

Frå idé til praksis

Læreplan i mat og helse

Helen Johannessen



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgåve, tilpassa opplæring

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Forord

I denne masteroppgåva har eg fått kombinert to interessefelt: Tilpassa opplæring og Læreplan i mat og helse – frå idé til praksis. Det har vore ei spennande reise i litteratur og ikkje minst interessant, møte med engasjerte lærarar og elevar i praksisfeltet. Takk til lærarar som delte sin kompetanse med meg, utan det ville det ikkje vore muleg å skrive denne oppgåva.

Eg vil takke Stephen Dobson for inspirasjon, rettleiing og oppfølging undervegs med oppgåva. Vidare vil eg takke Asle Holthe, Høgskolen i Bergen, for konstruktiv rettleiing når det gjeld faget Mat og helse. Til slutt vil eg takke Ann-Berit Aarnes Breder for språkvask og konstruktive samtalar i innspurten. Takk også til Karianne Hagen og Ellen Nierenberg for rettleiing og råd med EndNote.

Innhold

Forord	2
Innhold.....	3
Vedlegg	4
Norsk samandrag	5
English summary	6
1. Innleiing.....	7
1.1 Temaets aktualitet.....	8
1.2 Forskingsspørsmål og avgrensing	8
1.3 Innhold og oppbygging av oppgåva	9
2. Teoretisk perspektiv.....	10
2.1 Læreplanteori.....	10
2.1.1 Helsefremjande og førebyggjande arbeid.....	13
2.1.2 Tilrådingar for eit sunt kosthald	14
2.2 Taus kompetanse.....	15
2.3 Danning	18
2.4 Læraren si livsverd.....	21
3. Forskingstilnærming.....	24
3.1 Kasusstudie.....	25
3.1.1 Kriterier for val av kasus	25
3.1.2 Presentasjon av kasus.....	26
3.1.3 Informantar.....	26
3.2 Skygging.....	26
3.2.1 Deltakande observasjon	27
3.2.2 Strukturert observasjon.....	28
3.3 Intervju	29
3.5 Datakjelder	29
3.5.1 Dokument.....	29
3.5.2 Skygging inkludert observasjon.....	30
3.5.3 Strukturert observasjon.....	31
3.5.4 Intervju.....	31
3.6 Analyse av data.....	31

3.7 Forskarrolla	34
3.7.1 Førforståing og forståing.....	34
3.7.2 Førforståing og bakgrunn	35
3.8 Reliabilitet, validitet og generalisering	35
3.8.1 Reliabilitet.....	35
3.8.2 Validitet.....	36
3.8.3 Generalisering	37
4 Presentasjon av resultata.....	38
4.1 Mat og helse - helsefremjande diskurs.....	39
4.2 Mat og helse - praktisk diskurs	45
4.4. Korleis læraren si livsverd kjem til uttrykk i undervisningspraksis.....	54
5. Drøfting av funn	57
5.1 Forskingsspørsmål 1: Kvifor blei læreplanen slik han er?	57
5.2 Forskingsspørsmål 2: Korleis blir læreplanen omsett i praksis?	64
5.3 Forskingsspørsmål 3: Korleis kjem livsverda til uttrykk i undervisningspraksisen hos læraren?	66
5.4 Perspektiv framover.....	68
Litteratur	70

Vedlegg

1. Brev frå NSD datert 23.10.2012
2. Samtykke lærarar
3. Observasjonsskjema
4. Intervjuguide

Norsk samandrag

Faget Mat og helse er eit nytt fag i Kunnskapsløftet (LK06) og erstattar det tidlegare faget Heimkunnskap i L97. Mat og helse er det minste faget i grunnskolen. Faget er eit praktisk fag som byggjer på tilrådingar frå helsemyndigheitene.

I denne oppgåva har eg sett nærmare på kvifor faget fekk eit nytt innhald, korleis lærarane oppfattar sentrale tema i Læreplan i mat og helse, og korleis læreplanen blir operasjonalisert. Undersøkinga er gjennomført som eit kasusstudie med skygging som hovudmetode. Intervju, deltakande observasjon og dokumentanalyse er brukt som bimetode for å komplettere innsamla forskingsmateriale ved skygging. Det er lite forskning og kunnskap om faget Mat og helse på 4. årssteg. Derfor ønska eg å finne meir ut om praksisfeltet her.

Funna viser at Læreplan i mat og helse er lagt til grunn for opplæringa. Det var vanskeleg å få tak i kasus til oppgåva, sannsynlegvis fordi dette ikkje er eit fag som skulane prioriterer. Det er derfor behov for meir forskning for å finne ut korleis timetalet i faget blir brukt og korleis innhaldet i faget blir realisert.

English summary

Food and Health subject curriculum is a new subject in the national curriculum Knowledge Promotion form 2006, commonly known by the abbreviation LK06, and replaces the previous subject Home Economics in the national curriculum L97. Food and Health is by far the smallest subject in primary schools. The subject is practical, and builds upon health authority guidelines for healthy eating.

In this study I look more closely at how and why the subject received a new content, and the content of the new curriculum in Food and Health is being operationalized. The research is based upon a case study utilizing shadowing as the main method. Interview, participatory observation and document analysis are used as supplementary methods. There is little research about the subject Food and Health in the 4th grade. This is the reason for my wishing to research this field.

The findings show that the curriculum in Food and Health forms the basis for teaching. It was difficult to locate a case to study, probably because it is a subject that has low priority in Norwegian primary schools. There is therefore a need for more research to understand how the allocated hours to teaching this subject are actually used and what is the content of this teaching.

1. Innleiing

Tittelen på oppgåva «Frå idé til praksis» kan tolkast på ulike måtar og ulike nivå (Goodlad): Frå Ideanes læreplan til den formelle læreplanen, frå den formelle læreplanen til den oppfatta læreplanen og frå den oppfatta læreplanen til den operasjonaliserte læreplanen. Ulike kombinasjonar «Frå idé til praksis» er muleg innafor dette. I denne oppgåva vil eg ved hjelp av to diskursar og Goodlads læreplanteori, følgje utviklinga frå ideen bak læreplanen til korleis han blir omsett i praksis.

Faget Mat og helse, er eit nytt fag med nytt innhald i Kunnskapsløftet (LK06) og erstattar det tidlegare faget heimkunnskap i L97. Faget Mat og helse består av tre hovudområde: mat og livsstil, mat og kultur og mat og forbruk.

Faget Heimkunnskap hadde 4-5 tema avhengig av klassesteg: 1.-4. klasse hadde tema mat og måltid, gjeremål i heimen, barn og familie, nærmiljøet, i 5.-7. klasse og 8.-10. klasse: kostvanar og matglede, helse og livsstil, hygiene og reinhald, forbruk og ansvar, omsorg og sosial handling¹. Heimkunnskap var knytt opp til heimen² med gjeremål, noko som, etter mi vurdering, ikkje er vanleg i andre fag. Dette blei det også rydda opp i med ny læreplan.

Fag- og timefordeling³ var ute på høyring samtidig med læreplanane, men det var ikkje grunnlag for å endre timetalet⁴. Faget Mat og helse i LK06 har like mange timar som faget Heimkunnskap hadde, men ut frå at faget består av tre hovudområde og ikkje 4-5 tema, så har ein fått betre tid til å konsentrere seg om desse områda i faget Mat og helse.

Som saksbehandlar og fagansvarleg for m.a. Læreplan i mat og helse i Utdanningsdirektoratet (Udir), jf. 3.7.2 fekk eg følgje prosessen tett fram til fastsett læreplan. Dette har skapt interesse for å finne meir ut om kvifor det blei ein ny læreplan, korleis læreplanen blir omsett i praksisfeltet og undervisningspraksisen hos læraren.

¹ (Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet, 1996, s. 254-259)

² Under arbeidsmåtar står det i L97 at «Mange av fagets arbeidsoppgåver er knytt til hjemmets og nærmiljøets gjøremål. Det er derfor viktig å avklare arbeidsmåtar i faget saman med foreldrene», s. 252.

³ Brev datert 15.02.05 Kunnskapsløftet – invitasjon til høyring (fag- og timefordeling) (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

⁴ Høyringsinstansane sine svar på fag- og timefordeling

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/ryddemappe/kd/norsk/dok/hoering/paa_hoering/horingsuttalelser.html?id=416443

1.1 Temaets aktualitet

Faget Mat og helse er det minste⁵ faget i skulen, men som Knut Inge Klepp seier «langt frå det minst viktige». Dyktige lærarar kan få mykje inn i dei timane, både praktisk og teoretisk (Klepp, 2005, s. 4). Det er krevjande å implementere eit nytt fag. Det er fleire utfordringar: m.a. korleis Læreplan i mat og helse blir oppfatta og om sentrale delar av faget blir fanga opp av lærarane. Det er lite kunnskap om faget Mat og helse på 4. årsteg og derfor ønska eg å finne meir ut om praksisfeltet.

1.2 Forskingsspørsmål og avgrensing

Det kom signal om endring av innhaldet i faget Heimkunnskap i reformdokumenta, jf. kap. 3.5, og særleg i *Komiteen* si innstilling til Stortinget. To sentrale perspektiv i denne innstillinga ønskjer eg å rette søkjelyset på gjennom deduktive metodar⁶, og det er den helsefremjande diskursen og den praktiske diskursen. Taus kompetanse har ei meir beskjeden rolle og inngår, både i diskursen helsefremjande fag og i diskursen praktisk fag.

Forskingsspørsmål 1: *Kvifor blei læreplanen slik han er?*

Eit anna viktig område eg ønskjer å setje fokus på, er den oppfatta og den operasjonaliserte læreplanen i 4. klasse med utgangspunkt i dei to diskursane nemnt i avsnittet over og ved bruk av induktive⁷ metodar. Praksisfeltet veit ein lite om, og eg har ikkje greidd å finne noko om dette i faget Mat og helse.

Forskingsspørsmål 2: *Korleis blir læreplanen omsett i praksis?*

Perspektivet i denne oppgåva er faget og læraren. Korleis læreplanen blir oppfatta og operasjonalisert i praksis, har, ut frå det teoretiske perspektivet mitt, samanheng med korleis læraren oppfattar læreplanen, taus kompetanse og danning å gjere, og dette vil kome til uttrykk i undervisningspraksisen til læraren.

Forskingsspørsmål 3: *Korleis kjem livsverda til uttrykk i undervisningspraksisen hos læraren?*

⁵ Rundskriv Udir – 01 – 2012 Kunnskapsløftet – om fag- og timefordeling (Utdanningsdirektoratet, 2012, juni)

⁶ Deduktiv metode betyr at ein på førehand har bestemt kva informasjon ein er ute etter, som her i dokument.

⁷ Induktive metode betyr at ein samlar informasjon på førehand utan å ha ei klar meining på førehand. Ofte blir det brukt ei blanding av begge, som her. Det blir kalla abduction, jf. Grønmo (2004), kap.2.

1.3 Innhald og oppbygging av oppgåva

Oppgåva består av fem kapittel:

- Kapittel 1 er presentasjon av tema for prosjektet og aktualitet.
- Kapittel 2 handlar om teoretisk perspektiv for oppgåva. Det er konstruert ein modell som består av læreplanteori, taus kompetanse og danning som til saman utgjer læraren si livsverd.
- Kapittel 3 handlar om metodar, forskarrolla, reliabilitet, validitet og generalisering i tillegg til diskursanalyse som metode.
- Kapittel 4 er presentasjon av resultata frå den empiriske granskinga.
- Kapittel 5 er drøfting av resultata.

2. Teoretisk perspektiv

Føremålet med å bruke ein konstruktivistisk teoretisk modell er å forklare eit saksforhold innafor eit gitt område (Postholm, 2010, s. 23-24). I denne masteroppgåva ønskjer eg å få meir kunnskap om kvifor Læreplan i mat og helse blei slik han er, korleis han blir operasjonalisert, og korleis læraren sin undervisningspraksis kjem til uttrykk. Ved å kombinere læreplanteori og diskursanalyse og bruke ulike teoretiske tilnærmingar, vil eg prøve å nærme meg forskingsspørsmåla. På den måten blir det fleire delprosessar som til saman skal gi ei forståing av tilpassa opplæring i Mat og helse. Dette har eg prøvd å konkretisere i følgjande figur:



Figur 1. Modell over sentrale omgrep som fokuserer på kjernen i forskingsspørsmåla

Nokre omgrep vil bli forklarte i dette kapittelet, medan andre blir forklarte der det er naturleg. Livsverda handlar filosofisk og sosiologisk om den konkrete verda som kvar og ein av oss lever i og forstår som «verda». Læraren si livsverd, ut frå mi tolking av forskingsspørsmåla, er eit konstruert omgrep.

Danning er sentralt i identiteten til ein person og grunnleggjande for korleis ein lærar møter elevane i klasserommet. Læreplanforståing, fagbakgrunn og danning dannar grunnlag for korleis ein lærar planlegg og gjennomfører opplæringa i møte med elevane (læraren si livsverd). Ein av identitetskomponentane hos ein lærar er taus kompetanse. Læraren si livsverd vil kome til uttrykk samla gjennom læraren sin undervisningspraksis.

2.1 Læreplanteori

Det er mange forhold som påverkar læreplanen før elevane opplever iverksetting av læreplanen i klasserommet. Det er ein lang veg å gå frå ideane som blei nedfelte i læreplandokumenta til læring og sosialisering hos elevane (Engelsen, 2009, s. 72). Læreplanstudiar viser at gapet mellom formulerte idear og mål for opplæringa, ifølgje Engelsen, er eit sentralt problem. U.P. Lundgren skisserte tre læreplannivå ut frå erfaringar i

Sverige. Disse nivåa kan overførast til norske forhold. På nivå 1 fokuserte han på dei grunnleggjande reformprinsippa⁸ som ligg til grunn for ei utdanning, og som kjem til uttrykk gjennom læreplanar i Kunnskapsløftet. Nivå 2 handlar om dei vedtak og kontrollprosessar som det politisk-administrative nivået (Utdanningsdirektoratet) set i verk. Nivå 3 handlar om korleis læreplandokumentet styrer sjølve læreplanprosessen, og korleis det verkar inn på elevane si læring og sosialisering (Engelsen, 2009, s. 72).

Goodlad mfl. (Engelsen, 2009, s. 72-73; Øzerk, 2010, s. 138) sine nivå 3, 4 og 5 blir sett på som ei konkretisering av nivå 3 hos Lundgren. Goodlad sine læreplanivå er meir detaljerte, og det høver betre til føremålet mitt. I det vidare arbeidet vil eg derfor bruke Goodlad sin teori. Han seier at systemet skal «help theorists, researchers and practioners increase their understanding of what the curriculum field embraces» (Goodlad, 1979, s. 1). Ved å ta i bruk Goodlad sitt system kan ein få meir oversikt over gapet mellom intensjon og realisering av læreplanen og kva dette gapet består av. Både Lundgren og Goodlad sine læreplannivå kan tolkast som om dei ulike nivåa står i eit hierarkisk forhold til kvarandre. Ein annan måte å nærme seg, er å sjå på diskursar eller samanhengar som blir kommunisert i læreplanen. Ved å bruke Goodlad sitt system for å konkretisere dei ulike læreplannivå i kombinasjon med dei to diskursarsane, vil ein sjå at læreplanarbeidet er komplisert og er ulikt avhengig av nivå.

Goodlad har fem læreplannivå, men det er ikkje eit ein-til-einforhold mellom nivåa. Erfaringar viser at skoleeigar, skulane og lærarane sine forsøk på å implementere ein formell læreplan fører til at det oppstår skilnader mellom nivåa, og at det oppstår fleire læreplannivå, som null-læreplanen og den skjulte læreplan (Øzerk, 2010, s. 137-139).

«Ideanes læreplan»⁹: Her inngår idear til læreplanen gjennom grunnlagsdokument, jf. fotnote 8. Denne læreplanen står for samfunnspolitiske og faglegpedagogiske idestrøymingar som ligg til grunn for læreplanen som dokument (Engelsen, 2009, s. 72; Øzerk, 2010, s. 138).

«Den formelle læreplanen»¹⁰: Dette er den vedtekne læreplan som er eit pedagogisk og utdanningspolitisk dokument i Kunnskapsløftet (LK06)¹¹. Læreplanane for fag inneheld føremål, hovudområde, timetal, kompetansemål, grunnleggjande ferdigheiter og

⁸ Innstillingar frå kvalitetsutvalet: 1. NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse* og 2) NOU 2003: 16 *I første rekke*, St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Innst. S. nr. 268 (2003-2004) *Innstilling til Stortinget om Kultur for læring* frå Komiteen.

⁹ Ideanes læreplan tilsvarar om lag nivå 1 i Ulf Lundgren si nivåtenking.

¹⁰ Den formelle læreplan tilsvarar nivå 2 hos Ulf Lundgren.

¹¹ LK06 og LK06-S (samisk), jf. Lenke <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/>

kompetansemål (Engelsen, 2009, s. 73; Øzerk, 2010, s. 138). Læreplanar er forskrifter¹². Det er utvikla eit sett læreplanar for fag i grunnopplæringa.

«Den oppfatta læreplanen»¹³: Dette er den versjonen av den formelle læreplanen som er i tankane til folk i skuleadministrasjonen, hos skoleleiarar og lærarar. Erfaringsbakgrunnen til aktørane, saman med verdiar, menneskesyn, samfunnssyn, opplæringssyn, kunnskapssyn og pedagogisk kompetanse spelar ei viktig rolle i omforminga av den formelle læreplan til den oppfatta læreplanen (Øzerk, 2010, s. 138). Utdanningsdirektoratet har utarbeidd rettleiingar¹⁴ som skal hjelpe lærarar og kommunen i lokalt arbeid med læreplanar.

Kommunane og fylkeskommunane som skoleeigar, har ansvaret for implementering av Kunnskapsløftet og læreplanar i LK06. Vidare skal skoleeigar utarbeide lokale strategidokument, og dei har ansvaret¹⁵ for oppfølging av sine skolar, og deira rolle vil vere på dette nivået, slik eg ser det. Planlegging, organisering, gjennomføring og vurdering av opplæringa er lærarens pedagogiske ansvar¹⁶.

«Den operasjonaliserte læreplanen»: Det er den opplæringa som faktisk blir gjennomført innafor rammene til læreplanen og dei lokale strategidokumenta, slik dei blir oppfatta av læraren (og skoleleiinga). Lærar skal legge til rette og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter opplæringslova¹⁷. Tilpassing til ulike målgrupper er eit profesjonelt ansvar. Det same gjeld arbeidsmåtar, kva opplæringsmetodar og organisasjonsformer den profesjonelle lærar skal bruke for å nå måla¹⁸ (Øzerk, 2010, s. 138).

«Den erfarte læreplanen»: Dette er primært elevane sine erfaringar og opplevingar av læring og sosialisering i mat og helse, men her vil også foreldra si oppleving av opplæringa i faget og av skolen vere viktig (Engelsen, 2009, s. 73).

Øzerk opererer i tillegg med null-læreplanen. Det er den delen av den formelle læreplanen som elevane ikkje lærer. Dersom elevane ikkje lærer ein del av innhaldet i læreplanen og kompetansemåla ikkje blir nådd, er det null-læreplanen. Det som blir oppnådd eller lært, er den erfarte læreplanen (Øzerk, 2010, s. 139).

¹² St.meld.nr. 30 (2003-2004) s. 34 og Opplæringslova §§ 2-2 og 2-3 (grunnskoleopplæring) og § 3-4 vgo

¹³ Både den oppfatta læreplan, den operasjonaliserte og erfarte læreplan kan ein sjå på som ei presisering av det 3. nivået hos Lundgren.

¹⁴ <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/>

¹⁵ Opplæringslova § 13-10 Ansvarsomfang

¹⁶ (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 158)

¹⁷ Opplæringslova § 2-3, 4. ledd

¹⁸ St.meld.nr. 30 (2003-2004) s. 34-35

Spørsmålet om den «skjulte læreplan» i skolen blei stilt av kritiske røyster som brukte kunnskapssosiologiske og ideologikritiske tilnærmingar til skolen. Den skjulte læreplan kan lett bli oppfatta negativt, men det treng ikkje nødvendigvis vere negativt at elevar lærer mykje anna i tillegg til det som står i læreplanen enn det skolen i utgangspunktet har som mål (Øzerk (2010, s. 139). Eit interessant spørsmål er kvifor uskrivne lover og haldningar blir omtalt som den uskrivne læreplan. Ei forklaring er at læreplanen har eit innhald som ikkje er uttalt (Gundem, 1998, s. 261). I følge Gundem blir omgrepet «den skulte læreplan» brukt på ulike måtar i dag. Philip Jacksen lanserte omgrepet «the hidden curriculum» i si bok *Life in Classrooms* (1968) om klasseromsforskning der han fann ut at i tillegg til fag, lærde elevane i skolen

- å vente på tur
- å bli avbrote midt i arbeidet
- å arbeide med noko som ikkje er interessant
- å tåle urettferd
- å underkaste seg makt
- å tenkje først og fremst på seg sjølv
- å hjelpe nokon eller sjølv få hjelp var fjusk (Ibid., 261-262).

«Den skjulte læreplan» kjem til uttrykk på den enkelte skolen gjennom «uskrivne lover». Det kan i denne samanheng vere bevisste eller ikkje bevisste normer for åtferd og vedtekne verdiar som særmerker ulike grupperingar. I elevmiljøet kan ei klasse eller gruppe elevar ha ein eigen kode for kva ein kan gjere, meine og ikkje meine dersom ein skal bli godteken i elevmiljøet. For ein lærar er det viktig å få tak i den gjeldande koden for å handtere klassen. Det kan også vere uskrivne lover i lærarkollegiet som gjeld tradisjon, skolereformar og innføring av nye læreplanar. Det kan vere eit motsetningsforhold mellom «den skulte læreplan» og den fastsette læreplan, men desse to kan også støtte kvarandre. Den «skjulte læreplan» kan vere ei bevisst haldning som alle kjenner og ingen vil bryte, men det kan også vere ubevisst eller ureflektert (Ibid., 263-265) eller ei form for taus kompetanse som eg kjem tilbake til etter omgrepsavklaring.

