

# Lærerens tolkning og praktisering av mat- og helsefagets teoretiske lærestoff

CAMILA FUENTES

## VEILEDERE

Cecilie Beinert  
Pälvi Palojoki

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap  
Institutt for ernæring og folkehelse

Master

## **Forord**

Denne masteroppgaven er en avslutning for mitt femårig studieløp ved grunnskolelærerutdanningen 1-7.trinn ved Universitet i Agder (UiA), og er skrevet ved fakultetet for helse- og idrettsvitenskap under institutt for ernæring og folkehelse.

Det har vært fem krevende og lærerike år som har bydd på sine utfordringer på sin vei. Ekstra krevende har de to siste studieårene vært med tanke på en global pandemi som har ført til mye alenetid, begrenset sosial kontakt med medstudenter og en helt ny omvending av den kjente studenttilværelsen. Derimot har jeg gjennom studiet fått muligheten til å fordype meg i et fag som har gitt meg en stor interesse og som har åpnet øynene mine for dens viktighet i skolen. Studiet har også ført til at jeg har hatt nødt til å utfordre meg selv på flere arenaer, og har gitt meg som person stor lærdom i «ryggsekken». Arbeidet med masteroppgaven har ikke vært lett, da det til tider har vært et krevende arbeid med mangel på motivasjon. Derimot er det flere som fortjener en stor takk for støtten, hjelpen og motivasjon til å fortsette til å levere et sluttresultat jeg kan være stolt over.

Først vil jeg gi en stor takk til hovedveileder, Universitetslektor Cecilie Beinert for mange fine diskusjoner og gode tips rundt oppgaven, og spesielt din positive energi, støtte og motivasjon. Jeg vil også gi en stor takk til biveileder, Professor Pålvi Palojoki for at du alltid deler den kompetanse du sitter med og ditt møtende smil. Uten deres veiledning og store interesse for masteroppgaven ville jeg ikke hatt muligheten til å fullføre denne oppgaven. Jeg vil også takke alle faglærerne som jeg har møtt på min vei gjennom studiet, spesielt de under instituttet for ernæring og folkehelse. Som en av de få mat- og helselærerne under den nye lærerutdanningen, har faglærerne løftet faget på en måte som har inspirert meg. Takket være alle dem ser jeg viktigheten av faget, til tross for at det har en så liten plass i skolen.

Til slutt vil jeg takke venner og familie for deres tålmodighet og motivasjon. Spesielt vil jeg takke mor og far som valgte å ta det vanskelige valget om å forlate deres hjemland og bosette seg i Norge. Ved å ofre sin egen fremtid har de gitt meg en mulighet som jeg håper de er stolte over.

*Camila Fuentes, Kristiansand, mai 2022*

## **Sammendrag**

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til at elever tilegner seg kompetanse som skal ruste dem til å mestre sitt eget liv. Der blant annet elevene gjennom mat- og helsefaget skal utvikle forståelse der de kan se sammenhengen mellom kosthold og helse.

Denne masteroppgaven indikerer at det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget får en svært liten plass i undervisningspraksisen, til tross for dens innhold i læreplanen. Formålet med studien har vært å undersøke lærerens oppfattelse av det teoretiske lærestoffet og påvirkningsfaktorer til at det teoretiske lærestoffet blir nedprioritert i undervisningen. Datamaterialet består av kvalitative observasjoner og intervjuer av totalt tre lærere på mellom- og ungdomstrinnet, som underviser i mat- og helsefaget. Analysen av datamaterialet er gjort fenomenologisk og basert på å sammenligne og diskutere funnene opp mot det teoretiske grunnlaget.

Studiens resultater viser at lærere i mat- og helsefaget har vanskeligheter for å skille mellom det praktiske og teoretiske lærestoffet når det samtales om teori i faget, og faktorer som tid og planløsning av undervisningsrommet er årsaker til at det teoretiske lærestoffet får en liten plass i undervisningen. Studien konkluderer med at undervisningspraksisen ikke samsvarer med læreplanens innhold da den ikke legger opp til det teoretiske lærestoffet. Dette vil ha konsekvenser da elevene ikke får den ernæringskompetansen faget legger opp til, og at det vil kunne påvirke hvilke kostholds valg, samt hvilke holdninger og verdier de vil etablere i et allerede komplisert matlandsskap.

**Nøkkelord:** mat og helse, teoretisk lærestoff, praktisk lærestoff, ernæringskompetanse, teori

## **Summary**

The education system is society's most important contribution for students to acquire skills that will equip them to master their own lives. Through the Home Economics subject, students can develop an understanding about the connection between nutrition and health.

This master thesis indicates that the theoretical material in the Home Economics subject has a small place in the teaching practice, despite its content in the curriculum. The purpose of this study has been to investigate the teacher's perception of the theoretical material and the influencing factors for its low priority. The data material consists of qualitative observations and interviews of a total of three teachers in primary school, who teach in the subject. The analysis of the data material is done phenomenologically and based on comparing and discussing the findings against the theoretical basis.

Results of the study shows that teachers in Home Economic have difficulties in distinguishing between the practical and theoretical material when discussing about theory in the subject. Factors such as the teaching room layout and time are reasons why the theoretical material has a small place in the teaching practice. This study concludes that teaching practice does not correspond to the theoretical content of the curriculum. This causes consequences as the students may not get enough knowledge about nutrition and health, and this may affect which food and health choices, as well as which attitudes and values they will establish in an already complicated food landscape.

**Keywords:** Home Economic, theoretical material, practical material, knowledge, theory

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1.0 – Introduksjon</b> .....  | <b>1</b>  |
| 1.1 – Problemstilling .....  | 2         |
| 1.2 – Avgrensninger .....  | 2         |
| <b>2.0 – Teori og tidligere forskning</b> .....                                      | <b>3</b>  |
| 2.1 –Folkehelsen i sammenheng med kosthold og ernæring .....                         | 3         |
| 2.2 – Skolen som en helsefremmende arena .....                                       | 5         |
| 2.3 – Praktiske estetiske fag i skolen.....  | 8         |
| 2.4 – Mat og helse som et helsefremmende fag .....                                   | 10        |
| 2.4.1 – Fagets innhold og formål .....   | 10        |
| 2.4.2 – Fagets læreplan og kompetansemål knyttet til det teoretiske lærestoffet..... | 11        |
| 2.4.3 – Fagets undervisningspraksis .....  | 12        |
| <b>3.0 – Presentasjon av forskningsmetode</b> .....                                  | <b>16</b> |
| 3.1 – Utvalg og rekruttering .....   | 16        |
| 3.2 – Datainnsamling.....  | 17        |
| 3.3 – Analyse av data .....  | 18        |
| 3.3.1 – Transkribering av intervju .....   | 18        |
| 3.3.2 – Analyse av data.....   | 19        |
| 3.4.1 - Studiens kvalitet .....  | 21        |
| <b>4.0 – Presentasjon av resultater</b> .....  | <b>22</b> |
| 4.1 – Lærerens oppfattelse av det teoretiske lærestoffet .....                       | 22        |
| 4.2 - Praktisk undervisning foretrekkes og prioriteres .....                         | 24        |
| 4.3 – Tid .....  | 26        |
| 4.4 - Ingen læringsarena for formidling av det teoretiske lærestoffet.....           | 27        |
| 4.5 – Sammenfatning av studiens hovedfunn.....                                       | 28        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5.0 – Diskusjon .....</b>   | <b>29</b> |
| 5.1 – Resultatdiskusjon .....  | 29        |
| 5.1.1 – Det teoretiske lærestoffet i undervisningspraksisen .....        | 29        |
| 5.1.2 – Påvirkningsfaktorer i arbeid med det teoretiske lærestoffet..... | 32        |
| 5.2 – Metodediskusjon .....  | 37        |
| 5.2.1 – Studiens styrker og svakheter .....                              | 42        |
| <b>6.0 – Avslutning.....</b>   | <b>43</b> |
| 6.1 – Konklusjon .....   | 43        |
| 6.2 – Forslag til videre forskning .....                                 | 44        |
| <b>Litteraturliste .....</b>   | <b>45</b> |
| <b>Vedlegg.....</b>  | <b>52</b> |
| Vedlegg 1 – Informasjonsskriv .....                                      | 52        |
| Vedlegg 2 – Observasjonsguide.....                                       | 53        |
| Vedlegg 3 – Intervjuguide.....   | 54        |
| Vedlegg 4 – NSD-godkjenning.....   | 55        |
| Vedlegg 5 – FEK-godkjenning .....  | 58        |

## 1.0 – Introduksjon

I løpet av min studieperiode ved lærerutdanningen har jeg fått muligheten til å undervise i mat- og helsefaget gjennom ulike praksisperioder ved ulike skoler. Etter mine egne opplevelser av å observere praksislærere og selv undervise i faget, er at undervisningen i mat- og helsefaget i stor grad er preget av matlaging og opplæring i praktiske ferdigheter. Det oppleves fra egne erfaringer at det teoretiske lærestoffet i faget blir nedprioritert og ofte glemt bort i undervisningen. Med bakgrunn av dette, har det ført til en undring om i hvilken grad av ernæringskompetanse elevene sitter igjen med. Da denne kompetansen er ideelt for dem å kunne, både som selvstendig individer og som fremtidige samfunnsborgere. Å fremme gode ernæringskunnskaper og kompetanse hos elevene vil være viktig i mitt arbeid som fremtidig mat- og helselærer. Da jeg ønsker at elever skal etablere gode forhold over egen helse og kostvaner i et allerede komplisert matlandskap, både for å styrke deres psykiske helse og for å styrke folkehelsen i samfunnet. Med bakgrunn i dette har det vekket en interesse om å undersøke gjennom denne studien hvordan mat og helselærer underviser i fagets teoretiske lærestoff, samt hva lærerne oppfatter som det teoretisk lærestoff i mat- og helsefaget.

Denne masteroppgaven tar for seg en kvalitativ studie, der fokuset er rettet mot mat- og helsefagets teoretiske lærestoff, og hvilken plass det teoretisk lærestoff får i undervisningspraksisen. Mat- og helsefaget er skolens minste fag, med svært få undervisningstimer. Samtidig er det kjent for å være et av skolens praktisk estetiske fag, der store deler av undervisningspraksisen er rettet mot praktiske arbeidsoppgaver, slik som matlaging. Mat og helse har på samme linje som de andre fagene i skolen en læreplan å forholde seg til, der den styrer deler av hva opplæring i faget skal inneholde (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1-2). Læreplanen er en stor og kompleks plan med flere deler om hva opplæringen skal innebære, men den har også konkrete mål som forteller hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skal tilegne seg i mat- og helsefaget. Ser man nærmere på læreplanen i mat og helse er det mye som tyder på at faget skal preges av praktiske arbeidsmetoder, slik som matlaging. Derimot inneholder læreplanen også flere kompetansemål som beskriver behovet for en teoretisk tilnærming i undervisningspraksisen. Praktisk lærestoff og teoretisk lærestoff (Müller & Harman, 2008, s. 286) er to begreper som vil være sentralt i denne oppgaven.

## ***1.1 – Problemstilling***

I tråd med den beskrivende bakgrunnen for masterstudien, er følgende problemstilling valgt:

*«Hvordan underviser mat-og helselærere i fagets teoretiske lærestoff?»*

Med bakgrunn av den utformende problemstillingen har to følgende forskningsspørsmål blitt utviklet:

- (1) Hvordan tolker lærere det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget? Og gjøres det et skille mellom det praktiske og teoretiske lærestoffet i undervisningspraksisen?
- (2) I hvilken grad legges det opp til formidling av teoretisk lærestoff i mat- og helsefaget, og hva kan forklare dette?

## ***1.2 – Avgrensninger***

Studien gir et nærmere innblikk i hvordan mat- og helselærere i grunnskolen underviser i fagets teoretiske lærestoff, samt deres oppfattelse av teori i faget. Studien tar for seg lærer i grunnskolen, men fokuserer på det teoretiske lærestoffet med bakgrunn av lærer som underviser på mellom- og ungdomstrinnet. Det gis et nærmere innblikk i fagets læreplan, men begrenser seg til kompetansemålene etter 7.- og 10.trinn. Med bakgrunn over at studien fokuserer på det teoretiske lærestoffet i faget, vil begrepene: praktisk lærestoff og teoretisk lærestoff være sentralt og gjentagende i oppgaven. Praktisk lærestoff vil i denne oppgaven defineres som arbeidsoppgaver med praktisk tilnærming, slik som matlaging og arbeidsteknikker. Det teoretiske lærestoffet vil i denne oppgaven omhandle innhold der man må beskrive og forklare ulike elementer, slik som evnen til å drøfte over kosthold og dens påvirkning



## **2.0 – Teori og tidligere forskning**

I dette kapittelet gis det en oversikt over mat- og helsefagets innhold og funksjon i skolen. I første del av kapittelet gis det et innblikk over folkehelsestatusen i Norge, og hvilke helse og kostholds utfordringer det finnes hos barn og unge i dag. Det gis også et nærmere innblikk i skolen og mat- og helsefaget funksjon som en helsefremmende arena. Videre gis det en tilnærming i fagets teoretiske lærestoff og undervisningspraksis.

### ***2.1 –Folkehelsen i sammenheng med kosthold og ernæring***

Kosthold, mat og måltid er fundamentalt for helsen vår, samtidig som det er en viktig del av hverdagen vår. Maten vi spiser bidrar til kroppens ulike funksjoner, og sørger for at kroppen fungerer ideelt gjennom dagen (Frølich, 2009, s. 60-61). Et kosthold med gode mat- og måltidsvaner har en positiv effekt på helsen vår, samtidig som den er helsefremmende. Det finnes i dag god vitenskapelig dokumentasjon mellom kosthold og helsens sammenheng (Holthe et al., 2020, s. 65). Verdens helseorganisasjon (WHO) peker fram viktigheten av at helsefremmende arbeid får en plass i alle nasjonale og lokale strategier for bærekraftig utvikling, da forholdene mellom globale helseutfordringene og bærekraftig utvikling henger sammen (World Health Organization, 2018, s. 4). Arbeidet med å fremme god folkehelse har fått en sentral plass iblant annet de 17 globale bærekraftsmålene, samt i Norges handlingsplan for bedre folkehelse (Meld. St. 40 (2020-2021), s. 36; United Nations, 2021, s. 30). Et av bærekraftsmålene handler om å sikre god helse og fremme livskvaliteten for alle individer, både nasjonalt og globalt. Delmålet 3.4 retter seg spesifikt mot kosthold og ernæring da den vektlegger en strategi for at det innen 2030 skal reduseres i antall dødelighet forårsaket av ikke-smittsomme sykdommer gjennom ved å forebygge, behandle og fremme mental helse og livskvalitet hos alle mennesker (Finans- og utendistriksdepartementet, 2019, s. 30-33; Meld. St. 40 (2020-2021), s. 36-41; United Nations, 2021, s. 30).

