

# «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

Karoline Øvretveit

Våren 2017



## Samandrag

Formålet med oppgåva er å setje søkelys på mat og helse som eit viktig fag i skulen, samt bidra med kunnskap om korleis mat og helselærarar og lærarstudentar arbeider med inkludering av alle elevar i den fleirkulturelle skulen.

Utgangspunktet til denne oppgåva er at eg vil auke mi fleirkulturelle kompetanse, og undersøkje korleis ein kan bidra til meir inkludering av alle elevar i skulen. NOU 2011:14 stadfestar at det er forskjellar mellom minoritetsspråklege elevar og andre elevar i grunnskulen sine føresetnader i og utbytte av undervisninga (2011, s. 174). Mat, kultur og identitet tett knytt saman, og elevane skal via faget mat og helse, få kunnskap om og respekt for mat i ulike kulturar og tradisjonar (Saabye, 2012, s. 83). Etter å ha studert mat og helse har eg vorte oppteken av fagets relevans for å skape forståing for ulik kulturell tilhøyrighet og identitet (Flornes, 2014, s. 206), og ettersom det er ei manglande anerkjennelse av kva hensikta med inkludering er i den mangfaldige skulen (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016), ville eg undersøkje korleis lærarar og studentar i mat og helsefaget forstår arbeidet med å inkludere alle elevar. Eg er oppteken av å belyse inkludering av alle elevar, men vil vektlegge inkludering i den fleirkulturelle skulen, fordi å inkludere det kulturelle og religiøse mangfaldet til elevane er omtala i formålet til faget og er ein viktig del av kompetansemåla i mat og helse (Saabye, 2012, s. 83)

Tittelen for mi masteravhandling er:

*«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.*

Utifrå mi forståing gjenspeglar «Dei slit jo litt med språket, men det går greitt på kjøkenet» mat og helselærarane sine utsagn om inkludering i faget. Samstundes fortel tittelen at oppgåva vil presentere lærarar og lærarstudentar si forståing av arbeidet med inkludering i mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen.

Eg har valt ei kvalitativ metodisk tilnærming der eg i hovudsak har nytta fokusgruppeintervju, men og gjennomført eit individuelt intervju. Informantane vart intervjuet ved opningsspørsmål, før dei diskuterte ei case om inkludering i faget.

Eg kom fram til følgjande hovudkonklusjonar:

Mat og helse er eit fag som har lågt timetal og låg status som fag i skulen. Likevel opplevas faget som viktig, både for elevanes motivasjon og mestring. Utifrå Kunnskapsløftet er faget konstruert slik at det kan ivareta elevanes ulike kulturelle og religiøse tilhøyrighet, men dette vert i praksis praktisert ulikt, avhengig av lærarane si forståing av arbeidet med inkludering. Mat og helse er eit fag som kan bidra til meir integrerande inkludering ved å inkludere den enkelte elev, og tilby ei opplæring som er identitetsbekreftande og perspektivutvidande for alle elevane.



## Forord

Etter ei lang og spanande reise har eg kome til vegg ende, for denne gang. Å skrive ei masteroppgåve er som å konstant køyre ei berg-og-dal-bane. I tider går det nedover, men det går rakst oppover, og visa versa. Det har vore ei utfordrande, men enda meir utviklande oppleving. For min del har masteroppgåva lært meg å arbeide på ein annleis måte. Eg har erfart at ein tekst alltid har rom for forbetring. Denne erfaringa vil eg ta med meg vidare ut i læraryrket ved at eg aldri skal slutte å utvikle meg. Det vil alltid vere rom for forbetring, anten i mi rolle eller min praksis som pedagog i skulen, og eg opplever eit endra større engasjement for små grep som kan bidra til meir inkludering av alle elevar i *alle* fag i skulen.

Eg vil takke min veileiar, Frédérique Brossard Børhaug som frå dag ein har hatt engasjement for meg og mitt forskingsprosjekt. Takk for gode tilbakemeldingar og tett oppfølging.

Takk til informantane for å ha satt av tid til å delta- utan de hadde ikkje denne oppgåva vore ein realitet.

Eg vil og takke min familie og sambuar som har følgt meg på denne reisa.

Bergen, Juni 2017

Karoline Øvretveit

Karoline Øvretveit

Djupevikmyra 10

5382 Skogsvåg

Tlf: 45 26 67 46



## Innholdsliste

Samandrag .....	iii
Forord .....	v
1. Innleiing .....	1
1.1 Kvifor undersøkje inkludering av alle elevar i den fleirkulturelle skulen? .....	2
1.2 Forskingsspørsmål og avgrensing .....	3
1.3 Oppgåvas oppbygging .....	4
2. Inkludering sett i lys av integrering .....	6
2.1 Inkluderingsprinsippet som hovudverdi i skulen i dag .....	6
2.1.1 Kva inneberer det at den fleirkulturelle skulen skal vere inkluderande? Ein introduksjon til min diskusjon .....	9
2.2 Nokre døme på utfordringar med inkludering i den fleirkulturelle skulen .....	12
2.2.1 Uklare retningslinjer om inkludering i utdanningspolitiske dokument og eit gap med praksis .....	12
2.2.2 Manglande inkludering av minoritetselevar i praksis .....	14
2.2.3 Overpresentasjon av minoritetselevar i spesialundervisning .....	15
2.2.4 Andre spenningsforhold som kan utfordre inkludering av alle elevar .....	16
2.3 Frå integrering til inkludering? .....	17
2.3.1 Inkludering sett i lys av integrering, likskapar og ulikskapar .....	18
2.3.2 Integrering og inkludering: eit naudsynt omgrepsspar? .....	19
2.4 Kva er integrerande inkludering? Ein mogleg teoretisk definisjon .....	20
2.4.1 Inkludering og integrering, motparten til assimilering og segregering .....	21
2.4.2 Peder Haug sin modell om inkludering .....	22
2.4.3 Integrerande sosialisering med utgangspunkt i Thor Ola Engens modell .....	24
2.4.4 Teoretisk definisjon på integrerande inkludering .....	26
3. Mat og helsefaget - eit fag som kan fremje integrerande inkludering? .....	29
3.1 Faget mat og helse i Kunnskapsløftet .....	30
3.1.1 Mat og helsefagets relevans i den fleirkulturelle skulen .....	32

3.1.2 Kritiske spørsmål ved det fleirkulturelle i Kunnskapsløftet, retta mot mat og helsefaget....	34
3.2 Strukturelle utfordringar med faget i dag .....	35
3.3 Korleis fremme meir integrerande inkludering i den fleirkulturelle skulen? Ei teoretisk matrise knytt til mat og helsefaget .....	39
4. Metodeval i avhandlinga .....	43
4.1 Samfunnsvitskapelege premisser i oppgåva .....	43
4.2 Eit nærmare blick på forskingsmetoden: Fokusgruppeintervju .....	44
4.2.1 Om forskaren si rolle i fokusgruppeintervju.....	46
4.3 Val av informantar og storleiken på utvalet, ein adaptiv prosess .....	46
4.4 Utforming av case og gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	49
4.4.1 Presentasjon av mitt case.....	50
4.4.2 Prøveintervju og gjennomføring av intervju.....	52
4.4. 3 Transkriberingsprosessen .....	53
4.5 Kvalitetskriteriar- reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	54
4.6 Mi tilnærming til analysen av intervju.....	57
5. Presentasjon av datamaterialet .....	60
5.1 Presentasjon av sentrale emne i datamaterialet .....	60
5.1.1 Presentasjon av informantane og korleis dei planlegging undervisninga.....	60
5.1.2 Strukturelle utfordringar i faget.....	62
5.1.3 Mat og helsefaget gjer elevane mogleik til å vise seg på ein annleis måte- informantanes syn på fagets rolle for elevane.....	64
5.1.4 Korleis er kultur mangfaldet representert i klassane og undervisninga? .....	66
5.1.5 Korleis forstår lærarane arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget?.....	67
5.1.6 Mat og helselærarane sine responsar til case.....	70
5.2 Kva uttaler lærarstudentane? .....	72
5.2.1 Kvifor valte lærarstudentane mat og helse, og korleis forstår dei fagets rolle for elevane?.	72
5.2.2 Strukturelle utfordringar i faget.....	73
5.2.3 Det fleirkulturelle i faget- erfaringar frå praksis .....	74



5.2.4 Korleis forstår lærarstudentane arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget?	75
5.2.5 Lærarstudentane si respons på case	76
5.3 Oppsummering av hovudfunn	76
6. Mat og helse som eit fag for å fremje ein meir integrerande inkluderingspraksis i den fleirkulturelle skulen?	78
6.1 Kva strukturelle utfordringar påverkar fagets status i skulen?	78
6.2 Kvifor er mat og helse eit viktig fag i den fleirkulturelle skulen?	83
6.3 Korleis arbeidar lærarane og lærarstudentane med det fleirkulturelle i faget?	86
6.4 Korleis forstår mat og helselærarane og lærarstudentane arbeidet med inkludering, og korleis bidrar denne forståinga til ei meir integrerande inkludering av alle elevar i faget?	89
7. Avslutning	98
8. Referanseliste	101
9. Vedlegg	109
Vedlegg 1 Godkjenningbrev frå NSD	109
Vedlegg 2 Forespørsel om deltaking i forskingsprosjekt	110
Vedlegg 3 Intervjuguide	112



## 1. Innleiing

Det er mange faktorar som spelar inn på opphavet til denne oppgåva. I løpet av mitt utdanningsløp som grunnskulelærer har eg utvikla ei ekstra omsorg for elevar som treng litt ekstra oppfølging og støtte. Dette kan og sjåast i samanheng med at eg undervegs i utdanningsløpet har arbeida i bustad for psykisk utviklingshemma, og difor har vore oppteken av at alle i lik grad skal inkluderast i samfunnet. Samstundes som eg starta på masterløpet hos NLA Høgskulen takka eg ja til ei 50% stilling som kontaktlærer på vaksenopplæringa. Der har eg vore kontaktlærer, og undervist flyktningar og asylsøkarar. Ved starten på masterprogrammet hadde vi mange samtaler om pedagogiske grunnlagsspørsmål og etikk, og eg opplevde dagleg utfordringar knytt til verdiar og mangfaldet. Eg sjølv opplevde ikkje store utfordringar i møtet med mine elevar, men elevane mine delte sine utfordringar og opplevingar i møtet med det norske samfunnet. Som menneske og pedagog vart eg difor oppteken av korleis integrering og inkludering dagleg vart praktisert i skulen.

Hausten 2016 starta eg arbeidet med prosjektplanen til masteravhandlinga. Parallelt med det arbeidet starta eg og på 30 studiepoeng i mat og helse. Stien blir til mens man går, og det var virkelig tilfellet for denne oppgåva. I byrjinga ville eg undersøkje korleis rektorar arbeida med inkludering, men ved ein tilfeldighet innsåg eg at det var mat og helselærarar eg skulle konsentrere meg om. «Sjølv om mat og helse er det minste faget i skulen, er det langt frå det minst viktige». (Klepp, 2005, s. 4). Eg utvikla ei stor interesse for mat og helse som eit fag i skulen, då særleg fagets rolle for inkludering i den fleirkulturelle skulen. I følge Flornes (2014) er mat og helsefaget viktig for å skape opplevingar knytt til kulturmangfald og forståing for ulik kulturell tilhørighet og identitet, og kan bidra til holdningsskapande arbeid hos lærarar og elevar. I tillegg kan faget bidra til utvikling av respekt og toleranse ovanfor kulturmangfaldet som er representert i skulen (s. 206–207).

Ettersom inkludering i dagens skule er ei utfordring, fordi det er forskjellar mellom minoritetsspråklege elevar og andre elevar i grunnskulen sine føresetnader og utbytte av undervisninga (NOU 2011:14, 2011, s. 174), og det er ei manglande anerkjennelse av minoritetanes språklege og kulturelle bakgrunn i utøvinga av pedagogikk (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016), er det behov for ei større fleirkulturell kompetanse. Eg vil undersøkje korleis lærarar og lærarstudentar forstår arbeidet med inkludering av alle elevar i

mat og helsefaget, ettersom faget kan bidra til holdningsskapande arbeid hos både lærarar og elevar (Flornes, 2014, s. 207).

## **1.1 Kvifor undersøkje inkludering av alle elevar i den fleirkulturelle skulen?**

Per 1. Januar 2017 var 13, 8% av Norges befolkning innvandrarar (Statistisk Sentralbyrå, 2017) og norsk skule har hatt ei stadig auking av elevar med minoritetsbakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 3). Om lag 10% av elevar i grunnskulen har innvandrarbakgrunn (NOU 2011:14, 2011, s.170). Inkludering er ei grunnleggande verdi i Opplæringslova (1998) og vert framheva som målet for dagens utdanningspolitikk (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 8). I Melding til Stortinget nr.18 står det «Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språkleg tilhørighet skal møtes i en ... fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle» (Meld. St. 18 (2010 –2011), 2011, s. 8). Likevel viser forskning at det er utfordrande å gjennomføre inkludering i praksis (Bakken, 2007; Nes og Nordahl, 2015; Pihl, 2010; Øzerk, 2003).

Hilt (2015) har undersøkt inkludering av minoritetsspråklege elevar slik det vert presentert i ulike utdanningspolitiske dokument. Hilt vektlegg at politikarane må forstå at ein ikkje har nådd målet om inkludering, ettersom minoritetsspråklege elevar generelt har lågare læringsutbytte, og har større risiko for å droppe ut av vidaregåande skule (s.179). Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (Saabye, 2012, s. 6) påpeikar at opplæringstilbodet skal vere likeverdige, uavhengig av elevanes føresetnader og bakgrunn. Likevel er det framleis forskjellar mellom opplæringstilbodet til minoriteten og majoriteten av elevane (NOU 2010:7, 2010; NOU 2011:14, 2011, s. 170), og Vislie (2003) påpeikar at det er skulen, og ikkje eleven som må endre seg for å nå målet om inkludering (s.31–32).

Inkludering som omgrep har fått stor oppmerksomhet internasjonalt (UNESCO, 1994, s.5–6). På nasjonalt nivå oppmodar Hilt (2015) til å undersøkje korleis ein kan oppnå full inkludering av minoritetsspråklege elevar i den norske skulen (s.180) og Bakken (2007) hevdar ein må auke fokuset på kva som kjenneteiknar det gode klasserommet i den fleirkulturelle skulen (s. 9). Av den grunn vil eg vektlegge inkludering i den fleirkulturelle skulen. Utdanningspolitiske dokument (Opplæringslova, 1998; Saabye, 2012) vektlegg at ein skal omfamne elevane sitt kulturelle mangfald i undervisninga og inkludere alle, og eg vil undersøkje korleis lærarar og lærarstudentar forstår arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget.

## 1.2 Forskingsspørsmål og avgrensing

I løpet av skriveprosessen har forskningsspørsmålet endra seg mykje. Eg har heile tida visst at eg ynskja å undersøkje noko med verdiar og det fleirkulturelle. I byrjinga var forskningsspørsmålet retta mot rektorar, og verdibasert leiing som eit alternativt leiingsverktøy. Men, ein lager stien medan ein går og parallelt med å skrive master tok eg mat og helse som eit undervisingsfag. Eg opplevde eit stort engasjement for faget, og særleg koplinga mellom mat og identitet, og vektlegging og bruken av det fleirkulturelle i undervisninga var noko eg ville ha meir kunnskap om. Etersom inkludering av kultur mangfaldet er ein sentral verdi i den norske skulen (Opplæringslova, 1998; Saabye, 2012) ynskja eg å undersøkje korleis dette i praksis vart gjennomført, i mat og helsefaget. Med det som utgangspunkt kom eg fram til følgjande problemstilling

*Korleis forstår lærarar og lærarstudentar arbeidet med inkludering i mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen, og korleis kan faget fremje ei meir integrerande inkluderingspraksis?*

Med utgangspunkt i problemstillinga utarbeida eg tre forskningsspørsmål som vil verte besvart i avhandlingas teoretiske del, kapittel 2 og 3.

- 1) Korleis kan integrerande inkludering definerast?
- 2) Kva utfordringar har mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen, utifrå faglitteratur?
- 3) Korleis kan mat og helsefaget, med eit spesielt fokus på minoritetslevar, bidra til meir integrerande inkludering av alle elevar?

Dersom ikkje anna er nemnt er det i avhandlinga snakk om grunnskuleelevar ifrå 1.-10.trinn.

### 1.3 Oppgavas oppbygging

Eg starter avhandlinga med å presentere det teoretiske grunnlaget i kapittel 2 og 3. I **kapittel 2** vil eg sjå nærmare på inkludering som eit omgrep. Inkludering som omgrep vert i denne avhandlinga sett i lys av integrering, ettersom inkludering erstatta integrering i utdanningspolitiske dokument. I dette kapitlet vil eg og presentere inkludering som hovudprinsipp i skulen, og utfordringar det kan medføre i den fleirkulturelle skulen. Vidare vil eg og sjå på likskapar og ulikskapar mellom omgrepa inkludering og integrering, før eg argumenterer for at det er eit naudsynt omgrepsspar. Deretter kjem eg med ein mogleg definisjon på integrerande inkludering, utifrå Peder Haug (2014) sin modell på inkludering og Thor Ola Engen (1994) sin teori om integrerande sosialisering.

I **kapittel 3** vil eg presentere faget mat og helse. Dette vert gjort ved å sjå på faget i Kunnskapsløftet, samt presentere fagets relevans i den fleirkulturelle skulen. Eg vil kort presentere eit kritiske blikk til det fleirkulturelle i Kunnskapsløftet, med relevans til mat og helsefaget, før eg ser på faglitteratur om strukturelle utfordringar med faget. Deretter vil eg presentere ein teoretisk matrise på korleis mat og helsefaget kan fremje ei meir integrerande inkludering i den fleirkulturelle skulen.

**Kapittel 4** omhandlar avhandlingas metodologiske val. Her vil fokusgruppeintervju som metode verte vektlagt, men eg vil og kort omtale det individuelle intervjuet. Eg presenterer korleis eg fann informantar, og gjennomførte og transkriberte dei ulike intervju. Casen eg nytta i intervju vert og presentert. I tillegg omtalar eg ulike deler av forskarrolla, og beskriver naudsynte omgrep som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Vidare vil **kapittel 5** bestå av ein presentasjon av datamaterialet. Datamaterialet er delt inn i ulike sentrale emnar. I tillegg består del 5.2 om datamaterialet frå lærarstudentane. Eg har valt å skile lærarane frå lærarstudentane i presentasjonen av datamaterialet. Dette er fordi studentane ikkje har like mykje erfaring som lærarane, men dei hadde mykje å tilføre på fagets relevans og viktighet i skulen. Intervjua mellom studentane og lærarane var difor noko ulike når det gjaldt kva oppfølgingsspørsmål som vart vektlagt. På ei anna side vil lærarane og studentane verte omtala om kvarandre når eg i **kapittel 6** drøfta korleis mat og helsefaget kan bidra til meir integrerande inkludering av elevane. I dette kapitlet vil eg, med utgangspunkt i teori og det har presentert i kapittel 5, presentere spørsmål som kan bidra til å svare på mitt forskingsspørsmål. Kapittel 6 er difor strukturert til fire delkapittel, inspirert av dei emna som vart presentert i kapittel 5.

Til slutt vil **kapittel 7** presentere dei konklusjonane eg sit igjen med etter forskingsarbeidet. Eg vil og oppsummere oppgåva, og kome med avsluttande refleksjonar omkring vidare forskingsarbeid.

Etter referanselista er det vedlagt godkjenningbrev frå NSD, forespørsel om deltaking i forskingsprosjektet og intervjuguide.

## **2. Inkludering sett i lys av integrering**

I kapittel 2 vil eg bygge opp mitt teoretiske grunnlag om ei integrerende inkludering. Eg vil fyrst kort presentere inkluderingsprinsippet som hovudverdi i skulen i dag, og sjå på utfordringar med inkludering i den fleirkulturelle skulen. Her definerer eg den fleirkulturelle skulen, og presenterer forskning som viser ulike utfordringar med å inkludere alle. I delkapittel 2.3 vil eg presentere det skiftet då integrering vart erstatta med inkludering, samt sjå på likskapar og ulikskapar mellom omgrepa. Deretter vil eg argumentere for at det er eit naudsynt omgrepsspar, før eg til slutt i 2.4 vil presentere ei teoretiske matrise om integrerende inkludering, utifrå Peder Haug sin modell om inkludering (2014) og Thor Ola Engen sin teori om integrerende sosialisering (1994).

### **2.1 Inkluderingsprinsippet som hovudverdi i skulen i dag**

Å arbeide med inkludering innanfor det pedagogiske fagfeltet har vore krevjande. Kva inkludering er, og utfordringane med inkludering i skulen, ser i stor grad ut til å variere frå land til land. I følgje Nes og Nordahl (2015) finnes det ikkje ei eintydig definisjon på inkludering som omgrep (s.152), og forskningslitteratur viser ikkje er klar tolking av omgrepet (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016, s.136). Likevel er inkludering målet for dagens utdanningspolitikk i Noreg (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 8). Jortveit (2014) påpeikar spenningsforholdet mellom dei ulike forståingane av inkludering innanfor den pedagogiske diskursen (s. 55–59), og ein uklar definisjon av omgrepet fører til ulike tolkingar og praksisar av inkludering i skulen. Horntvedt viser til at «Inkludering kommer fra det latinske begrepet *includere*, som egentlig betyr lukket. I våre dager blir verbet å inkludere mer anvendt i betydningen å omfatte eller å innbefatte» (2012, s. 236). Innanfor utdanningssektoren vert inkludering nytta om det at alle elevar, uansett føresetnader og bakgrunn, skal få ta del i ei likeverdige opplæring (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 8). Før eg ser nærmare på inkludering som omgrep vil eg fyrst presentere eit kort historisk blikk på inkludering i norsk utdanningspolitikk.

I løpet av 1900-talet skjedde det ei stor endring i utdanningssystema i vesten. Endringa kom som ei konsekvens av at samfunnet utvikla seg frå eit industrisamfunn til eit kunnskapssamfunn. Det var store forskjellar mellom bygd og by i Noreg, og sjølv om alle barn på 1950-talet hadde tilgang til 7-årig folkeskule, var det ikkje alle som fullførte den utdanninga (Lillejord, 2009, s. 93). Foreldras sosio-økonomiske bakgrunn hadde stor betydning



for elevanes utdanning, og utdanningspolitikken i åra etter 2. verdskrig fokuserte på å rette opp ulikskaper i systemet. Den største endringa i norsk skulehistorie skjedde frå 1950-talet til 1970-talet då ein betydeleg større del av befolkninga fullførte høgare utdanning, og industrisamfunnet fekk konkurranse frå kunnskapssamfunnet (Lillejord, 2009, s. 93 –94).

Fram til 1976 fekk elevar med spesielle behov opplæring i spesialskular, og utdanningspolitikken før 1960 var for assimilering av elevar (Aarre, 2008, s.219). Ei lovendring i 1975 førte til eit integreringsfokus i skulen der minoritetselevar og elevar med særskilte behov, skulle delta i den «vanlege» skulen, i arbeidet med å danne eit meir likeverdig samfunn (Jenssen og Lillejord, 2009, s. 2–3). Ettersom målet var å arbeide for eit meir inkluderande samfunn var utdanningspolitikken under einhetsskulen prega av sosialpolitikk (Lillejord, 2009, s. 96).

I seinare år er framleis sosialpolitikken synleg i utdanningspolitikken, fordi idealet er ein skule for alle (Opplæringslova, 1998). Tanken om ein skule der alle, uavhengig av evner og bakgrunn skal få ta del i ei likeverdig og tilpassa opplæring, har vore og er ei sentral pedagogisk oppgåve som skulen må innfri (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 8). Skulen er ein viktig møteplass for barn og unge, og for å innfri idealet om ein skule for alle vart inkludering satt som ei politisk målsetting for skulen i læreplanen av 1997 (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016, s. 131). Haug (2004) gjennomførte ei evalueringsrapport av læreplanen av 1997. I evalueringa konkluderer han med at skulen ikkje lukkast i å leggje elevane sine ulike føresetnader og behov til grunn for opplæringa. Dette gjeld både majoritetselevar, og især minoritetselevane hadde mindre utbytte av opplæringa (Haug, 2004, s. 79). Dei same funna vert støtta opp av Øzerk (2003, s. 3), og i nyare tid Nes og Nordahl (2015, s.163–167). Samstundes viser evalueringa at opplæringstilbodet ikkje var likeverdig, og særleg minoritetselevar og elevar frå familiar med lågare sosio-økonomisk status, hadde ikkje optimalt utbytte av undervisninga (Haug, 2004, s. 86). Dermed gjev opplæringa utbytte til dei elevane som passer inn i skulemønsteret, medan dei som av ulike grunner ikkje passer inn i «den malen», ikkje får same føresetnader for opplæringa. Dermed har ein skapt ein skule som ikkje passa for mange elevar.

Inkludering av alle elevar fekk internasjonalt fokus etter Salamanca-erklæringa i 1994. I erklæringa er det nedfelt at vanlege skular skal imøtekomme den enkelte elev sitt behov, og syte for ei inkluderande undervisning (UNESCO, 1994, s. 5–6). I ettertid er det debattert om *inclusive education* som omgrep omhandlar 1) inkluderende undervisning for alle, men særleg

fokus på inkludering av utsatte elevgrupper, 2) omhandlar opplæring av utsatte elevgrupper eller 3) omhandlar opplæring av alle elevar, uavhengig av blant anna kjønn, etnisitet, kultur og religion (Kiuppis, 2014, s. 749–750). Kiuppis hevder det ikkje er ei internasjonal einighet om kva inkludering er, og at UNESCO sin uklare bruk av omgrepet kan vere grunnen til denne ueinigheten (2014, s. 759). Bruken av omgrepet i internasjonale politiske styringsdokument kan difor skape forvirringar, og føre til ulike tolkingar innanfor ulike land. På ein generell basis kan ein likevel konkludere med at inkludering, direkte oversatt frå *inclusion*, i stor grad har vore mest nytta innanfor spesialpedagogikk og tilpassa opplæring (Befring, 2012; Egelund, Haug og Persson, 2006).

I Melding til Stortinget nr. 18 (2010-2011, 2011) står det «Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språkleg tilhørighet skal møtes i en ... fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle.» (s. 8). Vidare hevder meldinga at inkludering omfattar det at skulen viser omsyn for den enkelte elevs føresetnader og evner i utøvinga av pedagogikk, og elevane skal ha positive opplevingar med det faglege og det sosiale fellesskapet som skulen tilbyr (s. 8). I følge Haug (2014) vert inkludering nytta som eit ideal, der utfordringa er å overføre visjonen til praksis (s.19). Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2016) drøfter hensikta med inkludering, og argumenterer for ei etisk begrunnelse som tek utgangspunkt i menneskeverd og rettferd. Dermed vert det å ikkje inkludere, ekskludere nokon, vurdert som ei uetisk handling (2016, s. 134–137). Når ein snakkar om inkludering må ein og nemne motparten til inkludering, nemleg ekskludering. Motsetningsfylte omgrep som ekskludering, assimilering og segregering vil bli utdjupa seinare i oppgåva på side 21.

I utdanningsinstitusjonar vert inkludering brukt om at ein skal anerkjenne alle elevar, uansett føresetnader, bakgrunn, kultur, etnisitet, kjønn eller psykisk og fysisk helse (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011, s. 8). Av den grunn bør ikkje inkludering lenger vere forbeholdt spesialpedagogikk, men heller eit allmennpedagogisk omgrep som ligg til grunn for utøving av all pedagogikk (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016; Helleve, 2016, s. 21). Dette vert og støtta av Hilt (2016a, s. 109) og Skinstad van der Kooij (2014, s. 584–584) som argumenterer for at dagens skule har behov for ei ny pedagogisk tilnærming, der utgangspunkter er at alle elevane er forskjellige. Inkludering er i liten grad knytt til ein fleirkulturell pedagogisk praksis i skulen (Jortveit, 2014, s. 297–299), og er vil i neste avsnitt presentere kva det inneberer at ein skule er fleirkulturell.

### **2.1.1 Kva inneberer det at den fleirkulturelle skulen skal vere inkluderande? Ein introduksjon til min diskusjon**

Som følgje av ei innvandringsbølgje frå 1980-talet har det norske samfunnet vorte eit stadig vaksande fleirkulturelt samfunn. 13, 8% av Norges befolkning er per 2017 innvandrarakar (Statistisk Sentralbyrå, 2017), frå 215 ulike land (NOU 2011:14, 2011, s.44). I skulesamanheng vert desse omtala som minoritetsspråklege elevar. Av arbeids- og inkluderingsdepartementet vert språklege minoritet nytta om «...alle i Norge som ikke har samisk eller norsk som morsmål» (2007, s. 11), og minoritetsspråklege elevar er ei samlebetegnelse for elevar med ulike morsmål, utdanningsbakgrunnar og kultur.

Per 1.Januar 2014 var 13,6 prosent av elevar i grunnskulepliktig alder minoritetslevar. 6,9 prosent var innvandrarakar, medan 6,7 prosent var norskføydde med innvandrarakforeldre (UDIR, 2014, s. 5). Minoritetsspråklege elevar utgjer ei stadig vaksande elevgruppe (NOU 2011:14, 2011, s. 172), og tala på kor mange elevar i skulen som er minoritetslevar, vert ikkje lenger oppdaterte då det er vanskeleg å definere og sikre kvaliteten på slike data (Østby, 2017, s. 27)

Vidare i oppgåva vil minoritetsspråklege elevar bli referert til som minoritetslevar. Minoritetsspråklege elevar refererer til elever som over ei tid har behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2007, s. 11). I denne avhandlinga er det ikkje ein føresetnad at elevane har behov for særskilt tilrettelagt opplæring, eller representerer ein *språkleg* minoritet i klassen. Dei må bere utgjere ein minoritet i forhold til majoriteten i elevgruppa.

Fleirkulturelt samfunn vert nytta om at ulike kulturar lev saman med relasjon til kvarandre, eller side om side (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 5). Ein fleirkulturell skule er difor ein skule med elevar som representerer eit kulturmangfald. Eriksen (2001) hevdar omgrepet fleirkulturell opprettheld eit skilje mellom nordmenn og minoritetar, *oss* og *dei* (s.31). Dette vert og støtta av Solbue (2016) som uttaler at «...utfordringen til den flerkulturelle pedagogikken er at likeverdigheten lett kan tolkes som likhet i praksis, altså at det fastholdes et skille mellom «de» og «vi», selv om intensjonene er det motsatte» (s. 55). Kunnskapsdepartementet (2007) foreslår det mangfaldige samfunnet som eit alternativ til det fleirkulturelle, ettersom det viser til eit samfunn med mangfald av kulturar (s. 6).

Når ein nyttar fleirkulturell som omgrep er det viktig at ein har kunnskap eller kompetanse om fleirkulturelle skular eller samfunn. Slik kunnskap eller kompetanse vert omtala som fleirkulturell forståing og består av fylgjande aspekter « 1) Å ha gode kunnskaper om fremmede kulturar, 2) å kunne kommunisere bra på tvers av kulturgrenser, 3) å ha kunnskaper om livet i et flerkulturelt samfunn og 4) å handle kompetent i et kulturelt mangfoldig samfunn» (Båtnes, 2012, s. 20). Ei slik forståing av fleirkulturell forståing inneberer at ein har kompetanse om at samfunnet ein befinn seg i er mangfaldig, og at ein viser aksept av og respekt for dette mangfaldet.

Hauge (2016) problematiserer omgrepet *den fleirkulturelle skulen*, ved at skulen setter inn eigne tiltak for at elevane som representerer annleishet skal passe inn i det norske fellesskapet. Elevens språklege og kulturelle bakgrunn vert sett på som problematisk for skulen, og krev kompensierende tiltak. Ho påpeiker at det då ein skule med minoriteter, og ikkje ein fleirkulturell skule (s. 21). Lærarar og skuleleiar bruker fleirkulturell for å omtale at nokre av elevane på skulen representerer ein språkleg minoritet, og dess større elevprosent som er minoritetslevar, dess meir fleirkulturell er skulen (s. 21). Ifølgje Hauge krev ein fleirkulturell skule ei endring av skulens innhald og organisering, for å syte for at alle elevane deltek i fellesskapet. Vidare argumenterer ho for å heller bruke ein felleskulturell skule som omgrep, fordi det inneberer ei positiv haldning til elevanes ulike føresetnader og bakgrunn (s. 15–16). Den felleskulturelle skulen skal omfamme både minoriteten og majoriteten av elevane, og det mangfaldet elevane representerer skal ligge til grunn for den pedagogiske praksisen til lærarane (s. 21).

Internasjonalt er det ulike omgrep som vert nytta for den pedagogiske praksisen i den fleirkulturelle skulen. Globaliseringa og auka migrasjon har ført til ei utvisking av landegrensene, og alle ledd i eit samfunn blir prega av denne utviskinga (Portera, 2011, s. 12). Omgrep som meta- , trans- , multi- og interkulturell blir internasjonalt brukt om en annen. Innanfor amerikansk forskning er det tydelig at multikulturell blir mest brukt. I Europa er det tendensar til at interkulturell er mest gjeldande, sjølv om ulike land preferer det eine omgrepet over det andre (Holm og Zilliacus, 2009, s. 11). UNESCO bruker interkulturell, og skil omgrepa ved at fleirkulturell referer til blant anna ulike språk, land og kulturar, og aksept av det andre (UNESCO, 2013). Interkulturell blir introdusert som eit nytt omgrep, for å skape ei fleirkulturell framtid der kultur mangfaldet lev saman i ny forståing, samhandling og utvikling (Holm og Zilliacus, 2009, s. 11–12). Dette vert og støtta av Portera (2011) som hevder

interkulturell refererer til ein dynamisk prosess og interaksjon mellom menneskjer. Han forkastar meta- og transkulturell pedagogikk, og hevder at multikulturell pedagogikk aksepterer og respekterer kulturelle og individuelle forskjellar, men den er statisk ved at ein ikkje aksepterer at kultur er i endring (s. 20).

Både fleirkulturell og interkulturell har funnet sin vei inn i det norske språket. Når ein snakkar om fleirkulturell og interkulturell globalt, er det viktig å poengtere at omgrepa inkluderer mange ulike faktorar som pedagogikk, kultur og samfunnsføringar (Grant og Brueck, 2011, s. 4) og omgrepet kan derfor inneha store, globale forskjellar. Det kan dermed bli problematisk å implementere et omgrep frå et språk til eit anna. Havnerås (2013) har til dømes i si masteravhandling valt å bruke omgrepa fleirkulturell og interkulturell, fordi dei er mest framtredeane i norsk litteratur (s. 92). Etter eit litteratursøk på feltet opplever eg at fleirkulturell og interkulturell har størst oppslutning i norsk litteratur. Solbue (2014) skil mellom fleirkulturell og interkulturell pedagogikk ved at interkulturell pedagogikk viser til «...en gjensidig kontakt mellom personer med ulike kulturell bakgrunn» (s. 66). Målet med interkulturell pedagogikk er å «sjå den andre» og unngå at nokre har makt til å kategorisere andre utifrå kultur og etnisitet (Solbue, 2016, s. 55). Dette vert og støtta av Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2016) som bruker omgrepet inkluderande pedagogikk om ein pedagogikk der interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk har ein meir sentral rolle, og ikkje vert nytta som ein tilleggs pedagogikk (s. 132–33).

I denne oppgåva vil omgrepet fleirkulturell skule bli nytta som eit beskrivande adverb for å definere ein skule som i realiteten består av elevar som representerer eit kulturelt mangfald (Båtnes, 2012, s. 19). Fleirkulturell vert ikkje nytta for å karakterisere enkeltelevar, men det vert brukt for å omfamne den empiriske verkelegheita, eit kulturmangfald. Helleve påpeikar at fleirkulturell ikkje er deskriptivt dersom ein ikkje ser det kulturelle mangfaldet som ein ressurs (Helleve, 2016, s. 19). Korleis dei ulike skulane legg opp pedagogikken i den fleirkulturelle skulen vil avhenge av om ein nyttar ein inkluderande pedagogikk (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016, s. 133) og om ein vektlegg interkulturell pedagogikk i utøvinga av pedagogisk praksis.

## **2.2 Nokre døme på utfordringar med inkludering i den fleirkulturelle skulen**

Mykje av forskinga på inkludering av elevar ligg innanfor feltet spesialpedagogikk. Det er viktig å arbeide for å inkludere alle elevar i skulen, men i denne oppgåva er det utfordringar knytt til det fleirkulturelle, og ikkje spesialpedagogikk som vert vektlagt. Difor vil følgjande avsnitt presentere utfordringar med inkludering i forhold til det fleirkulturelle.

