A noen gang fått tilbud om kurs eller etterutdanning i mat- og helsefaget fra administrasjonen på egen arbeidsplass. Og det til tross for at innholdet i faget ble betydelig forandret etter innføringen av nye læreplaner i 2006. Da skiftet faget navn og faglig fokus. Heller ikke de andre lærerne i denne studien har fått tilbud om kurs eller oppdatering i faget. Lærer A har imidlertid fått mulighet til å delta på noen sporadiske oppdateringer i løpet av årene, når hun har spurt om det. I rapporten *Lærerloftet* står det: «å investere i lærere er å investere i elevenes fremtid» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 7). En satsning på lærere i praktisk-estetiske fag vil ha stor betydning for mat- og helsefaget og for elevenes framtid.

Arnesen (2015) skriver at estetisk handlingskompetanse bør være en del av kunnskapsgrunnlaget i skolen. Av den grunn er det med stor undring en kan lese i NOU 2019:3 *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU 2019:3), at praktisk-estetiske fag foreslås strøket fra skolens obligatoriske fagportefølje på ungdomstrinnet, på bakgrunn av karakterforskjeller i skolen. Det er underlig at lederen i utvalget for denne rapporten, Folkehelsedirektør Camilla Stoltenberg, ikke kommenterer sammenhengen mellom barn og unges kunnskapsnivå på mat- og helseområdet i skolen, og det forebyggende arbeidet på mat- og helsefronten i samfunnet for øvrig. Her mener jeg tiltaket bør være en satsning på et kompetanseløft blant lærerne som underviser i faget, i stedet for å skyve faget ut av skolens obligatoriske fagportefølje, både i et folkehelseperspektiv, òg i et læringsperspektiv – både for gutter og jenter.

I den overordnede delen til det nye læreplanverket står det at «Elevene skal lære å utvikle seg gjennom sansing, tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det innebærer at lærerne må ha kjennskap til disse kunnskapsområdene. Praktisk-estetiske fag har ikke vært i den obligatoriske fagporteføljen for den norske grunnskolelærerutdanningen siden 2003. Dersom det ikke det blir iverksatt betydelige styrkingstiltak overfor de praktisk-estetiske fagene i lærerutdanningen, hevder Espeland et al. (2011, s. 24) at konsekvensen er at kvaliteten i skolen svekkes i stedet for å bli styrket, til tross for innføring av femårig grunnskolelærerutdanning. Bekymringen omfatter manglende kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse knyttet til praktiske og estetiske fag, manglende kunnskap om og ferdigheter i kreative og estetiske læreprosesser, og manglende praktisk og teoretisk kultur- og tradisjonskunnskap. Det er derfor et tankekors at

dagens lærerstudenter kan gå gjennom studieløpet uten et eneste studiepoeng i praktisk-estetiske fag. Jordet (2010) hevder at når lærere ikke gjør erfaringer med praktiske og estetiske fag i egen utdanning, kan det ikke forventes at de lykkes med oppgaver som stimulerer til innlevelse, opplevelse, utfoldelse og deltakelse når de prøver seg som ferdig utdannede lærere. «Det er en naturlig følge av læringens situerte karakter.» (Jordet, 2010, s. 207).

Andreas Schleicher, direktør for utdanning og ferdigheter i OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) hevder skolen må bli mye mer åpen for at alle elever lærer ulikt. Evnen til å være kreativ og skapende blir viktig, for at vi skal kunne være i stand til å håndtere en verden i kontinuerlig endring (Schleicher, 2018). Skolen skal danne hele mennesket – da må det være en balanse mellom *technê* (kunnen, kyndighet) *poesis* (skaping) og *phronêsis* (praktisk visdom) (Allern, u.å). Det bør gjenspeiles både i grunnskolen og i lærerutdanningene, og praktisk-estetiske fag bør inn som *obligatoriske* valgemner i lærerutdanningene.

## 5. Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å få tilgang til lærernes erfaringer i mat og helse. Gjennom individuelle kvalitative intervju har jeg fått mulighet til å få mer kunnskap om fagets betingelser i skolen og hvilke faktorer lærerne opplever som utfordrende i faget. Jeg har også fått belyst noen av fagets muligheter for elevene i skolen. Selv om min egen forforståelse har vært med å prege studien, har jeg prøvd å være åpen for deltakernes stemmer i arbeidet med innsamling, analyse og presentasjon av materialet.

### 5.1 Metodisk refleksjon

Jeg har vært opptatt av å få tak i lærernes opplevelser og erfaringer i denne studien. Litteratur og funn fra annen forskning er med og støtter opp om en del funn i mitt materiale. Selv om utvalget består av bare tre deltakere, opplever jeg utvalget stort nok for å belyse problemstillingen. Dette gir ikke generaliserbare fakta, men det gir innblikk i situasjonen for disse lærerne som underviser i mat og helse på ungdomstrinnet i grunnskolen. En kan likevel anta at disse lærernes opplevelser vil gjelde for flere lærere som jobber i mat og helse på ungdomstrinnet. Egne erfaringer fra praksisfeltet, og eget nettverk styrker den antakelsen.