2.1.1 Helsefremjande og førebyggjande arbeid

Nokre sentrale ord er det naudsynt å avklare innhaldet nærmare på. Det gjeld til dømes skilnaden på helsefremjande arbeid og førebyggjande helsearbeid¹⁹. Begge omgrepa blir

¹⁹ I ulike utredningar (NOU), meldingar og proposisjonar fra Helsedepartementet omtaler en vanligvis samtidig helsefremmende og forebyggende arbeid som i St.meld. nr. 16 (2002-2003) *Resept for et sunnere Norge*. Denne meldinga «omhandler forhold som bidrar til å skape helseproblemer, eller som bidrar til å motvirke sykdom» (Helsedepartementet, 2003).

brukte i styringsdokumenta. Helsefremjande arbeid²⁰ handlar primært om å styrke helsa til folk, medan førebyggjande²¹ arbeid handlar om å fjerne eller redusere risikofaktorar for sjukdom. Arbeidsmetodane for desse to tilnærmingane er ulike. Det sjukdomsførebyggjande arbeidet har eit naturvitskapleg grunnlag som byggjer på ein teknokratisk styringsmodell, og har fokus på risikofaktorar for sjukdom. Det helsefremjande arbeidet tek derimot utgangspunkt i samfunnsvitskapen, og har ein demokratisk styringsmodell og fokuserer på ressursar for helse. Mæland meiner at ein bør sjå på desse to tilnærmingane å arbeide på som komplementære i folkehelsearbeidet²² (Mæland, 2010, s. 13-18). I det helsefremjande arbeidet er «empowerment» og brukarmedverknad viktige element. Det inneber at folk må få kunnskap om forhold som påverkar helsa slik at dei kan delta aktivt i arbeidet for eit sunnare samfunn og oppleve å ha kontroll over eige liv, noko som er sentralt for sjølvbilete og oppleving av meistring (Ibid., 75). Måltidet er ein sosial arena der alle elevane lagar maten og et saman. Dette er også ein viktig arena for utvikling av sjølvbilete, inkludering og meistring. Læreplan i mat og helse fører vidare omgrepet helsefremjande arbeid frå L97, men i LK06 er fokus i større grad enn tidlegare flytta frå individuelle val til samfunnsmessige forhold knytt til helsefremjande kosthaldsarbeid (Holthe, 2009, s. 24).

2.1.2 Tilrådingar for eit sunt kosthald

Regjeringa vedtok i desember 2005 å utarbeide ein tverrdepartemental handlingsplan for betre kosthald i befolkninga *Oppskrift for et sunnere kosthold*. Det går fram av forordet (Departementene, 2007, s. 4) at handlingsplanen skal vere eit «verktøy for beslutningstakere, profesjonsutøvere, fagpersoner og andre i offentlig, privat og frivillig sektor som spiller en rolle i forhold til befolkningens kosthold». Denne handlingsplanen legg til grunn eit samfunnspolitisk perspektiv, og dette perspektivet er ført vidare i Læreplan i mat og helse. Presiseringa i Læreplan for mat og helse om at opplæringa i faget skal byggje på tilrådingar

²⁰ Helsefremjande arbeid blir definert som «prosessen som setter den enkelte så vel som fellesskapet i stand til økt kontroll over forhold som virker inn på helsen, og derigjennom bedre sin egen helse». Det står vidare i Ottawa-charteret frå 1986 at «For å nå fram til en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, må et individ eller en gruppe være i stand til å kunne identifisere og virkeliggjøre sine forhåpninger, tilfredsstille sine behov og endre eller mestre sitt miljø». (Mæland, 2010, s. 15 og 73).

²¹ Hovudstrategien innan førebyggjande medisin og hygiene har vore sjukdomsførebyggjande arbeid. Målet med dette arbeidet er å hindre eller utsetje sjukdom hos friske personar (primær førebygging) eller hindre at ein sjukdom kjem tilbake (sekundær førebygging). Dette skjer oftast individuelt (klinisk), men det kan også skje i gruppe- eller på befolkningsnivå (vaksinasjonar, tilsetjing av vitamin i matvarer) (Mæland, 2010, s. 13-14).

²² Folkehelsearbeid er det arbeidet som blir gjort for å styrke dei faktorane som fremjar god helse og svekke dei faktorane som medverkar til sjukdom, også omtalt som helsefremjande og forebyggjande arbeid (Handlingsplan for betre kosthold i befolkningen (2007-2011), s. 8).

for eit sunt kosthald frå helsestyresmaktene²³, viser til kva slags kostråd som skal vere grunnlaget for opplæringa. Etersom ernæringspolitikken²⁴ inngår i den generelle folkehelsepolitikken, er det, etter mi vurdering, nødvendig at tilrådingar frå helsestyresmaktene er grunnlaget for opplæringa i faget Mat og helse. Det gjer det også enklare for læraren å velje innhald og retning på faget. Kosthaldsråda²⁵ frå helsestyresmaktene byggjer på utviklinga av kosthaldet i Noreg, forskingsresultat frå ulike delar av verda og tilrådingar frå Nasjonalt råd for ernæring (Klepp, 2005, s. 4) og dei inngår i det helsefremjande arbeidet.

2.2 Taus kompetanse

Studiar frå klasserommet viser at nokre lærarar har kontroll over elevane og greier å motivere dei fleste eller alle utan å gjere noko spesielt overfor den enkelte (Haug, 2011, s. 15-16). Haug seier det tyder på at desse lærarane greier å gi den enkelte elev ei opplæring tilpassa evner og føresetnader innafor kollektivet. Felles for desse lærarane er at dei er svært dyktige forteljarar, har svært gode fagkunnskapar, meistrar ulike undervisningsformer og varierer opplæringa.

Krava til yrkesprofesjonar har skifta. I den klassiske forståinga skulle ein profesjonell yrkesutøvar handtere alle likt, vere affektnøytral, ikkje følgje egne interesser og ha eit funksjonelt avgrensa arbeidsfelt. Å vere profesjonell innafor ei slik ramme handlar om avstand til eleven og å vere objektiv i staden for subjektiv (Skogsvoll & Dobson, 2011, s. 162). Dette er det motsett av det studiar frå klasserommet viser. Skogsvoll & Dobson har ei alternativ tilnærming der dei legg vekt på fenomenologisk perspektiv der ein er open for det som viser seg. Det inneber utvikling av kompetanse og kritisk medvit der ein orienterer seg kroppslig i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying innanfor profesjonen. Vidare meiner dei at dette krev ein kroppsfenomenologisk forståing basert på «nærvær heller enn avstand, blikket for øyeblikket og det interdisiplinære heller enn det disiplinære». Det kroppsfenomenologiske perspektivet tek omsyn til at kroppen er ei kjelde for emosjonar,

²³ Helsestyresmaktene er i denne samanhengen Helsedirektoratet som sorterer under Helse- og omsorgsdepartementet (HOD), Nasjonalt råd for ernæring (NRE) er eit fagråd som er oppnemnt av HOD. NRE skal gi styresmaktene faglege råd i spørsmål om ernæring og helse, være kontinuerleg orientert om forskingsresultat og følgje med i utviklinga av norsk kosthald (Klepp, 2005, s. 4).

²⁴ Med St.meld. 32 (1975-76) *Om norsk ernærings- og matforsyningspolitikk* fekk Noreg sin første offisielle ernæringspolitikk. I St.meld. nr. 37 (1992-93) *Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid* blei ernæringspolitikken inkludert som en del av den generelle folkehelsepolitikken, og dette blei ført vidare i St.meld. 16 (2002-2003) *Resept for et sunnere Norge*, som gir dagens politiske retningslinjer for det nasjonale folkehelsearbeidet (Departementene, 2007, s. 7).

²⁵ Relevant litteratur finst på www.helsedirektoratet.no

sansar, ulike former for verbale og kroppslege uttrykk, dvs. ei kjelde til taus kompetanse (Ibid., 162-163). Fenomenologen og diktaren Emil Boyson definerte det å vere open slik: «åpenhet for de minste nyanser, åpenhet for det vi har mistet evnen til å se, åpenhet for alt (Aarnes & Bjørnstad, 2001, s. 86-87).

Polanyi (Polanyi, 2000, s. 14-18) brukte omgrepet taus kunnskap, og i det la han at «vi kan vite mer enn vi kan si». Polanyi sitt omgrep taus kunnskap dekkjer både kunnskap, ferdigheiter og haldningar. Derfor vil ordet kompetanse dekkje innhaldet betre. Det er utfordringar til taus kunnskap som fenomen å uttrykkje det som er på og over grensa til å kunne uttrykkjast med ord (Skogsvoll & Dobson, 2011, s. 163).

Den tause kompetansen kan «sitje» i kropp, kultur og halding eller handlinga, og blir også kalla praktisk klokskap. Det handlar om å vere, gjere og erfare, og viser seg gjennom kunnskap i handling (Benn, 2005, s. 105, 110). Taus kompetanse kan vere knytt til kvardagslivet som til dømes språk, omgangsformer, familiesosial åtferd, kroppsspråk eller korleis lærar og elevar samhandlar i klasserommet. Mykje av denne kompetansen er grunnlagt gjennom samhandling i tidlege barneår (Illum, 2005, s. 128-130). Skogsvoll & Dobson (2011, s. 163) inkluderer noko av det same når dei viser til det å ha ei uklar kjensle og andre kroppslege erfaringar i omgrepet taus kompetanse, og viser til korleis det påverkar forholdet til omgjevnader og syn ein har på relasjonar mellom menneske. Kroppsfenomenologiske erfaringar kan oppfatast i møte mellom blikk og blir eit tillegg til det målrasjonelle og objektive. Med den kroppsfenomenologiske tilnærminga vil ein utvikle eit alternativt omgrepsapparat med vekt på det eksistensielle nærvære, kjensler og det sanslege. Denne tilnærminga prøver å ta vare på det eksistensielle ved møtet. Det inneber å kunne undrast over dei kjensler som skaper dei avtrykka som den profesjonelle sit igjen med, både kroppsleg og eksistensielt etter møtet (Ibid., 166-167).

Eg vil legge vekt på to former for kroppsfenomenologisk forståing: 1) det som blir uttrykt gjennom møte og eksistensielt nærvære og 2) kvalitetar ved det profesjonelle blikket. Fokus for møtet blir gjennom eksistensielle verdiar som nærvære. Det finst inga oppskrift på eller faste reglar for det relasjonelle møtet, men det viktige er å ta omsyn til det unike hos den andre og gi rom for den andre sine kjensler og opplevingar slik at møtet blir prega av eksistensielt nærvære uttrykt gjennom kroppsleg og emosjonell-ekspressiv inkludering. Døme på det er vennleg kroppsspråk med blikkontakt, smil og gestar (Hundeide, 2008, s. 174).

Skogsvoll & Dobson (2011, s. 168) omtalar det profesjonelle blikket som samansett og mangfaldig, og det kan ha ulike former. Det kan vere disiplinerande og objektivt i spenningsfeltet mellom nærleik og avstand til eleven. Blikket kan medverke til å styre læraren sine handlingar i klasserommet. Læraren kan ha sine planar for timen, men samtidig utnytte det fenomenologiske potensial ved å vere open for improvisasjon og det kreative, og utnytte blikk for øyeblikket. Samtidig er blikket viktig for å registrere kva som er i ferd med å skje i klasserommet.

Skogsvoll & Dobson definerer det interdisiplinære blikket som eit blikk «som favner vidt, trekker på detaljerte faglige innsikter fra flere disipliner, og suppleres i tillegg av en bevissthet om de kroppslige og følelsesmessige inntrykk som møtet med den andre; brukeren, klienten eller eleven setter som avtrykk hos profesjonsutøveren» (Skogsvoll & Dobson, 2011, s. 171).

Når lærarar som profesjon møter eleven i kvardagen, er det viktig at dei jobbar tverrfagleg der dei bruker kunnskapar, ferdigheiter og haldningar frå ulike fag. Det krev at ein bruker ulike kjelder²⁶ og sansar²⁷. Det interdisiplinære blikket (connoisseursens blikk) prøver å beskrive og tolke ikkje berre det som ligg ope og synleg, men samtidig også det som er taust og ubeskrive. Kommunikasjonen med elevar er den vaksne, dvs. læraren sitt ansvar. I klasserommet vil ein lærar ved å ta i bruk det interdisiplinære blikket raskt registrere om det er rom for og stemning for læring. Holten (Holten, 2011, s. 70-72) seier at handhelsing er ein effektiv måte å oppnå relasjon med den enkelte elev. Gjennom eit kort møte gjennom helsinga, får læraren gjennom smil og blikkontakt med kvar enkelt elev at han/ho set pris på å møte eleven. Holten legg vekt på at handhelsinga²⁸ er ein effektiv måte å starte dagen med bygging av relasjonar på. Ho legg også vekt på at ro i garderoben før timen er nøkkel til ro i timen. Dette har også med danning å gjere.

²⁶ Observasjonar, dokument, prestasjonar

²⁷ Blikk, tonefall, kroppsspråk, handtrykk

²⁸ Holten (2011, s. 71-72) deler helsinga i tre: start, innhald og avslutning. Starten er at læraren har slept handa til eleven føre og snur seg smilande mot den ventande eleven. Læraren løfter arma og strekkjer handa mot eleven og ser på eleven med eit smil. Dette er eit signal om at eleven kan gå frå dørterskelen for å ta handa til læraren. Innhaldet i handhelsinga er når læraren held handa til eleven og ser inn i ansiktet til eleven. Eleven løftar blikket og ser inn i det ventande blikket til læraren. Læraren smiler og ser på eleven og seier velkommen eller hei (evt. namnet på eleven) viss det er ønskeleg. Målet er at eleven skal føle seg velkommen, bli smitta av smilet til læraren og gjengjelde det. Det er signal til læraren om at det er oppretta positiv kontakt mellom dei. Avslutninga på handhelsinga er at eleven trekkjer blikket først ut av kontakta og går inn i klasserommet med eit smil. Læraren følgjer med ein liten augneblink for å sikre seg at eleven ikkje snur seg for å få meir kontakt.

2.3 Danning

Omgrepet danning har ikkje hatt ein sentral plass i det offentlege rommet mellom politikarar, fagleg ekspertise, lærarar og foreldre i etterkrigstida etter at omgrepet allmenndanning overtok på 1930-talet. Dei politiske partia og lærarorganisasjonane har stort sett hatt god avstand til tenkjing rundt danning og omgrepet danning, inntil 2005-2010 då omgrepet danning fekk sin renessanse (Telhaug, 2011, s. 211-212).

Som utdanningsminister²⁹ innførte Gudmund Hernes på nytt omgrepet allmenndanning i det nye læreplanverket for vidaregåande opplæring (L94) og for grunnskulen (L97). Gudmund Hernes (Hernes, 2011, s. 77-78) meiner at det er to kunnskapssyn når det gjeld allmenndanning: det småborgarlege og det solidariske. I det småborgarlege er kunnskapen hierarkisk ordna med universitetet på topp, og den abstrakte akademiske kunnskapen utgjer spissen på kunnskapspyramiden. Kvardagslivets praktiske erfaringar tel lite og blir plassert lågt. Vitskapsmannen står øvst i dette hierarkiet og nedst står den som kan minst eller har ei praktisk utdanning. Dette hierarkiet fungerer også som eit maktapparat.

Hernes seier at det solidariske kunnskapssyn er det som må vere konstituerande for ein visjon om skulen. Her er dei ulike kunnskapsfelt likeverdige og er utvikla gjennom langvarig kollektiv innsats. Den innsikta som er utvikla gjennom erfaring, har blitt nedfelt i ein fagtradisjon. Desse faga har ei blanding av ferdigheiter og praktiske grep i tillegg til teori. Dei ulike kunnskapsfelt er komplementære og utfyller kvarandre. Døme på dette kunnskapssynet i skulen er tradisjonen innan yrkesfaga. Hernes seier at danning er allmenndanning og i det legg han:

- å kjenne nok til å ha overblikk
- å vite nok til å ha standarder for bedømmelse
- å kunne nok til å ta del i en samtale om vesentlige spørsmål på alle livsfelter og ha glede ved dem, enten det er om litteratur, snekring, historie, musikk, smijern, medisin, fysikk, baking eller båtbygging (Ibid., s. 82).

Fellesskapet var ramma for all opplæring med felles mål for alle i skulen, lik organisering og felles innhald med relativt få val og få lokale variasjonar.

Tidlegare statssekretær Astrid Søgne leia Kvalitetsutvalet (2001-2003)³⁰. Kvalitetsutvalet drøfta ikkje danningsspørsmålet i særleg grad i sine innstillingar³¹. Sentrale omgrep i desse to

²⁹ Gudmund Hernes, utdanningsminister frå hausten 1990 – desember 1995. Kjelde: http://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringen/tidligere/oversikt/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer/gro-harlem-brundtlands-tredje-regjering-.html?id=438731

³⁰ Kvalitetsutvalet blei oppnemnt i 2001 av ei Arbeiderpartiregjering og leverte innstillingane til Kristin Clemet, statsråd frå Høgre.

innstillingane var kvalitet, kompetanse, utdanning og læringsutbytte. Dette arbeidet var ein viktig lekk mellom reformene i 1997 og 2006 (Bachmann & Haug, 2007, s. 270).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som Kristin Clemet fremja for Stortinget, står det allereie i innleiinga at «For enkeltmennesket skal skulen bidra til danning, sosial meistring og selvhjulpenskap» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b, s. 3). Meldinga legg vekt på at allmenndanninga primært skjer i arbeid med faga i skulen og knyter det til grunnleggjande ferdigheiter: «Allmenndanning er nødvendig i tilegning og bruk av ferdigheiter, og ferdigheiter er et nødvendig element i allmenndanningen» (Ibid., s. 31-34). Clemet legg vekt på at ei ferdigheit er noko anna enn fag eller kunnskap, og handlar om forståing og meistring. Vidare definerer Clemet dei grunnleggjande ferdigheitene både som eit verktøy for å skaffe seg kunnskap og eit verktøy for å delta i samfunnslivet³² (Clemet & Vatnøy, 2011, s. 819-820).

Med auka innvandring og større kulturelt og religiøst mangfald, er ikkje Noreg lenger eit homogent samfunn. Clemet & Vatnøy (Clemet & Vatnøy, 2011, s. 811) seier at det å vere danna innfor vår kultur, vil endre seg når kulturen endrar seg. Dei seier vidare at integrering alltid vil handle om å skaffe seg nasjonal eller kulturell allmenndanning. Skulen spelar ei viktig rolle som allmenndannar og må tilpasse seg utviklinga i samfunnet. Namnet på eit fag i skulen gir signal om innhald og fokus. Heimkunnskap oppfattar eg, på same måte som i Danmark (Benn, 2012, s. 58), som eit gammalmodig namn og med eit innhald som det var nødvendig å fornye for å tilpasse seg eit samfunn i endring.

I stortingsmeldinga *Læreren, rollen og utdanningen*³³ blei det lagt vekt på at danning er ei av dei viktigaste oppgåvene i skulen:

Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver. Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon. Skolens bidrag til danningen skjer i hovedsak i arbeid med fagene, men også i andre situasjoner i skolehverdagen (s. 43).

Skulen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (*Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61* 1998). Dersom læraren bruker ei fenomenologisk tilnærming og samanliknar opplæringa i Mat og helse med ei dannelsesreise³⁴,

³¹ NOU 2002: 10 *Førsteklasses på første klasse* og NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

³² Vekt på kommunikative og retoriske ferdigheiter.

³³ Kunnskapsdepartementet: St.meld. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, s. 43.

³⁴ Omgrepet «dannelsesreise» er eit uttrykk for individet sitt møte med «det framande», Briseid (2013) s. 30.

vil elevane kunne få møte faget gjennom ulike kjelder og sansar. Omgrepet «danningsreise» er her eit uttrykk for individet sitt møte med «det framande». «Det framande» i skulen er faga og dei sosiale og kulturelle opplevingane som skal stimulere elevane i retning av humanitet (Briseid, 2013, s. 30). Føremålet med faget Mat og helse er å gi barn og unge grunnleggjande praktiske ferdigheiter og teoretisk kunnskap på dei tre hovudområda: Mat og livsstil, mat og forbruk, og mat og kultur. Ved å legge opp til ei undrande haldning i opplæringa og ei dannelsesreise gjennom Mat og helse, i møte med det enkle til det meir kompliserte, vil læraren i faget Mat og helse legge til rette for at elevane får møte nye smakar, nye matrettar, nye trendar, metodar og måltid i fellesskap med andre. Det blir læring gjennom kropp og sansar, i samhandling og kommunikasjon. Det blir ei form for danning som Dobson definerer som ein prosess forankra i sjølvdanning der ulike former for inntrykk, sett som både kroppslege og kognitive erfaringar, dannar omdreiingsmoment og blir arbeidd vidare med (Dobson, 2011, s. 360). Gjennom sjølvdanning i faget Mat og helse vil ein gradvis oppnå ein fagleg betre måte å uttrykkje seg på. Kommunikasjonen omfattar ulike uttrykk som kan veve saman inntrykk og refleksjon. Dialogen er vilkåret for danninga (Hellesnes, 1992, s. 94). Om dialogen mellom lærar og elev seier Asbjørn Aarnes³⁵ at han alltid har hatt

størst glede av foredrag og forelesinger etterpå når noen har kommet meg i møte, enten i form av innvendinger og kritikk eller ved tilføyelser. Det er først da foredraget mitt kan bli et virkelig møte, slik du sa i spørsmålet ditt; *det er når det melder seg en røst at det begynner å leve*. Så kan du selvsagt si at denne gleden bare er et utslag av takknemlighet for noe av det jeg sier har nådd frem. Jeg vil imidlertid mene at det er noe langt mer: *glede over at det stadig er en fremtid i det vi snakker om, glede over at det skjer noe nytt, gleden ved å være underveis* (Aarnes & Bjørnstad, 2001, s. 30).

I dette sitatet anar vi Gadamer si stemme som seier at tradisjonen lever berre så lenge nokon samtalar om den. Han seier vidare at «For den som gjør det fortidige til autoritet, har tradisjonen opphørt å leve». Dialogen er sentral både for Gadamer og Aarnes. Gadamer la vekt på at retorikken utgjer halvparten av vår viten fordi vi lever i språket, i utsegn, spørsmål og svar, og om vi allereie er i tvil, så vil tvilen også vere ein del av språket (Aarnes, 1984, s. 129). I den siste setninga i sitatet over vektlegg Aarnes gjennom formidling og dialogen den gode viljen til å sjå og forstå, noko som verkar frigjerande. Dette har Aarnes skrive at kjenneteiknar Gadamer 17 år tidlegare (Ibid., 131). I læraren si livsverd vil eg gå nærmare inn på Gadamer sitt omgrep samansmelting av horisontar.

³⁵ Asbjørn Aarnes (1923-2013), var professor i europeisk litteraturhistorie ved Universitetet i Oslo.