I Norge er et usunt kosthold en av de største risikofaktorene for sykdom og tidlig dødsfall (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 6; Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021, s. 60), da det finnes en uheldig utvikling i ikke-smittsomme sykdommer hos voksne (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 27-31). Denne negative utviklingen utgjør for to av tre dødsfall, og ses i sammenheng med blant annet kosthold, røyking og fysisk aktivitet (Folkehelseinstituttet,

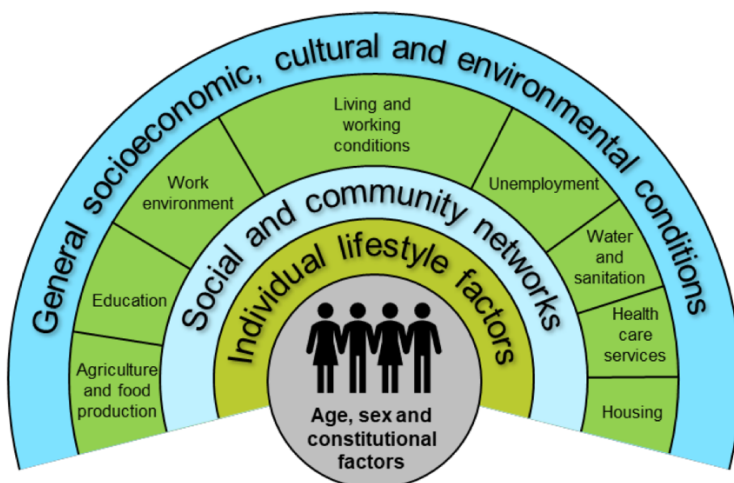
2018, s. 27-31; Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021, s. 60). Norge står også generelt ovenfor fedme og overvekts utfordringer blant barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 5). Fedme og overvekts utfordringer hos barn og unge ble belyst tidlig på 2000-tallet, og har de siste tiårene hatt en negativ utvikling der statistikken viser at fedme og overvekt blant ungdom er høyere i Norge enn i andre nordiske land (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 34; Torheim et al., 2020, s. 1). Utfordringer knyttet til folkehelsen har medført til at folkesykdommer påvirker blant annet helse- og omsorgsutgiftene i samfunnet, og der det er rapportert at det brukes en vesentlig del av helsebudsjettet på ikke-smittsomme sykdommer (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 4). I en nasjonal kostholdsundersøkelse gjennomført i 2015, konkludertes det at barn og unge i Norge stort sett er i tråd med de norske kostholdsbefalingene (Hansen et al., 2016, s. 21). Samtidig viste den at inntaket av grønnsaker, frukt og bær, fullkorn og fisk for lavt og inntaket av tilsatt sukker og mettet fett er for høyt hos barn og unge (Hansen et al., 2016, s. 21). Barn og unge har også generelt dårlige ernæringskunnskaper når det kommer til frukt og grønt (Øvrebø, 2014, s. 7).

Arbeid med å fremme folkehelsen i den norske befolkningen har vært en prioritet, og i 2012 trådte Norge i kraft med en egen folkehelselov mot å fremme folkehelsen i samfunnet. Fokuset med at det er helsesektoren som skal arbeide med å fremme folkehelsen skiftet seg til at det ble et felles ansvar i alle sektorer, med forvaltningsnivåer gjennom kommuner, fylkeskommuner og statelig myndigheter (Folkehelseloven – fhl, 2011, §1-7). Kommuner har ansvar for å ha oversikt over lokale helseutfordringer for å kunne iverksette helsemessige tiltak, og kompetanse hos nøkkelpersonell som jobber med mat og kosthold vil være viktig (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 10). Ved å skape sunnere matomgivelser i offentlige sektorer, vil en kunne gjennom barnehager og skolen ha muligheten til å nå de fleste barn og unge, og dermed føre til at de etablerer gode matkunnskaper og kostvaner, som kreves av dem i fremtiden (Slater et al., 2017, s.1-2; Torheim et al., 2020, s. 17). I den Nasjonale handlingsplanen for bedre kosthold (2017-2021) beskrives det at det finnes flere aktører med ulike meningsytringer om kosthold og ernæring (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Det er dermed nødvendig med bredt spekter av kunnskaper, holdninger og ferdigheter for at barn og unge skal kunne navigere seg gjennom matlandskapet, og for å gjøre dem matkyndige (Slater et al., 2017, s. 554). Mæland (2021) beskriver at menneskers handlinger, vaner og leveste har en stor innflytelse over de

valgene man tar i forhold til helse, og at det dermed vanligvis ikke vil være nok med kunnskaper for å endre kostholds atferden. Da handlinger vil også styres av generelle verdier, holdninger og oppfatninger som allerede er etablert hos individet. Samtidig vil den påvirkes av arvelige og biologiske faktorer og sosiale og kulturelle normer (Mæland, 2021).

## 2.2 – Skolen som en helsefremmende arena

Selv med folkehelseloven som et forebyggende tiltak for å fremme folkehelsen i det norske samfunnet, er det fortsatt et arbeid som må gjøres. Ved å allerede etablere gode kostvaner hos barn og unge vil det skape fordeler for samfunnet i det lengre løp. Da det blant annet vil bidra til å fremme folkehelsen, samt skåne samfunnet for utgifter som brukes på folkesykdommer knyttet til helse og kosthold (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 4). Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å gi dem grunnlag for å mestre eget liv (Meld.St.28 (2015-2016), s. 1). Skolen er en forebyggende arena som skal bidra til barn og unges dannelse og utdanningsprosess (Meld.St.19 (2018-2019), s. 30). Konkret i læreplanens overordnet del beskrives det at formålet med opplæringen blant annet er at elever skal kunne utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-3). Samtidig som de skal utforske skaperglede, engasjement og utforskertrang og kunne tenke kritisk over de problemene samfunnet står ovenfor (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2-3).



Figur 1: Økologiske modell (Dahlgren & Whitehead, 2007)

Den norske helse-og utdanningspolitikken har bygd, og bygger også i dag på en økologisk tenkning om at en gjennom den offentlige politikken kan bidra til å endre enkeltindividets atferd, som fører til styrking av befolkningens folkehelse (Meld.St.19 (2018-2019), s. 142; Wilhelmsen & Samdal, 2009, s. 9). Dahlgren & Whiteheads (2007) økologiske modell (Figur 1) viser at individets atferd påvirkes av ulike faktorer og nivåer, deriblant atferd i forhold til helseforståelse. Dahlgren & Whitehead (2007) beskriver at de overordnede leddene i modellen som sosioøkonomiske, kulturelle og miljømessige forholdene kan bidra til å fremme folkehelsen, men at de mindre leddene (leve-og arbeidsforhold, nettverk og livsstilsfaktorer) også påvirker hvilke valg individet selv tar. Ved å kunne rette tiltak direkte mot elever (individet), vil en kunne lære dem hva som utgjør et sunt kosthold, viktigheten ved et sunt kosthold, samt utvikle holdninger som påvirker dem i en positiv retning i tilknytning til gode kostvaner (Wilhelmsen & Samdal, 2009, s. 9). Derimot vil individets egen motivasjon, preferanser, kunnskaper og ferdigheter også spille inn som faktorer i valgene de tar (Wilhelmsen & Samdal, 2009, s. 9). Pettersen (2009) beskriver at det er viktig å kunne forstå, søke etter og kritisk vurdere helse- og kostholdsinformasjon i den hensikten å kunne utvikle og opprettholde helse og ernæringsstatus. Det er primært lærere som underviser i emner som mat og helse, som vil kunne skape en forståelse rundt ernæringsmessige emner blant barn og unge og dermed vil et helsefremmende arbeid i skolen spille en viktig rolle i samfunnet (Pettersen, 2009, s. 94). Mæland (2021) beskriver også at skolen har flere funksjoner og har en klar relevans for det forebyggende helsearbeidet. Med at skolen er en utdanningsinstitusjon har den et ansvar for at elevene får de nødvendige kunnskapene om helserelevant forhold. Skolen er også en arena der elever deltar i en sosialiseringssprosess, der skolens oppgave er å se at elever tilegner seg verdier, holdninger og ferdigheter, blant annet i relasjon med helse (Mæland, 2005. s. 205-206).

Skolen er regulert med ulike styringsdokumenter, som læreren skal forholde seg til gjennom elevers opplæring i skolen. Læreplanverket er et av verktøyene som skal tas i bruk som en del av planlegging av undervisningen. Opp gjennom årene har utdanningssystemet vært preget av ulike reformer som har endret læreplanens innhold, for å tilpasse dagens utfordringer og behov for kunnskaper og ferdigheter om kommende utfordringer (Bjørnerud & Nilsen, 2021, s. 13). Utviklingen av samfunnet og utdanningspolitikken har en påvirkning overfor hva skolens opplæring skal inneholde, både i form av mål, lærestoff og arbeidsmåter (Bjørnerud & Nilsen,

2021, s. 13). Læreplanverket er et sentralt virkemiddel for nasjonal styring av opplæringens innhold, og er den viktigste beskrivelsen av hvilken kompetanse elevene skal utvikle (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 9). Læreplanen består av flere deler som må ses i sammenheng med hverandre for å utforme og konkretisere arbeidet lokalt i skolene (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 59). *Om faget* består av fire deler: fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter, som tydeliggjør sammenhengen mellom læreplanenes generelle overordnet del og kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021A, s. 2). *Om faget* skal gi en innramming og føring av kompetansemålene for å kunne tolke dem, se sammenhengene mellom kompetansemålene, samt forklare hva kompetanse i faget vil innebære. Kompetansemålene i faget beskrives etter progresjon, etter hva elevene skal kunne etter de ulike trinnene, oppført etter 4., 7.- og 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021A, s. 2). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er den siste utdanningsformen som har kommet i den norske utdanningspolitikken, så langt. Den har og er blitt innført gradvis, men startet sin innføring i grunnskolen fra og med skoleåret 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2022; Bjørnerud & Nilsen, 2021, s. 29).

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er det lagt vekt på tre tverrfaglige temaer som skolen skal legge til rette for i opplæringen: 1) Folkehelse og livsmestring 2) Demokrati og medborgerskap 3) Bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-14). Gjennom de tverrfaglige temaene skal elevene få innsikt i utfordringer og dilemmaer, der de skal utvikle kompetanse som kan bidra til forståelse og løsninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). De tverrfaglige temaene skal også vise elevene sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser i de aktuelle temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I temaet folkehelse og livsmestring skal skolen gi elevene kompetanse som bidrar til at de utvikler god psykisk og fysisk helse som gir dem muligheten til å senere ta ansvarlige livsvalg (Helland et al., 2021, s.18; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ved at samfunnet legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte vil det ha en stor betydning for den generelle folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Bottolfs (2021) legger fram at å arbeide med å fremme barn og unges kosthold og helse gjennom skolen foregår gjennom to plan: 1) skolemåltidet og 2) undervisning i mat- og helsefaget. For å gjøre elever bevisste over egne kostvaner og helse der de utvikler kompetanse og forståelse, vil arbeidet med mat- og helsefaget være viktig (Meld.St.19 – 2018-2019, s. 30).

### **2.3 – Praktiske estetiske fag i skolen**

Skoler vektlegger ofte teoretiske fag i skolen som: matematikk, engelsk og norsk, der praktisk estetiske fag får liten plass i skolen (Helland, et al., 2021, s. 14). Fysiske aktiviteter og estetiske uttrykksformer der elevene får arbeidet gjennom utforskende og skapende arbeidsmåter kan bidra til læring og lærelyst i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). I læreplanens overordnet del kapittel 1.4 beskrives det at elevene gjennom opplæringen skal lære og utvikle seg ved å ta i bruk sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Ved at de kan utfolde seg som kreative og skapende mennesker kan det bidra til å berike samfunnet for nytenkende og entreprenører i et nødvendig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6-7). Skapende læringsprosesser er en forutsetning for at elevenes danning og identitetsutvikling og er en viktig dimensjon i den skolefaglige dannelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7; Dale, 2008, s.197). De praktiske estetiske fagene i grunnskolen er en samlebetegnelse for å omtale; kroppsøving, musikk, kunst og håndverk og mat og helse. Der de har som formål å ha en praktisk tilnærming, ettersom at de skiller seg fra innlæring og arbeidsmetoder sammenlignet med andre fag i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48).

Aadland et al. (2021) trekker fram i sin studie at ved å ta i bruk praktiske estetiske fag i skolen kan bidra til gode skolerresultater, også i de andre fagene i skolen. Forskning viser også at gjennom at elevene får muligheten til å være aktive i læringsprosessen bidrar det til engasjement, og at det fremmer gode resultater sammenlignet med en mer tradisjonell undervisning (Park & Choi, 2014, s. 768-769; Patterson et al., 2018, s. 749). Elevaktiv læring, også kjent som Active Learning, lar elever ta i bruk arbeidsmetoder som bidrar til selvstendighet i egen læring, der de etablerer forbindelser mellom ideer ved å analysere og evaluere seg fram (Gogus, 2012, s. 77). Elevaktiv læring fokuserer på kognitiv utvikling, der elevene selv konstruerer kunnskaper og forståelse over det de lærer (Christensen & Karlsen, 2009, s. 102; Gogus, 2012, s. 77). Ved at skolen legger til rette for læringsprosesser som fører til forståelse over ulike temaer kan det bidra til at elevenes motivasjon styrkes, samtidig som elevene opplever mestring og relevans i skolehverdagen (NOU 2015:8, s. 11). Med at elevene får kjennskap med å selv være delaktig i læringsprosessen, går elevaktiv læring vekk fra den tidligere undervisningsideologien der elevene

passivt skal lytte til det læreren prøver å formidle (Christensen & Karlsen, 2009, s. 102; Gogus, 2012, s. 77). Elevaktive aktiviteter der elever får utforske på egenhånd anses som verdifullt da det bidrar til økt læringsutbytte (Beinert, 2021, s. 56). Meld. St. 28 legger fram at selv om de praktiske estetiske fagene skal ha en praktisk tilnærming i skolen, skal de ikke gjøre skolen mindre teoretisk for elevene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48).

De praktiske estetiske fagene er løftet fram i Meld. St. 28 med et ønske om å gi fagene en større bevissthet og satsing i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48). De praktiske estetiske fagene utgjør en fjerdedel av de samlede timeantallene i grunnskolen, derimot er det varierende hvor mange skoletimer det er lagt til hver av de fire fagene (Kunnskapsdepartementet, 2019B, s. 8). Slik vi ser i figur 2 er det et stort skille med hvor mange undervisningstimer det er satt til de ulike praktiske estetiske fagene i grunnskolen. Der kroppsøving har flest undervisningstimer totalt, og der mat- og helsefaget har minst undervisningstimer til gode.

| <b>I grunnskolen har de praktiske og estetiske fagene følgende timetall:</b> |  |
|--|--|
| Kunst og håndverk  | 623 timer  |
| Musikk   | 368 timer  |
| Mat og helse   | 197 timer  |
| Kroppsøving  | 701 timer  |
| <b>Utgjør til sammen</b>   | <b>1889 timer</b><br>av 7894 timer i<br>grunnskolen (24 %) |

Figur 2: Timeantall i praktiske estetiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kroppsøving, musikk og kunst og håndverk er fag som elevene får kjennskap til gjennom alle sine år i grunnskolen. Til tross for at det finnes kompetansemål etter 4., 7.- og 10.trinn får elevene kjennskap til mat og helsefaget som regel i 6.- og 9.trinn da faget ikke er timefestet på 4.trinn (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 133). Faget mat og helse har etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) mistet to undervisningstimer på ungdomstrinnet, da det tidligere totalt var lagt opp til 199 undervisningstimer i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019A; Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Faget har obligatoriske timer på barnetrinnet, og Øvrebø og Engeset (2020) forklarer at ved det har blitt fjernet to undervisningstimer på ungdomstrinnet kan være forårsaket med at elevenes kunnskaper i mat- og helsefaget skal bygge på det de har lært fra barnetrinnet.

## ***2.4 – Mat og helse som et helsefremmende fag***

### **2.4.1 – Fagets innhold og formål**

Mat og helse har hatt en historisk utvikling i det norske utdanningssystemet med ulike tilnærminger i navn og innhold. Fagets startet tilbake i 1890 som Huselig økonomi og videreførte seg til husstell i 1922, heimkunnskap i 1960 og til det vi i dag kjenner som mat og helse (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 11-12). Fagets innhold og prioritering har vært gjennom en utviklingsfase opp gjennom årene, men helsedimensjonene har stått sentralt i alle de ulike læreplanene. Derimot hva helsedimensjonen har vektlagt, har vært ulik i bakgrunn i hvilke kostholdsrelaterte helseutfordringer som samfunnet har stått ovenfor (Holthe, 2009, s. 23). Mat- og helsefaget skal ifølge læreplanen blant annet bidra til å gi elevene økt kunnskap om mat og måltider som fremmer gode matvaner, og med den hensikten bidra til å redusere helseforskjeller i befolkningen (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 2). Opplæringen skal kunne inspirere elevene til å bruke kompetansen sin utenfor skolen og senere i livet, som igjen skal stimulere dem til å bli bevisste forbruker slik at de kan ta ansvar for eget kosthold (Fevang & Moser, 2019, s. 153). Faget er sentralt for at barn og unge utvikler forståelse som bidrar til å se sammenhenger mellom kosthold som gir dem kompetanse og et godt grunnlag til å mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet 2019A, s. 2). Faget skal blant annet bidra til at elevene utvikler kritisk tenkning, bevissthet og ansvarlighet som gjør dem i stand til å ta helsefremmende og bærekraftig valg (Beinert, 2021, s. 74; Fevang & Moser, 2019, s. 153; Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 2). Burton et al. (2021) trekker fram at mange foreldre føler seg usikre og utrygge på



ernæringskunnskap, og ser på fag som likner mat- og helsefaget på som en arena der barn og unges kan lære om og utvikle gode ernæringskunnskaper (Burton et al., 2021, s. 14).