Til tross for at jeg tok kontakt med mange potensielle deltakere direkte på e-post, var det ikke mange som besvarte henvendelsen. Det er mulig det hadde vært lettere å rekruttere blant lærere i egen omgangskrets. Jeg har også i andre sammenhenger opplevd at det er vanskelig å «få tak i» lærere som jobber i faget. Hargreaves (1996, s. 160) hevder at alle lærere har grunnleggende kompetanseangst, med den begrunnelsen at ingen ønsker å bli avslørt med for lite kompetanse. Det kan være en mulig årsak til at det er vanskelig å nå fram til lærere som jobber i faget mat og helse i grunnskolen, sett opp mot lærernes generelle (manglende) kompetanse i faget.

Intervjuene med deltakerne ble gjennomført over en begrenset periode, omtrent midt i skoleåret. Jeg hadde ikke kjennskap til deltakerne på forhånd. Alle tre var svært positive til å uttale seg om faget. Gjennom semistrukturerte kvalitative intervju har jeg fått fyldige svar om lærernes opplevelse av situasjonen i faget mat og helse. Svarene deltakerne ga i intervjusituasjonen er spontane, og jeg regner dem for deres egne meninger. Jeg har redegjort for framgangsmåten knyttet til metoden, og forhold rundt intervjusituasjonen er belyst. Selv om disse forholdene kan ha påvirket dybden i noen av svarene, regner jeg svarene i sin helhet som valide.

En større mengde deltakere kunne gitt dypere innsikt. Jeg kunne også intervjuet deltakerne flere ganger, med oppfølgings spørsmål fra første intervju. Det hadde gitt større dybde og høyere reliabilitet. Tolkning og analyse har pågått gjennom hele prosessen og materialet er bearbeidet gjennom en fenomenologiskbasert meningsfortetting.

## 5.2 Rammefaktorer

Problemstillingen jeg belyste i studien er: På hvilke områder påvirker rammefaktorene lærerens didaktiske arbeid med faget mat og helse på ungdomstrinnet? Med utgangspunkt i Bjørndal og Liebergs modell over rammefaktorene, presenterer jeg en oppsummering av mine funn knyttet til disse kategoriene.

### 5.2.1 Rammer

Resultatet fra studien viser at lærerne har ulike rammer i skolen. Materialet viser at lærerne i hovedsak knytter utfordringene i faget til skolens ytre rammer, som ligger i forhold utenfor det læreren har kontroll over, for eksempel timetall i faget, kommunens økonomiske situasjon og skolens budsjett.

Skolens tilgang til artefakter, gjennom innhold av utstyr på mat- og helse rommet, og tilgang til råvarer påvirkes av lokale ramme forhold. Det gjelder også kjøkkenets tilstand og tilgang til tekniske fasiliteter. Det gjør at det vil variere på hvilke teknikker og redskaper elevene får mulighet til å prøve seg på i skolen. Rammefaktorene i faget er med på å avgjøre; vi er /blir det vi gis anledning til å bli. Materialet viser at flere skoler trenger et (økonomisk) løft for å kunne følge med i tiden, og for å knytte seg opp mot elevenes livsverden i vår samtid.

Lærernes kompetanse i faget kan knyttes til flere av temaene som er diskutert i studien, og det viser at kompetanse er en nøkkel til utvikling i faget. Faget har liten plass i skolesystemet, på alle nivå. Det er viktig å ta hensyn til de små fagenes rolle i et helhetlig perspektiv, og skolens ledelse bør ta et større ansvar, spesielt der fagmiljøene er små. Det handler om alle mulighetene for læring dette faget gir, om forutsetningene (rammene) er til stede.

Jeg oppfatter lærerne som tydelige på at fagkompetanse er viktig. Lærer C hevder matfaglig kompetanse er «livsnødvendig», og du må være «høyt på stigen» for å ha oversikt over fagfeltet. Lærer A ser en klar sammenheng mellom kompetanse og større faglig frihet til å velge undervisningsformer som bygger på kreativitet, improvisasjon og innovasjon. Disse



tankene samsvarer med Schleicher (2018), som hevder det å ha en solid fagbakgrunn er den viktigste faktoren for god undervisning. Det står imidlertid i kontrast med signaler fra styrende myndigheter: Stortinget, som har vedtatt lavere fagkrav i praktisk-estetiske fag (Staude, 2018), og «Stoltenbergrapporten» som har forslag om å legge de praktisk-estetiske fagene blant valgfagene (NOU 2019:3). For å undervise i valgfag er det ikke krav om relevante studiepoeng (Utdanningsforbundet, 2017). Studien viser at det ligger et potensiale i mat og helse, men det forutsetter flere timer og mer kompetanse hos de som underviser i faget.

### **5.2.2 Mål**

Formålet med faget er å gi alle barn ferdigheter nok til å ta hånd om egne liv, uansett sosial bakgrunn, slik at de kan ta ansvar for mat og måltid hjemme, i fritiden og i arbeids- og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 1). Dette er lærerne i tvil om greier å nå, gjennom rammefaktorene som ligger i faget og de skolene de arbeider på i dag. Med få gjentakelser og få arenaer for elevene til å trene praktiske ferdigheter, uttrykker lærerne at det er utfordrende å lære elevene nok til å oppfylle denne målsettingen.