2.4 Læraren si livsverd

Utgangspunktet for både Gudmund Hernes (R94 og R97) og Kristin Clemet (LK06) var at skulen ikkje var god nok. Clemet hadde i større grad enn Hernes empirisk dokumentasjon på tilstanden i skulen og dette kjem fram i *Kultur for læring*³⁶ som inneheld mange referansar til forskingsresultat. Clemet og Hernes har mykje av same oppfatning av skulen, men har ulike løysingar (Bachmann & Haug, 2007, s. 269-270). Det er interessant å sjå grunnleggjande skilnad på desse to skulereformene, samtidig som dei har innslag frå ulike politiske, filosofiske og pedagogiske retningar³⁷.

Innleiinga i *Med viten og vilje*³⁸, leia av Gudmund Hernes, er ofte sitert: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikkje får nok kompetanse ut av befolkningens samlede talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles». Dermed starta arbeidet med R94 og R97. Hernes oppfatta skulen si oppgåve som nasjonsbyggjande der fremjing av kunnskap var sentralt. Hernes la vekt på det solidariske kunnskapssyn, og han følgde utdanningspolitikken til Arbeidarpartiet med fellesskapet som ramme for all opplæring med felles mål og innhald for alle, lik organisering og relativt stram styring. Einskapsskulen skulle vere den same i heile landet. Hernes braut med delar av den progressive politikken som har hatt eit sosialpedagogisk innslag ved at han var oppteken av den dyktige læraren også i tydinga den gode fagformidlaren (Ibid., 269-270).

Vidare definerer Hernes allmenndanning lik danning og seier at framfor alt er danning å ha «opparbeidet nysgjerrighet nok til aldri å slippe opp for spørsmål og opplevelseslyst» (Hernes, 2011, s. 82). Ein skal kunne nok til å ha overblikk og tilstrekkeleg med kunnskap til å ta del i ein samtale om vesentlege spørsmål på alle livsområde. Ut frå desse overordna synspunkta til Hernes, kan ein seie at han er påverka av Habermas si tenkjing. Habermas si livsverd³⁹ består av tre komponentar: 1) Kultur er felles kunnskap, klassifisering og tradisjon, 2) institusjonar med normregulerte former for sosial interaksjon og 3) personar med stabil identitet. Desse tre komponentane er både ressursar for vellukka kommunikasjon og resultatet av kommunikasjon, og kan berre reproduserast gjennom kommunikasjon.

Kristin Clemet sitt utdanningspolitiske prosjekt bryt med den sosialdemokratiske tradisjonen. Sentrale element i reforma er mangfald, fridom, delegering, deregulering, individualisering,

³⁶ St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring

³⁷ Øystein Djupedal (SV), kunnskapsminister frå 17.10.2005 (Stoltenberg II) då prinsipp for opplæringa blei vedteken.

³⁸ NOU 1988: 28, s. 7

³⁹ Forelesning SOS4000 høsten 2005: Habermas og Skjervheim www.uio.no/studier/emner/sv/iss/.../Habermas%20Skjervheim.doc (28.3.2013).

privatisering, desentralisering, konkurranse, resultatinsentiv og system for kvalitetsvurdering, kvalitetsutvikling og kvalitetskontroll. Innholdet i skulen skal bestemast lokalt ut frå kompetansemåla i det enkelte fag. Opplæringslova blei endra i tråd med nye behov i utdanningspolitikken (Ibid., s.272).

Clemt tek utgangspunkt i enkeltmennesket når det gjeld danning, sosial mestring og det å vere sjølvhjelp. Ho tek utgangspunkt i allmenndanningsomgrepet der det handlar om å forme frie individ i politisk og sosial samanheng. Clemt si livsverd blir eit privat spørsmål og kan koplant til Husserl⁴⁰ som meiner at all erkjenning skjer gjennom medvitsakter som er særprega av intensjonalitet i individet. Medvitet overskridd alltid seg sjølv fordi det alltid er intensjonalt retta.

Dersom vi går over til ei meir kollektiv forståing, så er det ein nær samanheng mellom danning, dialog og praksis. Det er medvitet om den andre sin forståingshorisont som vekker refleksjon og medvit om at ein sjølv står i ein forståingshorisont. Eigen forståingshorisont viser til og føreset den andre sin og omvendt (Hellesnes, 1992, s. 90). Gadamer⁴¹ (Gilje & Grimen, 1993, s. 148) sin forståingshorisont går på både fortid, notid og framtid. Han seier at førforståing er vilkår for at forståing er muleg. Vi må ha idear om kva vi skal sjå etter anten det er tolking av tekst (hermeneutikken) eller møte. Forståinga beveger seg i ein sirkel. Ein forstår i kraft av å ha forstått. I klasserommet vil læraren ha sin eigen horisont med kunnskap og erfaringar ut frå si livsverd. Eleven har også sin eigen horisont bygd på eiga erfaring og tolking som er vilkåret for å få større forståing.

Gadamer ser den ideelle forståing som samansmelting av horisontar (Aarnes, 1984, s. 128-129) slik at desse to, læraren og eleven sin horisont, etter kvart glir over i kvarandre, og begge to forstår noko dei ikkje forstod tidlegare. Dette er dialog. I opplæringa blir det faglege objektet som subjekta (lærer – elev) drøftar gjennom dialog (Briseid, 2013, s. 26; Hellesnes, 1992, s. 90). Overført til opplæring i klasserommet må læraren forstå kva elevane ikkje forstår og utvide elevane sin forståingshorisont slik at desse horisontane kan smelte saman, dvs. kome fram til felles forståing.

Gadamer utvikla omgrepet tradisjonsformidling. Overføring av tradisjonar er vesentleg for mennesket. Uansett vil vi alltid ha med oss vår verd, og vi kjem aldri ut av denne sirkelen der vi forstår i kraft av det å ha forstått. Gadamer la vekt på at vi «deler» verda gjennom språket

⁴⁰ Edmund Husserl (Store norske leksikon) http://snl.no/Edmund_Husserl (28.3.2013).

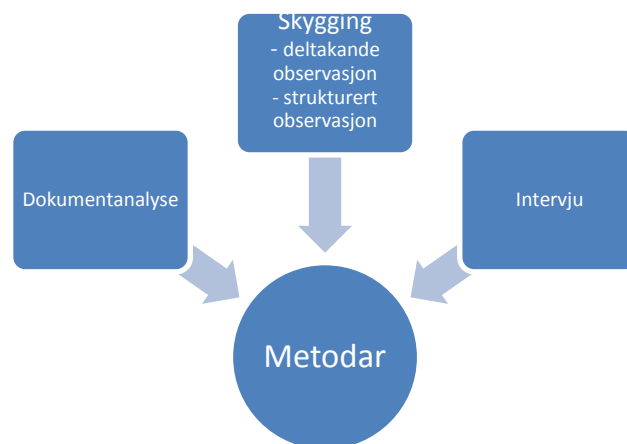
⁴¹ I Gadamer's hovudverk *Wahrheit und Methode* (1961) – „Sannhet og metode“ framstilte han forståings- og tydingsprosessen.

gjennom dialogen, spørsmål og svar, sjølv tvilen vil vere ein del av språket. Vidare seier han at vi alltid vil ha verda vår med oss og vi kjem aldri ut av sirkelen: å forstå i kraft av å ha forstått (Aarnes, 1984, s. 129).

3. Forskingstilnærming

Forskingsmetode er valt ut frå forskingsfelt og kva eg ønskjer å få meir kunnskap om. Colin Robson (1993) seier at design handlar om å utvikle eit forskingsprosjekt med utgangspunkt i forskingsspørsmål der ein vurderer fokus, strategi og taktikk (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 17). Fokuset mitt har vore tredelt: 1) finne ut kvifor Læreplan i mat og helse blei slik han er, 2) finne ut korleis læreplanen blir omsett i praksis og 3) korleis livsverda kjem til uttrykk hos læraren.

For å kunne svare på forskingsspørsmåla, er det sett saman eit forskingsdesign av ulike kvalitative tilnærmingar som består av dokumentanalyse, skygging, deltakande observasjon, strukturert observasjon og intervju. Skygging er brukt som hovudmetode for å samle inn kunnskap. Intervju, deltakande observasjon og strukturert observasjon er brukte som bimetodar for å komplettere innsamla forskingsmateriale ved skygging. Dokumentanalyse er brukt for å finne informasjon om kvifor Læreplan i mat og helse har vorte eit nytt fag med endra innhald samanlikna med læreplan for heimkunnskap. Det er valt ulike kvalitative metodar ut frå eit strategisk ønskje om å finne ut meir om kvifor Læreplan i mat og helse blei eit nytt fag og korleis læreplanen blir omsett i praksis (Grønmo, 2004, s. 55-56).



Figur 2. Modell over metodar som er brukte

Grønmo seier at kombinasjonar av metodar og data kan gjere det muleg å oppnå teorimangfald. Han seier vidare at ulike teoriar krev ulike datatypar og ulike metodar (Grønmo, 2004, s. 152). Målet med den kvalitative analysen av innsamla data er å få heilskapleg forståing av Læreplan i mat og helse knytt til spesifikke forhold (Grønmo, 2004, s. 336). Kvalitativt orienterte forskarar har introdusert omgrepet «krystallisering» for å karakterisere forskning som kombinerer mange metodar og perspektiv (Myklebust, 2002, s. 427).

3.1 Kasusstudie

Kasusstudiar er primært kvalitative og blir ofte brukte når ein skal undersøkje avgrensa problemstillingar i ein lokal samanheng (Myklebust, 2002, s. 424). I følgje Hammersley og Gomm handlar kasusstudiar om studiar av samtidsfenomen i ein verkeleg kontekst der talet på undersøkte tilfelle er avgrensa, men informasjonen som blir henta om tilfella, er rik (Meeuwisse, Swärd, Eliasson-Lappalainen, & Jacobsson, 2010, s. 39; Thagaard, 2009, s. 49). Spørsmålet om kva som er eit tilfelle varierer. Kasusstudie blir definert som ei empirisk undersøking når tilfellet eksisterer uavhengig og før sjølve undersøkinga startar (Thagaard, 2009, s. 47).

Meeuwisse mfl. (2010) trekkjer fram følgjande kjenneteikn på kasusstudiar sjølv om ein ikkje kan setje det opp som faste krav. Det er at:

- studien fokuserer på eit tilfelle som er avgrensa i tid og rom
- tilfellet er eit samtidsfenomen i ein «verkeleg» kontekst
- ein studerer menneska i deira naturlege miljø i kvardagslege situasjonar
- ein bruker ulike metodar og datakjelder til å oppnå eit detaljert og samansett bilde
- tilfellet blir sett inn i ein større samanheng med vekt på kontekst heller enn på konkrete variablar
- målet er ei «holistisk» skildring (omtale) og å oppdage heller enn å bevise (Meeuwisse, et al., 2010, s. 46).

Kasusstudiar er ei empirisk undersøking av eit samtidsfenomen der ein fokuserer på eit eller få tilfelle og gir ei fyldig eller rik omtale av det eller dei i tillegg til at ein bruker ulike metodar, primært kvalitative (Thagaard, 2009, s. 49-50).

3.1.1 Kriterier for val av kasus

Det var ønskjeleg å ha to likeverdige kasus, slik at det blir eit komparativt opplegg. For best muleg å kaste lys over forskingsspørsmåla, er det viktig at dei skulane som blir valt ut, har relevante kvalitetar i faget Mat og helse på 4. årssteg. Samtidig er det ønskjeleg å ha to skolar med maksimal variasjon for å oppnå spennvidde i materialet (Meeuwisse, et al., 2010, s. 48).

Omgrepet komparative studiar blir brukt synonymt med *multiple case studies* (Yin, 2009, s. 62-63). I dette studiet blir resultatata frå intervju om korleis lærarane oppfattar læreplanen, og omset den til periode-/årsplan/til for opplæringa samanlikna.

3.1.2 Presentasjon av kasus

Det er to kasus. Eg hadde i tillegg eit 3. kasus, men det velte eg å ta ut fordi det ikkje fylte kriteria for val av kasus. Det var ei vanskeleg oppgåve å få tak i kasus, men eg har fått to gode kasus som følgjer kriterier.

	Skule A	Skule B
Barneskule	1-7 skule	1-7 skule
Tal på elevar	Ca 560	170
Tal på tilsette i skule og SFO	75	25
Rammer	Opplæringa er fordelt på 10 gonger og elevane har faget ½ dag kvar gong (1/2 klasse).	Opplæringa er fordelt på 40 minutt og i praksis 35 minutt annakvar veke (1/2 klasse).
Årssteg	4. årssteg	4. årssteg
Organisering	Elevane arbeider saman parvis.	Elevane arbeider saman i grupper på tre.

Figur 3. Oversikt over skule A og skule B

3.1.3 Informantar

Det er tre informantar. Ein lærar ved skule A og ein ved skule B. I tillegg var ein lærar som hadde permisjon ved skule A med på intervjuet. Ho har bygd opp faget ved skulen og hadde oversikt over planarbeidet. Læraren ved skule A har 3-årig faglærarutdanning i tillegg til spesialpedagogikk, medan læraren ved skule B har allmennlærarutdanning med 15 studiepoeng i mat og helse. Ingen av informantane har erfaring med heimkunnskap i L97. På skule A var det 2. og 3. gangen (av 10) elevane hadde faget Mat og helse då eg gjennomførte skygging. Læraren som hadde permisjon, har faglærarutdanning i ernæring, helse og miljøfag i tillegg til hovudfag i same fagområde.

3.2 Skygging

Skygging er ein etnografisk metode der ein følgjer ein person tett over tid. Derfor blir det ofte omtalt som en mobil metode. Jirón forklarar dette slik: "Shadowing involves accompanying the participants individually on their daily routines, observing the way the participants organise and experience their journeys, sharing and collaboratively reflecting on their experience on their move" (Jirón, 2011, s. 42).

Ved å bruke skygging som metode, følgjer ein læraren tettare. Gjennom samtale på førehand, f.eks. på veg til klasseromet, kan ein diskutere utfordringar for timen, i tillegg til å stille

spørsmål før, undervegs og etter. På den måten kjem ein tettare inn på informanten, og ein kan avklare spørsmål og misforståingar undervegs. Jirón (Jirón, 2011, s. 42) forklarar dette slik: “One possibility of becoming closer to the experience is to follow the practice in the form of a shadow using a multi-sited ethnographies approach”. Ein skal vere merksam på at det informanten seier i intervju, kan gjere at ein ser ting på ein annan måte eller får utvida sin forståingshorisont når ein observerer.

Ved skygging kan forskaren ha ulike posisjonar som for eksempel rettleiar eller å vere undrande til det som skjer. Kva rolle ein skal velje, er avhengig av føremålet med forskinga, type miljø og kva tradisjon forskinga blir utført innafor (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 136-137; Postholm, 2010, s. 143). Ved observasjon har forskaren fokus på sine observasjonar, og observasjonane er systematiske og hensiktsmessige i ein naturleg setting (Postholm, 2010, s. 55). Det same vil gjelde ved skygging. Ved å ha ein bevisst open og undrande haldning til det som skjer, blir dette ein dynamisk prosess som Jirón omtalar slik: ”Furthermore, part of becoming the shadow involved a reflexive, flexible, open and vigilant approach, so as to dynamically adapt to the unfolding fieldwork experience” (Jirón, 2011, s. 42). Eg har valt å ta den opne og undrande posisjonen som inneber at ein stiller opne spørsmål for å finne ut kva som skjer. Den overordna metodiske strukturen inneber utval av kasus over ein viss periode, skygging i denne tida, og så tilbake for å stille spørsmål.

Spørsmålet ein kan stille seg, er om ein greier å fange situasjonane etter kvart som dei oppstår og greier å stille spørsmåla til informanten om korleis og kvifor. Jirón seier det slik: ”The process of capturing the experience by becoming a shadow was a constant construction, shaped by constant reflexive inquiry into how and why which methods of mobile inquiry worked and not” (Jirón, 2011, s. 42). Gjennom desse korte diskusjonane vil ein gradvis kome nærmare erfaringane til informanten. Det er også ein måte å bli reflektiv på ved å veksle mellom distanse og nærleik (Ibid., s. 45).

3.2.1 Deltakande observasjon

Skygging gir rom for å bruke fleire metodar og ha ulike roller. Ulike roller innafor eit miljø kan nyttast til å skaffe ulike type data og kunne forstå dei ulike rollene sine perspektiv, for eksempel lærar- og elevrolle (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 137). Ein kvalitativ observatør følgjer straumen av naturlege handlingar i den settinga som ein observerer (Postholm, 2010, s. 56), og som her ved klasseromsforskning.

Rolla som deltakande observatør utfyller, etter mi vurdering, skygging som metode, og det er muleg å stille spørsmål til informanten om korleis og kvifor undervegs. Ved å stille spørsmål, vil ein kunne produsere og teste situasjonar undervegs for å finne ut om ein har forstått deltakarane sine perspektiv, og unngå å feiltolke situasjonen.

Ein observatør kan gå inn i ulike roller. Det er mest vanleg å opptre så marginalt som muleg slik at ein får tilgang til deltakarane sine perspektiv. Hammersley & Atkinson seier at etnografen intellektuelt bør balansere mellom nærleik og avstand. Ved open deltakande observasjon bør han eller ho vanlegvis vere ein stad mellom det å vere ein framand eller venn (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 140). På den måten kan ein, etter mi vurdering, veksle mellom avstand og nærleik.

Rolla som deltakande observatør kan vere vanskeleg. Plutselig blir ein delaktig, som når elevar kjem og ber om hjelp til å knekke eit egg eller når ein elev kjem gråtande og ber om hjelp fordi ho har slått seg og blodet renn. I slike tilfelle velde eg å løyse situasjonen best muleg for elevane. Eit relevant spørsmål er om eg då er deltakande observatør eller har skifta rolle for ein periode.

3.2.2 Strukturert observasjon

Strukturert observasjon som skjer i det naturlege miljøet til aktørane, blir kalla feltobservasjon, medan observasjon som skjer under kontrollerte vilkår, blir kalla laboratorieobservasjon (Grønmo, 2004, s. 152-153). Ved strukturert observasjon skjer dataregistreringa ved utfylling av eit ferdig observasjonsskjema og ikkje i form av feltnotatar som ved deltakande observasjon og skygging. Observasjonsskjemaet er ferdig utforma før datainnsamlinga startar. Det inneber at datainnsamlinga er mindre fleksibel samanlikna med deltakande observasjon og skygging, men målet er at aktørane skal observerast på same måte slik at ein får same type informasjon.

Observasjonsskjemaet skal spesifisere kva forhold ein skal rette merksemda mot, kva ein skal sjå eller legge merke til. Det krev at ein vel fokus før datainnsamlinga startar i tråd med forskingsspørsmåla, og at ein veit kva som er relevant å fokusere på i praksisfeltet. Strukturert observasjon har eit skarpare fokus, er avgrensa, og konsentrerer seg om færre forhold enn deltakande observasjon, og det er raskt å fylle ut, avhengig av omfang. I følgje Grønmo (Ibid., 152-153) blir denne datainnsamlinga ikkje kombinert med dataanalyse.

3.3 Intervju

Forskingsintervjuet er ein samtale mellom to partar (intervjuaren og informanten) om eit emne av felles interesse der ein gjennom dialog utviklar kunnskap, jf. Gadamer i kapittel 3.4. Målet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonen, frå personen sitt eige perspektiv og slik informanten opplever verda. Når ein skal forstå tema frå dagleglivet ut frå perspektivet til intervjupersonen, kallar fleire det semistrukturert intervju (Dalen, 2011, s. 13, 26; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 42, 137).

Utgangspunktet for desse spørsmåla er observasjonen i klasserommet som forskaren ønskjer å få eit meir utfylljande svar på. Sagt på ein annan måte, skapte observasjonane spørsmål samtidig som intervjuet var med på å bestemme fokus for observasjonane. Postholm legg vekt på at ho hadde nokre spørsmål klare til kvart av disse intervjuet samtidig som ho var open for at forskingsdeltakarane hadde ulike forhold dei ville ta opp (Ibid., 72), og dette rådet fungerte godt under intervjuet.

Målet med å bruke kvalitativt forskingsintervju er å få informasjon om korleis lærarane forstår sentrale omgrep i læreplanen og kva dei legg vekt på ved operasjonalisering av læreplanen. Ved at intervjuet var etter skygginga, fekk eg ei utvida forståing av tankane bak periodeplanen, grunngeving for val og fekk utvida forståinghorisonten min om kor bevisst han er laga.

3.5 Datakjelder

Det er brukt ulike kjelder for data som blir omtalt kvar for seg.

3.5.1 Dokument

Sentrale reformdokument ved utvikling av ny læreplan i Kunnskapsløftet er, etter mi vurdering:

- NOU 2003:16 *I første rekke*
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- Innst. S. nr. 269 (2003-2004) Innstilling til Stortinget frå kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen om kultur for læring
- Brev datert 15.2.2005 Invitasjon til høring: Forslag til læreplaner for Kunnskapsløftet med vedlegg (Udir).
- Brev datert 15.2.2005 Kunnskapsløftet – invitasjon til høring (UFD). Forslag til fag- og timefordeling
- Rundskriv Udir – 01 – 2012 Kunnskapsløftet – om fag- og timefordelingen for grunnopplæring og tilbudsstrukturen i videregående opplæring
- Læreplan i mat og helse
- Års-/periodeplan for skule A og skule B og døme på oppskrifter på skule B

LK06 består av fleire dokument: Generell del av læreplanen⁴², prinsipp for opplæringa⁴³, læreplanar for fag, fag og timefordeling. Kunnskapsløftet - samisk (LK06-S). LK06-S er parallelle og likeverdige læreplanar for opplæring i samiske distrikt og for elevar utanfor samiske distrikt som får samisk opplæring.

Eg vil avgrense dokumenta til reformdokumenta som fører fram til ny Læreplan i mat og helse (LK06), men pga. omfanget på oppgåva går eg ikkje inn i høyringsdokumenta.

Det kunne vere av interesse å gå meir detaljert inn i høyringssvara, men dette er eit omfattande arbeid som krev meir tid enn det som er muleg innafor ramma av denne oppgåva. Det er, frå mi side, eit bevisst val at alle dokument som er brukte, er skriftlege offentlege dokument som er publiserte tidlegare, jf. vedlegg 1, som gjeld NSD og behandling av personopplysningar.

3.5.2 Skygging inkludert observasjon

Skygging er gjennomført på ein skule. Det var ønskeleg å ha to kasus for å ha eit samanlikningsgrunnlag, men det var vanskeleg å finne skolar som var villige.

