

**”Det er viktig å være sunn, med mindre du er en ost.”**

*Antropologiske perspektiver på mat-og ernæringsrelatert sosialisering  
i barneskolen.*

Maiken Kristine Anthun Alm



Masteroppgave ved sosialantropologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2016

© Maiken Kristine Anthun Alm

2016

”Det er viktig å være sunn, med mindre du er en ost.” Antropologiske perspektiver på mat-og ernæringsrelatert sosialisering i barneskolen.

Sosialantropologisk institutt

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne oppgaven handler om 9-10 åringers forhold til mat og ernæring. Oppgaven er basert på et seks måneders feltarbeid i en 4. klasse ved en barneskole i Oslo Vest. Gjennom deltakende observasjon har jeg undersøkt elevenes samhandling i skolehverdagen. Jeg foreslår at barnas forhold til mat påvirkes av flere aktører; familien, skolen og digitale medier med mat-og ernæringsrelatert innhold. I lys av de ulike avsenderne her, ligger fokuset på ulike måter å formidle mat og ernæringsinformasjon til barn.

For å skille mellom den ulike informasjonen har jeg valgt å bruke Runar Døvings (2003) tilnærming om diskurser, der det argumenteres for at offentlig matprat orienterer seg etter smaken, helsens eller økonomisk forbruk.

Gjennom å vise empiriske eksempler på barnas aktiviteter i ulike matrelaterte kontekster vil jeg vise hvordan ulik kunnskap om mat og ernæring omtales og kommer til uttrykk gjennom skolehverdagen, med vekt på mat-og-helsefaget og barnas spisepause. Gjennom oppgaven forsøker jeg å tydeliggjøre egne funn ved å vise til beskrivelser og analyser foretatt av Hilde Lidén (2005). Jeg tar spesielt utgangspunkt i hennes perspektiver der hun argumenterer for hvordan barn integrerer erfaringer fra ulike sammenhenger i møte med ny kunnskap.

Denne oppgaven posisjonerer seg i forhold til det nye barndomsparadigmet, der barn blant annet sees som aktive aktører i utformingen av sine egne sosiale liv. Jeg er også inspirert av William Corsaros (2005) teorier om sosialisering, og benytter hans perspektiver til å undersøke hvordan barn tolker og reproducerer kunnskap som tilpasses til deres bilde av verden. For å komplementere sosialisingsperspektivene vil jeg dra paralleller til Erving Goffmans (1992) rolleteori for å vise hvordan matkunnskaper blir brukt av barna i samhandling med andre barn og hvordan uttrykkene tilpasses den sosiale konteksten barna befinner seg i. Formålet med dette er ikke å teste sosialiseringperspektivenes relevans, men snarere se hvordan ulike sosialiseringperspektiver kan belyse sammenhenger ved barns matmessige sosialisering i dag.

Denne masteroppgaven tar sikte på å formidle hvordan ulike sider ved mat og ernæringskunnskap oppleves av barn. Det jeg viser i oppgaven er at barna har et høyt kunnskapsnivå når det gjelder matens tilknytning til helsen, smaken og forbruket. Hvordan barna tar i bruk og orienterer seg i retning de ulike avsendernes verdier er avhengig av kontekst og hvilke(n) sosial(e) posisjon(er) barna bevisst eller ikke bevisst identifiserer seg med.



# Takk

Denne oppgaven markerer slutten på min studietid ved Sosialantropologisk Institutt i Oslo. Selv om arbeidsprosessen har vært krevende til tider, opplever jeg det som et privilegium å få lov til å fordype meg i et så spennende tema.

Først og fremst vil jeg takke alle elevene på Borg barneskole for at jeg fikk lov til å gjøre feltarbeidet mitt sammen med dere, ikke bare har det vært lærerikt – det har vært gøy å bli kjent med dere. Takk til alle Borg skoles ansatte – uten deres tillit hadde feltarbeider vært umulig å gjennomføre.

Selve oppgaveskrivingen hadde ikke vært mulig uten hjelp og støtte. Jeg vil derfor rette den største takken til min veileder Mari Rysst fra Statens Institutt for Forbruksforskning (SIFO) / Høgskolen i Lillehammer. Tusen takk for gode diskusjoner, nyttige tilbakemeldinger og faglig inspirasjon og engasjement. Takk for tilliten og for tiden du har investert i å følge masterprosjektet mitt fra start til slutt.

Takk til medstudent Ena Pinjo for spennende diskusjoner i «gråsonen» mellom sosialantropologi og statsvitenskap, takk til Maiken Riis Eilertsen, Bettina Langlo Jevne, Miriam Amanda Bjerknes Innbjør og Camilla Mevik for et godt og produktivt arbeidsmiljø i 7. etasje, og takk til Henrik Sverdrup Bjørlo for tålmodighet og oppmuntring på hjemmebane. Takk til Mamma for refleksjon og diskusjoner, og takk til Pappa for kreativitet og skriveglede!

Maiken Kristine Anthun Alm, 30. Mai 2016



# Forord

## *Barn og ernæring – erfaringer fra å ha jobbet som lærervikar.*

*Det var mandag og storefri. Jeg hadde «innevakt» og var gitt i oppgave å passe på at ingen av elevene oppholdt seg i gangene. Egentlig var jeg litt glad for dette, for å ha innevakt var et avslappende og lydløst avbrekk i en arbeidsdag hvor en ellers skal forholde seg til 28 tredjeklassinger på en gang. I enden av gangen utenfor klasserommene var det en lang trapp hvor jeg visste at det var populært for elevene å oppholde seg, eller snike seg unna i friminuttene. Også denne dagen fant jeg elever her, men denne gangen en gruppe på tre jenter som kranglet høylytt. Innen jeg var kommet til bunnen av trappen hadde to av jentene begynt å gråte.*

*Overveldet av situasjonen spurte jeg hva som hadde skjedd, og fant fort ut at det handlet om hvem som hadde fått lov og hvem som ikke hadde fått lov til å overnatte hos hverandre i helgen. En av jentene forklarte at de hadde vært på kino og laget hjemmelaget pizza med noe hun forklarte som kjempemasse pepperoni.*

*Den andre jenta brølte så at i hennes familie hadde de spist torsk - og som hun mente de andre jentene burde vite – torsk er mye bedre enn pizza, - fordi sjømat inneholder protein og vitaminer. I dette øyeblikket husker jeg at jeg ble overrasket over at jenta tilsynelatende hadde ernæringskunnskaper på nivå med en erfaren ernæringsfysiolog. Resultatet av hendelsen var at jeg ble stående igjen med to gråtene tredjeklassinger som hikstet at de aldri mer ville spise pizza.*

*Der og da tenkte jeg i mitt stille sinn at for å forklare hvordan dette hang sammen var det flere faktorer som burde utforskes nærmere.*

*– For eksempel i en sosialantropologisk masteroppgave.*





# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>1</b>
<i>Tema og problemstilling</i> .....	1
<i>Matpraten</i> .....	4
<i>Sosialiseringsteoretiske perspektiver</i> .....	7
Det nye barndomsparadigmet .....	9
Jevnalderkultur .....	10
Familien .....	10
<i>Borg skole</i> .....	11
<i>Hvem er det jeg har studert - barn, elever eller gutter og jenter?</i> .....	15
<i>Avgrensning av oppgaven</i> .....	16
<i>Oppgavens oppbygning</i> .....	17
<b>Kapittel 2: Metode og feltarbeid</b> .....	<b>19</b>
<i>Datainnsamling</i> .....	20
Tilnærming til feltet.....	20
Roller og posisjoner .....	22
Deltakelse i undervisning og friminutt.....	23
Intervju og samtaler .....	25
<i>Klassemiljøet</i> .....	29
<i>Utvalg</i> .....	31
<i>Hovedinformanter</i> .....	33
<i>Å gjøre feltarbeid i eget samfunn</i> .....	34
<i>Anonymisering og etiske retningslinjer</i> .....	36
<i>Utfordringer</i> .....	37
<b>Kapittel 3: Den kulinariske skolesekken</b> .....	<b>40</b>
<i>Nesten som på MasterChef</i> .....	40
<i>Undervisningsstruktur</i> .....	42
<i>Skolens paradoks</i> .....	43
<i>Hersketeknikk og strategier</i> .....	44
<i>Ulike referanserammer</i> .....	47
<i>Sukkersøtt</i> .....	51
<i>Thaimat i to kontekster</i> .....	54
<i>Innsikt i digitale hjelpemidler</i> .....	55
<i>Det skjulte pensumet</i> .....	57

<b>Kapittel 4: Lunsj</b> .....	<b>61</b>
<i>Klasserommet som spisesal</i> .....	61
<i>Spisevaner</i> .....	65
<i>Kalle har bursdag</i> .....	68
<i>Normer og avvik</i> .....	69
<i>Ferie og hverdag</i> .....	70
<i>Lærerværelset</i> .....	71
<i>Mat som populærvitenskap</i> .....	73
<i>Videoblogger</i> .....	75
<i>Godteri trumfer alt</i> .....	77
<i>Har du hørt historien om de tre små fisk?</i> .....	78
<b>Oppsummerende bemerkninger</b> .....	<b>81</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>85</b>
<b>Vedlegg: Samtykkeskjema</b> .....	<b>91</b>





# Kapittel 1: Innledning

Med min mest pedagogiske og barnevennlige stemme forklarte jeg hva jeg het og at jeg skulle være sammen med klassen helt frem til sommerferien. Etter det skulle jeg tilbake til Blindern – en slags barneskole for voksne. Der skulle jeg ta med meg alle erfaringene fra Borg skole, og skrive en slags bok om mat. Jeg spurte klassen om de hadde noen spørsmål. Den første kommentaren kom fra en gutt som satt helt foran.

- Min favorittmat er marshmallows. Skal vi ha marshmellowtesten?

- Jeg tror ikke jeg vet hva marshmellowstesten er, svarte jeg, som sant var.

Den 9 år gamle gutten forklarte meg så at marshmellowtesten var et psykologisk atferdseksperiment, der barn fikk spise så mange marshmallows de ville så de voksne kunne måle deres disiplin og selvkontroll.

## Tema og problemstilling

At ”det er viktig å være sunn, med mindre man er en ost” er et utsagn fra et av de barna jeg ble kjent med under feltarbeidet, fra en diskusjon om ostefavoritter med lettere varianter. Her ble det ytret at lett-ost ikke smakte like godt, selv om det ble regnet som helsebringende.

Hvordan vokse opp med et fordelaktig kosthold har vært diskutert i norske barneskoler helt siden Carl Schiøtz innførte *Oslofrokosten* (Schiøtz 1926). Som Schiøtz beskrev det den gang, ”Skolebespisningen er intet universalmiddel mot slett almenntilstand og helse, men som et ledd i et generelt helseprogram kan den være rasjonell (...) Maten er viktig, men vanskeligheten ligger vanligvis i spisevanene (Schiøtz 1926:5). Med dette siktet Schiøtz til det han senere kalte *helsens fundament*; den totale sammensetningen av næringsstoffer i et kosthold<sup>1</sup>.

Diskusjoner om hvordan best mulig besitte spisevaner med utgangspunkt i helsens fundament kan videreføres til i dag, der forholdet mellom hva som spises - eller ikke spises, blir viktigere og viktigere ut fra hva som blir presentert i norske mediedebatter. Det kan virke som om hva som oppfattes som et sunt kosthold i dag kommuniseres tverrfaglig og ender opp som en oppfatning hos en del forbrukere om at god helse er et ideal som både kan og bør oppnås.

---

<sup>1</sup> Antall kalorier, fett, proteiner, karbohydrater og vitaminer (Schiøtz 1926)

I butikkene dukker det stadig opp nye helsebringende varianter av velkjente matprodukter i tråd med det jeg tolker som en økt interessen for hva som konsumeres. Forbrukerne vil vite hvor produktene er fra, fordelingen av næringsstoffer, hvordan det er produsert eller hvor langt maten har reist. Inspirert av Daniel Millers (2001) studie fra Nord-London har jeg også et inntrykk av at det i dag er mye som tyder på at offentlig uttalte spisevaner knyttes opp mot politisk eller økologisk idealisme (Miller 2001:kapittel 4). Slik jeg oppfatter det legitimeres mange slike ideologisk forankrede oppfatninger med antagelser om medisinske fordeler.

Basert på relevant forbruksforskning (Bugge 2015) og observasjoner av medias dekning av kosthold-og ernæringstrender kan det virke som om 'nordmenns kosthold' rådes i retning av helsebringende prinsipper<sup>2</sup>. Schiøtz' medisinske ideologi gjør seg med andre ord fortsatt gjeldende ettersom ernæringsfysiologi fremstår å ha blitt «allemannseie» etter hvordan mat omtales i offentligheten. På TV plukkes det norske kjernekostholdet fra hverandre av selvlærte kostholdseksperter,<sup>3</sup> samtidig som leger og kliniske ernæringsfysiologer debatterer hvorvidt det er gluten eller laktose som er roten til matallergi(er) og intoleranse(r)<sup>4</sup>. For å trekke Schiøtz argumenter til dagens situasjon, fremstår det å etterstrebe et kosthold med utgangspunkt i «helsens fundament» å ha forskjelligartete lokale uttrykk. I atskillige sammenhenger fremstår mat som et verktøy, etter hvordan jeg forstår Annechen Bugges forskningsrapport «Spis deg sunn, sterk, slank, skjønn, sexy...Finnes det en diett for alt?» (Bugge 2012).

Mange slike ernæringsdiskusjoner foregår på arenaer som i utgangspunktet henvender seg til et voksent publikum, men som blir tilgjengelige for barn gjennom internett og kommunikasjonsteknologi (IKT). Chimen Darbandi viser i sin masteroppgave at utviklingen i nettbruk fører med seg at eksisterende innhold flyter over i arenaer der barn deltar (Darbandi 2011), noe jeg forstår også innebærer informasjon om mat og ernæring. Som flere forbruksorienterte antropologer har vist vil ulike tilnæringsmåter kunne åpne den komplekse dynamikken av sosiale og kulturelle aspekter som er forbundet med matkonsum (Lien 1989:6,

---

2 For denne oppgaven tolker jeg begrepet helse etter WHO's helsedefinisjon der «helse sees som en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære – ikke bare fravær av sykdom og lyte» (WHO 1946).

3 "Bananbråket" mellom bloggerne Helle Bornstein og Linnéa Myhre i God Morgen Norge (<http://www.tv2.no/a/7731527/>).

4 Eksempelvis i Dagsrevyen og Dagsnytt attens debatter om matallergi og matintoleranse, mellom Ida Berg Hauge, leder for opplysningskontoret for meieriprodukter, Dr. Erik Hexeberg og Dr. Jørgen Skavlan rundt tall fra Astma og Allergiforbundet (<https://tv.nrk.no/serie/dagsnytt-atten-tv/nafa56111914/19-11-2014#t=40m12s>).

Døving 2003:358). Med dette forstår jeg at en etnografisk studie med utgangspunkt i barnas matbokser kan være en relevant inngangsport til å bli oppmerksom på symbolske sammenhenger og sosiale fortolkninger – og for å finne ut hvor langt ned i alder barn oppfatter mat som «noe mer enn bare noe å bli mett av». Matboksene forstås her som relasjonelle og kan derfor brukes til å analysere forbruk, aktivitet og interaksjon mellom skole, hushold og barn (Døving 2003:358). Med det jeg forstår som kompleksiteten innad i studiet av matforbruk foreslår jeg her at barns forhold til mat, og reproduksjon av mat-og ernæringskunnskap kan være en indikasjon på hva som kommuniseres som ønskelige praksiser innad i barnas oppvekstmiljø (Døving 2003:356-359, Goffman 1992:92-96, Lidén 2005:18, Bourdieu 1984).

Denne masteroppgaven vil i all hovedsak diskutere aspekter ved barns sosialisering, relatert til kosthold og mat. Jeg undersøker hvordan barn aktivt integrerer erfaringer fra ulike sammenhenger og praksiser i sine samhandlingsprosesser med hverandre (Corsaro 2005:109). Jeg er ute etter å vise hvordan ernæringskunnskap tolkes og reproduseres innad i barnas jevnalderkultur (Ibid.:109-131). Til å belyse hvordan logikk fremstår innad i barns jevnalderkultur finner jeg et rikt komparativt grunnlag i Hilde Lidéns (2000, 2005) og William Corsaros (2005) arbeider. Formålet med dette er ikke å teste sosialiseringsperspektivenes relevans, men snarere se hvordan ulike sosialiseringsperspektiv kan belyse nye sammenhenger ved barns matmessige sosialisering i dag. For å komplementere Corsaro og Lidéns sosialiseringsperspektiv(er) vil jeg benytte Erving Goffmans (1992) rolleteori for å belyse hvordan jeg tolker at maten vi spiser er på vei fra å tilhøre en intim husholdningssfære til også å tilhøre offentlig uttalte identitetsmarkører – og hvordan dette tolkes og reproduseres mellom barna ved å innta ulike rolleposisjoner i ulike kontekster. Mer presist vil jeg her referere til Goffmans *frontstage* og *backstage*begreper i diskusjonen av mat-og-ernæringspraksis og hvordan barn oppfatter samfunnsbestemte konvensjoner som definerer det vi gjør.<sup>5</sup> (Goffman 1992:96-97, se også Hylland Eriksen 1998:63).

---

<sup>5</sup> Dette forstår jeg som spenninger mellom ekstern provokasjon og intern moralisering, og hvordan aktører forholder seg til samfunnsdefinerte regler som det kan virke nødvendig å forholde seg til for å bli forstått. Med *frontstage* sikter Goffman (1992) til det vi kjenner som *fasade*, et tenkt område der vi er mest opptatt av å fremheve sider ved oss selv som vi ønsker at de andre skal forstå oss i forhold til. Med *backstage* sikter han til området «bak kulissene», der den opptredende kan slappe av, gi slipp på fasaden, si sin språklige mening og falle ut av fasade-rollen (Goffman 1992:96-97). Jeg vil bruke dette til å diskutere barnas forhold til mat-og ernæring når det kommer til motsetningene mellom «regler» og «praksis».

Jeg vil prøve å vise hvordan disse områdene overlapper og kommer til uttrykk gjennom barns samhandling. Basert på mitt datagrunnlag vil hovedproblemstillingene for denne oppgaven være: Hvordan forholder barn seg til mat i dag? På hvilke måter blir ulik kunnskap om mat og ernæring tolket og reproduisert mellom barn?

I de følgende underkapitlene vil jeg utdype analytiske innfallsvinkler som jeg tolker relevante for å belyse mine empiriske data i forhold til problemstillingen.

Jeg vil først presentere noen antropologiske perspektiver på matforbruk som brukes til å belyse problemstillingen ytterligere. Jeg vil deretter forsøke å utdype hvordan jeg tolker det å være barn i dag, hvordan oppgaven plasserer seg i forhold til den antropologiske barneforskningstradisjonen, samt en diskusjon rundt begrepet sosialisering i forhold til det nye barndomsparadigmet. Etter dette vil jeg gi en kontekstuell beskrivelse av Borg skole og noen tanker om hvordan jeg har «sett» informantene. Så følger en oppsummering av hvordan hele masteroppgaven er avgrenset i forhold til nevnte aspekter og helt til sist vil jeg presentere hvordan masteroppgaven er strukturert.

## **Matpraten**

Gjennom feltarbeidet har jeg undersøkt hvordan matforbruk inngår som en del av barnas skolehverdag<sup>6</sup>. I all hovedsak gjelder det maten som inngår som pensum i mat-og-helsefaget og den maten barna får sendt med på skolen som spises som matpakke. I løpet av feltarbeidet ble jeg presentert for andre aktiviteter som fremstod viktige for barna og her kommer mat opplevd gjennom daglige møter med internett-og kommunikasjonsteknologi (IKT) inn. På Borg skole ble internett brukt som verktøy i de fleste fag i tillegg til at barna fikk praktisk tverrfaglig undervisning i IKT-bruk og nettvett<sup>7</sup>.

Spisepausen ble ofte brukt til å ha elevstyrte fellesaktiviteter mens barna spiste. Valget falt nesten alltid på å bruke smartboardet, som var koblet til internett. Det var spesielt tre nettprogrammer som syntes å engasjere barna jeg ble kjent med; NRK Supernytt<sup>8</sup>, Newton<sup>9</sup> og Barnas restaurant<sup>10</sup>. Etter å ha vært tilstede i klassen en stund, og sett veldig mange episoder

---

<sup>6</sup> Forbruk av mat forstås her som sosialt betinget, altså ikke kun bestemt av økonomiske prosesser.

<sup>7</sup> Faget tar sikte på å opplære barna i ulike søkemotorer, skikk og bruk i sosiale medier og hvordan man bør ferdes på internett. Faget inneholder også ulike tester som kartlegger barnas digitale kompetanse. Med digital kompetanse menes summen av barnas kunnskap, ferdigheter og bruk av digitale verktøy.

<sup>8</sup> Nyhetsprogram for barn mellom 8-12 år.

<sup>9</sup> Naturvitenskapelig program for barn og unge.

<sup>10</sup> Matlagingsprogram med barn i hovedrollene.



av disse programmene, vil jeg også bruke matpraten som fulgte av disse programmene til å belyse problemstillingen ytterligere. Derfor vil jeg også trekke inn eksempler på medias sosialiserende rolle, en problematikk jeg ser som komplimenterende til å belyse min problemstilling. Til dette finner jeg Runar Døvings tilnærming om diskurser nyttig der han deler den offentlige matpraten inn etter tre sentrale diskurser: Helse diskursen - der maten orienteres til kroppen, gourmetdiskursen - der maten forholder seg til ganen og næringsdiskursen - der maten forholder seg til økonomien (Døving 2003:108).

Andre etnografiske studier av spisevaner kan si noe om matens betydning i hverdagslivet, og er således nært bundet opp til aktørenes forståelse av kjønnsroller, forbruksvaner og kultur (Gullestad 2001, se også Lien 1989, Carsten 1995, Miller 2001 og Døving 2003). Barns oppfatninger av hva som er ok å spise og matens sosiale mening står derfor også i sammenheng med hvor, når og hvordan maten ble presentert. I likhet med forbruksbegrepets utstrakte betydning tolker jeg at matens sosiale mening er kontekstavhengig.

I sitt arbeid tar Døving utgangspunkt i hverdagslige matpraksiser for å ”forstå og avdekke sammenhenger som for de fleste ser tilfeldige ut, men som likevel kan være systematiske og logiske” (Døving 2003:9). Gjennom å analysere mat mange forbinder med hverdagsliv analyserer han hverdagslige fenomener som inngangsport til studier av ulike sider av samfunnet (Døving 2003). Det er selvfølgelig også interessant å undersøke hva som ikke spises. Marianne Lien beskriver dette som mat-tabuer, alle de mindre synlige, ofte implisitte nyansene av upassende (ernærings)atferd innenfor et samfunn eller en kultur (Lien 1989:8).

Så hva er egentlig spisevaner og hvordan bør de studeres?

Mat sett i lys av fysiologiske kriterier er kun organiske substanser man putter i seg og, som gjennom fordøyelsessystemet vårt, tilfører kroppen næring (Lien 1989:7). Denne prosessen er blant annet med på å opprettholde kroppens biologiske funksjoner, noe de fleste barn lærer fra de er små<sup>11</sup>. I datamaterialet mitt har observasjoner av hvilken mat som spises vært vel så viktig som å tolke barnas oppfatninger av hvorfor maten spises. Her forstås mat som ernæring, og jeg tolker ernæringsbegrepet etter Marianne Liens perspektiver; ”sammenhengen mellom mat, helse og sosiokulturelle forhold” (Lien 1989:4). Hvordan matens næringsinnhold påvirker kroppen rent fysiologisk tilhører kanskje ernæringsfysiologiens fagdisiplin mer enn

---

<sup>11</sup> I mat-og-helsefaget får elevene en kort innføring i energi og byggestoffer (karbohydrater, fettstoffer og proteiner), vitaminer (vitamin A, B9, C, D, E og K) og mineraler (Fosfat, jern, magnesium, mangan, kalium, kalsium, natrium) og sporstoffer (Sink, kobber, selen, krom og jern). Mer avansert ernæringskunnskap læres etter 4.trinn.

antropologien. Det er allikevel relevant å trekke frem ulike ernæringsmessige kvaliteter i denne studien, da barna brukte slik kunnskap om mat i samtaler med hverandre. Hvordan de ulike næringsstoffene samspiller med kroppen vil ikke være en stor del av mitt prosjekt, da jeg velger å ta utgangspunkt i hvordan dette tolkes og kommuniseres.

Som det går frem av mine data er hva barna klassifiserer som normalt innenfor deres jevnalderkultur også avhengig av hvordan *voksenverdenen* legger føringer for hva som bør eller ikke bør praktiseres (Corsaro 2005, Rysst 2008). Sammenlikner jeg mine data med Janet Carstens studier av ris i Malaysia (1995) kommer det tydelig frem at læren om matens bruksområder og tilknytning til kroppen er sosialiseringens betinget. Ris, for eksempel, fortelles som særdeles meningsbærende blant Malayene i Pulau Langkawi:

After being given the mother's breast a child is ritually fed banana – and cooked rice.

Blood, flesh come from cooked rice, people say. Those who do not eat rice become dry. Such individuals have no blood, and of them it is said, "all that remains is bones" (Janet Carsten 1995:228).

I Carstens analyser går det frem at kroppsliggjort identitet og mat har overlappende meningsinnhold. Matboksene til barna på Borg skole fremsto for meg som et godt utgangspunkt til liknende undersøkelser, selv om uttrykket var nokså annerledes enn det Carsten beskriver fra Palau Langkawi. Spisevaner beskrives ulikt i Marianne Lien (1987) og Runar Døving (2003) analyser, jeg finner de begge nyttige for å forklare hvordan mat kan være et verktøy for å forstå dypere sosial mening. Hos Døving (2003):

Forestillingen om at hjemmelaget mat er sunnere enn ferdiglaket mat, er sterk (...) Å lage maten sammen eller dele selve maten vil innebære en type nærhet som vever lojale gjensidighetsrelasjoner. Å ikke bli sendt med matpakke er det samme som å ikke ha sunn og god oppdragelse (Døving 2003:107).

I likhet med Carsten (1995) viser Døving at å spise sammen er en intim handling. I Marianne Liens etnografiske arbeider fra Finnmark viser noe av den samme analytiske fremgangsmåten:

Mannen Geirs fravær til middag fører til at middagens form endres i retning av mindre rigiditet og regelbundenhet enn ellers. Eller som Rigmor sier det selv: I dag er ikke Geir hjemme. Da lager vi ikke ordentlig middag (Lien 1989:107).

Blant husholdsmedlemmer som spiser sammen til daglig, blir maten en slags form for kommunikasjon. Samværet rundt middagsbordet uttrykker noe om fellesskap, forutsigbarhet, intimitet og trygghet (Lien 1989:110-111).

Å observere sosial mening fra forbruksvaner, eller konsum, kan forstås som symbolikk (Lien 1989:11, Fürst 1994). Jeg støtter meg på Fürsts bruk av Bourdieus maktperspektiver der hun skriver at mat kan leses som et språk, som jeg forstår tilhører en symbolsk retning av å studere konsum (Fürst 1994:80, se også Bourdieu 1984). I Fürsts diskusjon vektlegges det hvordan aktørers forhold til mat tilknyttes identitet, verdier og sosiale distinksjoner (Ibid.:12). I denne oppgaven er jeg altså opptatt av hvordan et slikt ”språk” oppfattes av barn – både innad i sin jevnalderkultur og som observatører av *voksenverden*. Jeg tolker at det er et markant skille mellom barn og voksne som forbrukere her, da barn ikke er de som går til anskaffelse av mat. Hvorvidt barnas oppfatninger av hva som anses som bra eller dårlig er overført fra foreldrene er viktig, men også hvorvidt slike begrepspar «fremstår å følger sin egen logikk» innad i barnekulturen (Corsaro 2005:131-132). Hvis voksenskapte verdier og normer blir internalisert av barn, oppleves de og reproduseres som selvsagte praksiser. Slike implisitte og eksplisitte verdier fremstår som et uunnværlig element når jeg undersøker hvordan barna forholder seg til mat og ernæring.

I lys av denne argumentasjonen argumenterer Døving for at analyser av hushold og slektskap er grunnleggende når man skal studere forbruk (Døving 2003a:181, se også Gullestad 1984). Der Døving bruker matpakken som analytisk verktøy for å undersøke husholdets<sup>12</sup> ”forlengede arm” (Døving 2003:91), benytter jeg en liknende fremgangsmåte i min oppgave. I lys av Gullestads diskusjon av problematikken i å studere familie og hushold (1984) har jeg benyttet barnas beskrivelser av hverdagslivet «hjemme» som analytisk inngangsport til deres familier og husholdning. Da dette forstås som fortolkende reproduksjon kan det ikke regnes for husholdningsstudie å være, og brukes heller som en indikasjon på barnas opplevelser av familien og husholdet i relasjon til mat og ernæring. I mangel på tilgang til observasjon og deltakelse hjemme hos barna, vil barnas gjenfortellinger ikke regnes som ”observerte forhold” av husholdningene. Det er også derfor en del av denne oppgaven vies til analyser av barns forskjelligeartete sosialiseringprosesser.

## **Sosialiseringsteoretiske perspektiver**

I tidligere beskrivelser av barn og barndom har det vært stor fokus på barns sosialiseringprosesser. Slik jeg leser sentrale bidrag innen *barneforskningsfeltet*<sup>13</sup> peker de alle på samme hovedtrekk ved den faghistoriske utviklingen, som på hver sin måte har ledet

---

<sup>12</sup> Her forstår jeg husholdet etter Marianne Gullestads perspektiv: ”Husholdning kan også defineres som et sted, med felles tak, måltid, mattilberedning og budsjett som utgjør en enhet.” (Gullestad 1984:41).

<sup>13</sup> Begrep først lest i Hilde Lidéns doktorgradsavhandling «Barn-tid-rom skiftende posisjoner» Kulturelle læreprosesser i et pluralistisk Norge (2000:16)

til barneforskningsfeltet slik det fremstår i dag (Lidén 2000, 2005, Corsaro 2005, Overå 2013).

Stian Overå (2013) refererer til hvordan tidligere antropologiske arbeider har behandlet barn og barndom gjennom etnografiske beskrivelser av overgangsritualer, disiplinering og arv og med teoretisk fokus på slektskap og sosialisering<sup>14</sup> (Overå 2013:25).

Overås historiske gjenfortelling av datidens etnografiske dokumentasjoner av barndom peker på de samme sosialisingsorienterte perspektivene som Lidén (2000, 2005) gir en beskrivelse av - at barn og barndom ble forklart med funksjonalistiske forklaringsmodeller der barndommen ble forstått som en forberedelsestid mot de voksnes tankegang, statussett, roller, verdier og annen nødvendig kunnskap innen et gitt samfunn (Lidén 2000:9-10, 2005:26-27).

Hos sosiologen William A. Corsaro (2005) er den parallelle utviklingen av sosialiseringsteorier forklart på følgende måte: Barn ble oppfattet å være atskilt fra samfunnet og måtte både formes og guides av voksne for å kunne bli fullverdige, fungerende medlemmer (Corsaro 2005:7). Corsaro fortsetter tankerekken med å forklare hvordan ulike fagtradisjoner har påvirket hverandre, deterministiske forklaringsmodeller så barn som passive mottakere av samfunnets sosialisering, konstruktivistiske forklaringsmodeller forstod barn som aktive, lærende aktører (Corsaro 2005:7). Også Overå trekker paralleller til tidligere forklaringsmodeller der både sosialiseringsteoretiske og utviklingspsykologiske perspektiver stod som premissleverandører i forståelsen av barns oppvekst og utvikling (Overå 2013:24). Hos Lidén omtales den faghistoriske barneforståelsen etter ulike sosialantropologiske faggrener. Et viktig poeng hos Lidén er at der den britiske sosialantropologiske fagtradisjonen fokuserte på barndom i forbindelse med krysskulturell variasjon og sosiale strukturer, har barn først og fremst blitt omtalt i forbindelse med overføring av ferdigheter og kulturell reproduksjon. I den mer kulturorienterte amerikanske fagtradisjonen har det å være barn blitt oppfattet som tilhørende en folkegruppes verdier, handlemåter og tradisjoner – der kulturelle faktorer ble forstått å ha innflytelse på et barns læring og personlighetsdannelse (Lidén 2000:10-11).

