



Mat og helse som et helsefremmende fag i skolen

En kvalitativ studie om hvordan det tilrettelegges for mat og helse-fagets rolle inn i nasjonalt helsefremmende arbeid

Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Fakultet for helsevitenskap

Master i helsefremmende arbeid

Kandidatens navn: Monica Østby

Måned/årstall: Mai/2015

Antall ord: 19777

FORORD

Etter fire år som student ved HBV setter denne masteroppgaven både et foreløpig og endelig punktum. Endelig, fordi jeg nå avslutter mitt studium. Foreløpig, fordi dette arbeidet har skapt et engasjement som jeg ganske sikkert vil trekke med meg videre i min lærergjerning. Selv om arbeidet til tider har følt ensomt, har det ikke foregått i enerom. Æres den som æres bør, og det er flere som fortjener en takk:

Uten oppmuntring fra min tidlige leder, rektor Marit Svinningen, ville jeg neppe kommet i gang med dette studiet. Du gav meg inspirasjon og arbeidsmessig tilrettelegging for å bli student på ny.

Informantene mine fortjener en takk nettopp fordi de muliggjorde denne studien. De tok seg tid i en travel hverdag til å dele sine erfaringer og synspunkter. Uten deres raushet og velvilje hadde jeg ikke kommet i mål.

En stor takk må også overbringes min veileder Grete Eide Rønningen. Du har mestret kunsten i å utfordre, samtidig som du har gitt meg uvurderlig faglig og menneskelig støtte. Du har stilt de rette spørsmålene og vært grundig og engasjert i din veilederrolle.

Hjemme har Iver, Borghild og Anton vist tålmodighet overfor en dobbeltarbeidende mor som til tider har vært stresset og fraværende. Sammen med Vidar, fortjener dere en takk og en lovnad om mer normale tilstander i tiden fremover.

Gjennom studietiden har jeg møtt mange flotte mennesker, men jeg vil spesielt trekke frem Siri. Vi har fulgt hverandre gjennom hele studieløpet, og jeg setter stor pris på alle samtalene med deg.

En takk også til familie, venner og kollegaer som har vist interesse gjennom å lytte og stille spørsmål underveis i prosessen. Dette har vært til stor støtte for meg.

God lesing!

Trøgstad 7. mai 2015

Monica Østby

SAMMENDRAG

Bakgrunn/problemstilling: Gjennom læreplanen Kunnskapsløftet ble faget *heimkunnskap* endret til *mat og helse*. Det helsefremmende perspektivet ble forsterket, og helse ble nå i større grad betraktet som et samfunnsansvar. Læreplanen er kun bygd på kompetansemål og sier lite om undervisningens konkrete innhold og form. Dette åpner for ulike tolkninger og prioriteringer i mat og helse-faget. Med utgangspunkt i et helsefremmende teorigrunnlag besvares følgende problemstilling utfra et faglærerperspektiv: «*Hvordan tilrettelegges det for at mat og helse kan være et helsefremmende fag for alle elever?*»

Formål: Hensikten er å beskrive faglærernes erfaringer og synspunkter, og øke forståelsen for forhold som kan bidra til at mat og helse-faget blir tilrettelagt på en slike måte at det kan realiseres som et helsefremmende fag i møte med alle elever.

Metode: Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og data er innsamlet ved hjelp av seks individuelle intervjuer med faglærere i mat og helse. Utvalget består av tre lærere som underviser i mat og helse ved en barneskole, de tre andre lærerne underviser på ungdomstrinnet.

Funn: Funn viser at faglærerne ønsker å bygge sin undervisning på elevenes forutsetninger og referanserammer, men flere opplever at dette kan være problematisk fordi de har liten kunnskap om elevene. I tillegg til støtte fra hjemmene, peker faglærerne på tilstrekkelige økonomiske ressurser, ressurser i form av tid og kollegial støtte som viktige faktorer for realiseringen av mat og helse-faget. Selv om faglærerne føler at de har kollegaer å støtte seg på i sitt arbeid, har de færreste nødvendige organisatoriske rammer for at kollegasamarbeid kan struktureres og internaliseres. Flere av faglærerne utarbeider blant annet de lokale læreplanene på egenhånd.

Konklusjon: Faglærerne opplever tilrettelegging på ledelses- og organisasjonsnivå som en viktig suksessfaktor i sitt arbeid med å tilrettelegge mat og helse som et helsefremmende fag for hele elevgruppen.

Nøkkelord: Helsefremmende arbeid, skoler, undervisning, implementering, empowerment,

ABSTRACT

Background: Through «Kunnskapsløftet» the subject “*heimkunnskap*” was changed to “*mat og helse*.” The health promoting aspect was strengthened, and health was now to be considered a governmental responsibility. The curriculum is largely based on measures and goals of knowledge and says little, but nothing on the shape and content of the teaching.

This makes way for different interpretations and priorities in the subject «mat og helse». Based on health promoting theories the following issue is answered from the view of an educated subject teacher: «*How do we facilitate/organize the subject, so that the subject is health promoting for ALL pupils?*»

Aim: The purpose is to describe the teacher’s experience and views, and enhance the understanding of conditions, which may contribute to the facilitation of the subject in a way that it is in fact a health promoting subject for all students.

Method: The study has a qualitative research design, and the data is collected by six individual interviews of subject teachers. The selection of the respondents consists of three teachers teaching “mat og helse” at elementary school (6-12 yrs.), and three teachers on a high school level (13-16 yrs.).

Findings: The findings suggest that the teachers wish to build their teaching on the pupil’s assumptions and references, but they find this problematical because they have little or no knowledge of their pupils. In addition to support from the homes, the teachers point to sufficient economical resources in the schools, and resources in the shape of time and collegial support as important factors in the realization of the subject. Even though the teachers feel that they have the support they need in their work, very few have the organizational structures to lean on in their work, so that cooperation is hardly internalized. Several of the subject teachers report that they work out the local plans for the subject all on their own.

Conclusion: The subject teachers regards facilitating/organizing on management-level an important factor of success in their work in making the subject a health promoting subject for the whole mass of pupils.

Keywords: Health promoting work, schools, teaching, implementation, empowerment

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	8
1.1 Bakgrunn for problemstillingen og temabegrensningen	8
1.2 Mat og helse- faget	10
1.3 Kunnskapsstatus	10
1.3.1 Mat og helse som et bidrag i systematisk helsefremmende arbeid	10
1.3.2 Implementeringen av Kunnskapsløftet	11
1.3.3. Helseatferd og sosial ulikhet hos ungdom	12
1.3.4 Vurdering av kunnskapsstatus	12
1.4 Problemstilling	13
1.5 Problemstillingens relevans	15
1.6 Begrepsdefinisjoner	15
1.6.1 Sosial ulikhet i helse	15
1.6.2 Elevmedvirkning	15
1.7 Struktur på oppgaven	16
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	17
2.1 Det helsefremmende perspektivet	17
2.1.1 Grunnlaget for helsefremmende arbeid	17
2.1.2 Helsefremmende pedagogikk	17
2.1.3 Empowerment	18
2.2 Læreplanteori	19
2.3 Offentlig reproduksjonsteori	20
2.4 Kompetanse	20
2.5 Oppsummering	21
3.0 METODE	22
3.1 Forskningsdesign	22
3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring	22
3.1.2 Teori og empiri	23
3.1.3 Forforståelse	23
3.1.4 Kvalitativ tilnærming	24
3.2 Utvalg	25
3.3 Praktisk gjennomføring	25
3.3.1 Intervjuguide	26

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	26
3.3.3 Sammendrag	27
3.3.4 Transkribering	27
3.4 Analyse	28
3.5 Forskningsetikk	29
3.5.1 Informert samtykke	30
3.5.2 Konfidensialitet	30
3.5.3 Konsekvenser	30
3.6 Metoderefleksjon	31
3.6.1 Pålitelighet	31
3.6.2 Troverdighet	31
3.6.3 Overførbarhet	32
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	33
4.1 Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helse-undervisningen?	34
4.1.1 Språklig bevissthet	35
4.1.2 Elevenes erfaringsverden	37
4.1.3 Elevenes påvirkning	39
4.2 Hvilken betydning opplever faglærerne at kompetanse kan ha for deres realisering av mat og helse, og hvilke faglige valg foretar de på grunnlag av sin kompetanse?	40
4.2.1 Faglig vektlegging og prioritering	40
4.2.2 Metodiske valg	42
4.2.3 Utvikling av kompetanse	43
4.3 Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?	45
4.3.1 Kollegial støtte	45
4.3.2 Strukturell og organisatorisk støtte	46
4.3.3 Forhold i hjemmet	47
5.0 DRØFTING	49
5.1 Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helse-undervisningen?	49
5.1.1 Hvordan vektlegges elevenes erfaringsverden og språklige kompetanse i undervisningen?	49
5.1.2 Hvordan tilrettelegges det for elevmedvirkning i mat og helse?	51
5.2 Hvilken betydning opplever faglærer at kompetanse kan ha for påvirkningen av mat og helsefagets rolle i arbeidet med å utjevne sosial ulikhet i helse?	52

5.2.1 Hvilke faglige og metodiske vurderinger og refleksjoner ligger til grunn for faglærernes realisering av mat og helse-faget?	53
5.2.2 Kompetanseutvikling	54
5.3 Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et	55
helsefremmende fag?.....	55
5.3.1 Hvordan opplever faglærerne at kollegaene, skoleorganisasjonen og elevenes hjemmeforhold påvirker realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?	56
6.0 AVSLUTNING	58
6.1 Oppsummering av funn	58
6.2 Implikasjoner for praksis.....	59
6.3 Forslag til videre forskning	60
LITTERATUR	61
VEDLEGGSOVERSIKT	66
Vedlegg 1 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	67
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	69
Vedlegg 3 Eksempel på koding og kategorisering.....	71
Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD.....	73

1.0 INNLEDNING

I dette første kapittelet presenteres bakgrunn og redegjørelse for valg av tema. Deretter introduseres konteksten for oppgaven, før det redegjøres for kunnskapsstatus. Så følger presentasjon og begrunnelse for problemstilling og forskningsspørsmål. Det gjøres videre rede for sentrale begreper, før kapittelet avsluttes med en beskrivelse av oppgavens videre struktur.

1.1 Bakgrunn for problemstillingen og temabegrensningen

Med bakgrunn som lærer på ungdomstrinnet, har jeg ønsket å bruke skolen som setting for denne studien. Jeg har avgrenset arbeidet til å se på mat- og helsefagets rolle i det nasjonale helsefremmende arbeidet. Mat og helse er kanskje det faget i grunnskolens læreplan som har den klareste målsettingen om å være helsefremmende. Som masterstudent i helsefremmende arbeid var det derfor både interessant og naturlig å knytte det teoretiske rammeverket i Health Promotion (HP) opp mot både fagplaner og praktisering av mat og helse-faget.

Tidligere læreplaner i faget har utelukkende hatt et forebyggende perspektiv. Læreplanen av 1997 hadde riktignok et helsefremmende perspektiv, men i denne planen var helsefremmende livsstil knyttet til individuelle valg. I læreplanen av 2006 videreføres det helsefremmende perspektivet, men i denne planen er helsefremmende livsstil i større grad betraktet som et samfunnsmessig anliggende (Holthe, 2009).

At helse er et samfunnsmessig anliggende, harmonerer godt med teorigrunnlaget i HP. I tråd med WHO's rådende syn på helse, definerer Ottawa-charteret (WHO, 1986) HP som den prosessen som setter folk i stand til å få økt kontroll over, og til å forbedre egen helse. Ottawa-charteret understreker at helse er et vel så stort ansvar for alle samfunnssektorer og lokalsamfunn som for enkeltindivider. Helse blir innen HP betraktet som en ressurs i hverdagslivet, ikke som et sluttmaal i seg selv. Helse omfavner både sosiale og personlige ressurser like mye som fysisk kapasitet.

Gjennom sin artikkel *Hva er folkehelse og folkehelsearbeid?* argumenterer Øverby, Klungland Torstveit & Høigaard (2011) for at tiltak på skolen kan bidra til at barn og unge etablerer gode kost- og aktivitetsvaner av den grunn at vaner dannes tidlig i livet. Å fremme en sunn livsstil i skolen, er og bør være sentralt fordi lærere møter barn i alle aldre og alle sosiale lag og har mulighet til å påvirke. Mat og helse-lærere bør se det som sin oppgave å lære barn og unge å lage mat i samsvar med de anbefalinger som staten gir (Øverby et al., 2011).

Gjennom Kunnskapsløftet endret skolefaget navn fra heimkunnskap til mat og helse. Denne navneendringen vitner også om et nytt innhold i faget. Heimkunnskapsfaget var konsentrert rundt hjemmets gjøremål, mens sammenhengen mellom mat og helse står sentralt i skolefaget mat og helse. Læreplanen begrunner faget i et samfunnsperspektiv: kunnskap om mat og måltiders betydning for helsen, mat og måltiders bidrag til utjevning av ulikheter i helse, matvanenes betydning for identitet, og behovet for kompetanse hos forbrukeren for å kunne gjøre bevisste valg i matvaremarkedet ut fra egen helse og eget miljø. Elevperspektivet i faget handler blant annet om at eleven skal få innsikt og evner til å velge en helsefremmende livsstil utenfor skolen og senere i livet (Øverby et al., 2011).

Med sin læringstradisjon har mat og helse gode muligheter for å ivareta et helsefremmende perspektiv, blant annet gjennom å skape støttende sosiale miljøer for helse og utvikle personlige ferdigheter som setter den enkelte i stand til å gjøre helsefremmende valg. Utfordringen for læreren blir å velge lærestoff, arbeidsmetoder og former for faglig tilbakemelding som øker elevenes motivasjon for å velge en helsefremmende livsstil (Øverby et al., 2011).

Selv om Læreplanen i mat og helse av 2006 har en tydelig helsefremmende profil, er den lite detaljert og bygger på kompetansemål. Kompetansemålene inneholder ikke føringer for arbeidsmåter eller metoder. Det blir derfor opp til den enkelte skole og lærer å velge hvordan kompetansemålene skal nås. Politiske myndigheter fastsetter nasjonale mål mens skolene får frihet til å velge metoder, definere innhold og velge virkemidler. Det fordres også at kompetansemålene brytes ned i læringsmål i de lokale planene (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Et viktig spørsmål blir derfor om skolene har nødvendig kompetanse for å utarbeide lokale læreplaner på en forsvarlig måte. På en annen side kan lokalt læreplanarbeid representere skoleutvikling i form av en prosess. Når denne prosessen skjer lokalt på den enkelte skole, vil det mest sannsynlig resultere i en kompetanseøkning blant lærerne. Det at Kunnskapsløftet har eleven og individet som fokus, er et ytterligere argument for utvidet lokalt læreplanarbeid. Lærerens erfaringsbakgrunn med elevene og lærestoffet kan betraktes som den viktigste ressursen i læreplanutviklingen (Øvrebø, 2008).

Uansett kan denne tyngdeoverføringen fra sentralt politisk nivå til lokalt profesjonelt nivå når det gjelder ansvar for læreplanutvikling, medføre store lokale variasjoner. Gjennom den lokalt utformede læreplanen, den oppfattede læreplanen, kan visjonene i den nasjonale læreplanen lett brytes ned. Den enkelte faglærer blir derfor tildelt et stort ansvar i å sikre at mat- og helsefaget i realiteten virker helsefremmende for alle (Bjørnstad, 2006).

1.2 Mat og helse- faget

Mat og helse-faget er strukturert i tre hovedområder; *mat og livsstil*, *mat og kultur* og *mat og forbruk*. Hovedområdene er ment å utfylle hverandre og må sees i sammenheng. Gjennom å nå målene på ett av områdene, får man samtidig kompetanse på de andre områdene. Mat og helse har kompetansemål etter 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskolen (udir.no).

I den sentrale læreplanen for mat og helse understrekes det at mat og måltider er viktig for både den fysiske og psykiske helsen til mennesket og for det sosiale velværet. Kunnskap om mat og måltider som fremmer gode matvaner, kan bidra til å redusere helseforskjeller i befolkningen. Faget mat og helse skal som et allmenndannende fag medvirke til at elevene får innsikt i og evne til å velge og reflektere kritisk rundt mat og måltider. Som praktisk fag skal opplæringen i mat og helse stimulere elevene til å lage mat og skape arbeidsglede og gode arbeidsvaner, og til å bli bevisste forbrukere, slik at de kan ta ansvar for mat og måltider, både i hjem, fritid, arbeidsliv og samfunnsliv. Opplæringen i faget skal medvirke til en bevisst og helsefremmende livsstil (udir.no).

1.3 Kunnskapsstatus

Følgende avsnitt viser til tidligere forskning knyttet til mat og helse-fagets forutsetninger og rolle i nasjonalt helsefremmende arbeid, samt forskning knyttet til implementeringen av mat og helse. I tillegg presenteres forskning som omhandler helseatferd i forhold til sosioøkonomiske forskjeller i ungdoms helse.

1.3.1 Mat og helse som et bidrag i systematisk helsefremmende arbeid

I artikkelen *Skolen som arena for helsefremmende kostholdsarbeid* hevder Wilhelmsen og Samdal (2009) at nøkkelen til at mat og helse-faget skal oppnå en systematisk helsefremmende profil, er en økologisk modell som vektlegger påvirkningene gjennom ulike nivåer fra f.eks. nasjonalgitte læreplaner til lokale bevilgninger. Wilhelmsen og Samdal benytter en økologisk modell for helsefremmende kostholdsarbeid, basert på McLeroy, Bilbeau, Steckler og Glanz (1988) i sin argumentasjon for innsats på flere nivåer.

Bjørnstad (2006) er også opptatt av påvirkning på flere nivåer og argumenterer for at systematisk skjev justering i mange ledd kan resultere i høyst ulik undervisning. Han er imidlertid spesielt opptatt av at den nasjonale læreplanen tolkes svært forskjellig, og til en viss grad også neglisjeres, ved flere skoler. Bjørnstad bygger sin artikkel *Profesjonsmakt og brukerinteresse i fagfeltet heimkunnskap*

både på egne og andres empiriske undersøkelser. Bjørnstads egen empiri bygger på en analyse av semesterplanene ved lærerhøyskoler, kombinert med en spørreskjemaundersøkelse blant lærerstudenter.

Selv om Vegard Nergård (2013) ikke snakker spesifikt om mat og helse-faget i sin artikkel *En skole for alle? Profesjonsutøvelse i det moderne klasserommet?*, argumenterer også han sterkt for at lærere må gripe fatt i de verdener der elevene er. Skolen virker ikke til å se den verden eleven kommer fra. Nergård bygger mye av sitt resonnement på en komparativ analyse av feltstudier utført i Nord-Norge av Edmund Edvardsen og en OECD-rapport, som begge antyder at skolen har en systemfeil som resulterer i at mange elever ender opp som faglige og mentale underyttere. Edvardsen gjør en distinksjon mellom *ungen* og *eleven*, der bare eleven er interessant for skolen. Dermed er det duket for konflikt, og denne konflikten utspiller seg i klasserommet ved at elevene er fysisk til stede, men mentalt fraværende.

Nergård (2013) hevder at løsningen er en pedagogisk praksis som myndiggjør eleven som person, som respekterer hans eller hennes individualitet og personlige forutsetninger. Skolen og læringsmiljøet må ikke stille seg på kollisjonskurs med de personlige læreprosessene vi ellers ser i samfunnet. I bestrebelsen på å utvikle en slik pedagogikk og pedagogisk praksis, er den praksisnære forskning og fagutvikling en sentral strategi. Han mener at en pedagogisk praksis som stiller seg nært eleven, åpner klasserommet for den moderne individualitet.