På skule A gjennomførte eg skygging to gonger á 2 timar og 15 min. Ideelt sett skulle ein samla data over lengre tid, men omfanget av oppgåva gjorde det nødvendig å avgrense til to gonger. Eg møtte læraren i lunsjen før undervisninga starta slik at vi fikk diskutert gjennom undervisningsopplegget og spesielle utfordringar. Vidare var eg til stades når timen starta og ved gjennomgangen av fagleg innhald, observerte korleis læraren la fram nytt fagleg innhald for elevane, dialogen mellom læraren og elevane, observerte korleis elevane greier å utføre oppgåva og oppsummering. Spesielt er eg oppteken av korleis læraren viser det praktiske handverket der taus kompetanse inngår. Det kan også nemnast at eg hadde feltarbeid, med same lærar i faget Mat og helse, halvåret før. Det var to halve skuledagar i 4. klasse og to halve dagar i 6. klasse.

Etter at undervisningsøkta er avslutta, summerte vi opp og diskuterte særskilde utfordringar. Data blei notert fortløpande på den eine halvparten av ei side og kommentarar, spørsmål og refleksjonar på den andre halvparten. Informasjonen blei skriven i Word, og på bokmål, like etter at opplæringa var avslutta. Resultat frå skygging som er transkribert blei sendt

⁴² Læreplan, generell del, blei ført vidare frå R94 og L97.

⁴³ Prinsipp for opplæringa erstattar «Broen» i L97. Øystein Djupedal (SV), kunnskapsminister frå 17.10.2005 (Stoltenberg II) då prinsipp for opplæringa blei vedteken.

respondenten for kvalitetssikring. Fordelen med bruk av opptakar, er at ein får med alt. Samtidig kan informanten bli meir bunden. Eg velde derfor å notere så mykje som muleg.

Eit dilemma er at ein får store mengder data og det blir eit val kva ein skal vektlegge, både undervegs og ved presentasjonen av empiriske data. Eit anna faremoment er om ein greier å velje ut sentrale spørsmål som gjeld forskingsspørsmåla, og ikkje kjem inn i eit sidespor.

3.5.3 Strukturert observasjon

Skjema for å krysse av: Fokus var på start av timen, rettleiing i praktisk arbeid, taus kompetanse, tilbakemelding til elevane og avslutning av timen.

3.5.4 Intervju

Intervju med informantar på skule A og skule B, jf. 2.1.3, jf. vedlegg intervjuguide. På skule A blei intervjuet gjennomført etter skygginga. Tidsramme for intervjuet var ca. 40 minutt.

Under intervju blei det ikkje brukt opptakar, men eg noterte kort undervegs. Utfordringa med å notere under intervjuet, er å stille relevante spørsmål samtidig som ein skal gi respondenten merksemd slik at intervjuet flyt godt. Notatar undervegs kan lett medføre redusert personleg kontakt under intervjuet (Thagaard, 2009, s. 102). Her har eg inntrykk av at det fungerte etter som det var konkrete spørsmål, og eg hadde fagleg oversikt og det var forholdsvis korte svar. Resultata frå respondentane blei skrive i Word kort tid etter at det var gjennomført. Respondentane fekk tilsendt det nedsrivne intervjuet og hadde høve til å kome med korrigeringar.

3.6 Analyse av data

Jørgensen & Philips (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9) seier at ein diskurs «er en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på. Gjennom diskursanalyse kan ein identifisere desse mønstra. Diskursanalyse blir brukt på ulike måtar og i ulike fagdisiplinar, og har i stor grad vore basert på data frå intervju. I analyser av intervju er det ei utfordring å vurdere om svara til informanten er tilpassa den diskursen som han/ho oppfatar at forskaren ønskjer. Det inneber at forskaren må vere bevist sine egne oppfatningar og kva rolle forskaren har under intervjuet (Thagaard, 2009, s. 115-116).

Diskursanalyse av dokument har fleire felles trekk med diskursanalyse av intervju, men dokumenta er ikkje utvikla til denne undersøkinga og må tolkast ut frå korleis dei er skrivne (Gilje & Grimen, 1993). Det er vanleg å skilje mellom primærkjelder og sekundærkjelder.

Primærkjeldene er dei viktigaste og nær det ein skal undersøkje. Offentlege dokument⁴⁴ er førstehandskjelder som er relevante på ideanes læreplan og den formelle læreplan, og er ikkje påverka av mitt nærvere. Det er historiske kjelder som er statiske og må tolkast på ein spesiell måte og i lys av kva vi legg inn i materialet. Sekundærkjelder tolkar eller omtalar primærkjeldene (Fuglseth, 2006, s. 83-84). Det er sentralt å belyse læreplanendingane ut frå kva grunnleggjande spørsmål «ligger under og därför genererer en viss text» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 248) eller som Fuglseth seier, er konteksten avgjerande for å forstå teksten (Fuglseth, 2006, s. 85).

Døme på ikkje-historiske kjelder som er brukte i denne granskinga, er kjelder frå metodar som skygging, deltakande observasjon og intervju. Når det gjeld den oppfatta læreplanen, er intervju med lærarane sentralt i tillegg til års-/periodeplan. Når det gjeld den operasjonaliserte læreplanen, er skygging inkludert observasjon på skulekjøkkenet og periodeplanen viktige. Når ein bruker andre menneske som kjelder, må ein stille seg spørsmål om ein får svar på det ein spør om, og ein må analysere forholdet mellom den som blir intervjuet og ein sjølv som intervjuar. Det kan gjere det vanskeleg å undersøke dei diskursar som ein sjølv er tett på og har ei mening om. Som forskar er ein ofte ein del av den kulturen ein granskar, og ein kjenner også ting i materialet som ein ønskjer å avdekke. Ofte må ein som forskar prøve å skape avstand til materialet for å finne ut korleis ting heng saman. Ved bruk av historiske kjelder har ein ikkje dette problemet.

Allereie ved utarbeiding av forskningsspørsmåla var det relevant å identifisere dei ulike diskursane. Både diskursen helsefremjande fag og diskursen praktisk fag ønskjer eg å følgje på Goodlad sine læreplannivå, jf. figur 3. Etersom eg har arbeidd med oppgåva, ønska eg å kople taust kompetanse til begge diskursane på den oppfatta læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen, sjølv om det er tydelegast i diskursen praktisk fag.

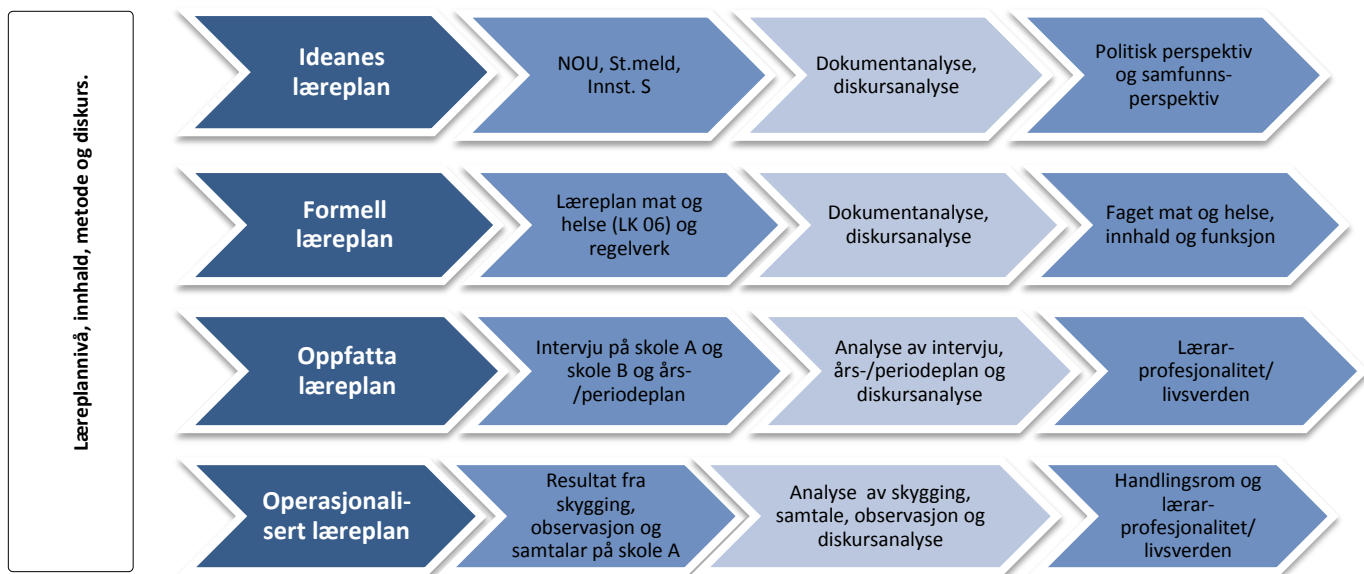
Fairclough er oppteken av forandring i si gransking innafor kritisk diskursanalyse ved å sjå på intertekstualitet som inneber å sjå på korleis ei tekst er påverka av element og diskursar frå andre tekstar. Ved å rette fokus på intertekstualitet kan ein både sjå reproduksjon av diskursar der ein ikkje trekkjer inn nye element, og endring av diskursar ved at nye element blir trekt inn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15-16). Ved diskursanalyse på ulike læreplannivå av ulike tekstar og empiriske data kan ein sjå på teksta som del av ein intertekstuell kjede. Det betyr at

⁴⁴ Jf. punkt 2.2 Datakjelder

ein serie med tekstar blir bundne saman i ein kjede ved at kvar tekst har element frå ei anna tekst eller andre tekstar. Samanheng, eller mangel på samanheng, blir interessant her.

Winther Jørgensen & Phillips (s. 78) seier vidare at alle teikna i ein diskurs er moment, og samanliknar dette med knutar på ei fiskenot, og dei er ulike (differential positions). Sett i forhold til diskursanalyse i denne oppgåva blir det ulike analyser på kvart trinn i Goodlad sine læreplannivå. Enkelte data vil triangulere. Dataanalysen handlar om å undersøkje om ein finn dei forventa strukturane i datamassen.

For å vise samanhengen mellom Goodlad sine læreplannivå og type diskurs, har eg valt å lage ein modell, jf. figur 3, forklaring følgjer under figuren.



Figur 4. Forholdet mellom læreplannivå, innhald, metode og diskurs

- Gjennom diskursanalyse av sentrale reformdokument ønskjer eg å finne ut korleis diskursane helsefremjande fag og praktisk fag kjem til syne på nivået *ideanes læreplan*.
- Gjennom diskursanalyse av Læreplan i mat og helse ønskjer eg å finne ut korleis diskursane helsefremjande fag og praktisk fag kjem til syne på nivået *den formelle læreplanen*.
- Gjennom diskursanalyse av intervju med informantane og års-/periodeplan ønskjer eg å finne ut korleis diskursane helsefremjande fag og praktisk fag kjem til syne på nivået *den oppfatta læreplanen*.
- Gjennom diskursanalyse av empirisk materiale frå skygging, deltakande observasjon og samtalar på praksisfeltet ønskjer eg finne ut korleis diskursane helsefremjande fag og praktisk fag kjem til syne på nivået *den operasjonaliserte læreplanen*.

Drøftinga av data i kapittel 5 vil eg organisere slik:

1. Intertekstualitet
2. Reproduksjon av diskursar
3. Endring av diskurs
4. Moment – triangulering

3.7 Forskarrolla

Ein kvalitativ forskar vil så langt det er muleg, prøve å vere induktiv i forskingsprosessen. Dermed er ein også innstilt på at forskingsfeltet kan opne opp for andre fokus eller tema som forskaren ikkje har tenkt på førehand. Med ei rolle som undrande vil det stadig dukke opp spørsmål. Rolla som forskar vil veksle mellom nærleik og avstand, avhengig av metode og kvar ein er i forskingsprosessen. I tillegg vil førforståing og forståing påverke rolla som forskar.

3.7.1 Førforståing og forståing

Gadamer seier at forståinga beveger seg i ein sirkel der vi forstår i kraft av å ha forstått. Han seier vidare at vi alltid har med oss verda vår og aldri kjem ut av denne sirkelen: å forstå i kraft av å ha forstått (Aarnes, 1984, s. 128-129). Gadamer legg vekt på at førforståing er eit vilkår for at forståing skal vere muleg. Når ein skal fortolke ei tekst eller eit anna meningsfullt fenomen, startar ein med ein ide om noko ein vil finne meir ut meir om. Utan denne ideen vil ein ikkje vite kva ein skal sjå etter (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Førforståing og forståing omfattar både meiningar og oppfatningar som vi har på førehand om det fenomenet som skal studerast (Dalen, 2011, s. 16). I møte med informantar og med det innsamla materialet vil forskaren alltid ha med seg si førforståing. Då er det viktig at forskaren er open for dei små detaljane, og har evne og vilje til å sjå og forstå. I tillegg må forskaren, trekkje inn si eiga førforståing og eventuelt korrigere si oppfatning for å forstå best muleg opplysningane og opplevingane til informanten. Det betyr gradvis samansmelting av horisontar, samtidig som forskaren må veksle mellom nærleik og avstand.

Hammersley & Atkinson peikar på at det folk seier i intervju, kan gjere at vi ser ting på ein annan måte når vi observerer (s. 159). Etter mi vurdering vil informasjonen frå intervju med lærarar supplere informasjon samla inn under skygging slik at ein under analysen ser informasjonen i samanheng og forstår ting på ein annan måte.

3.7.2 Førforståing og bakgrunn

Gjennom tidlegare utdanning i ernæring, helse og miljøfag⁴⁵ og arbeid⁴⁶ meiner eg å ha solid fagleg oversikt over fagfeltet og sentrale dokument. Det å vere saksbehandlar og fagansvarleg for m.a. Læreplan i mat og helse innebar å ha ansvar for interne prosessar, samarbeid med leiar for læreplangruppa, oppsummering av høyring og tilråding av endringar på bakgrunn av høyring, møte med relevante samarbeidspartar. Dette har skapt interesse for å finne ut meir om korleis Læreplan i mat og helse blir operasjonalisert i praksisfeltet. Det er samtidig eit dilemma når ein har arbeidd så nært opp til reformdokumenta der ein må vere lojal til sentrale vedtak og samtidig stille kritiske spørsmål til det arbeidet som er gjort.

Fagspråk og omgrep inngår i førforståing og vil påverke kva eg som forskar er interessert i å finne meir ut om. Det kan også medføre ulik forståingshorisont mellom aktørane. Personleg erfaring er ein annan viktig faktor som inngår i førforståing. Det at eg har deltatt aktivt i utviklingsprosessen, gjer at eg har oversikt over utviklingsprosessen fram til godkjent læreplan, men det at eg har vore delaktig i prosessen kan også gjere at eg blir ukritisk. Det er eit dilemma at eg baserer arbeidet på offentlege dokument, samtidig som eg har kunnskap som eg av den grunn ikkje kan bruke. Så lenge ein veit grensa, er det greitt. Når det gjeld holdning til forskingsarbeidet, trur eg det er enklare å ha ei undrande innstilling til det som skjer i praksisfeltet, når eg ikkje har erfaring som lærar frå grunnskulen.

3.8 Reliabilitet, validitet og generalisering

Omgrepa reliabilitet, validitet og generalisering er omgrep som er utvikla innfor kvantitativ forskning (Dalen, 2011, s. 92), men dei blir også brukte innfor kvalitativ forskning. Grønmo samanliknar prosessen med innsamling av data med ei produksjonslinje der ein produserer dei data som ein treng for å svare på forskingsspørsmåla. Datamaterialet kan oppfattast som eit produkt som kan ha ulik grad av kvalitet. For å kome fram til analyseresultat som er haldbare, må datamaterialet ha ein tilfredsstillande kvalitet, men det vil alltid vere større eller mindre grad av kvalitet på forskingsresultata (Grønmo, 2004, s. 217).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med kor påliteleg datamaterialet er. Reliabilitet i kvantitative undersøkingar krev at ein kan etterprøve nøyaktig framgangsmåte ved innsamling og analyse av andre

⁴⁵ M.a.3-årig faglærerutdanning og 2-årig hovudfag i ernæring, helse og miljøfag.

⁴⁶ Fagansvarleg for m.a. Læreplan for mat og helse i Kunnskapsløftet i Utdanningsdirektoratet.

forskarar. I kvalitative studiar er det vanskeleg å stille eit slikt krav. I praksis er det ofte ikkje muleg å gjenta innsamling av mange samfunnsfaglege fenomen, dels fordi samfunnet er i stadig endring, dels fordi undersøkinga er kompleks eller for fleksibel til at undersøkinga kan gjentakast på nøyaktig same måte (Dalen, 2011, s. 92-93; Grønmo, 2004, s. 220). I kvalitative studiar er rolla som forskar viktig fordi rolla blir forma i samspel med informanten og den aktuelle situasjonen. Ein måte å vere nøyaktig på er å omtale dei ulike ledda i forskingsprosessen nøyaktig slik at ein annan forskar i prinsippet kan følgje prosessen (Dalen, 2011, s. 220) slik det er gjort i metodekapittelet. Eit anna relevant spørsmål er om presentasjonen av undersøkinga blir oppfatta som truverdig (Postholm, 2010, s. 131). Det finst lite eller ingenting av forskning på faget Mat og helse i 4. klasse, slik at her er det lite grunnlag å samanlikne resultatata med slik Postholm legg vekt på, om granskinga er konsekvent gjennomført og relativ stabil over tid og på tvers av forskarar og metodar (Postholm, 2010, s. 168).

3.8.2 Validitet

Validitet handlar om ein har undersøkt det som var intensjonen ut frå forskingsspørsmåla (Grønmo, 2004, s. 221; Postholm, 2010, s. 170). I samfunnsvitskap handlar validitet om metoden er eigna til å undersøkje det han skal undersøkje. Det er brukt ulike prosedyrar (Postholm, 2010, s. 131-135) for å kvalitetssikre forskingsprosessen, som

- Opphald på forskingsfeltet: Som forskar var det nødvendig å vere så lenge på forskingsfeltet at ein hadde nok data til å forstå og presentere korleis Læreplan i mat og helse blir omsett i praksis i klasserommet. I ei masteroppgåve er tid og omfang avgrensa. I den tida ein samlar inn data, er det eit nært samarbeid mellom deltakarar i forskinga og forskaren som vil kunne styrke granskinga.
- Triangulering: Det inneber at ein bruker fleire ulike kjelder, ulike strategiar for datainnsamling, forskingsresultat frå fleire forskarar og ulike teoriar for å støtte opp under funn. På skule A, var intervjuet etter skygginga nøkkelen til å forstå oppbygging og struktur i periodeplanen og tankane bak. Triangulering av data på ulike læreplannivå , viser høg grad av samsvar.
- På skule B er det intervju og årsplan i tillegg til dokumentanalyse som kan triangulerast med tilsvarande data frå skule A og desse data har ein del felles trekk. Desse data er triangulert med tilsvarande data frå skule B. Rammene er ulike, men elles viser funn at her er mykje felles.

-
- Opphavleg hadde eg intervju med to lærarar på skule C. Undervegs i intervjuet viste det seg at dei ikkje hadde 4. klasse dette skuleåret, og derfor ikkje hadde årsplan. Svara blei av den grunn lite relevante, jf. 3.1.1 Kriterier for val av kasus. Eg vurderte dette intervjuet som lite kvalitetssikra ved triangulering på ulike nivå og samanlikna med dei andre to intervju.
 - Member checking inneber at forskaren ber deltakarane seie frå om dei kjenner seg igjen i dei skildringane som er gjort. Her fekk deltakarane utskrift frå intervju der dei kunne kome med korrigeringar viss noko var feil oppfatta frå mi side eller dei hadde eit vesentleg tillegg. Under skygginga kunne eg sjekke ut og klare opp ting undervegs.

3.8.3 Generalisering

Ei vanleg innvending mot intervjuforskning er at det er for få personar som deltek til at ein kan generalisere. Spørsmålet er då heller om resultata primært er av lokal interesse eller om dei kan overførast til andre intervjupersonar og situasjonar (Kvale, et al., 2009, s. 264-265). I dette prosjektet er det informantar frå to skolar. Datamaterialet belyser forskingsspørsmåla og viser døme på korleis Læreplan i mat og helse blir oppfatta og operasjonalisert av informantar som har utdanning i faget.

3.8.4 Ethiske vurderingar

Prosjekter som inneheld sensitive opplysningar, må ha konsesjon. I denne oppgåva er det eit bevisst val frå mi side å bruke tidlegare skriftleg publisert materiale. Dersom eg skulle bruke resultat frå høyringa på læreplanar, måtte eg ha konsesjon. Informantane fekk eit skjema med informasjon om prosjektet på førehand. På grunn av videoretting av kommunikasjon mellom lærar og elevar, hadde føresette gitt samtykke til å hente inn informasjon like før eg var der. Mitt fokus var på læraren, og vi diskuterte spørsmål undervegs. Som observatør blir ein deltakar som når ein elev vil skjere med kniven mot handflata. I dette tilfellet var det umuleg å sjå på at eleven kunne skade seg.

Intensjonen med innsamling av data er at det skal vere læring for alle partar. Det nedskrivne intervjuet og samtalar frå undervisninga, blei sendt til informantane slik at dei kunne rette opp feil, evt. forhold som eg kunne ha misforstått. Det ideelle ville vere at dei også fekk lese gjennom presentasjonen av data, men det har det ikkje blitt tid til. Skule og personar er anonymisert.

4 Presentasjon av resultata

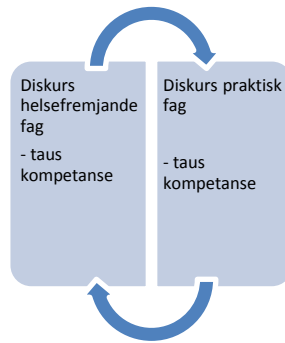
Eg vil argumentere for to relevante diskursar. Ideen til diskursane helsefremjande fag og praktisk fag kom tidleg i prosessen etter som dette er sentrale omgrep i styringsdokumenta til Kunnskapsløftet. Eg vil vise korleis desse diskursane trer fram på ulike arenaer og bruker Goodlads læreplannivå. Diskursane helsefremjande fag og praktisk fag vil på ideanes læreplannivå og det formelle læreplannivå presenterast gjennom deduktiv metode med dokumentanalyse. Desse to omgrepa vil eg på nivåa oppfatta læreplan og operasjonalisert læreplan bruke induktive metodar for å finne.

