

MASTEROPPGAVE

SAMFUNNSERNÆRING

2018

Læreres opplevelse av utfordringer i mat og helse-
undervisningen på ungdomsskoletrinnet

Med vekt på elevers kostholdspreferanser og -restriksjoner



Vilde Ulversøy Johnsen

Fakultet for helsefag

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid

OsloMet – storbyuniversitetet

Forord

Etter fem år som student i Samfunnsnærings, nærmer det seg nå slutten. For denne gang. Det har vært noen lærerike år. Det siste året, med arbeidet av masteroppgaven, har særlig vært et spennende år som har bydd på både opp- og nedturer. Jeg har fått muligheten til å fordype meg innenfor et tema over lengre tid, noe som har gitt meg ny innsikt i et felt jeg har fått stor interesse for og som jeg håper å kunne jobbe videre med.

Når oppgaven nå slutføres er det mange som fortjener en takk. Først vil jeg takke min veileder professor i helse- og ernæringskommunikasjon Kjell Sverre Pettersen ved OsloMet og min biveileder dosent Anne Merete Selvik Ask ved Universitetet i Agder for god faglig støtte og veiledning, oppmuntrende ord og ikke minst deres tilgjengelighet og raske tilbakemeldinger. Videre vil jeg rette en stor takk til mine informanter for at dere tok dere tid og lot dere intervju av meg. Uten dere ville aldri denne oppgaven vært mulig.

Jeg vil også takke familie og venner som har vist interesse gjennom å lytte og stille spørsmål underveis i prosessen. Det har vært til stort støtte for meg. En ekstra takk til min kjære mamma Ena, og min samboer Arild, som tålmodig har lyttet og kommet med råd når jeg som mest har trengt det.

Vilde Ulversøy Johnsen

Oslo, mai 2018

SAMMENDRAG

Bakgrunn og formål: Mat og helse-faget i grunnskolen skal være et helsefremmende fag som gir elevene kunnskap om og ferdigheter i matlaging og råvarer, matkultur og helse og livsstil. Skolen skal, med alle fagene som inngår, være en arena som omfavner alle elever uavhengig av sosioøkonomisk status, etnisitet og religion. Det skal vises hensyn og respekt for hver enkelt elevs bakgrunn. Likeverdighet og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det stilles derfor trolig mange krav til mat og helse-lærere for å sikre at faget imøtekommer alle elever. Formålet med masterstudien er derfor å undersøke hvilke utfordringer lærere i mat og helse-faget på ungdomsskoletrinnet i dag kan stå ovenfor.

Metode: Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og data er innsamlet ved hjelp av semi-strukturerte dybdeintervjuer av ni lærere som underviser i mat og helse-faget på ungdomsskoletrinnet. Tolking av de transkriberte intervjuene ble foretatt i et fenomenologisk teoretisk perspektiv, og det ble brukt systematisk tekstkondensering for analyse av datamaterialet.

Funn: Informantene opplevde flere utfordringer i møte med mange elevers kostholdspreferanser og -restriksjoner. Enkelte kostholdsrestriksjoner ble tatt mer hensyn til enn andre. Et interessant funn var at restriksjoner vedrørende allergi og intoleranser syntes å bli tatt mer hensyn til enn religiøse spiseforskrifter og tilhørende begrensninger. Over halvparten av informantene brukte ikke Kostholdsplanleggeren, hvilket de begrunnet med frykt for at elevene skulle få et anstrengt forhold til mat og det å telle kalorier. Andre utfordringer var fagets struktur, organisering og prioritet.

Konklusjon: Mange av informantene har verdifull innsikt i ulike kostholdshensyn som må tas i undervisningen for å sikre at faget imøtekommer alle elever, spesielt de elevene med ulike preferanser og restriksjoner i kostholdet sitt. Enkelte av lærerne kan imidlertid ha noe begrenset kunnskap om hvordan man tilrettelegger for dette for å ivareta likeverdsprinsippet overfor alle grunnskoleelevene. En landsdekkende spørreundersøkelse av mat og helse-lærere om masterstudiens tema og hovedfunn bør med fordel gjennomføres.

Nøkkelord: mat og helse-lærere, kostholdspreferanser, kostholdsrestriksjoner, allergi, religiøse spiseforskrifter

ABSTRACT

Background and aim: Food and health (home economics) in elementary school should be a health promotion subject that provides pupils with knowledge and skills about cooking, food culture, health and lifestyle. At the same time the school, with all subjects, should be an arena that embraces all pupils regardless of socioeconomic status, ethnicity and religion. Respect for each pupil's background must be shown. Equality and adapted education are the main principles in school. Therefore, there are probably lots of considerations to keep in mind for food and health teachers, which must be thought of to ensure the subject accommodates all pupils. The purpose of the study is therefore to investigate the challenges faced by teachers who teach food and health in junior high school today.

Method: The study has a qualitative research design, and data is collected using semi-structured interviews of nine teachers who teach food and health at junior high schools. Interpretation of the transcribed interviews was conducted in a phenomenological theoretical perspective. Systematic text condensation for analysis of the data was used.

Findings: The findings in the study shows that the informants were experiencing several challenges in meeting the dietary preferences and restrictions for pupils. Some dietary restrictions were given more consideration than others, and a particularly interesting finding were that restrictions on allergy and food intolerance was taken more consideration than religious related eating regulations. More than half the informants choose not to use Kostholdsplanleggeren, fearing that pupils could get a strained view on food. Other challenges was the structure, organization and priority of the subject.

Conclusion: Many of the informants have valuable insight into various dietary considerations that must be taken in order to ensure the subject accommodates all pupils, especially those with different restrictions in their diet. However, some of the teachers may have some limited knowledge of how to facilitate this order to safeguard the principle of equality with all primary school students. A nationwide survey of food and health teachers about the theme and main findings of the master's study should with benefit be carried out.

Keywords: food and health teachers, food preferences, food restrictions, allergy, religious eating regulations

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Bakgrunn for studien | 1 |
| 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.2 Avgrensninger | 2 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging..... | 3 |
| 2. Teori..... | 5 |
| 2.1 Skolen som helsefremmende arena | 5 |
| 2.2 Læreplan for faget mat og helse..... | 6 |
| 2.2.1 Formålet med faget mat og helse | 6 |
| 2.2.2 Hva skal elevene lære i faget mat og helse? | 7 |
| 2.3 Organisering av undervisning i mat og helse | 9 |
| 2.3.1 Fornyelse av fagene | 9 |
| 2.4 Tilpasset opplæring i skolen..... | 10 |
| 2.5 En flerkulturell skole | 11 |
| 2.5.1 Det flerkulturelle aspektet i mat og helse-faget | 12 |
| 2.5.2 Religiøse og kulturelle spiseforskrifter | 13 |
| 2.6 Matallergi og intoleranse | 15 |
| 2.6.1 Allergi og intoleranse i skolen | 16 |
| 2.7 Ungdom og kosthold | 17 |
| 2.7.1 Unges holdning til sjømat | 18 |
| 2.7.2 Kostholdstrender og dietter | 18 |
| 2.8 Ungdom og slanking | 19 |
| 2.8.1 Spiseforstyrrelser og spiseproblemer | 20 |
| 2.8.2 Kostholdsplanleggeren og kaloritelling | 21 |
| 3. Metode..... | 23 |
| 3.1 Vitenskapelig tilnærming..... | 23 |
| 3.1.1 Fenomenologisk tilnærming | 24 |
| 3.1.2 Forskerens for forståelse | 24 |
| 3.2 Intervju som metode..... | 25 |
| 3.3 Utvalg | 26 |
| 3.3.1 Rekruttering | 26 |
| 3.4 Utvikling av intervjuguiden | 27 |
| 3.4.1 Pilottest av intervjuguiden | 28 |
| 3.5 Gjennomføring av intervjuene | 28 |
| 3.6 Transkribering | 30 |
| 3.7 Analyse | 31 |
| 3.8 Konfidensialitet og anonymitet | 36 |
| 3.9 Kvalitetskriterier – reliabilitet og validitet..... | 38 |
| 3.9.1 Reliabilitet..... | 38 |
| 3.9.2 Validitet..... | 39 |
| 4. Funn | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 4.1 Lærernes opplevelse av organisering av mat og helse-faget | 41 |
| 4.1.1 Struktur og organisering av faget..... | 41 |
| 4.1.2 Vektlegging av kompetansemål | 42 |
| 4.1.3 Vurdering | 43 |
| 4.1.4 Fagets prioritet | 45 |
| 4.2 Allergier og intoleranser blant elever..... | 47 |
| 4.2.1 Hensyn til allergi og intoleranser | 48 |
| 4.2.2 Praktisk tilrettelegging | 49 |
| 4.3 Lærernes hensyn til elevenes kulturelle og religiøse spiseforskrifter | 52 |
| 4.3.1 Hensyn til religiøse spiseforskrifter | 52 |
| 4.3.2 Tilpassing av matretter..... | 53 |
| 4.3.3 Ulike matkulturer | 54 |
| 4.4 Lærernes opplevelse av elevenes holdninger og matpreferanser | 55 |
| 4.4.1 Holdninger | 55 |
| 4.4.2 Trender og dietter..... | 58 |
| 4.5 Lærernes erfaring av elevenes spiseatferd | 60 |
| 4.5.1 Spisevegring..... | 60 |
| 4.5.2 Meninger og holdninger til Kostholdsplanleggeren..... | 61 |
| 5. Diskusjon..... | 65 |
| 5.1 Metodediskusjon..... | 65 |
| 5.1.1 Rekruttering av mat og helse-lærere | 65 |
| 5.1.2 Forskningsdesign og intervjusituasjon | 66 |
| 5.1.3 Intervjuanalysen | 67 |
| 5.2 Funndiskusjon | 69 |
| 5.2.1 Lærernes opplevelse av undervisningsutfordringer i mat og helse-faget..... | 69 |
| 5.2.2 Lærernes opplevelse av utfordringer i møte med elevenes kostholdspreferanser og -restriksjoner | 72 |
| 5.2.3 Hensyn til elevers kostholdsrestriksjoner | 78 |
| 5.3 Studiens reliabilitet og validitet | 81 |
| 6. Konklusjon og implikasjon | 85 |
| 6.1 Konklusjon | 85 |
| 6.2 Implikasjon..... | 86 |
| 7. Litteraturliste | 87 |

FIGURER

| | |
|---|-----------|
| Figur 1: Oversikt over analyseprosessen..... | 32 |
| Figur 2: Eksempel på oversikt over tema og koder med tilhørende subgrupper..... | 36 |

TABELLER

| | |
|--|-----------|
| Tabell 1: Oversikt over informantenes ansiennitet som mat og helse-lærere..... | 30 |
| Tabell 2: Eksempel på koding av temaet "Kultur og religion"..... | 34 |

VEDLEGG

Vedlegg 1: Kompetansemål for mat og helse 10.trinn

Vedlegg 2: Informasjonsskriv om studien og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Eksempel på transkribert intervju

Vedlegg 5: Resultat fra meldeplikttest NSD

BEGREPSAVKLARINGER

| | |
|--------|---|
| BMI | Body Mass Index |
| BUFDIR | Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet |
| FN | Forente nasjoner |
| LMHS | Landslaget for mat og helse i skolen |
| MHFA | Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet |
| NAAF | Norges Astma og Allergiforbund |
| NSD | Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste |
| WHO | World Health Organization |

1. Bakgrunn for studien

Skolen blir stadig trukket frem som en viktig arena for forebygging og kunnskapsformidling om kosthold og helse (Meld. St. 19 (2014-2015), 2014; Meld. St. 34 (2012-2013), 2012; St. meld. nr. 16 (2002-2003), 2003), og forskning fra både Norge og utlandet vektlegger at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende helsearbeidet (Bremberg & Folkhälsoinstitut, 2002; Helsedirektoratet, 2010; Nordahl, 2005). En viktig begrunnelse for dette er at grunnskolen er den arenaen i samfunnet hvor alle barn og unge mellom 6 og 16 år deltar på. Barn og unge tilbringer mange timer på skolen hver dag i mange år, og skolen er dermed med på å etablere rammer om barn og unges liv.

Samtidig som skolen i sin helhet blir vektlagt, trekkes særlig faget mat og helse frem som et viktig fag for å gi elever kunnskap om og praktiske ferdigheter i matlaging og råvarer, matkultur, helse og livsstil (Meld. St. 19 (2014-2015), 2014; Meld. St. 34 (2012-2013), 2012). Kunnskap om mat og måltid kan bidra til å fremme gode matvaner og redusere helseforskjeller i befolkningen (Holthe & Wilhelmsen, 2009). Selv om faget blir fremmet som et viktig helsefremmende fag, har det få timer og mange og omfattende kompetansemål (Meld. St. 19 (2014-2015), 2014). I tillegg er mat og helse det faget i skolen hvor færrest av lærerne som underviser i faget har fordypning i faget (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014). Mangel på kompetanse i faget kan føre til at det blir vanskeligere å oppfylle kompetansemålene (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Samtidig varierer elevgrunnlaget i den norske skolen med hensyn til kjønn, sosiokulturell og etnisk sammensetning. Norge er i dag et flerkulturelt samfunn med språklige minoriteter¹ i alle landets kommuner (Statistisk sentralbyrå, 2018). De fleste skoler vil dermed ha elever med minoritetsbakgrunn. En del religioner og kulturer har ulike restriksjoner hva angår kostholdet, og det vil derfor være viktig at mat og helse-lærerne har tilegnet seg kunnskap om hvilke kostholdshensyn som må tas (Helsedirektoratet, 2012).

Samtidig som elevsammensetningen endrer seg, endrer også elevens preferanser og kosthold seg. Flere studier antyder at prevalensen av matallergi og -intoleranser øker (Løvik, Namork, Fæste, & Egaas, 2004; Nwaru et al., 2014; Sicherer, 2011), i tillegg blir det mer og mer vanlig å følge ulike kostholdstrender og dietter i dagens samfunn (Bugge, 2012). Studier viser at flere og flere i den norske befolkningen går på dietter og begrenser inntaket av enkeltmatvarer selv om det ikke er påvist allergi eller intoleranse (Bugge, 2012; Nestlé, 2016). Flere forskere har allerede uttrykt sin bekymring for at barn og unge blir satt på «allergidietter»

¹ Minoritet brukes om folkegrupper som utgjør et mindretall av et lands befolkning (Wæhle, 2015).

og får kostholdsrestriksjoner uten å egentlig ha allergi eller intoleranse (Bjerkan & Barstein, 2016).

Sett fra et politisk ståsted er det et mål at samfunnet preges av mangfold og at skolen skal være inkluderende. Likeverdighet og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004). Det stilles derfor trolig mange krav til mat og helse-lærere om hensyn som må tas i undervisningen. Få studier har sett på hvordan mat og helse-faget tilrettelegger for ulike kostholdshensyn, og hvordan lærere som underviser i faget opplever den endrede elevsammensetningen med tilhørende endrede preferanser og kosthold. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å utforske hvilke utfordringer lærere som underviser i mat og helse-faget på ungdomsskoletrinnet møter i undervisningen og i møte med elevene og deres kostholdspreferanser og -restriksjoner.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i formålet med oppgaven har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

«Hvilke utfordringer møter lærere som underviser i faget mat og helse på ungdomsskoletrinnet?»

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål for å operasjonalisere problemstillingen, og som vil bli forsøkt besvart i oppgaven:

- 1) Hva vektlegger lærerne som underviser i faget mat og helse som de største utfordringene i faget?
- 2) Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med elevene og deres kostholdspreferanser og -restriksjoner?
- 3) Blir det tatt hensyn til elever med ulike kostholdsrestriksjoner?

1.2 Avgrensninger

Studien har fokusert på hvilke utfordringer lærere i mat og helse-faget møter i sin undervisning. Funndiskusjonen vil i hovedsak dreie seg om studiens forskningsspørsmål. Det er i liten grad lagt vekt på hvilken utdanning man bør ha for å undervise i faget mat og helse eller på politiske aspekter ved skole og mat og helse-faget. Det gis ingen løsninger på hvordan man politisk kan endre faget på de aktuelle områdene.

1.3 Oppgavens oppbygging

Jeg starter masteroppgaven med å presentere det teoretisk grunnlaget i kapittel 2. Kapittel 3 er en beskrivelse og begrunnelse av oppgavens metodiske tilnærming. I kapittel 4 presenteres funn fra intervjuene, som videre drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget i kapittel 5. Kapittel 6 er en oppsummering av funn, i tillegg til at det gis implikasjoner for praksis og forslag til fremtidig forskning.

2. Teori

2.1 Skolen som helsefremmende arena

De norske myndighetene peker stadig på skolen som en viktig arena for forebyggende helsearbeid og kunnskapsformidling om kosthold og helse, og det finnes i dag utarbeidet en rekke offentlige dokumenter som gir føringer for hvordan den norske skolen kan bidra til at barn og unge får en bedre helse (Meld. St. 19 (2014-2015), 2014; Meld. St. 34 (2012-2013), 2012; St. meld. nr. 16 (2002-2003), 2003). Nasjonale retningslinjer fastslår at skolen skal fremme god helse og bidra til en positiv og sosial utvikling hos elevene (Folkehelseinstituttet, 2016a). Dette gjenspeiles i opplæringsloven (1998), §9a, hvor det står at *«alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring»*.

Helsefremmende arbeid handler i hovedsak om prosesser som gjør oss i stand til å ta vare på helsen vår (Holthe & Wilhelmsen, 2009). Skolen er en særlig viktig arena for det helsefremmende ernæringsarbeidet (St. meld. nr. 16 (2002-2003), 2003). Ernæring- og kostholdsarbeidet i skolen skal bidra til sunne spisevaner og legge grunnlaget for en livsstil som fremmer helse på kort og lang sikt. Barn og unges matvaner, mattilbud og opplæring i ernæring er sentrale utfordringer i dagens helsearbeid. Dette er noe som nettopp skolen har forutsetninger og gode muligheter for å ivareta (Wilhelmsen & Samdal, 2009). Helsemyndighetene har på bakgrunn av dette utarbeidet retningslinjer for mat og måltider i skolen. Retningslinjene har som mål å sikre gode rammer for måltidene og god ernæringsmessig kvalitet på mat- og drikketilbudet, og gir skolene et verktøy som kan bidra til å redusere sosiale forskjeller i levevaner både i skolen og ellers i miljøet (Helsedirektoratet, 2015). Skolen er en arena som når alle barn, på tvers av sosiokulturelle grupper, og dette i en periode i livet der vaner formes. Vaner som formes i tidlig alder tar barn og unge også med seg som voksne (Møllen, Olsen, & Torgrimsby, 2005). Helsefremmende kostholdstiltak i skolen kan derfor bidra til å utjevne sosiale ulikheter, samt fremme elevenes faglige læring og fremme helsen på lang sikt (Wilhelmsen & Samdal, 2009). Alle barn og unge bør få muligheten til å etablere et helsefremmende kosthold.

Opplæringen i offentlige skoler skal være i samsvar med Læreplanverket (LK06). LK06 er fastsatt i forskrift om overordnede mål og prinsipper i skolen og i forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet stiller nasjonale krav og målsettinger for skolen, og det blir i flere av fagplanene uttrykt at elevene skal utvikle en helsefremmende livsstil og lære å ta vare på egen psykisk og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det som ikke fremgår av Kunnskapsløftet er hvordan dette

skal gjennomføres, og skolene står selv fritt til å definere innhold, og i å velge arbeidsformer og virkemidler. Det helsefremmende arbeidet i skolen påvirkes således av politiske beslutninger, hver enkelt skole sitt fokus på helsefremmende kostholdarbeid, samt hvordan skolen bidrar til å utvikle personlige kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for å gjøre helsefremmende kostholdsvalg (Holthe & Wilhelmsen, 2009).

Selv om skolen generelt blir fremmet som en viktig arena for helsefremmende arbeid, er mat og helse kanskje det faget i grunnskolens læreplan som har den klareste målsettingen om å være helsefremmende.

2.2 Læreplan for faget mat og helse

Læreplanen av 2006, Kunnskapsløftet, består av fire deler: *generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag og fag og timefordeling*. Generell del av læreplanen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for skolen. Generell del av læreplanen sier at «*målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringer saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Planen er en videreføring fra R-94 og L97². Prinsipper for opplæringen handler om viktigheten av sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet. Læreplanene for fag formulerer de overordnede målene for faget, hvilke faglige områder som inngår i faget, og kompetansemål for årstrinnene. Fag og timefordeling viser til hvilke fag elevene skal ha, og omfanget av de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2.2.1 Formålet med faget mat og helse

Formålet med faget mat og helse kan deles inn i tre perspektiver: *samfunnsperspektivet, elevperspektivet* og *fagperspektivet* (Holthe, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2006). Samfunnsperspektivet handler om hvorfor faget skal inngå i skolen, og er delt inn i fire hovedbegrunnelser for fagets plass i skolen. Disse begrunnelsene er mat og måltiders betydning for psykisk og fysisk helse, matvanenes betydning for identitet, at helseforskjeller i samfunnet

² R-94 og L97 er tidligere læreplanverk for henholdsvis den videregående opplæringen og den 10-årige grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

kan utjevnes med mer kunnskap om mat og måltider, og behovet for kompetanse hos forbrukeren for å kunne ta bevisste matvarevalg (Holthe, 2009).

Elevperspektivet handler om hva elevene skal møte i faget. Det skal være et allmenndannende, skapende og praktisk fag som medvirker til at elevene får innsikt og evne til å velge og reflektere kritisk rundt mat og måltid slik at de får kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personlig. Faget skal gi rom for eksperimentering og utvikling av kritisk skjønn rundt mat og måltider og på den måten inspirere elevene til å bruke kompetansen sin utenfor skolen og senere i livet. Faget skal inspirere elevene til å lage mat, skape arbeidsglede og gode vaner slik at de kan være bevisste forbrukere og ta ansvar for mat og måltider på alle arenaer - både privat og i arbeidslivet (Holthe, 2009). Opplæringen i faget skal således medvirke til en bevisst og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Fagperspektivet kan knyttes til prinsippene for opplæring i læreplanen. Mat og helse er en viktig arena for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse, samtidig er det å lage mat til andre et uttrykk for omsorg, vennskap og gjestfrihet. Praktisk arbeid er sentralt, og det blir lagt vekt på ferdigheter, utprøving og kreativitet (Holthe, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2006). Med utgangspunkt i formålet med faget er faget strukturert i hovedområder som sier noe om hva elevene skal lære.

2.2.2 Hva skal elevene lære i faget mat og helse?

Mat og helse-faget er delt inn i tre hovedområder som hvert har sine kompetansemål; *mat og livsstil*, *mat og forbruk* og *mat og kultur*. Under hovedområdet mat og livsstil skal elevene utvikle ferdigheter og motivasjon til å velge en helsefremmende livsstil. De skal sette sammen ernæringsmessig trygg og god mat som er i samsvar med kostanbefalingene fra helsestyresmaktene. Mat og forbruk handler om å bli kjent med ulike matvarer, varemerking og produksjon. Det blir også lagt vekt på å utvikle ferdigheter og motivasjon slik at en kan velge en livsstil som tar hensyn til menneske og miljø. Mat og kultur tar for seg måltidsskikker til hverdag, høytid og fest, samt kunnskap om norsk mattradisjon og mat i ulike kulturer og religioner. Hovedområdene skal utfylle hverandre og må således ses i sammenheng (Holthe, 2009). Gjennom å nå målene på ett av områdene, får en samtidig kompetanse på de andre områdene. De grunnleggende ferdighetene i faget er integrert i kompetansemålene. De grunnleggende ferdighetene er at elevene skal kunne *utrykke seg muntlig og skriftlig*, *kunne lese*, *kunne regne* og *kunne bruke digitale verktøy* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kompetansemålene er den sentrale delen av fagplanen som sier noe om hva elevene skal lære på de ulike klassetrinnene. Faget har kompetansemål etter 4., 7., og 10.trinn. Det vil si at

elevene skal ha opplæring i faget mellom 1.-4.trinn, 5.-7.trinn og på ungdomsskoletrinnet. Timetallet på barnetrinnet er bestemt til 114 timer à 60 minutter og på ungdomsskoletrinnet til 85 timer à 60 minutter. Etter 10.trinn, eller det ungdomsskoletrinnet elevene har faget på, skal elevene få en sluttvurdering i faget. Faget har ingen offisiell eksamen, men faglærer setter sluttvurdering i form av en tallkarakter fra en til seks. Denne settes på bakgrunn av elevenes sluttkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det vil videre i denne studien primært bli fokusert på kompetansemålene for 10.trinn (vedlegg 1).

Vektlegging av det helsefremmende aspektet i faget

Kunnskap om mat og måltid kan bidra til å fremme gode matvaner og således redusere helseforskjeller i befolkningen (Wilhelmsen & Samdal, 2009). Matvaner og mattradisjoner reflekterer både individuelle valg, kulturelle uttrykk og religiøse overbevisninger, og er på den måten en sentral del av en persons identitet (Utdanningsdirektoratet, 2006). I et flerkulturelt samfunn er det viktig med kunnskap om egen og andres kultur, samt respekt for andre kulturers mattradisjoner (Nasjonale handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021), 2017). Mat og helsefaget kan gjennom matlaging og måltidet bidra til økt forståelse, toleranse og respekt for ulikhet og mangfold. Samtidig som mat og måltid er viktig for det sosiale velværet, er det også viktig for den fysiske og psykiske helsen. Hovedområdet mat og livsstil, i læreplan for mat og helse, tar høyde for det helsefremmende aspektet i faget. Under kompetansemålene for mat og livsstil står det at *«mål for opplæring er at elevene skal kunne planlegge og lage trygg og ernæringsmessig god mat, og forklare hva for næringsstoff matvarene inneholder»* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

Trygg mat vil si at maten er trygg å spise, og ikke inneholder bakterier, kjemikalier eller andre stoffer som kan gjøre oss syke (WHO, 2017). Selv om det i Norge er strenge krav til matproduksjon og kjøp og salg av mat, kan det for enkelte være andre årsaker til at maten ikke oppleves som trygg. En person med cøliaki vil eksempelvis ikke oppleve grovbrød som trygg og ernæringsmessig god mat, selv om dette ifølge de nasjonale kostrådene er matvarer som anbefales (Helsedirektoratet, 2016). Samtidig vil ikke en muslim nødvendigvis oppleve svinekoteletter som trygg mat, da dette strider mot religiøse overbevisninger (Neegaard, 2004). Det er derfor viktig at mat og helse-lærerne er bevisst på disse problemstillingene både når det gjelder praktisk arbeid, men også gjennom det teoretiske arbeidet. På denne måten ivaretar faget det helsefremmende aspektet for alle elever.

2.3 Organisering av undervisning i *mat og helse*

Kunnskapsløftet gir få føringer for hvordan mat og helse-faget skal organiseres. Foruten et fastsatt timetall, står kommunene og skolene fritt til å organisere faget slik de selv ønsker. Kunnskapsløftet gir således ingen føringer for hvilke eller hvilket trinn det skal undervises i faget i (Lund, 2006). En modell har vært å ha to timer mat og helse annenhver uke på 4.trinn, tre timer per uke på 6.trinn og tre timer per uke på 9.trinn (Holthe, 2009). Men hvordan faget blir organisert gjøres på svært ulike måter. Reglene for underveis- og sluttvurdering fastsatt i forskriften for opplæringsloven har betydning for hvordan undervisningen organiseres i den grad at det året elevene skal ha sluttvurdering i mat og helse, må timetallet være så stort at læreren har grunnlag for å foreta en vurdering i tråd med forskriftene. Samtidig er mat og helse et praktisk-estetisk fag, noe som bør tas hensyn til når timene planlegges. Det vil eksempelvis være vanskelig å ivareta læreplanens intensjoner dersom faget organiseres med enkelttimer, og ikke med to til tre timer sammenhengende undervisning (Holthe, 2009).

Selv om faget blir fremmet som et viktig helsefremmende fag, har det få timer og krevende kompetansemål (Meld. St. 19 (2014-2015), 2014). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2014) viser at kun 46 prosent av lærere som underviser i mat og helse har fordypning i faget. Andelen med fordypning i faget er høyest på ungdomstrinnet, hvor nesten to av fem (36 prosent) har minst 60 studiepoeng i faget. På småskoletrinnet har kun seks prosent 60 studiepoeng eller mer fordypning i faget, men tilsvarende andel på mellomtrinnet er 14 prosent. Mat og helse er det faget færrest lærere som underviser i faget har fordypning i (Lagerstrøm et al., 2014). For å styrke kompetansenivået blant lærere som underviser i de praktiske og estetiske fagene, ble det i 2017-budsjettet satt av midler på inntil 30 millioner kroner til videreutdanning i praktisk-estetiske fag (Regjeringen, 2017). Det er samtidig påbegynt et arbeid med å fornye fagene i grunnskolen.

2.3.1 Fornyelse av fagene

I 2015 kom Stortingsmeldingen *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016), hvor Regjeringen Solberg I kom med forslag om å fornye fagene i skolen. Stortingsmeldingen bygger på vurderinger gjort av Ludvigsenutvalget, som etter Stortingsmeldingen *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012-2013) ble oppnevnt av Regjeringen Stoltenberg II i juni 2013, for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Ludvigsenutvalget la i juni 2015 fram sin sluttrapport NOU 2015: 8 *Fremtidens skole: fornyelse*

av fag og kompetanse, med anbefalinger knyttet til fremtidige krav til kompetanse og fornyelse av fag og læreplaner. Utvalget pekte på tre flerfaglige temaer som er særlig viktige fremover, og som må være tydelige i læreplanverket og ha kompetansemål i fag på tvers av fagområdene; *bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2015). Med en fornyelse av fagene vil regjeringen gi elevene mer dybdelæring og forståelse. Dagens fag skal beholdes, men innholdet skal fornyes. Kritisk tenking og refleksjon skal særlig vektlegges, og i tillegg skal de praktiske og estetiske fagene styrkes. Fagene skal få et mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2017 startet arbeidet med å fornye fagene, og den nye læreplanen skal være klar høsten 2020. Arbeidet med fagfornyelsen er delt inn i tre faser fordelt mellom årene fra 2017 til ferdigstilt læreplan i 2020. Samtidig som fagfornyelsen av fagene skal også generell del av læreplanverket oppdateres og erstattes med *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Overordna del ble fastsett ved kongelig resolusjon 1. september 2017, men det er ikke fastsett når den vil tre i kraft enda (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeidet med fagfornyelsen er godt i gang, og fra 2017 til 2018 gjøres det en prioritering av fagenes innhold hvor de ulike kjerneelementene i fagene og læreplanstruktur vektlegges. Fra 2018 til 2019 skal de nye læreplanene utvikles, samt veilednings- og støtteressurser. Det siste året fra 2019 til 2020 skal skoler, skoleeiere og lærerutdanningene få mulighet til å forberede seg på å ta det nye læreplanverket i bruk, før de nye læreplanene blir tatt i bruk skoleåret 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

5. mars 2018 ble siste utkast til kjerneelementer i mat og helse publisert (Utdanningsdirektoratet, 2018). De tre kjerneelementene som var foreslått er *tilberedning av mat og måltider, helsefremmende og bærekraftig kosthold og kulturforståelse*. Tilberedning av mat og måltider innebærer at elevene skal kunne utvikle kunnskap om trygg matlaging gjennom å tilberede mat og måltider. Helsefremmende og bærekraftig kosthold innebærer at elevene skal lære seg hvordan bruk og valg av mat har innvirkning på individet, miljøet og verden. Kulturforståelse innebærer at elevene skal lære om mat og måltid som identitets- og kulturbærer, samt åpne for forståelse, bevisstgjøring og nysgjerrighet i møte mellom matkulturer og kulturelle aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.4 Tilpasset opplæring i skolen

Tilpasset opplæring er et begrep som står sentralt i norsk skole. Gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir det slått fast at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen.

