

«Når du samarbeider, var det lettere og gøyere å lære» Evaluering av teoribaserte læringsaktiviteter i faget mat og helse

En kvalitativ undersøkelse av elever på 9. trinn og deres mat- og helselærer

VIBEKE ØVREHUS MEDHUS

VEILEDERE

Cecilie Beinert
Päivi Palojoki

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for ernæring og folkehelse

Forord

I løpet av min tid på Universitetet i Agder har jeg vokst og utviklet meg både som person, men også i min rolle som lærer. Å skrive denne masteroppgaven har gitt meg ny kunnskap og akademiske ferdigheter som jeg vil bære med meg videre inn i yrkeslivet. Det har vært en krevende tid, hvor flere tanker og stunder har gått til å fullføre denne masteroppgaven. Samtidig har det vært en lærerik tid, og jeg ser nå tilbake på fem fine år som student ved Universitetet i Agder, da kanskje spesielt på tiden som mat- og helsestudent.

Det er flere som har gitt meg god støtte underveis, og som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke læreren og elevene som deltok i prosjektet – uten dere ville det ikke vært mulig å skrive denne masteroppgaven. Tusen takk til mine to veiledere, Cecilie Beinert og Päivi Palojoki som har vært der for meg med en hjelpende hånd, kommet med konstruktiv kritikk og heiet meg frem. Takk for at dere alltid har motivert og støttet meg, selv når det til tider har vært krevende. Videre vil jeg rette en stor takk til mine fine og flinke medstudenter som har vært gode å støtte seg til og å diskutere med underveis i prosessen. Sammen har vi motivert hverandre til å komme i mål og fullføre masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke familie og venner som hele veien har støttet. Setter stor pris på dere alle!

Kristiansand, mai 2022

Vibeke Øvrehus Medhus

Sammendrag

Bakgrunn: Gjennom forskningsprosjektet *LifeLab mat og helse*, ble det utviklet 6 læringsaktiviteter til skolefaget mat og helse som tar for seg de mer teoretiske aspektene i faget. I etterkant av prosjektet ble aktivitetene videreutviklet, og det har blitt utviklet introduksjonsvideoer tilhørende hver aktivitet. Det var ønskelig med innsikt i hvordan introduksjonsvideoene, sammen med læringsaktivitetene, fungerer i klasserommet, noe denne masteroppgaven undersøker nærmere.

Mål: Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke elevenes læringsprosess i arbeid med læringsaktivitetene som presenteres, samt hvordan elever og lærer opplever bruken av læringsaktivitetene. Det nye med denne oppgaven ble å undersøke hvordan de nå utviklede introduksjonsvideoene fungerer i klasserommet. For å kunne svare på dette ble denne problemstillingen utviklet: *Hvordan påvirkes læringsprosessen til elever på 9. trinn i arbeid med læringsaktiviteter i mat og helse?*

Metode: Studien har et kvalitativt forskningsdesign, hvor datainnsamlingen består av observasjon av, samt 2 semistrukturerte gruppeintervju med elever fra én 9. klasse ved en skole i Agderregionen, samt to individuelle semistrukturerte intervju med elevenes mat- og helselærer. Intervjuene ble analysert ved bruk av kvalitativ tematisk analyse.

Resultater: Læringsaktivitetene ble tatt godt imot av både elever og lærer, og ble beskrevet som gøy, praktiske, aktive, samt en god måte å arbeide med teori i faget.

Konklusjon: Læringsaktivitetene er en mulig løsning på hvordan teoriundervisningen i faget mat og helse kan foregå, samt det å få dekket alle kompetansemålene i faget, som igjen

Nøkkelord: *Mat- og helsefaget, LifeLab mat og helse, sosiokulturell læringsteori, teoriundervisning, engasjement, motivasjon, aktive og praktiske læringsaktiviteter*

Abstract

Background: Through the research project *LifeLab Food and Health*, six learning activities were developed for the subject Food and Health. After the project, introductory videos related to the learning activities were developed. It was desirable to have insight into how the videos, together with the learning activities, work in the classroom.

Aim: The aim of this Master's thesis is to investigate the students' learning processes while working with the learning activities, as well as how students and teachers experience the learning activities, with the introductory videos. To answer this, the following question was addressed: *How is the learning processes of 9th grade students affected by working with the learning activities?*

Method: The data collection consists of observation of, as well as two semi structured group interviews, with students from one 9th grade class at a school in the region of Agder, as well as two individual semi structured interviews, with the students' Food and Health teacher. The interviews were analyzed by using qualitative thematic analysis.

Results: The activities were well received by both students and teachers, and were described as fun, practical, as well as a good way to work with the theoretical issues of the subject Food and Health.

Conclusion: The learning activities can show the way for how the theoretical issues in the subject can be taught, as well as for how to meet all competence goals in the subject.

Keywords: *Food and Health, LifeLab learning activities, sociocultural learning theory, engagement, motivation, active and practical learning activities*

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Det overordnede perspektivet | 1 |
| 1.2 | Bakgrunn for valg av tema..... | 2 |
| 1.3 | Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 3 |
| 2 | Teoretisk bakgrunn..... | 4 |
| 2.1 | Kostvaner og helseutfordringer blant barn og unge | 4 |
| 2.2 | Kostholdsarbeid i skolen | 4 |
| 2.3 | Skolefaget mat og helse..... | 5 |
| 2.4 | Utfordringer i mat- og helseundervisningen i Norge | 7 |
| 2.5 | Det pedagogiske perspektivet | 8 |
| 3 | Metode og utvalg | 10 |
| 3.1 | Beskrivelse av læringsaktivitetene brukt i denne masteroppgaven | 10 |
| 3.1.1 | Videreutvikling av LifeLab aktivitetene | 10 |
| 3.1.2 | Bilderangeringsoppgaven | 11 |
| 3.1.3 | Brødskalaen | 11 |
| 3.1.4 | «5 om dagen» | 12 |
| 3.2 | Utvalg og rekruttering | 13 |
| 3.3 | Kvalitativt forskningsdesign med bruk av observasjon og intervju..... | 14 |
| 3.4 | Analyse av datamaterialet | 17 |
| 3.5 | Personvern..... | 18 |
| 3.6 | Forskningsetikk | 19 |
| 3.6.1 | Etiske refleksjoner rundt forskerrollen..... | 19 |
| 3.6.2 | Førforståelse | 20 |
| 4 | Resultater | 22 |
| 4.1 | Elever og lærer verdsetter praktiske innlæringsaktiviteter | 23 |
| 4.1 | Lette, korte og forståelige videoer | 27 |
| 4.2 | Aktivitetene skapte engasjement og motivasjon | 29 |
| 4.3 | Samlet oppsummering av resultatene | 32 |
| 5 | Diskusjon | 34 |
| 5.1 | Resultatdiskusjon..... | 34 |
| 5.1.1 | Erfaringer med læringsaktivitetene..... | 34 |
| 5.1.2 | Erfaringer med introduksjonsvideoene | 39 |
| 5.1.3 | Erfaringer rundt elevenes engasjement og motivasjon | 40 |
| 5.2 | Betydningen av studiens funn for utvikling av faget mat og helse | 42 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.3 | Metodediskusjon | 43 |
| 5.3.2 | Studiens styrker og svakheter | 43 |
| 6 | Konklusjon | 50 |
| 6.1 | Videre forskning..... | 50 |
| | Referanseliste..... | 52 |
| | Vedlegg 1 Bilder av brødskalaoppgaven i skolen | 57 |
| | Vedlegg 2 Bilder av «5 om dagen» i skolen..... | 58 |
| | Vedlegg 3 Informasjons- og samtykkeskjema lærer | 59 |
| | Vedlegg 4 Informasjons- og samtykkeskjema elever og foresatte | 62 |
| | Vedlegg 5 Observasjonsskjema | 65 |
| | Vedlegg 6 Intervjuguide elever | 67 |
| | Vedlegg 7 Intervjuguide lærer..... | 69 |
| | Vedlegg 8 Revidert intervjuguide elever | 70 |
| | Vedlegg 6 «Smileys» med elevskrevne Post-it lapper | 72 |
| | Vedlegg 7 NSD søknad..... | 73 |
| | Vedlegg 8 FEK søknad..... | 76 |

1 Innledning

1.1 Det overordnede perspektivet

Ifølge forskrift til opplæringsloven skal opplæringen i grunnskolen være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) (Forskrift til opplæringslova, 2006). Gjennom opplæringen skal skolens samfunnsoppdrag, som er å tilføre elevene kunnskap, ferdigheter og kompetanse, fylles (NOU 2015:8, s. 19).

I formålsparagrafen til opplæringsloven uttrykkes dette slik:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Samfunnsoppdraget til skolen innebærer også et ansvar innen folkehelsearbeidet (Folkehelseloven, 2011; Meld. St. 16, (2010-2011)). Dette samfunnsoppdraget uttrykkes videre i læreplanverkets generelle del, under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring slik:

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. ... Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Faget mat og helse blir trukket frem i *Folkehelseloven* som et sentralt fag når det kommer til skolens arbeid med det helsefremmende arbeidet (Folkehelseloven, 2011). Mat og helse presenteres også i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, som et viktig fag for å lære barn og unge sammenhenger mellom kosthold og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det i læreplanen for mat og helse at faget skal bidra til å fremme folkehelsen, samt ruste elevene til å kunne mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik spiller faget mat og helse en stor rolle i arbeidet med å ivareta skolens samfunnsoppdrag innen det helsefremmende arbeidet.

I grunnskolen er mat og helse det minste faget (Bottolfs, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021). Samtidig er mat og helse det faget med færrest lærere med formell kompetanse i faget (Perlic, 2019). Når det kommer til kompetansemål i faget, er det i LK20 til sammen 27 kompetansemål

tilhørende mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre viser forskning at lærere uten formell kompetanse i faget holder seg i mindre grad til kompetansemålene i undervisningen, som skaper forskjeller i hva elever lærer gjennom opplæringen i faget (Bottolfs, 2020; Holthe et al., 2013). Lignende, indikerer studien til Veka et al. (2018) at lærere i mat og helse underviser mer etter egne oppfatninger og erfaringer, enn etter læreplanen i faget (Veka et al., 2018). Timefordelingen, læreres kompetanse, samt ulikheter i opplæringen i faget, kan skape begrensninger når det kommer til å kunne innfri regjeringen og folkehelseovens mål om at faget mat og helse skal ivareta skolens samfunnsoppdrag innen det helsefremmende arbeidet (Bottolfs, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019; Folkehelseoven, 2011; Meld. St. 16 (2010-2011); St.meld. nr. 30, (2003-2004)).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes allerede utviklede læringsaktiviteter som fokuserer på de mer teoretiske sidene ved læreplanen i faget, som er utviklet av doktorgradsprosjektet *LifeLab mat og helse* (Beinert, 2021). Våren 2017 fikk forskere ved Universitetet i Agder (UiA) i oppdrag å utvikle et forskningsbasert og innovativt undervisningsopplegg for mat- og helsefaget. Målet med undervisningsopplegget var fokus på læring av det mer teoretiske innholdet i faget, gjennom elevaktive samarbeidsoppgaver. Aktivitetene ble utviklet med tanke på forslag som kom etter gjennomførte fokusgruppeintervjuer, blant både elever og lærere. Når det kommer til undervisningssammenheng, uttrykket elever og lærere i studien viktigheten av elevaktiv undervisning som er gøy å holde på med (Beinert, 2021). Videre ble det ønsket at aktivitetene var praktiske, enkle å utføre, samt lett å implementere i undervisning. Gjennom prosjektet ble det utviklet 6 ulike læringsaktiviteter som ble testet ut på tre skoler i Agder, både på 6. og 9. trinn (Beinert, 2021). Studien viste at læringsaktivitetene aktiviserte elevene i ulik grad, og tilbakemeldingene fra lærere og elever var positive, og aktivitetene argumenteres videre som en mulig tilnærming i faget (Beinert, 2021).

I etterkant av prosjektet ble aktivitetene videreutviklet, og det ble utviklet introduksjonsvideoer tilhørende hver av læringsaktivitetene. Målet med videoene er å kunne gjøre læringsaktivitetene tilgjengelige og brukervennlige for alle mat- og helselærere i landet. Videoene har ikke blitt testet ut i skolen enda, og det finnes da ingen data på hvordan videoene fungerer i klasserommet under arbeid med aktivitetene. Det var dermed ønskelig å vurdere introduksjonsvideoene og aktivitetene sammen, og jeg fikk muligheten til å undersøke dette nærmere. Etter å ha satt meg inn i forskningsprosjektet, innså jeg at både temaet og aktivitetene var noe som interesserer

meg, samt inspirerer meg til å tenke nytt med tanke på hvordan teoriundervisning gjennomføres i faget mat og helse i skolen. På grunn av oppgavens omfang falt valget på at jeg, gjennom denne masteroppgaven, skulle ha fokus på og teste ut tre av de videreutviklede aktivitetene som har røtter i *LifeLab mat og helse*, med bruk av videoene som ble utviklet i etterkant.

Målet med denne oppgaven er først og fremst å undersøke elevenes læringsprosess under utførelse av tre av de videreutviklede læringsaktivitetene. Prosjektet har videre et mål å undersøke hvordan både lærer og elever opplever bruken av læringsaktivitetene og de tilhørende introduksjonsvideoene. Resultatene etter prosjektet gir et innblikk i hvordan de utviklede introduksjonsvideoene fungerer ute i skolen. Videre kan resultatene brukes for å skaffe mer innsikt og kunnskap på feltet, da det er lite studier av denne typen i Norge. I tillegg kan resultatene forhåpentligvis inspirere andre lærere når det kommer til ulike måter rundt hvordan teoriundervisning kan gjennomføres på i skolen, med fokus på faget mat og helse, men også i andre skolefag.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I dette prosjektet har jeg vært opptatt av å få frem lærer og elevers stemme, da jeg mener dette er viktig både med tanke på hvordan aktivitetene tilpasses, samt relevant for eventuell videreutvikling av aktivitetene og videoene. Elevenes stemme mener jeg da er ekstremt viktig også med tanke på hvordan man som lærer legger opp undervisning. Det å få tilbakemeldinger fra elever kan føre til endringer fra lærers side, som igjen kan føre til større læringsutbytte hos elevene. Er ikke elevenes læringsutbytte noe av det mest sentrale i skolen? Dette er en av grunnene til at valget falt på å undersøke elevenes læringsprosess i arbeid med læringsaktiviteter i mat og helse, og problemstillingen er som følger:

Hvordan påvirkes læringsprosessen til elever på 9.trinn i arbeid med læringsaktiviteter i mat og helse?

Ut fra denne problemstillingen ble det utviklet to forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever lærer og elever bruken av læringsaktivitetene, med tilhørende introduksjonsvideoer?
2. Hvordan påvirker læringsaktivitetene og introduksjonsvideoene elevenes motivasjon og engasjement i klasserommet?

2 Teoretisk bakgrunn

Under dette kapitlet trekkes det frem relevant teori og forskning. Først vil jeg gjøre rede for kostvaner og helseutfordringer blant barn og unge, kostholdsarbeid i skolen og skolefaget mat og helse. Videre belyses utfordringer i mat- og helseundervisningen i Norge. Til slutt vil jeg presentere et pedagogisk perspektiv, med fokus på sosiokulturell læringsteori og lærerens rolle når det kommer til elevenes motivasjon.

2.1 Kostvaner og helseutfordringer blant barn og unge

Gode kostholdsvaner som formes i barne- og ungdomsårene, har stor påvirkning for helsen vår resten av livet (Meld. St. 34 (2012-2013)). Likevel vises det gjennom flere undersøkelser at kostvanene hos barn og unge ikke er tilfredsstillende (Hansen et al., 2015). Barn og unge spiser mindre frukt og grønt enn det som anbefales, og sukker- og saltinntaket er høyere enn anbefalt (Hansen et al., 2015). Lignende resultater kom frem i studien til Haug et. al (2020) som viste at mer enn halvparten av nordiske elever fra 11-15 år, ikke oppfylte anbefalingene om daglig inntak av fem porsjoner frukt og grønt. Høyt inntak av sukker og salt, samt lite inntak av frukt og grønt ses i sammenheng med økt risiko for overvekt, fedme og livsstilssykdommer, hvorav overvekt og fedme er en av de største folkehelseutfordringene i dagens samfunn (Helsedirektoratet, 2010). Samtidig viser studien til Haug et al. (2020) at det oppstår sosiale forskjeller når det kommer til mat og kosthold, og at sosial ulikhet i helse og helseatferd er sentrale utfordringer i folkehelsearbeidet. De som har høy sosioøkonomisk status, med høy utdanning og inntekt, har ofte et sunnere kosthold og er mer fysisk aktive, enn de med lav sosioøkonomisk status, med lite utdanning og lav inntekt (Haug et al., 2020). Videre gjenspeiler de sosiale forskjellene i kostvaner seg også blant barn og ungdom (Haug et al., 2020). Kostvanene og helseutfordringene til barn og unge i Norge indikerer at det er behov for mer kunnskap, ferdigheter og motivasjon rundt ernæring, mat og måltid for å kunne velge en helsefremmende livsstil, som igjen vil kunne fremme folkehelsen.

2.2 Kostholdsarbeid i skolen

Skolen er blant annet underlagt ulike lovverk, stortingsmeldinger, forskrifter og læreplaner for å legge til rette for at elever får sunne spisevaner og en livsstil som fremmer helsen på både kort og lang sikt. *Opplæringslova* (Forskrift til opplæringslova, 2006) styrer kostholdsarbeidet i skolen, og sier at elever har rett til et fysisk miljø som fremmer helse, hvor kostholdsarbeid er en viktig faktor. Skolens arbeid med kosthold fremheves også i St.meld. nr. 30 (2003-2004)

som en faktor for å utjevne sosiale ulikheter i helse. På samme måte blir faget mat og helse også trukket frem i *Folkehelseloven*, som et sentralt fag for å lære barn og unge om viktigheten av å kunne lage mat og få kunnskap om sammenhengen mellom mat og helse (Folkehelseloven, 2011). Videre er skolen, via læreplanverket, tildelt en viktig rolle fra regjeringen som en forebyggende og helsefremmende arena. Skolen skal dermed, gjennom læreplanverket, gi lik mulighet og kunnskap for elevene til å utvikle en helsefremmende livsstil og lære å ta vare på helsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette skal blant annet oppnås gjennom faget mat og helse. Ifølge læreplanen skal mat og helse bidra til ferdigheter og kunnskap om mat og måltid som fremmer gode matvaner, hvor en av hensiktene er å redusere helseforskjeller i befolkningen (Meld. St. 16 (2010-2011); Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik ser man at skolen er tildelt et samfunnsmandat innen helsefremmende arbeid, og at mat og helse har et ansvar innen dette folkehelsearbeidet.

2.3 Skolefaget mat og helse

Bare et fåtall av land i verden har et spesifikt, obligatorisk fag som er dedikert til mat og ernæringsutdanning som Norge. Men andre skandinaviske land som Sverige, Finland og Danmark har obligatoriske fag som inneholder flere likheter til det norske mat- og helsefaget (Beinert, 2021, s. 10-11).

