

## KAPITTEL 11

# Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet til mat- og helselæreren

Ingfrid Veka, Hege Wergedahl og Asle Holthe, Høgskulen på Vestlandet

### SAMMENDRAG

Denne artikkelen setter søkelyset på hvordan lærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet, og artikkelen inngår i en doktorgradsavhandling som undersøker opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet. Studien er en sammenlignende casestudie av tre fulldelte barneskoler. Datainnsamlingen ble gjennomført på 6. trinn på hver skole og fulgte samme struktur: først individuelt intervju med mat- og helselærer, deretter intervju med rektor og til slutt innhenting av dokumenter. Handlingsrommet er presentert gjennom de personlige rammene, de indre rammene og de ytre rammene.

Resultatene viste at lærerne hadde et stort profesjonelt handlingsrom i planleggingen av opplæringen i mat- og helsefaget. Videre viste resultatene at de indre og de ytre rammene hadde mindre betydning for hvordan lærerne oppfattet handlingsrommet, mens lærernes personlige rammer hadde stor betydning. Lærerne hadde stor autonomi når de planla opplæringen i mat- og helsefaget, og de var tilfredse med en slik autonomi.

### INNLEDNING

I norsk grunnopplæring må rektorer og lærere forholde seg til læreplanverket,<sup>1</sup> som er en nasjonal forskrift som regulerer hvilken opplæring som skal foregå i skolen (Engelsen, 2009; Gundem, 2008; Hopmann, 2008; Jarl, Kjellgren & Quennerstedt, 2007). Ifølge Aasen et al. (2012) fastsetter læreplanen mål for

1 Læreplanverket består av generell del, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og fag- og timefordelingen. Gjeldende læreplanverk har fått navnet Kunnskapsløftet (LK06).

opplæringen og gir lærerne metodefrihet og frihet til å velge lærestoff. Dette gir lærere et profesjonelt handlingsrom, som det forutsettes at de utnytter. Gudem (1990) hevder at læreplanen må studeres i et samfunnsperspektiv, som noe som formes og tolkes i en samfunnskontekst, i tillegg til i et skolefaglig perspektiv (som noe som regulerer opplæringen). Goodlad (1979) omtaler samfunnsaspektet som «læreplanens sosiopolitiske område», det vil si hvordan læreplanen fungerer i den samfunnsmessige sammenhengen den er en del av.

Goodlad, Klein og Tye (1979) beskriver ulike nivåer som kan benyttes for å fortolke læreplanen. I denne artikkelen presenteres de fortolkningsnivåene som er mest sentrale for det profesjonelle handlingsrommet, altså ideenes læreplan, den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. Ideenes læreplan er de samfunnspolitiske og fagligpedagogiske idéstrømningene som ligger til grunn for læreplanen (Engelsen, 2009; Øzerk, 2010). Den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979) er her læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den oppfattede læreplanen (Goodlad et al., 1979) er den formelle læreplanen slik den oppfattes av ulike aktører, som rektorer og lærere. Ifølge Øzerk (2010) spiller rektorenes og lærernes pedagogiske grunnsyn og samfunnssyn sammen med erfaringsbakgrunn en viktig rolle i omformingen av den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen kan avvike i større eller mindre grad fra den formelle læreplanen fordi innholdet tolkes ulikt (Goodlad, 1979). Goodlad et al. (1979) beskriver avvik eller «gap» mellom læreplannivåene som at lærerne fra tid til annen underviser etter «en læreplan som ikke eksisterer». I undervisningssammenheng kan det oppfattes som at læreplanen gir lærerne et handlingsrom til å velge pedagogikk og metodologiske strukturer (Aasen et al., 2012). Det handlingsrommet vi ønsker å belyse i denne artikkelen, er ikke det faktiske handlingsrommet, men det handlingsrommet lærerne mener at de har, og det er dette handlingsrommet vi ønsker å belyse i denne artikkelen. Forskningsspørsmålet er: Hvordan oppfatter lærerne det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet? Denne artikkelen inngår i et doktorgradsarbeid knyttet til mat- og helsefaget på barnetrinnet.

Læreplanverket (LK06) har vært gjeldende i ti år. Det er derfor interessant å undersøke hvordan læreren oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i faget. Læreplanen i mat og helse beskriver formålet med faget, faginnhold og kompetansemål som uttrykker elevenes kompetanse

etter 4., 7. og 10. trinn. De fem grunnleggende ferdighetene<sup>2</sup> er integrert i fagplanen. Timefordeling beskriver omfanget av faget i skolen, men planen gir ikke nærmere anvisning for hvilke trinn timene skal tas ut på, eller hvordan timene skal fordeles mellom 1.–4. trinn og 5.–7. trinn. Skoleeier kan dermed fastsette timefordelingen innenfor rammene som er gitt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