### **5.2.3 Elevforutsetninger**

Til tross for varierende rammer, opplever lærerne at faget mat og helse har en stor verdi for elevene. Ifølge overordnet del skal skolen ha elevens beste i fokus. Resultatene viser at lærerne med litt tilrettelegging i faget bidrar til en stor gevinst for enkeltelever i form av mestring, uansett ferdighetsnivå. Deltakernes uttalelser tyder på at det er enklere å tilpasse opplæringen for alle elever, enn å nå de overordnede målene for faget.

### **5.2.4 Innhold og arbeidsmåter**

Tverrfaglighet, konkretisering, mestring, inkludering, tilpasset opplæring og helhetlig læring er stikkord som knyttes til funn i materialet. Det gjelder også samhandling, sosial læring og omsorg for andre. Faget dekker ikke alt, men det er plass for alle, og det er lærernes oppgave å få alle med. Til det kreves teoretisk bakgrunn, praktiske ferdigheter og praktisk klokskap.

### **5.2.5 Vurdering**

Oltedal og medforfatterne (2016) peker på at lærere i de praktiske-estetiske fagene opprettholder fagenes lave status, gjennom fagenes lærings- og vurderingspraksis. En stor del

av undervisningen i mat og helse foregår i grupper eller i arbeidslag, og det kan være utfordrende for læreren at hver enkel elev skal vurderes individuelt knyttet til kompetansemål. Lærer A formidler at hun opplever vurdering og dokumentasjon for vurderingskravene som utfordrende.

I forhold til min forforståelse i faget er det litt overraskende at lærerne i undersøkelsen ikke tar fram sluttvurdering som en utfordring i mat og helse. Antallet klager på standpunkt karakter i faget henspiller også til at sluttvurdering i faget er utfordrende. At deltakerne ikke opplever dette som en utfordring kan være et resultat av flere faktorer. Det kan knyttes opp mot Hargreaves uttalelse om kompetanseangst, at de ikke ønsker å avdekke egne svakheter, men det kan også hende at lærerne har god vurderingskompetanse og/eller skolen har så gode rutiner i vurderingsarbeidet at det ikke oppleves som noen utfordring. Intervjuene ble gjennomført i perioden november-februar, det kan være en faktor, og det er lenge til sluttvurderingen. Lærer B har på dette tidspunktet bare gjennomført underveisvurdering, da hun er i sitt første undervisningsår i faget, og har ingen erfaring med dette.

Kunnskapsdepartementet vurderer innføring av muntlig-praktisk eksamen i de praktisk-estetiske fagene musikk, kunst og handverk, mat og helse, og kroppsøving, med den begrunnelsen at eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 49). Etersom lærerne synes de allerede har for lite tid i faget, er det bekymringsfullt at faget får et sterkt prestasjons- og vurderingsfokus der en bør bruke tid på å øve til eksamenssituasjonen, i et allerede marginalt fag. Det antas at elevene tar faget mer alvorlig når de kan bli testet i det, men Schaanning (2018, s. 132) hevder at elevene helst prøver å slippe å bli utsatt for de negative konsekvenser dårlige karakterer innebærer. Han uttaler videre at en slik testing for å holde læringstrykket oppe, kan føre til flere krenkelser og diskriminering av elevene, i stedet for å bruke tiden til å skape mestring og gode opplevelser i fagene.

### **5.3 Ettetanker**

Arbeidet med studien har gjort noe med meg som fagperson og forsker. Jeg har fått klarere innsikt i utfordringer og ser antydninger til et mønster som går igjen hos flere av deltakerne. Jeg har blitt mer bevisst på lærerens behov for faglig støtte i mat- og helseområdet. Det er ikke bare elever som har nytte av stillasbygging (jamfør Vygotskij) for å komme videre i

faglig utvikling. Små fagmiljø gir lærerne få muligheter til å diskutere fagets *epistêmê* og *technê*, for å kunne oppnå større *phronêsis* i fagfeltet. Deltakerne peker på at dette er en utfordring for lærerne i grunnskolen, og jeg regner det som et vesentlig funn. Egen erfaring viser at det også gjelder i høyere utdanning, der det er små fagmiljø i mat og helse.

Funnene forteller om verdien av å ha mat og helse på timeplanen, og funnene fra empirien støttes av funn fra litteratur og teori. Mat- og helsefaget har en egenverdi som praktisk fag, gjennom det å beherske teknikker og metoder som gjør deg i stand til å utføre matlaging på flere nivå, faget kan øke forståelsen (aha-opplevelsen) for teoretisk og abstrakt innhold i eget og andre fag (Ask, et al., 2019; Allern, u.å), og mestring i faget har stor overføringsverdi til andre fag. Deltakerne kommer med sterke uttalelser som «fagkompetanse er livsviktig» og «faget er undervurdert som juling». Dette er perspektiver det bør jobbes videre med.

En av deltakerne er opptatt av at lærerne selv har et ansvar for å si ifra/gjøre ledelsen oppmerksom på utfordringer i fagområdet, ikke bare handle ut fra gitte rammer. Men denne læreren uttrykker samtidig manglende trygghet og støtte i kollegiet for å kunne heve sin stemme for faget i skolen. Det kan knyttes til en opplevelse av kunnskapsasymmetri og kompetanseangst. Slike sperrer vil også kunne påvirke deltakelse i debatter om faget i offentlige rom. Det kan gjøre det vanskelig å heve statusen i faget dersom ikke lærerne greier å nå ut med fagets potensiale i et skole-, folkehelse- og dannelesperspektiv.