Det betyr at opplæringen skal være tilgjengelig for alle, og at alle elever skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. I opplæringsloven (1998) §1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte. Det er ikke en individuell rett, men noe som skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Tilpasset opplæring er således de tiltakene skolene setter inn for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen.

Barn og unge i den offentlige skolen skal få et likeverdig skoletilbud uavhengig av foreldres sosioøkonomiske, geografiske eller etniske bakgrunn (Hovdenak, 2009). Elevene har rett på opplæring som er tilpasset den enkeltes evner, slik at alle skal kunne være bidragsyttere, samtidig som de er inkludert i det samme fellesskapet (St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008). Tilpasset opplæring er ikke et mål for læringen, men et virkemiddel. Ifølge St.meld. nr. 16 (2006-2007) skal lærerne «*bruke elevenes ulike forutsetninger, sammensetning av elevgruppen og hele læringsmiljøet som ressurser i læringen*» (s.76). Tilpasset opplæring er således en del av et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. For at en skole skal kunne kalles inkluderende, må alle grupper av elever inkluderes, og tilbudet må tilpasses mangfoldet i elevgruppen (Strømstad, 2004). Ifølge Håstein og Werner (2003) er den tilpassede opplæring tilfredsstillende når «*opplæringen har en slik kvalitet at den gir elevene et tilfredsstillende utbytte i forhold til egne forutsetninger*» (s. 46). I denne oppgaven vil tilpasset opplæring først og fremst bli sett på i sammenheng med elevers valg av kosthold og kostholdsrestriksjoner, særlig knyttet til allergi og religiøse spiseforskrifter.

2.5 En flerkulturell skole

Den økte innvandringen til Norge har ført til et pluralistisk samfunn med mange ulike kulturer, etnisiteter og religioner. Norge er i dag et flerkulturelt samfunn hvor det lever mennesker med bakgrunn fra over 200 forskjellige land (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013). Et flerkulturelt samfunn vil si at ulike kulturer lever sammen med relasjon til hverandre, eller side om side (Kunnskapsdepartementet, 2007). En flerkulturell skole er derfor en skole med elever som representerer et kulturmangfold. Eriksen (2001) hevder i sin bok *Flerkulturell forståelse* at omgrepet «flerkulturell» opprettholder et skille mellom nordmenn og minoriteter, *oss* og *de*. Dette blir støttet av Solbue (2016) som mener at utfordringer i den flerkulturelle skolen er at likeverdighet fort kan bli tolket som likhet i praksis. På denne måten vil det ifølge Solbue fastholdes et skille mellom *de* og *oss*, selv om intensjonene er de motsatte.

Når man bruker ordet «flerkulturell» som begrep, er det viktig at man har kunnskap eller kompetanse om flerkulturelle skoler eller samfunn. Slik kunnskap eller kompetanse blir omtalt som flerkulturell forståelse og består av fire aspekter. Disse aspektene er å ha gode kunnskaper om fremmede kulturer, å kunne kommunisere bra på tvers av kulturgrenser, å ha kunnskap om livet i et flerkulturelt samfunn, og å handle kompetent i et kulturelt mangfoldig samfunn (Båtnes, 2012). En slik forståelse for det flerkulturelle innebærer at man har kunnskap om at samfunnet man befinner seg i er mangfoldig, og at man viser aksept av og respekt for dette mangfoldet. Ifølge Flornes (2009) er mat og helse-faget et fag som kan spille en viktig rolle i oppbyggingen av flerkulturell kompetanse i skolen.

2.5.1 Det flerkulturelle aspektet i mat og helse-faget

Det økende antallet minoritetsspråklige i samfunnet generelt gir også en endring i elevsammensetningen i skolen. Per 1.januar 2016 var 15 prosent av elever i grunnskolepliktig alder minoritetselever. Av disse var om lag halvparten innvandrere³, mens den resterende halvparten var norskfødde med innvandrerforeldre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det bor innvandrere i alle landets kommuner, og de fleste skoler vil derfor ha elever med minoritetsbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2018). Flere sentrale styringsdokument gir føringer for hvordan skolen skal tilrettelegge og tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, uavhengig av bakgrunn (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013; Opplæringslova, 1998; St.meld. nr. 31 (2007-2008), 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringsloven og LK06 er lovpålagte retningslinjer, mens meldinger til Stortinget og strategiplaner gir klare føringer for hvordan opplæringen skal gjennomføres.

Samtidig som Norge stadig blir et mer flerkulturelt samfunn har også det kulturelle mangfoldet fått større plass i de statlige retningslinjene for opplæringen. I opplæringsloven (1998) §1-1 står det at «*opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overttyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte*». Videre står det at alle former for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998, §1-1). Kunnskapsløftet peker på det flerkulturelle samfunnet, og viser til økningen av elever med minoritetsbakgrunn. Den generelle delen av læreplanen legger vekt på at utdanningen må formidle kunnskap om andre kulturer, og utnytte de ressurser som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn har med seg (Utdanningsdirektoratet, 2015). Flere

³ Innvandrere defineres som personer som er født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre (og med fire utenlandskfødte besteforeldre,) og som på et tidspunkt har innvandret til Norge (Tønnessen, 2018).

meldinger til Stortinget peker på viktigheten av et inkluderende samfunn med rom for et kulturelt, religiøst og verdimeslig mangfold både i arbeidslivet og på skolen (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013; Meld. St. 20 (2012-2013), 2013; Meld. St. 21 (2016-2017), 2017; St.meld. nr. 49 (2003-2004), 2004). I Meld. St. 21 (2016-2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* står det at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for elevenes overbevisninger. Felles for opplæringsloven, Kunnskapsløftet og melding til Stortinget er et fokus på mangfold som en berikelse for læring og miljø i skolen. Det blir lagt vekt på at skolen skal se mangfoldet som en normaltilstand, og at elevene skal oppleve å føle seg inkludert.

I læreplan for mat og helse-faget, under formål med faget, står det «*matvanane våre reflekterer både individuelle val, kulturelle uttrykk og religiøse overtydingar, og er på den måten ein sentral del av identiteten vår*». Videre står det «*i eit fleirkulturelt samfunn er det viktig med medvit om norsk matkultur og det særeigne for samisk mattradisjon, og ha kunnskap om og respekt for mattradisjonar i andre kulturar*» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Det å kjenne til norsk matkultur, men også andre matkulturer, er derfor et av de viktigste områdene til faget. Samtidig er mat og religion et viktig moment i faget. Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen gir individet rett til å kunne praktisere religion og livssyn som en rettighet (Menneskerettsloven, 1999, Art 9). Denne rettigheten må ivaretas på alle områder, inkludert kosthold. Det er derfor viktig at skolen, med alle fagene som inngår, tar dette til etterretning.

2.5.2 Religiøse og kulturelle spiseforskrifter

Mat og måltidstradisjoner er ofte knyttet til kultur og kulturell identitet. Samtidig lever mange mennesker etter ulike religiøse påbud knyttet til mat (Neegaard, 2004). Ofte smelter mat og kultur, og mat og religion sammen. Mat er således en bærer av både individuell og kollektiv identitet, og kan si noe om hvem man er og hvor man kommer fra (Flornes, 2009). Dette blir også vist i kompetansemålene til mat og helse-faget der elevene skal kunne «*lage mat for ulike sosiale sammenhenger og drøfte korleis mat er med på å skape identitet*» (Utdanningsdirektoratet, 2006). De grunnleggende verdiene i en kultur kan ifølge Flornes (2009) bli synliggjort under måltidet som ved å eksempelvis vise respekt innad i familien eller ovenfor gjester, og ved å dele med hverandre. Rutiner og ritualer ved måltidet kan si mye om en persons kultur. Ulike kulturer og religioner har ulike vaner og bordskikker. Mat og måltid er derfor et handlingsrom for å vise kultur og verdier, likhet og ulikhet (Flornes, 2009).

I et flerkulturelt samfunn vil det alltid leve mennesker med ulike mattradisjoner, religioner og matvaner side om side. Matvaner og -tradisjoner er ulike for hvert land, men de

kan også variere mellom mennesker fra samme land, blant annet på grunn av ulik etnisk tilhørighet og ulike religioner (Helsedirektoratet, 2012). Læreplanen i faget påpeker at det er viktig at elevene har kunnskap om og respekt for mattradisjoner i andre kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ulike kulturer og religioner har ulike praksiser og matregler som de må forholde seg til, både til hverdag og til fest (Flornes, 2009). Et av kompetansemålene i mat og helse-faget er at elevene skal kunne «lage mat fra ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Når en underviser i disse emnene er det derfor viktig at lærerne fremstår som gode rollemodeller. På denne måten kan elevene utvikle kunnskap om ulike kulturer og religioner, og gjennom faget utvikle respekt og toleranse ovenfor andre mennesker sine tradisjoner og skikker (Flornes, 2009).

I den norske skolen finner man elever med ulike religioner side om side. Flere av religionene har ulike regler knyttet til mat og drikke (Neegaard, 2004). Islamske spiseregler får ofte mye oppmerksomhet i media, noe som kan gjenspeile en samfunnsutvikling der et stadig økende antall har tilknytning til islam i Norge (Østby & Dalgard, 2017). I denne studien vil det bli tatt for seg spiseforskrifter knyttet til religionen islam.

Matregler knyttet til religionen Islam

Islam er en religion som dominerer flere steder i verden. I Norge anslås det at rundt 4 prosent av befolkningen er muslimer (Østby & Dalgard, 2017). Religionen er en lovreligion som pålegger tilhengerne å overholde en rekke forbud og påbud (Flornes, 2009). Muslimer kan bare spise mat som er *halal*, som betyr tillatt på arabisk. De dyreartene som muslimer kan spise er storfe, sau og fjærkre, men det er også krav til hvordan dyrene skal slaktes. For at kjøttet skal kunne kalles halal må det være slaktet etter bestemte islamske forskrifter (Neegaard, 2004). Halal-kjøtt er tilgjengelig i Norge, og ifølge Nortura produserer de rundt 1400 tonn halal per år (Nortura, 2017).

Haram er et arabisk ord som betyr forbudt eller ulovlig. Mat som er forbudt ifølge islamske spiseforskrifter er eksempelvis svin og dets biprodukter (eksempelvis gelatin), dyr som har dødd av seg selv, blod, rovdyr og dyr som er ikke er slaktet etter islamske forskrifter. Forbudet mot svinekjøtt håndheves strengt blant muslimer (Neegaard, 2004).

Ramadan er den islamske fastemåneden, hvor muslimer gir avkall på mat og drikke fra soloppgang til solnedgang (Flornes, 2009). Det er heller ikke tillatt å røyke eller å ha seksuelt samvær under fasteperioden (Neegaard, 2004). Når Ramadan avsluttes feires *Id al-Fitr*, fastebrytingens fest, med god mat og gaver til barna. Reisende, eldre, syke, menstruerende kvinner, kvinner som ammer, gravide og barn er unntatt fra fasten (Vogt, 2018).

Det er få studier i Norge som tar for seg religiøse spiseforskrifter, og det er ikke funnet empirisk forskning på hvordan den norske skolen forholder seg til religiøse spiseforskrifter i praksis. Faglitteraturen som finnes om mat og religion i skolen preges per i dag av å være av generell karakter (Helsedirektoratet, 2015).

2.6 Matallergi og intoleranse

Matallergi og -intoleranser er et økende problem i verden, og mange studier viser at prevalensen øker (Løvik, Namork, Fæste, & Egaas, 2004; Nwaru et al., 2014; Sicherer, 2011). Også i Norge viser studier at forekomsten av allergier og intoleranser til enkelte matvarer øker (Namork, 2016). Samtidig har flere forskere uttrykt en bekymring for at barn og unge blir satt på såkalte «allergidietter» av foreldre, uten at de egentlig har en allergi eller intoleranse (Bjerkan & Barstein, 2016). Det kan også tyde på at det er blitt «trendy» blant den norske befolkningen å spise allergivennlig (Borgen & Sandtrøen, 2014; Bugge, 2012).

Det er viktig å skille mellom allergisk og ikke-allergisk matoverfølsomhet. Allergi er en overfølsomhetsreaksjon som skyldes immunologiske mekanismer, enten via antistoff eller celler. De fleste allergiske reaksjoner skyldes IgE-antistoffer (Bolle, 2012). Ved matallergi vil kroppens immunforsvar reagere på et eller flere proteiner fra maten. Selv små spormengder av maten som ikke tåles kan være nok til å forårsake en allergisk reaksjon. Reaksjonene kommer vanligvis raskt etter inntaket av matvarene og kan i noen tilfeller være svært alvorlige (Sicherer & Sampson, 2014). Det er imidlertid nokså få matvarer som forårsaker de fleste allergiske reaksjoner, der melk, egg, fisk, nøtter, peanøtter, soya og hvete er de viktigste (Bolle, 2012; Nwaru et al., 2014; Sicherer, 2011; Sicherer & Sampson, 2014). Ved andre typer matoverfølsomhet, slik som intoleranser, er ikke immunsystemet involvert, men symptomene som oppstår kan ligne på en allergisk reaksjon. Symptomene kommer litt langsommere, er ikke like alvorlige og er avhengig av mengde mat som er spist (Bolle, 2012). Det finnes flere former for matoverfølsomhet, som glutenintoleranse og laktoseintoleranse.

Cøliaki er en autoimmun sykdom som skyldes en overfølsomhet overfor gluten, et protein som finnes i rug, hvete, bygg og spelt (Bolle, 2012). Det er ifølge Norsk cøliakiforening usikkert hvor hyppig cøliaki forekommer, men det antas at en til to prosent av den norske befolkningen har sykdommen (Norsk cøliakiforening, udatert). I Norge finnes det ingen konkrete tall på antall barn med allergier og intoleranser, men det antas at omtrent 5 til 8 prosent av barn i Europa har matallergi og at forekomsten er økende (Folkehelseinstituttet, 2015; Nwaru et al., 2014; NAAF, 2018).

2.6.1 Allergi og intoleranse i skolen

Barn og unge som går i barnehage og skole skal sikres mot sykdom og skade gjennom *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.* (1995). For skoler gjelder også *lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (Opplæringslova, 1998). Personer med matallergi omfattes av begrepet «nedsatt funksjonsevne». Ifølge forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler (1995), §9 *Utforming og innredning* stilles det krav om at funksjonshemmedes behov skal ivaretas. I veiledning til forskriften, knyttet til universell utforming, kan en funksjonshemming være «en skjult funksjonshemming som astma/allergi, diabetes osv.» (Helsedirektoratet, 2014).

Barnekonvensjonen, Salamanca-erklæringen⁴ og FNs konvensjon for rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) understreker elevs rett til et forsvarlig individuelt tilpasset skoletilbud i en inkluderende skole (Barneombudet, 2017). Ifølge opplæringsloven (1998) §1-3 skal opplæringen tilpasses evnen og forutsetningene til den enkelte elev. For at opplæringsretten skal gjelde for alle elever, må skolen så langt som mulig legge til rette for elever med spesielle helsebehov. For elever med allergi og intoleranser vil det innebære en tilpasset tilrettelegging av opplæringen i faget mat og helse (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Enkelte elever kan ha alvorlige matallergier, såkalt «hyperallergi», som kan føre til alvorlige reaksjoner bare ved at spormengder pustes inn (Aas, 2011). For å kunne tilrettelegge for hver enkelt elev er det derfor viktig med god dialog mellom skole og hjem, slik at skolen har kjennskap til elevens helseproblem. For at hver elev skal kunne oppfylle kompetansemålene i læreplanen i mat og helse må skolen ha kjennskap og tilgang til matvarer eleven kan spise. Foreldre eller foresatte må i kraft av foreldreansvaret sørge for at skolen har de opplysninger som er nødvendige for å kunne ivareta opplæringsansvaret på best mulig måte for elever med ulike funksjonsevner (Utdanningsdirektoratet, 2014). Samtidig er det viktig at lærere som underviser i mat og helse-faget har kunnskap om allergi og intoleranse. Lærerne skal således ha kompetanse til å tilrettelegge for alle elever; også elever med allergier og intoleranser (Utdanningsdirektoratet, 2014).

⁴ Internasjonal erklæring i regi av FN som omhandler prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov (Barneombudet, 2017).

2.7 Ungdom og kosthold

God ernæring er avgjørende for vekst og utvikling, og kostholdet er med på å påvirke helsen og risikoen for å utvikle kroniske sykdommer gjennom hele livet (WHO, 2016). Gode kostvaner bidrar også til trivsel og overskudd i hverdagen. Samtidig er matvaner fra barndommen er noe man tar med seg inn i voksen alder (Henriksen, 2009). Forekomsten av overvekt og fedme blant barn og unge øker verden over og fører med seg store utfordringer for folkehelsen (WHO, 2016). Overvekt og fedme i ung alder øker risikoen for fedme i voksen alder og videre risikoen for kroniske sykdommer som hjerte- og karsykdommer, diabetes type 2 og kreft (Suchindran, North, Popkin, & Gordon-Larsen, 2010). Ikke-smittsomme sykdommer er i dag årsaken til langt over halvparten av for tidlige dødsfall i Norge. En av de viktigste risikofaktorene for utvikling av disse sykdommene er usunt kosthold (Nasjonalt handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021), 2017). Kostholdet i Norge har over lang tid hatt en positiv utvikling, men det er fortsatt klare ernæringsmessige svakheter i det norske kostholdet. Mange får i seg for mye salt, sukker og mettet fett, og for lite fiber. Samtidig spiser mange for mye i forhold til hva de forbruker, noe som resulterer i overvekt og fedme hos flere (Helsedirektoratet, 2017).

Det har lenge vært en økning i antall barn og unge med overvekt og fedme, men tall fra Barnevekststudien 2015 viser imidlertid at andelen med overvekt og fedme blant barn har holdt seg stabil på rundt 16 prosent fra 2008 til 2015. Blant ungdom ser det ut til at andelen med overvekt har økt noe de siste årene, og tall fra sesjon til førstegangstjeneste viste at 23 prosent av 17-åringene hadde overvekt eller fedme (Folkehelseinstituttet, 2016a).

En norsk studie fra 2015 av matvanene til elever i 4. og 8.klasse viste at kostholdet deres i stor grad var tråd med anbefalingene til helsemyndighetene, men at det også var en del forhold ved kostholdet som ikke samsvarer med anbefalingene (Hansen, Myhre, Johansen, Paulsen & Andersen, 2015). Som i resten av den norske befolkningen bestod kostholdet av et for høyt inntak av mettet fett og tilsatt sukker. Barn og unge som deltok i studien hadde også et for lavt inntak av frukt, grønnsaker og fisk (Hansen et al., 2015). Helsemyndighetene anbefaler å spise minst fem porsjoner frukt og grønt hver dag, hvor halvparten bør være grønnsaker. Anbefalingene for inntak fisk er to til tre middagsporsjoner i uken, noe som tilsvarer 300-450 gram ren fisk i uken (Helsedirektoratet, 2016). Det gjennomsnittlige inntaket av frukt og grønnsaker for 8.klassinger var henholdsvis 176 og 198 gram per dag for gutter og jenter. Det gjennomsnittlige inntaket av fisk var 24 gram per dag for begge kjønn (Hansen et al., 2015). Dette gir et inntak på omtrent 170 gram fisk i løpet av uken, noe som er langt under anbefalt mengde. Gode kostholdsvaner og positive holdninger til fisk og sjømat kan bidra til å øke inntaket (Nystrand, Fjørtoft, & Staurset, 2013).

2.7.1 Unges holdning til sjømat

Holdninger dannes gjennom hele livet, men blir vanskeligere å endre etter hvert som en blir eldre. Holdninger knyttet til det å spise sjømat er funnet å være den viktigste årsaken til hvor mye sjømat som spises (Olsen, 2003). Studier viser at eldre mennesker spiser mer sjømat enn yngre mennesker (Olsen, 2003, 2004a). Det er spesielt smak som er viktig for de unge, og en studie fra 2004 viste at ungdom mente fiskemat var sunt, men ikke så godt og lite spennende. Bare halvparten av ungdommene mente foreldrene var flinke til å lage fiskemiddag (Olsen, 2004b). I en studie fra 2013 gjort på norske skoleelever fremkom det at mange unge trodde de ikke likte fisk, men da de smakte så likte de det likevel. Det kom også frem fra studien at det virket å være en tendens til at venner og søsken snakket fisk ned, noe som kunne bidra til å skape et negativt inntrykk av fisk (Nystrand et al., 2013).

I 2007 startet det nasjonale kostholdsprosjektet *Fiskesprell*. Fiskesprell er en direkte oppfølging av Regjeringens «*Handlingsplan for et bedre kosthold i befolkningen 2007-2011*», og har som mål å øke sjømatkonsumet blant barn og unge (Fiskesprell, udatert-a). Ifølge Fiskesprells egen nettside har prosjektet fra 2007 til 2017 gitt nærmere 759 000 elever i barne- og ungdomsskoler råvarestøtte og undervisningsmaterieell til bruk i mat og helse-faget, og bidratt sterkt til at sjømat har fått en større rolle i undervisningen (Fiskesprell, udatert-b). Resultater fra prosjektet viser at holdningsarbeid virker når det kombineres med økt tilgjengelighet av sjømat i flere situasjoner hvor mat serveres. Prosjektet kan derfor tenkes å bidra til at det blir brukt mer fisk i mat og helse-undervisningen, noe som kan bidra til å flere unge spiser mer fisk.

Selv om mange unge ikke spiser nok fisk, er det ikke bare smak som er avgjørende for dette valget. Mange unge velger også å unnlate enkelte matvarer av andre årsaker.

2.7.2 Kostholdstrender og dietter

Det er blitt mer og mer vanlig å følge ulike kostholdstrender eller dietter i dagens samfunn, og i 2016 oppga 42 prosent av nordmenn i voksen alder at de følger én eller annen form for diett (Nestlé, 2016). Dietter som gir vekttap er mest populære, men også vegetariske dietter er attraktive. De viktigste årsakene for å velge spesielle kosthold eller dietter synes å være ønsket om å bli sunnere og slankere. Ethiske betraktninger synes å være den viktigste årsaken til at noen velger et vegetarisk kosthold (Bugge, 2012; Nestlé, 2016).

Vegetarisk kosthold

Omtrent en av ti tenåringsjenter er vegetarianere – i alle fall i perioder. Begrunnelsene for å velge et vegetarisk kosthold kan variere, men ofte bestemmer unge seg for å slutte å spise kjøtt i protest mot moderne dyrehold (Henriksen, 2009). Et vegetarisk kosthold består i hovedsak av plantebaserte matvarer, men kan også inneholde meieriprodukter og egg. Det finnes flere ulike retninger innenfor et vegetarisk kosthold, alt fra vegankost som utelukkende består av plantebaserte matvarer, laktovegetarkost som inkluderer meieriprodukter og laktoovovegetarkost som i tillegg inkluderer egg (Helsenorge, 2015). Det vanligste i Norge er laktovegetarianere (Henriksen, 2009). Det finnes få tall på hvor mange vegetarianere det er i Norge, men en studie fra 2008 viste at omtrent 1 prosent av befolkningen anså seg selv for å være vegetarianer (Lavik, 2008). Det er imidlertid flere trender som tyder på økt vegetarinteresse de siste årene (Bugge, 2012). Flere restauranter og serveringssteder har innført faste vegetaralternativer, og enkelte steder er det faste dager hvor det serveres vegetarretter (Valvik & Ruud, 2016). Studier viser også at de unge er mer interessert i vegetarmat enn eldre (Bugge, 2012). Det kan derfor tenkes at det som mat og helse-lærer kan være nyttig å ha kunnskap om nye trender og dietter, og da særlig vegetartrenden som er kommet de siste årene, både for å være oppdatert men også for elevenes læring og engasjement i faget.

2.8 Ungdom og slanking

Samtidig som overvekt og fedme er utbredt blant ungdom, finner man også at mange unge i Norge slanker seg. I en studie gjort på helsevaner blant skoleelever ble det funnet at over 30 prosent av jenter i 10.klasse på ungdomsskoletrinnet slanket seg, mot 13 prosent av guttene. Andelen jenter som slanket seg økte på videregående trinnet, mens andelen gutter holdt seg noe lunde stabil (Samdal et al., 2016). Den høye andelen jenter som slanket seg, kan ses i sammenheng med denne aldersgruppens fokus på kroppsbilde (Voelker, Reel, & Greenleaf, 2015), samt det økende fokuset i samfunnet knyttet til ulike dietter som lover å gjøre en både slank og vellykket (Bugge, 2012, 2015). Samtidig blir ungdom stadig eksponert for oppslag i media om kropp og skjønnhet, og påminnet om hvordan den «perfekte» kropp skal se ut. Et av kompetansemålene under mat og livsstil, for mat og helse-faget er å «*vurdere kosthaldsinformasjon og reklame i media*» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

En studie av 10.klasseelever viste at deres evne til å kritisk vurdere og evaluere ernæringsinformasjon var lav (Blegen, 2011). Samtidig viser studier at ungdom i liten grad stiller seg kritisk til helseinformasjon som gis i media (Hansen, Derry, Resnick, & Richardson,

2003; Pettersen, 2003). Det er myndighetenes ansvar å gi ernæringsinformasjon til befolkningen. Realiteten i dagens samfunn er imidlertid at svært mange aktører uttaler seg om kosthold, gir kostråd eller markedsfører «helsebringende» matvarer (Pettersen, 2009; Wandel & Råberg, 2009). En konsekvens av dette kan være at ungdom tar til seg kostråd som ikke nødvendigvis er bygget på vitenskap. Sammen med det økende fokuset på «ideal-kroppen» og den stadige eksponeringen i media (Bugge, 2012, 2015), er det naturlig å trekke linjer til kroppspress og slanking. Usunn slanking fører ofte til vektnedgang, men kan også føre til vektøkning over tid. Vedvarende usunn slanking har vist seg å kunne være en forløper til spiseforstyrrelser (French & Jeffery, 1994).

2.8.1 Spiseforstyrrelser og spiseproblemer

Slanking er ofte et av de første trinnene i utvikling av en spiseforstyrrelse, men det er usikkert om slanking i seg selv er en risikofaktor (Folkehelseinstituttet, 2016b). Spiseforstyrrelser defineres som tilstander med symptomer som blant annet overdreven opptatthet av å være tynn, intens frykt for overvekt, negativt selvbilde og forstyrret spiseatferd. Anoreksi, bulimi og overspisingslidelse er de mest vanlige formene for spiseforstyrrelser, men det finnes også former som ikke fullt ut fyller kriteriene til de nevnte, men som også forekommer hyppig (Halvorsen & Bergwitz, 2010). Ofte kalles dette uspesifiserte eller atypiske spiseforstyrrelser. I tillegg finnes det lettere problemer knyttet til kropp og spising, såkalte *spiseproblemer* (Torstveit, Agedal-Mortensen, & Stea, 2015).

Spiseproblemer er ikke-diagnostiske spiseforstyrrelser, men kan i noen tilfeller være forstadier til en spiseforstyrrelse. Et økende antall ungdommer har en unormal spiseatferd uten å fylle kriteriene for en spiseforstyrrelse (Torstveit et al., 2015). Spiseproblemer har økt blant barn og unge i løpet av de siste tiårene, både i form av økt overvekt, men også unødvendig slanking (Sand, Lask, Høie, & Stormark, 2011).

Spiseforstyrrelser oppstår som regel i løpet av ungdomsårene, da særlig anoreksi og bulimi. Disse formene for spiseforstyrrelser rammer flest kvinner, og er omlag ti ganger hyppigere hos kvinner enn hos menn. Spiseforstyrrelser hos barn og unge kan ha alvorlige konsekvenser for fysisk, psykisk og sosial utvikling og kan føre til irreversible helseskader (Folkehelseinstituttet, 2016b). Det er derfor viktig å starte tidlig med forebygging av spise- og vektproblemer. Tidlig innblanding fra lærere eller helsepersonell kan forhindre at spiseproblemene utvikler seg til noe mer alvorlig (Henriksen, 2009).

2.8.2 Kostholdsplanleggeren og kaloritelling

Et av kompetansemålene for mat og helse er å *«bruke digitale verktøy til å vurdere energi- og næringsinnhold i mat og drikke, og gjere seg nytte av resultata når ein lagar mat»* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Et av de digitale verktøyene som elevene og lærerne kan bruke i mat og helse-undervisningen er Kostholdsplanleggeren. Kostholdsplanleggeren er et kostberegningsprogram, og en oppgradering av programmet «Mat på data». Verktøyet er utgitt av Helsedirektoratet og Mattilsynet. Formålet med Kostholdsplanleggeren er å være et pedagogisk kostberegningsprogram der en kan vise, beregne og sammenligne næringsinnhold i matvarer, retter, måltider og dags- og ukeinntak. Programmet skal blant annet kunne brukes i kostholdsopplæring i skolen (Mattilsynet, 2016).

En ting, av mye informasjon en får ut av det digitale verktøyet, er antall kalorier i matvarer, måltid og i løpet av en hel dag (Mattilsynet, 2016). Når man vet at mange ungdommer har et anstrengt forhold til egen kropp (Samdal et al., 2016; Voelker et al., 2015) og at ungdom stiller seg lite kritisk til helseinformasjon (Hansen et al., 2003; Pettersen, 2003), vil det derfor være viktig at opplæringen i bruk av det digitale verktøyet er kompetent for å unngå at elevene får et usunt fokus på kaloriinntak og -telling.

Landslaget for mat og helse i skolen (LMHS) har arrangert regionale kompetansekurs om Kostholdsplanleggeren for lærere i mat og helse på ungdomstrinnet (Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021), 2017). Det har ifølge leder for LMHS, Inger Lise Fevang Jensen, i alt blitt gjennomført åtte praktiske kurs med totalt 154 deltakere. I tillegg til dette ble også Kostholdsplanleggeren presentert under Mat og helse-konferansen 2017, med 101 deltakere (I. L. F. Jensen, personlig kommunikasjon, 8. mars 2018). Tilbakemeldingene fra kursdeltakerne var at kursene hadde vært nyttige og at verktøyet var gjennomførbart å bruke i skolen (Grande, Helland & Pettersen, 2018). I tillegg til kompetansekurs er det også blitt laget veiledningsfilmer til Kostholdsplanleggeren for å sikre at brukerne av verktøyet får et fullverdig utbytte av programmet (MHFA, 2017).

3. Metode

Masterstudiets empiriske del utgjorde kvalitative intervju av ni informanter. I det følgende redegjøres det for valg av studiets metode, forskningsdesign og utvalg, samt en beskrivelse av gjennomføring og analyse av intervjuene. Kapittelet avsluttes med reliabilitet og validitets begrepenes betydning i oppgaven.

3.1 Vitenskapelig tilnærming

Hensikten med masteroppgaven var å studere informantenes erfaringer i mat og helse-faget. Dette innebar å utforske meningsinnholdet i et fenomen (utfordringer i faget mat og helse) slik det oppleves av respondentene i sin naturlige sammenheng (undervisning i faget) (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). Sosiale fenomener er komplekse, og for å kunne avdekke hva som kjennetegner disse kreves det kvalitative metoder som gjør det mulig å gå i dybden og fange opp nyanser av fenomenet som studeres (Kristoffersen, Tufte, & Johannessen, 2011). Individuelle personintervjuer ville således kunne bidra til å belyse erfaringsmessig mangfold og tilhørende nyanser (Malterud, 2011; Thagaard, 2013). Studiets problemstilling ledet derfor til et naturlig valg av en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming (Malterud, 2011).