## BAKGRUNN

### Teoretisk rammeverk

Det vi kaller handlingsrom i denne artikkelen, er omtrent det samme som det som ofte kalles *agency* i engelskspråklige tekster (Biesta & Tedder, 2007; Priestley, Biesta, Philippou & Robinson, 2015). Ifølge Helleve, Ulvik og Smith (2018) bygger tanken om «agency» på «at mennesket handler intensjonalt, det vil si i tråd med egne mål. Dette skjer gjennom personlige tolkninger og tilpasninger av rammevilkårene i interaksjon med omgivelsene». Ifølge Bandura (2006) er *agency* den muligheten det enkelte menneske har til å gjennomføre en målrettet handling. Overført til skolen og lærere vil det handlingsrommet være knyttet til lærernes egne mål, oppfatningen av læreplanen og rammevilkår, og den muligheten læreren oppfatter at han eller hun har når for eksempel undervisning i mat- og helsefaget skal planlegges. Biesta, Priestley og Robinson (2015) beskriver hvilken rolle «tro» (*beliefs*) spiller i lærernes oppfatning av handlingsrom. Ifølge Biesta et al. (2015) og Wallace og Priestley (2011) vil lærernes oppfatning og gjennomføring av læreplanen i stor grad handle om hvilket pedagogisk grunnsyn de har, og i den sammenheng inkluderes tro, vilje, autonomi, frihet og valg. Lærernes pedagogiske grunnsyn vil dermed kunne avgrense eller utvide handlingsrommet, og dette grunnsynet blir da viktig for hvordan lærerne oppfatter handlingsrommet. Tidligere forskning (Toom, Pyhältö & Rust, 2015; Van der Heijden, Geldens, Beijaard & Popeijus, 2015) viser også til at lærernes pedagogiske grunnsyn i opplæringen har stor betydning for hvordan de handler, slik at egne forståelser, oppfatninger, muligheter og mål ivaretas. Hvordan lærerne handler, vil i tillegg være avhengig av deres egne erfaringer (Bandura, 2006; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012). I Buchanans (2015) begrepsapparat er handlingsrom muligheten til å undervise

2 De fem grunnleggende ferdighetene: lesing, regning, skriving, muntlige og digitale ferdigheter.

i tråd med egen fagkompetanse og egne holdninger og være den læreren man ønsker å være. Men i hvilken grad man opplever å ha dette handlingsrommet, avhenger ifølge Buchanan av hvilke erfaringer man får tidlig i yrkeskarrieren, siden nyutdannede ofte gir opp idealene sine i møte med ytre rammer og mål. Priestley et al. (2012) og Imants, Wubbels og Vermunt (2013) mener at to lærere kan oppleve handlingsrommet ulikt selv om konteksten er lik, fordi de har ulike erfaringer i skolen.

Lærernes handlingsrom kan også beskrives med utgangspunkt i rammefaktorteori (Arfwedson & Arfwedson, 1995). For eksempel vil overordnede styringsrammer for opplæringen i skolen kunne sies å være det Arfwedson og Arfwedson kaller «ytre rammesystemer», mens slike ting som lokale forventninger, skolens kultur og undervisningspraksis er «indre rammesystemer». I denne artikkelen bruker vi rammefaktorteori for å undersøke hvordan lærerne oppfatter handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet.

### **Tidligere forskning**

Tidligere forskning viser at det er et fåtall av de lærerne som underviser i mat- og helsefaget, som har utdanning i faget (Hjälmeskog, 2013; Holthe & Wergedahl, 2014; Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Mat- og helsefaget oppfattes av lærere som et praktisk fag, noe tidligere studier har sett i sammenheng med lærernes manglende fagkompetanse (Benn, 1996; Hjälmeskog, 2013; Holthe & Wergedahl, 2013; Höijer, Hjälmeskog & Fjellström, 2011). Veka, Wergedahl og Holthe (2018) fant at lærerne vektla det å lage mat som den viktigste komponenten i faget, og at matoppskriften var dominerende for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Helleve et al. (2018) fant at lærerne langt på vei handlet i tråd med egne mål. De tar sine egne valg og beslutninger innenfor det de opplever som sitt handlingsrom, når de for eksempel planlegger opplæringen.

## **METODE**

### **Design og utvalgsriterier**

Som metode i studien har vi valgt det Yin (2007) kaller kvalitativ sammenlignende casestudie.

En kvalitativ sammenlignende casestudie er ifølge Yin (2007) en undersøkelse der man kan undersøke mer dyptgående hvordan mennesker samhandler innenfor sin egen kontekst. I denne studien bruker vi metoden til å undersøke

mer dyptgående hvordan mat- og helselærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet. Sammenlignende casestudie ble foretrukket for å få tak i variasjoner i lærernes erfaringer og oppfatninger. En casestudie sikter ikke mot å generalisere, men mot å gi en forståelse av det som blir undersøkt (Postholm, 2010). Tre barneskoler i Hordaland fylke deltok i studien. Utvalgskriteriene var at skolene skulle ha samme skoleeier, og at det var fulldelte skoler. Videre var det et krav at skolene hadde mat- og helsefaget på 6. trinn. Skolene ble valgt ut ved strategisk utvelgelse blant fulldelte barneskoler oppført på kommunenes hjemmesider. To av tre skoler aksepterte å delta i studien etter første utvelgelse, den tredje etter andre gangs utvelgelse.

Studien ble meldt til personvernombudet for forskning. Før studien startet, fikk informantene skriftlig informasjon om studien. Informantene samtykket muntlig under intervjuene i at de ønsket å delta, og i at intervjuet ble tatt opp elektronisk.

### **Datamateriale**

Data ble innhentet gjennom individuelle intervju med tre mat- og helselærere som underviste i faget på 6. trinn. I tillegg ble rektorene på de tre skolene intervjuet for å få et skoleperspektiv. Dokumenter som var relevante for mat- og helseopplæringen på den enkelte skole, inngikk også i datamaterialet.