Faget mat og helse har endret seg gjennom sin 125-årige historie. Faget har gått fra å blant annet ha hovedfokus på gjøremål i hjemmet, til nå å ha hovedfokus på sammenhengen mellom mat og helse, forbruk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019). I 1959 fikk faget navnet heimkunnskap, og i 2006 ble faget fornyet gjennom læreplanen for Kunnskapsløftet, også kalt Kunnskapsløftet eller LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Navnet ble da endret fra Heimkunnskap til mat og helse, som det fortsatt heter den dag i dag (Utdanningsdirektoratet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2019). Enkelte ga uttrykk for at opplæringen i de praktiske og estetiske fagene ble mer teoretisk etter innføringen av Kunnskapsløftet (LK06), og dette var noe som ble tatt i betraktning da faget igjen ble fornyet i 2020 (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Stortingsmelding nr. 28 (Meld. St. 28 (2015-2016)) og fagfornyelsen for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019), skal gi økt fokus og oppmerksomhet om og satsing rundt de praktiske og estetiske fagene mat og helse, musikk, kroppsøving, og kunst og håndverk. Målet er å skape et større fokus på dybdelæring og tverrfaglig samarbeid.

I læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) står det beskrevet at faget skal lære elevene å utvikle forståelse for sammenhenger mellom kosthold og helse, gjennom en kombinasjon av praktisk og teoretisk undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019). I mat og helse skal det dermed gis opplæring både i praktiske ferdigheter og teoretisk lærestoff. Flere av kompetansemålene går på praktiske ferdigheter, samtidig som det er mål i faget som også er teoretiske. Et eksempel på et av de mer praktiske kompetansemålene er kompetansemålet etter 7. trinn som sier at eleven skal kunne «bruke sansane til å utforske og vurdere matens smak og tekstur og til å utforske anretning av mat» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Et eksempel på et av de mer teoretiske kompetansemålene er kompetansemålet etter 10. trinn som sier at eleven skal kunne «utforske klimaavtrykket til matvarer og gjere greie for korleis matval og matforbruk kan påvirke miljøet, klimaet og matsikkerheita» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6).

Videre er det faglige innholdet i faget strukturert i kjerneelementene helsefremmende kosthold, bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk, samt mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk. Faget har også spesielt fokus på de to tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. Det er til sammen 27 kompetansemål i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med fagfornyelsen fikk læreplanen i mat og helse igjen mer vektlegging av den praktiske delen av faget, men det er fortsatt en god del kompetansemål som tar for seg den teoretiske biten i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019), se eksempel over.

I følge fag- og timefordeling for LK20, skal totalt 197 timer (60 minutters enheter) benyttes til mat- og helseundervisning på 1.-10.trinn, som utgjør ca. 2.5 % av elevenes samlede timeressurser på 7894 timer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette gjør mat og helse til skolens minste fag, og disponerer ca. 60 prosent færre timer enn musikk, skolens nest minste fag (Utdanningsdirektoratet, 2021; Helland et al., 2021). Tidsaspektet er en kjent utfordring ved læreryrket, og det at mat og helse er skolens minste fag gjør det ikke noe lettere å dekke fagets kompetansemål. «Dette er kanskje noe av årsaken til at læreplanen i mat og helse ikke benyttes aktivt i planleggingen av opplæringen» (Helland et al., 2021, s.3). Lærernes formelle kompetanse i faget spiller også inn på lærernes anvendelse av læreplanen og kompetansemålene i mat- og helseundervisningen (Bottolfs, 2020; Holthe et al., 2013; Veka et al., 2018), noe som redegjøres videre for under.

Som nevnt spiller mat og helse en sentral rolle når det kommer til skolens ansvar innen folkehelsearbeidet. Faget mat og helse trekkes også frem av i studien til Helland et al. (2021) som et viktig fag for å fremme folkehelsen. I samme studie konkluderes det med at fokuset i mat- og helseundervisningen bør være på «... anvendt kunnskap og hvordan nytte kunnskap om ernæring og praktisk matlaging i egen hverdag for å oppnå bedre psykisk og fysisk helse» (Helland et al., 2021, s.18). Videre konkluderes det med at «Kombinasjonen av kunnskap om ernæring og ferdigheter i matlaging vil ruste elevene til å ta fordelaktige fremtidige matvarevalg» (Helland et al., 2021, s. 18). Selv om mat og helse er det minste faget i skolen, ser man gjennom studier, samt fra øvrige hold som regjeringen og folkehelseloven, at det er et viktig og sentralt fag for å kunne bidra i arbeidet med å gi elevene redskaper for å kunne fremme gode matvaner og en helsefremmende livsstil. På en slik måte vil da også mat og helse igjen kunne bidra til å fremme folkehelsen, som også er et av skolens samfunnsoppdrag innen det helsefremmende arbeidet (Bottolfs, 2020).

2.4 Utfordringer i mat- og helseundervisningen i Norge

Forskning indikerer at flere mat- og helselærere underviser mer etter egne oppfatninger, erfaringer og preferanser rundt matvarer og matvaner, og i mindre grad etter læreplanen og fagets formål (Veka et al., 2018). Lignende, fant Bottolfs (2020) ut at lærere som ikke har formell kompetanse i mat og helse, holder seg i mindre grad til kompetansemålene i undervisningen, sammenliknet med utdannede mat- og helselærere. Videre viser en rapport fra 2019 at hele 60% av lærere som underviser i mat og helse ikke har studiepoeng i faget (Perlic, 2019). En annen rapport fra 2014 viste at 46% av lærerne hadde studiepoeng i mat og helse (Lagerstrøm et al., 2014). Dette kan indikere at andel lærere med formell kompetanse i faget er synkende. Tilsvarende, viser også studien til Beinert (2021) at andelen mat- og helselærere med formell kompetanse i faget er lavt, i tillegg til at lærere med formell kompetanse i mat og helse er mer tilfredse med å undervise, og føler i større grad at de mestrer undervisningen sin. Ut fra dette ser man at temaer som tas opp i undervisningen i stor grad vil avhenge av lærers kompetanse. I tillegg viser også forskning at det varierer betydelig i hva mat- og helselære anser som formålet med faget, noe som videre skaper forskjeller i hva elevene lærer gjennom opplæringen i faget (Holthe et al., 2013).

Det ser også ut til at flere mat- og helselærere har et større fokus på å fremme elevenes matlagingskompetanse, og mindre fokus på de mer teoretiske sidene av læreplanen (Bottolfs,

2020; Veka et al., 2018). Lignende impliserer studien til Beinert (2021) at det er «et misforhold» mellom læreplan og praktisk utøvelse av faget, og at lærere uttrykker at mangel på tid er en utfordring i faget (Beinert, 2021). I studien til Bottolfs (2020) kom det frem at lærere med lav kompetanse i faget bruker mindre tid på teoriundervisning, hvor 70% av mat- og helselærerne i studien oppga at de fokuserer mest på praktisk undervisning, og legger mindre vekt på teori. Lignende funn viser at det er varierende bruk av ulike læringsaktiviteter i mat- og helseundervisningen, i tillegg til at mesteparten av tiden brukes på praktisk matlaging (Beinert, 2021). Resultatene til Veka et al. (2018) viste også at lærerne vektla det å lage mat som den viktigste kompetansen i mat- og helsefaget, og videre at oppskriftene som ble valgt ut var dominerende for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dermed ser man at en gjennomgående vektlegging av praktisk arbeid, lærers kompetanse, oppfatninger, erfaringer og preferanser, samt oppskriftene, er avgjørende for hvordan opplæringen blir lagt opp, samt hva slags kunnskaper og praktiske ferdigheter elevene tilegner seg i opplæringen. Et slikt fokus på matlaging, med liten tidsbruk på teori, kan forklare Øvrebø's konklusjon om at faget mat- og helse har lite påvirkningskraft for elevenes kunnskap og holdninger i forhold til å spise frukt og grønt (Øvrebø, 2014). Dette diskuteres senere i oppgaven.

2.5 Det pedagogiske perspektivet

Den sovjetiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) var svært opptatt av læringens sosiale natur. Han la vekt på at læring skjer i sosiale former, og var interessert i hvilket læringspotensial barnet kunne ha, altså hva barnet kunne klare med veiledning fra voksne eller eldre barn. Denne tankegangen kalte Vygotsky (1978) for «den nærmeste utviklingssonen», og kan beskrives som den avstanden mellom det en person klarer på egenhånd, og det personen kan klare med hjelp av andre, altså at det finnes noe man ennå ikke mestrer, men som ligger innenfor rekkevidde ved assistanse, eller veiledning fra en som er mer erfaren eller har mer kunnskap (Bråten, 2002; Phillips & Soltis, 2003). Sagt på en annen måte peker utviklingssonen «... mot den typen innsikter og ferdigheter som ligger innenfor en persons rekkevidde, og som man er på vei imot» (Bråten, 2002, s.48). Når man da befinner seg i denne sonen, klarer man å følge og forstå et resonnement, men man behersker det ikke godt nok til å klare å handle på egenhånd. Men, ifølge Vygotsky, er det i denne sonen man er aller mest mottakelig for å beherske mer avanserte måter å tenke og handle på (Bråten, 2002, s.48).

Et redskap som blir sett på som hjelp til å nå «den nærmeste utviklingssonen» er aktive læringsaktiviteter, som videre blir sett på som effektive i å forsterke læring hos elever (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008). Lignende legger også Kunnskapsdepartementet vekt på at når det kommer til læring er det viktig at elever er aktive og deltar i deres egen læring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39). Det er viktig å presisere at både elever og lærer må spille en aktiv rolle i læringsprosessen. Lærerens sentrale rolle når det kommer til elevs læring, vises blant annet gjennom at elevs læring øker når lærere har klare mål og regler, er en tydelig leder, gir støtte, motivasjon, aktiviserer elevene, samt tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68). Samtidig er lærings situasjonen kompleks, det finnes ikke bare én undervisningsmetode som gir læring for alle elever, og derfor bør undervisningen være variert for å kunne treffe alle elevene (Repstad et al., 2021, s. 77). Læring og motivasjon henger ofte sammen, og motivasjon et viktig begrep når det kommer til læring (Repstad et al., 2021, s. 83). For å støtte elevs læring og motivasjon spiller læreren en viktig rolle, og lærere bør dermed prøve å legge til rette for varierte læringsaktiviteter, som viser seg å være motiverende og å forsterke læring hos elever (Repstad et al., 2021, s. 83). Hvis man ser på digitale verktøy, viser studier at studentaktiv undervisning med digitale verktøy kan føre til mer engasjement i undervisningssituasjonen, samt et høyt læringsutbytte (Repstad et al., 2021, s. 84). Under utvikling av LifeLab aktivitetene var det ønskelig at aktivitetene skapte motivasjon hos elevene. Dette var noe som var i bakhodet da aktivitetene ble utviklet, med fokus på at aktivitetene skulle være hverdagslige oppgaver slik at de skulle være relevante for elevene, og dermed kunne virke motiverende.

3 Metode og utvalg

Dette kapittelet vil inneholde en gjennomgang av de metodiske valgene som er tatt for å besvare problemstillingen. Først presenteres videreutviklingen av LifeLab aktivitetene, med en nærmere beskrivelse av de tre læringsaktivitetene som ble tatt i bruk gjennom denne masteroppgaven. Deretter vil jeg gjøre rede for utvalg og rekruttering, samt beskrive og begrunne det kvalitative forskningsdesignet med bruk av observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder. Videre vil jeg gjøre rede for dataanalysen, samt personvern. Til slutt klargjøres og drøftes noen etiske aspekter ved forskning og forskerrollen kort, samt en redegjørelse for min førforståelse.

3.1 Beskrivelse av læringsaktivitetene brukt i denne masteroppgaven

3.1.1 Videreutvikling av LifeLab aktivitetene

I denne masteroppgaven ble det tatt utgangspunkt i de tre aktivitetene *Bilderangering*, «5 om dagen» og *Brødskalaen*, utviklet gjennom *LifeLab mat og helse* (Beinert, 2021). Aktivitetene ble som tidligere nevnt videreutviklet til å nå også inneholde én introduksjonsvideo per aktivitet. Hver av læringsaktivitetene består dermed av én lærerveiledning til lærer, samt én introduksjonsvideo tilhørende læringsaktiviteten. Introduksjonsvideoene, med tilhørende lærerveiledning, er publisert under YouTube-kanalen *Mat og helse i skolen* (Universitetet i Agder UiA et al., 2022). Tanken er at lærerveiledningen og videoen skal virke som en ressurs lærere kan bruke for å implementere aktivitetene inn i deres undervisningsopplegg i mat- og helsefaget i grunnskolen. Lærere står da i posisjon til å kunne tilpasse blant annet både trinn, elevgruppen, tema og hvordan en vil legge opp læringsaktivitetene ut fra egne ønsker om tilpasninger.

Når det kommer til endringer av selve aktivitetene, ble ikke *bilderangeringsoppgaven* endret og den er dermed lik aktiviteten beskrevet i LifeLab prosjektet (Beinert, 2021). Aktiviteten «5 om dagen» ble endret fra slik den står beskrevet i prosjektet, og det er da den videreutviklede versjonen av aktiviteten som ble testet ut gjennom denne masteroppgaven, som videre beskrives under. I tillegg fikk elevene som testet ut læringsaktivitetene i sammenheng med denne studien smakt på brødet presentert i *brødskalaoppgaven*, noe som også var endring fra den opprinnelige aktiviteten. Disse endringene beskrives under, hvor det gis en beskrivelse av de tre læringsaktivitetene, samt tilhørende introduksjonsvideo, som ble utprøvd i forbindelse med denne masteroppgaven.

3.1.2 Bilderangeringsoppgaven

Introduksjonsvideoen tilhørende *bilderangeringsoppgaven* (Universitetet i Agder et. al, 2022) tar opp ordene «sunn» og «usunn» og stiller spørsmål om man kan omtale mat på en bedre måte. Videre sies det at i denne aktiviteten skal «næringsrik mat» og «næringsfattig mat» diskuteres. Avslutningsvis vises det 8 bilder av matvarer, og en tilhørende forklaring over hvordan aktiviteten skal foregå. Det blir brukt bilder og animasjoner av matvarene en tavle, samt elever og lærer i et klasserom (Se figur 1 under). Slik får elevene både en visuell forklaring sammen med en verbal forklaring gjennom videoen.



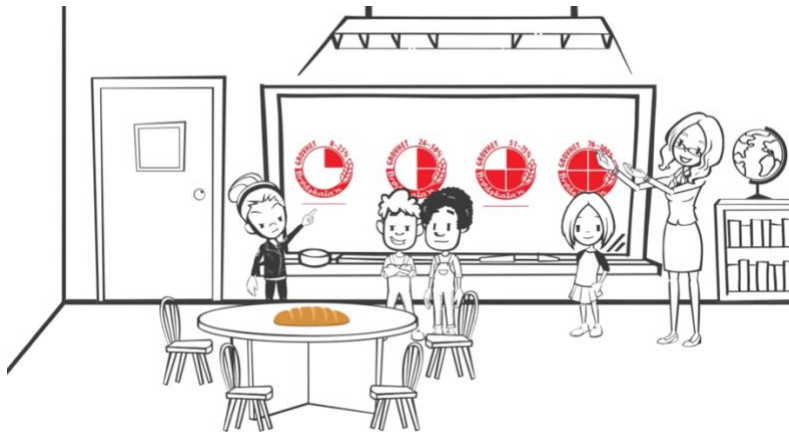
Figur 1: Illustrasjon av Bilderangeringsoppgaven. Kilde: Universitetet i Agder et. al, 2022

Under selve *bilderangeringsoppgaven* snakker lærer først sammen med elevene rundt hva som menes med «næringsrik» mat. Etter å ha avklart dette sammen med elevene, får hver gruppe tildelt bilder av 8 ulike frokost- og lunsjprodukter på hvert sitt bord (For nærmere beskrivelse og bilder se Beinert, 2021). Disse skal elevene sammen i gruppa rangere på en linje fra hva de mener er mest næringsrik til minst næringsrik. Dersom elevene er uenige, må de diskutere dette sammen og bli enige om en rekkefølge. Elevene oppfordres til at alle på gruppen skal kunne begrunne forslaget sitt til plassering av hvert bilde. Etter elevene har rangert bildene, tar læreren en felles gjennomgang på tavla. Her er det fokus på at det ikke finnes en klar fasit, og at det er vanskelig å rangere en og en matvare opp mot hverandre, samt at alle matvarene presentert er en del av et vanlig kosthold.

3.1.3 Brødskalaen

Videoen om *brødskalaen* (Universitetet i Agder et. al, 2022) viser til en gutt som står i butikken og lurer på hvilket brød han skal velge, og ønsker å kjøpe et brød som er bra for kroppen, men ikke vet hvilke som er grove og hvilke som er fine. Videoen viser så brødskalaen på en tavle i et klasserom med elever og lærer, og sier at elevene skal bli kjent

med dette gjennom *brødskalaoppgaven*. Videre forklares selve utførelsen av oppgaven. Dette vises også visuelt gjennom videoen med animasjonene (Se figur 2 nedenfor).

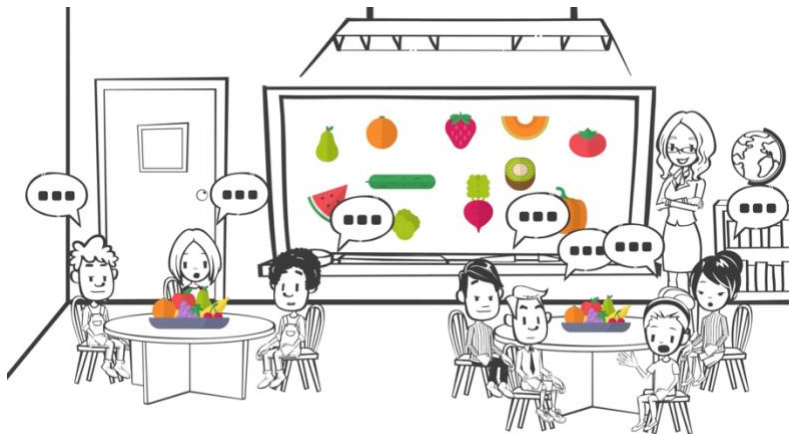


Figur 2: Illustrasjon av Brødskalaoppgaven. Kilde: Universitetet i Agder et. al, 2022

Aktiviteten *Brødskalaen* begynner med en kort lærerstyrt samtale hvor elevene skal bli kjent med brødskalaen. Læreren legger så frem 2-3 ulike oppkuttete brød, hvorav fint, halvgrovt, grovt eller ekstra grovt (Se vedlegg 1). Elevene skal så gå rundt å se og smake på et og et brød, og så plassere seg ved brødskalaen der de tror brødet de smakte tilhører på brødskalaen. Deretter tas dette opp i plenum, hvor elevenes antakelser og begrunnelser kommer frem, etterfulgt av en diskusjon rundt hvert brød og fasit fra lærer hvor brødet hører til på brødskalaen. Under tidligere utprøvelse av aktivitetene, da LifeLab prosjektet ble gjennomført, smakte ikke elevene på brødet, noe elevene i denne studien fikk. Dette var da endringene fra den opprinnelige aktiviteten beskrevet i henhold til *LifeLab mat og helse* (Beinert, 2021).

3.1.4 «5 om dagen»

Introduksjonsvideoen om «5 om dagen» (Universitetet i Agder et. al, 2022) starter med spørsmålet: Hvorfor bør vi egentlig spise mer frukt og grønt? Deretter vises det tre barn og hva de drømmer om å bli, og det stilles spørsmålet: Har det noe å si hva de spiser? Videre forklares det med animasjon og tale at både hodet og kroppen må fungere godt, og at frukt og grønnsaker inneholder viktige vitaminer, mineraler og antioksidanter, som både hjernen og kroppen trenger. Anbefalingene om «5 om dagen» forklares, og det forklares videre via både tale og animasjon, hvordan aktiviteten skal gjennomføres (Se figur 3 nedenfor).