### **2.2.1 Uklare retningslinjer om inkludering i utdanningspolitiske dokument og eit gap med praksis**

Jortveit (2014) har undersøkt inkludering i den fleirkulturelle skulen. Avhandlinga konkluderer med at inkludering er eit utydeleg omgrep i norsk skulepolitikk, og at det i størst grad vert knytta til tilpassa opplæring, framfor verdimangfald (s. 307). Doktorgradsavhandling viser at ein stor del av inkluderingsansvaret fell på lærarane i skulen. Ho konkluderer med at det i stor grad blir opp til den individuelle lærar å syte for inkludering. Lærarane på si side opplever at dei manglar både tid, kunnskap og ressursar for å oppnå både fagleg og sosial inkludering (s. 307–310). Å arbeide for inkludering av alle elevane er ein viktig del av læraren og skulen sitt mandat (Opplæringslova, 1998). Skulen har som overordna mål å gje likeverdig opplæring til alle elevane, men lærarane har manglande kompetanse på området og begrensa ressursar til å klare å innfri inkludering som eit ideal (Kulbrandstad og Kulbrandstad, 2008).

Melding til Stortinget 11 ((2008-2009), 2009) omhandlar lærarrolla og -utdanninga. Etter å søkt opp omgrepa *inkludering* og *integrering* i stortingsmeldinga finn eg at inkludering vert omtala tre gongar. Fyrste gong vert den omtala ved at læraren skal fremje skulens verdigrunnlag, ved å formidle holdningar som til dømes likestilling eller inkludering (s. 12). Dei to andre gongane inkludering vert nemnt, er det ikkje brukt som ein verdi, men vert brukt for å syne forskjellen mellom lærarutdanninga på høgskulen kontra universitetet (s. 70). Fortidsforma av verbet vert nytta ved eit tilfelle der det står «De (elevane) skal føle at de er inkludert i et sosialt fellesskap» (s. 13). Heller ikkje det liknande omgrepet *integrering* vert nemnt som ein verdi, men vert nytta som eit verb for ulike fag og liknande som skal vere ein del av lærarutdanninga (s.19, s.22, s. 62, s.70 og s. 81). Haug (2014) påpeikar at utforminga av den norske lærarutdanninga er ei utfordring i dagens skule, fordi den vektlegg undervisning av «normale» elevar, og har i liten grad fokus på opplæring til barn og unge med

andre behov (s. 20–23). Det er behov for ei kompetanseutvikling i norsk skule der ein vektlegg fleirspråklegheit og fleirkulturell pedagogikk, og det er forslått å implementere fleirkulturell kompetanse i lærarutdanninga (NOU 2010:7, 2010, s. 12).

Lillejord (2003) på si side, hevdar at norsk utdanningspolitikk vart forma utifrå fokus på at ulike etniske grupper skulle samhandle i eit monokulturelt, og ikkje fleirkulturelt samfunn (s. 155). Dette vert og støtta av Pihl (2010) som kritiserer utdanningspolitikken for å tilhøyre idèen om nasjonalstaten, og for å ikkje utvikle seg i takt med globaliseringa (s. 260). Sjølv om utdanningspolitiske dokument forsøker å unngå assimilering av elevar i skulen, er det grunnlag for å hevde at ideologien om assimilering er gjeldande den dag i dag (Aarre, 2008, s. 220; Helleve, 2016, s. 18). Politikken baserar seg på eit verdiorientert kulturomgrep, som av Klausen (1992) vert definert ved at ein vurderer andre kulturar opp mot den norske, utan å forsøke å forstå den andre kulturen på dens premisser (s. 26). Norsk politikk vert difor kritisert for å basere seg på antagelser om forståing av andre kulturar (Lillejord, 2003, s. 155), og i den fleirkulturelle skulen kan det virke diskriminerande ovanfor elevar ved at ein «veit» kven dei andre er, kva dei kan og kva dei har behov for (Skinstad van der Kooij, 2014, s. 592).

I 2006 vart Bostadutvalet oppretta for å komme med forslag til ny formålsparagraf i opplæringslova (NOU 2007:6, 2007, s. 19). Auka migrasjon og kulturelt mangfald, og samfunnsutviklinga var bakgrunnen for revisjonen. Fordi kyrkja og skulen ikkje lenger hadde like stor tilknytning, var det naudsynt med ei modernisering av formålet med opplæring som i større grad omfamna det religiøse og kulturelle mangfaldet i samfunnet, og det at menneskjer har ulike meiningar omkring blant anna verdiar og kultur (NOU 2007:6, 2007, s. 19–22). Dei uklare retningslinjer i utdanningspolitiske dokument påverkar praksisen i skulane. Dette vert synleggjort i Kunnskapsløftet som påpeikar at opplæringa har nokre motstridande formål som til dømes «Å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjonar og bevare egenart og særdrag- og åpent møte andre kulturar for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige yringsformer og å lære av kontraster» (Saabye, 2012, s. 23). I tillegg er Kunnskapsløftet kritisert for å ha eit tydeleg skilje mellom «vi» og «dei» (Solbue, 2016, s. 54).

I desse dager et det sendt et nytt høringsforslag til den generelle delen av læreplanen (Høringsutkast frå Kunnskapsdepartementet, 2017). Utgangspunktet for ein ny generell del er blant anna at den i større grad må vise omsyn for verdiane i Opplæringslova som stadfester at «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og skal bidra til at hver

elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Opplæringslova, 1998). I høringsforslaget til den nye generelle delen blir det framheva at skulen skal ivareta det kulturelle, språklege og livssynsmessige mangfaldet som finnes, og inkludere alle elevar (Høringsutkast frå Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Inkludering er et godt prinsipp i utdanningspolitikken og utdanningspolitiske dokumenter, men forskning (Bakken, 2007; Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016; Pihl, 2010; Nes og Nordahl, 2015; Øzerk, 2003) viser at det kan vere vanskeleg å utføre idealet i praksis, og at det er eit gap mellom utdanningspolitiske dokument sin visjon og den faktiske praksisen i skulane.

### **2.2.2 Manglande inkludering av minoritetselevar i praksis**

Hilt (2016a) hevder at dagens skule fører til hierarkiske forskjellar blant elevane, til dømes ved at ein berre testar elevane i norsk språk og kunnskap på nasjonale prøvar. Vidare kritiserer ho tidlegare forskning på minoritetsspråklege elevar fordi all forskning baserer seg på den elevgruppa generelt, eller korleis dei presterar utifrå ulike bakgrunnar og forhold (s. 107). Nykomne elevar med tidlegare skulegong vert plassert saman i ei gruppe sjølv om dei kan ha særskilte føresetnader eller behov (s.107). Utifrå eiga feltarbeid påpeiker Hilt at det ikkje er ei god løysing å inkludere nykomne elevar direkte i ordinære klassar, men at det heller ikkje er optimalt å plassere dei i ei heterogen gruppe for nykomne minoritetsspråklege elevar (s. 107–108). Inkludering av nykomne elevar er difor utfordrande, og Haug (2014) argumenterer for at skulen ikkje kan verte ein inkluderandes skule før spesialundervisning ikkje lenger eksisterer (s. 23). NOU-rapporten med tittelen *Betre Integrering* (2011:14, 2011) trekk fram sosial bakgrunn, språkvanskar og monokulturelle haldningar og praksisar, som årsaker til manglande inkludering i det norske utdanningssystemet. Utredninga forklarar monokulturelle haldningar og praksisar ved at opplæringa har innebygde forventingar, og tar utgangspunkt i ein idealtypisk norsk elev i undervisninga. Eit slikt opplæringssystem medfører andre krav og føresetnader til minoritetselevane, og opplæringssystemet er difor lite inkluderande fordi det bidrar til å oppretthalde forskjellar (s.174).

Internasjonalt sett har Noreg eit inkluderande skulesystem, samanlikna med andre land (NOU 2011:14, 2011, s. 169), men Hilt og Bøyum (2015) hevder at intern eksklusjon forekommer i norsk skule fordi alle elevane får opplæring, men opplæringa skjer utifrå føresetnader som ikkje alle deler (s. 185). Opplæringa skal ta utgangspunkt i eit menneskesyn der alle er



likeverdige (Saabye, 2012, s. 5), og det er viktig at det normative grunnlaget som opplæringslova bygger på, er inkluderende (Hilt og Bøyum, 2015, s. 185). I Opplæringslova står det at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding...» (Opplæringslova, 1998). Likevell finn Hilt og Bøyum (2015) at det kan vere store sprik i forskjellen på normativ og deskriptiv praksis, og at auka kulturelt mangfald har ført til auka aksept for differensiering. Vidare hevder dei at mangfaldet legg press på fellesskulen og inkludering kan vere mogleg på sikt, men ein ny revisjon av formålsparagrafen i opplæringslova er naudsynt for å likestille alle religionar og livssyn (s. 184 – 188).

### **2.2.3 Overpresentasjon av minoritetslevar i spesialundervisning**

Minoritetslevar får ofte spesialundervisning fordi dei manglar kompetanse i norsk språk og kultur (Pihl, 2000, s. 125), og det kan få konsekvensar for inkluderinga i klassemiljøet, ettersom meir en halvparten av timane med spesialundervisning i norsk skule finn stad utanfor klassen (Haug, 2004, s. 185). Ifølge Haug (2014) får elevar spesialundervisninga på ulike grunnlag ettersom fleire av elevane med spesialundervisning kan score likt eller høgare karaktermessig enn elevar som ikkje får spesialundervisning. I desse tilfelle vert tildeling av spesialundervisning situasjonsbestemt (s. 28). Andre faktorar enn læringsutbytte kan ligge til grunn for tiltak om spesialundervisning, som til dømes sosiale vanskar, og spesialundervisning kan difor verte eit etisk dilemma ettersom elevar kan få tildelt spesialundervisning sjølv om dei ikkje har eit lågare læringsutbytte en gjennomsnittet. Ei kasusstudie utført av Andersen og Ottesen (2011) støtter opp denne problematikken ettersom funna visar at skuleleiarane kategoriserer minoritetslevarane på bakgrunn av deira norskferdigheter, og dei som ikkje beherskar norsk blir plassert som elevar med behov for spesialundervisning (s. 253).

David Mitchell (2015) argumenterer for at dersom pensumet og undervisninga hadde vore betre tilpassa den enkelte elev, hadde ein ikkje hatt behov for spesialundervisning (s. 15). I dei tilfella der elevar får spesialundervisning på bakgrunn av at dei ikkje mestrar det norske språket godt nok kunne spesialundervisning vore unngått om elevane hadde fått tilstrekkelig norskundervisning og morsmålsstøtte. Debatten om at minoritetsspråklege elevar i spesialundervisning har fått stort fokus i Noreg, og blant anna Pihl (2010, ref. i Østby 2017) har kritisert Pedagogisk Psykologisk Teneste (vidare referert til som PP-tenesta). Østby

(2017) aktualiserer denne komplekse problematikken i si avhandling. Ho finn at rådgjevarar i PP-tenesta visar omsyn for elevanes kulturelle og språklege bakgrunn, i utredninga av minoritetsspråklege elevar. Vidare hevdar ho det er naudysnt med ei kompetanseheving på det fleirkulturelle området, men Østby utfordrar kritikken til Pihl for å vere for unyansert (s. 94–99).

I 2009 vart det norske skulesystemet kritisert av OECD (2009) for å ikkje ivareta retten til særskilt språkopplæring for minoritetslevar. Organisasjonen påpeikar at den norske skulen må arbeide med å auke læringsutbyttet til minoritetslevar, ved å utvikle dei nasjonale retningslinjene for undervisning, samt forbetre lærarar og skulen sin kompetanse til å nyttiggjere det språklege og kulturelle mangfaldet som finnes i den fleirkulturelle skulen (s. 7).

#### **2.2.4 Andre spenningsforhold som kan utfordre inkludering av alle elevar**

Nokre eksemplar som viser spenningsforholdet i arbeidet med inkludering er til dømes symjeundervisning. I læreplanen av 2006 heiter det at elevane skal vere symjedyktige innan 4.klasse (Saabye, 2012. s.88). Mange søker fritak frå symjing og gym, og Båtnes (2012) hevder det kan forklarast utifrå kultur, ettersom enkelte kulturar ikkje er vane med å bade eller har eit negativt forhold til vatn (s.45). I tillegg er det omdiskutert at det for enkelte er problematisk at elevane har symjing i blanda klasser, og at heildekkande badedrakter ikkje vert nytta (Båtnes, 2012, s. 45). Fritaket frå kroppsøving og symjing kan difor få ein kulturell verdi ved at elevane søker fritak dersom deltaking går på kompromiss med deira eller foreldra sine grunnverdiar, og det kan difor vere eit hinder for inkludering og integrering i skulen. Internasjonalt viser ei undersøking av Weinberger, Patry og Wyringer (2015) at moral ikkje vert vektlagt i lærarutdanninga fordi fag- og kunnskapsdelen av pensumet vert prioritert. Det resulterer i at lærarstudentar ikkje får nok kjennskap til moralske dilemma. Då dei kjem ut i arbeid er dei usikre på korleis dei skal handtere moralske konflikhtar som omhandlar verdiar og normer (s. 2), og det at nokre elevar søker fritak frå kroppsøving og symjing kan vere dømme på ei moralske konflikhtar om verdiar.

Likeeins har bruk av ulike kulturelle klesdrakter og hovudplagg i skulesamanheng vore omtala. Media har fokusert mykje på bruken av især burka, nikab og hijab, og nokre kritiserer bruken av desse klesplagga utifrå kampen for likestilling i det norske samfunnet, heller enn å sjå hovudplagget si kulturelle verdi (Båtnes, 2012, s. 46; Nilsen, 2017). Ei doktorgradsavhandling av Hovdelien (2011) viser at rektorar er ueinig i bruken av

verdimangfaldet i skulen. Funna frå avhandlinga viser at færrest rektorar meiner verdimangfaldet i samfunnet bør speglast i skulen, men at verdiforankringa i skulen bør vere knytt opp til den kristne kulturarva (s. 252). Bruken av hovudplagg i skulen kan difor verte ei verdikonflikt for dei elevane det gjeld, om dei verdiane eleven har i heimen står i motsetnad til dei verdiane eleven møter i skulesystemet.

Skuleleiarar ynskjer å profilere sine skular som fleirkulturelle, og dei brukar ulike inkluderingsstrategiar for å inkludere minoritetselevane (Berntsen, 2006, s. 86– 87). Føresetnadane for inkludering i skulen er difor tilstade, men i praksis kan det verte utfordrande ettersom rektorane tykjar kulturmangfald er bra på eit overflatisk plan, ved at dei aksepterer bruk av *hijab*, men når det kjem til grunnleggjande verdispørsmål refererer rektorane til norsk kultur og «norske» verdier i skulen (Hovdelien, 2011, s. 252–253). Det er vanskeleg å seie kva norske verdier er, men ei holdningsundersøking viser at 8 av 10 hevder det finnes norske verdier, og same undersøking visar at personar med innvandrarbakgrunn har same grunnverdier som personer med norsk bakgrunn (NOU 2011:14, 2011, s. 313). Dei verdiane som vert utpeikt som norske verdier er demokrati, likestilling, likeverd, åndsfrihet, økonomisk- og sosial likskap, velferdsstaten, solidaritet og toleranse, og det er ei større koherens mellom viktige verdier for innvandrarak og viktige verdier for etnisk norske, enn kva befolkninga trur (NOU 2011:14, 2011, s. 325). Det tyder på at dei fleste foreldra sine grunnverdier samsvarer med «norske» verdier i skulen, uavhengig av bakgrunn og kultur.

Det kunne vore nemnt fleire utfordringar med å inkludere alle elevar i dagens fleirkulturelle skule. Eg ynskjer å vise at inkudering må knyttas til verdigrunnlag, og at det kan oppstå spenningsforhold mellom ulike verdiposisjonar og livssyn. Samstundes er det viktig å understreke at det finnes mange minoritetsspråklege elevar som klarar seg bra i dagens skule (NOU 2010:7, 2010, s. 11), men det er eit behov for at det fleirkulturelle fagfeltet må styrkast og prioriterast (Jortveit, 2014, s. 310).

### **2.3 Frå integrering til inkludering?**

Ein del av spenningsforholdet rundt inkludering som omgrep kan sjåast i samheng med den ikkje uproblematisk prosessen der inkludering erstatta det tidlegare omgrepet, integrering, i Læreplanen av 1997 (Haug, 2014, s. 16). Forholdet mellom inkludering og integrering vert aktualisert i denne delen av avhandlinga

### **2.3.1 Inkludering sett i lys av integrering, likskapar og ulikskapar**

Integrering som omgrep har internasjonalt vore nytta frå 1970-talet (NOU 1995:12, 1995, s. 19). Tidlegare fokuserte nasjonale styringsdokument på integrering av alle elevar, men i Læreplanen av 1997 vart integrering erstatta med inkludering. Peder Haug (2014) hevder det er problematisk at vi erstatta integrering med inkludering, utan å diskutere omgrepa. Han skil mellom integrering og inkludering ved at integrering omhandla elevar med spesielle behov, medan inkludering er meir omfattande og inkluderer alle som har vanskar med å finne seg til rette i opplæringa (s. 16– 17). Inkludering gjeld då til dømes både elevar med spesialundervisning, minoritetslevar og elevar med sosiale vanskar, og ikkje berre elevar med spesielle behov. Det å arbeide for at alle elevar deltar sosialt er difor inkludering, ifølgje Haug (2014, s. 17).

Helleve (2016) skil mellom omgrepa ved at integrering inneber at individet vert ein del av fellesskapet, medan inkludering er fellesskapets ansvar for at individet bidrar til heilheta. I skulen er det inkludering av alle elevar som bør vere eit ideal vi arbeider mot. fordi inkludering inneberer at barnet sjølv opplever å vere ein del av fellesskapet, og det er difor eit sterkare omgrep enn integrering (s. 18). Denne skilnaden vert støtta av Haug (2014) som hevder integrering i stor grad vert nytta om den prosessen der innvandrarar finn sin tilhørighet i det norske samfunn, medan inkludering vert nytta om at innvandrarane deltar og bidrar til fellesskapet (s. 16).

Integrering skal beskrive prosessen som skal skje mellom minoriteten og majoriteten i ei befolkning der dei skal tilpasse seg kvarandre. «God integrering vil innebære både at fellesskapsfølelsen styrkes og at ulike grupper opplever at deres særøgenhet og integritet respekteres» (NOU 2011:14, 2011, s. 320). Av Arntsen Sørheim (2001) vert integreringsprosessen omtala som ein samfunnsmessig likestilling. Det betyr at blant anna innvandrarar skal ha same rettigheter, plikter og mogleikar som andre borgarar. Det inneberer og at ein i denne likestillingsprosessen skal få ivareta eins identitet og kultur (s. 197). Difor er det viktig at både minoriteten og majoriteten arbeider for integrering.

Integrering er både ein prosess og eit mål, men definisjonen på kva integrering er eller korleis ein har oppnådd full integrering, er uklar (Horntvedt, 2012, s. 237–238). Integrering baserer seg på at minoriteten ikkje må legge vekk si eiga kultur, men fostrer gjensidig respekt mellom ulike kulturar og grupper (Hauge, 2016, s. 263). Integrering verdsetter altså det ulike menneskjer kan bidra med til fellesskapet, og det ulike vert sett på som ein ressurs framfor ei

utfordring. Denne tankegangen vert støtta av Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2016) som drøftar hensikta med dagens inkludering. Ifølgje forfattarane har ulik bruk av inkludering ført til ei tolking av inkludering innanfor spesialpedagogikk, som omhandlar plassering av elevane, og ei anna tolking av inkludering som eit allment pedagogisk omgrep, der det etiske aspektet ved inkludering i større grad vert ivareteken. Dei vektlegg at det å inkludere inneberer korleis det unike mennesket kan eksistere og ta ansvar i fellesskapet. Dei argumenterer at inkludering har ein eigenverdi for individet, og ikkje berre skal tene samfunnet. Dette argumenterast utifrå Biesta sitt omgrep, subjektivering, og dannar grunnlaget for ei ny forståing av kva inkludering kan vere (s. 132).

### **2.3.2 Integrering og inkludering: eit naudsynt omgrepsspar?**

I skulesektoren har ein opplevd at integrering ikkje er eit tilstrekkelig omgrep, og ein har difor nytta inkludering, fordi det er eit meir beskrivande omgrep for prosessen ein ynskjer skal skje. Horntvedt hevder det omhandlar skillet mellom det å godkjenne og det å anerkjenne (2012, s. 236–237). Å anerkjenne blir av Bae (2016) brukt om å møte barn og unge som et subjektivt individ med rettigheter i forhold til egne tankar og kjensler, og å verte anerkjent er eit grunnleggande behov for menneskjer som er viktig for eins identitetsutvikling (Taylor, 1994, s. 28).

Overgangen frå å erstatte integrering med inkludering har ikkje gått heilt problemfritt for seg ettersom utdanningspolitiske dokument nyttar omgrepa om ein annan og definisjonen er uklar (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016, s. 136; Nes og Nordahl, 2015, s. 152). Denne utfordringa vert problematisert i ein NOU-rapport, som viser til at integrering har som mål å få innvandrara raskast mogleg inn i yrkes- og arbeidslivet (NOU 2011:14, 2011, s. 27). Integrering betyr å *innpasse* og blir i innvandringspolitikken brukt ved at minoriteten og majoriteten av samfunnet skal innpasse seg ein ny kvardag, der ulike menneskegrupper skal eksistere og samhandle (Horntvedt, 2012, s. 237). Integrering er sjølv prosessen der tilpassinga skjer, og integrering er difor både eit mål og ein prosess (Horntvedt, 2012, s. 237–238). Haug (2004) argumenterer for at integrering berre formidlar kvar elevane har skulekvardagen sin, og ikkje om kva som foregår. Integrering fortel difor om elevane får undervisning i eller utanfor det originale klasserommet (s. 17).

Inkludering, på den andre sida, har i offentlege dokument vorte brukt om den langsiktige prosessen der innvandrarar tar del i samfunnet, og inneberer like mogleikar (NOU 2011:14, 2011, s. 27). Å nytte inkludering om integreringsprosessen vert problematisert fordi inkludering i daglegtalet ikkje vert knytt til innvandrarar, medan folk flest assosierer integrering med innvandrarar (NOU 2011:14, s. 28). Rapporten *Betre Integrering* foretrekk difor å nytte integrering om «...både prosessene som gjør at innvandrerne blir en del av det norske samfunnet, og den nye helheten hvor innvandrerbefolkningen har bidratt til å prege samfunnet... god integrering har dermed både et kortsiktig og et langsiktig perspektiv» (NOU 2011:14, 2011, s. 28). Av den grunn er det viktig å ikkje forkaste verken integrering eller inkludering som omgrep. Integrering blir berre meir knytt til innvandrarar, men hensikta er at det er ein kort- og langsiktig prosess der innvandrarane tar del i, og samstundes pregar samfunnet i ein gjensidig relasjon. Ein kan difor argumentere for at inkludering og integrering er eit naudsynt omgrepsspar, og eg vil vidare ta for meg ein mogleg definisjon på integrerande inkludering.

## **2.4 Kva er integrerande inkludering? Ein mogleg teoretisk definisjon**

Etter å ha presentert både inkludering og integrering som omgrep har eg vist at inkludering og integrering er to komplekse omgrep, og argumentert for at begge omgrepa er naudsynte i den pedagogiske diskursen. Den fleirkulturelle skulen har behov for ei ny pedagogisk tilnærming der utgangspunktet for pedagogikken er at alle elevane er forskjellige (Hilt, 2016a, s. 109; Skinstad van der Kooij, 2014, s. 584– 858). Inkludering bør ikkje lenger vere eit omgrep som er forbeholdt spesialpedagogikk, men heller eit allmennpedagogisk omgrep som ligg til grunn for utøving av all pedagogikk i den fleirkulturelle skulen (Helleve, 2016, s. 109). Ifølge Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2016) bør ein fokusere på ei inkludering som ikkje berre skal tene samfunnet, men som og må vere nyttig og verdifult for individet (s. 134), og bidra til eit systemkritisk perspektiv (s. 145). Ein slik tankegang fordrar til ein ny forståing av pedagogikk, ein inkluderande pedagogikk, der interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk får ein meir sentral posisjon, framfor å vere «tillegg» til den ordinære pedagogikken (s. 132–133). Dette vert og støtta av Solbue som uttrykker «En flerkulturell pedagogisk tilnærming tilfredsstillende målene i Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring» (2016, s. 51), og på den måten kan ein fremme ein inkluderande kvardag i den mangfaldige skulen.

Samstundes er det viktig å ikkje forkaste integrering som omgrep, fordi det har like hensikter som inkludering, men i større grad er knytt til innvandrarak (NOU 2011:14, 2011, s. 28). Eg vil difor argumentere for ei integrerande inkludering. Fyrst vil eg sjå nærmare på motparten til omgrepa, assimilering og segregering. Deretter vil eg presentere Peder Haug (2014) sin modell om inkludering i punkt 2.4.2 og Thor Ola Engen (1994) sin teori om integrerande sosialisering i punkt 2.4.3. Til slutt vil eg samanfatte teoriane for å bygge min definisjon av ei integrerande inkludering i punkt 2.4.4.

### **2.4.1 Inkludering og integrering, motparten til assimilering og segregering**

Inkludering stammer frå det spesialpedagogiske feltet, og litteratur på inkludering er dominert av spesialpedagogikk (Egelund, Haug og Persson, 2006, s. 182). Omgrepet vert ofte brukt synonymt med spesialpedagogikk, og omhandlar dei elevane som ikkje går i dei «vanlege» klassane i skulen. Dette ser ut til å vere tilfellet i dei skandinaviske landa, og utgangspunktet for skulestrukturen er at ein har vanlege klasser som passer for dei elevane som ikkje har for store avvik (Egelund, Haug og Persson, 2006). Enhetsskolen passer for elevar som ikkje har spesielle behov for støtte, og det vert difor utdanning for folk flest, og ikkje utdanning for alle. Eit slikt tiltak kan vere segregerande. Ifølgje Horntvedt (2012) kjem segregering frå segregasjon, som betyr åtskiljing, og betyr å holde ulike befolkningsgrupper åtskilt. I forbindelse med det fleirkulturelle kan åtskiljinga anten vere sjølvvalt, eller skje ved at majoriteten ikkje ynskjer kontakt med minoriteten (s. 250). Å åtskilje elevar med behov for spesialpedagogikk frå resten av klassen, vil vere ein form for segregering. I fleirkulturelle klasser er det problematisk at minoritetslevar vert omtala som ei homogen gruppe, og i nokre tilfelle kan dei verte åtskilt frå resten av klassen (Hilt, 2016a, s. 107). Ei slik segregering i skulen kan vere til hinder for integreringa og inkluderinga, men i enkelte tilfeller vil delvis segregering i periodar vere naudsynt for enkelte elevar. Segregering er difor ikkje synonymt med noko negativt.

Integrering blir brukt for å omtale den kortsiktige og langsiktige prosessen som skjer når innvandrarak tar del i, og pregar det norske samfunnet (NOU 2011:14, 2011, s. 28). I integreringsprosessen er det viktig å unngå assimilering, som betyr å gjøre lik. Den norske integreringspolitikken har tidvis fått kritikk for å vere assimileringspolitikkk der ein forsøker å «integrere» innvandrarakane ved å gjere dei lik «nordmenn», og det hevdes at ein forsøker å «fornorske» det som er annleis (Horntvedt, 2012, s. 221–222). Historisk sett finn vi dette igjen i den tidlige debatten om samane si rolle og status som urbefolkning i Norge (Aarre,

2008), og det pågår no ei gransking om fornorskingsprosessen og den uretten som vart gjort mot samane (Larsson og Schanche, 2017, 15.05). Assimilering i skulen er difor å gjere minoritetslevane meir lik majoritetsgruppa av elevar, fordi ein endrar på det som ikkje passer inn. Assimilering er ikkje ein-sidedig negativt, og ein økonomisk assimilering blir til dømes omtala som noko positivt (NOU 2011:14, 2011, s. 31). Det er den kulturelle assimileringa ein ynskjer å unngå. Ein assimilerande skulepolitikk er ein skule som ser på seg sjølv som ein skule med minoriteter, utan å omfamne kultur mangfaldet elevane representerer (Hauge, 2016, s. 263). Sørheim (2001) påpeiker at ein viss tilpassing til det norske samfunnet er naudsynt ved integrering, men hevdar at politikken ovanfor minoritetar er meir prega av assimilering enn av vellukka integrering (s. 197).

Sjølv om skulen fysiske er integrerande ved at skulen er for alle elevar, er den ekskluderande og lite inkluderande, fordi undervisninga i klasseromma som regel vert tilpassa eit klassegjennomsnitt, og avvik frå dette gjennomsnittet vil virke ekskluderande for elevar (Haug, 2004, s. 171). Ekskludering vert sett på som motparten til inkludering, nemlig det å ikkje vere ein del av (Eriksen, 2001, s. 24 ) eller å ikkje nå måla med opplæringa (Hilt, 2016b, s. 666). Elevar med spesielle behov vil vere spesielt utsatt for å verte ekskludert, fordi dei har andre føresetnader for læring enn kva gjennomsnittet av elevane har. Haug (2014) hevder skulen heller bør fokusere på å redusere ekskludering og arbeide for inkludering som eit ideal (s. 18–19). Vidare vil dei to teoriane eg vil nytte, verte presentert.

#### **2.4.2 Peder Haug sin modell om inkludering**

Peder Haug (2014) dekonstruerer omgrepet inkludering, og ser på det både frå ei horisontal og ein vertikal dimensjon. Inkludering har fire forskjellige utfordringar. Dei er representert i den horisontale dimensjonen. Fellesskap inneberer at alle elevane skal ta del i det sosiale livet i *fellesskapet*. Dersom dei ikkje tar del i fellesskapet på denne måten, er det eksklusjon eller segregering. Alle elevane må bidra til dette fellesskapet, utifrå sine føresetnader, og det er et som ligg i *deltaking*. Samstundes må læraren syte for at alle elevane får uttale seg og påverke opplæringa, og det er difor *medverknad* står som ei utfordring knytt til inkludering. Til sist er det ei utfordring i sikre utbytte av undervisninga til elevane, og det er viktig at elevane både har eit fagleg og sosialt *utbytte* av opplæringa. Samstundes er det sentralt at arbeidet med inkludering som eit ideal, forekommer på alle plan i den vertikale aksene for å oppnå ein inkluderande skule (s. 18–19). Den vertikale aksene består stat, kommune, skule og klasse og elev. På statleg nivå tar den for seg statlege verdiar, ideologi og politikk. På kommunalt nivå er



det organisering og vilkår for undervisninga. Deretter omhandlar skule- og klassenivået den praktiske handlinga som foregår i undervisninga, før det til slutt på elevnivået er elevens åtferd og oppleving av opplæringa.

Inkluderingsmodellen består difor av følgjande deler

	Fellesskap	Deltaking	Medverknad	Utbytte
Stat Verdi, ideologi og politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skule og klasse Praktisk handling				
Elev Åtferd og oppleving				

(Haug, 2014, s. 18).

Medan den horisontale linja omhandlar inkludering ved at eleven deltar i fellesskap, at deltakinga er meningsfylt, at eleven og foreldra får medverke i opplæringa og at eleven har fagleg og sosialt utbytte av opplæringa, ser den vertikale aksene på forvaltninga som skjer i statleg organ og kommunen, til det som går føre seg i praksis på skular og i klasser, og ender opp som elevens oppleving av inkluderinga (Haug, 2014, s. 18–19).

Eg vil argumentere for at modellen til Haug er nyttig å bruke for å sjå korleis dei ulike horisontale delane blir ivaretatt av læraren i faget mat og helse. Haug konkluderer med at det er gjort for lite for å utvikle dei pedagogiske strategiane som skal til, for at inkludering i skulen skal vere gjennomførleg (2014, s. 35), og eg finn det interessant å undersøkje kva lærarane legg i omgrepet inkludering, og korleis dei omfamnar dei fire horisontale aspekta som Haug presenterer. Modellen til Haug kan vere eit verktøy for å analysere mat og

helselærarar sine eigne definisjonar på, og tankar om arbeid med inkludering av elevane i faget i den fleirkulturelle skulen, og det er difor den aksen om praktisk handling som vil verte mest nytta i analysen. Samstundes hadde det vore særst interessant å gå i dybden på denne modellen med å analysere offentlege styringsdokument om inkludering/integrering i skulen, samt undersøkje kva forvaltning som skjer hos rektorane og i kommunane, men ei masteroppgåve krever sine avgrensingar og ei slik oppgåve blir for omfattande. Vidare vil eg presentere den andre modellen som min definisjon av ei integrerande inkludering bygger på.

### **2.4.3 Integrerande sosialisering med utgangspunkt i Thor Ola Engens modell**

Thor Ola Engen er inspirert av Anton Hoem (1978) som skil mellom fire ulike typer sosialisering: *forsterkende sosialisering*, *desosialisering*, *resosialisering* og *skjerma sosialisering*. Engen sin modell (1994) tar for seg dei ulike sosialiseringstypene og problematiserer dei opp mot verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim, og viser korleis sosialiseringa kan mislukkast eller lukkast for både minoriteten og majoriteten av elevane.

Den forsterkande sosialiseringa forekommer i dei tilfella der skule og heim har verdi- og interessefellesskap. Eit verdifellesskap oppstår når elevane opplever at dei verdiane som er sentrale i heimen og er sentrale i skulen. Dette samsvaret gjeld og for eit interessefellesskap dersom skule og heim deler same interessar for eleven. Forsterkande sosialisering vil vere identitetsbyggjande og gunstig for eleven. Engen påpeiker at det er vanskeleg å legge til rette for forsterkande sosialisering, fordi det krever ein homogen minoritetskultur (1994, s.153), noko som ikkje er tilfellet i dagens skule. Ei forsterkande sosialisering er heller ikkje ynskjeleg fordi minoritetsgrupper til ein viss grad må tilpassast majoritetssamfunnet for å delta i fellesskapet. Dette inneber blant anna å lære språk og sosiale normar. Ei slik tilpassing kan ikkje forekomme dersom sosialiseringa berre skal ta utgangspunkt i minoritetskulturen. I skular i Norge i dag er det ulike grupper minoritetselevar, og eit slikt sosialiseringstiltak vil difor mislukkast.

Desosialisering er når det er interessefellesskap, men verdikonflikt mellom skule og heim (Engen, 1994, s. 159). I dei tilfella der skulen har andre verdiar enn heimen vil eleven desosialisere ved at eleven legg igjen sine verdiar frå heimen, og i neste omgang ta til seg skulens verdiar. I denne prosessen er ikkje dei verdibundne faktorane i sosialiseringa

verdiskapande. Desosialisering vil ikkje opplevast som identitetsbekreftande for eleven, ettersom eleven må legge frå seg sine verdiar, og ta til seg nye. Skjerma sosialisering forekommer når det er ei interesse- og verdikonflikt mellom skule og heim. I desse tilfella opplever eleven at det ikkje er samsvar mellom verken verdiane eller interessane i skulen og i heimen. Ei slik sosialisering er ikkje skadeleg for eleven, men vil hindre utviklinga av eleven sin identitet.

Dersom eleven lukkas i å ta til seg skulens verdiar på ein måte som utviklar eleven sin identitet, vert eleven resosialisert. Resosialisering må skje i forhold til ei forsterka sosialisering. Engen hevder at både elevar med minoritets- og majoritetsbakgrunn, må resosialisertast i det fleirkulturelle samfunnet med moment frå forsterkande sosialisering og resosialisering. Dette er ein vidareutvikling av Hoem (1978) sin modell og Engen (1994) kallar dette for integrerande sosialisering. Integrerande sosialisering har fire hovudmoment

- delvis/avgrenset verdifellesskap mellom skole og hjem.
- delvis, eventuelt fullt interessefellesskap mellom skole og hjem.
- verdibundne faktorer virker identitetsbekreftende og perspektivutvidende.
- redskapsfaktorer får instrumentell funksjon.

Resultat: Tidligere sosialisering blir forsterket, og ny sosialisering foregår. Tidligere og ny sosialisering belyser hverandre gjensidig.

(Engen, 1994, s. 160).

I integrerende sosialisering er det delvis eller fullt verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim. Det fører til at dei verdibundne faktorane er identitetsbekreftande, og redskapsfaktorane får ein instrumentell funksjon. Dette vil vere perspektivutvidane for den enkelte eleven ved at ein ser verdien i, og har av interesse av, å utvide sitt perspektiv. Tidlegare sosialisering vert då forsterka samstundes som det gjensidig opnar for ny sosialisering. Integrerande sosialisering inneberer at både minoriteten og majoriteten må vere open for å utvide sitt perspektiv i det fleirkulturelle samfunnet. På den måten kan ein saman utvide sine perspektiv for å utvikle seg til det nye fellesskapet. Ein slik modell belyser det fleirkulturelle perspektivet med at ikkje alle skal vere enige, men at uenighet og kultur mangfald kan vere lærerikt og er viktig for alle medlemma i fellesskapet (Engen, 1994, s.161).