### **Intervju**

Til intervjuene med lærerne og rektorene ble det utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide (Grønmo, 2016) med åpne spørsmål. For å belyse forskningsspørsmålet ble intervjuguiden utviklet med sikte på å undersøke lærernes oppfatning av læreplanen, og det ble formulert spørsmål knyttet til fagets formål og kjerneverdi samt rammebetingelser for mat- og helsefaget på skolen. Rektorene ble intervjuet for å supplere resultatene som fremkom hos lærerne. Det ble gjennomført en pilotundersøkelse på en barneskole i Hordaland fylke, og etter piloten ble det gjort noen justeringer i intervjuguidene. Spørsmål som informantene oppfattet som uklare, ble reformulert slik at budskapet i spørsmålene ble tydeligere.

### **Dokumenter**

Lokale læreplaner i mat- og helsefaget og ukeplaner ble innhentet. Hensikten var å se om skolene hadde praksis for å utarbeide lokal læreplan i faget, og

om mat- og helsefaget var mer eller mindre synlig enn de øvrige skolefagene på ukeplanene.

### Datainnsamling

Datainnsamling ble gjennomført i april–juni 2016, på et tidspunkt der tre fjerdedeler av opplæringen i faget var gjennomført. Datainnsamlingen fulgte samme struktur på alle de tre skolene: først dagsbesøk med individuelt intervju av mat- og helselæreren som hadde opplæringen på 6. trinn, deretter et andre dagsbesøk med individuelt intervju av rektor. Intervjuene med hver av de seks informantene varte i cirka en time. Førsteforfatteren gjennomførte alle intervjuene.

### Presentasjon av casene

Tabell 11.1 gir bakgrunnsinformasjon om de tre lærerne som underviste i mat- og helsefaget på 6. trinn.

**Tabell 11.1** Lærernes kjønn, lærerrolle, fagkompetanse og undervisningserfaring i mat- og helsefaget på 6. trinn

Skole	Kjønn	Lærerrolle	Fagkompetanse	Undervisningserfaring i mat- og helsefaget
A	Kvinne	Mat- og helselærer og kontaktlærer	Allmennlærer med 15 studiepoeng i mat- og helsefaget	5 år
B	Kvinne	Mat- og helselærer og kontaktlærer	Allmennlærer. Har ikke fagforydning i mat- og helsefaget	3 år
C	Kvinne	Mat- og helselærer	Allmennlærer. Har ikke fagforydning i mat- og helsefaget	Mer enn 30 år

Rektorenes bakgrunn er vist i tabell 11.2.

**Tabell 11.2** Rektorenes kjønn, utdanning og erfaring som rektor

Skole	Kjønn	Utdanning	Erfaring som rektor
A	Mann	Allmennlærer	Mer enn 27 år
B	Kvinne	Førskolelærer med påbygging til allmennlærer	5 år
C	Mann	Allmennlærer med tilleggsutdanning, rektorskolen	3 år

## Analyse av data

Analysen ble gjennomført i en stegvis prosedyre, hvor analyseprosessen har fulgt stegene i metoden systematisk tekstkondensering (Malterud, 2011). Malterud beskriver fire steg:

- 1 helhetsinntrykk – fra villnis til temaer
- 2 meningsbærende enheter – fra temaer til koder
- 3 kondensering – fra kode til mening
- 4 sammenfatning – fra kondensering til beskrivelse

I den systematiske tekstkondenseringen ble de indre og de ytre rammene fra rammefaktorteorien (Arfwedson & Arfwedson, 1995) benyttet. I første steg ble transkribert tekst lest flere ganger for å få en oversikt over temaer. Teksten ble så nærlest linje for linje for å finne meningsbærende elementer (fase to), og på dette steget ble irrelevant tekst skilt ut. Temaer som var relevante for forskningsspørsmålet, ble kodet, som «de indre rammene» og «de ytre rammene». Alle tekstelementer som omhandlet temaet «de indre rammene», ble samlet under koden «de indre rammene», og tilsvarende ble gjort for de ytre rammene (Malterud, 2011). På tredje steg ble alle tekstelementene som var merket «de indre rammene» og «de ytre rammene», lest på nytt og sortert i underkategorier, det Malterud (2011) kaller subgrupper, for eksempel «arbeidet med innholdet i lokal læreplan i mat og helse» (de indre rammene) og «skoleeiers satsingsområde» (de ytre rammene). Enkeltutsagn (kondensater) fra informanter som relaterte seg til underkategoriene, ble i tillegg markert, for eksempel «vi har ikke en slik felles plan, jeg lager min egen plan». Fjerde steg i prosessen er sammenfatning av tekst, og som Malterud (2011) påpeker, bør teksten formidles på en måte som er lojal overfor informantens stemme. Underveis i hele firestegsprosessen fremkom det i intervjuene tekstelementer og enkeltutsagn som ikke lot seg kategorisere inn i de to teoridrevne rammene. For at resultatene ikke skulle gå tapt eller miste mening, ble det konstruert en tredje kategori, «de personlige rammene». De personlige rammene dreier seg om i hvor stor grad lærernes egen oppfatning av læreplaninnholdet påvirker handlingsrommet i opplæringen.

De indre rammene dreier seg om i hvor stor grad lokale forventninger, skolens kultur og undervisningspraksis påvirker lærerens handlingsrom i opplæringen, og i denne kategorien fremkom det to undergrupper: arbeidet med lokal læreplan i mat og helse og kontaktlæreren som mat- og helselærer. De ytre rammene

dreier seg om i hvor stor grad de overordnede styringsrammene for skolen og nærmiljøet påvirker lærerens handlingsrom i opplæringen. I denne kategorien er det to undergrupper: skoleeiers satsingsområde og samarbeid med nærmiljøet.