Figur 3: Illustrasjon av oppgaven om «5 om dagen». Kilde: Universitetet i Agder et. al, 2022

I aktiviteten «5 om dagen» skal elevene bli kjent med, eventuelt repetert, «5 om dagen», og reflektere over betydningen av å spise mer frukt og grønt. Elevene blir først introdusert til både kjente og kanskje ikke så kjente grønnsaker og frukt. Lærer kjøper inn på forhånd og elevene får smakebiter (Se vedlegg 2). Etter smaksrunden skal elevene reflektere over sitt eget inntak av frukt og grønt, og sammen med medelever og lærer dele ideer, tips og triks til hvordan elevene kan øke inntaket av frukt og grønt. Oppgaven om «5 om dagen», ble justert og endret fra første gang LifeLab aktivitetene ble testet ut i skolen gjennom prosjektet *LifeLab mat og helse*. Tidligere omhandlet oppgaven å veie grønnsaker, frukt og bær, med og uten skall for å visualisere «5 om dagen». Dette ble videreutviklet til å omhandle at elevene skulle få smake og teste ut grønnsaker og frukt som de kanskje ikke hadde smakt før.

3.2 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne masteroppgaven består av én mat- og helselærer, med 60 studiepoeng i mat og helse, og mellom 13-15 år med undervisningserfaring i faget. Utvalget består også av lærerens tilhørende 9. klasse ved en skole i Agderregionen. Klassen består av totalt 19 elever, hvorav 11 jenter og 8 gutter. Universitetet i Agder sine partnerskoler ble valgt som utgangspunkt for utvalget. Videre foregikk det endelige utvalget og rekrutteringen av informanter i samarbeid med avdeling for lærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Det ble sendt en forespørsel fra avdeling for lærerutdanningen ut til partnerskolene høsten 2021, og slik ble mat- og helselæreren rekruttert og sa seg villig til å bidra i prosjektet, samt ved å signere på informasjons- og samtykkeskjema (Se vedlegg 3). Videre foregikk rekrutteringen av elever tidlig vår 2022 via mat- og helselærer, samt via informasjon- og samtykkeskjema (Se vedlegg 4) som ble delt ut på skolen av meg. Det er viktig å presisere at selv om

foreldrene samtykket til at barnet deres kunne bli med i prosjektet, fikk elevene tydelig muntlig beskjed om at de selv hadde eget valg om å være med i prosjektet. I tillegg fikk elevene informasjon om at de kunne trekke seg gjennom hele prosessen, uten at dette skulle få negative konsekvenser for dem. Av de totalt 19 elevene i klassen, deltok 12 elever under observasjonene, og 11 elever på intervju.

3.3 Kvalitativt forskningsdesign med bruk av observasjon og intervju

Da formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke elevenes læringsprosess, samt hvordan elever og lærer opplever læringsaktivitetene, egnet det seg å bruke kvalitativ metode. Dette grunnet i at kvalitative forskningsdesign er rettet mot å samle inn data som har som mål å beskrive og forstå menneskers handlinger og meningsskaping (Postholm & Jacobsen, 2018, s.113). Dermed falt valget på å bruke kvalitativt forskningsdesign, med observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder. Observasjon og intervju som metode ble brukt for å kunne få innsikt i elevene og lærer sine tanker, meninger og erfaringer rundt et bestemt tema eller kontekst, noe som var sentralt for å kunne svare på problemstillingen. Datainnsamlingen i denne oppgaven består dermed av observasjoner og intervjuer av lærer og elever våren 2022.

Når det kommer til innsamling av data, blir observasjon sett på som en av de mest fundamentale strategiene å bruke (Postholm & Jacobsen, 2018, s.113). Observasjonen innenfor kvalitativ forskning gjennomføres ofte i naturlige situasjoner slik som de utspiller seg. Gjennom observasjon får forskeren mulighet til å fange opp både menneskelig aktivitet og den fysiske konteksten hvor denne finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114). Denne masteroppgaven viser til bruken av ikke-deltakende observasjon. I rollen som ikke-deltakende observatør vil forskeren ikke samhandle med dem som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Valget falt på ikke-deltakende observasjon da dette vil kunne føre til mindre innvirkning fra forskeren både når det kommer til observasjonssituasjonen, men særlig når det kommer til dem som blir observert. Dette kan føre til at observasjonsindividene oppfører seg mer naturlig og slik de ellers ville gjort i en vanlig setting når de ikke blir observert (Dalland, 2017, s.119).

Datainnsamlingen foregikk på skolekjøkkenet, i en vanlig mat- og helseøkt. Der gjennomførte lærer opplegget med læringsaktivitetene i to omganger. Datainnsamlingen består dermed av observasjon av to økter, med det samme opplegget, på to ulike dager, bestående av halv klasse

i hver økt. Begge øktene startet med at læreren fortalte om hvordan dagen skulle foregå, og satte så i gang med de tre læringsaktivitetene. Hver aktivitet varte i ca. 20 minutter. Til sammen var totalt 12 elever, av 19, til stede under observasjonene, fordelt 6 om gangen på de to ulike mat- og helseøktene. Observasjonen foregikk ved hjelp av et observasjonsskjema (se vedlegg 5) som ble utviklet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Observasjonsskjemaet ble brukt for å forsøke å sikre at observasjonen tok utgangspunkt i problemstillingen og at det som skulle undersøkes faktisk ble undersøkt og ikke oversett. Det ble i tillegg notert i en notatblokk for å få utfyllende observasjoner. Når det kommer til min plassering, satt jeg helt bakerst på skolekjøkkenet og noterte ned observasjonene.

Innen kvalitativ metode, regnes kvalitativt intervju som den mest brukte metoden for å samle inn datamaterialer (Postholm & Jacobsen, 2018). Formålet med det kvalitative intervjuet er ifølge Dalland (2017) «... å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den situasjonen hun eller han befinner seg i» (s. 65). Det at hensikten med denne studien var nettopp dette, å få elever og lærers erfaringer, meninger og tanker, rundt læringsaktivitetene, egnet det seg med kvalitative intervju. I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av kvalitative semistrukturerte intervju. Det semistrukturerte intervjuet skiller seg fra det strukturerte intervjuet ved at det er en mer fleksibel form for intervju, da subjektene får anledning til å snakke om uforutsette temaer som kan dukke opp (Høgheim, 2020, s. 131). Denne typen intervju ble brukt i dette prosjektet for å kunne prøve å best mulig forstå deltakernes perspektiv, som er, i følge Postholm og Jacobsen (2018), selve målsettingen til det semistrukturerte intervjuet. Å få en slik forståelse ble viktig blant annet med tanke på at intervjuene omhandlet også elever, og her så jeg det positivt å ha en intervju type som ikke var *for* tydelig strukturert, dette for å kunne stille spørsmål som kom naturlig hvor det ble naturlig.

Etter hver av de to observasjonene som ble foretatt, ble det gjennomført individuelle intervju med mat- og helselærer, samt gruppeintervju med elevene som deltok i undervisningen den dagen. Det ble først utarbeidet to intervjuguider, én intervjuguide til elevene (Se vedlegg 6) og én til læreren (Se vedlegg 7). Utviklingen av intervjuguidene foregikk ved at jeg tok utgangspunkt i utarbeidet problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble brukt som overordnede temaer, og ut fra disse ble det utviklet et par spørsmål til hver av dem. Disse spørsmålene ble forsøkt å være nokså åpne, i tillegg til at intervjuguiden skulle ha rom for eventuelle spørsmål som dukket opp underveis, i og med at

det var en semistrukturert intervjuguide. Etter det første intervjuet med elevene, ble det gjort endringer i intervjuguiden, og dermed foregikk det andre intervjuet av resterende elever med en revidert intervjuguide (Se vedlegg 8). Endringer i intervjuguiden ble foretatt, da jeg gjorde meg opp erfaringer etter det første intervjuet med elevene, og gjorde noen tilpasninger for å kunne komme enda dypere inn på temaer som kunne gi større innsikt i problemstillingen. Jeg så at jeg kunne spisse spørsmålene enda mer, samt gå dypere inn i temaer som dukket opp under intervju nr.1. For eksempel det å dykke dypere inn i elevenes tanker og erfaringer om teoriundervisning i skolen og i faget mat og helse. Det er også viktig å presisere at da datainnsamlingen fant sted, ble det tatt i bruk tre utviklede forskningsspørsmål, som nå er gjort om til to forskningsspørsmål. Når det kommer til intervjusituasjonen, var én medstudent med under første intervju med lærer, samt første intervju med halve elevgruppen. Dette for å passe på at intervjuet gikk riktig for seg, samt for å holde tiden.

Datainnsamlingen består av to *individuelle* semistrukturerte intervju med mat- og helselæreren. Individuelle intervju, også kalt *en-til-en-intervju*, er i følge Høgheim (2020) en intervjumetode der forsker samtaler med ett subjekt om gangen. Intervjuene med læreren fant sted på et møterom på skolen, hvor det første intervjuet ble avholdt etter endt økt med den første elevgruppen, og det andre intervjuet etter endt økt med den andre elevgruppen. Før det første intervjuet fikk læreren repetert informasjon om formålet med intervjuet og prosjektet, mulighet til å lese gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet på nytt, samt stilt spørsmål før hen signerte. Lærer fikk også mulighet til å lese gjennom informasjons- og samtykkeskjemaet, samt stille spørsmål før det andre intervjuet. Intervju nr. 1 med lærer varte i 24 minutter, mens intervju nr. 2 med lærer varte i 9 minutter.

Når det kommer til elevene, samtykket og deltok totalt 11 elever, av 19, hvorav 8 jenter og 3 gutter, på intervjuene. Det ble gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med elevene etter gjennomførelsen av de tre læringsaktivitetene. Fokusgruppeintervju defineres av Høgheim (2020) som en gruppediskusjon om et sett emner eller temaer som er planlagt av forskeren, hvor forskeren intervjuer flere personer samtidig. Begge fokusgruppeintervjuene med elever fant sted på et møterom på skolen, samme møterom som lærer. Under gruppeintervju nr. 1 deltok 5 elever og det varte i 11 minutter, mens under gruppeintervju 2 deltok 6 elever, som varte i 12 minutter.

Etter endt del av økten med gjennomførelse av læringsaktivitetene, samt intervju, tilberedte og spiste elevene en lett lunsj laget av resterende matvarer fra aktivitetene. Økten ble avsluttet med at elevene noterte anonymt på en Post-it-lapp hva de synes om læringsaktivitetene. Post-it-lappen hang så elevene på én av tre «smileys» (Se vedlegg 9), som rangerte hvor fornøyde de var med aktivitetene. Her sto grønn for godt fornøyd, gul for fornøyd og rød for ikke-fornøyd. Hele denne sekvensen ble gjort anonymt

3.4 Analyse av datamaterialet

Under dette kapitlet presenteres og beskrives det hvordan datamaterialet ble analysert. Før selve analyseprosessen beskrives, redegjøres det kort for hvilket vitenskapelig utgangspunkt som ble valgt for analysen. Jeg vil også kort belyse hvordan min forforståelse kan påvirke analysen og analyseprosessen.

Etter at observasjonene og intervjuene var gjennomført, startet selve analysen av datamaterialet. I denne masteroppgaven har jeg valgt å ta for meg tematisk analyse beskrevet av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018), hvor tematisk analyse beskrives som «... en oppskrift på *hvordan* du kan lete i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s. 282). Denne analysestrategien ble brukt da den fokuserer på meningsskapingen til forskningsdeltakerne, og er dermed egnet i arbeid med kvalitative forskningsprosjekter.

Johannessen et al. (2018) sin beskrivelse av tematisk analyse, tar utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sin presentasjon av tematisk analyse men er noe forenklet og tar for seg fire steg eller faser : 1. *forberedelse* (hvor man leser over og får oversikt over data), 2. *koding* (hvor man fremhever og setter ord på viktige poenger i data), 3. *kategorisering* (hvor man kategoriserer de kodede dataene i mer generelle temaer) og 4. *rapportering* (hvor man presenterer temaene og deres innhold) (Johannessen et al., 2018, s. 283).

For å kunne analysere dataene mine, ble det gjennom forberedelsesfasen transkribert fire intervju, ordrett, samt «renskrevet» observasjonsnotater fra observasjonsskjema og notatblokk til et Word-dokument. Det å ha materialet som skal analyseres i tekstform vil, ifølge Johannessen et al. (2018), gjøre det enklere å følge fremgangsmåten til tematisk analyse enn å bruke lydfiler eller video. Da datamaterialet var ferdig transkribert og notert, startet arbeidet

med å lese over datamaterialet som helhet satt i gang. Dette ga en viss oversikt over dataene, og vil videre kunne gi en nyttig kontekst i senere arbeid med å dykke dypere ned i analysen.

Etter gjennomlesningen av data startet kodingen av data. Gjennom kodingsarbeidet ble datamaterialet strukturert, og det ble fremhevet og satt ord på viktige poeng i dataene, som er det koding handler om ifølge Johannesen et al. (2018). Kodingsprosessen startet ved å skrive ut dataene og markere viktige poenger for å fremheve hovedpoengene som kom frem i dataene. Under kodingsarbeidet var både problemstilling og forskningsspørsmålene i bakhodet. Videre ble det notert stikkord i margen for å oppsummere de markerte poengene, sammen med tanker, ideer og refleksjoner rundt dataene. Kodingsarbeidet gav meg en bedre oversikt over innholdet i dataene, samt en dypere forståelse og oversikt over nyansene i dataene, samt gjorde dataene klare for kategoriseringsfasen. Å være bevisst og å reflektere over hvordan kodingsarbeidet ble utført, var også noe jeg hadde i bakhodet under kodingsarbeidet. Dette grunnet viktigheten av å være klar over at egen forforståelse og erfaringer kan virke inn på kodingen. Egen forforståelse og egne erfaringer styrer blant annet hvordan man både leser og tolker data, og dette vil igjen virke inn på analyseringen av dataene (Gleiss & Sæther 2021; Dalland 2017).

Etter at datamaterialet var kodet, startet kategoriseringsarbeidet. Gjennom kategoriseringen av materialet ble data sortert i mer overordnede kategorier, også kalt *temaer* (Johannesen et al., 2018, s. 295). Temaene blir da funnene, og disse funnene vil bli presentert senere i resultatkapitlet. Temaene kan være tenkt ut på forhånd eller vokse frem i løpet av analysen (Johannesen et al., 2018). Under arbeid med denne masteroppgaven skjedde det en blanding av dette. Da datamaterialet ble lest over, var det ulike temaer som skilte seg ut. Disse temaene ble tidlig identifisert som viktige poeng, og ble videre markert i dataene ved å fargekode materialet ut fra da 6 ulike temaer. Disse temaene viste seg å stemme godt overens med forskningsspørsmålene, da det var med bakgrunn i disse intervjuguiden var utformet. Temaene ble senere slått sammen til 3 temaer som vil presenteres i resultatkapitlet.

3.5 Personvern

Når det kommer til personvern, var det viktig at deltakerne i prosjektet fikk god informasjon i forkant av deltakelse. Retten til informasjon er en grunnleggende rettighet som er forankret i persovernforordningen (Personopplysningsloven, 2018, §1). Prosjektdeltakerne ble informert

om prosjektet etter krav og mal fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD. I informasjon- og samtykkeskjema (Se vedlegg 3 og 4) ble deltakerne blant annet informert om prosjektets formål og hvilke opplysninger som ble samlet inn. Retten til taushetsplikt, forankret i personvernombudets taushetsplikt (Personopplysningsloven, 2018, §18), skal sikre deltakerne sin identitet, og hindre at andre får adgang til eller kjennskap til informasjon forskeren eventuelt får tilgang til. Retten til personvern ble tatt seriøst og ble overholdt blant annet både ved rekruttering av deltakere, innhenting av data, behandling av data, samt analyse og presentasjon av data, rettere sagt gjennom hele forskningsprosessen.

Når det kommer til behandlingen av data, ble observasjonene so nevnt notert ned både ved hjelp av observasjonsguiden, samt i en notatblokk. Disse observasjonsnotatene ble senere «renskrevet» i et Word-dokument, og alle observasjonene var ikke-identifiserbare, da uten bruk av navn eller beskrivelse av personene som ble observert. Intervjuene fant som nevnt sted på et møterom på skolen, og alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon. Lydfilene ble overført til UiA sitt OneDrive-område, for så slettet fra den eksterne diktafonen. Filene sikres ved at de ene og alene blir lagret på UiA sine passors-beskyttede servere (Office 365 – OneDrive). For å ivareta personvern ble alle personlige opplysninger og kjennetegn som måtte forekomme i intervjuet (eks. navn eller skoletilhørighet), anonymisert etter hvert som intervjuene ble transkribert ordrett. Her ble lærerens navn byttet ut med Lærer, og elevene sine navn med Jente 1, Jente 2 osv. og Gutt 1, Gutt 2 osv. Å transkribere er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) en prosess som handler om å skifte fra en muntlig form til tekstform (Kvale & Brinkmann, 2017), og når intervjumaterialet blir strukturert i tekstform blir det enklere å få oversikt, og struktureringen er i seg selv en start på den språklige analysen (Kvale & Brinkmann, 2017). Alle transkripsjonene er skrevet på bokmål, og navn som er nevnt i intervjuet er fjernet eller erstattet med *lærer*, der lærer blir nevnt.

3.6 Forskningsetikk

3.6.1 Etske refleksjoner rundt forskerrollen

Før datainnsamlingen fant sted, ble forskningsprosjektet meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), med prosjektnummer 313613 (Vedlegg 10). Prosjektet ble også meldt til, og godkjent av Fakultetets Etske Komité (FEK) (Vedlegg 11).

Sigmund Grønmo oppsummerer forskningsetikkens regulering av forskerens ansvar overfor sine forskningsobjekter til å omhandle: forskerens informasjonsplikt, frivillig deltakelse, skadevirkninger og konfidensialitet (Gjengitt i Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 90-97). Disse punktene ble sentrale gjennom hele forskningsprosessen i arbeidet med denne masteroppgaven, både når det kom til innhentning av informert samtykke, forarbeid før observasjon og intervju, gjennomførelse av datainnsamling, samt utfoldelsen av selve masteroppgaven.

Når det kommer til informasjonsplikten, fikk deltakerne informasjon om prosjektet og hva det ville innebære å delta. Lærer fikk informasjon via e-post og tilsendt et informasjons- og samtykkeskjema (Se vedlegg 3). Elevene fikk informasjon muntlig, samt et informasjons- og samtykkeskjema (Se vedlegg 4) som ble sendt med hjem. Informasjonsplikten henger også sammen med kravet om frivillig deltakelse. Her var det spesielt viktig at elevene fikk informasjon om prosjektet på en enkel måte, slik at de kunne forstå både hva som var prosjektets opplegg og formål, samt hva de samtykket til. For å kunne opprettholde dette ble informasjonen forklart på en enkel måte og elevene fikk tilgang til å stille spørsmål. I tillegg fikk elevene mulighet til å trekke seg når som helst underveis i prosjektet, selv om foreldre gav samtykke. Dette for å understreke elevenes autonomi og selvbestemmelse. Når det kommer til at forskningsobjektene ikke skal utsettes for skadevirkninger, hverken psykisk eller fysisk, var dette noe som ble reflektert over samt opprettholdt gjennom hele prosjektet. Dette blant annet med tanke på hvilke spørsmål som ble tatt opp i intervjuene, samt utførelse av konfidensialitet. Kravet om konfidensialitet, at opplysningene som gis, behandles i fortrolighet av forskeren, ble et sentralt moment å tenke over og håndheve for å kunne forebygge at informantene kan ta skade av forskningen som ble utført.