1.3.2 Implementeringen av Kunnskapsløftet

I artikkelen *Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv* oppsummerer Kirsten Sivesind (2013) funn og fortolkninger fra den nasjonale forskningsbaserte evalueringen om utforming og bruk av læreplanene i Kunnskapsløftet. Artikkelforfatteren systematiserer kunnskapsgrunnlaget gjennom en egenprodusert synteserapport basert på den nasjonale forskningsbaserte evalueringen av Kunnskapsløftet. Artikkelen bygger i tillegg på annen nasjonal og internasjonal læreplan- og reformforskning, med særlig vekt på internasjonalt sammenliknende studier.

Sivesind presenterer flere funn i denne artikkelen, men den største kritikken av Kunnskapsløftet går ut på at læreplanene tilbyr et rammeverk uten klare føringer for hvordan nye begreper skal oversettes og tilpasses en pedagogisk praksis, noe som visstnok også er et problem for skolereformer også i andre land. Evalueringsprosjektene virker til å være samstemte i at lokale aktører har behov for mer profesjonell støtte og veiledning i arbeid med læreplanene (Sivesind, 2013).

Artikkelen *Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene* (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013) bygger på en sammenlignende casestudie med hensikt å undersøke hvordan Kunnskapsløftets nye rammefaktorer påvirker skolens tilrettelegging av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene på 6. trinn. Dataene stammer fra observasjoner, intervjuer og dokumenter innhentet fra to forskjellige skoler. Artikkelen konkluderer med at skolens forståelse av det pedagogiske rammesystemet og måten skolen utnytter handlingsrommet knyttet til de administrative og ressursmessige rammene kan være avgjørende for hvordan den enkelte skole tilrettelegger opplæringen i de praktisk-estetiske fagene. Resultatene viser at tilretteleggingen varierer mye mellom skolene og at de praktisk-estetiske fagene er lite prioritert i skolenes implementering av Kunnskapsløftet. Forfatterne fastslår at det må arbeides mer systematisk med de praktisk-estetiske fagenes innhold.

1.3.3. Helseatferd og sosial ulikhet hos ungdom

Mest sannsynlig er det i forhold til de sosiale forskjellene knyttet til helseatferd at mat og helse-faget kan yte det største bidraget. Dette på grunnlag av fagets innhold og målsetting. Hvilken rolle har så helseatferd for sosioøkonomiske forskjeller? Studien *Sosial ulikhet i ungdoms helse: Er helseatferd viktig?* (Torsheim, Leversen, & Samdal, 2007) belyser nettopp dette. I følge atferdsforklaringer på ulikhet har ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status dårligere helse som et resultat av at de har et høyere nivå av risikoatferd og et lavere nivå av beskyttende atferd. Det empiriske grunnlaget for en slik forklaring er imidlertid svakt. Målet med studien var å undersøke rollen helseatferd kan ha for sosioøkonomiske forskjeller i ungdoms helse. Siden ungdom ikke har en selvstendig sosioøkonomisk status, var dette studiet av sosial ulikhet blant ungdom et spørsmål om i hvilken grad foreldre og hjemmeforhold påvirker prosesser med betydning for helse.

Dette er en kvantitativ studie som bygger på en survey utført blant ungdommer i forskjellig alder. Både selvrapportert helse og atferdsmål bygger på ungdommenes egne rapporteringer. Studiet påviser en klar sosial ulikhet i ungdoms helseatferd og konkluderer med at det er nødvendig å fokusere på barn og unges helseatferd og hvordan slik atferd vedlikeholdes over tid (Torsheim et al, 2007).

1.3.4 Vurdering av kunnskapsstatus

Litteraturgjennomgangen min taler for at mange forutsetninger ligger til grunn for at mat og helse kan være en viktig bidragsyter i arbeidet med å utjevne sosiale ulikheter i helse. Faget favner alle landets barn og unge med en klart utdypet helsefremmende målsetting. Det er allikevel slik at enkelte

utfordringer kan late til å stå litt i veien. Kunnskapsløftet er lite detaljstyrt, noe som åpner opp for høyst ulike tolkninger og prioriteringer i mat og helse-faget på ulike nivåer. I siste ledd blir faglærerne stående med et stort ansvar i å sikre at faget ivaretar sin målsetting om å være helsefremmende for alle elever.

Forskningen jeg har funnet argumenterer for at elevenes egen erfaringsverden bør danne grunnlag for undervisningen. Først når læreren tar utgangspunkt i det elevene kan, åpnes det for å tilpasse undervisningen. Elevene kan praktisere det de lærer i mat og helse, i sin egen hverdag. Da er det viktig at opplæringen er nyttig for dem, at den vedkommer dem og har relevans for dagliglivet deres. Dersom kun elever fra såkalte ressurssterke hjem kjenner seg igjen i verdiene og tradisjonene som presenteres i faget, kan faget med all sannsynlighet ende opp med å forsterke den sosiale ulikheten i helse.

1.4 Problemstilling

Et ønske om å studere mat og helse-fagets helsefremmende profil i lys av et ulikhetsperspektiv, resulterte i følgende problemstilling:

«Hvordan tilrettelegges det for at faget mat og helse kan være et helsefremmende fag for alle elever?»

Jeg har valgt tre ulike forskningsspørsmål for å operasjonalisere problemstillingen:

«Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helse-undervisningen?»

Spørsmålet vil belyse viktigheten av at elevene kjenner seg igjen i - og finner undervisningen relevant i forhold til sin egen hverdag- for å øke læringsutbyttet. Det er lærerens oppgave å forsikre seg om at alle elevers referanserammer og hverdagskulturer danner grunnlag for undervisningen.

Litteraturgjennomgangen min antyder viktigheten av at alle elevene skal kjenne seg igjen i fagets verdier og tradisjoner. Hvis ikke, kan faget mat og helse med all sannsynlighet ende opp med å reproducere og forsterke den sosiale ulikheten i helse. Skal vi unngå dette, må læreren trolig overlate

flere valg til elevene. Viktige spørsmål i planleggingsarbeidet blir hva læreren må styre, og hvilke valg elevene bør få foreta i læringsprosessen.

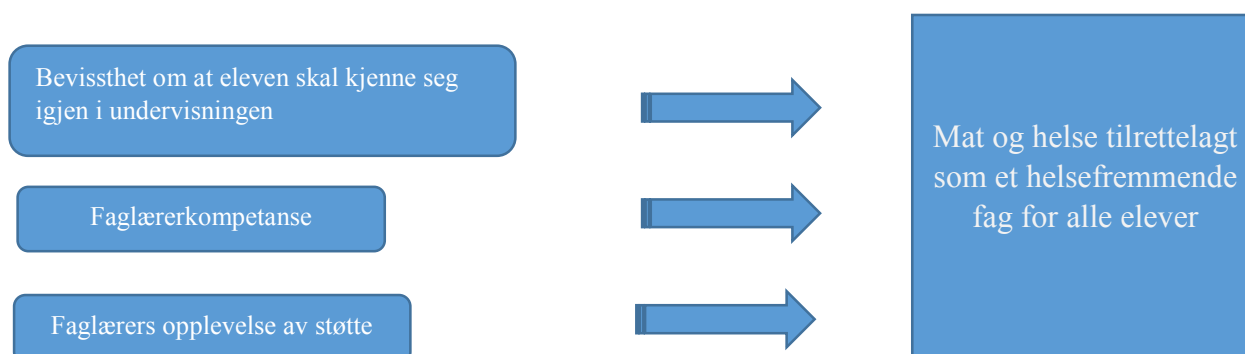
Læreplanen i mat og helse overlater altså mange valg til faglæreren. Kravet til faglærerkompetanse vil derfor muligens øke. Det andre forskningsspørsmålet ser derfor slik ut:

«Hvilken betydning opplever faglærerne at kompetanse kan ha for deres realisering av mat og helse, og hvilke faglige valg foretar de på grunnlag av sin kompetanse?»

Forskning har vist at kvaliteten på læreren er en svært avgjørende faktor for opplæringens kvalitet (Hattie, 2009). Læreren forventes både å ha fagkompetanse, pedagogisk kompetanse og fagdidaktisk kompetanse. Lærerne som faglige eksperter må ta et hovedansvar for at overordnede fag- og kompetansemål på forsvarlig vis brytes ned til konkret faginnhold, og i tillegg sørge for at elevene utvikler gode læringsstrategier. For at disse forventningene skal innfris, fordrer det at den enkelte skole har lærere med fagforydypning i de ulike skolefagene. Faglærerne er imidlertid ikke alene ansvarlige for implementeringen av mat og helse. Bjørnstad (2006) påpeker en påvirkning på flere nivåer. Mitt siste forskningsspørsmål blir derfor følgende:

«Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?»

Problemstillingen min kan fremstilles gjennom denne figuren:



Modell 1: Problemstillingen

1.5 Problemstillingens relevans

Selv om det allerede har rukket å gå noen år siden innføringen av Kunnskapsløftet, er det likevel lite forskning å finne knyttet til læreplanens nye fag mat og helse. Jeg har riktignok funnet et par masteroppgaver som omhandler mat og helse, men ingen av dem har fagets helsefremmende dimensjon som tema. Forskning viser at implementeringen av Kunnskapsløftet byr på en del utfordringer, kanskje særlig i forhold til de praktisk-estetiske fagene. Lite forskning snakker spesifikt om mat og helse, og siden dette er et fag som ikke bare forandret navn, men også i stor grad innhold, med den nye læreplanen, er det ekstra interessant å forske på det.

1.6 Begrepsdefinisjoner

1.6.1 Sosial ulikhet i helse

Sosiale ulikheter i helse kan forstås som de systematiske forskjellene i helsetilstand som vi finner mellom sosiale og økonomiske kategorier, særlig yrke, utdanning og inntekt. At disse sosiale ulikhetene i helse fordeler seg ulikt på alle trinnene i det sosiale hierarkiet, fikk i 2005 betegnelsen *gradientutfordringen* av en ekspertgruppe nedsatt av Sosial- og helsedirektoratet. Studier viser at helsen er bedre dess bedre ens sosiale posisjon er, stort sett hvilke mål på helse som benyttes. Helseforskjellene synes også mellom de rikeste og de nest rikeste. Denne kontinuerlige økningen i helseplager med synkende økonomisk status danner et trappetrinnsmonster gjennom hele befolkningen (Sosial- og helsedirektoratet, 2005).

1.6.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning og medvirkning er begreper som ofte går igjen både i politiske dokumenter, handlingsplaner og virksomhetsplaner. I Opplæringslova (1998) er medvirkning nevnt allerede i den første paragrafen: *Formålet med opplæringa: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (§ 1-1)*. I den generelle delen av Læreplanverket Kunnskapsløftet (2006) finner man også at elevmedvirkning vektlegges: *«Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medvirkninga vil vere, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkning forutsetter kjennskap til valgmuligheter og deres mulige konsekvenser. Arbeidet med fagene vil på ulike måter bidra til at elevane blir kjent med egne evner og talenter. Det vil øke deres muligheter for medvirkning og evne til å ta bevisste valg»*.

Det skilles mellom formell og uformell elevmedvirkning. Opplæringslova (1998) snakker om elevråd, samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg som formell elevmedvirkning, mens den uformelle elevmedvirkning i Opplæringslova (1998) knyttes til planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Når begrepet elevmedvirkning omtales videre i denne oppgaven, er det den uformelle elevmedvirkningen det snakkes om.

Heller ikke med forståelsen av uformell elevmedvirkning alene, er elevmedvirkning et entydig begrep. Harviken (2007) omtaler elevmedvirkning på fire ulike nivåer. Disse betegner graden av medvirkning fra elevene: 1) innspill, 2) dialog, 3) medbestemmelse og 4) selvbestemmelse. Selv om det anses som lærerens jobb å legge til rette for elevmedvirkning, har også eleven en forpliktelse i dette arbeidet gjennom å spille en aktiv aktørrolle. Både Opplæringslova (1998) og Læreplanverket Kunnskapsløftet (2006) legger vekt på at vellykket elevmedvirkning krever innsats fra både lærere og elever i samarbeid.

1.7 Struktur på oppgaven

I kapittel to presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Kapittel tre er en beskrivelse og begrunnelse av oppgavens metodiske tilnærming. I kapittel fire presenteres funn fra intervjuene, som drøftes i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel fem. Kapittel seks er en oppsummering av funn, i tillegg til at det gis implikasjoner for praksis og forslag til fremtidig forskning.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Det helsefremmende perspektivet

Som masterstudent i helsefremmende arbeid er det naturlig nok det helsefremmende teoriperspektivet som i første rekke har ligget til grunn for min oppgaveskriving. Teori knyttet til helsefremmende arbeid har således vært med på å danne grunnlag for alle deler av denne studien. Her følger en kort presentasjon av grunnlaget for helsefremmende arbeid. Videre vil jeg utdype helsefremmende pedagogikk og empowerment fordi dette er begreper som har særlig relevans for oppgaven.

2.1.1 Grunnlaget for helsefremmende arbeid

Grunnlaget for helsefremmende arbeid er å finne i Ottawa-charteret (WHO, 1986). Ottawa-charteret (WHO, 1986) bygger det helsefremmende arbeidet på tre strategier. *Advocacy* innebærer en påvirkning av politikk som legger til rette for befolkningens helse. Dette anses som viktig fordi helsefremmende arbeid tar utgangspunkt i en sosial helsemodell hvor man anerkjenner mange bakenforliggende faktorer for helse som ligger utenfor den enkeltes kontroll. *Mediating* handler om samarbeid på tvers av sektorer fordi helsefremmende arbeid bygger på en tanke om at helse skapes og utvikles i alle hverdagslivets settinger. *Enabling* omhandler mobilisering av folks egne ressurser slik at de blir i stand til å foreta helsefremmende valg. I denne masteroppgaven er det denne siste strategien som vektlegges.

2.1.2 Helsefremmende pedagogikk

Generell pedagogikk omhandler teoretiske og praktiske syn på hva som fremmer kunnskap og læring. Helsepedagogikk er i så måte en innsnevring ved at den konsentrerer seg om det som fremmer kunnskap og læring om helse. Helsepedagogikk (HE) kan defineres på følgende måte: Health education is a planned process designed to achieve health- and illness-related learning (Green & Tones, 2010).

I den internasjonale tradisjonen som HP har skapt etter Ottawa-charteret (1986), har vektleggingen vært stor på å gi mennesker kunnskap om helse og helsens vilkår. Tanken er at hvis mennesket får kunnskap om hva som er bra og ikke for dets helse, så vil det få bedre forutsetninger for å gjøre egne kloke valg for en god helse. For å lykkes med denne type helseopplysning, trengs en god helsepedagogikk. Pedagogisk kunnskap og erfaring er til stor hjelp og helt nødvendig for å drive

forandrings- og utviklingsarbeid. Man får anledning til å stille seg de viktige pedagogiske spørsmålene knyttet til hva som skal læres og hvordan (Hanson, 2004).

Green og Tones (2010) argumenterer klart for at røttene til moderne HP ligger i HE. Det er imidlertid ikke snakk om HE i den tradisjonelle oppfatningen av helsepedagogikk. Tradisjonelt har HE vært forbundet med helseopplysning rettet mot enkeltindividet. Ett av de viktigste ankepunktene mot en slik tilnærming, ligger i faren for "victim-blaming" – med det resultat at enkeltindividet ene og alene blir ansvarliggjort for sin helse uten å ta hensyn til at enkelte av determinantene for helse ligger utenfor den enkeltes kontroll.

2.1.3 Empowerment

Green og Tones (2010) presenterer det som blir beskrevet som en "ny" kritisk HE med grunnlag i sitt syn på HP som en empowermentmodell. Med utgangspunkt i tanken om HE som empowerment, skal helsepedagogikken styrke enkeltindividets evne til å ta kontroll over egen helse gjennom kunnskap, ferdigheter og verdier, men også skape empowerment på samfunnsnivå for å oppnå støttende miljøer for helse. Empowerment innen HP defineres slik:

"Empowerment is a process through which people gain greater control over decisions and actions affecting their health." (Health Promotion Glossary, 1998).

Sentralt i Green og Tones' empowermentmodell for HP er samspillet mellom HE og Healthy Public Policy (HPP). For å unngå at enkeltindividet tilskrives for stort ansvar for egen helse, må man også fokusere på betydningen av støttende miljøer gjennom HPP. Gjennom økt fokus på støttende miljøer og politiske virkemidler, blir helse i større grad et spørsmål om sosial rettferdighet. Green og Tones (2010) illustrerer dette samspillet mellom HP og HE slik: $HP = HE \times HPP$.

HE har en nøkkelrolle i utviklingen av helsefremmende politikk (HPP) gjennom bevisstgjøring av helsesaker blant politiske aktører, men også ved å utvikle politiske ferdigheter blant folk flest slik at de kan påvirke politikken på helsefeltet. HE blir dermed et avgjørende bidrag til å skape nødvendige forutsetninger for å oppnå ønsket læring. HE har også som oppgave å bidra til at profesjonelle på kryss av ulike profesjoner skal utdannes til å bidra til å øke sine klienters helse direkte, men også gjennom å være talsrør for klientenes sak (advocacy). Med utgangspunkt i forholdet mellom HE og HPP, må praktisk helsefremmende arbeid altså finne utspring både på individ- og strukturnivå. (Green& Tones, 2010).

2.2 Læreplanteori

Pedagogisk praksis er forankret i de ulike fagenes læreplan. Arbeidet med lokale læreplaner vil variere utfra hvor detaljerte de sentrale planene er. Jo mer åpne og generelle de sentrale planene er, dess mer frihet til de lokale lærestedene. Detaljerte sentrale planer betyr at den lokale planleggingen blir mer preget av teknisk tilrettelegging (Imsen, 2009).

En læreplan vil aldri kunne bli så konkret at den dekker alt som skjer i et klasserom. Dessuten er undervisning en virksomhet hvor elevene ikke bare er passive mottakere som bare lar seg styre av læreren. Undervisning er dialog og samspill, og det vil alltid være elementer som ikke forutsies av læreren. En læreplan vil heller aldri kunne virke direkte uten at den går veien gjennom lærerens tolkning og utforming av den. To lærere kan oppfatte en læreplan nokså forskjellig – det vil alltid være til stede et tolkningsrom for læreren. Materielle rammer og lokale kulturforskjeller vil også kunne bidra til at avstanden mellom læreplanens intensjon og skolens realitet kan bli nokså stor (Imsen, 2009).

Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanidé til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet. Han skiller mellom fem fremtoninger av læreplanen:

1. *Den ideologiske læreplanen* eksisterer forut for den egentlige læreplanen. Den omfatter de idealistiske forestillingene om hva læreplanen skal være, hva som skal være de grunnleggende perspektivene og hva man ønsker å oppnå gjennom læreplanen.
2. *Den formelle læreplanen* er læreplanen vedtatt av Stortinget. Det er denne teksten som utgjør det forpliktende arbeidsgrunnlaget for lærerne i skolen. For grunnskolen og den videregående opplæringen er den formelle læreplanen i dag realisert gjennom Kunnskapsløftet.
3. *Den oppfattede læreplanen* er læreplanen slik den blir forstått av lærere, foresatte og andre. Siden læreplanene ofte er utformet gjennom kompromisser, så vil de i praksis åpne for ulike tolkninger. Hvordan læreplanen tolkes i klasserommet, avhenger for eksempel av lærerens erfaringer, holdninger og vurderinger av de praktiske mulighetene.
4. *Den gjennomførte læreplanen* representerer lærerens oppfatning av det som faktisk skjer i undervisningen. Dette kan avvike mye fra hvordan læreplanen er utformet og forstått.
5. *Den erfarte læreplanen* er elevens opplevelse av det som skjer, og ikke skjer, i undervisningen. Elevenes opplevelser vil avhenge av deres ulike forutsetninger og erfaringsbakgrunn. Den erfarte læreplanen omfatter ikke bare de intensjonelle sidene ved undervisningen, men også det utilsiktede, det som ikke var planlagt. Den erfarte læreplanen blir også ofte omtalt som *den skjulte læreplanen*.

2.3 Offentlig reproduksjonsteori

Offentlig reproduksjonsteori er en type reproduksjonsteori som videre kan benyttes som en tilnærming til læreplanteorien, og da i første rekke den *gjennomførte* og *erfarte* læreplanen. Offentlig reproduksjonsteori (Giroux, 1983) tildeler staten og skolen en relativ autonom rolle hvor lærere og skoleadministrasjon har stor påvirkning på undervisningen som blir gitt. Gjennom blant annet prioriteringer, utforming av regler og tolkninger av læreplaner, lover og retningslinjer er innflytelsen stor. Lærerne og skoleforvaltningen har så å si enerådende makt i sin implementering og realisering av læreplaner (Goodlad, 1979).

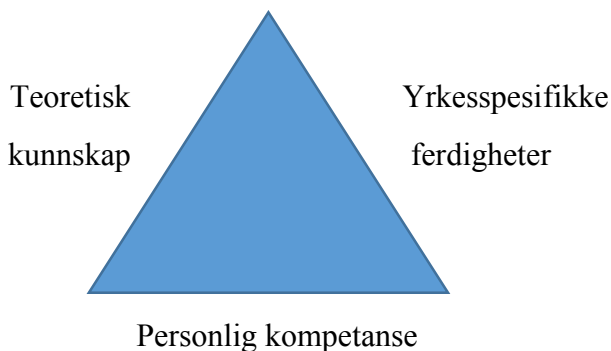
Giroux (1983) mener at skolen ikke innser hvordan den er med på å reprodusere en bestemt form for sosial praksis gjennom sin maktutøvelse. Dermed ignoreres motsetningene mellom skolen og lærerne som en dominant sosial og kulturell gruppe på den ene siden, og underordnede sosiale og kulturelle grupper representert gjennom mange ungdommer på den andre siden. Verdsetting og reproduksjon av bestemte former for sosial praksis foregår blant annet gjennom skolens bruk av språk, innhold, organiseringsformer, normer og arbeidsmåter. Denne implisitte sosiale og kulturelle læringen, også kalt den skjulte læreplanen, premierer bestemte ferdigheter, egenskaper og verdier uten at skolen kanskje er bevisst på det (Nordahl, 2000).

En følge av at skolen ikke er seg bevisst sin rolle i å formidle og reprodusere en bestemt sosial praksis og bestemte former for kunnskap, er at elevenes ulike erfaringer blir oversett. Verdien av elevenes læringserfaringer blir vurdert med utgangspunkt i deres samsvar med skolens kunnskap og sosiale praksis (Aronowitz & Giroux, 1993). En slik tilnærming til undervisningen bidrar til en forståelse for at det kan være viktig å vurdere konteksten og ulike sosiale systemer i skolen for å forstå elevenes situasjon, og på den måten skape bedre muligheter for læring og utvikling (Nordahl, 2010).

2.4 Kompetanse

Skau (2012) har utarbeidet en kompetansemodell, i form av en trekant, som bygger på en definisjon av profesjonell kompetanse forstått som skikkethet eller kvalifikasjoner til akkurat den jobben man gjør. Det er med andre ord en link mellom personens kvalifikasjoner og arbeidets karakter. Skau (2012) kritiserer mange forståelser av profesjonell kompetanse for kun å innbefatte teori- og praksiskompetanse. I tillegg til *teoretisk kunnskap* og *yrkesspesifikke ferdigheter* inneholder derfor hennes kompetansemodell et tredje aspekt; *personlig kompetanse*.

Samlet profesjonell kompetanse



Modell 2 etter Skau (2011, s. 58)

Teoretisk kunnskap innbefatter faktakunnskaper og forskningsbasert viten. For en faglærer i mat og helse, vil denne teoretiske kunnskapen for eksempel kunne tenke seg å være pedagogikk og kunnskap om ernæring. De yrkesspesifikke ferdighetene handler om praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som er spesifikke for bestemte yrker. I rollen som mat og helse-lærer kan det for eksempel dreie seg om matlagingsferdigheter og evnen til å tilrettelegge undervisning. Personlig kompetanse, som utgjør den tredje siden i Skaus kompetansetrekant, handler om hvem vi er overfor oss selv, men først og fremst hvem vi er i møte med andre mennesker. Vår personlige kompetanse er ikke yrkesspesifikk, men en kombinasjon av menneskelige kvaliteter, holdninger og egenskaper som vi likevel tilpasser vår profesjon.

Skau påpeker at den personlige kompetansen er bestemmende for hva vi oppnår gjennom våre teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter i profesjoner hvor samspillet mellom mennesker er viktig. Utfra denne argumentasjonen kan man tenke at personlig kompetanse er viktig i lærergrjeningen. Personlig kompetanse er erfaringsbasert og utvikles over tid. Alle de tre delene av kompetansetrekanten henger nøye sammen. De blir påvirket av hverandre og er avhengige av hverandre. Selv om de tidvis fremstår med ulik tyngde, kommer de likevel til uttrykk samtidig.

2.5 Oppsummering

Det helsefremmende perspektivet sammen med læreplanteori, offentlig reproduksjonsteori og teori knyttet til kompetanse, vil videre bli benyttet som grunnlag for drøftingen som utgjør kapittel fem i denne oppgaven.

3.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg presentere mine forskningsmetodisk tilnærminger, utvelgelse av respondenter, intervju som datainnsamlingsstrategi og gjennomføring av intervjuene. Til sist vil jeg gjøre noen etiske betraktninger og presentere organisering og analyse av datamaterialet.

3.1 Forskningsdesign

I det følgende vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, betydningen av forforståelse og valg av metode for datainnsamling.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Før man kan sette i gang med å besvare en problemstilling, er det flere referanserammer som må legges til grunn (Busch, 2013). En refleksjon rundt hvilket blikk jeg som forsker benytter når jeg studerer verden er en viktig del av denne refleksjonsrammen. Dette blikket er med på å avgjøre hvordan jeg forstår og fortolker mitt arbeid fra start til slutt. Arbeidet med denne oppgaven har betydd mange valg underveis, som alle er foretatt i lys av min referanseramme. Jeg har derfor forsøkt å ivareta høyest mulig grad av egenrefleksivitet gjennom hele masterarbeidet. Da det kom til valg av metode, var det naturlig nok problemstillingen som var bestemmende (Kvale & Brinkmann, 2012).

Valget av et hermeneutisk utgangspunkt er en vesentlig del av min referanseramme. Dette betyr at meningsinnholdet i datamaterialet må tolkes med en erkjennelse om at denne tolkningen alltid foregår innenfor en kontekst eller sammenheng som legger føringer for fortolkningen. Når jeg ønsket å forstå meningen bak det faglærerne fortalte, var det med visshet om at konteksten var betinget av tradisjon og historie. For meg var det viktig å være bevisst på at mine personlige erfaringer som mat og helse- lærer kunne påvirke mine fortolkninger. Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og se utover her og nå i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2012).

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes noen egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Når jeg så skulle forsøke å tolke det faglærerne sa, var det egentlig informantenes egne fortolkninger av egen situasjon jeg tolket. Som forsker er det min oppgave å benytte denne dobbelte hermeneutikken til ikke bare å gjengi det faglærerne sier, men også gå bakenfor deres fortellinger i et forsøk på å gjøre det ubevisste bevisst (Nilssen, 2012).

3.1.2 Teori og empiri

Som nybegynner i forskerfaget virket det trygt for meg å ha teori å støtte seg på. Jeg brukte lang tid på å sette meg inn i eksisterende forskning før jeg startet min egen kunnskapsproduksjon. Denne teorigjennomgangen bidro i første rekke til å skape struktur på arbeidet. Jeg var allikevel langt fra sikker på hva jeg kunne forvente å finne i materialet mitt og valgte derfor å åpne opp for å justere det teoretiske utgangspunktet underveis i bearbeidelsen av empirien. En slik pragmatisk tilnærming, som befinner seg et sted mellom induktiv og deduktiv metode, betegnes som en abduktiv forskertilnærming (Busch, 2013). Målet var først og fremst å sikre bredde og dybde samtidig som min uerfarenhet skapte behov for en teoretisk ramme.

3.1.3 Forforståelse

Når man velger å besvare en problemstilling gjennom semistrukturerte intervjuer, begir man seg ut på en fortolkende aktivitet som stiller krav til bevissthet rundt forforståelse. Helt konkret er denne forforståelsen avgjørende for valget av teoretisk ramme for oppgaven, men alle deler av arbeidet vil bære preg av min kunnskap og erfaringer, syn på forskning og holdninger til det feltet som jeg studerer (Nilssen, 2012). Det er for eksempel neppe noen tvil om at min forforståelse ville påvirkes av mangeårig lærererfaring innen mat og helse-faget. Allerede i starten av det kvalitative arbeidet, var forforståelsen avgjørende for hvilken retning jeg valgte og hva jeg ønsket å se på (Nilssen, 2012).

Jeg ser det som en mulig styrke at min forforståelse innebar at jeg var velinformert om temaet da jeg gjennom intervjuene skulle forsøke å forstå mine informanternes meninger knyttet til det helsefremmende aspektet ved mat og helse-faget (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg forsøkte likevel å være bevisst på at forforståelsen også lett kunne føre til at jeg ble forutinntatt, noe som igjen kunne stå i veien for forskningsmaterialet mitt (Nilssen, 2012). Det var spesielt under den første delen av analyseprosessen at jeg tenkte på dette, og da særlig når funnene ikke samsvarte med det jeg trodde at jeg skulle finne.

Selv om mine tanker og valg av teorier skaper et forenklet bilde av virkeligheten, kan de likevel skape et tilfredsstillende rammeverk for min fortolkende analyse (Johannesen, Tufte, & Kristoffersen, 2004). Det vil imidlertid være andre faktorer som også er relevante i faglærernes tilrettelegging av mat og helse som et helsefremmende fag. Min fortolkning representerer derfor ingen fasit, men heller en mulig måte å belyse og besvare problemstilling på.

3.1.4 Kvalitativ tilnærming

Hensikten med min studie var å undersøke hvordan det tilrettelegges for at mat og helse skal være et helsefremmende fag. Både kvalitative og kvantitative metoder kunne i utgangspunktet vært benyttet til å besvare problemstillingen, men jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign utfra et ønske om å skaffe en dypere og grundigere kunnskap rundt fenomenet jeg skulle undersøke. For meg var det interessant å skaffe innsikt i faglærernes syn på hvordan mat og helse kan tilrettelegges som et helsefremmende fag i lys av det nasjonale arbeidet med å utjevne sosiale helseulikheter.

Når jeg valgte å benytte faglærere i mat og helse som mine informanter, var dette først og fremst utfra tanken om at det var disse som kunne bidra til den bredeste og dypeste innsikten rundt problemstillingen min. Elever kunne nok også ha gitt meg erfaringer og informasjon rundt det helsefremmende perspektivet i mat og helse-faget, men jeg valgte fort bort denne muligheten. Både fordi jeg var usikker på om dette kunne gi meg de perspektivene jeg var på jakt etter, men også fordi bruk av barn og unge som informanter byr på noen ekstra etiske utfordringer (Everett & Furseth, 2012).

I følge Kvale og Brinkmann (2012) er intervjuer det viktigste verktøyet i innsamling av kvalitative data. Gjennom bruk av kvalitative forskningsintervjuer kan man skape forståelse for intervjupersonenes perspektiver. Man konstruerer ingen sannheter, men heller en forståelse sett i lys av den sammenhengen informantene befinner seg i. Min søken etter faglærernes perspektiver på mat og helse-faget, gjorde derfor at jeg fant det formålstjenlig å ta i bruk individuelle intervjuer som metode. Det er likevel verdt å trekke frem en mulig ulempe ved dette valget: Hvordan respondenten ønsker å fremstå kan være med på å påvirke dataene. Det er nemlig ikke slik at vi mennesker alltid gjør det vi sier at vi gjør. Vi mennesker har en tendens til å etterrasjonalisere fordi vi ønsker å fremstå mer rasjonelle enn det vi egentlig er (Thagaard, 2009).

Jeg vurderte en stund om jeg skulle benytte fokusgrupper som metode, men fant ut at dette kunne resultere i for store praktiske utfordringer. Bruk av fokusgrupper ville betydd rekruttering av et større antall informanter. Av egen erfaring vet jeg at de fleste lærere har en travel hverdag, hvor det for mange ville være problematisk å gå ut av undervisning for å delta på et slikt forskningsprosjekt. Mange er også travle på kveldstid. Å finne tid for flere fokusgrupper med et tilstrekkelig antall deltakere, kunne nok lett ha bydd på problemer. Formålet med fokusgrupper er å bringe frem tause erfaringer og kunnskap gjennom sosial samhandling og meningsutveksling. Bruk av fokusgrupper kunne nok derfor ha bidratt til produksjon av kunnskap bygd på sammenlikninger av erfaringer og forståelser som ikke lar seg produsere i individuelle intervjuer. Valget av individuelle intervjuer gav

meg imidlertid mulighetene for å kunne gå mer i dybden, slik at jeg lettere kunne få tilgang til informantenes holdninger (Halkier, 2010).

Klasseromsobservasjon kunne også vært benyttet. En fare for at undervisningen kunne ha blitt påvirket av min tilstedeværelse, og mulighetene for at faglærerne ville følt det hele ubehagelig, gjorde at jeg aldri vurderte observasjoner særlig sterkt. For å skape et tilstrekkelig forskningsmateriale, ville nok observasjonene krevd så mye tid at dette også ville utgjort en begrensning for meg.

Problemstillingen kunne nok også vært besvart gjennom en analyse av ulike lokale læreplaner. Etter mitt skjønn vurderer jeg ulempene ved dette til å ligge i at en læreplan alltid går veien om lærerens tolkning. Den gjennomførte og erfarte læreplanen er ofte noe helt annet enn den formelle læreplanen (Imsen, 2009). Min erfaring er dessuten at mange lokale læreplaner ofte fremstår i kortfattede tabellformer, og dermed bidrar til lite utdypende informasjon.

3.2 Utvalg

Utvelgelsen av informanter foregikk utfra et på forhånd oppsatt kriterium om at man enten underviste i mat og helse eller hadde tidligere undervisningserfaring i faget. Dette anså jeg som en avgjørende forutsetning for å kunne besvare problemstillingen. Jeg benyttet videre mitt lærernetverk som støtte til å utpeke mulige informanter rundt på forskjellige skoler i hjemkommunen og nabokommunene. Med forbehold om at responsen muliggjorde det, hadde jeg et ønske om at informantene skulle fordele seg noenlunde likt fra barne- og ungdomstrinnet. Dette fordi jeg var usikker på om undervisningen på disse to trinnene kunne representere ulike tradisjoner og tankemåter.

Ved en av skolene møtte jeg opp personlig. Her la jeg frem prosjektet for rektor, og ble etter kort tid kontaktet av to mat og helse-lærer som gjerne ville bidra. De øvrige informantene kontaktet jeg direkte via telefon, og gledelig nok fikk jeg positiv respons fra samtlige forespurte. De fikk alle muntlig informasjon om formålet med studien i denne første telefonsamtalen, og umiddelbart etter samtalen oversendte jeg dem mitt informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg nr. 1).

3.3 Praktisk gjennomføring

I denne delen vil jeg beskrive hvordan jeg planla og gjennomførte datainnsamlingen.

3.3.1 Intervjuguide

For å forsikre meg om at intervjuene fanget opp de temaene jeg ønsket å belyse, utviklet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) på grunnlag av det teoretiske forarbeidet mitt. Det var naturlig nok forskningsspørsmålene som ble bestemmende for hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble utformet. Målet var ikke at disse spørsmålene alene skulle bli førende for innholdet i intervjuene, men mer at de skulle være en støtte underveis. Både som en hjelp til å huske hva jeg ønsket å snakke om, men kanskje mest som støtte hvis samtalene skulle stoppe opp (Widerberg, 2011). Som nybegynner i forskerfaget var jeg svært spent på mine egenskaper i å intervju.

Kvale og Brinkmann (2012) argumenterer for at et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål, noe jeg etterfulgte da jeg satte opp intervjuguiden min. Jeg innledet intervjuguiden med faktaspørsmål knyttet til informantenes jobb- og utdanningsbakgrunn. Jeg følte at dette var spørsmål som lett kunne besvares av informantene og dermed få samtalen i gang, samtidig som denne informasjonen dannet en naturlig bakgrunn for de videre temaene. Når det gjaldt de øvrige spørsmålene i intervjuguiden, ble ikke disse stilt i noen bestemt rekkefølge. Jeg lot informantene styre samtalen i mest mulig grad, og de fikk komme til orde med det de syntes var viktig. Mot slutten av intervjuet leste jeg imidlertid gjennom intervjuguiden for å se om jeg hadde husket alle temaene. Som avslutning på alle intervjuene spurte jeg informantene om det var noe annet de ville trekke frem – som viktig knyttet til problemstillingen.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Alle informantene ville gjerne møte meg på arbeidsplassen sin. Dette anså jeg som en fordel siden et fysisk møte med informantenes arbeidsplass kunne bidra til mer informasjon og et styrket helhetsinntrykk (Widerberg, 2011). Noen foretrakk å møte meg på morgenen dager hvor de startet sent med undervisning, mens andre valgte å bli intervjuet på ettermiddagen etter undervisningsslutt. Jeg opplevde ingen vesentlig forskjell på hvorvidt intervjuene ble gjennomført tidlig eller sent på dagen. Alle informantene virket til å være opplagte og ikke merkbart presset på tid. Ved ett av intervjuene satt vi på skolens undervisningskjøkken, de øvrige intervjuene foregikk på møterom. Under ett av intervjuene ble vi avbrutt av at et lærerteam kom inn i rommet for å holde sitt ukentlige møte der, noe som naturlig virket distraherende og stressende. Informanten fant imidlertid et egnet rom hvor vi kunne fortsette samtalen. Selv om jeg mistet fokus en liten stund, tror jeg ikke at forstyrrelsen hadde så mye å si for den samlede kunnskapsproduksjonen.

Selv om informantenes væremåte selvfølgelig varierte, var de alle verbale og enkle å kommunisere med. Gjennom sitt virke som lærere er de vant til å kommunisere muntlig, noe som sikkert var en fordel for intervjusamtalene. Intervjuene varte alle i underkant av en time, og jeg unngikk å ha flere intervjuer på en dag. Jeg gjennomførte de første fem intervjuene i løpet av en tre ukers periode. Det siste intervjuet foregikk en måneds tid senere.