#### **2.4.2 – Fagets læreplan og kompetansemål knyttet til det teoretiske lærestoffet**

Som et av lærerens styringsdokumenter gir læreplanen føringer for hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg i mat og helseundervisningen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) har lagt større vekt på systematisk matlaging og innlæring ved bruk av matlagingsmetoder og grunnleggende arbeidsteknikker enn i Kunnskapsløftet (LK06) (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 39). Bottolfs (2020) trekker fram at mange av kompetansemålene i mat og helse inneholder teoretisk lærestoff, samtidig som mange av målene utgjør praktiske ferdigheter. Flere deler av læreplanenes deler beskriver verb som: å lage mat, forbedre måltider, oppleve måltid, matlaging og praktisk arbeid, som elevene skal utøve i opplæringen i mat og helse, og som et praktisk estetisk fag kan tyde på at praktiske ferdigheter og lærestoff er sentralt i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 2-4).

Over halvparten av kompetansemålene både etter 7.- og 10.trinn beskriver kunnskaper og ferdigheter som bærer preg av det praktiske lærestoffet, der et av de praktiske kompetansemålene sier: «*Bruke redskaper, grunnleggende teknikker og matlagingsmetoder til å lage trygg og bærekraftig mat som gir grunnlag for god helse*». (Kompetansemål hentet etter 7.trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s.5). Samtidig sier læreplanen at elevene skal kunne: «*Gjøre rede for og kritisk vurdere påstander, råd og informasjon om kosthold og helse*». (Kompetansemål hentet etter 10.trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s.5). Müller & Harman (2008) trekker fram at det uklart hva som legges i formulering av praktisk læringsstoff og det teoretiske lærestoffet i faget, derimot kan teori omhandle evnen til å forstå, forklare og forutsi handlinger som utføres vil få det ene eller det andre utfallet. Mellom tre-fire av kompetansemålene på hvert av årstrinnene i mat- og helsefaget beskriver kompetanse der elevene skal tilegne seg gjennom verb som: drøfte, gjøre rede for og vurdere (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 5). Flere av kompetansemålene i mat- og helse vektlegger også at elevene utvikler kompetanse om ulike modeller, grupperinger, matmerking og produktinformasjon, klimaavtrykk, matforbruk og digitale ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2019A, s. 5-7)

Det er nødvendig å trekke inn teoretisk lærestoff inn i faget for at elevene skal se sammenhenger mellom fagets helsefremmende aspekt og få en større innsikt i hva de holder på med (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 105). Gjennom de ulike kompetansemålene i faget kommer man ikke utenom arbeidsmåter som også inkluderer det teoretiske lærestoffet, derimot hvordan det teoretiske lærestoffet anvendes inn i undervisningen vil variere, men teori og praksis bør gå «hånd i hånd» da faget er et praktisk fag (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 105-106). Slik som mat og helseundervisningen er organisert legges det opp for teori før, under eller etter matlaging (Beinert, 2021, s. 59). Flere mat og helselærere opplever at det ikke finnes tilstrekkelig med tid til undervisningen, og dermed får de ikke tid til å lære elevene om alle de viktige aspektene ved mat og ernæring, samt at med få undervisningstimer gjør det vanskelig å få tid til teoretisk læringsstoff (Beinert, 2021, s. 73; Burton et al., 2021, s. 14; Müller & Harman, 2008, s. 285-286). Det finnes et misforhold mellom undervisningspraksisen og læreplanen i faget, der teori i faget ofte får en liten plass i undervisningsøktene (Beinert et al., 2021, s. 12). Øvrebø (2014) trekker fram at det er nødvendig med endringer i hvordan mat- og helsefagets undervisningspraksis gjennomføres, og bør rette seg mot en bedre integrering av teori i de praktiske læringsaktivitetene, for at barn og unge kunnskaper og ferdigheter om ernæring skal forbedres.

### **2.4.3 – Fagets undervisningspraksis**

Læreplanen legger ingen føringer for vekting mellom det teoretiske og praktiske lærestoffet, eller hvordan det skal arbeides med det teoretiske lærestoffet (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 76). Bottolfs (2020) studie trekker fram at med sin 125-årig utvikling har faget endret hovedfokus fra å gi elevene en forståelse av praktiske gjøremål i hjemmet til et fokus på å se sammenhengene mellom mat og helse, og forbruk og kultur. Samtidig trekker hun fram i studien sin at et stort antall av lærere bruker store deler av undervisningen sin på praktisk tilnærming i faget. Beinert (2021) trekker også aspekter ved at lærere i mat og helsefag vektlegger å utvikle elevers matlagingsferdigheter. Da matlagingen er dominerende og ofte overskygger undervisning som omhandler ernæring og helse med bakgrunn at både lærere og elever liker de praktiske tilnærmingene faget legger opp til. I en studie utført i Australia legges det fram at lærere som underviser i liknende fag som mat og helse legger mye vekt på viktigheten av å lære elevene

spesifikke teknikker som: hvordan måle råvarer riktig, hvordan følge en oppskrift og riktig måte å rydde opp (Burton et al., 2021, s. 13).

Mat- og helsefaget har en karakteristisk undervisningspraksis på skolekjøkkenet, der elevene utfører praktiske arbeidsoppgaver som oftest avsluttes i løpet av undervisningsøkten (Malin & Palojoki, 2014, s. 102; Øvrebø & Engeset, 2020, s. 107). Undervisningsrommet er en del av den karakteristiske undervisningspraksisen, der den er et av skolens spesialrom og har blitt utviklet i bakgrunn for fagets undervisningspraksis, sett tilbake for 120 år siden (Løvaas, 2009, s. 301; Malin & Palojoki, 2014, s. 109; Øvrebø & Engeset, 2020, s. 132). Flere skolekjøkkener har mangel på nødvendig utstyr og har en ugunstig planløsning preget av skolens økonomiske ressurser (Beinert et al., 2020, s. 10). I følge Beinert (2021) sin studie spiser og tilbereder elevene flere måltider under hver undervisningsøkt i faget, og anses som normalen for undervisningspraksisen, og da om lag 80% av tiden til faget brukes til matlaging. Med tre undervisningstimer strukturert etter hverandre, deles faget i tre deler: introduksjon, hovedarbeid og sluttarbeidet. Gjennom introduksjonen tar læreren for seg arbeidsteknikker som vil være kritiske momenter i matlagingen (Beinert et al., 2021, s. 57; Veka et al., 2018, s. 8; Øvrebø & Engeset, 2020, s. 107). Videre setter elevene i gang med matlagingen som er hovedarbeidet, og avslutningsvis utfører elevene rutinearbeidet som rydding og oppvask. I løpet av undervisningsøkten skal elevene også få muligheten til å spise måltidet, og læreren skal få mulighet til å trekke inn relevant teoretisk lærestoff, enten i introduksjonen, i hovedarbeidet eller i sluttarbeidet (Beinert et al., 2021, s. 12; Øvrebø & Engeset, 2020, s. 107). I hovedarbeidet kan elevene lage opp til tre ulike retter under en undervisningsøkt (Beinert et al., 2021, s. 12). Samtidig har helsedirektoratet (2015) gitt en anbefaling om at det er behov for at elever i skolen får minimum 20 minutter til å spise slik at de får spise seg mett og i ro. Anbefalingene er også gjeldende for elever som tar i bruk praktiske oppgaver i spisepausen, slik som matlaging.

Lærere ser viktigheten av at elevene får kunnskaper og kompetanse som utfyller ernæringslæren, men at matlagingen prioriteres med bakgrunn over begrensninger av tid (Beinert, 2021, s. 54; Beinert et al., 2021, s. 12). De praktiske elementene i faget fremheves som verdifullt av både lærere og elever, da elevene liker å spise og lage maten, samt ved at de gjennom faget får muligheten til å sosialisere og ha det gøy sammen (Beinert, 2021, s. 54). Elevene opplever faget

som et hyggelig avbrekk der elevene ikke trenger å ta i bruk sin kognitiv engasjement i like stor grad som i de andre fagene i skolen, og at det signaliserer det store fokuset på matlaging og sosialt samvær i faget (Beinert, 2021, s. 54). I en finsk studie kommer det også fram at lærere i faget vektlegger praktiske elementer som matlaging, men trekker også fram hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene vil ha behov for i fremtiden, deriblant; stell av hus og tekstil, digitale ferdigheter, oppskrift kunnskaper og ferdigheter som forbruker (Kuusisaari et al., 2021, s. 63). Samtidig ønsket lærere i den finske studien å gjøre undervisningspraksisen mer elevaktivt, der elevene involveres i planlegging av timene, og tar i bruk oppgaver som krever kritisk tenkning (Kuusisaari et al., 2021, s. 64). Med mange ulike kompetansemål i mat og helse, vil det være krevende å oppfylle disse dersom det er manglende kompetanse hos lærerne (Bottolfs, 2020, s.185; Meld. St. 28 (2012-2013), s.78). Ifølge flere nyere studier som har undersøkt kompetansen av lærer som underviser i faget, finnes det mange mat- og helselærere i den norske skolen uten formell kompetanse (Bottolfs, 2020, s.185-186; Helland, et al., 2021, s. 13; Vik et al., 2021, s. 50). Fire av ti som underviser i faget har 30-59 studiepoeng som tilsvarer høy fagkompetanse, og der flertallet av disse læreren ligger rundt den eldre aldersgruppen (Perlic, 2019, s. 53). Bottolfs (2020) har undersøkt forskjellen mellom lærer med formell kompetanse og lærere uten formell kompetanse i mat- og helsefaget når det kommer til undervisningspraksisen. Hun avdekket at det ikke er store forskjeller mellom lærerne når det gjelder tidsbruken ved det praktiske og teoretisk lærestoffet. Da det i stor grad legges mest vekt på undervisning med praktisk tilnærming, og liten vekt på undervisning med det teoretisk lærestoff (Bottolfs, 2020, s. 186).

Ved mangel på lærer med tilstrekkelig kompetanse i faget, er det usikkert i hvilken grad elevene får gode kunnskaper som forklarer sammenhengen mellom kosthold og helse (Bottolfs, 2020, s. 186). Skolen vil dermed som et samfunnsmandat ha vanskeligheter med å innfri målet mot et helsefremmende arbeid (Bottolfs, 2020, s. 186). Det har blitt undersøkt statistikken rundt muligheten for at skolen består av lærere uten formell kompetanse i mat- og helsefaget (Perlic, 2019, s. 53; Utdanningsdirektoratet, 2021B, s. 2; Vik et al., 2020, s. 45). Til tross for nasjonale krav om 30 studiepoeng for å undervise i faget, er om lag halvparten av læreren på ungdomskolen lærere uten formell kompetanse i mat- og helsefaget (Utdanningsdirektoratet, 2021B, s. 2; Vik et al., 2020, s. 45). Helland et al. (2021) og Beinert (2021) trekker også fram at til tross for at det var manglende kompetanse, samt liten undervisningserfaring hos lærerne

uttrykker både skoleledelsen og lærerne at de hadde tilstrekkelig kunnskaper til å undervise i faget. I Food-EPI rapporten legges det fram at for å styrke ernæringsarbeidet i den offentlige sektoren er det behov for at en stiller krav til kompetanse hos mat og helse lærere, for å gi barn og unge kvalifiserte lærere (Torheim et al., 2020, s. 11). I Meld. St. 34 (2012-2013) trekkes det fram at skoleeier har som ansvar at lærere som underviser i mat og helse har tilstrekkelig med kompetanse som er i tråd med regelverket, og dersom det er manglete kompetanse hos lærer som underviser i faget vil staten tilrettelegge for at de får faglig påfyll i faget gjennom kompetanseutviklingsstrategien for lærere (Meld. St. 34 (2012-2013), s. 78). Lærerens kompetanse har stor innvirkning på hvordan man arbeider med faget, samt hvordan læreplanens tolkes (Helland, et al., 2021, s. 17-18; Øvrebø, 2014, s. 9). En sterk vektlegging av kvalitetsundervisning bør være av interesse, da faget og skolen er en påvirkningsarena for motivasjon, kunnskap og ferdigheter knytter til å fremme et folkehelseperspektiv i Norge (Vik et al., 2020, s. 53).

### **3.0 – Presentasjon av forskningsmetode**

Masteroppgaven tar for seg en kvalitativ studie gjennom observasjon og intervju av lærere i mat- og helsefaget i grunnskolen. I dette kapitlet gir en beskrivelse av studiens metodetilnærming, der det redegjøres for studiens utvalg. Det gis også en beskrivelse av rekrutteringsprosessen av lærerne, samt en beskrivelse av gjennomføringen av observasjonene og intervjuene. Ettersom studien har tatt i bruk en kvalitativ tilnærming vil det også gis en beskrivelse av intervjuanalysen. Kapitlet avsluttes med studiens ulike etiske overveielser.

#### ***3.1 – Utvalg og rekruttering***

Utvalget av informanter i studien består av tre mat- og helselærere fordelt på to skoler. To av læreren underviser på mellomtrinnet, og en av dem underviser på ungdomstrinnet. Lærerne har ulik bakgrunn av kompetanse i faget. To av lærerne har 60 studiepoeng fra da utdanningen het heimkunnskap, mens den siste læreren har utdanning som lærer, men ingen formell kompetanse i mat- og helsefaget. To av lærerne har flere års erfaring i arbeid med mat- og helsefaget med ansvar for faget årlig, mens den siste læreren har kun et par år med erfaring med mat- og helsefaget.

Rekruttering av lærerne har delvis foregått i samarbeid med Avdeling for lærerutdanningen ved Universitet i Agder (UiA), og en av deres partnerskoler, gjennom en søknadsprosess.

Søknadsprosessen innebar et søknadskjema med kort beskrivelse over antall ønsket lærere til studien, samt en beskrivelse over studiens formål og behov for lærer med erfaring i mat- og helsefaget. Etter søknadsprosessen ble studien tildelt en partnerskole og en kontaktperson, samt aktuelle lærere for studien. Lærerne ble skriftlig invitert gjennom e-post, der informasjonsskriv og samtykkeskjema ble vedlagt (Vedlegg 1). Etter respons på deltagelse i studien, ble det ved en senere anledning avtalt om tidspunkt og møtested per e-post med lærerne fra partnerskolen. Med behov for flere lærere i studien ble det nødvendig å ta kontakt med andre skoler i området, og gjennom kjennskap til en mat- og helselærer, ble det sendt en skriftlig e-post om mulighet for å delta i studien. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble også i denne e-posten vedlagt. Læreren takket ja, og det ble avtalt et passende tidspunkt og møtested for gjennomføringen av datainnsamlingen.

### 3.2 – *Datainnsamling*

Formålet med observasjonene har vært å observere undervisningen til mat- og helselæreren, for å få et innblikk om det teoretiske lærestoffet får plass i undervisningspraksisen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.114). Det er totalt blitt gjennomført tre observasjoner fordelt på to skoler og tre lærere. Observasjon av undervisningsøkten har foregått i forkant av intervjuet med læreren. Observasjonene har vært av lærerne, men ettersom den utspilte seg i en klasserom-setting var elevene til stede under observasjonene. Elevene tilstedeværelse innebar halv klasse, mellom 10-14 elever. To av observasjonene bestod av lærere på 6.trinn, mens den siste bestod av en lærer på 9.trinn. I to av observasjonene ble jeg bedt om å presentere meg selv for elevene, og med kjennskap til en av læreren ble det naturlig for dem å nevne relasjonen mellom oss til elevene. Som observatør i en klasserom-setting, ble jeg plassert bakerst i undervisningsrommet slik at omgivelsene og romsettingen skulle følges mest naturlig for læreren og elevene. Wolcott (2008) trekker fram at observasjonene bør følge den naturlige aktiviteten og kommunikasjonen i en gruppe, ved at en «skygger» over omgivelsene. For å ikke forstyrre undervisningsøkten eller samhandle i observasjonene ble min rolle, en ikke-deltagende observatør (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Gjennom observasjonene har det blitt tatt i bruk en observasjonsguide (Vedlegg 2) og notisblokk for å notere relevante aspekter ved undervisningspraksisen (Høgheim, 2020, s. 136). Lengden på observasjonene har variert, da de har basert seg på undervisningstid tildelt etter elevenes timeplan, men ligger mellom 2-2,5 timer hver.