Målet her er ikke å diskutere de ulike historiske fremstillingene av barnerelatert forskning, men å vise hovedtrekk ved tidligere antropologiske bidrag<sup>15</sup> - og at det ble rettet svært lite

---

<sup>14</sup> Bronislaw Malinowskis *The Sexual life of Savages in North Western Polynesia* (1929).  
Meyer Fortes' *The Web of Kinship Among the Tallensi* (1949).  
Audrey Richards' *Chisungu* (1956).  
Raymond Firths *We, the Tikopia: Kinship in Primitive Polynesia* (1936).

oppmerksomhet mot barndommen som et fenomen i seg selv, hvordan barn medvirker i sin egen oppdragelse og sosialisering og hvordan verden oppleves av barn (Overå 2013:28).

### **Det nye barndomsparadigmet**

I 1997 introduserte James og Prout en andreutgave av boken «Constructing and reconstructing childhood» som inneholder en rekke tverrfaglige publikasjoner som bidro til en teoretisk og metodisk reorientering innen barneforskningen<sup>16</sup>. I dag kjennetegnes disse fortsatt som premisser innen barneforskningsfeltet. Fordi jeg tolker dette som forutsetninger for mitt prosjekt gjengis de derfor her:

Childhood is to be understood as a social construction. As such it provides an interpretive frame for contextualizing the early years of human life. Childhood, as distinct from biological immaturity, is neither a natural nor universal feature of human groups but appears as a specific structural and cultural component of many societies.

Childhood is a variable of social analysis. It can never be entirely divorced from other variables such as class, gender, or ethnicity.

Children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults.

Children are and must be seen as active in the construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. Children are not just the passive subjects of social structures and processes.

Ethnography is a particularly useful methodology for the study of childhood. It allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research.

Childhood is a phenomenon in relation to which the double hermeneutic of the social sciences is acutely present. That is to say, to proclaim a new paradigm of childhood sociology is also to engage in and respond to the process of reconstructing childhood in society (Prout & James 1997:8).

I denne oppgaven forholder jeg meg til disse premissene med spesiell vekt på å se skolebarn som aktive aktører i utformingen av sine egne liv. Det teoretiske perspektivet som ligger til

---

<sup>15</sup> Med betegnelsen 'tidligere' lager jeg et historisk skille ved Charlotte Hardmans bidrag «can there be an anthropology of children?» (1973).

<sup>16</sup> Første utgave kom i 1990, og ble syv år senere lansert i en andreutgave hvor James og Prout diskuterer og reflekterer over barneforskningsfeltets utvikling.

grunn støtter den metodologiske tilnærmingen som ligger til grunn for den nye barneforskningstradisjonen; samtaler og intervjuer med barn er jevnstilt innenfor den etnografiske metode for å få tilgang til barns forståelser av verden (Lidén 2005:32, Corsaro 2005, Rysst 2008). Her finner jeg inspirasjon i Stian Overås metodologiske tilnærming der han skriver ”ved å fokusere på hverdagslivet innen konteksten av barneskolen belyses trekk ved moderne barndommer, endringer av kompetansekrav og endringer av sosiokulturell betydning for barn i dagens samfunn” (Overå 2013:33).

### **Jevnalderkultur**

Når mine empiriske data er hentet fra skolehverdagen som kontekst medfører dette at oppgavens analyseomfang strekker seg ut over lærer-elev relasjonen i skolens domene som kunnskapsformidler. Det er altså den sosiale logikken innad i jevnalderkulturen som blir viktig her – uavhengig av utenforstående voksnes påvirkningskraft. Mari Rysst (2008) oppsummerer betydningen av jevnalderkultur godt i sin doktorgradsavhandling:

Peer<sup>17</sup> groups have become the major institution of socialization for youth during the 20<sup>th</sup> Century and potentially have a greater influence than any other institution. As such, peers gradually match and sometimes substitute parents as significant others depending on age, situation and context (Rysst 2008:110).

Corsaro definerer jevnalderkultur som et stabilt sett av verdier, rutiner og interesser produsert og delt av medlemmene, og som på forskjellige måter gir informasjon om jevnaldersgruppens opphav og dets medlemmer (Corsaro 2005:110). Jevnalderkulturen tolkes som et performativt fellesskap i den forstand at barn ofte tilpasser og transformerer symbolsk mening til sine egne uttrykk (Ibid.).

### **Familien**

Barn er ikke utelatt å tilhøre sine familier - de flyter ikke rundt som selvstendige øyer. Familiemedlemmer introduserer barn for en rekke bevisste og ikke-bevisste verdier ved at barn eksponeres for familiens kulturelle og materielle forbruk gjennom hverdagslige rutiner (Corsaro 2005:132). Det er også foreldrene som i siste ledd står for hva slags mat barn får med seg på skolen. Foreldrenes verdier vil således komme til syne gjennom matboksene, selv om disse i høy grad også representerer barnas preferanser.

---

<sup>17</sup> Like aldersgrupper.

I dagens Norge vil familier bestå av nye uttrykk. Juridisk tilgjengelige samlivsmuligheter som skilsmisser, homofile foreldreskap og adopsjon så vel som bioteknologiske muligheter som kunstig reproduksjon og nye kjønnskategorier tillater familien som institusjon å oppstå på nye måter. Dette fører med seg at barn i dag forholder seg til flere voksne enn de som tilhører «kjernefamilien» (Melhuus 2012, se også Lidén 2005:68). Når et av barna jeg ble kjent med forteller at de har lært å lage juice hjemme, men fra Morfars nye kjæreste, kommer det tydelig frem at ikke barn kun sosialiseres av sine foreldre. På Borg skole var det mange elever som fortalte at de ikke så foreldrene mer enn et par ganger i uka på grunn av overlappende skoletid, arbeidstid og fritidsaktiviteter, andre hadde skilte foreldre med nye ektefeller og tilhørende stesøsken, halvsøsken, bonussøsken og/eller adoptivsøsken. Ingen av barna jeg ble kjent med hadde hjemmeværende foreldre, og tilbragte selv mesteparten av hverdagen utenfor husholdningen(e). Hjem(ene) til de barna jeg ble kjent med bestod av ett eller flere hushold med to eller flere voksne familiemedlemmer med delvis overlappende slektskapsgrupper. To av barna vokste opp med au pairer, den ene i en familie der begge foreldrene var gift og delte hus og den andre i morens' nye manns' husholdning og med mange stesøsken. Slike komplekse familierelasjoner krever en annen metodologisk tilnæringsmåte når man undersøker betydningen av familien i barns hverdag. Dette vil jeg komme ytterligere inn på i kapittel 2 feltarbeid og metode.

I denne oppgaven har jeg som ambisjon å studere de(n) sosiale konteksten(e) mine 9 år gamle informanter lever i. Deres unge alder har vært avgjørende for hvilke sosiale relasjoner jeg har tolket som meningsfulle og familien er en av dem. Som barneskoleelever tolker jeg at både skolen og familien er overlappende sosialiseringarenaer og på den måten delaktige i barns kunnskapstilegnelse (Liden 2005:55). Kunnskapstilegnelsen som sådan forstås her som summen av tradisjonell læring og familiens sosialisering, en prosess der barna aktivt reagerer på mulighetene i sine omgivelser og tolker ulike budskap i sitt eget bilde (Corsaro 2005, Lidén 2005, Rysst 2008, Overå 2012).

## **Borg skole**

Jeg har valgt skolehverdagen som sted for datainnsamling, da jeg ser det relevant å belyse hvordan barn forholder seg til mat i en kontekst der skolens rolle som kulturell formidler også

er av komparativ størrelse<sup>18</sup>. I Hilde Lidéns arbeider formidler hun en liknende tilnærming på følgende måte:

Gjennom å delta i kulturelle praksiser (skolen) som allerede er ladet med verdier og mening, vil aktørene (barna) både reprodusere de kulturelle omgivelsene, fortolke dem ut fra sitt spesifikke ståsted og erfaringsbakgrunn og bidra til å omforme dem. Dette gir en dynamisk forståelse av barn og av deres samhandling (Lidén 2005:31).

Til mitt prosjekt forstår jeg skolen en av barnas viktigste områder for faglig og sosial aktivitet. I tillegg er skolehverdagen en arena for felles måltider og en arena der det undervises om mat. I løpet av de seks månedene jeg var på feltarbeid ville jeg undersøke 9 år gamle jenter og gutters forhold til mat i dag, hva slags ernæringsmessige faktorer de vektla, hvor ernæringskunnskapen kom fra og hvordan slik kunnskap ble reprodusert gjennom barnas samhandling. For mitt datamateriale vil det altså si at selv om oppgaven teoretisk og metodisk plasserer seg innenfor det nye barndomsparadigmet vil skolens underliggende sosiale og kulturelle verdier være en del av analysen og settes i komparativ dialog med sosialiseringsperspektivene. Der jeg både snakker om Borg skole som en læringsarena for faglig og sosial kompetanse og som en arena for sosialisering er det på sin plass med noe begrepsavklaring for å tydeliggjøre mine perspektiver og hvordan disse brukes gjennom oppgaven.

Når jeg ser skolehverdagen som en læringsarena for faglig og sosial kompetanse mener jeg i ordinær undervisningssammenheng<sup>19</sup> der læreren(e) har hovedansvaret for elevenes aktiviteter. Grunnskolen har som oppgave å undervise elever i grunnleggende kunnskaper, slik det står beskrevet i kunnskapsløftet. Denne læreplanen vil videre omtales som *LK06*<sup>20</sup>. Det vil selvsagt være stor forskjell mellom ulike samfunn hva slike *grunnleggende kunnskaper* vil innebære, men der det refereres til skolen som læringsarena for faglig og sosial kompetanse i denne oppgaven tas det altså utgangspunkt i lærerens kunnskapsformidling, pensum og kompetansemål fra LK06 – som ikke bare inneholder *sosial kompetanse* som overordnet undervisningsgrunnlag men er en del av den enkelte skoles kompetansemål for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2013). I lys av de nevnte

---

<sup>18</sup> Her forstås læreplanen som «felles utgangspunkt» for alle norske skolebarn, og kan fungere som et nøytrum i analysen. Det tas høyde for at skolen ikke er verdinøytral i den forstand at den bygger på kulturelle prinsipper for «riktig kunnskap».

<sup>19</sup> Her forstått som ordinær undervisning i grunnskolen, klasser med en lærertetthet beregnet til 16,8 elever per grunnskolelærer. (Utdanningsdirektoratet 2014)

<sup>20</sup> Reformen trådte i kraft august 2006. *Kunnskapsløftet (LK06)* innebar endringer i skolens organisasjon, undervisningsstruktur og faglig innhold, i stor kontrast til *Reform 94 (1994)* og *Læreplan 97 (1997)*.



sosialiseringperspektiver følger det at barn i samme klasse ikke nødvendigvis deler de samme hverdags erfaringene og derfor ikke mottar det budskapet skolen ønsker å gi på samme måte (Lidén 2005, Corsaro 2005).

Borg skole er i skrivende stund en barneskole med 643 elever fordelt på 7 klassetrinn med fire parallellklasser. Skolen ligger omkranset av boligområder, store friluftsområder, knutepunkt for kollektivtrafikk og næringsområder med mellomstore til store private bedrifter og offentlige kontorer. Friluftsområdene sør-øst for skolen blir hyppig brukt som naturfag og piknikområde i sommerhalvåret. I tillegg har skolen et eget uteområde for aktivitetsskolen som elevene fra 1. – 4.klasse kan benytte etter skoletid. Aktivitetsskolen ligger ca. 200 meter fra skolens hovedbygning, og består av et gult trehus med en stor inngjerdet grønnsakhage foran og friområde med klatrestativer og bål plass på baksiden. På aktivitetsskolen får elevene servert ett måltid bestående av brødmat og pålegg og etter spisingen arrangerer de voksne assistentene ulike aktiviteter for barna.

Borg skoles hovedbygning er lys grønn og har forskjellige innganger merket med bokstaver. På hver side er det steintrapper som leder opp til klasserommene som er spredd over skolens fire etasjer. I underetasjen ligger administrative kontorer (Rektor, inspektør, IT-avdeling etc), materialrom og skolens bibliotek. På vestsiden av skolens hovedbygning ligger en spesialavdeling for elever med forskjellig grad av alvorlige lærevansker. Mellom spesialavdelingen og klasserommene på den sørlige delen av skolen ligger to store saler som blir brukt til gymnastikk, korpsøving og sosiale arrangementer. Salene er kledd med ribbevegger på den ene langsiden, og er ellers rikelig utstyrt med sportsutstyr og leker.

Skolegården består av ulike områder med løvskog, gressletter, grusbane og asfalterte områder med ulike typer klatrestativer og sandkasser. Skolens kuperte terreng og de mange bakkene blir brukt som akebakker i de snødekte månedene. Mellom hovedbygningen og aktivitetsskolen ligger skolehagen. Skolehagens dimensjon er på rundt 35 kvadratmeter og inneholder parseller der hver skoleklasse sår kålrot, purre, squash, gulrot, gresskar, nepe, løk og poteter hvert år. Hver parsell blir markert med navneskilt og elevene kan ta med seg vekstene hjem når de er klare for innhøsting.

Klasserommet til Klasse 4A ligger i en fløy bak hovedbygningen og er utstyrt med 28 pulter og tilhørende stoler. Foran i klasserommet henger et stort Smartboard<sup>21</sup> som er koplet til Wi-Fi<sup>22</sup>. Klasserommet er malt i lyse farger og er godt ventilert. Den ene langveggen består av vinduer som kunne åpnes og lukkes, den andre veggen har fargerike plansjer og plakater med gangetabeller og rettskrivningsregler. Bakerst i klasserommet har alle elevene permer hvor de setter inn stensiler og lekseark når disse er ferdiggjort. Skolebøkene har elevene i en rød plastkasse som står ved siden av pulten. I gangen utenfor klasserommet har hver elev sin egen knagg merket med navn hvor de kan henge fra seg yttertøy og sette fra seg utesko. Over hver knaggrekke er det en hylle der de fleste oppbevarer sine obligatoriske innesko. På motsatt side av knaggrekken står en benk på ca. 3 meter som fungerer som et populært samlested når det ringer inn fra friminuttene. Retten til å få sitteplass på benken blir avgjort etter førstemann-til-mølla prinsippet. Fra vinduene i gangen har elevene utsikt til skolegården i retning av den største akebakken og den «lille skogen» bestående av syv asaltrær.

Når elevene har praktisk undervisning i mat-og-helsefag er de på skolekjøkkenet som ligger i tredje etasje. Kjøkkenet er nyrenovert og utstyrt med fire identiske kjøkkenområder som inneholder det meste av kjøkkenutstyr. På motsatt side av kjøkkenområdene står det et langbord med stoler til elevene. Dette området blir brukt til måltider og oppgaver i forkant av matlagingen.

Borg skole ligger i Oslo Vest. Den sosioøkonomiske levestandarden blant befolkningen som tilhører denne skolen er noe høyere enn befolkningsgruppene i de nærliggende bydelene. Alle barna i klasse 4A drev med en eller flere fast(e) aktivitet(er) hver dag etter skolen. De aller fleste av disse aktivitetene foregikk i områder i nærheten av skolen, så barna selv kunne gå eller ta t-bane dit de skulle. Når aktivitetene var lengre unna, som ved skirenn, fotballkamper eller liknende kom mange av foreldrene og hentet barna og kjørte de til stedet der aktiviteten skulle foregå. Mitt inntrykk var at mange av foreldrene engasjerte seg i barnas fritidsaktiviteter. At alle barna drev med forskjellige organiserte fritidsaktiviteter ble uttrykt som en selvfølgelighet blant barna. Dette er i tråd med det Ivar Frønes (1998) påpekte på 90-tallet, at ”samtidig som offentlige tilbud og organiserte aktiviteter øker, blir barn stadig mer foreldreavhengige. Vi ser i dag konturene av et samfunn hvor foreldrenes ressurser og økonomi får en økt betydning for barna” (Frønes 1998:44). Majoriteten av guttene fra Borg

---

<sup>21</sup> Digital og interaktiv skjermtavle som erstatter kritt-tavlen. Som en av barna forklarte det, ”det er nesten som en gigantisk vegg-iPad”.

<sup>22</sup> På Borg mest brukt for tilgang til internett. Wi-Fi er en trådløst kommunikasjonsteknologi der påkoblede brukerne kan overføre data over digitale *nettverk*.

spilte tennis, fotball eller begge deler. Av jentene var en tredjedel påmeldt håndball og/eller turn. I vinterhalvåret var så godt som alle elevene involvert i skisporter som alpint eller langrenn med bare noen få unntak som drev med aktiv ski-trening hele året.

Det er altså innenfor denne konteksten mine data er innhentet. Dette samsvarer med diskusjonen av barns hverdag hos Lidén (2005): ”Barn vokser opp i ulike familieformer og livsstiler og har forskjellige fritidsinteresser og mål for utdanningen. Spesielle begivenheter så vel som dagligdagse hverdagsrutiner varierer, og dette former deres ferdigheter og interesser” (Lidén 2005:10) Videre påpeker hun:

De mange hverdagsrelasjonene har betydning for hva slags kunnskap barn tilegner seg. Den relasjonelle tilnærmingen til læring omfatter dermed også de sosiale og kulturelle ferdighetene barn får gjennom å omgås ulike personer til daglig. Dette gjelder ikke bare ansikt-til-ansikt relasjoner, men også kontakter og virtuelle møter gjennom massemediene og den nye teknologien (Ibid.:13).

Hvilke aktører som er delaktige i barnas hverdag kan være med å gi et nyansert bilde av sammenhenger, verdier og holdninger som ligger til grunn for barnas referanserammer og således utgangspunktet for deres fortolkende reproduksjon av mat og ernæringskunnskap (Lidén 2005, Corsaro 2005, Rysst 2008).

### **Hvem er det jeg har studert - barn, elever eller gutter og jenter?**

Barna som har inngått som informanter under mitt feltarbeid var 9 år og gikk i fjerde klasse ved prosjektets oppstart. Gjennom oppgaven tolker jeg informantene som tilhørende én felles gruppe ved at de er kontrollert for alder. I flere nyere barndomsforskningsarbeider behandles aldersgruppen 7-12 år<sup>23</sup> som en sosial mellomposisjon mellom å være barn og det å skulle bli tenåringer (Corsaro 2005, Lidén 2005, Rysst 2008, Overå 2013). Barna som har fungert som informanter for mitt datamateriale faller således inn i denne tvetydige aldersgruppen. Jeg anerkjenner Lidéns argument om at ”klassetrinn antyder de strukturelle rammene og kulturspesifikke sosiale forventningene knyttet til denne alderskategoriseringen av barn” (Lidén 2005:44). Gjennom empiriske eksempler senere i oppgaven vil jeg vise hvorfor dette enkelte ganger har vært problematisk, da jeg gjennom feltarbeidet observerte at enkelte av

---

<sup>23</sup> Aldersgruppen 7-12 år omtales som «preadolecents» hos William Corsaro (2005:221) og diskuteres som *preteens* i Mari Rysst forskningsarbeid (2008:2-16). I mangel på et bedre norsk begrep enn «pre-pubertal» omtaler jeg informantene mine som barn. Lidén diskuterer «mellomalder» og henviser til psykologiens begrep «latensperiode» (Lidén 2005:43). Gjennomgående i både Lidén og Overås (2013) arbeider refereres det ikke til informantenes biologisk alder, men respektive klassetrinn.

informantene «hadde et bein i barndomsleiren og et bein i ungdomsleiren» i betydningen av at disse 9 år gamle barna tilhører samme jevnaldergruppe/klassestrinn.

I studiet av barn i en felles skoleklasse er det svært nærliggende å dele elevgruppen etter kjønn for å undersøke om guttene og jentene orienterer seg i forhold til problemstillingen på forskjellige måter. Jeg velger å ikke gjøre denne inndelingen her, og forstår informantene som tilhørende felles jevnaldergruppe. Denne problematikken kommer jeg tilbake til i kapittel 2, under avsnittet «klasse miljøet».

Dette medfører at jeg nødvendigvis vil gå glipp av relevante «funn» ved å ikke undersøke jevnalderkultur gjennom kjønnsperspektiver. Slik jeg benytter sosialiseringsspektivene vil jeg vise at barns forhold til mat ligger i skjæringspunktet mellom foreldrenes oppdragelse, skolens kunnskapsformidling og mediepåvirkning som til sammen utgjør betydningsfulle komponenter innad i det jeg tolker som barnas felles jevnalderkultur.

### **Avgrensning av oppgaven**

Av de nevnte underkapitler har jeg fremhevet det jeg tolker som relevante innfallsvinkler til problemstillingen. Denne oppgaven handler både om hvordan barn tar til seg kunnskap om mat, og hvordan kunnskap om mat kommer til uttrykk mellom barn.

Som mine data viser blir barn eksponert for informasjon om mat fra ulike avsendere, som i denne oppgaven er avgrenset til familien, skolen og IKT-bruk i skolen. Noe av denne kunnskapen internaliseres og fremstår som selvsagte praksiser hos barna. Andre uttrykk bærer preg av fortolkning og barns iboende kreativitet. Jeg finner Goffmans rolleteori (1992) nyttig for å kunne forstå barnas samhandling:

En persons evne til å uttrykke seg (og følgelig hans mulighet for å gjøre inntrykk) bygger åpenbart på to diametralt forskjellige tegn – det uttrykk han gir og det uttrykk han avgir. Det førstnevnte innebefatter verbale eller tilsvarende symboler som han benytter åpent og utelukkende for å formidle de opplysninger som han og andre åpenbart forbinder med disse symbolene. Dette er kommunikasjon i tradisjonell og snever forstand. Den andre formen omfatter en lang rekke handlinger som andre kan oppfatte som karakteristiske for den handlende, i det man går ut i fra at handlingen ble utført uten at det direkte var meningen å formidle denne opplysningen (Goffman 1992:12).

Denne oppgaven handler altså om hverdagslige skolesituasjoner barn befinner seg i, med spesielt fokus på deres forhold til mat. Slik jeg forholder meg til problemstillingen inneholder de ovennevnte temaene overveielser jeg tolker som relevante for å kunne svare på problemstillingen. Diskusjonene i denne studien er begrenset til barnas fortolkende reproduksjon av matkunnskaper som på ulike måter forholder seg til problemstillingen.

Min argumentasjon gjennom oppgaven, med utgangspunkt i ulike empiriske eksempler som gis, kommer til å være at barns forhold til mat påvirkes av familiens spisevaner, hva de lærer i mat-og-helsefaget på skolen og hva de blir eksponert for gjennom IKT-kanaler<sup>24</sup>. Summen av disse inntrykkene er med på å skape en felles logikk ved at barna reproducerer kunnskapene gjennom samhandling. Hvordan og når barna tar i bruk og orienterer seg i retning av de ulike avsendernes verdier vil være avhengig av barnets interesser, den sosiale konteksten og hvilke(n) sosial(e) posisjon(er) barnet bevisst eller ikke bevisst identifiserer seg med.

### **Oppgavens oppbygning**

I påfølgende kapittel «Metode og feltarbeid» vil jeg nærmere inn på hvilke metodiske grep jeg har benyttet under feltarbeidet. Jeg vil redegjøre for hvordan datainnsamlingen har foregått og hvilke valg jeg har tatt under prosessen. I tillegg vil jeg presentere hovedinformantene mine og forklare min bevisstgjøring rundt anonymisering og etiske retningslinjer.

I kapittel 3, «Den kulinariske skolesekken» skriver jeg om barnas aktiviteter og samhandling på skolekjøkkenet. Her vil jeg presentere deler av hva mat-og-helsefaget i 4. Klasse inneholder, i tilknytning til problemstillingen. I dette kapittelet vil jeg undersøke skolen som «kulturformidler» av mat og ernæringskunnskap, beskrive hvordan barna forholder seg til skolens kompetansemål, hvilke sosiale utfordringer som oppstår og hva dette innebærer for barnas samhandling i klasserommet.

I kapittel 4, «Lunsj» undersøker jeg hvilke sosiale aktiviteter som foregår i skoledagens spisepause. I forlengelse av barnas matpakker vil jeg belyse hvordan foreldrenes sosialiserende rolle i forhold til mat og ernæring blir tolket og reproduisert av barna seg i mellom. Jeg vil her argumentere for at familiene som matforbrukere orienterer seg i retning av andre verdier enn skolen og hvilke sosiale utfordringer dette innebærer for barna.

---

<sup>24</sup> Altså nettsider, sosiale medier og TV-programmer som jeg kunne observere i løpet av skolehverdagen.

I kapittel 5 som er oppgavens siste kapittel vil jeg forsøke å oppsummere analysene som presentert gjennom oppgaven og avslutte med en overordnet diskusjon på bakgrunn observasjoner fra de foregående kapitler.

## Kapittel 2: Metode og feltarbeid

Balansen mellom teori og metode berører det evig omtalte tema innen samfunnsvitenskapen og jakten på 'objektiv sannhet'. Hva du finner henger sammen med hvordan du leter, altså er hva du ser avhengig av hvilke «briller» du har på. På samme måte som empiriske data er produkter av de innsamlingsteknikkene som brukes, er analyser av disse dataene produkter av faghistoriske forhold og teoretiske perspektiver. Med andre ord vil dette bety at innen kvalitativ datainnsamling vil forskeren alltid være en medvirkende faktor. Dette stiller helt spesifikke krav til antropologen som forsker der han/hun må være bevisst på sin egen rolle og posisjon, både metodisk og teoretisk, og under hele den antropologiske praksisen. Dette innebærer en bevissthet rundt forhold som kan påvirke forskningsdataene og således hvilken gyldighet de får. Med andre ord handler antropologisk praksis om det komplementære forholdet mellom teori og etnografisk metode.<sup>25</sup>

I mitt feltarbeid har jeg benyttet deltakende observasjon som metode. Jeg har vært tilstede i en norsk skoleklasse, der informantene har vært mindreårige - og medlemmer av mitt eget samfunn. Inspirert av kritiske refleksjoner rundt metodisk tilnærming til ulike antropologiske *felt* (Gupta & Ferguson 1997:35) vil jeg i dette kapittelet argumentere for ulike måter jeg har gjort meg bevisst på implikasjoner som følger av feltarbeidet, med hovedvekt på at informantene mine har vært barn.

I dette kapittelet vil jeg først utdype hvordan jeg har gått frem for å skaffe data og hvilke innsamlingsmetoder jeg har benyttet. Jeg vil gjennomgående presentere hvordan jeg har forstått den etnografiske metoden innen barneforskningsfeltet og hvordan jeg tolker at metoden kan brukes til å skaffe de data som trengs i forhold til problemstillingen. Jeg vil presentere Borg skole som arena for datainnsamlingen og vise til forskjellige situasjoner som har krevd metodiske justeringer og hvilke arenaer innenfor Borg skoles kontekst som har gitt verdifulle data, samt noen overveielser rundt hva som ligger til grunn for valg av informanter i forhold til problemstillingen. I forlengelse av dette vil jeg presentere hovedinformantene mine og trekke frem noen metodiske utfordringer i forhold til min posisjonering under feltarbeidet og min(e) rolle(r) som forsker under feltarbeidet.

I nest siste avsnitt vil jeg diskutere innenriksantropologi og mine tanker rundt det å gjøre feltarbeid i eget samfunn. Avslutningsvis vil jeg ta for meg etiske retningslinjer når det gjelder anonymisering og informert samtykke, diskutere etiske implikasjoner som følger av

---

<sup>25</sup> Sitatet er et omskrevet utdrag fra min hjemmeeksamen i SOSANT4110 Teori og metode, med utgangspunkt i Emerson et.al's (1995) argument "*What the ethnographer finds out is inherently connected with how she finds out.*"

det å ha barn som informanter og trekke frem to empiriske eksempler på metodologiske utfordringer jeg har hatt i tilknytning denne problematikken.

## **Datainnsamling**

For min oppgave ønsket jeg å studere aktører som jeg kunne relatere til mediedebatter og pågående ernæringsdiskurser. Jeg ønsket å gjøre etnografiske undersøkelser i et samfunn der jeg både som deltaker og observatør hadde kunnskap om matproduktene og deres aktualitet<sup>26</sup>, som jeg mener kan tillegge analysene et ønsket komparativt ”utenifraperspektiv” ved å rette søkelys mot hvordan produktene ble brukt og omtalt ”lokalt” og hvilken mening som ble tillagt ulike kosthold og samtidig ha noe forkunnskap om matvaretrender i det samfunnet jeg utførte feltarbeidet i. Da nysgjerrigheten min rettet feltarbeidet mot barns forhold til mat vil jeg argumentere for at forkunnskap både til barn og mat kan tilføre metoden et kreativt potensiale og muligheter for tykkere beskrivelser (Geertz 1973). I problemstillingen har jeg rettet mitt metodologiske søkelys mot barn og er inspirert av SIFOs forståelse av forbrukskultur:

Forbrukskultur er et felt der mennesker, for uten å anskaffe nyttige ting, uttrykker holdninger, preferanser, tilhørighet, verdier og smak. Disse meningsfulle, rutinepregede og symboladete sidene utvider forståelsen av begrepet forbruk fra å dreie seg om snever økonomisk rasjonalitet til å handle om kultur. Forbruk blir da å betrakte både som et uttrykk og som et normativt system. (sifo.no<sup>27</sup>)

Mitt feltarbeid forstås å tilhøre problematikken med å redefinere kultur i forhold til tradisjonelle oppfattelser av stedbundne felt (Gupta & Ferguson 1997). Her blir kulturen i minste forstand jevnalderkulturen innad i den gitte skoleklasse – som utgjør en liten del av Norges barnebefolkning. Argumenter om at den etnografiske styrken ligger i selve oppfattelsen av et område – ”of being set here and not elsewhere” (Gupta & Ferguson 1997:35) tolker jeg kan anvendes utover geografiske grenser og hviler på metodologiske begrunnelser og utvalg.

## **Tilnærming til feltet**

Jeg tok kontakt med ulike barneskoler i Oslo som alle fikk tilsendt en prosjektbeskrivelse og plan over tidsrommet jeg skulle bruke. Første kontakt med Borg skole ble etablert et par måneder før feltarbeidets oppstart, og de viste stor interesse for prosjektet. I en epost fra

---

<sup>26</sup> Her ment som mat-nyheter; å ha kunnskap mellom nye versjoner av eksisterende produkter, moderne versjoner av ”tradisjonsmat”, forbrukstrender, matreklame og produktkataloger.

<sup>27</sup> <http://www.sifo.no/page/Forskning//10060/10147>



skolens rektor sto det at de gjerne ville bistå slik at jeg kunne gjennomføre feltstudien på hos dem. Jeg fikk avtalt feltarbeidets formål med inspektøren, som ble min offisielle kontaktperson og fikk utlevert en egen nøkkel og et signert skriv som bevis på min tillatelse til å oppholde meg på skolens arealer. I praksis førte det til at jeg fikk adgang til alle skolens lokaler, lærerværelset, skolefritidsordningens lokaler, biblioteket, uteområdene, lærernes arbeidsrom og administrasjonens kontorer.