## RESULTAT

### De personlige rammene

Lærerne hadde tilgang til den formelle læreplanen i mat og helse, men uttrykte alle at de ikke brukte læreplanen aktivt i planleggingen av opplæringen. Lærer C hadde over 30 års erfaring og sa det slik:

Det er jo ikke læreplanen jeg tenker på til daglig, kan du si. Det er ikke ofte jeg slår opp i den og i alle fall ikke i dette faget. Jeg sjekker den av og til for å se om jeg har glemt noe.

I intervjuene ble lærerne spurt om hvordan de oppfattet læreplaninnholdet, og lærerne mente at læreplaninnholdet var lite konkret: «Den er ikke så konkret, vi må innom og arbeide med alle de der punktene i læreplanen. Hva er det jeg vil, og hva er det læreplanen mener?» (lærer A). Lærerne begrunnet «lite konkret» med at læreplaninnholdet åpnet opp for eget pedagogisk grunnsyn, altså en stor frihet til selv å bestemme: «Det er jeg som bestemmer hvordan jeg skal gjøre det, og hva elevene skal lære å lage» (lærer B).

Lærernes intensjoner med faget var praktisk arbeid: «rett og slett få gjøre noe praktisk, det å få bruke hendene» (lærer C). De oppfattet en metodefrihet til selv å kunne bestemme opplæringsøktenes temaer, fagstoff og oppskrifter. I intervjuene fortalte de at valg av temaer ble også bestemmende for fagstoffet de formidlet til elevene gjennom interaksjoner i det praktiske arbeidet, og at det ofte var relatert til at elevene skulle tilegne seg kunnskap om det å spise næringsrik og sunn og nok mat, men ikke så mye om hvordan de skulle lage sunn mat. Lærernes frihet medførte at de i tillegg hadde muligheter til å velge det læremiddelet de selv ønsket å bruke. Lærer A og B brukte i stor grad læremidler som var tilgjengelige på skolen, og som de hadde erfaring med, men påpekte at de i tillegg brukte egne oppskrifter. Lærer C skilte seg ut ved at hun gjennom lang undervisningserfaring hadde utarbeidet egne læremidler basert på oppskrifter fra sin egen heimkunnskapslærer. Oppskriftene hadde hun gjennom årene tilpasset og videreutviklet, og nå underviste hun i en jordbruksbygd og tok hensyn til tradisjoner i bygda når hun valgte oppskrifter.



I det praktiske arbeidet mente lærerne at det var god mulighet til samspill mellom dem og elevene og til å vise omsorg og skape trygghet. De så på dette som betydningsfullt for at elevene skulle oppleve inkludering: «Det er mange elever som har et behov for å bli sett og vist omsorg for. Derfor er det viktig at jeg som lærer i tillegg bryr meg om hva elevene gjør utenfor skolen» (lærer C).

De tre rektorene oppfattet i liten grad at de skulle ha innsikt om læreplaninnholdet i faget, og de hadde klare intensjoner om at det var lærernes ansvar: «Det er lærerne som kan faget, ikke jeg, jeg administrerer» (rektor A). Omsorg og trygghet mente rektorene derimot var deres ansvar, og dette relaterte de i stor grad til skolens arbeid med å ivareta elevenes psykososiale miljø. Rektor A og B omtalte det som en del av skolens visjon, her illustrert med rektor A: «som læring for livet gjennom trygghet og trivsel». Rektor C oppfattet motivasjon og mestring som avgjørende for at elevene skulle oppleve inkludering på skolen og knyttet det til de praktisk-estetiske fagene:<sup>3</sup>

Dagens skole «dreper» enkelte elevers motivasjon med alle teoritunge fag. Det å få lov til å koble av med å gjøre noe praktisk blir opplevd av enkelte elever som mestring, og det kan være avgjørende for elevenes motivasjon for å gå på skolen.

## **De indre rammene**

### **Arbeidet med lokal læreplan i mat og helse**

De tre lærerne oppfattet lokalt læreplanarbeid i mat- og helsefaget som sitt ansvar, og de mente at også rektorene oppfattet det som deres ansvar. Lærer A og B hadde begge erfaring med kollegasamarbeid i faget, men det fremstod som lite forpliktende. Lærer C hadde ikke slik erfaring i faget: «Det er det jeg som gjør, og det har jeg alltid gjort aleine» (lærer C).

Rektorene, bortsett fra rektor C, hadde en annen oppfatning enn lærerne om skolens praksis for utarbeiding av lokal læreplan. Rektor A hevdet at det ikke var nødvendig å utarbeide lokal læreplan i faget hvert år: «Det ble gjort for noen år siden. Så på en måte ruller og går det i forhold til sånn skal vi ha faget her.» Rektor B fortalte derimot at på hennes skole ble lokal læreplan i mat og helse, som i alle andre fag, utarbeidet hvert år. Avdelingslederne i samspill med lærerne på trinnet hadde ansvaret for det arbeidet. Rektor C tildelte ansvaret til den læreren som hadde opplæringen i faget.