3.6.2 Førforståelse

«Vi har alltid våre fordommer eller vår førforståelse med oss inn i en undersøkelse» (Dalland, 2017, s. 58), som igjen vil si at man som forsker allerede har meninger om det man skal undersøke. Ved valg av kvalitativt forskningsdesign, med gjennomførelse av observasjon og særlig semistrukturerte intervjuer, stilles det krav til bevissthet rundt egen førforståelse (Dalland, 2017, s.79). Gjennom arbeid med denne masteroppgaven, har jeg forsøkt å være så åpen som mulig, slik at datamaterialet som er samlet inn er så riktig som mulig. Som mat- og helsestudent har jeg kunnskap og erfaringer fra praksisperioder og skolehverdager, som igjen påvirker min førforståelse. Derfor hadde jeg en antakelse om de dataene jeg kom til å samle

inn. Selv om jeg har forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig gjennom prosessen med denne oppgaven, vil likevel arbeidet bære preg av min personlighet, egne erfaringer, holdninger og meninger (Dalland, 2017, s.61). Det ble viktig å være bevisst min førforståelse under hele prosessen med masteroppgaven, spesielt med tanke på åpenhet. I teorien skal forskeren være objektiv, men i realiteten er ikke dette mulig. Dermed vil forskningen påvirkes av forskerens identitet og erfaringer, samt relasjonene til forskningsdeltakerne (Gleiss & Sæther, 2021). Det blir dermed viktig å informere om at skolen som ble brukt til datainnsamlingen er en av mine tidligere praksisskoler, som jeg også har vært vikar på. I tillegg var mat- og helselæreren som ble tildelt fra Lærerutdannelsen ved UiA en av mine tidligere praksisveiledere. Samtidig var jeg vikar for klassen som deltok i datainnsamlingen, én gang før datainnsamlingen. Det blir dermed viktig å tydeliggjøre at min relasjon til læreren og elevene som deltok i forskningen kan prege store deler av denne oppgaven. Denne relasjonen, samt førforståelsen min, vil trekkes opp og diskuteres dypere under metodediskusjonen.

4 Resultater

Målet med denne oppgaven var å undersøke elevenes læringsprosess i arbeid med læringsaktivitetene, samt hvordan lærer og elever opplever bruken av læringsaktivitetene, med tilhørende introduksjonsvideoer.

Problemstillingen er som følger: *Hvordan påvirkes læringsprosessen til elever på 9. trinn i arbeid med læringsaktiviteter i mat og helse?*

Forskningsspørsmålene var som følger:

- 1 Hvordan opplever lærer og elever bruken av læringsaktivitetene, med tilhørende introduksjonsvideoer?
- 2 Hvordan påvirker læringsaktivitetene og introduksjonsvideoene elevenes motivasjon og engasjement i klasserommet?

Resultatene i denne masteroppgaven baserer seg på observasjon, to kvalitative fokusgruppeintervju med henholdsvis 5 og 6 elever i hver gruppe, samt to kvalitative intervjuer med én og samme mat- og helselærer. Gjennom analysearbeidet, kom disse tre temaene frem: 1) Elever og lærer verdsetter praktiske innlæringsaktiviteter, 2) Lette, korte og forståelige videoer og 3) Aktivitetene skapte engasjement og motivasjon.

Resultatene presenteres under med tre overskrifter, som representerer temaene nevnt ovenfor, samt en samlet oppsummering til slutt. Lærer- og elevintervjuene har blitt analysert og presentert sammen, men vil samtidig presenteres noe atskilt og hver for seg, ved å skille dem i egne avsnitt. I teksten er noen direkte sitat fra lærer og elever inkludert for å underbygge funnene, da markert med «*kursiv og hermetegn*». For klargjøring av uttalelser i intervjuene, ble det lagt til forklaringer i [klemmer] under transkriberingen av intervjuene. Intervjuene av elevene skilles ved bruk av kodene I1 og I2, som viser til intervju 1, og intervju 2, samt J1, G1 osv., som skiller elevene i hvert intervju. For eksempel vil I1 J4, være koden for intervju 1 jente 4.

4.1 Elever og lærer verdsetter praktiske innlæringsaktiviteter

Lærer var positivt innstilt til læringsaktivitetene, og trakk spesielt frem at læringsaktivitetene var varierte, at elevene fikk snakke sammen, bruke sansene sine ved å se og smake, bevege seg på kjøkkenet, samarbeide og diskutere sammen. Dette beskriver lærer slik:

«Aktivitetene har gode elementer både med å kikke og å se, ta litt på, opp å bevege seg, smake, ta stilling til ting. ... de er rundt og smaker. Det ble ikke bare meg som står og prater, og så synes jeg den siste biten [linjeoppgaven] var egentlig veldig ok, for da sitter vi og diskuterer bra».

Sitatet ovenfor viser at lærer likte flere aspekter ved aktivitetene, samt at hen setter pris på at læringsaktivitetene var både praktiske og aktive, og at aktivitetene var gode med tanke på faglig diskusjon.

Lærer nevner også flere ganger gjennom intervjuene at hen ville brukt læringsaktivitetene videre i senere undervisning i mat og helse, noe som også støtter opp under det positive inntrykket lærer fikk av aktivitetene. Dette nevner læreren slik:

«Ja jeg ville absolutt bruke dem [aktivitetene] videre ... Metodikken er fin.

Når lærer videre ble spurt om aktivitetene opp mot LK20, kom det frem at lærer synes aktivitetene passer bra med tanke på at dybdelæring, tverrfaglighet og utforsking har fått et større fokus i den nye læreplanen. Dette beskriver lærer slik:

«... i forhold til at det skal være mer dybdelæring og å gå i dybden på ting i enda større grad på noe. Utforskende, ja, så synes jeg jo de [aktivitetene] passer. Begrunne mer. ... For det er jo også «inn nå» at det skal være tverrfaglig og sammenheng i flere fag».

Videre trekker lærer frem at det er en utfordring å tolke den nye læreplanen, men hen trekker opp læringsaktivitetene som et godt forslag til å jobbe mer tverrfaglig.

Når det kommer til hvordan lærer opplever at elevene tar imot aktivitetene, er hen positiv med tanke på at disse aktivitetene treffer de aller fleste elever, samt favner om elever som sliter litt mer faglig. Dette begrunner hen slik:

«... det er gode aktiviteter som passer for alle typer elever, også de elevene som sliter litt mer faglig, for det innebærer litt mer sånn praktisk, både å smake og de har diskutert».

Videre begrunnelse uttales slik:

«... det å kunne smake litt og å diskutere sammen, ved å se på enda flere bilder og så videre det det gjør det mer interessant for dem. Fordi det tilpasses til flere ulike elever, da noen liker å ta på ting, smake på ting og så videre. Noen ser på bildene, og noen får mest med seg når de bare sitter og hører og lytter. Og de kan selvfølgelig være med å delta muntlig de og da».

Sitatene over viser at lærer ser på aktivitetene som gode for å favne om alle elever, samt fører til at teoriundervisningen i faget blir mer tilpasset alle. Det at teoriundervisningen tilpasses de aller fleste elever gjennom læringsaktivitetene, som lærer påstår, vil kunne åpne en mulighet for at den enkelte elev får mer kunnskap innenfor flere kompetansemål i faget, da aktivitetene ifølge lærer, «passer for alle typer elever».

Når det kommer til teoriundervisningen i faget viser lærer til at hen generelt er opptatt av at teoribiten ikke bør være for lang, da særlig i starten av en mat- og helseøkt. Lærer trekker så frem og nevner at varierte arbeidsmetoder, slik som læringsaktivitetene, gjør teoriundervisningen mer interessant for elevene. Dette omtaler hen slik:

«I stede for å gjøre det man normalt sett pleier, og at man har en teorigjennomgang og bruker elevene selvfølgelig, men her med det å kunne smake litt og å diskutere mer sammen, ved å se på enda flere bilder og så videre, det gjør det mer interessant for dem».

Slik ser man at lærer ser nytten av og var positiv til måten teorien ble arbeidet på gjennom læringsaktivitetene.

På en annen side trekker læreren opp at undervisningslokalet, her skolekjøkkenet, har et dårlig utgangspunkt når det kommer til teoriundervisningen, da særlig med tanke på å vise introduksjonsvideoene til aktivitetene. Dette med tanke på at det ikke er noe SMART Board eller prosjektor på kjøkkenet, og at hen gjerne skulle ha ønsket dette for å kunne gjøre arbeidet med teoriundervisningen i faget lettere. Lærer uttrykker dette slik:

«Forholdene der oppe [på kjøkkenet] er jo kjempedårlige. Jeg har ikke noe, altså tavle eller noen ting der. ... [SMART Board eller prosjektor] gjør det litt lettere sånn at det er mer synlig for noen elever, ikke sant? Det blir litt sånn knotete å sitte bak på sin egen skjerm, men noen ganger er det bedre å få det opp felles. Det er kanskje lettere å kunne prate om det da? ... de har satt opp noe [tusjtavle], men en ser jo at det funker jo ikke optimalt. For man får jo ikke opp eks. videoer fra chromebooken der ...».

Sitatene over viser dermed at lærer ønsker bedre utstyr på skolekjøkkenet for å kunne gjøre arbeid med teoriundervisningen lettere, samt at det gir større muligheter til varierte arbeidsmetoder. Dette kan man igjen trekke slutninger til at fra lærerens side kan bedre utstyr kunne føre til mer variasjon, og dermed mer motivasjon og engasjement hos elevene.

På samme måte som lærer var elevene også positivt innstilt til læringsaktivitetene, og de uttrykte at de likte veldig godt å kunne gjøre noe praktisk i faget, da utenom matlaging, og særlig når de skulle ha om teori i faget. De aller fleste elevene virket positive til nye læringsmåter, og selv om elevene fremhevet det å lage og spise mat som det beste i faget, var flere positive til det å lære mer om ernæring og helserelevante temaer, da spesielt gjennom praktiske og aktive oppgaver slik som læringsaktivitetene. Elevene trakk frem at de likte variasjonen i aktivitetene, og at de ble utført på en slik måte at de fikk være aktive, samt samarbeide med hverandre. Ordet gøy, aktivt og praktisk ble brukt ofte av elevene for å beskrive aktivitetene. Noen positive uttalelser ved læringsaktivitetene fra elevene var blant annet:

Om brødskalaen:

I1 J3: *«Det var gøy å gjette hvor brødene hørte til på brødskalaen».*

I2 J1: «Det var gøy, det var praktisk, også kunne vi liksom gå rundt i stede for å bare sitte. For til vanlig er det mange som ikke tør å svare [på spørsmål fra læreren] hvis de bare sitter».

Om 5 om dagen:

I1 J3: «Det var gøy at vi kunne smake på liksom mer sånn uvanlige ting på en måte, som vi ikke hadde smakt på før».

Om «bilderangeringsoppgaven»:

I1 J3: «Det var gøy å diskutere sammen hva som skulle hvor».

I2 J1: «Ja det var gøy med litt gruppearbeid, å jobbe sammen og finne ut av det».

Sitatene ovenfor viser at noe som ble gjennomgående i samtale med elevene om aktivitetene var at de synes det var gøy å gjette, smake på matvarer og å jobbe sammen for å løse oppgavene. I tillegg kom det og frem at elevene likte det å kunne gi et svar uten å nødvendigvis måtte svare med ord, men at de kunne bevege seg bort til svaret de ville gi. Aktiviteten «5 om dagen» var den aktiviteten som ble mest omtalt og trukket fram av elevene som gøy og spennende, men alle tre aktivitetene ble trukket frem som noe elevene likte.

Når det kommer til hvordan teorien blir lagt frem, samt arbeidet med i faget, trekker elevene opp aktivitetene som en gøy måte å arbeide med teorien i faget. Elevene omtaler dette slik:

I2 J3: «Det var gøy å lære teori sånn som vi gjorde i dag, enn å bare sitte å høre på noen snakke».

I1 J1: «Det var praktisk teori, at vi ikke bare hørte på læreren snakke, og vi satt ikke stille hele tida».

I1 J2: «Ja, når vi sitter så stille så blir det ofte kjedelig. Når det er kjedelig så følger vi ikke med. Og når vi ikke følger med så lærer vi ingenting».

I2 J4: «Jeg liker at det er fysisk. At vi ikke bare trenger å sitte å skrive hele tiden. [...] det er på en måte et avbrekk fra det vanlige, så, ja det er gøy».

Ut fra sitatene ovenfor kan man trekke slutninger til at slik læringsaktivitetene er utviklet, med tanke på introduksjonsvideo, praktisk og aktivt arbeid, settes pris på av de fleste elevene

og er aktiviteter de synes de lærer av. Elevene likte dermed læringsaktivitetene, og satte pris på særlig det å arbeide med teori praktisk og aktivt, og at dette førte til mer læring.

På en annen side er noen av elevene også positive til teoriundervisningen de har hatt tidligere, dette kommer blant annet frem gjennom en elev, som beskriver tidligere teoriundervisning slik:

I2 G1: *«Jeg synes det er lettere i mat og helse når læreren forklarer, og gir eksempler og sånn. Trekker de [eksemplene] inn litt mot virkeligheten, kanskje, eller sånn til dagliglivet».*

Sitatene fra elevene ovenfor viser at det er ulike meninger om teoriundervisning i faget. Det at elevene har ulike meninger viser til at man som mennesker har ulike meninger og preferanser når det kommer til læring, da man har ulike utgangspunkt og forutsetninger.

Det at elevene og lærer var fornøyde med og likte aktivitetene kan også ses i sammenheng med observasjonene som ble foretatt. Her viser observasjonene blant annet til at både elever og lærer smilte, lo litt her og der, samt virket engasjerte i spørsmål lærer stilte elever og motsatt, samt i samtaler med hverandre. Dermed kan observasjonene videre bygge opp under resultatene fra intervjuene om at elevene var fornøyde og likte aktivitetene.

4.1 Lette, korte og forståelige videoer

Lærer er generelt positiv til introduksjonsvideoene, og trekker blant annet frem at det er bra at de ikke er for lange. Hen nevner også at hadde videoene vært lengre så kunne det vært vanskeligere for elevene å følge med, og å få med seg det som videoen informerer om. Animasjonene trekkes også frem som gode til å visuelt vise og forklare aktivitetene. Lærer beskriver introduksjonsvideoene slik:

«Korte og greie. De varte ikke for lenge. Blir de for detaljerte og for voldsomme og for lang tid så blir de kjedelige. ... en fin variasjon egentlig, sånn at en ikke står og prater så mye selv. ... de er informative, men ikke for lange. De forklarer det som er det viktigste».

Dette viser at lærer generelt er fornøyd med introduksjonsvideoene, da særlig med tanke på at de var korte og informative, samt at det gir en variasjon og fører til mindre prat fra lærer sin side.

En negativ side ved visningen av videoene som lærer trakk opp var mangel på prosjektor eller SMART Board på skolekjøkkenet. Dette, sammen med tekniske problemer, førte til at lærer viste introduksjonsvideoen til *Bilderangeringsoppgaven* fra sin pc. Dette omtaler lærer som noe som kunne ha gått bedre og eventuelt burde endres på til en annen gang, med tanke på at det ble vanskelig for elevene å se og å høre instruksjonene fra videoen. Dette førte til at elevene stilte spørsmål og trengte en forklaring fra lærer. Dette omtalen lærer slik:

«Videoene treffer bra. Til og med når vi egentlig har såpass dårlig utgangspunkt med at de må sitte å se videoen 4 stykker på en skjerm, så funker det og de er gode. Det gir en, som jeg sa tidligere, et godt avbrekk, altså det blir ikke læreren som står og informerer, men det er filmen. Da oppleves det kanskje som litt mindre prat fra læreren også da».

Det at læreren måtte forklare aktiviteten til elevene ble dermed litt «imot» LifeLab sin hensikt, hvor videoene skal kunne være forklarende nok i seg selv, slik at de skal kunne vises som introduksjon og etterpå sette elevene rett i gang med aktivitetene. Dette skal igjen føre til mindre prat fra lærer sin side, noe som elevene uttrykket at de satte pris på. Men som sitatet viser, er lærer fortsatt fornøyd med videoene, selv om utstyret tilgjengelig ikke var best ønskelig.

Når det kommer til elevenes tanker om introduksjonsvideoene, er dette noe todelt. På den ene siden sier flere elever seg enig at videoene gir en kort, enkel og god forklaring av aktivitetene slik at de skjønner hva de skal gjøre. De positive tilbakemeldingene består blant annet av utsagn som:

I1 J3: «... det var jo greit å høre litt om det før vi begynte»

I1 J1: «Det var digg at de ikke var så lange»

I2 J2: «Jeg synes det var helt greit jeg».

På den andre siden nevner noen elever at de ikke hadde trengt videoene for å skjønne hva aktivitetene går ut på, ikke husket så mye av videoene, samt at videoene var unødvendige. Dette omtales slik:

I1 J1: *«Tror jeg kunne skjønt det litt på hvordan det bare så ut egentlig. Hadde ikke trengt videoene».*

I1 J4: *«Husker ikke så mye av de videoene jeg».*

I2 J3: *«Det var greit, men det var liksom litt unødvendig å se en video når vi egentlig bare kunne fått oppgaven fra læreren. Siden det var veldig enkle oppgaver liksom».*

Det at videoene var unødvendige var en annen elev uenig i med tanke på fokuset hos sine medelever, og dette forklarer hen slik:

I2 J2: *«Jeg følte kanskje folk fulgte mer med på videoen om hva vi skulle gjøre enn hvis læreren hadde forklart det».*

Elevene sine delte meninger om videoene gir et bilde av at vi alle er ulike og har ulike preferanser, også når det kommer til læring. Alt i alt var flertallet av elevene enige i at det var greie videoer, særlig da med tanke på at det ble mindre prat fra læreren sin side, som de aller fleste elevene satte pris på, noe som jeg vil komme tilbake til senere.

Når det kommer til observasjonene som ble foretatt, viser de til at ikke alle elevene fulgte med når videoene ble vist, og dette kan forklare at noen elever ikke husket noe av videoene eller synes det gav lite utbytte av å se dem. I tillegg ble den ene videoen, som nevnt, vist felles fra lærer sin PC. De andre to videoene ble delt på Google Classroom, slik at elevene så videoen sammen i grupper på 3-4. Dermed ble introduksjonsvideoen av *Bilderangeringsoppgaven* noe vanskelig å følge med på, samt vanskeligere høre instruksjonene som ble gitt, dette hovedsakelig grunnet avstand. Elevene i begge gruppene måtte dermed få forklaring fra lærer.

4.2 Aktivitetene skapte engasjement og motivasjon

Lærer opplever elevenes engasjement og motivasjon i arbeid med de tre aktivitetene som gjennomgående god for de fleste elevene. Hen påpeker at elevenes engasjement og motivasjon vises gjennom måten de oppfører seg på, kroppsspråket deres, hva de snakker om, spørsmålene de stiller og hvordan de stiller spørsmålene.