I integrerende sosialisering må difor både minoriteten og majoriteten verte resosialisert. Dei verdibundne faktorane frå primærsosialiseringa blir med individet, men vert endra i møte med det fleirkulturelle fellesskapet. Når ein oppnår denne forståelsen kan ein saman arbeide med å utvikle det fleirkulturelle fellesskapet, fordi både minoriteten og majoriteten i gruppa har gjennomgått ein sosialiseringsprosess. Ved å gjere dette fordrar ein inkludering og kan unngå ekskludering og assimilering.

Engens modell for integrerende sosialisering vil bli nytta i analysen fordi den kan bidra til å syne at verdikonflikter kan forekomme, utan at det nødvendigvis påverkar elevane negativt. Samstundes er Engen sin modell viktig for han vektlegg at både minoriteten og majoriteten av elevane må resosialisertast for at ei integrerende sosialisering kan forekomme.

#### **2.4.4 Teoretisk definisjon på integrerende inkludering**

Eg vil argumentere for ei integrerende inkludering av elevar i den fleirkulturelle skulen, der spesialpedagogikk og interkulturell pedagogikk i like stor grad ligg til grunn for utøvinga av pedagogikken, samt at den integrerende inkluderinga vektlegg at alle, både minoriteten og majoriteten av elevane, tar del i og pregar klassen i ein gjensidig relasjon. Dette inneberer og at elevanes ulike mangfald blir vist omsyn for og vert inkludert i undervisninga, og ei integrerende inkludering vektlegg difor at alle elevane tar del i undervisninga og opplever denne deltakinga som nyttig. Denne definisjonen er difor inspirert av både Haug (2014) og Engen (1994) sine modellar. Haug (2014) vektlegg at inkludering inneberer at eleven er ein del av eit fellesskap, at eleven deltar, at eleven har medverknad til og at eleven har utbytte av deltakinga (s. 19). Fellesskapsfølelsen er ein viktig faktor i prosessen med integrerende sosialisering, fordi eleven må oppleve at undervisninga er identitetsbekreftande, ved at det er eit delvis eller fullt verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim. Eleven må difor føle at han er ein del av fellesskapet for å vere inkludert. Samstundes er elevens oppleving av deltaking i fellesskapet viktig for at eleven kan delta i undervisninga. Dersom eleven opplever verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim, kan det føre til at eleven i større grad deltek i undervisninga. Dersom det til dømes er interessekonflikt mellom skulen og heimen si oppfatning av målet med opplæringa, kan det vere vanskeleg for eleven å delta i undervisninga. Dette vil igjen påverke eleven sitt utbytte av undervisninga. Både minoriteten og majoriteten av elevane må gjennomgå ei til dels forsterkande sosialisering og til dels resosialisering (Engen, 1994, s. 160), for å kunne ta del i fellesskapet. Opplevinga av å delta,

ha utbytte av og å vere ein del av fellesskapet i undervisninga vil kunne føre til at elevane i større grad ser nytten og verdien av å medverke i undervisninga. Dersom elevane opplever verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim, vil dei oppleve undervisninga som identitetsbekreftande. Dette vil gje alle elevane eit betre grunnlag til å medverke med sine verdiar og interesser i undervisninga. Det inneberer at elevanes mangfald vert ivaretatt i undervisninga. Dette er især viktig for minoritetslevar, som kan ha grunnlag for å oppleve større sprik mellom verdiane og interessene til skulen og heimen, men det er viktig at opplæringa er identitetsbekreftande for alle elevar. Om alle elevane opplever undervisninga som identitetsbekreftande, kan det føre til at dei utvidar sine perspektiv, fordi alle i større føresetnader for å delta. Deltaking vil igjen føre til at elevane opplever at dei er ein del av fellesskapet, og får utvide sine perspektiv og forståing for andre mennesker. Ei slik perspektivutviding vil avhenge av at både minoriteten og majoriteten av elevane har gjennomgått ei integrerande sosialisering (Engen, 1994, s. 160).

Ei integrerande inkludering inneberer difor at alle elevane opplever å medverke, delta og ha utbytte av den undervisninga som foregår i fellesskapet i klasserommet. Samstundes illustrerer modellen til Engen (1994) at verdi- og interessekonfliktar kan forekomme, men at ei integrerande sosialisering likevel kan skje, dersom alle elevane opplever opplæring som identitetsbekreftande og perspektivutvidande. Samstundes må elevane få medverke i, og ha fagleg og sosialt utbytte av opplæringa. Ei integrerande inkludering inneberer difor at både minoriteten og majoriteten av elevane gjennomgår ei integrerande sosialisering, for å legge til rette for ei inkludering der elevane deltar i fellesskapet, og opplever at deltakinga er meningsfylt ved å vere identitetsbekreftande og perspektivutvidande.

Oppsummert vil eg påpeike at kapittel 2 har forsøkt å belyse ulike utfordringar med inkludering. Læraren sin kompetanse er ein viktig faktor for kvaliteten på og elevanes utbytte av, opplæringa (Meld. St. 11 (2008-2009), 2009, s. 9– 10). Kunnskap, pedagogiske ferdigheiter og engasjement til yrket<sup>1</sup>, elevane og deira læringsutbytte, er dei viktigaste faktorane på kva som er ein god lærar eller ikkje (Day, Sammons, Strobart, Kington og Gu, 2007, s. 1– 2). I denne oppgåva vil eg undersøkje korleis lærarar forstår arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget, i lys av ei integrerande inkludering. Etter å ha presentert ein mogleg definisjon på integrerande inkludering vil eg bevege meg vidare til mat og helsefaget. Mat og helse er eit praktisk estetisk fag som byr på andre mogleikar enn dei

---

<sup>1</sup> Forfattarane har brukt det engelske ordet *commitment*, eg har utifrå konteksta valt å oversette det til engasjement

teoretiske faga gjer (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 48). Mat og identitet, og mat og kultur er tett knytt saman (Flornes, 2014), og eg vil av den grunn argumentere for at mat og helse kan vere eit fag som gjer gode grunnlag til å drive med meir integrerande inkludering, ved at elevanes kulturelle mangfald kan verte ivaretatt og ligge til grunn for undervisninga.

### **3. Mat og helsefaget - eit fag som kan fremje integrerende inkludering?**

Ettersom avhandlinga undersøker mat og helsefaget og framtidige lærarar si forståing av arbeidet med inkludering i mat og helsefaget, er det på sin plass å introdusere faget. Dette vert gjort ved å fyrst presentere faget i Kunnskapsløftet. Deretter vil eg presentere fagets relevans i den fleirkulturelle skulen, og då særleg med utgangspunkt i Kari Flornes sitt kapittel om *Mat og identitet i et fleirkulturelt samfunn* (2014). Flornes er oppteken av og undervisar i, mat og måltid i eit religiøst og etisk perspektiv. Kapittelet er henta frå Holthe og Wilhelmsen (2014) si bok om *en fagdidaktisk innføring av mat og helsefaget i skulen*, og mykje av litteraturen vil vere henta ifrå den boka. Det er nemneverdig at eg i litteratursøket har funnet relativt lite litteratur på mat og helse som eit fag i skulen, og litteratursøket på dette feltet har difor vore utfordrande. Det kan skuldast skiftet frå omgrepa *heimkunnskap* til *mat og helse* i læreplanen av 2006, men det er likevel oppsiktsvekkande at det elleve år seinare er lite litteratur på området. Dette poengterer denne oppgåva si relevans ved at ein må auke fokuset på faget mat og helse. Likevel vil eg presentere faglitteratur om faget frå diverse artiklar og ulike styringsdokument. Eg har forsøkt å finne faglitteratur på faget internasjonalt men som Jette Benn (2012) påpeikar, er fagets innhald påverka av kulturen og samfunnet det vert nytta i, og ulike land har difor både ulike namn på og innhald i faget (s. 53 og s. 57). Den danske forskeren Jette Benn er sentral i forskning på faget internasjonalt, og deler av henna arbeid vil verte presentert. Eg har forsøkt å finne forskning på faget i andre land, både på Google Scholar og ulike databaser frå biblioteket. Søket eg gjort ved å søke på home *economics* og *domestic education* som er det engelske namnet på faget, og *hjemkunnskap* og *hemkunnskap* for Danmark og Sverige, men det har vore få artiklar som er relevante for denne oppgåva.

Vidare i kapittelet vil eg, med eit kritisk blikk sjå på nokre fleirkulturelle aspektet ved faget i Kunnskapsløftet, før eg presenterer litteratursøk på strukturelle utfordringar med faget i dag i punkt 3.2. Med utgangspunkt i litteratur om mat og helsefaget og mogleg definisjon på integrerende inkludering i punkt 2.4.4, vil eg i punkt 3.3 presentere ei teoretisk matrise på korleis faget mat og helse kan bidra til meir integrerende inkludering i den fleirkulturelle skulen.

### 3.1 Faget mat og helse i Kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftet (Saabye, 2012) vart faget som omhandla mat, hygiene og husstell omgjort frå *heimkunnskap* til *mat og helse* (Holthe, 2014, s.25). Tidlegare var faget meint som eit utgangspunkt for å lære om husstell, hygiene og matlaging. Frå midten av 1900-talet og fram til i dag har samfunnet gjennomgått store endringar, og ernæringspolitikken er prega av dei tidsaktuelle samfunnsutfordringane.

I læreplanen av 1997 vart matkultur og identitet knytt saman ved at ein vektla matens betydning for kulturell identitet (Holthe, 2014, s. 24). Dette er og i stor grad vidareført til læreplanen av 2006 (Saabye, 2012, s. 83–85). Samstundes hadde læreplanen av 1997 eit meir helsefremjande perspektiv enn tidlegare, og dette vart og vidareført til læreplanen av 2006, fordi samfunnet opplevde store utfordringar knytt til overflodskosthald og fysisk inaktivitet (Holthe, 2014, s.25). Faget heimkunnskap endrar difor namn til mat og helse ettersom ein flytta fokuset vekk frå kunnskap om heim, husstell og matvarelaging, til å fokusere på mat og livsstil, -forbruk og -kultur (Holthe, 2014, s. 25). Nytt for læreplanen av 2006 (Saabye, 2012) var at den fokuserte på samfunnsmessige utfordringar knytt til mat, og det er eit auka fokus på forbrukaren ettersom elevane skal utvikle seg til å bli kritiske og ansvarlege forbrukarar (s. 83). Mat og helsefaget er i den nye læreplanen delt inn i tre hovudområder; mat og livsstil, mat og forbruk og mat og kultur. Om dei ulike hovudområda står det fylgjande

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

**Mat og forbruk:** Elevane skal bli kjende med ulike matvarer, varemerking og produksjon, og om mennesket som kritisk og ansvarleg forbrukar. Entreprenørskap som skapande prosess, frå idé til ferdig produkt, høyrer med her.

**Mat og kultur:** Måltidsskikkar til kvardag, høgtid og fest og kunnskap om norsk tradisjonsmat og mat i ulike kulturar og religionar er sentrale emne. Maten skal vere innbydande. Både tillaging og presentasjon av mat er knytt til teknologi og design.

(Saabye, 2012, s. 83).



Det er viktig at elevane får kjennskap til kostføringar frå helsestyresmaktene slik at dei kan ta ernæringsmessig gode val. Samstundes vektlegg faget at elevane skal reflektere over samanhengen mellom mat, helse og livsstil, ettersom det kan påverke den fysiske og psykiske helsa. Likeeins skal faget utvikle elevane til å verte sjølvstendige forbrukarar som kan ta bærekraftige og miljøbevisste val. Det siste hovudområdet, mat og kultur, er det som omfamnar mat i ulike kulturar og høgtider (s. 83). Kompetansemåla omhandlar blant anna å lage trygg mat, bruke riktig reiskap, ha god hygiene og gode rutinar på kjøkkenet, forstå ernæring og kosthold, sjå samheng mellom kosthald og livsstil, forstå matvaremerking, vere ein kritisk og bevisst forbrukar, forstå matvaresystemet og -produksjonen, lage mat frå ulike kulturar og høgtider, kjenne til ulike måltidsskikkar og -rituala i ulike kulturar, forstå matens sosiale funksjon og sjå samanhengen mellom mat og identitet (s. 85).

I faget i Kunnskapsløftet skal elevane få kjennskap til og kunnskap om, mat, måltid og tilbereding av mat. Mat og måltid vert påpeika som viktig for den fysiske og psykiske helsa til elevane (Saabye, 2012, s. 83). Helsedirektoratet (2016) sin rapport om utvikling i norsk kosthald frå 2016 viser at det er sosiale helseforskjellar i befolkninga. Rapporten hevder at kosthaldet er viktig for å fremme god helse, og påpeikar at det er utfordrande å utjamne ulikskapar i kosthaldsvanane til befolkninga (s. 7). Betre folkehelse vert nemnt som eit satsingsområdet i *Fag -fordypning - forståelse - en fornying av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 47). Dersom skulen skal bidra til å auke helsetilstanden til befolkninga kan ein anta at mat og helse vil vere eit naturleg fag for det arbeidet. Mat og helse kan bidra til å utjamne desse forskjellane, ettersom faget kan gje elevane kunnskap som fremmer gode matvaner, og kan difor på sikt betre helsetilstandane hos befolkninga (Utdanningsdirektoratet, 2006, føremål). Dette samsvarer med andre deler av formålet med faget ettersom det skal medverke til at elevene vert i stand til å reflektere kritisk rundt mat og måltid (Utdanningsdirektoratet, 2006, føremål). Av den grunn skal faget bidra til at elevane får kjennskap til haldningar til mat og måltid, og at dei skal vere i stand til å kritisk reflektere kva som er helsemessig gunstig, og kva eit variert kosthald er. Dette vert særst viktig i den fleirkulturelle skulen ettersom det viser seg at barn og unge med innvandrarbakgrunn er overrepresentert blant familiar som lever med vedvarande lav inntekt (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013, s. 75) og det viser seg at lågare sosio-økonomisk status kan ha samheng med dårleg kosthald (Meld. St. 20 (2006-2007), 2007, s. 5). Dette finn ein og igjen i internasjonal samheng, som til dømes i USA. Der ser dei same tendensane ved at faget får kritikk for at det må gå vekk ifrå heimkunnskapen og i større grad vektlegge generell kunnskap om

ernæring og basis matlaging fordi overvekt og dårleg kosthald er ei nasjonal utfordring (Lichtenstein og Ludwig, 2010, s. 1857).

Om kvifor faget er viktig står det «I eit fleirkulturelt samfunn er det viktig med medvit om norsk matkultur og å ha kunnskap om og respekt for mattradisjonar i andre kulturar» (Saabye, 2012, s. 83). Det å kjenne til både norsk, men og andre matkulturar, er difor eit av dei viktigaste områda til faget. Mat bærer både kollektiv og individuell identitet for personer eller grupper, ettersom maten ofte presenterer ein geografisk stad (Flornes, 2014, s. 197–198). Identitet er ifølgje Taylor (1994), kven vi er og kvar i kjem frå (s. 27) og av Flornes (2014) vert det påpeika at noko av identiteten vår, som arv og miljø, kan vi ikkje bestemme over. Andre deler av identiteten vel vi sjølv ut i frå blant anna interesser (s. 200). Eins måltidsritualer, matvarer og mattradisjonar er difor ein del av eins identitet.

### **3.1.1 Mat og helsefagets relevans i den fleirkulturelle skulen**

Ettersom mat og måltider utgjer ein del av eins identitet, blir maten en viktig del av individet, og ofte smelter mat og kultur, og mat og religion saman (Lindhart, 2015, s.7). Dette blir og vist i kompetansemåla til faget der elevane skal kunne «Lage mat for ulike sosiale samanhengar og drøfte korleis mat er med på å skape identitet» (Saabye, 2012, s. 85). I følgje Flornes (2014) kan dei grunnleggjande verdiane i ein kultur verte synleggjort under måltider ved til dømes å vise respekt innad i familien eller ovanfor gjester, og å dele med kvarandre. Rutinar og rituala ved måltider kan seie mykje om eit individ sin kultur. Ulike kulturar og religionar har ulike vaner og bordskikkar. Korleis ein et, i kva rekkjefølgje familiemedlemma et eller kva rekkjefølgje ein et ulike matvarer, er knytt til andre normar og reglar i samfunnet (s. 199). Mat og måltid er difor eit handlingsrom for å vise kultur og verdiar, likskapar og ulikskapar.

Læreplanen i faget påpeikar at det er viktig at elevane har kunnskap om og respekt for mattradisjonar i andre kulturar (Utdanningsdirektoratet, 2006, føremål), og elevar i den norske skulen i dag forholder seg til mat og mattradisjonar frå ulike kulturar i kvardagen (Lindhart, 2015, s. 7). Det kan vere utfordrande å undervise elevane i alle ulike skikkar og reglar som finnes knytt til mat og måltider, men i faget mat og helse er det viktig at elevane får kunnskap om at ulike kulturar og religionar har ulike tradisjonar og vaner. Eit av kompetansemåla er at elevane skal kunne «Lage mat frå ulike kulturar» (Saabye, 2012, s. 85). Elevane skal via faget i skulen utvikle respekt og toleranse ovanfor andre menneskjer sine kulturelle tradisjonar og

skikkar, og Benn (2012) påpeikar at faget er viktig for elevanes danning til å verte gode medborgarar som viser omsyn for ein annan (s. 58). Likeeins er det viktig at elevane får kunnskap om norsk og samisk matkultur, og tradisjonar knytt til kultur og måltider (Utdanningsdirektoratet, 2006, føremål), og lærarane må finne ein balanse der dei vektlegg ulike matkulturar og tradisjonar i undervisninga i faget.

Videre hevder Flornes (2014) at «Måltidet gir oss muligheter til å vise gode sider av seg sjølv, å synleggjøre hvem vi er, og hvilke verdier vi ønsker å fremme, i møte med våre nærmeste og med våre medmennesker» (s. 199). Mat, måltider og identitet er knytt opp mot kvarandre (Lindhart, 2015, s. 7). I arbeidet med matkulturar og måltidsskikkar i faget i skulen er det difor viktig at ein har eit bevisst forhold til maten si betydning for identitet og kultur, og at ein anerkjenner og ser verdien i kultur mangfald i faget. Manglande læreverk og lærarar med kompetanse i faget kan vere ei utfordring fordi det i større grad er opp til den enkelte lærar kva dei vektlegg i undervisninga (Benn, 2012, s. 59). Læraren sine haldningar til verdimangfald vert difor særst viktig i faget mat og helse. Det inneberer at lærarar viser respekt for og aksept av, elevanes ulike kulturelle bakgrunnar for å fremje god inkludering i faget. Kulturelt mangfald oppstår ikkje berre mellom ulike etniske, kulturelle eller religiøse grupper, men og innad i desse gruppene (Flornes, 2014, s. 206), og matkulturar sterkt knytt til eins oppfostring og heim. Det ein er vane med å få servert og gjere heime er det ein legg til grunn for kva som er «normalen».

Kultur mangfaldet i skulen kan skape utfordringar fordi det kan vere problematisk å legge det til grunn for utøving av pedagogikk, men det kan og vere problematisk å ignorere det (Skinstad van der Kooij, 2014, s. 586–587). I mat og helse skal elevane lære å lage mat frå ulike kulturar, og drøfte korleis mat er med på å skape identitet (Saabye, 2012, s. 85). Ein viktig del av læraren si rolle i faget er difor å vektlegge kultur mangfaldet i undervisninga. Elevane kan fortelje kven dei er og kvar dei kjem frå via mat og måltider. Dette kan skape tilhørighet og utvide elevanes perspektiv, fordi ein kan vise at menneskjer har mykje til felles, sjølv om det finnes mange måtar å vere menneske på (Flornes, 2014, s. 199). Kultur mangfaldet i mat og helse bør difor få eigenart ved at ein arbeidar for å ikkje måle andre kulturar utifrå «den norske» når det kjem til mat, måltider og tradisjonar. Ein utviklar haldningar ved å lære om forskjellar og likskapar (Andersen og Ottesen, 2011, s. 252–253), og lærarane sine haldningar til kultur mangfaldet i undervisninga blir i litteratur nemnt som ein viktig faktor for å fremme gode verdiar og haldningar hos elevane (Hauge, 2016, s.115).

I 2012 oppretta Utdanningsforbundet læraryrket si profesjonsetiske plattform. Den tar for seg grunnleggande verdiar og det etiske ansvaret pedagogar har i møte med barn og unge i utdanningsinstitusjonar. Plakaten byggjer på FN sine menneskerettigheter og tankar om menneskeverd, og stadfester at pedagogar skal fremje respekt og likeverd i arbeidet med barn og unge (Utdanningsforbundet, 2012). Samstundes skal pedagogar vere bevisst å sin profesjonelle integritet og vere open om dei slutningane ein tar. Vidare omhandlar læraryrket si profesjonsetiske plattform det etiske ansvaret ein har i møte med barn og foreldre, kollegaer og skulen som institusjon (Utdanningsforbundet, 2012). Det er ikkje ei oppskrift på korleis lærarar skal arbeide for å fremje respekt og likeverd, men den profesjonsetiske plattformen presenterer grunnleggjande verdiar lærarane skal ha i møte med elevane i skulen. Av den grunn er det viktig at lærarar i mat og helse utøver respekt for mat og måltid i ulike kulturar og religionar.

Flornes (2014) påpeikar at mat og helsefaget kan bidra til holdningsskapande arbeid hos lærarar og elevar (s. 207), og at det er viktig for å skape opplevingar og forståing av identitet og tilhørighet (Al-Chirout, 2010, s. 21). Det at elevane skal forstå at mat og identitet er tett knytt saman til eit av kompetansemåla i faget (Saabye, 2012, s. 85). Mat og måltid ein lagar i faget bør difor basere seg på matkulturar og -skikkar frå alle elevane sine ulike kulturar, og ikkje berre med utgangspunkt i den norske matkulturen. Dersom ein berre baserar seg på den norske matkulturen og legg den til grunn for undervisinga, får ein ei opplæring som er lite inkluderande fordi den ikkje ivaretek og inkluderer den enkelte elevs kulturelle og religiøse bakgrunn i opplæringa.

### **3.1.2 Kritiske spørsmål ved det fleirkulturelle i Kunnskapsløftet, retta mot mat og helsefaget**

I dette kapitlet vil eg aktualisere kritikk mot det fleirkulturelle i Kunnskapsløftet (Saabye, 2012). Kritikken vil fyrst og fremst vere retta mot det som er relevant for mat og helsefaget, for å vise korleis inkludering i praksis er utfordrande når utdanningspolitiske dokument viser motstridande formål. «Skulen skal stimulere elevane i deira personlege utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (Saabye, 2012, s. 25). Dette står skrevet i *Prinsipper for opplæringa* som er ei samanfating av kva skulens rolle er. Av den grunn skal skulen syte for at elevane utviklar etisk og kulturell kompetanse, men lovverket påpeiker ikkje kva ei slik kulturell kompetanse inneberer. Opplæringa skal basere seg på den enkelte elev sine føresetnader,

uavhengig av språk eller kultur (Opplæringslova, 1998). Likeeins skal utdanninga inkludere den berikelsen språklege og kulturelle minoritetslevane medfører (Saabye, 2012). Likevel er likskapsideologien sterk i Kunnskapsløftet (Brossard Børhaug, 2007, s. 79 – 80), og likskapsverdien i utdanningspolitiske dokument vert kritisert for å forsterke den assimilerande tenkinga om at minoritetslevane skal tilpasse seg «vår kultur» (Helleve, 2016, s. 18; Solbue, 2016, s. 55). Dette vert blant anna synleg ved utsagn som «Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjer tydelige for dem» (Saabye, 2006, s. 19). Dette utsagnet kan tolkast som at minoritetslevane må tilpasse seg til det norske samfunnet, og dersom opplæringspolitiske dokument presenterer den norske kulturen vil innlemmingsprosessen gå lettare. Faget mat og helse gjer ein god mogleik til å ivareta elevane sine religiøse eller kulturelle bakgrunn ved å samtale om, og lage mat, som speglar det mangfaldet.

Kunnskapsløftet (Saabye, 2012) har ein del motstridande formål som vert nemnt under *det integrerte menneske*. Her blir det blant anna påpeikt at ein skal ivareta den kristne og humanistiske arv, samt respektere andre religionar og trussyn. Samstundes skal ein pleie nasjonal arv for å bevare egenart, men møte andre kulturar med åpenhet for å omfamne mangfaldet (Saabye, 2012, s. 23). Hilt og Bøyum (2015) påpeikar dette spenningsforholdet og hevder det vert ei verdimeisig spenning (s. 182). Dette viser at det utdanningspolitiske dokumentet som skulen skal byggje sin praksis rundt, ikkje har klar tolking av korleis ein skal ivareta kulturmangfaldet til elevane i den fleirkulturelle skulen. I faget mat og helse blir denne ivaretakinga særskild viktig for at elevane skal oppleve faget som identitetsbekreftande, og det er viktig at lærarane ser mangfaldet som «normalen» og legg opp undervisninga utifrå det.

### **3.2 Strukturelle utfordringar med faget i dag**

Eit viktig moment i faget mat og helse i den fleirkulturelle skulen er mat og religion. Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen gjer individet rett til å kunne praktisere religion og livssyn som ein rettighet (Opplæringslova, 1998). Denne rettigheten må ivaretas på alle områder, og rettigheten må difor ivaretakast i alle fag i skulen. I religionsundervisninga skal elevane få kunnskap om korleis religiøs praksis kjem til uttrykk gjennom blant anna leveregler og matregler (Saabye, 2012, s. 46–49). Det å kjenne til og å anerkjenne kulturelle eller religiøse regler knytt til mat og måltid, er difor ein del av kompetansemåla som elevane har rett til å bli undervist i, i både KRLE og mat og helse. Dei ulike religionane har ulike religiøse

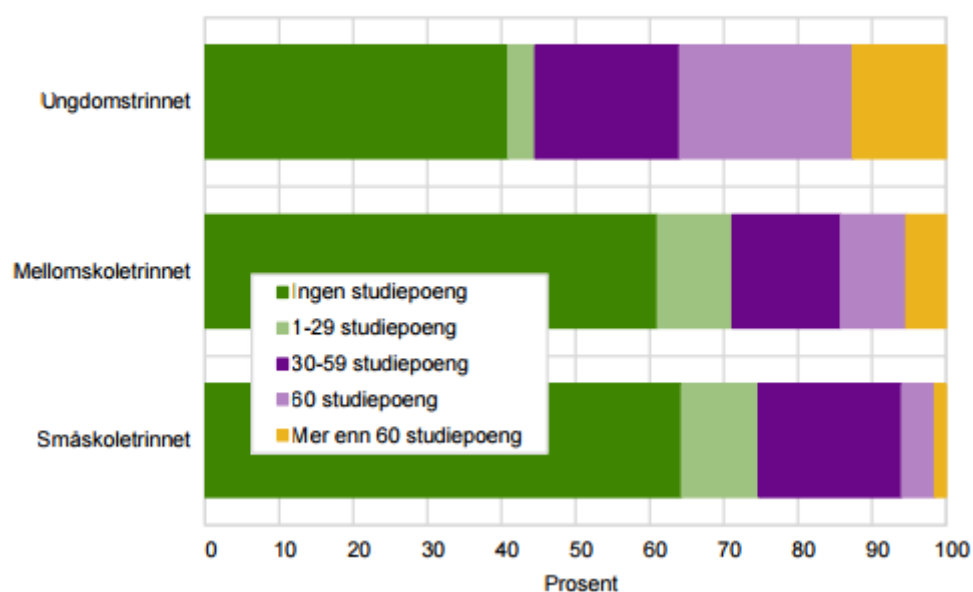
praksisar og matregler som dei må forholde seg til, både til kvardag og til fest (Flornes, 2014, s. 201). Når ein underviser i desse emna er det særskild viktig at læraren framstår som ein god rollemodell. Lærarar må sjå mangfaldet som ein normaltstand, slik at ein kan undervise i det å vise respekt og toleranse ovanfor andre menneskjer sin kulturelle tilhøyrighet, og det den inneberer (Flornes, 2014 s. 199 og 206). Dersom ein har elever i klassen som praktiserer ulike matregler er det viktig med eit godt skule-heim-samarbeid slik at ein får innsyn i kva omsyn ein må ta (Flornes, 2014 s. 201). Undervisning i mat og helse knytt til religion vert difor eit spørsmål om læraren si haldning til elevanes kulturelle mangfald, og eg vil her argumentere for å uttøve ei inkluderande pedagogikk der interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk har ein meir sentral posisjon (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016, s. 133), fordi det kan gjere det lettare å ivareta mangfaldet og å skape ei undervisning som er identitetsbekreftande ovanfor elevane.

Men «Dei praktisk-estetiske faga er lite prioritert i skulens implementering av kunnskapsløftet» (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s.1). Denne påstanden kan gjenspegle dei andre kritiske momenta som er retta mot faget i skulen i dag: lågt timetal, lærarar utan kompetanse i fager, manglande læreverk og fagets generelle status i skulen.

Mat og helse er det faget med lågast timetal, både på barne- og ungdomsskulen (Saabye, 2012 s. 31). Det låge timetalet fører til at faget vert nedprioritert i økonomi og ressursar, og mange opplever å få undervisning av lærarar utan kvalifikasjonar (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s.38). Ei undersøking viser at rektorar og lærarar har ei positiv haldning til mat og helsefaget, men innrømmer at faget ikkje oppfattas som like viktig som enkelte andre fag (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s. 12). Det er ei utfordring ettersom innføringa av mat og helsefaget i skulen vert begrunna utifrå fagets betydning for identitet, miljø og helse, og at faget kan bidra til utjamning av både sosiale og helsemessige ulikheter (Holthe, 2014, s. 24–25). Samstundes vert det oppfordra til å satse på folkehelse som eit tverrfagleg emne i skulen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 47) ettersom Noreg har store helseforskjellar (Meld. St. 20 (2006-2007), 2007, s. 12 –13).

Ei anna utfordring er lærarar med utdanning i faget. Tal frå 2013-2014 viser at over halvparten av dei som underviser i mat og helsefaget ikkje har fordjuping i faget (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 38). På ungdomstrinnet har tre av fem lærarar fordjuping i mat og helse, medan det på barneskulen er om lag to av fem lærarar som har utdanning i faget.

**Figur 8.4. Andel lærere med fordypning i mat og helse, etter hovedtrinn. Prosent**



**Figur 1. Lærarar med fordjupning i mat og helse**

(Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 39).

Figur 1 viser kor stor del av lærarane som har utdanning i mat og helse på dei ulike skuletrinna. Utifrå denne oversikta ser ein at mange lærarar underviser i faget, utan å ha utdanning eller tilstrekkelig kompetanse til det. Dette kan gjenspegle fagets status ved at det ikkje vert oppfatta som like viktig (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s. 12). Dei praktisk-estetiske faga mat og helse, kunst og handverk og kroppsøving er nedst på lista over kvalifiserte lærarar som underviser i faget. Dei teoretiske faga som har høgare timetal og vert anerkjent som viktige fag, som til dømes matematikk og norsk (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s. 12), har ein større andel lærarar med kompetanse som underviser i faget (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 1).

Mat og helsefaget sin status i skulen vart nyleg omtala i ein artikkel der manglande fokus på faget og lærarar med kompetanse i faget vart aktualisert (Krane Hansen, 2017). I Melding til Stortinget om fagfornyng (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016) vert mat og helse nemnt under dei praktiske og estetiske faga, men får difor lite fokus åleine. Det vert vektlagt at faget er viktig for motivasjonen til nokre elevar, ettersom det kan by på andre læringsmetodar enn kva dei teoretiske faga gjer. Likevel får det særst lite oppmerksomhet anna enn at utvalet vurderer å innføre eksamen i faget for å heve fagets status i skulen (s. 48–49). Det at elevane ikkje har

eksamen i faget kan bidra til at faget vert nedprioritert i forhold til dei faga der elevane skal opp i eksamen.

Etter eit litteratursøk om faget i skulen opplever eg og at mat og helse vert lite omtala eller trekt fram som eksempel. Til dømes omtalte ikkje rapporten til Haug (2004) faget i si evaluering av læreplanen av 1997 (s. 6). Boka til Hauge (2016) omhandlar det fleirkulturelle perspektivet i ulike fag, men den tar nemner ikkje mat og helse, og Meld. St. 28 ((2015-2016) 2016) som omhandlar fagfornyngar, har og lite fokus på mat og helsefaget. Meldinga påpeikar at dei praktiske og estetiske faga skal ha høg status i skulen og bidra til auka toleranse og forståing for eiga og andres kultur (s. 71). Samstundes står det at eit kulturelt mangfald kan by på utfordringar, men at mangfaldet i større grad er ein mogleik til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom ulike menneskjer (s. 11). Korleis dette kan gjerast vert likevel ikkje nemnt, og mykje kan difor tyde på at i kva grad mangfaldet vert omfanna som ein berikelse eller ei utfordring, avhenger av den enkelte lærar (Benn, 2012, s. 59; Hauge, 2016, s.115).

Hovudformålet til mat og helsefaget er å utjamne sosiale ulikheter i helse (Saabye, 2012, s. 83). Forsking viser at det er store sosio-økonomiske forskjellar i Noreg i dag (Helsedirektoratet, 2015), og folkehelse som satsingsarena vert og nemnt som satsingsområde i rapporten frå Ludvigsen-utvalet om framtidas skule (NOU 2015:8, 2015, s.12) og meldinga om fagfornyngar (Meld. St. 28 (2015-2016, 2016, s. 7). Ludvigsen-rapporten foreslår ei ny tenking om faga i skulen og sidan folkehelse skal vere eit satsingsområde, kan ein spørje om mat og helsefaget får ein større plass som fag i skulen i den nye læreplanen.

Til slutt vil eg nemne ei anna utfordring, nemleg at det finnes få læreverk i faget. Så langt finnes det nokre elevhefter for mellom- og ungdomstrinnet der nokre har tilhørande nettressursar, og ei lærebok for ungdomstrinnet (Cappelen Damm, udatert). Cappelen Damm arbeidar i desse dagar med å utvikle ei lærebok for ungdomstrinnet som er forventa i sal innan sumaren. Ettersom det er få pensumbøker, vert det i stor grad opp til den enkelte lærar kva dei vektlegg i undervisninga, og det kan påverke undervisningas kvalitet (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s. 17). Dette vert og støtta av Jette Benn (2012) som hevdar fagets innhald er basert på korleis den enkelte lærar tolkar faget og kva han vektlegg i undervisninga (s. 59).



Faget mat og helse har og nokre utfordringar internasjonalt. Lichtenstein og Ludwig (2010) argumenterer for ei endring i fagets innhald i USA der ein innfører kunnskap om ernæring, kosthald, matens veg frå jord til bord og basis matlagingsteknikkar (s. 1857). Vidare hevder dei at mange elevar i USA er utrygge på kjøkkenet. Det spring ut av at foreldra heller ikkje har kunnskap om kosthald og matlaging. For å hindre at faget krever eit auka timetal foreslår dei å integrere aspekter frå mat og helse i andre fag (Lichtenstein og Ludwig, 2010, s. 1857–1858). I dansk forskning vert det påpeika at faget omhandlar kvardagen, og det vert argumentert for at faget i skulen bidrar til utvikling av eit livsområde, snarare enn å vere eit fagfelt, og at fagets innhald gjer gode tverrfaglege mogleikar (Benn, 2011, s.52–53). Benn (2012) trekk fram fagets undervisningstimer, økonomiske og materielle ressursar og lærarar med kompetanse i faget som internasjonale utfordringar (s. 58)

Klepp hevder at «Sjølv om mat og helse er det minste faget i skulen, er det langt frå det minst viktige» (2005, s.4). Som eg har vist i dette kapitelet har faget mat og helse ein del strukturelle utfordringar i dagens skule. Likevel er det eit særskilt viktig fag for elevane og eg vil i neste kapittel presentere ei matrise på korleis dette faget kan bidra til ei meir integrerande inkludering i den fleirkulturelle skulen.

### **3.3 Korleis fremme meir integrerande inkludering i den fleirkulturelle skulen? Ei teoretisk matrise knytt til mat og helsefaget**

Jortveit (2014) si doktorgradsavhandling viser at kultur mangfald ikkje i tilstrekkeleg grad vert lagt til grunn for undervisninga. Kulturar vert representert ved at ulike høgtider vert markert, og ved at elevane kan få smake på ulike retter. I mat og helsefaget er det nokre skular som prøver ut ulike retter, men kultur mangfaldet vert nytta som eit supplement til «ordinær» undervisning (s. 169). I dette avsnittet vil eg argumentere for ei integrerande inkludering i mat og helsefaget, knytt til den teoretiske definisjonen på integrerande inkludering, på side 26.