Kvalitativ forskningsmetodikk kan bidra til å presentere mangfold og nyanser i det feltet som induktivt studeres (Malterud, 2011). Innenfor kvalitativ metode finnes det flere teoretiske tradisjoner som gir rammer for hvorledes fremgangsmåten til studien skal struktureres (Postholm, 2010). De kvalitative metodenes vitenskapsteoretiske forankring er basert på teorier om språkets betydning, formidling og fortolkning (hermeneutikk), samt menneskers erfaringer og opplevelser om fenomener i hverdagen (fenomenologi) (Malterud, 2011). Ifølge Malterud (2011) skal man som forsker imidlertid være forsiktig med hvilke begreper man bruker om tilnærmingen, da det forutsetter at forskeren har bakgrunnskunnskap fra den fagfilosofiske litteraturen på området. Det teoretiske perspektivet til fenomenologien reflekterer at man ønsker å utvikle kunnskap om personer og deres livsverden⁵ på et konkret felt (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). Ettersom jeg som masterstudent ikke har dybdekunnskap om fenomenologisk filosofi, har jeg i denne oppgavesammenhengen inntatt et faglig rasjonelt forhold til begrepet «fenomenologi». Det vitenskapsteoretiske grunnlaget for denne masterstudien er således inspirert av teorirammen for fenomenologien (Malterud, 2011).

⁵ Livsverden er den verden enkeltpersoner selv møter i dagliglivet gjennom umiddelbare opplevelser, og uten å være knyttet opp mot vitenskapens forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien reflekterer at man ønsker å utvikle kunnskap om personers erfaringer og livsverden på et konkret område – altså forstå hvordan informanter *erfarer* fenomenet i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). Et sentralt element i fenomenologien er derfor at man skal studere fenomener slik de fremstår for subjektet (Malterud, 2011). Det handler med andre ord om å forstå det sosiale fenomenet ut fra andres ståsted, og danne kunnskap fra dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale (1996) påpeker at man i en slik forskningssammenheng skal åpne for kunnskap som er forankret i informantenes livsverden. Malterud (2011) forklarer at dette, i tråd med Kvales (1996) beskrivelse av informantenes «livsverden», handler om at vi skal få tak i den «*levende kunnskap slik den ser ut fra den som lever det livet vi snakker om*» (s. 130). Perspektivet rundt informantenes livsverden i denne masterstudien var å prøve å forstå informantenes erfaringer som lærere i mat og helse-faget, og hvilke eventuelle utfordringer de møter i undervisningen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal man med en slik tilnærming beskrive «verden» og fenomenet slik det oppleves for informantene «*ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter*» (s. 45). Fenomenologi representerer med andre ord en forståelsesform der personers egne erfaringer regnes som valid kunnskap (Malterud, 2011). Denne tilnærmingen har jeg hatt fokus på gjennom intervjuene, for å kunne se helhetsbilde av opplevelsene til informantene.

Ved å benytte meg av fenomenologisk tilnærming forsøkte jeg å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig, og i tråd med fenomenets egenart. Dette betydde at jeg hele tiden måtte ha et aktivt og bevisst forhold til egen forforståelse (Malterud, 2011).

3.1.2 Forskerens forforståelse

Som Malterud (2011) hevder, er det hensiktsmessig å redegjøre for ens forforståelse. Forskerens teoretiske ståsted, holdninger, metoden som blir valgt og måten materialet blir samlet inn og tolket på, vil angi retning for forskningsarbeidet (Postholm, 2010).

Min *forforståelse* bygger på min utdanningsbakgrunn som masterstudent i Samfunnsernæring og med en bachelor i Samfunnsernæring. Min utdanning har gitt meg kunnskap om sammenhenger mellom kosthold, ernæring og helse, primært i et forebyggende folkehelseperspektiv. Min forkunnskap fra mat og helse-faget stammer fra da jeg selv hadde faget på ungdomsskolen, for 10 år siden. Samtidig har jeg opparbeidet meg ny kunnskap gjennom den teoretiske referanserammen ved prosjektets innledning. Gjennom hele arbeidsprosessen har jeg arbeidet aktivt for å gjøre meg kjent med min egen rolle som forsker, min innflytelse og hvordan dette påvirker kunnskapsutviklingen. Malterud (2011) peker på

hvordan det er samspillet mellom egen forforståelse og den teoretiske referanserammen som gir grunnlag for ny kunnskapsutvikling. Jeg har etter beste evne prøvd å møte informantene med respekt og en åpen og ydmyk holdning, samt være tro mot deres meninger i utsagnene som fremkom under intervjuene.

3.2 Intervju som metode

Det finnes flere ulike veier til kunnskap innenfor den kvalitative forskningstradisjonen, og hvilken metode man velger avhenger av hva man ønsker å undersøke (Malterud, 2011). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuer det viktigste verktøyet i innsamling av kvalitative data. Gjennom bruk av kvalitative forskningsintervjuer kan man skape en forståelse av intervjupersonenes perspektiver. Etersom fenomenologisk forskning er opptatt av menneskers subjektive opplevelse, er gjerne personintervju med informanter en mye brukt metode, og samtidig også den foretrukne metoden (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011). I tillegg egner intervju seg som metode der hensikten er å få innsikt i individets livserfaring og deres egne fortolkninger av disse, som var tilfelle for studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvilken form for intervju som benyttes, avhenger av hvilket tema forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står ovenfor (Dalen, 2011). Både fokusgruppeintervju og individuelle intervju kunne i utgangspunktet vært benyttet til å besvare masterstudiets problemstilling, men det ble valgt å bruke individuelle intervju for å skaffe en dypere forståelse og beskrivelse av fenomenet jeg skulle undersøke (Halkier, 2010).

Det ble naturlig å benytte seg av en semi-strukturert intervjuguide for denne masteroppgaven, da formålet var å få ny kunnskap (Malterud, 2011). Semi-strukturerte intervjuer er ikke en åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjema-preget samtale. Intervjuet utføres på grunnlag av en intervjuguide som har forhåndsbestemte temaer som ønskes belyst. Intervjuguiden inneholder ofte forslag til spørsmål (utvikling av intervjuguide omtales i punkt 3.4), men karakteristisk for fenomenologiske intervjuformer er at informantene får rom for egne fortellinger om sine erfaringer (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervju en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema. Det ble derfor etterstrebet at strukturen på intervjuene skulle være så lik en dagligdags dialogpreget samtale som mulig. Det er likevel ofte et skjevt forhold mellom forsker og informant, hvor forskeren har bestemt temaene for intervjuet, stiller spørsmålene og har kontroll over hvilke svar som bør følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Malterud (2011) er det som forsker «en kunst» å være tilstrekkelig åpen og fokusert på samme tid. I slike kvalitative

studier vil kunnskapen og erfaringene man som forsker innhenter og opparbeider seg underveis i feltarbeidet kunne bidra til at man endrer intervjuguiden underveis. Det er blant annet naturlig å lære mer om hvor fokuset bør konsentreres, og intervjuguiden tilpasses i så måte (Malterud, 2011).

3.3 Utvalg

Det ble benyttet strategisk utvalg for utvelgelse av intervjupersoner med den hensikt at det ville gi mest relevant informasjon i henhold til problemstillingen. Dessuten er et avgjørende prinsipp i kvalitative studier at utvalget må være egnet for problemstillingen, og således ikke tilfeldig (Malterud, 2011). Utvalget skal settes sammen slik at det inneholder tilstrekkelig rikt og variert materiale om det man ønsker å si noe om når studien er gjennomført (Malterud, 2011). For å sikre bredde og dybde i temaet, samt unngå innsamling av irrelevante data, ble studiens fokus nøye vurdert. Inklusjonskriteriene for utvelgelsen av informanter var at læreren enten underviste i mat og helse-faget, eller nylig⁶ hadde undervist i faget, på ungdomsskoletrinnet. Dette kriteriet ble ansett som en avgjørende forutsetning for å kunne besvare problemstillingen og påfølgende forskningsspørsmål.

3.3.1 Rekruttering

Det ble utarbeidet et informasjonsskriv som i første omgang ble sendt, sammen med en kort presentasjon av oppgaven, på mail til rektorer ved 20 ungdomsskoler fordelt mellom Øst- og Vestlandet. Responsen var lav, og der rektor svarte på mail forble det med én mail. Ryen (2002) skriver at det ofte kan være mer gunstig å skaffe informanter ved å henvende seg direkte til informanten i stedet for å gå via en overordnet person. Dette kan bidra til å etablere en god relasjon mellom forsker og den potensielle informant allerede når vedkommende hører om prosjektet for første gang. Det er trolig vanskelig for en tredjepart (rektor) å redegjøre for et forskningsprosjekt på en tilsvarende innsiktsfull måte som forskeren selv ville gjort (Ryen, 2002). Det ble derfor videre forsøkt å kontakte lærere direkte på mail. Dette ga tre informanter.

Da jeg ikke hadde kjennskap til så mange mat og helse-lærere, samt det var vanskelig å finne ut hvem som underviser i faget gjennom skolens nettsider, skrev jeg et innlegg på en Facebook-gruppe hvor mange mat og helse-lærere er aktive. I innlegget fortalte jeg kort hvem jeg var, hvor jeg studerte og om oppgaven min. Til slutt oppfordret jeg til å ta kontakt dersom

⁶ Nylig blir i denne masteroppgaven definert som for inntil ett år siden.

det var noen som ønsket å delta i studien. Dette ga god respons, og jeg fikk raskt kontakt med seks potensielle informanter.

Alle deltakerne fikk tilsendt det utarbeidet informasjonsskrivet, samt samtykkeskjema (vedlegg 2) over mail. Det ble videre avtalt tid og sted for alle intervjuene over mail. Studiens kjønnsfordeling var tilfeldig ut i fra hvem som viste interesse for å delta i masterstudien, men jeg hadde et ønske om at studiens utvalg skulle bestå av informanter av begge kjønn.

3.4 Utvikling av intervjuguiden

Som nevnt i punkt 3.2 ble det valgt å bruke semi-strukturert intervju som fremgangsmåte. Det vil si at temaene er forhåndsbestemt, men ikke nødvendigvis snakkes om i kronologisk rekkefølge (Malterud, 2011). For å være sikker på at intervjuene fanget opp de temaene jeg ønsket å belyse, utviklet jeg en intervjuguide på grunnlag av det teoretiske forarbeidet mitt. Det var naturlig nok forskningsspørsmålene som ble bestemmende for hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble utformet. Målet var ikke at disse spørsmålene alene skulle bli førende for innholdet i intervjuene, men at de skulle være en støtte underveis. Både som hjelp til å huske hva jeg ønsket å snakke om, men også som støtte dersom samtalene skulle stoppe opp (Malterud, 2011).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bør et kvalitativt forskningsintervju inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål, noe jeg etterfulgte da jeg utformet intervjuguiden min. Jeg innledet intervjuguiden med faktaspørsmål knyttet til informantens jobb- og utdanningsbakgrunn. Disse spørsmålene var spørsmål jeg følte informantene lett kunne svare på, og som dermed ville få samtalen i gang, samtidig som denne informasjonen dannet en naturlig bakgrunn for den videre samtalen. Når det gjaldt de øvrige spørsmålene i intervjuguiden ble de i første omgang ikke formulert etter noen bestemt rekkefølge. Ettersom intervjuguiden skulle bestå av åpne spørsmål, hvor informantene kunne besvare relativt fritt, anså jeg det ikke som et behov for mange spørsmål under hvert tema. Jeg la derimot til rette for oppfølgingsspørsmål underveis, som en naturlig del av utviklingen av en samtale. Dette stilte krav til meg som forsker, hvor jeg måtte holde fokus på hovedtemaene for samtalen (Malterud, 2011). Etter intervjuguiden var utviklet og før intervjuene med informantene, ble det gjennomført en pilottest av intervjuguiden.

3.4.1 Pilottest av intervjuguiden

En pilottest eller et testintervju kan være hensiktsmessig å gjennomføre med tanke på innhold og formulering av spørsmål i intervjuguiden (Ringdal, 2013). Intervjuguiden min ble i første omgang sendt skriftlig over mail for en ekspertvurdering av biveileder. Svarene resulterte i at noen justeringer av setningsoppbygninger ble foretatt, samt at enkelte spørsmål ble tatt bort og noen nye spørsmål ble tilført. Videre ble det gjennomført et testintervju med en mat og helse-lærer. Målet med testen var å finne ut hvordan intervjuguiden fungerte med tanke på ordlyd i spørsmålene, antall spørsmål og lengde på intervjuet. Dette resulterte i at enkelte spørsmål ble luket ut, samtidig som spørsmålene ble mer samlet og inndelt i to hovedtema; «*Organisering og oppbygging av faget*» og «*Elevenes kosthold og preferanser*». Årsaken til dette var at til tross for at intervjuguiden hadde en åpen tilnærming, opplevde jeg at enkelte tema falt seg naturlig å fortsette samtalen med etter andre tema. På denne måten opplevde jeg at intervjuguiden fikk en bedre struktur, noe som gjorde det lettere for meg å holde fokus gjennom intervjuene. Den ferdige intervjuguiden bestod til slutt av to hovedtema, med tilhørende hovedspørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål (vedlegg 3). Det må imidlertid påpekes at selv om intervjuguiden fikk en bedre struktur etter pilottesten, ble spørsmålene stilt i forskjellige rekkefølger gjennom alle intervjuene, avhengig av hvordan samtalen utviklet seg. Likevel ble samtlige hovedspørsmål i intervjuguiden besvart, men ikke alle oppfølgingsspørsmålene var nødvendige å stille avhengig av informantenes fortellinger.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i en månedsperiode mellom oktober og november. To intervjuer ble av bekvemmelighetsgrunnet tatt over telefon. Fem intervjuet ble gjort på informantenes arbeidsplass og de resterende to intervjuene ble gjennomført på to forskjellige kaféer etter ønske fra informantene selv. Alle informantene valgte selv hvor de ville bli intervjuet.

For å få til et godt intervju var det viktig at jeg la til rette for at informantene skulle føle seg trygge og ivaretatte, samt at vedkommende hadde tillitt til meg som forsker. Som forsker etterstrebet jeg å lytte med åpent sinn og ikke tro jeg visste svarene på forhånd. På denne måten kunne jeg fange opp ny og eventuelt uventet informasjon fra informantene (Malterud, 2011). Før intervjuet startet ble det innledet med noe småprat, hovedsakelig for å bli bedre kjent med hverandre og for å gjøre intervjuprosessen tryggere for både informant og forsker.

Ved innledning av hvert intervju ble informantene på nytt informert om formålet med studien, samt spurt om de hadde lest informasjonsskrivet og om de hadde noen spørsmål i den

anledningen. De fleste hadde lest informasjonsskrivet. Det ble videre presisert at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg under eller etter intervjuet. De ble også gjort kjent med bruk av lydopptak under intervjuet. Samtykkeskjemaet ble så utvekslet mellom informant og forsker. For de deltakerne som ikke hadde signert skjemaet, eller ikke tatt det med, fikk de nå mulighet til å gjøre dette. Alle deltakerne signerte og overleverte samtykkeskjemaet, foruten de to intervjuene som foregikk over telefon. Der ble samtykket gitt muntlig.

Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men ble som nevnt brukt som et verktøy for å huske alle temaene som ønsket belyst. Informantene fikk prate utover spørsmålene slik de ønsket, og jeg kom med oppfølgingsspørsmål både fra intervjuguiden, men også spørsmål som falt seg naturlig under samtalen. Oppfølgingsspørsmålene ble som regel stilt for å holde intervjuet på rett spor i forhold til forskningsspørsmål og problemstilling, men jeg opplevde også at enkelte av informantene kom med overraskende informasjon som jeg derfor av nysgjerrighet spurte videre om. Dersom informantene kom inn på temaer som i utgangspunktet kom senere i intervjuguiden, lot jeg dem fortsette uten å avbryte, hovedsakelig for å få en bedre flyt i intervjuet. Ved slutten av hvert intervju spurte jeg om det var noen andre synspunkter de ønsket å belyse, ofte hadde de det. Intervjuene ble dermed gjennomført på en fleksibel måte som ga rom for informantene til å fortelle sine historier.

Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefon av merket *Iphone*, og det ble også notert eventuelle stikkord dersom informantene sa noe interessant som jeg ønsket å følge opp senere i intervjuet. Det var imidlertid viktig for meg som forsker å være tilstede i samtalen og ikke forstyrre intervjusituasjonen med notater. Jeg fant det derfor mer hensiktsmessig å notere ned tanker og refleksjoner gjort under intervjuene, etter intervjuet var ferdig, noe som anbefales av Postholm (2010).

Til sammen ble det gjennomført ni intervjuet av lærere som arbeidet ved åtte ulike ungdomsskoler. Det korteste intervjuet varte i 22 minutter, mens det lengste varte i 1 time og 22 minutter. Intervjuene varte gjennomsnittlig i 38 minutter. Utvalget bestod av begge kjønn, hvorav syv av informantene var kvinner og to var menn. Aldersspranget var fra 25 til 57 år. Informantene var fordelt mellom ulike kommuner på Østlandet, Vestlandet og Sørlandet. Åtte av informantene hadde kvalifisert utdanning⁷ til undervisning i mat og helse-faget, mens en informant ikke hadde det. Informantenes ansiennitet som lærer i mat og helse-faget spredde seg fra 1 år til 10 år (tabell 1).

⁷ Kvalifisert utdanning defineres i denne masteroppgaven som 30 studiepoeng eller mer i mat og helse, yrkesfaglærer i restaurant og matfag, bachelor eller master i ernæring og helse-relaterte studier i tillegg til pedagogikk og lignende utdanninger.

Tabell 1: Oversikt over informantenes ansiennitet som mat og helse-lærere

| Lærernes ansiennitet (år) | Informant-id | | | | | | | | |
|------------------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1-3 år | | | x | x | | x | | x | |
| 4-6 år | | x | | | x | | | | |
| 7-9 år | | | | | | | x | | |
| 10 år | x | | | | | | | | x |

3.6 Transkribering

Å transkribere en tekst vil si å omgjøre et lydbåndopptak til en tekst. Det er viktig å huske på at teksten blir en indirekte representasjon av en indirekte gjengivelse som mangler mange av virkelighetens sentrale begreper. Selv den mest nøyaktige transkripsjonen kan aldri bli helt dekkende for informasjonen som formidles gjennom levende, muntlig tale (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011).

Alle mine intervjuer ble transkribert umiddelbart etter hvert intervju. Ved at jeg transkriberte intervjuet kort tid etter selve gjennomføringen, bidro dette til at jeg lettere husket momenter som kunne oppklare uklarheter, eller som var av betydning for meningen i teksten (Malterud, 2011). Båndopptakene hadde god lyd og det var stort sett enkelt å høre hva som ble sagt. Et unntak var det ene opptaket som ble gjort på en kafé, hvor det var noe bakgrunnsstøy. Dette gikk likevel ikke utover innholdet av båndopptaket. Lydopptakene ble overført til datamaskin og spilt av i programmet *iTunes*.

Transkripsjonen ble gjennomført i programvaren *Microsoft Word*. Ved omformingen fra tale til tekst ble det etter beste evne forsøkt å fange opp samtalen i en form som best mulig representerte det informanten hadde til hensikt å meddele. I praksis betød dette at teksten i noen grad ble redigert («slightly modified verbatim mode») under utskriften, som ved å skrive om oppstykkende setninger og dialektuttrykk til bokmål. Dette var med den hensikt å minske risiko for å latterliggjøre deltakernes uttrykk ved å tilstrebe en mest mulig ordrett nedskrivning av samtalen, noe som rådes av Malterud (2011). Det ble likevel tatt med enkelte uttrykk og nonverbal kommunikasjon som hadde betydning for meningen i teksten, som ved dvelende uttrykk, latter og pauser. Korte pauser ble markert med flere punktum etter hverandre (...), mens latter ble markert som: «Hehe». Der ord ble sagt i en meget bestemt tone, ble det skrevet med

store bokstaver, og der informanten fortalte noe andre hadde sagt, ble det skrevet i hermetegn, som for eksempel: *Noen sier etterpå: «Ikke si til mamma at jeg synes dette var godt».*

Hvert intervju ble også hørt gjennom minst to ganger. Første gang for å skrive ned teksten, andre gang for å forsikre at jeg hadde hørt riktig, og at ord og uttrykk hadde fått riktig mening slik informanten mente, og slik jeg hadde forstått dem. Transkripsjonene utgjorde til sammen 80 A4-sider, skrevet med enkel linjeavstand og standardmarger. For å skille mellom forsker og informant, ble det foran hvert utsagn henholdsvis skrevet en V og en I. Hvert spørsmål (V) og utsagn (I) startet på ny linje.

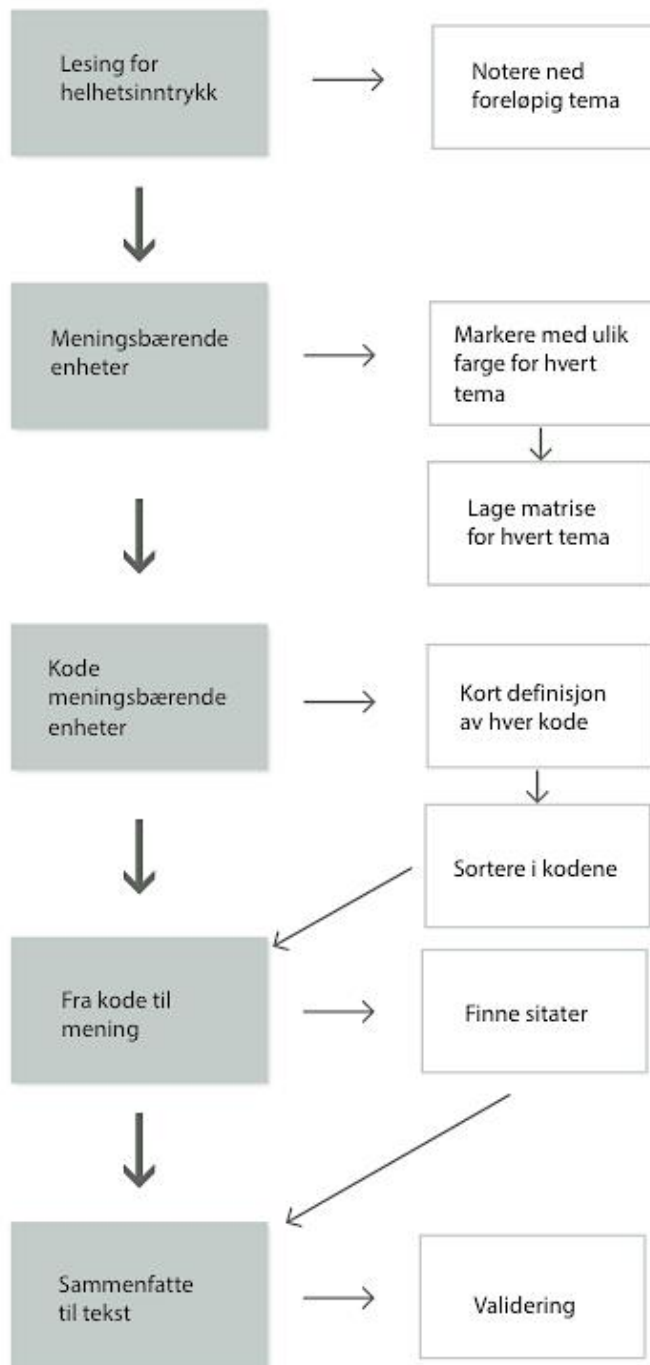
3.7 Analyse

I kvalitativ metode består analysen av å stille spørsmål til materialet, og organisere og gjenfortelle svarene på en systematisk, forståelig og relevant måte, i lys av det man har spurt om (Malterud, 2011). Etersom jeg ønsket å finne ut hvilke utfordringer informantene erfarte i mat og helse-faget ble det naturlig å velge en tverrgående analyse. Som uerfaren forsker følte det trygt å følge en foreliggende analyseprosedyre, og jeg valgte derfor å benytte meg av Malteruds analysemetode *systematisk tekstkondensering*, men med noen justeringer (Malterud, 2011). Denne analysemetoden er inspirert av Giorgis (2009) fenomenologiske analyse, og modifisert av Malterud (2011).

Giorgi (2009) sier at formålet med den fenomenologiske analysen er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt. Gjennom analysen av det innsamlede materialet forsøkte jeg å finne vesentlige kjennetegn ved fenomenet jeg studerte, samtidig som jeg var oppmerksom på min egen forforståelse og hvordan den ville påvirke materialet. På denne måten forsøkte jeg å ha et mest mulig reflektert forhold til min egen innflytelse slik at jeg lojalt kunne gjenfortelle informantenes erfaringer og meningsinnhold uten å legge min egen tolkning som fasit.

I den følgende delen av kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg brukte systematisk tekstkondensering som metode for analyse av materialet mitt. Analysemetoden består av fire trinn der man først skal få et *helhetsinntrykk* av datamaterialet, så identifisere *meningsbærende enheter* i utsagnene fra informantene, videre *abstraherer* man innholdet i de enkelte meningsbærende enhetene, for så å *sammenfatte betydningen* (Malterud, 2011).

Figur 1 gir en overordnet oversikt over analyseprosessen fra det transkriberte materialet til funnene for studien.



Figur 1: Oversikt over analyseprosessen

Trinn 1: Få et helhetsinntrykk

I første trinn ble datamaterialet lest gjennom for å få et helhetsinntrykk, og det ble samtidig sett etter temaer som på en eller annen måte representerte kunnskap eller erfaringer som kunne si noe om fenomenet som ble studert. I denne fasen var det viktig å stille seg så åpen som mulig

til innholdet i materialet, og i tråd med det fenomenologiske perspektivet ble det jobbet aktivt med å sette egen forforståelse og teoretisk referanseramme i bakgrunn (Malterud, 2011). Det ble gjort noen notater underveis i lesingen, men jeg motstod i størst mulig grad å systematisere innholdet i denne fasen. Når hele tekstmaterialet var ferdig gjennomlest oppsummerte jeg hvilke inntrykk jeg satt igjen med og det ble så dannet foreløpige temaer som kunne si noe om fenomenet. Ved første gjennomlesing satt jeg igjen med syv *foreløpige* temaer:

- 1) Organisering av faget
- 2) Allergier og intoleranser
- 3) Kultur og religion
- 4) Matpreferanser
- 5) Digitale hjelpemidler
- 6) Spiseatferd
- 7) Livsstil

Trinn 2: Identifisere meningsbærende enheter - fra temaer til koder

I andre trinn av analysen ble de delene av materialet som var ønsket å studere nærmere analysert, og jeg startet med en mer systematisk gjennomgang av materialet (Malterud, 2011). Hvert intervju ble lest nøye gjennom, flere ganger, linjer for linje, før jeg deretter startet med å identifisere tekst (*meningsbærende enheter*) som på en eller annen måte bar med seg kunnskap om ett eller flere tema fra forrige trinn. Med 80 sider tekst ville ikke all tekst være med å besvare studiens problemstilling (Malterud, 2011). Ved identifisering av meningsbærende enheter tok jeg utgangspunkt i ett og ett intervju og markerte med ulik farge for hvert tema. Eksempelvis ble «allergier og intoleranser» markert med fargen gul, mens «kultur og religion» ble markert med fargen lilla (eksempel vedlegg 4). Videre laget jeg en matrise for hvert tema, hvor jeg så limte inn meningsbærende enheter fra hvert enkelt intervju inn i tabellen. Det ble samtidig notert hvilken informant utsagnet kom fra, samt hvilken side av transkripsjonen utsagnet var hentet fra. Dette var for å lettere kunne gå tilbake i det originale materialet ved senere anledning. De meningsbærende enhetene var både korte og lange, og det ble derfor lagt til en kolonne i matrisen kalt «meningsfortetning» hvor jeg sammenfattet det viktigste i hvert av utsagnene. Samtidig som de meningsbærende enhetene i teksten ble markert og limt inn i matrisen, begynte jeg å systematisere dem. Dette kalles *koding*, og gjennom dette arbeidet forsøkte jeg å identifisere og klassifisere alle meningsbærende enheter i teksten som hadde sammenheng med de foreløpige temaene fra første analysetrinn. Et eksempel på hvordan jeg gjennomførte denne delen av analysen vises i tabell 2.

Tabell 2: Eksempel på koding av temaet «Kultur og religion»

| Informant | Meningsbærende enhet | Side | Meningsfortetning | Kode |
|-----------|---|------|---|---------------------------------------|
| I1 | «Ja, så har du muslimer som ikke skal ha svinekjøtt. Da har jeg sagt at jeg kjøper ikke halal-kjøtt, for det strider i mot mine overbevisninger. Det synes jeg er dyreplageri. Men da får de enten kylling eller kalkun. Og det går greit.» | 3 | Muslimene får kylling eller kalkun i stedet for svin, men det blir ikke kjøpt halal-kjøtt pga lærers overbevisninger. | Hensyn til religiøse spiseforskrifter |
| I5 | «(...) Og så har vi jo selvfølgelig muslimer. Men det er ikke noe... Det løser seg helt greit fordi da kjøper vi bare kalkunkjøtt eller kylling eller noe annet sant. Sånn som i går så hadde vi pai, og da bruker vi jo vanligvis sånn skinke av svin da. Men da kjøper vi jo bare kalkunskinke ikke sant. Så løser jo det seg. Og så tenker jeg at det er greiest også, for de som ikke spiser svin. Og det er jo ikke noe bakdel for de andre heller. Det er jo vel så godt med kalkun, som med svin da. Sånn at jeg tror egentlig ikke at elevene tenker på det.» | 2 | Bruker andre typer animalske kilder enn svin i undervisningen hvor det er muslimer. | Tilpassing av matretter |
| I3 | «Ja, det er kun det (svin) jeg har hatt i forhold til religion. Det er viktig å vise de alternativ, hvis det er ting de ikke kan lage, så er med svin. Så spiser de jo ikke gelatin heller, så lære dem og fortelle at det finnes alternativ som kan brukes. Så å bli kjent med det.» | 3 | Viktig å vise muslimske elever alternativer til svin og gelatin. | Tilpassing av matretter |

Gjennom arbeidet med koding av de meningsbærende enhetene ble det etter hvert tydelig at noen av temaene representerte samme sak. «Matpreferanser» og «livsstil» ble dermed slått sammen til et tema som jeg valgte å kalle «elevenes kosthold». Det ble samtidig klart for meg at temaet «digitale hjelpemidler» ikke ville besvare problemstillingen for oppgaven, men at temaet samtidig inneholdt spennende meningsbærende enheter som kunne inngå under temaet «spiseatferd». Jeg stod dermed igjen med fem temaer (henholdsvis *organisering av faget, allergier og intoleranser, kultur og religion, elevenes kosthold og spiseatferd*). Videre gikk jeg grundig gjennom alle kodene, og overveide hvorvidt kodene representerte fenomener av noenlunde samme klasse.

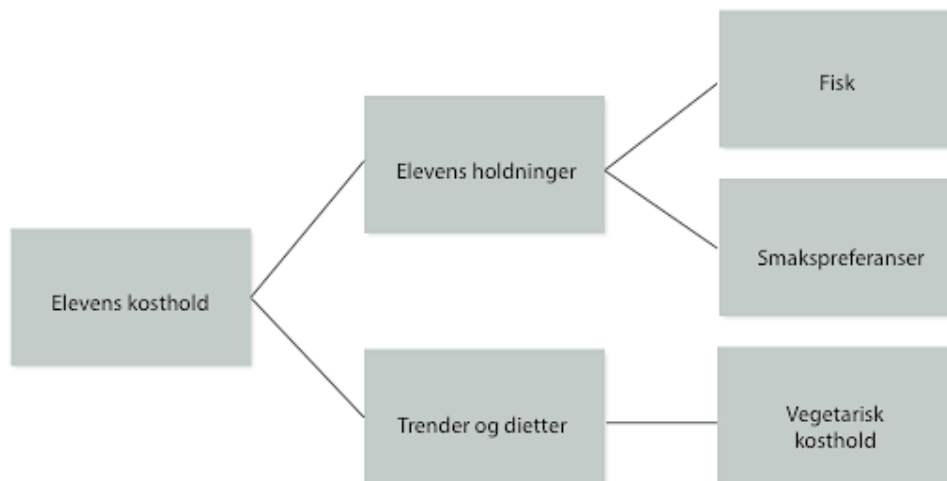
Denne prosessen innebærer det Malterud (2011) beskriver som en *systematisk dekontekstualisering*, der deler av teksten hentes ut fra sin opprinnelige sammenheng for senere å kunne leses i sammenheng med lignende tekstelementer og den teoretiske referanserammen.