For at elevene skulle få informasjon om prosjektet avtalte jeg å komme på besøk noen uker før feltarbeidets oppstart. En kvinnelig kontaktlærer i 4. klasse ble avgjørende for min tilgang til informanter. Fra første kontakt med skolen ble jeg ”anbefalt” hennes klasse da denne skulle være ganske gjennomsnittlig i forhold til faglig og sosiale utfordringer og læreren selv sa seg villig til å bidra med sin arbeidsdag til prosjektet mitt. Jeg opplevde å bli møtt med tålmodighet, respekt og vennskap, noe som igjen var med på å etablere videre forhold til andre lærere og ledelsen ved skolen. Lærer Katja var en dyktig og respektert lærer på Borg. Til min store overraskelse under mitt første besøk på Borg var jeg og Katja jevnaldrende og hadde mange felles referansepunkter og verdier, også utenfor skolens domene<sup>28</sup>. Med åpenhet og en god dose humor var hun med på å etablere en trygg feltarbeidshverdag for meg og var positiv til å besvare mange av mine praktiske spørsmål. Ovenfor elevene tror jeg vårt uformelle forhold ble med til å avvæpne min rolle som en fremmed og voksen ”observatør” i klasserommet. Lærer Katjas årvåkenhet gjorde det også mulig for meg å etablere rask kontakt med elevenes foreldrene gjennom sms og epost, da skolen, av sikkerhetsmessige årsaker, ikke kunne gi meg tilgang til klassens informasjonsforum på *Fronter*<sup>29</sup>. Under feltarbeidet oppfattet jeg ikke dette som noe problem da jeg fikk tillatelse til å være med på samtlige aktiviteter arrangert i Borgs regi. I ettertid tenker jeg at tilgang til *Fronter* ville vært nyttig da nettstedet fungerte som den viktigste kommunikasjonskanalen mellom skolen og hjemmet - og dermed kunne bidratt til å utveksle informasjon og spørsmål om uforutsette etiske problemstillinger som oppstod underveis i feltarbeidet. Avgjørelser i forhold til forskningsetikk ble diskutert med masteroppgavens veileder, og problematikk rundt min(e) tilskrevne rolle(r) på Borg ble fremlagt for mine kontaktpersoner på skolen hvor vi ble enige om at jeg ikke skulle ha pedagogisk ansvar.

---

<sup>28</sup> Både Katja og jeg var 25 år våren 2015. Det gjorde at mitt inntrykk av en «*typisk lærer*» ble noe utfordret.

<sup>29</sup> Digitalt klasserom med mulighet for å kommunisere.

## **Roller og posisjoner**

I barnas øyne bestod skolen av to hovedkategorier når det gjaldt mennesker; alle barna var elever og de voksne var lærere. I perioden jeg tilbrakte på Borg skole tok jeg flere valg om min rolle blant elevene. Jeg forsøkte å fremstå som en verdinøytral voksen venn, distansert fra lærerens rolle i klasserommet. Med verdinøytral mener jeg at jeg unngikk å la mine personlige meninger bli for synlige i diskusjoner og var spesielt varsom på å forholde meg verdinøytral og objektiv de få gangene barna kom til meg med spørsmål som inneholdt sensitivt innhold. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om forskningsetikk og det å ha barn som informanter. For å holde avstand til lærerrollen lot jeg være å korrigere barnas aktiviteter med unntak av de få gangene jeg observerte voldelige slåsskamper som kunne fått uheldige konsekvenser. Jeg antok at elevene ville forholde seg annerledes til meg om jeg ble oppfattet som en av lærerne og at jeg kanskje ville få større tilgang til barnas sosiale verden om de oppfattet meg som deres lagspiller.

I tråd med mine vurderinger om distanse og tilhørighet skjønte jeg fort at deltakelse ikke nødvendigvis er det samme som tilhørighet (Okely 2012: 80). Det var uunngåelige visuelle karakteristika som skilte barna fra meg og dermed ikke noen selvfølgelighet at barna oppfattet meg som «en av dem» da det er 17 år som skiller oss i alder. Jeg har derfor gjort alt i min makt for å speile barns iboende nysgjerrighet og kreativitet for å ta avstand fra hvordan de oppfattet voksenrollen. Mens jeg akte med barna første uken jeg var på Borg fikk jeg spørsmålet: ”Er du voksen?” fra en gutt i klassen. ”Hva tror du?” spurte jeg tilbake og fikk til svar at han trodde jeg var «litt» voksen, men også litt «ungdom», men ikke like voksen som foreldrene hans men heller ikke sånn som broren hans på ungdomsskolen. Denne måten å samtale med barna på har jeg inkorporert i intervjumetoden min, da jeg oppfattet at fleksibiliteten og korreksjonsmulighetene som ligger i å sende et spørsmål tilbake til avsender viste seg å være en fruktbar kommunikasjonsstrategi med 9åringer.

Enkelte ganger ble voksenrollen uunngåelig; når det var mange elever som ba om hjelp på en gang hjalp jeg til med å besvare spørsmål, og jeg var med for å holde orden når klassen dro på utflukter og jeg ble spurt om å fungere som ordensvakt i jentenes gymgarderobe. Balansen mellom å ikke ha pedagogisk ansvar rundt barn har vært utfordrende, da jeg oppfattet rollen som voksen venn tvetydig i situasjoner der både barna og lærere har ulike forventninger til aktører i et skolemiljø som ikke er barn. I klasserommet var dette sjeldent et problem. I den klassen jeg oppholdt meg i var lærer-elev relasjonen særlig orientert rundt elevenes mestring-

og trygghetsfølelse – som jeg oppfattet resulterte i at lærerens legitime makt ble godt mottatt av elevene. Selv om jeg oppfattet at elevene var bevisste på hva læreren forventet av dem var læreren aldri dømmende eller urimelig hvis en elev for eksempel svarte feil på et spørsmål, ville diskutere fremgangsmåter eller glemte seg i forhold til ordensreglene. Jeg prøvde så godt jeg kunne å leve meg inn i elevenes forståelser av klasseromskulturen, selv om jeg som ”utenforstående voksen” imidlertid observerte generelle tendenser av spenninger og definisjonsmakt innad i elevgruppen som sådan.

De fleste elevene bodde i nær avstand til Borg og tok følge det siste veistrekket fra boligområdene som lå rundt. Mange elever hadde avtaler om å slå følge og sto ofte å ventet til klassekameraten dukket opp. Det var en fin anledning til at jeg kunne slå av en prat om hvilke forventninger de hadde til skoledagen eller hva de hadde spist til frokost. Ofte ville barna snakke om helt andre ting og skoleveien ble en fin anledning til å bli bedre kjent. Den måneden feltarbeidet startet var det is og snø ute og ofte lagde vi snøballer som vi kastet på ulike mål. Mange av barna hadde med seg egne akebrett til skolen og ikke sjeldent måtte disse testes i bakker eller skrenter på vei til skolen. Da vi ankom klasserommet pleide jeg å tusle litt rundt for meg selv for å orientere meg i mylderet av elever og lærere som ankom skolen. Da skoleklokkene ringte inn gikk jeg til klasserommet hvor elevene ble ønsket velkommen inn av læreren. Slik jeg ser det har alle de ulike oppgavene og rollene jeg ble tilskrevet under feltarbeidet på hver sin måte tilført datainnsamlingen verdifulle perspektiver, som jeg senere har fått bruk for når jeg skulle analysere datamaterialet mitt i forhold til problemstillingen.

### **Deltakelse i undervisning og friminutt**

Datainnsamlingen har vært bundet til spesifikke steder innenfor Borg skole og tilhørende uteområder. Inne i klasserommet satt jeg i klasserommet sammen med elevene og prøvde å følge samme rutiner. Det innebar at jeg rakk hånden i været hvis jeg ville gi en beskjed, jeg brukte *innestemme* under samarbeidsoppgaver og satt *mute stille* når læreren gav tegn til at det var stillesone. Hver morgen begynte elevene med et kvarters *stillelesning* der jeg kunne sitte å lese over egne feltnotater fra dagen før. Hver fjortende dag byttet alle elevene plass så det ble en jevn utbytting av læringspartnere. Jeg noterte meg hvem som satt ved siden av hverandre gjennom semesteret og prøvde å legge merke til hvordan de nye læringspartnerparene oppførte seg mot hverandre. De fleste elevene var mer entusiastiske over å få læringspartner av samme kjønn. Hvem som fikk sitte sammen ble bestemt av læreren og et kart over elevenes nye plasser ble vist på smartboardet. Fikk elevene sitte med noen av sine nærmeste venner ble det ofte kommentert som ”flaks” men fra lærerens side var dette en nøye

planlagt strategi for at alle elevene skulle bli kjent med hverandre – også faglig. Mens undervisningen foregikk skrev jeg feltnotater og var nøye med å tillegge informasjon om hvordan barna posisjonerte seg i ulike elevroller og den naturlige dynamikken som oppsto i klasserommet; vandring, spørsmål, nøling, påståelighet og undring over alt mulig mellom himmel og jord. Når jeg ikke satt mellom elevenes pulter kunne jeg bevege meg rundt i klasserommet for å observere. Jeg lot være å kommentere faglig innhold ved elevenes individuelle arbeidsoppgaver, men ofte ville de høre min mening om arbeidsoppgavene

Ofte lot jeg være å notere i et stykke tid for å trene meg i å observere det Jackson betegner som «det skjulte pensum» (Jackson 1968, se også Spindler & Spindler 2000). Det åpne pensum er skolens undervisningsmål og elevenes kompetansemål. Det skjulte pensum består av skolehverdagens uskrevne regler, normer og krav som foregår parallelt med det åpne pensum. Som feltmetode innebærer dette å rette søkelys mot alle de uintenderte og ubevisste sidene ved læring i skolen, også spenningsforhold mellom lærernes pedagogiske praksiser og hvordan dette oppfattes av elevgruppen (Overå 2013:112). Som Overå påpeker er dette svært tett knyttet opp mot etnografiske idealer der tilsynelatende helt vanlige situasjoner kan avdekke systematiske dynamikker i hva som egentlig læres hvis man er observant og følger elevene over lengre tid (Overå 2013). I friminuttene ble jeg invitert til å leke sammen med barna, som fungerte som en fin metode for å bli kjent med deres hverdagspraksiser. Mange av aktivitetene de drev på med var nye for meg, og ofte måtte jeg få forklart hvordan noe skulle gjøres eller hvilke regler som gjaldt. Et eksempel på dette kom frem under en runde hoppetau. Mens barna hoppet sang de en regle jeg kjenner fra min egen barndom, hvor det også går an å hoppe to samtidig. De som tråkket på tauet måtte *stå* og slenge hoppetauet. Jeg meldte meg først som fast *slenger* og kunne dermed observere lekens gang mens jeg bidro til at flere barn fikk være med å hoppe. Etter hvert som jentene ble ferdige med sine runder ble jeg oppmuntret til å være med å hoppe. Jeg hoppet et par ganger og tråkket på tauet med vilje men slapp å *stå*, ettersom en av jentene foran i køen sa at ”det gikk greit”. Jeg fikk altså prøve å hoppe en gang til – noe jeg hadde observert at de andre jentene aldri fikk lov til. Jeg hoppet en liten stund til og så sa jeg at jeg kunne *stå* fast resten av friminuttet. Mens jeg slang tau observerte jeg hvordan jentene foran i rekken stort sett diktet reglene, mens de som sto bakerst ikke kom til ordet. Denne dynamikken startet gjerne mange timer før friminuttet hvor de mest populære jentene kunne melde *fus* på starten av skoledagen og regne med at de andre

føyde seg etter dette<sup>30</sup>. Ropte noen *fus* i starten av friminuttet kunne andre kverulere med å si at de hadde holdt av *fus* tidligere på morgenen og at den som opprinnelig meldte *fus* ikke hadde hørt at det var gjort. Organiseringen som fulgte av denne logikken førte meg seg at det i prinsippet alltid var de samme jentene som besatt *fus*, *and* og *tredd* posisjonene.

Det er stor forskjell mellom barns aktiviteter i vinter og sommerhalvåret, der aking helt klart var vinterens mest populære aktivitet. Når snøen smeltet var det hoppetau og kanonball som var mest populært, og etter at grusen ble feid vekk fra asfalten gikk det også an å tegne med kritt på bakken eller kaste med tennisball. Mange av de sosiale relasjonene mellom barna kom tydeligere frem i friminuttene, så jeg deltok i mange av barnas aktiviteter som en bevisst del av min etnografiske metode – det gav meg en rikere forståelse av dynamikker i deres hverdag og samtidig var det også ganske morsomt. Slik jeg leser barneforskningsfeltet er den etnografiske metoden god for å sette seg inn i barns hverdagspraksiser av samhandling og jevnalderkultur.

Slik metoden fanger barns perspektiver og interesser, i tråd med nyere teoretiske perspektiver på barn og barndom, bidrar deltakelsen i barnas verden til at jeg forsker *med* barn, ikke bare *på* barn (Corsaro 2005:45).

### **Intervju og samtaler**

I løpet av feltarbeidet observerte jeg dialoger og non-verbal kommunikasjon mellom barna, parallelt med at jeg også har gjort uformelle intervjuer med barna. Disse har foregått i klasserommet, i friminuttene og på skoleveien – og jeg har benyttet kamera, lydopptak og notatbok for å dokumentere samtaler og observasjoner<sup>31</sup>.

Alle intervjuene har vært uformelle og til en viss grad ustrukturerte, hvor det har vært rom for at barna har kunnet kommentere, avbryte eller føre samtalen andre retninger. Her velger jeg å fokusere på hvordan min rolle som forsker har kunnet påvirke den sosiale dynamikken som forstås å være innbakt i kommunikative relasjoner (Frønes og Wetlesen 2004:9). Jeg støtter meg til Frønes og Wetlesens diskusjoner og deres argument om at ”den åpne dialog inneholder dimensjoner av makt uansett dens hensikter” (Ibid.) På mange måter har dette vært det mest krevende under feltarbeidet, å være varsom på å ikke påvirke barna i retning av eventuelle ”sensasjonelle” uttalelser som ville gitt villedende data i forhold til

---

<sup>30</sup> *Fus* kan erklæres for å være førstemann, *and* for andreplass, *tredd* for tredjeplass, *fjerd* for fjerdeplass, *femt* for femteplass og så videre.

<sup>31</sup> Barnas ansikter er ikke avfotografert.

problemstillingen. Her bygger jeg også på Karsten Hundeides diskusjon av barneintervju i forbindelse med kommunikativ refortolkning (Hundeide 2004:48).

For å kunne forstå alle de små, uuttalte nyansene ved barnas kommunikasjon brukte jeg noe tid på å observere klassen før jeg involverte meg med matrelaterte spørsmål. Mitt inntrykk av elevene på Borg er at det sosiale hierarkiet innad i klassen ikke var så stabilt som jeg fikk fortalt av Rektor i forkant av feltarbeidet. Av dette leser jeg en slags tvetydighet; hva voksne observerer er ikke nødvendigvis det samme som barna opplever (se også Corsaro 2005:18-19) – og jeg tolker det dit hen at ved hjelp av ulike tilpasningsstrategier greide de ulike elevene å finne sin plass innad i klassemiljøet.

Dette forstår jeg som et verdifullt supplement til den etnografiske metode og dens intervjuteknikker – at forskeren må forstå hvordan barn definerer sine sosiale situasjoner og hva de oppfatter som hensikten med intervjuer eller «ekstra nysgjerrige samtaler» som jeg har valgt å presentere det som under feltarbeidet. Jeg har derfor prøvd å benytte metoden slik som Hundeide problematiserer; ”at barn gir mer avanserte svar dersom de tolker spørsmålene inn i kjente sammenhenger, episoder og prosjekter fra deres dagligliv og lek som de er engasjerte i” (Hundeide 2004:48). Dette dynamikken har jeg vært oppmerksom på under feltarbeidet og har derfor ofte måttet «vente» på situasjoner som inneholdt en eller annen form for matlaging eller bespisning for at det skulle virke naturlig å snakke om mat og jeg har prøvd å være bevisst på hvordan spørsmålene mine har blitt formidlet. Under oppholdet på Borg har jeg prøvd å fremstå som en naturlig lagspiller innad i deres jevnaldergruppe da jeg tolker at intervjusituasjonene som sådan innebærer at barna har full tillit til meg som voksen, at spørsmålene oppfattes ærlige og at det ikke skal foreligge et mulig korrekt svar som de skal finne (Hundeide 2004:49).

Dette er spesielt vanskelig i skolesammenheng da lærings situasjonen i skolehverdagen uløselig er bygget opp rundt at «de voksne» sitter med fasiten, som igjen påvirker lærerens autoritet ovenfor elevene. Denne dynamikken forekom selv om læreren i den klassen jeg gjorde feltarbeid i var åpen for barnas assosiasjoner utover pensum og bevisstgjorde elevene på at en del av pensumet var åpent for tolkning. At jeg og læreren var like gamle kan ha påvirket barna til å tro at jeg også satt med en slik «fasit» på alt mulig, og jeg har derfor måttet være varsom på hvordan elevene oppfattet meg som mottaker av sine svar. En stor del av feltarbeidet har derfor gått med til å innta posisjonen som naiv medspiller – ikke som intervjuer på jakt etter svar. Mine data er selvsagt påvirket av dette da mine 9 år gamle

informanter oftere var interesserte i å leke og ha det gøy enn å diskutere kosthold og spisevaner - noe jeg tolker som ganske informativt i seg selv. Det har derfor vært en utfordrende prosess fra å observere barnas samhandling og utsagn til å konkludere hva barna egentlig mener og hvordan utsagnene deres står i forhold til problemstillingen. Mye av det jeg har tolket som frontstage-opptreden i en gruppesituasjon har fått et helt annet meningsinnhold når det har vært færre barn til stede. Ut i fra det jeg tolker som en uintenderte maktposisjon som voksen, blir det viktig å stille kritiske spørsmål vedrørende selve forskersituasjonen, hvilke interesser som var involvert og forskjellen mellom objektive og villedende spørsmål (Hundeide 2004).

Jeg passet på å komme tidlig til skolens områder så jeg kunne observere hvem av elevene som tok følge til skolen, i friminuttene passet jeg på å rullere mellom de ulike lekegruppene og aktivitetene som pågikk. I fagtimene observerte jeg elevenes samhandling, og ulike sosiale uttrykk som initiativ, engasjement, sinne og frustrasjon. Jeg plasserte meg rundt omkring i klasserommet og tok notater av hvem som jobbet sammen og hvor langt de var kommet med oppgavene sine. Gjennom deltakelse i aktivitetene fikk jeg muligheten til å observere hvilke allianser barna dannet seg blant klassekameratene - være seg vennskap, utestengelse eller faglig samarbeid. Disse observasjonene har jeg lagt stor vekt på i forståelsen av den sosiale maktfordelingen i klassen. I friminuttene observerte jeg samhandlingsprosesser som senere fikk betydning for analysene. I tilknytning til problemstillingen har jeg observert og dokumentert hva slags mat barna hadde med seg i matboksene sine, hva de drakk, hva slags mat som ble byttet mot hverandre, hvem som heller kjøpte godteri og sjokolade etter skolen, hva de hadde i drikkeflaskene sine, hvem som drakk hvilken type skolemelk osv. Dette skrev jeg ned som feltnotater. Den andre siden av matpausene gikk med til å observere hva elevene gjorde mens de spiste mat. Barna fikk ofte velge hvem de fikk sitte ved siden av og ofte fikk ordenselevne velge mellom høytlesning eller annen pauseunderholdning i matpausen.

Noen av barna var svært nysgjerrige av natur og ville spørre meg om saker og ting hele tiden. Jeg oppfattet at min ærlighet rundt egen forskerrolle kan ha vært med på å senke terskelen deres for å dele ting med meg. Som resultat av å tilbringe hele skoledager med barna snakket vi ofte om temaer som ikke var knyttet til problemstillingen min. Jeg opplever at disse samtalene har bidratt til å skape gjensidig tillit og tydeliggjøre min genuine interesse ovenfor barnas ulike aktiviteter.

Gjennom feltarbeidet har jeg også hatt samtaler med barna for å finne ut hvilke matrelaterte aktiviteter som inngikk i deres kjente matunivers. Vi snakket om behandling av mat (som steking, koking, graving, tørking, grilling, salting, sylting, konservering, pressing, flambering, røyking, fermentering, kverning, hakking, smøring, etc) ulike anskaffelsesmetoder (som innkjøp, deling, jakting, fiskeing, sanking, bytting, stjeling, bestilling etc), ulike anledninger (frokost, middag, lunsj, kveldsmat, fest, konfirmasjoner, bryllup, bursdager, skitur, feriehelge-og høytider etc.) og ulike produksjonsmetoder (selvdyrket, maskinprodusert, økologisk jordbruk, kortreist, hjemmelaget, vilt, oppdrett, avl) for å finne ut hva barna var kjent med. En del av disse temaene har vært i forlengelse av oppgaver barna har fått i mat-og-helsefaget.

Problemstillingen i denne studien skal blant annet finne ut noe om hvor barn lærer om mat i dag. Det er åpenbart at barna fikk noe matkunnskap gjennom mat-og-helsefaget, men de blir også eksponert for matprat i andre fora. Jeg vil argumentere for at mat kommuniseres på en enklere måte i fora som har barn som målgruppe. De voksnes matvokabular har flere nyanser, og inneholder også matens problematiske sider i tilknytning helse og forbruk:

Måten man snakker om mat i offentligheten på kan deles inn i tre sentrale diskurser: smakdiskursen, helsediskursen og næringsdiskursen. Disse forholder seg til henholdsvis ganen, kroppens og økonomiens moralske sfærer. De forskjellige diskursene omkring mat foregår til forskjellige tider, på forskjellige steder og har forskjellige referanser. Det gjør at det er vanskelig å snakke om det som tilhører ganen og det som tilhører kroppen på samme tid og sted (Døving 2003:108).

Dette forstår jeg også gjelder matens tilknytning til økonomien, der adekvate uttalelser om økonomisk forbruk følger av kulturelle normer (Bourdieu 1984:20). I lys av Døvings tilnærming om diskurser gjennomførte jeg et større kartleggingsintervju i starten av feltarbeidet, for å undersøke i hvilken grad barna kjente til et mer nyansert matvokabular enn det som presenteres gjennom mat-og-helsepensum. Her ble elevene spurt om å markere forskjellige bilder av mat med grønn eller rød farge, ettersom de likte eller ikke likte smaken av de ulike produktene. Det de ikke visste noe om kunne de la stå blankt. Målet med dette var å kartlegge frekvensen av kjente matvarer (både det de likte og ikke likte), for å få et inntrykk av hvilke matvarer barna kjente til. Nesten alle svarene jeg fikk tilbake var markert med farge, og påfølgende diskusjon som oppstod i etterkant av dette viste at barna hadde kjennskap til en rekke matvarer som ikke finnes i nærliggende butikker<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Fra området Borg ligger i. For eksempel kjente de fleste til den eksotiske frukten «pitaya»/«dragefrukt», «kvede» og «thaibasilikum» og «sjøkreps».



## Klassemiljøet

En del av den etnografiske metode er å forstå samfunn på sine egne premisser, også hva som vurderes som *kult* eller *teit* for å sitere de barna jeg ble kjent med.

Ved feltarbeidets oppstart var mitt første inntrykk av klasse 4a at de var en gjeng med glade og energiske elever. Etter hvert som jeg hadde tilbragt tid og blitt kjent med klassemiljøet og elevenes personligheter, gav det elevgruppen flere nyanser.

Vekslingen mellom å observere hva barna gjør og hvordan de kommuniser i forhold til mat og kosthold har jeg forsøkt å få til ved å veksle mellom deltakende observasjon av samhandling i hele elevgruppen, samhandling i mindre vennegrupper og gjennom individuelle samtaler med elevene. Ofte opplevde jeg at jentene ønsket å prate med meg i mindre grupper, med bare én eller to-tre andre jenter til stede. Var jentene i større grupper, slik som de var i gymgarderoben, dreide samtalene seg ofte om normstyrte aktiviteter og kvalifikasjoner – her kunne jentene oppleve å få anerkjennelse for å mestre jenteting som de kalte det, enten det var å lage fletter i håret, ha fine klær, lakke negler eller ha kjæreste. Sjeldent ble «hysj<sup>33</sup>-greier» som hvordan det egentlig hadde gått på forrige klassetur eller hvem som var forelsket i hvem tatt opp i plenum, verken av de mer pratsomme eller stillferdige jentene. I mindre venninnegrupper, og ovenfor meg, ble slike emner snakket om i en så stor grad at det noen ganger kunne være vanskelig å holde tritt (ved å holde styr på navnene til øvrige elever utenfor klasse 4a eller hendelser som hadde inntruffet før jeg kom på feltarbeid til Borg skole). Jeg opplevde at det å være med jentene på aktivitetsskolen eller det å ta følge hjem fra skolen gav spesielt gode forutsetninger for at elevene selv ville dele «hysj-greier» med meg, da de stort sett befant seg i mindre grupper og ofte uttrykte at de ville høre min mening om forskjellige ting.

Hos guttene var det sport og det å ta initiativ til fellesaktiviteter jeg oppfattet som den mest fruktbare veien til å få sosial respekt (Goffman 1992:111). I friminuttene tok jeg ofte initiativ til å spille bordtennis sammen med guttene, noe de uttrykte at de synes var kult. Noen ganger passet jeg på å tape min runde med vilje så jeg kunne holde meg i bakgrunnen for å observere spillet uten å delta selv. Mens guttene stod i kø og ventet på at det skulle bli sin tur var det lite rom for å trekke noen av de ut av settingen for personlige samtaler, slik jentene ofte gjorde på eget initiativ. Kø-ordningen ble derimot en fin arena til å observere allianser, selv om disse

---

<sup>33</sup> Jentenes eget begrep for hemmeligheter, her forstått som backstage-opptreden.

var mer flytende enn hos jentene. Guttene kunne for eksempel oppleve å «tape ansikt» hvis de spilte dårlig eller skjøt bordtennisballen langt ut av området. Dette ble som regel møtt med en del oppgitte sukk og stønn fra resten av guttene. Jeg oppfattet at ingen av guttene slapp unna slik behandling hvis de kom til å sende ballen for langt, det var en slags uskreven regel om at alle måtte tåle å få kritikk for dårlig spill – også antropologer. Det som derimot ble utslagsgivende for guttenes sosiale posisjoner i friminuttene var hva man kunne tillate seg i situasjoner der spilllets gang ble uklart eller det ble vanskelig å bedømme hvem som fikk poeng. Her var det stor forskjell på de guttene som nesten aldri opplevde å få kritikk og de som nesten alltid opplevde å få kritikk. De beste spillerne satt med definisjonsmakten og fikk stort sett bestemme utfallet. Dette var med på å opprettholde regelen om at de som alltid fikk kritikk for å spille dårlig, fikk enda mer kritikk for å kverulere eller bortforklare seg. De gode spillerne ble derimot premiert for å kverulere og kjempe for sin rett til poeng, og denne asymmetriske maktbalansen rundt bordtennisbordet vedvarte ut hele feltarbeidet, så vidt jeg kunne forstå. Det kunne virke som om disse normene ikke var så definerende at de guttene som alltid fikk mye kritikk ikke ville være med å spille, og i alle friminuttene fikk alltid alle guttene være med, uavhengig av bordtennis-nivå.

I store deler av denne oppgaven fokuserer jeg på barnas samhandling med vekt på definisjonsmakt og sosiale posisjoner hos barna som aldersgruppe, uavhengig av kjønn<sup>34</sup>. På Borg skole, slik mange andre barneforskningsantropologer også har vist, var de sosiale nettverkene blant elevene stort sett likekjønnet (Lidén 2000, Darbandi 2011, Rysst 2008, Overå 2013). Mye av min deltakende observasjon i friminuttene har vært sammen med jentene eller guttene, selv om hele klassen også lekte sammen når de for eksempel spilte kanonball eller annen lagsport. Til min bruk av Goffmans rolleteori (1992) og Corsaro (2005) og Lidéns (2005) sosialiseringsteorier der jeg undersøker utøvelse av kunnskap og samhandling mellom barna, vil spørsmål om kjønn og kjønnsideal dukke opp. Denne oppgaven er ikke skrevet gjennom kjønnsperspektiver, men det er uunngåelig å ikke vurdere at kjønnsideal kan sees som en interessant innfallsvinkel til problemstillingen, i det barns sosiale kjønnsforståelse kan bygge på ting de er blitt eksponert for og opplevelser de tilpasser til sitt verdensbilde.

---

<sup>34</sup> Her bruker jeg begrepet kjønn om biologisk kjønn (sex) og sosialt kjønn (gender) om det Judith Butler (1990) rekonseptualiserte som noe man *utøvde*, ikke bare noe man var født som. Jeg vil påstå at det kan være problematisk å omtale biologisk kjønn kun etter begrepsparet jente/gutt slik elevene på Borg gjorde, men det er en diskusjon som ikke får plass i denne masteroppgaven.

## Utvalg

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan elever i 4. klasse på Borg skole forholder seg til mat og ernæring. Hvorfor akkurat disse elevene er valgt ut som informanter er ikke helt tilfeldig. Jeg vil først begrunne mitt utvalg i forhold til informantenes alder.

Til oppgavens problemstilling ønsket jeg at informantene skulle være barn. Etter William Corsaros definisjon er barndommen en sosialt konstruert periode der ”medlemmene” defineres som barn (Corsaro 2005:3). Barndom blir her en sosial struktur – altså en kategori som er en del av samfunnet på lik linje som sosial klasse og aldersgrupper (Corsaro 2005:3).

Informantgruppen er også valgt med tanke på klassetilhørighet<sup>35</sup>. Til problemstillingen ønsket jeg å studere barn som vokser opp i familier med utstrakt tilgang på kapital(er), her forstått etter Bourdieus konvertible kapitalbegrep der økonomisk, kulturell og sosial kapital også fungerer som klassemarkører (Bourdieu 1984).

(...) Økonomisk kapital er den mest grunnleggende kapitalformen, i den forstand at den i siste instans ligger til grunn for de andre kapitalformene. Alle former for kulturell og sosial kapital, og dermed også symbolsk kapital, utgjør med andre ord transformerte former for økonomisk kapital (Bugge 2002:245, se også Bourdieu 1986:252)

Utvalget omfavner barnas foreldre som jeg analytisk inkluderer i oppgavens diskusjon av sosialisering (Goffman 1992, Lidén 2005, Corsaro 2005). Slik jeg forstår det vil utvalget kunne belyse oppgavens problemstilling i forhold til forbruk på mikronivå, etter hva slags matforbruk disse fjerdeklassingene kjenner til som hverdagslig, er blitt sosialisert inn i eller som blir en del av deres habitus<sup>36</sup> (Bourdieu 1984). Innfallsvinkelen til barnas verden her, blir gjennom sosialiseringsspektivene, å først legge familienes økonomiske inntekt til grunn – og siden undersøke på hvilke måter deres kulturelle og sosial kapital kommer til uttrykk, og hvordan barna reproduserer foreldrenes preferanser (Bourdieu 1986:252, se også Bourdieu 1984).

---

<sup>35</sup> I Oslo er det bydel Vestre Aker, Ullern, Nordre Aker, Frogner og Nordstrand som har flest innbyggere i alderen 30 – 59 år med en gjennomsnittlig bruttoinntekt på over 500.000 kroner i året. Når det gjelder utdanningsnivå er det bydel Ullern, Vestre Aker og Nordre Aker som scorer høyest. I disse tre bydelene er over 60% av innbyggerne mellom 30 og 66 år Universitets- eller høyskoleutdannet (Oslo Kommune, 2013).

<sup>36</sup> Her forstår jeg habitus som tillærte oppfatninger-,tenke-, og adferdsmønstre som bevisst eller ikke-bevisst avgjør forbrukspreferanser (Bourdieu 1984).