Å bruke kultur mangfaldet som eit supplement til ordinær undervisning står i motsetnad til kompetansemåla i faget, der elevane blant anna skal lære om ulike matkulturar og måltiders dimensjoner i kulturar (Saabye, 2012, s. 85). Ei slik organisering av undervisninga vil ikkje innebære at elevane får medverke i undervisninga, slik Haug påpeiker (2014, s.18). Enkelte elevar kan då oppleve at deira kulturelle og religiøse bakgrunn ikkje ligg til grunn i utøvinga av pedagogikken i faget. Om ikkje elevanes bakgrunn vert ivaretatt, er ikkje undervisninga

identitetsbekreftande ovanfor desse elevane, og integrerande sosialisering kan då ikkje skje slik Engen (1994) definerer det (s. 160). Dessutan argumenterer Benn (2012) for at mat og helsefaget er viktig for elevanes danning. Med dette meiner ho at faget er viktig for utviklinga av elevanes eiga livskvalitet og evne til å forbetre andre sin livskvalitet (s.58). Dette kan knytast til Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2012) sine tankar om at inkludering innehar det etiske aspektet ved at individet sjølv anser inkluderinga som nyttig, og har et ønske om å ta ansvar for og i fellesskapet (s.132). Mat og helsefaget kan bidra til meir integrerande inkludering dersom elevanes kulturelle og religiøse bakgrunn vert ivaretatt og inkludert i undervisninga, fordi elevane då kan sjå eigenverdien i inkludering og ha eit ynskje om å ta del i, og ivareta fellesskapet som oppstår i klassen. Dette er viktige aspekt ifrå Haug (2014) sin modell som påpeikar at elevane skal delta.

Samstundes er fellesskapet viktig for Haug (2014) og ved å nytte det kulturelle og religiøse mangfaldet i undervisninga vil ein legge til rette for at både minoriteten og majoriteten av elevane utvider sine perspektiver, framfor at berre majoriteten skal resosialisast. På denne måten kan ein og arbeide for ei identitetsbekreftande undervisning der elevanes mangfald er utgangspunktet for fellesskapet. Ei slik holdning vil vere perspektivutvidande for elevane, fordi ein arbeider med at alle skal skape eit nytt fellesskap saman. Dersom elevane anser deltakinga som nyttig vil dei sjølv ynskje å delta i større grad. Ei nyttig deltaking vil igjen auke elevane sitt utbytte av undervisninga. Eg vil argumentere for at mat og helsefaget i stor grad kan tilretteleggast slik at undervisninga er identitetsbekreftande for alle elevar av fleire grunner. Formålet med faget og kompetansemåla i faget påpeikar viktigheten av å lære om mat i ulike kulturar og religionar (Saabye, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg har mat og helsefaget få læreverk, og ein er difor meir «fri» i planlegginga av undervisninga enn i dei faga der ein følgjer eit læreverk. Samstundes er det den enkelte lærer som bestemm kva mat som skal lagast og korleis ein skal gjere det. Utifrå mi forståing er difor mat og helse eit fag som gjer mogleiken til å fremje meir integrerande inkludering av alle elevar dersom den enkelte lærer vektlegg det i si undervisning.

Inkludering av kulturmangfaldet burde vere ei prinsipiell tenking i alle fag for lærarar i den fleirkulturelle skulen. Om læraren i møte med eleven står det «Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfald og ulikhet respekteres» (Meld. St. 11 (2008-2009) , 2009, s. 12). Elevanes kulturelle mangfald bør difor verte ivaretatt og nytta i all undervisninga, men eg

vil argumentere at det især er viktig i mat og helsefaget ettersom mat, kultur og identitet er så sterkt knytt saman, og det kan vere eit uttrykk for våre verdiar (Flornes, 2014, s. 200). Som Engen (1994) påpeiker er det ikkje naudsynt med fullt interesse- og verdifellesskap mellom skule og heim, men det må vere delvis eller avgrensa interesse- og verdifellesskap for å oppnå integrerende sosialisering (s. 160). Mat og kultur, og mat og verdiar er tett knytt saman (Flornes, 2014, s. 197–199) ,og mat og helsefaget vil difor vere ein gylden mogleik til å ivareta og inkludere alle elevanes kulturelle bakgrunn i undervisninga. Ved å inkludere mangfaldet i mat og helseundervisninga, og syte for at den enkelte elev sine kulturelle eller religiøse mat og måltidsskikkar vert akseptert og inkludert, vil eleven oppleve eit verdifellesskap mellom skule og heim. Undervisninga vil då vere identitetsbekreftande ovanfor den enkelte elev og vere perspektivutvidande for fellesskapet.

Mat og helse er eit praktisk-estetisk fag som ofte er godt likt blant elevane, og byr på andre læringsmetodar enn kva dei teoretiske faga gjer (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s. 48). Ettersom forskning viser at inkludering er ei stor utfordring i dagens fleirkulturelle skule (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016; Helleve, 2016, Nes og Nordahl, 2015), og opplæringstilbod i dag er urettferdig ovanfor minoritetselevar (NOU 2010:7, 2010, s. 171), vil eg argumentere for at mat og helsefaget kan bidra til meir integrerende inkludering. Grunnlaget for min argumentasjon er blant anna at faget er viktig for å skape opplevingar knytt til kulturmangfald og forståing for ulike kulturelle tilhørighetar og identitet, samt at det kan bidra til utvikling av respekt og toleranse ovanfor kulturmangfaldet som er representert i skulen (Flornes, 2014, s. 206–207). Ved å integrere elevanes kulturelle og religiøse mangfald i mat og helseundervisninga vil eg argumentere for at undervisninga fyrst og fremst vert identitetsbekreftande for enkeltelvevar, og fører til at dei i større grad ynskjer å delta og medverke i fellesskapet og i undervisninga. Elevane kan lære å sjå verdien i mangfaldet og oppleve ei større tilknytning til fellesskapet, på same tid som dei får betre utbytte av undervisninga, både fagleg og sosialt. I tillegg vil undervisninga vere perspektivutvidande for alle elevane, og i større grad inkludere både minoriteten og majoriteten i det nye fellesskapet som oppstår. Kompetansemåla legg opp til å ivareta og undervise om mat i ulike kulturar og religionar (Saabye, 2012, s. 84), og lærarane har stor frihet til korleis dei kan inkluderer dette i undervisninga.

I dette delkapitlet har eg argumentert for mat og helsefaget si rolle til å bidra til meir integrerande inkludering av alle elevar i den fleirkulturelle skulen. Dette vil bli nytta i arbeidet med å analysere lærarane si forståing av arbeidet med inkludering i analysedelen i kapittel 5. Før det vil eg presentere mine metodologiske val i neste kapittel.

## 4. Metodeval i avhandlinga

I denne delen av avhandlinga vil eg presentere dei metodologiske vala eg har tatt i denne prosessen. Eg startar med ein kort definisjon av samfunnsvitskapeleg metode. Deretter tar eg for meg den kvalitative metoden eg valte å nytte, nemleg fokusgruppeintervju. Vidare omtalar eg forskarrolla, med vekt på forskarens rolle i eit fokusgruppeintervju, før eg presenterer val av informantar og utvalet i denne oppgåva. Deretter vil eg presentere mitt case som eg har brukt i intervjuet og begrunne kvifor eg valte case. Eg presenterer så gjennomføringa av prøveintervjuet og dei faktiske intervjuane, før eg skriv om transkriberingsprosessen. Etter transkriberingsprosessen tar eg for meg tre viktige forskingsomgrep: Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Til slutt vil eg presentere arbeidet med presentasjon og klargjering av datamaterialet til analyse og drøfting.

### 4.1 Samfunnsvitskapelege premisser i oppgåva

Christoffersen og Johannessen skriv «Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (2012, s. 16). Denne avhandlinga stiller seg i det samfunnsvitskapelege forskingsdomenet fordi den undersøker den sosiale virkeligheten, nærmare bestemt ved å undersøkje korleis mat og helselærarar og -studentar forstår arbeidet med inkludering av alle elevar i faget i den fleirkulturelle skulen. Forskingsspørsmålet mitt må difor besvares utifrå lærarane og studentane sine tankar og opplevingar. Forskingsspørsmålet lyder som følgjer «*Korleis forstår lærarar og lærarstudentar arbeidet med inkludering i mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen og korleis kan faget fremje ei meir integrerande inkluderingspraksis?*»

Innanfor det samfunnsvitskapelege domenet har dei to hovudretningane, kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode, dominert og ofte stått i opposisjon til kvarandre. Kvalitativ forskning vert assosiert med opne spørsmål og få informantar (Creswell, 2012). Dei kvalitative metodane er meir fleksible i interaksjonen mellom forskar og informant, og vektlegg informantanes subjektive forståing og oppleving (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.17). Ifølgje Thagaard går kvalitativ metode i dybden og har fokus på betydning, medan kvantitativ vektlegg større antall av informantar I kvantitativ forskingsmetode kan ein få noko informasjon frå eit stort utval, medan kvalitative metodar i større grad baserar seg på mykje informasjon frå eit lite utval (2013). I dag er ikkje nødvendigvis skillet mellom dei to

paradigma like distinkt (Denzin og Lincoln, 2011, s. 2) og enkelte hevder ein kan kombinere dei to forskingsmetodane (Creswell, 2012).

Forskingsspørsmålet og kva ein ynskjer å analysere, er utgangspunktet for kva metode ein vel (Creswell, 2012, s. 8–9). Å undersøkje korleis lærarar og lærarstudentar forstår arbeidet med inkludering av elevane i mat og helsefaget, vil vere å undersøkje meiningar og handlingar til enkeltindivid (Denzin og Lincon, 2011, s. 3–4). Informantanes subjektive forståing vil difor vere utgangspunktet for dei data som vert produsert, og det er difor mest nyttig å bruke intervju som metode.

Ifølge Denzin og Lincoln (2011) ligg forskaren si forforståing til grunn for eins tenking og forskning. Forforståelsen høyrer til ontologi, epistemologi og metodologi. Ontologien handlar om forskarens bakgrunn, herunder kunnskapar og oppfatningar om kva mennesket og virkeligheten er. Dette dannar og grunnlaget for kva som vert forska på, epistemologi. Epistemologien legg igjen grunnlag for metoden, korleis vi kan skaffe oss kunnskap om omverda (s. 11). Forforståinga vil påverke kva forskaren forskar på, samt korleis datainnsamlinga vert analysert og tolka. Hermeneutisk analyseprosess handlar om forståing som tolking, og baserar seg på at ein ikkje er objektiv (Sheratt, 2006, s. 86). Som forskar tolkar ein informantanes forståing og praksis, og sannheten vil difor variere frå individ til individ. Ei kvalitativ undersøking er difor ikkje eit nøytralt utgangspunkt. Forskinga er situert mellom den som forskar og det som vert forska på (Denzin og Lincoln, 2011, s. 8). Det er eit ynskje om å beskrive verda slik informantane opplever den. Kvalitativ forskning er difor ikkje eit vindaug inn i den andre sitt liv, men det kan gje forskaren mogleik til å forsøkje å beskrive informanten si oppfatning (Creswell, 2012, s. 218). Av den grunn kan datainnsamlinga ikkje danne grunnlaget for sannhet, men heller gje eit innblikk i korleis sannhet forekommer for eit eller fleire individ.

## **4.2 Eit nærmare blikk på forskingsmetoden: Fokusgruppeintervju**

Samfunnsfenomen er mangfaldige og ein har difor ulike metodar å samle inn data på (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 21). Eg har valt å nytte fokusgruppeintervju. Fokusgruppe som forskingsmetode blir brukt for å få innsyn i kva andre menneskjer føler eller tenker om ei hending eller eit problem (Krueger og Casey, 2009, s. 2). I denne masteravhandlinga var målet å få fatt i 4-5 lærarar som ynskja å delta i fokusgruppe, der ein diskuterer eit case om inkludering i mat og helsefaget. Ettersom case vart nytta for å få innblikk i lærarane og lærarstudentane si forståing av arbeidet med inkludering av alle elevar i

faget, vurderte eg det som hensiktsmessig å nytte fokusgruppe. Fokusgruppe som metode evnar å produsere data om eit bestemt fenomen, utan å verke påtrengande for informanten (Halkier, s. 136), samt at det gjer innblikk i fleire individs tankar om ei hending (Krueger og Casey, 2009, s. 2). Fokusgruppe kan nyttast til å få fram forskjellige synspunkt og handlingsalternativ til casen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162), noko som kunne gje meg eit innblikk i korleis lærarane forstår arbeidet med inkludering i praksis. I byrjinga av prosessen var tanken å observere lærarane sin praksis, men ettersom det hadde vore for omfattande, bevega eg meg over til å bruke fokusgruppe der informantane kunne diskutere mogleg praksis saman med andre. Eg vurderte at fokusgruppe som metode kunne gje meg som forskar eit betre innblikk i lærarane si forståing av arbeidet med inkludering i praksis, utan å observere dei. Samstundes vurderte eg det som meir nyttig for lærarane å diskutere casen i samhandling med andre lærarar, ettersom det vart meir autentisk enn å forklare moglege handteringar til meg som forskar.

Krueger og Casey (2009) trekk fram fem hovudmoment som karakteriserer fokusgruppe «These characteristics relate to the ingredients of a focus group: (1) people, who (2) possess certain characteristics (3) provide qualitative data (4) in a focused discussion (5) to help understand the topic of interest» (s. 6). Eg tok eit val om at mat og helselærarane sine egne praksiserfaringar og refleksjonar omkring mat og helsefaget skulle vere utgangspunktet for den fokuserte diskusjonen og samtalen, og eg utarbeida intervjuguiden utifrå det (Vedlegg 3). Om gruppedynamikken var god, med fin flyt i samtalen, kunne dette gje god informasjon for analyse (Silverman, 2009, s. 208) som vil foregå via ei innhaldsanalyse av kvalitativ data der eg som forskar tematisk tar for meg utsagna til informantane (Wilkinson, 2011, s.173), og presenterer og analyserar svara deira opp mot relevant teori.

Fokusgruppe foregår i eit meir naturleg miljø enn kva individuelle intervju gjer, fordi lærarane snakkar med kvarandre og ikkje med ein forskar (Wilkinson, 2011, s. 169). Forhåpentlegvis vil det føre til at informantane som deltar deler meir, ettersom fokusgruppe foregår i samhandling med andre i same yrke med egne erfaringar (Silverman, 2009, s. 207). Eit faremoment med å gjennomføre fokusgruppe er at lærarane kan idealisere seg sjølv og sine handlingar (Krueger og Casey, 2009, s.13). For å unngå at dette problemet skulle oppstå utarbeida eg eit case, ein konkret situasjon som lærarane skulle diskutere. I tillegg er det poengtert at lærarar har utbytte av å diskutere og reflektere over moralske dilemma (Weinberger et al, 2015, s. 65–66). Ved å bruke ein case håpa eg at lærarane ville ha større

føresetnad for å distansere seg sjølv og unngå å idealisere si eiga praksis i større grad enn kva dei ville gjort dersom utgangspunktet for individuell samtale hadde vore deira egne opplevingar.

#### **4.2.1 Om forskaren si rolle i fokusgruppeintervju**

Forskaren si rolle i fokusgruppe er å syte for at alle får delta, og å holde samtalen i gang. Samstundes er det viktig at ein er interessert i informantanes utsagn, ved å gje små nikk og anerkjennelse. Som forskar er ein delaktig i den grad at ein legg føringar for diskusjonen, men deltar ikkje med sine meiningar og tankar. Målet med fokusgruppa er at informantane ser nytteverdien av å dele sine tankar og erfaringar (Krueger og Casey, 2009, s. 2–6), og at det forekommer i ein naturleg dialog og kontekst. Kvaliteten på data som vert innsamla i eit intervju er avhengig av intervjuarens kunnskap og ferdigheter om temaet, og gode forkunnskaper er viktige for å stille nyttige oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). For å gjennomføre eit fokusgruppeintervju som kan produsere nyttig datamateriale er det viktig at forskaren har kunnskap om emnet intervjuet er sentrert rundt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 99). Ettersom eg sjølv har tatt mat og helse som eit undervisningsfag, og hatt praksis i faget parallelt med å skrive denne avhandlinga, vil eg hevde at eg hadde gode forkunnskaper om faget i skulen.

#### **4.3 Val av informantar og storleiken på utvalet, ein adaptiv prosess**

Intensjonen med oppgåva er, som tidlegare sagt, å undersøkje mat og helselærarar forstår arbeidet med inkludering av alle elevar i faget i den fleirkulturelle skulen, via fokusgruppeintervju. Utifrå oppgåvas omfang og tidsplan tok eg utgangspunkt i å gjennomføre to fokusgruppeintervju med totalt minimum fire informantar. Fire vart satt som eit minstekrav for at det skulle vere mogleg å gjennomføre fokusgruppeintervju. Det vart ikkje satt ei øvre grense ettersom det ikkje var realistisk at for mange informantar ynskja å delta. Læreryrket er travelt, og i tillegg er det som tidlegare referert til, få lærarar som underviser i mat og helse. Krav til informantane var at dei anten underviser eller har undervist i faget. Det vart ikkje satt noko krav om utdanning innanfor faget, ettersom det ville ha luka vekk moglege informantar og det er ei reell utfordring at lærarar utan kompetanse i mat og helse underviser i faget i skulen (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 38). Desse informantane ville uansett hatt pedagogisk utdanning og det er rimeleg å anta at dei i like stor



grad vektlegg inkludering i faget som dei som har spesifikk kompetanse i heimkunnskap eller mat og helse, når det er forplikta gjennom Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (Saabye, 2012).

Creswell (2012, s. 228) påpeikar at det kan vere utfordrande å finne informantar til deltaking i intervju. Det vart og tilfellet for meg. I byrjinga tok eg kontakt med rektorar på skular eg hadde kjennskap til frå tidlegare vikariat eller praksis. Der sendte eg ut informasjonsskriv om prosjektet (Vedlegg 2). Dette informasjonsskrivet var godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (vidare referert til som NSD). Her vart prosjektet, samt informantanes rettigheter om frivillig deltaking presentert. Det var ein føresetnad at informantane fylte ut skjema om samtykke til deltaking, og informantane vart informert om at dei kunne trekke seg i etterkant dersom det vart ynskjeleg. Informert og fritt samtykke er ei føresetnad for å få prosjektet godkjent av NSD, ettersom det omhandlar individets rettigheter. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (De nasjonale forskningsetisk komiteene, 2006) opplyser at informert og fritt samtykke er eit krav når forskingsprosjektet baserer seg på personer. I sjølve oppgåva vart informantane anonymisert, noko som er i tråd med NSD og De nasjonale forskningsetiske komiteene (2006) sine retningslinjer.

Eg sendte fleire henvendingar til totalt 11 skular. På ein ungdomsskule fekk eg raskt positive tilbakemeldingar om at dei to lærarane som underviste i faget, ynskja å delta. På ein barneskule fekk eg til svar at dei ikkje hadde så mykje å bidra med ettersom dei ikkje hadde eit stort kulturmangfald representert på skulen. Denne skulen følte dei ikkje hadde so mykje å bidra med angående inkludering i faget, noko eg som forskar forsøkte å mot-argumentere ved å påpeike at det var ein case som skulle diskuterast og at erfaringar frå fleirkulturelle klassar ikkje var avgjerande, men utan hell. Frå nokre andre skular fekk eg ikkje begrunnelse på kvifor dei ikkje ynskja å delta. Fleire skular svara ikkje på førespurnaden og mange henviste til at dei mottok mange slike hendelser, og at dei ikkje hadde kapasitet til å delta. Samstundes opplevde eg at fagets status vart ei utfordring for å få fatt i informantar. Mindre skular har i nokre tilfelle berre ein lærar som underviser i mat og helse, noko som kan vere utfordrande for gjennomføring av eit fokusgruppeintervju. Eg fekk positiv respons frå lærarar på to ulike skular, men det var dessverre ikkje mogleg å gjennomføre eit fokusgruppeintervju med desse då informantane kom frå ulike stader, og geografisk plassering vart eit hinder for å gjennomføre eit fokusgrupperintervju med desse. Ettersom der var utfordrande å få fatt i informantar valte eg å intervjuje desse lærarane kvar for seg. Etter å ha oppretta kontakt med

den eine informanten fekk eg til svar at informanten hadde ei bekjent som og hadde undervist i faget, som ynskja å delta, og eg fekk då gjennomført eit til fokusgruppeintervju. Den andre læraren valte eg å intervjuje åleine, for at ikkje informantar skulle gå tapt. Eg tok utgangspunkt i same intervjuguide som eg hadde utarbeida for eit fokusgruppeintervju og lot informanten forklare moglege handteringar av dilemmaet i casen, framfor å diskutere det med andre lærarar. I forkant av dette intervjuet las eg meg difor opp på gjennomføring av individuelle intervju i utifrå Kvale og Brinkmann (2009, s. 92 og s. 137 –152) og Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006, s. 135 –147).

Før eg hadde oppretta vidare kontakt med den siste informanten trudde eg at berre kom til å få gjennomført eit fokusgruppeintervju (intervju 1), og eg valte difor å kontakte studentar i mat og helsefaget. Dette gjorde eg fordi eg ynskja å få meir erfaring med fokusgruppeintervju som metode, samt at studentane kan medbringe andre viktige perspektiv til oppgåva. Lærarstudentane har fullført praksis i faget og er utdanna adjunktar våren 2017. Dei har ikkje arbeida som lærarar, men har erfaringar med yrket frå praksisperiodar og vikartimar. Samstundes kan det vere interessant å få innblikk i kva studentane sit igjen med etter å studert mat og helse som eit undervisningsfag.

Utvalet av informantar i fokusgruppeintervju bør verken vere for homogene eller heterogene (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 137). I mitt arbeid har dei sju informantane mange ulikskapar, men fellesnemnaren er at dei underviser i mat og helsefaget. Nokre har utdanning i faget, andre har ikkje. Nokre har lang erfaring, nokre har kort erfaring. Eg føler difor at informantane i denne oppgåva gjenspeglar det mangfaldet av mat og helselærarar som finnes i skulen i dag. Samstundes opplevde ikkje eg nokre hindringar eller utfordringar med at informantane var ei lite homogen gruppe, det var heller nyttig ettersom det gav fleire ulike perspektiv til datainnsamlinga. Dei tre gongane eg gjennomførte fokusgruppeintervju kjente informantane kvarandre. Når informantane i eit fokusgruppeintervju kjenner kvarandre får ein gjerne annleis data enn kva ein ville gjort dersom informantane ikkje kjente kvarandre, fordi ukjente informantar som ikkje kjenner kvarandre frå før ofte spør meir, noko som kan føre til lengre diskusjonar (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 138 – 139). Eg opplevde det som positivt at informantane kjente kvarandre frå før, fordi dynamikken var god, og samtalen dei i mellom fekk ein fin flyt. Informantane var interessert i å snakke om faget i skulen, og det var utgangspunktet for samtalen. Lærarane var stort sett einige i tankane om inkludering, men hadde ulike vinklingar på korleis ein kan arbeide med inkludering. Dette førte til at dei

diskuterte seg i mellom, og eg opplevde at diskusjonane var interessante for problemstillinga i oppgåva.

Til slutt endte eg opp med eit utval av fem lærarar og to studentar. Om dei har utdanning innanfor faget og kor lang erfaring dei har, varierer. Nedanfor er informantane plassert i ein tabell med fiktive namn som visar deira bakgrunn og utdanning

**Tabell 1 Oversikt over informantanes bakgrunn**

	Utdanning	Mat og helse som undervisningsfag	Yrkesfagleg bakgrunn innanfor mat og helse	Har undervist i mat og helse i x antall år
<b>Ine</b>	Adjunkt	X		1
<b>Robert</b>	Adjunkt		X	4
<b>Hanne</b>	Adjunkt	X	X	16
<b>Siri</b>	Adjunkt			1
<b>Viktor</b>	Adjunkt			1
<b>Hjørdis</b>	Ferdig adjunkt 2017	X		4 veker i praksis
<b>Emma</b>	Ferdig adjunkt 2017	X		4 veker i praksis

#### 4.4 Utforming av case og gjennomføring av fokusgruppeintervju

Målet med samtalen i ein forskingskontekst er å få fram menneskjers erfaringar på eit djupare plan enn dei meiningsutvekslingane som skjer i kvardagen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 21 og s.23). Eg utforma intervjuguiden min utifrå Creswell (2012) sine anbefalingar, og eg starta difor med å presentere prosjektet. Presentasjonen av prosjektet, samt retningslinjene og hensikta med å nytte fokusgruppeintervju vart presentert utifrå Brinkmann og Tanggaard (2012) sitt eksempel på introduksjon til samtalen (s.144). Deretter hadde eg opningsspørsmål om læraranes bakgrunn, val av fag og erfaringar. Dette var opningsspørsmål med hensikt å stimulere til samtale. Vidare bevega vi oss mot læraranes forståing av inkludering og arbeid med inkludering i faget. Dette er hovudmoment som er sentralt for forskingsspørsmålet

(Creswell, 2012, s.225). For å få innblikk i korleis lærarane arbeidar med inkludering presenterte eg ei forhåndsskissert case som vert presentert i neste avsnitt. Casen tar utgangspunkt i eit dilemma knytt til mat og helsefaget og byr på oppfølgingsspørsmål der informantane vert fordra til å dele eventuelle liknande opplevingar eller erfaringar og moglege handteringar av dilemmaet. Mot slutten vart intervjuet avrunda ved å spørje om informantane ville tilføye noko og eg takka for deira deltaking. Intervjuets gjennomføring var i tråd med Creswell (2012) sine råd om gjennomføring av kvalitativ datainnsamling (s. 225).

#### **4.4.1 Presentasjon av mitt case**

I starten av prosessen var tanken av casen skulle få ein sentral rolle i intervjuet. Utgangspunktet var at det skulle vere fleire informantar som saman drøfta og diskuterte casen med kvarandre (Halkier, 2012, s. 140). Som eg drøfta ovanfor, var det utfordrande å få tak i informantar. Dette førte til at eg ikkje fekk gjennomført fokusgruppeintervju med fleire enn to informantar samtidig. Eg valte difor å gå vekk ifrå å bygge intervjuet opp rundt ein case. Casen vart difor nytta mot slutten av intervjuet for å få betre innblikk i læraranes forståing av det praktiske arbeidet med inkludering, framfor å vere sjølve utgangspunktet for intervjuet. I prosessen med å utarbeide ein case var det viktig at resultatet var noko informatana kunne kjenne seg igjen i. Då eg studerte mat og helse fokuserte emnet mykje på koplinga mellom mat og religion, og ulike matreglar. Dei fleste religionar har reglar knytt til mat og måltid (Lindhart, 2015, s. 7), og matreglar knytt til islam har fått stort fokus (Al- Chirout, 2012, s. 20). Eg ville difor bruke praktiserande muslimar i ein case fordi det var stor sannsynlighet for at informantane har eller har hatt elevar som føl dei muslimske matreglane, som dei må vise omsyn for i planlegginga av undervisninga. Samstundes ville eg trekke inn kulturkunnskap i casen, og eg valte difor å knytte casen opp til norske juletradisjonar.

Casen eg nytta i intervjuet var:

Turid Larsen er lærar og underviser i mat og helse på ein ungdomsskule i Bergen. Turid har lang erfaring som lærar i skulen, og har i dei seinare åra tatt diverse pedagogiske kurs for å halde seg oppdatert innanfor fagfeltet. Ho er i 50-åra og har over 20 års erfaring som lærar i mat og helsefaget. Turid legg opp undervisninga med utgangspunkt i tradisjonell, norsk mat ettersom ho har erfaring med det, og skulen der ho arbeidar, har trong økonomi. Ho undervisar i ei stor klasse med 24 elevar, der sju ulike nasjonalitetar er representert. Turid liker å ha fleirkulturelle klasser fordi det skaper rom for spanande samtalar om kulturar, verdiar, meiningar, og gir mogleikar til

andre refleksjonar omkring mat og livsstil, mat og kultur og mat og forbruk. Som lærar er ho engasjert og oppteken av eit godt og samarbeidande klassemiljø.

Likevel møter Turid på ein del utfordringar knytt til verdimangfaldet i mat og helse. I klassen har Turid to elevar, Hassan og Fatima, som er muslimar. Hassan er føydd og oppvaksen i Noreg, medan Fatima og familien kom til Noreg for to år sidan. For praktiserande muslimar er matvarer inndelt etter det som er «Haram», ulovleg, og det som er «Halal», lovleg. Svinekjøtt er ureint, og vert rekna som Haram. I dei tilfella det er svinekjøtt i matretten, løyser Turid det ved at Hassan og Fatima erstattar svinekjøttet med kylling.

Det er snart jul og temaet i faget er juletradisjonar i Noreg. Turid er oppteken av at elevane skal kjenne til norske juletradisjonar. Samstundes meiner ho at verdien inkludering bør vere sentral i det fleirkulturelle samfunnet. Turid tykkar dette er utfordrande ettersom ho ynskjer at elevane skal få ta del i ulike matpraksisar. Til dømes er det vanskeleg å fokusere på tradisjonell mat som svineribbe når to av elevane ikkje et svinekjøtt og fem andre elevar i klassen ikkje er vakse opp med norske juletradisjonar. Turid tykkar dette er ei utfordring fordi ho gjerne vil dele dei norske juletradisjonane, samstundes som ho ynskjer at alle elevane sine kulturelle erfaringar skal bli ivaretatt og inkludert.

Etter å ha lest opp casen stilte eg følgjande spørsmål til alle informantane med individuelle oppfølgingsspørsmål utifrå kva informantane delte

- Har du som lærar i faget opplevd liknande situasjonar?
- Kva kan Turid gjere for å bli meir trygg på å ha med det fleirkulturelle i undervisninga?
- Korleis kan Turid bidra til meir inkludering i klassen?

Eg har leita etter teori om å bruke case som utgangspunkt for samtalen i eit intervju, men eg har ikkje lukkast i å finne noko om dette. Case study er ein eigen metode som ofte vert nytta for å til dømes undersøkje subkulturar (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 188), og når eg søkjer på *case* i ulike databaser får eg difor opp teori om case study som metode, og ikkje om bruk av case i intervju. Likevel vil eg forsøkje å begrunne mitt val med å bruke case i fokusgruppeintervjuet. Fokusgruppe har til mål å få fram ulike synspunkt på ein sak (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162). Ettersom informantane kunne oppleve det som ubehagelig eller

sensitivt å dele om egne erfaringar der inkludering har vore utfordrande, vurderte eg det som hensiktsmessig å skissere ein case som legg opp til at informantane kan diskutere den skisserte læraren sin praksis. Eg vil argumentere for at det gjer at eg får eit betre innblikk i informantane sine tankar om eiga arbeid med inkludering, enn kva eg ville fått dersom dei berre skulle delt frå sine erfaringar. Ettersom eg intervjuar to informantar saman, trur eg at informantane ville vorte meir tilbakehalden med å dele si forståing av arbeidet med inkludering i praksis, fordi dei kan føle at både eg som forskar og den andre informanten, «evaluerer» deira praksis. Ved å skissere ein case, tenkte eg det kunne vere lettare for lærarane å distansere seg, og eg trur det i større grad gav meg innsikt i korleis dei forstår arbeidet med inkludering av alle elevane i mat og helsefaget.

#### **4.4.2 Prøveintervju og gjennomføring av intervju**

I forkant av gjennomføringa av det første intervjuet hadde det vore ideelt å gjennomført eit prøveintervju. Ettersom eg ikkje hadde tilgjengelige mat og helselærarar, gjennomførte eg eit test-intervju med to av mine medstudentar frå mat og helsefaget. Prøveintervjuet var ikkje reelt, men det gav meg som forskar tilbakemelding på oppbygginga av intervjuguiden. I etterkant av prøveintervjuet endra eg rekkefølga på nokre av spørsmåla, og etter prøveintervjuet satt eg igjen med ei erfaring om kva som kan vere naturlege oppfølgingsspørsmål, noko eg fekk bruk for i den faktiske gjennomføringa av intervjuet.

Det fyrste intervjuet, som er eit fokusgruppeintervju, vart gjennomført etter dei to deltakande lærarane var ferdige med undervisning. Dei var ferdig relativt tidleg på dagen og eg såg på det som ein fordel, ettersom det kunne vore slitsamt for informantane å gjennomføre eit fokusgruppeintervju etter ein lang dag med undervisning og møter. I utgangspunktet skulle intervjuet gjennomførast på eit grupperom, men ettersom informantane venta på ein forsinka leveranse av matvarer vart intervjuet gjennomført på skulekjøkkenet. Som forskar opplevde eg det som særst gunstig ettersom det vart i ein meir avslappa og naturleg setting, og samtalen om faget starta allereie då vi gjekk inn på kjøkkenet. Det var en behagelig og naturleg stemning gjennom intervjuet, og det kan og tenkast at det å gjennomføre intervjuet på kjøkkenet kan ha ført til at det var en meir avslappa situasjon for informantane. Eg opplevde at gjennomføringa gjekk bra, sjølv om eg har lite erfaring med intervjurolla. Det mest utfordrande var å lage naturlege overgangar frå dei ulike emna i intervjuguiden. Sjølv om eg har forbedringspotensiale i intervjurolla, førte prøveintervjuet til at eg vart meir komfortabel i

min rolle som forskar, og hadde ro nok til å be informantane om å utdjupe og forklare sine utsagn.

Det mellomste intervjuet vart gjennomført ein til ein. Dette individuelle intervjuet var noko kortare enn fokusgruppeintervjuet, og eg opplevde at eg som forskar i større grad måtte stille oppfølgingsspørsmål og be informanten om å utdjupe. Det var ein anna oppleving, men dette intervjuet gav og nyttig data. I transkriberingsprosessen oppdaga eg at dette intervjuet viste seg å gje like mykje skriftleg data, men det vart noko kortare i tid, enn dei andre intervjua.

Det siste intervjuet med lærarar vart og gjennomført som eit fokusgruppeintervju. Dette intervjuet var gjennomført på dagtid heime hos meg, og stemninga var avslappa ettersom informantane kjente kvarandre frå før. Etter at alle intervjua var transkribert gjennomførte eg eit fokusgruppeintervju med lærarstudentar. Intervjuet med studentane gav like mykje nyttig datamateriale som intervjua med lærarane og studentane tilførte nye perspektiv til oppgåva.

#### **4.4. 3 Transkriberingsprosessen**

Neste steg etter gjennomføringa av intervjua, var transkriberingsprosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) betyr transkribering å skifte frå ein form til ei anna, å gjere det munnlege intervjuet skriftleg. Det er ikkje uproblematisk å transformere frå talespråk til skriven tekst, og transkriberinga kan skape både praktiske og prinsipielle spørsmål (s. 186). Det finnes ikkje ei universell oppskrift på korleis ein skal transkribere, og Kvale og Brinkmann hevder det er for lite fokus på kvaliteten på transkribering i forskning (2009, s. 186). Transkripsjon handlar om å gjere materialet klart til analyse (Creswell, 2012, s. 237), og ettersom det ikkje finnes ein standard for å transkribere er det viktig at ein som forskar er transparent og forklarar eins val underveg (Kvale og Brinkmann, 2009, s.189). Korleis ein transkriberer avhenger og av oppgåvas formål. I følge Creswell skal transkriberinga markere pausar, latter og andre avbrytelser (2012, s. 239), medan Kvale og Brinkmann hevder mengda som skal transkriberast er avhengig av intervjuets formål (2009, s. 189). I transkriberinga av fokusgruppeintervju har eg valt å transkribere ordrett, men eg ekskluderte «naturlege pausar» og pauseord som «ehm», ettersom det er forskjellar på munnleg og skriftleg språk. Formålet i denne oppgåva er å få fram informantanes synspunkt og tankar omkring arbeidet med inkludering av elevane i mat og helsefaget, og måten dei formulerer seg på er ikkje avgjerande for den heilheten. I dei tilfella der «ehm» vert brukt mykje, kan det framstille informantens utsagn som usamanhengande og forvirrande. Informanten kan då framstå som

mindre intelligent og intellektuell, og transkriberingsprosessen inneberer difor og nokre etiske dilemma ifølgje Kvale og Brinkmann (2009, s. 195). Eg har difor valt å utelate desse pauseorda i transkriberinga, ettersom det er informantanes forståing av og arbeid med inkludering som er interessant for mitt forskingsspørsmål.