3.3.3 Sammendrag

Umiddelbart etter hvert av intervjuene satte jeg meg ned og skrev et lite sammendrag bygd på det jeg husket av innholdet i intervjuene, kombinert med de inntrykkene jeg satt igjen med etter dagens samtale. Noen av informantene hadde også gitt meg interessant informasjon etter at intervjuene var over, og diktafonen var avslått. Dette var informasjon som lett kunne gått i glemmeboka dersom den ikke ble nedskrevet raskt. Uavhengig av om disse sammendragene ville gi meg ekstra informasjon utover intervjutranskripsjonene eller ikke, håpet jeg at de kunne bidra til at jeg tidlig fikk dannet et helhetsbilde av intervjuene (Widerberg, 2011).

3.3.4 Transkribering

Gjennom ordrette gjengivelser gir transkripsjoner en helt annen tilgang til intervjumaterialet enn sammendrag. Arbeidet med å overføre lydopptakene til tekst var svært tidkrevende, men jeg følte likevel at dette utgjorde en innledning til analysearbeidet. Gjennom aktiv lytting og nedskrivning startet mine refleksjoner både rundt det som ble sagt og måten det ble sagt på. Kvale og Brinkman (2012) støtter synet på at transkripsjon av eget materiale utgjør en start av meningsanalysen. Jeg opplevde i tillegg at transkriberingen gjorde meg mer bevisst på meg selv i intervjurollen. Gjennom transkriberingen av det første intervjuet, oppdaget jeg at jeg nok var litt rask med å lede samtalen videre dersom det ble stillhet i intervjusituasjonen. Det er mulig at dette skyldtes nervøsitet, men jeg ble i alle fall mer bevisst på å legge til rette for små tenkepauser i de etterfølgende intervjuene.

Lydopptakene fra intervjuene var heldigvis gode, men jeg opplevde det likevel som krevende å skulle gjengi alt i form av en tekst. Jeg valgte i første runde å ta med alle ord som ble sagt, også unødvendige småord og kremting, i tillegg til at jeg skrev små bemerkninger i parentes, for eksempel der det var latter. I dette arbeidet erfarte jeg hvor stor variasjon det er mellom muntlig og skriftlig språk. Det som høres naturlig og fornuftig ut i det muntlige, fremstår av og til usammenhengende på papiret. Jeg valgte, som sagt, å transkribere mest mulig ordrett for ikke å overse innhold og nyanser. I

det senere analysearbeidet opplevde jeg det imidlertid som riktig overfor informantene å utelate f.eks. gjentakelser og unødvendige småord.

3.4 Analyse

Metodelitteraturen presenterer mange mulige veier inn i analysearbeidet. Thagaard (2009) hevder at fortolkning er en gjennomgående aktivitet under hele forskningsprosessen, og at tolkning og analyse er to sider av samme sak, fordi man ikke kan beskrive og kategorisere uten å fortolke. Etter at transkriberingen var gjort, gikk jeg umiddelbart i gang med å lese transkripsjonene. De ble lest mange ganger, parallelt med at jeg også hørt gjennom lydopptakene på nytt. På søken etter meningsinnhold i materialet, vektla jeg fra første stund å være bevisst på at ikke forforståelsen skulle sette for store begrensinger i min søken etter mening. Det var derfor viktig for meg å ikke sette merkelapper på materialet for tidlig i prosessen. Gjennom kun å lese og lytte til materialet håpet jeg at dette skulle bli enklere.

Neste ledd i prosessen ble å skrive inn stikkord og tanker i marginen av transkripsjonene. Disse stikkordene var ord og begreper som sa meg noe om hva datamaterialet handlet om. Jeg streket også under setninger som jeg oppfattet som spesielt interessante. På dette tidspunktet leitet jeg ikke etter noe bestemt i materialet, men jeg er uansett bevisst på at dette arbeidet naturlig nok ble farget av den kunnskapen og de erfaringene jeg brakte med meg inn i analysearbeidet (Nilssen, 2012).

I det videre arbeidet valgte jeg Granheim og Lundemans (2009) forslag til en trinnvis fremgangsmåte for kvalitativ innholdsanalyse som støtte til tilnærmingen av materialet mitt:

1. Meningsenheter (utvalg av meningsbærende sitater)
2. Meningsfortetting (forenkling av sitater til kortere uttalelser)
3. Koding (data og teoristyrte for å «abstrahere» uttalelser)
4. Kategorisering (systematisk gruppering av ulike kode etter tema/kategorier)
5. Temautvikling (analyserer koder/kategorier i lys av teori)

Med støtte av stikkordene i marginen gikk jeg så gjennom materialet på nytt for å kode meningsenheter ved hjelp av markeringstusjer i forskjellige farger. For å skape bedre oversikt, lagde jeg så en tabell for hvert av intervjuene (vedlegg 3), hvor jeg skilte meningsenhetene fra hverandre ved å plassere dem

i hver sin venstrekolonne. På denne måten ble det enklere å se hva informantene egentlig snakket om. Neste oppgave ble å forkorte disse meningsenhetene ved hjelp av meningsfortetting. Denne meningsfortettingen var en forkortelse av informantenes uttalelser, som jeg plasserte inn i det samme skjemaet rett til høyre for de opprinnelige meningsenhetene.

Neste trinn i prosessen innebar mye fortolkning gjennom at jeg forsøkte å spørre meg selv hva informantene egentlig prøvde å si gjennom de ulike meningsenhetene. Med utgangspunkt i meningsenhetene og de tilhørende meningsfortettingene forsøkte jeg så i stikkordsform å skrive hva de sa. Dette ble det første forsøket på å organisere materialet i koder. Også her brukte jeg det samme skjemaet som nevnt ovenfor. En kolonne merket med «koder» ble derfor lagt til. På dette tidspunktet merket jeg at noen av meningsenhetene ikke hadde relevans for problemstillingen. Disse ble derfor fjernet.

I det videre arbeidet med å systematisere de ulike kodene i færre kategorier, fant jeg støtte i forskningsspørsmålene mine. Jeg opplevde for øvrig at jeg måtte vurdere forskningsspørsmålene mine flere ganger underveis i analysearbeidet. Ett av forskningsspørsmålene ble også justert med utgangspunkt i empirien. Jeg opplevde at materialet måtte omorganiseres mange ganger før kategoriene falt på plass. De endelige kodene og kategoriene representerer en blanding av mine arbeidshypoteser og teoretiske forforståelse. Den følgende tabellen er ment å illustrere hvordan materialet ble organisert. Et større utdrag av dette arbeidet er å finne under vedlegg 3.

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetting	Koder	Kategorier
<i>Det er et veldig fint fag, og et veldig intenst fag. Nå har vi fått ordnet det slik at vi bestiller på butikken, og så leverer de varer her. Da er faget litt enklere, ellers er faget mye sånn handling og praktisk.</i>	Et fint, men intenst fag. Mye forarbeid knyttet til innkjøp. Har lettet på dette nå ved at en butikk leverer varer til skolen.	Strukturell og organisatorisk støtte	Styrkende kontekst

Tabell 1: Analysetrinn

3.5 Forskningsetikk

Ved bruk av kvalitative intervjuundersøkelser må forskeren ta høyde for etiske problemstillinger fra planlegging til slutt (Kvale & Brinkmann, 2012). I det følgende vil jeg redegjøre for hvordan jeg har forsøkt å ivareta sentrale etiske prinsipper, slik det kreves i de forskningsetiske retningslinjene

utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2010). Før jeg gikk i gang med arbeidet, meldte jeg prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å sikre rett behandling av personopplysninger, men fikk tilbakemelding om at det planlagte arbeidet ikke var meldepliktig etter personopplysningsloven (se vedlegg 4).

3.5.1 Informert samtykke

Formålet med informert samtykke er at deltakerne skal få fullstendig informasjon om undersøkelsens generelle formål, samt at det skal utgjøre en forsikring om at deltakerne deltar frivillig. Deltakerne må opplyses om de aktivitetene de må delta i, og hvilke ressurser som kreves (Nilssen, 2012). Umiddelbart etter den første samtalen med informantene sendte jeg dem alle et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1). De hadde alle lest og skrevet under på dette formularet da de møtte opp til intervjuet. Før intervjuene startet, valgte jeg i tillegg å snakke med informantene om muligheten for å trekke seg og at alle data da ville bli slettet.

3.5.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innen forskning handler om at data som kan identifisere forskningsdeltakerne i en undersøkelse ikke avsløres. Dersom en undersøkelse inneholder informasjon som andre kan gjenkjenne, må informantene være innforstått med at identifiserbar informasjon blir offentliggjort (Kvale & Brinkmann, 2012). Fra første stund nummererte jeg informantene og brukte derfor aldri navnene deres hverken i transkripsjoner eller i annet skriftlig materiale. Når informantene kom med identifiserbar informasjon, som for eksempel navn på kollegaer, benyttet jeg alternative navn i transkripsjonene. Jeg sørget ellers for å sikre informantenes konfidensialitet gjennom å oppbevare samtykkeerklæringene innelåst, og ved å overføre lydopptakene til min private PC for så å slette dem fra opptakeren. Ingen av datafilene ble lagret med navn.

3.5.3 Konsekvenser

Ved gjennomføringen av en kvalitativ undersøkelse er det forskerens ansvar å reflektere over de konsekvensene, og den eventuelle merbelastningen, undersøkelsen medfører både for deltakerne, og for den gruppen de representerer. Summen av fordelene ved å delta i undersøkelsen må føles vesentlig større enn ulempene (Kvale & Brinkmann, 2012). I starten kviet jeg meg litt for å ta kontakt med informantene. Jeg var redd for å være til bry med mitt prosjekt, og ønsket ikke å legge beslag på for store tidsressurser hos mennesker som sikkert hadde en travel hverdag. Jeg sørget derfor for å få

en avtale med min egen arbeidsgiver som gjorde at jeg kunne være fleksibel i å møte informantene når det passet best for dem. Den positive responsen jeg fikk fra faglærerne da jeg spurte om de ville delta i min studie, gjorde at jeg fikk større selvtillit på at dette var noe de opplevde som positivt. Flere av informantene ga meg en følelse av at de syntes det var verdifullt å få mulighet til å dele synspunkter rundt sitt eget arbeid og virke.

3.6 Metoderefleksjon

Jeg har valgt å bygge min metoderefleksjon rundt begrepene *pålitelighet*, *troverdighet* og *overførbarhet*.

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, knyttet til kvalitativ forskning handler om i hvilke grad man kan stole på de funn som er gjort. Det er mulig å styrke påliteligheten blant annet i form av å gi en inngående beskrivelse av konteksten og en detaljert og åpen beskrivelse av framgangsmåten som er brukt (Johannesen et al., 2004). I håp om at leserne skal kunne vurdere studiens pålitelighet, la jeg derfor vekt på å gjøre arbeidet så transparent som mulig. Jeg har forsøkt å argumentere for flest mulig av de valgene jeg har foretatt.

Som faglærer i mat og helse er jeg forsker i eget felt. Jeg har forsøkt å videreformidle min kunnskap om konteksten til leserne. Forhåpentligvis har min nærhet til feltet bidratt til at det har vært lettere å forstå og tolke det informantene sier. Det er likevel slik at denne nærheten lett kan representere problemer i forhold til å oppnå tilstrekkelig distanse til forskningsfeltet. Jeg har imidlertid forsøkt å være bevisst denne utfordringen ved å stoppe opp og reflektere over min egen forståelse i alle deler av dette arbeidet.

3.6.2 Troverdighet

En studies troverdighet, eller validitet, forteller noe om hvorvidt funnene gir et gyldig bilde av det som skal utforskes (Johannesen et al., 2004). Kvale og Brinkmann (2012) argumenterer for at validitet ikke bare handler om hvilken metode som velges, men at tanken på validitet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen for å sikre kvaliteten på kunnskapsproduksjonen. Sentralt i dette arbeidet er forskerens håndverksmessige klokskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Min manglende erfaring i forskerfaget, kan i så måte være en ulempe for denne studien.

Når det gjelder intervjudelen av denne studien, kan imidlertid min erfaring i kommunikasjon fra læreryrket, tenkes å ha vært en styrke. Under intervjuene forsøkte jeg ellers å være så åpen som mulig. Til tross for at jeg gjennom min nærhet til faget følte at jeg forstod hva informantene snakket om, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg hadde tolket informantene rett. Dette kan ha bidratt til å styrke gyldigheten (Malterud, 2011).

Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at en studies troverdighet blant annet avhenger av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. Jeg føler at mine forskningsspørsmål er utarbeidet på grunnlag av en grundig teorigjennomgang, noe jeg også har forsøkt å tydeliggjøre i oppgavens første del. Man kan selvfølgelig spørre seg om min teoretiske forståelsesramme satte begrensninger for spørsmålsstillingen på en slik måte at svarene jeg fikk ble forutsigbare. Til tross for at jeg støttet meg til en intervjuguide, var det likevel slik at jeg lot informantene snakke fritt om det de var opptatt av. Jeg opplevde også at det i stor grad var samsvar mellom informantenes beskrivelser.

I kapittelet om analyse har jeg videre forsøkt å beskrive hvordan jeg gjennomførte analysen på en systematisk måte. Når jeg i presentasjonen av funn har valgt å underbygge tolkningene mine med flest mulig sitater, håper jeg at dette også er med på å underbygge studiens troverdighet.

3.6.3 Overførbarhet

Siden dette er en kvalitativ studie, vil overførbarhet i forhold til denne studien dreie seg om hvorvidt resultatene kan generaliseres til en annen kontekst (Busch, 2013). Til tross for at bare seks informanter har bidratt i mitt datamateriale, kan det likevel hende at studien kan tenkes å si noe om sammenhenger i andre kontekster. Kanskje kan funnene fra denne studien, betraktet gjennom et helsefremmende perspektiv, bidra til kunnskap i forhold til implementering av helsefremmende verdier i skoler og også i andre organisasjoner.

4.0 PRESENTASJON AV FUNN

Dette kapittelet inneholder funn som skal besvare problemstillingen:

«Hvordan tilrettelegges det for at faget mat og helse kan være et helsefremmende fag for alle elever?»

Gjennom analysen av intervjuene endte jeg opp med tre hovedkategorier. I den følgende tabellen presenterer jeg disse kategoriene med tilhørende koder. Jeg har også forsøkt å begrunne deres relevans for oppgaven.

Forskningsspørsmål	Kategorier med tilhørende koder	Beskrivelse og relevans
<i>«Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helseundervisningen?»</i>	KATEGORI: Autonomi og elevtilpasning KODE: Språklig bevissthet, elevenes erfaringsverden, elevenes påvirkning	Inneholder utsagn som beskriver hva informantene tenker rundt elevmedvirkning og det at elevene skal kjenne seg igjen i undervisningen (forskningsspørsmål 1). At alle elever kjenner seg igjen i verdiene og tradisjonene som presenteres i faget, kan være medvirkende til at faget ikke ender opp med å reproducere og forsterke de sosiale ulikhetene i helse.
<i>«Hvilken betydning opplever faglærerne at kompetanse kan ha for deres realisering av mat og helse, og hvilke faglige valg foretar de på grunnlag av sin kompetanse?»</i>	KATEGORI: Faglærerkompetanse KODE: Faglig vektlegging og prioritering, metodiske valg, utvikling av kompetanse	Inneholder utsagn som sier noe om informantenes syn på betydningen av kompetanse i mat og helse-fagets rolle i arbeidet med å utjevne sosial ulikhet i helse, og hvilke valg de tar på grunnlag av sin faglige kompetanse (forskningsspørsmål 2). At LK 06 består av kompetansemål som må brytes ned til læringsmål og ingen føringer for metoder, kan bidra til at kravet til faglærerkompetanse øker.

<p>«Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?»</p>	<p>KATEGORI: Styrkende kontekst</p> <p>KODE: Kollegial støtte, strukturell og organisatorisk tilrettelegging, forhold i hjemmet</p>	<p>Inneholder utsagn som forteller noe om hva informantene vurderer som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag (forskningsspørsmål 3). Støtte og evt. mangel på støtte på ulike nivåer kan påvirke realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag for alle elever.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabell 2: Koder og kategorier med relevans for problemstillingen

Funnene vil bli presentert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og deres tilhørende koder og kategorier. Først presenteres funn fra kategorien «autonomi og elevtilpasning». Disse funnene belyser forskningsspørsmålet «*Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helse-undervisningen?*» Deretter presenteres funn fra kategorien «faglærerkompetanse» for å belyse forskningsspørsmålet «*Hvilken betydning opplever faglærerne at kompetanse kan ha for deres realisering av mat og helse, og hvilke faglige valg foretar de på grunnlag av sin kompetanse?*» Til sist vil forskningsspørsmål nummer tre «*Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?*» bli belyst gjennom funn fra kategorien «styrkende kontekst».

4.1 Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helse-undervisningen?

Kategorien «autonomi og elevtilpasning» representerer kodene *språklig bevissthet, elevenes erfaringsverden og elevenes påvirkning*. Funnene omhandler informantenes beskrivelser av hvordan eleven står i fokus for planlegging og gjennomføring av undervisning gjennom hensynet til deres språklige og erfaringsmessige ståsted, i tillegg til elevenes mulighet for å påvirke undervisningens innhold og form.

4.1.1 Språklig bevissthet

Språk er, ifølge informantene, en av de største barrierene for elevenes tilegnelse av mat og helse-faget. Flere snakker spesielt om de utfordringene som fremmedspråklige elever står overfor, men påpeker imidlertid at språk og begreper kan være et hinder for flere elevgrupper.

Inf 3: Det er 15 % fremmedspråklige elever her. Språk er jo en kjempebarriere.

Inf 4: Språket har jo mye å si, altså begreper, og det kan være ganske tynt for alle det. Ja, jeg tenker ikke bare på fremmedspråklige da.

Noen av informantene antyder at mangel på begreper i faget kan ha sammenheng med elevers erfaringer fra hjemmet. Dersom elevene er vant til å hjelpe til på kjøkkenet og kanskje også snakker om temaer knyttet til kosthold og helse hjemme, vil dette være av betydning for tilegnelsen av den opplæringen som blir gitt.

Inf 4: Man ser på en måte de som er vant til å hjelpe til. De som har begreper om det på kjøkkenet, og ikke. Så det er veldig viktig i form av det å ta på det du lærer.

Inf 5: Hvis det er sånt det er vanlig å prate om hjemme, så har man kanskje klart å sette noen ord og begreper på knagger. Så du veit liksom hva du prater om når du kommer på skolen.

Til tross for at mat og helse i stor grad blir ansett som et praktisk fag, påpeker flere av informantene at kravet til språklige ferdigheter er forholdsvis stort. Mat og helse-faget har et ganske betydelig teoretisk innhold, i tillegg til at det praktiske arbeidet på kjøkkenet også fordrer språklige kvalifikasjoner.

Inf 1: Vi har egentlig ganske mange fremmedspråklige her, og det er jo et problem fordi jeg krever ganske mye at de skal lese seg frem om oppskrifter og sånn. Og da er jeg ikke sikker på om de har kunnskaper eller forutsetninger til det da ...

Inf 1: Jeg føler at hvis de ikke mestrer lesinga, så kommer de til kort både når de skal lese oppskrifter, og når de skal jobbe med det teoretiske...

En av informantene mener imidlertid at det er i forhold til fagets teoriinnhold at problemer knyttet til språk og begrepsforståelse er størst:

Inf 5: Kanskje vi kan se det best når vi har teoriprøver ... da kommer det som oftest frem for da forstår de ikke hva vi spør etter.