Samtidig var det viktig å sikre at den transkriberte teksten var bevart i sin originalitet, uten merking og koder, da det var opp mot denne funnene skulle vurderes til slutt (Malterud, 2011). For å organisere materialet ytterligere laget jeg meg en oversikt over hver av de fem temaene med tilhørende koder. For hver av kodene jeg kom frem til skrev jeg en kort definisjon av de for å lettere ha oversikt over hvorfor akkurat disse kodene ble valg. Arbeidet ble således gjennomført induktivt, hvor jeg lagde kodene først, dernest vurderte hva dette hadde resultert i. Malterud (2011) påpeker likevel at man bør være oppmerksom på hvilke kriterier man velger for å inkludere eller ekskludere meningsbærende enheter under hver kode. Det er gjerne en logikk i dette, selv om den ikke alltid er så tydelig å se selv. Ved å stille spørsmål til materialet, samt temaene og kategoriene, kan det hjelpe en til å komme nærmere svarene på hvorfor akkurat disse kodene ble valgt. Jeg opplevde at ved å stille spørsmål til materialet ble jeg bedre kjent med materialet, og det ble tydeligere for meg hva som var relevant og ikke. Under denne prosessen erfarte jeg enkelte ganger at koder var overflødige og at de meningsbærende enhetene heller hørte til under andre koder.

Trinn 3: Fra kode til mening

I analysens tredje trinn handlet det om å abstrahere kunnskapen som ble etablert i andre analysetrinn, og å ta et «dypdykk» i de ulike kodegruppene. Prosessen med å sammenslå, forkaste eller endre koder fortsatte derfor i denne delen av analysen (Malterud, 2011). Alle kodene ble gjennomgått nøye. Det ble valgt å danne en underkategori (subgruppe) til to av kodene mine, «elevenes holdninger» og «trender og dietter». «Elevenes holdninger» fikk to underkategorier som jeg valgte å kalle «fisk» og «smakspreferanser». «Trender og dietter» fikk en underkategori som jeg kalte «vegetarisk kosthold». Det opplevdes som mer oversiktlig at de ulike meningsbærende enhetene i de resterende kodene heller beskrev ulike nyanser av samme fenomen, enn å tilegne en egen undergruppe. Videre ble det etablert fem overordnede figurer for hvert av temaene, som på en mer oversiktlig måte var ment å vise kodene innenfor hvert tema (eksempel figur 2).

Ved systematisk tekstkondensering ville jeg i dette trinnet i utgangspunktet danne kondensater på bakgrunn av subgruppen(e) i en kode (Malterud, 2011). I denne studien ble det valgt å utelate dette, da kodene og meningsfortetningene, etter min vurdering, var tilstrekkelig beskrivende og presise nok for det som var ønsket å få belyst i analysearbeidet. Ved å deretter å gå tilbake til tabellene med de meningsbærende enhetene, ble det valgt ut aktuelle sitater fra transkripsjonene som best mulig illustrerte de valgte kodene.



Figur 1 Eksempel på oversikt over tema og koder med tilhørende subgrupper

Trinn 4: Sammenfatning

Avslutningsvis i den analytiske prosessen satte jeg tekstbitene sammen igjen, hvilket blir kalt *rekontekstualisering* (Malterud, 2011). Målet her var å sammenfatte det hele til nye beskrivelser som kan deles med andre. Her var det viktig at sammenfatningen ble formidlet på en måte som var lojal i forhold til informantene, samtidig som det ga leserne innsikt og tillit (Malterud, 2011). Sammenfatningen blir presentert i oppgavens funnkapittel, og den består av en sammenfatting av kunnskapen fra hver enkelt kodegruppe og subgruppe. Den *analytiske teksten* forsøker å formidle essensen i de ulike kodene, i funnene til materialet, samt vise til nyanser av det, ved å eksemplifisere med utvalgte sitater fra informantene.

Validering av funnene ble gjennomført ved å rekontekstualisere resultatene opp mot det opprinnelige materialet (Malterud, 2011). Til dette ble det benyttet matrisene, hvor jeg kryssleste tekstinnholdet i dem. Det originale tekstmaterialet ble også lest på nytt, for å se hvilken sammenheng beskrivelsene ble fortalt i, samt ved å lete systematisk etter data som kunne motsi de konklusjonene jeg hadde kommet frem til. Å visualisere data, ved hjelp av tabeller og figurer hjalp meg med å holde orden på de ulike temaene (Malterud, 2011). Figurene og matrisene mine ble således et godt hjelpemiddel for å kunne sammenfatte og validere i intervjuanalysens slutfase.

3.8 Konfidensialitet og anonymitet

Kvalitative studier gir forbehold om at forskeren må ta høyde for etiske problemstillinger fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å overholde de etiske aspektene, og det

stilles strenge krav til ivaretagelse av informanters personvern ved kvalitativ forskning. Alle medisinske og helsefaglige forskningsprosjekter, herunder kvalitative studier, skal forhåndsgodkjennes av regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). REK er hjemlet i forskningsetikkloven og helseforskningsloven (Malterud, 2011). Siden denne masteroppgaven ikke vurderer helseforhold eller personopplysninger som navn, fødselsnummer og andre personentydige kjennetegn som kan knytte opplysningen til en enkeltperson ble oppgaven derfor ikke sendt inn til REK.

NSD er et nasjonalt arkiv for forskningsdata i Norge, som blant annet har en egen seksjon for personvern som behandler prosjektsøknader. I min masteroppgave ble det verken samlet inn direkte personidentifiserende opplysninger, bakgrunnsopplysninger som kunne identifisere enkeltpersoner, eller personidentifiserende opplysninger som kunne kobles til datamaterialet. Deltakernes bakgrunnsopplysninger ble innhentet utenom lydopptak, og ble ikke knyttet opp mot lydopptaket. Bakgrunnsvariablene inkluderte kjønn, alder, relevant utdanning og antall år som mat og helse-lærer. Disse variablene er anonymisert ytterligere i selve masteroppgaven, og det er ikke mulig å identifisere deltakerne ut i fra disse opplysningene. Etter å ha tatt NSDs meldeplikttest, og i samråd med veileder, ble det derfor besluttet at det ikke var nødvendig å melde mitt prosjekt til NSD (vedlegg 5).

I kvalitativ forskning stilles det strenge krav til informert samtykke, og informantene skal ha god nok kjennskap til prosjektet til å kunne ta stilling til om de ønsker å bidra med sin kunnskap eller ikke (Malterud, 2011). Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv over mail hvor bakgrunn og hensikt for studien ble presentert, lengde på intervjuet og når intervjuet ønsket å gjennomføres, samt hva det innebar for hver enkelt å ta del i studien. Det ble også informert om at intervjuet ville bli tatt opp på lydbånd og at all informasjon ville bli slettet når prosjektet var avsluttet og evaluert. Det ble også informert om at deltakerne kunne få tilsendt utskrift av sitt intervju, samt den ferdige masteroppgaven. Videre ble det informert om at det var frivillig deltakelse, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Dette ble også forsikret om muntlig før hvert intervju. Det ble også gitt garanti for anonymitet og at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt både i informasjonsskrivet og muntlig. Konfidensialitet innen forskning handler om data som kan identifisere deltakerne i en studie ikke avsløres. Deltakerne har krav på at all personlig informasjon blir behandlet konfidensielt (Dalen, 2011; Kvale et al., 2015; Postholm, 2010). For å sikre ytterligere anonymitet har alle deltakerne blitt navngitt som "Informant X" både på lydfil og transkripsjoner, og ingen identifiserbare personopplysninger som bosted og arbeidsplass er blitt oppgitt. Ord og uttrykk på dialekt er også blitt omskrevet til bokmål. Deltakernes konfidensialitet er også sikret ved at

Samtykkeerklæringene ble oppbevart innelåst og avskilt fra datamaterialet, og ved å overføre lydopptakene til min private datamaskin med kodelås, for så å slette dem fra opptakeren. Det transkriberte materialet har også blitt oppbevart på min private datamaskin. Denne har hele veien vært under passordbeskyttelse, og det har kun vært jeg som har hatt tilgang på datamaskinen.

Tillitt som ble vist meg som forsker fra informantene vil heller generelt ikke bli misbrukt – verken i profesjonell eller trivielle sammenhenger. Masteroppgavens forskning er således preget av standarder som ivaretar respekt for mennesker (Malterud, 2011).

3.9 Kvalitetskriterier – reliabilitet og validitet

Innenfor samfunnsvitenskapens forskning er det omdiskutert om begrep som reliabilitet og validitet brukes for å vurdere forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). En snakker ofte om pålitelighet og troverdighet heller en reliabilitet og validitet i kvalitative studier. Dette er fordi de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet ikke kan bli oppfulgt i kvalitative studier på samme måte som ved kvantitative studier (Postholm, 2010). Reliabilitet handler om forskningens *pålitelighet*, mens validitet handler om *gyldigheten* av studien, og sier noe om hvor relevant og gyldige funnene våre er (Thagaard, 2013). I denne masterstudien er det likevel valgt å bruke de tradisjonelle begrepene reliabilitet og validitet.

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet innenfor kvalitativ forskning handler om forskningens pålitelighet og kan vurderes ut i fra forskerens åpenhet og framstilling av hele forskningsprosessen (Kristoffersen et al., 2011). Dersom dataene er pålitelige og funnene troverdige, vil dette i neste omgang styrke validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjusituasjonen kan man for eksempel svekke reliabiliteten ved å stille ledende spørsmål, legge press på informanten, eller dersom forskeren ikke får den nødvendige tilliten slik at informantens svar preges sterkt av dette. Høy reliabilitet skal sikre at studiens data har en pålitelighet som er egnet til å belyse den vitenskapelige problemstillingen for prosjektet. Det er i denne studien forsøkt å begrunne valg og beskrive gjennomførelse av studien så godt som mulig, samt vise eksempler på hvordan transkribering og analyse er gjennomført.

3.9.2 Validitet

Validitet omhandler gyldighet og relevans av studien, og uttrykker hvorvidt man faktisk måler det som ønskes målt (Malterud, 2011). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler validitet ikke bare om hvilken metode som velges, men den henger også sammen med referanserammen, forskningsspørsmålene, planlegging, gjennomføring, transkribering, analyse og presentasjon av datamaterialet. Spørsmål som bør stilles er derfor om problemstillingen gir svar på det jeg faktisk lurte på og om utvalget gir det relevante grunnlaget for å svare på spørsmålene som ble stilt. Videre er det viktig å vite hvilken kunnskap informantene deler med meg, og om de teoretiske referanserammene er egnet til å forstå det fenomenet som undersøkes. Et viktig aspekt er om den analysestrategien som er fulgt begrenser mulighetene til å gi alternative fortolkninger av data. Hvorvidt selve presentasjonsformen av data faktisk gir relevante svar på problemstillingens spørsmål, er også et validitetsforhold som må vurderes (Malterud, 2011).

Det er forsøkt å vise til studiens validitet gjennom hele oppgaven fra problemstilling til teori, metode og data som fører frem til kunnskap om fenomenet som studeres. Selv om kvalitative studier ikke gir rom for kvantifiserbare generaliseringer av funn til populasjonen, er det innsamlede datamaterialet forsøkt å best mulig gjenspeile noe som trolig kan være representativt for den studerte målgruppen i kontekst, altså mat og helse-lærere i undervisningssituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

4. Funn

I det følgende kapittelet vil det bli presentert funn som skal besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Funnene vil bli presentert med utgangspunkt i de ulike temaene og deres tilhørende koder. Enkelte utvalgte informantutsagn er sitert under hver kategori for å eksemplifisere meninger som fremkom.

4.1 Lærernes opplevelse av organisering av mat og helse-faget

Temaet "organisering av faget" representerer kodene *struktur og organisering av faget, vektlegging av kompetansemål, vurdering og fagets prioritet*. Funnene omhandler informantenes beskrivelser av hvordan faget i praksis ble gjennomført, deres opplevelser av fagets prioritet i skolen, samt hvilke kompetansemål som ble vektlagt.

4.1.1 Struktur og organisering av faget

Faget mat og helse kan i grove trekk deles inn i en praktisk del og en teoretisk del, hvor henholdsvis praktisk og teoretisk undervisning inngår. Denne koden tar for seg hvordan lærerne organiserte faget og hvilken struktur timene hadde. Det fremgikk fra samtlige av informantene at det praktiske aspektet av faget ble vektlagt som det viktigste, og flere fortalte at de prøvde å trekke inn teori i det praktiske:

«(...) Men vi har mest fokus på det praktiske, for det er... Du kan ikke lese for å bli god på å kutte. Du må på en måte gjøre det, så vi prøver å ha fokus på det.» (Informant 7)

«Jeg prøver å gjøre den teoretiske undervisningen praktisk også, for dette er jo et fag som mange kan lykkes i. Som ikke lykkes i de teoretiske fagene, så vi prøver å kjøre det så praktisk som mulig. At hvis jeg snakker om kålrot, så står jeg med den i hånda og så snakker vi om stivelse og planteriket og C-vitaminer.» (Informant 2)

«(...) Altså når vi snakker om proteiner for eksempel, så ser man når vi koker, ser det som flyter opp, det brune på suppa for eksempel. Ja, det er mye lettere syns jeg enn når vi bare har... For tre timer med teori er ganske lenge.» (Informant 1)

«Jeg synes den praktiske biten i mat og helse er uerstattelig, fordi at det er jo på en måte. Vi lærer jo elevene å overleve ute i den store verden når de flytter for seg selv, uten å spise Grandiosa eller spaghetti med ketchup på, som jeg selvfølgelig spiste når jeg var student, men det er det at det er så mye mer de kan spise. Men det er klart at teorien er jo også veldig veldig viktig, for de lærer jo hvorfor. For det er liksom hva, hvordan, hvorfor.» (Informant 9)

Samtidig som den praktiske biten ble vektlagt, fremkom det fra informantenes utsagn at den teoretiske delen av faget også ble sett på som viktig. Hvordan undervisningen ble strukturert varierte i noe grad mellom informantene. Enkelte foretrakk å kombinere teori og praktisk matlaging i samme økt, mens andre delte opp undervisningen i avskilte praktiske og teoretiske økter. Flertallet fortalte at de som regel hadde litt teori i starten av hver økt, før de startet med matlagingen. Det tyder imidlertid på at de fleste i tillegg til kombinerte økter, også hadde enkelte rene teoriøkter. Hvor ofte det gjennomførtes rene teoriøkter varierte, der enkelte hadde en teoriøkt i måneden, mens andre hadde en til to i halvåret.

4.1.2 Vektlegging av kompetansemål

Hva som ble prioritert som viktigst i faget av hver informant henger også sammen med hvilke kompetansemål som ble prioritert mer enn andre. Denne koden tar dermed for seg hvordan informantene vektla kompetansemålene. Flertallet av informantene uttrykte at de fokuserte mest på å lære elevene å lage mat. Det ble også uttrykt at dagens kompetansemål inneholder for få praktiske mål og for mye teori, eksempelvis fra disse to informantene:

«Jeg synes det er viktig at den praktiske delen av faget, at den blir vektlagt. Så det er nok kanskje vanskelig å få godt nok inn den teorien, tenker jeg. Men jeg tenker at den viktigste delen er den med det praktiske arbeidet. Men så er det jo selvfølgelig viktig med teorien og, det er ikke det at den ikke er viktig, men enkelte deler kanskje av det som kan knyttes mer til teorien i Kunnskapsløftet, det kan godt hende at det kanskje blir i overkant da. Jeg tenker kanskje det.» (Informant 5)

«(...) Men at det kanskje burde være enda mer, enda flere kompetansemål som er direkte retta mot det praktiske arbeidet. Det synes jeg. Alt dette her med budsjett og økonomi og markedsføring og sånt, det synes jeg egentlig bare at de kan ta bort. Det synes jeg de kan legge inn under matte.» (Informant 9)

Samtidig som det var stor enighet i utsagnene fra informantene om for lite praktiskrettede kompetansemål, fortalte også noen av informantene hvordan de tolker læreplanen og kompetansemålene til det praktiske. En av informantene fortalte:

«Det kommer stadig og stadig at skolen er så teoretisk. Ja, men da må dere faktisk la oss få lov til å ha praktisk mål også. For læreplanen er det som styrer hva man kan gjøre på en skole. Og da må de planene være praktiske da. Det hjelper ikke at... Så det, det gjør vi, men man kan snu mye av det. Det står at man skal kunne hygieneregler for eksempel, og da argumenterer vi med at ja, våre elever kan de praktisk. Så man kan argumentere seg litt rundt de forskjellige for å klare å faktisk gjøre noe, hvis ikke så hadde det bare vært veldig få timer på kjøkkenet og hele poenget med faget faller litt bort.»
(Informant 7)

Fra samtlige av informantene ble de praktiske kompetansemålene i hovedsak fremhevet som viktigst. Samtidig var det enighet i at det teoretiske aspektet i faget også var essensielt, men at hovedtyngden burde ligge på det praktiske både i undervisningen og i læreplanen.

4.1.3 Vurdering

Mat og helse er et av fagene elevene ikke har eksamen i på ungdomsskolen, og det blir således gitt standpunkt karakter basert på elevenes prestasjoner i faget og lærernes vurdering av denne. Hvordan informantene vurderte elevene fremkom som noe forskjellig fra informant til informant. Ved spørsmål om lekser, fortalte flere av informantene at det ble gitt lekser i noen grad, men mer sporadisk uke til uke, mens andre hadde faste rutiner på lekser hver uke. Hva som ble gitt av lekser varierte også stort sett mellom å kun gi teoretiske lekser eller å gi både teoretiske og praktiske lekser. Det ble uttrykket fra informantene at tid var grunnen til at lekser ikke ble prioritert i så stor grad i faget. Tre av informantene fortalte hvilke lekser elevene fikk av dem:

«De har på lekseplanen at de skal lese, men jeg tester de aldri i det, kanskje en lærer som gjør det av og til, men jeg tror ikke de andre har gjort det. Og det går jo på hvor mye tid man har ikke sant. Hvis vi skal bruke 15-20 minutter på å gå gjennom leksene de har gjort, så blir det ikke så veldig mye tid på matlaging utenom det.» (Informant 8)

«Det de har av lekser, de må jo lese de teoriprøvene da, og forberede seg. Men nå i år så har vi begynt med at de skal lage mat. Vi har fjortendagers plan, at de skal lage en middag hjemme i løpet av den perioden. Men vi har ikke kommet inn i noe skikkelig rutine for å sjekke det altså.»
(Informant 5)

«(...) Så de får faktisk lekse hvor de skal gjøre, lage mat, og så skal foreldre underskrive på at de faktisk har laget den maten. Og så får de alltid en sånn liten teoretisk lekse i tillegg (...). Så vi har litt lekser ved siden av. Og jeg ser jo at det er problematisk, altså det er vell et tidsspørsmål før noe forsvinner, men jeg kommer til å prøve i det lengste å stå fast på at de i alle fall får praktisert matlaging hjemme. For det har så mange effekter, altså de får øvd på det, på matlaging. Pluss at det er jo en god hjelp for familier også, at ungene kommer hjem og lager mat og tar litt ansvar hjemme.»
(Informant 1)

Både informant 8 og informant 5 fortalte at elevene fikk lekser, men at lærerne ikke hadde noen ordentlige rutiner for å sjekke om leksene ble gjort. Dette ble hovedsakelig begrunnet med mangel på tid. Informant 1 trakk også frem tid som en utfordring i sammenheng med lekser. Informant 1 ga både teoretiske og praktiske lekser, men fortalte at det i hovedsak var de praktiske leksene som blir sett på som viktigst.

Samtidig som det ble gitt praktiske oppgaver som lekser, fortalte flere av informantene at de oppfordret elevene til å lage retter hjemme for å øve seg før undervisning eller før praktiske prøver. De fleste informantene fortalte at de som regel hadde en til to teoriprøver i halvåret, og omtrent samme mengde praktiske prøver. En av lærerne fortalte at de hadde gått bort fra teoriprøver på grunn av liten tid:

«Vi har alltid en sånn praktisk prøve før jul, og en på våren. Der den vi har nå er litt enklere enn den som kommer til våren, og så ellers så prøver vi å ha noen sånne teoretiske vurderinger. (...) Noen ganger har vi hatt teoriprøver, men jeg prøver liksom å gå litt bort i fra det da. For jeg synes at når vi har så liten tid til å jobbe med teoristoff så blir det jo bare kun pugging. Det er ikke noe læring i det da.» (Informant 6)

Et fellestrekk blant flere av informantene var at de vektla den praktiske vurderingen av elevene mest ved karaktersetting. To av informantene forklarte det på denne måten:

«Vi vektlegger det praktiske mest. Litt fordi at enkelte elever strever med teorien, men kan være knallflinke på kjøkkenet. Og da er det vanskelig å på en måte setter en karakter på dem, hvis de på en måte jobber til 5 og skriver til 2. Da vektlegger vi den 5-eren mest, men en får ikke 5 hvis en har 5 praktisk og 2 teoretisk. Men da får en kanskje 4. Så det praktiske blir vektlagt mer, mest. Og fordi vi har mest praktisk. Men teorien er jo en viktig del av det den og, men kanskje ikke like mye som det praktiske. I hvert fall i vurderingen vår.» (Informant 4)

«Den praktiske delen teller jo litt mer enn den teoretiske da, kan du si. Og det er greit, for da er det også mulighet for de elevene som kanskje ikke er så teori-flinke ikke sant, og som kanskje er veldig flinke praktiske og flinke på kjøkkenet og sånt, er det mulig.. Altså, å kunne hevde seg i et sånt fag da. Det er jo veldig greit egentlig.» (Informant 5)

Årsaken til at den praktiske biten av faget ble vektlagt mer enn den teoretiske ble hovedsakelig begrunnet med at elevene hadde mest praktisk undervisning, men også fordi enkelte elever kunne være dyktige praktisk, men ikke like flinke teoretisk og at mat og helse-faget således kunne være et fag flere elever kunne lykkes i.

4.1.4 Fagets prioritet

Denne koden tar for seg informantenes opplevelse av hvordan faget blir prioritert i skolen. Flere av informantene uttrykte et ønske om at faget skulle få en større rolle i skolen med mer undervisning. Enkelte av informantene fortalte også at de gjerne skulle hatt mat og helse-undervisning på alle årstrinnene på ungdomsskolen. I dag er det opp til hver enkelt skole å bestemme hvilket trinn som skal ha undervisning i mat og helse. Enkelte av informantene fortalte at de har hatt elever som har byttet skole underveis i ungdomsskoleløpet, og som dermed har gått glipp av fag på grunn av ulik fordeling av fagene på trinnene. En av informantene som hadde opplevd dette uttrykte:

«På ungdomsskolen så er det jo tydeligvis ikke bestemt hvilket år du skal ha. For noen har det jo på niende, og noen på tiende. Og så er det jo alltid sånn der avvenning med musikk og kunst og håndverk, og hvordan man fordeler det. Så vi har flere elever nå som har byttet skole, så blir det helt umulig å få det der til å... Så nå har jeg liksom to elever som har hatt mat og helse fra før, han ene har ikke hatt musikk og han får jo ikke hatt musikk nå da for det går jo ikke. Og da er det sånn, nei, men da trenger han ikke å ha det. Da får han bare en karakter mindre på vitnemålet. Og hadde det vært motsatt så hadde det jo vært sånn med mat og helse. Så det er jo et sånn tydelig signal om at det ikke er så viktig da med de fagene.» (Informant 6)

Samtidig som det organisatoriske ble vektlagt, ble også fagets rolle i betydningen for elevenes helse trukket frem som et viktig punkt for økt fokus på faget:

«(...) At det ble litt mer prioritet da. Fordi faget mat og helse, det tenker jeg er viktig for mange. Det er ikke alle som kommer til å studere i mange år da. Mange som trenger å lære seg basic kunnskap om hvordan de skal klare seg i livet.» (Informant 6)

«Jeg tenker det som er viktig å få frem er at det er et fag som absolutt bør komme sterkere frem og at det har veldig stor betydning for ungdomsskoleelevene fordi at i den voksne verden så har vi mindre tid. (...) Og hvorfor! Altså det å vite hvorfor. For det er klart at ungdommene i dag er annerledes enn de var for fem år siden og for ti siden, femten og for tjue år siden, de stiller jo spørsmålstegn med alt. Og da tenker jeg at, du kan ikke bare si at ja, men du skal spise grønnsaker. Det hjelper ikke, og du kan ikke bare si at fordi det er sunt. For den går de ikke på. De skal ha en forklaring. Og hvis ikke du gir de en forklaring så googler de det, og da kan det være at de finner forklaring som vi overhode ikke, som fagpersonell, vil stå inne for. Og det er så mye tilgjengelig der ute av andre slags anbefalinger enn hva som bør gis. Så jeg tenker det at vi har en gyllen mulighet til å styre ungdommene dit de bør styres. Til en sunn livsstil.» (Informant 9)

Både informant 6 og informant 8 mente at faget var av betydning for elevenes kunnskap om mat og helse videre i livet. Informant 8 påpekte spesielt at faget var viktig for å lære ungdommer

hvorfor det er viktig med et sunt kosthold, samtidig som det sosiale rundt måltidet ble trukket frem som en viktig faktor.

Over halvparten av informantene fortalte at de ønsket at faget skulle få en større betydning i skolen, og det kom også frem at faglig kompetanse blant lærerne som underviser i faget ble sett på som viktig. To av informantene uttrykte eksempelvis:

«Jeg tenker det viktigste er at skolen har engasjert og motiverte lærere som har faget. Jeg har hørt noen steder at det er sånn at man sitter på våren "okei, hvem tar dette i år?". Mens her har, alle som har det har en utdanning i faget og alle er engasjert i det faget, og det gjør nok at det er lettere å få til og lettere å gjøre morsomme ting med faget også. At man på en måte har interesse for det da. Sånn at det å ansette folk som har en god faglig kompetanse i det faget det er viktig.» (Informant 7)

«Jeg mener det viktigste er å få riktig kompetanse inn i timene da. For når jeg ser hvor store forskjeller det er på undervisningen på de forskjellige lærerne, så tenker jeg at det er kjempeviktig at det er et fag som man ser verdien av da. Og at det ikke bare blir et sånt at man tar over et fag fordi at man kan lage mat, og så tenker man ikke at det er mer enn det.» (Informant 8)

Både informant 7 og informant 8 fortalte at de hadde inntrykk av at faget i mange tilfeller ble undervist av lærere som ikke nødvendigvis hadde den faglige kompetansen i faget. Samtidig mente flere av informantene at faget var et viktig bidrag for å lære ungdommer kunnskap om matlaging og helse som de skal ta med seg videre i livet.

4.2 Allergier og intoleranser blant elever

Temaet "allergi og intoleranser" representerer kodene *hensyn til allergi og intoleranser* og *praktisk tilrettelegging*. Funnene omhandler informantenes beskrivelser av hvordan de erfarer å ha elever med allergier og intoleranser i undervisningen og hvordan dette praktisk tilrettelegges for i undervisningssituasjonen.

4.2.1 Hensyn til allergi og intoleranser

Å ta hensyn til allergier og intoleranser ble sett på som viktig av alle informantene. Det fremkom likevel fra noen av informantene at det var en viss usikkerhet rundt hvor mye hensyn som skulle tas. En av informantene fortalte at det enkelte ganger kunne oppleves som vanskelig i møte med foreldre, og hvilke ønsker elevene med allergier og intoleranser selv hadde:

«Jeg opplever det faktisk som veldig, at de som har cøliaki eller allergier og sånt, at veldig ofte er foreldrene veldig sårbare, og elevene også. At noen de vil ikke at man skal ta hensyn, at "kan man ikke lage vanlige rundstykker da, så kan jeg la vær å spise". Noen har den innstillingen, mens noen hvis jeg en gang da har glemt for eksempel å kjøpe laktosefri melk og eleven ikke får en god saus, muligheten til å lage en god saus, så får jeg sint melding at det ikke hensynstas nok. Så det opplever jeg faktisk er litt sånn problematisk rett og slett.» (Informant 2)

Hvordan allergier og intoleranser ble tatt hensyn til avhenger i stor grad av hvilke allergier og intoleranser elevene hadde. Ved spørsmål om det ble tatt hensyn til ulike allergier og intoleranser, svarte samtlige av informantene at det ble tatt hensyn. Ved dypere samtale om temaet fremkom det imidlertid fra flere av informantene at enkelte allergier var mer utfordrende å ta hensyn til enn andre. Tre av informantene beskrev det slik:

«Noen som har laktosefri melk og sånt, men det er jo ikke noe problem. Det er bare å kjøpe laktosefri melk det. Og kanskje noen som ikke tåler så mye egg og sånt, men da... Vi lagde for eksempel omelett. Og det er klart at da kan jo ikke vedkommende spise den omeletten. Da må jo vedkommende kanskje spise bare salaten og rundstykke da, ikke sant. For det er klart at når du har fjorten andre elever, så er det begrensa hvor mye... For du får jo ikke gått gjennom... Vi går jo gjennom oppskriften og viser i forhold til hvilke redskaper de skal bruke og sånt. Og hvis vi da i tillegg skal ha flere oppskrifter som på en måte, en substitutt da for de en eller to som ikke kan så kan det bli utfordrende.» (Informant 5)

«Det mest utfordrende å tilrettelegge for er allergier egentlig. (...) En del gluten. I år har vi en god del laktose. Men den vanskeligste er egentlig hane jeg har som har egg. For det er sånn, du tenker egentlig ikke over at det er egg i så mye, men det er det på en måte.» (Informant 7)

«(...) Det er mye vanskeligere med laktose og cøliaki. Eller melkeallergi. Det er en som ikke kan spise meieriprodukter, men kan spise geiteprodukter, og da blir det vanskelig for det er så innbakt i så mye. Laktose er greit også, men sånne sære allergier...» (Informant 2)

Det fremkom fra informantenes utsagn at gluten og laktose var allergier og intoleranser som de fleste informantene opplevde som enkle å tilrettelegge for. Informant 2 fortalte imidlertid at det opplevdes som «vanskelig» med laktose og cøliaki. Med nærmere beskrivelser fremkom det at «sære allergier» var det som var mest utfordrende. Oppsummert opplevde informantene at allergier som ikke var like vanlige blant elevene var utfordrende.