Transkriberinga vart gjennomført fortlaupande etter kvar intervjurunde. Eg såg på dette som ein fordel fordi intervjuet var fersk i minne. Transkriberinga av det fyrste intervjuet gjekk veldig bra. Lydopptaket var klart og tydeleg, og det var ingen utfordringar med å gjenkjenne informantane sine stemmer, ettersom det var ein mann og ei dame. Ei av utfordringane med å transkribere fokusgruppeintervju, er at det er fleire informantar på same opptak. Dette vart ei mindre utfordring enn kva eg hadde tenkt, fordi informantane hadde ulike dialektar- Det var ein positiv erfaring å transkribere rett etter det fyrste intervjuet, fordi det førte til at eg kunne forbetre meg i forskerrolla. Eg opplevde at nokre av spørsmåla var for lange, samt at eg kunne tatt meg betre tid til å be om utdjuping og stille oppfølgingsspørsmål. Eg fokuserte difor på dette i gjennomføringa av dei andre intervju. Alle intervju vart og transkribert fortlaupande i etterkant av gjennomføringa, og alle opptaka var klare og tydelege. Eg opplevde difor ikkje nokre store utfordringar i arbeidet med å transkribere intervju.

I forskerrolla må ein og vere bevisst på eins fortolkingar, både under og i analyse av fokusgruppesamtalen (Silverman, 2011, s. 227). Informasjonen som blir framstilt i etterkant av fokusgruppa er ein fortolking gjort av forskaren. Det innsamla datamaterialet kan dermed ikkje presenterast som sannhet, men heller en representasjon av virkeligheten som blir skapt via virkeligheten, og analysen og tolkingen av virkeligheten (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 21–22). Med dette i minne, vil eg presentere sentrale omgrep som vert nytta for å sikre kvaliteten på mi forskning.

#### **4.5 Kvalitetskriteriar- reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

Innanfor samfunnsvitskapens forskning er det omdiskutert om omgrep som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet kan nyttast for å vurdere forskingas kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 249). Reliabilitet omhandlar forskingas pålitelighet, medan validitet er forskingas truverdighet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 198 –199). Reliabilitet og validitet er mykje brukt som kriterier for kvaliteten på kvantitativ forskning, og det har vore debattert om det og kan vere standarder for å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning (Johannessen,



Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 198). For nokre forskarar er desse omgrepa til hinder for den kvalitative forskinga sin kreativitet, og av den grunn argumenterast det at reliabilitet og validitet ikkje kan brukast til å vurdere den kvalitative forskinga sin kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 249). Kvale og Brinkmann (2009), samt Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) argumenterer for bruken av reliabilitet og validitet innanfor kvalitativ forskning, utifrå korleis ein bruker omgrepa. «Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides» (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2009, s. 198). Vidare står det at krava om reliabilitet er lite nyttig innanfor kvalitativ forskning, fordi ein kvalitativ studie ikkje kan etterprøvast på same måte. Reliabilitet innanfor kvalitativ forskning handlar difor ikkje om å kunne duplisere andre si forskning, men forskingas pålitelegheit kan vurderast utifrå forskarens openheit og framstilling av heile forskingsprosessen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2009, s. 198–199). Dette vert og støtta av Kvale og Brinkmann (2009) som påpeikar pålitelegheitas moralske betyding, ettersom vi bruker pålitelig til å beskrive ein truverdig person (s. 249–250). Eg har i gjennomføringa av intervjuet i stor grad forsøkt å beskrive mine val, slik at forskinga vert mest mogleg transparent og påliteleg. Ei av utfordringane med reliabilitet til kvalitativ forskning er det å unngå å stille ledande spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Under gjennomføringa av intervjuet var eg bevisst på dette, og eg forsøkte å unngå å stille ledande spørsmål. Samstundes var eg oppteken av å presisere at eg ikkje var ute etter å «evaluere» lærarane og lærarstudentane sine tankar og praksis omkring inkludering av alle elevane, men heller vere open og nysgjerrig på deira praksis.

Intervjuet vart transformert frå munnleg til skriftleg form, og det endelege datamaterialet er påverka av transkripsjonsprosessen, og forskarens vektlegging og tolking. Forskingsresultatets reliabilitet vil avhenge av val som er tatt for å auke validiteten på arbeidet. Ein viktig del av validiteten til eit kvalitativt prosjekt er forskarens evne til å ha eit kritisk syn på eigne fortolkingar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 254). Eg har forsøkt å vektlegge det ved at drøftingar og analyser av utsagn i intervjuet heng saman med fagleg, teoretisk stoff. Dette aukar kvaliteten på analysen, og ein unngår synsing. «En vanlig kritikk av forskningsintervjuene er at funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usann» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 256). Informantar kan idealisere seg sjølv og sine handlingar i intervjusituasjonar (Krueger og Casey, 2009, s.13), og det er umogleg å vite om informantanes tenkte praksis samsvarer med deira faktiske praksis. Likevel opplever eg at det å bruke case fører til at ein får eit meir autentisk bilete av deira forståing av praksis, enn kva

berre vanlege intervju spørsmål ville gjort. Det skaper ikkje den fullstendige sannhet, men det gir eit større vindu inn i informantanes tankar om deira livsverd og praksis.

«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.» (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 199). Validitet gjenspeglar at metoden undersøker det den skulle undersøke, og Kvale og Brinkmann (2009) viderefører dette med at validitet i kvalitative metodar omhandlar heile forskingsprosessen. Validitet heng saman med forskingsspørsmålet, og planlegging, gjennomføring, transkribering, analyse og presentasjon av datamaterialet (s. 253–254). Validiteten i fokusgruppeintervju kan vere utfordrande ettersom lærarane kan bli engasjerte og byrje å diskutere andre emne. På den måten kan forskingens validitet svinne, ved at ein ender opp med å undersøke andre emne enn kva ein skulle. Dette opplevde eg nokre stadar i intervjuet, og særleg når dei lærarane som var især oppteken av fagets status byrja å diskutere dette. I desse tilfella såg eg på det som mi rolle som forskar å styre samtalen inn igjen på intervjuemnet, når samtalen skifta over i tema som ikkje lenger var relevant for datainnsamlinga.

Etter gjennomføringa av det fyrste fokusgruppeintervjuet fekk eg som forskar ein aha-opplevelse då eg hadde fokusert mykje på inkludering av kultur mangfaldet i klasserommet. Lærarane i fyrste intervjugruppe hadde elev med behov for rullestol. Kjøkkenet og undervisningsopplegget var tilpassa slik at denne eleven kunne delta i undervisninga på lik linje med dei andre elevane. Dette gjorde meg merksam på å vektlegge mangfaldet, herunder at mat og helse kan by på fleire utfordringar enn berre moralske dilemma knytt til religion og kultur. Eg fekk difor ei påminning om at denne oppgåva og må omfamne slike utfordringar ettersom føremålet er å undersøke lærarar sin forståing av arbeidet med inkludering av *alle* elevar i faget i den fleirkulturelle skulen.

Det er debattert i kor stor grad samfunnsvitskapen si forskning skal kunne generaliserast eller ei (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). I denne oppgåva vektlegg eg ikkje at funna skal vere generaliserbare, ettersom det kvalitative forskingsintervjuet foregår i ein sosial situasjonsbestemt kontekst. Likevel vil eg vektlegge at oppgåva skal ha ein overensstemmelse.

Begrepet overensstemmelse betyr at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. For å oppnå overensstemmelse mellom virkeligheten og resultatene må forskeren avdekke og beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere alle beslutninger som er tatt underveis.

(Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 201).

Oppsummert har eg forsøkt å vere transparent og forklare mine metodiske val, slik at lesaren skal kunne følgje og forstå dei vala som er teken. Det gjeld val av fokusgruppe som metode, og val av å bruke case, som vert diskutert under 4.4.1 . Vidare har eg forsøkt å presentere at eg som forskar har lite erfaring med intervjurolla, og at forbedringspotensiale er til stades når det gjeld å stille gode oppfølgingsspørsmål, og be informanten om å utdjupe. Transkriberingsprosessen er prega av ei fortolking, og eg har forsøkt å beskrive denne prosessen så transparent som mogleg. Som forskar er eg viten om at datamaterialet ikkje kan representere den objektive sannhet, men heller gjer eit innblikk i korleis nokre, og ikkje alle mat og helselærarar og -studentar, forstår arbeidet med inkludering av alle elevar.

#### **4.6 Mi tilnærming til analysen av intervju**

Eg vil i dette delkapittelet gjøre rede for korleis eg tilnærma meg det innsamla datamateriale, og klargjorde det til analyse. Dette er basert på Kvale og Brinkmann (2009) og Creswell (2012) sitt arbeid med tilnærming til analyse av kvalitative data, med støtte av teori frå Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006). Å arbeide med omfattande tekstmateriale kan vere overveldande (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 158). Etter eg hadde gjennomført alle intervju stod eg igjen med 4 intervju og nokre timer med samtale som skulle transkriberast. Det finnes ulike måtar å analysere datainnhald på (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 161–162) og Creswell (2012) presenterer seks steg i prosessen med å analysere og tolke kvalitative data. Det fyrste steget er å forberede og transkribere det innsamla data før ein ved hjelp av koding, deler datainnsamlinga inn i ulike hovudemnar. Vidare i arbeider ein med å utvide desse hovudemna, gjerne via ei visuell framstilling, før ein tolkar datainnsamlinga og validerer forskingsfunna (s.261–262).

Etter å ha transkribert alle intervju starta eg med ei gjennomlesing der eg las igjennom intervju for å danne meg eit heilheitsinntrykk av intervjuet (Johannessen, Tufte og

Kristoffersen, 2006, s. 163). I denne fasen noterte eg ned stikkord og forsøkte å bli kjent med datamaterialet. I etterkant av dette arbeidet satt eg igjen med emnar som var sentral i intervju, nokre var like medan andre var ulike. Deretter kategoriserte eg dei ulike områda i intervju, og presenterte innhaldet i datainnsamlinga utifrå det. Eg utvida hovudemna ved å lage eit tankekart der eg noterte kva dei ulike informantane vektla innanfor dei ulike områda. I arbeidet med å kategorisere tema i intervju oppdaga eg at lærarane er ulike, og difor vektlegg ulike ting. Eg har difor valt å samanfatte presentasjonen av hovudemna til opne kategoriar, som til dømes lærarane om strukturelle utfordringar med faget, slik at eg kan få presentere fleire ulike områder der lærarane trekk fram ulike utfordringar.

For å finne meiningsfylt innhald på tvers av datainnsamlinga har eg valt å bruke koding som ein teknikk (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 160). Koding og kategorisering vert brukt om ein annan (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 208), og består av å strukturere innhaldet i datainnsamlinga utifrå tema eller kategoriar (Creswell, 2012, s. 243). I arbeidet med koding har eg valt å bruke ulike farger på markeringspennar for å kategorisere innhaldet i intervju. På den måten vert det lettare for meg å både kunne presentere og analysere datainnhaldet, fordi det gjer meg ei betre oversikt over kvar i intervjuet eg finn ulike deler. Nokre av svara har fleire farger fordi dei passer inn på fleire kategoriar. Deretter har eg notert tall med penn for å knytte datamaterialet opp mot relevant teori på emnet.

I presentasjonen av datamaterialet frå intervju har eg fokusert på å lese datamaterialet ordrett, ved å presentere innhald og struktur, medan eg bruker den fortolkande lesinga i kapittel 6, der eg analyserar datamaterialet (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 159). Dette gjer eg fordi eg ynskjer å presentere datamaterialet åleine, før eg deretter presenterer mi tolking av det innsamla data. I denne avhandlinga er eg interessert i korleis lærarar og -studentar forstår arbeidet med inkludering i faget. Som tidlegare nemnt er det difor kva dei seier, og ikkje korleis dei seier det, som vil vere mest relevant. Analysen i denne avhandlinga vil difor ta utgangspunkt i ei analyse av meiningar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 208), der eg som forskar vil tolke desse meiningane. Kvale (1997, sitert i Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 169) skil mellom analyse og tolking ved at tolkingsomgrepet tar for seg djupare meiningstolkingar enn kva analyse gjer. I arbeidet med analysen hoppa eg fram og tilbake i teksten, for å skape ei heilhetleg forståing og såg eit intervju i samanheng med dei resterande intervju. Denne prosessen utgjer den hermeneutiske tilnærminga i forskingsarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 217–218).

I analyse av kvalitative intervjuar er det tolkaren som presenterer si oppfatning av dataintervjuet, og analyse av kvalitative intervju kan difor variere utifrå kven som har tolka det (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006, s. 170). Det er difor viktig å kome med ei presentasjon av datainnsamlinga før ein presenterer tolkaren si analyse av det. I kapittel 5 vil datamaterialet verte presentert.

## **5. Presentasjon av datamaterialet**

Eg vil starte med å fyrst presentere sentrale emne i datamaterialet i kapittel 5.1. Deretter vil læraranes uttalelser verte framstilt i dei ulike kategoriane i kapittel 5.2, før eg i punkt 5.3 vil presentere lærarstudentane sine uttalelser. Merk at lærarstudentane sine uttalelser og vil verte presentert etter tilsvarende same kategoriar, men eg vel å presentere dei i eit eige delkapittel ettersom spørsmåla er litt ulike. Vidare vil kapittel 5.4 innehalde ein kort oppsummering av hovudfunna.

### **5.1 Presentasjon av sentrale emne i datamaterialet**

I analysen av datamaterialet kom eg fram til ulike hovudemne i intervju. Fyrst vil eg i delkapittel 5.1.1 presentere informantane og korleis dei planlegg undervisninga. Deretter vil eg presentere kva strukturelle utfordringar lærarane møter i faget i 5.1.2, før eg beveger meg over på kva lærarane seier om fagets betydning for elevane i 5.1.3. Neste delkapittel, 5.1.4 vil presentere kultur mangfaldet i klassane og undervisninga. Etter det vil eg presentere lærarane sine tankar om inkludering, og utfordringar med å inkludere alle elevane i faget i 5.1.5. Til slutt vil eg i 5.1.6 kommentere lærarane sine drøftingar rundt handtering av case. Eg vurderte dette som den mest hensiktsmessige måten å strukturere funna på, slik at datamaterialet er mest mogleg oversikteleg og lesarvennleg.

#### **5.1.1 Presentasjon av informantane og korleis dei planlegging undervisninga**

Informantane vert presentert med same fiktive namn som dei har fått i tabellen på side 49. Dei fyrste informantane eg intervjuar saman, namngjer eg til Robert og Ine. Dei arbeidar på same ungdomsskule, som har eit nytt og moderne kjøkken. Robert, som har kokkefagbrev og er servitør i botn, er utdanna adjunkt men har ikkje fagfordjuping i mat og helse sidan han er utdanna kokk. Robert har undervist i faget i tre år og ynskjer å undervise i mat og helse så lenge det er så praktisk lagt opp som det er på den skulen han arbeider på no. Ine er nyutdanna og har arbeida i om lag eit år. Ho har gått grunnskulelærer med 5.-10.trinn, og har mat og helse som hovudfag.

Den mellomste informanten, Hanne, har lang erfaring med undervisning i faget. Ho har undervist i mat og helse i 16 år. Hanne er utdanna baker og konditor, og har gått husstell og

kokkeinstitusjon. Ho følte difor at det var naturleg å vele mat og helse då ho utdanna seg til adjunkt. Hanne meiner det er viktig å nytte seg av den kompetansen ein har frå før i skulen.

Dei to siste lærarane, Siri og Viktoria, har ikkje utdanning i mat og helse. Begge to er tilsett i vikariat på ulike skular, og av den grunn har dei fått tildelt mat og helse som eit undervisningsfag. Siri underviser i faget i 6.klasse og Viktoria undervisar på 9.trinn. Begge to har om lag eit års erfaring med å undervise i faget. Informantane utgjer eit mangfald av mat og helselærarar. Nokre lang erfaring, medan andre har kort erfaring. Nokre har fagfordjuping, medan andre ikkje har mat og helse som eit fag. Eg har valt å ikkje utelate lærarar utan kompetanse i faget, fordi det er ei reell utfordring at mange lærarar underviser i mat og helsefaget utan å ha kompetanse i det (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 38), og det kunne ført til at informantar hadde gått tapt.

I årsplanlegginga i faget er alle lærarane samde om at leiinga er lite eller ikkje delaktig. Hanne påpeikar at leiinga legg styringa for kor mange timer faget skal ha, og kva tidspunkt det skal undervises i. Utanom det er planlegginga i stor grad opp til lærarane i faget, på alle skulane. Ine og Robert har valt å bruke same halvårsplan som skulen brukte i fjor. Sidan Ine er nyutdanna tykte ho det var greitt at dei tok utgangspunkt i det i år, slik at dei kan evaluere den og eventuelt gjere endringar til neste år (Ine). Likevel har dei gjort nokre endringar då øktene er 20 minutt kortare i år enn kva dei var tidlegare, og dei har løyst dette ved å kutte nokre oppskrifter eller erstatta det med oppskrifter som tek mindre tid (Robert og Ine). Siri og Viktoria nyttar og same plan som vart nytta i fjor, ettersom dei ikkje har kompetanse i mat og helse. Viktoria har tatt over planen til kontaktlæraren ho er i vikariat for, medan Siri har planlagt faget saman med den andre mat og helselæraren på sin skule. Den andre kontaktlæraren på Siri sin skule har lang erfaring med undervisning i faget. Dei brukar eit elevhefte frå Cappelen Damm som dei tilpassar utifrå blant anna økonomi og tid. Heftet er tilpassa elevane og kompetansmåla, og dei tek utgangspunkt i dette heftet når dei planlegg undervisninga (Siri). Hanne bruker ikkje noko elevhefte, men nyttar ein perm der elevane sett inn oppskriftene (Hanne). Dette gjer og Ine og Robert, og dei planlegg undervisninga utifrå kompetansmåla. Dei bruker ikkje noko elevhefte, men er oppteken av å gjere undervisninga så praktisk som mogleg. Robert seier «Vi har en tanke om at elevane skal kunne lage mat etter dette. At dei skal kunne gjere det heime» (Robert).

Lærarane har ulike utgangspunkt for korleis dei planlegg undervisninga. Alle lærarane er samde om at leiinga i liten grad er delaktige å planlegginga av faget. Siri er den einaste som benytter seg av eit læreverk, medan dei andre lærarane bruker egne elevhefter og oppskrifter som er basert på fagets kompetanssmål. Vidare vil eg presentere strukturelle utfordringar i faget som lærarane trakk fram i intervju.

### **5.1.2 Strukturelle utfordringar i faget**

Lærarane trekk fram ulike strukturelle utfordringar med mat og helsefaget i skulen. På ein generell basis er alle samde om at faget ikkje er eit satsingsområde i skulen. Informantane er samde om at dei teoretiske faga, som til dømes norsk og matematikk, i større grad vert prioritert framfor mat og helse. Ifølgje Robert gjelder det nok ikkje på alle skuler, «...men det ligger der» (Robert). Samstundes opplever han at det er lettare å ta vekk ein mat og helsetime enn til dømes ein time i dei teoretiske faga (Robert). På skulen der Hanne arbeidar hadde dei to skulekjøkken som dei brukt til undervisning i mat og helse tidlegare, men då kjøkken som eit valfag vart fjerna, omgjorde skulen det eine kjøkkenet til ein naturfagsal. Dette vart gjort sjølv om mat og helselærarane var i mot det, og Hanne trekk det fram som eit eksempel på at realfaga vert prioritert framfor mat og helsefaget (Hanne).

Siri sin skule er den einaste som bruker læreverk i undervisninga. Dei bruker Cappelen Damm (Cappelen damm.no) sitt elevhefte for mellomtrinnet. Ho opplever at det er mykje reklame og at mange av oppskriftene er for dyre. I samråd med den andre mat og helselæraren på skulen har dei moderert heftet noko, ved å endre og tilpasse oppskriftene utifrå økonomi, vanskelighetsgrad og elevanes ynskje (Siri).

Ine tykkjar det hadde vore bra for nokre elever å hatt eksamen i eit praktisk fag, og ikkje berre i nokre teoretiske fag på ungdomsskulen. «Nokre elevar jobbar rett og slett betre med henda, og hadde hatt større utbytte av ein praktisk eksamen» (Ine). Dette vert støtta av Robert som hevder at ein ekskluderer dei elevane som er praktisk anlagt, fordi dei ikkje har same føresetnadene for å få vise kor gode dei er, når det berre er eksamen i teoretiske fag (Robert). Lærarane uttrykker at det hadde vore ønskeleg om elevane kunne vorte trekt til eksamen i eit praktisk fag også (Ine og Robert).

Ine og Robert underviser på eit nytt skulekjøkken der alle fasilitetar er i orden. Slik er det også på Viktoria sin skule. På skulen til Hanne er ikkje kjøkkenet nytt, men ho har det utstyret



ho treng til undervisninga. Dette er ikkje tilfelle for Siri, som opplever at ho gjerne må ta med utstyr heimafrå til undervisninga. Det er i størst grad det elektroniske utstyret som til dømes vaffeljern, som manglar (Siri.) Siri viser forståing for at det er slik då kommunen er i gang med å byggje ny skule, og dei prioriterer ikkje å kjøpe inn kjøkkenutstyr før den nye skulen er ferdig (Siri).

Om økonomien til faget er det noko variasjon mellom dei ulike skulane. Hanne, Robert og Ine opplever ikkje at økonomien legg føringar for faget, så lenge dei held det innanfor rimelegheits grenser (Hanne, Robert og Ine). Siri og Viktoria på den andre sida, opplever at dei må tenke økonomisk ved at det ikkje er alt dei har råd til i faget (Siri og Viktoria). Kommunen eller skulens økonomi er difor ein faktor for undervisninga i mat og helsefaget.

Robert tykkjar at kompetansemåla i faget legg for mykje vekt på teori, og han ynskjer at det var fleire praktiske mål i faget. Han påpeiker at dersom ein skule har trong økonomi er faget lagt opp slik at ein kan bruke mykje teori. Det er dumt for elevane sin del, og Robert kunne tenkt seg strengare krav frå høgare hold om dei økonomiske midlane til praktisk undervisning i faget (Robert).

Skulen som Hanne arbeider på har krav om at alle lærarane som underviser i mat og helse skal ha kompetanse i faget. Dette kravet stiller dei og til vikarar (Hanne). Ho påpeiker at det finnes mange «bestemødrer» rundt om kring som kan lage mat, og difor får undervise i faget. Hanne hevder at det ikkje blir riktig ovanfor elevane, ettersom faget består av mykje meir ein å bere lage mat. Ho seier «Vi held høg standard på undervisninga vår i faget, og ynskjer å fortsette med det» (Hanne).

Siri og Viktoria har ikkje kompetanse i faget sjølv, men har vorte plassert til å undervise i mat og helse. På skulen til Viktoria er det ikkje uvanleg at lærarar underviser i eit fag dei ikkje har kompetanse i, og ho uttrykker at mat og helse er ikkje eit unntak der (Viktoria). Siri, på den andre sida, tykkjar det er typisk for mat og helse fordi hennar skule praktiserer at kontaktlæraren på 6.trinn underviser i dette faget, anten dei har kompetanse eller ikkje (Siri).

Robert påpeikar at han synes det er lite fokus på mat generelt, i forhold til skulen. Han hevder vi i større grad burde fokusere på kunnskap om mat og måltider, både hos elevar og foreldre. Vidare meiner han at vi har mykje å hente ved å sjå samanheng mellom elevanes kosthald og skuleprestasjonar (Robert).

Oppsummert kan ein seie at lærarane opplever ulike strukturelle utfordringar med faget i skulen. Generelt er det manglande læreverk, ingen eksamen, kjøkkenutstyr og økonomi, ufaglærte lærarar og lite fokus på mat generelt i skulen, som vert trekt fram som hovudutfordringar med faget i dagens skule. Alle informantane er samde om at faget generelt har ein lågare status i skulen enn dei teoretiske faga, og det er for lite fokus på mat generelt i skulen (Robert). Det er berre ein lærar som nyttar læreverk (Siri), medan dei andre bruker oppskrifter og eigne elevhefter. Det vert ikkje avvikla eksamen i mat og helse, og Ine og Robert påpeiker at dette er urettferdig ovanfor dei elevane som klarer seg betre i praktiske enn teoretiske fag. Samstundes er det stor variasjon på økonomien og kjøkkenfasilitetane, til dei ulike skulane. Datainnsamlinga viser at faget har betre økonomi på skulane til Ine, Robert og Hanne, enn skulane til Siri og Viktoria. Samstundes er det store variasjonar i undervisningsrom og -materiale ettersom nokre manglar diverse utstyr (Siri), medan andre har nyoppussa skulekjøkken (Ine, Robert og Viktoria). Om ufaglærte lærarar i faget er det stor sprik ettersom Hanne sin skule har strenge krav til lærarar med kompetanse i mat og helse, medan både Siri og Viktoria opplever å bli «plassert» til å undervise i faget, sjølv om dei ikkje har kompetanse i det. Slike utfordringar er viktig for fagets potensiale for å inkludere alle elevane, og eg vil komme tilbake til problematikken med strukturelle utfordringar i kapittel 6.

### **5.1.3 Mat og helsefaget gjer elevane mogleik til å vise seg på ein annleis måte- informantanes syn på fagets rolle for elevane**

Om kva som er bra med mat og helsefaget er det fleire av informantane som nemner at elevane får vist seg på ein anna måte i dette faget. Ine seier «Eg føler elevane er ein anna person enn kva dei er i klasserommet, for då sit dei med bøker og det er mykje teori. I dette faget får dei gjere noko sjølv» (Ine). Hanne opplever det same og poengterer at elevar som ikkje fungerer i andre praktisk-estetiske fag, som kunst og handverk, fungerer i mat og helsefaget (Hanne). Dette vert støtta av Robert som vektlegg at elevane lærer ulikt, og at mange elevar er sterkare praktisk enn teoretisk (Robert). Hanne trur det er fordi elevane får gevinsten, den ferdige retten, med ein gang, medan dei i kunst og handverk gjerne held på med same gjenstand over fleire økter (Hanne). Elevane opplever mestring ved at dei får det ferdige resultatet med ein gang (Hanne), og at dei fysisk får arbeide i faget (Ine og Robert).

Samstundes opplever Hanne at faget appellerer til elevane. Ho uttaler «Alle liker å lage god mat, og det er det vi gjør på kjøkkenet» (Hanne). Viktoria og Siri er einige i det, og Siri uttaler

«Du får sjå elevane på ein anna måte en kva du gjer i dei teoretiske faga» (Siri). Med dette meiner ho både at ein som lærar har mogleik til å bli betre kjent med elevane, men og at elevane får vist seg på ein anna måte enn kva dei gjer i dei teoretiske faga (Siri). Dette vert og støtta av andre informantar, og Robert påpeiker at det er viktig at dei elevane som i utgangspunktet er praktisk anlagt, har tilbod om eit fag der dei kan få bruke sine ferdigheter.

Robert, Hanne og Viktoria trekk fram motivasjon og mestring om faget sin status for elevane. Robert seier «Det er ikkje sakt kven som er den eleven som klarer seg best på kjøkkenet» (Robert). Vidare utdjuar han at det er eit fag der elevane får vist seg på ein anna måte, og at mat og helse er viktig for mange elevar sin mestringskjensle. Han vektlegger at det er ein del elevar som ikkje passer så godt inn i det teoretiske landskapet på skulen, og mat og helse er især viktig for desse elevane (Robert). Dette vert støtta av Hanne og Siri. Hanne har erfaringar med at elevar som ikkje fungerer i teoretiske fag, kan fungere godt i mat og helse (Hanne). Siri har ein elev som generelt er svak i alle fag, og ho opplever at denne eleven blomstrer i mat og helse. I andre fag er det gjerne ei utfordring at eleven er uroleg og lager bråk, men det har aldri vore ei utfordring i mat og helsefaget. Siri ser at denne eleven får stor mestring i faget, og det påverkar elevens oppførsel (Siri).

Om kva elevane tykkjar om mat og helsefaget er lærarane samde om at om lag alle elevane tykkjar det er eit kjekt fag. Siri og Viktoria opplever at elevane liker faget, og at dei andre elevane på skulen er misunneleg på dei elevane som har mat og helse (Siri og Viktoria). Dette vert og støtta av Hanne som bere har erfart at elevane liker dette faget, og ho kommenterer at ho ikkje har hatt nokre elevar som ikkje synes det er kjekt. Ifølgje Ine og Robert får mange elevar positiv oppmerksomhet av familien heime for det arbeidet dei gjer i mat og helse, og lærarane opplever at både foreldra og elevane gjer positive tilbakemeldingar om mat og helsefaget (Ine og Robert).

Robert meiner at elevane tar faget på alvor, og ikkje ser på det som eit «frifag». Med «frifag» meiner han eit fag der dei ikkje treng å legge ned ein innsats, det er eit fag der dei berre kan vere til stades. Ine, på den andre sida, er litt ueinig i dette og påpeiker at ho trur at nokre av elevane ser på mat og helse som eit «frifag».

Informantane er samde om at mat og helse er viktig for elevane sin motivasjon og at faget skapar ei mestringskjensle for mange elevar. Samstundes påpeiker Viktoria at det at elevane må samarbeide og hjelpe kvarandre, er positivt for klassemiljøet (Viktoria). I neste delkapittel

vil læraranes erfaring med å undervise i fleirkulturelle klasser, samt korleis dei nyttar det fleirkulturelle i undervisninga, verte presentert.

#### **5.1.4 Korleis er kulturmangfaldet representert i klassane og undervisninga?**

Alle lærarane har minoritetselevar frå Aust-Europa og midt-austen eller Afrika. Ine har og ein hinduist, og Siri har to elevar der eine forelderen har ei anna kulturell bakgrunn. I forhold til tilpassingar i mat og helsefaget nemnar alle lærarane tilpassing til dei muslimske matreglene.

Om tilpassing til dei muslimske elevane praktiserer Hanne, Ine og Robert at elevane kan ta med kjøtt heimanfrå, og oppbevare det anten i frys eller kjøøl på skulen. Foreløpig er det ingen som har nytta seg av det tilbodet (Hanne, Ine og Robert). Robert uttrykker eit ønske om at halal-kjøtt hadde vore meir tilgjengelig i butikkane, slik at skulen betre kunne tilrettelagt for bruk av halal-kjøtt i mat og helseundervisninga og i skulekantina. Ine påpeiker at dersom dei har matrettar med kjøtt som ikkje er halal, fjernar dei kjøttet til dei elevane eller bytter det ut med noko anna. Denne praksisen vert og støtta av dei andre informantane eg har intervjuet. Samstundes presiserer Ine at «Det er nokon som ikkje er så streng på det» (Ine), og difor kan ete kjøtt som ikkje er halal-slakta.

Hanne vektlegg ein open dialog med både elevane og foreldra, når det kjem til tilpassingar i faget. Ho sender ut halvårsmenyen på førehand, slik at elevane og foreldra kan kome med tilbakemeldingar dersom det trengs justeringar i forhold til religion, kultur eller allergiar. Ho påpeiker «Dei er jo vane med det, så dei veit best sjølv» (Hanne). Det å ha ein open dialog med foreldra er og noko Viktoria nyttar. I hennar klasse er det nokre praktiserande muslimar, men i kor stor grad dei praktiserer matreglane varierer frå elev til elev. Ho løysar det ved å saman med heimen, finne den beste løysinga for den enkelte elev (Viktoria).

Korleis lærarane nyttar det fleirkulturelle i undervisninga varierer, men utifrå informantane sine utsagn er det ei vektlegging av «det nye norske». Med det meiner eg at dei har klassiske retter som kjøttkaker og liknande, og internasjonale retter som nordmenn har omfamna, som til dømes lasagne og pizza. Likevel er det «typiske» norske middagsretter og måltid som opptar største delen av undervisninga, medan det kulturmangfaldige aspektet heller vert representert i enkeltøkter. Robert og Ine gjennomfører ei prosjektoppgåve om internasjonal mat der elevane sjølv skal velje seg eit land dei skal presentere. Robert påpeiker «Då oppmodar vi dei som kjem frå andre land til å velje noko frå sitt heimland» (Robert). I tillegg

har dei to sjølvvalte måltid der elevane vel måltidet sjølv, men Robert uttrykker at dei ikkje har latt det fleirkulturelle påverke nok meir enn det (Robert). Bruken av kulturmangfaldet i undervisninga på skulen han arbeidar på no samsvarar og med hans tidlegare erfaringar då han underviste i faget på ein anna skule (Robert).

Hanne gjennomfører ei eiga økt om internasjonal mat, der elevane lager og samtaler om mat knytt til ulike religionar og kulturar. Då sit dei blant anna på golvet og et. Ho trekk ikkje fram anna bruk av det fleirkulturelle i undervisninga (Hanne). Viktoria nyttar den kulturelle kompetansen foreldra har, ved å invitere foreldra til elevane til nokre av mat og helsetimane, slik at dei kan lære elevane å lage typisk mat frå sitt heimland. Dette er inspirert av at hennar mat og helselærer gjorde det, og ho har opplevd at det har vore ei veldig positiv oppleving, både for foreldra, den eleven det gjaldt og resten av klassen (Viktoria).

Siri uttrykker «Vi har ein som er polsk, og det er litt artig. Du tenker at det er mykje likt matmessig, men det er det ikkje. Det er veldig mykje mat vi lager på kjøkenet som han ikkje har smakt før» (Siri). Ho har forsøkt å nytte dette i undervisninga ved å spørje eleven om kva dei et heime, men eleven trekk då fram typisk internasjonal mat som pizza og hamburgar, og ho har difor ikkje nytta det i undervisninga. Vidare fortel ho at dei har laga mat frå andre kulturar på skulen, men ikkje i forbindelse med mat og helsefaget. Det vert mest nytta til juleavslutningar og liknande (Siri).

I kor stor grad elevane utgjer eit kulturmangfald varierer difor frå dei ulike skulane og klassane. Samstundes er det store variasjonar i kor mykje, og i kva grad lærarane inkluderer kulturmangfaldet i undervisninga, men utifrå mi forståing er undervisninga basert på det norske, medan det «fleirkulturelle» vert representert i enkelte prosjekt eller økter i løpet av året.

### **5.1.5 Korleis forstår lærarane arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget?**

For Robert og Ine er inkludering i skulen det at alle elevane har dei same mogleikane i alle fag, og at ingen vert ekskludert. Om inkludering i faget påpeiker dei at faget må gje alle elevane like mogleikar. Dette praktiserer dei ved å til dømes fjerne kjøttet slik at dei elevane som føyer seg til Islam sine matreglar, i like stor grad har mogleik til å smake på maten (Ine og Robert). Robert synes at problematikken med halal-kjøtt er vanskeleg fordi nokre

minoritetselevar er svakare stilt i samfunnet, og det kan difor vere dyrt og tungvint å kjøpe halal-kjøtt. Han seier «Det kunne godt vert ønskeleg å få det enda meir tilgjengelig, og at skulen tok på seg ansvaret for det. Det er heilt klart nokon som føler seg utanfor i faget, vil eg tru, på grunn av dette» (Robert). Vidare uttrykker han at det som går på integrering burde vore ein del av kompetansemåla i mat og helse, fordi faget er «ein sosial greie for elevane». Han understreker at mat og helse er ein fin mogleik til å inkludere alle elevar i skulen, både fagleg og sosialt (Robert).

For Siri og Viktoria er «Inkludering er at alle skal ta del i eit fellesskap, og føle seg likeverdige» (Siri). Siri nemner og at inkludering er knytt til respekt, med at alle skal bli sett med det dei er, og Viktoria legg til «ja, å føle at det eg kjem med er godt nok» (Viktoria).

Dei same tankane vert og støtta av den siste informanten, Hanne. «Inkludering er at alle er med, at ingen blir satt utanfor» (Hanne). Vidare seier ho at det er enklare å arbeide for inkludering i mat og helsefaget, enn i andre teoretiske fag. Dette begrunner ho med at elevane er avhengig av kvarandre for å få fullført både maten og arbeidsoppgåvene, samstundes som at ein som lærer får betre oversikt over det sosiale samspelet i klassen og om alle er inkludert (Hanne).

Generelt trekk lærarane fram språklege utfordringar og psykiske lidingar som hinder for inkludering av alle elevane i faget. Hanne har erfaringar med at det kan vere vanskeleg å inkludere elevar med språklege utfordringar i faget. I dei tilfella deler ho ut oppskrifta til eleven på forhand, slik at dei kan gå igjennom den med ein lærar. På den måten er eleven meir førebudd til undervisninga, og får eit betre grunnlag for å delta (Hanne). Samstundes bruker ho modellæring for dei elevane som treng litt ekstra språkleg støtte, ved at ho illustrere og utfører arbeidsoppgåvene saman med eleven. Ho har og erfart at det å illustrere oppskrifta til dømes ved hjelp av teikning, er nyttig for nokre elevar med språklege utfordringar (Hanne). Siri tykjar og at språklege utfordringar kan vere vanskeleg i mat og helse. Ho trekk fram at nykomne elevar ikkje har lært seg ord og verb som ein bruker på kjøkkenet (Siri). Ho har ein elev med språkvanskar, og i undervisninga løyser ho det ved å plassere denne eleven saman med andre elevar som er flinke til å hjelpe, og som eleven har god kontakt med. Deretter syter ho og assistenten for å gje litt ekstra hjelp og støtte til den eleven (Siri).