Formålet med intervjuene har vært å få et nærmere innblikk i lærerens tanker og refleksjoner rundt faget teoretiske lærestoff (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117). Det ble gjennomført totalt tre intervjuer, et med hver av lærerne. Intervjuene har foregått etter observasjon av undervisningsøkten. Enten på undervisningskjøkkenet eller et av skolens undervisningsrom – alt etter hvor læreren selv ønsket å sitte. Ved å ta i bruk romsetting som læreren har kjennskap til vil det kunne skape en trygghet, i forhold til settingen som de stilles opp til (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132). Til stede under to av intervjuene med lærerne var også en medstudent fra Universitet i Agder (UiA), som hadde oversikt over tidsbruken. Intervjuet har tatt i bruk en intervjuguide (Vedlegg 3), for å holde fokuset under intervjuene på studiens aktuelle tema (Høgheim, 2020, s. 132). Før intervjuet ble det innledet med small talk, for å gjøre intervjusituasjonen tryggere, både for læreren og forskeren (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132),

her ble også samtykkeskjemaet signert og samlet inn. Innledningsvis ble læreren informert om hensikten med intervjuet, tidsberegning og hvilke typer spørsmål det ville blitt spurt om (forhåndslagde, oppfølgingsspørsmål og refleksjonsspørsmål som ble formulert under observasjonene). Ettersom det ville bli stilt refleksjonsspørsmål i forhold til undervisningsøkten, var det viktig å formilde til lærerne at intervjuet ikke skulle kritisere undervisningspraksisen deres. Informasjon om lydopptak og mitt ansvar som forsker i forhold til personvern ble også informert om før intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251). For å betrygge lærerne ble det informert at det ikke finnes riktige eller gale svar på spørsmålene, men at det var fint om en kunne prøve å svare så utdypende som mulig på spørsmålene. Lærerne fikk mulighet til å stille spørsmål eller annet de lurte på før intervjuet startet. Varigheten på intervjuene varierte, men forholdt seg til tidsrammen mellom 20-30 minutter.

### **3.3 – Analyse av data**

#### **3.3.1 – Transkribering av intervju**

Etter endt intervju ble lydopptakene overført til et eget lagringsområde ved Universitets egen server (Onedrive). Transkripsjonene ble gjennomført gjennom samme server, i programvaren *Microsoft Word*. Det ble etter best evne gjort forsøk på å få teksten så nær som opp til ordlyden på lydopptakene som mulig, som betyr i praksis ordrett nedskrivning (Kvale & Brinkman, 2009, s. 189). Tholander & Cakaite beskriver ved at en selv er med i transkriberingsprosessen gir det mulighet for å bli kjent med tekstmaterialet, som kan føre til at en kan gjøre nye oppdagelser og analyser av innholdet. For å forsikre seg at transkriberingen ble ført ned så nøyaktig som mulig, ble intervjuene hørt gjennom minst to ganger. Første for å skrive ned teksten fortløpende, og andre gangen for å forsikre at det ble hørt riktig, og ordrett nedskrevet (Kvale & Brinkman, 2009, s. 193). Transkripsjonene ble som nevnt en ordrett gjentakelse av det lærerne formidlet, midlertidig ble korte pauser markert med *prikker* (...), og latter og nonverbal kommunikasjon ble markert med, for eksempel: (latter) og (knipser), dette for å fylle konteksten av det lærerne prøvde å formilde i svarene sine.



### 3.3.2 – Analyse av data

Etter endt transkribering har tekstmaterialet blitt forsøkt analysert ved å ta i bruk en forenklet versjon av Braun & Clarkes (2006) steg for steg av tematisk analyse. I den forenklet versjonen av tematisk analyse innebærer det å se etter temaer i dataen gjennom gruppering av fellestrekk ved de ulike svarene fra lærerne i datamaterialet analyse (Johannessen et al., 2019, s. 279) Den forenklet versjonene tar for seg de tre første fasene, samt den siste fasen i Braun & Clarkes tematiske analyse (Johannessen et al., 2019, s. 279). Første fasen av analysen innebærer å få kjennskap til tekstmaterialet, og slik som det ble nevnt ovenfor ble det i første omgang gjort ved å selv transkribere intervjuene. Videre i fasen ble det gjort kjennskap ved å lese gjennom tekstmaterialet, dette for å danne et helhetsinntrykk og for å få en forståelse av innholdet (Braun & Clarke, 2006, s. 87-88). Under denne fasen ble relevant innhold kategorisert i tabeller ved bruk av fargekoder. Ved å ha systemisert likheter fra de ulike lærerne basert på fargekodekategorier, ble det videre i andre fase nedfelt koder av tekstmaterialet. Videre ble lignende koder slått sammen til underkategorier. For eksempel koder som: *bruker maten til å formilde teoretisk lærestoff* og *knytter teoretisk lærestoff mens man lager noe* ble slått sammen til underkategori om *Teoretisk lærestoff trekks inn i matlaging*. Braun & Clarke (2006) beskriver at det kan være behov for omkodning i materialet, da det er en pågående organisk prosess. Videre ble det tatt i bruk et tankekart for å illustrere og se sammenhenger mellom kategoriene og underkategoriene. I den tredje fasen ble innholdet i kategoriene og underkategoriene utviklet seg videre til fire temaer som ble gjennomgått, definert og navngitt. I den siste fasen, fase fire har lærernes svar blitt gjort om til en rapport med sitater for å gjøre deres stemme klare (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

### 3.4 – Etiske overveielser

Etiske overveielser vil alltid være en viktig del der personer er innblandet i forskning, det for å blant annet beskytte og minimere risikoen for at individets personvern oppdages (Dalland, 2020, s. 169; Israel, 2015, s. 2-3). Som forsker i denne studien har jeg et ansvar for å følge etiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) (NESH, 2021). De forskningsetiske retningslinjene består av grunnleggende verdier og normer som er forankret i det internasjonale forskerfelleskapet, som legger føringer for hvordan en skal håndtere datainnsamlingen og datamaterialet, samt legger føringer for hvordan man skal håndtere

personopplysninger brukt i forskningen, på en forsvarlig måte (NESH, 2021). Studien tar for seg personopplysninger som kan identifiserer enkeltpersoner, og er pålagt å medels til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). I samsvar med etiske retningslinjer har studien blitt søkt og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)(Ref: 146676) (Vedlegg 4), samt godkjent av Fakultetets etiske komité (FEK) ved Universitet i Agder (Vedlegg 5).

Informert samtykke er en av de etiske vurderingene som det er blitt tatt stilling til i denne studien. Informert samtykke innebærer at forskningsdeltageren er informert om studiens formål og hvilke rettigheter de har i forhold til deltagelse i studien, samt mulige risikoer og fordeler med deltagelsen (NESH, 2021, s. 17). Lærerne har lest og signert skriftlig om deres samtykke over deltagelse i studien gjennom informasjonsskrivet.

En annen viktig del av de etiske retningslinjene er håndtering av deltakernes identitet og anonymitet i datamaterialet. For å håndtere deltakerens identitet forsvarlig etter personopplysningsloven (Personopplysningsloven, 2018, §18-19), er det viktig at deltakerens personlige opplysninger holdes anonymt (NESH, 2021, s. 21). Studien har gjennom lagring og håndtering av datamaterialet vært opptatt av å anonymisere lærernes identitet og personopplysninger i transkriberingen, samt ved at lydopptakene er blitt lagret ved bruk av Universitetet eget lagringsområdet med Onedrive-sikkerhetskopiering.

### **3.4.1 - Studiens kvalitet**

Gjennom å foreta forskning, vil en på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater avhengig av hvilke valg man foretar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133).

Forskningsformidling vil dermed være viktig del av forskningsetikken (NESH, 2021, s. 6). Det er gjennom denne studien gjort et forsøk på å formilde studiens forskningsprosess og fremgangsmåte så konkret som det lar seg gjøre, og i samsvar med forskningsetikkloven (Forskningsetikkloven, 2017, §1-4). For å gjøre det mulig for andre å vurdere kvaliteten på studien, og for å selv gi leseren muligheten til å vurdere i hvilken grad studien oppleves som troverdig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 130). Studien har foretatt og fulgt reglene som er godkjent for det som er karakteristisk for den kvalitative metodebruken (Dalland, 2020, s. 56). Derimot er det viktig å understreke det kan ha forekommet avvik gjennom studien, da det kan være at metodebruken ikke har fanget opp det som er ønsket å undersøke, basert etter hvilke veiinger som er blitt gjort etter den kunnskapen og kompetanse jeg har hatt mens det har blitt undersøkt over lærernes undervisningspraksis. For å styrke studiens pålitelighet og troverdighet blir det senere i studien i kapittelet 5.2 diskutert rundt studiens metodikk (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129).

## 4.0 – Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres primært funnene fra de kvalitative intervjuene. Det vil også bli presentert enkelte funn fra observasjonene for å underbygge svarene fra lærerne. Funnene fra studien er blitt identifisert til fire overordnet temaer basert på de to forskningsspørsmålene:

- (1) Hvordan tolker lærere det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget? Og gjøres det et skille mellom det praktiske og teoretiske lærestoffer i undervisningspraksisen?
- (2) I hvilken grad legges det opp til formidling av teoretisk lærestoff i mat- og helsefaget, og hva kan forklare dette?

De overordnede temaene er samlet under som: 1) Lærerens oppfattelse av det teoretiske lærestoffet 2) Praktisk undervisning foretrekkes og prioriteres 3) Tid 4) Ingen læringsarena for formidling av det teoretiske lærestoffet. Kapitlet vil også presentere et utvalg av sitat fra læreren for å eksemplifisere utsagn og blir nevnt som lærer 1, lærer 2 og lærer 3. Sitatene er merket med innhukk og anførselstegn.

### 4.1 – Lærerens oppfattelse av det teoretiske lærestoffet

Dette temaet beskriver hvilken oppfattelse lærerne har når det samtales om det teoretiske lærestoffet, samt hva de trekker fram som det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget. Under intervjuene av enkelte lærere kommer det fram at det ikke finnes et tydelig skille mellom det praktiske og det teoretiske lærestoffet når det samtales om teoribegrepet i mat- og helsefaget. Lærerne beskrev ulikt hva de anser som det teoretiske lærestoffet i undervisningen, men nevner det praktiske lærestoffet som en del av det teoretiske lærestoffet. En av lærerne nevnte teoretisk lærestoff som næringsstoffer, middagstallerken og matoppbevaring. De andre lærerne beskrev det teoretiske lærestoffet som kunnskaper om spesifikke matvarer, arbeidsteknikker og tradisjoner. Det som kan anses som det teoretiske lærestoffet ble i flere tilfeller forvekslet med det praktiske lærestoffet:

Lærer 1:       «Ja, for eksempel når vi hadde bærekraft, da hadde vi litt teori om rognebær. Nå til jul har vi hatt litt om juletradisjoner, julekaker»

Lærer 3: «Så har vi litt om alle de ulike meltypene, ikke sant? Hva som er sunt for kroppen og masse om karbohydrater»

Under intervjuet beskrev en av lærerne at det under pandemien ble det lagt mye fokus på det teoretiske lærestoffet, da det ble den beste løsningen til å undervise i mat- og helsefaget da skolen hadde hjemmeskole. Da det ble spurt om læren kunne utdype hvordan undervisningen ble lagt opp under hjemmeskole, beskrev læreren at elevene arbeidet med praktiske arbeidsmetoder gjennom Google Classroom. Læreren beskrev at elevene skulle da skrive et par setninger om hva de hadde gjort under matlagingen, som læreren beskrev som undervisningens teoridel:

Lærer 3: «Da la jeg ut oppgavene i Google Classroom, så skulle de liksom skrive noen setninger. Jeg la ut nye oppskrifter hver uke, så skulle de skrive til meg hva de hadde gjort i teoridelen og ta bilde av det praktiske de hadde»

Det kom fram i intervjuene at lærerne bruker fagets praktiske tilnærming for å få inn det teoretiske lærestoffet gjennom maten de bruker eller i matlagingen. Læreren beskrev at det falt dem naturlig å snakke om det teoretiske lærestoffet i disse delene av undervisningen, slik at elevene hadde noe å knytte teorien til

Lærer 2: «Også tar vi jo, eller vi kan ta det inn i maten da. Okai, her snakker vi om næringsstoffer. Hvilke næringsstoffer finner du i denne maten vi har i dag for eksempel?»

Lærer 3: «Jeg er jo veldig sånn når jeg serverer kake til de, så kan jeg av og til vise hvor mye sukker det er i det kakestykket»

Når det ble spurt om hvilken opplevelse lærerne har av faget, trekker flere av lærerne gjentatte ganger at de opplever mat- og helsefaget som noe gøy, der en av læreren beskriver at det er gøy å ha et praktisk fag og ikke bare et teoretisk fag.

Lærer 2: «Det er veldig gøy å ha et praktisk fag, og ikke bare sånn teoretisk fag»

#### **4.2 - Praktisk undervisning foretrekkes og prioriteres**

Dette temaet beskriver hvorfor lærere vedsetter matlaging i mat- og helsefaget. De praktiske arbeidsmetodene og lærestoffet er det som tar plass i undervisningspraksisen i mat- og helsefaget, da lærerne prioriterer å få inn matlaging i de fleste undervisningstimene. Under intervjuene med mat- og helselærerne kom det fram at det oppleves fra læreren at de får et inntrykk av at elevene opplever faget som spennende og gøy. Lærerne trekker fram at elevene gir inntrykk av at de liker når de lager mat på kjøkkenet, der elevene utstråler at de er positive til faget og dens praktiske læringsmetode. Samtidig beskrev lærerne at elevene ikke ønsker å ha teori i mat- og helsetimene. Da det ble spurt om lærerne opplever en forventning om at matlaging skal skje i undervisningen fra ulike parter (elever, foreldre og skole). Trekkes det fram av lærerne at de opplever at det er en viss forventning til at matlaging skal skje i undervisningen, og at elevene er de med størst forventning om matlaging. Samtidig som lærerne beskrev at det oppfattes som om elevene ikke ønsker å ha teori i mat- og helsetimene:

Lærer 2: «De er så ivrige på at her skal vi lage mat og gjøre det»

Lærer 1: «De har nok en forventning om at når tirsdag og onsdag kommer så skal de på kjøkkenet å lage noe»

Lærer 3: «Men elevene er jo definitivt mest motiverte for det praktiske, det er det ingen tvil om»

Lærerne beskrev at elevene verdsetter undervisningstimene i mat- og helsefaget høyere sammenlignet med andre fag i skolen:

Lærer 2: «Så er det noen som mister mat og helse, så vil de gjerne ha det igjen senere i uka. De gjør jo ikke ... spør om de kan få en mattetime igjen liksom. Mat og helse vil de liksom ikke gå glipp av».