Til tross for at informantene til tider opplever at språk og begreper kan være begrensende for elevenes tilegnelse av faget, er de alle opptatt av at faget på sin side er en betydelig ressurs i språkinnlæringen. Gjennom det praktiske arbeidet konkretiseres begreper, og mat og helse blir derfor en viktig arena for språkopplæring.

Inf 4: Det er veldig fint med språkopplæring og det praktiske. Da får man for eksempel inn hva en desiliter og en skje betyr. Så har de jo elevene rundt seg som hjelper hverandre og. Det tenker jeg bare er bra. Jeg jobber ikke veldig målbevisst, men det kommer jo av seg selv det.

Nettopp det at medelevene er en ressurs i mat og helse-undervisningen, er det flere informanter som trekker frem:

Inf 3: Det er ofte medelever som er flinke til å hjelpe ved språkproblemer. Og jeg synes at jeg opplever veldig sjelden at elever ikke klarer å lese en oppskrift. Vi snakker om lesing i alle fag, ikke sant. Og det er nesten ingen som ikke kan lese en oppskrift, fordi de vil jo så gjerne.

Selv om alle informantene peker på språk og begreper som en utfordring i faget, virker de imidlertid til å imøtegå de språklige barrierene på forskjellig måte. Mens enkelte virker til å arbeide bevisst og strukturert med begrepsinnlæring i faget, synes andre at tiden enten blir for knapp eller at dette kanskje også er bortkastet tid. Det er spesielt en av informantene som mener at tiden ikke bør benyttes til felles gjennomgang av oppskrifter:

Inf 3: Her går det mer på let- og- finn-metoden. Bruker ikke så mye tid på det, nei. For erfaringa mi er at det er bortkasta tid for 80% av elevene. Nei, de detter av. Bruker uforholdsmessig mye tid på det. Så er det jo noe med å prøve å finne ut av det selv.

Flere virker imidlertid å være av den oppfatning at man må fokusere på begrepsinnlæring:

Inf 5: Vi har sånne ord - "lapp i hatt". Det betyr at vi tar en runde hvor de trekker en lapp med et begrep de må forklare. Det er sånn som kan sløyfes, krm, sånne ting som er litt viktig å kunne forstå oppskriften. Og vekt og mål; halv og kvart.

Inf 2: Lunka vann, hva er lunka vann? Jeg går alltid rundt med et litermål: «Dette er fingervarmt. Stikk fingeren oppi så kjenner du nesten ikke at den er oppi der. Kjenner du?» Og så går jeg rundt med den, og alle stikker oppi. Jeg må jo det, ellers kan de jo ikke vite hva fingervarmt er. Jeg bruker nok en del tid på begreper, jeg gjør nok det.

Selv om de fleste informantene ønsker å ha fokus på begrepsinnlæring, føler de imidlertid ikke at tiden alltid strekker til slik de ønsker:

Inf 5: *Det går i perioder. Man må jo bruke litt tid på det hvis man skal gå ordentlig gjennom oppskrifter, og elevene skal lese selv og. Kanskje streke under vanskelige ord og få de forklart, så tar det litt tid. Det er ikke i hver mat og helse-time man har anledning til å gjøre det.*

Inf 1: *Vi jobber ikke med oppskriften som en tekst. Det er noe med tida.*

Enkelte informanter forteller at de er bevisste i valg av oppskrifter, og at de av og til også omskriver oppskrifter for at språket skal bli mer tilgjengelig for elevene. De er likevel opptatt av at fagets begreper både må brukes og læres. Dette utsagnet kan stå som et eksempel på nettopp dette:

Inf 1: *Jeg bruker bevisst de voksne orda i dette faget. Ja, fordi det er ord de møter ellers, men det er kanskje ikke det som tjener de fremmedspråklige mest.*

4.1.2 Elevenes erfaringsverden

Flere av informantene påpeker at de har lite kunnskap om elevenes hjemmeforhold og faglige ståsted når de kommer til mat og helse-undervisningen:

Inf 1: *Vi har en del fremmedspråklige, eller ikke-etnisk norske da, og jeg vet veldig lite om deres bakgrunn. Og det gjør jeg med alle her. Jeg er her med blanke ark, så jeg vet lite om hjemmeforholdene.*

En av informantene beskriver at dette kan være et savn som faglærer. Hun kan gjerne tenke seg mer bakgrunnsinformasjon for bedre å kunne tilrettelegge for elevene.

Inf 1: *I år så har jeg bedt om å få være med på en sånn runde. For jeg synes det er greit å vite litt om hver enkelt elev, både om hvordan de er faglig, særlig i forhold til lesing.*

Samtlige informanter forteller imidlertid om elever som ivrer etter å dele sine erfaringer i mat og helse-undervisningen. Dette kan dreie seg om tidligere erfaringer, eller at de gjerne forteller hvis de har prøvd ut noen av rettene de har lært på skolen hjemme.

Inf 2: *De deler alltid. Hvis vi skal bake rundstykker for eksempel, så er det alltid noen som sier at det har jeg gjort før. Det er veldig stas å fortelle hva de har gjort før.*

En av informantene beskriver også hvordan erfaringsdeling kan være en mer planlagt del av undervisningen fra lærerens side, og ikke bare som en mer spontan reaksjon på gjenkjennelse fra eleven:

Inf 1: Den nye læreboka er ikke så god for elevene for det er mye lesing. Elevene trivdes mer med den gamle boka hvor det var mer oppgaver i forhold til egenopplevelse av mat; hva du liker, hva du tenker om ...

Ut fra det informantene forteller, og de eksemplene som blir gitt, kan det virke som om elevenes erfaringsdeling først og fremst er knyttet til den praktiske delen av faget. Elevenes kunnskap og erfaringer omfatter kanskje ikke i like stor grad de teoretiske emnene i mat og helse:

Inf 2: Noen er veldig opptatt av det, og særlig de som trener. Liksom at de har fått litt gjennom treninga. Men det er veldig mange som ikke vet hva maten gjør med kroppen.

Flere av informantene påpeker et ønske om å bygge opp under de erfaringene som elevene deler. De virker til å ha et ønske om å anerkjenne elevenes referanserammer så langt det er mulig. Replikkene nedenfor er med på å underbygge denne toleransen og oppfatningen av at ikke alt har en fasit.

Inf 4: Også når jeg står i den praktiske biten, kan det hende at noen rekker opp hånda og sier: "Vi pleier å gjøre sånn, vi". Ja, ja - jeg er veldig sånn at jeg ikke slår ned på det med "nei, sånn gjør vi i dag". Hvis jeg ikke ser at det er veldig uheldig da. Eller vi kanskje ikke har utstyret eller ingrediensene til å gjøre det den eleven ønsker.

Til tross for at alle informantene forteller at elevene villig deler sine erfaringer, og at dette også er noe som lærerne anerkjenner og vektlegger, blir mangel på tid trukket frem som en begrensning også i denne sammenhengen. Følgende uttalelse sier noe om dette:

- 1. Inf 1: Det er vanskelig å ta seg tid til de samtalene i plenum. Ja, for da går tida. Så jeg føler at vi får snakket for lite og trukket for lite fram det elevene kan fordi at jeg skjærer igjennom for at vi skal ha gjort både det ene og det andre.*

I samtaler om betydningen av elevers erfaringsbakgrunn, er flere av informantene opptatt av at elever fra andre kulturer skal føle anerkjennelse for sin bakgrunn. Informantene er bevisste på å tilrettelegge og vise nødvendig hensyn i omgang med mat, og to av dem beskriver også hvordan de ønsker å benytte de ulike kulturene som en ressurs i undervisningen.

Inf. 1: Når jeg sender ut brev på høsten, så ber jeg foreldre som kommer fra andre land om å komme med oppskrifter som vi kan bruke. Det er ikke så ofte at jeg får noe respons på det. For målet er at vi kan lage mat fra de landene som elevene kommer fra.

4.1.3 Elevenes påvirkning

Noen av informantene assosierer elevmedvirkning med at elevene skal ha relativt stor innflytelse på undervisningen, både med tanke på tema og aktiviteter. De virker derfor til å være usikre på om undervisningen deres kan sies å innebære elevmedvirkning. De fleste av informantene er imidlertid ganske klare på at prinsippene om elevmedvirkning og elevpåvirkning er tilstede i undervisningen deres. Dette virker først og fremst å være snakk om medvirkning i form av medbestemmelse. Flere av informantene virker for øvrig til å synes at det er enklere å tilrettelegge for elevmedvirkning utover i skoleåret når elevene har fått mer erfaring i faget.

Inf 5: Tidligere i høst var det veldig lærerstyrt ved at jeg bestemte hvem som skulle gjøre hva innad i gruppene, mens nå gir jeg ansvaret til gruppa sjøl.

En av informantene beskriver hvordan hun har lagt opp til aktiviteter preget av elevmedvirkning, men at dette ofte er noe som likevel ikke gjennomføres:

Inf 1: Målet er jo at de skal finne seg matretter på nettet. Hvis dagene er der i slutten av året, så blir det. Men som regel så blir dagene borte.

En annen av informantene antyder at hun har små drypp av elevmedvirkning som ikke er så ressurskrevende. Hun mener at det ville bli altfor kostbart å la elevene velge menyer selv, men lar heller elevene velge innenfor visse rammer som hun setter opp som faglærer.

Inf 3: Det er veldig dyrt hvis noen skal velge hva de skal lage, men vi har valg innenfor visse rammer. De velger også når de skal gjøre næringsberegninger. Vil du velge det vi lagde da, eller det vi lagde da? Vi gjør sånne små enkle grep.

Selv om informantene ikke virket til å ha et så stort fokus på elevmedvirkning, trekker to av informantene frem konkrete elevaktiviteter som i stor grad er preget av elevenes påvirkning.

Inf 4: Etter jul skal vi ha en uke eller to hvor vi har elevens valg hvor de kan bestemme meny. Og så skal vi ha en kokkekamp. Da får de et budsjett. Jeg har tenkt de skal få 100 kroner, og så skal de få lov til å gå i butikken og bestemme.

En av informantene forteller at hun har gode erfaringer med å la elevene fordele arbeidsoppgaver selv. Hun forteller at elevene virker til å arbeide bedre hvis de selv får være med og påvirke hva de skal gjøre.

Inf 5: Det tar jo en god del tid å bli kjent med alle elevene, og vite om elevene er bekvemme med de oppgavene som du har gitt dem. Så når de kan få diskutere det litt innad i gruppa sjøl,

så er de oftere fornøyde med de arbeidsoppgavene de har fått. De jobber egentlig mye bedre når de selv bestemmer hvem som skal gjøre hva.

4.2 Hvilken betydning opplever faglærerne at kompetanse kan ha for deres realisering av mat og helse, og hvilke faglige valg foretar de på grunnlag av sin kompetanse?

Kategorien «faglærerkompetanse» representerer kodene *faglig vektlegging og prioritering, metodiske valg og utvikling av kompetanse*. Funnene omhandler informantenes syn på betydningen av kompetanse og kompetanseutvikling i mat og helse, i tillegg til en beskrivelse av de faglige prioriteringene og valgene de foretar på grunnlag av sin kompetanse i faget.

4.2.1 Faglig vektlegging og prioritering

Alle informantene trekker frem viktigheten av at man som faglærer vektlegger og realiserer mat og helse-fagets iboende ressurser i å være helsefremmende. De snakker både om fagets unike innhold og arbeidsmåter, samt det faktum at faget er en arena som når alle. Følgende replikk er med på å presisere nettopp det siste:

Inf 3: Det er sånn på skolen her at det er ingen av de 160 niendeklassingene - som ikke har mat og helse. Nei, uansett sykdommer, diagnoser eller whatever.

Flere av informantene føler at de som mat og helse-lærere har et spesielt ansvar i å videreformidle sammenhengen mellom kosthold og helse. De trekker frem mat og helse som den viktigste arenaen for denne kunnskapsformidlingen. Informant 5 antyder også at dette er kunnskap som kan utjevne sosiale helseulikheter.

Inf 2: Ja, kanskje mat og helse-undervisningen er det eneste stedet hvor noen av disse elevene lærer om matens påvirkning?

Inf 5: Helsedirektoratet har jo sine råd, og det er jo en grunn til det. Hvis ikke vi skal formidle de rådene, hvem skal da gjøre det? Da blir det de faglig sterke som vil tilegne seg den kunnskapen, og de som ikke er så faglig sterke og ikke har det nettverket, de vil aldri bli opplyst om kostrådene. Ja, så vi har en viktig rolle i å formidle.

En av informantene peker riktignok på at mat og helse-fagets timetall setter begrensinger for hva man får utrettet som faglærer, og at hun derfor prioriterer å presentere elevene for verdier og breddekunnskap som de kan bringe med seg videre og praktisere utenfor skolen:

Inf 4: Min ambisjon er å introdusere masse forskjellig for alle, men jeg kan ikke lære dem å spise det. Jeg har bare en økt i uka. Så den store jobben får jeg ikke gjort, men i hvert fall vise dem hvor lett det kan være å lage sunn mat og hvor godt det er, og hvor koselig det er å sette seg sammen rundt et bord.

Informant 5 presiserer et håp og et mål om at den kunnskapen som formidles gjennom mat og helseundervisningen, ikke bare praktiseres en gang i elevenes fremtidige voksenliv, men at mat og helselærere setter elevene i stand til å gjøre endringer også her og nå.

Inf 5: Målet vårt som mat og helse-lærere må jo være det at elevene får ballast til å gjøre endringer hjemme. Det er mange elever som kanskje ikke får den maten eller næringa som er anbefalt. Jeg vet jo at det ikke er alle som drar det med seg sånn med en gang, men når de flytter hjemmefra så kan det jo hende at de kanskje tenker tilbake. Jeg skulle gjerne ønske at de hadde tatt oppfordringa fra oss og kanskje gjort noen endringer sjøl med en gang.

To av informantene trekker også frem arbeidsmetoder når de snakker om sine vektlegginger i mat og helse-faget. Ved hjelp av praktiske og varierte arbeidsmetoder øker sjansene for at kunnskap skapes.

Inf 3: Ja, det er jo et fag der det er learning by doing. Du både ser og gjør, og det får du ikke gjort i alle fag. Så det er jo store muligheter for at det skal kunne sitte godt.

Arbeidsmetodene i faget virker også til å ha funksjoner utover den rent kunnskapsfaglige læringen i faget. Informantene utnytter det praktiske arbeidet i mindre grupper til å fokusere på sosiale relasjoner, både mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom.

Inf 4: Ja, jeg tenker som kontaktlærer så er det et veldig fint fag å bli kjent med ungene på en annen måte.

Inf 3: Når man jobber tett på hverandre, får man jo mye mer toleranse og respekt for andre mennesker. For det er ikke sånn hos oss at man kan velge hvem man vil jobbe sammen med.

Det å skape mestringsfølelse hos elevene virker til å være en prioritert oppgave hos informantene. Gjennom sin organisering av mat og helse ønsker de at det skal være mulig å føle mestring, også for elever som ikke er så teoretisk sterke. Mestringsfølelse trenger nødvendigvis ikke være synonymt med gode karakterer.

Inf 4: Jeg synes mat og helse-faget utjevner de faglige forskjellene ellers i skolehverdagen. Gir alle en sjanse til å fungere bra på en annen arena. Ja, føle mestring. Alle når målet med å sette seg rundt et bord og kose seg og, ja, har laget noe felles - svake og sterke.

Den tidsmessige vektingen mellom praktisk og teoretisk undervisning virker til å være en prioritering som opptar flere av informantene. Ingen av informantene setter spørsmålstegn ved Kunnskapsløftets innhold av både teoretiske og praktiske mål, men de er likevel opptatt av hvordan dette skal løses i praksis.

Inf 1: Jeg har snakket med rektor om det, og vi legger oss på mest mulig praksis. Det er en av de få gangene de har mulighet i skolegangen. Ja, det går ikke å ha to timer teori og en time praksis. Jeg pleier å ta ei kort økt teori hver gang.

Det er særlig to forhold som virker til å være viktig for flere av informantene når de skal prioritere mat og helse-fagets innhold. Det er for det første et ønske om å lage all mat fra bunnen av.

Informantene ser på undervisning i grunnleggende praktiske ferdigheter som en sentral del av faget.

Inf 1: Jeg tenker at hvis vi kan få lært dem å lage litt mer mat fra bunnen av og med gode råvarer, så er det en stor styrke. Det tror jeg foreldregenerasjonen har glemt bort litt.

Det andre temaet som flere av informantene virker til å vektlegge, er fokus på smak. En av informantene trekker frem evne og vilje til å smake som en viktig nøkkel til et sunt kosthold for elevene.

Inf 1: Det er trist når vi ser elever som er litt overvektige, ikke sånn veldig - men litt, så smaker de ikke eller liker ingenting. For det er jo sånn at hvis du smaker på ting, så spiser du litt mer riktig og.

4.2.2 Metodiske valg

Samtlige informanter forteller at de benytter den såkalte *familiemetoden* i organiseringen av det praktiske arbeidet. Familiemetoden går ut på at alle elevene arbeider i grupper på tre til fire elever hvor alle «familiemedlemmene» har egne oppgaver. Alle informantene forteller videre at de setter sammen «familiene» slik at de består av elever på ulikt faglig nivå. Dette valget begrunner de stort sett på to måter. For det første betyr dette at alle elever får bedre oversikt over samtlige arbeidsoppgaver, for det andre får de på denne måten mulighet til å støtte hverandre i sine arbeidsoppgaver.

Inf 3: Målet er at flest mulig skal få innblikk i mest mulig. Hvis det er sånn at bare noen, de som står sammen der, steker medisterkaker så får ikke de andre vite noe om det. Det blir ikke noe prat om det og ikke noe hjelp heller.

Inf 4: Det er viktig at gruppene er satt sammen med sterke og svake. De drar hverandre opp, og de sterke hjelper seg sjøl med å forklare det en gang til for de svake.

Videre legger nesten alle informanter vekt på demonstrasjon som et viktig metodisk hjelpemiddel i det praktiske arbeidet. Det betyr at de viser og forklarer elevene de praktiske gjøremålene før elevene selv slipper til.

Inf 2: Jeg viser alltid, og det har jeg veldig tro på. Og da krever jeg jo at de skal arbeide mer selvstendig etterpå. Også er de jo flere på gruppa så hvis den ene ikke har fått med seg, så har den andre.

At mat og helse både har praktiske og teoretiske kunnskapsmål, inviterer flere av informantene til å flette teoretisk og praktisk undervisning sammen. Noen antyder at dette kan lette elevenes tilgang til litt tyngre teoretisk stoff.

Inf 6: De har litt praktisk hjemmearbeid, men det er også knyttet til teori. Det er ikke bare praksis Alltid så må de vite næringsstoffer som er i de ulike ingrediensene. Ikke bare praktisk, vi repeterer det hele tiden.

Noen av informantene trakk, som allerede nevnt, frem smak som et tema de prioriterer i faget. Siden dette er et tema som vektlegges sterkt, får det også følger for metodikken i faget. Flere informanter forteller at de setter av mye tid på smaker og smaking. Gjennom øvelse lærer elevene å sette ord på smak, i tillegg til at smakspreferansene endres.

Inf 6: Vi har mange smaker. Samtaler rundt og setter ord på smak. Det er jo noen som vegrer seg, det er jo det.

Inf 1: Det er et lite knep at når vi lager mat så må alle smake til. Da tenker de ikke at de spiser, men har allerede smakt på maten. De tenker bare at de skal smake om det er nok salt eller pepper. Det er fint for da snakker de litt rundt smak også.