Ine og Robert deler elevane inn i kjøkkengrupper med spesielt omsyn til dei elevane med språklege og sosiale utfordringar. Desse elevane vert plassert saman med andre elevar som dei

er trygge på, og som lærarane veit tar litt ekstra ansvar (Robert). Samstundes legg Robert til at dei i hovudsak baserer gruppeinndelinga på å framheve alle elevane på kjøkkenet, og Ine støtter dette ved «Ja, vi vil at alle skal få mest mogleg ut av faget» (Ine).

Tross lang erfaring påpeiker Hanne at ho ikkje har hatt mange tilfelle der språk har vore eit hinder i undervisninga. Dette vert støtta av Robert som hevder at språkbarrieren ikkje er så tydeleg i mat og helsefaget, og han seier «Dei slit jo litt med språket, men det går greitt på kjøkkenet» (Robert). Ine påpeiker at elevar som ikkje mestrar den norske språket enda, i større grad kan ta del i mat og helsefaget, enn i andre fag på skulen (Ine).

Fleire av lærarane trekk fram spisevegring og spiseforstyrrelse som ei utfordring med å inkludere alle elevane i faget. Robert og Ine har ein elev med spisevegring og matfobi. Dette løyser dei ved at eleven har ein eiga meny for mat og helsetimane. Samstundes har dei ein elev som sit i rullestol, men det er ikkje eit hinder for undervisninga ettersom kjøkkenet er tilpassa og rullestolvennlig (Robert og Ine). Siri har og utfordringar med ein elev med spisevegring. Ho problematiserer om eleven skal få lage mat han liker og ikkje vere ein del av fellesskapet i klassen, eller om eleven skal ta del i fellesskapet og ikkje ete av maten. I samsvar med andre instansar, foreldra og guten sjølv har dei løyst det ved at eleven et egen mat, fordi han ikkje ynskjer å skilje seg meir ut (Siri). Viktoria har hatt utfordringar med ein elev med spiseforstyring, men har forsøkt å skape positiv stemning rundt mat og måltider for den eleven (Viktoria). Siri har og hatt ein elev som i ein periode var vegetarianar, og det løyste ho ved å fjerne kjøttet i retten. I tillegg trekk lærarane fram at det er ulike matallergiar og -toleransar som dei må vise omsyn for på kjøkkenet.

Samstundes påpeiker Siri at ho har to elever som slit litt i mat og helse, fordi dei må arbeide saman i gruppe på ein anna måte. Det er ein anna sosial setting enn i dei teoretiske faga, og det er utfordrande for desse elevane (Siri).

Oppsummert kan vi sjå at det å inkludere alle inneberer at alle er med likeverdige og at ingen vert satt utanfor, ifølgje informantane. Dei arbeidar ulikt med å inkludere elevane, men alle informantane følg opp og hjelper dei elevane som treng ekstra støtte. Samstundes påpeikar lærarane at mat og helsefaget gjerne byr på andre utfordringar med inkludering, enn kva dei teoretiske faga gjer. Dei opplever utfordringar med inkludering i forhold til språk, diettar, religiøse matreglar og psykiske lidelser. Inkluderingsoppgåva vert dermed ikkje berre knytta til kultur mangfaldet.

### 5.1.6 Mat og helselærarane sine responsar til case

I intervjuer presenterte eg casen om Turid, mot slutten. Om spørsmål på korleis Turid, læraren i casen, kan bidra til meir inkludering av det fleirkulturelle i undervisninga svarer Robert

Det hadde gått an å utfordre nokre av desse fleirkulturelle på sine høgtider ved at dei kan ta med seg noko mat. Eller for den slags skuld pynte lokalet i forhold til ei av sine høgtider... Eller hatt ulike stand som representerte ulike kulturar og land.

(Robert).

Praksisen med å inkludere andre kulturelle tradisjonar og høgtider i undervisninga vert og støtta av dei andre lærarane. Siri trekk fram Viktoria sin praksis ved å bruke mor eller far med annleis kulturell bakgrunn til å delta, og vise mat og mattradisjonar i undervisninga. Siri seier at det er tydelig at Turid ikkje har så mykje erfaring, og at ho difor burde bruke foreldra som ein ressurs til å inkludere elevanes kulturelle mangfald. Hanne vektlegg at Turid burde undervist om mattradisjonar rundt høgtider, framfor å snakke om norske juletradisjonar. Gjerne ved å lage typisk julemat, men heller dra parallellar til andre kulturelle eller religiøse høgtider (Hanne). Robert er ueinig i denne praksisen, og ville fokusert på ulike høgtider i ulike undervisningsøkter, framfor å sjå dei i samanheng til kvarandre i ei økt.

Om korleis dei sjølv ville handtert utfordringa som er skissert i casen, er lærarane samde om at dei ville presentert norske juletradisjonar på ein annleis måte enn kva Turid gjer. Hanne ville nytta seg av kultur mangfaldet i klassen ved å presentere andre høgtider og dra parallellar mellom dei ulike kulturelle tradisjonar og måltid. Hanne uttrykker at «Eg veit jo ikkje kva tradisjonar og feiringar dei ulike har, det kan jo variere frå elev til elev», og påpeiker at dei etnisk norske elevane og har ulike tradisjonar til høgtidene (Hanne). I følgje Hanne vil ein då få presentert ulike tradisjonar på ein meir «nøytral» måte, fordi ein vektlegg ulike kulturar og tradisjonar. Dette vert og støtta av fleire av lærarane. Ine vektlegg at ein både må vise det norske, men og andre religiøse høgtider og kulturelle tradisjonar, medan Siri påpeiker det same ved at ein viktig del av inkludering er å inkludere alt, ein kan difor ikkje utelate dei norske tradisjonane (Siri). Ho ville bedt elevar med ulike kulturelle bakgrunnar om å fortelje og vise mat frå deira tradisjonar og høgtider, men ho vektlegg at det og er viktig å undervise om dei norske tradisjonane, slik at elevane og blir kjent med kva det norske er (Siri).



Viktoria ville lagt opp undervisninga utifrå elevanes kulturelle og religiøse mangfald ved at dei kan lage mat og samtale om dei ulike høgtidene. Ho ville markert ulike høgtider og tradisjonar i undervisninga i løpet av skuleåret, til dømes ved å samtale om norske juletradisjonar i desember (Viktoria). Siri er einig i denne praksisen og trekk fram at det er viktig av minoritetslevar får kjennskap til deler av den norske juletradisjonen. Hanne ville spurt minoritetslevane om kva dei forbinder med jul og samanlikna jula med høgtider i andre religionar. Dette ville ho gjort ved å samtale med elevane om kva høgtider dei har, korleis dei kler seg, kva dei gjer og liknande, slik at det ikkje berre er vinkla mot maten ein et. Dette begrunnar ho utifrå det at etnisk norske elever har ulike juletradisjonar, og at nokre av minoritetslevane feirar jul, sjølv om dei ikkje er kristne, og ho ville difor vektlagt mangfaldet i tradisjonane og feiringane (Hanne).

Robert ville inkludert det fleirkulturelle i undervisninga ved å til dømes bruke stand der elevane vel eit land, og presenterer informasjon og mat og målider frå det landet. Vidare påpeiker han at dei fleirkulturelle elevane då hadde fått delt informasjon om sin kultur og sine tradisjonar. Samstundes ville han og Ine hatt ulike undervisningsøkter der ein fokuserer på ei høgtid, ved å til dømes pynte utifrå den kulturen eller religionen (Robert og Ine).

Informantane er ueinige i bruken av svineribbe. Hanne ville fokusert på alternative, typiske juleretter som alle elevane kan smake på som til dømes torsk eller graut (Hanne). Dette vert og støtta av Viktoria. Robert og Ine har ei anna praksis og hevder elevane får ein smakebit av retten utifrå tilbehøret. Ine seier «Det har jo ofte mykje å seie. Det spelar jo som regel ei like stor rolle som sjølve kjøttet» (Ine). Dette vert og støtta av Siri som påpeiker at elevane får oppleve korleis det luktar og sjå korleis det ser ut. Siri uttaler at elevane bur i eit norsk samfunn, og at det difor er viktig at dei har kjennskap til dei tradisjonane som finnes der, noko Viktoria er einig i.

Oppsummert har lærarane ulike handteringar av casen. Nokre av dei ville servert svineribbe (Hanne og Viktoria), medan andre ville utelatt det (Ine, Robert og Siri). Samstundes har dei ulik praksis på korleis dei sjølv ville lagt opp undervisninga med utgangspunkt i casen. I forhold til inkluderingsproblematikken ville nokre lærarar undervist om ulike matkulturar og -tradisjonar i enkelte økter i løpet av skuleåret (Viktoria, Ine og Robert), medan andre ville inkludert kulturmangfaldet jamt over heile året (Siri og Viktoria).

## **5.2 Kva uttaler lærarstudentane?**

Dette avsnittet vert via til kva studentane uttrykker. Intervjuet med studentane er ikkje representativt i same grad som mat og helselærarane, men i analysedelen vil det og framkome analyse av studentane sine uttalelser. Som tidlegare sagt, henvendte meg til studentar då det var utfordrande å få nok informantar. Kravet til studentane er at dei har fullført 60 studiepoeng i mat og helse, samt gjennomført praksis i faget. Dei to studentane som vart intervjua er utdanna adjunkt våren 2017, og kan difor bidra med både erfaringar og tankar om inkludering då dei nyleg har tatt fagdidaktikk og -praksis i mat og helse. Samstundes er formålet med oppgåva å undersøkje korleis mat og helselærarane forstår arbeidet med inkludering i faget, og korleis lærarstudentane forstår og ville gjennomført inkludering i praksis, kan difor vere nyttig data. Studentane namngjer eg til Hjørdis og Emma, og dei er og inkludert i tabellen med oversikt over informantane på side 49.

### **5.2.1 Kvifor valte lærarstudentane mat og helse, og korleis forstår dei fagets rolle for elevane?**

Lærarstudentane valte mat og helse som undervisningsfag fordi dei er interessert i matlaging og liker å lage mat. Samstundes har dei berre teoretiske fag frå før, og ynskja å ha eit praktisk undervisningsfag (Hjørdis og Emma). Hjørdis påpeikar at faget har ein del overlappende kompetansemål til hennar andre fag, naturfag og matematikk, og det difor var difor naturleg å vele mat og helse som eit praktisk-estetisk undervisningsfag (Hjørdis). Det dei likar best med faget er at mat og helse har ei tydeleg kopling ellom teori og praksis, og at det er kort veg frå prosess til produkt for elevane (Emma).

I praksis opplevde dei at mat og helse var eit fag elevane likte og tykte var gøy. Emma trekk fram eit eksempel med at dei var på teater, og at klassen dei var i måtte tilbake til skulen etter teaterstykket var ferdig. Ho opplevde då at elevane kommenterte at det gjekk fint, sidan det var mat og helse dei skulle ha (Emma).

Til lærarstudentane stilte eg og spørsmål om kva dei sit igjen med etter å ha tatt mat og helse som eit undervisningsfag. Emma trekk fram at det viktigaste ho har lært er å vere fagperson i faget. Før ho tok faget tenkte ho at det var meir kos og avslapping, men i etterkant ser ho viktigheten av faget for elevane på grunn av blant anna folkehelse (Emma). Dette vert og

støtta av Hjørdis som trekk inn forbrukerrolla, og seier at ho med kompetansen i faget i større grad er i stand til å begrunne menyen utifrå ernæring og elevanes faglege utbytte (Hjørdis).

Mat og helsestudentane er samde om at faget er viktig for folkehelsa, forbrukerrolla og det sosiale samspelet ved måltidet (Hjørdis og Emma). Lærarstudentane nemner at det er viktig å lære elevane grunnleggande matlaging som gjer at dei kan lage mat (Hjørdis og Emma). Samstundes hevdar Hjørdis at elevane opplever mestring i faget med at dei lager matretter dei gjerne ikkje trudde dei kom til å klare, og lærarstudentane opplever at faget er viktig for elevane si mestringskjensle (Emma og Hjørdis).

Emma og Hjørdis har valt mat og helse fordi dei ville undervise i eit praktisk-estetisk fag, og valet falt på mat og helse då dei var interessert i det. I løpet av studiet har dei endra holdning til fagets rolle for elevane, og vektlegg at faget er mykje meir enn å berre lage mat. Samstundes opplevde dei i praksisperioden at elevane hadde ei positiv haldning til mat og helsefaget, og at dei opplevde mestring knytt til å lage mat (Emma og Hjørdis).

### **5.2.2 Strukturelle utfordringar i faget**

Hjørdis trekk fram at elevane gjerne ikkje strever like mykje med karakteren i mat og helsefaget som dei gjer i andre fag. Dei må ikkje pugge like mykje og ho seier «Eg får inntrykk av at elevane får inntrykk av at det ikkje er eit så viktig fag for deira framtid, men at det likevel opplevast som positivt å ha faget, om de skjønar kva eg meiner?» (Hjørdis). Dette vert støtta av Emma som meiner elevane har ei positiv og meir avslappa haldning til mat og helsefaget (Emma).

Om fagets status i skulen understreker studentane at det hadde høg status på den skulen dei var i praksis i, fordi læraren kjempa for faget (Hjørdis og Emma). Dei trekk fram at dei har lite erfaring frå andre skuler, men tenkjer at faget kan verte nedprioritert på grunn av blant anna dårleg økonomi (Emma). På deira praksiskule var ikkje økonomi ei utfordring for faget (Hjørdis og Emma).

Lærarstudentane tilfører ei ny vinkling til fagets innhald, nemleg elevstemma. I praksis erfarte dei at elevane hadde liten medbestemmelse på kva dei skulle gjere i mat og helseundervisninga. Hjørdis og Emma tykte det var problematisk, fordi dei meiner det er viktig at elevane er delaktige og deltar i planlegginga av undervisninga i faget (Emma og

Hjørdis). På praksisskolen opplevde dei at elevane ikkje fekk delta i planlegginga av undervisninga eller vere med på å bestemme kva som skulle lagast. Unntaket var eit prosjekt der elevane skulle ha sjølvvalt meny, og studentane såg på det som ei utfordring at elevstemma ikkje vart inkludert i planlegginga og gjennomføringa av undervisninga (Hjørdis og Emma).

Lærarstudentane nemnar ellers ikkje så mange strukturelle utfordringar i faget som lærarane gjer. Dette kan truleg forklarast med at deira praksisskule hadde god økonomi, og at faget hadde høg status der. I neste avsnitt vert deira erfaringar med det fleirkulturelle i mat og helsefaget presentert.

### **5.2.3 Det fleirkulturelle i faget- erfaringar frå praksis**

Frå praksis har studentane noko erfaring med det fleirkulturelle. I klassane dei underviste i var det elevar med ulik kulturell og religiøs bakgrunn (Hjørdis og Emma).

Emma og Hjørdis underviste ei økt om internasjonal mat. Der samtale dei om ulike religiøse mattradisjonar, og om religion og mat. I økta sat klassen på golvet og åt. Dei snakka om ulike fasteskikkar og tradisjonar i dei ulike religionane, før dei smakte på dei ulike rettane. Økta tok ikkje utgangspunkt i det kulturmangfaldet elevane representerte, men var heller eit utgangspunkt for samtale omkring koplinga mellom religion, tradisjonar og matskikkar (Hjørdis og Emma). Samstundes erfarte studentane at typiske norsk tradisjonskost dominerte største delen av undervisninga, og mat frå andre kulturar var i mindre grad presentert i undervisningsøktene (Hjørdis og Emma).

Mat og helsestudentane uttaler at praksisskolen tilpassa til allergiar, men at dei ikkje tilpassa til spesielle diett-ynskjer, som til dømes halal-kjøtt. I dei tilfella der det var kjøtt i matretten, opplevde dei at ein eleven verken åt saus eller kjøtt (Hjørdis og Emma). Lærarstudentane påpeiker at dei sjølv ville løyst dette på ein anna måte, og seier at det er forholdsvis enkelt å tilpasse mat og helsefaget til muslimar. Hjørdis uttrykker «Det å liksom ete eller følge spesielle matreglar basert på di religiøse overbevising bør vere akseptert i den norske skulen» (Hjørdis). Samstundes påpeikar Emma samanhengen mellom mat og identitet ved at «Folk knyter forskjellige kjensler og identitetar til ulik mat, og det er viktig å akseptere det» (Emma).

Utifrå data har lærarstudentane erfaring med å undervise i det fleirkulturelle. Dei har opplevd utfordringar knytt til det fleirkulturelle i mat og helseundervisninga, og synes det er dumt at den norske matkulturen dominerer, og at elevane sitt kulturelle mangfald ikkje er presentert i undervisninga i faget (Emma og Hjørdis). I følgjande delkapittel vil studentane si forståing av arbeidet med inkludering verte presentert.

#### **5.2.4 Korleis forstår lærarstudentane arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget?**

Inkludering er, i følgje Hjørdis «At alle skal føle at dei kan bidra med noko» (Hjørdis). Emma tilføyer at det inneberer «...at alle skal føle at dei kan vere med» (Emma). Samstundes påpeiker Emma at inkludering ikkje er noko som skjer av seg sjølv, men noko du aktivt må arbeide med. Dei vektlegg at det er viktig at læraren heile tida har inkludering i bakhovudet i undervisninga, og i alle fall ikkje legg opp til aktiviteter som hindrar inkludering. Lærarar må vektlegge likskaper framfor ulikskaper (Hjørdis og Emma).

For studentane er det viktig at elevane får vere delaktige i planlegginga av undervisninga i faget (Emma). Samstundes peikar dei på at ein må vise omsyn for elevar med spesielle diettynskjer eller behov. Dei uttaler at dei hadde fokusert på å trekke inn ulike kulturar og tradisjonar i undervisninga (Hjørdis og Emma). Hjørdis eksemplifiserer dette ved at ho hadde fokusert på juletradisjonar til jul, og matrettar og tradisjonar til den muslimske feiringa, *id* når dei feirast. Ho vektlegg at ein ikkje alltid treng å snakke om det religiøse, men at ein og kan trekke inn dei kulturelle tradisjonane. Ho seier det er viktig å ikkje gjere ein «big deal» utav dei forskjellige religionane og kulturane, men heller ha det som utgangspunktet for all undervisning, ettersom skulen i dag består av elevar frå ulike kulturar (Hjørdis). Lærarstudentane har erfart at halal-kjøtt, spisevegring og vegetarianarar kan vere utfordrande for inkludering av alle elevar i faget (Hjørdis og Emma). Dei påpeikar at ein som lærar må vere open i møte med elevane, og Hjørdis seier «ja, rett og slett for å seie det veldig enkelt, at du respekterer eleven og eleven sine etiske verdiar. Du må jo møte folk» (Hjørdis).

For studentane innebere difor inkludering at alle skal bidra og vere med. Samstundes vektlegg dei at inkludering ikkje skjer av seg sjølv, og er ein viktig del av læraren sitt arbeid. Lærarstudentane trekk fram ulike utfordringar som halal-kjøtt, spisevegring og vegetariansk kost når ein skal arbeide med inkludering i klassen, men vektlegg at ein som lærar må tilpasse til, og møte dei ulike elevane.

### **5.2.5 Lærarstudentane si respons på case**

For at Turid skal verte meir trygg på det fleirkulturelle i mat og helseundervisninga, seier Emma at det er viktig at ho har ein open dialog med elevane. På den måten får ho innsikt i kor mykje elevane sjølv ynskjer å dele frå sin kultur og religion (Emma). Hjørdis påpeikar at det er viktig at dette ikkje vert stigmatiserande ovanfor enkelte elevar, men må presenterast slik at alle deler sine kulturelle erfaringar om mat, måltid og tradisjonar. Samstundes påpeiker ho at Turid kan benytte seg av lokale ressursar ved å invitere menneskjer frå andre kulturar eller religionar, til å vise matlaging eller dele tradisjonar ifrå sin kultur eller religion (Hjørdis).

Om det at Turid bruker svineribbe ville Hjørdis ha vinkla mot grisen sin betydning i den norske historia, framfor å kople det til kristendommen som ein religion. Samstundes påpeikar ho at gjerne ville ha servert ulik julemat slik at alle elevane kan smake på noko. Emma støtter dette og viser til at det er viktig at minoritetselevane får innblikk i korleis ein feirar jul og presiserer at mange etnisk norske elevar ikkje nødvendigvis feirar jul fordi dei er kristne, men heller feirar jul fordi det er ein tradisjon.

### **5.3 Oppsummering av hovudfunn**

Utifrå datainnsamlinga kan ein trekke nokre generelle konklusjonar på at lærarane har ulike bakgrunn og erfaringar med undervisning i mat og helsefaget. Lærarane er samde i at leiinga ikkje er delaktige i planlegginga av faget, men korleis lærarane legg opp undervisninga, varierer. Dei er samde i at faget ikkje vert prioritert i like stor grad som dei teoretiske faga og opplever ulike strukturelle utfordringar med å undervise i faget, men fagets status og økonomi er fellesnemnar for alle lærarane. Nokre informantar (Ine, Robert, Siri og Viktoria) opplever at faget har høg status, medan andre (Hanne, Emma og Hjørdis) opplever at faget har låg status.

Alle informantane har minoritetselevar i klassen og kor mykje dei vektlegg å inkludere det fleirkulturelle i undervisninga, varierer. Nokre legg mangfaldet til grunn for mat og helseundervisninga (Siri, Viktoria, Emma og Hjørdis), medan andre underviser om ulike matkulturar og -tradisjonar i enkelte økter i løpet av året (Hanne, Ine og Robert). Om inkludering er dei samde om at det inneber at alle er med i fellesskapet og at inkludering er ein viktig verdi i skulen. Lærarane har ulike vektleggingar i definisjonen av inkludering: Siri og Viktoria vektlegg at alle elevane skal føle seg likeverdige, Hanne vektlegg at ingen skal føle seg utanfor, noko som vert støtta av Ine og Robert som i tillegg påpeiker at alle elevane skal

ha dei same mogleikane. Lærarstudentane, Emma og Hjørdis, vektlegg at alle elevane skal føle at dei kan vere med og at dei kan bidra med noko. I tillegg poengterer Emma at inkludering ikkje skjer av seg sjølv, og at det er noko læraren aktiv må arbeide med (Emma). Oppsummert er det språklege utfordringar, psykiske lidelser, spesielle diett-behov og religiøse matreglar som av informantane vert utpeikt som utfordringar i forhold til å inkludere alle elvane. Av den grunn er ikkje inkluderingsproblematikken i faget forbeholdt kulturmangfaldet.

På handtering av case har informantane ulike løysningsalternativ og handteringar, og desse vil verte drøfta vidare i kapittel 6.

## **6. Mat og helse som eit fag for å fremje ein meir integrerende inkluderingspraksis i den fleirkulturelle skulen?**

I denne delen av oppgåva vil eg forsøke å svare på forskingsspørsmålet om «*Korleis forstår lærarar og lærarstudentar arbeidet med inkludering i mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen, og korleis kan faget fremje ei meir integrerende inkluderingspraksis?*». Dette vil eg gjere ved å i hovudsak drøfte det innsamla data opp mot mi teoretiske matrise om integrerende inkludering i mat og helsefaget. Drøftinga vil verte kategorisert utifrå ulike hovudemne. Det fyrste emnet eg vil drøfte er kva strukturelle utfordringar som påverkar faget i skulen i dag. Deretter vil eg drøfte kvifor mat og helse er eit viktig fag i skulen i dag. Dette vil verte drøfte utifrå informatanes utsagn om faget si rolle for elevane, og opp mot fagets fleirkulturelle relevans. Vidare vil eg analysere korleis det fleirkulturelle vert inkludert og vektlagt i undervisninga. Til slutt vil eg drøfte korleis lærarane forstår arbeidet med inkludering, og korleis faget kan bidra til å fremme ei meir integrerende inkluderingspraksis.

### **6.1 Kva strukturelle utfordringar påverkar fagets status i skulen?**

Om årsplanlegginga i faget er alle informantane samde om at leiinga i liten grad er delaktige. Hanne påpeikar at leiinga avgjer kor mange timar faget skal ha, og kva tidspunkt det skal undervisast i. Utanom det, er det som Benn (2012), påpeiker; i stor grad opp til den enkelte lærer (s. 58). Vi har sett at lærarane legg opp undervisninga ulikt, og har ulike vektleggingar. Robert kritiserer for stor vekt på det teoretiske om økonomien er låg, og ynskjer ei større vektlegging av det praktiske i kompetansemåla faget (Robert). Benn (2012) stadefestar at fleire praktiske kompetansemål kunne ført til ei meir likeverdig undervisning for elevane sin del, ettersom vektlegginga av undervisninga i dag i stor grad er opp til den enkelte lærer (s. 58).

I kapittel 3.2 vart kritiske moment ved faget i skulen i dag presentert. Mat og helse er det faget med lågast timetal, 114 timar på barneskulen og 83 timar på ungdomsskulen (Saabye, 2012, s. 31). Samstundes manglar over halvparten av lærarane som underviser i faget, kompetanse i faget (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 38). Denne problematikken finn eg igjen blant mine informantar, då tre av fem lærarar eg intervjuar, ikkje har studiepoeng i mat og helse som eit fag. Robert si utdanning kan diskuterast då han har fagbrev frå kokk og servitør, før han utdanna seg til adjunkt. Han har difor den faglege kompetansen knytt til



matlaging, men han har ikkje tatt fagdidaktikk i faget. Robert sjølv uttrykker at han ynskjer å ha mat og helsefaget, så lenge det er så praktisk lagt opp som det det er på skulen han no arbeider på (Robert). Ine og Hanne har utdanning i mat og helse som eit fag i skulen, medan Siri og Viktoria er adjunktar utan fagfordjuping i mat og helse.

Hanne problematiserer bruken av lærarar utan godkjent utdanning og uttaler

Eg veit nokon skular har det (faget) meir som ein salderingspost, at dei brukar ein assistent som er som ei besemor som kan lage mat. Men då tenkjer eg at dei har misforstått heilt. Faget er mykje meir enn å bere lage mat! Det er mykje meir rundt det, det er ein plan på kva du skal lage, korleis du skal veileie elevane, fokusere på riktig bruk av arbeidsreiskap og -teknikkar og både mat- og personleg hygiene. I tillegg har ein mykje teori som heng saman med det praktiske, kvifor et vi dette? Kvifor lager vi den type mat? Kva er bra med det og kva er mindre bra?

(Hanne).

Desse spørsmåla er viktige for inkluderingsproblematikken, fordi Hanne stiller viktige spørsmål om at elevane blant anna skal reflektere over kva vi et og kvifor vi et det. Ho viser her at elevane skal sjå samanhangen mellom mat, identitet og kultur, som er eit av kompetansemåla i faget (Saabye, 2012, s. 84). Ei slik undervisning kan vere identitetsbekreftande for enkelte elevar og perspektivutvidane for klassen. Av den grunn kan ein drøfte om ufaglærte lærarar svekkar inkluderingsverdien i faget, fordi ein ufaglært lærar gjerne ikkje har denne kunnskapen.. Hanne sin skule stiller høge krav til at både lærarane og vikarane som underviser i faget, skal ha utdanning i det. Dette er ikkje tilfellet på alle skular, som til dømes Siri sin skule, der kontaktlæraren på 6.trinn underviser i mat og helse (Siri). Dette kan sjåast i samanheng med fagets status. Dei teoretiske faga som i større grad er anerkjent som viktige fag i skulen (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s. 12), har ein større andel av lærarar med kompetanse i faget dei underviser i (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 15). Viktoria støtter det med at det er få lærarar med kompetanse som underviser i mat og helse, men ho påpeikar at det på hennar skule ikkje er typisk for mat og helsefaget. Det er til dømes nokre som underviser i matematikk som ikkje har fagfordjuping i det (Viktoria). Det støtter opp statistikken som viser at det finnes lærarar som underviser i matematikk utan å ha kompetanse i faget, men det utgjer ein langt mindre andel enn lærarar

som underviser utan godkjent utdanning i mat og helse (Lagerstrøm, Moafi og Revold, 2014, s. 15).

Det kan argumenteras for at det låge timetalet og låg andel av kvalifiserte lærarar i faget, påverkar fagets status i skulen. Siri uttrykker «Eg føler det er eit fag som tikker og går. Det er ikkje førsteprioritet» (Siri). Oppfatninga av at mat og helse er eit fag som ikkje vert prioritert, vert støtta av alle lærarane eg har intervjua. Det interessante er at lærarstudentane har ei anna oppfatning. På den skulen dei var i praksis i, hadde faget høg status fordi faglærarane kjempa for faget sitt (Hjørdis og Emma). Robert påpeikar at det er lettare å ta vekk ein mat og helse time enn ein undervisningsøkt i eit anna fag, og han meiner vi har ein lang veg å gå for å heve faget sin status i skulen (Robert). Faget si status i skulen kan sjåast på utifrå Haug (2014) sin modell ved at staten, på den vertikale aksa, har lite fokus på faget. Dette påverkar igjen den kommunale planlegginga og dei økonomiske føringane til faget, som igjen påverkar den praktiske handlinga, nemleg undervisninga i faget i skulen. Det kan difor drøftast om inkludering i mat og helsefaget får utfordringar allereie frå den statlege bolten då faget generelt har lågast timetal, få kvalifiserte lærarar og andre strukturelle utfordringar som eg presenterte i kapittel 3.2. Mykje tyder på at desse utfordringane vil forplante seg vidare nedover den vertikale aksa til Haug (2014), og mat og helsefaget får ulike utfordringar i skulen.

Noko av det viktigaste lærarstudentane sit igjen med etter mat og helse er røynda av å vere fagpersonar som slår eit slag for mat og helsefaget i skulen (Hjørdis og Emma).

Samstundes kjem det an på læraren på skulen fordi den fagkompetansen vi har fått gjer jo at vi har fått mykje innblikk i kvifor faget er viktig... Eg trur det vert læraren sin jobb i vere ambassadør for faget.

(Hjørdis).

Benn (2012) påpeikar at faget i stor grad er påverka av korleis den enkelte lærar tolkar det og deretter underviser i det (s. 59), og som Hjørdis påpeiker er det viktig med kompetanse i faget fordi det gjer innblikk i *kvifor* mat og helse er eit viktig fag i skulen. Dette vert støtta av Emma som uttrykker at noko av det viktigaste med fagkompetansen ho har fått er å vere ein fagperson

Det er det å vere fagpersoner. Det å vise at mat og helse er eit fag og vise at vi er fagpersoner. Det er meir enn at vi liker å lage mat. Vi er fagpersonar på lik linje som dei som underviser i matte, norsk og engelsk.

(Emma).

Det kan tenkast at ein auka andel av lærarar med kompetanse som underviser i mat og helse, kan auke fagets status i skulen, fordi ein får fleire kvalifiserte lærarar som kan argumentere for viktigheten av faget. Informantane er einige i at leiinga i særskilt liten grad er delaktige i planlegginga og Holthe, Hallås, Styve og Vindenes (2013) problematiserer dette, og utfordrar skuleeigarar til å kvalitetssikre at elevane faktisk får riktig mengde undervisningstimer i dei praktisk-estetiske faga (s. 17). Fagets låge timetall vert og kritisert av Fevang Jensen (2017), som er leiar for Landslaget for mat og helse i skolen. I et notat til Kunnskapsdepartementet med forslag for å styrke dei praktisk-estetiske faga i skulen påpeiker ho blant anna at det er naudsynt å auke timetalet i mat og helse, for å styrke opplæringa i faget (s. 2).

Samstundes er det andre strukturelle utfordringar som påverkar fagets status i skulen. Siri er den einaste informanten som bruker eit læreverk i undervisninga i faget (Siri). Manglande læreverk i faget vart aktualisert i delkapittel 3.2.3, der eg viste til at det finnes få læreverk. Det er difor i stor grad opp til den enkelte lærer kva dei vektlegg i undervisninga. Læraren si kompetanse er igjen ein viktig faktor for kvaliteten på og elevanes utbytta av undervisninga, noko som og vert påpeikt i stortingsmelding nr. 11 ((2008-2009), 2009, s. 9–10). Det er difor viktig at lærarane har kompetanse i faget dei underviser i, slik at dei har kunnskap om kva faget inneberer og kva utbytte elevane skal ha av faget, noko som Hanne påpeiker. Kvalifiserte lærarar kan vege opp for manglande læreverk i eit fag (Holthe, Hallås, Styve og Vindenes, 2013, s. 17), men utfordringa til mat og helsefaget i dagens skule er at det er mangel både på kvalifiserte lærarar og læreverk, og dette kan verte ei utfordring for fagets rolle til å bidra til ei meir integrerende inkludering.

Mat og helse er eit fag som krev sine ressursar i form av skulekjøkkenet med utstyr og økonomi til å handle matvarer, og Benn (2012) påpeikar at dei strukturelle og økonomiske ressursane er ei utfordring for faget i skulen (s. 58). Informantane har ulike erfaringar med fagets økonomiske utfordringar, ved at dei har ulikt materiell og økonomi. Robert seier det hadde vore ønskjeleg med øremerka midlar ifrå staten til undervisning i mat og helsefaget. Fagets praktiske del er nedfelt i formålet til faget (Utdanningsdirektoratet, 2016), men

økonomien i faget er styrt av dei ulike skulane/kommunane. Dette vert og problematisert av Landslaget for mat og helse, som ynskjer ei tydeleggjering og større økonomisk forplikting til fagets praktiske element (Fevang Jensen, 2017). Robert opplever at det i dag er opp til den enkelte skule og lærar i kor stod grad dei vil undervise praktisk i faget, og utifrå Haug (2014) sin modell ser ein igjen at utfordringar på det statlege nivået forplantar seg nedover, og kan påverke den faktiske undervisninga, ved at ulik kompetanse og økonomi kan føre til ulikt undervisningstilbod for elevane.

Ine på si side trekk fram at det hadde vore ynskjeleg å innføre eksamen i faget, og begrunner det med at nokre elevar er meir praktisk anlagt og difor ville hatt større utbytte av ein praktisk eksamen (Ine). Dette vert og påpeikt i stortingsmeldinga om fagfornyning, som vurderer å innføre eksamen i forsøk på å heve faget sin status i skulen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016, s.48–49).

Oppsummert trekk informantane fram ulike strukturelle utfordringar knytt til mat og helsefaget i skulen. Manglande lærarar med kompetanse i eit fag er ei aktuell utfordring som og vart gjenspegla i informantutvalet, der tre av fem lærarar ikkje hadde kompetanse til å undervise i mat og helse som eit skulefag. Det er viktig å påpeike at desse lærarane ikkje gjer ein dårlegare jobb enn dei lærarane med kompetanse, men det vert aktualisert fordi det er ei reell utfordring for fagets status i skulen. Samstundes kan fagets manglande status analyserast utifrå Haug (2014) sin modell ved at statens bestemmelse på det låge timetalet påverkar kommunens organisering og tildeling av materielle og økonomiske ressursar i faget. Dette påverkar igjen den praktiske handlinga (undervisninga) på den enkelte skule, i den enkelte klasse, som til slutt ender opp som den enkelte eleven si oppleving av faget. Manglande kunnskap om faget frå lærarane si side vil kunne svekke fagets rolle til å bidra til meir integrerande inkludering, fordi det mangfaldige aspektet og samanhengen mellom mat, identitet og kultur kan verte utelatt. Dermed kan ein risikere at undervisninga i faget verken er identitetsbekreftande eller perspektivutvidande for elevane. Dei praktisk-estetiske faga treng kvalifiserte lærarar som kan slå eit slag for viktigheten av desse faga i skulen, ettersom dei blant anna skal bidra til å auke toleranse og forståing for eiga og andre kulturar (Meld. St. 20 (2012-2013), 2013, s. 71). I den fleirkulturelle skulen er det difor viktig at mat og helsefaget sin status vert heva, slik at faget kan bidra til at meir integrerande inkludering ved at undervisninga er identitetsbekreftande og ivaretar kultur mangfaldet til elevane. Dette kan og føre til at eleven opplever større samsvar mellom verdiane dei har i heimen kontra dei dei

møter på skulen. I tillegg vil ei slik undervisning betre tilrettelegge for at elevane utvidar sine perspektiv, og gjennomgår ei ny sosialiseringssprosess der dei både ivaretar element frå den tidlegare sosialiseringa, og bringer det med seg i sosialiseringa til det nye fellesskapet. Utifrå intervju med informantane vil eg difor argumentere for at det er viktig med lærarar som kjempar for faget sin status i skulen, for at mat og helse skal få status som eit viktig fag og bidra til meir integrerande inkludering for elevane.