Det er flere faktorer som indikerer at mine informanter tilhører en kapitalsterk forbrukergruppe, men da mine empiriske data er innhentet gjennom deltakende observasjon i skolesammenheng og ikke gjennom husholdet vil denne påstanden imidlertid trenge mer data for å kunne utdype den omfangsrike og komplekse sammenhengen mellom hushold og forbruksvaner<sup>37</sup>. Jeg foreslår at mine informanternes foreldre, gjennom sin geografiske tilknytning til Borg barneskole, tilhører en sosial klasse jeg tolker som representative for å besitte kapital(er) som indikerer et forbruk der de har frihet til å legge andre verdier til grunn enn det rent økonomiske. Her kommer smaken inn som et analytisk perspektiv, da jeg benytter Bourdieus perspektiv på smak som noe samfunnsmessig bestemt og at dette er relevant i forhold til sosialisering og forbruksvaner, sett at smak/forbruk også kan forstås som preferanser innenfor en klasse (Bourdieu 1984, Døving 2003). Hvordan jeg tolker at foreldrenes ernæringsmessige forbruksvaner står i forhold til barnas matprat vil utdypes og diskuteres i kapittel 4.

Under feltarbeidet dukket det opp en interessant problematikk i forhold til «klasse» og preferanser, i forlengelse av hvilken sosiale aldersgruppe informantene ville identifisere seg med. Slik jeg oppfattet det ønsket noen av dem å markere tydelig hvor de befant seg, i denne såkalte mellomfasen mellom store barn og tenåringer. I likhet med Mari Ryssts (2008) arbeider går det frem av mine data hvordan den enkelte informants orientering i retning den ene eller andre alderskategorien var avhengig av sosial kontekst (Goffman 1992:96) noe jeg vil komme tilbake til senere. I tråd med hvordan jeg har plassert oppgaven i forhold til det nye barndomsparadigmet vil jeg argumentere for at informantene i denne oppgaven forstås som barn. Der det er hensiktsmessig for analysen vil barna omtales som elever.

På bakgrunn av Ryssts diskusjon (2008:269) av materielt forbruk i sosiale inkludering-og ekskluderingsprosesser hos barn vil jeg empirisk vise hvordan dette gjenspeiles i skolesammenheng. Rysst poengterer i sin barnestudie at det ofte koster penger å være kul (Rysst 2008:265-275). Hvilken status klær, idrettsutstyr og elektronikk gir innad i en klasse, og hvordan slike gjenstandene kan være med på å bestemme hvilke domener aktørene får

---

<sup>37</sup> Etter diskusjon som følge av arbeidsgruppe nr. 8 med Christian Sørhaug og Runar Døving under NAF-konferansen 8.5.2016. Jeg forstår mine informanternes hushold å opptre i elastisk(e) størrelse(r). Husholdets fleksibilitet, etter Gregory Batesons definisjon av fleksibilitet som ”ubrukt potensial for endring” (Bateson 1972:497) forstås som at fleksibiliteten kan si noe om husholdets evne til å absorbere samfunnstransformasjoner, eller være involvert i kosthold-og/eller forbrukstrender (se også Bugge 2015).

sosial tilgang til var noe jeg var oppmerksom på under feltarbeidet. Under følger en kort introduksjon av barna for å forklare dette bedre.

## Hovedinformanter

Klasse 4a bestod av 15 gutter og 12 jenter. Etter å ha delt ut et samtykkeskjema<sup>38</sup> og fått godkjenning tilbake fra elevenes foreldre, begynte jeg å samle inn data. Av de 27 elevene i klassen har jeg valgt ut tre gutter og tre jenter som fungerer som hovedinformanter. Disse seks elevene tolker jeg som representative for elevgruppen på hver sin måte. Som et metodisk grep er de ulike hovedinformantene valgt på bakgrunn av å kunne skildre seks ulike virkeligheter av den samme skolehverdagen.

**Juni** er en ressurssterk jente som er flink i de fleste fag og som utmerket seg spesielt i fagene gym, matte og språkfag. Juni tar ofte ordet i gruppesammenhenger og fremstår som en selvsikker jente. Etter hva Juni fortalte meg er hun opptatt av sko, klær og mote og har rikelig med forskjellige antrekk. Som majoriteten av jentene i klassen går hun på alpint, fotball og dansing. Junis foreldre var skilt og faren jobbet og bodde i et annet land.

**Amanda** er en nysgjerrig, men vimsete jente. Hun fremstår faglig svak i mange fag og gir lett opp oppgaver hun ikke får til. Amanda går ofte med smykker, og forklarte dette med at hun og søstrene byttelåner klær, så derfor har hun tilgang til en dobbelt så stor garderobe enn de andre jentene i klassen. Amanda er opptatt av musikk og driver med dansing, fotball og turn på fritiden. Amandas foreldre er skilt men bor i samme bydel.

**Frida** er en omtenkssom, rolig og sjarmerende jente. Hun fremstår reflekterende og som en god lytter. Frida er faglig sterk i kreative oppgaver som matlaging, tegning, håndarbeid, sang, dans og skuespill men sliter med fag som norsk, matematikk og naturfag. Frida kler seg ofte feminint, men fortalte at hun ikke er så opptatt av merkeklær. Frida er enebarn og bor sammen med moren og morens kjæreste. Faren bor i samme bydel men er ofte utenlands i forbindelse med jobb.

**Kalle** er en faglig sterk gutt med et lidenskapelig forhold til fotball. Etter å ha sett han sparke fotball med de andre guttene virket han over gjennomsnittlig flink for alderen. Til tross

---

<sup>38</sup> Foreldreskjema med daværende tittel «Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Kostholdsråd fra barneperspektiv*, som en del av meldeplikten til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

for dette opplevde jeg aldri at Kalle skrøt av talentet sitt, han brukte derimot mye tid på å veilede de andre guttene på en svært pedagogisk og tålmodig måte. Kalle går ofte pent kledd og er opptatt av joggesko. Han har én lillebror og bor sammen med begge foreldrene sine.

**Fredrik** er en skravlete gutt og hadde alltid mye han ville formidle. I elevgruppa fremstod han som en som hadde meninger om det meste, og kunne ofte kverulere med både voksne og barn. Faglig sett er Fredrik sterk i de fleste fag, og får ofte ekstraoppgaver av lærerne fordi han blir fort ferdig. Fredrik er opptatt av spill og bruker mye av fritiden sin «online» når han ikke spiller fotball. Fredrik bor vekselvis hos sine skilte foreldre som bor i samme bydel.

**Nils** er en nysgjerrig, morsom og pratsom gutt. I samarbeidsoppgaver er han ikke særlig populær, da Nils' faglige nivå og konsentrasjonsevne er svakere enn de andre guttenes. Jeg tolker at Nils kompenserte for dette ved å alltid ha en morsom kommentar eller en grimase på lur. Nils er derimot en etterspurt elev i en rekke sportsaktiviteter og har mye nytt sportsutstyr. På fritiden spiller han fotball, tennis og driver med alpint. Nils bor sammen med faren, farens kjæreste og to storebrødre, moren bor i nabokommunen.

### **Å gjøre feltarbeid i eget samfunn**

Oslo er en kompleks by med 107 barneskoler fordelt over 15 bydeler. Feltarbeidet mitt har blitt utført i min egen hjemby, men i en bydel der jeg ikke hadde noen sosial tilhørighet. Jeg har prøvd å ta hensyn til det Marianne Gullestad (2001) kaller hjemmeblindhet, at forhåndskjennskap til feltet, både tematisk og regionalt, kan bety at jeg ikke oppdager det som er kjent fra før, eller at det tas for gitt. Å studere sitt eget samfunn stiller annerledes krav til forskeren. Jeg har vært oppmerksom på min egen tilstedeværelse, både ved naiv bevisstgjøring av hvordan jeg har observert barna og hvilke kontekstskisser jeg har tolket som relevante for problemstillingen. Mange av informantenes aktiviteter og utsagn har fremstått så normale og internaliserte i "vårt samfunn" at det lett kan glemmes at disse også er kulturelt betinget.

For å få et så fullstendig eller gyldig bilde av situasjonen som mulig har jeg vekslet mellom ulike observasjons- og dokumentasjonsteknikker. Under feltarbeidet har jeg forsøkt å ta rånotater inspirert av Frøystads argument: "Ved å bevisstgjøre seg på mangfoldet av skrivestiler og på det enorme registeret av hendelsesforløp som det er mulig å gi utfyllende beskrivelser av, styrker man sin egen observasjonsevne og årvåkenhet" (Frøystad 2003:58). I

tillegg skrev jeg mange av feltnotatene mine på engelsk for å tvinge meg selv til å beskrive ”norske forhold” i et fremmed vokabular. Det viste seg å være praktisk med tanke på at barna ofte var nysgjerrige på hva jeg noterte, noe som lett tok fokuset deres bort fra skolens arbeidsoppgaver. Jeg har inntatt en strategisk naiv rolle til barnas aktiviteter og har spurt informantene om å forklare hva de holder på med eller utdype utsagn og aktiviteter som har fremstått uklare eller tvetydige. Det kan virke som informantene oppfattet mine mange spørsmål som uproblematisk i forlengelse av skolehverdagen i stor grad består av spørsmål og svar. Barneskolehverdagens kulturelle «annerledeshet» har gjort at jeg vil argumentere for at jeg bare har gjort feltarbeid i eget samfunn i geografisk forstand. Jeg er tre ganger så gammel som de barna jeg ble kjent med, og under feltarbeidet var det nok av situasjoner der jeg ble gjort oppmerksom på at jeg ikke kjente deres barnekultur innenifra.

Jeg har vært heldig som kunne følge samme faste gruppe av informanter på samme sted og over en lengre periode. Dette har medført at min observasjon av informantenes aktiviteter og sosiale relasjoner på skolen ikke har kunnet se eventuelle variasjoner eller forandringer utenfor skolens kontekst. Her vil jeg følge Fredrik Barths (1999) argumentasjon og påstå at datamaterialet her vil være tilgjengelig for komparasjon, ved bevisstgjøring av at den kulturelle konteksten her forstås utslagsgivende for problemstillingens analytiske utgangspunkt<sup>39</sup>. Hvordan jeg har valgt informanter kan indikere at konteksten disse barna lever i gav rom for en viss type forbruk når det gjelder mat. Diskusjonen blir således om temaforankrede studier metodologisk bør utføres på en annen måte enn ved tradisjonell by-antropologi, som kan ha en tydelig stedsforankret tilnærming til kultur<sup>40</sup> (Frøystad 2003:41). George E. Marcus argumenterer for å gjøre feltarbeid flere steder for å kunne belyse variasjon gjennom flere utvalg (Marcus 1995). I startfasen for prosjektet vurderte jeg muligheten for å gjøre feltarbeid på to ulike skoler. Dette kunne blitt utført ved å ha to like store grupper, kontrollert for alder, men tilhørighet i ulike sosioøkonomiske miljø. På grunn av tiden satt av til feltarbeidet ble jeg rådet til å velge bare ett sted for datainnsamling. Jeg valgte derfor å

---

<sup>39</sup> Jf. Fredrik Barths diskusjon av sammenliknbarhet i «Ch. 4: Comparative Methodologies in the Analysis of Anthropological data» i (Red) Bowen, John R. & Petersen, Roger (1999).

<sup>40</sup> Det har vært faglige diskusjoner rundt inndelingen av antropologiske arbeider i kategoriene «innenriksantropologi» og «utenriksantropologi». To gode eksempler på «innenriksantropologi» er Marianne Gullestads *Kitchen-table society* (2001) og Marianne Liens *Marketing and modernity fra* (1997). Selv om tematikken er ulik har de til felles at de har god deskriptiv empiri fra norske forhold. I forhold til barneforskningsfeltet kan arbeidene til Hilde Lidén (2005), Mari Rysst (2008) og Stian Overå (2013) trekkes frem. Her kommer det tydelig frem at forskning på «stedsløse fenomener» i komplekse samfunn er fullt mulig å utføre og kan gi like gode data som en «landsby langt borte» om en forsker gjør seg bevisst på hvilke utfordringer og definering/avgrensning slike feltarbeid byr på (Frøystad 2003).

konsentrere empiriske data fra Borg, basert på elever i den offentlige skole med oppvekst under gode sosioøkonomiske forhold. Variabler som barnas miljø, religiøs tilhørighet eller alder kunne ha vært utslagsgivende ved komparasjon av to ulike feltarbeid, men det ligger utenfor denne oppgavens omfang å problematisere ytterligere.

I tillegg til det innenriksantropologiske utgangspunktet, er ernæringsperspektivet i denne oppgaven basert på WHO's definisjon av helse. Denne definisjonen av helse er den samme som hos Helsedirektoratet. Det er det norske Helsedirektoratet og Utdanningsetaten som i øverste ledd bestemmer hva skolen skal undervise barna i mat-og-helse faget, gjennom skolereformen Kunnskapsløftet (K06). Som forsker i eget samfunn har også min egen grunnskolegang og oppvekst vært påvirket av statlige skolereformer. I denne studien ta jeg sikte på å sammenlikne skolens læring med andre aktører som også påvirker barnas forhold til mat. I tilknytning til dette har jeg tatt utgangspunkt i Frøystads (2003) argumentasjon for en forståelse av informantenes kunnskapsnettverk. I varierende grad forstår jeg at disse elementene også gjelder barn:

Våre informanter forflytter seg i stadig større grad – ikke bare mellom landsbyer men også mellom land og kontinenter. De påvirkes stadig mer av aviser, fjernsyn og film produsert milevis utenfor lokalmiljøet deres, og innlemmes stadig dypere i verdensomspennende politiske og økonomiske systemer (...) bevegelsen av mennesker, varer, informasjon, symboler, verdier og finanser på tvers av landegrenser og kontinenter har økt både i omfang og tempo (Frøystad 2003: 41).

Dette er også i tråd med Lidéns og Corsaros sosialiseringsperspektiver. Gjennom analyser av datamaterialet i etterkant av feltarbeidet har jeg valgt å fremstille de faktorene som fremstod meningsbærende for informantene, inspirert av et klokt råd om å heller si mye om lite, enn lite om mye.

### **Anonymisering og etiske retningslinjer**

I antropologisk forskning vil mye av datainnsamlingen avhenge av forholdet mellom informant og forsker. Derfor er det viktig å bevisstgjøre seg hvilke etiske implikasjoner som gjelder i forkant av feltarbeidet, og implikasjoner som kan dukke opp underveis. Jeg satte meg inn i ASA's etiske retningslinjer før jeg søkte forskningstillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Fordi informantene mine er barn har jeg trengt informert samtykke fra foreldrene deres.

Jeg forklarte foreldrene formålet med studien - å finne ut mer om barns kunnskap om mat, ved å intervju barna deres og være tilstede gjennom deltakende observasjon. Videre fulgte informasjon om hva deltakelsen i studien skulle innebære for hver enkelt, hva som ville skje



med informasjonen jeg dokumenterte og at jeg garanterte anonymisering av alle personopplysninger. Jeg har også gitt beskjed om at alle observasjoner av barna uten informert samtykke ikke ville inkluderes i min masteroppgave. Helt til sist hadde jeg med et punkt om frivillig deltakelse og et avkryssningsskjema der foreldrene kunne krysse av for om de følte de hadde mottatt tilstrekkelig informasjon om studien og om de samtykket til å la barnet sitt delta i prosjektet eller ikke. Skrivet foreldrene fikk utdelt er inkludert som vedlegg i denne oppgaven. Det informerte samtykket innebar å gi meg tillatelse til å bruke elevene som informanter i perioden for feltarbeidet. Jeg opplyste at jeg ville benytte meg av deltakende observasjon gjennom hele skoledagen, skrive feltnotater, lagre feltnotatene på min private pc og anonymisere personopplysninger ved å endre elevenes navn og utelate opplysninger som kan stedfeste skolen. Under alle stadier av prosjektet har jeg vært tydelig på at foreldrene kunne kontakte meg når det skulle være, på skolen, over telefon eller per epost.

Som fast deltaker i elevenes hverdag er jeg til tider kommet over sensitive opplysninger om informantene og deres familiemedlemmer. Det er mitt ansvar som forsker å sørge for å opprettholde tilliten og bevare interessene til informantgruppen, så slik informasjon er ikke tatt med i denne oppgaven. I de aller fleste skoleklasser er det variasjon mellom elevenes sosiale kompetanse, popularitet og faglige nivå. Dette gjald også disse elevene.

Et godt eksempel på dette er mobbing, baksnakking og utestenging. Som nevnt tidligere valgte jeg - for å distansere meg fra rollen som lærer - å la observasjoner av slik karakter passere uten å komme med irettesettelser. Var det alvorlige ting gjorde jeg vurdering på stedet og grep inn som voksen. Jeg hadde også tett kontakt med lærer Katja og kunne gi henne informasjon om hendelser hvis jeg følte de var ugreie.

Av og til kom elevene til meg for å spørre om råd og da satte jeg meg ned sammen med de og prøvde å forstå deres situasjon etter beste evne. Ved to anledninger ble jeg spurt om å videreformidle aktiviteter til læreren, da noen av barna syntes slike ting var vanskelig å ta opp selv. Lærer Katja hadde innført personlige dagbøker hvor elevene hver tirsdag skulle skrive noen setninger om hvordan de hadde det på skolen. Disse dagbøkene var det bare Katja som leste, hvis ikke elevene selv foreslo noe annet.

## **Utfordringer**

I mine overveielser om forskerrollen og posisjonen i forhold til elevene og lærerne dukket det opp en hendelse der min rolle ble satt på prøve. Etter vinterferien, altså rundt fem uker ut i feltarbeidet spurte lærer Katja meg om jeg ville delta på foreldremøtet hun skulle

holde for elevenes foreldre. Jeg tenkte at det ville være en glimrende måte å hilse på alle, kanskje også få innpass i hjemmene deres og en fin sjanse til å utdype hvordan arbeidet gikk. Samme kveld som foreldremøtet ble holdt fikk jeg beskjed om at lærer Katja var blitt syk. Inspektøren skulle tre inn i hennes sted, men som hun forklarte meg visste hun ikke så mye om klassens faglige nivå eller elevenes sosiale forhold så hun kom til å snakke i bredere rammer om læreplanen og skolens faglige mål for våren. Dette var før hun la til ”og så kan jo du holde resten av møtet, siden du kjenner barna godt nå.” Jeg tok utfordringen på strak arm og dukket opp til møtet.

Utenfor klasserommet stod en liten forsamling av voksne mennesker jeg antok var barnas foreldre. Det viste seg at de trodde det samme, for to av fedrene spurte om jeg var moren til en av elevene. Jeg ristet på hodet og forklarte at jeg var antropologistudenten som skulle forske på barna deres. Til min store overraskelse hadde samtlige foreldre glemt at det var tilfelle, og en mor unnskyldte seg med at ”De fikk så utrolig mange skriv fra skolen” så samtykkeskjemaet mitt var krysset av i hui og hast sammen med påmeldingsskjema til Den Store Vinteraktivitetsdagen og liknende.

Alle som arbeidet ved Borg skole hadde møtt meg og prosjektet mitt med stor interesse, så jeg hadde inntrykk av at det ”å ha en antropolog tilstede” var noe helt spesielt. Denne hendelsen førte til at foreldrene måtte få forklart på nytt hvorfor jeg var der. Da jeg sa at jeg undersøkte barns forhold til mat husket mange av foreldrene at de hadde fått mail om dette fra læreren. Angående feltarbeid i barnas husholdninger ble forslaget kommenterte med ”må vi liksom rydde i kjøleskapene våre til du kommer, da?” fra flere av barnas foreldre. Etter å ha forklart viktigheten av etnografiske husholdningsstudier, virket flere av foreldrene mer interesserte i om jeg visste noe om forholdene rundt barnas svømmeundervisning, og svømmelæreren mange av barna hadde klaget på som streng.

Jeg forklarte at jeg oppfattet ham som streng men ikke urimelig. Som oppfølgingsspørsmål spurte en av jentenes fedre spesifikt om hans datter ble utsatt for mobbing i jentegarderoben. Jeg synes det var svært ubehagelig å skulle ”utlevere” eventuelle mobbere foran foreldrene på denne måten, og svarte at jeg hadde observert tendenser til hvisking og baksnakking i jentegruppa men ikke noe jeg oppfattet som direkte mobbing. Dessuten presiserte jeg at jeg synes det var vanskelig å ta opp slike forhold i plenum, og gjentok at alle foreldrene selvfølgelig kunne kontakte meg i etterkant hvis det var noe spesifikt de lurte på. Det var det ingen som fulgte opp, ei heller noen interesse for at jeg kunne fortsette datainnsamlingen i hjemmene deres.

Hendelsen på foreldremøtet kan indikere at jeg ikke har vært tydelig nok med å forklare min rolle på Borg skole og formålet med antropologiske feltarbeid. Implikasjonen av dette er at data innsamlet om barnas familieforhold er kartlagt gjennom intervju og barnas gjenfortelling, ikke deltakende observasjon i familiene.

En annen problematikk har vært hvordan jeg har følt et ansvar med å være verdinøytral i forhold til informantenes sensitive alder. Ved noen få anledninger har barna tatt initiativ for å snakke om spiseforstyrrelser, slanking, skjønnhetstips, kroppsfett og liknende. Ved direkte spørsmål har jeg vridd spørsmålet rundt med ved å spørre ”hva tror du?”, som stort sett har vært uproblematisk da barna ofte var interesserte i å fortelle.

Enhver operasjonalisering av en samfunnsvitenskapelig problemstilling krever metodiske grep og tilstedeværelse. Jeg har prøvd å beskrive noen av mine overveielser i slikt henseende. Etter beste evne har jeg forsøkt å leve opp til de metodiske idealer som ligger til grunn for barneforskningsfeltet, gjennom deltakelse og observasjon av kontekst, samhandling og aktiviteter. I neste kapittel vil jeg se nærmere på informantenes mat-og-helseundervisning og hvordan dette faget legger til rette for barnas læring og bruk av forkunnskaper når det gjelder mat.

## Kapittel 3: Den kulinariske skolesekken<sup>41</sup>

### Nesten som på MasterChef

Skolekjøkkenet fremstod mer kaotisk enn jeg hadde forberedt meg på. Mellom skarpe kniver og glovarme induksjonstopper beveget barna seg frem og tilbake mellom lærerens forsøk på å holde de i sine inndelte arbeidsgrupper. Da lærer Katja et øyeblikk forsvant for å hente noe i klasserommet merket jeg meg raskt hvor nærmeste medisinskap var, i tilfelle det skulle oppstå en situasjon som trengte plaster eller nedkjøling. Til tross for den overhengende bekymringen over at elevene skulle alvorlig skade seg var skolekjøkkenets arealer som skreddersydd for deltakende observasjon; jeg hadde oversikt over alle elevene på en gang, jeg kunne bevege meg mellom arbeidsgruppene for å se hva elevene holdt på med og i motsetning til den tradisjonelle klasseromsundervisningen hadde elevene lov til å prate høyt.

Trengte jeg å notere noe kunne jeg gjøre det fra det store spisebordet midt i rommet.

Timene begynte med at lærer Katja skrudde på smartboardet, åpnet internett og fant frem til en nettside som inneholdt en oppskrift på «kyllingdigg»<sup>42</sup>. I tillegg til den informative fremgangsmåten fra oppskriften gikk hun videre til en instruksjonsvideo på Youtube for at elevene skulle få se hvordan man kuttet paprika, instruert av Lise Finckenhagen<sup>43</sup>. I videoen viser *Kokke-Lise* ulike måter å kutte paprika mens hun forteller om paprikaens næringsstoffer og bruksområder. Etter klassen hadde sett ferdig instruksjonsklippet ble de delt inn tilfeldige grupper på seks stykker, der hver elev representerte et siffer mellom 1 og 6. Så fikk de utdelt kyllingfilet, pitabrød, creme fraiche, krydder, vårløk og paprika. Læreren forklarte så hvilke siffer som skulle utføre de ulike stegene i oppskriften, tre oppgaver totalt per elev, av de til sammen atten stegene i oppskriften, med tilhørende opprydning.

Amanda og Nils var på samme gruppe, og forhandlet seg i mellom om å bytte arbeidsoppgaver. Amanda rangerte arbeidsoppgavene på følgende måte:

*Gøyst:* Steke kyllingbiter med stekespade, krydre kyllingbitene, skjære grønnsaker med den lille kniven.

---

<sup>41</sup> Her låner jeg navnet fra *Den kulturelle skolesekken*, Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementets samarbeidsprosjekt som skal bidra til at skoleelever får møte kunst og kultur av alle slag (Kulturdepartementet, 2007)

<sup>42</sup> Pitabrød med kylling og grønnsaker i tandoorikrydret, creme-fraise basert saus.

<http://www.matstart.no/opskrifter/etter-skoletid/kyllingdigg/>

<sup>43</sup> Norsk TV-Kokk, for elevene kjent som Kokke-Lise. <https://www.youtube.com/watch?v=lqIx86dgKmo>

*Sånn passe:* Helle Crème Fraîche på kyllingbitene, dekke på bordet.

*Kjedelig:* Hente frem utstyr, vaske opp for hånd, rydde på plass utstyr og steke pitabrød.

*Ekkelt:* Skjære kyllingfilet (fordi kyllingfileten er ekkel å ta på), lukten av kyllingfilet, tømme søppel og matrester i oppvaskmaskinen.

Nils derimot hadde en litt annen formening om matlagingen:

*Gøyest:* Steke kylling, skjære opp kyllingfilet, skjære grønnsaker.

*Sånn passe:* Vente på pitabrød, krydre kyllingbitene.

*Kjedelig:* Vente på de andre, vaske opp for hånd, rydde på plass utstyr, dekke på bordet.

*Ekkelt:* Å få mat på klærne, ta på søppelkassen, langt jentehår i maten.

Nils forhandlet til seg steking, mot at han også tok oppvasken for hånd. Amanda fikk derfor kutte alle grønnsakene, krydre med tandoorikrydder og bemanne Crème Fraîche på sin gruppe. Mens barna holdt på med matlagingen refererte de ofte til foreldrene sine hvis noe ble gjort annerledes. Et eksempel på dette er da Juni helte paprikabiter med frø i stekepannen på sin gruppe. Frida reagerte på dette og spurte Juni hvorfor hun ikke hadde tatt vekk frøene. ”Det er ikke noe farlig å ha med frøene!” mente Juni. ”Halloooo man tar jo ikke med frøene” mente Frida og engasjerte de andre på gruppen med spørsmål om de ville ha kyllingdigg med eller uten *masse* paprikafrø. De fleste var enige med Frida om at frøene måtte ut. ”Mamma sier det er like sunt å spise frøene som resten av paprikaen” mente Juni. ”- Dessuten smaker de bare paprika”. Frida ble oppgitt, tok ut en gaffel og prøvde å fiske opp ett og ett paprikafrø fra den varme stekepannen. Juni snudde seg og begynte å vaske opp. Etter en kort stund gav Frida opp å få tak i frøene og fortalte Juni igjen at hun synes det var skikkelig dårlig gjort å ha i frøene. ”Du kunne i hvert fall spurt, fortsatte Frida, det er ikke alle som liker å spise frø”.

Etter at jentene hadde roet seg ned spurte jeg Juni hvordan det gikk. ”Mhm” sa hun kort. ”Jeg synes ikke det gjør noe at det er frø i” sa jeg. ”Samma det vel,” sa Juni. ”Frida vet jo ingenting..” ”Hva er det Frida ikke vet?” spurte jeg. ”Masse” sa Juni snurt og ville ikke prate mer om saken.

Da hele klassen hadde satt seg til bords for å spise det de hadde laget, spurte lærer Katja om elevene synes det var gøy å lage *kyllingdigg*. ”JA!” ropte hele klassen i kor. ”Det er nesten som på MasterChef” sa Amanda. Det var det mange som var enige i.

## Undervisningsstruktur

Som eksempelet over viser foregår en del av mat-og-helseundervisningen på *skolekjøkkenet*, der elevenes samarbeid er viktig for oppgavens resultat. Etter hva jeg ble fortalt er det meningen at det skal være mindre innblanding av læreren i slike praktiske fag, at det er lagt opp til at elevene selv skal spørre om hjelp hvis de trenger det.

Resten av faget inneholder skriftlig materiale med tilhørende oppgaver. Av LK06 går det frem at mat-og-helsefagets læreplan knyttes opp til tre hovedtema: kunnskap om livsstil, kunnskap om forbruk og kunnskap om kultur (Utdanningsdirektoratet 2006). Slik blir fagets formål beskrevet:

«Mat og måltider er viktig for den fysiske og psykiske helsen til mennesker og for det sosiale velværet. Kunnskap om mat og måltider som fremmer gode matvaner kan gjøre sitt til å redusere helseforskjeller i befolkningen. Matvanene våre reflekterer både individuelle valg, kulturelle uttrykk og religiøse fortolkninger og er på den måten en sentral del av identiteten vår. I et flerkulturelt samfunn er det viktig med kunnskap om norsk matkultur og det særegne for samisk mattradisjon, og ha kunnskap om og respekt for mattradisjoner i andre kulturer. Større mangfold på matvaremarkedet stiller større krav til kompetanse hos forbrukeren, slik at en kan gjøre bevisste valg som gjelder for egen helse og eget miljø.»

«Faget mat-og-helse skal som allmenndannende fag medvirke til at elevene får innsikt i og evne til å velge og reflektere kritisk rundt mat og måltid, sånn at de får kunnskap til å møte livet praktisk, sosialt og personlig. Som skapende fag skal mat og helse gi rom for eksperimentering og utvikling av kritisk skjønn knyttet til mat og måltid. På den måten kan det inspirere elevene til å bruke kompetansen sin utenfor skolen og senere i livet. Som praktisk fag skal opplæringen i mat og helse stimulere elevene til å lage mat og skape arbeidsglede og gode arbeidsvaner, og til å bli bevisste forbrukere, slik at de kan ta ansvar for mat og måltid både i hjemmet, på fritiden, i arbeidslivet og i samfunnslivet. Opplæringen i faget skal medvirke til en bevisst og helsefremmende livsstil.»

«Å lage mat til andre er uttrykk for omsorg, vennskap og gjestfrihet. Faget mat-og-helse er en viktig arena for samarbeid og utvikling av sosial kompetanse hos elevene. Praktisk skapende arbeid, der en legger vekt på ferdigheter, utprøving og kreativitet er sentralt. Faget gir god anledning til samarbeid med lokale matprodusenter, mattilsynet og skolehelsetjenesten. Opplæringen i faget må tilpasses og bygge på det den enkelte har av kunnskaper, ferdigheter

og erfaringer, slik at elevene kan lykkes og bli motiverte til å bruke kompetansen sin i dagliglivet» (Utdanningsdirektoratet 2006, min oversettelse).

## Skolens paradoks

At Amanda forbinder mat-og-helsefagets praktiske del med MasterChef overrasket meg ikke. Visuelt sett var skolekjøkkenet ganske likt, og maten skulle lages innenfor en viss tidsramme. Men i motsetning til TV-programmets kommersielle underholdningstilbud er mat-og-helsefaget en del av grunnskolen. Den norske skole har i oppgave å formidle felles tradisjoner, verdier og kunnskaper og tillegges en aktiv rolle i det nasjonsbyggende arbeidet og moderniseringen av samfunnet (Lidén 2005:135). Som Lidén påpeker har denne tankegangen fordret en sterk politisk styring av skolens innhold. Selv om skolereformene forandres, har skolen som institusjon fortsatt status som bidragsyter til kulturell reproduksjon, som i denne forstand forstås som det motsatte av kulturell endring<sup>44</sup>.