Taus kompetanse er ein del av den kunnskapen og erkjenninga, som ein oppnår gjennom praktisk handling, som det ikkje er lett å sette ord på fordi han er bunde til kroppen, kulturen og handlinga. I presentasjonen vil eg bruke ei kroppsfenomenologisk tilnærming. Nokre samanhengar kan ein forstå ved å kople det teoretiske og det praktiske (Benn, 2006, s. 111). I dette kapittelet vil eg presentere hovudfunna i det empiriske materialet i relasjon til Goodlad sine læreplannivå og dei to diskursane helsefremjande fag og praktisk fag.

Goodlads lp	Forskingsspørsmål	Intervju-spørsmål	Metode	Diskurs
Ideanes lp	1		Dokumentanalyse (deduktivt)	Helsefremjande fag Praktisk fag
Faktisk lp	1		Dokumentanalyse (deduktivt)	Helsefremjande fag Praktisk fag
Oppfatta lp	2	1,2,3,4,5,6,7,8	Intervju Undervisningsplan (induktivt)	Helsefremjande fag Praktisk fag
Operasjonaliserte lp	2, 3		Skygging (induktivt)	Helsefremjande fag Praktisk fag

Figur 5. Oversikt over læreplannivå med forskingsspørsmål, metode og diskurstypar.

Det er nær samheng mellom diskursane helsefremjande fag og praktisk fag. Av og til er det eit spørsmål om ein skal plassere døme frå den oppfatta læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen under den eine eller den andre av desse diskursane. Derfor må ein sjå presentasjonen av data i kap. 4.1 og 4.2 i samheng, jf. figur 6:



Figur 6. Samanhengen mellom diskursane helsefremjande fag og praktisk fag.

4.1 Mat og helse - helsefremjande diskurs

Korleis kjem den helsefremjande diskursen til syne i dei ulike læreplantypene

Ideanes læreplan handlar om korleis den helsefremjande diskursen kjem til syne i reformdokumenta før den aktuelle læreplanutforminga eller læreplanrevisjonen startar, jf. kap.2.1. Det første signal om endring av innhald i faget på Ideanes læreplan kom i NOU 2003: 16⁴⁷ der det står at: «Hva «faget er», kan også bety et særlig hovedansvarsområde innenfor opplæringen som helhet, på ett eller flere trinn (for eksempel tillegges «fagene kroppsøving og heimkunnskap et hovedansvar for et konkret *forebyggende helsearbeid* på ungdomstrinnet»). Vidare blir kroppsøving og heimkunnskap omtalt som «*Helse- og livsstilsfagene*» i melding til Stortinget (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004b, s. 52).

Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen (seinare blir Komiteen brukt) seier at «skolen har et stort ansvar for å formidle kunnskap og holdninger og bidra til kritisk tenkning og refleksjon over viktige *livsstilsspørsmål*». Komiteen seier vidare at «Kompetanse på områder som *ernæring*, forbruk, *livsstil og helse* er viktig for barn og unge sin utvikling og bidrar til en bedret fysisk og psykisk helse».

⁴⁷ NOU 2003: 16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, s. 78.

Komiteen støttar synspunkta i *Kultur for læring* om at faget «heimkunnskap» skal vere eit helsefremjande fag der kosthold, livsstil og helse inngår.

Den formelle læreplanen handlar om korleis den helsefremjande diskursen i faget Mat og helse, kjem til syne både i føremål, hovudområde og kompetansemål. Kompetansemåla vil eg bruke der det er relevant i den operasjonaliserte læreplanen. På bakgrunn av høyringa⁴⁸ blei namnet på faget *Mat og helse* og eit av hovudområda fekk namnet mat og livsstil. På den måten blei Komiteens forslag om at helse og livsstil skulle med i læreplanen tydelegare. Her er døme på korleis diskursen helsefremjande fag er vektlagt i føremål og hovudområde i læreplanen:

Føremål

- Mat og måltid er viktig for den *fysiske og psykiske helsa* til mennesket og for det *sosiale velværet*.
- Kunnskap om mat og måltid som *fremjar gode matvanar*, kan bidra til å redusere helseskilnader i befolkninga.
- Større mangfald på matvaremarknaden stiller større krav til kompetansen hos forbrukaren, slik at ein kan gjere *medvitne val* som gjeld eiga helse og eige miljø.
- Faget mat og helse skal som allmenndannande fag medverke til at elevane får innsikt i og evne til å velje, *reflektere kritisk* rundt mat og måltid...
- Opplæringa i faget skal medverke til ein medviten og *helsefremjande livsstil*.
- Faget mat og helse er ein viktig arena for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevane.

Hovudområde:

- Hovudområdet *mat og livsstil* handlar om å utvikle ferdigheiter og motivasjon til å velje ein helsefremjande livsstil. Å setje saman ernæringsmessig trygg og god mat i samsvar med tilrådingar for eit sunt kosthald frå helsestyresmaktene er *eit viktig grunnlag for opplæringa* innanfor hovudområdet. Det blir lagt vekt på at maten skal vere variert, innbydande og velsmakande. *Refleksjon* rundt samanhengen mellom *mat, livsstil og helse* er viktig.

⁴⁸ I høyringsutkastet var Kost og helse foreslått som namn på faget og mat og helse var namn på eit hovudområde. Omgrepet helse er overordna livsstil slik at faget mat og helse måtte bli overordna hovudområdet helse og livsstil.

-
- Innafor hovudområdet *mat og kultur* er *måltidsskikkar* til kvardag, høgtid og fest og kunnskap om norsk kvardagsmat og mat i ulike kulturar og religionar sentrale emne.
 - Hovudområdet *mat og forbruk* handlar om å bli kjend med ulike matvarer, varemerking og produksjon, og om mennesket som kritisk og ansvarleg forbrukar. Det skal leggjast vekt på å utvikle ferdigheiter og motivasjon, slik at ein kan velje ein livsstil som tek omsyn til menneske og miljø.

Det er fundamentalt nytt at grunnlaget for opplæringa i faget skal byggje på tilrådingar frå helsestyresmaktene. I tillegg gir namnet på faget retning for opplæringa. Hovudområdet mat og livsstil gir retning for at også levevanar er eit viktig perspektiv i opplæringa. Ulike typar måltid og måltidsskikkar handlar m.a. om inkludering og utvikling av sosial kompetanse i eit helsefremjande perspektiv.

Den *oppfatta læreplanen* handlar om korleis den helsefremjande diskursen i faget mat og helse blir oppfatta av lærarane i mat og helse. Etter som tilrådingar for eit sunt kosthald er eit nytt perspektiv i læreplanen, er det sentralt å finne ut korleis informantane oppfattar dette omgrepet.

1. «Tilråding for eit sunt kosthald»

Læreplan i mat og helse seier at ein i opplæringa i faget skal ta utgangspunkt i tilrådingar for eit sunt kosthald frå helsestyresmaktene. Informanten ved skule A seier at:

- *Det er bra at det er presisert at opplæringa i faget skal bygge på anbefalinger fra helsestyresmaktene. Det har det aldri stått i tidligere læreplaner.*

Det er læraren som er den profesjonelle og skal planlegge opplæringa i tråd med læreplanen.

2. Korleis ein legg vekt på «tilråding om eit sunt kosthald» i opplæringa

Informantane ved begge skulane legg vekt på eit sunt kosthald i opplæringa i faget.

- *Skule A: Det er anbefalinger for et sunt kosthold som styrer matvarevalget. I praksis er det matvarer som Helsedirektoratet vil vi skal spise mer av: grovt korn, fisk, grønnsaker og frukt.*
- *Skule B: Jeg legger vekt på at elevene skal få et bevisst valg til hvilke matvarer de velger. Nøkkelhullmat er et tema som elevene er opptatt av. Jeg legger også vekt på tradisjonell mat.*

Av helsefremjande element i årsplanen for skule B kan nemnast: Sunt kosthald, hygiene, trivsel rundt måltidet, korn og kornprodukt, frukt, næringsstoff og tannhelse. Nøkkelhol er eit

symbol som blir sett på matvarar som skal vere sunnare. Dette merket skal hjelpe forbrukaren til å velje sunnare⁴⁹ produkt. Det går fram av årsplanen at Kostsirkelen blir brukt.

3. *Tankar om at faget skal vere eit helsefremjande fag*

Læreplan i mat og helse vektlegg ein helsefremjande profil i opplæringa. Informanten ved skule A seier:

- *Vi tenker at når barna får lage god og smakfull mat av sunne matvarer, vil de utvikle gode vaner og holdninger til et sunt kosthold.*

Det blir lagt vekt på å utvikle gode vanar og haldningar til eit sunt kosthald gjennom å lage god og smakfull mat av sunne matvarer.

4. *Kva ein legg i taus kunnskap*

I intervjuet er det i staden for omgrepet taus kompetanse, brukt taus kunnskap fordi det er mest vanleg å bruke. Dette dømet er tatt med her fordi måltidet er omtalt som eit helsefremjande perspektiv, men det kunne også plasserast under den praktiske diskursen.

Skule A seier:

- *Vi jobber systematisk rundt måltidet. Elevene står bak stolene til alle er klare. Elevene skal sitte ordentlig ved bordet. Vi pirker ikke på elevene fordi de gjør feil. Det blir oppfattet negativt. I stedet veileder vi dem på forhånd. Da oppfatter elevene det positivt. Vi må ikke forvente at elevene kan dette. For enkelte lærere kan det være vanskelig å se det faglige fordi det er så tett opp til det private. Begrepet «liker ikke», er det ikke noe som heter. Vi legger vekt på at all mat er god, og at elevene skal smake litt slik at de lærer nye smaker*

Informanten er oppteken av å vere i forkant og forklare elevane kva dei skal gjere og kvifor ved bordet. Dilemmaet med dette faget er at mykje er daglegkompetanse som elevane har lært og brukt tidlegare. I dette faget blir det sett i ein fagleg samanheng med skuleomgrep, eller kanskje skal ein seie meir profesjonelle omgrep.

Den operasjonaliserte læreplanen handlar om korleis den helsefremjande diskursen kjem til syne i den operasjonaliserte læreplanen. Kjelde her er periodeplanen for opplæringa (tema, kompetansemål, delmål og produkt/arbeidsmåte) og mine observasjonar som kjem fram i kommentaren under. Døme på diskursen helsefremjande fag:

⁴⁹ Nøkkelhullsprodukter inneholder mindre fett, sukker og salt, og mer fiber enn andre matvarer av samme type. Kjelde: <http://www.matportalen.no/merking/tema/nokkelhullet/> (27.3.2013)

1. Lage fruktsalat⁵⁰

Tema:	<i>Orden og hygiene</i>
Kompetansemål:	Undersøkje ulike matvarer med tanke på smaksopplevingar
Delmål:	Få kjennskap til og trening i stell og bruk av forskjellige frukter. Nøkkelhullmerking.
Produkt/arb.måte:	Lage fruktsalat med vaniljekesam.

Mine observasjonar frå skygginga: Alle matvarer står klare på eit bord før timen startar. Ulike frukter til fruktsalat er samla delikat i ei korg. Læraren viser frukta, trekkjer fram litt om næringsinnhald og viser oppdeling av frukt. Ulik konsistens og farge blir også trekt fram, jf. døme.

L	Ulik frukt har ulik konsistens. Hva er konsistens? <ul style="list-style-type: none"> • banan er mykt • eple er hardt Frukt har ulik farge (viser frukta som ligger i en kurv på kateteret). Tre frukter er nok til 3 personer. Viss dere bruker drue må dere selvsagt ha flere.
---	---

Mine observasjonar frå skygginga: Det helsefremjande perspektivet kjem fram m.a. ved val av matvarer og rettar, som her fruktsalat og vaniljekesam. Vaniljekesam er eit nytt alternativ for elevane som vanlegvis er meir kjende med iskrem og vaniljesaus. Dermed fekk læraren kome inn på kompetansemålet «forstå enkel merking av varer» i hovudområdet mat og forbruk og nøkkelholmerking. Andre døme som blei vektlagt i det helsefremjande perspektivet, gjeld trygg mat er: Vaske frukta før ho blir delt opp og hygienisk oppvask. Små drypp når det gjeld kost- og ernæringslære blir trekt inn:

I det læraren viser fram ein appelsin, trekkjer ho inn kostlære i det ho spør elevane

- *Kva slags vitamin er det mye av i appelsin?*

2. Gjærbakst.

Tema:	Gjærbakst og mikrobiologi.
Kompetansemål:	Bruke mål og vekt i samband med oppskrifter og matlaging.
Delmål:	Kjenne til generelle regler for baking med gjær. Få erfaring med ulike melsorter.
Produkt/arb.måte:	Bake grove rundstykker. Bruke ulike melsorter.

Mine observasjonar frå skygginga: Bruk av mål og vekt er nytt. Når læraren viser elevane ulike mjøltypar, grovt og fint, trekkjer ho inn kostlære og spør elevane om kva type mjøl dei

⁵⁰ Kjelde: Periodeplan for undervisninga på skole A.

trur er sunnast, - det grove eller det fine? På den måten får læraren inn «små drypp» med kostlære undervegs.

3. Måltidet

Tema:	Borddekking
Kompetansemål:	<i>Dekkje bord. Gjere sitt til trivsel i samband med måltida.</i>
Delmål:	
Produkt/arb.måte:	Fint pynta bord.

Mine observasjonar frå skygginga: Læraren bruker dialogen til å repetere borddekking frå 1. gongen:

L	Dere skal dekke bord. Jeg skal finne fram duker til dere. Blomster til å pynte med står i vinduskarmen. (Viser med tegning på tavla). Tallerkenene skal plasseres rett overfor hverandre. Hvordan skal skjeen ligge?
E	Elev kommer fram og viser på tavla.
L	Hvor skal kniven ligge? På høyre side. Skal ikke ha kniv i dag. Hvor skal glasset stå?
E	I forlengelsen av kniven.

Mine observasjonar frå skygginga: Det er jobba systematisk rundt måltidet, og korleis ein både skal dekkje og pynte bordet. Elevane synest det er artig å dekkje bord og pynte og skulen har ein del materiell å velje i, jf. punkt 4.1 helsefremjande diskurs.

E	Elevene er nye på kjøkkenet. De er ivrige, noen dekker bord, noen rydder. Pynter bordet med en brikke på midten og en blomst (i vase) på midten. Elevene korrigerer hverandre.
L	Lærer repeterer forskjellen på høgre og venstre.
L	(Elevene står bak stolen, dvs. rundt bordet der de skal spise.) Lærer skryter av elevene. Dere har jobbet og samarbeidet godt. Benken er ryddet og dere har dekket et pent bord. Vi har en regel her: Vi smaker på alt. Er vi usikre på maten, forsyner vi oss med litt. (Elevene setter seg til bords. Lærer demper lyset under måltidet).

Mine observasjonar frå skygginga: Det er ei hyggeleg stemning rundt måltidet. Eg registrerer at nokre av elevane diskuterer korleis dei sit ved bordet og rettar seg opp. I intervjuet la læraren legg vekt på at ein går gjennom til dømes reglar for bordskikk på førehand. Då tek elevane det positivt som her. Dersom ein tar det i etterkant, verkar det negativt. I føremålet for faget står det at «Mat og måltid er viktig for den fysiske og psykiske helsa til mennesket og for det sosiale velværet». Helsefremjande arbeid i skulen er knytt til m.a. ernæring, helse og gode rammer rundt måltidet. Det er lagt vekt på at elevane skal dekkje og pynte eit estetisk fint bord. Det er hyggeleg stemning og elevane diskuterer maten og gler seg tydeleg over å

vere på skulekjøkenet. Måltidet er ein sosial arena der elevane lagar maten og et saman. Dette er også ein viktig arena for utvikling av sjølvbilete, inkludering og meistring.

4.2 Mat og helse - praktisk diskurs

Korleis kjem diskursen praktisk fag til syne i dei ulike læreplannivåa?

Ideanes læreplan handlar om i kva grad diskursen praktisk fag kjem til syne i reformdokumenta som fører fram til LK06. Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen er den som tydelegast har gitt uttrykk for at faget skal vere eit praktisk fag og understrekar at «barn og unge trengjer kunnskapar og ferdigheter til å mestre dagliglivets *praktiske* gjøremål». Vidare seier fleirtalet i komiteen, «alle unntatt medlemmene fra Fremskrittspartiet og representanten Simonsen, vil at faget heimkunnskap er et allmenndannende, *praktisk fag* der både kosthold, livsstil og helse, forbrukerlære i tillegg til omsorgsaspektet og sosial samhandling er sentrale områder (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 21).

Vidare legg Komiteen vekt på at heimen er ein viktig arena for læring på desse områda, samtidig som skulen har eit stor ansvar for å formidle kunnskap og haldningar. Fleirtalet i komiteen er tydelege på at det skal vere eit praktisk fag der både kosthold, livsstil og helse og forbrukerlære, i tillegg til omsorgsaspektet og sosial samhandling er sentrale område.

Den formelle læreplanen handlar om korleis diskursen praktisk fag kjem til syne i læreplan i mat og helse. Døme på dette er:

Føremål:

- Som *praktisk* fag skal opplæringa i mat og helse stimulere elevane til å lage mat og skape arbeidsglede og gode arbeidsvanar, og til å bli medvitne forbrukarar.
- *Praktisk* skapande arbeid, der ein legg vekt på ferdigheiter, utprøving og kreativitet, er sentralt.

Hovudområde:

- Hovudområdet *mat og livsstil* handlar om å utvikle ferdigheiter og motivasjon til å velje ein helsefremjande livsstil. Å *setje saman* ernæringsmessig trygg og god mat er eit viktig grunnlag for opplæringa innanfor hovudområdet.

-
- Innanfor hovudområdet *mat og kultur* er måltidsskikkar til kvardag, høgtid og fest og kunnskap om norsk tradisjonsmat og mat i ulike kulturar og religionar sentrale emne. Maten skal vere innbydande. Både *tillaging og presentasjon* av mat er knytte til teknologi og design.
 - Hovudområdet *mat og forbruk* handlar om å *bli kjend med ulike matvarer, varemerking og produksjon*, og om mennesket som kritisk og ansvarleg forbrukar. Det skal leggjast vekt på å *utvikle ferdigheiter og motivasjon*, slik at ein kan velje ein livsstil som tek omsyn til menneske og miljø. *Entreprenørskap* som skapande prosess, *frå idé til ferdig produkt* høyrer med til dette hovudområdet.

I den formelle læreplanen går det tydeleg fram at faget er eit praktisk fag både i føremål og omtale av hovudområda. Kompetansemåla må lesast i samanheng med både føremål og omtale av hovudområda for å gi mening.

Den **oppfatta læreplanen** handlar om korleis informantane oppfattar diskursen praktisk fag. Læraren har det pedagogiske ansvaret for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa i klassen.

1. Spørsmål om kompetansemåla er tilpassa 4. årssteg

Informantane ved skule A og skule B har litt ulik erfaring med kompetansemåla, men begge legg vekt på grunnleggjande metodar i faget slik at elevane blir inspirerte til vidare arbeid.

Informantane ved skule A og skule B uttalar:

- *Skole A: Kompetansemålene i 4. klasse er greie å jobbe etter. Undervisningsopplegget på 4. trinn er bygd opp med enkle oppskrifter. Det skal være **gøy å lage mat**. Oppskriftene må være litt **trendy med spennende smaker** slik at elevene blir **inspirert** til å lage mat. Som eksempel på samisk mat, har vi med samisk brød. Det er litt søtt og inneholder sirup.*
- *Skole B: Målene er ambisiøse. Jeg ser på faget i mat og helse i 4.kl. som forberedelse til faget i 6. kl. Jeg legger vekt på at elevene skal lære grunnleggende metoder, kunne håndtere redskap og innarbeide gode arbeidsvaner. Vi lager enkle retter som smoothie. Maten skal smake godt.*

Informantane ved skule A og skule B oppfattar kompetansemål på litt ulike måtar, men dei har også ulike rammer å gå ut i frå, jf. pkt. 3.1.2.

Informantane ved skule A og skule B har begge fokus på læreplanen og kompetansemåla for faget. Informanten ved skule A er tydeleg på at klasselærarane tek seg av emne av meir generell karakter, medan faglærarane vektlegg kompetansemåla i læreplanen og den praktiske opplæringa:

- *Skole A: Det er opplegg i klasselærertimene der en følger en matvare fra produksjon til forbruk – med «Pål sine høner» og påskefest. Om skolemåltidet – elevene får i 1. klasse en bok om skolemåltidet og matpakke «Mathjelpen for foreldre».*

Alle foreldre til elever i 1. klasse får ei bok⁵¹ gratis om skulemåltid og matpakke.

2. Spørsmål om kva lærarane gjer for å gjere om taus kompetanse til eksplisitt kompetanse

Informantane ved skule A uttalar:

- *Skole A: Det en ikke har sagt under gjennomgang, kommer ofte i retur under elevenes arbeid. Vi legger derfor vekt på å forevise i forkant: Viser kjeler, redskaper og utstyr de skal bruke. På samme måte viser vi matvarer samtidig som vi bruker navnet på matvaren. Vi viser hvordan de skal bruke kniv på riktig måte ved f.eks. oppdeling av frukt til fruktsalat. Kan også «tørrforevise» der en forklarer hvordan de skal gjøre det. F.eks oppdeling av løk: Da ber vi 1. mann som kommer til oppdeling om å si fra, så samler vi elevene og viser oppdeling av løk underveis. Vi må jobbe med begrep som forklarer og gir mening for elevene. Vi prøver å gi begrepene et innhold som elevene forstår når vi viser ting, hva er passe temperatur på melka til gjærdeig, de må «kjenne» på rett temperatur slik at de neste gang vet hvordan det skal være. De må lære å se og kjenne, og prøve å sette ord på.*

Kommentar frå notatar og intervju: Svara går på ulike faglege ting som er viktig, frå å jobbe med omgrep som å beskrive smakar, til å vise eksempel på reiskap og rett bruk, utstyr, kjenne på rett temperatur på deigvæske. Sentralt i faget er møte med nye element som utfordrar omgrepsapparatet, og som elevane kjenner igjen og kan bruke ved neste møte. I dette faget blir munnlege ferdigheiter vektlagt ved gjennomgang av nytt lærestoff og ved repetisjon av tidlegare lærestoff. Elevane møter stadig nye ord og uttrykk som må få eit innhald ved at dei lærer omgrepet først, så gjentek det og utføre arbeidet – anten vi kallar det kroppsfenomenologisk forståing, «håndens viden» eller taus kompetanse. Eit døme på dette er korleis læraren kan forklare rett knivbruk utan samtidig å vise det.