Lærerne beskrev at elevene virker positive til faget, da de gjennom mat- og helsetimene har muligheten til å gjøre noe aktivt, samtidig som det virker som de liker at de kan lage mat og spise, og at de får muligheten til å ta med seg deler av det de lager med seg hjem. Lærerne vurderer hovedsakelig elevene i det praktiske i faget, da lærerne trekker fram at det er viktig at

elevene mestrer å følge og lese en oppskrift. I tillegg beskrev læreren at gjennom at elevene arbeider med det praktiske har alle elevene muligheten til å mestre noe, særlig faglig svake elever:

Lærer 3: «Det som kanskje på en måte rører meg mest, er det at veldig svake elever kan blomstre på kjøkkenet. Iallfall når det gjelder selve matlagingen»

Selv med en læreplan som tydelig har beskrivende kompetansemål med teoretisk lærestoff, beskrev lærerne at de hadde få eller ingen undervisningstimer som kun fokuserte på det teoretiske lærestoffet, men bruker tiden før, under eller etter matlagingen til en liten seksjon med det teoretiske lærestoffet. En av lærerne beskrev derimot at får å komme gjennom alle kompetansemålene er man nødt til å ha teori, men gjør det mest mulig praktisk for elevene. Når det blir spurt om hvordan lærerne planlegger og legger opp undervisningen i mat- og helsefaget med bakgrunn av det teoretiske lærestoffet ga lærerne ganske like beskrivelser om hvordan undervisningspraksisen foregår. Lærerne passer på at elevene får tid til å lage matretten som er planlagt og at det teoretiske lærestoffet da tilpasses rundt matlagingen, som gjorde det tydelig at matlaging prioriteres først:

Lærer 3: «Ut ifra hvor mye (matlaging) vi har, så velger jeg hvor jeg vil ha teori»

Lærer 2: «Nei, nå er det jo sånn at jeg passer på at vi får lagd maten først da. Sånn at jeg er sikker på at av vi blir ferdige».

Når det blir spurt om hva lærerens begrunnelse for at det praktiske prioriteres i faget, sett bort i fra elevenes opplevelse av faget beskrev den ene læreren at elevene har veldig lite av matlaging, og legger til grunn at det er viktig at elevene lærer det praktiske slik at de blir selvstendig, og vektlegger det praktiske høyere enn det teoretiske lærestoffet:

Lærer 3: «Så da tenker jeg det er viktigere at de kan det praktiske enn at de kan teorien. Det er faktisk min begrunnelse»

### 4.3 – Tid

Selv om lærerne prioriterte det praktiske lærestoffet i undervisningspraksisen, illustrere dette temaet lærerens opplevelse av tid i faget som kan ha en påvirkning over at det teoretiske lærestoffet får en liten plass i undervisningspraksisen. Lærerne trekker fram at elevene ikke har tilstrekkelig ferdigheter til hverken matlaging eller opplesing av oppskrift, og bruker dermed store deler av undervisningstiden til å forklare eller demonstrerer ulike arbeidsteknikker før elevene starter med matlagingen. Ved at elevene har begrenset med erfaringer på kjøkkenet, opplever lærerne at det blir stilt flere spørsmål fra elevene i undervisningsøkten. Både av ting som lærerne beskriver burde vært innebygd rutiner hos elevene, samt gjentakende spørsmål på ting som allerede har blitt forklart. En lærer uttrykte at faget oppleves som kaotisk, da arbeidsoppgaver må gjentas flere ganger for elevene, og trakk fram at elevene på mellomtrinnet bruker god tid når det kommer til de praktiske arbeidsoppgavene:

Lærer 1: «Ting tar litt tid med sjette klasse på kjøkkenet, altså ja. Det er liksom ikke sånn (knipser)»

Lærer 2: «Du merker jo at jeg forklarer det jo nøye, men jeg får allikevel tusen spørsmål»

Under intervjuene kom det tydelig fram at det oppleves vanskeligheter med å finne tid til det teoretiske lærestoffet, da lærerne bruker store deler av undervisningen til å rekke gjennom de praktiske arbeidsoppgavene. En lærer uttrykte at en ikke føler tiden strekker til når de har tre undervisningstimer, og nevner at de tidligere har vært bort i at faget hadde fire undervisningstimer, og beskrev at det ble lettere å gi rom for det teoretiske. Da de tre første undervisningstimene kunne brukes til matlaging, og der en hadde samlet klasse i siste time for å gå gjennom det teoretiske lærestoffet. Lærerne beskrev at med begrenset tid til faget har det ført til at deler av undervisningen må tas videre i klasserommet, men at det kun er en mulighet når de har sin egen klasse i mat og helse. Etter å ha sammenlignet undervisningstiden etter observasjonen av de ulike undervisningsøktene kom det fram et tydelig skille med hvor mye tid læreren har til rådighet i faget. Skillet var på 25 minutter fra den korteste til den lengste undervisningsøkten, selv med at det var satt av tre undervisningstimer til rådighet hos alle lærerne. Lærerne beskriver et ønske om flere undervisningstimer til faget, og at med mer tid ville det ha ført til at det ville ha vært mulig å gi større rom til fagets teoretiske lærestoff:



Forsker: «Føler du at om du hadde for eksempel, vist det hadde vært lagt opp mer tid til faget. Da hadde det vært mye lettere å få inn teori?»

Lærer 3: «Mye lettere, mye lettere. Jeg ville hatt mye mer teori. Absolutt»

Under intervjuene utrykte lærerne en opplevelse av at gjennom innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), var det mer og mer som skulle inn i faget til tross for at de har få undervisningstimer, samt ved at de har mistet to undervisningstimer fra faget. Læreren fra ungdomstrinnet utrykte også en opplevelse av at når de kommer på 9.trinn at det er behov for å begynne med det grunnleggende igjen, da det egentlig var kunnskaper og ferdigheter som var forventet at elevene hadde fått kjennskap til eller burde vært på plass fra 6.trinn og at undervisningstiden må gå til gjennomgang av dette.

#### ***4.4 - Ingen læringsarena for formidling av det teoretiske lærestoffet***

Selv om læreren opplever at tiden ikke strekker til for å undervise i det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget, beskriver dette temaet hvordan rammefaktorene i faget har en betydning for undervisningspraksisen deres når det kommer til det teoretiske lærestoffet. Under observasjonene av undervisningsøktene ble det observert planløsningen på undervisningsrommet, samt tilgang til ulike digitale ressurser som whiteboard og skjerm eller god gammeldags tavle. Ingen av undervisningskjøkkene var utstyrt med tilgang til slike ressurser. Under intervjuene av lærerne beskrev de at de opplevde utfordringer knyttet til undervisningsrommets planløsning, når de først har en sekvens med det teoretiske lærestoffet. Lærerne valgte heller å ta i bruk klasserommet dersom de skal ha en undervisningsøkt som vektlegger det teoretiske lærestoffet, da klasserommet er utstyrt med nødvendig utstyr, og det var lettere å få med seg hvem av elevene som gjorde noe i undervisningen. En av lærerne beskrev en opplevelse av at skolekjøkkenet ikke er egnet til det teoretiske lærestoffet, da det skapte en opplevelse av at elevene ofte, med bakgrunn for planløsningen sitter med ryggen mot læreren som gjør det vanskelig å få øyekontakt med elevene:

Lærer 2: «Jeg syns det er så vanskelig når de sitter her, så har du noen med ryggen til. Jeg føler ikke det er teorirom. Jeg føler det blir litt feil for de»

Dersom elevene arbeidet med det teoretiske lærestoffet i faget, ble det med bakgrunn begrenset tilgang til utstyr tatt i bruk arbeidsmetoder der elevene skulle lese seg opp på det teoretiske lærestoffet eller jobbe med et oppgaveark, for å senere samtale om det i plenum. Lærerne beskrev at de ikke valgte å ta i bruk arbeidsmetoder med digitale ressurser på skolekjøkkenet slik som Chromebook, med bakgrunn for at utstyret ikke skal bli ødelagt:

Lærer 2: «Ja, det må gjøres i klasserommet, fordi jeg syns ikke noe om at de har med seg Chromebooken her. Så det skal bli vann eller mat eller noe i den, så ikke den blir ødelagt»

Lærer 3: «Vi bruker litt på dataen, men ikke her inne nei. Da bruker vi heller det i klasserommet»

Under intervjuene beskrev også lærerne at elevene har en forventning om at når de kommer inn på skolekjøkkenet at de skal lage noe da de befinner seg på et kjøkken. Lærerne trekker fram at de opplever at elevene ikke er like aktive når det legges opp til det teoretiske lærestoffet, da elevene ikke forstår hvorfor undervisningen skal ha teori i faget da de forbinder skolekjøkkenet med et sted der matlaging skal foregå.

#### ***4.5 – Sammenfatning av studiens hovedfunn***

I studiens funn ser vi at lærere i mat- og helsefaget blander mellom det praktiske og det teoretiske lærestoffet når det samtale som teori i faget, både av lærere med formell og uformell kompetanse. Studiens funn viser også til at det i liten grad gis plass til det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget, da lærerne prioriterer praktisk undervisning blant annet gjennom elevens forventninger av matlaging, samt elevenes opplevelse av motivasjon for faget. Tid er også et av aspektene til at det teoretiske lærestoffet i liten grad brukes i undervisningspraksisen, samt der lærerne opplever at skolekjøkkenet ikke er en læringsarena der det teoretiske lærestoffet kan formidles, med bakgrunn av undervisningsrommets planløsning.

## **5.0 – Diskusjon**

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærer på mellom- og ungdomstrinnet underviser i mat- og helsefagets teoretiske lærestoff, samt undersøke hva deres tolkninger rundt det teoretisk lærestoff er. Dette kapittelet vil ta for seg diskusjon av funnene som er blitt presentert i studien, i lys av teori og tidligere forskning. Kapittelet vil også i delkapittelet 5.2 ta for seg en metodologisk diskusjon av studien, der det vektlegges styrker og svakheter ved denne studien.

### **5.1 – Resultatdiskusjon**

#### **5.1.1 – Det teoretiske lærestoffet i undervisningspraksisen**

Basert på intervjuene som ble utført, fant denne studien at mat- og helselærere bruker store deler av undervisningstimene sine til praktiske arbeidsmetoder som matlaging, og at det teoretiske lærestoffet får en svært liten plass i undervisningen. Fagets store fokus på tilnærming av det praktiske er rapportert i flere studier, både i Norge og globalt (Beinert, 2021; Beinert et al., 2021; Bottolfs, 2021; Burton et al., 2021). Beinert (2021) og Bottolfs (2020) avdekket lignende resultater i den norske skole der mat- og helselærerne stort sett bruker undervisningstimene til at elevene utvikler praktiske ferdigheter (praktisk lærestoff), der den i så stor grad overskygger andre viktige elementer i faget som elevene skal tilegne seg. Burton et al. (2021) gjennomførte også en studie i Australia med fag lignende mat og helse, der fokuset ofte var rettet til at elevene skulle lære seg teknikker som de kunne ta i bruk når de lagde mat. Kuusisaari et al. (2021) har undersøkt hva lærer mener er viktig at elevene får kjennskap til, for å kunne være rustet til samfunnets fremtidige utfordringer. Studien avdekket fire elementer som var viktige at elevene hadde kompetanse om. Interessant var det at lærerne mente at kompetanse om hus og stell og evnen til å lese en oppskrift var to av de fire elementene trukket fram. Det å lese en oppskrift, ha gode matlagingsferdigheter, samt å opprettholde gode rutiner i omgivelsene man befinner seg i tydeliggjør at mat- og helsefaget fortsatt er preget av innhold fra fagets tidligere røtter (Øvrebø & Engeset, 2020). Burton et al. (2021) fant i sin studie at foreldre opplever at de har manglende ernæringskunnskaper, og at lignende fag som mat og helse vil ha en gylden mulighet til at barn og unge utvikler god kompetanse om ernæring fra kompetente lærere. Rapporter viser at det ikke bare finnes kostholds utfordringer hos barn og unge, men også hos voksne (Folkehelseinstituttet, 2018; Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021), som kan tyde på at flere voksne ikke

har tilstrekkelig med ernæringskompetanse. Ved at det er manglende kompetanse hos foreldre kan det hindre at barn og unge etablerer gode kostvaner som er helsefremmende dersom de stadig møter voksne uten kompetanse om et balansert kosthold. Det vil dermed være viktig at elever tilegner seg ernæringskompetanse slik at en kan forebygge for flere kostholds utfordringer i samfunnet. Food-EPI rapporten trekker også fram at ved at skolen er en offentlig sektor gir det muligheten til at man vil nå de fleste barn og unge, som vil sørge for at man kan forsterke arbeidet mot et helsefremmende samfunn (Torheim et al., 2020). Slik det også er beskrevet i strategiplanen mot forebygging av ikke-smittsomme sykdommer, vil det å etablere gode kostvaner også bedre samfunnets økonomiske ressurser, ved at man reduserer risikoen for at sykdommer i sammenheng med kosthold og helse vokser seg større (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Det finnes mange gode grunnlag til at det bør arbeides med det teoretiske lærestoffet i en større grad enn det er lagt opp til i dagens undervisningspraksis. Ved at undervisningen i mat- og helsefaget tar i bruk det teoretiske lærestoffet i undervisningen vil det kunne føre til at elever skaper en større forståelse over egen helse og ernæring enn det virker som om de har i dag. Selv om det er opp til individet selv å ta valg når de står i det alene (Wilhelmsen & Samdal, 2009), vil faktorer som gode etablerte holdninger, kunnskaper og verdier som er dannet hos elevene gjennom skolen gi et grunnlag for hvilke kostholdsvaner de senere i livet vil ta (Mæland, 2005). Ved at det fortsatt finnes kostholds utfordringer hos barn og unge, vil det bety at en ikke bare i Norge, men globalt har en vei å gå mot for å nå bærekraftsmålet 3.4 de neste årene fremover.

Mæland (2021) og Pettersen (2009) trekker fram at skolen og mat- og helselæreren har i arbeidet, som en utdanningsinstitusjon muligheten til å gi elever nødvendig forståelse rundt ernæringsmessige emner. Basert på aktuelle funn i denne studien finnes det ikke et tydelig nok skille mellom fagets praktiske og teoretiske lærestoff, da lærerne veksler mellom innholdet i de to begrepene når det samtales om teori i mat- og helsefaget. Flere studier (Beinert, 2021; Bottolfs, 2020) viser at mat- og helsefaget består av flere lærere som underviser i faget, selv uten formell kompetanse i faget. Til tross for at faget består av lærere med og uten formell kompetanse opplever de fleste mat- og helselærere at de har tilstrekkelig med kompetanse i faget (Bottolfs, 2020; Vik et al., 2020). Bottolfs (2021) stiller spørsmål om i hvilken grad elevene får kompetanse til å se sammenhengen mellom helse og kosthold, dersom det ikke finnes kvalifiserte

lærere til å undervise om fagets ernæringsmessige temaer. Derimot ser vi i denne studien at selv med formell kompetanse i faget har lærere vanskeligheter til å skille mellom det praktiske og det teoretiske lærestoffet i faget. Det kan ha sammenheng med at kompetansen til mat- og helselærere ikke samstemmer med det innholdet som faget skal inneholde i dag, etter at alle læreplanene i den norske skolen nylig ble revidert og fornyet (Bjørnerud & Nilsen, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022; Øvrebø & Engeset, 2021). Samtidig som at lærerne med formell kompetanse i denne studien har utdanning i sammenheng med da faget het heimkunnskap, som kan ha en innvirkning på at lærerne vektlegger og prioriterer fagets tradisjonelle undervisningspraksis gjennom matlaging. Når vi ser på læreplanens helhet i mat- og helsefaget, finnes det ingen konkrete beskrivelser om hvor stor plass det teoretiske lærestoffet skal ha i undervisningen, som kan gjør det uklart hvilke deler av undervisningen som skal ha en praktisk eller teoretisk tilnærming (Müller & Harman, 2008). Derimot vil det være vel så viktig som i alle andre fag at elevene møter kvalifiserte lærere (Helland et al., 2021; Torheim et al., 2020), som vet fagets innhold, samt som trekker dette fram i undervisningen. Ved at lærere selv har vanskeligheter rundt det teoretiske lærestoffet og hva det innebærer, vil det kanskje føre til at det blir vanskeligere for barn og unge å etablere god ernæringskompetanse. Det vil gi konsekvenser i arbeidet med å fremme god psykisk og fysisk folkehelse i det norske samfunnet. Det vil dermed være behov for lærere med kompetanse i faget, men enda viktigere vil det være behov for lærere med oppdatert kompetanse da flesteparten av lærere som underviser i faget, og som har formell kompetanse i mat og helse ligger hos den eldre generasjonen av lærere (Perlic, 2019).