Jeg mener derfor at mat og helse bør få en større plass i skolen, gjennom mer tid og økt status gjennom å øke kunnskapen til de som jobber med faget i skolen.

Forskning er betydningsfull når den skaper endring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 313). Det gjenstår å se om man får noen endring i skolen.

De elevene som utdannes i skolen i dag skal være i arbeidslivet fram til 2070. Samfunnet kan ikke vite hva som ligger fram i tid. Det er ikke bare akademisk kunnskap det er bruk for i framtiden. Alle må ha mat, og noen må ha nok kunnskap til å lage den maten. Alle ønsker å mestre noe i livet sitt, da må det åpnes opp for mulighetene: Mat og helse er et lite fag i skolen, men har mange store pedagogiske og didaktiske muligheter. Det vil derfor være stort behov for faget også i framtiden. Det gjelder bare å se de store mulighetene som ligger i de(t) små (fagene).

## 5.4 Forslag til didaktiske tiltak

På bakgrunn av arbeidet kommer jeg med forslag til tiltak som kan bedre forholdene for lærere som underviser i mat og helse i skolen

- Øke fagets timetall
- Opprette/legge til rette for kompetansenettverk i fagområdet
- Satse på utdanning og videreutdanning i faget
- Innføre kompetansekrav for å øke fagets status og verdi
- Innføre innkjøpsordninger tilpasset skolene
- Innføre praktisk-estetiske fag som obligatoriske valgemner i lærerutdanningen
- Gjennomføre opplæring av skoleledere

## 5.5 Veien videre

Denne prosessen har gitt meg større bevissthet om at det bør jobbes i sterkere grad opp mot styrende myndigheter og skolens ledelse for å bedre mat- og helsefagets rammer. Arbeidet med studien viser at det må jobbes med å styrke de praktisk-estetiske fagenes posisjon i lærerutdanningene. Til tross for mange svar på situasjonen i skolen, har det også åpnet for mange nye spørsmål. Flere av temaene åpner for videre forskning. Det hadde vært spennende å utvide forskningen i fagfeltet, for eksempel å forske på elevenes opplevelse av mat- og helsefagets verdi i skolen.

## Litteraturliste

- Aas., E. (2019, oktober 15.). *27 prosent av norske barn er overvektige*. Hentet fra nrk.no:  
<https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/201910/NNFA56101519/avspiller>
- Allern, T. H. (u.å). *Praktiske eksempler på estetiske læringsprosesser*. Hentet fra Norwegian Open Research Archives (NORA): <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145859/AllernArtPraktiskeeksempler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alvsåker, F. M. (2019, februar 11.). *25 under 25*. Hentet fra vg.no:  
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/VRApBW/25-under-25-jeg-har-aldri-vaert-mer-frustrert-over-norsk-skole>
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Arnesen, J. (2015, oktober 15.). *Den estetiske skolen i fremtiden*. Hentet fra utdanningsforskning.no: <http://utdanningsforskning.no/artikler/den-estetiske-skolen-i-fremtiden>
- Arsky, G. H., Borchsenius, C., Fulland, C., & Hammeren, R. (2018). *Mat og helse-lærerboka 8-10*. Cappelen Damm.
- Ask, A. S. (2016, mai 21.). *Hvor mye veier skolens minste fag?* Hentet fra dagbladet.no:  
<https://www.dagbladet.no/kultur/hvor-mye-veier-skolens-minste-fag/60138009>
- Ask, A. S., Åbacka, G., Hillesund, E. R., Engset, D., Vik, F. N., Skreden, M., & Øverby., N. C. (2019, februar 12.). *Jeg kan tidfeste nøyaktig når jeg forstod begrepet brøkgregning – det var i mat og helse i 6.klasse*. Hentet fra vg.no:  
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/2160zr/jeg-kan-tidfeste-noeyaktig-naar-jeg-forstod-begrepet-broekregning-det-var-i-mat-og-helse-i-6klasse>
- Bamford, A. (2006). *The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxman.