3. Årsplan/periodeplan

Informantane på skule A og skule B legg i sin årsplan/periodeplan vekt på at faget mat og helse er eit praktisk fag og tek utgangspunkt i kompetansemåla i læreplanen, men dei har ulike rammer, jf. punkt 3.1.2. Dette er summert opp i følgjande oversikt.

	Skule A	Skule B
Diskurs	Vektlegg at faget er praktisk.	Vektlegg at faget er praktisk.
Organisering	Periodeplan	Årsplan

⁵¹ *Mathjelpen for foreldre 2012*, alle foreldre med elever i 1.-klasse får boka gratis. Boka er et samarbeid mellom Kagge Forlag (som er utgiver av boken) og Opplysningskontoret for frukt og grønt (OFG). Meir info: <http://www.skolefrukt.no/pa-skolen/mathjelpen-for-foreldre.html>

Tema	Alle kompetansemåla er vektlagt i periodeplanen, og det grunnleggjande som orden og hygiene og gjærbakst blir repetert fleire gonger. Planen har følgjande tema: Orden og hygiene, mel og korn, gjærbakst og mikrobiologi, grønsaker, fisk, samisk mat, baking og egg.	Alle kompetansemåla er vektlagt i årsplanen. Årsplanen har mange tema: Sunt kosthold og kostsirkel, hygiene på kjøkkenet/regler på kjøkkenet, smak, egg og produkt av egg/trivsel rundt måltid, korn og kornprodukt/frå produksjon til forbruk, sunt kosthold, råvarer, egg og produkt av egg/fest, jul/lage festbord, mål og vekt, samisk mattradisjon, lage matpakke, tradisjonsmat, påskemat, kjøtt- og kjøtproduktet, frukt, næringsstoff/blodsukker, tannhelse, kunne koke og steike.
Matlagingsmetodar	Legg vekt på grunnleggjande metodar.	Legg vekt på grunnleggjande metodar.
Rydding og oppvask	Elevane har tid til å rydde og vaske opp.	Elevane vaskar og ryddar så langt dei kjem, resten tek lærar.

Den operasjonaliserte læreplanen handlar om korleis diskursen praktisk fag kjem til syne i klasserommet med utgangspunkt i periodeplanen på skule A og innsamla data frå skygginga og observasjonen. Etter som fokuset mitt er på læraren, så er det teke utgangspunkt i korleis læraren viser og forklarar. Døme på diskursen praktisk fag:

1. Orden og hygiene der elevane skal få trene på gode hygienevanar knytt til mat og måltid

Tema:	Orden og hygiene
Kompetansemål:	Undersøkje ulike matvarer med tanke på smaksopplevingar
Delmål:	Få kjennskap til og trening i stell og bruk av forskjellige frukter. Nøkkelhullmerking.
Produkt/arb.måte:	Lage fruktsalat med vaniljekesam.

Mine observasjonar frå skygginga: Læraren er nøye med å vise frukt, bruke rett namn og forklare korleis ein unngår at eple blir brunt når det er oppdelt. Læraren er nøye med å forklare og samtidig vise korleis ein deler frukt i terningar, jf. døme under:

L	Dere lager fruktsalaten i en stor glassbolle (viser den) som dere finner i det skapet (peker). Dere skal ha en stor skje(viser den) i som dere finner i det samme skapet.
L	Hva tror dere dette er (viser kjernehusutstikker)? Ingen svarer. Det er en kjernehusutstikker. Dere har kanskje en nyere kjernehusutstikker hjemme der en fjerner kjernehuset samtidig som en deler eplet i båter. (Viser hvordan en fjerner hele kjernehuset med frø med kjernehusutstikker). Vi legger det halve eplet med sårflaten ned slik at det ikke blir brunt. Dere har kraft i bollen (glasskål) først før dere deler opp eplet.
L	Når dere renser appelsin, tar dere vekk skallet og alt det hvite. Bruk fingrene når dere deler opp appelsinen i båter. Ta en ren saks og klipp båtene i passe biter – ikke for stor og ikke for små.
L	Husker dere hvordan dere deler opp et eple i terninger?

	Først i skiver, så i staver og så på tvers. Da blir det terninger.
L	(Viser hvordan en deler en pære i to og fjerner kjernehuset og stilk). Hvordan er det lurt å skjære opp en pære?
E	Først i skiver, så i staver og så på tvers.
L	Da blir det terninger.
L	(Viser banan) Den skjærer dere i ½ cm tykke skiver, så i staver og på tvers slik at det blir terninger

2. Bruk av kniv

Mine observasjonar frå skygginga: Rett knivbruk må ein trene på for å kunne. Læraren hadde vist elevane nøye korleis dei skulle dele opp frukta, men denne gongen hadde ho gløymt å presisere korleis dei skulle halde kniven. Som observatør blei eg vitne til at:

E	Elev legger ½ pære inne i venstre handa og skal til å skjære ut kjernehuset ved å føre en stor kniv mot håndflata, klar til å skjære.
---	---

Mine observasjonar frå skygginga: Eg registrerte at læraren var oppteken med å rettleie nokre elevar, og at det er umuleg for henne å oppfatte situasjonen, sjølv om ho har eit blick som famnar vidt. Dilemmaet mitt var kor lenge eg som observatør kunne sjå på at det kanskje skjedde eit uhell, men her handla eg automatisk. Før eg fekk tenkt meg om, var eg borte hos eleven og fekk avverja eit muleg uhell. Læraren registrerte reaksjonen min, samla elevane, og presiserte og viste på nytt rett bruk av knivar.

3. Smak

Mine observasjonar frå skygginga: Det er eit uttrykk «Smak og behag kan ikkje diskuteres», men det er nettopp det det må. Henry Smith (Smith, 1948, s. 1) seier at «Good food is like good music». Spørsmålet om kva som er god musikk vil variere ut frå kultur, kompetanse og erfaring? Det same gjeld smak. Smaken må trenast opp som i dette døme med fruktsalat og vaniljekesam. Gjennom denne retten møter elevane ulike smakar (ulike frukter) og kesam. Iskrem, kremfløyte eller vaniljesaus er meir vanleg å bruke enn vaniljekesam. Eg registrerer at elevane diskuterer smakskombinasjonen under måltidet og synes det er godt, jf. punkt 3 helsefremjande diskurs. Det kom også fram i samtalen etterpå.

4. Gjærbakst og hygiene

Tema:	Gjærbakst og mikrobiologi.
Kompetansemål:	<i>Bruke mål og vekt i samband med oppskrifter og matlaging.</i> <i>Praktisere regler for god hygiene.</i>
Delmål:	Kjenne til generelle regler for baking med gjær. Få erfaring med ulike melsorter.
Produkt/arb.måte:	<i>Bake grove rundstykker.</i> <i>Bruke ulike melsorter.</i>

Mine observasjoner fra skygginga: Elevane skal lære å bake rundstykke. Læreren forklarer nøye med utgangspunkt i oppskrifta som er delt ut, og viser utstyr som elevane skal bruke seinare:

L	<p>Se på oppskriften (fått utdelt ark som elevene setter i permen sin) og se hva vi trenger (viser):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bolle • Arbeidstallerken • Deigskrape • Måleredskap (1dl, 1 ss, 1 ts og 1 l-mål) <p>Jeg lager nå en vanlig gjærdeig, så skal jeg vise dere som har glutenfri deig etterpå. Vi skal bruke vanlig gjær, men kan også bruke tørrgjær. Hvor mye er 2 dl? Viser at det står = 200 cl på litermålet og det er lik 2 dl. Vi bruker lunkent vann for å vekke gjærcellene. Lunkent vann – hva er det? Jeg tar 1 dråpe vann på innsiden av håndleddet (viser hvordan) og viss vi ikke kjenner noe når vi har dråpen på kroppen, hvor varmt er det da? Det er 37 gr, samme som kroppstemperaturen vår. Væsken til gjærbakst skal være 37 gr. (Ellen går rundt og elevene får – en etter en - prøve å ha en dråpe vann på innsiden av håndleddet). Kjente dere dråpen? Elevene rister på hodet.</p>
---	---

Mine observasjoner fra skygginga: Ved å vise eksempel på reiskap og utstyr. Kor mykje er 1 dl, 1 l eller 1 ss? Rett mengde og det å vite kor mykje 1 dl eller 1 l er viktig i mat og helse. Elevene får både høyre og sjå, dei får sjå kornaks og ulike typar mjøl.

Læreren gjer seg nytte av ei kroppsfenomenologisk tilnærming når ho skal få elevane til å «forstå» kva deigvæske på 37 °C er. Ved at elevane får ein dråpe på huda, må dei ta i bruk kjensler (varmt/kaldt eller nøytralt) i tillegg til det som blir sagt. Når væska har 37 °C (= kroppstemperatur), kjenner ein ikkje noe spesielt (verken kulde eller varme) fordi væska har same temperatur som kroppstemperaturen.

Når dette forarbeidet er gjort, er læreren klar til å vise elevane korleis ein lagar gjærdeig: jf. presentasjonen for elevane i klassen:

L	Vi skal ha 2 dl sammalt grov hvete. (Måler opp 2 dl – 2 ganger i 1-dl mål).
L	Så skal vi ha ca. 2 ½ dl siktet hvetemel. Hvorfor tror dere at det står ca.? (Ingen svarer). Dere kan prøve å gjette.
L	Det betyr at vi kan bruke noe mindre mel eller kanskje noe mer.
L	I punkt 1 i oppskriften står det ½ pk gjær som vi smuldrer i bollen.
L	Hva står det i punkt 2?
E	Heller vannet sammen med gjæren.
E	Må det være 2 dl vann?
L	Det står her (peker på ingredienslisten på oppgavearket).
L	Så står det olje, salt, havregryn og det grove melet. Det blir ganske klissete når jeg rører. Skulle gjerne hatt speil i taket, men dere kan reise dere og se.

Mine observasjonar frå skygginga: Elevane har fått eit ark med oppskrift og trinnvis framgangsmåte som dei set i mappe. Læraren er nøye med å forklare og vise, og engasjerer elevane ved at dei må følgje med i den utdelte oppskrifta og lese framgangsmåte høgt og punktvis. Her blir grunnleggande ferdigheiter med vekt på munnleg lagt vekt på i ein dialog mellom læraren og elevane. Alle elevane er konsentrerte og følgjer med. Vidare forklarar læraren korleis elevane i praksis skal gjere det for å få passe mengde mjøl i deigen, ikkje for lite og ikkje for mykje:

L	Vi har en regel her på skolen. Vi tar opp i ca. halvparten av hvetemelet (og rører det inn med tresleiv). Når deigen begynner å løsne fra kantene, begynner deigen å bli passe.
L	Vi tar opp i halvparten av det melet som er igjen. Nå danser deigen lett rundt sleiva. Da tar jeg deigskrapa og bruker den for å skrape ned rundt kantene i bollen og elter dette inn i deigen.
E	Hva betyr å elte?
L	Det betyr å kna deigen.
L	Når du er ferdig å elte deigen i bollen, er det fint å kna deigen videre på benken. Ikke stikk fingrene inn i deigen, da blir dere klissete på fingrene. Litt kjedelig når halvparten av deigen sitter igjen på fingrene. (Viser hvordan en gjør det)
L	(Elevane får kjenne på deigen). Er den god og myk?

Mine observasjonar frå skygginga: Ved at elevane får kjenne på deigen korleis deigen skal vere når den er passe fast og losnar frå benken, får dei eit forhold til korleis ein deig skal vere når den er ferdig. Her blir fleire sansar tatt i bruk. Dei kjenner at deigen er glatt og mjuk, ikkje klissete eller hard. Dette kallar Bengt Molander (Benn, 2006, s. 110) «kunnskap i handling». Kunnskap om korleis ein deig er, når han er passe fast, er bunde til kroppen, kulturen og handlinga. Dette er taus kompetanse, som er vanskeleg å forklare berre med ord, men må øvast opp gjennom praktisk handling.

5. Rettleiing i klassen

Mine observasjonar frå skygginga: Læraren går rundt og rettleier elevane, og viser m.a. korleis dei skal trille ein bolle. Dette handlar om kunnskap i handling, jf. pkt. 4 «Kunnskap i handling» og oppøving i «håndens viden» som Jette Benn seier. Handverket må øvast opp.

L	Læreren viser hvordan en klemmer bollen hardt ned mot benken (uten mel) med en hånd for å få ut sprekker og en rund bolle etter hvert som trykket avtar og en krummer hånden.
---	---

Mine observasjonar frå skygginga: Elevane følgjer engasjert med og trenar på å trille ut runde bollar, men synest ikkje det er like å få glatte bollar utan sprekker. Det er hektisk aktivitet,

men hyggeleg stemning i klassen. Etter en stund seier læreren samtidig som ho spør elevane korleis det har gått?

L	Nå jobber dere bra! Hvordan har det godt med dere så langt?
E	<ul style="list-style-type: none"> • Litt vanskelig å vite hvor mye mel en skal ha i deigen.
E	<ul style="list-style-type: none"> • Litt vanskelig å få bollene runde.

Mine observasjonar frå skygginga: Elevane skal lage gjærdeig ein gong til slik at dei skal få meir trening i gjærbackst og uttrilling.

3. Organisering av oppvask og rydding

Mine observasjonar frå skygginga: Læreren markerer at måltidet er over, ved å ha på meir lys i klasserommet. Læreren summerer opp og repeterer arbeidsplanen vidare:

L	<p>(Lærer setter på lyset og begynner å oppsummere). Veldig bra at dere likte fruktsalaten og vaniljekesam. Når dere går fra bordet, hva gjør dere da?</p> <p>- Hver tar sitt service, kaster matrester i søpla og ikke i vasken. Skyller fatet og setter skål, skei og glass i oppvaskmaskinen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1-erne vasker opp • 2-erne tar opp fra skyllevannet med hullsleiv • 3-erne rydder resten av bordet. Dere legger sammen duk, setter blomsten i vinduet, skål og mugge settes på oppvaskbenk.
---	--

6. Repetisjon

Mine observasjonar frå skygginga: Dette er 2. gangen elevene har mat og helse. Repetisjon av korleis ein skal vaske opp er viktig. Service, bestikk og glas skal i oppvaskmaskina. Læreren står ved oppvaskbenken og forklarar.

L	<p>Det er kanskje ikke rent på benken? Læreren viser hvordan de vasker benken og setter fram plastfat til å legge det våte serviset på. Dere fjerner evt. matrester i kummen, bruk en dråpe Zalo og vask kummen godt med børste og skyller. Sett i proppen og fyll kummen til venstre halvfull med lunka vann og to dråper Zalo. Varmt vann i kummen til høgre.</p> <p>Rekkefølge på oppvasken: Lurt å begynne med glass, glassbolle til fruktsalaten, vannmugger, arbeidstallerkener. Trefjølør til slutt. Bruk hullsleiv til å fiske opp. 1-erne vasker opp, 2-erne fisker opp og tørker.</p> <p>Husker dere hva 3-erne skal gjøre? Rydde bord, bruk hvit bøtte til å vaske bord, benker og komfyr.</p> <p>(Læreren viser vask av benk med ganske våt klut) og forklarar at elevene skal duppe kluten i vann igjen og vri den godt opp og tørke over benken igjen. Det samme gjør dere med bordet.</p> <p>Nå skal jeg lese opp nummer slik at dere vet hvem som gjør hva. Det er en 4-er og han får oppgave av meg. Da kan dere gå rolig fra bordet.</p>
---	--

7. Tilpassa opplæring

Når det gjeld den oppfatta læreplanen, var det eit spørsmål om er korleis informanten forstår Oppl. L § 1-3 der det står at opplæringa skal tilpassast evner og føresetnader til den enkelte elev med tanke på faget mat og helse. Dette blei oppfatta slik av informantane på skule A:

- Alle elevene får samme oppgave og arbeider sammen to og to. Vi prøver å se hvem som kan jobbe sammen. Noen får individuell hjelp der vi prøver å styrke den svake. Det er mye matematikk i å måle opp matvarer og det er samtidig muntlig kompetanse. Vi legger vekt på at alle matvarer skal hentes samtidig. Da har vi som lærere oversikt og ser om elevene måler f.eks. ½ liter i stedet for ½ dl. Å måle opp matvarer er også tilpasset opplæring og vi ser hvem som trenger hjelp.

Mine observasjonar frå skygginga: Læraren legg vekt på at ein elev frå kvar gruppe skal hente alle matvarer samtidig, slik informanten på skule A sa i intervjuet. Då har læraren oversikt og om elevane måler rett og tar rett matvare, og kan hjelpe til der det er nødvendig. Å måle opp matvarer er også tilpassa opplæring og læraren ser kven som treng hjelp. På den måten får læraren også oversikt over om elevane kjenner dei ulike matvarene og dei grunnleggjande ferdigheitene (lesing, rekning og munnleg) blir brukt aktivt. Alle elevar får same oppgåve eller tilsvarande⁵² oppgåve. Ein prøver å styrke den svake i staden for å gi ei enklare oppgåve.

Informanten ved skule B legg vekt på å ha realistiske forventingar til elevane ut frå årssteg:

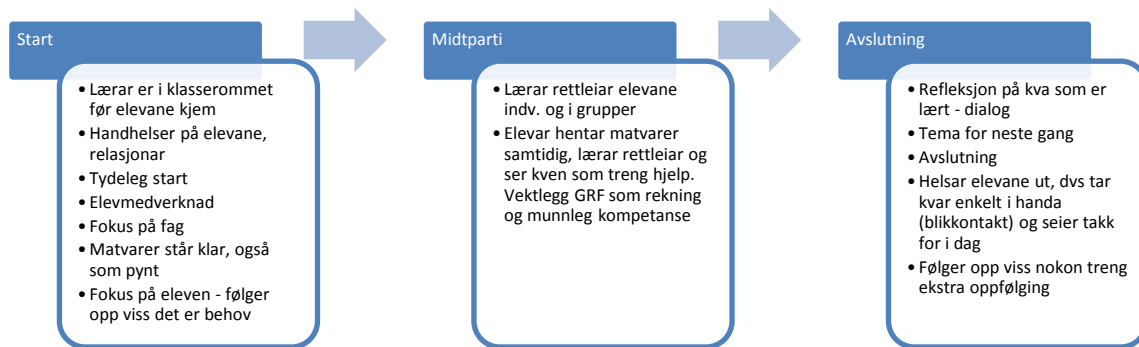
- *Skole B: Det er en fordel å vite hva en kan forvente av elevene på årstrinnet og kjenne ytterpunktene. Som lærer må en kunne forklare og være føre var før ting skjer. Ingenting er for enkelt som for eksempel det å knekke et egg.*

Informantane ved begge skulane er opptekne av å vere i forkant og rettleie elevane aktivt der det er behov når dei jobbar og gjentar viktige ting og viser om nødvendig på nytt.

⁵² Eks. på tilsvarande er oppskrift på glutenfrie rundstykke pga. cøliaki.

4.4. Korleis læraren si livsverd kjem til uttrykk i undervisningspraksis

Her vil eg ta utgangspunkt i ei kroppsfenomenologisk tilnærming basert på nærvere, blikket for øyeblikket og det interdisiplinære blikket (connoisseursens blikk) og presentere data frå det strukturerte observasjonsskjema i tillegg til notatar frå skygginga. Læraren si livsverd kjem til uttrykk gjennom undervisningspraksis og i møte med elevane. Denne framstillinga byggjer på empiriske data og strukturert observasjonsskjema.



Figur 7. Struktur i undervisningspraksis til læraren.

Det profesjonelle nærveret og blikket

Ved å bruke ei fenomenologisk tilnærming i møte med elevane, vil læraren sitt profesjonelle nærvere vise seg ved at læraren er open for dei minste nyansar og straks registrere om eleven har behov som hindrar eller reduserer læring. Læraren viser gjennom smilet at læraren set pris på at eleven kjem og føler seg velkommen (Holten, 2011, s. 74). Døme på nærvere i starten på timen:

- Læraren står klar, handhelsar, jf. fotnote 28 og seier velkommen til kvar enkelt elev når dei kjem inn i klasserommet ein etter ein. Blikkontakt og smil er viktig og gjennomført.
- Elevane går rolig inn i klasserommet, tek på seg forkle, vaskar hendene, finn ein stol og set seg roleg framfor demonstrasjonsbordet.
- Læraren startar timen presis med å helse på alle elevane samla. Blikkontakt er sentralt.
- Bevisst plassering av elevane: Elevane sit på ei rekkje tett opp til demonstrasjonsbordet der læraren står. På den måten er elevane konsentrerte om læraren sin presentasjon. Gjennom aktiv bruk av blikket i møtet med elevane, har læraren oversikt og nærleik til elevane.

- Læraren skiftar mellom korte økter der dialogen og blikkontakt med elevane er sentralt. Læraren vekslar mellom korte økter med dialog og trekkjer linjene tilbake (repetisjon) til førre gong, presenterer nytt stoff der læraren, viser ulike matvarer og arbeidsmetodar som elevane skal bruke seinare.

Mine kommentarar: Omsorg forutset evne til å sjå andre sine behov, gruppa sine behov og organisasjonen sine behov (Skogsvoll & Dobson, 2011, s. 164). Når læraren møter eleven gjennom ein hyggeleg velkomst og bruker blikket aktivt, vil læraren gjennom sitt profesjonelle nærvere og det fenomenologiske perspektiv vere open for det som viser seg og straks fornemme inntrykk, avtrykk og uttrykk hos eleven.

Læraren bruker blikket aktivt. Gjennom dialogen får elevane høve til å svare, eventuelt stiller læraren spørsmålet på ein annan måte. Det blei ikkje registrert nokon gong at elevane fekk tilbakemelding om at svaret var feil, men gjennom eit positivt blikk kunne læraren sette svaret inn i ein fagleg samanheng. Det profesjonelle blikket vil i møtet med eleven, veksle mellom nærleik og avstand, i tillegg til at blikket kan vere objektivt og disiplinerande. Læraren er i dette tilfellet godt førebudd gjennom planlegging. Det gjer det, etter mi vurdering, enklare å gjere endringar om uventa forhold dukkar opp i møte med elevane. Ofte vil læraren fornemme at eleven manglar kunnskap om til dømes mål og vekt eller bruk av reiskap og utstyr.

Det interdisiplinære blikket handlar om eit blikk som famnar vidt og byggjer på kompetanse frå ulike fagdisiplinar, jf. 3.2. Døme på at læraren bruker det interdisiplinære blikket:

- Når læraren helsar elevane inn i klasserommet, vil han/ho samtidig registrere stemning, om det er ein elev som er fortvila og kan om nødvendig tilkalle hjelp frå spes.pedteamet til klassen.
- Elev skal ha fotball etter denne økta, men eleven har vondt og orkar ikkje etter at eleven har stanga hovudet i ein ventilator. Læraren blir einig med eleven om å ringe mor, men får ikkje tak i henne på telefon. Læraren diskuterer med eleven kva ho ønskjer. Det resulterer i at læraren følgjer eleven på SFO.