4.2.2 Praktisk tilrettelegging

Hvordan informantene tilrettela for at elevene skulle få ta del i matlagingen på tross av allergier og intoleranser varierte i noen grad. Enkelte av informantene hadde ikke møtt på andre allergier og intoleranser enn cøliaki og laktoseintoleranse, mens andre hadde lange lister med allergier å forholde seg til. De fleste informantene opplevde at det hadde vært en økning i antall elever med allergier de siste årene. En av informantene fortalte at de krever legeattest ved allergi på grunn av den store økningen. En annen sa:

«Allergier er det jo en del av (...) Jeg tror det er mange som av og til, skryt på seg litt. Hehe. For nå er det jo sånn... Jeg spør jo elevene, men de har også et sånt skjema med seg hjem som foreldrene skal skrive under på. Sånn at vi vet at det stemmer da. Og det er jo en, selvfølgelig, det er noen gluten eller cøliakere, og så er det noen med laktoseintoleranse, eller så er det en og annen med nøtter, reker og... Ganske normalt. Men jeg har inntrykk av at det er blitt mer av det sånn generelt da.» (Informant 6)

Et fellestrekk for alle informantene var at de opplevde at det var lettere å tilrettelegge for elever med gluten- og laktoseintoleranse, enn elever med andre allergier og intoleranser. Dette ble først og fremst begrunnet med at det fantes mange erstatningsprodukter for disse. På en annen siden opplevde flere av informantene at det kunne være utfordrende med gjærbakst og glutenfritt mel. Informantene hadde ulike måter å løse dette på, og tre av informantene forklarte det slik:

«De får lage glutenfritt. Så de får en egen del av kjøkkenet hvor de står og lager sin egen mat eller gjærdeig og sånt, og så visst man lager en lasagne

for eksempel så bruker man glutenfri lasagneplater og glutenfritt mel i saus og sånt og så. For det kan hele gruppen spise. Men akkurat gjærdeig smaker ikke så... Hehe. Blir ikke helt det samme dessverre, så der lager man gjerne da en ekstra porsjon til de som ha allergi. (...)»(Informant 7)

«(...) Men selvfølgelig nå når vi holder på med gjærbakst for eksempel. Det blir jo ikke samme.. Det blir ikke like bra resultat som med glutenholdig mel. Sånn er det jo bare. Men samtidig så er det jo viktig for en som har det å kunne lære seg å bake med glutenfritt mel da.» (Informant 6)

«(...) Og da er det jo da at de baker, for de kan da være i nærheten av melet holdt jeg på å si, og på en måte holde på med det, men det er bare det at de kan ikke spise det. Og da baker de rundstykker på lik linje med de andre og blir vurdert på lik linje med dem. Og det har de gjort i år de som jeg har. Men så har jeg, i fjor, så hadde jeg da en elev som ikke kan puste inn, altså han kan ikke være i nærheten av hvetemel. Og det jeg gjorde med han da var at han hadde en, for det er klart at det å ha bakeprøve med glutenfritt, det er ikke så veldig ålreit. Det blir som regel ikke så veldig heldig utfall. Fordi at det har vi på en måte ikke tida til. Da bør vi, for at det skal bli veldig bra, så bør vi ha litt lengre tid. Men så det vi har gjort da, det er at da må vi liksom tenke litt annerledes, og så har vi da en annen praktisk prøve. At han da blir vurdert i noen annet på en måte. Så bare at det er en praktisk prøve da.» (Informant 9)

Selv om resultatet med glutenfritt mel ikke ble like bra som med glutenholdig mel, mente informant 6 at det var viktig at elevene som ikke kunne spise gluten fikk lære seg hvordan de kunne lage glutenfri gjærbakst. Informant 9 uttrykte på sin side at så lenge elevene kunne være i kontakt med melet, lagde de gjærbakst med glutenholdig mel. Samtidig fikk elever som ikke kunne være i kontakt med glutenholdig mel en annen praktisk prøve enn gjærbakst. Flere av informantene fortalte også at de hadde egne områder på kjøkkenet for elever med allergier, samt eget utstyr. To av informantene forklarte det slik:

«Det ene kjøkkenet som vi har, der har jeg eget cøliakihjørne. Så det blir liksom, det spriter jeg ned nokså ofte og er veldig veldig streng på hva som befinner seg da, i nærheten der. Og de har egen benk og eget utstyr og sånt.

Men så er det jo da å handle inn matvarer da, som er tilpasset det. Og de som har nøtteallergi er jo da samlet på et kjøkken.» (Informant 9)

«Mandler og nøtter gjør vi greit med, det eksistere ikke på skolekjøkkenet. Så er det de andre. Og de er selvfølgelig aldri samme klasse, eller samme gruppe. De er litt spredd utover. Og da har jeg en egen kartong med utstyr til... Jeg har laget to stykker for de ekstremt allergiske, slik at vi har utstyr som de holder på med og som ikke blandes med det andre utstyret. Slik som stekepanne og bakebolle, sleiver og sånt.» (Informant 2)

Fra informantenes utsagn kan det forstås som at allergier ble tatt på alvor og vist hensyn til ved at elevene eksempelvis fikk egne områder og eget utstyr til å lage mat på. Når det gjaldt det å lage mat sammen i grupper, hadde informantene varierende tilnæringer til hvordan dette løstes. Enkelte valgte å plassere elever med like allergier i samme gruppe av praktiske årsaker, mens andre fortalte at de løste det ved at en gruppe lagde allergivennlig og så spiste elevene med allergier denne maten. En av informantene forklarte hvordan de tilrettela for å ta hensyn til alle elevene:

«(...) Så blir det jo da tilrettelagt for den gruppen da, at det som da blir laget av mat på den gruppen som han eller hun er på, alt der blir jo da lagt glutenfritt eller laktosefritt eller den allergien som eventuelt skulle vært tilstede. Men da er det jo og viktig selvfølgelig å bytte på grupper da, sånn at ikke det blir belastning på den eleven som har, for det kan jo føles som en belastning innimellom. Så jeg må være veldig nøye med å legge det opp sånn at det er en berikelse isteden for. For de skal jo lære om allergier og intoleranser og sånt, at de da heller lærer mer om det når de er på den gruppen enn at det på en måte blir en belastning da.» (Informant 9)

En annen informant forklarte hvordan de fokuserte på å lære elevene at det var viktig å ta hensyn:

«(...) Så ja, det er absolutt mer krevende med allergier. Men så samtidig, jeg pleier å si til elevene at det er veldig fint at vi har noen som har ting de må ta hensyn til, for da lærer vi det for det vil vi alltid treffe senere når vi skal lage mat til gjester og familier og sånt.» (Informant 2)

Både informant 9 og informant 2 fremstod som bevisste på å inkludere elever med allergier og intoleranser i undervisningen, og de var samtidig opptatt av å vinkle allergiene til noe positivt. Informant 9 trakk særlig frem viktigheten av at elevene det gjaldt ikke skulle føle de var til belastning for gruppen.

4.3 Lærernes hensyn til elevenes kulturelle og religiøse spiseforskrifter

Temaet "kultur og religion" representerer kodene *hensyn til religiøse spiseforskrifter, tilpassing av matretter og ulike matkulturer*. Funnene omhandler informantenes beskrivelser av deres tanker og erfaringer rundt religiøse spiseforskrifter, hvordan dette ble tatt hensyn til og hvilke utfordringer som var erfart i møte med nye matkulturer.

4.3.1 Hensyn til religiøse spiseforskrifter

Selv om mange av informantene fortalte at de hadde elever med mange ulike nasjonaliteter og religioner i undervisningen, var det i hovedsak spiseforskriftene fra religionen islam som ble snakket om. Det kom frem fra informantenes utsagn at det var ulike praksiser på hvor mye de muslimske spiseforskriftene ble tatt hensyn til. De fleste informantene fortalte at de tilpasset retter ved å unngå å bruke svin, og heller brukte andre typer kjøtt som kylling og kalkun. Det var imidlertid ulike måter dette ble tilrettelagt på, og det kan i hovedsakelig deles i to, hvor enkelte informanter fortalte at de skilte mellom muslimer og ikke-muslimer ved tilberedelse av retter, mens de andre fortalte at hele gruppen spiste det samme. To av informantene beskrev det slik:

«Altså isteden for vanlig kjøttdeig så får de kyllingkjøttdeig ikke sant. Vi lager på en måte det samme, bare med litt andre ingredienser. Og til jul, for eksempel julemiddagen, når de andre har koteletter, så får de kyllingfilet.»

(Informant 2)

«(...) Og så har vi jo selvfølgelig muslimer. Men det er ikke noe... Det løser seg helt greit fordi da kjøper vi bare kalkunkjøtt eller kylling eller noe annet sant. Sånn som i går så hadde vi pai, og da bruker vi jo vanligvis sånn skinke av svin da. Men da kjøper vi jo bare kalkunskinke ikke sant. Så løser jo det seg. Og så tenker jeg at det er greiest også, for de som ikke spiser svin. Og det er jo ikke noe bakdel for de andre heller. Det er jo vel så godt med kalkun,

som med svin da. Sånn at jeg tror egentlig ikke at elevene tenker på det.»

(Informant 5)

Informant 2 fortalte at det ble skilt mellom hva muslimske elever spiste og hva ikke-muslimske elever spiste i de tilfellene hvor det i utgangspunktet skulle lages retter med svin, mens informant 5 på sin side uttrykte at det ikke ble skilt, men at hele gruppen laget retter uten svin. Samtidig hadde enkelte av informantene ulikt syn på hvor mye hensyn som skulle tas:

«Det er kun svin jeg har hatt i forhold til religion. Det er viktig å vise de alternativ, hvis det er ting de ikke kan lage, som er med svin. Så spiser de jo ikke gelatin heller, så lære dem og fortelle at det finnes alternativ som kan brukes. Slik at de blir kjent med det.» (Informant 3)

«(...) Og så er jeg litt sånn på de kulturelle at jeg til en viss grad møter dem, men de må komme til meg hvis de ikke kan spise gelatin. Når det er på det nivået.» (Informant 2)

Det fremkom fra utsagnene som at informant 3 så det som viktig å vise elever som ikke spiste svin og gelatin hvilke alternativer de kan bruke i stedet, mens informant 2 på sin side forventet at elevene selv skulle ta ansvar dersom det var spesielle matvarer de ikke kunne spise.

4.3.2 Tilpassing av matretter

Samtidig som alle informantene var oppmerksomme på bruk av svin i matlaging med muslimske elever, snakket under halvparten av informantene om bruk av halal-kjøtt. Også her hadde informantene ulikt syn på hvor langt de skulle gå for å møte muslimske elevers spiseforskrifter. Det var imidlertid bare en av informantene som fortalte at de brukte halal-kjøtt i undervisningen, selv om flere uttrykte et ønske om å bruke det. Følgende tre utsagn illustrer meningsspennet i bruk av halal-kjøtt i undervisningen:

«Ja, så har du muslimer som ikke skal ha svinekjøtt. Da har jeg sagt at jeg kjøper ikke halal-kjøtt, for det strider i mot mine overbevisninger. Det synes jeg er dyreplageri. Men da får de enten kylling eller kalkun. Og det går greit.» (Informant 1)

«Og så har vi mange muslimske elever. Så når vi har kjøtt, så prøver vi å skaffe halal-kjøtt og sånt. Men enkelte matvarer, som for eksempel vi skulle lage sånt vilt... Finnebiff. Men du får ikke kjøpt halal-reinsdyrkjøtt liksom. Så

måtte vi improviserer da og fant noe, kjøpte lammelår da hos en halal-slakter, bare for at vi kunne lage den samme retten.» (Informant 6)

«Egentlig så har jeg to elever som bare spiser halal. Men det er rett og slett sånn at det er veldig vanskelig å få tak i akkurat her. Da må jeg liksom ned til xxx i en spesiell butikk og så skal det jo oppbevares på en spesiell måte... Og det har ikke jeg kapasitet til. (...) Og jeg mener at det bør tilrettelegges på lik linje som andre ting, men da innebærer det at jeg må ha enda en fryser for eksempel. Det er liksom det å så ha da en helt ny fryser for å oppbevare da bare halal-kjøtt oppi, det er jo litt spesielt. Men det skal jo... Så er det det der med hvor langt skal man trekke det der med tilrettelegging så godt det er mulig, ikke sant. Hvor langt skal en trekke den der. Men så lenge det er mulig å gjøre det på et annet vis da.» (Informant 9)

Fra utsagnene til informant 1 og informant 6 fremkom det som at de hadde ulike syn på hvor mye religiøse spiseforskrifter skulle tilrettelegges for. Informant 9 på sin side uttrykte et ønske om å tilby halal-kjøtt, men mente det var utfordrende å få til.

4.3.3 Ulike matkulturer

Flere av informantene fortalte om hvordan de hadde møtt på enkelte utfordringer knyttet til møte med ulike matkulturer i mat og helse-faget. Å få tak i halal-kjøtt ble som nevnt sett på som en utfordring enkelte steder, mens en av informantene hadde opplevd utfordringer i møte mellom muslimske spiseforskrifter og norske foresatte. Informanten beskrev det slik:

«Det var første året i fjor med mat og helse, og da gikk vi ut med sånn skriv bare "vi kjøper halal-kjøtt og garanterer det". Og da fikk vi brev fra noen norske foreldre, som ikke syntes det var greit da. Så vi er nødt å ha begge deler. Men det går greit det. Vi hadde jo bare tenkt. For jeg jobbet tidligere på en skole med mange med muslimsk bakgrunn, og da hadde vi bare halal-kjøtt og det var ingen som sa noe. Men her er det veldig mange sterke røster i andre enden også. Men det er greit da, det tilpasser vi jo. Og så lager vi ikke kjøtt hver gang heller. Det er jo liksom, kanskje ti ganger i løpet av året.» (Informant 6)

Informant 7 hadde på sin side en annen opplevelse av denne problemstillingen ved skolen informanten tidligere arbeidet på, og beskrev det slik:

«Vi hadde en butikk rett i nærheten som solgte halal-kjøtt, hvor alle pleide å handle sitt halal-kjøtt. Så det var på en måte godkjent å handle både kylling og kjøttdeig til kjøttboller og sånn der. Så det var egentlig ikke det største problemet, men mer de tingene du ikke tenker på, som for eksempel buljong og gelatin. At det kan de heller ikke spise.. Sånn at "ånei, vi kan ikke lage panna cotta" eller vi kunne ikke lage fromasj, fordi... Sånn at det mer en sånn ting som du bare "åja, ånei, ja det stemmer det". Hehe. Men det gikk seg til det også. Men da gjorde man det sånn at da spiser alle halal på en måte. For det er ikke noe skade for at en som ikke egentlig gjør det, gjør det. Men andre veien er det verre på en måte da. De var jo på en måte vant med det og, for de er jo i bursdager til hverandre og... Så det er jo kameratene dine på en måte, så jeg tror de var veldig vant til det i det området i hvert fall.»
(Informant 7)

Informant 7 fortalte at det ikke opplevdes som utfordrende å få tak i halal-kjøtt, og at foreldre uten muslimsk bakgrunn heller ikke sa noe på bruk av halal-kjøtt i undervisningen. Samtidig uttrykte informantene at det som opplevdes som mer utfordrende var å lage retter som var vanlige i norsk matkultur, men som ofte inneholdt ingredienser som muslimer ikke kunne spise.

4.4 Lærernes opplevelse av elevenes holdninger og matpreferanser

Temaet «elevenes kosthold» representerer kodene *holdninger* og *trender og dietter*. Funnene omhandler informantenes opplevelser av elevenes holdninger og matpreferanser, samt hvilke trender og dietter informantene opplevde som fremtredende blant elevene.

4.4.1 Holdninger

Flere av informantene uttrykker at de opplevde at mange av elevene var kresne og hadde negative holdninger til enkelte matvarer. Ved spørsmål om hvilke matvarer som var typisk at elevene ikke vil smake på varierte det litt i svarene. En av informantene opplevde at det gjerne var «ting» som smakte veldig mye, som pesto og aioli, elevene ikke vil smake på. En annen informant fortalte at det føltes som om elevenes matpreferanser hadde endret seg de siste årene:

«Jeg synes egentlig at det de siste fem årene har snudd en del, andre veien. Sånn som i begynnelsen når jeg jobba, så synes jeg altså det med hvitløk og løk og sånt ting og chili og, eller krydder i det hele tatt altså det var nesten litt sånn, og det er bare en tiårsperiode, så var det liksom det at «æsj, nei kan

ikke det for det lukter vondt» og sånt. Og nå er det sånn at jo mer hvitløk og jo mer krydder og jo mer, de vil jo heller lage chicken tandoori enn lapskaus holdt jeg på å si. Og jo mer tandoori og jo mer hvitløk de kan ta inn jo bedre er det liksom. Jeg har også fått spørsmål om "kan vi ha sushi?" liksom. Hehe. Så det er klart at de har nok en litt mer viere, altså de er nok litt mer ivrige på å smake på ting.» (Informant 3)

Informant 3 opplevde at elevene var «ivrige» på å smake ulike matvarer nå enn før. Informanten fortalte også at enkelte elever ville lage sushi. Over halvparten av informantene hadde imidlertid en opplevelse av at fisk ble mottatt negativt av ungdommene.

Fisk

Over halvparten av informantene fortalte at de opplevde fisk som en råvare det var utfordrende å få elevene til å spise. To av informantene beskrev det slik:

«Fisk er skummelt. Mitt inntrykk da er at veldig mange har bestemt seg for at "nei, det liker jeg ikke", uten at de har smakt. Og tar kanskje en skje med det i munnen, men det kommer ut igjen før de på en måte har fått smakt. Jeg tror det går litt på... Vet ikke, mentalt eller hva det er. Men at en har bestemt seg for det.» (Informant 4)

«De er spesielt skeptiske til fisk. Så er det veldig mange som når de kommer så, det liker de ikke! Men de sier ikke at "men jeg liker ikke kjøtt". Og det er mange forskjellige typer fisk, altså så... Så det vi har gjort når det gjelder fisk, så har vi brukt veldig mange sånn smaker som de er vant med fra før. De fleste synes taco er veldig godt. Så når vi lager da fiskepinner, så knuser vi tacoskjell til chips og snur fiskepinnene i det, sånn at du får liksom litt av den smaken de er vant til, og da er det plutselig mye lettere å spise fisk.» (Informant 1)

Informant 4 og informant 1 fortalte begge at de opplevde at elevene hadde en holdning til fisk som at det var noe de ikke likte. Informant 1 fortalte hvordan de tilpasset fiskerettene til smaker elevene kjente til, og beskrev videre hvordan dette ble tatt i mot:

«Og det er noen som sier etter på at "Ikke si til mamma at jeg synes dette var godt". Hehe. For å holde på imaget.» (Informant 1)

Det kan tolkes som at elevene ønsket å gi uttrykk for at de ikke likte fisk, selv om de likte det som blir servert i undervisningen. Samtidig fortalte også flere av informantene om utfordringer knyttet til kresne elever.

Smakspreferanser

Omtrent halvparten av informantene opplevde det som utfordrende med elever som ikke ville smake på maten som ble laget i undervisningen. To av informantene beskrev utfordringene slik:

«(...) At noen utfordringer kan være at noen ganger kan det være noe elever som ikke vil smake. Det er faktisk kanskje den største utfordringer jeg har hatt altså. Du har noen få, veldig få altså, som kanskje ikke vil smake på maten. Som ikke vil spise. Annet enn søtt da. (...) Så en utfordring kan være de som ikke vil smake. Det er ikke mange det er snakk om da, men kanskje noen. Og da tror jeg nok det går på det at de ikke er vant til.. At de er litt kresne rett og slett. Men det tenker jeg, det er viktig at faget. For det er jo et veldig viktig fag at de får lære seg til å smake på forskjellig type mat. Det synes jeg er veldig viktig.» (Informant 5)

«(...) Jeg føler at det er mer en sånn, at de kan være litt kresne da, at det er fordi de synes ting er ekkelt. Hvis vi lager noe, vi lagde rød pesto en gang og det syntes alle så kjempeekelt ut. Og det var litt sånn at når to - tre hadde bestemt seg for at det var ekkelt, var det heller ingen andre som ville ha det. Og hvis ting lukter ekkelt sant så vil ikke folk ha det. Så jeg opplever heller det som en utfordring. At folk er ikke så flinke til å smake på ting.» (Informant 8)

Informant 5 og 8 fortalte at det opplevdes som utfordrende med elever som ikke ville smake på maten som ble laget i undervisningen. Informant 8 fortalte også hvordan noen få elever kunne påvirke hele gruppen til å ikke ville smake på enkelte retter og matvarer. Dette var noe flere av informantene påpekte, og en av informantene beskrev hvordan dette ble tatt opp i undervisningen deres:

«(...) Men så har du jo selvfølgelig de som ikke skal smake på noen ting da. De finnes fortsatt. Men så er jeg veldig på den at jeg er ikke interessert i å høre på hva folk ikke liker. Det får de veldig klar beskjed om, veldig tidlig,

faktisk første leksjonen. Og at de ikke skal snakke om det til hverandre, og det tror jeg er en veldig positiv greie.» (Informant 9)

Ved å ikke la ungdommene få uttrykke at de ikke likte maten, unngikk informant 9 at elevene ble påvirket av hva kameratene likte eller ikke likte. En av informantene fortalte også hvordan noen elever overrasket seg selv ved å smake på mat de i utgangspunktet ikke trodde de likte:

«(...) Vi oppfordrer jo og prøver å få de til å smake da. Og mange hvis de først smaker så bare... Ja. Jeg tror at noen ganger så smaker de likevel, og det er noe med at de har lagd det selv tror jeg. Så blir de overraska og synes at det faktisk er godt da.» (Informant 6)

Samtidig som mange elever ikke ville smake på enkelte matvarer fordi de ikke likte det, var det også enkelte elever som unngikk matvarer av andre grunner.

4.4.2 Trender og dietter

Det fremkom fra informantene at elevene var nysgjerrige på ulike trender og dietter, og at enkelte av elevene valgte å følge ulike trender. Særlig gjaldt dette vegetarisk kosthold.

Vegetarisk kosthold

Samtlige av informantene hadde erfaring med elever som var vegetarianere. Hvor mye det ble tilrettelagt for i undervisningen varierte. Enkelte av informantene fortalte at de ga de elevene som ikke spiste kjøtt alternative retter de kunne lage. En av informantene forklarte det slik:

«Og så har vi også noen som ikke spiser kjøtt da, som har valgt det selv. Da har jeg prøvd, sånn som en gang da vi lagde kjøttkaker, så fikk de lage vegetariske kjøttkaker. Så jeg prøver jo da, så langt det går.» (Informant 6)

De fleste informantene fortalte imidlertid at elevene fikk tilpasset retter med kjøtt i til vegetariske retter, men at det ikke ble tatt mer hensyn utover det. Hvordan dette løstes var nokså likt blant informantene. To av informantene fortalte for eksempel:

«(...) Når det gjelder det med vegetarianere, så tar jeg på en måte ikke hensyn. Det vil si, jeg sier at alle skal lære seg. Altså, jeg godtar ikke at de ikke skal kunne rense en fisk for eksempel. Altså de må kunne vise forskjellige ting, og hvis de da nekter, okei. da går det utover karakteren deres. Jeg gjør ikke noe mer ut av det. Jeg bare gir beskjed om det på forhånd at det forventer

jeg at alle på en måte skal kunne laga maten. Men de trenger ikke å spise han. Hvis vi lager... ja vi lager sjelden lapskaus med ordentlig kjøtt, for det tar for lang tid, men hvis vi lager suppelapskaus, så kan vi for eksempel ta ut litt før de har oppi pølsa ikke sant, sånn at de får vegetar. Så vi tilrettelegger det på en måte litt sånn, men det er ikke sånn at vi ikke lager ting med kjøtt i fordi vi har vegetarianere.» (Informant 1)

«Vi hadde for noen perioder at det var elever som var vegetarianere. Men det er ikke noe stort problem for de, altså hvis... Vi har jo alltid det vi har, og hvis vi for eksempel har grønnsakslapskaus. Vi pleier å ha litt kjøtt i, litt pølse rett og slett for det er det vi har tida til. Vi er opptatt av at elevene skal synes maten er god, og vi har ikke tid til å lage noe annet kjøtt. Og da er det jo veldig greit, for da tar du bare til side en tallerken før du putter oppi kjøttet. Så det er jo veldig greit, for da lærer de det.» (Informant 2)

Informant 1 uttrykte at elevene måtte være med å lage maten på lik linje som de andre elevene, men at det var opp til hver enkelt om de ville spise den eller ikke. Både informant 1 og informant 2 kom med et likt eksempel på hvordan de tilpasset rettene til å bli vegetariske for elever som ikke spiste kjøtt. Begge var klare på at menyen ikke ble endret selv om de hadde vegetarianere i gruppen. En annen informant fortalte imidlertid at det var første året de hadde elever som var vegetarianere i år, og at dette hadde ført til enkelte utfordringer for lærerne:

«Nå i år så har vi faktisk et tilfelle av en elev som er vegetarianer. Der det er foresatte som har pushet litt på at vi må gi tilbud, eller forandre, eller komme med eksempler på hva en kan gjøre der. Og det er jo en stor utfordring. Det er ikke jeg som har den eleven, men da må en legge opp menyen sånn at den eleven får en ting og så får de andre... Og det er jo en del jobb for den læreren som gjør det. Og hun læreren som har eleven spurte om jeg hadde noen tips. Og da måtte jeg bare si at det har jeg ikke, for det var ikke noe vi fikk, eller lærte mye om når jeg tok utdanning. Sånn at dette med å bruke bønner, eller kikerter eller sånn, det har jeg null erfaring med å gjøre. Jeg har ikke laget sånn mat før. Så det synes jeg var vanskelig.» (Informant 4)

Informant 4 opplevde det som utfordrende med vegetariske retter, da dette var noe informanten ikke var så godt kjent med. Videre beskrev informanten hvordan de hadde løst situasjonen ved å involvere foresatte mer, for å få tips til hvilke retter de kunne lage.

4.5 Lærernes erfaring av elevenes spiseatferd

Temaet «spiseatferd» representerer kodene *spisevegring* og *Kostholdsplanleggeren*. Funnene omhandler informantenes erfaringer av elevenes forhold til mat, samt hvordan lærerne forholdt seg til bruken av *Kostholdsplanleggeren* i undervisningen, og hvorfor.

4.5.1 Spisevegring

Med denne koden menes det informantenes opplevelser av elevenes forhold til mat. Samtlige av informantene fortalte at de opplevde å ha elever med et anstrengt forhold til mat, og elever som var svært fokuserte på å holde seg slanke og i form. Noen av informantene beskrev elever som ikke spiste på skolen. Tre av informantene fortalte det slik:

«Ja, så har du jo de som.. Ja, som er veldig opptatt av at de ikke skal bli for tykke, så kanskje nesten ikke kan smake på hvis det skal være en kake eller dessert. Men det er få.» (Informant 1)

«Det er nesten alltid en eller to som ikke. Ja... Som har sin egen mat. De skal aldri spise, men du ser ikke at de har sin egen mat heller.» (Informant 3)

«Altså du har noen, jeg tenker jeg har fem halve klasser, jeg kan tenke meg at jeg har to eller tre elever som ikke spiser maten. Jeg har elever som ikke spiser på skolen. Og det er jo et problem. For de blir veldig slitne..»
(Informant 2)

Både informant 3 og informant 2 beskrev elever som ikke spiste maten som ble laget i undervisningen. Informant 1 fortalte at enkelte elever ikke ville smake på maten dersom det var noe søtt, som kaker og dessert. Samtidig som en del av informantene opplevde elever med et stort fokus på kropp og vekt, fortalte også enkelte av informantene at de følte på en slags «prestasjonskultur» blant elevene hvor elevene hadde et voldsomt fokus på å holde seg i form og prestere på flere områder. En av informantene sa det slik:

«Det er jo for så vidt fokus på kropp og utseende, men jeg synes det er mindre nå enn det det var for kanskje tre år siden. Det synes jeg faktisk. Fordi at det

er på en måte blitt litt fokus på, det er liksom litt mer fokus på trening og sånt, føler jeg.» (Informant 8)

4.5.2 Meninger og holdninger til Kostholdsplanleggeren

Denne koden tar for seg informantenes opplevelse med bruk av Kostholdsplanleggeren, hva deres meninger om dette digitale verktøyet er, samt om det kan være et godt verktøy for å fremme god helse blant elevene. Over halvparten av informantene fortalte at de ikke brukte Kostholdsplanleggeren i undervisningen. Årsakene til dette var flere, der særlig en begrunnelse gikk igjen blant informantene. En av informantene forklarte det slik:

«Jeg er litt redd for at hvis det blir alt for mye fokus sånn så kan de bli for opptatt av å telle. Men det kan jo være noen, kanskje... (...) Så jeg tenker at det er bedre at de blir fortalt det på andre måter, egentlig. Jeg vet ikke om det er riktig å bruke så mye... Men jeg kan egentlig ikke uttale meg nok til å si at. For jeg har jo ikke noe erfaring med å bruke den blant elevene. Så ja. Det er jeg litt usikker på altså, om den er... men vi har valgt å ikke bruke den da.» (Informant 5)

Informant 5 var redd for at elevene skulle kunne få et usunt forhold til mat ved å bli for opptatt av å telle kalorier, samtidig hadde ikke informanten brukt kostholdsplanleggeren blant elevene før. Andre informanter fortalte imidlertid hvorfor de aktivt hadde valgt å ikke bruke Kostholdsplanleggeren i undervisningen:

«Jeg har ikke brukt den. Og grunnen til det er at jeg ikke ser at man skal telle kalorier på dette, altså kalorier og alt, jeg syns det blir for detaljert. Jeg vil heller ha en leksjon ekstra hvor de ser sunne matvarer, fordi de som er... De som er akademiske, de vil jo elske denne her, og de klarer å finne ut av det stoffet senere. De som ikke er så akademiske av seg, de vil ikke fanges opp av Kostholdsplanleggeren og de vil ikke kunne fange opp den samme informasjonen rundt ernæring senere i livet. Og da tenker jeg at vi må presentere alt, mest mulig, matlaging og sånt for dem den tiden de går på skolen. Fordi at det er da de liksom får liksom den ordentlige undervisningen tenker jeg. Praktisk vinklet. Og at de skal vite det å se på matvarene hva som er sunt. De skal tenke liksom «ja, okei. Vi laget jo mye grønnsakssuppe, så kanskje det ikke er så dumt. Vi brukte mye grønnsaker, så da er vell det kanskje ikke så dumt.» At de liksom ser det mer for seg.» (Informant 2)

«Det er bevisst fordi at det skaper et veldig mye fokus på hva folk spiser. Og et ikke sunt forhold til hva folk spiser. Så derfor har vi valgt å ikke bruke den. Fordi de trener, mange av de trener veldig mye, og da er det riktig at de spiser veldig mye også at det ikke skal komme frem galt da. For noen blir veldig opphengt i det, så vi snakker heller ikke om BMI for eksempel. Av samme grunn, at da kan noen sitte der og føle at "åh, herregud jeg er skikkelig overvektig". Og så går det et år da, så har de strukket seg 50 centimeter, så da er de ikke det likevel. Så jeg prøver å ikke ha fokus på det, men heller fokus på sunn livsstil og et jevnt blodsukker isteden. Så det har vi gjort sånn isteden for.» (Informant 7)

Informantene mente, som informant 5, at det var viktigere å vise elevene på andre måter hva som var sunn mat fremfor å bruke Kostholdsplanleggeren. De delte samtidig samme mening om at Kostholdsplanleggeren skapte et usunt fokus på hva elevene spiste. Informant 7 fortalte videre hvorfor verktøyet ikke ble ansett som et godt hjelpemiddel:

«(...)Men jeg tror at du må ha mye mer kunnskap enn det fjortenåringene har, for at det skal være noen godt hjelpemiddel. Og så begynner plutselig noen av de å bare telle kalorier og så er det min skyld at de har begynt å gjøre det. Og det vil jeg ikke ha på meg.» (Informant 7)

Over halvparten av informantene hadde samme synspunkt når det gjaldt Kostholdsplanleggeren, og valgte å ikke bruke den fordi de mente det kunne føre til at elevene fikk et usunt forhold til mat og begynte å telle kalorier. Samtidig hadde noen av informantene er litt mer delt syn på bruken av verktøyet. En av informantene uttrykte seg slik:

«Jeg tenker kanskje det kunne vært bra for de å sett, hvis de kunne registrert hva de spiste i løpet av en dag hvor mye næringsstoffer de fikk i seg, og ha fokus på det, men samtidig så vil man jo ikke at de bare skal tenke "hvor mye C-vitaminer får jeg i meg når jeg spiser den appelsinen?" sant, det finnes jo andre viktige ting også. Så jeg er litt sånn, jeg syns det er litt vanskelig å tenke hva som egentlig ville vært... best å bruke det eller å latt være. Jeg tenker at det kan bli litt for detaljeorientert, isteden for å få et helhetlig bilde av hva et kosthold egentlig er.» (Informant 8)

Informant 8 hadde et blandet forhold til bruken av Kostholdsplanleggeren. Informanten mente det kunne være nyttig for elevene å se om de fikk i seg det de trenger av næringsstoffer i løpet

av en dag, men at det samtidig kunne bli for detaljert. En av informantene som brukte verktøyet i undervisningen fortalte at det var særlig en episode ved bruk av Kostholdsplanleggeren som hadde fått informanten til å tenke:

«Men jeg hadde en elev i fjor som... De skulle registrere sitt eget kosthold og så skulle de skrive en oppgave basert på resultatene i den kostholdsplanleggeren da. Og hun var ganske overvektig, men da begynte hun å skrive om... Ja, det var tydelig at ho hadde et veldig anstrengt forhold til mat og da ble jeg litt sånn etterpå «hvor liksom bra er det å fokusere på det.» Vi snakker jo ikke om slanking heller, men det er liksom... Ja, nei jeg vet ikke helt. De har jo tilgang til alt av informasjon uansett.»(Informant 6)

En annen informant beskrev hvordan de brukte Kostholdsplanleggeren i undervisningen, og hvilket fokus de hadde ved bruk av den:

«De har en sånn dagsregistrering, men der har vi også sagt at de skal ha så og så mye energi men at de også kan bruke den kostholdsplanleggeren i hverdagen hvis de vil det. For da ser de hvor mye.. Men vi fokuserer da ikke på antall kalorier. Vi fokuserer da på at de får i seg de ulike næringsstoffene, fordi at du skal ha en sunn kropp på en måte, det er liksom fokuset ligger der da. Og det virker det faktisk, nå har jo jeg ganske mange elever, og det virker faktisk som at de skjønnte det. Men det er klart vi vil alltid ha noen, for de har jo tross alt foreldre hjemme som fokuserer på noe helt annet.» (Informant 9)

Informant 9 fortalte at de ikke så på kalorier, men på hvor mye av de ulike næringsstoffene elevene fikk i seg. Samtidig som informantene fortalte at det virket som elevene forstod hensikten med verktøyet, kom det også frem at noen elever kunne få et feil fokus ved bruk av Kostholdsplanleggeren. Informantene fortalte videre hvordan Kostholdsplanleggeren ble mottatt av elevene:

«(...) Men de som allerede har vært inne og sett på det og sånt, de syntes det var veldig fint for nå kunne de liksom se hva de egentlig fikk i seg da, av næringsstoffer. For noen er jo sånn veldig "åh, gud tenk om jeg får den sykdommen og den sykdommen" sant. Altså de tenker sånn at når vi prata om kosthold og sånt, og kostholdsrelaterte sykdommer, at «ja men hva må jeg spiser? Men hvis jeg spiser sånn og sånn den dagen, er du sikker på at det

holder da» liksom ikke sant. (...) Altså kunnskap er ikke farlig. Så bare det å få den på riktig måte. Men å få den på internett, det kan være farlig.»