Barn og unge står ovenfor andre utfordringer rundt mat og helse enn det de tidligere har møtt. Blant annet møter barn og unge flere aktører med ytringer om kosthold og ernæring da dagens generasjon er tilgjengelig for ulike medier som kan påvirke hvordan de forholder seg til mat og kosthold dersom elevene ikke kritisk kan vurdere den informasjonen de møter (Kunnskapsdepartementet, 2017; Pettersen, 2009). Lærerens holdninger og verdier vil ha en innvirkning på hvilket forhold elevene etablerer rundt mat og kosthold (Wilhelmsen & Samdal, 2009). I denne studien valgte lærerne å trekke inn det teoretiske lærestoffet gjennom matlagingen, samt rundt de ulike matvarene som ble brukt i den praktiske undervisningen. Et interessant funn var hvordan en av lærerne valgte å trekke inn det teoretiske lærestoffet i et kakestykke, der læreren brukte det til å vise og snakke rundt om mengden av sukkerinnholdet i

kakestykket. Lærerne trakk fram at gjennom ved å bruke matvarer for å gå inn på det teoretiske lærestoffet ville elevene ha noe konkret å knytte det teoretiske lærestoffet til. Derimot ved at elevene får et innblikk i mengden av sukkerinnholdet i et kakestykke, vil det være viktig at lærerne ikke skaper holdninger med motsatt effekt, der maten elevene presenteres for faller under kategoriene: usunn og sunn mat. Elevene vil i den globaliserte verden alltid stå ovenfor matvareprodukter som er ultraprosessert, og det vil dermed være viktig at de etablerer en kritisk evne, men som ikke fører til at det skaper et negativt forhold til mat som påvirker deres psykiske helse, vel så viktig som deres fysiske helse (Helland et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Da evnene til å utvikle god psykisk helse også er en viktig del av arbeidet i skolen (Helland et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017)

### **5.1.2 – Påvirkningsfaktorer i arbeid med det teoretiske lærestoffet**

Basert på funn i denne studien kan det tyde på at det er flere årsaker til at lærerne ikke gir rom til det teoretiske lærestoffet i undervisningspraksisen. Et av elementene som kom fram i studien var den begrensede tiden lærerne hadde til faget ved antall undervisningstimer. Lignende funn kan ses igjen i Beinert (2021) sin studie, der mat- og helselærerne understreker at det ikke finnes tilstrekkelig med tid i undervisningen, som gjør at det er vanskelig at det teoretiske lærestoffet får en plass i undervisningspraksisen. I denne studien trekker lærerne fram at store deler av undervisningen må bli brukt til å gjennomgå ulike arbeidsteknikker da lærerne opplever at dersom dette ikke gjennomgås vil elevene under matlagingen stille flere spørsmål om matlagingens ulike elementer. Gjennom Beinert et al. (2021) og Veka et al. (2018) sine studier ser vi lignende struktur på undervisningspraksisen, der læreren innledningsvis før undervisningen tar opp kritiske momenter som vil kunne oppstå under hovedarbeidet. Mat- og helsefaget har svært få undervisningstimer til rådighet sammenlignet med andre praktiske estetiske fag (Kunnskapsdepartementet 2019B). Etter at læreplanene ble revidert mistet også mat- og helsefaget undervisningstimer (Kunnskapsdepartementet 2019B). I denne studien trekker læreren fra ungdomstrinnet fram denne påkjenningen, ved at til tross for at elevene skal ha innlært ting fra mellomtrinnet må det bruke tid til det grunnleggende i faget, og ved at mat- og helsefaget har mistet to undervisningstimer gjør at det fortsatt ligger et tidspress der. Ved at det hadde vært lagt opp til mer tid til mat- og helsefaget, ville det kanskje ha bidratt til at det teoretiske hadde fått sin plass i undervisningspraksisen, dette understreker også lærerne i denne

studien. Derimot skaper det en undring om disse ville ha blitt prioritert til det teoretiske lærestoffet eller om de ekstra timene også ville ha blitt brukt til mer matlaging i faget, da det praktiske er så dominerende som det allerede er. Beinert et al. (2021) sin studie fant ut at lærerne legger opp til at elevene i hovedsakelig alle undervisningsøktene får muligheten til å lage tre ulike retter per bordgruppe, og trekker fram om det da er mulig å skylde på at det ikke er tilstrekkelig med tid til det teoretiske lærestoffet i undervisningen.

Et interessant funn som kom fram i denne studien er at dersom det blir lagt opp til undervisning i det teoretiske lærestoffet, vil tiden til det alltid avhenge ut ifra hva elevene skal lage, da det er viktig for lærerne at de forsikrer seg at elevene kommer seg gjennom de praktiske arbeidsoppgavene. Slik som Beinert et al. (2021) trekker fram vil det være vanskelig å skylde på tiden for at det teoretiske lærestoffet ikke får plass i undervisningen. Derimot kom det fram i denne studien at alle lærerne hadde tre undervisningstimer til mat- og helsefaget, men at var det et skille mellom den korteste og lengste undervisningsøkten, der skillet var 15 minutter. Hva bakgrunnen for det store skillet var, er usikkert. Ettersom læreplanene nylig ble revidert og fornyet vil det være liten sjans for at det vil komme en ny læreplan i nærmeste fremtid, og at antall undervisningstimer i mat- og helsefaget vil være slik som det er oppsatt i en god periode fremover (Kunnskapsdepartementet 2019A; Utdanningsdirektoratet, 2022). Det vil dermed da kunne være et behov for å strukturere den allerede karakteristiske undervisningspraksisen annerledes. For eksempel vil nøye planlegging av fagets helhet gjennom hele skoleåret kunne føre til at det kan bli gitt tid til det teoretiske lærestoffet i en større grad en det er lagt opp til nå. Det kan blant annet skje med at det blir lagt opp til flere undervisningsøkter som har et teoretisk innhold, eller muligheten til å kutte ned på antall retter som blir lagt for å få muligheten til at det teoretiske lærestoffet får en plass i hver undervisningsøkt. Et annet alternativ kunne ha vært at elevene i starten av skoleåret får grunnleggende ernæringskompetanse før de jobber seg videre med det praktiske. Derimot kan det føre til at ved at elevene starter året med det teoretiske lærestoffet vil de glemme ernæringskompetansen mot slutten av skoleåret, da faget ikke vil bli trukket opp igjen før 9.trinn dersom det er snakk om elever på mellomtrinnet. Øvrebø (2014) understreker også i sin studie at det er nødvendig at man ser på hvordan mat- og helsefaget undervisningspraksis er strukturert på, og at det er behov for endring slik at det teoretiske

lærestoffet skal kunne integreres i større grad slik at ernæringskompetansen kan forbedres hos barn og unge.

Et annet element som denne studien fant var lærerens opplevelse av undervisningsrommet i mat- og helsefaget. Skolen har et ansvar om å legge til rette for at undervisningsrommene, iblant annet mat- og helsefaget er tilpasset de behovene som trengs i dagens undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2019; Malin & Palojoki, 2014; Helland et al., 2021). Lærerne i denne studien trekker fram at planløsningen av undervisningsrommet i mat- og helse ikke er optimalt for å gjennomgå fagets teoretiske lærestoff da det oppleves vanskeligheter for å få kontakt med elevene. Når lærerne snakker om planløsningen i undervisningsrommet trekker de fram at det er vanskelig å få kontakt med elevene. Det kan tyde på at når læreren legger opp til det teoretiske lærestoffet i faget bruker arbeidsmetoder som kan minne om en tradisjonell undervisningsideologi der læreren formidler informasjon til elevene muntlig og ved at elevene sitter på pulten og lytter til det som prøves å formidle. Park og Choi (2014) og Patterson et al. (2018) beskriver at dersom elevene får være delaktig i undervisningen vil det bidra til at de opplever engasjement, samt at de etablerer selvstendighet i det de innlærer (Gogus, 2012). Ettersom læreplanen i mat- og helsefaget, samt ved at elevene har en forventning om at faget skal være praktisk, vil det kanskje være et behov for at lærerne tar i bruk praktiske arbeidsmetoder for å gjennomgå fagets teoretiske lærestoff. Beinert et al. (2021) har gjennom sin studie tatt i bruk arbeidsmetoder som skal inneholde det teoretiske lærestoffet gjennom Lifelab aktiviteter, slik at elevene fortsatt får muligheten til å jobbe gjennom en praktisk tilnærming. Studien hennes viste at både lærere og elever likte den praktiske tilnærmingen, samt at det førte til at de på ulike måter fikk muligheten til å utfordre deres kritiske evne. Da de gjennom kommunikasjon med andre medelever måtte samhandle for å få fram sine argumenter og meninger, som samstemmer med hva som legges i det teoretiske lærestoff beskrevet i læreplanen i mat- og helsefaget. Ved at det blir tatt i bruk praktiske arbeidsmetoder for å få inn det teoretiske lærestoffet kan det føre til at det løser problematikken ved undervisningsrommets planløsning, da det ikke vil være et stort behov for å endre skolekjøkkenets planløsning. Da elevene selv sammen med sine medelever kan utforske rundt lærestoffets teoretiske elementer. Elevene kan da gjennomføre slike arbeidsmetoder ved gruppens spisebord. Derimot vil det være viktig at det blir utviklet gode



aktiviteter som trekker fram fagets teoretiske elementer, og at lærerne vet hvordan disse skal kunne brukes, samt at de blir tilgjengelige for at mat- og helselærerne kan ta disse i bruk.

Et annet element som lærerne trekker fram som en utfordring ved skolekjøkkenet er den begrenset tilgangen til ulike digitale ressurser. Slik som det kom fram i denne studien var ingen av undervisningsrommene utstyrt med nødvendig digitale verktøy som elevene eller læreren kunne ta i bruk i undervisningspraksisen. Beinert et al. (2020) fant også fram i sin studie at det finnes begrenset tilgang til utstyr i mat- og helsefaget, slik som digitale ressurser, og at dette førte til en begrensning av god undervisningspraksis fra lærerne. Kuusisaari et al. (2021) sin studie avdekket at lærere mente at kunnskaper og ferdigheter om digitale ressurser ville være viktig at elevene tilegnet seg for å være rustet for fremtidens omgivelser. Alle fag i den norske skolen har fem grunnleggende ferdigheter som elevene skal tilegne seg i sin opplæring, der blant annet digitale ferdigheter en av de (Utdanningsdirektoratet, 2021A). Læreplanen i mat- og helsefaget har også et konkret kompetansemål der elevene skal arbeide med digitale ferdigheter der det står beskrevet at elevene skal: «*bruke digitale ressurser til å vurdere eget kosthold og til å velge sunne og varierte matvarer i forbindelse med matlaging*» (Kompetansemål hentet etter 7.trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019A). Her trekker læreplanen i mat- og helsefaget at elevene konkret skal gjennom faget ta i bruk digitale ressurser, derimot ser det ut til at digitale ressurser er nedprioritert av både lærerne og skoleledelsen. Da undervisningskjøkkenet ikke er utstyrt med nødvendige ressurser, samt da læreren unngår å ta i bruk Chromebooken med bakgrunn for en frykt av at elevene skal ødelegge den. Mange av undervisningsrommene i mat- og helsefaget ikke er tilpasset dagens undervisning, da den fortsatt bærer preg av utdaterte rom og passende til den tradisjonelle undervisningen i faget (Øvrebø & Engeset, 2020) Ved at både lærerne utelukker bruken av digitale verktøy, samt at skoleledelsen ikke tilrettelegger for utstyr i undervisningen, vil det kunne føre til at elevene ikke tilegner seg den kompetansen som læreplanene er lagt opp til at de skal få. Dette kan tyde på at skolen og skoleledelsen vektlegger andre fag i skolen, fremfor de praktiske estetisk fag, slik som mat- og helse (Helland et al., 202). Det fører til at undervisningspraksisen ikke samsvarer med skolens styringsdokumenter, da de gir et grunnlag for hvilken kompetanse elevene må tilegne seg for at de utvikler kompetanse som skal fremme den norske folkehelsen (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Denne studien fant også at lærernes bakgrunn for at det praktiske lærestoffet får en så stor plass i undervisningspraksisen handler om elevenes forventinger og opplevelser rundt mat- og helsefaget. Lærerne opplever ut ifra hvordan elevene arbeider i faget, at elevene utstråler en motivasjon og engasjement sammenlignet med andre fag i skolen, nettopp ved at det er så praktisk som det er. Slik som denne studien fant trekker lærerne fram at elevene ikke ønsker å ha undervisning i det teoretiske lærestoffet, og det kan virke som om at det blant annet påvirker valget til å nedprioritere det teoretiske lærestoffet, og at undervisningen da bærer preg av et «kose-fag». Lignende funn finner vi også i Beinert (2021) sin studie, der elevene selv beskrev faget som et sted der de kunne sosialisere seg og ha det gøy. I denne studien beskriver også lærerne mat- og helsefaget ved flere anledninger som et koselig fag, der de har muligheten til å bygge andre relasjoner med elevene enn i klasserommet, gjennom blant annet samtaler under hovedarbeidet.

En studie gjennomført for noen år tilbake undersøkte hvilke holdninger lærerne hadde rundt de praktiske estetiske fagene i skolen, da det kom fram at lærerne hadde positive holdninger (Aadland, 2014). En kan tenke seg at lærere har positive holdninger til mat- og helsefaget, med bakgrunnen for at det er karakteristisk som det er, og at ved at de fleste undervisningstimene inneholder samme struktur der elevene får lage mat, og at det ikke nødvendigvis krever mye av læreren i selve undervisningsøkten, da mye av planleggingen har skjedd på forhånd og elevene skal arbeide med rutiner og arbeidsmåter de er vant til. Ved at elevene stadig jobber med de samme rutinene, men med et litt ulikt innhold basert på hva de skal lage, gir det rom til at lærerne kan ta seg tid til å føre samtaler om andre ting sammen. Dette kan tyde på at faget i en stor grad oppleves av både lærere og elever, et fag som man skal kunne kose seg med ved at de har et avslappende forhold til læring og undervisning i mat- og helsefaget. Det er ikke til å legge skjul på at dersom elevene opplever et engasjement i undervisningen vil det kunne bidra til læring og lærelyst hos elevene (Park & Choi, 2014; Patterson et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er dermed viktig at elevene fortsatt opplever engasjement og mestring i undervisningen, men det vil dermed være viktig at elevene også opplever engasjement og gode holdninger når legges opp til det teoretiske lærestoffet i undervisningen, da det teoretiske også har en stor plass i fagets læreplan. Ser vi på læreplanens helhet i mat- og helsefaget, trekker den fram kompetansemål som bærer preg av at det er behov for andre

arbeidsmetoder enn kun matlaging (Kunnskapsdepartementet, 2019A). Det kan være vanskelig å definere hva læreplanene definerer som det teoretiske lærestoffet, men enkelte av kompetansemålene beskriver verb der elevene må kunne reflektere, begrunne og forklare over helse, kosthold og globale utfordringer, som tyder på at det er behov for at elevene tilegner seg ikke bare kunnskaper, men også kompetanse over disse aspektene (Kunnskapsdepartementet, 2019A; Müller & Haman, 2008). Ved at elevene ikke gjennomgår det læreplanen har lagt opp til, kan det føre til at elevene ikke får kompetansen de trenger for å være rustet til dagens og fremtidens utfordringer knyttet til kosthold og ernæring (Bjørnerud & Nilsen, 2021). Slik som Beinert (2021) konkluderer i sin studie, finnes det dermed et misforhold mellom undervisningspraksisen i faget og læreplanens helhetlige plan.

## **5.2 – Metodediskusjon**

Studien har foretatt seg en kvalitativ studie som har kombinert flere datainnsamlingsmetoder gjennom observasjon og intervjuer, det for å styrke studiens pålitelighet og gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å ta i bruk flere datainnsamlingsmetoder kalles for *trianglering*, der intensjonen er å beskrive virkeligheten fra ulike vinkler for å få et tydeligere helhetlig bilde av en kompleks og sammensatt virkelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 237).