Avslutning

- Refleksjon på kva som er lært: Gjennom dialogen summerer læraren opp det viktigaste som er gjennomgått denne undervisningsøkta.
- Læraren informerer klassen om kva som er tema neste gang.
- Læraren rosar elevane for arbeidet og legg vekt på at det er «hyggeleg å ha dykk her».
- Elevane tek av seg forkle og samlast ved døra etter kvart som dei blir ferdige.
- Læraren helsar elevane ut av klassen ved å ta kvar enkelt i handa og seier «takk for i dag».

Mine kommentarar frå notatar under observasjonen: Læraren bruker aktivt refleksjon. Gjennom dialog summerer læraren opp det viktigaste, og elevane deltar aktivt, - fleire på slutten av dagen enn i starten. Elevane får ro og tid til læring.

Relasjonar

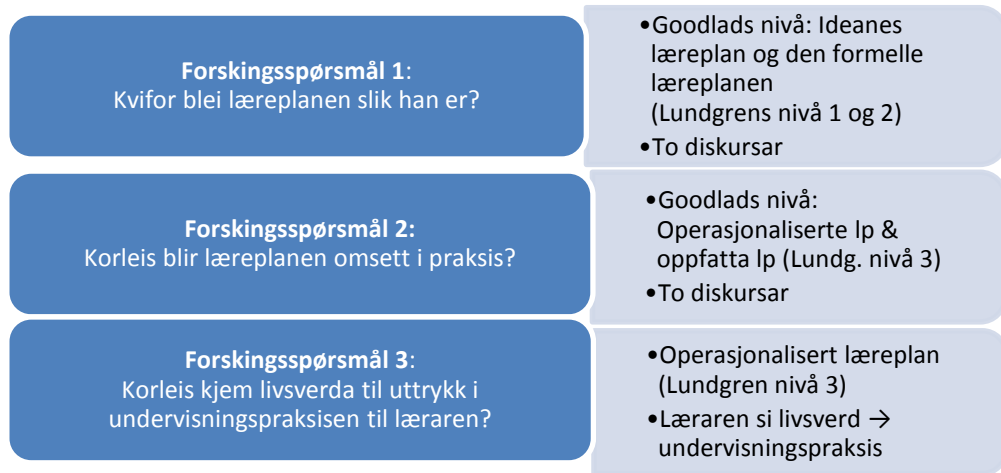
Positive sosiale relasjonar mellom elevar og lærarar er avgjerande for elevane si faglege utvikling og sosiale trivsel (Linder, Hemmer, Nordahl, & Hansen, 2012, s. 51).

- Lærarens relasjon med elevane
 - Reglane i klassen blir følgde
 - Det er god stemning i klassen, dvs. positivt læringsmiljø. Det er glade elevar som diskuterer og ein får kjensle av at dei i periodar «dansar rundt». Læraren prøver fleire gonger å dempe elevane på ein positiv måte.
 - Læraren er positiv og tydeleg med sine tilbakemeldingar
 - Setter grenser og dempar elevane på ein konstruktiv måte når dei blir for aktive eller høgrøsta.

Mine kommentarar frå notatar under observasjonen: Læraren er ein tydeleg lærar som ser elevane, har evne til å skape eit godt sosialt miljø, legg vekt på læring og gode tilbakemeldingar. Relasjonsbygginga startar allereie når læraren ønskjer eleven velkommen inn i klasserommet med eit smil og handtrykk, jf. fotnote 28. Læraren startar timen presis med å helse på alle elevane samla. På den måten viser læraren at heile gruppa er velkommen. Læraren opprettheld ein positiv relasjon til eleven ved avslutning på undervisninga når læraren seier «takk for i dag» til kvar enkelt elev ved å helse eleven ut frå timen, jf. fotnote 34.

5. Drøfting av funn

I drøftinga vil eg ta utgangspunkt i dei tre forskingsspørsmåla og drøfte hovudfunn frå diskursanalyse og empiriske data på Goodlads læreplannivå i forhold til teori.



Figur 8. Oversikt over forskingsspørsmål og drøfting

Det er ein lang veg å gå frå ideane som blei nedfelt i reformdokumenta til omsetting av læreplanen til undervisning i klasserommet. Goodlad eller Lundgren sine framstillingsformer for å beskrive dei ulike læreplannivåa, er ei hjelp til å få ei større forståing av gapet mellom intensjon og realisering. Det kan diskuteras i kva grad Goodlad sine læreplannivå er tilpassa denne granskinga, men eg har ikkje funne noko som er betre. Denne modellen gir, etter mi vurdering, god oversikt over kva som kjenneteiknar dei ulike nivåa på læreplanen.

Når det gjeld forskingsspørsmål 2 og 3, vil eg ved bruk av induktive metode finne svar i det empiriske materialet.

5.1 Forskingsspørsmål 1: Kvifor blei læreplanen slik han er?

Målet med *Kunnskapsløftet* (LK06) var å gjere elevar og læringar betre i stand til å møte utfordringar i kunnskapssamfunnet, i tillegg til å skape ein betre kultur for læring for eit felles kunnskapsløft. Gjennom forskning kom det fram at det var behov for å forenkle læreplanstrukturen. Ein del av kritikken gjekk ut på at læreplanane i L97 og L94 var for

detaljerte og for uklare. I *Kultur for læring*⁵³ går det m.a. fram at læreplanane skal forenklast og kva prinsipp som skal leggjast til grunn ved utvikling av eit nytt læreplanverk med lik struktur: Føremål, hovudområde, kompetansemål⁵⁴, grunnleggjande ferdigheiter og retningslinjer for sluttvurdering. Dette er det gjort nærmare greie for i teorikap. 2.3 og 2.4.

For å svare på forskingsspørsmål 1 vil eg ta utgangspunkt i Ideanes læreplan og den faktiske læreplanen og dei to diskursane helsefremjande fag og praktisk fag. Eg vil legge vekt på hovudtendensar i det forskingsmaterialet eg har og vil organisere det slik:

1. Intertekstualitet
2. Reproduksjon av diskursar
3. Endring av diskurs
4. Moment – triangulering.

Diskursen helsefremjande fag

Intertekstualitet handlar om korleis ein tekst er påverka av element og diskursar frå andre tekstar med utgangspunkt i reformdokumenta. Når det gjeld den helsefremjande diskursen på **Ideanes læreplan**, så er det i kap. 4.1 vist at det er ein samanheng mellom reformdokumenta *I første rekke*, *Kultur for læring* og *Kyrkje- utdannings- og forskingskomiteen* si innstilling. Komiteen er den som argumenterer tydelegast for at faget skal vere eit helsefremjande fag der kosthold, helse og livsstil inngår. Når det gjeld den formelle læreplanen sitt nivå er det uttrykt spesifikt at «Opplæringa i faget skal medverke til ein medviten og helsefremjande livsstil». Fleire detaljar er å finne i kap. 4.1.

Reproduksjon av element: Ved samanlikning av tekstar i Innstillinga til *Komiteen* (Ideanes læreplan), Læreplan i heimkunnskap (L97) og Læreplan i mat og helse (Den formelle læreplanen) kan ein finne reproduksjon av element som gjeld den helsefremjande diskursen: Komiteen er tydeleg på at faget skal vere eit helsefremjande fag der kosthald, livsstil og helse inngår. Det ser ut til at *Komiteen* har skjela til Heimkunnskap (L97) der det står at «Heimkunnskap er et helsefremmende fag» (Kirke- utdannings- og forskingsdepartementet, 1996, s. 252). Dette er i Læreplan i mat og helse uttrykt slik: «Opplæringa i faget skal medverke til ein medviten og helsefremjande livsstil».

⁵³ Prinsipp som er lagt til grunn for utarbeiding av nye læreplanar, jf. *Kultur for læring*, s. 34.

⁵⁴ Kompetansemåla beskriv kva elevane skal meistre etter avslutta opplæring på bestemte årssteg, jf. *På rett vei*, s. 21.

Endring av retning: Vi anar eit samfunnsmessig perspektiv. Regjeringa sin tverrdepartementale *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2011)* forsterkar etter mitt syn det samfunnspolitiske perspektivet når dei seier at «Samfunnet har et ansvar for å legge til rette for gode kostvaner», jf. punkt 2.1.1. Det inneber at elevane gjennom opplæringa må få kunnskap om forhold som påverkar helsa slik at dei aktivt kan ta sunne val og påverke eiga helse. Ernæringspolitikken inngår i folkehelsepolitikken, jf. 2.1.2. Då må faget byggje på tilrådingar frå helsestyresmaktene slik det kjem fram i hovudområdet *mat og livsstil*. Denne presiseringa forpliktar skulen og dei som arbeider i skulen på ulike plan, å legge vekt på desse tilrådingane og ikkje ulike motediettar. Departementet seier sjølv at elevane skal utvikle ein helsefremjande livsstil og lære å ta vare på helsa, mellom anna gjennom faga kroppsøving og mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 78).

Moment er teikn i ein diskurs som heng saman. Diskursen helsefremjande fag på Ideanes læreplannivå viser ein tydeleg samanheng mellom Komiteen, som seier at faget skal vere eit helsefremjande fag der kosthold, helse og livsstil inngår, og den formelle læreplanen når det gjeld ved namnet på faget, Mat og helse og namn, på hovudområdet Mat og livsstil, og at tilrådingar for eit sunt kosthald er lagt til grunn for opplæringa.

Diskursen praktisk fag:

Når det gjeld **intertekstualitet** og diskursen praktisk fag, seier fleirtalet i Kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen på Ideanes læreplan at faget skal vere eit praktisk fag, jf. kap. 4.2. Når det gjeld den formelle læreplanen, så er diskursen praktisk fag vektlagt både i føremål, omtale av hovudområda og i kompetansemåla.

Reproduksjon av element: Diskursen praktisk fag inngår i dokument, både på Ideanes læreplan og i den formelle læreplanen, jf. kap. 4.2.

Endring av retning: Komiteen seier at «Barn og unge trenger kunnskaper og ferdigheter for å mestre dagliglivets praktiske gjøremål» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004a, s. 21). Spørsmålet er kva Komiteen legg i «kunnskaper og ferdigheter til å mestre dagliglivets praktiske gjøremål»? Er det avgrensa det til det matfaglege med hovudområda mat og livsstil, mat og forbruk, og mat og kultur eller har Komiteen ei vidare forståing av omgrepet? Eg viser til kap. 1 der det er ei kort samanlikning av elementa i faga Mat og helse og Heimkunnskap.

Statsråd Kristin Clemet hadde eit høyringsmøte for denne læreplanen som for andre, med sentrale personar, også frå høyringa, på slutten av læreplanarbeidet for å sikre at innhaldet kunne godkjennast. Som fagansvarleg var eg til stades på dette møtet. Progresjon i kompetansemåla var eit sentralt tema.

Når det gjeld den formelle læreplanen, så er det lagt vekt på diskursen praktisk fag i dei tre hovudområda: Mat og livsstil, mat og forbruk og mat og kultur og desse områda er knytt sterk saman slik faget er bygd opp.

Moment: Perspektivet praktisk fag er vektlagt i dokumenta på Ideanes læreplan og i den formelle læreplanen.

I *På rett vei*⁵⁵ er det eit delkapittel på over ei side med tittel, 4.4.4 Praktiske og estetiske fag, men som omtalar berre dei estetiske faga. Overskrifta tilseier at dei praktiske faga Kroppsøving og Mat og helse også er tema, men dei er berre nemnt med namn. Det kan vere ulike forklaringar på dette: 1) Kunnskapsdepartementet (KD) meiner dei praktiske faga ikkje er viktige, og at dei er med på å degradere dei. Det er i tråd med det akademiske kunnskapssyn der praktiske erfaringar tel lite og blir plassert lavt når det gjeld danning⁵⁶. 2) Ei anna forklaring kan vere at KD manglar kompetanse om dei praktiske faga. 3) Faga Mat og helse og Kroppsøving er nemnt under pkt. 4.5.4 Skulen som førebyggjande⁵⁷ arena.

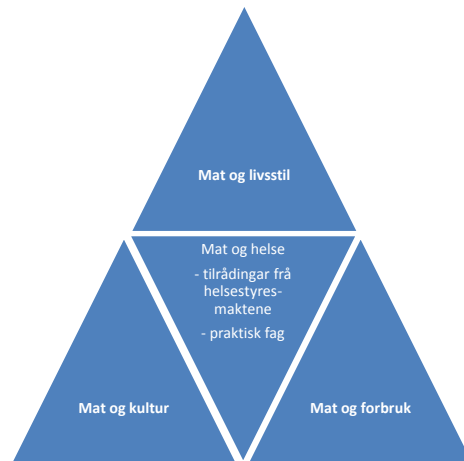
Oppsummering:

Faget Mat og helse byggjer på elementa helsefremjande fag og praktisk fag, og desse elementa er sterkt knytta til kvarandre og utfyller kvarandre. Tiltrådingane frå helsestyresmaktene må gjerast om til praktiske norske matråd. På den måten vil tiltrådingane om sunn mat frå helsestyresmaktene få verdi. Kostråda vil saman med den praktiske opplæringa utgjere ein heilskap der det handlar om kva ein et over tid og ikkje berre eit enkelt måltid (Klepp, 2005, s. 4). Dette kan etter mi vurdering illustrerast slik:

⁵⁵ Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei, pkt. 4.4.4 Praktiske og estetiske fag, s. 70-71.

⁵⁶ Jf. kap. 2.3 Danning

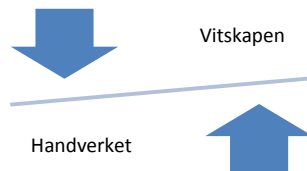
⁵⁷ Skolen som helsefremjande arena vil vere eit rettare ord å bruke her, jf. pkt. 2.1.1



Figur 9: Faget mat og helse, innhald og funksjon

Faget Mat og helse er eit praktisk fag som byggjer på tilrådingane frå helsestyresmaktene og er delt i tre hovudområder som utfyller kvarandre.

Faget Mat og helse hentar innhald frå to ulike arenaer: Vitskapen når det gjeld ernæring, kosthald og helse, og handverket som handlar om matlaging og mellom anna inkluderer råvarer, kultur, teknikkar, ofte kalla handlingsboren kunnskap (Fooladi, 2013, s. 12). Dette kan illustrerast slik:



Figur 10. Faget mat og helse består av kompetanse frå to ulike arenaer

Då blir det nødvendig at læraren koplår desse to arenaane slik at elevane møter begge to. Det er i tråd med at tilrådingane må gjerast om til praktiske norske matråd slik Knut-Inge Klepp seier. I tillegg kjem handverket. Jette Benn (Benn, 2011, s. 53) seier det slik: «Fagligheten er også håndværket saman med kunsten eller rettere det æstetiske og sansemæssige uttrykk i alle de mulige varianter, der kan gives i retter eller måltider, men også æstetiske og sansemæssige indtryk, der flytter og udfordrer eleverne». Et annet omgrep som Benn bruker, er kunnskap i handling.

Kompetansemåla har mål for fagkompetanse for det enkelte fag etter avslutta opplæring og inneheld kunnskap, ferdigheiter og haldningar, samtidig som ein også skal få fram

progresjon⁵⁸. Som saksbehandlar veit eg at dette ikkje var enkelt å få til. For å forstå læreplanen, må kompetansemåla lesast i samanheng med omtale av hovudområda og føremålet for å gi meining. Engelsen (Engelsen, 2009, s. 82-83) stiller spørsmål ved om kompetansemåla er relativt eintydige til at LK06 er ein klar plan å styre etter og viser til kompetansemål i LK06 for 7. årssteg i faget Mat og helse. Etter mitt skjønner er det også spørsmål om fagkompetanse. Dersom vi samanliknar mål og hovudmoment i faget Heimkunnskap i L97, med LK06, ser ein at her blei arbeidsmåtar og samarbeid blanda inn i hovudmomenta. Det vil eg vise ved nokre døme frå LK06 og L97 for 1.-4. klassetrinn, jf. figur 11:

LK06	L97
Mat og helse	Heimkunnskap⁵⁹
Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:	I opplæringa skal elevene:
<ul style="list-style-type: none"> • <i>undersøkje</i> ulike matvarer med tanke på smaksopplevingar 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>få smake på</i> ulike matvarer og uttrykke sanseopplevelser
<ul style="list-style-type: none"> • <i>gjere sitt til</i> trivsel i samband med måltida • <i>dekkje</i> bord og beskrive korleis måltidsskikkar blir praktiserte i ulike kulturar 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>få trening i</i> å dekke pent bord og følge bordskikk
<ul style="list-style-type: none"> • <i>lage trygg</i> mat • <i>praktisere</i> regler for god hygiene 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>få øvelse i</i> å praktisere renslighet i forbindelse med mat og måltider og samarbeide om for og etterarbeid i forbindelse med måltider og enkle tilstelningar
<ul style="list-style-type: none"> • <i>setje saman og lage</i> frukost, skulemåltid og mellommåltid i tråd med tilrådingar for eit sunt kosthald frå helsestyresmaktene 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bli fortrolig med</i> matvarer som barn anbefales å spise til frokost-, skule- og mellommåltider ut frå deres behov for ernæringsmessig riktig kosthold

Figur 11. Samanlikning av kompetansemål i Mat og helse (LK06) og hovudmoment i Heimkunnskap i L97

Engelsen peikar på eit dilemma der oppdraget var å forenkle læreplanane med tydelege kompetansemål samtidig som det er den profesjonelle sitt ansvar å operasjonalisere læreplanen og tilpasse han til ulike grupper. Her blir den profesjonelle stilt overfor mange val, men det gjorde ein også i L97⁶⁰. Kanskje finn ein fram til ein betre læreplanstruktur ved neste læreplanrevisjon?

Danning

Gadamer la vekt på at vi alltid tek vår verd ned oss og aldri kjem ut av sirkelen: Å forstå kraft

⁵⁸ St.meld. nr. 30 *Kultur for læring*, s. 34-35.

⁵⁹ Mål for småskoletrinnet, 1.-4. klasse. Mat og måltider: Elevene skal forstå betydningen av måltider og kunne samarbeide om skulemåltidet. Kirke-, 1996, s. 254-255.

⁶⁰ Lærarane vurderte læreplanane i L97 for omfattande, og også for uklare. Det står vidare at «Når kravene er så mange at det er umulig å nå dem alle, vil det til syvende og sist vere den enkelte skole og lærer som prioriterer kva det faktisk blir undervist i». s. 15 St.meld. 30.

av å ha forstått. Overført til Kunnskapsløftet⁶¹ betyr det at tidlegare reformer kombinert med forskning gir retning for LK06, i tillegg til at Generell del av læreplanen blei ført vidare. Kristin Clemet braut med den sosialdemokratiske tradisjonen, jf. kap. 3.4 og la m.a. vekt på enkeltindividet, fridom og delegering og at innhaldet i skulen skal avgjerast lokalt. Vidare la ho vekt på at skulen skal medverke til danning for enkeltmennesket, og at i skulen skjer danning primært gjennom faga. Clemet si livsverd blir eit privat spørsmål og kan koplust til Husserl⁶² livsverd med vekt på enkeltindividet.

Eg vil argumentere for at faget Mat og helse bryt med dette prinsippet: Fokus i det helsefremjande perspektivet er flytta frå individuelle val til samfunnsmessige forhold der samfunnet skal legge til rette for sunne val. I tillegg skal tilrådingar for eit sunt kosthald leggast til grunn for opplæringa⁶³.

Gudmund Hernes legg det solidariske kunnskapssyn til grunn og set allmenndanning lik danning. Han legg til grunn at ein skal kunne nok til å ha overblikk, og ha tilstrekkeleg med kunnskap til å ta del i samtalar på ulike livsområde. Læreplan i mat og helse legg vekt på verdiar som omsorg, vennskap og gjestfridom i tillegg til samarbeid og utvikling av sosial kompetanse. Fellesskapet er sentralt med vekt på felles kultur og tradisjon og normer for sosial interaksjon der kommunikasjonen er sentral, noko som har mykje til felles med Habermas si tenkjing, jf. kap. 2.4. Læreplan i mat og helse har fellesskapet som ramme for opplæringa med lik organisering i klassen relativt stram styring og er, etter mi vurdering, nærmare Gudmund Hernes sine visjonar for skulen enn Kristin Clemet.

⁶¹ Jf. 3.5 Datakjelder og fotnote 42 og 43

⁶² Jf. 2.4 Læraren si livsverd

⁶³ Jf. 2.1.1 Helsefremjande og førebyggjande arbeid og 2.1.2 Tilrådingar for eit sunt kosthald

5.2 Forskingsspørsmål 2: Korleis blir læreplanen omsett i praksis?

Konkretisering av innhald og arbeidsmåtar i læreplanane i LK06, skjer lokalt. Når det gjeld val av arbeidsmåtar og læringsmateriell, er det i større grad enn tidlegare opp til læraren å bruke si faglege vurdering og sitt profesjonelle skjønn.

For å svare på forskningsspørsmål 2 om korleis Læreplan i mat og helse blir omsett i praksis, vil eg ta utgangspunkt i Goodlad sine læreplannivå: Den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen og den operasjonaliserte læreplan og det empiriske materialet frå intervju og skygging og drøfte diskursane. Når det gjeld den oppfatta læreplanen, vil eg ta utgangspunkt i forståings- og tydingsprosessen til Gadamer slik han er omtalt i 2.4 Læraren si livsverd.

Diskursen helsefremjande fag

Når det gjeld *den oppfatta læreplanen* og *den helsefremjande diskursen*, så har informantane på skule A og skule B lagt vekt på det helsefremjande perspektivet i sin periodeplan/årsplan. I den operasjonaliserte læreplanen på skule A som samsvarar med den oppfatta læreplanen, er det tatt utgangspunkt i tilrådingar for eit sunt kosthald frå helsestyresmaktene og dei matvarene Helsedirektoratet tilrår vi skal bruke meir av. Dette viser seg i val av rettar og matvarer, og kva som blir lagt vekt på i opplæringa, jf. 4.1.