(Informant 9)

Informant 9 avsluttet med å si at kunnskap ikke var farlig så lenge den ble gitt på riktig måte. Dette er også noe informant 6 nevnte i sitt utsagn. Det kan tolkes dit hen at informantene forstår sin rolle i bruken av Kostholdsplanleggeren med elevene, og hvor viktig det er at elevene får kunnskap til å bruke verktøyet på en måte som er nyttig for dem heller enn skadelig.

5. Diskusjon

Dette kapittelet vil begynne med en vurdering av studiens metodiske svakheter og styrker. Videre følger en diskusjon av funnene i lys av teori og tidligere forskning for å besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Til slutt diskuteres studiens validitet og reliabilitet.

5.1 Metodediskusjon

I det følgende vil det bli diskutert sider ved metoden som er benyttet i studien.

5.1.1 Rekruttering av mat og helse-lærere

Informantene i studien er lærere som underviser, eller nylig har undervist, i mat og helse-faget fra åtte forskjellige ungdomskoler fordelt mellom Øst-, Vest- og Sørlandet. Disse åtte skolene utgjorde ni informantintervjuer. Det er ifølge Kvale og Brinkmann (2012) vanlig med 10 til 15 intervjuer. Samtidig kan et lavt antall informanter (fire til syv) være tilstrekkelig til å gi et rikt materiale dersom forsker har gjort et grundig arbeid på alle felt fra teori til analyse (Malterud, 2011). Malterud (2011) peker imidlertid på at det er viktigere med et adekvat utvalg enn å bestemme omfanget i forhold til et bestemt antall. Med ni intervju og ca. 80 A4-sider, skrevet med enkel linjeavstand og standardmarg, mente jeg å ha et materiale som inneholdt rikelig med stoff om fenomenet som var ønsket å studere, samtidig som det ikke var for omfattende til å gjøre en forsvarlig analyse. Et for stort antall informanter kan gi mistanke om at analysen har vært overfladisk (Malterud, 2011).

Både før og under rekrutteringsfasen var jeg usikker på hvor mange informanter jeg ville klare å rekruttere, og det ble derfor ikke satt noen grense eller laget noen spesielle eksklusjonskriterier annet enn at informantene underviste, eller nylig (inntil ett år siden) hadde undervist i faget mat og helse. En av grunnene til dette var at det har vist seg at mange som underviser i mat og helse, ikke har utdanning i dette faget (Lagerstrøm et al., 2014). Ved å ikke ekskludere potensielle informanter fra studien på dette grunnlaget ville det trolig gi mulighet for «bredde» i informasjonen.

Malterud (2011) skriver at sannsynligheten for å oppnå et optimalt antall informanter blir større dersom en starter analysearbeidet allerede når de første intervjuene foreligger og at en ikke har bundet seg til å ha et bestemt antall informanter. I denne studien ble alle informantene rekruttert og intervjuet før analysefasen begynte, utenom transkriberingen som ble gjennomført kort tid etter hvert intervju.

Samtidig er det kjent at ved å invitere deltakere til å delta i en undersøkelse, vil en kunne få en seleksjon henimot at de med positiv holdning til forskning av denne typen, er de som faktisk deltar (Malterud, 2011). Dette er trolig tilfelle i denne studien også. Ettersom seks av deltakerne ble, av praktiske forhold, rekruttert gjennom en Facebook-gruppe for mat og helse-lærere er det høyst sannsynlig at disse har et stort engasjement for faget. Det kan imidlertid argumenteres for at det strategiske utvalget fører til informanter som har god kunnskap og erfaring innen mat og helse-faget.

5.1.2 Forskningsdesign og intervjusituasjon

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) produseres kunnskap i sosial kontekst under et forskningsintervju. Det vil si at kunnskap blir til gjennom interaksjon mellom intervjuer og informant. Det fremkommer også fra Kvale og Brinkmann (2015) at omfattende trening er nødvendig for å bli en god intervjuer. Som uerfaren forsker i denne studien, ser jeg i ettertid at det er forhold vedrørende gjennomføringen av intervjuene som kunne vært gjort annerledes. Spørsmålene i intervjuguiden var gjennomarbeidet, men det kan likevel være mulig at enkelte spørsmål kunne vært stilt på andre måter for å få tak i hva informantene virkelig mente.

Alle intervjuene ble gjennomført i 1:1-settinger. Dette ble gjort for at informantene skulle føle seg fri til å si hva de ville, uten å bli påvirket av andre, slik det trolig ville blitt dersom det var flere informanter til stede. Likevel kunne muligens en slik type intervju, som tidligere nevnt, egnet seg som fokusgruppeintervju, ved at informantene kunne følt seg tryggere når det var flere til stede. På en annen side, kan slik gjensidig nærværspåvirkning mellom informantene bidra til mer «unisone» meninger, heller en kontroversielle, høyst personlige meningsuttrykk. Samtidig opplevde jeg at samtlige informanter følte seg trygge i denne 1:1-settingen. Det kan ha bidratt til åpenhet og rik informasjon om deres opplevelser og erfaringer (Malterud, 2011). Både den praktiske rammen rundt intervjuet, småpratene i forkant, samt en «jovial» tone fra meg som forsker, var med på å skape et trygt miljø for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011).

Jeg var også bevisst på å ikke stille spørsmålene fra intervjuguiden slavisk, men heller være åpen for ny kunnskap og stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene kom inn på temaer som jeg var nysgjerrig på. Samtidig var jeg klar over at jeg burde stille spørsmål som utdypet det informantene fortalte for å få en dypere forståelse av hva de snakket om (Malterud, 2011). I ettertid ser jeg dog at enkelte svar kunne blitt mer utdypet dersom jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde også at jeg ved slutten av enkelte intervju måtte gå tilbake i intervjuguiden til emner som ikke var blitt belyst. Disse momentene er ting som kan ses i

sammenheng med min uerfarne rolle som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Under analyseprosessen var det også til dels vanskelig å analysere transkribert tekst, hvor svarene på spørsmålene ikke fulgte i naturlig rekkefølge.

Før intervjuet fikk informantene skriftlig og muntlig informasjon om hvordan selve intervjuet skulle foregå, og at samtalen ville bli tatt opp på lydbånd. Lydbåndopptak vil kunne tilsløre ironi i stemmen og et uttrykksfullt, understrekende kroppsspråk. Det var imidlertid ikke hensikten med studien å gjøre en diskursanalyse, noe som bidro til at det ble lagt liten vekt på å fremheve latter, kroppsspråk eller andre diskurser i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

En mulig svakhet i denne studien – som i de fleste lignende intervjustudier – er det man kaller «sosial ønskelighet». Kanskje har informantene uttrykt seg slik de selv mente var riktig å svare på intervju spørsmålene, eller at de svarte det de trodde at jeg som forsker «ønsket» at de skulle svare (Malterud, 2011).

En styrke ved studien var sannsynligvis at biveileder leste gjennom og kom med forslag til intervjuguiden, samt at jeg gjennomførte en utprøving av intervjuguiden med en lærer som underviser i mat og helse i forkant av hovedintervjuene. Begge disse elementene bidro til å forbedre intervjuguiden, samtidig som den praktiske utprøvingen forberedte meg på selve intervjusituasjonen.

5.1.3 Intervjuanalysen

I kvalitativ forskning brukes strategier som egner seg for å beskrive og analysere egenskaper ved informanters livsverden. I denne studien er det benyttet en fenomenologisk preget tilnærming for å søke etter svar på tanker, forhold og fenomener hos mennesker som ikke umiddelbart er synlig (Thagaard, 2013). Det ble således vurdert som hensiktsmessig å bruke Malterud (2011) sin systematiske tekstkondensering til analyse av intervjudata. Metoden krevde at jeg gjennom hele arbeidsprosessen var reflektert og jobbet systematisk. Det er forsøkt å benytte de fire trinnene i tekstkondenseringen. Denne analyseformen forsøker å sammenfatte informasjon fra alle informantene på en strukturert måte for å finne frem til meninger og holdninger om fenomenet som er ønsket å studere – i dette tilfellet læreres opplevelse av mat og helse-faget.

Etter fem år med studiet Samfunnsnærings har jeg tilegnet meg mye kunnskap om kosthold og ernæring, fra individ til globalt nivå. Jeg har derfor forforståelse om temaene kosthold og ernæring. Samtidig gikk jeg selv på ungdomsskolen og fikk undervisning i mat og helse-faget i 2009. Min forforståelse bygger derfor først og fremst på min utdannelsesbakgrunn,

men også fra da jeg selv fikk undervisning i faget og min opplevelse av hvordan faget var strukturert og organisert da. Jeg har gjennom hele arbeidsprosessen vært bevisst på min forforståelse, og prøvd i størst mulig grad å være tro og lojal mot informantenes muntlige utsagn, samtidig som jeg har vært bevisst på å ikke «overtolke» deres utsagn i for sterkt lys fra min forforståelse (Malterud, 2011). En kan likevel stille spørsmål ved om jeg har klart dette i tilstrekkelig grad. Ved denne type forskningsmetode vil dette alltid være en utfordring. I stedet for å underkjenne dette viktige, personlige momentet brukt i kvalitative funnanalyser, bør en heller erkjenne den (Malterud, 2011).

Jeg ser imidlertid at studien kunne fått en annen vinkling dersom jeg hadde hatt en annen utdanningsbakgrunn. Ettersom jeg, med min bakgrunn, ikke har noen inngående kunnskap om pedagogikk og fagdidaktikk vil oppgaven trolig bære preg av dette. Samtidig ville oppgaven sannsynligvis fått et annet perspektiv dersom jeg hadde hatt kunnskap på disse områdene, eller erfaring fra læreryrket, og særlig mat og helse-faget.

Under transkripsjon av muntlig informasjon til tekst vil det alltid kunne skje en endring av det meningsbærende språket (Malterud, 2011). Hvert intervju ble transkribert umiddelbart etter at det var gjennomført, mens jeg fortsatt hadde intervjusituasjonen friskt i minnet. Likevel kan det være utfordrende å få det muntlige språket gjengitt i skriftlig form. Målet med transkriberingen var å skrive det som ble sagt ordrett, slik informantene mente det. Det ble imidlertid etter hvert behov for å sette noen punktum og komma enkelte steder for å forbedre lesbarheten noe. Enkelt av sitatene som presenteres i masterstudien, kan således være forenklet. Dette er gjort for å øke lesbarheten, og for å ikke «latterliggjøre» informantenes evne til å uttrykke seg. Til tross for disse endringene fra tale til tekst, har mitt mål vært at informantenes opprinnelige meninger skulle fremgå så tydelig som mulig i det transkriberte materialet.

5.2 Funndiskusjon

I det følgende vil funnene bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning for å besvare problemstillingen. Før funnene vil bli diskutert, presenteres kort det som anses som masteroppgavens hovedfunn:

- Informantene vektla det praktiske aspektet i faget mest, og det ble uttrykt et ønske om å få flere praktiske kompetansemål.
- Tid ble av over halvparten av informantene trukket frem som en utfordring og det ble samtidig uttrykt et ønske om at faget skulle få en større prioritet i skolen.
- Informantene opplevde utfordringer knyttet til mange elevers kostholdspreferanser og -restriksjoner, hvor allergi og intoleranse, samt enkelte elever holdninger til mat ble trukket frem som spesielt utfordrende.
- Over halvparten av informantene fortalte at de ikke brukte Kostholdsplanleggeren i undervisningen, dette ble hovedsakelig begrunnet med at de ikke ønsket at elevene skulle få et anstrengt forhold til det å telle kalorier.
- Selv om alle informantene mente at det ble tatt hensyn til ulike kostholdsrestriksjoner, kan funn tyde på at restriksjoner knyttet til allergi og intoleranser ble tatt mer hensyn til enn religiøse spiseforskrifter.

5.2.1 Lærernes opplevelse av undervisningsutfordringer i mat og helse-faget

Her vil jeg drøfte funn fra temaet «organisering av faget» som belyser informantenes opplevelse av hvordan faget inngår i skolen. Dette temaet ble kodet ut fra *struktur og organisering av faget*, *vektlegging av kompetansemål*, *vurdering og fagets prioritet*. Kodene vil bli drøftet samlet i lys av forskningsspørsmålet «*Hva vektlegger lærerne som underviser i faget mat og helse som de største utfordringene i faget?*».

Organisering av mat og helse-faget

Ut i fra funnene fremkommer det at lærerne legger opp undervisningen ulikt. Selv om alle informantene fortalte at de vektla den praktiske delen av undervisningen mest, kom det også frem at enkelte av informantene tilrettela for den teoretiske undervisningen i høyere grad enn andre. Etter som Kunnskapsløftet gir få føringer for hvordan faget skal organiseres, er det i stor grad opp til den enkelte lærer hva som vektlegges i undervisningen (Benn, 2011; Lund, 2006). Flere av informantene fortalte at de opplevde dagens kompetansemål som for teoretisk rettet, og en av informantene forklarte at de jobbet med å gjøre den teoretiske undervisningen praktisk ved å eksempelvis snakke om ulike næringsstoff når de fysisk viste fram frukt og grønnsaker.

Andre uttrykte at det var utfordrende å gjennomgå alle kompetansemålene, og at de kompetansemålene som kunne knyttes mer mot det praktiske arbeidet dermed ble vektlagt mer enn de andre. Ifølge Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* har mange gitt uttrykk for at opplæringen i de praktisk og estetiske fagene er blitt mer teoretisk etter innføringen av Kunnskapsløftet. Benn (2012) hevder at flere praktiske kompetansemål kunne ført til en mer likeverdig undervisning for elevene sin del, etter som vektleggingen i undervisningen i dag i stor grad er opp til den enkelte lærer. Det kan imidlertid se ut til at kompetansemålene vil få et løft og bli mer praktiske ut i fra de nye kjerneelementene for faget (Utdanningsdirektoratet, 2018). I så fall, fra informantenes syn, vil dette være positivt ikke bare for fagets innhold, men også for de elevene som «strever med teorien». Flere av informantene argumenterte for at fagets praktiske fokus kunne bidra til at disse elevene oppnådde en høyere karakteroppnåelse enn hva de nødvendigvis gjorde i de teoretiske fagene, som for eksempel matematikk, norsk og engelsk.

Det har lenge vært kjent at mat og helse er fag med krevende kompetansemål og få timer (Meld. St. 19 (2014-2015), 2014). Samtidig mangler over halvparten av lærerne som underviser i faget, kompetanse i faget (Lagerstrøm et al., 2014). Blant mine informanter var det bare en av ni lærere som jeg intervjuet som ikke hadde relevant utdanning i mat og helse-faget. Det kom tydelig frem gjennom intervjuene at informantene var engasjerte i faget. Samtidig fortalte enkelte av informantene at de hadde en opplevelse av at mange lærere som underviste i faget ikke hadde kompetanse, og at det var et fag mange fikk fordi de kunne lage mat, «og så tenkte de ikke at det var mer enn det». Av læreplanen fremkommer det at faget inneholder vesentlig mer enn å lage mat. Av den grunn kan man diskutere om ufaglærte lærere svekker kompetanseoppnåelsen til elevene, fordi en ufaglært lærer gjerne ikke har inngående kunnskap om alt som inngår i mat og helse-fagets kompetansemål.

Det kan argumenteres for at det lave timetallet og den lave andelen med kvalifiserte lærere som underviser i faget, påvirker fagets status i skolen. Ifølge Müller og Harman (2008) blir mat og helse sett på som mindre viktig og har lavere status enn flere av de andre skolefagene. Over halvparten av informantene fra studien min fortalte at de opplevde at faget ikke ble prioritert i stor nok grad. Vurderingsordningen i et fag har effekt på opplæringen, og erfaringer viser at å ha eksamen i et fag kan bidra til å styrke prioriteringen av faget (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Mat og helse har i dag ingen offisiell eksamen, og karaktersetting blir gitt på bakgrunn av sluttvurdering. I Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* trekkes disse momentene frem, og det fremkommer fra meldingen at Kunnskapsdepartementet vil vurdere å innføre lokalt gitt muntlig eksamen etter

10.trinn for de praktiske og estetiske fagene. En slik innføring kan bidra til at faget får en større prioritering i skolen. Funnene fra denne studien tyder på at vurdering gjennomføres forskjellig fra skole til skole. Mat og helse er et av fagene i grunnskolen der det gis høyest standpunktkarakter, samtidig som det er mange klager på standpunktkarakteren (Jensen, 2009). Det kan derfor se ut som karaktersetting er en utfordring i faget. De vanligste grunnene til at elever får medhold i klagen er at begrunnelsen for karakteren er for generell eller ikke er i tilstrekkelig grad relatert til kompetansemålene for faget (Jensen, 2009). En innføring av eksamen i faget kan derfor trolig bidra til å styrke vurderingsordningen i faget, og bidra til at faget får en større prioritet i skolen.

Det fremkom fra enkelte av informantene i denne studien at de opplevde utfordringer med at skolene selv bestemmer hvilket år undervisningen skal legges til. Som Lund (2006) viser i sin artikkel om organisering av undervisning i mat og helse er det opp til hver enkelt kommune og skole hvordan faget organiseres, og det kan gjøres på flere forskjellige måter. Ved å ikke ha fastsatt hvilke år elevene skal få undervisningen i de praktisk-estetiske fagene, kan en risikere at elever som bytter skole på ungdomsskoletrinnet, går glipp av deler av et eller flere fag, eller i verste fall et helt fag. En av informantene mente at det var et tydelig signal om at det ikke er så viktig med de praktisk-estetiske fagene.

Samtidig som de strukturelle faktorene for fagets prioritet ble omtalt, var det også flere av informantene som ytret et ønske om at faget skal få en større rolle i skolen med hensyn til elevenes læring. Dette ble hovedsakelig begrunnet av informantene med at faget skal gi elevene kunnskap om hva et sunt kosthold er og lære dem til å ta gode valg videre i livet, som også kan ses på som formålet med selve faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskning viser at helsevaner etablert i ungdomsårene har betydning for både helseatferd og helse i voksen alder (Due et al., 2011; Lien, Jacobs & Klepp, 2002). Samtidig er kostholdsvanene til unge ofte uforandret gjennom mange år, og unge med et ugunstig kosthold vil ha større risiko for sykdom senere i livet enn unge med et mer gunstig kosthold (Næss, Rognerud, & Strand, 2007). Dette vil kunne bidra til et sosialt skille i helse og helseatferd. Studier viser at barn og unge fra familier med lavere sosioøkonomisk status kommer dårligere ut enn barn og unge fra familier med høyere sosioøkonomisk status når det gjelder helseatferd (Samdal et al., 2009). Skolen blir i flere styringsdokument trukket frem som en sentral arena for å redusere sosial ulikhet i helse og helseatferd blant barn og unge (St. meld. nr. 16 (2002-2003), 2003; St. meld. nr. 20 (2006-2007), 2007). For enkelte ungdommer blir imidlertid ungdomsskolen den høyeste fullførte utdanningen. Som flere av informantene uttrykte, er faget viktig for å lære ungdommene ikke

bare hva de skal spise, men hvorfor de skal spise det. En av informantene mente at faget skulle bidra til «basic kunnskap» om hvordan ungdommene skulle klare seg i livet.

Selv om antall elever som fullfører videregående opplæring har økt de siste årene, er det fortsatt en del ungdom som dropper ut og ikke fullfører utdanningsløpet (BUFDIR, 2017). Det er velkjent at sosioøkonomisk status henger sammen med helsestatus (Næss et al., 2007). Personer med lang utdanning har et sunnere kosthold og spiser oftere grønnsaker, frukt og fisk enn personer med kort utdanning (Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021), 2017). Samtidig viser studier at et sunt kosthold kan bidra til økt sannsynlighet for gode skoleprestasjoner (Stea & Torstveit, 2014). Det kan derfor argumenteres for at mat og helsefaget kan bidra til en bedre helseatferd blant ungdom, samt bedre skoleprestasjoner som kan speiles videre i ungdommens liv, dersom faget får den riktige prioriteten.

5.2.2 Lærernes opplevelse av utfordringer i møte med elevenes kostholdspreferanser og -restriksjoner

I det følgende vil temaene «allergi og intoleranser», «kultur og religion», «elevens kosthold» og «spiseatferd» blir drøftet i lys av forskningsspørsmålet «*Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med elever og deres kostholdspreferanser og -restriksjoner?*».

Allergier og intoleranser

Forekomsten av allergier og intoleranser øker (Nwaru et al., 2014; Sicherer & Sampson, 2014), og det kan se ut som flere og flere ungdommer har ulike typer allergier og intoleranser (Sasaki et al., 2018). Med et økende antall ungdommer med allergi vil dette naturligvis gjenspeiles i elevmassen. Flere av informantene fortalte at de opplevde en økning av elever med allergier. Samtidig som forekomsten av allergi har vært økende de siste tiårene, er det fortsatt bare en liten gruppe av befolkningen som reagerer på mat (Nwaru et al., 2014). Likevel viser en studie gjort på nordmenns kostholdsvaner at hele 21 prosent av unge i alderen 15-24 år oppgir at de regelmessig, eller av og til, spiser allergivennlig diett (Bugge, 2012). Dette gjenspeiles også i dagligvarekjedene, hvor både salget og utvalget av såkalte «allergiprodukter» har økt de siste årene (Borgen & Sandtrøen, 2014). Forskere har også uttrykt sin bekymring for foreldre som setter barna sine på «allergidietter» uten at barna faktisk har allergi. Dette kan føre til at barna går glipp av viktige næringsstoffer (Bjerkan & Barstein, 2016). Om informantenes opplevelse av økning av elever med allergi og intoleranse skyldes den faktiske økningen i befolkningen eller en økning i selvdiaagnostiserte tilfeller av allergi kan bare spekuleres i.

Det er som vist flere lover og forskrifter som skal sikre barn og unge mot sykdom og skade i skolen, samt sikre at hver enkelt elevs behov ivaretas slik at alle elever får et likeverdig tilbud (Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v, 1995; Opplæringslova, 1998). Alle barn og unge har i utgangspunktet rett til en tilpasset undervisning i skolen. Likevel råder det usikkerhet om alle skoler oppfyller disse rettighetene (Peterson, 2014).

Det fremkommer fra masterstudiens funn som at det å ta hensyn til allergi og intoleranser ses på som viktig av alle informantene. Det kom imidlertid frem at samtlige opplevde det som utfordrende å tilrettelegge for enkelte allergier mer enn andre. Det ble da særlig pekt på allergier som ikke var like utbredt i elevmassen. Gluten- og laktoseintoleranse ble av over halvparten av informantene beskrevet som hensyn det var enkelt å tilrettelegge for. Dette ble hovedsakelig begrunnet med det store utvalget i dagligvarekjedene. Likevel fremkom det som at enkelte av informantene opplevde det som utfordrende å gjennomføre leksjoner med gjærbakst med elever som måtte bruke glutenfritt mel. Dette var først og fremst på grunn av egenskapene til glutenfritt mel, som ikke er lik vanlig gjærbakst. Informantene mente at den glutenfrie gjærbaksten ikke fikk et like bra resultat.

I en studie fra 2014 ble norske skolelederes holdninger, kjennskap og planer for tilrettelagt undervisning for elever med behov for glutenfritt alternativ i mat- og helsefaget kartlagt (Peterson, 2014). Resultatene fra studien tydet på at elever med behov for glutenfri kost ikke fikk tilstrekkelig undervisning i dette. I Petersons (2014) studie ble disse funnene sett i sammenheng med lærernes mangel på kompetanse i faget. Funnene fra denne masteroppgaven tyder imidlertid på at de fleste elever som ikke kan spise glutenholdig mat ved de respektive skolene får tilrettelagt undervisning etter deres behov. Informantene fortalte blant annet om «cøliakihjørner» og kartonger med eget utstyr til elever med allergi. Det fremkom imidlertid som at enkelte av informantene opplevde utfordringer i møte med foreldre, samt hvilke ønsker elevene med allergi og intoleranser selv hadde. En av informantene fortalte at enkelte elever ikke ønsket å lage alternative retter i undervisningen, men heller lage det samme som resten av gruppen uten å spise.

Elever med spesielle kosthensyn, som allergier og intoleranser, kan oppleve at deres allergi eller intoleranse er en ekstra belastning (Barneombudet, 2017). Det er derfor viktig at lærerne som underviser i mat og helse er bevisste på denne problemstillingen, samtidig som elevenes rett på opplæring på lik linje med andre elever blir ivaretatt (Opplæringslova, 1998). Det fremkommer fra masterstudiens funn at flere av informantene var bevisst på denne problemstillingen, og en av informantene presiserte at det var viktig å bytte på gruppene, slik at elevene det gjaldt ikke opplevde allergien sin som en belastning for gruppen. Informanten

fortalte videre at det var fokus på at elevene heller skulle føle det som en berikelse, ved at gruppen da lærte mer om allergi og intoleranser. En slik praktisering vil ta hensyn til elever med spesielle kosthensyn og sikre at opplæringen blir tilpasset den enkelte elev, samtidig som det kan føre til at elevene det gjelder ikke opplever at de skiller seg ut fra mengden i like stor grad.

Kultur og religion

Som nevnt i funnkapittelet, snakket informanten hovedsakelig kun om religiøse spiseforskrifter knyttet til religionen islam. Det fremkommer fra masterstudiens funn at samtlige informanter hadde erfaring med muslimske elever i undervisningen. Funnene tilsier at alle informantene var bevisste på bruk av svin i undervisningen, og ga muslimske elever alternativer til svin i matlagingen. Samtidig var det bare én av skolene som tilbød halal-kjøtt. Det fremkom imidlertid som at flere av informantene hadde et ønske om å tilby halal-kjøtt til muslimske elever, men at det var utfordrende å få tak i. Når det er sagt kan det synes som at enkelte av informantene hadde en oppfattelse av at det var knyttet flere utfordringer til halal-kjøtt enn hva det faktisk er. En av informantene fortalte at halal-kjøttet måtte oppbevares på en spesiell måte og at det krevde ekstra utstyr i form av en egen fryser for oppbevaring, og at det blant annet derfor var vanskelig å tilby halal-kjøtt. Ifølge Neegaard (2004) er det bare hvordan dyret er slaktet på som har betydning for om kjøttet er halal eller ikke. Når kjøttet i seg selv er halal, spiller det ingen rolle om det kommer i kontakt med annet kjøtt. Et slikt utsagn kan derfor tyde på at informanten ikke har nok kunnskap eller kompetanse om det flerkulturelle samfunnet (Båtnes, 2012). Ifølge Flornes (2009) er kunnskapen om matpåbud og matrestriksjoner i dagens flerkulturelle samfunn svekket. Som lærer er det derfor viktig å ha den riktige kunnskapen om forholdet mellom mat og måltider, og religion og livssyn for å kunne sette sammen mattilbud og måltider som tar ulike kostholdsrestriksjoner knyttet til religioner og livssyn på alvor.

På skolen som tilbød halal-kjøtt fortalte informanten at de hadde møtt på enkelte utfordringer. Møte mellom norsk matkultur og islamske spiseforskrifter kan by på utfordringer ifølge informanten. Et av de viktigste områdene i mat og helse-faget er å ha kunnskap om norsk matkultur og samisk mattradisjon, samtidig som man skal ha kunnskap og respekt for mattradisjoner i andre kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det fremkommer fra informantens utsagn som at det kan være vanskelig å finne erstatninger for alle typer kjøtt. Informanten trakk selv frem reinsdyrkjøtt som en utfordring, og fortalte om hvordan de måtte improvisere og bruke en annen type kjøtt for å lage retten som i utgangspunktet skulle inneholde reinsdyrkjøtt. På denne måten tar informanten høyde for både mat og helse-fagets formål og

fagets kompetansemål, samtidig som de elevene det gjelder får tilpasset opplæringen (Båtnes, 2012).

Enkelte av informantene fortalte også at de hadde møtt på utfordringer når det gjaldt «de tingene de ikke tenker på», som buljong og gelatin. Begge deler er ingredienser som ofte blir brukt i matlaging, og som kan inneholde svin. Den gelatinen som er mest brukt i Norge, er laget av svinehud og bein av storfe (Neegaard, 2004). For å kunne møte elever som lever etter muslimske spiseforskrifter er det derfor viktig at faglærer i mat og helse tar dette til etterretning når han eller hun skal handle inn matvarer til undervisningen.

En av informanten fortalte at lærerne i starten av skoleåret gikk ut med et skriv om at de garanterte for halal-kjøtt i undervisningen. Videre fortalte informanten at de møtte motstand fra foreldre av ikke-muslimske elever som ikke ønsket at barna deres skulle spise halal-slaktet kjøtt. En annen informant fortalte at ved skolen informanten tidligere jobbet på fikk alle elevene halal-kjøtt, uten protester fra foresatte. Informanten begrunnet dette valget med at det ikke er til skade for personer som «ikke egentlig» spiser halal, men at det er verre andre veien. Ved å tilby halal-kjøtt til muslimske elever, tar lærerne hensyn til mangfoldet (Båtnes, 2012) og viser respekt for religionen (Flornes, 2009). Samtidig har informantene to forskjellige opplevelser av bruken av halal-kjøtt i undervisningen. Både fra funn i masteroppgaven og ytringer i samfunnet kan det synes som at det er mange misforståelser og myter er ute og går når det gjelder halal-kjøtt (Mæland, 2016). Den eneste forskjellen på halal-kjøtt og annet kjøtt i Norge er at ved halal-slakting blir det lest en kort takknemlighetsbønn for dyret før det slaktes (Nortura, udatert). Samtidig som det kan argumenteres for at personer som ikke er muslimske ikke tar skade av å spise halal-kjøtt, er det viktig å vise respekt for hver enkelt sine overbevisninger, også de som ikke er knyttet til religiøse spiseforskrifter. Denne problemstillingen viser derfor at det kan være utfordrende å velge den ene strategien fremfor den andre, selv om hensiktene er gode.