I en senere samtale med lærer Katja forklarte hun denne problematikken på en litt annen måte: ”Selv om læreplanene i stor grad forklarer hva som forventes at vi skal gjennom, er det ganske fleksibelt hvilke læringsstrategier vi kan benytte. Jeg prøver å oppmuntre elevene til å være nysgjerrige, og stille spørsmål. Noen mestrer ansvar for egen læring godt, men enkelte elever blir utrygge når ikke oppgavene har faste rammer. Jeg oppmuntrer barna til refleksjon utenfor det avgrensede tema i lærebøkene, fordi jeg tror de også har nytte av å lære av hverandre – ikke bare pensum.” I spenningsforholdet mellom kulturell reproduksjon og endring ligger det politiske spørsmål om hvorvidt skolen skal være en ”fasit” som elevene skal tilpasse seg til. Hvordan skolen som institusjon skal gjøre bruk av læreplanene i en rask samfunnsutvikling er en utfordring i seg selv, når tanken fremstår å være at like muligheter oppnås ved at elevene tilegner seg de samme språklige, sosiale og kulturelle standarder (Lidén 2005:135). Skolens oppgave som kulturell formidler blir derfor utfordret på flere plan, ikke bare når kulturformidlingen skjer innenfor dagens flerkulturelle Norge. Som jeg leser av mat-og-helsefagets problematikk – uunngåelig innblanding og påvirkning av foreldre og media følger tanken om at mat og ernæring forstås å ha blitt en økende del av norsk populærkultur –

---

<sup>44</sup> Jf. Innholdet i forskningsrapportene *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring: En studie av lærernes praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet* (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012), *Kunnskapsløftet som styringsform – et løft eller et løfte?: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Aasen 2012) og *For store forventninger?: Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bakken og Elstad 2012).

med ulike spenninger i hvordan mat og ernæring får spillerom i hverdagen (Lidén 2005:135, Døving 2003, Fürst 1994).

## **Hersketeknikk og strategier**

I mine øyne fremsto skolekjøkkenet som et fag der ansvaret for egen læring foregikk slik at alle barna fikk forskjellige arbeidsoppgaver, som det var valgfritt om de ville løse på sin egen måte eller sammen med andre. De som løste oppgavene individuelt fulgte enten det som stod skrevet i oppskriftens fremgangsmåte eller brukte egne erfaringer som ofte bestod av noe de hadde sett foreldrene gjøre hjemme eller sett i matprogrammer på TV.

Hvis arbeidsoppgavene ble løst kollektivt var det rom for diskusjon og planlegging i forkant av og under utførelsen av arbeidsoppgaven. Da valgte elevene ofte å løse oppgavene på en kreativ måte og selve fremgangsmåten kunne bli gjenstand for kritikk. I løpet av mange opphold på skolekjøkkenet og observasjoner av diskusjoner mellom elevene fremstod et system som gikk igjen i barnas logikk:

1. Forventningen om at en har rett til å bestemme hvordan noe skulle gjøres hvis en har gjort samme arbeidsoppgave før.
2. Alle var innforstått med denne regelen og uttrykte ofte at de hadde gjort samme arbeidsoppgave før, uavhengig om dette er basert på reell erfaring eller om de har sett noen som hadde gjort noe som likner, eller som minnet om arbeidsoppgaven.
3. Hvis alle har gjort eksakt samme arbeidsoppgave før og derfor selvsagt kjente til den beste fremgangsmåten, ble diskusjonen avgjort av frekvens, altså hvor mange ganger man har gjort eksakt samme arbeidsoppgave før.
4. Dette forklares ofte med overdrevne kvanta, ikke realistisk frekvens. Har man gjort samme arbeidsoppgave mer enn to-tre ganger kan dette oversettes til ”jeg gjør sånt hele tiden” eller ”jeg har gjort det tusen ganger før”.
5. Når alle hadde gjort samme arbeidsoppgave ”tusent ganger før” og derfor fremstod kvalifisert til å utføre arbeidsoppgaven var det i praksis bare to legitime utfall av diskusjonen: enten at man ga seg og overlot arbeidsoppgaven til noen som ikke hadde prøvd før, eller at man tilkalte læreren som fikk avgjøre hvem som fikk utføre arbeidsoppgaven. Begge utfall ble ofte oppfattet som urettferdig av barna, men hvis læreren fikk bestemme så var det ikke rom for å kverulere videre.
6. Strategien med å si at man ikke hadde noen praktisk erfaring – for så å kanskje bli tildelt en oppgave av ren solidaritet skjedde stort sett aldri.



Denne logikken var også avhengig av hva slags arbeidsoppgave som ble diskutert, og gjaldt nesten bare de morsomste oppgavene. Hvis læreren for eksempel spurte om noen ville feie gulvet eller tømme søpla gjaldt omvendt logikk: Hvis man hadde kostet veldig mye, enten det var tidligere på dagen, forrige uke eller i fjor, så fulgte logikken om at man da hadde rett til å slippe unna. I praksis ble det meste avgjort av læreren, så de ulike arbeidsoppgavene som ble utdelt fra læreren ble ofte oppfattet som urettferdige.

En elev forklarte meg at det både var urettferdig og helt «*dust*» at noen barn «visste masse» og derfor fikk bestemme, og noen barn «visste ingenting» og også fikk bestemme. Det var i midlertid ikke alle som synes dette var en god fordeling. Ikke sjeldent sa noen at de ”visste masse” når de egentlig ikke viste noen ting og derfor ble utpekt som en naturlig leder for gruppearbeidet på urettferdig grunnlag. Var dette tilfellet gjaldt ideen om improvisasjon, altså at gruppearbeidet kunne gå bra så lenge en forsøkte å kontrollere uttrykket så de andre skulle oppfatte situasjonen som at en visste hva en drev med (Goffman 1992:27). Goffmans viser til slike rollevariasjoner i sitt resonnement her:

Det er underforstått når en person spiller en rolle at iakttagere skal ta det inntrykk han ønsker å gi alvorlig. De oppfordres til å tro at den de ser faktisk er i besittelse av de egenskaper han utgir seg for å ha, at den oppgave han utfører vil få de følger han stilltiende påstår, og at forholdene i sin alminnelighet skal være som de ser ut til å være. (...) Det kan være hensiktsmessig å innlede en redegjørelse for opptredener ved å snu på spørsmålet og se nærmere på vedkommendes egen tro på det inntrykk av virkelighet han forsøker å mane frem i dem han er sammen med (Goffman 1992:24).

Sjelden observerte jeg barna innrømme at de var usikre på hvordan noe kunne gjøres, og stort sett fikk de det meste til selv om mange av fremgangsmåtene bar preg av flaks og tilfeldighet – sett fra voksenperspektiv. Jeg tolker derfor Goffman dit hen at det for meg ble vanskelig å skille observasjoner av de barna som kunne veldig mye om matlaging, de barna som ikke kunne særlig mye om matlaging men fortalte at de kunne, og de barna som verken kunne eller ikke kunne men som synes det var gøy å valgte å prøve likevel. Derfor fremstod skolekjøkkenets aktiviteter både informative og tvetydige – siden barna på forskjellige måter uttrykte at de var «verdensmestre». Etter hvert som jeg ble bedre kjent med barnas personligheter fremstod nyansene i deres aktiviteter klarere etter det jeg har valgt å tolke som deres felles utgangspunkt for ernæringskunnskap – nemlig de verdiladde byggesteinene som utgjør mat-og-helsefaget.

## Nasjonale faglige retningslinjer

Det er ikke denne oppgavens anliggende å diskutere detaljene i det faglige innholdet i LK06, men å belyse hvordan mat-og-helsefaget fremstår som en nasjonal struktur til sammenlikning med hvordan barna fortolker og reproducerer kunnskap om ernæring. Hvordan barna faktisk forholder seg til denne kunnskapen vil nødvendigvis være påvirket av flere aktører enn skolen – og således være en følge av deres referanserammer og førforståelse (Lidén 2005).

Store deler av mat-og-helseundervisningen er basert på Helsedirektoratets nasjonale faglige retningslinjer (Helsedirektoratet, 2015a). I undervisningens teoretiske materiale finnes et stort utvalg kostråd, med særlig vekt på magre produkter for å forebygge vektøkning og redusere fedme<sup>45</sup>. Rådende beskrives som veiledende, men uttrykker en helt klar holdning for hva helsemyndighetene anser som riktig atferd. I skolen som institusjon ligger det forventninger om at elevene skal tilpasse seg mat-og-helsefagets normer og regler. Hos Lidén beskrives denne problematikken slik:

Nye teorier om læring er seg bevisst nødvendigheten av å ta utgangspunkt i og bygge videre på barns hverdags erfaringer, ved at de individuelle erfaringene knyttes til skolens begreper og forståelsesmåter. Det er imidlertid et spørsmål om skolen i dag, med sine lange tradisjoner for å organisere kommunikasjon og arbeid, og definere relevant kunnskap, greier å gripe hele det potensiale barna sitter inne med (Lidén 2005:144).

I denne oppgaven forstås mat-og-helsefagets pensum som en statisk del av grunnskoleopplæringens struktur og de empiriske eksemplene som vises i dette kapittelet forstås og diskuteres som dynamiske prosesser som opptrer innenfor, men også på tross av strukturens rammer. Hvordan jeg fremstiller barnas fortolkende reproduksjon av mat-og-helsefagets pensum blir derfor tilgjengelig for komparasjon ved at innholdet i mat-og-helsepensumet diskuteres som en nasjonal struktur og barnas aktiviteter forstås som strukturens dynamiske aspekt, altså deres handlingsmønstre i forhold til strukturens rammer (Eriksen 1998:89).

På bakgrunn av problemstillingen og prosjektets utvalg kan barnas aktiviteter på skolekjøkkenet forstås som representasjoner av foreldrenes praksiser, der jeg tolker at sosialiseringsperspektivene også innebærer at barnas aktiviteter kan belyses som reproduksjoner av foreldrenes praksiser, eller at foreldrenes praksiser også er en del av barnas referanserammer (Lidén 2005). Tolkes barnas aktiviteter i lys av fortolkende reproduksjon i

---

<sup>45</sup> I tråd med bestemmelser fra Verdens helseorganisasjon. Organisasjonens formål er å sørge for en høyest mulig levestandard for verdens befolkning (WHO, 2016 se også Helsedirektoratet 2013).

jevnaldergruppen som hos Corsaro (2005) legges det vekt på tre ulike sider ved barnas samhandling: Hvordan barns kreativitet tillegges den kunnskapen de får fra voksenverden, hvordan barna produserer og deltar i sine jevnalderkulturer, men også hvordan barn både bidrar til reproduksjon og utvidelse av voksenkulturen (Corsaro 2005:41). Jeg tolker at Corsaros (2005) perspektiv belyser noe av de samme sosialiseringprosessene som Lidén, og hun forklarer hvordan referanserammer er avgjørende for ”utfallet” av møtet med skolens kunnskapsformidling – og at utfallet også er avhengig av den sosiale konteksten (Lidén 2005:139, Goffman 1992:24-33, Corsaro 2005:kap 9).

Der det er rom for det vil jeg benytte Goffmans frontstage/backstage begreper og knytte dette opp mot definisjonsmakt innad i elevgruppens jevnalderkultur (Goffman 1992:kap 3, Corsaro 2005:191, Rysst 2008:kap 9). Noe av problematikken ligger derfor i å skille mellom skolens definisjon av riktig kunnskap, hva barna ser som riktig kunnskap og hvordan begge disse oppfatningene tolkes eller reproduseres av barna.

### **Ulike referanserammer**

Ikke alle oppgaver som gis i skolen har et riktig svar. Som en del av en assosiasjonsoppgave fikk klassen i oppgave å kategorisere ulike typer matvarer etter hva de trodde var sunt og usunt. Resultatet skulle presenteres på en plakat der de skulle lime inn bilder av det de definerte som ja-mat og nei-mat matvarer. Elevene fikk utdelt reklamebrosjyrer og tilbudskataloger fra matbutikkene «Ica», «Meny», «Kiwi» og «Rema 1000». Sammen skulle de diskutere for å finne ut hvilke matvarer som kunne plasseres hvor, og så lime inn bilder av disse på en av plansjene. Etter en kort diskusjon var resultatet klart:

”Her ser dere den sunne maten vi fant” sa Juni og pekte på bildene. Ja-mat plansjen var påsatt bilder av makrell i tomat, bananer, brokkoli, grovt brød, melk, yoghurt, druer, appelsiner, epler, strimlet svinefilet, løk, laksefilet, egg, smør, solsikkeolje, imsdalflasker, kremost, spagetti, agurk, knekkebrød, leverpostei, tomater, sukkerfri tyggegummi og en helstekt kylling. Mellom bildene hadde jentene pyntet med smilefjes, hjerter og stjerner.

”...Og her er maten som ikke er sunn” triumferte Fredrik mens han trakk pekefingeren sakte over halsen, stakk tunga ut og lot som om han var i ferd med å stryke med. Etter en kjapp bemerkning fra læreren rettet han seg opp. På plansjen for nei-mat hadde gruppen limt inn bilder av Kims potetchips med paprika, salt og salt-og-pepper, Coca cola, en plate Freia melkesjokolade, en pose Polly peanøtter, blandet smågodt, en boks med sjokoladeis, en pakke kjeks, en tube Mills majones, en flaske karamellsaus, en pose med Toro vaffelmiks, bland-selv nøtter, jordbær-og bringebærsyltetøy, hamburgerdressing og en pose lakris.

”Hvorfor er sjokolade nei-mat?” spurte jeg, og la til med et lurt smil, ”Jeg trodde dere elsket sjokolade!” ”Jaa! Skal vi få sjokolade?!” ropte Kalle og Fredrik i kor mens de demonstrativt strakk hendene i været, vel vitende om at sjokolade ikke hører hjemme som premie i skolesammenheng. ”Men var ikke oppgaven å finne det som var usunt da?” spurte Amanda og pekte på ”nei-mat” plansjen, ”sjokolade er ikke så veldig sunt, og så er det ikke så bra med potetgull”. ”Åå har dere smakt den nye Stratosen?! Den er sykt god!” avbrøt Fredrik mens han slikket seg rundt munnen. Amanda nikket og så begynte de å diskutere sjokolade. Oppgaven om å klassifisere mat etter sunnhetsgrad avsporet til å bli en diskusjon om sjokolade. Å holde seg til oppgavens tema viste seg å være utfordrende, og kanskje også typisk for deres unge alder. Elevene kjente godt til produktene fra før og hadde et stort behov for å fortelle hva slags forhold de hadde til de ulike matvarene. Jeg foreslår at Fredriks totale snuoperasjon fra å først klassifisere sjokolade som nei-mat i hverdagen til noe han assosierer med kos og belønning i helgene, er noe av det Døving betegner som fallgruben ved slike enten/eller begreper i forhold til mat (Døving 2003:108). Når noe fremstår som «rett» eller «galt» avhengig av hvordan konteksten blir oppfattet, er det problematisk å bli enige om noe er «bra» fordi det er sunt eller fordi det smaker godt (Ibid.)

Reklamebrosjyrene barna hadde brukt til å klippe bilder fra opererte med en «ta 5 betal for 4»-salgsstrategi. ”Hvordan tror dere det ville gått hvis dere hadde kjøpt snacks hver gang dere ville ha snacks?” spurte jeg for å prøve å lede samtalen inn på penger. ”Det hadde ikke gått så veldig bra. Fordi jeg tror jeg hadde blitt skikkelig feit!” lo Fredrik og demonstrerte hvordan det ville sett ut ved å blåse opp kinnene og stikke frem magen. Guttene lo høyt, men ble avbrutt av Juni som poengterte at ”det ikke er sikkert at du blir så tjukk hvis du ikke har anlegg for det. Men en mann jeg har sett på tv - han spiste nesten bare potetgull<sup>46</sup> til frokost, og han veide sikkert tusen kilo!! Han var så feit at han ikke klarte å gå engang! Haha, jeg vil ikke bli sånn!” Fredrik kommenterte at ”det kommer ikke til å skje med oss.” ”Hvorfor ikke?” Spurte jeg. ”Vi er jo barn, foreldrene våre passer på” sa Fredrik.

Mine observasjoner av elevene viser at produkter som sjokolade og snacks knyttes til ulike assosiasjoner. Der elevene går ut fra at matvarene skal inndeles etter begrepsparet sunt/usunt

---

<sup>46</sup> Barna bruker betegnelsen *potetgull* om flere former for snacksprodukter – også de som ikke nødvendigvis inneholder potet. *Potetgull* er Maarud Norges merkevarenavn for sin type potetchips, men hvilken type potetsnacks som bidro til den antatte 1000-kilos kroppsvekten er i denne sammenhengen ikke avgjørende for Junis logikk.

sammenfaller sjokolade med sistnevnte adjektiv. Ved første tanke om mulighetene til å få spise litt sjokolade fremstår dette som glemt, eller mindre viktig. Fredriks bemerkning om at de 'tross alt er barn' knytter jeg til hans erfaringer – han kan ha foreldre som passer på at næringsinntaket ikke viker for langt fra ”normalen”. Etter hvordan jeg tolker Fredriks utsagn viser han tillit til at familiehverdagen hans innebærer fornuftig ernæringskunnskap. Dette er helt i tråd med hvordan Lidén beskriver at hjemmet er et grunnleggende sted for kunnskapstradisjoner gjennom kroppslige og emosjonelle erfaringer som gjøres der (Lidén 2005:67). Det kan virke som om norske barn er nært knyttet til hjemmet og kjernefamilien, men barnas erfaringsverden i husholdningshverdagen fremstår like viktig som det som foregår mellom elevene i klasserommene. Når assosiasjonsoppgaver som denne gis, skiller elevene mellom å bruke kunnskap til bruk i og utenfor skolen. Fredriks resonnement om sjokoladen viser tydelige skiller på at han forstår hva skoleoppgaven ber om, men at oppgaven i seg selv ikke er viktigere enn smaken av deilig sjokolade.

Ved å belyses barns behov for sosial deltakelse blir situasjonen en ganske annen; når Fredrik billedlig viser hvordan han ville sett ut om han spiste mye snacks ler guttene og skaper et solidarisk bånd ved at de viser at de deler samme oppfatning. Dette vektlegges som verdt å vise fram og blir på denne måten en form for frontstageopptreden (Goffman 1992). Juni virker fortsatt fokusert på at oppgaven skal løses etter sunn/usunn dikotomien der maten inndeles etter visse egenskaper som barna har blitt enige om (Goffman 1992:179). Hun fortsetter for så vidt resonnementet sitt med et humoristisk poeng, men blir avfeiet av Fredrik som påpeker at slik logikk ikke gjelder for barn. Selv om ikke dette utviklet seg til noen videre krangel, er uenigheten som oppstår her et eksempel på hvordan samarbeid og konkurranse ikke er gjensidig utelukkende og ofte opptrer samtidig (Corsaro 2005:212).

Innad i elevgruppen fremstod det som oppfattes som sunt og usunt nokså likt – de fleste barna knyttet sine forklaringer med hva slags mat foreldrene ”sa nei til i butikken” eller omtalte som ”ok, men bare i helgen”. Selv med assosiasjoner langt utenfor oppgavens rammer tolker jeg samtalen dit hen at barna har en enorm påvirkningskraft ovenfor hverandre i hvordan de knytter assosiasjoner til hva som er sunt og hva som er usunt. Konnotasjonene som synes å følge den sunne og usunne maten tillegges forskjellig meningsinnhold etter anledning, som hverdag eller helg. Barna viser således at matvarene klassifiseres etter andre verdier når de ikke tillegges sosial anledning (Lien 1989:9).

## Jevnalderkultur og påvirkning

I siste del av mat-og-helsefaget skulle elevene testes i riktig sammensetning av kosthold. Etter å ha introdusert oppgaven gjennom melk.no<sup>47</sup>, forklarte læreren at oppgaven gikk ut på å tegne åtte ting en frokost burde inneholde. Barna skulle arbeide individuelt med oppgaven, for så å sette seg sammen i grupper og diskutere tegningene sine med hverandre. Mens elevene tegnet gikk lærer Katja rundt og komplimenterte barnas tegneferdigheter og gav råd om å bruke hele arket. Juni tok seg god tid og tegnet et pent dekket frokostbord med duk og blomstervase. Nils var i gang med å tegne en kjøkkenbenk der mammaen og pappaen stod å skar brød, og på sin tegning hadde Frida tegnet seg selv og Pappaen som satt ved kjøkkenvinduet hjemme. Frida hadde fått en snakkeboble som sa ”Pappa, jeg vil ha mer appelsinjuice!” Hele klassen satt konsentrerte og fargela tegningene sine og det var en behagelig summing av lave stemmer i klasserommet. I blant rakk noen opp en hånd for å spørre om hvordan f. eks. ”Philadelphiaost” eller ”Cottage Cheese” ble stavet. Mens lærer Katja fulgte opp en elev som ville låne linjal overhørte jeg at Kalle og Nils hadde begynt å diskutere hva som er tegnene på at noen var en god eller en dårlig mor.

”Dårlige mødre lager usunn frokost” hvisket Fredrik og pekte på Kalles tegning av et glass med Nesquik<sup>48</sup>. ”Ne-he-ei! Frokosten blir jo ikke dårlig bare fordi det er sjokolademelk!” sa Kalle bestemt. Fredrik var sikker i sin sak, ”en god frokost består av brødskiver, egg, pålegg og vanlig melk – IKKE sjokolademelk!” Kalle kommenterte at det ikke kunne være sååå farlig med sjokolademelk. Fredrik rynket på nesen. ”Nei, det er kanskje ikke farlig, men bra’e mammaer vet at sjokolademelk ikke er bra.” Paradoksalt nok mente Fredrik så at det ville vært ”skikkelig digg” å få lov til å drikke sjokolademelk hver dag. Han justerte utsagnet sitt litt og sa ”at bra’e mammaer er sånne som bare gir lov til å drikke sjokolademelk i helgene.”

Tur etter tur fikk elevene vise frem og forklare tegningene sine, og lærer Katja skrev opp de ulike frokostproduktene på smartboardet. Brorparten av frokostforslagene var ikke hentet fra mat-og-helsefagets brosjyrer. Etter en stund var smartboardet fylt med ulike ord som hun bekreftet hørte hjemme på frokostbordet, inkludert sjokolademelken som hun satte i parentes. Katja applauderte elevene for god innsats og kommenterte at de aller fleste frokostproduktene var gode forslag. Jeg tolker at elevenes tegneoppgave således viste at barnas tolkninger av ”å lage en god frokost” falt i et skjæringspunkt mellom skolens og hjemmets verdier.

---

<sup>47</sup> [http://www.melk.no/sitefiles/6/dokumenter/FROKOSTpresentasjon\\_2011.pdf](http://www.melk.no/sitefiles/6/dokumenter/FROKOSTpresentasjon_2011.pdf)

<sup>48</sup> Sukkerholdig sjokoladepulver til å blande ut i melk.

Den samme dynamikken som på skolekjøkkenet gjelder her, ved uenigheter mellom elevene må utsagn utbroderes for at de andre skal forstå helheten av det som blir ytret. Det som blir ytret fremstår derfor logisk, både for elevene til stede, men også for meg. Refleksiviteten her er derfor viktig – ved at en voksen ikke griper inn, i dette tilfellet læreren eller min rolle som voksenalder under feltarbeidet, er det barna selv som må avgjøre hva som blir riktig eller galt. Etter mine observasjoner på Borg skole er det utfordrende for 9 år gamle barn å ”bli enige om å være uenige” og uenigheter pågår ofte til den ene eller andre parten vinner. Det medfører følgelig at det motsatte utsagnet fremstår som galt – ofte kollektivt innad i gruppen.

Da jeg henvendte meg til de elevene som hadde fått med seg diskusjonen mellom Fredrik og Kalle var de aller fleste enige om at Fredrik hadde rett (At sjokolademelk var ok hvis det bare drikkes i helgene) men jeg oppfattet at mange argumenterte med at ”Jammen Fredrik *sa jo det*” når jeg spurte hvorfor de trodde dette var riktig.

I dette tilfellet var det tydelig at Fredrik satt med definisjonsmakten. Det kan henge sammen med flere ting, men etter Amandas forklaring hang dette sammen med at Fredrik var en av de kuleste guttene fordi han var flink i fotball. Da jeg spurte hvorfor hun ikke var enig med Kalles første ytring om at sjokolademelk hørte hjemme på frokostbordet ble dette forklart med at selv om Kalle er like god i fotball som Fredrik, har Fredrik kulere sveis enn Kalle og derfor var hun enig med Fredrik som hun likte bedre enn Kalle på grunn av hårsveisen. For Amanda hadde det altså ingen ting med sjokolademelkens næringsinnhold å gjøre – men guttenes påvirkningskraft, i likhet med hva Corsaro beskriver som overlappende meningsbærere mellom voksenperspektiv og «usynlig» barnelogikk innad i jevnalderskultur (2005:211).

### **Sukkersøtt**

Til elevenes store glede stod småkaker på timeplanen en ettermiddag. Som vanlig ble kjøkkengruppene fordelt og på gruppe 2 ble Fridas oppgave å måle opp sukker. ”Mmm det smaker søtt!” sa Frida og slikket sukker av pekefingeren sin. ”Vil du smake?” spurte hun meg, så jeg spiste en teskje sukker jeg og. Mens vi sto og spiste sukker, kommenterte Kalle at Frida var «barnslig». ”Det er ikke bra å spise for mye sukker” sa Kalle – det hadde han lært hjemme. Frida kommenterte at Kalle var «veslevoksen».

”Hva skjer når man spiser sukker?” spurte jeg. ”Man kan få sukkersyke,” sa Kalle. ”Nei man blir bare veldig søt”, lo Frida.

Her tolker jeg både Fridas og Kalles utsagn om sukker som to sider av samme sak; Fredrik fokuserer på sukkerets helsemessige påvirkning og Fridas utsagn orienterer seg etter smaksopplevelsen. Etter at Kalle påpekte at sukker på en eller annen måte er koblet til sukkersyke bemerket Frida utsagnet med et "Ooh-oh" som på Borg har samme kommunikative betydning som et "Oi" eller "Det var nære på!". Jeg spurte Frida om hun ikke var redd for å få sukkersyke, men hun svarte at man ikke kunne få det hvis man var *ganske sunn* og drakk *ganske mye* vann. Kalle visste heller ikke hvor mye sukker som skulle til, men mente at man var på det "sikre siden" hvis man spiste mye grønnsaker og bare spiste godteri i helgene. Begge barna viser her at de prøver å forstå elementer av voksenverden (Corsaro 2005:111). Eksempelet viser forskjellen på resultatet av barnas interaksjon med voksne, sukkerets effekt blir derfor tolket forskjellig ettersom sukkersyke er noe Kalle har hørt om hjemmefra og Frida har hørt om fra Kalle. Hvor pålitelig Kalle fremstår for Frida kan være avgjørende for hvordan hun forstår situasjonen, eller om hun fortsatt stoler på sin egen overveielse om at det handler mest om å holde et sunt kosthold og drikke vann.

Lærer Katja sendte elevene et oppgitt blick og ba alle sammen slutte å spise sukker rett fra posen. Frida leste i oppskriften og målte opp 5 dl sukker som hun helte i kakerøren. Her er lærerens innblanding med på å avgjøre diskusjonens utfall – hun gir beskjed om at sukkeret ikke er til for å spises rett ut av posen, men kommenterer heller ikke om Kalles sammenlikning mellom sukkerspising og diabetes faktisk stemmer eller ikke. Kalle hadde forklart meg tidligere at lærerens blick kunne avgjøre om noe var riktig eller ikke. På denne måten ble ukorrigerede eller ubekreftede utsagn fra elevene overlatt til tilfeldighetene ved om noen andre responderer eller ikke, og det var det ingen som gjorde, eller fikk mulighet til her. Ingen av barna kommenterte sukkermengden etter dette, det var kakene i seg selv som ble fokus.

Mens kakene gjorde seg ferdig i ovnen skulle elevene dekke på bordet. Fridas gruppe var først ferdig og satt tålmodig og ventet på benkene. Gruppen til Juni, Nils og Kalle stod fortsatt og rørte i kakerøren. Denne dagen hadde Junis mamma dandert Junis lange brune hår i en fiskebensflette. Nederst i fletten hadde hun en strikk med to glitrende kuler i hvit og turkis. Flere av jentene hadde lagt merke til dette og gav Juni komplimenter for den fine fletten. Mens vi satt og ventet kom Frida bort til meg og spurte om jeg kunne flette håret hennes. Frida tok strikken ut av hestehalen sin og begynte å gre håret med fingrene. "Hvordan flette vil du at jeg skal lage?" spurte jeg.



”Sånn som «Elsa» har”, svarte Frida og brukte telefonen min til å vise meg et videoklipp på YouTube<sup>49</sup>.

Jeg ba henne bøye hodet litt bakover og begynte å fordele håret hennes i to seksjoner.

”Lugger det?” spurte jeg, og Frida svarte at det gikk greit.

”Du Frida”, begynte jeg. ”Synes du fletter er den kuleste sveisen?”

”Mm-m,” svarte Frida.

”Jeg synes det er fint med håret løst”, sa jeg.

”Nei, fletter er bedre”, gjentok Frida.

”Hvorfor synes du fletter er fint?” Spurte jeg.

Frida så rart på meg og kommenterte at det var et rart spørsmål.

”Jeg skjønner ikke...Det bare er det!” lo hun. ”Jo, det kan jeg være enig i”, sa jeg. ”Men hvorfor ville du ha flettet håret? Frida tenkte seg lenge om. ”Fordi vel!”

Det gikk en liten stund uten at noen av oss sa noe. ”Jammen, det er jo søtt med fletter.” sa Frida. ”Er man ikke søt om man har håret løst?” spurte jeg undrende. ”Jo, det kan man vel være” svarte Frida, og fortsatte ”Noen ganger vil man bare være helt vanlig, mens andre ganger vil man liksom være søt”. ”Kan man ikke være vanlig og søt samtidig?” spurte jeg. Frida kommenterte igjen at det var et rart spørsmål. Jeg prøvde å omformulere spørsmålet mitt: ”Hvorfor har du noen ganger lyst til å være søt da?” Frida prøvde å holde tilbake et lite smil. ”Det er viktig å være søt. Gutter liker jenter som er søte bedre”, fniste hun. ”Aha, gutter altså!” svarte jeg.

Fridas oppfatning av at det «er viktig å være søt» synes å vise noe av den samme dynamikken Rysst viser i sin doktorgradsavhandling (2008), at popularitet i bred forstand er relatert til visuelle uttrykk og andres oppfatninger. Jeg tolker at Fridas inntrykk av hva som er «søtt» her samsvarer med hennes oppfatninger av hva det innebærer å gjøre seg «jentete» eller «feminin». I lys av Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet (1990), der kjønnskategoriene sees som en prosess i seg selv, noe man «blir» eller «skaper», kan det virke som om Frida har plukket opp noen vesentligheter som fremstår som kulturell reproduksjon av medieskaptede idealer (her for eksempel at jenter blir søte hvis de fletter håret slik Elsa i Disneyproduksjonen Frost har). Henrietta Moore skriver i sin diskusjon av Butlers teori at “it is not only that the regulatory practices that construct the categories «woman» and «man» are

---

<sup>49</sup> Elsa er hovedpersonen i Disneyfilmen «Frost» fra 2013.

open to resignification – as well as the gender identities «feminine» and «masculine» - but they can never be complete (Moore 1999:155). Potensialet jeg leser ut av dette perspektivet samsvarer med Corsaros (2005) perspektiver på at barn tolker og tilpasser voksenverden til sitt eget bilde, men også hvordan barn på mange måter også internaliserer samfunnet de vokser opp i (Corsaro 2005:18, Rysst 2008). Hvordan barn tolker og reproducerer kjønnsidentitetene «feminint» og «maskulint» og på hvilke måter disse bevisst eller ikke-bevisst knyttes til deres oppfatninger av spisevaner vil således kunne gi et bilde av hvordan mat omtales i ulike settinger, problemstillingen lagt til grunn. Hva som vektlegges som viktig i ulike miljø eller samfunn vil således kunne gi en dypere forståelse rundt sosialt kjønn, matforbruk og sosialisering, men her trengs det videre forskning for å kunne utdype eventuelle sammenhenger.