- Bamford, A. (2012). *KUNST- OG KULTUROPPPLÆRING I NORGE 2010/2011. Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway»*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Benn, J. (2011). Fra almenlæringsdidaktikk til fagdidaktikk. I K. K. Dahl, J. Læssøe, & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktikk og handlekompetence: Inspireret af Karsten Schnack* (ss. 51-58). Lokalisert på <http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskningsprogrammer/miljoeogsundhed>: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole samt forfatterne.
- Benn, J. (2016). *Fra kvindelig husgerning over hjemkundskap til madkundskap: Historie, filosofi og didaktikk*. København: U-press.
- Benn, J. (2019). Food literacy og maddannelse i relation til maddannelse i mat- og helsefaget. I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (ss. 19-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berg, C. L. (2018, Januar 9.). *Kritisk kokkemangel: -Snart kan ingen lage norsk mat lenger*. Hentet fra Dagbladet.no: <https://www.dagbladet.no/mat/kritisk-kokkemangel--snart-kan-ingen-lage-norsk-mat-lenger/69321646>
- Bjørlykke, R. Å. (1999). *Musikk på tvers. Musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Brekke, M. (2006). *Å begripe teksten, om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Bugge, A. B. (2019). *Fattigmenn, tilslørte bodepiker og rike riddere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Departementene. (2017, mars 7.). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold 2017-2021: Sunt kosthold, måltids glede og god helse for alle!* Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): [https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan\\_kosthold\\_2017-2021.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan_kosthold_2017-2021.pdf)
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. I O. Dysthe, & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer* (ss. 37-61). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Engelsen, B. (2006). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Espeland, M., Allern, T.-H., Carlsen, K., & Karlsnes, S. (2011). *Praktiske og estetiske fag i lærerutdanning*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Faskunger, J., Szczepanski, A., & Åkerblom, P. (2018). *Klassrum med himlen som tak. En kunnskapsöversikt om vad utenomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Fevang, M. B. (2013, februar 21). Mat og helselærerens kompetanse; avgjørende for kvalitet i undervisningen? *Utdanningsnytt.no*, s. 8.
- Fiskum, T. A., & Suul, U. (2014). Hvordan kan ulike kunnskapsformer berike undervisning i uteskolen? I T. A. Fiskum, & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta med fagene ut* (ss. 137-146). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fiskum, T. A., Myhre, H., & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger. Hvor er jeg? I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. (Red.), *Den engasjerte eleven. Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (ss. 32-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2017, januar 3.). *Overvekt og fedme i Noreg (Folkehelse rapporten)*. Hentet fra fhi.no: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levenaner/overvekt-og-fedme/>
- Folkehelseinstituttet. (2018, september 10.). *fhi.no*. Hentet fra Allergi – matallergi, luftveisallergi og hudallergi: <https://www.fhi.no/fp/folkesykdommer/astma-og-allergi/allergi---matallergi-luftveisallerg/>
- Fooladi, E. (2013). Et unikt fag med kunnskapsmessig splittet personlighet? *Mat og helse i skolen 2013 (1)*, ss. 12-13.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels forlag.
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen: Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, & Grimen. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Halvorsen, E. M. (2008). Etterord. I E. M. Halvorsen (Red), *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold* (ss. 299-305). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (ss. 415-440). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, R. (2016, desember 19.). *Verdiløft?* Hentet fra norsklektorlag.no:  
<https://www.norsklektorlag.no/lektorblogger/verdiloft-article1645-229.html>
- Helsedirektoratet. (2010, Juli). *Forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge. Nasjonale faglige retningslinjer for primærhelsetjenesten*. Hentet fra Helsedirektoratet.no: <https://www.helsedirektoratet.no/tema/overvekt-og-fedme>
- Helsedirektoratet. (2019, mai 9.). *Kostrådene*. Hentet fra Helsedirektoratet.no:  
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/kostradene-og-naeringsstoffer/kostradene>
- Hjukse, L. (2000). *Fagdidaktikk i heimkunnskap*. Oslo: Novus forlag.
- Hohr, H. (2005). Estetikk og erfaring. I S. Haugen, G. Løkken, & M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (ss. 237-253). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holthe, A. (2004). Måltidet som konstruksjon i heimkunnskapsfaget. I G. O. Hole, & T. T. Sundmann (Red.), *Vitenskapsteoretiske refleksjoner. Esseysamling* (ss. 251-273). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- 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* (ss. 23-36). Bergen: Fagbokforlaget.