Når lærer fikk spørsmål om hva hen opplever som gjør at elevene får mer motivasjon og engasjement generelt i faget, trekker lærer opp læringsaktivitetene som en måte å arbeide på som skapte motivasjon og engasjement hos elevene. Dette omtaler hen slik:

«Sånn som en gjorde i dag. Det var kjempe ok fordi at det ble en variasjon av at en forklarer litt, er i en dialog, de [elevene] får reist på seg, de får spist litt og smakt litt. Ehm tatt stilling til noen ting også, ikke sant? At det var litt variasjon på det. Det tror jeg absolutt er med på å skape et større engasjement for elevene».

Læreren vektlegger også at hen opplever at aktivitetene fenger elevene med begrunnelse ved at de er elevaktive, praktiske, og spesielt det at elevene får bruke sansene sine ved å se og smake, samt at elevene får beveget på seg og diskutert. Dette omtales slik:

«Her er det gode elementer både med å kikke og se, ta litt på, opp å bevege seg, smake, ta stilling til ting. Ja, større engasjement enn hvis man kun står og har om proteiner».

Det at lærer trekker frem læringsaktivitetene som gode og varierte oppgaver, som videre gir rom for å skape motivasjon og engasjement hos elevene, ved at de er elevaktive og praktiske, er positivt med tanke på aktivitetene sin hensikt.

Hvis vi ser det fra elevene sin side, kom flere av elevene med uttalelser som tyder på at de var engasjerte og motiverte i arbeid med læringsaktivitetene. Her ble blant annet det at aktivitetene var morsomme, aktive, praktiske, gav rom til samarbeid, samt en annerledes måte å lære teori på og ha teoriundervisning i faget på, nevnt flere ganger og satt pris på.

Aktivitetene ble omtalt slik:

I2 J3: *«Gøy å smake på frukt og sånt. Det er ting jeg aldri har smakt før, så det var gøy å smake».*

I2 J1: *«Det var litt gøy [å arbeide sammen i grupper]. Da gjorde du noe selv».*

I2 J3: *«Ja det var gøy å lære teori sånn som vi gjorde i dag, enn å bare sitte å høre på noen snakke».*

I2 G2: *«Når du samarbeider, var det lettere og gøyere å lære».*

I2 J1: «Ja det var gøy med litt gruppearbeid, å jobbe sammen og finne ut av det».

Sitatene over viser at elevene synes aktivitetene var gøy, samt at det å kunne samarbeide gjorde det lettere å lære. Elevene viste også til at de fikk også motivasjon av, og synes det var gøy å arbeide sammen i grupper.

Det at aktivitetene var varierte, aktive, praktiske og la til rette for samarbeid, var noen av temaene som ble trukket opp som positivt, og som gav motivasjon og engasjement, både fra lærer og elever som nevnt over. Dette kom frem både gjennom intervju som belyst ovenfor, men også gjennom observasjonene. Observasjonene som ble foretatt viser til at elever og lærer så ut som om de hadde det hyggelig sammen under arbeid med aktivitetene. Dette kom frem både med smil, latter, engasjerte samtaler, samt engasjerte spørsmål. De fleste elevene virket genuint interesserte mesteparten av tiden, da særlig under de mer «aktive» aspektene ved aktivitetene.

4.3 Samlet oppsummering av resultatene

Når det kommer til problemstillingen som går ut på hvordan læringsprosessen til elevene påvirkes i arbeid med læringsaktivitetene, viser resultatene presentert ovenfor at aktivitetene virker positivt inn på elevenes læringsprosess. Dette ved blant annet at elevene uttrykket at det var gøy å arbeide med aktivitetene, samt at de lærte mer i arbeid med aktivitetene enn tidligere teoriundervisning i faget. Lærer uttrykket også at aktivitetene virket positivt inn på elevenes læringsprosess, grunnet i at aktivitetene var elevaktive, varierte og dermed virket mer interessante og motiverende for elevene, og at dette videre har sammenheng for elevenes læringsutbytte.

Når det kommer til det første forskningsspørsmålet som omhandler hvordan lærer og elever opplever bruken av læringsaktivitetene, med tilhørende introduksjonsvideoer, viste det seg at både lærer og elever var fornøyde med og likte læringsaktivitetene. Alt i alt var både lærer og elever positivt innstilt til aktivitetene sin praktiske, aktive og varierte form. Videre viser resultatene at både elever og lærere satte pris på læringsaktivitetene sin metode i å kunne arbeide med teori i faget på, da spesielt med tanke på at det ikke skal bli i overkant snakk fra læreren sin side. Selv om det var noen ulike meninger om introduksjonsvideoene, ble disse også alt i alt tatt godt imot av både lærer og elever. Resultatene viser dermed til at både elever og lærer likte måten aktivitetene var utviklet på, samt synes det var en god, gøy og interessant måte å arbeide praktisk med teorien i faget. Både lærer og elever uttrykket at de gjerne ville ha arbeidet med og tatt i bruk lignende oppgaver senere, og at en slik måte å arbeide på gav mersmak. Både lærer og elevs positive uttalelser om læringsaktivitetene støttes opp under av observasjonene. På samme måte viser observasjonene nyansene når det kommer til elevenes uttalelser om introduksjonsvideoene.

Hvis vi ser på det andre forskningsspørsmålet som omhandler hvordan læringsaktivitetene påvirker elevenes engasjement og motivasjon i klasserommet, beskrev lærer at hen opplevde elevenes motivasjon og engasjement som høy. Dette beskrev lærer at hen kunne se på elevene sitt kroppsspråk, spørsmålene de stilte, samt samtalene med hverandre og med lærer. På samme måte som lærerutsagnene, beskrev elevene at arbeid med læringsaktivitetene førte til motivasjon og engasjement. Elevene la særlig vekt på at det å jobbe sammen i grupper, samt det å være aktiv og arbeide praktisk var gøy, samt noe som skapte motivasjon og engasjement. Det at læringsaktivitetene skapte motivasjon og engasjement hos elevene, støttes også opp av observasjonene.

I tillegg til observasjonene og intervjuene, samlet jeg som nevnt inn Post-it lapper hvor elevene skrev på hva de synes om læringsaktivitetene. Disse hang elevene så på én av tre «smiley» for å videre rangere hvor fornøyd de var med aktivitetene, hvor rød stod for ikke-fornøyd, gul for fornøyd og grønn for godt fornøyd (Se vedlegg 9). 10 av 11 Post-it lapper ble plassert på den grønne «smiley-en», og én Post-it-lapp på den rød. Det vil da si at 11 av elevene var godt fornøyd med læringsaktivitetene. Noen av svarene elevene noterte ned anonymt presenteres under:

«Det var gøy til å være teori»

«Dette opplegget er bra planlagt med tanke på tiden og gode utfordrende oppgaver»

«Nyttig og lærerikt. Bra å få smake på nye frukt og grønnsaker»

«Jeg synes det var gøy at vi fikk smake på forskjellige ting, samtidig som vi hadde teori!»

«Gøy å smake på ny mat. Gøy at oppgavene var fysiske. Gøy å gjøre noe annet enn det vi pleier å gjøre! ☺»

«Aktivitetene var gøy, var gøy å smake på ting jeg ikke har smakt før, og det var en enkel oppgave som var hyggelig å gjennomføre. Teorien var og gøy»

«Ganske greit. Lærte en del»

«Aktivitetene var gøy, men teorien var ikke så gøy»

Ved å se på svarene til elevene presentert over, sammen med hvilken av «smiley-ene» elevene plasserte utsagnene sine på, ser man at Post-it lappene støtter opp under resultatene som ble presentert i underkapitlene ovenfor.

5 Diskusjon

Målet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan elevenes læringsprosess påvirkes i arbeid med læringsaktivitetene, og hvordan lærer og elever opplever bruken av aktivitetene, med tilhørende introduksjonsvideoer. I dette kapitlet vil resultatene drøftes opp mot teori og tidligere forskning. Videre vil styrker og svakheter ved studien klargjøres og drøftes, med fokus på pålitelighet og troverdighet.

5.1 Resultatdiskusjon

5.1.1 Erfaringer med læringsaktivitetene

Mine data viser at både lærer og elever var fornøyde med, og positive til læringsaktivitetene, samt verdsatte at aktivitetenes variasjon. Lignende viser også funnene til Beinert (2021), at tilbakemeldingene fra lærere og elever i studie var positive i møte med læringsaktivitetene. I den forbindelse skal det sies at det var forventet å få lignende resultater som funnene presentert i studien til Beinert (2021). Dette hovedsakelig grunnet i at læringsaktivitetene brukt i denne masteroppgaven som nevnt og beskrevet tar utgangspunkt i LifeLab aktivitetene utviklet av *LifeLab mat og helse*, som det ble forsket på i studien til Beinert (2021). Dessuten lærer elever ulikt, og undervisningen bør være variert for å kunne treffe alle elevene, og varierte læringsaktiviteter viser seg å være motiverende for elever (Repstad et al., 2021, s. 77-83). Videre er aktive læringsaktiviteter et viktig redskap som blir sett på som hjelp til å nå «den nærmeste utviklingssonen», og som videre blir sett på som effektive i å forsterke læring hos elever (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008; Vygotsky, 1978). Dermed ser man at teori støtter opp under resultatene i denne og Beinert (2021) sin studie.

Videre fant Beinert (2021) ut at både lærere og elever i studien vektla elevaktiv undervisning som er gøy å holde på med. Lignende viser funnene i denne masteroppgaven til at både lærer og elever legger vekt på aktivitetenes varierte, praktiske og elevaktive utforming, som en fin og gøy måte å utføre teoriundervisningen i faget på. Dette kommer frem i resultatene ved at lærer blant annet sier at slik læringsaktivitetene er lagt opp gjør arbeid med teorien i faget mer interessant for elevene. Elevene støtter opp under læreren sine utsagn, hvor de fleste av elevene sa at de synes det var mer gøy å lære teori slik som læringsaktivitetene er lagt opp, enn å bare sitte stille og høre på læreren snakke. Noe som en elev igjen viste til at de ikke fikk noe utav og dermed ikke lærte noe av. Elevene satte også pris på samarbeid, og uttrykket at de lærte mer av å samarbeide med andre. Dette støttes blant annet opp under av teori og

forskning som blant annet viser at når elever er aktive og deltar i egen læring, kan dette øke elevenes læringsutbytte, samt at aktive læringsaktiviteter kan brukes som et redskap til å nå «den nærmeste utviklingssonen», og som videre blir sett på som effektive i å forsterke læring hos elever (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008; Vygotsky, 1978). Lignende kan det diskuteres at aktivitetene sin varierte utforming, samt lærerens aktive og sentrale rolle under utførelsen av læringsaktivitetene, bidro til å støtte opp under elevers motivasjon og læring (Repstad et al., 2021, s. 83).

Det at lærer og elever satte pris på å arbeide med teoriundervisningen i faget på en slik måte som læringsaktivitetene er utviklet, viste seg både i intervjuene, men støttes også opp under av observasjonene, samt Post-it lappene, som vist til i resultatdel. På en annen side kan observasjonene vise til en side ved konteksten som kanskje ikke kom så godt frem under intervjuene. Observasjonene viste blant annet at noen elever mistet fokuset under deler av aktivitetene, da særlig under samtalebiten med lærer. Dette kan være interessant å diskutere, da det er viktig at elever er aktive og deltar i egen læring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 39), samt at dette var den delen av aktivitetene som førte til mest stillesitting fra elevene sin side, og mest prating fra lærer sin side, som elevene oppgav førte til mindre læring. Slik vil denne siden ved aktivitetene, være en av de aspektene ved teoriundervisningen i skolen elevene trakk opp som «kjedelig». Dette uttryktes gjennom intervju nr. 1 med jente nr. 2 som sa:

«Ja, når vi sitter så stille så blir det ofte kjedelig. Når det er kjedelig så følger vi ikke med. Og når vi ikke følger med så lærer vi ingenting».

Dette kan videre tolkes som at noen aspekter ved aktivitetene ikke «fenget» like godt, og ikke var like spennende for alle elevene. På en annen side uttrykte særlig én elev at hen forsto når læreren forklarte teoretiske aspekter i mat- og helsetimene, og dermed at hen lærte mye av lærers forklaringer, dette uttrykte gutt 1 fra intervju nr. 2 slik:

«Jeg synes det er lettere i mat og helse når læreren forklarer, og gir eksempler og sånn. Trekker de [eksemplene] inn litt mot virkeligheten kanskje, eller sånn til dagliglivet».

Samtidig kan disse motstridende resultatene ses i sammenheng med *forskningseffekten*, som går ut på at personer som vet at de blir observert kan oppføre seg annerledes enn de ellers

ville ha gjort, og videre at intervjupersoner kan gi svar som de tror intervjueren ønsker å høre (Dalland, 2017, s. 230). Slik ser man videre at dataene som samles inn, kan påvirkes i ulik grad grunnet i at det foregår en undersøkelse. Samlet sett ser man at elever og lærere var positive til aktivitetene, men samtidig er det viktig med det nyanserte bildet når det kommer til resultatene, da ved å trekke frem ulike meninger fra majoriteten..

Videre viser funnene at de aller fleste elevene særlig satte pris på og trakk opp oppgaven som omhandlet frukt og grønt, «5 om dagen», når de fikk spørsmål om hva de likte med læringsaktivitetene. «5 om dagen» var dermed aktiviteten som ble omtalt flest ganger, av flest elever under intervjuene, så ut som om «fenget» mest ut fra observasjonene, samt den aktiviteten som ble omtalt mest på Post-it lappene elevene skrev. På blant annet én Post-it-lapp ser man oppgaven «5 om dagen» ble trukket frem og beskrevet slik:

«Nyttig og lærerikt. Bra å få smake på nye frukt og grønnsaker».

Videre når det kommer til oppgaven «5 om dagen», trakk elevene blant annet frem under intervjuene at de likte at de fikk være aktive under aktiviteten og at det var gøy å smake på nye grønnsaker og frukt. Det at elevene var interessert i og likte aktiviteten, kan videre bli sett på som at aktiviteten vil være en positiv påvirkningskraft når det kommer til elevenes kunnskaper og holdninger når det gjelder å spise frukt og grønt. For det første kan resultatene ses på som en motvekt når det kommer til Øvrebø (2014) sin studie, hvor det konkluderes med at faget mat og helse har lite å si for elevenes kunnskap og holdninger når det kommer til å spise frukt og grønt. Dermed kan læringsaktivitetene, da særlig «5 om dagen» være et grep i videre arbeid med elevenes kunnskap og holdninger rundt frukt og grønt. For det andre kan man trekke disse funnene opp mot læreplanen i mat og helse, og da særlig kompetansemål som omhandler smak og sensorikk. Et eksempel på dette er kompetansemålet etter 7. trinn som sier at eleven skal kunne «bruke sansene til å utforske og vurdere matens smak og tekstur og til å utforske anretning av mat» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Slik kan det fremheves og diskuteres for at læringsaktivitetene faktisk tar for seg kompetansemålene i faget. Dette kan dermed styrke forslaget om at læringsaktivitetene kan være en god måte å ta høyde for formålet med faget, samt implementere flere kompetansemål i undervisningen, som igjen vil kunne bidra til å fremme folkehelsen.

Som nevnt, viser funnene til at både lærer og elever satte pris på, og synes det var gøy med, læringsaktivitetene sin praktiske og aktive utforming, med særlig vekt på de positive sidene med samarbeid. Ut fra resultatene ser det ut til at aktivitetene støtter opp under sosiokulturelle tanker om samarbeid og «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotsky, 1978). Det å samarbeide med andre, samt når læringsprosessen innebærer «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotsky, 1978), vil dette kunne føre til økt læringsutbytte hos elevene, ved at elevene, ifølge Vygotsky, er i denne sonen mest mottagelig for å beherske mer avanserte måter å tenke og handle på (Bråten, 2002, s. 48). Tankene om samarbeid ser man tydelig i resultatene, som for eksempel viser at elevene synes det var gøy å samarbeide, ha gruppearbeid, samt å kunne diskutere og løse oppgaver sammen. I tillegg kom det frem at elevene synes det var lettere og gøyere å lære når de samarbeidet, samt at de lærte mer. Resultatene kan dermed tyde på at elevene lærte mer av læringsaktivitetene ved at de fikk være aktive, samt samarbeide sammen. Resultatene støttes også opp under av teori som sier at aktive læringsaktiviteter blir sett på som effektive i å forsterke læring hos elever (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008; Vygotsky, 1978). Samtidig viser Repstad et al. (2021) til at varierte læringsaktiviteter viser seg å være motiverende og å forsterke læring hos elever (Repstad et al., 2021, s. 83). På en annen side blir det sosiokulturelle perspektivet på læring iblant oppfattet som at det er for stor vekt på kommunikasjon og kunnskapens kollektive karakter, og dermed ikke tilstrekkelig vekt på individers læring (Bråten, 2002, s. 54). Dette er et syn som kan utfordre det sosiokulturelle synet på læring, men som resultatene i denne oppgaven taler noe imot, da elever og lærer uttrykket at læringsaktivitetene sine muligheter for samarbeid ble verdsatt i stor grad, samt noe som førte til læring hos elevene.

Under arbeidet med datamaterialet kom det videre frem funn som tyder på at læreren mener at læringsaktivitetene er aktiviteter som passer for alle type elever, og som favner om elever som sliter mer faglig. Dette er interessant, da argumenter mot å ikke ha så mye «teori» i faget går utover de svakere elevene, da det ofte er disse elevene det blir trukket opp når en prater om det positive med at faget er «kosefag» eller «avbrekksfag» (Skolenes landsforbund, 2018). På en annen side kan man ut fra resultatene i denne oppgaven se at det fint kan gjøres å implementere teori i faget, og samtidig favne om de aller fleste elevene, og at det da handler mer om hvordan man tilnærmer seg teorien. Dette kan videre understrekes ved at læringsaktivitetene er varierte, som dermed kan treffe ulike elever, noe som igjen kan støtte opp under flere av elevenes læring (Repstad et al., 2021, s. 77-83). Slik kan aktivitetene bli sett på som en positiv og innovativ måte å tenke teoriundervisning i faget på, som igjen kan

føre til at teoriundervisningen blir mer tilpasset flesteparten av elever. Det at teoriundervisningen tilpasses de aller fleste elever gjennom læringsaktivitetene, som lærer påstår, vil igjen kunne åpne en mulighet for at den enkelte elev får mer kunnskap innenfor flere kompetansemål i faget. Ved at den enkelte elev får ferdigheter og kunnskaper om mat og måltid som fremmer gode matvaner, via mat- og helseundervisningen, kan føre til reduserte helseforskjeller i befolkningen. Slik kan man gjennom formålet og kompetansemålene i mat- og helsefaget ta skolens samfunnsoppdrag innenfor det helsefremmende arbeidet på alvor.