3 De praktisk-estetiske fagene: kunst og håndverk, musikk, kroppsøving og mat og helse.

På spørsmål om progresjon mellom de ulike trinnene (barnetrinnet og ungdomstrinnet) svarte lærerne at de i liten grad visste hvilken kompetanse elevene hadde i faget når de begynte i 6. klasse, og at de derfor planla opplæringsøktene ut fra tidligere erfaringer:

Jeg begynner veldig forsiktig med at elevene skal bake rundstykker. Ikke for mye arbeid, fordi jeg har erfaring med at elevene har mer enn nok med å bli kjent på kjøkkenet og venne seg til å være på et kjøkken. (Lærer A)

Når elevene begynner om høsten i 6., så begynner jeg fra scratch fordi jeg har ingen erfaring med hva elevene kan, og hva de har lært hjemme. (Lærer C)

Lærerne oppfattet det imidlertid heller ikke slik at de var ansvarlige for at kompetansemålene i faget etter 4. trinn skulle inngå i deres opplæring.

Rektorene hadde derimot en annen oppfatning enn lærerne om ansvar for kompetansemålene etter 4. trinn. Rektorene mente at timerressursen i faget fra 1. til 4. trinn var så liten at de ikke gjennomførte egen opplæring. Rektorene presiserte at det var kontaktlærers ansvar å innlemme kompetansemålene i undervisningen til elevene i de øvrige skolefagene på barnetrinnet.

### **Kontaktlærer som mat- og helselærer**

De tre lærerne fortalte at rektorene prioriterte kontaktlærerrollen på barnetrinnet fremfor fagkompetanse eller et ønske om å få ha opplæringen i mat og helse når de fordelte fag på de ulike lærerne. Lærer A og B, som hadde uttrykt et ønske om å undervise uavhengig av kontaktlærerrollen, opplevde at rektorene overtalte dem til å være kontaktlærer med å fortelle hvor betydningsfull kontaktlærerrollen var. I intervjuene sier lærer A og B at de aksepterte rektorenes begrunnelse for at kontaktlærerrollen ble prioritert, fordi de selv også opplevde kontaktlærerrollen som betydningsfull for elevenes psykososiale miljø. Rektorene ønsket at kontaktlærer skulle ha flest mulig timer i sin egen klasse, og at kontaktlærer fulgte klassen gjennom barnetrinnet. Dette gjorde at det ikke var mulig i særlig grad å vektlegge fagkompetanse eller et ønske fra lærerne når fagene skulle fordeles i personalet. Rektorene fortalte i tillegg at de hadde som praksis å organisere mat- og helseopplæringen slik at klassen ble delt. Dette gjorde rektorene for at kontaktlærer skulle ha begge gruppene i mat og helse, og faget ble lagt parallelt med et annet fag som også skulle deles, for eksempel kunst og håndverk.

## **De ytre rammene**

### **Skoleeiers satsingsområde**

Rektorene var helt enige i at de aldri hadde diskutert mat- og helsefaget i noen møter med skoleeier eller på skoleeiernivå. Her illustrert med rektor B: «Jeg har aldri diskutert mat- og helsefaget på skoleeiernivå eller vært invitert til noen samtaler der mat- og helsefaget har stått på agendaen.»

Skoleeiers satsingsområde var de grunnleggende ferdighetene, med vekt på lesing og regning. Alle unntatt rektor C var enige om at lesing og regning inngikk som en del av opplæringen i alle skolefagene, men det varierte hvordan de så på at ferdigheten inngikk i mat- og helseopplæringen. Lærerne fortalte imidlertid at de hadde erfaring med at ferdigheter i lesing og regning var viktig når elevene skulle omsette innholdet i en oppskrift til praktisk arbeid, og lærer A og C presiserte at gjennom å lage mat fikk elevene i tillegg innsikt i å konkretisere, og at dette var grunnleggende for læring. Rektor A og B hadde noe ulik vektlegging av lesing og regning som en del av mat- og helseopplæringen. De var enige om at leseferdigheter var avgjørende for å forstå en oppskrift, men rektor B fremhevet i tillegg regning som avgjørende for å forstå en oppskrift med bakgrunn i ulike målenheter: «ikke minst regning, det er jo veldig vesentlig». Rektor C mente dette: «Vi har ikke noe bevisstgjøring inn mot mat og helse, det er i disse tre fagene, norsk, engelsk og regning, elevene ble testet i nasjonale prøver.» Rektor fortalte videre at nasjonale prøver gav skolen kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk, og som gjennomføres på ulike trinn.

### **Samarbeid med nærmiljøet**

På spørsmål om samarbeid med nærmiljøet svarte alle lærerne skole-hjem-samarbeid, og de fremhevet ranselpost som viktig. Lærer A og B (kontaktlærer) hadde ansvaret for å lage ukeplaner. Ukeplanen ble sendt hjem med ranselpost, og dokumentet ukeplan viste at lærer A hadde skrevet inn tema og hva elevene skulle lage. Hos lærer B og C skilte mat- og helsefaget seg ikke ut fra de øvrige skolefagene: Undervisningsdag og -tidspunkt fremkom på planen. I intervjuene presiserte lærer C at hun også benyttet ranselpost selv om hun ikke var kontaktlærer. Hun sendte hjem informasjonsskriv om temaet og hjemmeoppgaver elevene skulle utføre.