Diskursen praktisk fag

Når det gjeld *den oppfatta læreplanen* og *den praktiske diskursen*, har informantane på skule A og skule B lagt vekt på at faget Mat og helse er eit praktisk fag der dei legg vekt på enkle rettar og grunnleggjande matlagingsmetodar. Skulane har ulike rammer som påverkar val av rettar, jf. 3.1.2. Når det gjeld den operasjonaliserte læreplanen, er dialogen og ei kroppsfenomenologisk vinkling sentral der ein viser, får kjenne på og samtidig uttrykkjer det sanslege som til dømes kjenne kva som er rett temperatur på deigvæske der gjær inngår, kva som er ei passe fast gjærdeig, jf. 4.2. Læraren er nøye med å vise og forklare kva elevane skal gjere på førehand.

Informantane ved skule A, på det den oppfatta og operasjonaliserte læreplanen, gjennomfører opplæringa i tråd med figur 9, jf. periodeplan i 4.2. Data frå den oppfatta læreplanen viser at årsplanen til informanten ved skule B, er knytt nært opp til den faktiske læreplanen.

Dersom ein på *den oppfatta læreplanen* og *den operasjonaliserte læreplanen* sitt nivå, legg dei to perspektiva helsefremjande fag og praktisk fag til grunn, så meiner eg at informantane

ved skule A si tolking av læreplanen er i tråd med intensjonane i læreplanen og figur 9. Det betyr samansmelting av horisontar, dvs. informanten og verket. Desse informantane har i tillegg greidd å kople inn taus kompetanse og grunnleggjande ferdigheiter i tråd med læreplanen.

Ved triangulering av data (moment) mellom Goodlad sine ulike læreplannivå, så er det godt samsvar mellom informasjon mellom dei ulike nivåa og også mellom dei to kasus.

Med utgangspunkt i ansvars- og rollefordeling og Gadamer, nærmar læraren sin forståingshorisont og eleven sin forståingshorisont seg i *den operasjonaliserte læreplanen*. Det er eit gjennomgåande trekk at læraren, presenterer tema og læringsmål for timen, noko som forskinga⁶⁴ legg vekt på har vorte tydelegare i LK06. Deretter blir tema sett i ein samanheng der læraren bruker dialogen aktivt som repetisjon for å få inntrykk av om elevane har forstått det aktuelle lærestoffet og/eller som repetisjon slik både Hellesnes og Skjervheim seier, jf. 2.4 Læraren si livsverd. Læraren vekslar så mellom korte økter med nytt stoff der ho viser ulike metodar, jf. 4.2.

Danning

Ei av dei viktigaste oppgåvene til skulen er å medverke til danning slik det er gjort greie for i kap. 2.3. I det kapittelet har eg tidlegare lagt vekt på ei fenomenologisk tilnærming til faget Mat og helse gjennom ei dannelsreise. Her er dannelsreise eit uttrykk for individet sitt møte med det framande som til dømes nye smakar, nye matrettar, nye trendar, metodar og måltid i fellesskap med andre. Det blir læring gjennom kropp og sansar, i samhandling og kommunikasjon. Det blir ei form for danning som er forankra i sjølvdanning og fellesskapet med klassen. Kunnskapsdepartementet og Helsedirektoratet er opptekne av at helsefremjande arbeid i skulen m.a. er knytt til helse, ernæring og gode rammer for måltida.

⁶⁴ Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*, s. 26.

5.3 Forskingsspørsmål 3: Korleis kjem livsverda til uttrykk i undervisningspraksisen hos læraren?

I kap. 2 er det konstruert ein modell som fokuserer på kjernen i forskingsspørsmåla. Når eg skal drøfte korleis livsverda til læraren kjem til uttrykk gjennom undervisningspraksis, vil eg ta utgangspunkt i læreplanteori, taus kompetanse og danning, i tillegg til det som er nemnt i kap. 4.4.

Læreplanteori

I *Kvalitet i skolen*⁶⁵ står det at «Lærernes kompetanse og samspill med elevene er den viktigste faktoren i skulen som har betydning for elevenes opplæring». Quortrup (Qvortrup, 2009, s. 78) seier lærarar som veit å utnytte den faglege autoriteten, kan kvile i seg sjølv og rutine er eit pluss. Dette er ein lærarar som har god oversikt over Læreplan i mat og helse, jf. 4.1 og 4.2 og er godt førebudd gjennom periodeplan og plan for den enkelte dag. Null-læreplanen, jf. 2.1 er, etter mitt syn, fråverande.

Taus kompetanse

I kap. 2.2 er det gjort greie for taus kompetanse og det profesjonelle nærværet. Holten argumenterer for at måten læraren tek imot elevane på når dei kjem til time, handlar om å byggje relasjonar mellom læraren og eleven i 3.2. Dobson & Skogsvoll argumenterer for å bruke ei alternativ tilnærming med vekt på eit fenomenologisk perspektiv der ein er open for det som viser seg, eller som diktaren og fenomenologen Boyson sa, vere open for dei minste nyansar. Læraren sitt nærvære viser seg ved at læraren har eit blikk for heile klassen og involverer heile klassen med læringsaktivitetar.

Relasjonar

Eg viser til læreplanteori i avsnittet over der det går fram at læraren si evne til samspel med elevane er ein viktig faktor for elevane si læring. Kjenneteikn ved dette samspelet er m.a. læraren sine evne til å etablere eit godt sosialt miljø, evne til å skape ro og orden i undervisninga, evne til å legge vekt på læring, variert undervisning og gode tilbakemeldingar⁶⁶. Eg viser til kap. 4.4. der det går fram at læraren tek ansvaret for relasjonar i klassen og er ein tydeleg leiar. Elevane opplever at dei er viktige og det er tydeleg for meg som observatør, at dei gler seg til timen og får lære noko som er viktig. Jan Inge Sørbrø innleia

⁶⁵ St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008)* s. 24.

⁶⁶ St.meld. nr. 31 *Kvalitet i skolen (2007-2008)*, s. 26.

ein gong føredraget sitt på Humanistisk seminar på Granavolden med å seie: «Ja, jeg har ikke så stor lyst til å holde dette foredraget», sa han. «Jeg ville ikke ha reist denne lange veien om det ikke var for å høre Asbjørn introdusere og takke meg...» (Aarnes & Bjørnstad, 2001, s. 32). Alle som heldt føredrag på seminara til Asbjørn Aarnes, gledde seg til å høyre oppsummeringa av eige innlegg. Han gav alltid møtelyden ei kjensle av at dei hadde vore med på noko viktig (Gjerdåker, 2013). Dette medverkar til å bygge relasjonar på same måte som denne læraren gjer ved å vise den gode vilje og evne til å forstå, slik Gadamer og Aarnes legg vekt på gjennom dialogen, jf. kap. 2.3 og 2.4.

Danning

Læraren har hovudansvaret for å leie undervisninga. Læraren set mål for opplæringa, utarbeider oppgåver, presenterer og viser nytt stoff, repeterer tidlegare gjennomgått stoff, rettleiar undervegs og gir tilbakemelding og følgjer opp elevane. Rektor forventar at alle lærarane veit kvar den enkelte elev står og kan tilpasse opplæringa gjennom variasjon, både i nivå og bruk av metodar. Ved at læraren vektlegg eit fenomenologisk perspektiv der ein er open for det som viser seg, både det uforutsette, det leikne eller det kreative, kan kvar time bli engasjerande ved å utnytte dei «gyldne øyeblikk»⁶⁷ og improvisere. Dialogen er sentral der det blir lagt vekt på det positive og den gode vilje, samtidig som læraren har myndigheit, noko som minner om Gadamer og Aarnes, jf. kap. 2.3 Danning. På den måten vil elevane sin forståingshorisont stadig bli utvida og det vil gradvis skje ei samansmelting av horisontar (mellom læraren og eleven).

*Kvalitet i skolen*⁶⁸ legg vekt på at kompetanseutvikling og samarbeid i eit profesjonsfellesskap og oppfølging av skuleleiinga, er viktig for lærarane, og at det i tillegg påverkar læringa til elevane. Under feltarbeidet la eg med ein gong merke til tydeleg kommunikasjon mellom læraren og elevane, og lærarane verka meir samordna enn det eg har opplevd tidlegare. Det kom etter kvart fram at skulen i mange år har arbeidd med klasseleiing og kommunikasjon der lærarane får, på grunnlag av videoopptak, rettleiing på korleis dei tek imot elevane til time, korleis dei startar timen i felles klasse og kommunikasjon med enkeltelevar, noko som er i tråd med *Kvalitet i skolen*. Dette skapte interesse for å trekkje inn dette perspektivet i oppgåva.

⁶⁷ Monsen, L. (1996): Kan vi målstyle læreplanreformer. I *Utdanning for alle. Evaluering av Reform 94*. Red. Blichfeldt, J. Oslo: Tano Forlag. s, 280-281.

⁶⁸ St.meld. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, s. 24.

5.4 Perspektiv framover

Mine data viser at dyktige lærarar kan få mykje ut av faget Mat og helse, både praktisk og teoretisk ved god planlegging. Data frå skulenivået er ikkje representative for korleis læreplanen blir operasjonalisert på skulane, men det er eit godt døme på korleis det kan gjerast.

Den norske einskapsskulen skal sikre at alle skular held ein viss kvalitet, og at norske barn lærer det same. Peder Haug (Egedius, 2013, s. 11-12) meiner at einskapsskulen blir eit meir og meir komplisert begrep og seier vidare at «Et av problemene med den «like» einskapsskulen, er at den blir veldig forskjellig ut frå hvor folk bor». Mat og helse er eit fag der mange lærarar ikkje har fagkompetanse⁶⁹. Under arbeidet med utkast til læreplan blei det drøfta om læreplanen skulle utarbeidast for lærarar med eller utan kompetanse i faget. Mi vurdering som fagansvarleg, var at for alle andre fag blir læreplanane utvikla for lærarar med kompetanse i faget, og det kan ikkje gjerast unntak for dette faget. Då må ein satse på kompetanseutvikling og rettleiingar.

Det er behov for meir kunnskap ut frå funn om

- bruk av timetalet på 4. årssteg i faget Mat og helse
- innhald i faget, særleg på 4. årssteg i faget Mat og helse
- materiell. Kan her nemne at Utdanningsdirektoratet sin nettportal med rettleiing⁷⁰ for lærarar i Mat og helse er «tynn», og etter mi vurdering, til lite hjelp for lærarane
- bruke gode døme frå skular og bruke desse lærarane som ressurspersonar
- i kva grad helsefremjande skolar utnyttar potensialet i faget Mat og helse

Funn i materialet mitt tyder på at faget Mat og helse er utelatt. Det kan vere fleire forklaringar til det som m.a. at lærarane manglar kompetanse i faget.

Læreplanar er fastsett som forskrifter. Dersom lærarane manglar kompetanse i faget, vil det vere vanskeleg å planlegge faget i tråd med læreplanen. Det er eit spennande fag med mange mulegheiter i det helsefremjande arbeidet. Ved å jobbe bevisst med dei praktisk-estetiske faga, kan opplæringa i skulen i teoretisk vanskeleg stoff, bli meir tilgjengeleg for elevane. Døme som eg kan nemne frå denne skulen er: Gjennom eit sabbatsmåltid på kjøkkenet der ord og begrep blir visualisert, blir så ført vidare i faget Religion, livssyn og etikk (RLE) (6. kl.).

⁶⁹ (Departementene, 2007, s. 87)

⁷⁰ Lenke til Udirs veiledning i faget mat og helse <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Mat-og-helse/Mat-og-helse/Veiledning-til-lareplan-i-Mat-og-helse/>

Eit anna døme kan vere samiske fest- og mattradisjonar. Då blir faget ikkje berre ord, men ei oppleving i tillegg.

Regjeringa ønskjer at skulen skal vere helsefremjande og tek sikte på å etablere eit nasjonalt senter for ernæring, fysisk aktivitet og helse i barnehagar og skule for å medverke til større trivsel og konsentrasjon, og for å styrke læringsevna (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 83, 175). Faget Mat og helse er eit helsefremjande fag, og det er viktig at ein satsar på å prioritere dette faget.

Litteratur

- Aarnes, A. (1984). Fra fenomenologi til hermeneutikk: Hans-Georg Gadamer. *Mellom det faktiske og det mulige: Essays og artikler* (s. 124-131). Oslo: Aventura.
- Aarnes, A. & Bjørnstad, H. (2001). *Ut av fatning: Asbjørn Aarnes i samtale med Hall Bjørnstad*. Oslo: Aschehoug.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6(4), 265-274.
- Benn, J. (2005). Praktisk klogskab - hverdagslivsområdet som dannelsesfelt. I M. Kragelund & L. Otto (Red.), *Materialitet og dannelse: En studiebog* (s. 91-112). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Benn, J. (2006). Hjemkundskap, dannelse og kompetence. *CURSIV*(Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet), 99-118.
- Benn, J. (2011). Fra almindidaktik til fagdidaktik - hjemkundskap et eksempel. *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence: Inspireret af Karsten Schnack*, 51-58. Lokalisert på http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskningsprogrammer/miljoeogsundhedspaedagogik/publikationer/Schnack_3_.pdf
- Benn, J. (2012). Home economics in past and present: Perspectives for the future. I D. Pendergast, S. McGregor & K. Turkki (Red.), *Creating home economics futures the next 100 years* (s. 52-61): Australian Academic Press.
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 21-40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Clemet, K. & Vatnøy, E. (2011). Hva innebærer det å være et dannet menneske i det 21. århundret? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 811-823). Oslo: Dreyers forl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Departementene. (2007). *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007-2011). Oppskrift for et sunnere kosthold*. Oslo: Departementene.
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359-372). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Egedius, T. (2013). Forskjellsskolen. *A-magasinet (Aftenposten)* (Vol. 3 (18. januar 2013), s. 8-17). Oslo: Aftenposten.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. R. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-115). Oslo: Universitetsforl.
- Fooladi, E. (2013). Et unikt fag med kunnskapsmessig splittet personlighet? *Mat og helse i skolen*, 2(1), 12-13.
- Fuglseth, K. (2006). Kjeldegransking. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 78-89). Oslo: Cappelen akademisk.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Gjerdåker, S. (2013, 11. januar). Asbjørn Aarnes - ei søkjandes sjel., *Dag og tid*, s. 20.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Haug, P. (2011). Klasseromsforskning: Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning: Rapport nr. 21.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hernes, G. (2011). Statsdanning og allmenndanning. I B. Hagtvatn & G. Ognjenovic (Red.), *Danning: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høgere utdanning og forskning* (s. 69-83). Oslo: Dreyers forl.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse - i dialog med elevene. Erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen* (s. 23-35). Bergen: Fagbokforl.
- Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere: Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I I. V. Bele (Red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 165-187). Oslo: Cappelen akademisk.
- Illum, B. (2005). Processens dialog - læring i praksis. I M. Kragelund & L. Otto (Red.), *Materialitet og danning: En studiebog* (s. 113-133). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jirón, P. (2011). On becoming 'la sombra/the shadow'. I M. Büscher, J. Urry & K. Witchger (Red.), *Mobile methods* (s. 36-53). London: Routledge.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (82-7726-411-9). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klepp, K. I. (2005). Hurra for "Mat og helse". *Landslaget for lærere i heimkunnskap*, 2(2), 4-6.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld nr. 31, 2007-2008). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20, 2012-2013). Oslo: Departementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linder, A., Hemmer, K. J., Nordahl, T. & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meeuwisse, A., Swärd, H., Eliasson-Lappalainen, R. & Jacobsson, K. (2010). *Forskningsmetodikk for sosialvitere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Myklebust, J. O. (2002). Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6(5), 423-438.
- Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid: Folkehelsearbeid i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61* (1998). Lokalisert på <http://www.lovdatabasen.no>.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Qvortrup, L. (2009). Læreren må bli best i det han skal være best i. *Bedre skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere*(3), s. 76-82.
- Skogsvoll, V. & Dobson, S. (2011). Connoisseuren - med blikket for øyeblikket: Et kroppsphenomenologisk essay om det profesjonelle. I Ø. Haaland, S. Dobson & G. Haugsbakk (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 161-173). Vallset: Oplandske bokforl.
- Smith, H. (1948). *The master menu and recipe book*. London: Practical Press.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolens læreplaner fra 1939 til 2006. I S. Dobson & K. Steinholt (Red.), *Danning: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

-
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004a). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring: St. meld. nr. 30 (2003-2004)*. Lokalisert på <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2003-2004/inns-200304-268/?lvi=0>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004b). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet - invitasjon til høring*.: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2005/horing-forslag-til-fag-og-timefordelig-f.html?id=97411>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, juni). *Kunnskapsløftet: Fag- og timefordeling for grunnsopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring*. (Rundskriv Udir-01-2012). Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Fag--og-timefordeling/>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærers rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Stephen Dobson
Institutt for samfunnsvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2318 HAMAR

Vår dato: 23.10.2012

Vår ref:31868 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31868	<i>Faget mat og helse i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Helen Johannessen</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helen Johannessen, E.J.Berghsv. 12 E, 2316 HAMAR

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: MSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: MSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: MSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31868

Viser til telefonsamtale med student Helen Johannessen den 22.10.2012. Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg ønsker å finne ut hvordan læreplan i mat og helse bli omsatt i praksis. For å finne ut av dette ønsker jeg å bruke en kombinasjon av intervju og observasjon som metode.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 916 94 838, eller sende en e-post til helejo2@online.no. Du kan også kontakte min veileder Stephen Dobson ved Høgskolen i Hedmark på telefonnummer 62 51 78 47, evt. e-post:stephen.dobson@hihm.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Helen Johannessen
E.J.Berghsv. 12 E
2316 Hamar

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studiet av og er villig til å delta i studien.

Signatur _____Telefonnummer_____

E-post:_____

Dato:_____

Skjema til observasjon i mat og helse, 4. trinn

Observasjonen bygger på de fire sentrale punktene UDIR har satt for vurdering for læring, som kan overføres til læring hos oss som arbeidstakere og:

Elever og lærlinger lærer best når de

1. forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Dvs, i forkant av en observasjon må en være omforent om hva som forventes – god praksis. Og refleksjonen i etterkant tar utgangspunkt i observasjon/utførelse i praksis, knyttet opp til det vi er enige om som god praksis.

Observasjonen er delt i tre: oppstart, i timen og avslutning. Har i tillegg satt inn et punkt om taus kompetanse. Det er også i 1. punktet satt inn noe for å tilpasse skjemaet til mat og helse.

Observasjon

Fokusområde: oppstart av økt

Observatør _____

Dato: _____

Observervert _____

Kjennetegn på måloppnåelse: elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Kriterier:	Eksempler på beskrivelse av beste praksis:	Kommentarer:
Tilstedte før elevene kommer	Eventuelt utstyr, matvarer, ark med oppskrifter Hilser på elevene Starter timen i tide	
Tydelig oppstart	Hilser Mål for timen/økt Plan for økt Rød tråd fra forrige gang Ro og orden	
Raskt fokus	Starte timen i tide Holde fokus på hva – ikke distraheres av	
Lærerens relasjon med elevene og hvordan læreren leder oppstart	Hilse Håndtering av elever som kommer for seint; hilse + bra og se deg... og gå videre. Følges klassens regler? Hyggelig/trivelig i klassen Se den enkelte Kan navn God stemning/læringsmiljø	
Elevmedvirkning	Sjekkes ut om eleven er med, med spørsmål Elevene involveres med spørsmål	
Fokus på fag, sammenheng teori/praksis	Vise elevene nye matvarer Vise elevene faglige utfordringer Fordeling av oppgaver	
Assistent/medlærer med	Vet hva som skal skje, inkludert Oppgaver tydelig fordelt på forhånd	

Fokusområde: underveis i timer, praktisk økt

Kjennetegn på måloppnåelse: Elever og lærlinger lærer best når de

- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Kriterier:	Eksempler på beskrivelse av beste praksis:	Kommentarer:
Hvordan elevene får tilbakemeldinger	Tilbakemelding muntlig, skriftlig, kroppsspråk, individuelt eller grupper Aktiv bruk av ros og oppmuntring	
Hvordan får elevene råd om å forbedre seg	Læringsstrategier, fremovermeldinger; skriftlige, muntlige, kroppsspråk, individuelt eller i grupper	
Hvordan er elevene involvert i eget læringsarbeid	Egenvurdering, hverandrevurdering, gruppevurdering, deltakelse i timen, eleven er bevist hvor den er og hvor den skal	
Lærerens relasjon med elevene og hvordan læreren leder elevenes læring	Følge klassens regler Se den enkelte Kan navn God stemning/læringsmiljø Motivator Inkluderende	

Fokusområde: Taus kompetanse

Kjennetegn på måloppnåelse: hva elevene har lært om konsistens, smak, lukt

Kriterier:	Eksempler på beskrivelse av beste praksis:	Kommentarer:
Hvordan elevene får veiledning i praktisk arbeid?	Konsistens - passe mel i en gjærdeig, rett temperatur på fett ved steiking, "Rett" smak på maten	

Fokusområde: Avslutning

Kjennetegn på måloppnåelse: hva har elevene lært, og hva forventes av dem etter timen

Kriterier:	Eksempler på beskrivelse av beste praksis:	Kommentarer:
Refleksjon på hva som er lært	Individuell eller klasse, gruppe refleksjon, eller læreren	
Arbeidet i timen følges opp gjennom vurdering for læring (ikke kun vurdering av læring)	Rød tråd til neste time; lekser, oppfølging	
Lærerens relasjon med elevene og hvordan læreren leder avslutning	Sier morna. Rød tråd til neste gang	

Intervjuguide

Til lærerne

Bakgrunnsspørsmål: alder, utdanning, trives med å undervise i faget

Forsknings spørsmål 2: Hvordan blir læreplanen omsatt i praksis?

1. Største utfordringer med ny læreplan i forhold til tidligere?
2. Formål, beskrivelse av fag og kompetansemål må sees i sammenheng. Hvordan er kompetansemålene tilpasset 4.årstrinn?
3. Hvordan forstår du begrepet ”anbefalinger for et sunt kosthold”?
4. Hvordan vektlegges anbefalinger om et sunt kosthold i opplæringen?
5. I S.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* er faget mat og helse omtalt som et helse- og livsstilsfag. Har du tanker om at faget kan virke helsefremmende?
6. Hvordan forstår du Oppl. L § 1-3 der det står at Opplæringa skal tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte elev med tanke på faget mat og helse?
7. Hva legger du i taus kunnskap?
8. Fortell hva du gjør for å få omgjort taus kompetanse til eksplisitt kunnskap? Eks. når er det passe mel i en gjærdeig, temperatur på fettene når en steker omelett. Smak og konsistens på maten?
9. Fortell hva du gjør for å vektlegge muntlige ferdigheter i faget?