Informantene som er blitt brukt i studien er mat- og helselærere fra to ulike skoler hentet fra en kommune i Norge. Disse to skolene utgjorde tre lærere. En kan i ettertid stille spørsmål om det har vært for få deltakere involvert i studien. Ifølge Dalland (2020) trekker han derimot at man gjennom en kvalitativ studie ønsker å gå i dybden på informantene, vil det være ideelt å ha et mindre antall av informanter i starten. Derimot om informantene gir for lite informasjon av det man ønsker å undersøke, kan en heller i etterkant legge til flere informanter. Denne studien hadde derimot en annen tilnærming i startfasen av studien. Da den hadde et ønske om å inkludere minst fem lærere, for å få et bredt spekter av undervisningspraksis og tanker til lærer som underviste i mat og helse. Derimot med bakgrunn av tid og informanter tilgjengelig ble det nødvendig å avgrense seg til tre lærere. Både før og under rekruttering ble det usikkerhet på hvor mange lærere som ble aktuelt for deltagelse i studien. Det var satt av et kriterie når det kom til rekruttering av lærerne, og det var at de underviste eller hadde undervist i mat- og helsefaget, da målet var å undersøke hvordan undervisningspraksisen var på feltet i dag. Om læreren hadde

formell kompetanse var ikke et kriterier under rekruttering av lærerne, derimot i etterkant ville det ha vært interessant å undersøke hvordan mat og helselære med formell kompetanse i faget ordlegger seg rundt det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget, og om det har en påvirkning i lærerens utdanningsbakgrunn tilknyttet mat og helse. Det var frivillig å delta i studien, og lærerne ble informert både muntlig og skriftlig om hvordan studien ville ivareta sensitive personopplysninger (NESH, 2021). Studien skulle primært fokusere på mat og helselærer på mellomtrinnet, men ettersom det ikke befant seg tilstrekkelig med lærere på partnerskolen, ble det nødvendig å inkludere en lærer fra ungdomstrinnet. Det kan diskuteres i hvilken grad det har påvirket den aktuelle studien, derimot har det vært nyttig å få innblikk i hvordan lærere på ungdomstrinnet underviser i fagets teoretiske lærestoff, og det har ført til at en har kunnet se sammenhengen med hvordan arbeidet på barnetrinnet kan påvirker elevenes kompetanse og ferdigheter når de kommer på ungdomstrinnet.

Tidspunkt for observasjonene har vært noe varierende ettersom når undervisningsøktene i mat- og helsefaget er satt opp i elevenes timeplan. Observasjonene av den ene læreren har foregått ved skolestart, fra morgen av, mens de to andre har foregått etter spising og langfri. Læreren fikk ikke vite i forkant av observasjonene hva forskeren ville vektlegge i observasjonene og hadde dermed frie rammer til hvordan de ville legge opp undervisningen. Som forsker var jeg ute eter å se hvordan de faktisk underviser i faget, for å se hvordan det teoretiske lærestoffet kom fram i undervisningspraksisen. Den ene læreren brukte undervisningsøkten til å gjennomgå et av kompetansemålene som bærer preg av det teoretiske lærestoffet: «*Bruke digitale ressurser til å sammenlikne og drøfte produktinformasjon og reklame i ulike medier*» (Kunnskapsdepartementet, 2019A). Læreren formidlet at bakgrunnen for å ha en undervisningsøkt som vektla det teoretiske lærestoffet, var på bakgrunn av at elevene ukene før hadde vært på ekskursjon med mye fokus på matlaging. Derimot kan man ikke se bort ifra at fokuset på det teoretiske lærestoffet kan ha en sammenheng med informasjonsskrivet som ble vedlagt i e-posten. Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram at en gjennom forskning vil på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen, og en kan tenke seg til at læreren kan ha valgt å vektlegge det teoretiske lærestoff med bakgrunn for at undervisningspraksisen ville bli observert. De to andre lærerne brukte undervisningsøkten primært til matlaging. Begge læreren hadde en seksjon før matlagingen der de gjennomgikk ulike aspekter ved undervisningen, derimot var

lengden og innholdet varierende mellom lærerne.

Under observasjonene ble det naturlig å plassere seg bakerst av undervisningsrommet, for å gjøre settingen mest naturlig for alle (Wolcott, 2008), likevel kan man ikke se bort ifra at elevene fikk en interesse av hvem som satt bakerst. Observasjonene foregikk som en ikke-deltagende observatør (Postholm & Jacobsen, 2018), derimot ble min rolle som forsker en deltagende observatør i observasjon av læreren som jeg hadde kjennskap til. Læreren ønsket å ta meg i bruk som en ekstra ressurs, da det ble flere elever som hadde spørsmål og ting de lurte på. En kan ikke se bort ifra at ettersom vi hadde kjennskap til hverandre at det kan ha vært bakgrunnen for at læreren følte hen kunne spør meg om mulighet for å hjelpe til. Samtidig når denne veggen var brutt ned, skapte det en større interesse av elevene å samtale med meg. Dette førte til en opplevelse av forstyrrelser under observasjonen, da det ble vanskeligere å observere lærerens undervisningspraksis. Observasjonsarket som ble tatt i bruk i observasjonen hadde en mal som skulle fylle elementene med den karakteristiske undervisningen i mat og helse. Formålet med observasjonsarket var å ta det aktivt i bruk under observasjonene, derimot ble det nødvendighet for å ta i bruk en notisblokk da det som ble skrevet ned av observasjonene enten ikke fikk en naturlig plass i malen, eller at det ble behov for å notere mer enn antatt.

Som forsker og intervjuer i denne studien ser jeg at forholdene i intervjusettingen kunne ha vært gjennomført annerledes. Intervjuene har foregått på dagtid, enten etter undervisning eller i en av lærernes fritimer, og etter ønske fra læreren. Alle intervjuene ble gjennomført på lærerens arbeidsplass, på et undervisningsrom, enten klasserommet eller skolekjøkkenet. Dette ble gjort av praktiske årsaker, samt bruk en romsetting som læreren hadde kjennskap til, for å skape en mest mulig trygghet på settingen læreren skulle stilles opp til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Intervjuene ble også innledet med en small talk for å igjen gjøre situasjonene tryggere, både for læreren og forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Small talken var ulikt fra de forskjellige lærerne, men handlet primært om jeg hadde observert noe nyttig, interesse over masteroppgaven og lærerens tilknytning til skolen. Spørsmålene i intervjuguiden ble i forkant av intervjuene gjennomarbeidet, men spørsmålene har blitt formulert ulikt og i ulik rekkefølge ut ifra hvor det passet seg best i samtalen med læreren og da studien ville foreta et semi-strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det ble utformet tilleggsspørsmål under

observasjonen, etter det jeg oppfattet som interessante øyeblikk i lærerens undervisningsøkt. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål under intervjuet for å utdype det læreren prøvde å formidle, derimot etter å ha lyttet til båndopptakene kan det tyde på at oppfølgingsspørsmålene ikke ble stilt som åpne spørsmål, men spisset inn på temaet jeg ønsket å undersøke, og bar preg av lukkede spørsmål. Bakgrunnen for at oppfølgingsspørsmålene kan ha fått en lukkende struktur, kan være med bakgrunn for at spørsmålene måtte utformes på stedet og på sekundet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151) Med unntak av et intervju, ble lærerne intervjuet i 1:2-setting, der en medstudent fra Universitet i Agder deltok, for å forsikre seg at intervjuene ikke oversteg den oppsatte tiden gitt til intervjuene. Det siste intervjuet ble gjennomført i 1:1 setting, da medstudenten ikke var tilgjengelig, samt da jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer. En kan ikke se bort ifra at jeg er ny innenfor forskningsfeltet, og det kan ha ført til at det første intervjuet bar preg av en stramme ramme i henhold til intervjuguiden. Etter hvert som jeg ble tryggere i rollen min, løsnet intervjuene seg litt opp og bar et mer preg av en dialog med læreren. Ved at forskeren er tryggere i rollen sin, kan det også tyde på at lærerne føler seg tryggere i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Før intervjuet fikk lærerne muntlig informasjon om hvordan selve intervjuet skulle foregå, og at det ville bli gjort lydopptaket av intervjuet. Det ble også med denne muligheten tatt opp informasjonsskrivet som tidligere hadde blitt sendt på e-post, for å få signatur på deres samtykke av deltakelse i studien. Her kom det fram at det var kun en av lærerne som hadde lest over informasjonsskrivet, der de to andre ikke hadde hatt anledning til å lese over det. Dermed ble det med denne muligheten gitt tid til de andre lærerne å lese gjennom informasjonsskrivet, for å forsikre seg at de hadde forstått hva deres samtykke ville innebære. Ingen av lærerne hadde problemer med at intervjuet tok i bruk båndopptaket, derimot lurte en av lærerne i starten av intervjuet hensikten med lydopptaket, og om det skulle bli brukt i form av at andre kunne høre på opptaket. Det ble da viktig for meg som forsker å presisere hensikten med lydopptaket og hvordan opptaket ville bli håndtert i etterkant av intervjuet. Varigheten på intervjuene har vært varierende, dette kan blant annet være med bakgrunn for hvor utfyllende læreren svarte på de ulike spørsmålene, samt min evne til å spør om oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene og situasjonen. Ettersom studien har prøvd å undersøke lærerens forhold og undervisningspraksis med det teoretiske lærestoffet i mat og helse, kunne det ha vært tenkt at dersom jeg hadde

presisert begrepet teoretisk lærestoff ville jeg ha fått en større forståelse og innblikk i hva læreren forbinder med begrepet. Under transkripsjon av muntlig informasjon vil det alltid kunne skje endringer av det meningsbærende språket (Kvale & Brinkmann, 2009) Intervjuene ble transkribert etter at alle intervjuene hadde blitt gjennomført, det kan ha ført til at enkelte momenter med intervjuene ikke har kommet tilsynet i transkripsjonene, da det har gått en viss periode fra det ble gjennomført til transkriberingen. Å få den muntlige talen gjengitt i skriftlig form har vært en tidskrevende oppgave, som kan ha ført til at det har skapt utfordringer å transkribere den muntlige talen, selv som formål å transkribere det ordrett. Samtidig ved at jeg selv har tatt deltagelse i transkripsjonene kan det ha ført til at det har skapt en større forståelse over datamaterialet (Tholander & Cekaite, 2015). Det har vært behov for å sette punktum eller komma enkelte steder der læreren hadde pauser, eller der de ikke har fullførte setningen for å gjøre teksten så lesbar som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysen har i utgangspunktet tatt i bruk en forenklet utgave av Braun & Clarkes (2006) tematisk analyse, der det er prøvd å systematisk analysere lærerens innhold. Ettersom det er en førstegangsgjennomføring av en analyse kan det ha ført til at arbeidet med å systematisk analysere ikke vært utgangspunktet da arbeidet har forvekslet mellom ulike metoder for at en selv kunne skape en forståelse av hva som var viktig å trekke fram av datamaterialet. Braun & Clarke (2006) beskriver at analyseprosessen er en pågående organisk prosess, og har også vært tilfelle i analysen i denne studien da det stadig har vært tilfeller med at innholdet kan analyseres gjentatte ganger med ulike metodetilnærminger, blant annet gjennom fargekoding, koding, tankekart osv. Ettersom studien har tatt for seg en kvalitativ tilnærming, har det vært viktig å beskrive hvordan forskningen har foregått, for at det kan være mulig for andre å se avveininger og valg som er blitt tatt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Derimot ved at jeg har prøvd å belyse hvordan forskningsprosessen har foregått, basert på hva, hvordan, hvorfor vil det ha kunne sikret studiens kvalitet, og dens totale troverdighet til de som finner denne studien (Postholm & Jacobsen, 2018).

### 5.2.1 – Studiens styrker og svakheter

Som fremtidig lærer med kompetanse i mat- og helsefaget utøver jeg trolig en undervisningsideologi for faget. Gjennom den kompetansen jeg har tilegnet meg gjennom studiet, samt mine egne opplevelser av faget har det trolig hatt en innvirkning på hva jeg har vektlagt i datamaterialet og hva som kommer fram i masteroppgaven. Jeg har en egen forforståelse over hva jeg legger i begrepene praktisk lærestoff og teoretisk lærestoff. Dette kan ha ført til at jeg under analysefasen av de transkriberte intervjuene har skapt en utfordring i å være objektiv i det læreren har formildet, og kan ha overtolke deres utsagn i lys av min forforståelse og ønsket verdier og holdninger til faget. Dette kan ses som en av studiens svakheter der jeg trekker fram det jeg anser som viktig i denne studien, derimot kan dette også være et av studiens styrker. Da målet har vært å få et nærmere innblikk i lærernes undervisningspraksis i forhold til fagets teoretiske lærestoff. Ved at jeg har en forståelse og egen oppfattelse av begrepen, kan det også ha ført til at jeg har vektlagt det som vil være relevant for studien, da det i intervjuene kan ha vært at lærerne har styrt samtalen over til andre temaer. Et av studiens svakheter er derimot at det kun er observert og undersøkt et få antall av lærere, som gjør at man ikke kan generalisere funnene. Samtidig har det også kun blitt observert en av lærerens undervisningsøkter, som vil gjøre det vanskelig å generalisere lærerens undervisningspraksis basert på den ene observasjonene av undervisningsøkten. Studien vil kun gi et innblikk i hvordan undervisningspraksisen foregår hos enkelte lærere (Postholm & Jacobsen, 2011). Ved at jeg gjennom trekker fram at dersom forskeren har tatt hensyn til de ulike faktoren gjennom studien og viser til hvordan man har gått frem i forskningsprosessen vil en kunne sikre studiens kvalitet, og den totale troverdigheten i studien vil kunne fremmes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).



## **6.0 – Avslutning**

### **6.1 – Konklusjon**

I denne kvalitative studien har jeg vist til hvordan mat- og helselærere underviser i fagets teoretiske lærestoff og hvilke faktorer som kan ha påvirkning til at undervisningspraksisen foregår slik den gjør. Forskningsspørsmålene som har blitt utviklet har bidratt til å styre studiens retning, og bidratt til å svare på problemstillingen. Selv om læreplanene legger føringer for at det teoretiske lærestoffet skal få en plass i undervisningspraksisen, viser forskning det motsatte: Mat- og helsefagets teoretiske lærestoff blir nedprioritert, da undervisningen ofte retter seg mot matlaging

Funnene i denne studien understreker at det er behov for at det teoretiske lærestoffet blir en del av dagens undervisningspraksis i mat- og helsefaget, slik at elevene kan tilegne seg kompetanse rundt fagets ernæringsmessige temaer. For at elevene skal tilegne seg denne kompetansen er det viktig at de møter kvalifiserte lærer med oppdatert kompetanse, da mat- og helselærerne til tross for formell kompetanse, selv har vanskeligheter for å skille mellom det praktiske og teoretisk lærestoffet. Dette krever også at lærerne går vekk fra den tradisjonelle undervisningspraksisen der matlagingen overstyrer undervisningen, selv med deres opplevelse av tidsbegrensinger. Fagets praktiske tilnærming bør fortsatt være en del av faget, da det virker som om det er det elevene verdsetter ved faget. Derimot vil det kunne være nødvendig å skape gode holdninger over det teoretiske lærestoffet slik at elevene på samme måte opplever et engasjement slik de gjør når de møter matlaging i mat- og helsefaget. Det er også viktig at lærerne bruker læreplan og kompetansemålene når de gjennom skoleåret planlegger hvordan undervisningen skal foregå, da den setter føringer for hva elevene skal tilegne seg i mat og helse. For at undervisningen skal kunne prege av praktiske arbeidsmetoder i arbeid med det teoretiske lærestoffet, vil det også være nødvendig at undervisningsrommene i mat- og helsefaget oppgraderes til en standard tilpasset dagens undervisningspraksis.

## ***6.2 – Forslag til videre forskning***

Denne studien kan ikke generalisere hvordan undervisningspraksisen i sammenheng med det teoretiske lærestoffet foregår hos andre lærere, da studien kun viser til et begrenset antall lærere i et spesifikt område. Det vil dermed være behov for flere lignende studier, for å eventuelt kartlegge flere av fagets undervisningspraksis i Norge. Studien har foregått to år etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble innført i grunnskolen. Det vil dermed være interessant å undersøke om lignende funn vil forekomme i den fremtidige undervisningen, et par år etter at læreplanene har blitt innført. Siden forskning tyder på at mat- og helselærere med formell kompetanse også opplever vanskeligheter når det samtales om det teoretiske lærestoffet, ville det ha vært interessant å kun undersøke lærere med formell kompetanse og deres tolkninger rundt det teoretiske lærestoffet. Jeg tenker det kunne ha vært spennende å gå videre med denne studien, men det ville også vært spennende å sammenligne de ulike læreplanene og kompetansemålene i de praktiske estetiske fagene. Der en kunne ha sammenlignet antall kompetansemål i fagene i forhold til hvor mye tid det er lagt opp til, samt hvor krevende innholdet er i kompetansemålene. Ser vi på de ulike praktiske estetiske fagene i skolen, har kroppsøving fått flest antall undervisningstimer (Figur 1), det hadde vært interessant å undersøke bakgrunnen for at det er lagt mest vekt på undervisningstimer i dette faget da barn og unge store deler av sin hverdag er i en eller annen form i fysisk aktivitet gjennom lek og aktivitet.