### **Thaimat i to kontekster**

I en praktisk del av mat-og-helsefaget skulle elevene lese en tekst om asiatiske matskikker. Kalle ble plukket ut til å lese, og gjorde klassen oppmerksom på at de i store deler av Asia spiser mye ris – og noen steder spiser de den med pinner. I en håndsopprekningsrunde spurte læreren om elevene hadde spist med pinner før. ”Det er litt vanskelig” svarte Nils, som også kunne fortelle at han og familien pleide å feriere i Thailand om vinteren. ”Er det noen andre som har spist med pinner før?” Spurte læreren og henvendte seg til resten av klassen. Da ingen ville svare fortalte Katja at hun ofte bestilte thaimat når hun ikke orket å lage middag hjemme. Fredrik rakk opp hånden. ”Foreldrene mine pleier noen ganger å bestille thaimat når de kommer sent hjem. Da pleier jeg å spise thaimat med pinner” sa Fredrik. Nils kommenterte at ”norsk” thaimat absolutt ikke var det samme som den maten de faktisk spiste i Thailand. Det var Fredrik uenig i, som spurte læreren om norsk thaimat var like thailandsk som maten i Thailand. Før læreren rakk å svare hvisket Nils til Fredrik ”Dette kan vel ikke du vite noe om, du har jo ikke engang vært i Thailand!”

I følge Lidén vil posisjonene elevene inntar i klasserommet formes av deres bakgrunns erfaringer og referanserammer (Lidén 2005:125). Det som i utgangspunktet startet som en diskusjon om asiatisk ris og spisepinner utviklet seg til en diskusjon mellom Fredrik og Nils, der Nils sine erfaringer og familietradisjoner ble utslagsgivende. Måten guttene kverulerte på viser at de sammenliknet det å ha vært i Thailand på ferie med det å bestille thaimat til middag i Norge. Som Lidén skriver blir noen barn aktivt oppfordret hjemmefra til å adlyde læreren og være pliktoppfyllende på skolen (Lidén 2005:125). Fredrik, som rakk opp

hånden for å fortelle om thaimat føyet seg etter lærerens spørsmål til klassen. Nils på sin side kom kanskje fra et hjem som forventet initiativtaging, individualitet og selvstendighet – en mer forhandlende måte å kommunisere på (Lidén 2005). Begge guttenes utsagn muliggjøres ved at lærer Katja tillater sine elever å kverulere. I en tidligere samtale hadde hun fortalt meg at dette var en pedagogisk tilnærming hun valgte å tillate i klasserommet. Hvordan læreren møter elevgruppen har betydning for hvilke ferdigheter som utvikles og hvilke ferdigheter som anses som uønsket og dermed korrigeres. Jeg foreslår at barna aktivt tilpasser seg slike praksiser. Slik Nils og Fredrik har forskjellige måter å argumentere på, synes jeg viser at barn inntar ulike posisjoner og har ulike forutsetninger for å imøtekomme lærerens forventninger (Lidén 2005:126).

### **Innsikt i digitale hjelpemidler**

Jeg hadde i flere uker observert lærerne diskutere det store spriket i elevenes grunnleggende matematikkunnskaper, i sammenheng med det de kalte «IUP-tidsklemma»<sup>50</sup>.

Mat-og-helsefaget anmodet ferdigheter i matematikk da elevene skulle lage handlelister, gå i butikken med penger og beregne mengder ved å regne ut mål og vekt. Jeg oppfattet lærer Katja som relativt overarbeidet og tilbød å hjelpe ved å ha ekstraundervisning med elevene. Jeg gav beskjed om at hvis elevene selv ville – kunne de gi meg et lite tegn og så fikk de være inne med meg i *lillefri* for å øve på mattestykker. Jeg la vekt på at elevenes mestringsfølelse skulle være det viktigste, og ville dele opp friminuttet i to deler; 7 minutter matematikk etterfulgt av en valgfri aktivitet. Skolens reglement om at alle elever måtte tilbringe friminuttene utendørs gjorde denne matteordningen mer fristende, da jeg eksplisitt forklarte elevene at det å få være inne i friminuttet var en ytterst sjelden og eksklusiv bonus. Selv om det var mange elever som ikke ville ofre friminuttet for matematikk, var den morsomme aktiviteten uproblematisk å markedsføre siden klasserommet både hadde musikkanlegg og SmartBoard-skjerm tilknyttet YouTube og internett.

Denne tirsdagen hadde Amanda overtalt Juni til å bli med å gjøre matte med argumentet ”du kommer til å bli smartere.” Etter at de syv minuttene som var satt av til pugging var gjennomført, var belønningen å få sette på «AMANDA★YEAH☺★», en spilleliste fra Amandas private Spotifykonto<sup>51</sup>. Låtvalget falt på Ariana Grande’s ”Break Free”.

---

<sup>50</sup> «IUP står for Individuell UtviklingsPlan» Et evalueringsverktøy som tilbys gjennom Kunnskapsløftet, for kartlegging og tett oppfølging av elevenes faglige nivå.

<sup>51</sup> Musikkstrømmetjeneste, tilgjengelig på internett og smarttelefon.

Mens Amanda viste Juni noen dansetrinn de holdt på å lære på et dansekurs hun tok, spurte jeg om de øvde på mattestykker hjemme. Begge jentene så på hverandre, fniste og sa ”neeei” i kor. Amanda skyndte seg med å bortforklare, ”jammen, mandager er så syykt stress. Jeg skal først på skolen, så på fotball, så på dansing på kvelden og jeg må gjøre lekser og spise middag mellom alt det der!”

Amanda viftet hendene rundt om hverandre som om hun skulle tromlet luft. Jeg spurte ironisk om håndbevegelsene var med i danserutinen, men Amanda poengterte med himlende øyne, - at det bare var for å illustrere at mandager var sykt stress.

”I går hadde ikke Pappa tid til å lage middag engang. Ikke mamma heller – så da lagde storesøsteren min hjemmelaget lasagne. Amanda la om til en mutt tone;

”- og etter dansingen tvang mamma meg til å gjøre norskleksene når jeg kom hjem.”

I bakgrunnen fortsatte spillelisten å spille Alexandra Joner. Amanda knipset, la den ene hånden på hoften, og kastet det lange håret sitt bakover i en elegant bevegelse,

”Fredager er så sykt myyye diggere!”. Det var Juni enig i. Hun prøvde å etterlikne Amandas hoftebevegelser. ”Hvorfor det?” spurte jeg. ”Da har vi ingen lekser såklart!” svarte Amanda.

”Pleier dere å spise fredagstaco?” spurte jeg. ”Fredagstaco? Spiser du bare taco på fredager?” lo Juni. ”Ikke alltid, men ofte” forklarte jeg. ”Åjaa” sa begge jentene i kor.

Jeg foreslo for jentene at det kunne være lurt å øve på mattestykker i butikken, hvis de for eksempel skulle være med foreldrene å handle. ”Gaaah. Kjedelig” stønnet Juni. Jeg prøvde å illustrere poenget mitt ved å spørre hva de kom til å få tilbake hvis de skulle betale for 3 agurker - som koster 9 kr hver - og betalte med en femtilapp. ”Men..alle betaler jo med bankkort,” kommenterte Amanda, ”og har kalkulator på mobilen”.

I det hun skulle til å vise frem enda et dansetrinn, stakk det to nysgjerrige fjes inn gjennom dørsprekken for spørre om jentene ville ta følge etter skolen. ”Åhh Halloo-oo?” sa Juni og slo hendene ut til hver sin side. «Gå ut! Vi øver!» ropte Amanda. De nysgjerrige guttene forsvant raskt. Jeg plukket opp samtaletråden og spurte Amanda hva jentene pleide å snakke om på vei hjem fra skolen. ”Jeg vet ikke helt, svarte Amanda. ”Masse forskjellige ting.”

”Hva med storesøsteren din da?” Spurte jeg. Jeg hadde sett at søsteren til Amanda og venninnene hennes noen ganger tok følge med jentene fra skolen. ”Pleier sjetteklassingene å være med i samtalen?” spurte jeg. ”Egentlig ikke” svarte Amanda, ”de snakker mest om kjærestene sine og sånn”. ”Det gjør vel du og,” kommenterte jeg i en spøkefull, men vennlig tone. Jeg laget et hjerteformet tegn med begge pekefingre og tomler, og skakte på hodet i retning vinduet. Utenfor spilte D-klasseguttene fotball, og gesten min var ment som et hint til

Amanda om det ferske forholdet hennes med en av guttene fra parallellklassen. Amanda skar en grimase og bokset meg lett i armen mens hun prøvde å skjule at hun trakk på smilebåndet. Juni lente seg inntil Amanda og hvisket ”Hææ! Hvem da? hvem da?? Petter ikkesant?” I etterkant av denne samtalen slo det meg at Amanda beskrev en realistisk versjon av hverdagslivet - at mange betaler med bankkort og regner ut budsjetter med mobiltelefonen. Dette samsvarer hverken med barneskolens pedagogiske praksis for matematikk eller mat-og-helsefaget, selv om LK06 åpner for økt tverrfaglig IKT-bruk. Det finnes også applikasjoner for smarttelefoner som skal gjøre det raskere å handle matvarer<sup>52</sup>, men etter hva elevene fortalte mens jeg var på Borg handlet foreldrene deres fortsatt på den «tradisjonelle» måten – altså ved å selv dra i butikken for å plukke varer, selv om de oftest betalte med bankkort.

### **Det skjulte pensumet**

”Kjedelig. Det handler jo bare om ting jeg har hørt før.” Nils besvarte spørsmålet jeg hadde stilt om å beskrive den teoretiske delen av mat-og-helsefaget på Borg skole. Hans oppfatning stemte ikke over ens med andre elevers oppfatning av at mat-og-helsefaget var «nesten som på MasterChef». Læreplanen og de faglige kompetansemålene i mat-og-helsefaget forstås her som det «åpne pensum» (Jackson 1968, Spindler & Spindler 2000). Å kunne avkode læringsmiljøets sosiale regler, normer og krav fremstår derfor essensielt for å tilegne seg sosial kompetanse slik «det skjulte pensumet» hentyder (Overå 2013:112). Jeg forstår at dette ikke bare innebærer situasjoner mellom lærer og elever, men også for elevene seg i mellom. Av eksempelet under kan det tenkes at Nils uttrykker at han ikke interesserer seg for mat-og-helsefaget nettopp fordi han opplever situasjonen som oppstod i forkant som ydmykende:

Lærer Katja var syk en dag og klassen hadde vikar, en ung mann som het Ivar. Nils hadde tilbragt hele mat-og-helse-timen med å dele opp et viskelær i småbiter for så å dandere bitene til et slags tårn. Jeg hadde sittet å observert hele seansen og var i grunn enig med Nils at byggeprosjektet virket mer spennende enn å lese om næringsstoffer. Ved å suge luft ned i halsen lagde han en svært overbevisende kvakkelyd som de andre elevene lo godt av. Vikar Ivar virket oppgitt over Nils manglende engasjement, og la til med en streng stemme; ”Jeg var ikke klar over at det gikk frosker i denne klassen.”

---

<sup>52</sup> Både ved å få utvalgte varer levert hjem, eller ved å bestille tjenester der andre velger ut varene etter avtalte kostholdspreferanser.

I friminuttet ble jeg med Nils og vennene hans til skogholtet som lå på oversiden av skolegården. Skogen besto av høye løvtrær og buskvekster som grenset ned til en stor anleggsdam. På sørsiden rant dammen videre i en liten bekk. Verken bekken eller dammen var synlig fra den delen av terrenget vi beveget oss i, men det faktum at den rant gjennom området medvirket til at skogbunnen holdt på fuktighet som et slags myrlandskap.

Guttene skled rundt på det våte bakken. Nils hadde på seg fullt regntøy og hadde satt seg ned på bakken like ved siden av meg. «Sjekk her a!» sa han entusiastisk. Han krummet hendene forsiktig over hverandre. I mangel på regnbukse ble jeg stående der jeg var, men bøyd meg forsiktig over Nils for å få bedre sikt. Nils lagde en liten åpning med tommelen, og midt i håndflaten hans lå en bitteliten frosk. De andre guttene ble helt fra seg av begeistring.

Da guttene returnerte til gangen utenfor klasserommet var Nils rask med å skryte av hva de hadde funnet i skogen. Jeg stod litt lengre bak for å observere samhandlingen. Da vikar Ivar kom slentrende gjennom gangen for å låse opp klasseromsdøren smatt elevene inn og fant pultene sine. Til min store overraskelse hadde Nils tatt med seg frosken, og nå hoppet den rundt blant blyanter og fargestifter som lå strødd utover pulten hans.. Jeg oppfattet at dette var Nils' forsøk på å imponere læreren ved å bevise at det nå gikk «ekte frosker» i klassen. Samtlige elever stormet frem for å se, Nils lo, Fredrik hylte og Kalle dukket ned under pulten. Resten av elevene kommenterte hendelsen med begeistrede hyl og forferdete skrik. Amanda og Juni hadde klatret opp på stolene sine og ropte at de syntes frosken var ekkel. Stoler og bord var blitt skjøvet hulter til bulter av alt oppstyret. Selv satte jeg meg i et hjørne og observerte det hele. Jeg husker at jeg ikke kunne la være å fnise, seansen så virkelig ut som en scene fra en katastrofefilm. Elevenes ekstreme lydnivå ble tilslutt overdøvet av vikar Ivar som brølte av fulle lunger, ”NILS! SE Å FÅ DEN FROSKEN UT AV KLASSEROMMET! DET DER ER DYREPLAGERI!” På ett sekund forsvant Nils' selvsikre smil. Han reiste seg fra pulten og løp ut på gangen. Han smalt døren hardt igjen bak seg. Vikar Ivar henvendte seg hurtig til meg og spurte om jeg kunne ta meg av Nils mens han skulle prøve å fange frosken og roe ned klassen. Ute i gangen registrerte jeg at Nils utesko sto igjen og gikk derfor ned trappen til gymsalen og bortover mot guttedoen hvor jeg fant Nils.

”Je-he-he-g prøv-v-de i-i-i-ik-kke å ska-a-a-de frosken!” forklarte Nils. Han hadde fjaset fullt av tårer. ”Det vet jeg” sa jeg ”Men, du vet, frosker liker ikke mat-og-helsefaget de heller, de spiser helst insekter.” Jeg prøvde iherdig å bedre situasjonen med en hvit løgn og litt lettbeint humor. Nils tørket bort snørr med genserermet. ”Hvordan kan DU vite det?!” svarte han tvert.

”Nei, det kan hende jeg tar feil,” måtte jeg ærlig svare, ”men har DU hørt frosker si at de liker å lage mat?” Jeg sendte spørsmålet tilbake til Nils som bare fortsatte å hikste. Jeg lot Nils hikste ferdig, og etter et par minutter fortalte jeg som sant var – at jeg synes frosken var kjempekul og at den helt sikkert kom til å overleve hvis vi bar den tilbake i skogen. ”La oss gå tilbake til mat-og-helsetimen” foreslo jeg, og det var i denne sammenhengen at Nils forklarte at han synes mat-og-helsefaget var kjedelig og at det bare handlet om ting han hadde hørt før.

Eksempelet er ment å vise at barn kan være sensitive og at følelsesladde begivenheter kan føre til ekspressive utspill. I analytisk sammenheng tolker jeg at «det skjulte pensumet» her både kan være lærerens og medelevenes forventninger til Nils, som her representerer motsetningsfylte sider av ønsket kulturell reproduksjon (Bourdieu 1984, Corsaro 2005). Dette er forhold jeg har vurdert i sammenheng med barnas aktiviteter og denne hendelsen inkluderes i oppgaven fordi jeg synes at den er et tydelig eksempel på hvor fort barns meninger kan snu på bakgrunn av misforståelser eller utrygghet som følge av voksnes tvetydighet.

## **Oppsummering**

I løpet av dette kapittelet har jeg vist at mat-og-helsefaget består av en praktisk og en teoretisk del. Ved å følge barna under den praktiske delen på skolekjøkkenet har jeg vist at elevene knytter ny kunnskap de lærer på skolen sammen med tidligere erfaringer og at de er godt vant til å bruke IKT som verktøy for å finne ut av ting. Ved å vise utdrag fra fagets teoretiske del har jeg prøvd å gi empiriske eksempler på hva skolens pensum vektlegger og hvordan barna forholder seg til de ulike kompetansemålene som er satt av skolen. Gjennom ulike sosialiseringsspektiver har jeg vist at referanserammer så vel som læringsomgivelsene bidrar til å forme elevenes samhandling og interaksjon med hverandre.

Jeg har også prøvd å si noe om situasjonsbetinget atferd der lærernes rolle som autoritær kunnskapsformidler også medvirker i elevenes oppfattelser av mat-og-helsefaget. Nettopp fordi jeg har fokusert på elevenes sosialiseringssprosesser og mat-og-helsefagets rolle som kulturell formidler har jeg kommet frem til at innholdet i faget viser en standardisert og universell fremstilling av riktig atferd når det kommer til mat og ernæring. Med «riktig atferd» mener jeg det Norske helsemyndigheter har fastslått som «helsebringende». Min empiriske fremstilling av mat-og-helsefaget viser således både situasjoner der mat og ernæringskunnskap blir tolket og reproduisert mellom barna, og situasjoner der barnas sosiale

samhandling fremstår som det viktigste. I neste kapittel skal vil jeg presentere empiri fra skolens spisepause og se nærmere på barnas matpakker.



## Kapittel 4: Lunsj

Jeg følte det som en umulig kamp å vinne. Døren til klasserommet slo opp og vi stormet ut i gangen. Jeg spurtet alt jeg kunne for å komme først. Vi løp sikk-sakk mellom gummistøvler og regntøy som lå strødd rundt. Gulvet var glatt som såpe. Fredrik visste om en snarvei gjennom gymsalen og fikk et lite forsprang. Jeg gled og traff dørkarmen med skulderen. Det gjorde fryktelig vondt men jeg hadde ingen tid å miste. Jeg rev opp ytterdøren og stormet ut i den kalde skolegården. Ved rektors kontor tok jeg igjen Fredrik. Jeg kuttet trappen - tre trinn om gangen. Fire førsteklassinger sperret veien inn til mål og jeg ble nødt til å sakke ned farten. Like greit kanskje siden Rektor hadde gitt tydelig beskjed om at det var forbudt å løpe i gangen. Fredrik pilte forbi med kappgangliknende bevegelser. ”JAA!” brølte han da han klasket håndbaken i den røde døren. Jeg kom frem bare noen sekunder bak. Fredrik virket glad over å ha vunnet, spesielt siden beina hans nesten er halvparten så korte som mine. Vi gav hverandre en «high five» og lastet melkekartongene i kassen. Andpustne som vi begge var gikk vi rolig tilbake til klasserommet for å dele ut skolemelken<sup>53</sup>.

I løpet av dette kapittelet vil jeg argumentere for at barna tar i bruk sine matkunnskaper på en annen måte enn i mat-og-helsefaget hvor læreren har en autorativ rolle.

### Klasserommet som spisesal

Elevene startet med samme morgenrituale<sup>54</sup> hver dag (Leach 1954). Alle barna stilte seg i kø utenfor klasserommet, så kom læreren og håndhilste på elevene etter tur mens hun ønsket dem en god morgen. Deretter fant elevene pultene sine og ventet med å ta ned stolene til læreren gav tegn til at timen begynte. Det var satt av 10 minutter til individuell lesing i en valgfri bok. Klassen var med i et leseprosjekt arrangert av skolebiblioteket. Alle parallellklassene fra samme trinn konkurrerte med hverandre om å lese flest bøker, og vinnerne skulle bli premiert med en fin premie. For hver bok elevene leste ferdig skulle de skrive en bokanmeldelse der de

---

<sup>53</sup> På Borg bestod skolemelktilbudet av «lettmelk», «ekstra lettmelk» og «laktoseredusert melk» tilsatt ekstra D-vitamin og sjokoladesmak. Elevene i 4a drakk lett eller ekstra lett melk.

<sup>54</sup> Slik jeg tolker Leach's definisjon av ritualer, *altså situasjoner eller aktiviteter med en høy grad av formaliteter uten nødvendigvis nyttebetont formål* (Leach 1954). I utstrakt betydning kan hilseritualet også forstås å markere barnas flytende overgang fra «jenter og gutter» til «elever». Håndhilsenen markerer et «interaksjonsrituale», at skoledagen skal til å begynne og blir således et symbol på ett nytt område med tilhørende normert områdeferd (Goffman 1992:93).

Gjennom hilseritualet blir lærerens autoritet markert, som en representant for skolen som kunnskapsinstitusjon. Den legitime autoriteten her forstås ved at læreren innehar den kunnskapen som skal formidles til elevene, og i kraft av sin posisjon, har rett til å definere og tolke samhandlingen mellom elevene (Lidén 2005:104)

skulle forklare med egne ord hvorfor nestemann burde lese boken, hvem boken passet for og hvorfor de anbefalte den. For hver bokanmeldelse fikk elevene et klistremerke som de klistret på et stort ark ute i gangen så alle klassene til en hver tid kunne følge med på utviklingen. Bøkene kunne elevene selv velge på bakgrunn av ferdighetskategorier. Bøkene som var markert med blått var korte, hadde mange illustrasjoner og stor tekst. Bøkene som var markert med gul farge hadde færre bilder og litt mindre tekst, og de røde bøkene bestod av mye tekst og var som regel litt lengre enn de blå og gule bøkene. Det var lagt opp til at alle skulle velge bøker ut fra eget lesenivå, men elevene hadde for lengst oppdaget at de kunne score dobbelt så mange klistremerker hvis de bare valgte de blå og gule bøkene. Dette hadde en viss påvirkning i hvilke bøker som ble valgt, og i dette tilfelle handlet de mest leste bøkene om kule jentegjenger eller eksotiske ekspedisjoner der hovedpersonene alltid møtte på farlige dyr. En bok de fleste hadde sett i var en faktabok som hadde illustrerte kapitler om kroppen og forelskelse. Jeg så aldri denne boken bli ordentlig lest, bare ivrig bladd i etterfulgt av fnising og hvissing. Mens elevene satt og leste på morgenen skrev lærer Katja dagens arbeidsmål på smartboardet sammen med en kronologisk fremstilling av dagens agenda, time for time. Når den korte lesepausen var over var det tid for første økt. Som regel var det da lærer Katja delte ut «viktige ark til de foresatte» og gikk gjennom gårsdagens lekser. Hvem som fikk svare på leksen ble trukket ut av en liten kopp. Etter dette gikk hun muntlig gjennom timens læringsmål og så satte de i gang med arbeidsoppgavene.

Den første sjansen elevene hadde til å skaffe seg litt mat på skolen var under fruktpausen. Dette var en egen liten spiseseseanse i forkant av det første friminuttet. Som pausens navn indikerte var det meningen at barna skulle spise frukt, ikke matpakker. Det overrasket meg at elevenes medbragte frukt som regel var pent dandert og omhyggelig pakket i egne beholdere. De fleste av elevene hadde med seg oppskårne eplebåter, pæreskiver eller bananbiter. Noen kunne ha i tillegg ha stenger med ananas, jordbær, halve kiwier, melonskiver eller mangoterninger. Det hendte også at elevene hadde med seg små plastbokser med blandete fruktbitar som de spiste med tilhørende bestikk. Var det bursdag eller høytid hendte det at foreldrene la ved ekstra lekker frukt for eksempel persimon, granateple, bringebær eller bjørnebær eller pasjonsfrukt. Det var i hvert fall disse frukttypene barna fortalte meg at de syntes smakte aller best. Under fruktpausene lød knasking og smatting fra alle kanter og etter noen dager gjorde barnas spiselyder meg så sulten at jeg også begynte å ta med frukt til fruktpausen. Jeg har aldri vært spesielt glad i frukt, men jeg tenkte at det ville ta seg dårlig ut

om jeg fikk spise hva jeg ville mens barna var nødt til å spise frukt. Jeg tok derfor med meg en liten banan i sekken som jeg skrelte i klasserommet:

Nils: Kan du dele eplet mitt i to?

Jeg: Ja, men jeg har ikke noen kniv.

Nils: Kan du prøve å brette det i to?

Jeg: Ja, det kan jeg prøve.

(Jeg vred og vendte på Nils' eple for å finne et godt grep. Eplet var glatt så jeg slet med å få tak.)

Nils: Greier du det ikke? Mamma pleier å gi meg eplebåter.

Jeg: Hvorfor er det ikke eplebåter i dag?

Nils: Jeg var hos Pappa. Han skjærer aldri opp epler.

På tredje forsøk ble eplet revet i to deler. Jeg rakte Nils begge delene.

Nils: Vil du ha?

(Han strakte den største eplebåten til meg.)

Jeg: Å så snilt av deg, men spis eplet ditt selv, du. Jeg har allerede en banan. (Jeg viftet med bananen.)

Nils: Æsj, banan!

At Nils ville dele eplet med meg fremsto som en tillitserklæring, det var hans måte å takke for hjelpen. Jeg, som ikke er så begeistret for epler, ble likevel glad for å bli spurt. Det å dele mat med andre være en svært inkluderende handling (Døving 2003:110, Lien 1989). Dette kan Nils ha lært hjemme. Hos Goffman omtales slike normer og handlinger som «høflighetsanliggender» (Goffman 1992:93). Han poengterer videre at slike manerer kan komme til uttrykk som respekt for den sosiale konteksten man befinner seg i, men også kan bunne i et ønske om å gjøre et gunstig inntrykk på andre eller unngå sanksjoner (Goffman 1992:94).

I fruktpausen var det populært å bytte bort frukt. «Vanlig» skolefrukt kunne byttes mot annen «vanlig» skolefrukt. Eplebåter kunne for eksempel byttes mot pæreskiver eller oppskåret banan. Da jeg spurte barna hva de gjorde hvis noen ville bytte en hel appelsin fikk jeg til svar at appelsin var bedre ansett enn «vanlig» frukt. Etter hva jeg videre fikk fortalt var alt annet enn «vanlig» skolefrukt «bra frukt», og disse kunne byttes mot hverandre med litt forhandling. Eksempelvis tilhørte vannmelon, mango, blåbær, persimon, ananas, jordbær, melon, appelsin eller steinfrie druer den «bedre frukten». Druer som hadde stein var veldig

upopulært og kunne ikke byttes mot noe som helst. Det samme gjaldt «kjempebra frukt» som pasjonsfrukt eller honningmelon, og som en av jentene forklarte meg var melon og pasjonsfrukt så populært at man i prinsippet kunne bytte til seg ”all frukt i hele klasserommet”, så derfor kunne ikke honningmelon eller pasjonsfrukt være med i bytterundene. Jeg fikk bekreftet av flere at dette var en selvfølge.

Ville noen bytte «vanlig frukt» mot «bra frukt», måtte eieren av den vanlige frukten opp i kvanta. Det samme prinsippet ble reversert for store (udelte) frukter som paradoksalt nok fikk for liten verdi. Dette kom frem under en spisepause da Juni ville bytte sin hele pære mot Kalles hele kiwi. Kalle delte kiwien i to med linjalen sin og mente at hver halve kiwi talte som én og tilbød Juni én (halv) kiwi mot én hel pære. Det gikk ikke Juni med på. Som det gikk frem av den mislykkede pære/kiwi situasjonen brukte barna oppfinnsomme strategier for å få det som de ville. For Kalle var redskaper avgjørende. Med linjalen som verktøy kunne Kalle ”lage mer kiwi” og dermed bytte til seg mer. Slik Juni tolket Kalles forslag ville det medført at hun mistet en hel frukt til fordel for en halv. Juni henvendte seg så til Frida som hadde med seg oppskåret ananas. Juni argumenterte godt for at en hel pære tross alt var mer frukt enn én liten ananasbit og derfor gikk Amanda med på å bytte frukt. Jeg observerte en rekke ulike strategier barna benyttet seg av under disse fruktpausene, noen mer utspekulerte enn andre<sup>55</sup>.

Selv om fruktpausen hadde egne bytteregler var realiteten rundt hvem som fikk spise hva i siste instans avgjort av forhandlingsferdigheter og hersketeknikk. I likhet med friminuttene kunne sosial deltakelse i fruktpausen avgjøres ved å være i besittelse av et maktelement – som i dette tilfellet var etterspurt frukt (Bourdieu 1986). Her forstås frukten å gå fra å være et resultat av foreldrenes økonomiske kapital til noe elevene kan omgjøre til sosial kapital ved å få med seg visse frukter i matpakken og dermed kunne definere sin sosiale posisjon innad i elevgruppen med frukt som «betalingsmiddel». Den sosiale kapitalen forstås her som

---

<sup>55</sup> Det noe intrikate fruktbyttesystemet i klasserommet har visse likheter med Fredrik Barths (1992) diskusjon av (tilsynelatende) inkonvertible verdifærer, slik han beskriver at flyten av varer følger mønstre der det dannes atskilte sfærer (Barth 1992:48). Videre skriver Barth at ”i avgrensningen av sfærene må det tas hensyn til sirkulasjonen av verdier i det økonomiske systemet i sin helhet, og ikke bare bruke direkte konvertibilitet som kriterium” (Ibid.) Her forstås «direkte konvertibilitet» som byttransaksjonen mellom frukt av ulik sort, og til sammenlikning av Bourdieus (1986) konvertible kapitalbegrep, vil «det økonomiske systemet i sin helhet» innebære aktørens totale sett av kapital(er) og hvordan byttransaksjonene også avhenger av disse. Det tas høyde for at frukteksempelet innebærer en del spontane «regelbrudd» som følger av 9-åringenes skiftende definisjonsmakt og derfor ikke er like formålstjenlig som Barths analyser når det gjelder å oppsummere ”de viktigste strukturelle trekkene ved mønsteret for hvordan aktiva flyter i et økonomisk system” (Barth 1992:58). (!)

transformert økonomisk kapital, noe som kan anvendes for legitimt medlemskap i en sosial gruppe, et medlemskap som ikke er like tilgjengelig for alle medlemmene av et samfunn” (Bugge 2002:241).

Juni fortalte meg en dag at hun var lei av frukt og hadde foreslått for moren sin at hun kunne få med seg smoothie isteden. I forlengelse av dette hadde jeg spurt lærerne hva som var skolens regler for frukt og matpakker og fikk til svar at selv om foreldrene ble oppfordret til å sende med barna frukt så de at det var et problem at det var så stor forskjell mellom foreldrenes tolkninger av hva som kunne inngå som frukt. Foreldrene hadde fått tilsendt informasjon om at varianter som smoothie, beryoghurter, forskjellige typer juice helst skulle begrenses til spesielle «kosedager» eller utflukter – fruktpausen skulle helst bare inneholde frukt. Juni hadde klaget høylutt i klassen over denne *teite* regelen og bemerket urettferdigheten med ”at smoothie er jo kjempesunt, hvordan kan de gjøre sånt mot oss?!” Hun hadde engasjert Frida i saken og med Juni som ordstyrer hadde de planlagt å klage til læreren. Etter hva jeg kunne skjønne så hadde Juni overtalt Frida til å være den som sa ifra. Da Frida nølte med å følge opp dette tok Juni ordet og sa: ”Frida skal spørre deg om noe!” Da læreren henvendte seg til Frida rødmet hun og sa at det ikke var noe allikevel. Juni virket oppgitt over Frida og kalte henne *reddhare*. Slik jeg oppfattet det var det stor forskjell mellom Juni og Frida i hvilke strategier de så som naturlige å benytte hvis de var uenige. Jeg oppfattet at Juni ofte kunne være kverulerende mens Frida sjeldent prøvde å forhandle.