Videre, når det kommer til kompetansemålene i faget, så Bottolfs (2020) at lærere uten formell kompetanse i faget holdt seg i mindre grad til kompetansemålene, enn lærere med formell kompetanse. Dette er noe bekymringsfullt, da rapporten til Lagerstrøm et al. (2014) viser at en overvekt av lærere som underviser i mat og helse ikke har formell kompetanse i faget. Likevel, som tidligere nevnt, ble læringsaktivitetene utviklet med tanke om at enhver lærer skal kunne implementere aktivitetene i egen undervisning. Videre viser resultatene at lærer i denne studien gjerne vil bruke aktiviteter som læringsaktivitetene videre i undervisning i faget, samt at hen synes aktivitetene virket lette å implementere inn i mat- og helseundervisningen. Det er viktig å presisere at læreren i denne studien hadde 60 studiepoeng i faget, samt mellom 13-15 års erfaring med undervisning i faget. Det at læringsaktivitetene refereres til av lærer i studien som et opplegg som lett kan implementeres av alle lærere, kan tyde på at aktivitetene kan være en mulighet til at lærere uten formell kompetanse i faget også får dekket flere av kompetansemålene i faget. Dette vil igjen kunne føre til at mat og helse vil kunne bidra til å fremme folkehelsen, som er et av målene ved faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samtidig konkluderer Helland et al. (2021), sin artikkel med at lærerens kompetanse i faget har «... store implikasjoner for hvordan læreplanen tolkes og undervisningen utøves, og våre resultater tilsier at behovet for etterutdanning av lærere er stort og nødvendig» (Helland et al., 2021, s. 17). Videre konkluderes det i samme artikkel med at «Undervisning i mat og helse av lærere med formell studiekompetanse vil kunne bidra til å sikre et minimum av praktisk og teoretisk kunnskap hos elevene, noe som er nødvendig dersom faget ikke kun skal bli et «kosefag»» (Helland et al., 2021, s.17-18). Lignende konkluderer Bottolfs (2020) med at «Siden det i dagens skole er mangel på lærere med kompetanse i faget er det usikkert i hvilken grad elever får kunnskap om sammenhengen mellom kosthold og helse, og om skolen innfrir regjeringens og folkehelselovens mål om at faget mat og helse ivaretar skolens

samfunnsmandat innen helsefremmende arbeid» (Bottolfs, 2020, s. 118). Forskning og teori presentert over, samt denne studiens resultater, kan tyde på at aktiviteter som har liknende form og innhold som læringsaktivitetene, for ikke å glemme utdannede lærere i faget, vil kunne føre til undervisning som vektlegger flere av kompetansemålene i faget. Noe som igjen kan føre til at elevene får kunnskaper og ferdigheter til å kunne velge en helsefremmende livsstil, som igjen vil kunne fremme folkehelsen.

5.1.2 Erfaringer med introduksjonsvideoene

Når det kommer til introduksjonsvideoene, viser funnene i denne studien at både lærer og de fleste elevene positiv til disse. Da særlig med vekt på at videoene var korte og informative, og at de gav en variasjon i undervisningen som fører til mindre prat fra læreren sin side. Det at elever lærer ulikt, og at noen lærer bedre visuelt var også noe læreren trakk opp. Dette støttes opp under av forskning som viser at studentaktiv undervisning med digitale verktøy kan føre til mer engasjement i undervisningssituasjonen, samt et høyt læringsutbytte (Repstad et al., 2021, s. 84). Slik kan det tenkes at læringsaktivitetenes variasjon, med tilhørende videoer, kan føre til at undervisningen treffer flere elever. Likevel forklarte én elev at videoene var unødvendige, og en annen elev at hen ikke husket så mye av dem. Observasjonene viser til lignende resultater som nevnes av elevene, da observasjonene plukket opp ulik grad av oppmerksomhet hos elevene da videoene ble vist. Dette taler imot lærerens inntrykk av at videoene var en del av det som gjorde at læringsaktivitetene traff flere elever. Samtidig er det viktig å minne på de digitale utfordringene ved visningen av videoene under utførelsen av læringsaktivitetene i denne studien, og det kan videre diskuteres rundt om videoene ble vist på SMART Board eller prosjektor, ville dette kunne ha økt elevenes interesse og konsentrasjon. Dette grunnet i måten introduksjonsvideoene ble vist på i denne studien førte til at det var vanskelig å både se og høre det som ble vist og forklart gjennom videoene. På den andre siden viser resultatene at de aller fleste elevene synes at videoene falt i smak.

Samtidig kan man stille seg spørsmålet om man trenger disse videoene i det hele tatt? Kan de være mer for lærere enn elever? Eller bør introduksjonsvideoene brukes videre? Ut fra både forskning og teori på feltet, samt resultatene som kom frem i denne studien, ser jeg på introduksjonsvideoene som et nyttig verktøy i varierende undervisning, og da for å gjøre læringsaktivitetene presentert mer varierte. I tillegg ser jeg på videoene som et nyttig verktøy for læreren, samtidig som videoen kan føre til at elever som lærer bedre ved å se noe visuelt kan få mye ut av videoene. Dette da videoene gir en kort, enkel og klar introduksjon til

temaet, samt kort og enkel forklaring på hvordan aktiviteten skal gå for seg. Samtidig fører videoene til en digitalisering av læringsaktivitetene, og det at videoene er lagt ut på YouTube, gir aktivitetene en plattform til å kunne nå ut til et stort flertall av mat- og helselærerne i landet. Jeg må også trekke frem at videoene kan føre til at aktivitetene blir mer brukervennlige for lærer, ved at lærer slipper å lese en «lang» lærerveiledning for å forstå hvordan aktiviteten fungerer. I stedet åpnes muligheten til at lærer kan se én video på rundt 1 minutt, og skal dermed kunne sette i gang elevene ut fra forklaringen i videoen.

Videre viser funnene i denne oppgaven at rammefaktorene i skolen kan ha mye å si for utfallet til undervisningen. Når det kommer til rammefaktorer i skolen, har skoleeier, ifølge Forskrift til Opplæringslova (2006), et ansvar for å tilrettelegge slik at undervisningen kan gjennomføres i henhold til læreplanen. Kjøkkenets utforming, antall elever på kjøkkenet og tilgjengelig utstyr spiller inn på hvordan lære kan tilrettelegge og planlegge sin undervisning. Utfordringer med tanke på rammefaktorer vises i resultatene ved at lærer trekker opp mangelen på prosjektor eller SMART Board som en utfordring ved å vise introduksjonsvideoene, samt for å kunne variere teoriundervisningen i faget. Det samme kom frem i studien til Beinert (2021) som viste at mangel på redskap, mangelfulle lokaler og økonomiske faktorer var de tre mest rapporterte barrierene for god undervisning. Lignende, viser Holthe & Wilhelmsen (2009) at det er vanskelig å oppnå kompetansemålene i mat og helse når lærerne ikke kan bruke undervisningskjøkkenet med spesialutstyr. På en annen side vekker resultatene i denne studien en interessant tanke om at flere av aktivitetene, slik de er lagt opp og beskrevet, like så godt kunne ha blitt gjennomført i et vanlig klasserom. Dette vil igjen kunne løse opp noe av tidsklemmen i faget, ved at noe teoriundervisning kan gjennomføres i klasserom, som videre kan frigjøre undervisningskjøkkenet slik at blant annet 4. trinn, vil kunne ta i bruk og utnytte kjøkkenet som læringsarena. Da studier viser at en del skoler ikke har undervisningskjøkkenet tilgjengelig for bruk på mat- og helseundervisning på 1. – 4. trinn (Helland et al., 2021). I tillegg vil dette kunne løse utfordringer rundt skolekjøkkenets rammefaktorer, da særlig der hvor skolekjøkkenet ikke oppnår tilfredsstillende krav når det blant annet kommer til digitalt utstyr.

5.1.3 Erfaringer rundt elevenes engasjement og motivasjon

Ut fra resultatene kan det se ut til at læringsaktivitetene for det meste skapte engasjement og motivasjon hos elevene. Læreren fortalte blant annet at hen kunne se at elevene var engasjerte

og motiverte i arbeid med aktivitetene gjennom deres kroppsspråk, samt hvordan samtalene deres utviklet seg. Lignende fortalte elevene at de synes aktivitetene var morsomme, gøy, samt at de satte pris på aktivitetenes praktiske, aktive og varierte form, og at de dermed lærte mer. Dette støttes opp under ved at aktive læringsaktiviteter forsterke læring hos elever (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008). Samtidig viser forskning at læring og motivasjon ofte henger sammen, og at varierte læringsmetoder viser seg å være motiverende og i å forsterke læring hos elever (Repstad et al., 2021, s. 83).

Lignende resultater ble funnet i studien til Beinert (2021), hvor det også kom frem at LifeLab aktivitetene skapte engasjement og motivasjon hos elevene. Resultatene i denne studien viste også til at elevene synes det var gøy å samarbeide, og at elevene syntes at samarbeid gjorde det lettere og gøyere å lære. Det at elevene fikk arbeide sammen, kan i noen tilfeller ha ført til at elevene fikk større motivasjon og tro på at en kunne løse oppgaven, da en hadde andre i gruppen å samarbeide med for å komme frem til svaret. Slik kan man se at motivasjon fører til læring (Repstad et al., 2021, s. 83), og videre kan man dermed anta at læringsaktivitetene førte til et høyt læringsutbytte.

Samtidig er det viktig å presisere nyansene i datainnsamlingen og resultatene, da observasjonene blant annet viste noen elever mistet fokuset under deler av gjennomførelsen av læringsaktivitetene. Elevenes motivasjon og engasjement kan dermed ses på som dalende, eller lite til stede under disse delene. Dette da særlig under de mindre aktive delene av aktivitetene, da særlig under samtalebiten med lærer. Dette ble diskutert nærmere i delkapittel 5.1.1. En elev uttrykket teoribiten under arbeid med læringsaktivitetene på sin Post-it-lapp slik:

«Aktivitetene var gøy, men teorien var ikke så gøy»

Det at elevene mistet fokuset under samtalebiten med lærer kan videre føre til at man kan stille seg spørsmålet om aktivitetene har noen aspekter som kunne ha blitt forbedret? Eventuelt revurdert til en viss grad, da det er usikkert hvor stort læringsutbytte til elevene var under disse delene av læringsaktivitetene. Å undersøke elevenes læringsutbytte med og uten den nåværende samtalebiten under arbeid med læringsaktivitetene, vil kunne være spennende i å få innsikt i dette, og dermed kunne revurdert sider ved, og videreutviklet læringsaktivitetene i enda større grad. Dette er vertfall noe å ta med seg videre under fremtidig arbeid med læringsaktivitetene.

Resultatene som kom frem gjennom denne masteroppgaven er positive fordi det viser til at læringsaktivitetene fungerer i andre klasser sett opp mot artiklene og resultatene som kom frem ved *LifeLab mat og helse* (Beinert, 2021). Slik kan resultatene fra denne masteroppgaven, sammen med resultatene fra *LifeLab mat og helse*, gi et større grunnlag til å eventuelt kunne si noe om hvordan disse aktivitetene fungerer i fremtidige klasser og trinn. Basert på resultatene, samt teori og tidligere forskning, er det grunn til å tenke seg til at et større fokus på praktiske læringsaktiviteter i mat- og helsefaget kan fungere som et redskap i å styrke elevenes læring i faget. Slik kan læringsaktivitetene ses på som et forslag til en slik tilnærming. Dette drøftes nærmere under.

5.2 Betydningen av studiens funn for utvikling av faget mat og helse

Resultatene etter prosjektet kan brukes for å skaffe mer innsikt og kunnskap på feltet, og vil forhåpentligvis kunne inspirere andre til ulike måter rundt hvordan teoriundervisning kan gjennomføres på i skolen, da særlig med fokus på faget mat og helse. I tillegg kan resultatene ha overføringsverdi til andre fag. En slik overføringsverdi kan ses i tråd med at aktive læringsaktiviteter er effektive i å forsterke læring hos elever (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008). Dette kan videre trekkes til at bruk av aktive læringsaktiviteter kan øke elevenes læringsutbytte i alle fag, der slike aktiviteter anvendes. Slik kan det diskuteres mot at designet til læringsaktivitetene, med tilpasning og endring til fag, kan brukes og nyttes godt i flere fag i skolen. Samtidig kan også elevenes uttalelser brukes for å diskutere overføringsverdien av resultatene til andre fag. Dette grunnet den store enigheten blant elevene om ønske og engasjementet rundt det å arbeide praktisk med teori. Dette var noe elevene selv trakk videre opp mot også andre fag i skolen, da de uttrykte at å arbeide med teori generelt i alle fag besto i overkant av forelesning fra læreren sin side. Dette uttrykket elevene at de ikke likte så godt og lærte lite av, og videre at de ønsket mer variasjon og aktivitet i timene, samt å arbeide mer fysisk, praktisk og aktivt med teorien. Slik kan man se at det å implementere mer aktive læringsaktiviteter inn i alle fag i skolen, er noe elevene kan sette pris på, og som videre kan føre til økt læringsutbytte hos elevene (Baepler et al., 2014; Nordenbo et al., 2008).

Et annet interessant funn var tankene læreren hadde rundt læringsaktivitetene opp mot LK20. Dette kom frem i sammenheng med at læreren sa at hen ville ha brukt aktivitetene senere og ta det med seg videre i skolen. Det ble lagt vekt på av lærer at nå er dybdelæring,

tverrfaglighet og utforsking et større fokus i læreplanen, og dette synes lærer at aktivitetene bygger opp under. Samtidig trekkes det opp utfordringer ved å tolke den nye læreplanen, da grunnet tiden læreplanen ble gjort gjeldende, men også det å tolke hva den nye læreplanen sier kontra det man har gjort tidligere og i forhold til de andre læreplanene. I tillegg savner lærer eksempler på hvordan å jobbe tverrfaglig, og trekker opp aktivitetene som et godt forslag til å jobbe mer tverrfaglig. Dermed kan man se at læringsaktivitetene kan være en hjelp for lærere å kunne tilpasse undervisningen opp mot den nye læreplanen, som utpekes av lærer i studien som en utfordring.

5.3 Metodediskusjon

5.3.2 Studiens styrker og svakheter

For at en studie skal kunne gi troverdig kunnskap, må kravene til validitet og relabilitet være oppfylt (Dalland, 2017, s. 40). Samme tanker finner man hos Postholm og Jacobsen (2018), som sier at studiens troverdighet kan fremmes dersom forskeren tar hensyn til validitet og relabilitet, og viser hvordan han eller hun har gått frem i forskningsprosessen for å sikre kvalitet på studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Under vil jeg kort gjøre rede for begrepene, samt bruke dem videre for å diskutere studiens styrker og svakheter.

Relabilitet, også kalt pålitelighet, handler om hvorvidt det arbeidet du har presentert er til å stole på (Dalland, 2017, s. 55), og brukes både til å vurdere forskerens pålitelighet, i tillegg til om funnene som presenteres er å stole på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet, også kalt gyldighet, går ut på at det som måles, må ha relevans og være gyldig for det som undersøkes (Dalland, 2017, s.40). For å kunne si om noe er gyldig, avhenges av i hvor stor grad vi er i stand til å gjøre rede for de valgene vi har tatt i løpet av prosessen og hva de har hatt å bety for resultatet (Dalland, 2017, s. 55). Gyldighet deles igjen inn i to typer: indre og ytre. «Indre gyldighet går på om det vi har kommet frem til, de konklusjonene vi trekker, er gyldige for de eller det vi har studert» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Ytre gyldighet kalles også for generaliseres eller overførbarhet, og handler om i hvor stor grad resultater og tolkninger fra studien kan gjelde i andre sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre i denne masteroppgaven vil begrepet pålitelighet brukes for relabilitet og troverdighet for validitet.

Ved å reflektere over hvordan jeg som forsker og gjennomførelsen av forskningen kan ha påvirket resultatet, kan påliteligheten til studien styrkes (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 224). For å styrke min pålitelighet og troverdighet som forsker, har jeg dermed forsøkt å reflektere over min påvirkning på forskningen ved å fortelle om min bakgrunn, førforståelse, relasjon til forskningsdeltakerne, samt hvordan jeg analyserte datamaterialet. For å gi leseren mulighet til å vurdere påliteligheten av arbeidet, ble det gjort gjøre rede for hvordan datainnsamlingen foregikk, samt hvilke faktorer som kan ha påvirket resultatene i studien. Når det kommer til studiens troverdighet, kan den videre styrkes av måten det ble forsket på og metodene som ble brukt. Dette diskuteres videre under.

Når det kommer til studiens pålitelighet kan den ha bli utfordret ved at det bare er én forsker som har gjennomført intervjuene og stått for prosjektet alene, og dermed ble ikke transkripsjonene lest og kvalitetssikret av andre, som igjen kunne ha styrket påliteligheten til studien. Dette grunnet at transkribering kan føre til at meningsinnholdet endres, som dermed kan føre til redusert pålitelighet. På den andre siden, ble datamaterialet transkribert ordrett, som dermed skal ha forhindre at meningsinnholdet ble endret, og vil dermed være en styrke i denne studien og kunne øke studiens pålitelighet. Samtidig er det også ønskelig i kvalitative studier at forskeren som utarbeider problemstilling, forskningsspørsmål og utfører datainnsamlingen, også er den som transkriberer, analyserer og tolker dataene. Slik kan det at jeg, som eneste forsker i prosjektet, var den som utarbeidet forskningsspørsmålene, gjennomførte observasjon og intervju, transkriberte, samt analyserte datamaterialet, ha ført til at konteksten og meningsinnholdet i intervjuene ble tatt med i betraktning under transkripsjonen og analysen. Dette kan igjen øke studiens pålitelighet, samt være en styrke i denne studien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 151).

En annen styrke i denne studien, er at den inkluderer data fra både lærer og elever. Dette kan bli sett på som en styrke ved at elevene vil ha ulike perspektiv enn læreren når det kommer til erfaringene som ble diskutert. Dette var viktig med tanke på forskningsspørsmålene, og kan videre bidra til å styrke resultatene i denne studien. Videre ble det tatt et valg om å kombinere metodene observasjon og intervju. Dette valget ble tatt i starten av forskningsprosessen, for å kunne sikre at informasjonen som kommer frem er mest mulig korrekt, som igjen kan styrke troverdigheten til denne studien. Det å kombinere ulike metoder eller datasett kalles for triangulering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205), og gjennom triangulering kan de ulike

metodene gi et mer komplekst bilde av studien, samt kunne brukes for å støtte opp under hverandre eller belyse ulike nyanser i datasettet og dermed styrke funnene.

Både observasjonssituasjonen og intervjusituasjonen, kan ha ført til redusert pålitelighet og troverdighet når det kommer til resultatene i denne studien. Når det kommer til observasjonssituasjonen er det lett å bli distraheret og ikke få med seg det viktigste i situasjonen, samt være utfordrende å finne de riktige ordene for hva vi har sett (Dalland, 2017, s. 60). Videre ligger det tolkninger i beskrivelser, som min førforståelse og bakgrunn som forsker vil spille inn på. Observasjonsskjemaet, nevnt tidligere, ble brukt for å ha klart for meg hva jeg skulle se etter, slik at jeg videre kunne konsentrere meg om det som var mest vesentlig med tanke på å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalland, 2017, s. 60). Samtidig kan det hende at forskningseffekten, beskrevet tidligere, førte til at forskningsdeltakerne ble påvirket av at det foregikk en observasjon, som igjen kan ha ført til at de oppførte seg annerledes, da de visste at de ble observert (Dalland, 2017, s. 230). Når det kommer til i hvilken grad bevisstheten om å bli observert kan ha hatt innflytelse på deltakernes handlemåte under observasjonen, vil jeg si at dette spilte nok mest inn i begynnelsen av observasjonen. Etter hvert som timen fortsatte, var det nesten som elevene glemte ut at jeg var der for å observere. I starten kunne noen titte bak på meg en gang iblant, men etter hvert som timen fortsatte opplevde jeg at elevene muligens ble mer komfortable med at jeg observerte, eller rett og slett glemte ut at jeg var der. Det er viktig å presisere at man ikke kan vite i hvor stor grad forskningsdeltakerne ble påvirket ved at de ble observert, og dermed kan man ikke fastslå i hvor stor grad forskningseffekten kan ha påvirket dataene til denne studien.