## **6.2 Kvifor er mat og helse eit viktig fag i den fleirkulturelle skulen?**

I dette delkapittelet vil eg, med utgangspunkt i informantanes utsagn, drøfte kvifor mat og helse er eit viktig fag i den fleirkulturelle skulen. Eit av hovudmåla til faget er å arbeide for å utjamne sosial ulikskap (Saabye, 2012, s. 83). I intervju påpeiker Hjørdis at mat og helse er eit viktig fag for å utjamne sosial ulikskap i befolkninga (Hjørdis). Dette vert og støtta av Holthe (2014, s. 24–25). Samstundes er det viktig for fagets fleirkulturelle kontekst ettersom ulike kulturar kan ha ulik oppfatning av kva god helse og sunnhet er (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 243–244). I den fleirkulturelle skulen er faget eit viktig fokusområde, ettersom barn og unge med innvandrarakgrunn er overrepresentert blant familiar som lever med vedvarande lav inntekt (Meld. St. 6 (2012-2013), 2013, s. 75), og det viser seg at lågare sosio-økonomiske kan ha samanheng med dårleg kosthald (Meld. St. 20 (2006-2007), 2007, s. 5). Både Ine, Robert og Hanne trekk fram at det er viktig at elevane lærar å lage mat frå botnen av. Samfunnet har endra seg, og ein bruker ikkje like lang tid på matlaging og måltid som ein gjorde tidlegare (Fossgard, 2014, s. 195). Dette vert og støtta av Hjørdis og Emma, som trekk fram folkehelse og ernæringskompetanse. Skulen er ein viktig pedagogisk institusjon for å fremme folkehelse fordi ein når alle (Hjørdis). Dette er i tråd med utdanningspolitiske dokument som og vektlegg folkehelse som satsingsarena i framtidens skulen (NOU 2015:8, 2015, s.12; Meld. St. 28 (2015 -2016), 2016, s. 47).

Nokre av informantane, Viktoria, Ine, Hjørdis og Emma, trekk fram fagets tverrfaglege relevans. Hjørdis koplur det til naturfag, Ine koplur det til religion og Ine og Viktoria til matematikk. Viktigheten av tverrfaglig arbeid blir påpeikt i *Framtidens skule* (NOU 2015:8, 2015, s. 70), som vektlegg at ein må arbeide tverrfaglig med faga i skulen. Viktoria opplever at elevar som slit med tall og måleenheter i matematikken, mestrar det i det praktiske arbeidet på kjøkenet. Dette vert støtta av Ine som påpeiker at dei får brukt matematikken på ein anna

måte, ved å sjå korleis det er i verkelegheita (Ine). Utifrå det innsamla data kan ein difor argumentere for at det er nyttig for elevane å arbeide tverrfagleg med mat og helse.

Robert og Ine er ueinige om elevanes oppleving av faget som eit seriøst fag eller som eit «frifag». Robert hevder elevane tar faget seriøst medan Ine trur at nokre elevar ikkje gjer det. Hjørdis har inntrykk av at elevane ikkje ser på mat og helse som eit fag dei må få gode karakterar i, men at elevane opplever det som positivt å ha faget. Ho trur mykje av grunnen er at dei ikkje skal ha eksamen i faget (Hjørdis). Det kan drøftas om det at elevane ikkje skal ha eksamen i faget, kan føre til at elevane ikkje tar faget seriøst. Utifrå Haug (2014) sin modell kan ein drøfte om staten sitt manglande fokus på faget mat og helse påverkar dei andre vertikale aksane, og ender deretter opp med å påverke elevanes oppfatning av faget. Ein kan stille spørsmål om fagets manglande status generelt i skulen, påverkar elevanes oppfatning av faget. Likevel treng ikkje det å vere negativt, fordi lågt karakterpress og ingen avvikling av eksamen kan vere grunnen til at alle informantane opplever at største delen av elevane liker, og trives i, faget.

Siri påpeikar at ho vert meir kjent med elevane ho underviser i mat og helse. Det kan vere viktig for inkluderinga, ved at ein som lærarar har større mogleik til å skape gode relasjonar til elevane. For at inkludering skal forekomme er det viktig at både foreldra og eleven får medverke i opplæringa, og læraren må bygge ein relasjon for at det skal skje. I Kunnskapsløftet vert det påpeika at det er skulen som har hovudansvaret for å ta initiativ og legge til rette for samarbeid med heimen (Saabye, 2012, s. 27). Dette er ein føresetnad for at eleven skal ta del i og ha utbytte av undervisninga. Samstundes er relasjonen ein viktig faktor i den integrerande sosialiseringa ved at skule og heim må ha delvis verdi- og interessefellesskap (Engen, 1994). Det er viktig at eleven ser at skule-heim-samarbeidet fungerer, og opplever at det er delvis samsvar mellom heimen og skulen si interesse for opplæringa. Dersom det ikkje forekommer, kan det føre til at opplæringa ikkje er identitetsbekreftande for elevene, og det kan vere utfordrande for eleven å ta del i fellesskapet og føle seg inkludert.

Alle informantane er samde om at elevane får vist seg på ein annleis måte i mat og helsefaget. Ifølgje lærarane opplever nokre elevar, særleg dei som ikkje mestrar teoretisk fag godt, mestring og utvikling i mat og helse. Hanne trur at det at elevane går gevinsten, den ferdige retten i løpet av ein undervisningstime, er viktig for elevanes motivasjon og mestringsfølelse. «Alle liker å lage god mat, og det er det vi gjer på kjøkkenet» (Hanne). Siri har ein elev som

er svak i alle fag, men som blomstrar på kjøkkenet og hjelper dei andre elevane. Ho uttrykker «Det gjer noko med heile eleven. Han er heilt annleis i dei timane, fordi han kan bidra. Han er ikkje uroleg eller lagar bråk, noko som kan vere ei utfordring elles. Og det er spesielt kjekt!» (Siri). I dette tilfellet har denne eleven særst godt utbytte av mat og helsefaget fordi han opplever mestring og kan delta i fellesskapet ved å hjelpe dei andre elevane. Ein kan i dette tilfellet drøfte at mat og helsefaget fører til at denne eleven føler seg meir inkludert og at mat og helsefaget bidrar til ei meir integrerande inkluderingspraksis for denne eleven.

Samstundes er det fleire som påpeiker at det ikkje er gitt kva elev som klarer seg best på kjøkkenet (Robert og Siri). Hanne trekk fram at ho har hatt elevar som ikkje fungerer i andre praktisk-estetiske fag, som til dømes kunst og handverk, som trives i og mestrer mat og helse (Hanne). Dette kan argumenterast utifrå det Kunnskapsløftet (Saabye, 2012) omtaler som læringsstiler. Læringsstiler er eit individuelt personlighetstrekk som seier noko om elevanes måte å lære på (s. 29). Elevane har ulike læringsstiler ved at dei lærer ulikt. Nokre lærer best teoretisk, medan nokre lærer best praktisk. Mat og helsefaget bruker flest differensierte arbeidsoppgåver til den enkelte elev (Haug, 2010, s. 36), og faget er difor meir tilpassa til elevane sine ulike læringspreferansar. Dette vert og påpeika i stortingsmelding nr. 28 ((2015-2016), 2016), ved at faget er viktig for motivasjonen til enkelte elevar ettersom det byr på andre læringsmetodar (s. 48). Robert trekker fram at dei praktisk-estetiske faga er viktige for dei elevane som ikkje passer inn i det teoretiske landskapet på skulen (Robert). Som Viktoria uttrykker « Det er jo ein arena der elevane kan få skinne på ein litt anna måte enn kva dei får i dei teoretiske faga» (Viktoria). Utifrå Haug (2014) sin modell om inkludering vil det at elevane opplever mestring og utvikling føre til at dei får større utbytte av undervisninga. Utbytte av undervisninga vil igjen føre til deltaking som kan påverke elevens oppleving av å vere med i fellesskapet i klassen. Viktoria opplever at mat og helsefaget bidrar positivt til klasse miljøet (Viktoria). Av den grunn tyder det på at faget mat og helse i større grad kan bidra til integrerande inkludering fordi elevane kan delta, medverka og ha utbytte av undervisninga, noko som vart illustrert med eleven Siri trakk fram som eit eksempel. Når elevane deltek, medverkar og har utbytte av undervisninga, tar dei i fellesskapet i klassen og vert inkludert.

Hjørdis uttrykker «Det er mange ting som gjer mat og helse viktig. Eg synes at det er viktig å kunne ta vare på seg sjølv...». Det å kunne ta vare på seg sjølv er ein særst viktig del av den integrerande inkluderinga. Som Benn (2012) påpeikar er mat og helsefaget viktig for

utviklinga av elevanes livskvalitet. For å kunne ta del i og ynskje det beste for fellesskapet, må ein fyrst og fremst kunne ta vare på seg sjølv og sjå verdien av inkludering i fellesskapet. Dessutan må ein vise omsyn for, og inkludere andre, og dette kan knytast til min definisjon på integrerende inkludering ved at opplæringa må vere identitetsbekreftande for enkelteleven og perspektivutvidande for fellesskapet. I tillegg inneberer inkluderinga at elevane deltek i undervisninga og ynskjer å ta del i fellesskapet i klassen.

Emma nemnar ei kopling mellom mat og identitet ved å seie «Folk knytter forskjellige kjensler og identitetar til ulike mat, og at det er viktig å akseptere det» (Emma). Ei slik holdning som lærar i mat og helsefaget vil legge til rette for at elevanes ulike kulturar og religionar vert anerkjent og inkludert i undervisninga. Mat og helse kan bidra til dette ved at faget skal omfamne og ivareta elevanes kulturelle mangfald i undervisninga, og syte for at elevane lærar om ulike kulturar og religionar (Saabye, 2012, s. 83). På den måten kan faget bidra til at elevane utviklar forståing for, og lærar å akseptere at menneskjer har ulike kulturar og religionar (Flornes, 2014, s. 206–207). Det vil igjen gje større føresetnad for at elevane skal oppleve integrerende inkludering fordi undervisninga vert identitetsbekreftande og perspektivutvidande, og legg til rette for at alle kan delta med sitt til fellesskapet.

Oppsummert er faget mat og helse viktig for elevane av ulike grunnar. Nokre elevar opplever mestring og motivasjon. For nokre klasser påverkar faget klasse miljøet positivt. Samstundes er faget utfordrande for nokre elevar fordi det byr på andre sosiale settingar (Siri), men generelt opplever informantane at elevane liker og har stort utbytte av faget. Det kan drøftas om det er fordi det er eit fag der det er lågt karakterpress, eller om det er fordi alle elevane har eit forhold til mat. Mat og helse kan vere eit fag som kan bidra til meir integrerende inkludering ved at elevane medverkar, deltar og har utbytte av undervisninga. Samstundes tar dei del i eit fellesskap, og det er viktig at lærarar arbeider for at deltakinga er identitetsutviklande for alle elevar, slik at mat og helse framleis kan vere eit fag som elevane trives i, og som utvidar deira perspektiv og forståing.

### **6.3 Korleis arbeidar lærarane og lærarstudentane med det fleirkulturelle i faget?**

Alle informantane har, og har tidlegare hatt elevar med ulike kulturell bakgrunn og religionar. I kor stor grad dei inkluderer det fleirkulturelle i undervisninga varierer. Generelt vil eg utifrå



informantenes forteljing om eiga praksis, hevde at det fleirkulturelle i liten grad vert lagt til grunn for undervisninga i faget. Kultur mangfaldet i skulen kan skape utfordringar fordi det kan vere problematisk å legge det til grunn for utøving av pedagogikk, men det kan og vere problematisk å ignorere det (Skinstad van der Kooij, 2014, s. 586–587). Likevel vil eg argumentere for at kultur mangfaldet bør inkluderast i mat og helseundervisninga ettersom mat, kultur og identitet er tett knytt saman (Lindhart, 2015, s. 7) og mat i ulike kulturar og religionar er sentrale emne i faget (Saabye, 2012, s. 83).

På ein skulen vert det fleirkulturelle i større grad representert ved elevkveldar og liknande, men ikkje nytta i undervisninga i faget. På ein anna skule gjennomfører dei ei prosjektoppgåve knytt til internasjonal mat, der dei oppmodar minoritetslevar til å velje sitt heimland. På ein siste skule gjennomfører dei ei økt om internasjonal mat der dei samtaler om mat i ulike religionar og kulturar. I lærarstudentane sin praksisperiode gjennomførte dei og ei økt om mat i ulike religionar og kulturar, ved at dei blant anna åt på golvet. Likevel følte ikkje lærarstudentane at økta tok utgangspunkt i det kultur mangfaldet elevane i klassen representerte (Emma og Hjørdis). Ifølgje Kunnskapsløftet (Saabye, 2012) skal utdanninga inkludere den språklege og kulturelle berikelsen minoritetslevar medfører, og opplæringa skal basere seg på den enkelte elev sine føresetnader (Opplæringslova, 1998). Mat i ulike kulturar og religionar er sentrale emne i faget, og det er viktig at elevane får kunnskap om og respekt for ulike mattradisjonar (Saabye, 2012, s. 83). Ein viktig del av læraren si rolle i faget er difor å vektlegge kultur mangfaldet i undervisninga.

Viktoria nyttar elevanes kultur mangfald i undervisninga ved å bruke foreldra som ein ressurs. Ho inviterer foreldre med ulik kulturell eller religiøs bakgrunn til å vise og snakke om typiske matretter frå sin religion eller kultur, og har så langt berre hatt positive erfaringar med den praksisen. Å nytte kultur mangfaldet på denne måten vil bidra til ei meir integrerande inkludering fordi eleven og foreldra får medverke i undervisninga. Samstundes deltek eleven i undervisninga og fellesskapet, og kan difor ha stort utbytte av undervisninga. I tillegg vil eleven oppleve delvis verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim, fordi ein slik praksis etablerer eit samarbeid mellom dei to partane. Undervisninga kan difor opplevast som identitetsbekreftande, og bidra til ei meir integrerande inkludering av elevane i faget.

Tilpassing til elevar som praktiserer muslimske matreglar, var ei utfordring alle informantane aktualiserte. Det bekreftar at eg har skissert ei case som representerer utfordringar mat og helselærarane og lærarstudentane opplever i undervisninga. Hanne, Ine og Robert tilbyr dei

muslimske elevane å ta med kjøtt heimanfrå, som dei kan oppbevare på skulen. Foreløpig er det ingen som har nytta seg av dette tilbodet. Det interessante er å nemne at alle informantane tilpassar til ulike matintoleransar og -allergiar ved at dei til dømes handlar inn laktose- og glutenfrie produkt. Dette er og noko lærarstudentane erfarte i sin praksisperiode: der vart det tilpassa til spesielle allergiar, men det ikkje vart tilpassa til muslimske matreglar, og dei opplevde at ein elev åt poteter og grønsakar fordi sausen var tilsett kjøtt (Hjørdis og Emma). Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen gjer individet rett til å kunne praktisere religion og livssyn som ein rettighet i skulen (Opplæringslova, 1998), og det å praktisere matreglar knytt til ein religion bør difor ivaretakast i skulen. Hjørdis vektlegg det og uttrykker «Det å liksom ete eller følgje spesielle matreglar basert på di religiøse overbevising bør vere akseptert i den norske skulen» (Hjørdis). Emma er einig i det og utifrå mi forståing verkar lærarstudentane å ha ein meir reflektert haldning til religiøse matreglar enn kva lærarane gjer, fordi lærarane uttrykker at dei anten fjernar eller erstattar kjøttet, utan å reflektere over den praksisen.

Samstundes er ikkje halal-kjøtt i norsk skule uproblematisk, fordi det både er dyrare og mindre tilgjengeleg. Dette vert problematisert av både Hanne, Ine og Robert, og han uttrykker eit ønske om at halal-kjøtt hadde vore meir tilgjengeleg i butikkane, slik at dei kunne tilrettelagt for det i undervisninga (Robert). Vidare tykjar han tilpassing til religiøse matreglar er eit etisk dilemma, og han uttrykker at nokre elevar nok føler seg utanfor fordi skulen ikkje tilbyr halal-kjøtt på skulekjøkkenet eller i kantina (Robert). Utifrå det kan ein drøfte om det å ikkje tilby halal-kjøtt i undervisninga kan føre til at elevar kan føle seg ekskludert, og oppleve at det er verdikonflikt mellom skule og heim, og dermed føle at undervisninga ikkje er identitetsbekreftande. I desse tilfella vil eg argumentere for at det er viktig at lærarar ikkje er redde for å drøfte å diskutere bruken av halal-kjøtt i skulen. Samstundes er det viktig å opprette eit god samarbeid med heimen, fordi det gjerne kan vere lettare å få til ei ordning der foreldra leverer halal-kjøtt til skulen, enn om eleven sjølv skal ta det med. På den andre sida kan det og vere ynskjeleg at skulen som ein samfunnsinstitusjon drøftar om ein skal tilby halal-kjøtt i mat og helseundervisninga. Utifrå mi datainnsamling, og som Emma og Hjørdis påpeiker, vert det praktisert at ein tilpassar til allergiar, toleransar og etiske val(som til dømes vegetarianarar), men ikkje viser omsyn for dei religiøse overbevisningane til enkelte elevar. Basert på mi datainnsamling vil eg difor argumentere for at undervisninga i nokre tilfelle ikkje ivaretar elevanes kulturelle og religiøse bakgrunn.

Om andre tilpassingar til elevane i mat og helse er informantane samde om at det er viktig å ha ein open dialog med foreldra og eleven sjølv. Som Hanne påpeiker «Dei er jo vane med det, så dei veit best sjølv». Utifrå ein integrerande inkludering ser ein at dette samarbeidet kan verte ein faktor for inkludering, ved at både eleven og foreldra får medverke til undervisninga. Dersom læraren ikkje vektlegg ein open dialog med foreldra, kan det føre til at eleven vert ekskludert ved at dei ikkje kan ete maten, eller i verste tilfelle ikkje kan bidra i matlagingsprosessen. På den andre sida kan eit godt skule-heim-samarbeid føre til at ein unngår denne problematikken, og dermed kan eit interessefellesskap oppstå og eleven kan i større grad delta og verte inkludert.

Utifrå informantanes forteljing om eiga praksis er elevanes kultur mangfald i for liten grad inkludert i undervisninga. Enkelte lærarar gjer uttrykk for at dei omfamnar og legg elevanes kultur mangfald til grunn for undervisninga, medan andre nyttar kultur mangfaldet utifrå det problemet Skinstad van der Kooij (2014) poengterer ved at skulen markerer minoritetsgruppene festdagar (s. 588) og bruker «det fleirkulturelle» i enkeltøkter (Jortveit, 2014). Lærarstudentane på si side verkar å ha ei meir reflektert haldning til korleis ein kan inkludere kultur mangfaldet i mat og helsefaget. Det kan drøftas om det er fordi dei har fått fagdidaktikk som er tilpassa *mat og helse*, og ikkje *heimkunnskap*. Likevel vil eg argumentere for at kultur mangfaldet i større grad må inkluderast og leggjast til grunn for undervisninga i faget.

#### **6.4 Korleis forstår mat og helselærarane og lærarstudentane arbeidet med inkludering, og korleis bidrar denne forståinga til ei meir integrerande inkludering av alle elevar i faget?**

Informantane har om lag same definisjon på kva inkludering i skulen er. Robert og Ine hevder inkludering er at alle elevane har dei same mogleikane i alle fag, og at ingen vert ekskludert. Hanne uttrykker «Inkludering er at alle er med, at ingen blir satt utanfor» (Hanne). Inkludering for Siri og Viktoria er at alle tar del i eit fellesskap og føler seg likeverdige. I prinsipper for opplæringa er det nedfelt at elevane skal ha like gode mogleiker i opplæringa (Saabye, 2012, s. 25). Utfordringa er at likeverdighet ofte blir forstått som likskap i Noreg, og det er med på å oppretthalde eit skilje mellom «de» og «vi» (Gullestad, 2002, ref. i Solbue 2016, s. 53). På den andre sidan påpeikar Siri og Viktoria at inkludering er at ein må

respektere og sjå kvarandre slik som ein er, og dei viser difor ei likeverdig haldning. Emma og Hjørdis seier at inkludering er at alle skal føle at dei kan vere med og bidra med noko (Emma og Hjørdis). Samstundes påpeikar Emma at ein viktig del av inkludering er at elevane får vere delaktige i planlegginga av undervisninga (Emma). Informantanes oppfatning av kva inkludering er samsvarer godt med den vanlege definisjonen på inkludering i offisiell diskurs, som er at alle elevar, uansett føresetnader og bakgrunn, skal få ta del i ei likeverdig opplæring (Meld. St 18 (2010-2011), 2011, s. 8). Samstundes tykkjar eg det er interessant å drøfte lærarstudentane sine tankar om inkludering, fordi dei tilføyer at inkludering både inneberer at elevane skal kunne bidra med noko, og vere delaktige i planlegginga av undervisninga. I tillegg påpeikar Emma eit viktig moment ved at inkludering ikkje skjer av seg sjølv, men er noko lærarar aktivt må arbeide med. Ho vektlegg at lærarar må legge opp til aktiviteter som vektlegg likskapar framfor ulikskapar (Emma). Utifrå Haug (2014) sin modell kan ein analysere at Emma viser innsikt i at dersom skulen og læraren ikkje arbeidar med inkludering, vil det vere vanskeleg å oppnå inkludering hos eleven. Dette samsvarar med Haug (2014) si forståing av at elevens åtferd og oppleving av inkludering, er avhengig av den praktiske handlinga av inkludering i skulen og av læraren (s. 18). Lærarstudentane si forståing av inkludering kan difor sjåast utifrå ein integrerande inkludering der deltaking og medverknad er viktig for å kunne ta del i fellesskapet og ha utbytte av ei undervisning som kan vere identitetsbekreftande og perspektivutvidande.

Utifrå mi tolking vil eg difor argumentere at lærarstudentane si forståing av inkludering i noko grad skil seg frå lærarane si forståing, fordi lærarstudentane vektlegg medverknad og deltaking, medan lærarane i større grad ser på inkludering som at ingen vert ekskludert. Dette poenget har eg forsøkt å gjengi i oppgåvas tittel «Dei slit jo litt med språket, men det går greitt på kjøkenet». Dette er eit utsagn frå eine informanten, og eg tykkjar det gjenspeglar lærarane si forståing av arbeidet med inkludering i mat og helsefaget. Utifrå mi datainnsamling tolkar eg det til at lærarane forstår inkludering som at ingen er ekskludert, og dette står i motsetnad til prinsippet om ei likeverdig opplæring der fellesskulen skal ivareta mangfaldet i elevanes føresetnader, og religiøse og kulturelle bakgrunner i opplæringa (Saabye, 2012, s. 26). Samstundes kan lærarane si forståing av omgrepet inkludering vere påverka av den problematikken eg har aktualisert ved at inkludering er eit omgrep utan ein einstyding definisjon (Nes og Nordahl, 2015, s. 152). Det er interessant at lærarstudentane tilsynelatande har ei litt annleis forståing av omgrepet inkludering, og av den grunn kan det drøftast om dagens lærarutdanning har eit annleis fokus på inkludering enn kva den tidlegare har hatt.

Informantane påpeikar ulike utfordringar med det å inkludere alle elevar i mat og helsefaget. Herunder er det særleg språklege utfordringar, psykiske lidelser, dietter og matreglar som er fellesnemnar. Siri påpeikar at nykomne elevar gjerne lærer seg eit visst ordforråd i skulen, som til dømes venner og fotball. Ukjente ord og verb knytt til matlaging kan gjere det utfordrande for minoritetsspråklege elevar å ta del i mat og helseundervisninga, og Siri påpeikar at språket kan vere eit hinder for minoritetsspråklege elevar i mat og helse. Ho løyser denne utfordringa ved å trene mykje på verb og reiskap ein brukar på kjøkenet, samt at ho viser og arbeider saman med desse elevane (Siri).

Robert og Ine vektlegg gruppeinndeling som ein faktor for inkludering i faget ved at dei plasserer elevar med norskspråklege utfordringar, saman med elevar dei er trygge på, og som dei veit tar litt ekstra ansvar for å hjelpe (Robert). Utifrå ei integrerande inkludering vil ein slik praksis i større grad legge til rette for at elevane får større føresetnader for å kunne delta i fellesskapet, og ha fagleg og sosial utbytte av undervisninga. Hanne viser og ei slik haldning fordi ho blant anna løyser språklege utfordringar ved å dele ut oppskrifta til eleven på forhand, slik at eleven kan gå igjennom oppskrifta i forkant av undervisningsøkta. Med det legg ho til rette for at elevar med språklege utfordringar skal få eit betre grunnlag for å ta del i undervisninga. I dei tilfella det ikkje lar seg gjere eller oppskrifta er for vanskeleg, plar Hanne å teikne oppskrifta. Ho illustrerer då kva reiskap og matvarer dei skal bruke, samt rekkjefølga på oppskrifta (Hanne).

Informantane har ulike løysingar på korleis dei arbeidar med å inkludere minoritetsspråklege elevar med språklege utfordringar i undervisninga. Lærarane arbeider for at elevane skal kunne ta del i undervisninga og fellesskapet i klassen. Samstundes nyttar dei ulike strategiar som å trene på ordforråd, gruppesamansetning, illustrere oppskrifter, lese igjennom oppskrifter på førehand og vise praktisk arbeid. Utifrå informantanes utsagn vil eg hevde at dei legg til rette for ei integrerande inkluderingspraksis av elevar med språklege utfordringar i mat og helsefaget. Lærarane viser innsikt i at det er viktig at ein arbeider for at elevane får ta del i fellesskapet, og medverke og ha utbytte av undervisninga. Samstundes vektlegg dei at det må skje i fellesskapet i klassen, og at både minoriteten og majoriteten av elevane må ta del, som samsvarar med Engen (1994) sine tankar.

Ei anna utfordring informantane trekk fram er spesielle diett-ynskjer, og då særleg med vekt på muslimske matreglar. Som tidlegare nemnt er prisen og tilgjengelegheita på halal-kjøtt ein problematikken informantane aktualiserar. Robert påpeiker at nokre elevar kan føle seg

ekskludert, fordi skulen ikkje tilbyr halal-kjøtt, på lik linje med anna kjøtt (Robert). Ei slik forståing kan analyserast utifrå Engen (1994) sin modell om integrerande sosialisering ved at det ikkje er samsvar mellom dei verdiane eleven møter i skule og heim, og opplæringa er ikkje identitetsbekreftande ovanfor eleven. Ettersom informantane er oppteken av å tilpasse til desse elevane ved at dei fjernar kjøttet eller erstattar det med anna kjøtt, kan ein drøfte at verdifellesskapet er avgrensa i dei tilfella der læraren tilrettelegg for eleven. Tilgjengelegeita og prisen på halal-kjøtt kan sjåast utifrå Haug (2014) sine vertikale akser, ved at stat og kommune ikkje legg til rette for inkludering i forhold til muslimske matreglar.

Andre utfordringar knytt til diett-ynskjer, er vegetarianarar. Siri, Hjørdis og Emma har erfaring med elevar som er vegetarianarar. Om lag kvar tiande jente er vegetarianar, i alle fall i løpet av ein periode i livet (Henriksen, 2014, s. 47). Hjørdis påpeiker at skulen bør respektere elevanes val, enten det er av etisk eller religiøst grunnlag. Ei slik forståing vil vere identitetsbekreftande ovanfor eleven, fordi elevens verdiar vert akseptert og vist omsyn for, og det er ei viktig føresetnad for ei integrerande inkludering i undervisninga. Hjørdis og Emma trekk og fram eit eksempel frå praksis der det var ein elev som ikkje dukka opp i mat og helseundervisninga, fordi det ikkje vart tilrettelagt for vegetarisk kost (Hjørdis og Emma). Utifrå det kan ein drøfte om eleven ikkje følte at undervisninga var identitetsbekreftande (Engen, 1994, s. 160), og at eleven følte seg ekskludert fordi h\*n ikkje kunne ta del i fellesskapet og ha same utbytte av undervisninga. Emma og Hjørdis påpeikar at ein viktig del av inkluderinga i mat og helse, er å ivareta elevanes diett-ynskjer eller behov. Som Hjørdis poengterer «Ja, rett og slett for å seie det veldig enkelt, at du respekterer eleven og eleven sine etiske verdiar. Du må jo møte folk (elevane)» (Hjørdis). Vidare påpeiker ho eit viktig moment, nemleg det at ein som lærar ikkje må gjere ein «big deal» ut av elevanes kulturelle, religiøse eller etiske mangfald. I det vektlegg Hjørdis at mangfaldet skal vere utgangspunktet for undervisninga, fordi skulen i dag er bygd opp av eit mangfald av elevar med ulike føresetnader og bakgrunn. Ei slik forståing er i tråd med ei forståing av pedagogikk der spesialpedagogikk og interkulturell pedagogikk får ein meir sentral rolle, framfor å vere tilleggspedagogikk (Brossard Børhaug og Magnus Reindal, 2016, s. 136), og ei slik forståing vil kunne legge til rette for meir integrerande inkludering i den fleirkulturelle skulen.

Til slutt trekk alle informantane fram psykiske lidelser som hindrar for inkludering av alle elevar. Herunder dominerer spisevegring og spiseforstyring. Om lag ¼ av jenter og 1/10 av gutar i tenåra tykjar at dei veg for mykje (Henriksen, 2014, s. 46). Alle informantane i denne

undersøkinga har eller har hatt elevar som slit med spiseforstyrning, og dei opplever at det er spesielt utfordrande å inkludere desse elevane i mat og helse. I kor stor grad desse elevane skal inkluderast i undervisninga i faget vert gjort i samsvar med psykolog og heimen, avhengig av den enkelte elev sin situasjon.

Informantane opplever ulike utfordringar i forhold til å inkludere alle elevar i mat og helsefaget. Fellesnemnarane som vert nemnt av alle informantane, er språk, diettar, religiøse matregler og psykiske lidelser. Samstundes påpeikar informatane at dei tykkjer det er enklare å inkludere alle elevane i mat og helsefaget, enn i andre fag. Dette begrunnar dei med at ein som lærar har betre oversikt over elevane på kjøkkenet, samt at ein får innblikk i det sosiale samspelet i klassen (Hanne). Mat og helse er og ein «sosial greie» for elevane, og det er ein fin mogleik til å arbeide for å inkludere dei elevane som av ulike grunnar ikkje tar del i klassefellesskapet (Robert). I tillegg er det eit fag der informantane opplever at dei får god kontakt med elevane (Siri, Emma og Hjørdis),.

I denne delen vil eg gå over til å drøfte læraranes forståing av arbeidet med inkludering utifrå casen, og drøfter korleis mat og helsefaget kan bidra til meir integrerande inkludering. Som tidlegare nemnt var tanken at casen skulle få ei større rolle enn kva det i realiteten har fått. I tillegg erfarte eg under intervjua at casen i enkelte tilfelle vart repetisjon av utfordringar informantane hadde aktualisert tidlegare i intervjuet, men det kom likevel fram nye bidra i alle intervjua. Eg opplevde at det især var nyttig å bruke case i intervjuet med lærarstudentane. Eg tolkar at bruk av case var nyttig for dei fordi dei har færre praksiserfaringar, og av den grunn var det nyttig for dei å drøfte eit dilemma.

Casen handlar om Turid, som skal undervise om norske juletradisjonar. Turid ynskjer å servere svineribbe, men har nokre muslimske elevar i klassen som ikkje kan ete det. Informantane er ueinige om Turid burde lage svineribbe eller ikkje. Hanne og Viktoria ville fokusert på andre juleretter som alle elevane kan smake på, som til dømes juletorsk eller risengrynsgraut (Hanne og Viktoria). Robert, Ine og Siri ville nytta svineribbe, medan Hjørdis og Emma ville fokusert på ulike typar julemat slik at alle elevane kunne smakt på noko. Dette viser at informantane har ulike tankar om praksis. Hensikta med denne oppgåva er ikkje å evaluere lærarane sin praksis, men heller forsøke å forstå deira arbeid. Av den grunn til eg argumentere at eg forstår alle lærarane sine val, fordi dei viser respekt for og aksept av elevanes mangfald, men samstundes ynskjer å undervise om norske mattradisjonar. Likevel, vil det som Hanne, Viktoria, Hjørdis og Emma, vere mogleg å anten tilberede andre, eller

fleire retter, slik at alle elevane kan få smake på noko. Dersom ein berre tilbereder svineribbe vil det føre til at nokre elevar ikkje kan smake på heile måltidet. Dette kan vere til hinder for ei integrerende inkludering ved at elevane ikkje får same utbytte av undervisninga, og nokre elevar kan oppleve ei verdikonflikt, og manglande deltaking i fellesskapet.

Informantane har ulike synspunkt på kva som vil vere den beste praksisen for å undervise om tradisjonar i ulike kulturar og religionar. Hanne vektlegg at Turid heller burde undervist ei økt om mattradisjonar rundt ulike høgtider, framfor å berre snakke om norske juletradisjonar. Dette står i motsetnad til det Robert og Viktoria ville gjort, undervist om ulike høgtider i ulike undervisningsøkter. Hanne tykkar at å undervise om ulike religiøse og kulturelle høgtider i ei økt skapar ei meir «nøytral» framstilling av dei tradisjonane ulike kulturar og religionar har. Dette vert og støtta av både Ine og Siri. Etter mi forståing kan det vere problematisk å skape ei «nøytral» framstilling av kulturar, fordi kulturar ikkje er nøytrale. Samstundes forstår eg Hanne si hensikt med at ulike kulturar og religionar må verte framstilt som likeverdige.

Viktoria på den andre sida, uttrykker at elevanes kulturelle og religiøse mangfald vert ivaretatt om ein markerer ulike høgtider og tradisjonar i undervisninga i løpet av skuleåret. Dette vert støtta av Emma og Hjørdis, som påpeikar at mangfaldet av kulturar og religionar må vere utgangspunktet for undervisninga i faget. Ei slik forståing kan i større grad legge til rette for ei integrerende inkludering ved at undervisninga er identitetsbekreftande og enkeltelever kan medverke og delta. I tillegg kan undervisninga verte perspektivutvidande både får minoriteten og majoriteten av elevane, ved at minoriteten og majoriteten får kunnskap om kvarandre sine kulturar og religionar. Ei slik vektlegging vil og vere i tråd med Kunnskapsløftet der måltidsskikkar til kvardag, høgtid og fest i ulike kulturar og religionar, er sentrale emne i faget (Saabye, 2012, s. 83).

Vidare vektlegg Emma at Turid må skape ein open dialog med elevane. På den måten kan Turid få innsikt i kor mykje minoritetslevane ynskjer å dele frå sin kultur eller religion, og utifrå det kan Turid vurdere i kor stor grad ho skal vektlegge den eleven sitt kulturmangfald i undervisninga. Hjørdis støtter dette, men påpeiker at det er viktig at undervisninga ikkje vert stigmatiserende ovanfor nokre elevar, men at ein heller må fokusere på at alle elevane deler av sine kulturelle erfaringar om mat, måltid og tradisjonar fordi dei etnisk norske elevane mest sannsynleg vil ha ulike svar og (Hjørdis). Utifrå Engen (1994) sin modell på integrerende sosialisering kan ei slik vinkling vere identitetsbekreftande for elevane. Ved å vektlegge at alle elevane må dele av sine erfaringar, vil ein legge til rette for ei integrerende



sosialisering av både minoriteten og majoriteten av elevane, og undervisninga kan verte perspektivutvidande ved at majoriteten og minoriteten får utvida si forståing (s. 160)

Ved å diskutere ein case fekk eg som forskar større innblikk i informantane si forståing av arbeidet med inkludering i praksis. Det interessante er at det utifrå mi oppfatning er ei sprik mellom korleis dei sjølv inkluderer og vektlegg det fleirkulturelle i undervisninga, kontra korleis dei meiner Turid burde vektlegge det. Utifrå informantane sine utsagn planlegg dei undervisninga i faget med utgangspunkt i «det norske», medan det «fleirkulturelle» vert vektlagt i enkeltøkter. Dette samsvarer og med Jortveit (2014) sine funn om at kultur mangfaldet vert nytta som eit supplement til «ordinær» undervisning i mat og helse (s. 169), og det er og den oppfatninga Emma og Hjørdis sit igjen med etter praksis. Likevel oppfatar eg at informantane har ei nyansert og reflektert haldning til at Turid i større grad må vektlegge kultur mangfaldet jamt over, og informantane har mange gode eksemplar på korleis dette kan løysast i praksis. Siri trekk fram Viktoria sin praksis ved å bruke foreldre med annleis kulturell eller religiøs bakgrunn til å vise sine mattradisjonar i undervisninga. Hjørdis og Emma nemnar og ein liknande praksis, ved å nytte lokalmiljøet rundt skulen til å invitere menneskjer frå ulike kulturelle eller religiøse organisasjonar til å vise og dele kunnskap om mat frå deira kultur eller religion (Hjørdis). Utifrå det kan ein drøfte om bruk av case førte til at informantane i større grad klarte å distansere seg frå eiga praksis, og dermed gav det meg eit større innblikk i deira tankar om forståinga av arbeidet med inkludering. Samstundes kjenner eg på at det hadde vore interessant å undersøkt korleis lærarane arbeidar med inkludering i praksis i mat og helsefaget, og vidare forskingsarbeid kan gjerne undersøke dette. I tillegg leder desse refleksjonane meg henn til å drøfte om det hadde vore nyttig å bruke case i undervisninga i mat og helsefaget, for å få elevane til å samtale og drøfte om kulturelle og religiøse dilemma, fordi det kan føre til at elevane klarer å distansere seg sjølv.