## **Spisevaner**

Tidsrommet mellom 11.00 og 11.30 var satt av til felles matpakkespisning. Matpausens hovedanliggende, at elevene spiste medbragt mat, gikk med til å observere hva slags mat elevene spiste. Det første som slo meg var at det tradisjonelle hvite matpapiret var totalfraværende. Fra tid til annen registrerte jeg at noen hadde maten sin i gjennomsiktede ZipLock-posere, men de fleste elevene hadde moderne og funksjonelle matbokser, som varierte i størrelse og design. Materialet matboksene var laget av varierte mellom harde plastbokser med lokk og myke gummiimitasjoner av papirposere tilsvarende de man får i bakerier. Noen av matboksene hadde egen luke til bestikk, noen hadde kjøleegenskaper, noen matbokser minnet om termosere og kunne holde på varm mat, og noen inneholdt flere små seksjoner som ble brukt til tilbehør, som krutonger, dressing, nøtter eller terninger av fetaost. De fleste matpakkene bestod av grønnsaksalater, kyllingsalater, wok, fylte pitabrød, omelett, vafler, mer oppskåret frukt, oppskårne grønnsaksstenger, ostebiter, bær, og liknende. En gang

i blant hadde elevene med seg rundstykker, brød eller knekkebrød men disse var pakket for seg med pålegg eller smørbart pålegg i egne beholdere.

I følge Lidén fungerer klasserommet som et sosialt møtested betinget av den undervisningsformen læreren praktiserer (Lidén 2000:182). Dette ble spesielt tydelig under spisepausen, som jeg forstod fungerte som et etterlengtet pusterom for både lærer og elever. Faglige oppgaver ble lagt til side og det ble tid og anledning å spise og slappe av. Læreren la stor vekt på å gjøre måltidet til elevenes egen pause, noe hun hadde fortalt meg ved en tidligere anledning;

”Jeg pleier ikke å ha fast opplegg mens vi spiser, og det synes å ha en positiv effekt på mange av elevene. Jeg synes det er viktig å gi barna rom for å koble av i løpet av skoledagen og få anledning til å være sammen med hverandre utenfor det faglige undervisningsopplegget. Jeg tror elevene synes det er koselig å spise sammen, selv om det er et par stykker som trenger litt ekstra drahjelp.”

Mens jeg satt å gomlet på et knekkebrød med kremost og tomat spurte Amanda om jeg var «en vegetar». Spørsmålet trigget sidemannen Juni, som kastet seg inn i samtalen for å påpeke at det ikke het en «vegetar» men en «vegetarianer».

”Er det sånne som ikke kan spise kjøtt?” spurte Amanda. ”Det er ikke sånn det er” svarte Juni og himlet med øynene, ”Vegetarianerne kan spise kjøtt, de bare liker det ikke.”

”Du skjønnte vel hva jeg mente da” sa Amanda oppgitt.

”Mammaen til Simen er vegetarianer, men det er ikke fordi hun ikke tåler kjøtt” fortsatte Juni.

”Hva spiser hun da?” Spurte jeg for å bryte opp samtalen. Ingen av jentene visste det helt sikkert, men etter en stund sa Juni: ”Sikkert salat og grilla maiskolber og sånn. Noen ganger får Simen med seg masse rare greier i matboksen, sånne hvite firkanter som ser ut som fetaost.” Hun rynket på nesen.

Jeg trodde jeg skjønnte hva Juni siktet til, men spurte likevel, ”Rare greier?”

Juni sa at hun ikke klarte å forklare hva det var fordi hun ikke husket hva det het.

”Er det «tofu» du mener?” Spurte jeg. Juni nikket.

”Hva ville dere spist hvis dere var vegetarianere?” spurte jeg.

Jentene tenkte seg lenge om før de kom frem til noe av det de mente kunne inngå i et vegetariansk kosthold:

Taco med bare grønnsaker

Tomatsuppe

Kyllingsalat uten kylling

Pannekaker og vafler

Kaker

Tagliatelle med pesto

Grønnsakssuppe

Jordbær

Bringebær

Vafler

Kanelboller

Peanøttsmør

Salmalaks

Sushi

..og sjokolade-is!

Jeg lot være å kommentere at omtrent halvparten av matvarene som ble nevnt inneholdt egg og melk<sup>56</sup>.

”Her er det jo masse ting som jeg liker, kanskje jeg skal bli vegetarianer” spøkte jeg.

”Nei det går ikke!” lo Juni tvert. ”Du spiser jo salami hele tiden!” Begge jentene fniste og synes det var et tullete forslag.

Jeg tolker samtalen i spisepausen som interessant i forhold til jentenes samhandling. Amanda, som var av den litt mer sjenerte typen, konstaterte først at hun ikke hadde nok kunnskap til lede samtalen videre, men plukket opp nye innsikter på veien. Begge jentene kunne dermed uttale seg om vegetardietten ved å knytte tidligere erfaringer til diskusjonen, til tross for at de ikke kunne de ulike nyansene i alternative kosthold<sup>57</sup>.

Meg bekjent hadde de ikke vært inne på dette temaet i «mat og helse»-faget. Juni kom med bastante beslutninger, Amanda derimot var mer lyttende til innspill. Lidén (2005) forklarer slike kommunikasjonsprosesser med fortolkningsrammer der hun mener kunnskapsferdigheter kan inndeles i løpende gjenfortelling og fortolkning (Lidén 2005:18). Hun poengterer at ulike måter å tilegne seg kunnskap på kan være avgjørende for hvordan allerede tilegnet kunnskap og ferdigheter benyttes i nye og ukjente situasjoner (Lidén 2005:19). Jeg foreslår at Amandas manglende forkunnskaper ble avgjørende for Junis samspill med meg i samtalen. Etter hvert fanget Amanda opp nye innsikter som følge av

---

<sup>56</sup> Animalske produkter.

<sup>57</sup> Og det er ikke så rart for her finnes mange nyanser.

samtalen, som gjorde at hun kunne si seg enig med Junis konklusjon om at kjøttspisere ikke kunne bli vegetarianere sånn uten videre.

## **Kalle har bursdag**

Slik Marianne Lien beskriver matvalg som avhengige av kontekst, vil nødvendigvis ikke alle måltider få likt meningsinnhold (Lien 1989). Første dag i den tredje uken jeg tilbragte på Borg skole startet matpausen med læreren som gav beskjed om at klassen skal feire at Kalle hadde bursdag i helgen. Dermed fikk Kalle velge seg en bursdagssang fra YouTube. Kalle tok seg god tid til å bla gjennom valgmulighetene. ”Jeg tar den der jeg!” sa han og dobbelklikket på smartboardskjermen. Valget falt på Donald Duck som i velkjent stil flakset og kvekket ”Happy quack-day to you”.

Kalle satt seg tilbake på plassen sin, og sammen med Nils og Fredrik diskutere guttene hva de skulle gjøre i bursdagsselskapet hans. Resten av klassen satt med sine faste arbeidspartnere og spiste matpakker. Jeg gikk nærmere guttegjengen for å høre hva de pratet om, og slo meg ned på en liten stol på enden av samme bord. ”Jeg skal ha fire bursdager” hørte jeg Kalle si. ”Oi, det høres mye ut” kommenterte jeg. Kalle så spørrende på meg mens han spiste fruktsalat bestående av blåbær og oppskåret honningmelon. ”Jeg feiret sammen med foreldrene mine i går, så skal jeg ha klassefest på onsdag, så skal jeg feire med besteforeldrene mine på torsdag og så skal jeg feire med bonusfamilien min til helgen,” sa han mens han talte på fingrene. ”Oi!” sa jeg igjen og prøvde å ikke virke overrasket over bursdagsfestivalen Kalle holdt på å planlegge. ”Hva skal dere spise da?” spurte jeg, men ble avbrutt av Fredrik som engasjert ropte at han synes sjokoladefondant er den aller beste desserten. Forslaget hans ble møtt av et kollektivt ”åååh ja!” fra de andre guttene. ”Jeg synes sjokoladefondant passer bedre for voksne” sa Nils og fortalte at ”familien hans, irriterende nok, alltid pleier å servere sjokoladefondant med kaffe og at de fleste barn ikke liker kaffe.” ”Pavlova er det beste jeg vet”, sa Nils. ”Er ikke det sånn man spiser på 17.mai?” spurte jeg, men det var ikke guttene enige i. ”Hva ønsker du deg a Kalle?” spurte Fredrik. Han virket mer interessert i bursdagsaktivitetene enn hvilke kaker som skulle spises. ”Morsomme ting” sa Kalle og fikk et tankefullt uttrykk i ansiktet, ”Ikke bare kjedelige ting, sånn som penger”. Jeg spurte Kalle hvilke ting som ville vært morsomt å få i gave. Kalle svarte at det beste han har fått hittil er et stort fotballmål i gave fra foreldrene. Til onsdagen da han skulle feire med guttene fra klassen ønsket han seg spill og laserlys. Kalle fortalte at foreldrene har gitt han lov til å bestemme hele festen. Derfor hadde han valgt at de skulle spise hjemmelaget pizza og slå på en piñata fylt med godteri. ”Jeg skal få skikkelig sukkerkick!” gliste han.



I et hvert samfunn finnes matkulturelle repertoarer av bestemte matkombinasjoner med tilhørende normer for når disse kan eller ikke bør benyttes. Bursdagsselskaper er et godt eksempel på slike normative aktiviteter der kulturen er med på å forme spisevanene (Lien 1989:81). Det sosiale fellesskapet her blir i høy grad det viktigste, og kakene, pizzaen og godteriet som guttene diskuterte, hører således sammen med barnas oppfattelse av hva en fest bør innebære.

## **Normer og avvik**

En varm vårdag bestemte læreren at klassen skulle spise utendørs. Amanda, Juni og Frida spurte om jeg ville sitte sammen med dem under de store trærne i skolegården, noe jeg takket ja til. Junis matpakke var pakket i en grønn plastboks og besto av en hjemmelaget pastasalat, en egen beholder for dressing og et grovt rundstykke. Frida hadde med seg en Aladdinboks<sup>58</sup> med varm kyllingwok som hun fortalte var rester fra gårsdagens middag. Kyllingwoken hadde store biter med rød chili, noe jeg antok var litt uvanlig for barn å spise, så jeg bemerket det med et spørsmål om hun likte sterk mat.

”Ja, men denne er ikke egentlig så sterk. Pappa er skikkelig glad i chili. Han kan spise rå chili!” ”Det ser skikkelig godt ut. Hvem er det som har laget woken?” Spurte jeg.

”Mest Pappa, men jeg var med å kutte opp noen av grønnsakene og steke kyllingen. Så lagde han sausen og tok oppi krydder.” ”Det hørt ut som en fin arbeidsfordeling” sa jeg.

”Hva er det der?” spurte Juni fra siden og pekte oppi matboksen til Frida.

”Cashewnøtt? Haha! Vet du ikke hva det er?” lo Frida.

Juni himlet lett med øynene, ”Jo såklart, men det er ikke så vanlig å ha det i wok da.”

Frida protesterte og sa at det var ganske vanlig. Hun fortsatte med å fortelle meg at hun ofte lagde mat sammen med familien sin, og at hun ”eeelsket kyllingwok. Nam nam nam.”

”Du kan bare gå inn på YouTube for å se hvordan man lager det” skjøt Amanda inn. ”Eller så kan du bruke Matprat eller Google.”

Jeg takket Amanda for det gode tipset og lovte å prøve samme ettermiddag. Frida sa at man godt kunne bruke bøker også. På spørsmål om hva som er best å bruke av internett og bøker svarte alle jentene at de bruker internett selv om de tror bøkene er ”mest sånn som det skal være”. Amanda kom med et eksempel på en muffinsoppskrift fra en blogg hun har sett, som hadde 1000 dl sukker! Alle lo godt av den åpenbare skrivefeilen og sa seg enige i at trykte bøker var mest pålitelig.

---

<sup>58</sup> Japansk, bento-inspirert matboks som holder maten varm.

Jeg hadde registrert at Amanda også hadde med seg matpakke; to brødsiver med leverpostei og agurk innpakket i sølvpapir. Denne dagen hadde Amandas matpakke ligget nederst i sekken, noe som gjorde at innholdet var blitt trykket sammen. Da hun prøvde å pakke den opp oppdaget hun til sin forferdelse at all leverposteien, i mangel av matpapir, lå klistret til den ene siden. Rundt henne satt Juni og Frida og gaflet i seg wok og pastasalat. ”Mamma har visst glemt å gi meg matpakke i dag” sa Amanda lavt da hun oppdaget hva som hadde skjedd og skjøv den fleste matpakken diskret tilbake i sekken uten at de andre jentene skulle få øye på hva hun drev med. ”Kom igjen da! Du må jo spise den maten moren din har laget til deg!” sa Juni som hadde sett hva Amanda drev på med. Amanda nektet, slo armene ut til hver sin side og gjentok ”men jeg har ikke med meg mat!” Etter hvert gav Juni opp å mase, og konsentrerte seg om pastasalaten. Amanda ble sittende med hodet hvilende i hendene og sukke over moren som hadde «glemt» å sende med henne mat.

Jeg har valgt ut denne hendelsen fordi jeg synes den illustrerer at Amanda blir flau over moren sin. Ved å følge Døvings argument om at matpakken er en omsorgsfull «gave» fra hjemmet, gir dette mening når Amanda sammenlikner maten sin med de andre jentene som hadde matbokser med mer tidkrevende innhold. Jeg foreslår at den «tradisjonelle matpakken» her fremsto som et mat-tabu, da den ikke passet inn som normal adferd, etter Liens beskrivelser (Lien 1989). Det er for så vidt ikke noe biologisk uspiselig med den maten Amanda har med seg (grovbrød med leverpostei og agurk mente barna i etterkant både var sunt og godt) men mat-tabuer er ofte mer komplekse enn som så. Jeg foreslår at de andre jentene satt med definisjonsmakten her. De take-away liknende matbokser med salater og fancy tilbehør blir et symbol på korrekt atferd, og dermed fremsto Amandas mat som et avvik som hun har lyst å gjemme vekk (Døving 2003:113). Det eksisterer kulturelle normer innenfor samme miljø, og hvilke regler aktørene refererer til uttrykker noe om ens tilhørighet og sosiale identitet (Lien 1989:12). På Borg skole oppfattes matpakkene som symboler på familiens tilstedeværende eller manglende omsorg, slik Døving også diskuterer hvordan det nærmest blir en ernæringsmessig og moralsk plikt for foreldre å sende med barna sine riktig mat på skolen (Døving 2003:107).

## **Ferie og hverdag**

Uken etter påskeferien fikk elevene i oppgave å tegne og fortelle hva de hadde gjort i ferien. Etter barnas ønsker måtte også jeg bryne meg på oppgaven, og som en lattermild overdrivelse tegnet jeg meg selv sovende bak en stabel av pensumbøker omkranset av en tankeboble med

ordet skiferie over hodet.<sup>59</sup> Nils hadde vært på Hafjell og vunnet to skirenn, Amanda hadde vært hos besteforeldrene sine i Tønsberg, Fredrik hadde vært med familien sin til Thailand, Frida hadde vært hjemme (men fått dra på badeland, to restauranter og fått besøk av kusinen sin), og Juni, som viste frem en tegning av Eiffeltårnet hadde ”først vært to dager hos Farmor og så tok de fly til Paris”. Hun fortalte at hun alltid spiser croissanter når hun er på ferie, og i hvert fall i Paris! ”Pappa prøvde å få oss til å bli med på masse utstillinger og sånt men det er skikkelig kjedelig. Jeg kjøpte to par nye sko, nye armbånd (Juni viste de frem) og en ny jakke.” Hun fortsatte å fortelle at de egentlig skulle til Disneyland men det regnet for mye. ”Det var skikkelig kjipt for jeg hadde gledet meg veldig. Pappa lovet at vi skulle få dra neste gang, men jeg har vært der før så det er ikke så farlig” sa Juni.

I klasserommet var det en del støy, sammenkrølling av papir kombinert med elever som fortalte om tegningene sine. Etter å ha gått en runde og kommet tilbake til Juni kommenterte jeg; ”Juni, c’est un très joli dessin de Tour Eiffel! Parlez-vous français?” Juni så først skrekkslagent på meg men så sa hun ”ja litt, for eksempel -*Un pain au chocolat s’il vous plaît!*”

Da jeg så over barnas tegninger spurte jeg inngående til hvordan ferien hadde vært og om de hadde spist noe godt. De fleste la vekt på at de hadde drukket masse brus og at det var greit å skeie ut når man var på ferie (Døving 2009:109). Da jeg spurte Frida hva som ville vært den ultimate utskielisen fikk jeg til svar at det måtte være å ”bade i et basseng fylt med mitt yndlingsmågodt!” Som jeg videre fikk forklart ville det vært toppen av lykke; å svømme rundt med åpen munn og spise godteri mens man badet.

## Lærerværelset

Lærerne har stor påvirkningskraft overfor elever, og som Lidén påpeker vil ”underliggende koder og verdier” være med å påvirke hva slags undervisning som skal foregå i klasserommet (Lidén 2000:143). Lærer Katja, som jeg oppfattet som en observant lærer var tydelig på å behandle barn – som nettopp barn, selv om en del av jentene bevegde seg over i ungdomskategorien med blant annet klesstil (Rysst 2008). Hvis lærer Katja var syk, måtte vikarer eller andre lærere steppe inn og på denne måten ble informantene kjent med flere av lærerne som var ansatt på Borg. Basert på forholdet mellom lærere og elever diskuterer Lidén hvordan lærere også ”utfordres og omformes gradvis av de endringene som foregår i samfunnet, blant annet hva læring består av og hva som er viktig kunnskap” (Lidén

---

<sup>59</sup> I realiteten var det omvendt, skiferiens «idyll» ble tidvis avbrutt av tanker om feltarbeidets metodiske utfordringer (!)

2000:143). Jeg vil argumentere for at dette også innebærer at lærere gjør seg bevisst på hva kommuniserer av holdninger, men også lærere har sine *backstage*-områder der de ikke trenger å være «fasit» ovenfor elevene (Goffman 1992). Lærerværelset ble i blant brukt til avkopling, men det oppstod også situasjoner der jeg oppfattet at lærerne spilte ut roller ovenfor hverandre.

Jeg slo følge med lærer Katja opp til lærerværelset en ettermiddag hvor det skulle være et foredrag om «hvordan få øye på elever med atferdsproblemer». Som trekkplaster hadde Rektor lagt opp til wienerpølsespising i forkant av foredraget. Katja fortalte at hun synes det var hyggelig å spise noe annet enn den vanlige matpakka. Jeg, som fulgte elevenes frukt-og spisepauser var alltid sulten på slutten av dagen. Det bredde seg en duft av pølser og sprøstekt løk på lærerværelser mens rundt tretti lærere – og meg- jafset i oss pølser. Etter alle hadde forsynt seg overhørte jeg en lærer fortelle sidemannen ”at som mor ville hun aldri funnet på å servere pølser hjemme”. De fleste av lærerne rundt bordet nikket. Det fremgikk en slags kollektiv enighet da hun la til at ”det i hvert fall greier seg med én pølse”. Jeg kjente ikke til denne læreren fra før, men for å se om jeg kunne få samtalen til å fortsette gikk jeg demonstrativt for å hente meg en pølse til. Katja så ut til å fatte ironien og gjorde det samme. Den første læreren lente seg mot meg, blunket med det ene øyet og forsikret meg om at det var «greit» siden jeg var så slank fra før.

Etter foredraget oppsøkte jeg samme lærer for å spørre henne om kroppspress blant elevene. Læreren: ”Vi er selvfølgelig svært bevisste på økt kroppspress i skolen. Elevene har begynt å ha med meldingsbøker fra foreldrene hvor de beklager seg for at sønnen eller datteren deres ikke har fått gjort leksene fordi hele familien var på SATS for å trene kvelden før.”

Jeg spurte hvorfor hun trodde slike hendelser oppstod på Borg skole.

Læreren ristet oppgitt på hodet, og begrunnet det hele med at ”det er vel en naturlig utvikling ettersom flere og flere ønsker å holde seg i form?”. Jeg synes å oppfatte at læreren nølte litt mens hun gav dette svaret. Jeg fulgte opp svaret og spurte om hun hadde sett Instagramkontoer der skoleelever deler bilder av seg selv og inviterer andre til å kommentere med poeng<sup>60</sup>. Læreren var usikker på hva Instagram var, men sa ettertenksomt at hun ikke syntes det hørtes ut som noe særlig god ide.

---

<sup>60</sup> Data hentet fra sosiale medier-research i forkant av feltarbeidet.

## Mat som populærvitenskap

Døvings skriver at ”etablerte måter å snakke om mat på foregår i sfærer med ulike referanser” (Døving 2003:94). Noe av dette innholdet blir barn eksponert for, men i økende grad dukker det opp mat i populærvitenskapelige informasjonskanaler rettet mot barn. De fleste av de barna jeg ble kjent med brukte internett og sosiale medier like mye som de unge lærerne på Borg. Som nevnt var mange av lærerne på Borg skole på min alder<sup>61</sup> og brukte både nettbrett og smarttelefon i undervisning og privat sammenheng. Etter hva jeg observerte hadde lærerne full kontroll på all faglig IKT-relatert aktivitet, og undervisning gjennom smartboardet ble gjennomført uten vesentlige misforståelser. Selv om det faglige innholdet som ble formidlet ofte var nytt for elevene, synes jeg å merke at også elevene forstod de aller fleste funksjoner og bruksområder for Smartboard, pc, nettbrett og smarttelefoner. Når elevene hadde pauser i løpet av skoledagen ble disse brukt til å se filmklipp på skjerm, både som kunnskapsformidling i regi av skolen, som belønning for faglig innsats eller via egen mobil<sup>62</sup>.

Noen ganger brukte lærerne media aktivt i undervisningssammenheng og ofte ble populærvitenskapelige programmer som «Supernytt» og «Newton» benyttet<sup>63</sup>. En Onsdag under spisepausen fikk elevene se en episode av Newton der tema var ernæring og fordøyelse<sup>64</sup>. Barna satt konsentrerte og fulgte med på skjermen, og i samme øyeblikk som programlederen (ved å bruke en elektrisk kjøttkvern som eksempel) avslørte at kjøttkakene hun spiste kom til å bli omgjort til bæsje i tykktarmen, skar flere av elevene grimaser og et kollektivt ”æææsje” bredde seg over klasserommet. ”Det er ikke vanlig å bæsje så mye vel?” spurte Nils. ”Det kommer jo helt an på hvor mye du spiser da!” kommenterte Frida. Nils virket ikke så tilfreds med Fridas kommentar og henvendte seg til meg med samme spørsmål. ”Mengden vist med kjøttkvernen var nok bare et eksempel, men jeg tror ikke det er uvanlig heller. Frida har et poeng her,” svarte jeg diplomatisk. ”Hva var det jeg sa” sa Frida og trakk på skuldrene. ”Noen spiser til og med avføringsmidler med vilje for å kunne bæsje enda mer” fortsatte hun. På et senere tidspunkt spurte jeg Frida hva hun visste om bruken av avføringsmidler. Jeg refererte til eksempelet hun hadde kommet med under Newtonepisoden

---

<sup>61</sup> Altså i 20-årene.

<sup>62</sup> Selv om det egentlig var «mobilforbud» i skoletiden bruktes telefoner titt og ofte til underholdning eller kommunikasjon.

<sup>63</sup> Begge disse programmene er produsert av NRK og har som mål å formidle nyheter og vitenskapelig innhold til barn.

<sup>64</sup> <https://tv.nrk.no/serie/newton/DMPV74002511/16-10-2011#t=1m5s>

og Frida forklarte at mammaen hennes pleide å råde henne til å spise sviskeyoghurt hvis hun hadde vondt i magen.

I likhet med K06s kompetansemål for mat-og-helsefaget sikter også Newton her å formidle ”riktig kunnskap”. Som kunnskapsformidlere er det vesentlige likheter og forskjeller som skiller de to avsenderne, sett i lys av Lidéns (2005) sosialiseringperspektiv.

På samme måte som læreren geleider elevene frem til riktig kunnskap, prøver også programlederen å rettlede seeren ved å vedlikeholde og videreutvikle utvalgte tema (Lidén 2005:135). LK06 og Utdanningsetaten tar utgangspunkt i Helsedirektoratets verdier. Dette gjelder for mat-og-helsefaget, men også mange av innslagene i «Newton» og «Supernytt» som produseres av NRK. Basert på dette forstår jeg at Helsedirektoratet derfor fremstår å ha legitim autoritet som formidler av ”riktig kunnskap” i flere domener.

Jeg tolker at budskap om mat er avhengig av hvilke verdier som ligger til grunn, selv om verdiene ikke vil påvirke hva slags fortolkninger og kunnskapsområder som blir formidlet (Lidén 2005:139). I lys av Døvings (2003) tilnærming til diskurser forstår jeg at når Newtonepisoden presenterer mat fra et naturvitenskapelig perspektiv, forholder maten seg til den somatiske helsen. Slik episodens budskap er fremlagt forstår jeg at innholdet komplementerer mat-og-helsefagets kompetansemål, og til dels 4. klassepensum i naturfag. Jeg vil foreslå at innholdet her er helt uproblematisk inntil andre referanserammer legges til grunn for fortolkning av budskapet. Her blir det aktuelt å påpeke hvor forskjellige oppfatninger barn kan ha av det samme fenomenet. I likhet med hva Lidén (2005) poengterer i sin studie, argumenterer jeg for at de ulike perspektivene på mat barna får fra skolen, familien og gjennom media kan bidra til motstridende tilegnelse av forskjellige typer kulturell kompetanse. Ut i fra egne data tolker jeg at disse ulike aktørene påvirker barnas sosialiseringprosesser når det kommer til mat, men hvordan barna aktivt velger å bruke kunnskapen i samhandling med andre, forstår jeg at står i direkte sammenheng med Goffmans rolleteori, og hvordan barna ønsker å fremstå (Goffman 1992).

Basert på sosialisering og kommunikasjonsflyt beskriver Lidén hvordan ”elevene oppfordres til å være initiativtakere til å ta opp spørsmål eller bringe et nærliggende eller helt annet tema på banen i sine svar eller fortellinger” (Lidén 2005:139). Et viktig poeng hos Lidén er at denne samhandlingen også innebærer at barnas individuelle referanserammer, altså der barna integrerer erfaringer fra ulike sammenhenger og praksiser, får spillerom (Lidén 2000:6). Med

spillerom tolker jeg at elevene i skolesammenheng får mulighet til å diskutere rundt det gitte tema, enten med medelever eller lærer. Her vil lærerens rolle som «ordstyrer» være av betydning. I eksempelet der elevene fikk se en hel episode av Newton i spisepausen, og som lærer Katja lot være «barnas selvstyrte pause» regner heller ikke elevene at læreren forventer noe av dem annet enn at de oppfører seg etter ordensreglene. I Mat-og-helsefaget derimot er konteksten en helt annen; selv om elevene ofte uttrykte andre assosiasjoner til fagets innhold og kompetansemål blir de møtt med forventninger om å tilpasse seg skolens læringskultur (Lidén 2005:136). Det vil altså ligge en visst autoritet hos læreren i hvilken grad det er plass til barnas avsporinger og assosiasjoner. I lærer Katjas klasse ble digresjoner ønsket velkommen hvis det var tid for det, men som hun fortalte meg i starten av feltarbeidet var det ”ofte for mange spørsmål og for liten tid” så barnas nysgjerrighet gikk på bekostning av læreplanen som måtte følges.

Ernæringskunnskapen som blir formidlet gjennom media vil i første rekke ikke kunne garantere noen grad av respons, med mindre den blir aktivt brukt i undervisningssammenheng. I hvilken grad passiv eksponering av matkunnskap fester seg i hukommelsen, ligger utenfor denne oppgavens rekkevidde. Jeg tolker at barna på nåværende tidspunkt (barna er 9 år) har en tydelig oppfatning av hva som er bra/dårlig når det kommer til mat, men at disse oppfatningene varierer i forhold til det enkelte barns sosialisering og forhåndskunnskaper. Der Goffman (1992) poengterer hvordan fasadeområdet aktivt kan brukes for å oppnå respekt eller unngå sanksjoner, medfører at barnas sosialisering i forhold til mat er kompleks, og kan dermed få et annet meningsinnhold enn senere i livet når barna blir eldre. Hvordan jeg observerte at de ytret ernæringskunnskap tolker jeg befinner seg i et analytisk landskap der beskrivende adjektiver og konnotasjoner var mest fremtredende når barna var uenige, enten det var i spisepausen og i mat-og-helsefaget (Goffman 1992:kap3).

## **Videoblogger**

I mange anledninger der barna selv fikk velge underholdning i spisepausen falt valget ofte på Barnas Restaurant<sup>65</sup>. Programmet har en del likheter med mange andre konkurransepregede kokkeprogram<sup>66</sup>, men i Barnas Restaurant er det barn som lager mat sammen med en mesterkokk, mens de får lære ”riktig kunnskap” om råvarer og teknikker – litt slik som mat-og-helsefagets læreplan forsøker å gjøre.

---

<sup>65</sup> Under feltarbeidet fremstod Barnas Restaurant et av de mest populære programmene.

<sup>66</sup> For eksempel TV3's «MasterChef», «Hellstrøm rydder opp», TV2's «Kokkenes kamp» og «Top Chef» som barna kjente godt til.

Et friminutt med varmt vårvær satt jeg på huskestativet sammen med Juni, mens jeg observerte klassen. Juni fortalte om en ny is hun hadde smakt og jeg sa at jeg også var glad i is. På andre siden av skolegården spilte guttene bordtennis, og de fleste andre jentene stod foran miniskogen og kastet tennisball med hverandre. Ikke så langt fra huskestativet, rett ved sykkelparkeringen var Frida og Amanda i full gang med å diskutere noe seg i mellom, mens de fniste og hvasket om hverandre. ”Kom” sa Juni, og hoppet ned fra husken. Jeg fulgte med bort til Amanda og Frida. ”Hva gjør dere for noe?” spurte Juni. ”Ikkeno” sa Amanda, mens Frida fniste. Det virket ikke særlig overbevisende på Juni, så hun spurte igjen. ”Vi planlegger å...” begynte Frida. ”Hyssj...” det skulle være hemmelig!” sa Amanda. ”Hva da er hemmelig?” sa Juni, med en tydelig irritasjon i stemmen. ”Ok, da” sa Amanda, og fortalte at hun og Frida holdt på å lage et TV-show.

”TV-show?” spurte Juni. ”Ja, Amanda og Fridas Supershow!” sa Amanda triumferende. ”Hva skal det liksom være?” spurte Juni og la armene i kryss. Frida fortalte at første episode av «Amanda & Fridas supershow» var et TV-program hvor jentene spiste og anmeldte mat, men stort sett is og godteri. ”Hvordan skal dere lage det?” spurte Juni. ”Vi bare filmer det med iphone.” sa Frida. ”Pappaen til Amanda hjelper oss med å klippe og laste det opp på YouTube.” ”Kult, kan jeg bli med?” spurte Juni. Begge jentene unnlot å svare, men til slutt sa Frida; ”Kaaanskje, men, du kan jo lage ditt eget show da! Om noe annet? Dere har jo nesten aldri godteri hjemme?” Juni så sjokkert ut. ”Jeg tror ikke jeg gidder allikevel” sa hun bestemt og gikk ned til de andre jentene.

«Amanda og Fridas supershow» fremstod for meg som en kreativ og morsom idé. Etter hva jeg kunne forstå var det spisingen av godteri som var viktigst her, og at videobloggingen var en morsom måte å skape noe sammen. «Amanda og Fridas Supershow», som enda var i oppstartsfasen, er et godt eksempel på hvordan sosiale medier kan brukes til å dele barnas perspektiver og oppfatninger, nemlig at is og godteri bør smakstestes og gis terningkast av barn. Da jeg spurte jentene hvem de trodde kom til å se på bloggen deres sa de at den var først og fremst laget for de i klassen. I tråd med Corsaros (2005) perspektiver synes jeg Frida og Amandas videoblogg tydelig viser hvordan barna påvirkes av samfunnsutviklingen, og hvordan de tilpasser «den digitale hverdagen» til egne matinteresser, som is og godteri.