Lærer A var den av de tre lærerne som i tillegg til ranselpost benyttet sosiale medier, Facebook, i skole-hjem-samarbeidet. Hun oppfattet Facebook som et

betydningsfullt medium i kontakten med foresatte og sa det slik: «Jeg legger ut dokumentasjon i form av bilder og tekst om opplæringsøktene, til stor begeistring for både elevene og foresatte.» Hun hadde åpnet opp for at de foresatte kunne kommentere innleggene eller etterspørre informasjon, noe de foresatte ofte gjorde.

Foreldremøter og elevsamtaler inngikk i tillegg til ranselpost som et skole-hjem-samarbeid for lærer A og B. I foreldremøtene til lærer A var mat- og helsefaget et punkt på agendaen. Hun fortalte at hun informerte tematisk om hva elevene skulle arbeide med i løpet av året. Lærer B uttalte at hun ikke informerte om mat- og helseopplæringen på foreldremøtet, men sa: «Kunne fortalt at elevene kanskje kom til å få en oppskrift som leselekse, og at de kanskje skulle prøve å lage dette hjemme, for eksempel, men nei, det gjorde jeg ikke.» Lærer A og B tok ikke opp mat- og helseopplæringen som tema i elevsamtalene. Lærer C ble ikke kontaktet av kontaktlærer for informasjon om elevenes utvikling i faget.

Rektorene stadfestet det de tre lærerne fortalte om skole-hjem-samarbeidet, og at det var det samarbeidet med nærmiljøet som påvirket opplæringen i mat- og helsefaget. Utover det hadde rektorene ingen refleksjoner om samarbeid med nærmiljøet.

## DISKUSJON

Denne studien har utforsket hvordan lærere oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet. Resultatene viste at lærerne mente at de hadde et stort handlingsrom når de planla opplæringen i mat- og helsefaget.

Studien viser at læreplanen i mat- og helsefaget i liten grad var styrende for planleggingen av opplæringen i faget. Rektorene hadde liten innsikt i lærernes arbeid med fortolkning av læreplanen i faget og påvirket dermed ikke lærernes profesjonelle handlingsrom i planlegging av opplæringen. Lærerne oppfattet innholdet i læreplanen som lite konkret og mente dermed at de i stor grad selv kunne bestemme opplæringsøktenes innhold. Det vil si at lærerne hadde stor tro på eget pedagogisk grunnsyn, som kunnskap, erfaring, frihet og autonomi (Biesta et al., 2015; Biesta & Tedder, 2007; Priestley et al., 2015), og dermed «skreddersydde» de innholdet i opplæringen ut fra denne troen. Tilsvarende funn er beskrevet i tidligere studier (Granberg, 2018; Granberg, Olsson & Mattsson Sydner, 2017; Veka et al., 2018), der det også fremheves at mat- og helselærernes autonomi og frihet i stor grad bestemte innholdet i opplæringen.

Resultatene viste at lærerne hadde en klar intensjon om at mat- og helsefaget er et praktisk fag, og ut fra dette kan resultatene forstås som at lærerne hadde lite fokus på læreplanens teoretiske perspektiver eller samlede kompetanse uttrykt gjennom fagets formål og kompetansemål. Når lærerne oppfattet læreplanen som lite konkret, kan resultatene tyde på at lærernes autonomi og frihet (Granberg, 2018; Granberg et al., 2017; Veka et al., 2018) var bestemmende, og dermed brukte lærerne sitt eget handlingsrom til å fokusere på det praktiske arbeidet i faget. Men resultatene kan i tillegg tolkes som at lærernes sterke fokus på det praktiske arbeidet i faget gikk på bekostning av det teoretiske arbeidet i faget, og dermed har lærerne en begrenset fortolkning av læreplaninnholdet. Resultatene kan også forklares som at lærerne etterspør en læreplan som er tydeligere og mer konkret i beskrivelsen av pedagogiske metoder. Som en av lærerne (lærer B) sier det: «Det står at det skal være sunn mat, men ikke så mye om hvordan en skal lage sunn mat.» Det kan også forstås som at lærerne mangler kompetanse til å avkode læreplanen. Veka et al. (2018) viser i en tidligere studie at oppskrifter var helt dominerende i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, og dermed kan funnene fra Veka et al. (2018) og resultatene i denne studien tyde på at lærerne hadde en forventning om at læreplaninnholdet skulle være mer detaljert. Lærernes etterspørsel etter tydeligere læreplaninnhold kan også forklares med at de mangler et faglig fortolkningsfelleskap på skolen. Resultatene viste at det bare var lærer A som hadde et faglig samarbeid med kolleger om opplæringen i mat og helse. På de øvrige skolene hadde ikke mat- og helselæreren denne typen faglig fortolkningsfelleskap. Styrken ved faglige fortolkningsfelleskap er at de personlige rammene får mindre betydning, og at de indre rammene styrkes. Det manglende faglige samarbeidet på skole B og C kan forklares med at skolene i denne studien var relativt små, og at det var få mat- og helselærere som underviste på 6. trinn. Priestley et al. (2012) hevder at to lærere i lik kontekst kan handle helt forskjellig på grunn av ulik erfaring og forståelse av læreplanens handlingsrom. Handlingene deres baseres på egen oppfatning av muligheter og begrensninger, og dermed blir egen erfaring mer avgjørende i handlingsrommet enn et fortolkningsfelleskap.