Når det kommer til intervjusituasjonen kan kommunikasjonsprosessen bli sett på som en mulig feilkilde. Videre kan det at den som blir intervjuet misforstår spørsmålet, at intervjueren noterer svaret unøyaktig, eller at meningsinnholdet endres ved transkribering, føre til redusert pålitelighet (Dalland, 2017, s. 60). Samtidig kan det at jeg har transkribert intervjuene ordrett ha motvirket dette, og transkripsjonen vil dermed kunne styrke denne studien, samt påliteligheten som nevnt tidligere. I tillegg var jeg den eneste som håndterte dataene og gjennomførte analysen som gjør at jeg i større grad har konteksten med i tankene, som også er en styrke ved studien.

Det har lenge vært en pågående diskusjon blant forskere om hva slags relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker som gir best forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Åpenhet er et sentralt tema for å kunne fremme forskeres troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223), og som nevnt ble det dermed viktig å påpeke at mat- og helselæreren som var med i studien er en av mine tidligere praksisveiledere, samt at jeg var vikar for klassen som deltok, både før og etter datainnsamlingen. Dermed kan relasjonen til læreren og elevene prege store deler av denne masteroppgaven, blant annet når det kommer til samtykke, utførelse av datainnsamling og tolkningen av datamaterialet. Dette blant annet ved at «Forskerrollen gir makt til å beskrive andres opplevelser, meninger og handlinger» (Gleiss & Sæther, 2021, s.51). Forskere utøver dermed makt ved å velge hvem som blir lyttet til og hvilke perspektiver som blir løftet fram, noe som kan prege resultatene i denne studien. Videre befant jeg meg som forsker i en asymmetrisk relasjon, fordi jeg som voksen har mer makt enn elevene som var med i studien. Dette kan videre prege resultatene i studien, når det kommer til intervjusituasjonen og svar fra elevene. Dette diskuteres i avsnittet under. På en annen side inneholdt denne forskningen også intervju med lærer, hvor da jeg som student kan føle meg som den svake parten, da i møte med en erfaren lærer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51).

Relasjonen til deltakerne kan videre prege både spørsmål som ble stilt og svarene jeg fikk. Slik kan forskningseffekten, beskrevet tidligere, føre til at den som blir intervjuet gir svaret de tror forskeren ønsker å høre, og dette kan også forsterkes ved den relasjonen jeg hadde til forskningsdeltakerne (Dalland, 2017, s. 119). Samtidig kan det hende at relasjonen til deltakerne gjorde at de følte seg tryggere i intervjusituasjonen, og dermed turte å svare ærlig. Dette kan man ikke vite, og dermed har forskningseffekten påvirket dataene til denne studien i en grad man ikke kan måle. Videre kan forskningseffekten dermed ha påvirket observasjonene og intervjuenes troverdighet (Dalland, 2017, s. 119).

På en annen side kan intervjuguidene som ble utviklet styrke studiens troverdighet og pålitelighet, da de ga felles utgangspunkt for intervjuene. Intervjuguidene la føringer for hvilke spørsmål som skulle stilles, og slik fikk jeg svar på det jeg lurte på. På en annen side kan man ikke sikre at deltakerne forsto spørsmålene, eller at spørsmålene ikke virket ledende eller forvirrende. For å videre kunne styrke studiens pålitelighet, ble det blant annet ble lagt vekt på at intervjuguidene ikke skulle bære preg av ledende eller uklare spørsmål, som kunne ha påvirket informantens svar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Dette var noe jeg var oppmerksom på under og forsøkte å unngå i størst mulig grad under utvikling av

intervjuguidene og gjennomførelsen av intervjuene. Samtidig er dette noe som kan diskuteres videre om jeg fikk til, da man ikke har innsikt i hvordan spørsmålene ble tolket av dem som ble intervjuet og om spørsmålene eventuelt opplevdes som ledende eller uklare. Som tidligere nevnt, ble intervjuguiden til elevene noe endret og justert etter det første intervjuet. Det at elevene fra intervju nr. 1 og elevene fra intervju nr. 2 hadde ulike intervjuguides, har dermed ført til ulike spørsmål, og dermed ulike svar fra elevene. Dette kan videre diskuteres om hvilken betydning dette vil ha å si for resultatene. På den ene siden kan resultatene vise til et mer ensidig bilde av elevene sine erfaringer og refleksjoner, da det var noen ulike spørsmål i de forskjellige intervjuguidene som fikk mer vektlegging. Det ble blant annet lagt mer vekt på spørsmål rundt teori og teoriundervisningen under intervju nr. 2. Slik kan det hende at elever fra det første intervjuet hadde kom med andre synspunkt og meninger enn det som kom frem fra intervju nr. 2. Samtidig førte endringene til at jeg blant annet fikk mer data og innsikt når det kommer til elevenes tanker når det kom til teoriundervisningen slik den opplevdes og erfartes i skolen. I tillegg gav endringene også mer data og innsikt når det kom til hvordan elevene erfarte måten teori ble implementert gjennom læringsaktivitetene som ble testet ut. Endringene av intervjuguiden til elevene kan alt i alt, slik jeg ser det, ha ført til et enda større innblikk i både hvordan elevene opplevde læringsaktivitetene, samt hvordan læringsprosessen til elevene ble påvirket i arbeid med læringsaktivitetene.

Det kan også stilles spørsmål om det at intervjuene var noe korte, henholdsvis 9, 11, 12 og 24 minutter, førte til at jeg fikk det jeg trengte av informasjon til å kunne svare på problemstillingen. Gikk intervjuene nok i dybden? Kan det hende at noen resultater ikke ble avdekket? Samtidig kan lengden på intervjuene ha ført til kanskje ikke alle elevene gå i dybden og komme med sine tilbakemeldinger og meninger. På den ene siden kunne intervjuene vært lenger for å kunne ha åpnet opp muligheten for å gå mer i dybden og avdekke eventuelle flere resultat og synspunkt. På en annen side ser jeg det slik at jeg fikk samlet inn nok informasjon og data til å kunne svare på problemstillingen. Dette kan bli grunnet i at spørsmålene brukt under intervjuene kan ses på som konkrete og presise, som igjen kan ha ført til korte, konkrete og presise svar. I Samtidig kan observasjonene kan brukes for å støtte opp under intervjuene, sammen med Post-it lappene elevene skrev etter endt økt. Til sammen kan intervju, observasjon og elevskrevne Post-it lapper, argumenteres til å gi nok datagrunnlag for å kunne styrke funnene, samt å besvare problemstillingen til denne studien.

Refleksjoner rundt hva min posisjon som forsker har å si for prosjektet, bryter på mange måter med forestillingen om at forskningen skal være objektiv. Jeg har prøvd å være bevisst min rolle som forsker, med tanke på min forforståelse, identitet, erfaringer og meninger, gjennom både gjennomførelsen, samt skrivingen av denne masteroppgaven, ved å prøve så langt det lar seg gjøre å være objektiv. Likevel vil min forforståelse, min bakgrunn og erfaringer, samt relasjon til forskningsdeltakerne, påvirke forskningen (Dalland, 2017; Gleiss & Sæther, 2021). Ved å være så åpen som mulig, samt å reflektere rundt min rolle som forsker og hva det kan ha å si for studien, kan dette igjen øke min pålitelighet og troverdighet som forsker.

Grunnet oppgavens omfang, ble det tatt ulike valg gjennom hele forskningsprosessen. Det ble blant annet gjort avgrensninger ved å plukke ut tre av læringsaktivitetene til å teste ut, samt en avgrensning ved å ha en liten kvalitativ studie, med én lærer, samt én klasse. Tanken var i utgangspunktet noen flere deltakere, men grunnet sykdom ble det færre elever enn tidligere tenkt som deltok i denne studien. Dermed er datamaterialet nokså lite. Hadde studien vært større, dekket flere mat- og helselærere og elever, kunne studien ha produsert et større datamateriale å diskutere, samt trekke slutninger av. Dette kunne ha økt studiens videre betydning for kunnskap og forskning på feltet. Samtidig foregikk det et utvalg av sitat og funn presentert i resultatdelen, dette på grunn av oppgavens omfang, samt basert på min tolkning og vektleggingen av innholdet i sitatene. Dette kan igjen ha ført til at noen viktige sitater eller funn ikke ble plukket opp og videre diskutert i denne masteroppgaven. Likevel underbygger sitatene funnene i studien, og dette støttes opp av gjennom den tematiske analysen som ble foretatt.

Det at denne kvalitative studien er en liten studie, bestående av et lite utvalg, gjør blant annet at resultatene ikke kan sies å være representativt for å kunne generaliseres, selv om dette er mer ønskelig innenfor kvantitativ forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Selv om denne studien er for liten for, og ikke nødvendigvis ønsker, å gi allmenn gyldighet eller overførbarhet, vil utvalget og resultatene kunne gi et innblikk i hvordan læringsaktivitetene kan bli tatt imot av andre lærere og elever i skolen. Dette kanskje fordi den er prøvd ut i riktig kontekst, altså i et mat- og helseklasserom. Innblikket studien kan gi støttes også opp av at studien gav i overkant positive tilbakemeldinger om læringsaktivitetene, samt det at studien sammenlikner egne funn med tidligere funn fra lignende studier, samt forskning på feltet. Det at studien viser til samsvar mellom funnene fra denne studien med funnene fra

forskningsprosjektet *LifeLab mat og helse*, vil videre kunne styrke troverdigheten til konklusjonene som kommer ut fra denne studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Når det kommer til samsvaret i resultatene fra studiene, var dette forventet, da særlig grunnet i at læringsaktivitetene brukt i denne studien tok utgangspunkt i allerede kartlagte læringsaktiviteter fra *LifeLab mat og helse*, som viste seg å treffe elever og lærere godt. Dette kan forklare at det var samsvar i funnene, da begge studiene tok utgangspunkt i samme utviklede aktiviteter, samt det at allerede funn fra LifeLab prosjektet viste at elever og lærere var positive til aktivitetene. I tillegg kan man trekke dette mot teori som viser at elevaktive læringsaktiviteter kan fremme elevenes nysgjerrighet, som igjen kan føre til økt motivasjon hos elevene (Repstad et al., 2021, s. 83), noe som resultatene også viser i denne studien, samt resultatene etter *LifeLab mat og helse*.

6 Konklusjon

Denne studien har undersøkt hvordan elevenes læringsprosess ble påvirket i arbeid med tre læringsaktivitetene, samt gitt et innblikk i hvordan lærere og elever opplever bruken av læringsaktivitetene med tilhørende introduksjonsvideoer. Alt i alt viser resultatene til at elevene og læreren i studien var positive til læringsaktivitetene, med de tilhørende introduksjonsvideoene, synes aktivitetene gav motivasjon og engasjement, og ville gjerne bruke slike aktiviteter i undervisningen videre.

6.1 Videre forskning

Det at læreren som deltok i denne studien ser flere positive sider ved aktivitetene, ønsker å ta aktivitetene videre med seg i undervisning, samt ser på læringsaktivitetene som gode i å treffe den nye læreplanen, kan implisere at aktivitetene kan være gode eksempler på og forslag til hvordan mat- og helselærere kan legge opp undervisningen i henhold til LK20. Dermed kan aktivitetene, grunnet i teori og forskning presentert og drøftet, ses på som et undervisningsopplegg som kan føre til stort læringsutbytte hos elever. Samtidig behøves det mer forskning på hvordan mat- og helsefaget kombineres med andre fag i grunnskolen, i forhold til hvilke muligheter og utfordringer som ligger i et tverrfaglig samarbeid.

Det hadde vært interessant å studere flere lærere og elever i arbeid med aktivitetene, for da å videre kunne utforske flere data og funn. Et større utvalg kunne ha gitt et dypere innblikk når det kommer til flere elever og læreres erfaringer, som igjen kunne ha gitt økt kunnskapsgrunnlag til å trekke flere slutninger. Videre hadde det vært interessant å se om disse funnene igjen samsvarer med resultatene i denne studien, samt resultatene etter prosjektet *LifeLab mat og helse*.

Introduksjonsvideoene og lærerveilederne til aktivitetene presentert i denne masteroppgaven ligger nå ute på YouTube, og det håpes på at aktivitetene dermed kan nå flere mat- og helselærere i landet. I denne masteroppgaven ble det diskutert rundt det at lærere i mat og helse nedprioriterer teori, og denne studien viser da til teoretiske læringsaktiviteter som både lærere og elever liker. Slik kan aktivitetene være et forslag til hvordan arbeide med de teoretiske kompetansemålene i faget. Resultatene i denne masteroppgaven kan også brukes for å belyse betydningen av økt fokus på mer teoretisk stoff i skolefaget mat og helse, da også basert på allerede eksisterende litteratur, samt funn fra prosjektet *LifeLab mat og helse*

(Beinert, 2021). Det at aktivitetene er tilgjengelige på en offentlig plattform, kan føre til at flere mat- og helselærere tar i bruk læringsaktivitetene i undervisningen i faget. Dette kan igjen føre til at lærere, med eller uten kompetanse i faget, får dekket en større del av formålet og flere av kompetansemålene i faget, enn det man ser studier viser den dag i dag. Dermed kan læringsaktivitetene bli sett på som aktiviteter som fører til økt kunnskap om kosthold og ernæring. Slik kan læringsaktivitetene videre bidra til å innfri skolens samfunnsoppdrag når det kommer til folkehelsearbeidet, som igjen kan bidra til å fremme folkehelsen.

Referanseliste

Baepler, P., Walker, J., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78(2014), 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>

Beinert, C. (2021). «An unexploited potential»: *Lifelab food and health: assessment and development of teaching and learning practices in the Norwegian school subject food and health* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder, Fakultetet for helse- og idrettsvitenskap]. AURA Delarkiv. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2737880>

Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole: Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 181-193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-08>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bråten, I. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. 6. utg. Gyldendal akademisk.

Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2006-06-23-724>

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Hansen, L.B, Myhre, J.B., Johansen, A.M.W., Paulsen, M.M., & Andersen, L.F. (2015). UNGKOST 3: *Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. og 8. klasse i Norge*,

2015. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/ungkost-3-rapport-blant-9-og-13-aringer_endeligversjon-12-01-17.pdf

Haug, E., Robson-Wold, C., Helland, T., Jåstad, A., Torsheim, T., Fismen, A.-S., ... Samdal, O. (2020). *Barn og unges helse og trivsel: Forekomst og sosial ulikhet i Norge og Norden* (HEMIL-Rapport 2020). Universitetet i Bergen.

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hevas_rapport_v10.pdf

Helland, M. H., Aadland, E. K., Ask, A. S., & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorenes betydning for mat- og helseundervisningen på 1.-4. trinn. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-22.

<https://doi.org/10.5617/adno.7994>

Helsedirektoratet (2010). *Forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge: Nasjonale faglige retningslinjer for primærhelsetjenesten*.

<https://www.helsedirektoratet.no/tema/overvekt-og-fedme>

Holthe, A., & Wilhelmsen, B. U. (2009). *Mat og helse i skolen – En fagdidaktisk innføring*. 1 utg. Fagbokforlaget.

Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1118>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.

Johannessen, L., Rafoss, & Rasmussen. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MHE01-02.pdf?lang=nob>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Killengreen Revold, M. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen: hovedresultater 2013/2014* (Vol. 2014/30, p. 100). Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751>

Meld. St. 16 (2010-2011). *Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011-2015)*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-16-20102011/id639794/>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Meld. St. 34 (2012-2013). *Folkehelsemeldingen: God helse – felles ansvar*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>

NOU (2015:8). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Nordenbo, S.E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. (Vol 2019/18, p.110). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391015?ts=16b93d5e508>

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>

Phillips, D.C., & Soltis, J. F. (2003). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt forlag.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Repstad, K., Ruhaven, I., & Smith-Gahrnsen, M. (2021). *Studentaktiv undervisning*. Fagbokforlaget.

Skolenes landsforbund (2018). *Estetiske fag er «hobbyfag» i Norge*. Kommunalkonferanse «Utdanning for framtida». <https://skoleneslandsforbund.no/estetiske-fag-er-hobbyfag-i-norge/>

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Universitetet i Agder UiA, Kristiansand kommune & Ungt entreprenørskap (2022). *Mat og helse i skolen* [YouTube-Kanal]. YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UCH-1D0CjZk8ROM29YFN3jMg>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i mat og helse (MHE1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/MHE1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>

Veka, I., Wergedahl, H., & Holthe, A. (2018). Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactia Norge*, 12(3), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.4829>

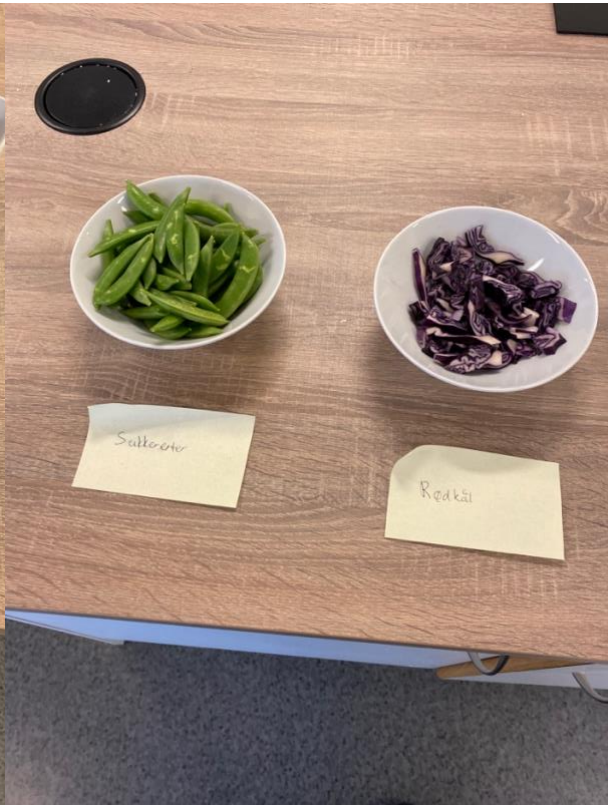
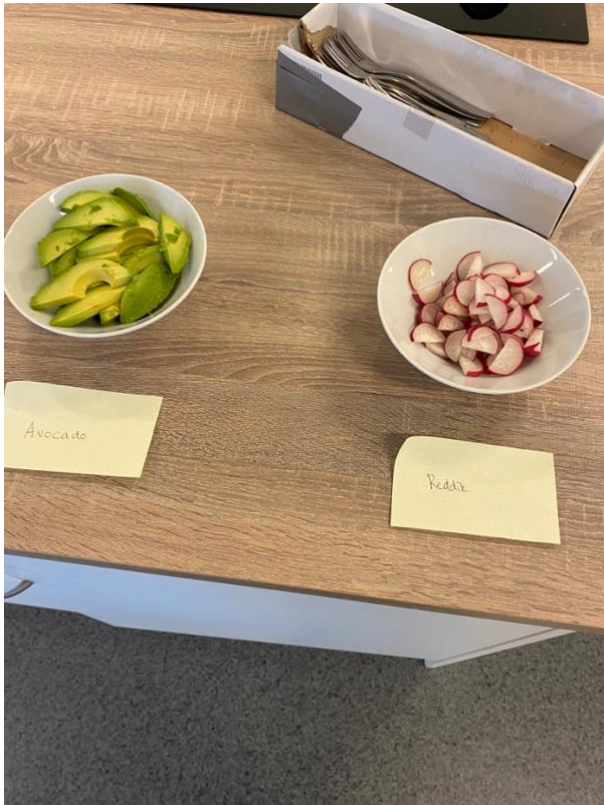
Vygotsky, Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (p. 159). Harvard University Press.