## Godteri trumfer alt

Senere den dagen tok jeg følge med noen av guttene hjem fra skolen. Fredrik hadde med seg 20 kr i lommen. I løpet av mattetimen i forkant hadde han vist meg mynten og spurt hvor mye godteri jeg trodde han kunne få kjøpt. ”Ganske mye,” sa jeg. ”På samme måte som i eksempelet ( jeg hadde bladd opp i matteboken) kan du enten kjøpe én stor ting eller mange små. Da skoledagen var ferdig samlet han de samme guttene som han hadde jobbet sammen med i mattetimen, og fortalte om pengene. De fire andre guttene ble svært ivrige og sammen løp de i vei mot kiosken. Hele veien til kiosken diskuterte de hva de skulle kjøpe for de 20 kronene, mens de nynnet på samme sang. ”Sure føtter!” foreslo Kalle. ”Nei, potetgull!” svarte Nils. ”Hva med hockeypulver?” spurte jeg. ”Neei,” sa Fredrik oppgitt, ”Hockeypulver er så stress å dele.” Da vi kom frem til kiosken kjøpte Fredrik en pose med salte padder til 17 kr. Han delte ut to padder til hver, inkludert meg. Alle takket Fredrik pent, før guttene ropte ”vi sees i morgen” og gikk hjem. Fredrik skulle videre til tennistrening så jeg slo følge med han opp til tennishallen. ”Så hyggelig at du ville dele godteriet,” sa jeg. ”Jeg pleier egentlig ikke å spise godteri på hverdager, sa Kalle. ”Men alle gutta sang «Su-re-PADDER» i friminuttet, så da måtte jeg bare ha det!” forklarte han.

At guttene kjøper godteri etter skolen er et lite overraskende regelbrudd i barnas hverdag, og kan si noe om at «det sunne kostholdet» ikke er gjennomsyrende i barnas aktiviteter. I lys av Liens (1989) perspektiver på kulturelle mønstre tolker jeg Fredriks utsagn om at han ” ikke egentlig spiser godteri på hverdager” viser at han kjenner til «regelen» der godteri helst hører hjemme i helgen. Her kan man anta at dette er noe han har fått høre hjemme.

”Strukturerende normer vi refererer oss til er noe vi kun delvis er oss bevisst. (...) Observasjoner av spising kan avdekke visse gjentakelser og regelmessigheter, men alene gir slike data lite informasjon om hvilke idealer som etterstrebes. Dersom man kombinerer slike observasjoner med kommunikasjon om mat (utsagn om hva som kan, eller ikke kan spises i ulike sosiale sammenhenger) vil de strukturerende normer tre klarere frem. Reglene blir tydeligst når de brytes” (Lien 1989:83).

En måte å tilpasse dette ”avviket” i den ellers så sunne hverdagen er å spise godteriet på skoleveien, da blir ikke blir synlig for foreldrene som kanskje ville ha forbudt godterispisingen.

## Har du hørt historien om de tre små fisk?

I lys av Døvings tilnærming om diskurser (2003) kan det virke som om helseorientert og smaksorientert mat fremstår å ha blitt to sider av samme sak, ved at god mat og sunn mat ikke lenger oppfattes som adskilte sfærer. Sunn mat *må være* god mat og omvendt. I barns kommunikasjon er det flere «spilleregler» som kan virke impulsive, men som Hundeide skriver: ”Så lenge sammenhenger ikke er nærmere spesifisert i spørsmålet, føler de fleste barna seg frie til å konstruere en passende scene” (Hundeide 2004:41). «Passende scene» her tolker jeg får parallelt meningsinnhold som det Lidén (2005) og Corsaro (2005) omtaler som jevnalderkultur, og hvordan logikken her også påvirkes av barnas fortolkende reproduksjon av kulturelle normer. Spørsmålene som stilles her, både av barna og av meg, synes jeg har en liknende tilnærming som det Hundeide (2004) foreslår:

En morgen satt Amanda og Juni sammen i klasserommet og så gjennom «Fiskesprell»<sup>67</sup>. ”Hva leser dere om?” spurte jeg. ”Om fisk,” svarte Juni. ”Ja det kunne jeg tenke meg,” sa jeg og pekte på Fiskesprells logo og tittel. ”Hva finner dere ut av da?” spurte jeg. ”Vet du ikke hva fiskesprell er?!” spurte Amanda. Juni tok styringen og begynte å lese høyt:

«Frisk som en fisk og glad som en laks. Barn som spiser sjømat får mange fordeler. Det vi spiser betyr mye for hvordan vi har det i hverdagen.»

”Liker du fisk?” spurte Juni meg.

”Ja, jeg elsker fisk” sa jeg. ”Jeg og!” sa Juni.

”Hvorfor er fisk er bra for kroppen?” spurte Amanda. ”Pappa sier at de som spiser mye sjømat lever lengre,” sa Juni. ”Hvem spiser mest sjømat da?” spurte jeg.

Juni: ”Rike mennesker.”

Amanda: ”Jeg tror fiskere.”

”Hvorfor tror du rike mennesker spiser mest sjømat?” spurte jeg Juni.

Juni: ”Fordi de synes det er godt vel.”

”Hva slags sjømat tror du rike mennesker liker da?” spurte jeg.

Juni tenke seg lenge om. ”Restaurantfisk” svarte Juni. ”Hva slags fisk er en restaurantfisk?” spurte jeg. Juni lo, ”Nei, nei, jeg mener fisk på restaurant!” ”Sushi, skrei, hummer og blåskjell,” svarte hun deretter.

---

<sup>67</sup> Fiskesprell er et Nasjonalt kostholdsprogram og samarbeidsprosjekt mellom Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet og Norges sjømatråd. Fiskesprell har som mål å tilrettelegge for økt forbruk av sjømatprodukter blant barn, utjevne sosiale ulikheter i kosthold, følge opp Helsedirektoratets «retningslinjer for mat og måltider i barnehagen» og er et supplement til læreplanen for *mat-og-helsefaget*. (<http://www.fiskesprell.no/Om-Fiskesprell>)

”Hva med barn da?” spurte jeg. ”Jeg tror rike barn spiser mer fisk enn fattige barn” sa Juni. ”Hvorfor det,” spurte jeg. ”Fordi foreldrene har råd til å kjøpe det vel,” svarte Juni. ”Hva om barna fisker den selv” foreslo jeg. ”Når skulle de ha tid til det?” svarte Juni. ”Barn er jo på skolen hele dagen.”

”Man kan spise fisk på skolen” sa Amanda, jeg får «makrell i tomat».

”Nam” sa jeg. ”Det er veldig sunt – de sier i hvert fall det på reklamen!” sa Amanda. ”Hva sier de i reklamen?” spurte jeg. ”Har du ikke sett den?” spurte Amanda. ”Jeg er ikke sikker,” svarte jeg. ”Det er en dame som synger en sang om omega-3,” fortalte Amanda. ”Hva er omega-3?” spurte jeg. ”Jeg vet ikke, men Mamma sier at hvis man spiser omega-3 så holder man seg frisk,” sa Amanda. ”Frisk?” spurte jeg. ”Ja, Frisk.” svarte Amanda. ”Kan man bli syk av å ikke spise omega-3?” spurte jeg. ”Nei, men man kan bli usunn,” svarte Amanda.

”Hvordan vet du om du er sunn eller usunn?” spurte jeg. ”Det kan man jo se. Når du er usunn blir du feit” sa Amanda. I forlengelse av dette spurte jeg begge jentene om hvis det var sånn at alle som var usunne ble feite, ville alle mennesker bli tynne hvis de spiste sunt? ”Nei, da blir man normal” svarte Juni.

## **Oppsummering**

Med utgangspunkt i barnas matbokser og samtaler i spisepausen har jeg prøvd å beskrive barnas forhold til mat gjennom å fokusere på deres hverdagspraksiser. Ved å undersøke spisepausens forløp og fokusere på barnas sosiale praksiser har jeg kommet frem til at ulike aktører i barnas sosiale omgivelser er med på å skape og opprettholde barns interesse for mat, uavhengig om matens budskap orienterer seg i retning smaken, kroppen eller helsen – og uavhengig om innholdet forstås som et verktøy for å oppnå noe annet. Jeg har prøvd å presentere empiriske data som viser barnas tolkning og reproduksjon av mat-og-ernæringsrelatert kunnskap fra foreldrene sine og hvordan verdier omkring mat og ernæring synes å variere mellom barnas familier. Jeg har også prøvd å vise variasjoner mellom normer og regler ved å vise empiriske eksempler på ”regelbrudd”.

I dette kapittelet har jeg vist at skolens matpause i første rekke fremtrer som en arena for sosialt samvær for de barna jeg ble kjent med. Det at barna fikk spise sammen uten særlig innblanding fra voksne, fremstod som en begivenhetsrik samlingsstund, på godt og vondt; elevene benytter seg av ulike strategier for å få «det siste ordet» hvis det oppstår diskusjon, og

i noen tilfeller omdannes dette til vedvarende definisjonsmakt ovenfor andre elever. Innholdet i diskusjonene er essensielt her da jeg tolker at barna har ulike, men klare oppfatninger av hva som fremstår bra og hva som fremstår mindre bra når det kommer til mat og ernæring. Jeg synes også eksemplene viser at barna er bevisste på når slik kunnskap er avgjørende, og når mat-og ernæringskunnskap ikke fremstår utslagsgivende.

# Oppsummerende bemerkninger

I løpet av denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg forskjellige situasjoner i skolehverdagen som kan si noe om barns matmessige sosialisering i dag. Gjennom deltakelse og observasjon har jeg fått et inntrykk av hvordan barn forholder seg til mat, og forskjellige måter mat-og ernæringskunnskap blir tolket og reproduisert mellom barn.

Med utgangspunkt i et vårsemester i 4. klasse på Borg skole har jeg fremstilt elevenes aktiviteter og samhandling i spisepausene og mat-og-helsefaget. Runar Døving hevder at måten man snakker om mat i offentligheten på kan deles inn i tre sentrale diskurser, og at disse forholder seg til henholdsvis kroppen, ganen og økonomien (Døving 2003:108). Med utgangspunkt i Døvings tilnærming om diskurser har jeg vist at matprat med tilsvarende verdiorientering også eksisterer blant de 9-år gamle barna jeg ble kjent med.

I kapittel 3: «*Den kulinariske skolesekken*» viser jeg hvordan mat-og-helsefagets kompetansemål fremstår som en kulturell rettesnor når det gjelder spisevaner og ernæringskunnskap. Her kommer det frem at barna har matkunnskaper utover skolepensum, kunnskap som de selv uttrykker å ha fått hjemmefra eller gjennom media.

Sosialiseringsperspektivene jeg har benyttet belyser hvordan slik kunnskap ofte ikke er direkte replikasjoner av det voksne har formidlet, men at barn tillegger sine egne kreative preg i fortolkning og reproduksjon av informasjon de blir eksponert for.

Selv om mat-og-helsefagets faglige innhold følger Helsedirektoratets Nasjonale Faglige retningslinjer er mange av verdiene her statiske i den forstand at skolen bidrar til kulturell reproduksjon av 'norske mattradisjoner' og derfor ikke følger «lokale» endringer i spisevaner, eller kostholdstrender som oppstår. Mine data antyder et stort sprik mellom det elevene kjenner til som *sine* mattradisjoner og det skolen formidler som riktig kunnskap. Jeg viser at dette henger sammen med hva barna lærer, både gjennom samhandling med hverandre og gjennom praksiser de eksponeres for i sine husholdning(er).

Når det gjelder Kunnskapsløftet gir denne læreplanen rom for at lærerne kan sette sitt eget preg på hvordan faget skal formidles. I den klassen jeg gjorde feltarbeid var læreren opptatt av å følge barnas praksiser, og inkluderte i stor grad digitale verktøy som en del av mat-og-helsefaget. Som hun fortalte, var dette en bevisst handling fordi dette er fremgangsmåter som barna kjenner til hjemmefra. På denne måten tilpasset læreren fagets tradisjonelle og statiske

kompetansemål til barnas digitale hverdag. Jeg har inntrykk av at dette ikke praktiseres i alle barneskoler. Formidling av mat- og ernæringskunnskap hviler derfor i stor grad på lærerens evne til å ”lese” sine elevers sosiale univers og antatte forståelser for hva som fremstår meningsfullt for barn. Jeg tolker at dette er problematisk for skolen som kulturformidler, i arbeidet med å tilpasse sine verdier til de endringene som foregår i samfunnet, endringer i barns oppfatninger av autoritet, hvordan læring påvirkes av elevenes ulike referanserammer og hvordan man skal avgjøre «viktig» og «riktig» kunnskap (Lidén 2000:143).

I kapittel 4: «*Lunsj*» har jeg sett på hvordan barnas spisepause foregår, med fokus på elevenes matpakker og lunsjprat. Som det går frem av spisepausens aktiviteter er elevenes familier opptatt av å holde et sunt kosthold, bestående av gode råvarer med god smak. Jeg antar at foreldrenes spisevaner til en viss grad er internalisert av barna. Ved å observere hvordan barna omtaler mat seg i mellom har jeg vist hvordan jeg tolker at deres oppvekstmiljø er med på å forme deres kjennskap til hva som anses som *riktig* mat. I analysene er det tatt høyde for at mange av barna stort sett bare gafflet i seg matpakkene sine uten å gå nærmere inn på hva de spiste. Denne oppgaven fremstiller samhandling og diskusjon som lett oppstår mellom jevnaldrende barn. Etter å ha fått innpass i barnas klassemiljø har jeg benyttet ulike strategier for å prøve å forstå mat og ernæring fra deres perspektiv. Denne oppgaven viser at barna har bred kunnskap om mat og matens næringsstoffer. Hvordan kunnskapen kommer til uttrykk i skolesammenheng kan være påvirket av at skolen er en arena der det ofte forventes at man finner ”riktig svar” men også hvem som sitter med definisjonsmakten innad i elevgruppen. Jeg synes oppgaven viser forskjellige nyanser av barns argumentasjonsrekkefølger, og at de også her tolker, tilpasser og reproducerer kunnskap om matens bruksområder. Metodologisk kan vi med andre ord ikke vite sikkert hva som foregår inni hodene på de vi studerer, selv om vi er rundt dem lenge. Dette forstår jeg som utfordringer ved den etnografiske metode (Wadel 1991:127-181).

I skrivende stund har det gått ett år siden jeg forlot elevene i klasse 4A på Borg skole. Det generelle inntrykket jeg har er at når barna spiser sammen blir det synlige skiller mellom matens ernæringsmessige kvaliteter, der sunn mat fremheves som «riktig» i diskusjoner om ernæring. Matens ulike næringsstoffer dominerer ikke barnas matprat, i den forstand at barna oppfatter mat av høy ernæringsmessig kvalitet som en selvfølge. I mine analyser av barnas samhandling kommer det frem at sammenhengen mellom tolkning og reproduksjon av begrepsparet sunn/usunn også avhenger av i hvilken grad barna *forbinder* mat med ernæring

og at dette er avhengig av deres erfaringer. Selv om barna viser at de knytter ny kunnskap til sine referanserammer, fremstår uttrykket å vurderes etter den sosiale konteksten. På denne måten tolker jeg at Corsaros (2005) perspektiver på hvordan barns kreativitet tillegges kunnskap de får fra voksenverden, hvordan barna produserer egen kunnskapslogikk og hvordan denne logikken får spillerom innad i jevnalderskulturen stemmer overens med mine observasjoner (Corsaro 2005:41). Av barnas samhandling fremstår dette å være forhold som overlapper og opptrer på samme tid.

Slik utvalget står i forhold til mine vurderinger av klassetilhørighet tilhører barna relativt homogene hushold, sett i lys av lik tilgang på digitale verktøy som smarttelefoner, nettbrett, pc og stabil internettilgang, noe jeg oppfattet som populært å bruke for å finne oppskrifter, fremgangsmåter eller ulik informasjon om mat. Det fantes ingen «rasjonelle mathindre» som religiøse skikker, allergier eller matintoleranser innad i informantgruppen, etter hva jeg ble informert om i forkant av feltarbeidet. Etter hva jeg kunne observere tilhørte barna familier der det fantes tilstrekkelig mengder variert, men helsefremmende mat. Slik barna til tider viser indikasjoner på at mat er en viktig markør i deres miljø, gjør matens kvalitet seg utslagsgivende som definisjonsmakt. Barnas bevisstheten rundt hvordan sunn mat annonseres som kulturell makt i samfunnet, tolker jeg henger sammen med offentlige vurderinger av en «ernæringselite».

For barn er skolen et av de viktigste møtestedene med jevnaldrende og de underliggende sosiale kodene og akseptable væremåtene som definerer hvem som sitter med definisjonsmakten kan i utstrakt betydning forstås å knytte «riktig» matforbruk til popularitet, gjennom barnas oppfatninger av at mat kan knyttes til helse, smaksopplevelser og økonomisk forbruk.

Hvordan mat og ernæring omtales og fremstilles i offentlige sammenhenger fremstår å påvirke matforbruket i Norge på flere måter. Slik jeg oppfatter det ligger noe av problematikken her i at de ulike mat og ernæringsdiskursene tidvis overlapper – også blant barn. Metodiske utfordringer i tilknytning til dette forstår jeg å være at barn har ”muted voices” på dette området i den forstand at ’barn ikke selv forsker på hvordan det er å være barn’, det er det voksne som gjør.

Av nyere forskning fortsetter det å gå fram at mat og ernæringsvalgene våre ikke bare står i relasjon til hvordan vi ønsker å fremstå, men også knyttes til oppfatninger om hvem vi bør være (Bugge 2015). I medier for barn fokuseres det i stor grad på mat og ernæring gjennom

kreativitet og eksperimenter. Slik jeg oppfatter det kan det antas å være en lang vei fra medias underholdningstilbud til hva som faktisk praktiseres på tallerkener rundt omkring i landet. Jeg forstår at måltidets funksjon som sosialt fellesskap i barneskolen derfor påvirkes av ulike spisevaner. I lys av samfunnsendringer der mat flyttes fra å tilhøre en private sfære (i husholdet, i matpakken og i skolekjøkkenet) til å bli et offentlig anliggende, viser jeg at barn er bevisste på matens symbolverdi, og i denne forstand er dette selve problematikken i barns sosialisering i forhold til mat og ernæring. Oppgaven viser at det inngår en tvetydighet i hvordan mat kan være «noe mer enn bare noe å bli mett av».

I forlengelse av problematikken rundt ulike mat og spisevaner (og deres tilhørende sosiale meningsinnhold) retter nå flere forskningsmiljøer mat-og-ernæringsfokus mot barn og unge. I Norges offentlige utredninger, nr. 8, om fremtidens skole viser utvalget til flere temaer som jeg tolker er relevante for problemstillingen; bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn og folkehelse og livsmestring (NOU 2015:8, s.12).

Det opprettholdes med andre ord en sterk forskningsinteresse for hvordan mat og ernæringspraksiser skal formidles i et pluralistisk Norge, også hva som strekker seg ut over husholdningens elastiske domene og populærvitenskapelige mediekkanaler. Mitt møte med feltet har på mange måter gitt innsikt i at 'normalen' for mange barn i dag fremstår som 'nye' variasjoner for utenforstående. Hvordan vi sosialiseres i forhold til mat og ernæring vil derfor være utslagsgivende for hva som oppfattes som konfliktfylt – og hvor det "oppdages at strikken tøyes". Det sosialantropologiske barneforskningsfeltet vil derfor egne seg til videre forskning av mening og kompleksitet i ulike typer matforbruk, slik at vi kan få en dypere forståelse av hvordan barn opplever de ulike mat og ernæringsdiskursene som eksisterer side om side slik materialet mitt viser.



# Litteraturliste

- Aasen, P. (2012) *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? : Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Rapport 20/2012) Oslo: NIFU og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)
- Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012) *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene I grunnskolekarakterer.* (Rapport 7/2012). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Barth, F. (1994) *Manifestasjon og prosess.* Oslo: Universitetsforlaget
- Barth, F. (1999) «Comparative Methodologies in the Analysis of Anthropological Data» i J.H. Bowen & R. Peterson (eds.): *Critical Comparisons in Politics and Culture.* (s. 78-89) Cambridge: Cambridge University Press
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste.* Cambridge: Harvard University Press
- Bourdieu, P. (1986) «The forms of capital», i Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* (s. 241-258) New York: Greenwood Press
- Bugge, A. (2015) *Mat, måltid og moral. Hvordan spise rett og riktig.* (Fagrapport nr. 3) Oslo: Statens Institutt for Forbruksforskning (SIFO)
- Bugge, A. (2012) *Spis deg sunn, sterk, slank, skjønn, smart, sexy...Finnes det en diett for alt?* (Fagrapport nr. 4) Oslo: Statens Institutt for Forbruksforskning (SIFO)
- Bugge, L. (2002) «Pierre Bourdieus teori om makt». *Agora* Årgang 20 nr. 3/4 (s. 224-248)  
Hentet fra: [https://www.idunn.no/file/ci/59684318/Pierre\\_Bourdieu\\_s\\_teori\\_om\\_makt.pdf](https://www.idunn.no/file/ci/59684318/Pierre_Bourdieu_s_teori_om_makt.pdf)
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity.* New York: Routledge.

- Carsten, J. (1995) *The substance of kinship and the heat of the hearth: Feeding, personhood, and relatedness among Malays in Pulau Langkawi*. *American Ethnologist*, vol. 22, nr. 2 (s. 223-241) Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/646700>
- Corsaro, W. (2005) *The sociology of childhood* (2nd ed., *Sociology for a new century*) California: Pine Forge Press.
- Darbandi, Chimen (2011) *Kjønn, identitet og IKT. En studie av 12-13 åringers forhold til spill og sosiale medier*. (masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo.
- Døving, R. (2003) *Rype med lettøl. En antropologi fra Norge*. Oslo: Pax
- Døving, R. (2003a) «Et antropologisk studie av konsum» i Rugkåsa, M. & K.T. Thorsen (red.) *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. (s. 163-187) Oslo: Gyldendal akademisk
- Emerson, R. Fretz, R. & Shaw, L. (1995) *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eriksen, T. (1998) *Små steder - store spørsmål : Innføring i sosialantropologi* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Firth, R. (1936) *We, the Tikopia : A sociological study of kinship in primitive Polynesia*. London: Allen & Unwin.
- Fortes, M. (1949) *The web of kinship among the Tallensi*. London: Oxford University Press
- Frønes, I. (1998) *Den norske barndommen* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Frønes, I. & T.S. Wetlesen (red.) (2004) *Dialog, selv og samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag
- Frøystad, K. (2003) "Forestillinger om det ordentlige feltarbeid og dets umulighet i Norge" i Rugkåsa, M. & K.T. Thorsen (red.), *Nære steder, nye rom. Utfordringer i antropologiske studier i Norge*. (s. 32-64) Oslo: Gyldendal Akademisk

- Fürst, L'orange E. (1995) *Mat – et annet språk: Rasjonalitet, kropp og kvinnelighet*. Oslo: Pax
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books
- Goffman, E. (1992) *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax
- Gullestad, M. (1984) «Sosialantropologiske perspektiver på familie og hushold» i Rudie, I. (red.) *Myk start – hard landing: Om forvaltning av kjønnsidentitet i en endringsprosess. (Kvinnens levekår og livsforløp)*.(s. 37-58) Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, M. (2001) *Kitchen table society. A case study of the family life and friendships of young working-class mothers in Urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gupta, A., & Ferguson, J. (1997) *Anthropological locations : Boundaries and grounds of a field science*. Berkeley: University of California Press.
- Hardman, C. (1973) *Can there be an anthropology of children*. Journal of the Anthropological Society of Oxford, vol. 4(2), (s.85-99). Hentet fra: [http://www.isca.ox.ac.uk/fileadmin/ISCA/JASO/Archive\\_1973/4\\_2\\_Hardman.pdf](http://www.isca.ox.ac.uk/fileadmin/ISCA/JASO/Archive_1973/4_2_Hardman.pdf)
- Helsedirektoratet (2015a, 01.10) *Nasjonalt faglig retningslinje for mat og måltider i skolen. Del 1: Barneskole og fritidsordning*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Documents/NFR/skolemat/mat-og-maltider-barneskole-og-SFO-nfr-bokmal.pdf>
- Helsedirektoratet (2013, 01.07) *Små grep, stor forskjell*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/405/Plakater-for-kostradene-om-grove-kornprodukter-frukt-og-grønt-fisk-salt-sukker-vann-IS-2090.pdf>
- Helsedirektoratet (2015a, 29.09) *Nasjonale faglige retningslinje for mat og måltider i skolen*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>

- Helsedirektoratet (2015b, 29.09) *Små grep for matpakken*. Hentet fra:  
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/438/Husk-matpakke-IS-2088-bokmal.pdf>
- Kulturdepartementet. (2007, 30.11) *Kulturell skulesekk for framtida*. St.meld. nr 8 (2007-2008) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-8-2007-2008-/id492761/>
- Hodgson, J., Rønning, W & P. Tomlinson (2012) *Sammenhengen mellom Undervisning og Læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (Rapport nr. 4) Bodø: Nordlandsforskning
- Hundeide, K. (2004) «Om barns sensitivitet og lojalitet ovenfor andre» i Frønes, I. & Wetlesen, T.S (Red.), *Dialog, selv og samfunn* (s. 32-60). Oslo: Abstrakt forlag
- Jackson, P. W (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- James, A & A. Prout (1997) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. (2. Utgave) London: Falmer Press.
- Leach, E. (1954) *Political systems of highland Burma: a study of Kachin social structure*. London: London School of Economics and Political Science.
- Lien, M. (1989) "*Fra bokna fesk til pizza*" : Sosiokulturelle perspektiver på matvalg og endring av spisevaner i Båtsfjord, Finnmark. Oslo: Department and Museum of Anthropology, Universitetet I Oslo
- Lien, M. (1997) *Marketing and modernity*. Oxford: Berg.
- Lidén, H. (2000) *Barn - Tid - Rom - Skiftende Posisjoner : Kulturelle Læreprosesser I Et Pluralistisk Norge*. (Doktorgradsavhandling) Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

- Lidén, H. (2005) *Mangfoldig barndom. Hverdagskunnskap og hierarki blant skolebarn.* (Thesis) Oslo: Unipax Institutt for samfunnsforskning.
- Malinowski, B. (1929) *The sexual life of savages in North-Western Melanesia : An ethnographic account of courtship, marriage, and family life among the natives of the Trobriand Islands, British New Guinea.* New York: Harcourt, Brace & World.
- Marcus, G. E (1995) *Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography* i *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95-117.
- Melhuus M. (2012) *Problems of conception: Issues of law, biotechnology, individuals and kinship.* New York: Berghahn Books.
- Miller, D. (2001) *The dialectics of shopping.* Chicago: University of Chicago Press.
- Moore, H. (1999) *Anthropological theory today.* Cambridge: Polity Press.
- NOU (2015:8) «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.» Hentet fra:  
<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- NRK (2001, 16.10) «Fordøyelsen». Hentet fra:  
<https://tv.nrk.no/serie/newton/DMPV74002511/16-10-2011#t=1m5s>
- Okely, J. (2012) *Anthropological practice. Fieldwork and the ethnographic method.* London: Berg
- Oslo kommune (2013) *Statistikkbanken om inntekt, levekår og sosiale forhold.* Hentet fra:  
[http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/?\\_ga=1.124942221.629104914.1414649559](http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/?_ga=1.124942221.629104914.1414649559)
- Overå, S. (2013) *Kjønn, barndom, skoleliv. Faglige og sosiale inkluderings- og ekskluderingsprosesser i barneskolen.* (Doktorgradsavhandling) Oslo: Sosialantropologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Richards, A.I. (1956) *Chisungu: A girls' initiation ceremony among the Bemba of Northern Rhodesia*. London: Faber and Faber
- Rysst, M. (2008) *I want to be me. I want to be kul. An anthropological study of Norwegian preteen girls in the light of a presumed "disappearance" of childhood*. (Doktorgradsavhandling) Oslo: Sosialantropologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Schiøtz, C. (1926) *Om en fullstendig omlegning av skolebespisningen I Oslo*. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri
- Spindler, G., & Spindler, L. (2000) *Fifty years of anthropology and education*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 25.03) *Sosial kompetanse*. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Sosial-kompetanse1/Laring-av-sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 30.10) *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006-2012*. Hentet fra:  
[http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl\\_presentasjoner\\_sluttrapper/udir\\_evaluering\\_kunnskapsloeftet\\_2012\\_korr3.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl_presentasjoner_sluttrapper/udir_evaluering_kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 12.12) *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/gsi/grunnskole-gsi-notat-2014-15.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 01.08) *Læreplan Mat og helse (MHE1-01)* Hentet fra:  
<http://data.udir.no/kl06/MHE1-01.pdf?lang=nno>
- Wadel, C (1991) *Feltarbeid I egen kultur: En innføring I kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek
- World Health Organisation (2016) Hentet fra: <http://www.who.int/about/en/>

# Vedlegg: Samtykkeskjema

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Kostholdsråd fra Barneperspektiv».

### Bakgrunn og formål

Hei! Jeg heter Maiken Alm holder på med en mastergradsoppgave ved Universitetet i Oslo. Jeg studerer sosialantropologi og er opptatt av ringvirkninger av norske kostholdsråd som vi alle utsettes for i hverdagen. Gjennom sosiale medier og markedskrefter blir både voksne og barn i dag eksponert for kostholdsinformasjon og sunnhetsidealer. Formålet med min studie er å finne ut mer om barns forhold til dette. I Norge melder stadig flere voksne at de er interessert i å ha et helse riktig kosthold og er opptatt av ernæringsfysiologi. Jeg ønsker å finne ut på hvilken måte dette fokuset reflekteres hos barn.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Som antropolog er metoden vi bruker for å tilegne oss kunnskap 'deltakende observasjon og intervju'.

Den ene delen av mitt studie vil det bestå å delta i uformelle intervjuer med elevene i klasse 4a.

Noe av det jeg vil prate med elevene om er:

Hva slags mat liker du å spise sammen med venner, hjemme i familien, på skolen og på høytidsdager som julaften, 17. Mai og bursdager? Hva har du lært om mat på skolen? Vet du hvilke matvarer som er bra for kroppen å spise? Er det viktig for deg at maten du spiser er bra for kroppen? (Hvis ja – hvorfor er det viktig?)

Gjennom en slik uformell måte å intervju på vil barna få muligheten til å uttrykke seg på måter de er komfortable med og dele det de måtte ønske av sine egne opplevelser, erfaringer og tanker rundt mat.

Hvis det er aktuelt vil jeg også dele ut enkle spørreskjema til foreldrene i klassen, om hva som er populært å spise hjemme, hvor matinnkjøpene gjøres og om det er visse typer matvarer som unngås eller som det spises rikelig av i familien.

I den andre delen av studiet er formålet å observere samhandling mellom barna, både i og utenfor klasserommet.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og tilgangen til personopplysninger vil være begrenset til meg som forsker. Alle personer som senere vil inngå i masteroppgaven vil være anonymisert gjennom endring av navn, kjønn og alder. Informasjon uten elevenes samtykke vil ikke inkluderes i min masteroppgave. Prosjektet vil etter planen gå fra første skoledag etter jul (5. Januar 2015) til siste skoledag før sommerferien (19. Juni 2015).

### Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg, eller min veileder.

**Maiken Alm**, mobil: 93 02 30 37. Epost: [maikenka@student.sv.uio.no](mailto:maikenka@student.sv.uio.no)

**Mari Rysst (veileder for prosjektet)** telefon: 22 04 35 52. Epost: [mari.rysst@sifo.no](mailto:mari.rysst@sifo.no)

Jeg ser frem til å bli kjent med dere!

Vennlig hilsen Maiken Alm



## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien

---

(Signert av eleven)

---

(Signert av foresatte)

- Jeg samtykker til å delta i samtaler / uformelle intervjuer
- Jeg samtykker til at opplysninger om meg i forhold til mat og kosthold kan innhentes
- Jeg ønsker ikke å delta i denne studien