## Litteraturliste

- Aadland, H., Espeland, M., Grønsdal, I. A. R., Arnsen, T. E. & Sørmoen, K. (2014). «Kjekt å ha»: Læraroppfatningar av praktiske og estetiske fag på barnesteget i grunnskulen. *Nordic Journal of Arts and Research*, 3(1), 39-51. <https://doi.org/10.7577/if.v3i1.937>
- 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. *AURA*. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2737880>
- Beinert, C., Overby, N. C., Abacka, G. K., Engeset, D., Hillesund, E. R., Ask, A. M. S., & Vik, F. N. (2020). The state of learning activities in teaching Home Economics: A cross sectional study in Norwegian schools. *International Journal of Home Economics*, 13(1), 2-14. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.378752425391883>
- Beinert, C., Palojoki, P., Åbacka, G., Hardy-Johnson, P., Engeset, D., Hillesund, E. R., Ask, A. M. S., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2021). The mismatch between teaching practices and curriculum goals in Norwegian Home Economics classes: a missed opportunity. *Education Inquiry*, 12(2), 183-201. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816677>
- Bjørnerud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformene og fagfornyelsen (LK20). Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal.
- Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(02), 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>
- Burton, M., Riddell, L., & Worsley, A. (2021). Food literacy in Australian secondary schools- views of young adults, parents, and teachers. *International Journal of Home Economics*, 14(2), 4-1. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.318729938779087>
- Christensen, P. V. & Karlsen, L. (2009). Elevaktiv matematikkundervisning. Hvordan omsette didaktisk teori i praksis? I W. Aagre (Red.). *Lærerutdanning for ungdomstrinnet* (s. 99 -124). Gyldendal.
- Dahlgren, G. & Whitehead, M. (2007). *Policies and strategies to promote social equity in health*. <https://core.ac.uk/reader/6472456>

- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Cappelen Damm Akademisk
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (7.utg). Gyldendal Akademisk.
- Fevang, M. B. & Moser, T. (2019). Kosthold. I U. S. Goth (Red.) *Folkehelse i et norsk perspektiv* (s. 136-162). Gyldendal.
- Finans- og utendistriktsdepartementet. (2019). *One year closer 2019: Norway`s progress towards the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. (E-989).  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/2030agenda\\_rapport2019.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/2030agenda_rapport2019.pdf)
- Folkehelseinstituttet. (2018). Folkehelse rapporten – Kortversjon. Helsetilstanden i Norge 2018. *Folkehelseinstituttet*. <https://www.fhi.no/publ/2018/fhr-2018/>
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid (folkehelseloven)* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-29>
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28 23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Frølich, W. (2009). Matens ernæringsmessige kvalitet. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.). *Mat og helse i skolen. En fagdidaktisk innføring* (s.60-74). Fagbokforlaget
- Gogus, A. (2012). Active Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning, Springer US* (s. 77-80). [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_489](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_489)
- Hansen, B. L., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M. & Andersen, L. F. (2016). Ungkost 3. Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. og 8.klasse i Norge, 2015. *Folkehelseinstituttet*.  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/ungkost-rapport-24.06.16.pdf>
- Helland, M. H., Aadland, E. K., Ask, A. S. & Sandvik, C. (2021). Rammefaktorens betydning for mat- og helseundervisningen på 1.-4.trinn. *Acta Didactica Norden*. 15(1), 1-22.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7994>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *NCD-strategi 2013-2017. For forebygging, diagnostisering, behandling og rehabilitering av fire ikke-smittsomme folkesykdommer: hjerte- og karsykdommer, diabetes, kols og kreft*.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/e62aa5018afa4557ac5e9f5e7800891f/ncd\\_strategi\\_060913.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/e62aa5018afa4557ac5e9f5e7800891f/ncd_strategi_060913.pdf)

Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017--2021). Sunt kosthold, måltids glede og god helse for alle.* (I-1177 B)

[https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan\\_kosthold\\_2017-2021.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan_kosthold_2017-2021.pdf)

Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinjer for mat og måltider i skolen: Del 1: Barneskole og fritidsordning.* <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>

Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.) *Mat og helse i skolen; en fagdidaktisk innføring* (s.23-35). Fagbokforlaget.

Holthe, A., Wergedahl, H. & Fossgard, E. (2020). Mat, kosthold og folkehelse. I E. Å. Skille, I. B., Vedøy & K. R. Skulberg (Red.) *Folkehelse – en tverrfaglig grunnbok* (s. 65- 88). Cappelen Damm Akademisk.

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

Israel, M. (2015). Why Care About Ethics? In *Research Ethics and Integrity for Social Scientists: Beyond Regulatory Compliance* (2.utg.). SAGE.

Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Universitetsforlaget.

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2021). *Voluntary National Review 2021 Norway: Report on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development.* (H-2501 E). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/voluntary-national-review/id2863155/>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet (2019A). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02).* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>

Kunnskapsdepartementet (2019B). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktiske og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>

Kuusisaari, H., Seitamaa-Hakkarainen, P., Autio, M., & Holtta, M. (2021). The future of home economics teaching: Teachers' reflections on 21st century competencies. *International Journal of Home Economics*, 14(2), 51-68.

<https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.318841736606636>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Gyldendal Akademisk.

Løvaas, G. T. (2009). Undervisningskjøkkenet: eget fagrom eller rom for flerbruk? I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.) *Mat og helse i skolen; en fagdidaktisk innføring* (s.301-315). Fagbokforlaget.

Malin, A., & Palojoki, P. (2014). multi-voiced planning for redesigning home economics classrooms. *PersPectives from finland–towards new learning environments*, 102-122.  
[https://www.academia.edu/40291911/Finnish\\_National\\_Board\\_of\\_Education\\_2014\\_1\\_PERSPECTIVES\\_FROM\\_FINLAND\\_Towards\\_new\\_learning\\_environments\\_PERSPECTIVES\\_FROM\\_FINLAND\\_Towards\\_new\\_learning\\_environments?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/40291911/Finnish_National_Board_of_Education_2014_1_PERSPECTIVES_FROM_FINLAND_Towards_new_learning_environments_PERSPECTIVES_FROM_FINLAND_Towards_new_learning_environments?bulkDownload=thisPaper-topRelated-sameAuthor-citingThis-citedByThis-secondOrderCitations&from=cover_page)

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

Meld. St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga: Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>

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

Meld. St. 40 (2020-2021). *Mål med mening: Norges handlingsplan for å nå bærekraftsmålene innen 2030*. Kommunal- og distriksdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-40-20202021/id2862554/>

- Müller, H. & Harman, B. (2008). Mat og helse. I E. M. Halvorsen (Red.). *Didaktikk for grunnskolen* (s. 283-305). Fagbokforlaget.
- Mæland, J. G. (2005) *Forebyggende helsearbeid. Folkehelsearbeid i teori og praksis* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Mæland, J. G. (2021). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis* (5.utg). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *Den norske forskningsetiske komiteen*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Park, E. L., & Choi, B. K. (2014). Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education, Springer US* 68(5), 749-771. <http://doi.org/10.1007/s10734-014-9742-0>
- Patterson, B., McBride, C. R., & Gieger, J. L. (2018). Flipped active learning in your mathematics classroom without videos. *Primus*, 28(8), 742-753. <https://doi.org/10.1080/10511970.2017.1423141>
- Perlic, B. (2019). Lærerkompetanse i grunnskole: Hovedresultater 2018/2019. *Statisk sentralbyrå*. [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/391015?\\_ts=16b93d5e508](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>
- Pettersen, S. (2009). Kostholdsinformasjon og annen helseinformasjon. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.). *Mat og helse i skolen. En fagdidaktisk innføring* (s. 87-100). Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Slater, J., Falkenberg, T., Rutherford, J. & Colatruglio, S. (2018). Food literacy competencies: A conceptual framework for youth transitioning to adulthood. *International Journal of Consumer Studies*, 42(5), 547-556. <https://doi.org/10.1080/10511970.2017.1423141>
- Tholander, M. & Cekaite, A. T. (2015). Konversationsanalys, I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s.194-217). Liber.
- Torheim, L. E., Løvhaug, A.L., Huseby, C.S., Terragni, L., Henjum, S. & Roos, G. (2020). Sunnere matomgivelser i Norge. Vurdering av gjeldende politikk og anbefalinger for videre innsats. Food-EPI 2020. *OsloMet – storbyuniversitetet. 2020.*  
<https://www.jpi-pen.eu/images/reports/FoodEPI-Report-Norway-2020.pdf>
- United Nations. (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. (2518-3915).  
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i mat og helse (MHE01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/mhe1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykkformer i skolen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/fysisk-aktivitet-og-estetiske-uttrykksformer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021A). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021B). *Tilsetting og kompetansekrav*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Veka, I., Wergedahl, H., & Holthe, A. (2018). Oppskriften-den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge* 12(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4829>
- Vik, F. N., Beinert, C., Palojoki, P., Hillesund, E. R., Engeset, D., Ask, A. S., Åbacka, G. & Øverby, N. C. (2020). Differences in formal education among Norwegian Home Economics teachers. *Journal of the International Society for Teacher Education*. 24(2), 45-59. <https://hdl.handle.net/11250/2726952>



- Wilhelmsen & Samdal. (2009). Skolen som arena for helsefremmende kostholdsarbeid. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.). *Mat og helse i skolen. En fagdidaktisk innføring* (s.7-23). Fagbokforlaget.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography – a way of seeing* (2.utg.). Lanham: AltaMira Press.
- World Health Organization. (2018). *Promoting Health: Guide to national implementation of the Shanghai Declaration*. <https://www.who.int/publications/i/item/WHO-NMH-PND-18.2>
- 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>
- Øvrebø, E. M. & Engeset, D. (2020). *Fagdidaktikk i mat og helse* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet «Læreres tolkning og praktisering av mat-og helsefagets teoretiske lærestoff»?

### Informasjon om masterprosjektet

Dette er et spørsmål til deg som mat og helselærer om å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å undersøke hvordan mat og helselærer på mellom-og ungdomstrinnet underviser i teoritunge kompetansemål som er forankret i læreplanene, og lærerens tolkning av læreplanene. Bakgrunnen for oppgaven baserer seg på at undervisningen ofte kan preges av et stort fokus på matlagning, og der det kan være en utfordring å få inn teori i form av helsefremmende kunnskaper på en god måte

### Hvem er ansvarlige for prosjektet?

*Institutt for ernæring og folkehelse ved Universitet i Agder* er ansvarlige for prosjektet, med Cecilie Beinert som hovedveileder.

Prosjektet gjennomføres av Camila Fuentes i forbindelse med en masteroppgave ved lærerutdanningen, med fordypning i faget mat og helse, ved Universitet i Agder (UiA).

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du observeres i en undervisningsøkt i faget, og deltar et intervju i etterkant. Gjennom observasjon ønsker jeg å vektlegge timens teoretiske innhold, hendelser som oppstår form av teori samt hvordan teori formidles til elevene. Gjennom intervjuet ønsker jeg å få innsikt om hvordan undervisningen planlegges og tolkes i sammenheng med fagets teoretiske elementer. Her vil det være rom for å trekke fram utfordringer, muligheter, refleksjoner, samt tolkning av læreplanene med fokus på tre-fire kompetansemål fra den nye læreplanen i mat og helse. Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker og vil i etterkant bli skrevet ned (transkribert). Intervjuene vil vare i ca. 45 minutter og vil foregå på skolen i tidsperioden 17.01.22-04.02.22 (uke 3,4 og 5), og vil bli gjennomført av masterstudent Camila Fuentes.

### Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålene som er blitt informert om i dette skrivet, basert på ditt samtykke. Alle personlige opplysninger og kjennetegn som måtte forekomme i intervjuet (eks navn og skoletilhørighet), vil bli anonymisert etter hvert som de blir transkribert, og senest innen juni 2023 når prosjektet avsluttes.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillige å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Godkjenninger

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

## Vedlegg 2 – Observasjonsguide

### Observasjonsguide

|              |                     |              |
|--------------|---------------------|--------------|
| <b>Dato:</b> | <b>Skole/lærer:</b> | <b>Tema:</b> |
|--------------|---------------------|--------------|

|  |  |
|--|--|
| <b>Oppstart av undervisningen</b><br>Hvordan introduserer læreren timen? Noe form for teori? <ul style="list-style-type: none"><li>- Muntlig formidling</li><li>- Powerpoint</li><li>- Oppgave</li></ul> |  |
| <b>Under økten?</b><br>Evt gjennom matlaging<br>Hvordan formidles det?<br>Hvilke spørsmål stiller elevene?   |  |
| <b>Under måltid?</b><br>Legges det opp for noe teoretisk innhold under måltidet?   |  |
| <b>Slutten av økten?</b><br>Gjennomgår læreren elevenes kunnskaper, evt hva de skal ha fått med seg gjennom timen?   |  |

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Intervjuguide til mat og helselærer

#### Åpning

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

| Forskningsspørsmål  | Spørsmål til læreren  |
|---|---|
| Generelt  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilken utdanning har du?</li><li>- Hvor lang erfaring har du som lærer?</li><li>- Hvor lang erfaring har du som mat og helselærer?</li><li>- Hvilken opplevelse har du av mat og helsefaget?</li><li>- Hvordan opplevelse har du av elevenes interesse for faget?</li></ul>  |
| Hvordan tolker lærere det teoretiske lærestoffet i mat- og helsefaget? Og gjøres det et skille mellom det praktiske og teoretiske lærestoffet i undervisningspraksisen? | <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan planlegger du undervisningen i faget?</li><li>- Hvordan legges øktene opp?</li><li>- Hva oppfatter du som teori i faget?</li><li>- Skille mellom teori og praktisk teori?</li></ul>   |
| I hvilken grad legges det opp til formidling av teoretisk lærestoff i mat- og helsefaget, og hva kan forklare dette?  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan pleier du vanligvis å undervise teorien i faget?</li><li>- Er det noen metoder du foretrekker å bruke når det kommer til å anvende teorien?</li><li>- Hvordan arbeider/ har du arbeidet med kompetansemålene? (Se nederst) Viser til læreren.</li><li>- Hvordan kommer disse fram i undervisningen?</li><li>- Ser du noen utfordringer rundt beskrivelsene i kompetansemålene med mulighet for gjennomføring i faget? Evt hvilke?</li></ul> |
| Annet som kan belyse problemstillingen  | <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det noen utfordringer du opplever når det kommer til å undervise teori i faget?</li></ul>  |

## Vedlegg 4 – NSD-godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

18.11.2021, 08:43



### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Læreres tolkning og praktisering av mat og helse fagets teoretiske innhold på barnetrinnet.

**Referansenummer**

146676

**Registrert**

11.11.2021 av Camila Fuentes - camilf16@student.uia.no

**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: 38141849

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Camila, Fuentes, tlf: 99366512

**Prosjektperiode**

10.01.2022 - 31.05.2023

**Status**

17.11.2021 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

**17.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

med vedlegg den 17.11.2021. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

#### 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 bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### 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 viderebehandles 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

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.

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

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 eventuelt 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: Henning Levold  
Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5 – FEK-godkjenning



Camila Fuentes

Besøksadresse:  
Universitetsveien 25  
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 21/12/2021

### **Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Læreres tolkning og praktisering av mat og helsefagets teoretiske innhold på barnetrinnet**

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

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden under forutsetning av at prosjektet gjennomføres som beskrevet i søknaden.

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](mailto:post@uia.no) -  
[www.uia.no](http://www.uia.no)

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