4.2.3 Utvikling av kompetanse

Alle informantene har relevant høyskoleutdanning med tanke på å undervise i mat og helse, og påpeker også at dette er en viktig og nødvendig forutsetning for å undervise i faget. Et faglig overskudd gjør deg tryggere i undervisningsrollen samtidig som det bidrar til en kvalitetssikring av den undervisningen som blir gitt.

Inf 3: *Du er nødt til å ha en fagbakgrunn. For meg er det helt opplagt. Å drive sånn som jeg har drevet mye før hvor du liksom ... en ting er jo at du sliter vettet av deg da, men du kan egentlig ikke nok. Nei. Jeg kan jo mye mer enn det vi trenger, og det er en styrke.*

Inf 2: *For hvis en ikke har det, så blir det mer et kokkekurs. Det er jo viktig å vite hvordan man lager hvit saus uten klumper, men akkurat i mat og helse- faget så tenker jeg at helsebiten bør få en stor del da.*

I tillegg til at faglærerne må inneha relevant faglig kunnskap, påpeker noen av informantene at personlig kompetanse også er av betydning i rollen som faglærer. De snakker om viktigheten av formidlingsevne, og det å være glad i både mennesker og fag.

Inf 3: *Det er viktig at du er glad i folk. Sånn generelt. At du synes det er spennende å jobbe med mennesker – det er derfor det ikke blir kjedelig.*

Inf 4: *Ja, du må kunne lage mat da. At du koser deg. At du viser at det er gøy å være på kjøkkenet. At det smitter over. At det er viktig å vise at all mat er godt. Alle må smake. Man må formidle gleden ved å lage mat og hvor viktig det er å kunne lage sunn mat.*

Svært få av informantene kan fortelle om faglig påfyll i form av tilbud om kurs og etterutdanning relevant for mat og helse-faget. Bare en kan fortelle om etterutdanning, i form av et studium, mens en annen forteller om et kurs som virket som nyttig påfyll i undervisningsgjerningen. Informanten som forteller om studiet forteller at videreutdanningen gav henne nyttig lærdom om elevenes læring, og det at synet på og forståelsen for læring hadde forandret seg siden sist hun selv gikk på skole:

Inf 3: *Det er nyttig å kjenne på den bratte læringskurven, det å lære nye ting, og det at det var veldig annerledes, jeg var for eksempel med på å påvirke eksamenen vår.*

Informanten som forteller om deltakelse på kurs i regi av *Norsk Smaksskule* fremhever at dette kurset var det første i rekken på mange år. Hun forteller at kurset gav henne en bekreftelse på at undervisningen hennes representerte verdier som var gode.

Inf 1: *Det har ikke vært noe tilbud på mange år, men i fjor var jeg på kurs med Brimi og Schakenda. Det som var veldig bra med det kurset, var at jeg har nesten hatt litt dårlig samvittighet fordi jeg har brukt veldig enkle norske matretter, at jeg har vært for gammeldags. Fikk en bekreftelse på at dette var bra å gjøre utfra deres øyne. Og så har jeg vel vært ganske våken for å få gode norske råvarer. Og etter kurset har jeg blitt enda mer klar på det.*

4.3 Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?

Kategorien «styrkende kontekst» representerer kodene *kollegial støtte, strukturell og organisatorisk tilrettelegging og forhold i hjemmet*. Funnene omhandler informantenes oppfattelse av forhold som er avgjørende i deres realisering av mat og helse som et helsefremmende fag.

4.3.1 Kollegial støtte

Informantene forteller om lite samarbeid med andre faglærere i mat og helse. Mye av planleggingen i faget gjøres på egenhånd. Selv om det er lite strukturert planarbeid i faget, virker det likevel som at flere av informantene har kollegaer å rådføre seg med og støtte seg på.

Inf 2: Vi har ikke gjort det. Fordi vi ikke har hatt tid, sikkert. Det er så mye annet vi skal gjøre, men vi har jo en fagplan som vi jobber etter. Vi har nok delt litt med hverandre, men vi har ikke satt oss ned og lagt noen ordentlig plan.

Informant 3 forteller at hun bevisst søkte stillingen som faglærer på en skole hvor hun visste at det var flere mat og helse-lærere. Til tross for at hun forteller at hun planlegger mye av undervisningen alene, mener hun at det bare fordeler med faglærersamarbeid.

Inf 3: To hoder tenker bedre enn ett, og sammen blir vi flinkere uansett. En hemmelighet - da stagnerer du. Jeg får korrigeringer på det gamle jeg har gjort. For det er jo noe av det som er fint når du er lærer og. For alt er jo i endring hele tiden. Og det skal noe til for at de oppleggene du lager er perfekte.

Den samme informanten har også en formening om at antall lærere med fagansvar for mat og helse ikke bør bli for stort. Det ideelle er å fordele fagansvaret på to til tre lærere.

Inf 3: Nå er vi to stykker som har like mye. Det er jo det beste. Det kan ikke være flere enn tre. Det skulle vært forbudt. Det er bare tull å ha flere. Tror at det er så greit å gå inn på et kjøkken og gjøre ting, men det er mange som har sett at det ikke er så lett.

To informanter forteller om noe som kan minne om mangel på støtte fra kollegaene. En opplever å få negative reaksjoner fra kollegaer som mener at mat og helse binder opp for mye tid og gjør timeplanen lite fleksibel. Den andre informantene føler at mat og helse har mindre status, i hvert fall sammenlignet med realfagene, og derfor blir litt nedprioritert.

Inf 2: *Alle de andre lærerne synes at: «Åå, mat og helse tar så mye tid i 6.. Vi bruker jo bare tid på det.» Tre ganger i løpet av uka så må du på mat og helse hvis klassen er stor.*

Inf 5: *Jeg føler at det er et viktig fag, selv om vi kanskje ikke har den samme statusen på skolen. Jeg synes at vi blir litt nedprioritert. Det er ikke så farlig å ta hensyn til mat og helse, selv om 9.trinns lærerne er flinke til å skåne sine elever hvis de vet at de har mat og helse akkurat på det tidspunktet. Jeg føler at realistene er et hakk over.*

4.3.2 Strukturell og organisatorisk støtte

Når informantene snakker om realiseringen av mat og helse-faget, blir tid ofte trukket frem som en viktig faktor. De snakker om *tid til* å planlegge og forberede undervisningen, men også *tid i* undervisningen. For at undervisningen skal bli vellykket, og for at man skal trives i jobben som mat og helse-lærer, er tilstrekkelig tid til for- og etterarbeid viktig for flere av informantene. De beskriver blant annet innkjøp og det å holde et undervisningskjøkken oppe og i orden som ressurskrevende.

Inf 1: *Ja, jeg synes det er veldig morsomt. Det er vel fordi jeg ikke er kontaktlærer, så jeg bruker mye tid til for- og etterarbeid. Så det er vel planlagt, etter mitt vett da. Da jobber man jo mye lettere i undervisningen. Men jeg vet ikke om jeg hadde greid det hvis jeg skulle vært kontaktlærer ved siden av. Det er et takknemlig fag å ha, men det er slitsomt. Innkjøp tar mye tid det også. Og så skal du ha oversikten her også. At det skal være i orden.*

Inf 4: *Det er et veldig fint, men intenst fag. Nå har vi fått ordnet det slik at vi bestiller på butikken, og så leverer de varer her. Da blir det litt enklere.*

Et par av informantene peker også på tid som en utfordring i realiseringen av faget. Årstimetallet i faget er begrenset, og for at læringsutbyttet skal bli optimalt, må undervisningen organiseres i bolker som er hensiktsmessige for de læringsaktivitetene som finner sted.

Inf 3: *Fra kl. 08.30 til 11.10 har vi elevene da. Så det er 30 minutter mer enn det vi har hatt før mens jeg har jobba her. Det er jo kjempefint. Det er sånn at vi lurte på hvordan vi rakk det andre før.*

Inf 5: *I år har vi to og tre timer annen hver uke. Så nå blir det sånn at vi har teorien om vitaminer på kortøkta, og så skal vi lage menyen som skal kobles til den teoretiske delen på langøkta uka etter. Og da er det ofte at elevene ikke husker det, eller de klarer ikke å koble de to sammen.*

Tilstrekkelige økonomiske ressurser til innkjøp av råvarer og utstyr blir trukket frem av flere informanter som avgjørende for realiseringen av mat og helse. Alle informantene synes de har tilstrekkelig med midler til å kjøpe de råvarene de trenger. Måtehold kombinert med søknader om råvarestøtte fra forskjellig hold, er med på å få pengene til å strekke til. En av informantene snakker imidlertid om at hun savner teknologisk utstyr til bruk i undervisningen sin.

Inf 3: Vi har jo selvfølgelig ikke noen laptop, PCer eller projektorer nede på det nye kjøkkenet. Helt håpløst. Enda jeg har prøvd å lure det inn. Men så var jeg ikke rektor, så da kunne jeg ikke bestemme.

To av informantene trekker det frem som styrkende for mat og helse-faget at fagets verdier og innhold har fått grobunn i skoleorganisasjonen, også utenfor skolekjøkkenet. Den ene informanten har ansvar for valgfaget fysisk aktivitet og helse for 10. trinn og synes det er fint at dette valgfaget muliggjør en videreføring av læringen fra mat og helse:

Inf 3: De to siste ukene nå så har en gruppe vært ute i butikkene for å prøve å finne ut hva som er i maten. Forsøke å huske det fra i fjor. Dette synes de var gøy.

Den andre informanten forteller med stolthet at skolen har startet opp et prosjekt hvor de serverer elevene et varmt måltid i uka. Dette prosjektet tar opp i seg mange av verdiene fra mat og helse-faget, og alle de voksne på skolen er med på organiseringen. Fjorårets mat og helse-elever, 7. klasse, er med og tilbereder maten:

Inf 2: Jeg er veldig fornøyd med skolen her, at vi har greid å få til "løp og spis". Det er liksom en del av mat og helse. Ja, en forlengelse av det. Jeg ser hvor flott det er at unger setter seg ned og får et varmt måltid. Ja, så har vi det sånn at det er 6. trinn som har mat og helse, men så 7. hjelper jo til med "løp og spis".

4.3.3 Forhold i hjemmet

Flere av informantene legger vekt på at de oppmuntrer til og tilrettelegger for at elevene kan bringe kunnskapen fra mat og helse-undervisningen med seg hjem.

Inf 3: Hvis du har lyst til å lage noen av de rettene som vi lager, så bruker vi jo mange rimelige råvarer. Det er også tanken bak at det kan alle gjøre hjemme. Og vi bruker mange ressurser og tid til gjærbakst - for det kan alle gjøre.

Til tross for at elevene oppmuntres til å praktisere kunnskapen sin hjemme, og de kanskje ønsker det også, forteller noen av informantene at elevene ikke lykkes med dette av særlig to årsaker: Noen foreldre slipper ikke til barna sine på kjøkkenet, og enkelte elever har heller ikke nødvendige råvarer tilgjengelig for å lage sunn mat.

Inf 3: Også er det jo det med forskjellig skikk og bruk hjemme - hvor mye barna får lov til å gjøre hjemme. For de ungene som får lov å drive på kjøkkenet hjemme, de repeterer jo oppskrifter og sånt. Og det er klart at der det er lite mat i skapet, der er det også vanskelig.

Motsatt trekker to av informantene frem hvilken positiv betydning hjemmet kan ha for mestringsen i mat og helse:

Inf 5: Du ser veldig fort de elevene som får holde på hjemme på kjøkkenet. De vet faktisk hva redskaper heter, de er trygge på komfyrer og steikeovner. Noen har også gjort erfaringer om hva som må til for å få et vellykka resultat. De kan liksom gangen i det. De må ikke nilese fremgangsmåte.

Informant 5 trekker frem nettopp dette med ressurser i hjemmet som den største utfordringen for mat og helse i forhold til å være et helsefremmende fag:

Inf 5: Den største utfordringen for mat og helse i forhold til å være et helsefremmende fag er elevenes bakgrunn - hva de har i bagasjen, tror jeg. For det er nok mange som kanskje kunne ønske å gjøre endringer med sitt eget kosthold, men at det er hindringer på hjemmebane, dårlig råd, sånne ting.

5.0 DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene i lys av teori og tidligere forskning for å besvare problemstillingen. Som i det forrige kapitlet, danner forskningsspørsmål med tilhørende kategorier grunnlaget for fremstillingen.

5.1 Hvordan forstår og praktiserer faglærere prinsippene om elevmedvirkning og det at alle elever skal kjenne seg igjen i mat og helse-undervisningen?

Her vil jeg drøfte funn fra kategorien «autonomi og elevtilpasning» som belyser informantenes bevissthet knyttet til elevenes språklige kompetanse og erfaringsverden, samt informantenes tanker rundt elevmedvirkning. Denne kategorien ble kodet ut fra *språklig bevissthet*, *elevenes erfaringsverden* og *elevenes påvirkning*. Kodene *språklig bevissthet* og *elevenes erfaringsverden* vil i det følgende bli drøftet samlet, mens koden *elevenes påvirkning* blir drøftet for seg selv etterpå.

5.1.1 Hvordan vektlegges elevenes erfaringsverden og språklige kompetanse i undervisningen?

Informantenes vektlegging av elevenes erfaringsverden og språklige kompetanse drøftes med støtte i læreplanteori og teorien om offentlig reproduksjon. Offentlig reproduksjonsteori som teoretisk tilnærming er valgt for å kunne få forståelse for de prosesser som påvirker den oppfattede og den iverksatte læreplanen i mat og helse. Dette vil kunne belyse hvilket grunnlag informantene operasjonaliserer mat og helse-fagets helsefremmende intensjoner på. Teorien om offentlig reproduksjon beskriver hvordan de verdiene som skolens ansatte representerer og handler ut fra kan påvirke implementeringen av mat og helse-faget, som det helsefremmende faget det fremstår som i Kunnskapsløftet (2006).

Flere av informantene uttrykker et ønske om å bygge opp under de erfaringene som elevene deler. Selv om noen av informantene forteller om planlagte aktiviteter med fokus på elevenes erfaringer, virker det i første rekke å være snakk om mer spontan erfaringsdeling knyttet til praktisk matlaging. I så fall vil nok denne erfaringsdelingen mest sannsynlig gi seg tydeligst til kjenne gjennom den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Siden erfaringsdeling i mye mindre grad virker til å være en planlagt aktivitet, er det derimot mye som kan tyde på at erfaringsdeling er mindre fremtredende i de lokale eller oppfattede læreplanene. At informantene også påpeker at elevenes erfaringsdeling er svært tidkrevende, og at begrensede tidsressurser av og til setter en stopper for slik aktivitet, sannsynliggjør at det er skapt lite rom i lokale læreplanene for elevenes stemmer.

Uansett virker det til at elevene svært gjerne deler erfaringer som de har fra før, og informantene forteller at de i størst mulig grad åpner opp for dette i sin undervisning. Deres ønske om å anerkjenne elevenes referanserammer støttes av teorien om offentlig reproduksjon som viser nødvendigheten av at læreren tar hensyn til elevenes erfaringer, verdier, interesser og behov. I følge teorien om offentlig reproduksjon må elevene i skolen respekteres og forstås som tenkende og handlende individer. Å kjenne til elevopplevelser og erfaringer, er viktig for å forstå samspillet mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger. Gjennom en slik forståelse kan skolen og undervisningen videreutvikles slik at flest mulig elever får realisert sitt potensial for læring og utvikling (Nordahl, 2010).

I følge teorien om offentlig reproduksjon må altså kunnskapen om elevenes erfaringsverden ses i sammenheng med fagenes kontekstuelle betingelser. Det er på denne måten man kan vurdere om de kontekstuelle betingelsene er like godt tilpasset alle elever. Når informantene fremlegger erfaringsdelingen mer som spontan enn planlagt aktivitet nedfelt i de lokale læreplanene, kan dette bety en fare for at elevenes erfaringer i mindre grad blir vektlagt systematisk i forhold til de kontekstuelle betingelsene som for eksempel valg av arbeidsmåte.

Engelsen (2008) viser til funn om at lokalt læreplanarbeid kun i liten grad tar for seg synspunkter på elever, innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammefaktorer som sentrale didaktiske kategorier i arbeidet med konkretisering og videreutvikling av den sentralgitte planen. Gjennom liten vekt på disse kontekstuelle betingelsene klarer de lokale myndighetene derfor ikke å videreutvikle handlingsrommet som ligger i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979) realisert gjennom Kunnskapsløftet (2006).

Informantenes ønske om innsikt i elevenes erfaringer virker altså til å bli utfordret av fagets knappe tidsressurser og manglende forankring i de lokale læreplanene (oppfattede). Utenfor undervisningen snakker også noen av informantene om at de savner mer kunnskap om elevenes bakgrunn i form av informasjon fra skolens ledelse og kontaktlærere. Flere forteller at de som faglærere i mat og helse ikke innlemmes i samarbeidsmøter rundt eleven og derfor har lite kunnskap om elevene de møter. Når informantene videre peker på elevenes manglende språklige ferdigheter som en av de største utfordringene for elevenes tilegnelse av faget, kan faglærernes manglende kunnskap om elevforutsetninger således forsterke disse språklige barrierene.

Weare (2002) underbygger viktigheten av dette synet ved å hevde at elever ikke er tomme flasker som skal fylles opp eller blanke ark som skal skives på. Elevene bygger ny kunnskap på allerede eksisterende kunnskap i en stadig interaksjon med omverdenen sin (Ausbel, Novak, & Hanesian,

1978; Gagne, 1965). Gjennom bedre kjennskap til elevenes forutsetninger og erfaringer, kan undervisningen i større grad tilrettelegges for den enkelte. En viktig oppgave for læreren blir derfor å finne ut hvordan faget kan bli en del av elevens erfaringer for på den måten å kunne utvikles videre.

5.1.2 Hvordan tilrettelegges det for elevmedvirkning i mat og helse?

Her vil jeg drøfte faglærernes syn på elevmedvirkning knyttet til empowerment. Empowerment er ikke et begrep informantene selv benytter i sine beskrivelser av elevmedvirkning, men medvirkningsbegrepet kan lett settes i sammenheng med empowerment slik disse begrepene er blitt redegjort for tidligere i oppgaven.

Når informantene snakker om elevmedvirkning i mat og helse, er det først og fremst elevenes påvirkning av planlegging og gjennomføring av undervisning de fokuserer på. Ingen trekker frem elevenes medvirkning i vurderingen av faget. Om dette betyr at elevene i liten grad trekkes inn i vurderingen, eller om informantene ikke umiddelbart assosierer dette med elevmedvirkning vites ikke. Uansett vil derfor elevmedvirkning i denne drøftingen knyttes til planlegging og gjennomføring av undervisning.

Flere av informantene assosierer elevmedvirkning med at elevene bør ha innflytelse på undervisningen, både med tanke på temaer og menyer. Dette er ikke en form for elevmedvirkning informantene praktiserer. De anser dette som lite gjennomførbart, først og fremst fordi elevene ikke har nok innsikt i de føringene som ligger i faget. Et slikt syn vil være i tråd med Opplæringslova (2002) og Kunnskapsløftet (2006) som gir læreren ansvar for å omsette forskrifter, læreplaner og lover i praksis og også sørge for at alt blir etterfulgt. Dette oppdraget fra myndighetene vil neppe være forenlig med at elevene skal legge føringene for fagets realisering.