Dermed gjenstår spørsmålet om mat og helsefaget kan bidra til meir integrerande inkludering. I dette kapitlet har eg forsøkt å drøfte og analysere informantanes forståing av arbeidet med inkludering. Som tidlegare nemnt er ein viktig del av mat og helsefaget, å lære om mat i ulike kulturar og religionar (Saabye, 2012, s. 83). Om ein som lærar vektlegg dette i undervisninga, kan det verke identitetsbekreftande ovanfor eleven og skape delvis eller avgrensa verdi- og interessefelleskap mellom skule og heim (Engen, 1994, s. 160), sjølv om det kan vere utfordrande å bruke til dømes halal-kjøtt i mat og helseundervisninga. Skulen som samfunnsinstitusjon må ta ansvar, og drøfte denne problematikken. Eg trur at det å bruke case

til å drøfte og diskutere slike etiske dilemma kan vere nyttig, både for lærarar og elevar i skulen.

Når undervisninga er identitetsbekreftande og alle elevane opplever verdi- og interessefellesskap mellom skule og heim, vil føresetnadane for at både minoriteten og majoriteten av elevane kan få utvide sine perspektiv og bli resosialisert (Engen, 1994) i det fleirkulturelle klasse miljøet, vere tilstades. Dette vil vere praktisk handling med inkludering i klassen, og undervisninga tar då utgangspunkt i at elevane kan medverke, delta og ha utbytte i eit fellesskap (Haug, 2014). Av den grunn vil eg argumentere at mat og helsefaget kan bidra til meir integrerande inkludering, dersom elevanes kulturelle og religiøse mangfald vert ivaretatt og inkludert i undervisninga i faget. Dette bør gjelde i alle fag, men eg vil argumentere for at mat og gjer mogleik til bidra til meir integrerande inkludering, fordi mat, kultur og identitet er sterkt knytt saman, og kan vere eit uttrykk for våre verdier (Flornes, 2014, s. 200). I tillegg er faget viktig for å skape opplevingar knytt til kulturmangfald og forståing for ulike kulturelle tilhørigheter og identitet, samt at det kan bidra til utvikling av respekt og toleranse ovanfor kulturmangfaldet som er representert i skulen (Flornes, 2014, s. 206–207). Dette samsvarer med uttalelsene til mine informantar, som poengterer at det er lettare å inkludere elevar i mat og helsefaget enn i andre fag i skulen, fordi faget blant anna krever samarbeid, og elevar med språklege utfordringar kan i større grad ta del i mat og helse, enn i andre fag i skulen (Ine, Robert og Hanne).

Slik situasjonen til faget er i dag, er det i stor grad opp til den enkelte lærer kva dei vektlegg og korleis dei legg opp undervisninga i mat og helse (Benn, 2012). Formålet med og kompetansemåla i faget, legg opp til undervisning om mat i ulike kulturar og religionar (Saabye, 2012, s. 84; Utdanningsdirektoratet, 2016, føremål), og elevanes kulturelle og religiøse bakgrunn kan difor ivaretakast og ligge til grunn for undervisninga. Som tidlegare nemnt er mat og kultur, og mat og verdier er tett knytt saman (Flornes, 2014, s. 197–199), og det å nyttiggjere seg av elevanes mangfald vil utifrå mi forståing både vere gunstig, men og svært enkelt å gjennomføre i mat og helse. Om elevanes kulturmangfald vert ivaretatt og inkludert i undervisninga vil det vere større føresetnader for at dei kan delta, medverke, ha utbytte av undervisninga, og vere ein del av fellesskapet. Det kan igjen føre til at elevane opplever undervisninga som identitetsbekreftande og perspektivutvidande. Av den grunn vil eg konkludere med at mat og helse er eit fag som kan bidra til ei meir integrerande

inkluderingspraksis i den fleirkulturelle skulen, men at det er i stor grad opp til den enkelte lærer å syte for det.

## 7. Avslutning

Det er forskjellar mellom minoritetsspråklege elevar og andre elevar i grunnskulen sine føresetnader og utbytte av undervisninga (NOU 2011:14, 2011, s. 174). Som pedagog er eg oppteken av verdiar og likeverd i møtet med elevane, og eg ville undersøkje noko som kunne føre til at eg utvida mi forståing omkring dette. Etersom mat og helse er eit nedprioritert fag ville eg forsøke å bidre til å auke fokuset på det faget i skulen, og formålet med denne avhandlinga er difor å undersøkje «*Korleis forstår lærarar og lærarstudentar arbeidet med inkludering i mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen, og korleis kan faget fremje ei meir integrerande inkluderingspraksis?*» For å omfamne denne problemstillinga har eg i kapittel 2 tatt for meg inkludering og integrering som omgrep. Der har eg presentert inkluderingsprinsippet som verdi i dagens skulen, og forklart omgrepet *den fleirkulturelle skulen*. Vidare har eg presentert utfordringar med å inkludere alle elevar i dagen skule, før eg har sett på likskapar og ulikskapar mellom inkludering og integrering. Deretter har eg forsøkt å argumentere for at det er eit naudsynt omgrepsspar, før eg samanfattar desse to omgrepa til å definere ei integrerande inkludering. Dette vert gjort ved hjelp av teori frå Thor Ola Engen (1994) og Peder Haug (2014). Kapittel 2 svarar difor på forskingsspørsmål 1) Korleis kan integrerande inkludering definerast? Forskingsspørsmål 2) Kva utfordringar har mat og helsefaget i den fleirkulturelle skulen utifrå forskingslitteratur?, og forskingsspørsmål 3) Korleis kan mat og helsefaget, med eit spesielt fokus på minoritetslevar, bidra til meir integrerande inkludering av alle elevar?, vert besvart i kapittel 3. Der har eg presentert mat og helsefaget i Kunnskapsløftet, og teori om faget i norsk faglitteratur. Eg har argumentert for fagets relevans i den fleirkulturelle skulen og stilt kritiske spørsmål til det fleirkulturelle i Kunnskapsløftet, knytt til mat og helsefaget. Samstundes har eg sett på nokre strukturelle utfordringar med mat og helsefaget i dag, før eg har argumentert for korleis mat og helsefaget kan bidra til meir integrerande inkludering.

For å undersøkje korleis lærarar forstår arbeidet med inkludering, ville eg at informantane skulle diskutere ei case i eit fokusgruppeintervju. Eg har erfart at det var utfordrande å skaffe informantar, og eg trur det er fordi mat og helse er eit fag med lågt timetal, og av den grunn er det færre lærarar som underviser i det. Det vart difor utfordrande å gjennomføre store fokusgrupper, fordi eg hadde måtte samla lærarar frå ulike skular, noko som var vanskeleg å gjennomføre i praksis. Eg valte difor å la casen få mindre fokus, men heller gjennomføre fokusgruppeintervju med to og to lærarar, og to studentar, som i slutten av intervjuet

diskuterte dilemma i casen. Eg føler at det å bruke fokusgruppeintervju som metode og å bruke case i slutten av intervjuet, gav meg ei god innsikt i lærarane og lærarstudentane si forståing av arbeidet med inkludering. Avhandlinga er basert på tre fokusgruppeintervju med fire lærarar og to lærarstudentar, samt eit individuelt intervju med ein lærar. Problematikken omkring dei metodologiske vala har eg presentert i kapittel 4. Der har eg forsøkt å gjere forskingsprosessen og dei metodologiske vala så transparent og påliteleg som mogleg.

I presentasjonen av datamaterialet var det seks sentrale emne som utpeikte seg. Desse vert i kapittel 5 presentert ved 1) Presentasjon av informantane og korleis dei planlegg undervisninga, 2) Strukturelle utfordringar i faget, 3) Informantane syn på fagets rolle for elevane, 4) Korleis er kultur mangfaldet presentert i klassane og undervisninga?, 5) Korleis forstår lærarane arbeidet med inkludering av alle elevar i mat og helsefaget og 6) Mat og helselærarane si respons til case. Lærarstudentane sine uttalselser vert i delkapittel 5.2 presentert utifrå nokolunde same kategoriar 1) Kvifor valte de mat og helse, og fagets rolle for elevane, 2) Strukturelle utfordringar i faget, 3) Det fleirkulturelle i faget- erfaringar får praksis, 4) Korleis forstår lærarstudentane arbeidet med inkludering av alle elevar i faget? Og 5) Lærarstudentane si respons på case. Eg vurderte det som hensiktsmessig å skilje lærarstudentane ifrå lærarane i presentasjonen av datamaterialet ettersom spørsmåla til lærarstudentane var mindre sentrert rundt deira erfaringar, på grunn av mindre erfaring frå praksis, og i større grad omhandla deira tankar om mat og helse som eit undervisningsfag. Av den grunn følte eg det vart meir oversikteleg å skilje dei i presentasjonen av datamaterialet, men ikkje gjere ein separert framstilling mellom lærarane og lærarstudentane i analysen og drøftinga av datamaterialet i kapittel 6. I analysedelen fokuserte eg difor på å samanfatte datamaterialet til fire ulike kategoriar som dekkja både lærarane og lærarstudentane sine uttalelser; 1) Kva strukturelle utfordringar påverkar fagets status i skulen, 2) Kvifor er mat og helse eit viktig fag i skulen?, 3) Korleis vert det fleirkulturelle inkludert i faget og i undervisninga? og 4) Korleis forstår mat og helselærarane og lærarstudentane arbeidet med inkludering, og korleis bidrar denne forståinga til meir integrerande inkludering av alle elevar i faget?

Det viser seg at lærarane planlegg undervisninga noko ulikt. Dei strukturelle utfordringane, økonomi og læreverk påverkar lærarane si planlegging. Dei lærarane som nyttar læreverk baserer undervisninga på det, medan dei som ikkje har læreverk tar utgangspunkt i kompetansemåla i faget. Samstundes har informantane ulike erfaringar med fagets økonomi

og oppfatning av fagets status generelt i skulen. Mat og helsefaget vert trekt fram som eit viktig fag for elevanes motivasjon og mesitring. Informantane uttrykker at faget er godt likt blant elevane, og at det er især viktig for dei elevane som ikkje mestrar dei teoretiske faga.

Lærarane si forståing av inkludering samsvarer med utdanningspolitiske dokument si definisjon, og dei er oppteken av at alle elevar skal føle seg inkludert. Av den grunn oppsummerer tittelen «Dei slit jo litt med språket, men det går greitt på kjøkkenet», lærarane si forståing av inkludering i faget. Det baserer eg på at informantane i stor grad knytter inkludering til det at alle fysisk er med og deltar, utan å reflektere over kva denne deltakinga i praksis må innebere for kvar enkelt elev. Det interessante er at lærarstudentane har ei anna vektlegging, og reflekterer over kva inkludering innebere i praksis, noko er aktualiserte i kapittel 6. Når det gjeld lærarane si vektlegging av elevane sitt kulturelle og religiøse mangfald i undervisninga har dei haldningar og forslag til endring av Turid (lærarane i casen) sin praksis, som kan føre til at faget kan bidra til ei meir integrerande inkluderingspraksis, men utifrå fortellingar om eiga praksis vert «det fleirkulturelle» nytta i enkeltøkter og som tillegg til den «vanlege» undervisninga.

I arbeidet med denne avhandlinga har eg fått auka kunnskap om det feltet eg ynskja å undersøkje, og eg har fått eit større engasjement for å fremje mat og helse som eit viktig fag i skulen. Det er framleis mange ubesvarte spørsmål knytt til elevanes ulike kulturelle og religiøse bakgrunn i undervisningssamanheng, som til dømes korleis det vert ivaretatt i praksis, og vidare forskning kunne undersøkt korleis dette vert implementert i ulike fag i skulen. Samstundes er det viktig at ein aukar den fleirkulturelle kompetansen, og arbeider for at interkulturell og spesialpedagogikk vert ein del av den «vanlege» pedagogikken ein utøvar i klasserommet. Det er og viktig, som studentane poengterer, at ein ikkje gjer ein «big deal» utav dei ulike kulturane og religionane, men heller vektlegg mangfaldet som normalen. Om alle lærarar arbeidar for det, er ein komen langt i prosessen om integrerande inkludering som eit ideal i skulen.

## 8. Referanseliste

- Al- Chirout, H. (2010). Mat i Islam. *Mat og Helse i skolen* (2), s. 20 –21.
- Andersen, F. C og Ottesen, E. (2011). Skoleledelse og språkleg og etnisk mangfold. I J. Møller, og E. Ottesen, (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 250–261). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2007). *Et inkluderende språk*. Henta 01.05.17 frå [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/AID/publikasjoner/veiledninger\\_og\\_brosjyrer/2007/Veileder\\_inkluderende\\_sprak\\_2007.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/AID/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/Veileder_inkluderende_sprak_2007.pdf)
- Bae, B. (2016). Å se barnet som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. *Regjeringen.no*. Henta 01.05.17 frå [https://www.regjeringen.no/no/tema/familie\\_og\\_barn/barnehager/artikler/a\\_se\\_barn\\_som\\_subjekt\\_-\\_noen\\_konsekvenser/id440489/](https://www.regjeringen.no/no/tema/familie_og_barn/barnehager/artikler/a_se_barn_som_subjekt_-_noen_konsekvenser/id440489/)
- Bakken, A. (2007). *Virkinger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklege elever* (NOVA rapport 10/07). Henta 18.01.17 frå [http://www.nova.no/asset/2646/1/2646\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/2646/1/2646_1.pdf)
- Befring, E. (2012 5.utg.). *Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (s. 33 –58). Oslo: Cappelen Damm.
- Benn, J. (2011). *Fra almenlæringsdidaktikk til fagdidaktikk – hjemkunnskap et eksempel*. Utdrag frå Essays om dannelse, didaktikk og handlingskompetence: Inspirert af Karsten Schnack, lagt fram på Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik 2011, Aarhus, s.51 – 58. Henta frå [http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskningsprogrammer/miljoegsundhedspaedagogik/publikationer/Schnack\\_3\\_.pdf](http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskningsprogrammer/miljoegsundhedspaedagogik/publikationer/Schnack_3_.pdf)
- Benn, J. (2012). Home Economics in Past and Present- Perspectives for the Future. I K. Turkki, D. Pendergast og S. L. T. McGregor (red.), *Creating home economics future the next 100 years* (s. 52 –61). Samford: Australian Academic Press
- Berntsen, L. V. (2006). *Rom for alle?* (Rapport nr. 4- 2006). Henta frå [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133906/1/rapp04\\_2006.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133906/1/rapp04_2006.pdf)
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metodar - empiri og teoriutvikling*. Oslo:
- Brossard Børhaug, F. (2007). Kunnskapsløftet antirasistiske verdidiskurs: en drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I O. H. Kaldesta, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 71 –88). Bergen: Fagbokforlaget
- Brossard Børhaug, F. og Magnus Reindal, S. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I F. Brossard Børhaug og I. Helleve (red), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*, (s.131 –148). Bergen: Fagbokforlaget
- Båtnes, P. I. (2012). Hvilken flerkulturell forståelse?. I P. I. Båtnes og S. Egden (red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 17 – 52). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Cappelen Damm. (udatert). Grunnskole- Mat og helse. Henta 04.05.17 frå [https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/grunnskole/index.action#filter?menuItemName=grunnskole&category\\_level\\_2=Mat%20og%20helse%E2%98%A0%E2%98%A0sek%3Amenu-item%3Acdusubject-203&grouping=PROJECT&](https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/grunnskole/index.action#filter?menuItemName=grunnskole&category_level_2=Mat%20og%20helse%E2%98%A0%E2%98%A0sek%3Amenu-item%3Acdusubject-203&grouping=PROJECT&)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012, 4 utg.). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. London: Pearson
- Day, C., Sammons, P., Stobart, A. G., Kington, A. og Gu, Q. (2007). Why teachers matter: policy agendas and social trends. I I. Goodson og A. Hargreaves (red.), *Teachers matter*, (s.1 – 18). Maidenhead: Open Press University. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen/ebooks/reader.action?docID=316267&ppg=20>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2006). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Henta 10.04.17 frå [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner/som/pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner/som/pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2011, 4. utg.). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 1–19). London: Sage.
- Egelund, N., Haug, P. og Persson, B. (2006). *Inkluderende pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Engen, T. O. (1994). Integrerende sosialisering i majoritetens skole?. I T. O. Engen, A-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen og G. Standnes (red.), *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole* (s. 145– 170). Oslo: Ad Notam Gyldendal .
- Eriksen, T. H. (2001). Tilhørighet og integrasjon i multietniske samfunn. I T. H. Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 22 –35). Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2015, 6. utg.). Mat og kultur. I T. H. Eriksen og T. A. Sajjad (red.), *Kulturforskjeller i praksis* (s. 243–253). Oslo: Gyldendal akademisk
- Fevang Jensen, I-L. (2017, 30.05). *Notat fra Landslaget for mat og helse i skolen*. Henta 15.06.17 frå [https://lookaside.fbsbx.com/file/Notat%20til%20KD%20fra%20Landslaget%20for%20mat%20og%20helse%20i%20skolen\\_30052017.pdf?token=AWzG\\_uZG5xBBzHK8Lbengpx1NTcLp-V4NGoMa5746y77uGeAIwRdcAUyC\\_TW8kTQz7\\_YzXX2zLQ--632xD-6S0DoJAftgfsirhEqc2pXinL-aybkzSH0wvXopDLernNqwYuZ4EaYGGZ6903dEOtLXuQeq](https://lookaside.fbsbx.com/file/Notat%20til%20KD%20fra%20Landslaget%20for%20mat%20og%20helse%20i%20skolen_30052017.pdf?token=AWzG_uZG5xBBzHK8Lbengpx1NTcLp-V4NGoMa5746y77uGeAIwRdcAUyC_TW8kTQz7_YzXX2zLQ--632xD-6S0DoJAftgfsirhEqc2pXinL-aybkzSH0wvXopDLernNqwYuZ4EaYGGZ6903dEOtLXuQeq)
- Flornes, K. (2014, 3. utg.). Mat og identitet i et flerkulturelt samfunn. I A. Holthe og B. U. Wilhelmsen (red.), *Mat og helse i skolen- en fagdidaktisk innføring* (s.197 – 208). Bergen: Fagbokforlaget.



- Fossgard, E. (2014, 3.utg). Måltid og måltidsrammer. I A. Holthe og B. U. Wilhelmsen (red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (s.184 – 196). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grant, C. A. og Brueck, S. (2011). A Global Invitation: Towards the Expansion of Dialogue, Reflection and Creative Engagement for Intercultural and Multicultural Education. I C. A. Grant og A. Portera (red.), *Intercultural and Multicultural Education Enchancing Global Interconnectedness* (s. 3-11). Abingdon: Routledge
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metodar Empiri og teoriutvikling* (s. 133 –152). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (2004). *Resultat får evalueringa av reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd. Henta 13.02.17 fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Publikasjon&pagename=ForskningsradetNorsk/Hovedsidemal&cid=1137743005996>
- Haug, P. (2010). I klasserommet. *Bedre Skole*, 10 (3) s.36 –36.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (red.), *De utenfor. Forsking om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15– 38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A- M. (2016, 3.utg). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Havnerås, T. H. (2013). *Verdibasert ledelse og etnisk mangfold: En kritisk diskursanalyse om identitets- og relasjonsforståelser i verdibasert ledelse i en flerkulturell kontekst*. (Mastergradsavhandling, NLA Høgskolen ). Henta 29.08.16 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/172095>
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I F. Brossard Børhaug og I. Helleve (red), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s.15–28). Bergen: Fagbokforlaget
- Helsedirektoratet. (2015). *Folkehelsepolitisk rapport 2015* (IS - 2776). Henta 10.03.17 fra [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1130/Folkehelsepolitisk\\_rapport\\_2015\\_IS\\_2776.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1130/Folkehelsepolitisk_rapport_2015_IS_2776.pdf)
- Helsedirektoratet. (2016). *Utviklingen i norsk kosthold 2016* (IS -2558). Henta 24.01.17 fra [https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1257/Utviklingen\\_i\\_norsk\\_kosthold\\_2016\\_IS\\_2558.pdf](https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1257/Utviklingen_i_norsk_kosthold_2016_IS_2558.pdf)
- Henriksen, C. (2014, 3. utg.). Utfordringer knyttet til kosthold blant barn og unge i Norge. I A. Holthe og B. U. Wilhelmsen (red.), *Mat og helse i skolen - en fagdidaktisk innføring* (s. 39 –59 ). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hilt, L. T. og Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol.99 (3 –4), s. 181 –193.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International journal of inclusive education*, 19 (2), s. 165 –182.

- Hilt, L. T. (2016a). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien «nykomne minoritetsspråklege elevr» i lys av målet om inkludering . I F. Brossard Børhaug og I. Helleve (red), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*, (s. 107 – 127). Bergen: Fagbokforlaget
- Hilt, L.T. (2016b). ‘They don’t know what it means to be a student’: Inclusion and exclusion in the nexus between ‘global’ and ‘local’. *Policy futures in Education*, 14 (6), s.666–686.
- Holm, G. og Zilliacus, H. (2009). Multicultural and intercultural education: Is there a difference? I M. T. Talib, J. Loima, H. Paavola og S. Patrikainen (red.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11 –28). Bern: Peter Lang.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T. og Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk estetiske fagene- en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7 (1), s. 1 –19.
- Holthe, S. (2014, 3. utg.). Fra sentralgitt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe og B. U. Wilhelmsen (red.), *Mat og helse i skolen- en fagdidaktisk innføring* (s.23–35) Bergen: Fagbokforlaget.
- Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I P. I. Båtnes og S. Egden (red.), *Flerkulturell forståelse i praksis*, (s.221–251). Oslo: Gyldendal akademisk
- Hovdelien, O. (2011). *Den multikulturelle skolen- Hva mener rektorene?* (Doktorgradsavhandling), Fakultetet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Jensen, E. S., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norway*, 3 (4), s. 1 –15.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2006, 3.utg). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Otta: Abstrakt forlag.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). Henta 17.01.17 frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/281941>
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process’, *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7), s.746 –761.
- Klausen, A- M. (1992). *Kultur: Mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Henta frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/20cf0bb9643ab7239af1204551f9fc92.nbdigital?lang=no#27>
- Klepp, K. I. (2005). Hurra for "mat og helse". *Landslaget for lærere i heimkunnskap* 2 (2), s. 4 – 6. Henta 04.05.17 frå [http://www.matoghelse.org/artikler/0205\\_hurra.pdf](http://www.matoghelse.org/artikler/0205_hurra.pdf)
- Krane Hansen, K. (2017, 27.04). Vil ha fleire faglærere i skolekjøkkenet. *Bergens Tidende*. Henta frå [http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Vil\\_ha\\_flere\\_faglarere\\_i\\_skolekjokkenet\\_333583b.html](http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Vil_ha_flere_faglarere_i_skolekjokkenet_333583b.html)

- Krueger, R. og Casey, M.A. (2009, 4.utg). *Focus groups Apractical guide for applied research*. New York: Sage Publications, Inc.
- Kulbrandstad, L. A. og Kulbrandstad L. I. (2008). Norsk som andrespråk ut av rekka gikk norskopplæringen for minoritetsspråklige elever ved et veiskille. I C. E. Carlsen, E. Moe, R. A. Andersen og K. Tenfjord (red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet. En samling artikler i anledning Jon Erik Hagens 60-årsdag* (s. 39-55). Oslo: Novus forlag
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis*. Henta 01.05.17 frå [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del- verdier og prinsipper* (Høringsutkast frå 10.03.17). Henta 30.04.17 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del--verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagerstrøm, B.O., Hossein Moafi, H. og Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen* (Rapport 2014/30). Henta 10.03.17 frå <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/197751?ts=148a1618d30>
- Larsson, C. G og Schanche, T-E. (2017, 15.05). Åpen høring om fornorskningen av samene og kvenene. Henta 27.06.17 frå <https://www.nrk.no/sapmi/apen-horing-om-fornorskningen-av-samene-og-kvenene-1.13513687>
- Lichtenstein, A. H og Ludwig, D. S. (2010). Bring back home economics in education. *The Journal of the American Medical Association*, 303 (18), s.1857 –1858.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2009). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl og T. Helland (red), *Livet i skolen* (s.91–117). Bergen: Fagbokforlaget
- Lindhart, E. M. (2015). Hvordan smaker en religion egentlig? Et undervisningsopplegg om mat og religion. *Mat og Helse i skolen* (2), s. 7 –8.
- Meld. St. 6 (2012-2013). (2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Henta 09.06.17 frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøerfor barn, unge og voksne med særlige behov*. Henta 20.02.17 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdf/s/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 20 (2006-2007). (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Henta 03.05.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc70b9942ea241cd90029989b9ff72d3c/no/pdfs/stm200620070020000dddpdfs.pdf>
- Meld.St.20 (2012-2013). (2013). *På rett vei*. Henta fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld\\_st\\_20\\_20122013/id717308/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld_st_20_20122013/id717308/)
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - fordypning - forståelse - en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, Vol.5 (1), s. 9 – 30. Henta 16.01.17 fra <http://www.cepsj.si/doku.php?id=en:volumes:2015-vol5-no1>
- Nes, K. og Nordahl, T. (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I L. S. Dobson, S. A. Kulbrandstad, S. Sand og T-A. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 151 – 172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, A-B. (2017, 19. Juni). *Feil om nikab*. Henta 26.06.17 fra <https://www.nrk.no/ytring/feil-om-nikab-1.13562604>
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Henta 20.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db456d/no/pdfs/nou199519950012000dddpdfa.pdf>
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring - flerspråklege barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Henta 20.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2011:14. (2011). *Betre integrering - Mål, strategier, tiltak*. Henta 16.08.16 fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou\\_2011\\_14/id647388/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou_2011_14/id647388/)
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Henta 10.03.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD, Organization for economic cooperation and development (2009). *OECD reviews of migrant education - Norway*. Henta 03.02.17 fra <https://www.oecd.org/education/school/43723539.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Henta 03.02.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Pihl, J. (2000). Skoleledelse i det flerkulturelle Norge. I U. Stålsett (red.) *Ledelse av skoleutvikling* (s. 117 – 134). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Pihl, J. (2010). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge- utsyn. I A-C. Lund og B. Bolme (red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s.251 – 262). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C.A. Grant & A. Portera (red.), *Intercultural and multicultural education* (s.12 –32). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Saabye, M. (2012). Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Sherratt, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I Y. Sherratt (red), *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory* (s.85 –118). Cambridge: Cambridge University Press
- Silverman, D. (2011, 4.utg). *Interpreting qualitative data*. Cornwall : SAGE publications.
- Skinstad van der Kooij, K. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J. H. Stray og L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s.584 – 595). Oslo: Cappelen Damm.
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktorgradavhandling, Universitetet i Bergen), Det psykologiske fakultetet, Bergen.
- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole?. I F. Brossard Børhaug og I. Helleve (red), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s.45– 57). Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. Januar. 2017. Henta 26.06.17 frå <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Sørheim, T., A. (2001). Innvanderne i Norge. I T. H Eriksen (red.), *Flerkulturell forståelse* (s. 188 –212). Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. I C. Taylor (red), *Multiculturalism* (s.23 –48). New Jersey: Princeton University Press.
- UDIR. (2014). Barn, unge og vaksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen. <https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-grunnsopplaringen-2014.pdf>
- UNESCO, Unites Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). 1994: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education. Henta 13.12.16 frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

- UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.(2013). Intercultural Competences. Henta 15.10.16 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i Mat og helse (MHE1-01)*. Henta 03.04.17 fra <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Statistikk over innvandrere i grunnskolen i 2014*. Henta 02.03.17 fra <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Innvandrere%20i%20grunnskol%20i%202014.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærarprofesjonen si etiske plattform [plakat]. Henta 24.01.17 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat%20A3%20bm\\_ny%2031.10.12.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf)
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), s. 17–35.
- Weinberger, A., Patry, J-L. og Weyringer, S. (2015). Improving Professional Practice through Practice- Based Research: VaKE (Values and Knowledge Education) in University-Based Teacher Education, *Vocations and Learning*, 9 (1), s. 63–84.
- Wilkinson, S. (2011). Analysing focus group data. I D. Silverman (red.), *Qualitative research* (s. 168–184). Cornwall: SAGE publications.
- Østby, S. B. (2017). *Det er mye i det generelle som kan brukes i det spesielle*. (Mastergradsavhandling, NLA Høgskolen). S.B. Østby, Bergen.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklege og minoritetsspråklege elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97- skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Aarre, T. (2008). Nyare innvandring og det fleirkulturelle Noreg. I K. Børhaug J. Christophersen og T. Aarre (red.), *Introduksjon til samfunnskunnskap* (s. 210–236). Oslo: Det norske samlaget.

## 9. Vedlegg

### Vedlegg 1 Godkjenningsbrev frå NSD

---



Frédérique Brossard Børhaug  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 27.01.2017

Vår ref: 51925 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

51925	<i>Kva meiner med inkludering og korleis kan ein arbeide med inkludering i flerkulturelle klasser? Lærarar sine oppfatningar av inkluderingsverdien i mat- og helsefaget.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved Institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Frédérique Brossard Børhaug</i>
Student	<i>Karoline Øvretveit</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepiktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldepikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

## **Vedlegg 2 Forespørsel om deltaking i forskingsprosjekt**

### **Forespørsel om deltaking i forskingsprosjekt**

#### **Bakgrunn og formål**

Dette prosjektet inngår som ei masteroppgåve i pedagogisk leiing ved NLA Høgskulen. Formålet med oppgåva er å undersøkje korleis mat – og helselærarar forstår arbeidet med inkludering av alle elevar i faget i den fleirkulturelle skulen.

#### **Kva inneberer deltaking i studien?**

Deltaking i denne studien inneberer eit møte på 2 timar i løpet av Mars månad. Studien er basert på eit gruppeintervju der faglærarar innanfor mat – og helse diskuterer ein case om kulturmangfald og ulike mattradisjonar. Hensikta er å saman drøfte korleis faget kan bidra til meir anerkjennelse av verdimangfald i den fleirkulturelle skulen. I forkant av intervjuet vil deltakarane bli bedt om å fylle ut personalia der det er ønskjeleg at dei fyller ut namn, alder, e –mail adresse og namn på skulen dei arbeidar på. E –mail adressa vil berre bli nytta til å kontakte informantane i løpet av prosjektet dersom det er behov. Arket med deltakarenes personalia vil bli oppbevart i ei låsbar arkivskuff medan prosjektet pågår.

All personalia og namn på skulen en arbeidar på vil bli anonymisert i sjølve oppgåva slik at det ikkje er mogleg å koble svara direkte til deltakaren. Under fokusgruppeintervju vil lydbandopptak bli nytta. Opptaket vil bli lagra på privat datamaskin med personleg passord. Det er berre masterstudenten som har tilgang til arket med personalia og opptaket.

Når masteroppgåva er levert i juni 2017, vil personalia på deltakarane bli makulert, samt at lydopptaket vil bli sletta.

#### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje grunn. Dersom du trekk deg, vil dine svar ikkje bli nytta i oppgåva.

Dersom du ønskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Karoline Øvretveit på telefonnummer 45 26 67 46 eller veileiar frå NLA, Frèdèrique Brossard Børhaug 55 54 07 65.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskingsdata AS.

Venleg helsing

Karoline Øvretveit



**Namn:** \_\_\_\_\_

**Alder:** \_\_\_\_\_

**Skule:** \_\_\_\_\_

**E -mail:** \_\_\_\_\_

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 3 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### 1. Om informantanes bakgrunn

- Kor lenge har de undervist i mat og helse?
- Kvifor er de blitt lærarar i dette faget? *Kva bakgrunn har de?*

#### 2. Generelt om faget

- Kva liker du best med mat – og helsefaget? *Kva meiner du om faget sin status i Kunnskapsløftet? Opplever du nokre begrensingar i faget? Mtp rammefaktorer og økonomi*
- Kva tykjer du om faget si rolle for elevane? Korleis meiner de at faget påverkar elevane?
- Korleis arbeider de med årsplanlegging av faget på arbeidsstaden? *I kor stor grad er leiinga delaktig i planlegginga?*

#### 3. Om inkluderingsverdien

- Korleis forstår de inkluderingsverdien?
- Er inkludering ein viktig verdi for deg i læreryrket, og i så fall, kvifor/kvifor ikkje?
- Kva er forskjellen på inkludering og integrering?
- Kva er ein inkluderande skule?

#### 4. Korleis arbeidar de med inkludering av alle elevane i mat – og helsefaget? *Møter de nokre utfordringar ifht å inkludere alle elevane i faget?*

#### 5. Om deira erfaring med fleirkulturelle klasser

- Korleis er det fleirkulturelle representert i din klasse? *Kor mange ulike kulturar?*
- Har de mykje erfaring med å undervise i fleirkulturelle klasser? Korleis er det no og kva er annleis frå slik det var før?
- Korleis bruker du det fleirkulturelle i undervisninga?

#### 6. Bruk av case

Turid Larsen er lærar og underviser i mat og helse på ein ungdomsskule i Bergen. Turid har lang erfaring som lærar i skulen og har i dei seinare åra tatt diverse pedagogiske kurs for å holde seg oppdatert innanfor fagfeltet. Ho er i 50 –åra og har over 20 års erfaring som lærar i mat og helse –faget. Turid legg opp undervisninga med utgangspunkt i tradisjonell, norsk mat ettersom ho har erfaring med det og skulen ho arbeidar, har trong økonomi. Ho underviser i ein stor klasse med 24 elevar, der sju ulike nasjonalitetar er

representert. Turid liker å ha fleirkulturelle klasser fordi det skaper rom for spanande samtaler om kulturar, verdiar, meiningar og gir mogleikar til andre refleksjonar omkring mat og livsstil, mat og kultur og mat og forbruk. Som lærar er ho engasjert og oppteken av eit godt og samarbeidande klassemiljø innanfor faget.

Likevel møter Turid på ein del utfordringar knytt til verdimangfaldet i mat og helse. I klassen har Turid to elevar, Hassan og Fatima, som er muslimar. Hassan er føydd og oppvaksen i Noreg, medan Fatima og familien kom til Noreg for to år sidan. For praktiserande muslimar er matvarer inndelt etter det som er «Haram», ulovleg, og det som er «Halal», lovleg. Svinekjøtt er ureint, og vert rekna som Haram. I dei tilfella det er svinekjøtt i matretten, løyser Turid det ved at Hassan og Fatima erstattar svinekjøttet med kylling.

Det er snart jul og temaet i faget er juletradisjonar i Noreg. Turid er oppteken av at elevane skal kjenne til norske juletradisjonar. Samstundes meiner ho at verdien inkludering bør vere sentral i det fleirkulturelle samfunnet, og dette kan skape utfordrande situasjonar ettersom ho ynskjer at elevane skal få ta del i ulike matpraksisar. Til dømes er det vanskeleg å fokusere på tradisjonell mat som svineribbe når to av elevane ikkje et svinekjøtt og fem andre elevar i klassen ikkje er vakse opp med norske juletradisjonar. Turid tykjar dette er ei utfordring fordi ho gjerne vil dele dei norske juletradisjonane, samstundes som ho ynskjer at alle elevane sine kulturelle erfaringar skal bli ivaretatt og inkludert.

- Kva kan Turid gjere for å bli meir trygg på å ha med det fleirkulturelle i undervisninga?
- Korleis kan Turid bidra til meir inkludering i klassen?
- Har du opplevd liknande situasjonar der inkludering har vore utfordrande? Korleis handterte de dei ulike situasjonane?

## 7. Avrunding og takke informantane