Som vi tidligere har vært inne på, er det rektor som avgjør hvem som skal ha opplæringen, og hvordan timene skal fordeles blant personalet. Ifølge Biesta et al. (2015), Edwards (2015) og Priestley et al. (2012) blir individets handlingsrom påvirket av strukturelle, kulturelle, materielle og sosiale faktorer som ligger utenfor individets kontroll. I vår kontekst kan vi si at lærernes handlingsrom blir

påvirket av rektors avgjørelser, som ligger utenfor lærernes kontroll. Rektorene i studien prioriterte strukturelle faktorer som fordeling av mat- og helsefaget med delingstimer med et annet fag, at opplæringen ble gjennomført på 6. trinn, og rollen som kontaktlærer. Når det gjelder rektorenes prioritering av kontaktlærerrollen, kan dette muligens forklares med at allmennlæreren (kontaktlæreren) har en basiskompetanse i alle fag. Tidligere studier (Holthe & Wergedahl, 2014; Lagerstrøm et al., 2014) bekrefter våre funn med at det ikke er uvanlig at allmennlæreren prioriteres til opplæringen i mat og helse på barnetrinnet fremfor lærer med fagfordypning. Rektorene begrunnet tildelingen av opplæringen i mat- og helsefaget til kontaktlærer med at en kontaktlærer skulle ha flest mulig fag i sin egen klasse. Rektorene påpekte i tillegg at de oppfattet kontaktlæreren som en avgjørende sosial faktor, da det å ha samme lærer i flest mulig fag var fordelaktig for elevenes opplæring. Lærerne oppfattet også kontaktlærerrollen som betydningsfull på barnetrinnet og fremhevet det praktiske arbeidet i faget som en vesentlig faktor for å oppnå godt samspill mellom dem og elevene. Øvrebø (2008) viser til at læreren kan oppfattes som en morsfigur av elevene på barnetrinnet, fordi det praktiske arbeidet i faget relateres til hjemmet. Funnene viste i tillegg at kontaktlærerrollen inneholdt et skole-hjem-samarbeid. Som kontaktlærer hadde lærerne ansvaret for å skrive ukeplaner, gjennomføre møter med foresatte og ha elevsamtaler. Resultatene kan forstås som at skole-hjem-samarbeid i mat og helse fremkom mer som en pålagt oppgave i rollen som kontaktlærer fordi faget ikke skilte seg ut fra de øvrige skolefagene på ukeplanen. Lærer A og B utførte oppgaver som var forventet i rollen som kontaktlærer, men i tillegg viste funnene at lærer A og C engasjerte seg ut over det som kom frem på ukeplanen. Lærer A benyttet Facebook, og lærer C sendte informasjonsskriv hjem med ranselpost, selv om hun ikke var kontaktlærer. De informerte med andre ord de foresatte og elevene om opplæringsøktenes temaer ut over det som var forventet, noe som vitner om fagengasjement.

Tidligere i artikkelen er det vist til Arfwedsons og Arfwedsons (1995) artikkel om rammesystemer, der forskerne også påpeker en kompleksitet i rammesystemene og den innflytelsen rammene kan ha på for eksempel opplæringen i skolen. Våre resultater viste at de personlige rammenes påvirkning på handlingsrommet styrket lærerens autonomi. Det vil si at lærerne oppfattet en frihet i det profesjonelle handlingsrommet til å planlegge opplæringen etter egne erfaringer og tro på sitt pedagogiske grunnsyn (Biesta et al., 2015). Dette kan tolkes som at de ville være den læreren de ønsket å være, og dermed oppfattet de ikke læreplanen

i mat og helse som viktig i sin planlegging av opplæringen. Elmore (2004) viser til at det ved innføring av nye læreplaner skjer en innovasjon, ofte ved at læreplanen blir tilpasset tidligere praksis. Dette bekreftes av vår studie: Lærerne «henger fast» i gamle læreplaner eller erfaring, og de gjør i stor grad som de vil i henhold til nåværende læreplan i faget. Lærerne «skreddersyr» opplæringen og legitimerer det med at læreplanen i faget er så lite konkret. Når det gjelder de indre rammene innflytelse, var bildet komplekst, siden lærerne og rektorene hadde ulike oppfatninger om ansvar for opplæringen i mat- og helsefaget fra 1. til 4. trinn. Rektorene overlot alt ansvaret til kontaktlærerne og mente at det var deres ansvar å sørge for at elevene fikk den opplæringen de hadde krav på i det enkelte trinnet. Rektorene mente at timeressursen i faget var for liten til at de kunne gjennomføre timeplanfestet opplæring i mat- og helse fra 1. til 4. trinn. Lærerne delte ikke rektorenes oppfatning om ansvar for å innlemme kompetansemålene etter 4. trinn inn i de øvrige skolefagene. At lærerne ikke oppfattet dette som sitt ansvar, kan forstås som at de heller ikke oppfattet at de selv hadde muligheter i handlingsrommet i opplæringen fra 1. til 4. trinn. Resultatene viste at lærerne heller ikke oppfattet kompetansemålenes progresjon fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Funnene viste at de ytre rammene hadde liten innflytelse. Rektorene hadde aldri opplevd at mat- og helsefaget var på agendaen i møter med skoleeier. Både lærerne og rektorene oppfattet de grunnleggende ferdighetene, med vekt på lesing og regning, som skoleeiers satsingsområde, men de hadde ulik tolkning av hvordan de inngikk som en del av mat- og helsefaget. Lærer A og C oppfattet lesing og regning som grunnleggende for læring, ved at elevene omsatte innholdet i en oppskrift til praktisk arbeid, mens rektor C knyttet de grunnleggende ferdighetene til nasjonale prøver som nasjonal satsing for å kontrollere skolens kunnskapsnivå. Det kan forstås som at rektor C ser på de grunnleggende ferdighetene som noe separat, og ikke som noe som er integrert i faglæreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppsummert kan funnene i studien tyde på at lærerne ikke oppfatter noen form for rapporteringskrav knyttet til opplæringen i mat- og helsefaget, og de personlige rammene blir dermed avgjørende for hvordan lærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet i planleggingen av opplæringen på barnetrinnet. Rektorene, som skolens ledere, ansvarliggjorde lærerne for opplæringen i faget på barnetrinnet, men det var i liten grad systematisk arbeid med faget på skolene. Dette kan forstås som at mat- og helsefaget i mindre grad er prioritert på skolene, blant annet fordi skoleeier i liten grad har fokus på faget.