Ira Shor (1992) setter likhetstegn mellom empowerment og elevmedvirkning, og støtter informantenes syn om at elevmedvirkning forstått som full selvbestemmelse ikke er målet: *"Empowering education, as I define it here, is a critical-democratic pedagogy for self and social change. It is a student-centered program for multicultural democracy in school and society. Empowerment here does not mean students can do whatever they like in the classroom. Neither can the teacher do whatever she or he likes. The learning process is negotiated, requiring leadership by the teacher and mutual teacher-student authority"* (Shor, 1992, s. 20-21). Dette synet om at empowermentprosesser fordrer en aktiv ledelse, men som samtidig er villig til å frasi seg makt gjennom en støtte til demokratiske prosesser, er sentralt også innen HP (Green & Tones, 2010).

Informantene forteller imidlertid at de legger opp til mer og mer elevmedvirkning utover i skoleåret fordi elevenes forutsetninger for å medvirke da er større. Elevene har da blitt introdusert for det mest grunnleggende i faget, og informantene finner det derfor naturlig og ønskelig å overlate mer av ansvaret til elevene. Alle informantene opplyser at de for eksempel benytter den tradisjonelle inndelingen med ener, toer, treer og firer under fordeling av praktisk arbeid, men at de utover høsten gir elevene mer og mer ansvar i å fordele arbeidsoppgavene selv. Holthe (2009) støtter dette synet ved å understreke at opplæringen trolig vil bli mer i tråd med fagets intensjoner og prinsipper om elevene i større grad får innflytelse over hvordan arbeidet skal organiseres og fordeles for å nå de faglige målene.

En av informantene har erfaringer med at elevene arbeider bedre og er mer tilfredse når de selv får påvirke sine arbeidsoppgaver. Dette kan kanskje være et uttrykk for at elevene føler en form for individuell empowerment som gir dem større myndighet og autonomi som igjen gjenspeiler seg i en økt motivasjon for arbeidet. At elevene opplever en forsterking av aktørrollen gjennom at de i større grad inviteres til aktiv deltakelse i undervisningen, vil være et viktig bidrag i en kapasitetsbygging med både individuell og kollektiv mestringsevne som mål (Amdam, 2010).

Stang (2006) hevder at reell bemyndigelse forutsetter både holdnings- og atferdsforandringer hos fagutøvere som representerer ganske omfattende verdivalg. For enkelte lærere vil nok dette måtte innebære en revurdering av lærerrollen og økt refleksjon rundt tradisjonelle maktforhold. Mine funn tyder på at informantene i stor grad forsøker å tilstrebe en holdning hvor elevene skal sikres aktiv deltakelse og medbestemmelse. Informantene fra ungdomstrinnet snakker blant annet om «Kokkekamp» og «Selvvalgt middag». Dette er aktiviteter som er tuftet på elevmedvirkning både i planlegging, gjennomføring og vurdering. Et par av informantene på barnetrinnet forteller også at de planlegger tilsvarende aktiviteter, men at de sjelden får gjennomført dette. Kanskje kan dette forklares med at det oppleves som mer ressurskrevende å tilrettelegge for medbestemmelse for yngre barn.

5.2 Hvilken betydning opplever faglærer at kompetanse kan ha for påvirkningen av mat og helse-fagets rolle i arbeidet med å utjevne sosial ulikhet i helse?

Her vil jeg drøfte funn fra kategorien «faglærerkompetanse» som belyser informantenes syn på betydningen av kompetanse i faget, i tillegg drøftes informantenes beskrivelser av hvordan de med utgangspunkt i sin kompetanse realiserer mat og helse-faget. Denne kategorien ble kodet ut fra kategoriene *faglig vektlegging og prioritering*, *metodiske valg* og *utvikling av kompetanse*. Kodene

faglig vektlegging og prioritering og metodiske valg vil i det følgende bli drøftet samlet, mens koden *utvikling av kompetanse* blir drøftet for seg selv.

5.2.1 Hvilke faglige og metodiske vurderinger og refleksjoner ligger til grunn for faglærernes realisering av mat og helse-faget?

Friheten gjennom Kunnskapsløftet til å velge læringsmål og metoder stiller forventninger til at faglærerne skal bruke sin profesjonelle kompetanse og sin pedagogiske kunnskap til å velge delmål og undervisningsmetoder som gir gode resultater innenfor de rammene skoleeier setter. Det dreier seg blant annet om å iverksette læringsaktiviteter som legger til rette for at elevene arbeider systematisk mot kompetansemålene (Holthe, 2009). Informantenes tanker rundt faglige og metodiske vurderinger drøftes her med utgangspunkt i et helsefremmende teoriperspektiv.

Et par av informantene påpeker at de som faglærere i mat og helse har en oppgave i å realisere fagets unike iboende ressurser i å være helsefremmende. De trekker frem både fagets innhold og arbeidsmåter, men fremfor alt hvor enestående det er at faget favner alle barn og unge. Informantene får støtte fra flere som fremhever skolen som en egnet setting for helsefremmende arbeid (Parcel, Kelder & Basen-Engquist, 2000).

Informantene snakker alle om at mat og helse-faget har og bør ha både en teoretisk og praktisk dimensjon. De er alle opptatt av hvordan disse skal vektes. Selv om informantene anser teori som en viktig del av faget, virker det som om flere er opptatt av at dette skal være et praktisk fag hvor elevene får utviklet sine praktiske ferdigheter. Flere anser også det praktiske arbeidet på kjøkkenet som godt egnet til å flette inn teoretisk kunnskap. I det praktiske arbeidet legger informantene vekt på grunnleggende praktiske ferdigheter og arbeid med å utvikle elevenes smakspreferanser. Gjennom dette arbeidet ønsker informantene at elevene skal bli i stand til å lage ernæringsmessig god mat utenfor skolen både nå og i fremtiden. Denne holdningen støttes av Green & Tones (2010) og Weare (2002) ved at helsefremmende pedagogikk er mer enn kunnskapsoverlevering. Læring må også innebære utvikling av ferdigheter. Gjennom utvikling av praktiske ferdigheter settes elevene i stand til å foreta helsefremmende valg. Autonomi skapes ikke gjennom en helsefremmende pedagogikk som legger opp til at faktainformasjon automatisk betyr endring av helseatferd. Flere studier som har sammenlignet helsefremmende tiltak basert på ferdigheter med tiltak fokusert på verdier og holdninger viser også betydningen av ferdigheter (Hawkins and Catalano, 1992; Fertman and Chubb, 1992; Vaughan and Lancelotta, 1990).

Gjennom undervisning tilrettelagt et mål om at elevene skal bringe med seg kunnskap og ferdigheter hjem både i nåtid og med tanke på fremtiden, understøtter flere av faglærerne en økologisk tankegang som er i tråd med det teoretiske grunnlaget i helsefremmende arbeid. Som følge av settingstilnærmingen i helsefremmende arbeid betraktes ikke mennesker som individer i isolasjon fra omverdenen, men mer i et økologisk perspektiv hvor mennesket alltid betraktes som en del av sine omgivelser (Green, Poland & Rootman, 2000).

Til tross for at empowerment er et begrep som litt vanskelig lar seg definere, påpeker Stang (2006) at begrepet fokuserer på mestring over livet, enten på individ- eller systemnivå. Gjennom et fokus på muligheter og mestring fremfor begrensninger, styrkes troen på at mennesker kan ta kontroll over egne liv. Når flere av informantene snakker om faglig vektlegging, er det blant annet dette mestringsperspektivet som fremstår som viktig. Faglærerne forsøker å tilrettelegge for at elevene føler mestring i undervisningen, uansett hvilken karakter de oppnår i faget. De trekker frem at mat og helse-faget er et fag som innbyr nettopp til opplevelse av mestring, noe som støttes av Hovdenak (2009). Ved at den praktiske undervisningen er organisert slik at alle gruppas elever bidrar aktivt, med støtte i hverandre, til et mål som ligger nært opp til arbeidsprosessen i tid, øker mulighetene for mestring.

Flere av informantene påpeker at de velger å benytte «familiemetoden» i det praktiske arbeidet også på grunn av forhold utenom det rent kunnskapsfaglige. Ved å organisere det praktiske arbeidet i mindre grupper tilrettelegges det for fokus på sosiale relasjoner, både mellom lærer og elev, men også elevene seg imellom. I «familiegruppene» gis elevene mulighet til å støtte hverandre i arbeidet. Bruner (1997) er talsmann for en kulturpsykologisk tilnærming som legger vekt på at menneskets læring er en interaktiv prosess der man lærer av hverandre. Også Vygotskij (2001) legger vekt på den sosiale dimensjonen ved læring og hevder at en interpersonlig prosess blir omformet til en intrapersonlig prosess i læringsammenheng. Faget mat og helse inviterer nettopp til dette samspillet mellom individuell læring og læring i grupper, og til en vekselvirkning mellom disse posisjonene (Hovdenak, 2009). Denne vektleggingen av fellesskapet i organiseringen av undervisningen kan mulig betraktes som et bidrag til støttende miljøer for læring (Green & Tones, 2010).

5.2.2 Kompetanseutvikling

Informantenes tanker rundt utvikling av kompetanse knyttes i denne drøftingen til empowerment og Skaus kompetansemodell (2012). Kompetanse diskutert i forhold til empowerment åpner strengt tatt for en betraktning av kompetanse som en tosidig og sammenkoblet form bestående av både brukers

og fagutøvers kompetanse. Det innebærer i dette tilfelle at faglæreren må ta med elevene som en likeverdig samarbeidspartner. Når det snakkes om kompetanse i det følgende, er det likevel snakk om faglærerens kompetanse (Stang, 2006).

Når informantene snakker om at tilstrekkelig og relevant høyskoleutdanning er en nødvendig forutsetning for å undervise i mat og helse, kan dette muligens relateres både til det Skau (2012) omtaler som *teoretisk kunnskap* og *yrkesspesifikke ferdigheter* i sin kompetansemodell. Informantene forteller at de gjennom sin høyskoleutdanning føler en trygghet i undervisningsrollen. Denne tryggheten bidrar til en følelse av overskudd og mestring i møte med elevene. Dette synet kan knyttes til det litteraturen sier om at en viktig forutsetning for å lykkes som fagutøver i en empowermentprosess, er at man selv føler seg empowered (Green & Tones, 2010).

Informantene opplever i liten grad å bli tilbudt kompetanseheving i form av kurs og etterutdanning. De uttrykker ikke dette som noe spesifikt savn, men dette manglende tilbudet står likevel i kontrast til informantenes syn på at kompetanse er en viktig forutsetning for å fylle undervisningsrollen på en god måte. Det er imidlertid slik at de to informantene som har fått ta del i kurs og etterutdanning følte dette som et løft for lærergjernen. I tillegg til å hente inspirasjon til undervisningen, beskriver den ene av informantene hvordan hun gjennom kursing fikk en bekreftelse på at hennes undervisning representerte god helsefremmende pedagogikk, både knyttet til teori og ferdigheter (Skau, 2012). I arbeidet som mat og helse-lærer hadde denne informanten aleneansvar for planlegging og gjennomføring av faget. Kurset betydde derfor en verdifull støtte, noe litteraturen fremhever som sentralt for helsefremmende arbeid i skolen (Noble & Toft, 2012).

Noen av informantene snakker også om nødvendige kvaliteter hos faglærerne som kan knyttes til det Skau (2012) beskriver som personlig kompetanse. I følge Skaus kompetansemodell (2012) vil vår personlige kompetanse være bestemmende for hvordan vi møter våre medmennesker. Informantene trekker frem viktigheten av god formidlingsevne og det å være glad i mennesker. Dette er en form for kompetanse som ikke er fagspesifikk, men representerer likevel holdninger og egenskaper som man vil tilpasse sin lærerrolle i møte med elevene (Skau, 2012).

5.3 Hva vurderer faglærerne som støttende i realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?

Her vil jeg drøfte funn fra kategorien «styrkende kontekst» som omhandler informantenes syn på hvilke forhold som influerer faglærernes arbeid i å tilpasse mat og helse som et helsefremmende fag for hele elevgruppen. Denne kategorien ble kodet ut fra *kollegial støtte, strukturell og organisatorisk*

støtte og forhold i hjemmet. Jeg har valgt å drøfte de tre kodene samlet i forsøk på å danne et så helhetlig bilde som mulig av de utenforliggende forhold som informantene finner bestemmende for sin profesjonsutøvelse.

5.3.1 Hvordan opplever faglærerne at kollegaene, skoleorganisasjonen og elevenes hjemmeforhold påvirker realiseringen av mat og helse som et helsefremmende fag?

Denne drøftingen belyser altså de kontekstuelle forholdene som informantene trekker frem som avgjørende for realiseringen av mat og helse-faget. Imsen (2009) definerer rammefaktorer eller kontekstuelle forhold som «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter». Disse forholdene befinner seg på ulike strukturnivåer, men jeg har valgt å benytte et helsefremmende perspektiv som støtte gjennom hele drøftingen.

Mange av informantene påpeker at de opplever støtte fra kollegaer. De føler at kulturen i lærerkollegiet åpner opp for at man kan søke råd og hjelp blant kollegaene. Flere av informantene beskriver likevel hvordan denne kollegiale støtten ikke gir seg utslag i et mer organisert samarbeid. Kollegasamarbeidet i faget er ikke satt i system og skjer stort sett på eget initiativ. Flere opplyser blant annet at de er alene om å utvikle lokale læreplaner i faget. For flere av informantene kan dette forklares ved at de arbeider på små skoler hvor de er de eneste som underviser i mat og helse-faget, men for enkelte er denne mangelen på struktur i samarbeidet et uttrykk for en organisasjon som kanskje ikke ivaretar de minste fagene like godt.

Noen av informantene fremhever det som svært positivt for mat og helse at fagets kunnskap og verdier har fått grobunn i skoleorganisasjonen, også utenfor skolekjøkkenet. I tillegg til valgfaget fysisk aktivitet og helse, fortelles det om kantinetilbud og et «løp og spis-prosjekt» som er to elevdrevne tiltak som har som mål å tilby elevene sunne og smakfulle skolemåltider servert i et sosialt fellesskap. Det er stort sett elever som allerede har hatt mat og helse-undervisning som har ansvar for å tilberede maten, og alle skolens ansatte er involvert i prosjektet. Dette er et prosjekt som hele skolen virker til å ha et eierforhold til, og den ene informanten antyder at den positive oppslutningen om «løp og spis» også oppleves som en anerkjennelse av mat og helse-faget ut i skoleorganisasjonen. Weare (2002) støtter synet om at skolen er godt egnet for helsefremmende arbeid, men at arbeidet bør forankres i hele organisasjonen for å oppnå tilstrekkelig styrke og gjennomslagskraft.

Gjennom en forankring i hele organisasjonen kan man kanskje også unngå den følelsen som et par av informantene uttrykker. De har inntrykk av at mat og helse har dårligere status enn en del av de andre

fagene i skolen. Noen av kollegaene deres gir uttrykk for en negativ holdning til faget, blant annet fordi mat og helse binder opp mye tid på timeplanen ved at klassene må deles i grupper. En av informantene snakker om at det er viktig at de andre lærerne åpner opp øynene for at arbeidet som legges ned i mat og helse er en styrke for læringen i de andre fagene ved at elevene gjennom et riktig kosthold blir mer mottakelige for læring. Weare (2002) støtter opp om et slikt syn ved å si at helsefremmende arbeid i skolen må forankres i skoleorganisasjonen slik at de helsefremmende verdiene må adopteres inn i skolens innhold på alle nivåer.

I tillegg til støtte innad i organisasjonen peker informantene på nødvendigheten av at forholdene legges til rette også på et nivå høyere. De peker i første rekke på tid, både i og utenfor undervisningen, men også på ressurser i form av penger til innkjøp av digitalt utstyr og råvarer. Litteraturen peker på at helsefremmende tiltak er avhengig av støtte og styrking på samfunnsnivå for å oppnå nødvendig tyngde (Perry, Kelder & Komro, 1992).

Litteraturen påpeker at foreldrene har den mest betydningsfulle rollen i påvirkningen av barn og unges helseatferd (Coleman, 1991; Nader et al., 1989). Det at mat og helse-faget har et så begrenset årstimetall, forsterker ifølge flere av informantene behovet for en innsats i hjemmet som kan bygge opp under og forsterke den kunnskapen og de ferdighetene som elevene tilegner seg gjennom faget. De opplever imidlertid dette som en utfordring for flere elever. Informantene forteller blant annet om elever som ikke har nødvendige råvarer tilgjengelig hjemme for å lage sunn og god mat. Perry, Kelder og Komro (1992) underbygger informantenes syn på foreldrenes rolle ved å snakke om foreldrenes særskilte muligheter til både å fremme og hemme en helsefremmende livsstil hos sine barn, blant annet gjennom maten de kjøper og oppmuntring til fysisk aktivitet.

Til tross for at informantene ser at enkelte elever opplever hindringer og manglende bekræftelse på sine kunnskaper og ferdigheter fra hjemmet, virker det likevel som om de har stor tillit til familiens rolle i det helsefremmende arbeidet. De anser familien for å være en ressurs for eleven, men elevene betraktes også som en ressurs for familien. To av informantene snakker om at elevene kan påvirke familien positivt gjennom de kunnskapene og ferdighetene de bringer med seg fra skolen. Informantene ønsker derfor å lære elevene å lage ernæringsmessig god mat som de enkelt kan lage hjemme uten store ressurser. I tråd med dette hevder (Parcel, Kelder & Basen-Engquist, 2000) at helsefremmende innsats i skolen må støttes og styrkes gjennom samarbeid med foreldrene.

6.0 AVSLUTNING

Temaet for denne oppgaven har vært faglæreres tanker og synspunkter rundt mat og helse som et helsefremmende fag i grunnskolen. Gjennom innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet ble fagets helsefremmende dimensjon forsterket. Med bakgrunn i teori og tidligere forskning har jeg forsøkt å finne ut av hvordan det tilrettelegges for at mat og helse skal være et helsefremmende fag for alle elever gjennom faglærernes beskrivelser. Informantene har sagt noe om hvordan de selv tilrettelegger faget for elevene, hvilke faglige vurderinger de foretar, hvilket syn de har på fagkompetanse og hvilke utenforliggende faktorer de finner avgjørende for realiseringen av faget. I det følgende presenteres en oppsummering av funn, implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

Resultater fra denne studien viser at faglærerne ser nødvendigheten av å ta hensyn til elevenes erfaringer og referanserammer når de planlegger og gjennomfører sin mat og helse-undervisning. Mange av elevene ønsker gjerne å dele sine erfaringer, og dette virker ofte til å være den viktigste kilden til faglærernes kunnskap om og kjennskap til elevene. Flere av faglærerne forteller at de ikke får noen bakgrunnsinformasjon om elevene, og at de i liten grad deltar på samarbeidsmøter hvor elevenes forutsetninger og referanserammer er tema. Språkferdigheter er en av disse forutsetningene. Selv om mat og helse blir ansett som et praktisk fag, forteller faglærerne at språk er en barriere i kunnskapstilegnelsen for mange elever. Enten fordi de er fremmedspråklige eller fordi de har lærevansker av ulike slag. Med unntak av én av informantene, fortalte faglærerne at arbeid med begreper var en prioritert del av deres undervisning. I forhold til begreper trakk noen av faglærerne også frem at det praktiske arbeidet i mat og helse kunne virke som en ressurs i begrepsinnlæringen gjennom gode muligheter for konkretisering.