- 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. Sørmoen, H. Wergedahl, & H. Aadland, *Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnetrinnet* (ss. 104-126). Stord: HSH, Høgskolen Stord/Haugesund.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene. Bergen, Norge.
- Hovdenak, S. S. (2009). Tilpasset opplæring i mat og helse. I A. Holthe, & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen* (ss. 233-243). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovdenak, S. S. (2017). *Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? Årgang 40, nr 2*. Hentet fra idunn.no:  
[https://www.idunn.no/uniped/2017/02/fronesis\\_veien\\_til\\_profesjonell\\_laererutdannin\\_g](https://www.idunn.no/uniped/2017/02/fronesis_veien_til_profesjonell_laererutdannin_g)
- Husby, J. A., & Fiskum, T. A. (2014). Undervisningsmetoder ute og inne - den gode sammenhengen. I T. A. Fiskum, & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk* (ss. 30-43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Håstein, & Werner. (2003). *Men de er jo så forskjellige*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk. 5.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, I. L. (2008). Mat og helse, mestring og dannelse. I P. Arneberg, & L. G. Briseid (Red.), *Fag og dannelse. Mellom individ og fellesskap* (ss. 175-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Estetiske læringsprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademia forlag.
- Johannessen, H. (2013). Frå ide til praksis. Læreplan i mat og helse. *Masteroppgåve, tilpassa opplæring*. Høgskolen i Hedmark.
- Johannessen, Tufte, & Christoffersen. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 5.utgave*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Johansen, C. H. (2015, april 22.). Hvordan arbeide med tilpasset opplæring i mat og helse i grunnskolen? *Bacheloroppgave i GLU 1-7*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Johansen, J.-B. (2012). Innledning - Skapende og kreativ læring. I J.-B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser* (ss. 15-24). Trondheim: Akademika forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kruzel, A. J. (1999). Sampling in qualitative inquiry. I B. F. Crabtree, & W. Miller (Red.), *Doing qualitative research. 2.utg.*. Thousands Oaks: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15.). Fag-fordypning-forståelse: En fornyelse av kunnskapsløftet. (*Meld.St.28 (2015-2016)*). Oslo, Norge: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, september 1.). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju. 3.utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: hovedresultater 2013/2014*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Lassen, K. (2019). Historisk tilbakeblikk på skolekjøkkenet. *Mat og helse i skolen 2019* (2), ss. 24-27.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- 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* (ss. 301-315). Bergen: Fagbokforlaget.
- Madkundskabsforening, L., & Madkundskab, F. F. (2018, mars 24.). *Validering av madkundskap*. Hentet fra madkundskap.nu: <http://www.madkundskab.nu/kaere-undervisningsudvalg-da/>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring. 3.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Matprat, O. (2017). *Matopedia*. Oslo: Matprat - Opplysningskontoret for egg og kjøtt.
- Mattilsynet. (2012a, juni 18.). *Internkontroll*. Hentet fra mattilsynet.no: [https://www.mattilsynet.no/mat\\_og\\_vann/matservering/internkontroll.142](https://www.mattilsynet.no/mat_og_vann/matservering/internkontroll.142)
- Mattilsynet. (2012b, juni 8.). *Lokaler og innredning*. Hentet fra mattilsynet: [https://www.mattilsynet.no/mat\\_og\\_vann/matservering/barnehage\\_sfo/](https://www.mattilsynet.no/mat_og_vann/matservering/barnehage_sfo/)
- Moen, T. (2019). Tilpasset opplæring i videregående skole - nasjonale føringer, teoretiske begrunnelser og praksis. I K. Lyngsnes, & M. Rismark, *Yrkesopplæring* (ss. 68-86). Oslo: Gyldendal.
- Müller, & Harman. (2008). Mat og helse. I E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (ss. 283-298). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære - læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordal, K. (2019). *"Noen måtte ta mat og helse 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*. Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. 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.
- Oltedal, E. G. (2016). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research VOL. 60*, 649-662.
- Opplæringslova. (1998, juli 17.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) LOV-2019-06-21-60 fra 01.08.2019*. Hentet fra Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_3#%C2%A73-5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3#%C2%A73-5)
- Perlic, B. (2019, juni 21.). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå. Hentet fra Lærerkompetanse i grunnskolen Hovedresultater 2018/2019: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/391015?\\_ts=16b93d5e508](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2.utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen., D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen damm.
- Risvik, E. (2018). Historien om maten og måltidene er en viktig del av vår kulturarv. *Kulturarven* , ss. 58–59.
- Ruud, M. (2017, januar 31). *Lærere i praktisk-estetiske fag får ekstra midler til videreutdanning*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/januar/larere-i-praktisk-estiske-fag-far-ekstra-midler-til-videreutdanning/>
- Rønbeck, A.-E. (2005). *Hermeneutikk, rasjonalitet og sosiale fenomener. HiF-rapport 2005:7*. Alta: Høgskolen i Finnmark, avdeling for pedagogiske og humanistiske fag, Alta.
- Sand, A.-S., Emanus, N., & Lian, O. S. (2017, mai 08). *Motivation and obstacles for weight management among young women - a qualitative study with a public health focus -*

- the Tromsø study: Fit Futures*. Hentet fra <https://bmcpublikealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-017-4321-9>
- Sandelson, S. G. (2019, oktober 3.). *Nokon må syngja*. Hentet fra Stavanger Aftenblad: <https://www.aftenbladet.no/meninger/kommentar/i/rA3A30/nokon-maa-syngja?fbclid=IwAR0ATCWVGfrrGktIG5PlfSAL4XO63I3Ysf7Lh0xnSO0GZXFO3y5ZMcUI0Lw>
- Sandvik, C., & Lien, N. (2019). Sosial ulikhet i helse og skolens rolle for å utjevne sosiale ulikheter i helse. I A. Holthe, E. K. Aadland, & N. G. Viig (Red), *Mat o ghelse i grunnskolelærerutdanningene* (ss. 115-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, C., Helland, M. H., Ask, A. S., Aarek, I., & Aadland, E. K. (2019, november 30.). *Hvem har ansvaret for barn og unges helse?* Hentet fra Dagsavisen: <https://www.dagsavisen.no/debatt/mat-og-helse-inn-i-skolen-1.1608949?fbclid=IwAR16kCxBi2GQs4A43AzyTN8trTmOsPljrcC9GaAPCsgTmYjv3jBU4D30bl0>
- Schaanning, E. (2018). *Til alle barns beste? Intervensjoner i skolefeltet*. Oslo: Kolofon.
- Schleicher, A. (2018, mai 29.). *World class: How to bulid a 21st century school system*. Hentet fra OECD.org: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/world-class\\_9789264300002-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/world-class_9789264300002-en#page1)
- Sjuve, C. (2018, januar 18). Ministerens mysterium: - Hvorfor gjør alle den samme middagstabben? *Dagbladet pluss*, s. 5.
- Sjøvoll, J. (2012). Om kunnskapsbygging, kreativitet og nyskaping. I J.-B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring: Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser* (ss. 25-40). Trondheim: Akademika Forlag.
- Skjold, M. (2018, juli 12.). *Barn trenger mer tid til å lære seg gode matvaner*. Hentet fra Bergens Tidende: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/1kbawX/barna-trenger-mer-tid-til-aa-laere-seg-gode-matvaner>
- Skjold, M. (2018, august 14.). *Mat og helse: Når det kun er tanken som er god*. Hentet fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/mat-og-helse/mat-og-helse-nar-det-kun-er-tanken-som-er-god/142082>