## KONKLUSJON OG IMPLIKASJON

Artikkelen har satt søkelys på hvordan lærerne oppfatter det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget på barnetrinnet. Lærernes handlingsrom ble i liten grad påvirket av de ytre og de indre rammene. Derfor ble de personlige rammene til lærerne styrende for handlingsrommet i arbeidet med å planlegge opplæringen i faget. Når de personlige rammene blir så dominerende, vil det kunne svekke læreplanen som styringsdokument og føre til variasjon i opplæringen til elevene på barnetrinnet.

Implikasjonen av denne studien er at det er behov for mer forskning om opplæringen i mat- og helsefaget og lærernes profesjonelle handlingsrom. Denne studien viser også at det er et behov for etterutdanning av mat- og helselærere for å gi lærere større læreplanforståelse og for å bygge fortolkningsfelleskap.

Denne studien har noen sterke og svake sider som det må tas hensyn til når dataene tolkes. Styrken ved studien er at datamaterialet består av individuelle intervju med mat- og helselærere og rektorer samt dokumentene lokal læreplan og ukeplan. Vi satte søkelys på lærernes egne oppfatninger knyttet til det profesjonelle handlingsrommet for planlegging av opplæringen i mat og helse. Det er i tillegg en styrke at studien setter søkelys på et skolefag hvor det er lite forskning. En svakhet er at studien inkluderer få lærere. Til tross for et lite utvalg gir denne studien viktig informasjon om hvordan mat- og helselærerne oppfatter sitt pedagogiske handlingsrom for planlegging av opplæringen i mat- og helsefaget.

## REFERANSER

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1995). *Didaktik för lärare*. Stockholm: HSL Förlag.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164–180.
- Benn, J. (1996). *Kost i skolen – skolekost II: En undersøgelse af forhold, tilbud og muligheder i forbindelse med skolernes undervisning i kost og sundhed: anvendt naturfag, frikadellesløjde eller sundhedsbiks?* København: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Biologi, Geografi og Hjemkundskab.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>



- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779–784. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Elmore, R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Engelsen, B.U. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. I E.L. Dale (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 63–109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodlad, J.I. (1979). The scope of the curriculum field. I I. Goodlad (red.), *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s. 17–43). New York, NY: McGraw-Hill.
- Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K.A. (1979). The domains of curriculum and their study. I I. Goodlad (red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–76). New York, NY: McGraw-Hill.
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka: Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan*. Acta Universitatis Upsala.
- Granberg, A., Olsson, V. & Mattsson Sydner, Y. (2017). Teaching and learning cooking skills in Home Economics: What do teachers for students with mild intellectual disabilities consider important to learn? *British Food Journal*, 119(5), 1067–1078.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (bd. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12, 1–22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hjälmeskog, K. (2013). Revolt against the «fusspot» – positioning oneself as home economics teacher. *International Journal of Home Economics*, 6(2), 173–185.
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2013). *Mat og helse på barnetrinnet – praktiske, men ennå ikke kreativt*. (Skolefagsundersøkelsen 2011: Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskole 8290909152). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/152148>
- Holthe, A. & Wergedahl, H. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014* (SSB-rapport). Oslo: Statistisk sentralbyrå. Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/197751?\\_ts=148a1618d30](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/197751?_ts=148a1618d30)
- Hopmann, S.T. (2008). No child, no school, no state left behind: Schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 417–456.
- Höijer, K., Hjälmeskog, K. & Fjellström, C. (2011). «Food with a purpose» – Home Economics teachers' construction of food and home. *International Journal Of Consumer Studies*, 35(5), 514–519.
- Imants, J., Wubbels, T. & Vermunt, J. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6(3), 323–346.
- Jarl, M., Kjellgren, H. & Quennerstedt, A. (2007). Changes in school organization and governance. I J. Pirre, (In Swedish) (red.), *School political organization*, (s. 23–47). Malmö: Gleerups.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lagerstrøm, B.O., Moafi, H. & Revold, M.K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater* (SSB-rapport). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Maaløe, E. (2002). *Casestudier af og om mennesker i organisationer: forberedelse, feltarbejde, generering, tolkning og sammendrag af data for eksplorativ integration, test og udvikling af teori* (2. utg.). København: Akademiske Forlag.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*, 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. I *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (s. 187–201). London: Sage Publications.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Toom, A., Pyhältö, K. & Rust, F.O.C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615–623. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334>
- Van der Heijden, H., Geldens, J., Beijaard, D. & Popeijus, H. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 9–21 <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4829>
- Wallace, C.S. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357–381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>
- Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Malmö: Liber.
- Øvrebø, E.M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærereens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen akademisk.