Elevenes kosthold

Mange av informantene i denne studien opplevde en del elever som kresne, og med negative holdninger til enkelte matvarer. Det var særlig fisk som ble fremhevet som utfordrende å få elevene til å spise. Flere av informantene fortalte om hvordan de opplevde at enkelte av elevene hadde bestemt seg på forhånd at de ikke likte fisk. Samtidig mente en av informantene at de klarte å snu elevenes holdninger til fisk i noen grad ved å bruke smaker som elevene likte fra før av. Dette sammenfaller med funn fra Nystrand et al. (2013) sin studie om barn og ungdoms matpreferanser og holdninger til fisk som viste at holdningene til fisk endret seg til det mer

positive når de fikk smake ulike fiskeretter. Resultater fra det nasjonale kostholdsprosjektet Fiskesprell, viser at holdninger til fisk og sjømat kan endres med økt tilgjengelighet av disse råvarene i flere situasjoner hvor mat serveres (Fiskesprell, udatert-b).

Samtidig fremkom det fra Nystrand et al. (2013) sin studie at mange unge trodde de ikke likte fisk, men når de smakte så likte de det likevel. Dette er funn som støtter opp under denne masterstudiens funn, hvor enkelte av informantene fortalte om hvordan det virket som om noen elever hadde bestemt seg på forhånd om å ikke like fisk. En av informantene fortalte at når elevene først smakte på fisken så likte de den, men at de fortsatt ikke ville vedkjenne dette for foreldrene, for å holde på «imaget». Ifølge Nystrand et al. (2013) sin studie kunne virke som det var en tendens til at venner og søsken snakket fisk ned, slik at det skapte et inntrykk av at fisk ikke var godt, eller «kult» å spise. En av informantene i denne studien fortalte hvordan det opplevdes som at enkelte elever kunne påvirke hele gruppen til å ikke ville smake på maten. I den sammenhengen var en annen informant klar på at elevene ikke fikk snakke om hva de «ikke likte» i undervisningen, nettopp for å unngå at elevene skulle påvirke hverandre. Det kan derfor synes som at fisk oppleves som en utfordring i starten av skoleåret, men at det er en tendens som mange av informantene klarer å snu i løpet av året. Når vi vet at fiskeinntaket blant barn og unge i Norge er for lavt i henhold til anbefalingene (Hansen et al., 2015), kan det derfor være svært viktig at barn og unge får positive opplevelser med fisk og sjømat, og ikke minst at de lærer seg hvordan de skal tilberede retter med disse råvarene. Forhåpentligvis kan det bidra til å øke fiskeinntaket blant ungdommene også videre i livet.

Det var imidlertid ikke bare fisk som ble nevnt som utfordrende å få elevene til å spise. Det fremkom fra enkelte av informantene at mat med sterke smaker, som aioli og pesto, opplevdes som upopulært blant elevene. Både aioli og pesto er matvarer som kan inneholde mye hvitløk, en grønnsak med kraftig smak og som i tidligere studier har vist seg å ikke være populær blant barn og ungdom (Søndergaard & Edelenbos, 2007). En informant fortalte imidlertid om hvordan det opplevdes som at elevene var mer mottakelige for matvarer med mye smak nå enn tidligere. Årsakene til hvorfor elevene er mer positive til sterke smaker nå enn før kan være mange og ulike, men det er nærliggende å tenke seg at bruken av hvitløk, chili og andre sterke smaker er blitt mer fremtredende i det norske kostholdet nå enn før.

Informantene opplevde det som utfordrende med kresne elever som ikke ville smake på maten som ble laget i undervisningen. Hvilke faktorer som påvirker barn og unges utvikling av smak og matvaner kan være mange, men det er vist at sosiale faktorer er viktigere enn genetiske faktorer for utvikling av matpreferanser (Berg, Jonsson, & Conner, 2000). Hjemmemiljø og foreldre spiller en sentral rolle i utvikling og dannelsen av barns spisevaner, men også skolen er

en viktig aktør (Lazarou, Kalavana, & Matalas, 2008). I en oversiktsartikkel fra 2017 ble det blant annet sett på hvordan matlagingstimer kunne påvirke matpreferanser, inntak og villighet til å prøve ny mat hos barn. Resultatene fra artikkelen viste at timene med matlaging trolig ville gi en positiv endring i inntak og preferanse av grønnsaker (DeCosta, Møller, Frøst, & Olsen, 2017). Mat og helse-faget kan derfor tenkes å være en viktig del av enkelte barn og unges utvikling av matpreferanser fordi de får anledning til å smake på råvarer og retter som ellers kan være ukjente for dem.

Andre opplevelser informantene hadde knyttet til elevenes kosthold, var vegetarianere. Samtlige informanter hadde erfaring med elever som var vegetarianere. Omtrent hver tiende jente er vegetarianer, i alle fall i løpet av en periode i livet (Henriksen, 2009). De fleste informantene fortalte at elevene som spiste vegetarisk fikk tilpasset kjøttrettene til vegetariske retter, ved at kjøttet ikke ble tilsatt i porsjonene til vegetarianerne. Det var imidlertid få informanter som fortalte at de ga elever som ikke spiste kjøtt, alternative retter de kunne lage. Ifølge opplæringsloven (1998) §1-1 skal opplæringen «*vise respekt for den enkelte si overtredning*». På samme måte som undervisningen skal respektere elevene sine religiøse verdier, kan en derfor argumentere for at elevenes etiske verdier også bør bli ivaretatt.

En av informantene mente at elevene som spiste vegetarisk måtte ta del i undervisningen på lik linje som de andre elevene, men at det ble opp til hver enkelt om de ville spise maten eller ikke. Informanten trakk kompetanseoppnåelse inn som argument for at elevene skulle ta del i undervisningen på samme måte som resten av gruppen. En annen informant hadde imidlertid møtt på utfordringer i faget på grunn av en elev som spiste vegetarisk, hvor foreldrene hadde oppfordret lærerne til å vise eleven hvilke alternativer som kunne lages i stedet for kjøtt. Informanten fortalte at det opplevdes som krevende da lærerne ikke hadde erfaring med bruk av belgvekster og lignende vegetariske alternativer i matlagingen. Informanten påpekte at dette ikke var noe de lærte mye om under utdanningen i mat og helse. Det kan derfor stilles spørsmål til om utdanningen bør gå mer i dybden på enkelte kosthold. Særlig et vegetarisk kosthold synes å bli mer og mer vanlig i befolkningen (Bugge, 2012; Valvik & Ruud, 2016).

Spiseatferd

Det fremkom fra masteroppgavens funn at flere av informantene opplevde utfordringer knyttet til enkelte elevers spiseatferd. Samtlige informanter fortalte at de hadde elever i gruppen med et anstrengt forhold til mat. Mange unge i dag opplever kroppspress og bruker mat og trening for å påvirke kropp og utseende (Voelker et al., 2015). Informantenes opplevelse av enkelte elevers anstrengte forhold til mat synes også å gjenspeile seg i bruken av digitale verktøy. Over

halvparten av informantene oppga at de ikke brukte Kostholdsplanleggeren i undervisningen. Det ble i hovedsak begrunnet med at de ikke ønsket å skape et fokus på det å telle kalorier. Selv om formålet med Kostholdsplanleggeren er mer enn å fokusere på kaloriinntak (Mattilsynet, 2016), kan det synes som at en del av informantene ikke så fordelene med verktøyet fremfor ulempene.

Selv om mange av informantene valgte å ikke bruke Kostholdsplanleggeren, var det også enkelte som brukte den aktivt i undervisningen. Informantene som brukte Kostholdsplanleggeren i undervisningen fortalte at de opplevde det som et nyttig verktøy, men understrekte at de ikke fokuserte på kalorier, men heller på inntak av næringsstoffer. En av informantene uttalte at kunnskap ikke er farlig, men å få den på internett, «det kan være farlig». Denne meningen kan sees i sammenheng med funn fra tidligere studier, om at ungdoms evne til å kritisk reflektere over helseinformasjon er lav (Pettersen, 2003). Studier viser også at mange ungdommer bruker internett som sin primærkilde til innhenting av helseinformasjon (Gray, Klein, & Sesselberg, 2005; Hansen et al., 2003).

Å bruke digitale verktøy til å vurdere energi- og næringsinnhold i mat og drikke er et av kompetansemålene for mat og helse-faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). LMHS har gjennomført regionale kompetansekurs om Kostholdsplanleggeren for lærere i mat og helse (Grande et al., 2018). Slike kompetansekurs for lærere som underviser i mat og helse-faget vil trolig kunne bidra til at lærerne får økt kompetanse og kunnskap om det digitale verktøyet og hvordan de på best mulig måte kan bruke det i undervisningen for å nå kompetansemålet om bruk av digitale verktøy.

Ingen av deltakerne i denne studien nevnte kompetansekurs om Kostholdsplanleggeren. Det kan være nærliggende å tenke at grunnen til at over halvparten av informantene ikke brukte Kostholdsplanleggeren i undervisningen er på grunn av mangel på kunnskap om verktøyet. Selv om mange faglærere i mat og helse har fått kurs i Kostholdsplanleggeren, samt det ligger tilgjengelige veiledningsfilmer for verktøyet på nett, kan det tenkes at det fortsatt er et behov for å øke kunnskapen om det digitale verktøyet blant lærerne.

5.2.3 Hensyn til elevers kostholdsrestriksjoner

I det følgende vil kostholdsrestriksjoner knyttet til allergi og intoleranser og religiøse spiseforskrifter bli diskutert i lys av forskningsspørsmålet «*Blir det tatt hensyn til elever med ulike kostholdsrestriksjoner?*». Til slutt vil det blir diskutert om det er forskjell i hensyn mellom religiøse spiseforskrifter og kostholdsrestriksjoner knyttet til allergier og intoleranser.

Hensyn til allergi og intoleranser

Som funnene fra masterstudien viste fikk elever med allergier og intoleranser i stor grad tilrettelagt undervisning, både ved bruk av erstatningsprodukter og ved eget tilrettelagt område som var «allergifritt». Det fremkom imidlertid som at enkelte allergier ikke ble like godt tilrettelagt for i matlagingen. Eksempelvis fortalte en av informantene om en episode der gruppen skulle lage omelett, hvor en elev hadde eggeallergi og ikke fikk noe alternativ foruten tilbehøret. En slik situasjon er uheldig og kan medføre at denne eleven ikke føler at han eller hun blir tatt hensyn til. Dessuten ivaretas ikke opplæringsloven (1998) §1-3 som dreier seg om tilpasset opplæring til den enkelte elev. Samtidig fremgår det fra masteroppgavens funn at enkelte av lærerne valgte å gi elever med cøliaki og andre former for glutenintoleranse alternative oppgaver til gjærbakst. Dette ble begrunnet med at gjærbakst uten gluten har dårligere bakeegenskaper og at det ikke var nok tid i undervisningen til å få et godt resultat med glutenfritt mel på skolekjøkkenet. Hvorvidt dette dreier seg om å ikke ta hensyn til elever som ikke tåler gluten eller å tilrettelegge for elevene det omhandler kan diskuteres.

På en side får elevene ta del i undervisningen ved at de enten lager gjærbakst med gluten, eller lager alternative retter som ikke er gjærbakst. På denne måten blir de inkludert i faget. På en annen side vil ikke elevene som ikke kan spise gluten kunne ta del i det sosiale rundt måltidet på samme måte som elevene som kan spise glutenholdig gjærbakst. Det kan derfor her blir et spørsmål om inkludering, og om elevene det gjelder blir ivaretatt på best mulig måte.

Elevene det gjelder kan også oppleve at de ikke får et godt nok alternativ til tilpasset tilrettelegging av opplæringen ved at de ikke får lage glutenfri gjærbakst. For barn og unge med cøliaki vil det være essensielt å lære seg å lage gjærbakst uten gluten, fordi dette er noe de må leve med resten av livet (Bolle, 2012).

Hensyn til religiøse spiseforskrifter

Funnene fra masteroppgaven tilsier at elevene med religiøse spiseforskrifter får tilrettelagt undervisningen i den grad at de får alternativer til svinekjøtt. Det fremkom som todelt hvordan informantene imøtekom muslimske elever og deres spiseforskrifter; enten spiste alle elevene samme mat, eller så fikk muslimske elever egne retter uten svin. Hvorfor lærerne benyttet seg av den ene tilnærmingen fremfor den andre hadde ulike begrunnelser. Verken den ene eller andre begrunnelsen kan helt uten videre sies å være mer riktig enn den andre. At alle elevene skal spise det samme har gode intensjoner om å unngå at noen elever skilles ut som annerledes. På skoler der det er få muslimske barn, kan dette synes hensiktsmessig. På skoler med et større antall muslimske elever, kan servering av ulik mat i større grad oppfattes som en normaltilstand

uten at enkelte elever identifiseres som forskjellige. Anker (2011) fant i sin doktoravhandling om respektbegrepet i skolen, at enkelte faktorer kunne øke forskjellen mellom etnisk norske og innvandrere. En av disse faktorene var kosthold og halal-mat. Det at elever må forsyne seg av ulik mat kan øke forskjellen mellom elevgruppene ved at forskjellene blir mer synlige (Anker, 2011). Det kan imidlertid også argumenteres for at i barn og unge i et flerkulturelt samfunn må lære seg å leve med ulikheter side om side.

Masteroppgavens funn viste samtidig at bare én skole tilbød elever halal-kjøtt i mat og helse-undervisningen. Det var imidlertid, som det fremkommer fra punkt 5.2.2 under «Kultur og religion», flere av informantene som uttrykte et ønske om å tilby halal-kjøtt, men at det var flere utfordringer knyttet til dette. En av informantene fortalte dog at det ikke ble kjøpt inn halal-kjøtt til undervisningen i faget fordi det stridde mot personlige overbevisninger. Et slikt utsagn og standpunkt er å betrakte som uheldig i en offentlig arena som skal gjenspeiles av inkludering og respekt. Samtidig kan det si noe om kunnskap og kompetanse om den flerkulturelle skolen (Båtnes, 2012).

Øvrebø og Andreassen (2017) fant i sin studie av religiøse spiseforskrifter i barnehagen at barnehagene i stor grad var preget av en pragmatisk tilnærming til tilpasning til religiøse spiseforskrifter, og at de stort sett valgte de samme strategiene som funnene fra denne studien – å servere en eller to retter. Samtidig var det ingen av barnehagene som tilbød halal-kjøtt. Dette var noe Øvretveit (2017) også fant i sin masteroppgave om mat og helse-lærere og den flerkulturelle skolen, der flere av lærerne hun intervjuet heller ikke tilbød halal-kjøtt til elever med muslimsk bakgrunn. Det fremkom fra hennes funn som at elever selv må ta med halal-kjøtt dersom de ønsket å bruke det på skolekjøkkenet (Øvretveit, 2017). Tilgangen på halal-kjøtt bør for de som ønsker det være naturlig både i barnehagen og i skolen. Alle barn og unge skal kunne spise mat som ivaretar deres kultur og religion (Hauge, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2006). Når det ikke tilbys halal-kjøtt i undervisningen, kan det være at de ansatte ikke reflekterer over at de gjør en forskjellsbehandling mellom muslimske og ikke-muslimske elever (Hauge, 2014).

Allergi og religiøse spiseforskrifter

Det er viktig at en offentlig arena som skolen er, ikke bare tilbyr måltider som er tilpasset ulike helsemessige kostholdsrestriksjoner, men også tar hensyn til tros- og livssynsmessige restriksjoner (Flornes, 2014). Alle skolene i denne studien tilbød elevene erstatninger både når det gjaldt restriksjoner knyttet til allergier og religiøse spiseforskrifter. Samtidig var det en gjennomgående tendens i intervjuene at informantene oppfattet allergi og religiøse

spiseforskrifter på samme måte. Utsagn der tilpasning til muslimske spiseforskrifter ble sammenlignet med tilpasning til allergi og intoleranse forekom i flere intervju. Det fremkom imidlertid som at det var forskjeller i hvor mye de ulike kostholdsrestriksjonene ble vektlagt. Informantene fortalte om egne «cøliakihjørner» og «nøttefrie» kjøkken for å ta hensyn til elever med allergier og intoleranser. I prinsippet handler både allergier og religiøse spiseforskrifter om at enkelte ikke kan spise alle typer mat. For mat og helse-lærerne handler det om tilpasning av mat. Allergier og intoleranser synes også å være oppfattet som mer utfordrende og alvorlig enn religiøse spiseforskrifter, fordi det kan føre til konkrete helsemessige konsekvenser, som i verste fall kan være svært alvorlig (Bolle, 2012). Til sammenligning fører ikke religiøse spiseforskrifter til fysiske reaksjoner og har heller ikke de samme umiddelbare helsemessige konsekvensene.

Det er like fullt en betydelig forskjell mellom allergi og spiseforskrifter. En allergi er en fysiologisk reaksjon fordi immunforsvaret overreagerer, og behandles med medisiner (Bolle, 2012). Religiøse spiseforskrifter er et verdispørsmål som signaliserer kulturell identitet og preferanse (Flornes, 2014). En verdi er samtidig noe som er lært. Dersom man har lært at for eksempel svinekjøtt er urent og noe som ikke skal spises, kan også det gi et fysisk ubehag. Religiøse spiseforskrifter viser med andre ord til et symbolsk innhold, mens allergier på sin side viser til en fysiologisk tilstand. Det kan derfor drøftes om lærernes strategi med å kjøpe inn erstatningsprodukter til elever med allergi og intoleranse, men ikke kjøpe inn halal-mat til muslimske elever er en akseptabel strategi.

5.3 Studiens reliabilitet og validitet

Som nevnt i metodekapittelet, dreier reliabiliteten seg om forskningens pålitelighet (Kristoffersen et al., 2011). Påliteligheten kan vurderes ut i fra forskerens åpenhet og fremstilling av hele forskningsprosessen. Jeg har i stor grad forsøkt å beskrive valgene mine gjennom hele prosessen, slik at forskningen blir mest mulig transparent og pålitelig.

En av utfordringene med reliabilitet til kvalitativ forskning er det å unngå å stille ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Under intervjuene var jeg som forsker bevisst på denne utfordringer, og forsøkte å unngå stille spørsmål som kunne oppfattes som ledende. Samtidig prøvde jeg å være bevisst på min egen forforståelse, og å ikke la tankene jeg hadde gjort meg om faget på forhånd påvirke intervjuet. Jeg var også opptatt av å presisere at jeg ikke var ute etter å «evaluere» lærerne sine tanker og praksis rundt faget, men heller være åpen og nysgjerrig på deres praksis og opplevelser.

Videre vil mine lydopptak og tilhørende verbatim transkriberinger styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter at alle intervjuene var avsluttet hadde jeg imidlertid et omfattende materiale som skulle bearbeides og analyseres. Dette kan muligens ha gjort analysearbeidet mindre oversiktlig, og dermed bidratt til å svekke reliabiliteten. I analysefasen kan det være en fordel at flere personer er med på arbeidet (Knizek, 2006). Jeg har under analysearbeidet hele tiden hatt god kontakt med veileder og spurt om råd dersom jeg har vært usikker. Forhåpentligvis har dette bidratt til å få en større variasjon og bredde i tolkningene, noe som igjen kan være med å styrke validiteten i studien. Forskningsresultatenes reliabilitet vil således være avhengig av valg som er tatt for å øke validiteten på arbeidet.

Validitet i kvalitative studier dreier seg om hvorvidt kunnskapen som er frembrakt kan være gyldig og relevant (Malterud, 2011). Både før, under og etter intervjusituasjonene var det mange faktorer som kunne påvirke studiens validitet. Det ble gjort et betydelig arbeid med spørsmålene til intervjuguiden på forhånd, mens mange av oppfølgingsspørsmålene ble til etter hvert som intervjuene skred frem. Til tross for at jeg prøvde å legge egen forforståelse til side under intervjuene, vil oppfølgingsspørsmål muligens i større grad enn spørsmålene i intervjuguiden, kunne ha påvirket informantenes utsagn, ettersom disse spørsmålene ble stilt mer spontant.

En viktig del av validiteten i en kvalitativ studie er forskerens evne til å ha et kritisk syn på egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere nevnt har jeg gjennom hele arbeidet forsøkt å være bevisst på min forforståelse og min rolle som forsker. Samtidig har jeg forsøkt å ha et kritisk syn på egne fortolkninger ved at diskusjoner og analyser av utsagnene i intervjuene henger sammen med faglig, teoretisk stoff. Dette kan øke kvaliteten på analysen, og samtidig unngås synsing.

En måte å vurdere validiteten, *relevansen*, kan ifølge Johannessen (2009) være å la informantene lese gjennom både det transkriberte materialet og resultatene. Det ble imidlertid ikke avsatt tid til å sende det transkriberte materialet tilbake til informantene for korrigerende og godkjenning, såkalt «member check» (Malterud, 2011). Samtidig som det ikke var tid til dette er det heller ikke alltid hensiktsmessig å gjøre deltakersjekk på grunn av uheldige disputer som kan oppstå mellom informant og forsker (Goldblatt, Karnieli-Miller, & Neumann, 2011; Malterud, 2011). Det er imidlertid en vanlig kritikk av forskningsintervjuene at funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usann (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette menes det at informanter kan idealisere seg selv og sine handlinger i intervjusituasjonen (Krueger & Casey, 2009), og det er umulig å vite om det informantene sier de gjør samsvarer med deres faktiske praksis.

Informantene har selv valgt å delta i studien. Det har derfor trolig vært en seleksjon av informanter i utgangspunktet, noe som kan ha svekket studiens validitet. Det har vist seg at de som melder seg til deltakelse i slike forskningsintervjuer ofte er de mest temaorienterte, forskningsinteresserte og fagorienterte i målgruppen (Malterud, 2011). Kunnskapen som utviklet seg fra intervjuene vil således kunne være gyldig for informantene i utvalget, men den behøver ikke nødvendigvis å være representativ for andre mat og helse-lærere ved samme arbeidssted eller ved andre læresteder i landet.

6. Konklusjon og implikasjon

I dette kapittelet oppsummeres og konkluderes studiens funn. Til slutt vil tanker rundt videre forskning bli lagt frem.

6.1 Konklusjon

I denne studien har læreres opplevelse av utfordringer i mat og helse-faget blitt belyst av ni lærere som underviser i mat og helse-faget på ungdomsskoletrinnet. Studien har vist at lærerne opplever flere utfordringer i undervisningen, både knyttet til struktur og organisering av faget, men også særlig utfordringer knyttet til mange elevers mangfoldige kostholdspreferanser, og kanskje spesielt restriksjoner.

Det kom tydelig frem at informantene mente faget var viktig, men at de opplevde det som et fag med lav prioritet i skolen. Flere av informantene opplevde kompetansemålene som for teoretiske, samtidig som samtlige informanter fortalte at de vektla det praktiske aspektet i faget. Det fremkom også fra studien at informantene hadde et ønske om at faget skulle få en større prioritet i skolen, både med hensyn til tid, men også for elevenes læring om mat og helse.

Samtlige informanter hadde opplevd utfordringer i forbindelse med mange elevers kostholdspreferanser og -restriksjoner. Allergi og intoleranser ble trukket frem som det mest utfordrende, men det fremkom også fra studiens funn at enkelte elevers holdninger til mat, samt deres spiseatferd kunne være utfordrende. Over halvparten av informantene valgte å ikke bruke Kostholdsplanleggeren i undervisningen, hovedsakelig for at elever potensielt ikke skulle utvikle et anstrengt forhold mat og til det å telle kalorier. Selv om alle informantene mente de tok hensyn til de ulike restriksjonene mange elever hadde i kostholdet, fremkom det at enkelte hensyn ble sett på som viktigere enn andre, og det kan synes som at restriksjoner knyttet til religiøse spiseforskrifter ikke ble sett på som like viktig som restriksjoner knyttet til allergi og intoleranse.

Mat og helse skal være et helsefremmende fag som gir elevene kunnskap om og ferdigheter i matlaging og råvarer, matkultur og helse og livsstil. Samtidig skal skolen, med alle fagene som inngår, være en arena som omfavner alle elever uavhengig av sosioøkonomisk status, etnisitet og religion, og som viser respekt for hver enkelt sin overbevisning. Som lærer i mat og helse-faget er det derfor viktig å ha kunnskap om ulike kostholdshensyn som må tas i undervisningen, for å sikre at faget imøtekommer elever med ulike kostholdspreferanser og -restriksjoner.

Funn fra denne studien viser at mange av mat og helse-lærerne har verdifull innsikt i ulike kostholdshensyn som må tas i undervisningen for å sikre at faget imøtekommer alle elever, spesielt de elevene med ulike kostholdspreferanser og -restriksjoner i kostholdet sitt. Det kan likevel tyde på at enkelte av lærerne kan ha begrenset kunnskap for å tilrettelegge undervisningen på best mulig måte for alle elever.

6.2 Implikasjon

Selv om dette er en liten induktiv studie gjennomført på åtte ungdomsskoler i Norge, kan det likevel tenkes at man vil finne lignende funn på andre ungdomsskoler her i landet. Det kan derfor være gunstig å utvikle et spørreskjema til bruk i en større nasjonal forskningssurvey av lærere i mat og helse-faget for å kartlegge om masteroppgavens hovedfunn også gjelder for populasjonen. Det kan også være nyttig å utføre en tilsvarende kvalitativ intervjustudie som denne av de som utdanner lærere i mat og helse-faget. Videre kan det også tenkes at studier som gir kompetanse for undervisning i mat og helse-faget bør vektlegge temaene som fremkommer i denne masteroppgaven.

7. Litteraturliste

- Anker, T. (2011). *Respect and Disrespect: Social Practices in a Norwegian Multicultural School*. (Doktogradavhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Barneombudets fagrappport 2017*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Benn, J. (2011). Fra almenlitteratur til fagdidaktik - hjemkundskab et eksempel. I K. K. B. Dahl, J. Læssøe, & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Benn, J. (2012). Home Economics in Past and Present- Perspectives for the Future. I I. K. Turkki, D. Pendergast, & S. L. T. McGregor (Red.), *Creating home economics future the next 100 years* (s. 52-61). Samford: Australian Academic Press.
- Berg, C., Jonsson, I., & Conner, M. (2000). Understanding choice of milk and bread for breakfast among Swedish children aged 11–15 years: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Appetite*, 34(1), 5-19. doi:<https://doi.org/10.1006/appe.1999.0269>
- Bjerkan, L., & Barstein, G. (2016, 11. august). Forskere advarer mot å sette barna på "allergi-diett" uten grunn. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/Forskere-advarer-mot-a-sette-barna-pa-allergi-diett-uten-grunn-601848b.html>
- Blegen, H. H. (2011). *Nutrition literacy hos 10.klasse elever i en Østlandskommune*. (Masteroppgave, Høgskolen i Akershus). Hentet fra https://oda.hioa.no/en/nutrition-literacy-hos-10-klasseelever-i-en-ostlandskommune/asset/dspace:3149/maeh_blegen_2011.pdf
- Bolle, R. (2012). *Reaksjoner på mat - et folkehelseproblem med mange uttrykksformer* (Helserådet rapport nr. 20/2012). Hentet fra https://www.mattilsynet.no/mat_og_vann/merking_av_mat/allergener/helsedirektoratet_informasjon_om_matallergi.8014/binary/Helsedirektoratet%20-%20Informasjon%20om%20matallergi
- Borgen, A., & Sandtrøen, N. K. (2014, 27. juli). Allergimaten er blitt trendy - og gull verdt. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/0EL9B/Allergimaten-er-blitt-trendy---og-gull-verdt>
- Bremberg, S., & Folkhälsoinstitut, S. (2002). Att minska sociala skillnader i hälsa bland barn och unga-underlag till en nationell strategi. *Socialmedicinsk tidskrift*, 79(5), 9-16.
- BUFDIR. (2017). *Gjennomføring og frafall i skolen*. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/

- Bugge, A. B. (2012). *Spis deg sunn, sterk, slank, skjønn, smart, sexy...: finnes det en diett for alt*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning. Hentet fra http://www.hioa.no/extension/hioa/design/hioa/images/sifo/files/file78278_fagrapport_4-2012_web.pdf
- Bugge, A. B. (2015). Why Are Alternative Diets Such as “Low Carb High Fat” and “Super Healthy Family” So Appealing to Norwegian Food Consumers? *Journal of Food Research*, 4(3), 89. doi:10.5539/jfr.v4n3p89
- Båtnes, P. I. (2012). Hvilken flerkulturell forståelse? I P. I. Båtnes & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 19-52). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag
- DeCosta, P., Møller, P., Frøst, M. B., & Olsen, A. (2017). Changing children's eating behaviour - A review of experimental research. *Appetite*, 113, 327-357. doi:<https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.03.004>
- Due, P., Krølner, R., Rasmussen, M., Andersen, A., Damsgaard, M. T., Graham, H., & Holstein, B. E. (2011). Pathways and mechanisms in adolescence contribute to adult health inequalities. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(6_suppl), 62-78. doi:10.1177/1403494810395989
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fiskesprell. (udatert-a). *Formål*. Hentet 3. januar 2018 fra <https://fiskesprell.no/om-fiskesprell/formal/>
- Fiskesprell. (udatert-b). *Resultater og effekter*. Hentet 3. januar 2018 fra <https://fiskesprell.no/om-fiskesprell/resultater-og-effekter/>
- Flornes, K. (2009). Mat og identite i et flerkulturelt samfunn. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 197-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Allergi - matallergi, luftveisallergi og hudallergi*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/matallergi/allergi---matallergi-luftveisallerg/>
- Folkehelseinstituttet. (2016a). *Barn, miljø og helse - Risiko- og helsefremmende faktorer*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/produksjonsmigring/dokumenter/barn-miljo-og-helse-pdf.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2016b). *Fakta om spiseforstyrrelser - anoreksi, bulimi og overspisingslidelse*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/spiseforstyrrelser/spiseforstyrrelser2/>

- Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v. (1995). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- French, S. A., & Jeffery, R. W. (1994). Consequences of dieting to lose weight: effects on physical and mental health. *Health Psychology, 13*(3), 195.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*: Duquesne University Press.
- Goldblatt, H., Karnieli-Miller, O., & Neumann, M. (2011). Sharing qualitative research findings with participants: Study experiences of methodological and ethical dilemmas. *Patient education and counseling, 82*(3), 389-395.
- Grande, G. M, Helland, M., & Pettersen, J. A. (2018). Kurs i kostholdsplanleggeren. *Landslaget for mat og helse i skolen, 1*,19-20.
- Gray, N. J., Klein, J. D., & Sesselberg, T. S. (2005). The internet: a window on adolescent health literacy. *Journal of Adolescent Health*(37), 243.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, I., & Bergwitz, T. (2010). Spiseforstyrrelser. *Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening*.
- Hansen, D. L., Derry, H. A., Resnick, P. J., & Richardson, C. H. (2003). Adolescent searching for health information on the internet; an observational study. *Journal of Medical Internet Research, 5*(4), 25.
- Hansen, L. B., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M., & Andersen, L. F. (2015). *Ungkost 3 - Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. -og 8.klasse i Norge*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/ungkost-rapport-24.06.16.pdf>
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2010). *Nasjonale faglige retningslinjer for primærhelsetjenesten. Forebygging, utredning og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/389/nasjonal-faglig-retningslinje-for-forebygging-utredning-og-behandling-av-overvekt-og-fedme-hos-barn-og-unge.pdf>
- Helsedirektoratet. (2012). *Kosthåndboken – Veileder i ernæringsarbeid i helse- og omsorgstjenesten (Veileder IS-1972)*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/kosthandboken-veileder-i-erneringsarbeid-i-helse-og-omsorgstjenesten>