- Skogen, K. (2012). Case-forskning. I K. Fuglseth, & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (ss. 52-65). Oslo: J.W. Cappelen Damm.
- Solerød, E. (2009). Læringstradisjoner. I R. Svanberg, & H. P. Wille (Red.), *La stå! Læring på veien mot den profesjonelle lærer* (ss. 63-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sosial-og helsedirektoratet. (2007). *Kokebok for alle. Fra boller til burritos*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Staude, T. (2018, april 3.). *Ungene våre fortjener bedre*. Hentet fra Nrk.no: <https://www.nrk.no/kultur/estetiske-fag-mister-status-etter-stortingsvedtak-1.13989422>
- Strandberg, L. (2007). *Vygotsky i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Säljö. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Taraldsen, E., & Kanestrøm, E. (2018). Ytrestyrt eller indrestyrt pedagogisk praksis. I E. Taraldsen, & E. Kanestrøm (Red.), *Marionetteskolen* (ss. 217-224). Oslo: Cappelen Damm.
- UNICEF. (2019, Oktober). *THE STATE OF THE WORLD'S CHILDREN 2019. Children, food and nutrition. Growing well in a changing world*. Hentet fra unicef.org: <https://www.unicef.org/media/60806/file/SOWC-2019.pdf>
- Urkegjerde, T., & Vikenes, H. A. (2019). Skulekjøkkenet - meir enn eit undervisningsrom. *Mat og helse i skolen 2019* (2), ss. 4-7.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004))*. Oslo: Regjeringen Bondevik II.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i mat og helse (MHE1-01)*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Hjemmearbeidsdag i mat og helse*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Hjemmearbeidsdag-i-mat-og-helse/):  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Hjemmearbeidsdag-i-mat-og-helse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, juli 10.). *Hjemmearbeidsdag som en del av grunnskoleoppleringen i mat og helse*. Hentet fra Udir.no:  
<https://www.udir.no/globalassets/upload/brev/regelverk/5/1/opplaring-i-faget-mat-og-helse---hjemmearbeidsdag.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, oktober hentet 9.). *Grunnskolekarakterer*. Hentet fra Udir.no:  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/>
- Utdanningsforbundet. (2017, juni 29.). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag. Udir-3-2015*. Hentet fra Udir:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/3.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-ungdomstrinnet/>
- Utdanningsforbundet. (2019, oktober hentet 9.). *Læremidler i skolen*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/Laeremidler-i-skolen/>
- Veka, I., Wergedahl, H., & Holthe, A. (2018). *Oppskriften - den skjulte læreplanen*. Hentet fra Acta Didactica Norge:  
<https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4829/5518>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringsyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (ss. 37-59). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Woldstad, Å. (2018). Å beskrive kompetanse. *Mat og helse i skolen 2018* (2), 21-23.
- Øvreberg, E. (2018, januar 3.). *Unge mangler nødvendig kunnskap om sunn livsstil*. Hentet fra Forskning.no: <https://forskning.no/2017/12/unge-mangler-nodvendig-kunnskap-om-sunn-livsstil/produsert-og-finansiert-av/uit-norges-arktiske-universitetet>
- Øvrebø, E. M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Cappelen Damm Akademisk.

Årdal, O. K. (2019, september 22.). *Vi må snakke om sløyd*. Hentet fra  
<https://www.nrk.no/kultur/>: <https://www.nrk.no/kultur/x1/vi-ma-snakke-om-sloyd-1.14698378>



Vedlegg 1 Informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen

### *«Rammevilkår i faget Mat og helse på ungdomstrinn»*

Det er et stort behov for mer kunnskap om faget mat og helse i skolen. Formålet med denne undersøkelsen er å få et innblikk i hvordan lærere som underviser i mat og helse oppfatter faget med de mulighetene og utfordringene som ligger innenfor rammevilkårene i faget. Undersøkelsen jeg ønsker å gjennomføre er i forbindelse med min masteroppgave i tilpasset opplæring ved Nord universitet.

Siden du har erfaring med undervisning i faget mat og helse, spør jeg deg om du kan tenke deg å delta og bidra med dine synspunkter i faget. Intervjuet vil foregå mellom deg og meg, basert på noen åpne spørsmål, der det er rom for utdypende spørsmål eller kommentarer ved behov.