Faglærerne mener at relevant høyskoleutdanning er nødvendig for å sikre kvalitet i undervisningen, men også for å kunne sikre overskudd og trygghet i jobben. De anser seg selv for å ha en viktig rolle i helsefremmende arbeid blant barn og unge, både på grunn av fagets form og innhold, men også fordi alle elever har mat og helse gjennom grunnskoleløpet. De forsøker å flette teori og praksis sammen og legger opp til mest mulig variert og praktisk undervisning for at flest mulig elever skal oppleve mestring. Selv om faglærerne er usikre på hvor mye elevene bør medvirke i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, tilrettelegger de for at elevene kan treffe flere valg utover i skoleåret, noe som vitner om et bevisst aktørperspektiv på undervisningen.

Faglærerne mener det er viktig å undervise i grunnleggende praktiske ferdigheter, og de legger også vekt på å lage mat som ikke er så ressurskrevende. Dette gjør de for at elevene lettere skal bringe med seg kunnskap og ferdigheter hjem. Siden mat og helse har så få timer, anser de det som viktig at fagets innhold og verdier også forsterkes på hjemmebane. Faglærerne betrakter altså hjemmene som en viktig støtte for undervisningen i mat og helse, men de trekker i tillegg frem flere forhold som betydningsfulle i realiseringen av faget. De peker på tilstrekkelige økonomiske ressurser, ressurser i form av tid og kollegial støtte som viktige faktorer. Selv om faglærerne føler at de har kollegaer å støtte seg på i sitt arbeid, har de færreste nødvendige organisatoriske rammer for at kollegasamarbeid kan struktureres og internaliseres. Flere av faglærerne utarbeider blant annet de lokale læreplanene på egenhånd. Mye tyder på at strukturelle forhold i organisasjonene, gjennom blant annet tilrettelegging fra ledelsen, oppleves som viktig for faglærerne i sitt arbeid med faget. To av faglærerne føler at mat og helse-faget har litt lavere status sammenlignet med andre fag. Dette virker ikke å være tilfelle for de faglærerne som arbeider på skoler hvor man har klart å trekke mat og helse-fagets kunnskapsgrunnlag og verdier ut av skolekjøkkenet gjennom felles satsninger i hele skoleorganisasjonen.

6.2 Implikasjoner for praksis

Et helsefremmende perspektiv kan være nyttig i implementeringsstudier. På denne måten kan man synliggjøre utfordringer med å omsette helsefremmende teori til praksis. Med utgangspunkt i denne studiens funn, er det mye som kan tyde på at faglærere i mat og helse har et elevsyn som styrker elevenes rolle som aktører i undervisningen. Faglærerne er bevisste på at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og referanserammer, og de forsøker å legge til rette for elevmedvirkning, varierte arbeidsmetoder og mestringsfølelse. Gjennom et helsefremmende perspektiv kan et slikt syn på eleven som aktør være en nødvendig forutsetning for å oppnå empowerment.

Funnene i denne studien peker imidlertid på at faglærerne føler visse hindringer i forhold til manglende tilgang på enkelte av de kontekstuelle betingelsene. Flere av faglærerne opplever blant annet at de i liten grad har tilgang til opplysninger om elevene de møter i sin undervisning. Som følge av manglende struktur for samarbeid og informasjon i organisasjonen, føler faglærerne derfor at de har et tynt grunnlag for nødvendige elevtilpasninger. Disse funnene understreker viktigheten av at ledelsen på de lokale skolene skaper rom for mer enn basisfagene.

Manglende strukturer for samarbeid gir seg også utslag i at mange faglærere utformer lokale læreplaner på egenhånd. Siden Kunnskapsløftet er såpass generell og kun består av kompetansemål som må brytes ned, medfører dette et stort lokalt ansvar rundt på hver skole. Arbeidet med å utforme lokale læreplaner kan anses å være en viktig forutsetning for at mat og helse-faget tilpasses hver enkelt skole og dens ressurser, men faren for store variasjoner i praksis vil være en naturlig konsekvens av at planene legges av enkeltlærere. Den ene informantens utsagn om at *«to hoder tenker bedre enn ett»* underbygger tanken om at samarbeid er en større garanti for at man klarer å ta høyde for de kontekstuelle betingelsene på en måte som sikrer de helsefremmende intensjonene. For små skoler må dette kanskje bety samarbeid på tvers av kommunens skoler i et lite fag som mat og helse. Et slikt arbeid vil i tilfelle fordre initiativ og tilrettelegging på ledelses- og organisasjonsnivå.

6.3 Forslag til videre forskning

Utvalget i denne studien har bidratt til forståelse for noen felles faktorer som faglærere anser som viktige i implementeringen av mat og helse som et helsefremmende fag i skolen. Informantenes bakgrunn fra ulike høyskolestudier, og at de var rekruttert fra både barne- og ungdomstrinnet kan betraktes som en styrke i studien, men antallet er uansett lite. Det hadde selvsagt vært interessant å utvide denne studien til å innbefatte flere faglærere for å se om man da kunne avdekke andre forhold som mer relevante. Det hadde for eksempel vært interessant å intervju faglærere uten relevant utdanning i faget siden svært mange av de som underviser i mat og helse mangler formell fagkompetanse.

Med utgangspunkt i det helsefremmende perspektivet og faglærernes fokus på å bygge undervisningen på elevenes erfaringer og referanserammer, kunne det vært interessant å belyse implementeringen av mat og helse også med utgangspunkt i elevenes perspektiv. En studie som kunne sagt noe om elevenes egne opplevelse av medvirkning og forståelse av faget, kunne bidratt sterkere til å belyse empowerment i mat og helse.

Som sagt, trekker et par av informantene frem styrken ved at mat og helse-fagets kunnskap og verdier anerkjennes i skoleorganisasjonen også utenfor skolekjøkkenet. Det kunne derfor vært svært spennende å undersøke disse organisasjonene på ulike nivåer for å skaffe en forståelse for suksessfaktorer i slike organisasjoner, og i tillegg oppnå dypere innsikt i mat og helse-fagets rolle i det helsefremmende fokuset på disse skolene.

LITTERATUR

- Amdam, R. (2010). *Planning in health promotion work. An empowerment model*. Abingdon, Oxon and New York: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1993). *Education Still under Siege* (2.utg.). Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.
- Ausbel, D.P., Novak, J.S., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology, a Cognitive View* (2.utg.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bjørnstad, E. (2006). Profesjonsmakt og brukerinteresser i fagfeltet heimhunnskap. I H.A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid - fra monolog til dialog?* (2. utg., s.123-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Coleman, J. (1991). *Parental involvement in education*. Washington DC: Government Printing Office.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet 20.01.2015, fra www.etikkom.no
- Engelsen, B.U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: UiO. Hentet 12.10.2014, fra <http://www.udir.no/>
- Everett, E.L., & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fertman, C., & Chubb, N. (1992). The effects of a psychoeducational program on adolescents' activity involvement, self-esteem, and locus of control. *Adolescence*, 27(107), 517-526.

- Gagne, R.M. (1965). *The conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*.
Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York:
McGraw-Hill Book Company.
- Green, L.W., Poland, B.D., & Rootman, I. (2000). The Settings Approach to Health Promotion. I
B.D. Poland, L.W. Green, & I. Rootman (Red.), *Settings for Health Promotion. Linking
Theory and Practice* (s. 1-43). Sage: Thousand Oaks, London and New Delhi.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hanson, A. (2004). *Hälsopromotion i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Harviken, H. (2007). *Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? Hvilke krav stilles i denne
sammenheng til læreren?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to
achievement*. London: Routledge.
- Hawkins, J., & Catalano, R. (1992). *Communities That Care: Action for Drug Abuse Prevention*.
San Francisco: Jossey-Bass.
- 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* (1. utg.,
s. 23-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A. (2011). Folkehelseperspektivet i skolefaget mat og helse. *Mat og helse i skolen*,
3(2), 7-9.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E.T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for
tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta
Didactica Norge*, 1(7), Art. 13.

- Hovdenak, S.S. (2009). Tilpasset opplæring i mat og helse. I A. Holthe & B.U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen – en fagdidaktisk innføring* (1. utg., s. 233-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstract forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LK06. (2006). *Læreplan i mat og helse: MHE1-01*. Hentet 20.09.2014, fra <http://www.udir.no>
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McLeroy, K.R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An Ecological Perspective on Health Promotion Programs. *Health Education Quarterly* 15 (4), 351-377.
- Nader, P.R., Sallis, J.F., Patterson, T.L., Abramson, I.S., Rupp, J.W., Senn, K.L., Atkins, C.J., Roppe, B.E., Morris, J.A., Wallace, J.P., & Vega, W.A. (1989). A family approach to Cardiovascular risk reduction: Results from the San Diego Family Heart Project. *Health Education Quarterly* 16, 229-244.
- Nergård, V. (2013). En skole for alle? Profesjonsutøvelse i det moderne klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(4), 345-348.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noble, C., & Toft, M. (2012). How Effective are Schools as a Setting for Health Promotion? I A. Scriven & M. Hodgins (Red.), *Health Promotion Settings. Principles and Practice* (s.140-152). London: Sage.

- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport nr.11.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998. Hentet 17.03.2015, fra <http://www.lovdata.no/>
- Parcel, G.S., Kelder, S.H., & Basen-Engquist, K. (2000). The School as a Setting for Health Promotion. I B.D. Poland, L.W. Green, & I. Rootman (Red.), *Settings for Health Promotion. Linking Theory and Practice* (s.86-137). Sage: London.
- Perry, C.L., Kelder, S.H., & Komro, K. (1992). *The social world of adolescents: Family, peers, Schools, and community*. In Carnegie Council on Adolescent Development, *Volume on Adolescent Health Promotion*. New York: Oxford University Press.
- Risvik, E. (2013). Betydningen av maten for utjevning av sosiale skillelinjer. *Mat og helse i skolen*, 5(1), 7-8.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalt sammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(6), 371-384.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2005). *Sosial- og helsedirektoratets handlingsplan mot sosiale ulikheter i helse. Gradientutfordringen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet. Hentet 11.01.2014, fra <http://helsedirektoratet.no/>
- Stang, I. (2006). Bemyndigelse gjennom dialog. I H.A. Hauge & M.B. Mittelmark (Red.),

- Helsefremmende arbeid i en brytningstid* (s. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Torsheim, T., Leversen, I., & Samdal, O. (2007). Sosial ulikhet i ungdoms helse: Er helseatferd viktig? *Norsk Epidemiologi*, 17(1), 79-86.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for mat og helse*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 20.01.2015, fra <http://www.udir.no/>
- Vaughan, S., & Lancelotta, G. (1990). Teaching interpersonal social skill to poorly accepted students: peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology*, 28, 181-188.
- Vygtskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek.
- Weare, K. (2002). The contribution of education to health promotion. I R. Bunton & G. Macdonald (Red.), *Health Promotion. Disciplines, diversity and developments* (2.utg., s.102-125). Routledge: London.
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilhelmsen, B.U., & Samdal, O. (2009). Skolen som arena for helsefremmende kostholdsarbeid. I A. Holthe & B.U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen – en fagdidaktisk innføring* (1. utg., s.9-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- WHO. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet 25.08.2014, fra <http://www.who.int/>
- Øverby, N., Klungland Torstveit, M., & Høigaard, R. (2011). Hva er folkehelse og folkehelsearbeid? *Mat og helse i skolen* 3(2), 4-6.
- Øvrebø, E.M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

VEDLEGGSOVERSIKT

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Eksempel på koding og kategorisering

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 1 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Mat og helse som et helsefremmende fag i skolen»

Som student i helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold ønsker jeg, i forbindelse med min masteroppgave, å foreta en undersøkelse blant lærere som underviser eller har undervist i mat og helse.

Bakgrunn og hensikt

Målet for mitt vitenskapelige arbeid er å kunne grave dypere i ulike forståelser og praktiseringer av mat og helse-faget som et helsefremmende fag. Mens mat og helse-fagets forløper *heimkunnskap* var konsentrert rundt hjemmets gjøremål, står sammenhengen mellom mat og helse sentralt i læreplanen i mat og helse. I et samfunnsperspektiv understreker læreplanen mat og måltiders bidrag til sosiale utjevninger i helse. Hensikten med denne studien er således å undersøke hvilken betydning faget mat og helse kan ha for utjevning av sosial ulikhet i helse.

Siden du har erfaring med undervisning i mat og helse, så spør jeg deg om du kan tenke deg å delta som en av mine informanter og bidra med dine synspunkter. Det finnes ingen «riktige» svar. Formålet med studien er å få frem dine erfaringer, din vurdering av og dine perspektiver på mat og helse-faget.

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. Intervjuet vil ta maksimalt halvannen time. Sted og tidspunkt avtales. Intervjuene vil bli utført i løpet av høsten 2014, selve prosjektet avsluttes i juni 2015.

Hva skjer med informasjonen om deg?

For at jeg skal få best mulig opplysninger, vil alle intervju bli tatt opp på lydbånd. Lydbånd og notater blir slettet når oppgaven er ferdig, senest innen juni 2015. Alle opplysninger om deg blir behandlet strengt fortrolig og konfidensielt. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når masteroppgaven publiseres. Alle som deltar i undersøkelsen og ønsker det, får tilsendt masteroppgaven så snart den er ferdig.

Frivillig deltakelse

Jeg vil understreke at det er frivillig å være med i studien, og at du når som helst har mulighet til å trekke deg underveis uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, sletter jeg alle innsamlede opplysninger fra deg omgående.

Hva skjer videre?

Jeg håper dette høres spennende ut og at du ønsker å bidra med din verdifulle erfaringskunnskap. Jeg vil ta kontakt med deg på telefon i løpet av en uke. Dersom du lurer på noe, kan du ring meg på telefon 90 252 684, eller sende en e-post til Monica.Ostby@student.hbv.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Grete Eide Rønningen, førstelektor ved fakultet for helsevitenskap, institutt for helsefremmende arbeid ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold på e-post ger@hbv.no eller på tlf. 31 008 539.

Jeg vil be deg om å ta med den vedlagte samtykkeerklæring til intervjuet.

Med vennlig hilsen

Monica Østby

Askimveien 659

1860 Trøgstad

Vedlegg 2 Intervjuguide

Demografiske data: Fortell litt om deg selv

Bakgrunn

Utdannelse

Tidligere/nåværende undervisningsrolle

Kontekst: Fortell litt om mat og helse-faget på din skole

Organisering

Trinn

Hva tenker du om å undervise i mat og helse?

Hvilke kvalifikasjoner hos faglæreren tror du er av størst betydning for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen i mat og helse?

Føler du at du har tilstrekkelig faglig kompetanse til å undervise i mat og helse?

Føler du ofte at du i egen undervisningshverdag har nytte av kunnskap og ferdigheter du tilegnet deg gjennom dine studier?

Hvordan vil du beskrive en vellykket undervisningsøkt i mat og helse?

Hva tenker du om/hva legger du i begrepet elevmedvirkning?

Lar du noen gang elevene påvirke valg av arbeidsmetoder?

Har prinsippet om elevmedvirkning noen innvirkning for hvordan fagplanen i mat og helse ser ut?

Tenker du at ferdigheter og kunnskap som elevene bringer med seg hjemmefra kan være en ressurs i mat og helse-undervisningen - eventuelt på hvilken måte?

Deler dine elever noen gang erfaringer de har med hjemmefra i mat og helse-undervisningen?

Har du noen erfaringer med at elevenes kulturbakgrunn blir vektlagt i organiseringen og gjennomføringen av mat og helse?

Oppfatter du noen ganger at språklige ferdigheter kan være av betydning for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter i mat og helse-faget?

Hvilken erfaring har du med begrepsinnlæring i mat og helse-faget? Er dette et fokusområde i din undervisning?

Hva vil du si er mat og helse-fagets største utfordring i å være et helsefremmende fag for alle elever?

Hva vil du si er mat og helse-fagets største styrke i å være et helsefremmende fag for alle elever?

Hva tenker du om følgende utsagn?:

«De elevene som har best resultater i basisfagene er oftest de samme som oppnår høy måloppnåelse i mat og helse.»

Er det andre synspunkter du mener er viktige, som jeg ikke har stilt spørsmål om?

Vedlegg 3 Eksempel på koding og kategorisering

Naturlig meningsenhet	Meningsfortetning	Koder	Kategorier
<p><i>Jeg gjør ofte sånn at jeg demonstrerer, og da er det elevene som må lese eneren på oppskrifta. Jeg har skrevet om alle oppskriftene med en, to, tre og fremgangsmåte. Og så må en elev lese første setning, så gjør jeg det. Så leser de neste setning, og sånn gjør jeg det. De får mye mer glede selv av arbeidet etterpå når de har litt oversikt. Ja, mestrer mer.</i></p>	<p>Omskriver oppskrifter for at elevene lettere skal forstå dem. Demonstrer det praktiske arbeidet for elevene punkt for punkt slik at elevene skal få bedre oversikt og mestre mer.</p>	<p>Språklig bevissthet</p>	<p>Autonomi og elevtilpasning</p>
<p><i>Når jeg sender ut brev på høsten, så ber jeg elever som har foreldre som kommer fra andre land om å komme med oppskrifter som vi kan bruke. Og det gjør jeg hvis det kommer noen og hvis de egner seg. Det gjør jeg, men det er ikke så ofte et jeg får noe respons på det. Men da legger vi det inn, for vi har økter med mat fra ulike kulturer, og da legger vi dem inn der. For målet er at vi kan lage mat fra de landene som elevene kommer fra.</i></p>	<p>Har egentlig et mål om å lage mat fra alle elevers hjemland. Sender brev med oppfordring om at foreldrene skal komme med oppskrifter fra elevenes hjemland, men får ofte dårlig respons på dette.</p>	<p>Elevenes erfaringsverden</p>	<p>Autonomi og elevtilpasning</p>

<p><i>Jeg synes jo egentlig at de blir ganske gode på å lage mat her, og de er glade i å lage mat. Men jeg tror det stopper seg selv når de kommer hjem hvis de ikke får muligheten til å kjøpe det de trenger. Jeg tror det er der det stopper for mange i dag fordi de har ikke ingrediensene, og det må de faktisk ha. Jeg tror egentlig at mange kunne tenkt seg og gått hjem og laga ting. En del gjør det jo og, men da må man faktisk kjøpe gjær og det tror jeg ikke er like enkelt for alle, nei. Da må du si ifra klart hjemme. Jeg tror at hvis de voksne hjemme backa litt så... Ja, for de blir ganske flinke synes jeg.</i></p>	<p>Elevene blir ganske gode på å lage mat på skolen, men en del har ikke nødvendige råvarer for å praktisere hjemme. Tror egentlig at mange kunne tenkt seg å lage mer mat hjemme. Elevene trenger «oppbacking» hjemme.</p>	<p>Forhold i hjemmet</p>	<p>Styrkende kontekst</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------	---------------------------



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Vedlegg 4 Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIALSCIENCE DATA SERVICES

Grete Eide Rønningen
Institutt for helsefremmende arbeid Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Postboks 2243
3103
TØNSBERG

Vår dato: 26.09.2014

Vår ref: 39795 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39795</i>	<i>Mat og helse som et helsefremmende fag i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Grete Eide Rønningen</i>
<i>Student</i>	<i>Monica Østby</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Monica Østby Monica.Ostby@askim.kommune.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39795

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme (indirekte) personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til datamaskinbasert utstyr, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

-direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)

-indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)

-via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste) -eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.