- Helsedirektoratet. (2014). *Miljø og helse i barnehagen: Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler* (Veileder IS-2072). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/419/Miljo-og-helse-i-barnehagen-Veileder-til-forskrift-om-miljorettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler-IS-2072.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonalt faglig retningslinje for mat og måltider i skolen*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2016). *Kostråd fra Helsedirektoratet*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/kosthold-og-ernering/kostrad-fra-helsedirektoratet>
- Helsedirektoratet. (2017). *Utviklingen i norsk kosthold 2017* (Rapport IS-2680). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1414/Utviklingen-i-norsk-kosthold-2017-IS-2680.pdf>
- Helsenorge. (2015). *Næringsrik vegetarkost*. Hentet 12. desember 2017 fra <https://helsenorge.no/kosthold-og-ernaring/vegetarisk-kosthold/naringsrik-vegetarkost>
- Henriksen, C. (2009). Utfordringer knyttet til kosthold blant barn og unge i Norge. I A. Holte & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 39-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A. (2009). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 23-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Holthe, A., & Wilhelmsen, B. U. (2009). *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovednak, S. S. (2009). Tilpasset opplæring i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 233-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2003). *Men de er jo så forskjellige – Tilpasset opplæring i en vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, I. L. F. (2009). Vurdering i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 258-269). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knizek, B. L. (2006). Interview - design og perspektiv. I I. M. Lorensen (Red.), *Spørsmålet bestemmer metoden: Forskningsmetoder for sykepleie og andre helsefag* (s. 33-64). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

- Kristoffersen, L., Tufte, P. A., & Johannessen, A. (2011). *Forskningsmetode for økonomiske-administrative fag*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. California: Sage Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Skolens nye «grunnlov» er fastsett*. Henter fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Michigan: Sage Publications.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Hentet fra http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30
- Lazarou, C., Kalavana, T., & Matalas, A.-L. (2008). The influence of parents' dietary beliefs and behaviours on children's dietary beliefs and behaviours. The CYKIDS study. *Appetite*, 51(3), 690-696. doi: <https://doi.org/10.1016/j.appet.2008.06.006>
- Lien, N., Jacobs, D. R., Jr., & Klepp, K. I. (2002). Exploring predictors of eating behaviour among adolescents by gender and socio-economic status. *Public Health Nutr*, 5(5), 671-681. doi:10.1079/phn2002334
- Lund, N. K. (2006). Organisering av undervisning i mat og helse. *Heimkunnskap, høstnummeret*, 21-23.
- Løvik, M., Namork, E., Fæste, C., & Egaas, E. (2004). The Norwegian national reporting system and register of severe allergic reactions to food. *Norsk epidemiologi*, 14(2), 155-160. doi:10.5324/nje.v14i2.238
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mattilsynet. (2016). *Bruerveiledning og brukervilkår*. Hentet fra http://www.matportalen.no/verktoy/kostholdsplanleggeren/brukerveiledning_og_brukervilkaar

- Meld. St. 6 (2012-2013). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>
- Meld. St. 19 (2014-2015). (2014). *Folkehelsemeldingen Mestring og muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). (2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec3?q=mangfold>.
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Meld. St. 34 (2012-2013). (2012). *Folkehelsemeldingen God helse - felles ansvar*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>.
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Müller, H., & Harman, B. (2008). Mat og helse. I I. E. M. Halvorsen (Red.), *Didaktikk for grunnskolen* (s. 283-298). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mæland, K. (2016). Dette er forskjellen mellom halal- og annet kjøtt. *Nettavisen*. Hentet fra <https://www.nettavisen.no/na24/dette-er-forskjellen-mellom-halal---og-annet-kjtt/3423149200.html>
- Møllen, K. S., Olsen, E. O., & Torgrimsby, T. (2005). *Skolen som helsefremmende arena - med fokus på mat og måltider*. Paper lagt frem på Dagskonferansen 2005, Oslo. Abstract hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/9/6>
- Namork, E. (2016). The Norwegian Register of Severe Allergic Reactions to Food. *Medical Research Archives*(3).
- Nasjonal handlingsplan for bedre kosthold (2017-2021). (2017). *Sunt kosthold, måltids glede og god helse for alle!* Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/fab53cd681b247bfa8c03a3767c75e66/handlingsplan_kosthold_2017-2021.pdf.
- Norsk cøliakiforening. (udatert). *Mer om cøliaki*. Hentet 2. april 2018 fra <http://www.ncf.no/hva-er-coliaki/mer-om-coliaki>

- Neegaard, G. (2004). *Når Gud bestemmer menyen - regler om mat og drikke i verdensreligionene*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Nestlé. (2016). *Nestlé Matbarometer 2016*. Hentet 3. oktober 2017 fra <http://www.nestle.no/media/pressreleases/nestl-matbarometer-2016>
- Nordahl, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. *NOVA rapport, 19(05)*.
- Nortura. (2017). *Nortura sier opp avtalen med Islamsk Råd Norge*. Hentet 4. februar 2018 fra <http://www.nortura.no/pressesenter/nortura-sier-opp-avtalen-med-islamsk-rad-norge/>
- Nortura. (udatert). *På slakteriet*. Hentet 4. februar 2018 fra <http://www.nortura.no/tatt-hand-om-av-stolte-fagfolk/pa-slakteriet/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Nwaru, B., Hickstein, L., Panesar, S., Roberts, G., Muraro, A., & Sheikh, A. (2014). Prevalence of common food allergies in Europe. *Food Allergy and Anaphylaxis Guidelines, 23*.
- Nwaru, B. I., Hickstein, L., Panesar, S. S., Muraro, A., Werfel, T., Cardona, V., ... & Roberts, G. (2014). The epidemiology of food allergy in Europe: a systematic review and meta-analysis. *Allergy, 69(1)*, 62-75.
- Nystrand, B. T., Fjørtoft, K. L., & Staurset, M. (2013). *Barn og ungdoms matpreferanser og holdninger til fisk* (Rapport ISSN 0804-54380). Ålesund: Møreforskning MARIN
- Næss, Ø., Rognerud, M., & Strand, B. H. (2007). *Sosial ulikhet i helse: En faktarapport*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/sosial_ulikhet_i_helse_fhir_apport2007_1.pdf
- NAAF. (2018). *Hva er matallergi- og intoleranse?* Hentet fra <http://www.naaf.no/fokusomrader/allergi-og-overfølsomhet/mat-og-matoverfølsomhet/allergisk-og-ikke-allergisk-matvareoverfølsomhet/>
- Olsen, S. O. (2003). Understanding the relationship between age and seafood consumption: the mediating role of attitude, health involvement and convenience. *Food quality and Preference, 14(3)*, 199-209.
- Olsen, S. O. (2004a). Antecedents of seafood consumption behavior: an overview. *Journal of aquatic food product technology, 13(3)*, 79-91.
- Olsen, S. O. (2004b). *Hva forklarer norsk ungdoms lojalitet til fisk som middagsmat?* Paper lagt frem på konferansen Samfunnsforskning innenfor matsektoren 2004, Oslo. Hentet

- fra
https://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/MarksamOlsen_pdf.pdf
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Peterson, K. H. (2014). Klarer skolene å gi barn med cøliaki et likeverdig tilbud i faget mat og helse. *glutenFRI, Norsk cøliakiforening*, (1), 10-12.
- Pettersen, S. (2003). Er også naturfagdidaktikk god for helsen? I I. B. Bungdum & D. Jode (Red.), *Naturfagdidaktikk. Perspektiver - Forskning - Utvikling* (s. 273-288). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Pettersen, S. (2009). Kostholdsinformasjon og annen helseinformasjon. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 87-100). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen. (2017). *Prop. 1 S (2017 - 2018)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-1-s-kd-20172018/id2574778/>.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."*. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3734/HEMIL%20trender%20og%20helse%2003%202009%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Fismen, A.-S., Larsen, T., World, B., & Årdal, E. (2016). *Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land*. Hentet fra <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>
- Sand, L., Lask, B., Høie, K., & Stormark, K. M. (2011). Body size estimation in early adolescence: Factors associated with perceptual accuracy in a nonclinical sample. *Body Image*, 8(3), 275-281. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.03.004>
- Sasaki, M., Koplin, J., Dharmage, S., Field, M., Sawyer, S., McWilliam, V., . . . Allen, K. (2018). Prevalence of clinic-defined food allergy in early adolescence: The

- SchoolNuts study. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 141(1), 391-398.
doi:10.1016/j.jaci.2017.05.041
- Sicherer, S. H. (2011). Epidemiology of food allergy. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 127(3), 594-602.
- Sicherer, S. H., & Sampson, H. A. (2014). Food allergy: epidemiology, pathogenesis, diagnosis, and treatment. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 133(2), 291-307. e295.
- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 45-57). Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2002-2003). (2003). *Resept for et sunnere Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/sec1>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cddb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 49 (2003-2004). (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-49-2003-2004-/id405180/sec1?q=Mangfold%20gjennom%20inkludering%20og%20deltakelse#match_0.
- St. meld. nr. 20 (2006-2007). (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-20-2006-2007-/id449531/>.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec4?q=tilpasset%20oppl%C3%A6ring#KAP4-4>
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *14 prosent av befolkningen er innvandrere*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/14-prosent-av-befolkningen-er-innvandrere>
- Stea, T. H., & Torstveit, M. K. (2014). Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 14(1), 829. doi:10.1186/1471-2458-14-829
- Strømstad, M. (2004). Inkluderende skole – hva er det? I K. J. Solstad & T. O. Engen, *En likeverdig skole for alle?* (s. 115-134). Oslo: Universitetsforlaget.

- Suchindran, C., North, K. E., Popkin, B. M., & Gordon-Larsen, P. (2010). Association of adolescent obesity with risk of severe obesity in adulthood. *Jama*, 304(18), 2042-2047.
- Søndergaard, H. A., & Edelenbos, M. (2007). What parents prefer and children like – Investigating choice of vegetable-based food for children. *Food quality and Preference*, 18(7), 949-962. doi:<https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2007.03.009>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torstveit, M. K., Aagedal-Mortensen, K., & Stea, T. H. (2015). More than half of high school students report disordered eating: a cross sectional study among Norwegian boys and girls. *Plos One*, 10(3), e0122681.
- Tønnessen, M. (2018). Innvandrere. I *Store norske leksikon*. Hentet 11.mars 2018 fra <https://snl.no/innvandrere>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i mat og helse* (MHE1-01). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/MHE1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tilrettelegging av opplæringen for elever med cøliaki og allergier*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Elever-med-sarskilte-behov/Tilrettelegging-av-opplaringen-for-elever-med-coliaki-og-allergier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/innvandrere-i-grunnopplaringen-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Mat og helse/mat og helse samisk. Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=357>.

- Valvik, M. E., & Ruud, S. (2016, 15. februar). Åtte trender som tyder på økt vegetarinteresse. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/okonomi/i/x4oj/Atte-trender-som-tyder-pa-okt-vegetarinteresse>
- Voelker, D. K., Reel, J. J., & Greenleaf, C. (2015). Weight status and body image perceptions in adolescents: current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 6, 149. doi:10.2147/AHMT.S68344
- Vogt, K. (2018). Ramadan. I *Store norske leksikon*. Hentet 5. januar 2018 fra <https://snl.no/ramadan>
- Wandel, M., & Råberg, M. K. (2009). Kostholdsinformasjon og annen helseinformasjon. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 160-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- WHO. (2016). *Ending Childhood Obesity*. Hentet fra apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066_eng.pdf?ua=1
- WHO. (2017). Food safety. Hentet fra <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs399/en/>
- Wilhelmsen, B. U., & Samdal, O. (2009). Skolen som arena for helsefremmende kostholdsarbeid. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 9-20). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wæhle, Espen. (2015). Minoritet. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. april 2018 fra <https://snl.no/minoritet>
- Østby, L., & Dalgard, A. B. (2017). Det religiøse mangfoldet: 4 prosent muslimer i Norge? *Samfunnsspeilet*, 4.
- Øvrebø, E. M., & Andreassen, B. O. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 16.
- Øvretveit, K. (2017). «*Dei slit jo litt med språket, men det går greitt på kjøkenet*» *Mat og helselærarar og -studentar si forståing av arbeidet med inkludering av alle elevar i faget i den fleirkulturelle skulen*. (Masteroppgave, NLA Høgskulen). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2487937/Karoline%20%c3%98vretveit%20ped%20juni%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aas, K. (2011). *Miljøhemming - en skjult funksjonshemming*. Hentet fra http://www.inneklima.com/pdf/miljohemming_2011.pdf

Læreplan i mat og helse

Gjeld frå 01.08.2006

Kompetansemål

Etter 10. årssteget

Mat og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje og lage trygg og ernæringsmessig god mat, og forklare kva for næringsstoff matvarene inneheld
- samanlikne måltid ein sjølv lagar, med kostråda frå helsestyresmaktene
- bruke digitale verktøy til å vurdere energi- og næringsinnhald i mat og drikke, og gjere seg nytte av resultatata når ein lagar mat
- informere andre om korleis matvanar kan påverke sjukdommar som heng saman med livsstil og kosthald
- vurdere kosthaldsinformasjon og reklame i media

Mat og forbruk

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- vurdere og velje matvarer på ein mangfaldig varemarknad når ein planlegg innkjøp
- drøfte korleis ulike marknadsføringsmetodar kan påverke vala av matvarer som forbrukarane gjer
- utvikle, produsere, gje produktinformasjon og reklamere for eit produkt
- vurdere og velje varer ut frå etiske og berekraftige kriterium

Mat og kultur

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje og gjennomføre måltid i samband med høgtider eller fest og ha ei vertskapsrolle
- lage mat for ulike sosiale samanhengar og drøfte korleis mat er med på å skape identitet
- gi døme på korleis kjøkkenreiskapar, tillagingsmåtar eller matvanar har endra seg over tid eller flytta seg geografisk, og forklare korleis det har verka inn på livet til folk
- skape og prøve ut nye retter ut frå ulike råvarer, matlagingsmetodar og matkulturar

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Utfordringer i Mat og helsefaget i ungdomsskolen"

Som masterstudent i Samfunnsnærings ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) ønsker jeg, i forbindelse med min masteroppgave, å foreta en undersøkelse blant lærere som underviser, eller nylig har undervist, i faget **mat og helse**.

Siden du har erfaring med undervisning i mat og helse, ønsker jeg derfor å invitere deg til å være informant i min intervjuundersøkelse og bidra med dine synspunkter. Formålet med studien er å få frem dine erfaringer, vurderinger av og dine perspektiver rundt mat og helse-faget og undervisningen. Dersom du ønsker å delta, vil jeg oppsøke deg og foreta intervjuet.

Bakgrunn og hensikt for studien

Studien tar sikte på å kartlegge eventuelle praktiske og teoretiske utfordringer som mat og helse-lærere kan ha erfart når det gjelder økt frekvens av overvekt og fedme blant flere unge for tiden - eller motsatt: økt fokus på kropp og utseende; kulturelle og religiøse matrestriksjoner hos innvandrerelever, samt elevers kostholdspreferanser (for eksempel at elever er vegetarianere eller følger spesielle dietter).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer at du samtykker til å delta i et individuelt intervju, hvor du deler dine erfaringer om de overnevnte temaene med meg. Om du responderer med "ja" til å ville delta (se under hvordan du gjør det), regnes det som ditt samtykke. Intervjuet vil vare i omtrent 30 minutter og følger en utviklet intervjuguide. Sted og tidspunkt avtales oss imellom.

Intervjuene ønskes utført i løpet av høsten 2017, mens selve masteroppgaven forventes levert i mai 2018.

Hva skjer med informasjonen om deg?

For at jeg skal få best mulig opplysninger, vil alle intervju bli tatt opp på lydbånd. Lydfiler, avskrifter og notater vil bli slettet når masteroppgaven er levert og evaluert, senest innen desember 2018. Alt du sier vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Du skal ikke oppgi følsomme personopplysninger om deg selv, kun alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring.

Det vil heller ikke være mulig å identifisere deg og din arbeidsplass i avskriften av intervjuet. Alle som deltar i undersøkelsen og som ønsker det, kan få tilsendt utskrift av sitt intervju og den ferdige masteroppgaven. Det er også ønskelig at min undersøkelse kan publiseres i et egnet vitenskapelig tidsskrift i etterkant av innlevering og evaluering av masteroppgaven.

Frivillig deltakelse

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

Hvordan samtykke til å delta?

Det er forskningsmessig viktig at du deler din verdifulle erfaring og kunnskap om de overnevnte temaene. Så om du ønsker å delta som informant, hvilket jeg sterkt håper at du vil, eller har ytterligere spørsmål til studien, kan du sende en e-post til vilde_u_j@hotmail.com eller sms til tlf: 928 21 908.

Du kan også kontakte min veileder ved HiOA, professor Kjell Sverre Pettersen, på e-post kjellsverre.pettersen@hioa.no eller på tlf: 920 47 867.

Dersom du ønsker å samtykke til å delta på forskningsintervju vil jeg be deg om å ta med den vedlagte samtykkeerklæringen til intervjuet.

Med vennlig hilsen

Vilde Ulversøy Johnsen
(Masterstudent i Samfunnsernæring, HiOA)

Sandakerveien 67E
0477 Oslo
E-post: vilde_u_j@hotmail.com
Tlf: 928 21 908

Kjell Sverre Pettersen
(Professor i helsekommunikasjon - og veileder, HiOA)

Avdeling for sykepleie og forebyggende helsearbeid, studiested Kjeller
Fakultet for helsefag
P.O. Box 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo
E-post: kjellsverre.pettersen@hioa.no
Tlf: 920 47 867/67 23 65 18

Vedlegg 3: Intervjuguide

Fortell litt om deg selv

Alder

Relevant utdannelse

Antall år som lærer i mat og helse-faget?

Hvorfor underviser du i mat og helse?

Organisering og oppbygging av faget

Hvordan legges undervisningen i faget opp?

Hvordan tilrettelegges den praktiske delen av undervisningen i mat og helse?

Opplever du noen utfordringer knyttet til denne delen av undervisningen?

Hva vektlegges i den teoretiske delen av undervisningen i mat og helse?

Opplever du noen utfordringer knyttet til denne delen av undervisningen?

Har du noen erfaring med å bruke digitale hjelpemidler i undervisningen? (Kostholdsplanleggeren etc.)

Tror du digitale hjelpemidler kan bidra til å fremme god helse? Hvordan?

Hvordan vurderes elevene i undervisningen?

Er det noen kompetansemål i læreplanen fra Kunnskapsløftet som vektlegges mer enn andre?

Hvordan erfarer du at læreplanen og kompetansemålene i Kunnskapsløftet dekker dagens situasjon i undervisningen?

Er det behov for en endring?

Elevenes kosthold og preferanser

Erfarer du noen utfordringer når det gjelder elevenes innstillinger til kosthold og helse?

Erfarer du noen utfordringer når det gjelder elevenes matpreferanser i undervisningen?

Har du noen erfaringer med at elever og/eller foresatte har ulike kostholdspreferanser som må bli tatt hensyn til i undervisningen? (Allergier, vegetar etc.)

Hvordan løses dette i undervisningen?

Har du noen erfaringer med at elevers kulturelle og religiøse preferanser har innvirkning på undervisningen?

Hvordan løses dette i undervisningen?

Opplever du noen utfordringer i undervisningen knyttet til elevers ulike kostholdspreferanser?

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

Vedlegg 4: Eksempel på transkribert intervju

Organisering av faget

Allergier og intoleranser

Kultur og religion

Elevenes kosthold

Spiseatferd

Informant 5 (Innledende prat før intervjustart...)

V: Hvordan legger dere opp undervisningen faget?

I: Det er jo 9.trinnet som har mat og helse her. Og da er det sånn at vi har to kjøkken, sånn at alle får mat og helse hver uke. Så vi deler klassen i to da. Vi har et kjøkken her og så låner vi jo et kjøkken på XXX skole. Undervisningen er lagt opp sånn at vi har litt granne.. Litt teori først. Og gjennomgang av oppskrifter og sånt. Kanskje en 15-20 minutter. Og så begynner elevene å jobbe på kjøkkenet. Og da har vi jo lagt opp sånn som man stort sett har lagt opp at du deler inn elevene i ener, toer, treer og firer ikke sant. Og noen lager middag, noen lager dessert og andre holder på med oppvask og stryking og vasking og sånt da. Som sikkert du også hadde, hehe. Kanskje det ikke er så annerledes siden kanskje du gikk, jeg vet ikke.. Men så har vi også selvfølgelig, for nå er det jo ganske ny læreplan i mat og helse ikke sant. Så vi har selvfølgelig også teori. Vi tar liksom all teorien på en måte på en gang da. Så vi har en til to ganger i hvert semester, altså hvert halvår. Så vi går gjennom teorien som vi har. Vi snakker jo litt teori selvfølgelig når vi er på kjøkkenet, men da er det litt mer sånn systematisk teori som dem skal kunne da. Og så har vi da en teoriprøve før jul, og en teoriprøve etter jul. Og i tillegg så har vi jo praktiske prøver. Vi har praktiske prøver, hvor dem får en sånn prøvemeny en uke i forveien, sånn at de kan øve seg på hjemme. Og så når de er her så.. Ja, gjennom.. De får ikke vite på forhånd akkurat hva de skal lage da, det er fire ting som de kan få på prøvemenyen. Så kan de øve på de, og så har læreren da på forhånd trekt ut hvem som skal lage hva. Og så lager de dem tingene, og så blir de observert da i en tre-timersøkt. Og så får dem karakter. Så det er jo.. Den praktiske delen teller jo litt mer enn den teoretiske da, kan du si. Sånn at ja.. Og det er greit, for da er det også mulighet for de elevene som kanskje ikke er så teori-flinke ikke sant, og som kanskje er veldig flinke praktiske og flinke på kjøkkenet og sånt, er det mulig.. Altså, å kunne hevde seg i et sånt fag da. Det er jo veldig greit egentlig. Så er jo faget ellers delt inn i.. Vi har nå før jul, sånn i forhold til teorien og sånt, så har vi om næringsstoff ikke sant, og vi har om forskjellige mattyper. Altså vi har om egg, og vi har om melkeprodukter, vi har om åssen du skal jobbe med kjøtt, fisk, og så videre. Og etter jul da har vi mye fokus på gjærbakst, blant annet. Og har egen gjærbakstprøve og sånt som dem må vise at dem kan bruke gjær da. Og da går vi kanskje enda mer i dybden på de tingene der. Ja også det med næringsstoff går vi mer i dybden på etter jul.

V: Opplever dere noen utfordringer knyttet til den praktiske delen?

I: Njaa. Nei, altså. Det hender jo selvfølgelig... Nei, ikke utfordringer i den forstand kanskje. Det hender jo vi kan ha noen som har for eksempel allergi mot enkelte varer og sånt, men det løser seg jo ganske greit ikke sant. Og så har vi jo selvfølgelig muslimer. Men det er ikke noe... Det løser seg helt greit fordi da kjøper vi bare kalkunkjøtt eller kylling eller noe annet sant. Sånn som i går så hadde vi pai, og da bruker vi jo vanligvis sånn skinke av svin da. Men da kjøper vi jo bare kalkunskinke ikke sant. Så løser jo det seg. Og så tenker jeg at det er greiest også, for de som ikke spiser svin. Og det er jo ikke noe bakdel for de andre heller. Det

er jo vel så godt med kalkun, som med svin da. Sånn at jeg tror egentlig ikke at elevene tenker på det. At nå skal vi ha... Nei, jeg tror ikke det altså... Kanskje litt annerledes, eller ikke annerledes.. Jeg hadde hatt en gang en hvor vi måtte bruke annet mel og sånt. Og det blei egentlig litt utfordringer og sånt, fordi at det var ikke så lett å få alt bakverket og sånt like bra. Med glutenfritt mel og sånt. Så det var kanskje, kunne være litt vanskelig. Men da laget hele gruppa med glutenfritt. Så vi gjør det altså. Jeg har gjort det bestandig når vi har lagd.. Det er gruppa som har gjort det sånn. Og jeg har aldri hatt heller noen som har sånn veldig allergi at de ikke kan være i rommet ikke sant, for da hadde det blitt helt annerledes tenker jeg.

V: Du sier dere bruker andre typer kjøtt enn svin for muslimer. Har dere opplevd at dere må legge til rette for at det skal være halal-kjøtt?

I: Nei, bare svin. Det har jeg ikke vært borti... Så jeg vet kanskje at noen av de andre har vært borti det med vegetar altså. Og det er klart at det er klart at det kan jo være vanskelig med å finne erstatning til kjøtt og sånt. For at de skal få i seg like mengde med protein da ikke sant. Men det er jeg ikke sikker på hvordan har blitt løst altså, for de lærerne det gjelder.

V: Du nevnte litt om allergier i sted. Synes du dette kan gå utover undervisningen?

I: Nei, jeg synes ikke det. Nei for det har jo bare vært at vi måtte... Men da hadde jeg ikke noen erfaring med cøliaki og sånt da. Så det er jo bare det at du må tilrettelegge og sånt da. Men det er ikke noe stort problem, jeg syns ikke det.

V: Opplever du at det er mange som har allergier?

I: Nei, det er ikke mange hos meg nå altså. Det er ikke det. Noen som har laktosefri melk og sånt, men det er jo ikke noe problem. Det er bare å kjøpe laktosefri melk det. Og kanskje noen som ikke tåler så mye egg og sånt, men da.. Vi lagde for eksempel omelett. Og det er klart at da kan jo ikke vedkommende spise den omeletten. Da må jo vedkommende kanskje spise bare salaten og rundstykke da, ikke sant. Så for det er klart at når du har fjorten andre elever, så er det begrensa hvor mye.. For du får jo ikke gått gjennom.. Vi går jo gjennom oppskriften og viser i forhold til hvilke redskaper de skal bruke og sånt. Og hvis vi da i tillegg skal ha flere oppskrifter som på en måte, en substitutt da for de en eller to som ikke kan så kan det bli utfordrende.

V: Forstår. Legger dere undervisningen opp etter helsemyndighetenes kostråd?

I: Ja. All teorien og sånt så bruker vi helsemyndighetens råd. Og det sier vi til elevene, eller jeg sier hvert fall det til elevene, at det er de rådene vi bygger på. Det er mange andre dietter og eksperter og så videre, men i skolen så bruker vi helsedirektoratets råd. Det er det vi holder oss til. Sånn at, det er jo alltid noen elever som har hørt om det og hørt om det ikke sant. Og noen gutter kan jo kanskje i den alderen ha begynt litt sånn dere, hørt om proteinpulver og sånt ikke sant. Begynt litt på helsestudio og de tingene der. Og da pleier jeg bare å si at det beste er å holde seg til vanlig kosthold, og ikke bruke noe.. Da skal det ikke være nødvendig med proteinpulver eller noe vitamintabletter eller noen ting. Hvis man spiser sunt og vanlig, sånn som er anbefalt da. Vi har veldig mange som trener veldig mye, og da legger vi vekt på det at det er viktig at de får i seg nok kalorier. De som trener veldig mye. Og så bruker vi jo sånn som den frokostkalkulatoren, ja.

V: Har dere brukt andre digitale verktøy som for eksempel Kostholdsplanleggeren?

I: Nei, den tror jeg ikke jeg har brukt.

V: Kjenner du til den?

I: Jeg brukte en når jeg gikk på Høgskolen litt. Den hvor du regner ut næringsinnholdet og sånt. Det er den du tenker på, ikke sant? Ja. Den brukte jeg når jeg gikk på Høgskolen da. Men den har vi ikke brukt med elevene. Nei, det har vi ikke gjort. Kanskje fordi vi ikke har så mye teori og at det tar litt tid å sette seg inn i den og sånt. Og at da blir det jo igjen veldig sånn fokus... Eller ikke veldig, men det kan bli litt fokus på å telle ikke sant. Å telle kalorier og telle liksom veldig sånn spesifisert. Så detaljert har vi ikke gått til verks. Nei, det har vi ikke gjort.

V: Tror du den kan ha noen positive fordeler for helsen blant elevene?

I: Noe, men jeg er litt redd for at visst det blir alt for mye fokus sånn så kan dem bli for opptatt av å telle. Men det kan jo være noen, kanskje. Men for jeg husker vi gjorde oppgaver med denne på høgskolen, hvor vi liksom skulle gjøre det for oss selv da ikke sant. Så jeg tenker at det er bedre at de blir fortalt det på andre måter, egentlig. Jeg vet ikke om det er riktig å bruke så mye... For det tar jo litt tid å lære seg den ikke sant, og... Men jeg kan egentlig ikke uttale meg nok til å si at. For jeg har jo ikke noe erfaring med å bruke den blant elevene. Annet enn på meg sjøl da. Så ja. Det er jeg litt usikker på altså, om den er... men vi har valgt å ikke bruke den da.

V: Jeg skjønner. Erfarer dere noen utfordringer når det gjelder elevenes holdninger til enkelte matvarer?

I: Nei, egentlig ikke noe sånt... Altså ja, nei jeg gjør ikke det. Og så syns jeg egentlig at veldig mange er positivt innstilt til fisk. For det kan du jo tenke at unger vil ikke ha fisk sant, eller ungdommer vil ikke ha fisk. Men det synes jeg egentlig at det er de veldig positive til. Og grønnsaker og sånt og, er stort sett så har dem jo ikke noe sånt.. Det er alltid noen da. Det er jo noen som rynker på nesa. Og du snakka om utfordringer helt i starten, og det kan jeg jo komme på nå. At noen utfordringer kan være at noen ganger kan det være noe elever som ikke vil smake. Det er faktisk kanskje den største utfordringer jeg har hatt altså. Du har noen få, veldig få altså, som kanskje ikke vil smake på maten. Som ikke vil spise. Annet enn søtt da. Ikke sant. Som ikke vil spise. Noen som kanskje aldri har smakt, spist gulerøtter for eksempel. Eller som ikke vil smake på retten de har laget. Altså middag. Jeg tror det er mye egentlig. For jeg sier jo at alle må smake littegrann på alt. Dere må smake. Det er en del av faget at man må smake. Jeg tvinger jo ikke noen i maten liksom, men sier det at jeg vil at dere skal smake, og så er det helt greit at dere ikke synes det er godt, men at dere har smakt. Men jeg har hatt. Så en utfordring kan være de som ikke vil smake. Det er ikke mange det er snakk om da, men kanskje noen. Og da tror jeg nok det går på det at de ikke er vant til.. At de er litt kresne rett og slett. Men det tenker jeg, det er viktig at faget. For det er jo et veldig viktig fag at de får lære seg til å smake på forskjellige type mat. Det synes jeg er veldig viktig.

V: Er det noen av kompetansemålene fra Kunnskapsløftet dere vektlegger mer enn andre?

I: Ja, det er nok det å kunne lese oppskrifter og kunne jobbe praktisk på kjøkkenet. Følger oppskrifter og de tingene der, det er kanskje det vi vektlegger mye. Ja, lage ernæringsmessig

og god mat, og det å kunne følge oppskriftene. Det er nok det som vi jobber mest med. Uten at jeg har de kompetansemålene i huet nå.

V: Føler du at læreplanen fra Kunnskapsløftet dekker dagens situasjon i undervisningen?

I: Ja, kanskje.. Men på en annen side så.. Jeg synes det er viktig at den praktiske delen av faget, at den blir vektlagt. Så det er nok kanskje vanskelig å få godt nok inn i den teorien, tenker jeg, som er. Men jeg tenker at det er den viktigste delen er den med det praktiske arbeidet. Men så er det jo selvfølgelig viktig med teorien og, det er ikke det at den ikke er viktig, men enkelte deler kanskje av det som kan knyttes mere til teorien i Kunnskapsløftet, det kan godt hende at det kanskje blir i overkant da. Jeg tenker kanskje det.



Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

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

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