Det finnes ingen «riktige» svar, hensikten er å få fram dine erfaringer, din vurdering av og dine perspektiver i faget mat og helse.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Studien innebærer at du deltar på et intervju for å fremme egne tanker og erfaringer rundt mat og helse-faget. Opplysningen du gir vil bare brukes til formålet med oppgaven. Intervjuet vil foregå som en samtale med en varighet på max 45 minutter. Sted og tidspunkt avtales oss imellom. Intervjuene vil bli utført i løpet av perioden desember 2018- februar 2019.

For at jeg skal få best mulig opplysninger, vil intervjuet registreres i form av notater og lydopptak som bearbeides og skrives ut til tekst i ettertid. Alle opplysninger om deg blir behandlet strengt fortrolig og konfidensielt. Deltakerne anonymiseres, og det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når masteroppgaven publiseres. Navn og kontaktopplysninger blir erstattet med en kode, som lagres adskilt fra øvrig data. Selve

prosjektet skal etter planen avsluttes i 2019. Personopplysninger og lydopptak vil deretter bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede opplysninger fra deg bli slettet umiddelbart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Vi behandler opplysningen konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, med kode 966615.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på e-post: [grete.m.grande@nord.no](mailto:grete.m.grande@nord.no) eller på telefon 93051249,

Du kan også kontakte min veileder May-Britt Waale *Førsteamanuensis ved* Fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur ved Nord universitetet i Bodø på e-post: [may-britt.waale@nord.no](mailto:may-britt.waale@nord.no), eller telefon: +47 75 51 77 85.

Jeg vil be deg om å ta med den vedlagte samtykkeerklæring til intervjuet, eller sende det til meg i forkant av vårt møte.

Med vennlig hilsen

Grete Modell Grande

Klettavegen 36, 7670 Inderøy. [grete.m.grande@nord.no](mailto:grete.m.grande@nord.no) eller på telefon 93051249

**Vedlegg 2 samtykkeerklæring**

**Samtykkeerklæring til deltakelse i undersøkelsen**

**«Rammevilkår i faget Mat og helse på ungdomstrinn».**

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen «Rammevilkår for mat og helse på ungdomstrinn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan behandles fram til prosjektet er avsluttet, etter planen innen utgangen av 2019.

Jeg er orientert om at det er frivillig å delta i studien, og at jeg kan når som helst trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom jeg trekker meg vil alle innsamlede opplysninger fra meg bli slettet umiddelbart.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Intervjuguide

# Intervjuguide

Tema: Rammevilkår i faget Mat og helse på ungdomstrinn.

Formål: Formålet med denne undersøkelsen er å få et innblikk i hvordan lærere som underviser i mat og helse på ungdomstrinnet oppfatter faget med de mulighetene og utfordringene som ligger innenfor rammevilkårene i faget.

Gjennomføring: Individuelt, åpent intervju, gjennomføres mellom informant og intervjuer, med varighet inntil 45 minutter. Informantene anonymiseres, og det vil ikke være mulig å identifisere informantene når masteroppgaven publiseres. Deltakelsen er frivillig, og skriftlig samtykke skal foreligge. Samtalen tas opp på bånd, og lydopptak slettes etter prosjektslutt.

Problemstilling: **Hvilke rammevilkår har faget mat og helse på ungdomstrinn?**

---

Introduksjon: Takk for at du vil delta i dette intervjuet

**Fortell litt om deg selv, bakgrunn, utdanning**

**1. Hvordan organiseres faget mat og helse på din skole?**

- I.** Hvilke utfordringer og muligheter møter du som lærer gjennom organiseringen av faget?
- II.** Hvordan opplever du handlingsrommet i faget?

**b. Hvordan opplever du fagets status og verdi?**

- a. Hvilken betydning har faget mat og helse i dagens skole/samfunn?
- b. Hvordan opplever du elevene ser på faget?
- c. Har skolen mulighet til å lære elevene nok om mat og helse til å møte framtida når de går ut av grunnskolen?
- d. Hvilke tanker har du for framtidens mat og helse?

**c. Hvilke andre forhold mener du kan ha betydning for rammevilkårene i faget mat og helse?**

- I.** Hva er viktig for deg for å kunne gi et godt undervisningstilbud i faget?

- II. Hvordan er tilgangen til og kvaliteten på læremidler i mat og helse ved din skole?
- III. Hvordan opplever du tilgangen til/kvaliteten på utdanning/etterutdanning i faget?

**Oppsummering av funn**

- IV. Har jeg forstått deg riktig?
- V. Er det noe du vil legge til?

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

## Vedlegg 4 Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata



### NSD sin vurdering

#### Prosjektittel

Rammebetingelser for faget mat og helse på ungdomstrinn

#### Referansenummer

966615

#### Registrert

20.08.2018 av Grete Modell Grande - grete.m.grande@nord.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Britt Waale, may-britt.waale@nord.no, tlf: 4775517785

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Grete Modell Grande, grete.m.grande@nord.no, tlf: 93051249

#### Prosjektperiode

03.09.2018 - 31.12.2019

#### Status

---

14.11.2018 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

14.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 14.11.18. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre

nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.19. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. NSD forutsetter at informasjonsskrivet til utvalget suppleres med en omtale av hvilke rettigheter de registrerte har i prosjektet, jf. melding den 02.10.18. **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER** De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)