Øvrebø, E. M. (2014). Knowledge and attitudes of adolescents regarding home economics in Tromsø, Norway. *International Journal of Consumer Studies*, 38(1), 2-11. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12043>

Vedlegg 1 Bilder av brødskalaoppgaven i skolen



Vedlegg 2 Bilder av «5 om dagen» i skolen



Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet: «Nytteverdien av LifeLab læringsaktiviteter i mat- og helseundervisning»

Informasjon om masterprosjektet

Dette er et spørsmål til deg som er mat og helselærer om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes læringsprosess i arbeid med allerede utviklede læringsaktiviteter innenfor mat og helsefaget. Universitetet i Agder (UiA) har utviklet et forskningsbasert og innovativt undervisningsopplegg, kalt *LifeLab*, med mål om å gi elever økt kunnskap, ferdigheter og forståelse av mat og helsefaget. Det er et utvalg av disse LifeLab læringsaktivitetene, som nå har blitt digitalisert, vi ønsker at du skal prøve ut i din klasse. Denne timen vil bli observert for å få et innblikk i gjennomførbarheten og hvordan elevene jobber. Deretter ønsker vi å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med elevene og deg (separat) for å høre hvordan dere opplevde det. Vi vil gi deg informasjon om de ulike LifeLab læringsaktivitetene vi vil du skal gjennomføre, samt lærerveiledning tilhørende hver aktivitet. Det nye nå er at det har blitt utviklet noen filmer som beskriver aktivitetene for elevene som vi gjerne vil skal bli vist elevene før de settes i gang med aktivitetene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for ernæring og folkehelse ved UiA er ansvarlig for prosjektet, ved hovedveileder Cecilie Beinert.

Prosjektet gjennomføres av Vibeke Medhus i forbindelse med en masteroppgave ved lærerutdanningen, med fordypning i faget mat og helse, ved UiA.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Rekruttering av informanter har foregått i samarbeid med avdeling for lærerutdanningen ved Universitetet i Agder og deres partnerskoler. Per dags dato (November 2021) har jeg fått tildelt en av deres partnerskoler, altså skolen du jobber ved, samt deg som mat- og helselærer (ved din godkjennelse).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du gjennomfører to mat- og helseøkter hvor elevene jobber med 3-4 ulike LifeLab læringsaktiviteter. Målet med dette er å observere elevenes læringsprosess i arbeid med aktivitetene. I tillegg innebærer studien å være med på ett intervju alene (på skolen). Målet med intervjuet er å få et innblikk i dine tanker om hvordan elevenes læringsprosess var under arbeidet med aktivitetene, i tillegg til å få innsikt i dine erfaringer med å bruke de, samt forslag til forbedringer av aktivitetene. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker og skrevet ned som tekst etterpå (transkribert). Intervjuet vil vare rundt 20-30 minutter og vil foregå på skolen, i tidsperioden xx-xx og vil bli gjennomført av Vibeke Medhus. Dersom noen av elevene/deres foreldre ikke ønsker å delta vil de fortsatt få den samme undervisningen da observasjonsbiten gjennomføres anonymt.

Hvordan vil dagen se ut?

Alle elevene vil delta på samme undervisningsøkt, hvor observasjonsbiten er helt anonym, hvor det noteres ned hendelser, evt. sitater, men ikke noe personidentifiserende, hverken

direkte eller indirekte opplysninger. Deretter lages det noe enkel mat sammen, hvor det er her jeg kommer til å ta ut bare dem som har gitt samtykke og som ønsker, ut i gruppeintervju.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn for dette. Dersom du ønsker å trekke ditt samtykke vil opplysningene anonymiseres.

Personvern – hva skjer med informasjonen om deg?

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Bare personer tilknyttet prosjektet har tilgang til opplysninger om deg og ingen uvedkommende vil få tilgang til opplysningene. Alle personlige opplysninger og kjennetegn om deg som måtte fremkomme i intervjuet (eks. navn eller skoletilhørighet), vil bli anonymisert etterhvert som de blir transkribert, og senest innen juni 2023, når prosjektet avsluttes. Dataene oppbevares i krypterte filer på passord beskyttet pc tilknyttet UiA sine passord-beskyttede servere (Office 365 – OneDrive).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Godkjenninger

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opp i opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Dersom du har spørsmål til masterprosjektet ta kontakt med:

- Cecilie Beinert, universitetslektor. Institutt for ernæring og folkehelse, UiA. Telefon: 38141849, e-post: cecilie.beinert@uia.no
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, seniorrådgiver med ansvar for personvern i forskning, UiA. Telefon: 38 14 13 28, e-post: johanne.lavold@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vibeke Medhus, masterstudent
Universitetet i Agder
Telefon: 97513798
E-post: medvibeke@gmail.com

Cecilie Beinert, hovedveileder
*Institutt for ernæring og folkehelse
ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap*
Universitetet i Agder
Telefon: 38141849
E-post: cecilie.beinert@uia.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nytteverdien av LifeLab læringsaktiviteter i mat og helseundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 Informasjons- og samtykkeskjema elever og foresatte

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet: «Nytteverdien av LifeLab læringsaktiviteter i mat og helseundervisning»

Informasjon om masterprosjektet

Dette er et spørsmål til deg som er forelder/foresatt, om barnet ditt/deres kan delta i et masterprosjekt hvor formålet er å undersøke elevenes læringsprosess i arbeid med allerede utviklede læringsaktiviteter innenfor mat- og helsefaget. Et doktorgradsprosjekt ved Universitetet i Agder (UiA) har tidligere utviklet et forskningsbasert og innovativt undervisningsopplegg, kalt *LifeLab*, med mål om å gi elever økt kunnskap, ferdigheter og forståelse av mat- og helsefaget. Disse aktivitetene har tidligere blitt testet ut i regi av universitetet, men nå har et utvalg av disse LifeLab læringsaktivitetene blitt digitalisert og vi ønsker nå at mat- og helselærere selv kan få prøve de ut i sin mat og helse klasse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for ernæring og folkehelse ved UiA er ansvarlig for prosjektet, ved hovedveileder Cecilie Beinert.

Prosjektet gjennomføres av Vibeke Medhus i forbindelse med en masteroppgave ved lærerutdanningen, med fordypning i faget mat og helse, ved UiA.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at ditt barn er med på en mat- og helsetime som observeres, i tillegg til ett gruppeintervju sammen med andre elever i klassen. Gjennom gruppeintervjuet ønsker vi å høre elevenes erfaring fra tidligere mat- og helseundervisning, erfaringene av mat- og helseundervisningen som blir prøvd ut, da særlig med tanke på erfaringer rundt LifeLab læringsaktivitetene, samt om de har noen ideer til hva som kan gjøres annerledes. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker og skrevet ned som tekst etterpå (transkribert). Intervjuene vil vare rundt 20 minutter og vil foregå på skolen, i tidsperioden xx-xx og vil bli gjennomført av Vibeke Medhus.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Rekruttering av skole har foregått i samarbeid med avdeling for lærerutdanningen ved Universitetet i Agder og deres partnerskoler. Per dags dato (November 2021) har jeg fått tildelt skolen barnet ditt/deres går ved, samt godkjenning fra skolen og mat- og helselæreren til ditt barn. Dermed sendes dette informasjonsskrivet ut til alle foreldre/foresatte tilhørende klassen.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn for dette. Dersom du ønsker å trekke ditt samtykke vil opplysningene om ditt barn anonymiseres. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du/dere ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykke. Ditt barn kan også trekke sitt samtykke underveis i prosessen. Dersom dere/ditt barn ikke ønsker å delta vil barnet få den samme undervisningen da observasjonsbiten gjennomføres anonymt, men vil da ikke bli tatt med ut i gruppeintervju.

Hvordan vil dagen se ut?

Alle elevene vil delta på samme undervisningsøkt, hvor observasjonsbiten er helt anonym, hvor det noteres ned hendelser, evt. sitater, men ikke noe personidentifiserende, hverken direkte eller indirekte opplysninger. Deretter lages det noe enkel mat sammen, hvor det er her jeg kommer til å ta ut bare dem som har gitt samtykke og som ønsker, ut i gruppeintervju.

Mulige fordeler og ulemper

Studien vil ikke føre til noen ulemper for ditt barn utover den tiden det tar å delta på intervjuene og LifeLab-timen på skolen. Fordelen med studien er at den vil kunne gi ny og nyttig kunnskap i arbeidet med å styrke det forebyggende helsearbeidet via mat og helseundervisning i skolen, og på den måten kunne stimulere til et sunnere kosthold blant barn i Norge. I tillegg vil deltakelsen være en sentral del i utarbeidelsen av masteroppgaven som vil bidra med ny kunnskap.

Personvern – hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Bare personer tilknyttet prosjektet har tilgang til opplysninger om ditt barn, og ingen uvedkommende vil få tilgang til opplysningene. Alle personlige opplysninger og kjennetegn om ditt barn som måtte fremkomme i intervjuet (eks. navn eller skoletilhørighet), vil bli anonymisert etterhvert som de blir transkribert, og senest innen juni 2023, når prosjektet avsluttes. Du som forelder/foresatt har muligheten til å se spørsmålene vi har tenkt å stille elevene under intervjuet før de gjennomføres, dersom dette er ønskelig. Dataene oppbevares i krypterte filer på passord beskyttet pc tilknyttet UiA sine passord-beskyttede servere (Office 365 – OneDrive).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Godkjenninger

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opp i opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysningene om ditt barn

Dersom du har spørsmål til masterprosjektet ta kontakt med:

- Cecilie Beinert, universitetslektor. Institutt for ernæring og folkehelse, UiA. Telefon: 38141849, e-post: cecilie.beinert@uia.no
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold, seniorrådgiver med ansvar for personvern i forskning, UiA. Telefon: 38 14 13 28, e-post: johanne.lavold@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: personverntjenester@nsd.no eller på
telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vibeke Medhus, masterstudent
Universitetet i Agder
Telefon: 97513798
E-post: medvibeke@gmail.com

Cecilie Beinert, veileder
*Institutt for ernæring og folkehelse
ved Fakultet for helse- og idrettsvitenskap*
Universitetet i Agder
Telefon: 38141849
E-post: cecilie.beinert@uia.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nytteverdien av LifeLab læringsaktiviteter i mat og helseundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i intervju

(Navn på barnet)

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 5 Observasjonsskjema

Observasjonsark

| | |
|--|--|
| Hvordan tar elevene imot oppgaven? <ul style="list-style-type: none">- Se på kroppsspråk- Spørsmål- Samtaler | |
| Hvilke spørsmål stiller elevene læreren? | |
| Hvilke spørsmål stiller elevene hverandre? | |
| I hvilken grad var elevene aktive i læringsaktivitetene? | |
| Hvordan arbeider elevene med oppgaven? <ul style="list-style-type: none">- Sammen vs. Fordeling | |
| Hvordan bruker elevene språket som innlæringsfaktor? <ul style="list-style-type: none">- Snakker elevene fag | |
| Hvordan reflekterer elevene rundt oppgavene? | |
| Hvordan utforsker elevene oppgavene? | |

| | |
|---|--|
| - Er oppgavene utforskende? | |
| Hvordan er elevenes kroppsspråk i arbeid med oppgavene? | |
| Viser elevene interesse og «glede» over arbeidet? | |

Vedlegg 6 Intervjuguide elever

Intervjuguide elever

Åpning

- Ønsker velkommen – takk for at de stiller opp
- Fortelle kort om meg og hva jeg skal gjøre
- Forteller om målet med intervjuet, om tid og type spørsmål
- Info om taushetsplikt, opptak, anonymitet osv.
- Info om ingen riktige eller gale svar
- Høre om det er noen spørsmål før vi setter i gang
- Starte opptak
- Si hvilket klasstrinn som intervjues

| | |
|---|--|
| Generelle spørsmål om mat og helsefaget | <ul style="list-style-type: none">• Hva synes dere om mat- og helsefaget?• Når lærer du best?• Hva liker dere å gjøre i timene? Utenom matlaging? |
| Hvordan påvirker læringsaktivitetene elevenes motivasjon og engasjement i klasserommet? | <ul style="list-style-type: none">• Hvordan foregår teoriundervisningen oftest i mat og helsefaget?<ul style="list-style-type: none">○ Hva synes dere om dette?○ Noe som trenger å forandres?○ Utdype – noe som kan gjøre faget enda bedre? Noe dere ikke liker så godt i timen?• Hvilke undervisningsmetoder liker dere best? Hvorfor?• Hva synes dere om eksperimenter og utforskende oppgaver i undervisningen (gjelder ikke matlaging), eks nysgjerrigper? Utdype? |
| Hvordan opplever elevene bruk av LifeLab læringsaktiviteter? | <ul style="list-style-type: none">• Hva synes dere om videoene til læringsaktivitetene? Hvorfor/utdyp• Hvordan var forklaringen i videoene? • Hva synes dere om læringsaktivitetene? Hvorfor?• Hvordan synes dere det var å jobbe med læringsaktivitetene? Hvorfor?• Hvordan synes dere denne måten å arbeide med teori på? Hvorfor/Utdyp? |

| | |
|---------------|---|
| Videre arbeid | <ul style="list-style-type: none">• Har dere noen forslag til forbedring av læringsaktivitetene eller videoene?• Hvordan kunne aktivitetene blitt enda gøyere eller enda mer interessante? |
| Avslutning | <ul style="list-style-type: none">• Noe mer dere vil si/tilføye?• Flere tanker om det vi har snakket om• Flere tanker om læringsaktivitetene m/film• Oppsummere hovedpoengene• Takke for deltakelse |

Vedlegg 7 Intervjuguide lærer

◇ Intervjuguide mat- og helselærer

Åpning

- Ønsker velkommen
- Fortelle kort om LifeLab
- Forteller om målet med intervjuet, om tid og type spørsmål
- Info om taushetsplikt, opptak, anonymitet osv.
- Info om ingen riktige eller gale svar
- Høre om det er noen spørsmål før vi setter i gang
- Starte opptak

| | |
|---|---|
| Generelt | <ul style="list-style-type: none"> • Hvilket trinn underviser du mat og helse på? • Hvordan er din generelle opplevelse av mat- og helsefaget? • Hva opplever du er det viktigste for god læring i dette faget? <ul style="list-style-type: none"> ○ Noen undervisningsmetoder? |
| Hvordan påvirker læringsaktivitetene elevenes motivasjon og engasjement i klasserommet? | <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan pleier du vanligvis å undervise slik teori som vi har vært gjennom i dag i mat og helseundervisningen? • Hvordan opplever du vanligvis elevenes motivasjon og engasjement under arbeid med teorien i faget? • Hvordan opplever du elevene under arbeidet med <u>LifeLab</u> aktivitetene? • Ser du noen forskjell i elevenes motivasjon og engasjement gjennom <u>LifeLab</u> i forhold til tidligere metoder for å lære teori? • Hvis ja, hva legger du merke til? Hvorfor? Utdyp • Hvis mer motivert/engasjert, hvordan kan man si dette? / hvordan ser/tolker du dette? |
| Hvordan opplever lærer bruk av <u>LifeLab</u> læringsaktiviteter? | <ul style="list-style-type: none"> • Hva er dine erfaringer med eksperimenter og utforskende oppgaver i undervisningen (utenom matlaging)? Eks. <u>Nyskjerrigper</u> • Hva synes du om <u>LifeLab</u> læringsaktivitetene? (Som utforskende oppgaver?) • Hva synes du om videoene presentert tilhørende aktivitetene? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hvordan synes du forklaringene i videoene var? • Hvordan synes du selve utfoldelsen av aktivitetene gikk for seg? • Er <u>LifeLab</u> noe du kunne tatt med deg videre i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke? |
| Videre arbeid | <ul style="list-style-type: none"> • Har du noen forslag til forbedring av læringsaktivitetene eller videoene? • Forslag til endringer i videoene/oppgavene/informasjonskrivet du som lærer fikk på forhånd? |
| Avslutning | <ul style="list-style-type: none"> • Noen andre kommentarer eller innspill? • Flere tanker om det vi har snakket om • Flere tanker om læringsaktivitetene m/film? • Takke for deltakelse |

Vedlegg 8 Revidert intervjuguide elever

Intervjuguide elever – revidert utgave

Åpning

- Ønsker velkommen – takk for at de stiller opp
- Fortelle kort om meg og hva jeg skal gjøre
- Forteller om målet med intervjuet, om tid og type spørsmål
- Info om taushetsplikt, opptak, anonymitet osv.
- Info om ingen riktige eller gale svar
- Høre om det er noen spørsmål før vi setter i gang
- Starte opptak
- Si hvilket klassetrinn som intervjues

| | |
|---|--|
| Generelle spørsmål om mat og helsefaget | <ul style="list-style-type: none">• Hva synes dere om mat- og helsefaget?• Når lærer du best tror du?• Hva liker dere å gjøre i timene? Utenom matlaging?• Hvilke forventninger har dere til mat og helsefaget? (noen spesielle ting dere forventer når dere kommer å skal ha eller gjøre i faget?) (nytt) |
| Hvordan påvirker læringsaktivitetene elevenes motivasjon og engasjement i klasserommet? | <ul style="list-style-type: none">• Hvordan foregår teoriundervisningen oftest i mat og helsefaget?<ul style="list-style-type: none">○ Hva synes dere om dette?○ Noe som trenger å forandres?○ Utdype – noe som kan gjøre faget enda bedre? Noe dere ikke liker så godt i timen?• Hvilke undervisningsmetoder liker dere best? Hvorfor?• Hva synes dere om eksperimenter og utforskende oppgaver i undervisningen (gjelder ikke matlaging), eks nysgjerrigper? Utdype?• Hva synes dere om det å arbeide sammen i grupper slik dere gjorde i dag? (nytt) |
| Hvordan opplever elevene bruk av LifeLab læringsaktiviteter? | <ul style="list-style-type: none">• Hva synes dere om videoene til læringsaktivitetene? Hvorfor/utdyp• Hvordan var forklaringen i videoene?• Hva synes dere om læringsaktivitetene? Hvorfor?• Hvordan synes dere det var å jobbe med læringsaktivitetene? Hvorfor?• Var det en av aktivitetene dere likte best? Hvorfor? (nytt)• Hvordan synes dere denne måten å arbeide med teori på var? Hvorfor/Utdyp?• Hva tenker dere om å fortsette å ha slike aktiviteter i undervisningen? Hvorfor? (nytt) |

| | |
|---------------|---|
| Videre arbeid | <ul style="list-style-type: none">• Har dere noen forslag til forbedring av læringsaktivitetene eller videoene?• Hvordan kunne aktivitetene blitt enda gøyere eller enda mer interessante? |
| Avslutning | <ul style="list-style-type: none">• Noe mer dere vil si/tilføye?• Flere tanker om det vi har snakket om• Flere tanker om læringsaktivitetene m/film• Oppsummere hovedpoengene• Takke for deltakelse |

Vedlegg 6 «Smileys» med elevskrevne Post-it lapper



NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

313613

Prosjektittel

Nytteverdi av LifeLab læringsaktiviteter i mat og helseundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cecilie Beinert, cecilie.beinert@uia.no, tlf: +4738141849

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vibeke Øvrehus Medhus, medvibeke@gmail.com, tlf: 97513798

Prosjektperiode

01.12.2021 - 15.06.2023

Vurdering (1)

10.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningens så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegget 10.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2023

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelsesom kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Lykke tilmed prosjektet!

Vedlegg 8 FEK søknad



Vibeke Øvrehus
Medhus

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 22/12/2021

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Nyttverdi av LifeLab læringsaktiviteter i mat og helseundervisning

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO