

Kake er alltid halal

*Om kommunikasjon av sunnhet på en
voksenopplæring i Groruddalen*

Maja Tove Garnaas



Masteroppgave ved sosialantropologisk institutt
Samfunnsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

Kake er alltid halal

Om kommunikasjon av sunnhet på en voksenopplæring i Groruddalen

Maja Tove Garnaas



Masteroppgave ved sosialantropologisk institutt

Samfunnsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2012

© Maja Garnaas

2012

Kake er alltid halal: Om kommunikasjon av sunnhet på en voksenopplæring i Groruddalen

Maja Garnaas

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

«Kake er alltid halal» er en kvalitativ studie, basert på et halvt års feltarbeid på en voksenopplæring for minoritetskvinner i Groruddalen. Skolen gir tilbud om norsk språkopplæring gjennom praksis på kjøkken og tekstillinje, og har et spesielt fokus på sunnhet og helse. Studien har observert samhandling mellom lærere og elever, og fokuserer spesielt på hvordan ideer om sunnhet kommuniseres. Studien argumenterer for at kommunikasjon om sunnhet handler om å lage grenser. Grensene er i utgangspunktet usynlige og ikke fysiske, men likevel tilstedeværende. Teori er valgt på bakgrunn av disse observasjonene, og avhandling legger derfor vekt på Barths (1969) og Douglas' (1966) ulike teorier om grenser.

Norske ideer om sunnhet, med bakgrunn i statens kostholdsråd setter premisser for hva som er tillatt mat på skolens kjøkken. Hovedgrensen som kommuniseres av lærerne, er den mellom sunt og usunt, med tilhørende tider for matinntak. Elevene kan ha andre prioriteringer. Deres grenser i maten blir undersøkt fra et muslimsk ståsted, med fokus på muslimske spiseregler, siden disse ble aktualisert i samhandling. Analysen viser at grensen mellom sunt og usunt må gå opp med grensen mellom halal og haram hvis de muslimske kvinnene skal ta den i bruk.

Et fokus på kommunikasjon av ideer om sunnhet leder til en drøfting av generelle maktforhold på en voksenopplæring. Det foregår en uheldig kategorisering av nordmenn som idealtipe og gode rollemodeller, mens minoritetskvinner havner i kategorien usunn, fordi noen elevers handlinger blir satt til å representere alle minoritetskvinner. Empirien viser situasjoner som kan minne om samhandling mellom voksen og barn i grunnskolen. Forskjellen fra grunnskolen er at det på voksenopplæringen ikke finnes regelverk for hvordan man skal takle uenigheter mellom elever og lærere. På en voksenopplæring i Norge blir den norske normaliteten retningsgivende i undervisningen. Det blir opp til hver enkelt lærer å definere hva denne normaliteten består av, og hvordan den skal formidles. På voksenopplæringen eksisterer to kunnskapsregimer med hver sin kulturelle logikk, basert på henholdsvis norske ideer om sunnhet og muslimske spiseregler. Det norske systemets modellmakt gjør at det ene kunnskapsregimet har definisjonsmakt over det andre.

Forord

Denne oppgaven er et resultat av et halvt års feltarbeid på en voksenopplæring for minoritetskvinner i Groruddalen. Interessen for feltet fikk jeg etter å ha jobbet som vikar på en voksenopplæring ved siden av studier. Da jeg startet kjente jeg svært få innvandrere. Møtene jeg har hatt gjennom jobb og feltarbeid stemmer ikke med inntrykket jeg får fra media, der innvandring ofte omtales som et problem som må løses. På voksenopplæringen møtte jeg kvinner som vil noe, som har klare mål og jobber hardt for å nå dem. Jeg møtte kvinner som prøver å handle innenfor et system de ikke alltid forstår. Kvinnene jeg møtte ønsker å bli kjent med nordmenn, men vet ikke hvordan de skal gå fram. De fleste av mine informanter kjenner bare læreren sin. Jeg har følt meg privilegert som fikk være i en rolle der mitt hovedmål var å bli kjent med disse kvinnene, lytte til dem og forstå mer av deres hverdag. Jeg er veldig glad i mat og jeg har på mange måter spist meg gjennom feltarbeidet. Hverdagen i felt har handlet om matlaging, smaking, utveksling av oppskrifter og samtaler over lunsj. Jeg har blitt kjent med kvinnene gjennom praten rundt maten. Mat har vært et godt utgangspunkt for å bringe samtalen inn på alle livets området, for mat dreier seg om uendelig mye mer enn å spise for å overleve. Mat er kultur, mat er gjestfrihet, mat handler om kropp, smak og grenser. Jeg vil gi en stor takk til mine informanter, både elever og lærere.

Videre vil jeg takke min veileder Runar Døving for spennende faglige samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og ros. Takk for at du har hatt tro på meg og mitt prosjekt hele veien! Videre vil jeg takke alle i Alna-prosjektet for økonomisk og faglig støtte. En spesiell takk til veileder Thomas Hylland Eriksen og medstudent Ingvild Endestad for gode innspill. Takk til Osloforskning for stipend. Takk til Marianne Rugkåsa for all hjelp og inspirasjon. Jeg vil sende en spesiell takk til lesegruppa bestående av mine to medstudenter Maria Christophersen og Vilde Straume Wiig. Hver gang jeg har stått fast har jeg fått tilbakemeldinger fra dere som har vært avgjørende for å komme videre i arbeidet. Takk til familien Hersleb (Mari og Kari) for å ha lyttet til hverdagslige frustrasjoner og gleder gjennom hele prosjektet. Takk til mamma og pappa for å ha gitt meg tro på egne ferdigheter, samt hjelp med korrektur og språkvask. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min forlovede Jan Christian. Du har hørt om oppgaven hver eneste dag, lest og kommentert alle kapitler, vært stolt av meg, oppmuntret meg og utfordret meg. Jeg gleder meg til å bli kona di 2.juni 2012.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
	Tema.....	1
	Hvorfor er feltet relevant?.....	2
	Problemstilling.....	3
	Relevante studier.....	3
	Mat og antropologi.....	4
	Teori med fokus på grenser.....	5
	Et tiltak rettet mot kvinner	7
	Norskopplæring for innvandrere og skole som sted	7
	Begrepsbruk og definisjoner	9
	Organisering.....	12
2	Felt og metode.....	15
	Skolen.....	16
	Feltnotater	20
	Intervjuer.....	21
	Posisjonering.....	22
	Informanter.....	25
	Etiske implikasjoner.....	31
3	En liten endring i maten, gjør en stor forskjell	35
	«Her smaker ikke tomaten tomat eller paprikaen paprika»	37
	Matvarens biografi	40
	Matens grenser	41
	Samme rett, ulike funksjoner	43
	Forskjellen som utgjør en forskjell	45
	Sammenhengen mellom smak og minner	46

4	“Ikke hver dag. Lørdag, søndag, bursdag”	47
	Det er forskjell på hverdagsmat og turmat	48
	Når man ikke skal yte kan man nyte	48
	Når og hvor kommuniseres regler for sunnhet og usunnhet?	50
	Sukkerprosjektet.....	54
	Minoritetskvinner som kategori	55
	De faktiske forhold.....	57
	Sosial urenhhet	58
	En komplisert norm.....	59
5	Kake er alltid halal	61
	Hva kan man spise?.....	61
	Kakens potensiale	66
	Kakens problem	67
	Sunnhet og halal.....	68
	Grensene stemmer ikke alltid med hverandre	70
6	Modellmakt og ydmykelse.....	73
	Handlinger med et godt mål.....	76
	Forenkling av språk og grammatikk	78
	Sanksjonsmuligheter	79
	Underviser, oppdrager og forbilde	81
	Skole som maktinstitusjon	82
	Makten i å definere det normale	83
	Gode læringssituasjoner	85
	Avgjørende status.....	85
7	Avslutning	87
	Hvordan kommuniseres ideer om sunnhet?	87
	Hvordan opplever elevene informasjonen?.....	89
	Hvem formidler informasjonen?	90

Hva er normalt?.....	91
Samfunn, religion og smak	92
Avsluttende kommentarer	92
Litteraturliste.....	94
Vedlegg	107

1 Introduksjon

På kjøkkenet har vi fått en bestilling på sjokoladekake som snart skal hentes. Selma fra Somalia har vært med på å lage kaken. Siden den skal fraktes, må hun legge den i en passende kakeeske. Kaken viser seg å være litt for stor for oppbevaringsesken, så læreren skjærer av en bit for å få den til å passe i esken. Selma spør læreren om hun kan smake på kakebiten som blir til overs. Læreren sier: «Er det lørdag i dag?» Selma svarer nei og lar være å ta kake.

Tema

Under feltarbeidet på en voksenopplæring i Groruddalen tilbrakte jeg tid med minoritetskvinner fra ulike land og studerte deres møter med norsk mat og hverandres mat i en kontekst der sunnhet og helse var i fokus. Jeg fikk se ulike måter å lage mat på, jeg var med på trening hver uke og jeg fikk høre historier om hvordan elevenes matvaner hadde endret seg etter at de kom til Norge. Gjennom deltakelse i undervisning på kjøkken, tekstlinje og klasserom kunne jeg studere samhandling mellom lærere og elever. Jeg var interessert i å se på hvordan kommunikasjon på en voksenopplæring fungerer, med spesielt fokus på temaene sunnhet, kosthold og helse.

I norske medier florerer det av råd og meninger om hva som er sunt og riktig å spise, hvordan man skal trene for å holde seg i best mulig form og hvilke valg man bør gjøre i matveien for å leve det gode liv. Dette kan forstås som ulike ideer om sunnhet. Staten ser det som en samfunnsoppgave å tilrettelegge for gode kostvaner. Staten bruker derfor tid og penger på å markedsføre de kostholdsrad som ifølge Helsedirektoratet er mest riktig og som kan passe folk flest. Gjennom «Handlingsplan for et bedre kosthold» kommer staten med konkrete anbefalinger om hva som er rett type kosthold, og blir dermed en viktig stemme i debatten rundt hva som er sunt å spise. Tolv departement har samarbeidet om planen som skal «bidra til å fremme helse og forebygge sykdom» (Departementene 2007:4). Det er samfunnsøkonomisk nyttig for staten å ha en frisk befolkning. Bare behandling av diabetes vil koste staten mellom 2,5-15 prosent av årlig helsebudsjett (Folkehelseinstituttet 2011a). Dermed vil det lønne seg å råde befolkningen til å spise sunt, slik at man forebygger diabetes heller enn å behandle det i etterkant. Dette har også blitt et viktig tema i møte med minoriteter.

Hovedlinjene i statens kostholdsråd er redusert inntak av fett, salt og sukker, og økt inntak av fisk og sjømat, grønnsaker, frukt og grove kornprodukter. Staten posisjonerer seg innenfor et ernæringsfelt med ulike retninger og stor uenighet. Lederen for avdeling for ernæringsvitenskap ved Universitet i Oslo mener at det konkluderes for tidlig med om mat er sunn eller ikke. Man vet for eksempel ikke om poteter er sunt (Jakobsen 2011). En retning i opposisjon til statens råd som har fått mye oppmerksomhet, er den såkalte lavkarbo-dietten. Den går ut på at man skal få i seg proteinrik mat og mye fett, samtidig som man begrenser inntak av karbohydrater (Arsky 2008). Lavkarbo ble først kjent gjennom legen Fedon Lindberg og ble mye diskutert i norske medier. Det kom sterke reaksjoner på Lindbergs anbefalinger blant annet fordi han «angrep» brødet og poteten (Frøytlog 2003), matvarer som oppfattes som typisk norske. Likevel ser det ut til at lavkarbo-dietten fortsatt lever i beste velgående. Massemedia skriver om dette daglig og salgstallet for smør, fløte, rømme og bacon var spesielt stort i 2011. Bare i løpet av september økte salgstallet av Gildes mest populære bacontyper med 17 %. De som selger produktene peker på interessen for lavkarbokosthold som en grunn til økningen (Opplysningskontoret for Meieriprodukter 2011b, Nortura 2011). Minoriteter møter altså en majoritetssamfunn med stort fokus på kosthold.

Hvorfor er feltet relevant?

I hele Europa ser man en tendens til at minoritetsgrupper fra Asia, Midt-Østen og Afrika har høyere forekomst av diabetes enn majoriteten. Dette gjelder også i Norge, og det er spesielt personer fra Pakistan og Sri Lanka som er utsatt (Jenum 2010:130). Personer med diabetes har tre til fire ganger høyere risiko for hjerte- og karsykdommer. Fedme og lite fysisk aktivitet er de viktigste risikofaktorene for diabetes type 2¹. Moderate livsstiltak kan bidra til å forebygge denne diabetestypen, for eksempel økt fysisk aktivitet (Jenum 2010). Innvandreres helseprofil ble kartlagt i «The Oslo Immigrant Health Profile» i perioden 2000-2002. Her så man på den fysiske og psykiske helsesituasjonen blant fem av de største etniske minoritetsgruppene i Norge. Det er store helseforskjeller mellom majoritet og minoritet, men også mellom de ulike minoritetsgruppene (Kumar 2010:47). For eksempel drikker tyrkiske menn mest brus, pakistanske menn drikker mest helmelk, tyrkiske kvinner spiser mest frukt og grønt og nordmenn har høyest inntak av alkohol. Overvekt er størst utfordring hos tyrkiske og pakistanske

¹ Det er forskjell på diabetes type 1 og type 2. Ved diabetes type 1 mangler kroppen insulinproduksjon og man er avhengig av insulin. Ved diabetes type 2 produserer kroppen insulin men produksjonen virker dårlig i forhold til behovet. Med diabetes type 2 kan man regulere blodsukker med trening og riktig kosthold, og man må ikke nødvendigvis ta insulin (Jenum 2010).

kvinner, mens nesten ingen vietnamesiske kvinner er overvektige (Kumar 2010). Når man skal jobbe med helsetiltak rettet mot innvandrere, er det altså lite nyttig å se innvandrere som én gruppe fordi det er store forskjeller mellom ulike etniske grupper, i tillegg til variasjon innad i de etniske gruppene.

Folkehelsearbeid er samfunnets samlede innsats for å påvirke det som fremmer og vedlikeholder befolkningens helse (Helsedirektoratet 2009:32). Samfunnet står overfor en folkehelseutfordring der noen minoritetsgrupper er spesielt utsatt for fedme og diabetes. Det settes i gang ulike informasjonstiltak rettet mot innvandrere basert på statens kostholdspolitik. For eksempel «Bra mat»-kurs², informasjon om sunn mat i pensumbøker³ og helsetiltak rettet spesielt mot minoriteter som STORK-prosjektet på Stovner og MoRo-prosjektet på Romsås⁴. Det finnes derimot få kvalitative studier av hvordan slik informasjon gis i praksis.

Problemstilling

Mitt hovedspørsmål er: Hvordan kommuniseres ideer om sunnhet gjennom undervisning til elever på en voksenopplæring i Groruddalen, og hvordan oppfattes kommunikasjonen og informasjonen av elevene? Jeg vil spesielt konsentrere meg om statens ideer om sunnhet, slik de kommer til uttrykk i «Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007–2011)» (Departementene 2007). Disse ideene om sunnhet utformes på makronivå gjennom vitenskap og ernæringspolitikk, men påvirker mikronivå,⁵ altså en lokal kontekst som voksenopplæringen. Jeg vil se på hvordan forskningsbasert sunnhetpolitikk virkeliggjøres på grasrotnivå og studere sunnhet som sosiale og kulturelle praksiser. Jeg vil ikke vurdere sannheten i informasjonen som blir gitt, men se hvordan den uttrykkes og forstås. Gjennom empiriske eksempler fra mitt feltarbeid vil jeg belyse hvordan kommunikasjon om sunnhet foregår.

Relevante studier

Etter innmeldt behov fra helsestasjoner startet forskere ved Høgskolen i Oslo og Akershus et prosjekt kalt «Samtaler om mat på helsestasjonen». De ser på hvordan helsestasjonene kan møte

² Helsedirektoratet 2011b

³ Vox 2011

⁴ Folkehelseinstituttet 2011b

⁵ Se for eksempel Hutchinson (1996), Talle (2002) og Howell (1993) som også viser hvordan prosesser på makronivå får konsekvenser på mikronivå.

utfordringer med økende overvekt, samt kostholdsrelaterte helseplager hos mor og barn. Målet er å utvikle kultursensitive kommunikasjonsmetoder (Eriksen 2011a).

Torunn Arntsen Sajjad har gjort en medisinskanthropologisk studie av genetisk veiledning blant pakistansnorske familier. Gjennom observasjon av genetisk veiledning og intervjuer fokuserer hun på innholdet i kommunikasjonen mellom medisinske genetikere og familiene som kommer til veiledning (Sajjad 2011).

Gunnhild Aakervik har skrevet en rekke bøker om mat og helse beregnet til bruk i voksenopplæring for minoritetsspråklige (se blant annet Aakervik 2000a, Aakervik 2006). Hun tar for seg spisevaner i ulike land, kulturelle variasjoner i oppfatninger rundt mat og helse, samt hvordan man kan undervise om disse temaene.

Tematikken for disse studiene samsvarer med mitt fokus på kommunikasjon og minoritetshelse. I tillegg har jeg hentet stor inspirasjon både teoretisk og tematisk fra Marianne Rugkåsa antropologiske doktoravhandling med tittel «Transformasjon og integrasjon: Kvalifisering av minoritetsetniske kvinner til arbeid og deltakelse i den norske velferdsstaten». Rugkåsa analyserer den norske velferdsstatens strategier for integrasjon. Hun ser på hvordan etniske minoriteter må tilpasse seg majoritetsbefolkningens normer og verdier, formidlet av byråkrater i NAV og lærere i arbeidskvalifiseringsprogrammet (Rugkåsa 2010). Rugkåsa empiri gir bekræftelse til min egen empiri, og jeg referer til hennes doktoravhandling flere steder i oppgaven.

Mitt masterprosjekt er en del av et større forskningsprosjekt med tittelen «Exclusion and inclusion in the suburb: The centripetal and centrifugal forces of locality and place». Prosjektet er i regi av tidligere CULCOM⁶ og gjennomføres i Alna bydel. Alna-prosjektet som helhet undersøker hva som skaper og hindrer tilhørighet i en drabantby i Oslo (UiO, Sosialantropologisk institutt 2010).

Mat og antropologi

Mat har blitt studert av antropologer på ulike måter, ofte på bakgrunn av større samfunnsproblemer. Beskrivelsen av mat og spisevaner fikk en spesiell rolle i USA på 1940-

⁶ CULCOM står for kulturell kompleksitet i det nye Norge. Prosjektet ble drevet i 6 år med Thomas Hylland Eriksen som forskningsleder.

tallet, der matrasjonering og feilernæring var store utfordringer i samfunnet. Med 1960- og 1970-tallets fokus på sultproblematikk og u-landsforskning, kom økologiske og økonomiske studier av mat. Kjente antropologer som Claude Levi-Strauss og Mary Douglas har begge studert mat ut fra et kognitivt perspektiv. Levi-Strauss har vært opptatt av de symbolske aspektene ved mat, mens Douglas har fokusert på det sosiokulturelle (Lien 1987:3-4).

I Norge er antropologene Runar Døving og Marianne Lien kjent for matforskning. Allerede i 1987 gjorde Lien en studie av mat og mennesker i Båtsfjord, der hun satte fokus på hvordan folks spisevaner påvirkes av sosiale og kulturelle forhold (Lien 1987). Lien har videre drevet med forskning som ligger i skjæringsfeltet mellom forbruk, produksjon og markedsføring, med fokus på mat og ernæringspolitikk (UiO, Sosialantropologisk institutt 2012).

Døving har vært opptatt av mat som totalt sosial fenomen, og mener mat og spisevaner gjennomsyrrer alle deler av samfunnet. I et studium av matkultur i Østfold beskriver Døving slekt og familiebånd, eiendom, moral og makt gjennom å se på maten (Døving 2003a).

Både Lien og Døving har vært knyttet til Statens institutt for forbruksforskning (SIFO). SIFO driver forskning om forbruksproblemer og konsekvenser. Matforskningen har også et forbrukerperspektiv (Statens institutt for forbruksforskning 2012). Som antropologistudent med fokus på mat, er jeg endel av denne tradisjonen, der man ønsker å forstå samfunn gjennom materiell kultur.

Å studere mat antropologisk handler om å se på mat som mer enn inntak av næring.

(...) food is never «just food» and its significance can never be purely nutritional. Furthermore, it is intimately bound up with social relations, including those of power, of inclusion and exclusion, as well as with cultural ideas about classification (including food and non-food, the edible and the inedible), the human body and the meaning of health (Caplan 1997:3).

Gjennom maten kommer jeg inn på mellommenneskelige forhold, makt, klassifisering og helse. Endringer som gjøres i maten virker tilbake på aktørene, ofte på uforutsigbare måter.

Teori med fokus på grenser

Empirien fra mitt feltarbeid kan forstås bedre ved å se på grenser. Hovedgrensen er den som lages mellom sunt og usunt. Grensen er i utgangspunktet usynlig og ikke fysisk, men likevel

tilstedeværende. Jeg vil se på hvordan ideer om sunnhet setter premisser for hva som er tillatt mat og hvordan lærere og elever praktiserer grenser i maten gjennom å gjøre dem fysiske på ulike måter. Med bakgrunn i den performative vendingen⁷ vil jeg ikke se grenser som noe man passerer, men noe man gjør. Grensene er i utgangspunktet ikke fysiske, de lages, utøves og forhandles om i bestemte situasjoner.

Fredrik Barth og Mary Douglas er antropologer som på ulike måter fokuserer på grenser. Jeg henviser til deres grenseteorier ulike steder i oppgaven. Det er verdt å påpeke at de har svært ulik tilnærming til grenser. Douglas ser grenser i et systemperspektiv der kroppen blir en metafor for samfunnet. Hun er opptatt av kategorisering, gruppering og grensesetting som kroppslig og intellektuell prosess, og knytter dette blant annet til mat og religiøse spiseregler (Douglas 1966). Barth snakker ikke om mat, men om etnisitet. Han viser at etniske grupper er flytende og er opptatt av at man ikke må glemme de handlende aktørene innenfor systemet. Barth ser på etnisk gruppering og hvordan etnisitet er en grense man gjør heller enn noe som er konstant (Barth 1969). Barth gir fokus til individet gjennom å se på agens, der Douglas ser på effekter av kollektiv gruppering. Douglas' teori kan bidra til å forklare det kroppslige rundt maten, selve spisingen og hva som skjer med et truet system. Barths teori gir forklaringer på hvordan en grense opprettholdes og fokuserer på grenseprosesser. (Barth 1969, Douglas 1966). Jeg ser det som fruktbart å hente noe fra deres ulike teoretiske ståsteder, så lenge disse forskjellene er gjort rede for.

I oppgaven vil jeg skissere to kunnskapsregimer⁸, hvor det ene er basert på det norske samfunnets ideer om sunnhet, mens det andre bygger på muslimske spiseregler. Det eksisterer naturligvis ulike ideer og forståelser innad i disse «regimene», og hva som er gyldig kunnskap kan endre seg.⁹ Likevel ser jeg det som fruktbart å bruke en slik todeling for å forstå noen prosesser som skjer i feltet. Bråtens modellmaktteori passer godt til å operasjonalisere begrepet kunnskapsregimer, fordi det kan brukes til å studere konkrete situasjoner. Bråten forklarer begrepet modellmakt som en gjennomslagskraftig virkelighetsmodell som ikke åpner for andre forståelser (Bråten 1998:71). Lærerne forvalter en slik modell og dermed også modellmakt. Det

⁷ I antropologien er det snakk om et skille hvor man har gått fra å se på posisjon og representasjon til det performative (Barad 2003). Dette skillet gir en mulighet til å ikke bare se på hvordan mennesker *er* i verden men hva de *gjør* i verden (Damsholt og Simonsen sitert i Abram og Lien 2011).

⁸ Rune Slagstad bruker begrepet kunnskapsregimer om noe som er formet ved en varierende konstellasjon av makt, kunnskap og verdier (Slagstad 1998:17).

⁹ Dette diskuteres i kapittel 6, i forbindelse med spørsmålet om hva som er normalt.

ene kunnskapsregimet med sin kulturelle logikk har modellmakt, det andre har det ikke. Denne modellmakten setter premisser for alt som skjer på voksenopplæringen. Elevene kan også ha bastante ideer om mat og sunnhet, og de kan trosse lærernes bestemmelser. Likevel er det en asymmetri fordi det er nordmenn som har makt til å ha opplæring for innvandrere basert på egne modeller, ikke omvendt.

Et tiltak rettet mot kvinner

Jeg er en kvinne som har studert kvinner. Fokuset på kvinner, og ikke menn, ga seg selv da jeg fikk muligheten til å gjøre feltarbeid på en voksenopplæring for minoritetskvinner. Det var svært få menn tilstede under mitt feltarbeid. Det var noen eldre menn i frivillighetssentralen, men kun en av lærerne var mann. Menn ble for det meste snakket om i 3.person gjennom elever og lærere som fortalte om sine ektemenn. Grunnen til at denne skolen retter seg mot kvinner, er statens ønske om å øke sysselsettingen blant kvinner med innvandrerbakgrunn. I «NOU 2011:14 Bedre integrering» er en av strategiene for å få til dette en «helhetlige utdannings- og kvalifiseringsløp for kvinner med lavt utdanningsnivå, svake norskkunnskaper og manglende arbeidserfaring og som i dag ikke er arbeidssøkere» (NOU 2011:14:161). Staten ser behov for å ha tiltak rettet spesielt mot minoritetskvinner, siden de er underrepresentert i arbeidslivet. Utvalget som har skrevet NOU nummer 14, understreker samtidig at tiltak som iverksettes overfor innvandrere ikke skal reprodusere tradisjonelle kjønnsrollemønstre fra opprinnelsesland (NOU 2011:14:162). Man kan spørre seg om det ikke nettopp er det som skjer når man plasserer kvinner i systua og på kjøkkenet. Samtidig er det at skoletilbudet retter seg mot kvinner, og tar utgangspunkt i deres ferdigheter, med på å gjøre tiltaket til et lavterskeltilbud. Hvis kommunene vil opprettholde et slikt tilbud, samtidig som de følger anbefalingene fra NOU:14, burde det antakelig eksistere liknende tiltak for menn.

Norskopplæring for innvandrere og skole som sted

Allerede på 70-tallet kunne arbeidsinnvandrere få gratis norskopplæring gjennom Arbeidernes Opplysningsforbund (AOF) og Folkeuniversitetet. Tidligere hadde disse institusjonene drevet norskkurs mot betaling. På 80-tallet ble ansvaret for flyktninger kommunalt, men staten ga midler til lærere, læremidler og administrasjon fram til 1990 (Norberg 2009). Den kommunale norskopplæringen møtte utfordringer med det økende antallet asylsøkere som kom til Norge på slutten av 80-tallet. I takt med dette økte kommunenes egenandel for finansiering av

opplæringstilbudet (Norberg 2001). Undervisningsoppbygget og kravene til norskopplæring har vært gjennom store endringer siden den tid. De største endringene er innføringen av introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger, som innebærer at kommunene har ansvar for å gi opplæring som gir innsikt i norsk samfunnsliv og forberedelser til yrkeslivet, i tillegg til grunnleggende norskopplæring. Fra 2005 ble norskopplæring ikke bare en rett, men også en plikt for denne gruppen (Introduksjonsloven 2005). Rett til opplæring i norsk og samfunnskunnskap innebærer at opplæringen er gratis og at kommunen skal ha et tilbud som følger loven. Plikten innebærer et krav om at opplæring er gjennomført for å få innvilget permanent oppholdstillatelse og norsk statsborgerskap. Staten gir tilskudd til norskopplæring som er ment å dekke kommunens utgifter, men det er store forskjeller i utgiftsdekning fra kommune til kommune (NOU 2011:14).

Stedet for mitt feltarbeid skiller seg fra annen voksenopplæring på flere måter. Skolen er et lavterskeltilbud for kvinner med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet og er ikke en del av introduksjonsprogrammet. Skolegangen er gratis, men elevene får ikke deltakerstøtte av NAV. Det kreves altså en stor grad av egenmotivasjon, men bydelen betaler gratis kjernetid i barnehagen og kvinnene har tilbud om gratis barnepass i hele skoletiden. Skolen har tilbud om praksis og klasseromsundervisning, samt et spesielt fokus på sunnhet og helse. Elevene kan være med på tiltaket i maksimum to år til sammen. Målet for de fleste elevene er å klare norskprøve 2.¹⁰ Skoledriften er et bydelstiltak som formelt ligger under Oslo voksenopplæring. De som vil lære mer norsk blir henvist til hovedskolen i bydel Stovner. En stor utfordring for skolen er mangel på midler. Ledelsen må selv bruke tid på å søke penger fra kommunen, Groruddalssatsningen og folkehelsemidler. Når midlene tar slutt, blir tilbudet lagt ned. For eksempel var det stor usikkerhet rundt om skolens treningstilbud ville bli opprettholdt. Dette preget voksenopplæringen på ulike måter. Det ble viktig å dokumentere gode resultater for å få mer midler, og alle kvinnene som var med på trening måtte fylle ut et spørreskjema hvert semester. At penger hadde mye å si for at tilbudet skulle bli opprettholdt, ble også formidlet til elevene siden skolen var avhengig av at elevene benyttet seg av tilbudet for å kunne opprettholde det. I feltnotatet under var det lærer Bente som ga informasjon om trening til elevene i fellesrommet på skolen.

¹⁰ Norskprøvene er inndelt i 1, 2 og 3. Norskprøve 1 er en testprøve, mens norskprøve 2 og 3 er avsluttende prøver. Valg av norskprøve har sammenheng med hvilket nivå deler (1,2 eller 3) deltakerne følger (Oslo Voksenopplæring Rosenhof 2012).

Når mange er flinke til å trene, får vi mer penger til å fortsette å trene mer. Mange politikere forstår at trening er bra, de hører, snakker og tenker. Veldig mange som har kommet fra andre land, er sykere enn norske. Mange har vondt i kroppen, mange spiser ikke så sunt, mange vet ikke at de har diabetes. Mange har vondt i kroppen men vet ikke hva de skal gjøre. Politikere tenker. Vi må lære det vi vet videre. Fortelle venner og familie. Hvis dere er friske, har dere det bedre, da blir det lettere å smile.

Ledelsen var også opptatt av å få medieoppmerksomhet slik at man kunne rekruttere flere elever og vise bidragsyttere at tiltakene fungerte. Den utfordrende økonomiske situasjon ga mange midlertidige stillinger.

Begrepsbruk og definisjoner

Oppgaven tar for seg temaer som har å gjøre med utdanning, helse, sunnhet, mat og kommunikasjon. Det er ikke gitt hva som ligger i disse begrepene. Jeg vil derfor ta for meg noen ulike definisjoner og forklare hvordan jeg forstår og bruker begrepene.

Utdanning

Macionis og Plummer (2002), begge professorer i sosiologi, definerer utdanningsinstitusjonen som «den sosiale institusjon som styrer overføring av kunnskap, jobbferdigheter, kulturelle normer og verdier» (Macionis og Plummer 2002:488). Videre defineres skoleutdanning som formell undervisning organisert av spesielt utdannede lærere. Utdanning kan også skje uformelt utenom skolesystemet, for eksempel i familien og gjennom arbeidslivet (Macionis og Plummer 2002). Durkheim brukte utdanning som begrep i betydning sosialisering. Han definerte utdanning som «innflytelsen av den voksne generasjonen på de som enda ikke er klar for det sosiale liv». Durkheim så det som meningsløst å definere utdanning på en abstrakt måte, fordi utdanning tilpasses etter det samfunnet den eksisterer i (Durkheim sitert i Giddens 1978:71). Disse ulike definisjonene er interessante når man skal studere utdanning for voksne. Utdanning handler ikke bare om overføring av kunnskap, men også om overføring av kulturelle normer og verdier. Utdannelse handler dessuten om mer enn formell skolegang. Elevene på skolen kan ha kunnskap overført i familien eller gjennom praktisk arbeid som ikke blir regnet med når man definerer utdannelse i en norsk kontekst. Durkheims definisjon er beskrivende for utdanning i grunnskolen. Men å bli behandlet som et barn som skal sosialiseres, kan virke ydmykende på voksne. Det blir en form for resosialisering av noen som allerede er sosialisert. Hva dette gjør

med kommunikasjonen, og hvordan lærernes «oppdragerrolle» blir håndtert når voksne har undervisning for voksne, vil jeg diskutere nærmere i kapittel 6.

Helse

Begrepet «helse» brukes med mange ulike betydninger. Hva man anbefaler for god helse varierer på tvers av og innad i kulturer. Hvis man reduserer det til kun den biomedisinske forklaringsmåten, betyr god helse «fravær av sykdom». Gjennom en slik definisjon mister man noe av mangfoldet som finnes i verden når det kommer til oppfatninger og oppskrift på god helse (Eriksen og Sajjad 2006). I Norge knyttes helse i stor grad til mosjon og frisk luft (Eriksen og Sajjad 2006:203). Dette synet preget også skolens lærere.

Den mangfoldige bruken av begrepet «helse» ble tydelig gjennom å studere elevenes egne forklaringsmodeller. Jeg observerte at kvinnene ga hverandre helseråd med hensyn til barnekosthold, hva man bør spise for å få i seg ulike vitaminer og mineraler, hvordan man kan holde seg varm om vinteren og liknende. Selma fra Somalia hadde lært av sin mor å koke fiskehoder med basilikum til barna for at de skulle få i seg omega 3. Amanthi fra Sri Lanka spiste avocado istedenfor jerntabletter når hun fikk jernmangel. Det fungerte så bra at legen trodde hun hadde tatt tablettene. Flere av informantene ser en sammenheng mellom mindre sol i Norge og økt vekt. Ifølge deres syn forbrenner man mindre fett i Norge fordi man svetter mindre. Blant informantene fra Tyrkia var det mange som var opptatt av å slanke seg og å spise mye frukt og grønnsaker. En pakistansk informant viste meg at hun gikk med magebelte for å holde magen inne. Hun hadde hørt at det også skulle virke slankende på sikt. Kvinnene kunne gjøre narr av hverandres mager og sa direkte til hverandre når de mente noen var blitt tjukkere eller tynnere. I oppgaven knytter jeg i liten grad kommunikasjon om sunnhet til kroppsidealer, noe som kunne vært et relevant fokus. Det blir nevnt i kapittel 4 og 5 i forbindelse med selvregulering, men pga. mangel på utfyllende data og av plasshensyn har jeg valgt ikke å gå nærmere inn på det.

Et sunt kosthold

Ernæringsvitenskapen knytter matens sunnhet til om den kan beskytte mot sykdommer (Jakobsen 2011). Helsedirektoratet definerer et sunt kosthold slik:

Et sunt kosthold oppfyller helsemyndighetenes anbefalinger for ernæring, samtidig som det er variert, smakfullt og i tråd med den enkeltes kulturelle verdier. Det er summen av hva som spises og drikkes, hvor mye og hvor ofte, som er avgjørende i det lange løp. Regelmessige måltider er en vesentlig del av det å ha et sunt kosthold (Departementene 2007:8).

En mer folkelig definisjon kommer fram av feltmaterialet: Det som er sunt gjør deg ikke tjukk. Informantenes ulike oppfatninger av sunnhet vokser fram av de empiriske skildringene. Det er dette som blir viktig i oppgaven, ikke min forhåndsdefinisjon av begrepet.

Definisjon av norsk mat

I oppgaven kontrasterer jeg tradisjonell norsk mat med ny norsk mat, og norsk mat med utenlandsk mat. I intervjuer spurte jeg kvinnene hva de så på som norsk mat.¹¹ Norsk mat ble først og fremst beskrevet som veldig enkel. Informantene mener det tar lite tid å lage norsk mat. For det andre var det mange som syntes norsk mat var smakløs. Noen av informantene lagde av og til norsk mat hjemme. Det var fordi barna hadde smakt norsk mat på skolen og kom med ønsker om bestemte retter som fiskeboller i hvit saus eller pannekaker. Elevene var opptatt av å definere maten vi lagde på kjøkkenet ut ifra matens opprinnelsesland. Både på kjøkkenet og i kantina ble det ofte spurt hvor maten kom fra.

Mattradisjoner kommer til i møter, og tilpasses og omformes i møter med annen mat. Selv om mat ofte defineres statisk etter landtilhørighet (noe jeg også gjør i oppgaven), er det viktig å huske på at mattradisjoner er et resultat av globalisering. Nasjonale kjøkken blir til gjennom flyt på tvers av grenser; handel, reiser og teknologi (James 1997:73). Kalcik (1984) ser etnisk matidentitet som en dynamisk prosess. Når maten møtes, vil det skje endringer. Kalcik bruker tyrkisk dönerkebab som eksempel på hvordan en matrett har endret seg i møte med tysk matkultur. Den har både blitt tysk og transnasjonal (Kalcik 1984).

Kommunikasjon

Kommunikasjon er et gjennomgående tema i oppgaven. I vid forstand kan kommunikasjon handle om at to eller flere personer opplever noe sammen. Mer konkret handler det om at denne felles opplevelsen formidles gjennom språk, bilder eller tegn (Kvalbein 1999:13). Det er et

¹¹ Vel vitende om at det ville være like problematisk for en nordmann å svare på dette spørsmålet

budskap som skal fram, og partene i kommunikasjonen ønsker å ta del i den. Forståelsen av kommunikasjon avhenger av bakgrunnen til både sender og mottaker. For eksempel kan kultur, utdanning og kjønn virke inn på hvordan man forstår det som blir sagt (Rommetveit 1972). Gadamer mener at hvert menneske bringer med seg en forståelseshorisont som består av alle holdninger og oppfatninger man har (Gadamer 2010). En slik forståelseshorisont vil ha innvirkning på kommunikasjon. På voksenopplæringen var kommunikasjonen preget av at et budskap skulle frem. I kapittel 6 kommer jeg nærmere inn på hvordan rollene «lærer» og «elev» påvirket kommunikasjonen.

Organisering

Kapittel 2 gir en introduksjon til drabantby og skole som sted, samt beskrivelse av skolens fysiske miljø. Videre vil jeg begrunne metodiske valg og redegjøre for metodiske utfordringer.

I kapittel 3 fokuserer jeg på hvordan lærerne kommuniserer grenser for sunn og usunn mat, og hvordan dette fører til endringer i maten som lages på skolens kjøkken. Hvilke grenser for sunt og usunt lages ved å gjøre endringer i ulike matretter, og hvordan blir disse grensene oppfattet av elevene? Jeg vil se dette i sammenheng med elevenes opplevelse av smak og om matens historie kan spille inn på opplevelsen av smak. Grensetrekning mellom matretter og når maten endrer karakter eller mister mening, vil jeg se i lys av Barths grenseteori.

I kapittel 4 ser jeg på bestemte tider for inntak av sunn og usunn mat. Jeg viser med empiriske eksempler at lærerne kommuniserer et skille mellom hverdag og helg og lar det fungere som en grense for inntak av sunn og usunn mat. Denne normen preger den norske velferdsstatens arbeidslinje og har røtter i protestantiske verdier som kan knyttes til ytelse og nytelse. Jeg vil se på hvordan grensen mellom hverdag og helg opprettholdes i kommunikasjonen og hvilke kategoriseringsprosesser den fører til. Jeg vil også se på situasjoner som utfordrer skillet mellom hverdag og helg, og vise at dette skillet ikke nødvendigvis fungerer for hverken nordmenn eller innvandrere. Ved hjelp av Douglas' (1966) fire former for sosial urenheter vil jeg diskutere hva som kan virke ødeleggende for grensene som kommuniseres i forhold til sunt og usunt på voksenopplæringen.

I kapittel 5 diskuterer jeg matregler og kategorisering sett fra et muslimsk ståsted, siden 90 % av elevene på skolen er muslimer. Elevene tolker lærernes kommunikasjon om mat opp mot religionens spiseregler, og religiøst baserte matforbud har konsekvenser for deres kategorisering

av mat. I dette kapitlet ser jeg derfor nærmere på hvilke grenser i maten det er snakk om og hvordan de samsvarer med eller står i motsetning til regler for sunnhet. Jeg vil trekke inn kake som et relevant eksempel i denne sammenheng. Kake var tilgjengelig i kantina hver dag, og det kom etter hvert fram at kake alltid er halal. Kaken er altså lov i en muslimsk kontekst, men samtidig ikke akseptert under kategorien sunn, og dermed problematisk når helse og sunnhet står i fokus.

I kapittel 6 ser jeg nærmere på kommunikasjonen mellom lærere og elever. Hvor går grensen mellom å bli behandlet som barn og å bli behandlet som voksen, i hvilke situasjoner er denne grensen uklar og hvorfor? Dette leder meg inn på en diskusjon om skolen som maktinstitusjon og lærernes definisjonsmakt. Lærerne har en vanskelig oppgave når de skal lærer bort norske normer og regler, fordi normene er i stadig endring og det normale er ikke lett å definere. Prosessene på grasrota har rotfeste i et kulturelt hegemoni, og lærerne formidler dominante kulturelle kategorier i Norge. Problemstillingen og materialet har ledet meg til å se på sunnhet som hegemonisk diskurs, hvordan en slik diskurs skaper og opprettholder «det normale». Elevene viser motstand mot definisjonsmakten i det som kan kalles «hidden transcripts» (Scott 1990). Elevene følger grensene når læreren er til stede, men ikke alltid ellers.

Tilslutt, i kapittel 7, vil jeg oppsummere hvordan jeg har svart på problemstillingen og vise to ulike kunnskapsregimer som vokser fram av materialet, basert på henholdsvis det norske samfunns ideer om sunnhet og muslimske spiseregler. Sunnhetskommunikasjonen på voksenopplæringen gir et stereotypet bilde av sunne nordmenn, siden sunnhet står udefinert og kategorien nordmann udiskutert. Dette kan igjen føre til at elevene knytter sunnhet til en type norskhet, og dermed også en kommunisert norsk normalitet som de noen ganger ønsker å ta avstand fra.

Jeg vil underbygge påstandene i oppgaven med empiri fra mitt feltarbeid. Det er viktig å minne om at dette er observasjoner fra en arena som ikke uten videre er overførbar til andre sammenhenger. Kommunikasjon om sunnhet kan foregå svært ulikt på ulike steder. Likevel tror jeg oppgaven kan si noe generelt om større fenomener enn grenser og sunnhet på en voksenopplæring. Min empiri og mine tolkninger får bekreftelse i andre liknende oppgaver, og sammen kan disse noe om det norske samfunns diskurs om mat og helse.

2 Felt og metode

Groruddalens 120 000 innbyggere fordeler seg mellom bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner. Groruddalen er et av de mest flerkulturelle områdene i Oslo. Bydel Alna har med sine 46 prosent det høyeste antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå 2011). Området har fått spesielt fokus i medier på grunn av minoritetsandelen og en rekke mye omtalte sosiale problemer. Oslo kommune har svart på utfordringen ved å sette i gang et stort og kostbart prosjekt: Groruddalssatsingen. Bakgrunnen for Groruddalssatsingen var «en bred politisk enighet om at det trengs et felles løft for å bedre miljø- og levestandardene i Groruddalen» (Oslo kommune 2007a). Satsingen er et samarbeid mellom regjeringen og Oslo kommune. Fra 2007 til 2016 blir bydelene Alna, Bjerke, Grorud og Stovner berørt av dette prosjektet, med en budsjetttramme på en milliard kroner. Målet med Groruddalssatsingen er blant annet å få til mer og bedre samarbeid mellom bydelene, næringslivet og ulike institusjoner (Oslo kommune 2007b).

Jeg har gjort feltarbeid på en voksenopplæring som ligger i en drabantby i bydel Alna. Navnet på drabantbyen vil jeg holde anonymt av hensyn til mine informanter. Historisk sett ble drabantbyer i Oslo bygget for å møte utfordringer med dårlige boliger i sentrum. Byggingstiden var mellom 1950 og 1980, og i starten var det stor optimisme rundt drabantbyene. Drabantbyer som ofte blir forbundet med sosiale problemer og mye kriminalitet, var altså opprinnelig bygget som et ledd i en løsning på sosiale problemer. Oslos drabantbyer preges i dag av en heterogen befolkning, og det er stadig utskiftning av folk på grunn av mye innflytting og utflytting. Noen av drabantbyene i Oslo har store arbeidsplasser i nærheten, men mange av innbyggerne har jobber utenfor drabantbyen. De drar inn til sentrum for å jobbe på dagtid og tilbake igjen om ettermiddagen (Eriksen 2011b). Siden informantene mine gikk på skole i nærheten av der de bor, hadde de ikke et forhold til Oslo sentrum på samme måte som pendlerne som drar dit hver dag for å jobbe. Mine informanter dro ikke ofte til byen, og flere av informantene hadde aldri vært i sentrum alene. Med muligheten til å gå på skole, samt barnehage og kjøpesenter i nærheten, ble drabantbyen et sted som oppleves som et sentrum, mer enn Oslo sentrum. Dette er i tråd med ideene til arkitektene som nå jobber med byplanlegging i Groruddalssatsingen. De har tatt opp igjen tanken om en by utenfor byen (Bryn Rambøl 2011).

Mitt første møte med drabantbyen var en tur jeg tok en lørdags formiddag i september 2010, for å bli litt kjent med området før jeg skulle starte feltarbeidet. Jeg hadde aldri tidligere vært der.

Stedet har rundt 10 000 innbyggere fra 140 ulike land. På et relativt lite område finnes det borettslag, grøntområder, kjøpesenter, bibliotek, helsestasjon, frivillighetssentral, storkiosk, ulike kirkesamfunn, bussholdeplass og t-bane. Det første som møtte meg utenfor t-banen var eldre mennesker fra ulike land som satt på noen benker. Noen pratet med hverandre, mens andre bare satt og tittet på folk. Inne i senteret var det noen kjente kjedebutikker, men like mange butikker jeg ikke kjente til, som slakter med halalkjøtt, en tyrkisk grønnsaksbutikk og en «outlet» med billige klær. Dagligvarebutikken hadde et stort utvalg av internasjonale matvarer. Videre gikk jeg forbi store grøntområder, og kom etter hvert til et nytt lite «sentrum» med blokker, barnehage og butikk. Her lå også voksenopplæringen.

Under feltarbeidet opplevde jeg skolen som sted viktigere enn det geografiske stedet, fordi det var på skolen og i dens rammer samhandling jeg var med på foregikk. Jeg vil derfor fokusere spesielt på skolens fysiske miljø. Samtidig vil jeg påpeke at det ikke er tilfeldig at skolen med dette spesialtiltaket for helse ligger i bydel Alna. Her får man penger til slike prosjekter gjennom Groruddalssatsingen, og andelen minoritetskvinner i bydelen er høy.

Skolen

Elevene på voksenopplæringen er fordelt mellom det som kalles kantineverksted, tekstilverksted og skoleverksted. De har tre alternativer i forhold til undervisning: de kan ha praksis på kjøkken eller tekstil fem dager i uka, de kan kombinere klasseromsundervisning med praksis på kjøkken eller tekstil to dager i uka, eller de kan følge undervisning fem dager i uka. Aldersspennet på elevene er fra 20 til 60 år, og kvinnene har ulik etnisk bakgrunn. Flesteparten kommer fra Tyrkia, Somalia, Afghanistan og Pakistan, men det er også noen elever fra Myanmar, Marokko, Syria og Sri Lanka. Alle lærerne er etnisk norske, bortsett fra Naima som har pakistansk bakgrunn, og som hjelper til i kantineverkstedet. I tillegg til vanlig undervisning er en time helseundervisning og to timer trening lagt inn som en del av det obligatoriske undervisningsopplegget. Skolens ledelse forteller at fokus på sunnhet og helse kom inn allerede fra første dag fordi de så et behov for det. Lederen for senteret sier følgende i et intervju:

Jeg er glad i å trene sjøl. Jeg har jobbet i psykiatrien og vet at det å gå turer, det å være i fysisk aktivitet gjør noe med følelser og kropp og sinn. Hvordan du har det. Når jeg startet tekstilverkstedet var det litt eldre kvinner her og jeg var yngre. De hadde en del spørsmål som jeg ikke kunne svare på, og da gjorde jeg avtale med helsestasjonen at vi kunne komme dit en gang i måneden. Jeg satte opp temaer som jeg så at var nødvendig å

få svar på. Også var det veldig naturlig å tenke helse fra første dag når man sitter og ni-jobber. Enten vi strikker eller syr, så blir vi veldig engasjerte og det er veldig fort at skuldrene løfter seg.

Sunnhetsfokuset har altså ikke blitt pålagt skolen. Ledelsen har selv startet det og ser det som viktig.

Lærerne sier at de ikke følger med på statens kostholdsanbefalinger. Det er således uvisst hvor informasjonen de gir til kvinnene kommer fra. Likevel ser jeg statens anbefalinger både i treningstiltak, helseundervisning og de endringene som gjøres i maten på kjøkkenet. Statens kostholdsråd er til stede, til tross for at det ikke er eksplisitt uttalt. Kanskje fordi ideer om sunnhet og hva man skal spise oppfattes som selvfølgeligheter?

Spiseren opplever riktignok kanskje sine valg og vaner som naturlige, og det er nettopp poenget: Matvanene våre bygger på «naturaliserte» moralske koder; som om «tingene gir inntrykk av å gi betydning helt alene» for å bruke Rolands Barthes' ord. Men den «betydningen» maten bærer med seg, hviler i høyeste grad på kulturelle normer og kollektive forståelser og preges direkte og indirekte av politiske, etiske og økonomiske endringer i samfunnet (Amilien 2007: 64).

Amilien, matforsker ved Statens institutt for forbruksforskning, mener vi er sosialisert inn i en forståelse av mat og spisevaner som vi opplever som naturlige. Vi har lært det allerede på skolen, og ofte kommuniseres det ureflektert videre. Dette kan forklare hvordan statens kostholdsråd likevel er tilstede på voksenopplæringen.

Beskrivelse av skolens fysiske miljø

Voksenopplæringen ligger i 2.etasje i et stort bygg. Legesenteret ligger vegg i vegg, og i underetasjen er det en matbutikk og frivillighetsentral med kafé. Skolen er omkranset av store grøntområder. Det finnes både blokkleiligheter og boligfelt i nærheten, samt en barnehage som nærmeste nabo. De kvinnene som har barn i barnehagen kan vinke til dem fra vinduene i tekstilrommet. Voksenopplæringen har 6 lærere (i tillegg kommer lærer i helseundervisning og trening) og cirka 40 elever. Det er to klasserom og et datarom i etasjen. De to nivådelte klassene som kalles klasse 1 og klasse 2, holder til i hvert sitt klasserom. Rommene er innredet med pulter i hesteko, kateter og tavle. På veggene utenfor klasserommet henger det bilder fra turer og arrangementer med tidligere elevkull.

Tekstilrommet ligger i hjørnet på motsatt side av kjøkkenet. Rommet har mange symaskiner, to strikkemaskiner, samt hyller fulle av stoff og garn. I midten av rommet er åtte pulter satt sammen til et stort bord. Det er her elevene sitter når de ikke bruker symaskin eller strikkemaskin.

Lærerne har et eget lite rom der de har lærermøter og spiser lunsj. Lærerne får servert lunsj på dette rommet og trenger derfor ikke å gå ned i kantina for å kjøpe mat. De legger 20 kr i et norgesglass som betaling for maten. Det finnes også to kontorer som lærerne bruker når de skal forberede timer, rette oppgaver og liknende.

Rett innenfor inngangsdøra til 2. etasje er det en resepsjon og et rom (i forlengelse av gangen) med bord og stoler som fungerer som en samlingsplass. Her sitter elevene i den korte pausen fra 10.30-10.45. Noen spiser også lunsj her istedenfor å gå ned i kafeen. Rett ved utgangsdøra står det en tralle med kaffe og te. I resepsjonen er det en stor glasskrukke hvor elevene kan betale 1 krone per kopp. Det er alltid en samling av elever rundt dette bordet i pausene.

Kjøkkenet

Skolen har et stort kjøkken som brukes av kantineverkstedet. Her tilbrakte jeg mest tid i løpet av feltarbeidet. Kjøkkenet ligger innerst i et hjørne av etasjen. På veggen utenfor kjøkkenet henger det kostsirkeler med bilder av ulike matvaregrupper. Det henger også en plakat med ulike typer fisk, en med frukt og grønnsaker og en med korn. Det blir tydelig at man er på vei til et rom som har med mat å gjøre.

Det første elevene gjør når de kommer inn på kjøkkenet, er å gå bort til en skuff og hente et forkle. Forkleet tres over hodet og festes med knapp under armene. Elevene hjelper hverandre ofte med knappene. De som har forkle jobber på kjøkkenet. Forkleet transformerer elevene fra vanlige elever til kjøkkenelever, og viser at de har et ansvar for maten. Samtidig gjør forkleet at elevene blir litt mer like. Noen bruker hijab, andre har genser og olabukse, men alle har like forklær.

Langs den ene langsiden av kjøkkenet er det vinduer med utsikt til en stor, grønn slette. Under vinduene står det to høye krakker. Det er ikke helt akseptert å sitte på disse krakkene. Ved å sitte der virker man inaktiv og man risikerer å få en kommentar fra læreren om at man må reise seg. Likevel brukes de ofte av elevene for å hvile slitne rygger, og i situasjoner der det ikke er oppgaver nok til alle. Kjøkkenbenken strekker seg over en langside og en kortside. Under

benken er det plassert to stekeovner og en oppvaskmaskin. Oppvaskmaskinen er litt for liten for all oppvasken, derfor blir store ting vasket opp forhånd i vasken. Langs veggen ved inngangsdøra står det to store kjøleskap og en fryser som er formet som et kjøleskap. Kjøleskapet fylles opp med grønnsaker, meieriprodukter og andre kjølevarer. I fryseren ligger det ferdige kaker, kokte kikerter, skrellede hvitløk og diverse rester. Ved siden av kjøleskapet er det fire ulike søppelkasser. Plast, matavfall, blikkbokser og restavfall har hver sin boks. Det blir ofte krøll i systemet for søppelsortering. De som er nye på kjøkkenet har ikke lært hva som hører til hvor, så matavfallet havner i plasten og omvendt. Noen av elevene har sett vaskepersonalet putte alt i en pose, og da blir ikke motivasjonen stor for å opprettholde systemet. Over søppelkassene henger en stor korktavle med ulike oppskrifter på brød, instruksjoner til elevene, kalender med dagens dato og regler for hygiene. På motsatt side av kjøleskapet står det et matskap inne i et hjørne. Her finner man mel, sukker, store bokser med bakepulver og vaniljesukker, samt mange andre tørrvarer. Midt i rommet er det en stor benk med metallplate. Rundt dette bordet foregår de viktigste aktivitetene i rommet. Det er plass til åtte kvinner med hver sin skjærefjøl. Her kuttes grønnsaker og andre ingredienser til maten. Pizzaer kjevles ut og rundstykker rulles. Undervisningen foregår også rundt dette bordet.

Jeg opplever kjøkkenet som hvitt og sterilt. Rommet får liv gjennom maten som lages der. Krydderet som helles på små skåler og over i grytene sprer deilige dufter. Hvitløk og løk som kokes i olje gir en damp med god eim, samtidig som det svir i øynene. Salaten blir omstendelig vasket og tørket, blandet med grønnsaker i ulike farger og av og til piffet opp med kikerter eller salatbønner. Kjøkkenlydene blandes med samtaler på ulike språk. Kvinnene som hakker, koker, steker og blander representerer store deler av verden. Krydderet som brukes gjenspeiler deres ulike nasjonaliteter og maten som lages på kjøkkenet har opprinnelse fra forskjellige land. Menyen i kafeen blir satt opp fra uke til uke, og elevene er med på å bestemme hva som skal lages. Hvis det er mange pakistanske elever på kjøkkenet, blir det ofte pakistansk mat. Hvis det er mange fra Tyrkia, blir det ofte tyrkisk mat osv. Maten er spesielt tilpasset muslimske matpraksiser. Siden cirka 35 av 40 elever er muslimer, blir det aldri laget matretter med svinekjøtt, og alt kjøtt som blir brukt er halal. Derfor spiser også de norske lærerne, besøkende i kafeen og elever som ikke er muslimer, halalmat.

Arenaer for datasamling

Mesteparten av mitt feltarbeid ble gjort som deltakende observatør på kjøkkenet. Selv de dagene jeg var på tekstil og klasserom stakk jeg innom kjøkkenet. Jeg valgte kjøkkenet som hovedarena fordi det var på kjøkkenet jeg fikk mest data rundt kommunikasjon om sunnhet. Jeg deltok i matlaging og samtaler, og ble godt kjent med rutinene på kjøkkenet. En arena som også hørte til kjøkkenet, var frivillighetssentralen med kafé i underetasjen. Der ble maten fra kjøkkenet solgt. Skolen hadde nylig inngått et samarbeid med frivillighetssentralen, ett års prøveprosjekt der kjøkkenelevne kunne få arbeidstrening ved å selge mat i kafeen. De andre elevene kom til kafeen i pausen for å kjøpe og spise mat. Her kunne jeg se en annen type samhandling og få innblikk i hvordan elevene grupperte seg utenom klasserom. Jeg stod av og til bak kassa for å selge maten, men som oftest satt jeg sammen med elevene og spiste.

En annen viktig arena under feltarbeidet var helseundervisningen. Denne undervisningen ble gjennomført en gang i uka i et bygg i nærheten av det lokale kjøpesenteret, altså utenfor skolens område. En helsesøster underviste om temaer som mat, helse, sunnhet, barneoppdragelse, sykdommer, førstehjelp og depresjon.

Trening var en del av den obligatoriske undervisningen, og alle elevene skulle gå på trening to ganger i uken. Etter helseundervisningen på onsdager var det yoga for alle. På torsdager var det styrke og aerobic for kjøkkenelevne og klasse 2. Tekstilelevne og klasse 1 gikk på spinning eller aerobic hver mandag. Jeg var med på to treningsøkter hver uke.

To uker var jeg sammen med tekstilelevne på tekstilrommet. Jeg var også med på tilsammen fem dager med klasseromsundervisning spredt utover i feltarbeidet. Lærerne hadde husmøter en gang i uka. Jeg deltok på tre av disse møtene. I tillegg var jeg med på alle turer og arrangementer i regi av skolen. Utenom skolen var jeg med tre av informantene på besøk i hjemmet, og to andre var jeg med på handletur.

Feltnotater

Jeg fikk en kontor plass på ett av lærerrommene, noe som gjorde det enklere for meg å ta notater underveis i skoledagen. Jeg var innom kontoret hver time for å skrive ned stikkord fra observasjonene, også kalt «scratch notes» (Sanjek 1990). Det hendte jeg tok med notatboka inn på kjøkkenet, men jeg følte at det virket begrensende på min rolle som deltagende observatør,

siden jeg ikke kunne være med på matlaging samtidig som jeg skrev. Hvis det skjedde noe spesielt interessant på kjøkkenet, hendte det at jeg gikk til kontorplassen rett etter episoden og skrev den ned i detalj. De gangene jeg var med på klasseromsundervisning, helseundervisning og fellesbolker tok jeg notater åpenlyst underveis. Når jeg kom hjem fra feltarbeidsøkter, brukte jeg notatene og hukommelsen for å skrive en mer sammenhengende tekst. Notatene gikk dermed fra å være «scratch notes» til å bli fullstendige feltnotater (Sanjek 1990).

Intervjuer

I løpet av feltarbeidet gjorde jeg tilsammen elleve kvalitative intervjuer, hvorav tre var med lærere. To av intervjuene ble gjort hjemme hos kvinnene, og under noen av intervjuene brukte jeg tolk. Tolkene var voksne barn til intervjuobjektet eller venninner. Det ble sånn på grunn av tilfeldigheter, men jeg opplevde dette som svært positivt for intervjusituasjonen siden tolken(e) ble med i samtalen og av og til nyanserte mors/venninnens uttalelser. På den måten fikk jeg innsyn i flere sider av samme sak. Jeg ønsket å bruke intervjuer fordi det ga en anledning til å spørre nærmere om informantenes forståelse av observasjoner jeg hadde gjort, og fordi intervjuer gir diskursive data som kan være interessante å sammenlikne med observasjoner. Intervjuer kan gjennomføres på ulike måter og spenner fra uformelle konversasjoner til mer strukturerte intervjuer (Fangen 2004). Siden jeg hadde mange uformelle samtaler underveis i feltarbeidet, ville jeg i utgangspunktet gjøre intervjuer som var mer strukturerte enn en samtale, og jeg fulgte en intervjuguide (se vedlegg). De ulike intervjuene utviklet seg noe ulikt, både fordi jeg selv ble mer sikker i intervjusituasjonen, og fordi jeg opplevde at dess flere personer som var med i samtalen, dess mindre strukturert ble den. I slike intervjuer lot jeg det gå en stund med fri samtale før jeg igjen hentet oss inn til å snakke om intervju spørsmålene. I intervjuer der det var bare meg og en informant, ble det mindre fritt snakk. Noen av elevene hadde lavt språklig norsknivå og jeg måtte gjenta spørsmålene flere ganger for at elevene skulle forstå dem.

Jeg brukte opptaker under alle intervjuene. Jeg synes det hjalp meg til å ha fullt fokus på intervjuobjektet og spørsmålene jeg skulle stille. Noen av informantene ble litt stresset for opptakeren i begynnelsen av intervjuet, men samtlige glemte den etter hvert, og jeg følte derfor ikke at den virket begrensende på intervjusituasjonen.

Posisjonering

Utgangspunktet for min studie er en interesse for mat, med spesielt fokus på hvordan norske ideer om sunnhet virker på minoriteter. Det at jeg selv har bakgrunn fra en av de kulturelle verdenene, ga metodiske utfordringer i forhold til nøytralitet. Mine egne sunnhetskategorier ble etter hvert tydelige for meg, og de er helt klart formet i en norsk kontekst. Jeg merket det spesielt i episoder der jeg reagerte på mengden salt og olje som ble tatt i maten, og måtte ta meg sammen for ikke å gripe inn.

Sadaf viser meg hvordan hun lager ris. Først lar hun risen ligge i kaldt vann en stund. Så koker hun risen i vann med mye salt. Jeg blir faktisk helt sjokkert over hvor mye salt hun tar. Anem¹² er på kjøkkenet akkurat da, og hun prøver å protestere på saltmengden. Aysegul¹³ mener også at det er litt for mye, men sier at det sikkert går greit. Sadaf forsetter å ta i salt. Jeg har aldri sett noen bruke så mye salt i mat før. Jeg anslår at hun bruker cirka 2 dl salt. Hun smaker på vannet underveis. Hun forklarer at det skal smake saltvann. Sadaf heller ikke av vannet etter koking, så alt saltet blir med videre. Jeg spiser risen i kantina og synes ikke den smaker spesielt salt.

Reaksjonen min er lært, fordi jeg en gang har hørt at man kan dø hvis man spiser mer enn en spiseskje salt hver dag. Når jeg ser Sadaf ha i så mye salt som en naturlig del av matlagingen, innser jeg at vi ikke kommer til å dø. Det kan godt være kroppen hennes hadde hatt godt av redusert saltinntak, men dette er noe hun spiser ofte, og hun ser ut til å leve i beste velgående.

Dette er et eksempel på hvordan jeg har prøvd å analysere mine egne reaksjoner i forhold til sunt og usunt underveis i feltarbeidet. Jeg har hatt en bevissthet rundt at jeg selv er formet av norske ideer om sunnhet, men som antropolog er det ikke opp til meg å vurdere informantenes livsverden som rett eller gal. I oppgaven vil jeg heller ikke gjøre slike vurderinger.

Roller jeg tok

Jeg har hele tiden vært opptatt av hvilke roller jeg har tatt og fått. På voksenopplæringen fantes kun to roller før jeg kom: lærer og elev. Som universitetsstudent med norsk som morsmål trengte jeg ikke jobbe hardt for å bli en del av lærernes felleskap. For lærerne var det naturlig å se på meg mer som lærer enn elev. Dette skillet ble nok ekstra tydelig for meg fordi jeg hele tiden

¹² Anem er 55 år og kommer fra Pakistan.

¹³ Aysegul er 25 år og kommer fra Tyrkia.

prøvde å gå i mot det. Jeg ønsket å begynne på kjøkkenet som en lærling, og jeg ville at elevene skulle forstå at jeg var student og ikke lærer. For å kommunisere dette brukte jeg tre strategier:

1. Jeg spurte elevene om hvordan ting skulle gjøres, selv når det omhandlet områder jeg kunne tenke meg til selv.
2. Jeg rettet aldri på elevene når de snakket på sitt morsmål. Dette var en ting lærerne stadig gjorde og oppfordret meg til å gjøre. Hver gang lærerne hørte at elevene snakket sammen på morsmål sa de «dere må snakke norsk». Min strategi var å virke nysgjerrig på hva elevene snakket om, og spørre om de kunne oversette for meg.
3. Jeg satt alltid sammen med elevene i kantina og spiste lunsj. Lærerne satt som regel på eget lærerrom.

Disse valgene førte etter hvert til at elevene forstod at jeg var student, og ikke lærer. Jeg overhørte ved et par tilfeller at en elev rettet på en annen når noen kalte meg lærer. Det vil ikke dermed si at jeg underkommuniserte at jeg kunne snakke norsk. Jeg hjalp til hvis noen spurte meg om hjelp med lekser eller norske ord de ikke forstod. Det oppstod ofte situasjoner der det hadde vært unaturlig om jeg ikke hadde hjulpet til.

Utover i feltarbeidet opplevde jeg at det ble vanskeligere å holde på rollen som «lærling». På grunn av stor utskiftning av elever på kjøkkenet, var jeg allerede etter tre måneder en av dem som kunne rutiner godt. Jeg visste hvor man fant kjøkkenutstyr og ingredienser, og jeg hadde vært med på å lage noen av matrettene flere ganger. Jeg tror elevene som kom inn på kjøkkenet senere i mitt feltarbeid ikke helt forstod min rolle på kjøkkenet. Sånn sett kunne jeg nok bli oppfattet som en litt tiltaksløs lærer, men jeg prøvde å gjenta så ofte jeg kunne at jeg var student i sosialantropologi og at jeg var på kjøkkenet for å lære av elevene.

Forholdet mellom lærer og elev defineres ofte som en unipleks relasjon. De møtes kun i settinger der statusen de har overfor hverandre er satt som forholdet mellom lærer og elev. Dette står i motsetning til en mulitpleks relasjon for eksempel mellom mann og kone. De må forholde seg til hverandre i mange ulike settinger i egenskap av flere ulike statuser (Eriksen 1993). Det kan imidlertid diskuteres hvorvidt det stemmer at forholdet mellom lærer og elev på voksenopplæringen er en unipleks relasjon. Flere av lærerne fortalte meg at elevene ofte kom til dem og ønsket hjelp med problemer som ikke hadde med skole å gjøre. For mange av elevene er læreren den eneste nordmannen de kjenner, og derfor et naturlig valg når man lurert på noe som har med det norske systemet å gjøre. Lærerne opplevde dette som et dilemma fordi det ikke var

deres oppgave å hjelpe elevene med forhold som ikke hadde med skolen å gjøre. De kunne lytte til problemer og henvise videre, men ikke engasjere seg privat i hver enkelt elevs liv. Forskjellen mellom lærernes og mitt forhold til elevene, var at jeg etterstrebet å få et multiplekst forhold til elevene. Jeg pratet bevisst om temaer som ikke hadde med skole å gjøre for å bli bedre kjent, og ba meg selv på hjemmebesøk for å kunne gjøre intervjuer og se på matlaging i hjemmet. Samtaler med elevene ga bekreftelse på at jeg fikk en annen tilgang til informasjon om elevene enn lærerne gjorde. Jeg fikk høre om sykdommer, gleder og frustrasjoner i hverdagen, familieproblemer og problemer med lærerne. Mange ganger fikk jeg følelsen av å være «back stage» (Goffman 1992), fordi samhandlingsformen forandret seg når læreren gikk ut av rommet. Det var selvfølgelig også lettere for meg å etablere en nær relasjon med elevene siden dette var min primære oppgave.

Tildelt rolle

Selv om jeg jobbet mye med å ikke bli definert som lærer, var det andre kategorier elevene satte meg i som jeg ikke selv kunne bestemme over.

Jeg er på tekstilrommet og prøver en kåpe som elevene har laget.

Maja: Jeg ser litt damete ut i denne kåpa.

Nera¹⁴: Nei Maja, du er jente.

Maja: Nei, jeg er vel dame? Jeg er jo 27 år, det er vel ikke jente vel.

Nera: Du er ikke gift og har ikke barn, derfor er du jente!

Elevene på voksenopplæringen definerte meg som jente. Dette fikk jeg høre flere ganger av ulike personer. Samtlige kvinner på skolen hadde barn. Jeg hadde ikke mann og ikke barn, derfor ble jeg sett på som jente. Jeg tror rollen som jente virket ufarliggjørende, og jeg opplevde det som at kvinnene hadde lett for åpne seg for meg.

¹⁴ Nera er 27 år og fra Somalia. Før hun kom til Norge bodde hun mange år i Etiopia. Hun har mann og to barn.

Hjemmeblindhet

Jeg har tidligere jobbet som vikar på en voksenopplæring. Det at jeg kjente til settingen og i tillegg gjorde feltarbeid i Norge, kan ha ført til at jeg har tatt noen kategorier for gitt og dermed gått glipp av interessante observasjoner. På en annen side kan erfaring fra voksenopplæring ha ført til at jeg lettere kunne sette meg inn i hvordan det er å være lærer for voksne innvandrere. Uavhengig av forsøk på bevissthet rundt posisjonering, er jeg som universitetsstudent i en bestemt posisjon overfor elevene. Jeg er en del av «det norske vi» og sosialisert inn i norske ideer om sunnhet. Det er ikke noe jeg kan trekke meg bort fra bare ved å være det bevisst. Sånn sett står jeg i samme maktposisjon som lærerne, både under feltarbeidet og i framstillingen etterpå. Jeg opplevde situasjoner som fikk meg til å kjenne på hvilken makt (og også hvilket dilemma) det ligger i retten til å definere hva som er sant og hva som er rette handlinger. Lærerne opplever ofte slike situasjoner der de skal videreformidle hva som er norsk og normalt. Jeg har sett nærmere på slike situasjoner og diskuterer dilemmaet med definisjonsmakt i oppgaven.

Informanter

Alle elevene på voksenopplæringen har i utgangspunktet vært mine informanter, men siden kjøkkenet var min hovedarena, har jeg snakket mer med de som har vært innom kjøkkenet enn med elever som kun var i klasserom og på tekstilverkstedet. Utvalget har også vært slik at de elevene som var mest positive og interessert i å snakke med meg, snakket jeg mye med. Jeg har i første omgang ikke gjort utvalg ut ifra etnisitet, men etter hvert som jeg så tydelige grupperinger utenfor klasseromssituasjon (elevene sitter sammen med folk som snakker samme språk), gjorde jeg utvalg til intervjuer for å få representanter fra ulike etniske grupper. Jeg snakket lite med de som snakket dårlig norsk, men observerte alle uansett språkferdighet. Både hovedinformanter og andre elever har fått fiktive navn i oppgaven. Under vil jeg presentere mine hovedinformanter. Jeg har gjort intervjuer med samtlige og snakket med dem nesten hver dag under feltarbeidet. I tillegg har jeg vært på besøk hos Emine, Liba, Asie og Taiba. Andre informanter vil bli presentert med opprinnelsesland og alder gjennom fotnoter i selve teksten.

Sadaf

Sadaf kommer fra Afghanistan, hun er gift og har to barn. Hun har bodd i Norge i 7 år. Hennes slekt er i Afghanistan, men mannens slekt bor i Norge. Sadaf begynte på norskkurs med en gang hun kom, men har hatt to avbrudd på grunn av fødselspermisjoner. Sadaf ønsker å jobbe i

barnehage eller på sykehjem. Hun liker seg i Norge, men synes det er vanskelig å lære norsk. Siden Sadaf også har bodd mange år i Pakistan er maten hun lager hjemme en blanding av norsk, afghansk og pakistansk mat.

Emine

Emine kommer fra Tyrkia. Hun har 6 barn i aldersgruppen 8 til 28 år. Hun kom til Norge når hun var 16 år og fødte sitt første barn når hun var 19. Hun har vært hjemme med barna hele veien, men nå som den yngste begynner å bli stor vil hun lære norsk bedre og ønsker etterhvert å få seg en jobb. Når hun kommer hjem fra skolen, slapper hun litt av før hun begynner på middagen. Det tar lang tid, for det er mange som skal ha mat. Familien liker å ha lange måltider og de sitter ofte og prater og drikker te utover kvelden. De lager for det meste tyrkisk mat, men også litt norsk mat. Emine sluttet på skolen halvveis i mitt feltarbeid, blant annet fordi hun synes det ble mye med matlaging både på skolen og hjemme.

Liba

Liba er fra Pakistan og har bodd i Norge i 3 år. Hun har mann og to små barn. Søsknene hennes er spredt rundt omkring i hele Europa og foreldrene bor i Pakistan. Mannen hennes er oppvokst i Oslo og studerer ved en høyskole. De bor sammen med svigerforeldrene og mannens brødre i en leilighet. De har mest pakistansk mat hjemme, ofte med fisk og ris fordi svigerfar har hjerteproblemer. I helgen lager de ofte pizza eller kebab.

Selma

Selma kommer fra Somalia, er skilt og har 4 barn. Hun har bodd i Norge i 9 år. Selma går på norskkurs samtidig som hun søker jobber. Hjemme lager hun litt somalisk mat og litt norsk mat. Hun synes det er vanskelig med middag fordi barna har lyst på helt annen mat enn henne selv. Selma har alltid et helseråd på lager: vaselin på føttene for å holde seg varm, hvitløk og chili mot vondt i halsen og urtete mot vondt i hodet.

Asie

Asie er fra Afghanistan og har to barn. Hun har bodd i Norge i 9 år, hvorav tre i Oslo. Hun liker at det er stille og fredelig i Norge, men synes det er fryktelig kaldt. Asie liker å lære gjennom en

blanding av teori og praksis, men liker seg best på kjøkkenet. Hun fikk vondt i kneet når hun bare var på kjøkkenet, så etterhvert var hun mest i klasseromsundervisning og bare med på kjøkkenet av og til. Asie lager mest afghansk mat hjemme. Hun har diabetes type 2 og må derfor være påpasselig med hva slags mat hun får i seg. Datteren hennes studerer innenfor ernæringsfeltet og er opptatt av at moren skal spise grovt brød og mye grønnsaker for å regulere diabetesen.

Taiba

Taiba har bodd i Norge i 36 år. Hun har to barn som er født og oppvokst i Norge. Begge barna har tatt høyre utdanning. Mannen døde for noen år siden, så nå bor hun alene i en leilighet. Taiba var hjemmeværende i mange år. Når barna ble eldre, begynte hun å jobbe på sykehjem og i kantine. Hun måtte slutte i jobben på grunn av sykdom, men nå er hun friskere og har begynt på tekstilverkestedet. Venninnen forteller at hun blomstret opp og ble mer selvsikker etter at hun begynte på voksenopplæringen. Taiba liker å stelle for andre, hun lager middag til barn og barnebarn flere ganger i uka. Da jeg var på besøk hos henne, disket hun opp med middag med mange ulike retter.

Naima, en nøkkelinformant¹⁵

Den største hjelpen i mitt feltarbeid fikk jeg av en kvinne fra Pakistan som jobbet delvis på kjøkkenet og delvis i frivillighetsentralen. Naima er 43 år og bor i bydel Alna sammen med mann og to barn. Hun kom til Norge i 2004. Naima hadde en ansvarsrolle overfor kvinnene på kjøkkenet, men var samtidig en av dem. Hun har selv lært norsk gjennom praksis på kjøkkenet og har erfaring med å komme som ny til Norge. Hun var ikke lærer, men på grunn av at en lærer var delvis sykemeldt, måtte hun ofte trå til på kjøkkenet og fikk ansvar for at vi fulgte planen. Naima og jeg snakket sammen hver eneste dag. Til tross for aldersforskjell på 15 år kom vi veldig godt overens. Vi fikk et fortrolig forhold og fortalte hverandre om problemer og gleder i hverdagen. Naima hadde egne erfaringer i møte med norsk mat, sunnhet og helse som hun mer enn gjerne ville fortelle meg om. Etter noen måneder på feltarbeid var jeg usikker på hvordan jeg skulle gå fram for å få være med noen av elevene på hjemmebesøk. Naima engasjerte seg i denne saken og

¹⁵ En nøkkelinformant i feltarbeidet kan betegnes som en man oppretter et personlig forhold til, som er kjent på feltet og gir innsikt underveis (Wadel 1991).

hjalp meg med å «booke» flere av avtalene. Jeg ser på Naima som en nøkkelinformant i mitt feltarbeid.

Hvordan definerer elevene seg selv?

Elevene på voksenopplæringen definerer seg ikke som norske. De definerer seg heller ikke som norsk-pakistanere eller norsk-somalier, men som pakistanere, somalier og så videre. Dette kommer fram gjennom måten de snakker om seg selv og andre på. Mange av dem har nylig ankommet Norge, andre har bodd her i noen få år, mens en tredje gruppe har vært her siden 70-tallet. Følelsen av «norskhet» kan variere noe i forhold til botid, men mitt inntrykk er at de som har bodd her lenge, ofte har vært hjemme med barn og kun hatt kontakt med eget etnisk miljø. Sånn sett har ikke botiden innvirkning på hvordan de definerer sin etniske identitet. At de ikke definerer seg som norske, betyr ikke at de ikke føler en tilhørighet til Norge. På spørsmål om hva som er bra med Norge, trekker mange fram det at de føler seg trygge her. De fleste ser det som en selvfølge at man må lære norsk for å bo i Norge, til tross for at det er en krevende prosess. En av mine pakistanske informanter fortalte at da hun kom til Norge, ville ikke svigerfaren at hun skulle lære norsk. Det var forventet at hun skulle være hjemme og stelle i huset, og da mente han at det ikke var nødvendig å lære norsk. I forbindelse med første svangerskap ble hun syk, men på grunn av et dødsfall i familien var det perioder der ingen slektninger kunne være hos henne på sykehuset. Hun kunne ikke et ord norsk og fikk ikke sagt ifra til pleierne at hun hadde lyst på vann eller måtte på do. Da forstod hun at hun måtte lære norsk og klarte å overbevise svigerfaren sin om at hun måtte få lov til å begynne på skole.

Hvem snakker med hvem?

I klasserommet ble elevene plassert uavhengig av etnisitet, derfor var det interessant å se hvordan elevene grupperte seg utenfor klasserommet. Det var to pauser i løpet av en dag. Den første fra 10.30 til 10.45. Den andre var lunsjpause og varte fra 11.30 til 12.15. Både i 15 minutters pausen og 45 minutters pausen kunne jeg se en tydelig gruppering der elevene satte seg sammen med elever fra samme land, eller sammen med de som hadde samme morsmål.¹⁶ Denne inndelingen var ikke like tydelig i den korte pausen, da det hendte at folk satt sammen på tvers av etnisitet. I matpausen kunne jeg observere gjentatte ganger at elevene grupperte seg etter

¹⁶ Selv om det i all hovedsak var etnisitet som definerte gruppering utenfor klasseromsituasjon, kunne felles språk (f.eks. arabisk) føre til kommunikasjon på tvers av landbakgrunn.

opprinnelsesland. Eksempelet under er fra en dag tidlig i feltarbeidet da en av klassene hadde fått lunsjpause før de andre. Elevene satt i blandede grupper og snakket norsk. Når den andre klassen kom ned i kantina, skjedde det endringer.

(...) Så kommer klasse 2 og da blir det endringer i gruppene. Etter mye stolflytting og tendenser til kaos, sitter til slutt alle de somaliske damene på et bord midt i kantina, damene fra Tyrkia har spredt seg ut over to bord, og noen andre som jeg ikke vet hvor kommer fra, sitter på de resterende bordene uten å prate noe særlig sammen. Jeg legger også merke til at noen av damene går opp og setter seg i fellesarealet.

De som endte opp på bord med folk fra forskjellige land, kommuniserte i liten grad. Det var ofte tilfelle for de som ikke hadde noen andre på skolen som snakket samme språk. Det var en stor gruppe elever fra Tyrkia ved begynnelsen av feltarbeidet, men mange av disse sluttet underveis. Den eneste som var igjen, satte seg da med de afghanske kvinnene, men ble ofte sittende å se ut i lufta fordi hun ikke forstod hva de snakket om. Hvis det foregikk brudd i gruppeinndelingene, var det styrt av lærere eller skjedde fordi en klasse hadde sluppet ut før de andre.

Jeg kjente selv på grupperingen som utfordrende fordi jeg ofte ble sittende med de samme menneskene og ikke turte å «bryte inn» i etablerte grupper der de snakket et språk jeg ikke forstod. Etter hvert ble jeg bedre på å sette meg rundt på alle de forskjellige bordene uansett gruppering. Etter å ha hørt samtaler elevene i mellom på norsk, forstod jeg at det var naturlig å ville snakke morsmål i pausen. På norsk var det vanskelig for kvinnene å forstå hverandre, og det ble mange misforståelser underveis. Det var ikke bare elevene som hadde et synlig språkdelt felleskap, det gjaldt også nordmenn. Både de etnisk norske i kafeen og lærerne.

Religion var også en viktig identitetsmarkør som hadde innvirkning på hvem som snakket sammen. 90 % av elevene var muslimer. De resterende 10 % som tilhørte andre religioner fikk ikke være med å sette agenda i like stor grad. De måtte tilpasse seg Islam i form av å spise halalmat i kantina, og jeg observerte at de ikke deltok i erfaringsfelleskapet med referanser fra den muslimske verden når det kom til for eksempel musikk, film og dans. Når jeg ikke diskuterer matregler i andre religioner, er det fordi jeg ikke observerte krav i matveien fra elever som tilhørte andre religioner. Det kunne vært relevant å se nærmere på hvorfor det blir slik at elever

med annen religiøs tilknytning må tilpasse seg muslimenes spiseregler og spise halalmat. Av plasshensyn har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på temaet.

Lærerne

Jeg har gjort feltarbeid på et lite sted og ble derfor godt kjent med mange av lærerne. Lærerne var mine informanternes relevante andre. Noen av lærerne hadde praktisk erfaring fra kantinedrift og tekstil, andre var pedagoger utdannet på høyskole og universitet. De er alle mellom 40 og 60 år. Lærerne i helseundervisning og trening ble innleid for akkurat disse timene og var ikke tilknyttet skolen direkte. Vi hadde ulike lærere i helseundervisning; helsesøster, ernæringsfysiologer og en mann med indisk bakgrunn som var ekspert på yoga.

Treningsinstruktørene var tilknyttet treningssenteret som lå i nærheten av skolen. Av anonymitetshensyn vil jeg ikke gå inn på den enkelte lærers bakgrunn, men det var altså en forskjell på skolens lærere (som underviste i tekstil, kjøkken og klasserom) og lærerne i helseundervisning som hadde mer inngående kunnskap om ernæringsfeltet. Jeg opplevde at lærerne i helseundervisningen ga mer informasjon om hvorfor ulike matvarer var sunt, ikke bare hvilke. Men også blant ernæringsfysiologene var det varierende om de klarte å formidle informasjonen på en god og forståelig måte til elevene.

Lærerne på skolen tilbød meg å være med på planleggingsmøter og lærermøter. Jeg var alltid velkommen til å spise lunsj med dem eller slå av en prat. Jeg følte meg inkludert i deres felleskap uten å måtte jobbe hardt for det. Lærerne viste interesse for min studie og ville gjerne at jeg skulle komme med tips til hvordan ting kunne gjøres bedre. Fordi lærerne visste at jeg skulle skrive om mat og helse, snakket de ekstra mye med meg om disse temaene.

Det at jeg ble så godt kjent med lærerne, gjør det også vanskelig å analysere deres handlinger kritisk. Wadel (1991) problematiserer dette når han snakker om nærhet og distanse i felt. Mange etiske dilemmaer dukker opp når man skal skrive en analyse om folk man har blitt kjent med. Kanskje skriver forskeren noe helt annet enn informantene hadde regnet med (Wadel 1991). De lærerne jeg siterer mest i oppgaven har fått mulighet til å gjøre en sitatsjekk, likevel kan de være uenige i mine tolkninger. Min framstilling av lærerne i oppgaven er ikke ment å skulle kritisere enkeltpersoners pedagogikk. Jeg ønsker å sette fokus på systemet lærerne jobber innenfor, og hvilke føringer dette gir bevisst og ubevisst. Det som imponerte meg mest, var å se hvordan lærerne inkluderte språklæring i alt de gjorde, samtidig som de brukte mye humor og opptrådte inkluderende overfor elevene. Det var stor utskiftning av elever på skolen og et konstant press på

å rekruttere nye. I perioder hadde skolen mange elever med svært dårlig nivå i norsk språk. Lærerne jobbet kontinuerlig med å få til en god kommunikasjon på tross av språk som hindring. Når jeg spurte om bakgrunnen for å velge å jobbe som lærer for minoritetskvinner, fikk jeg reflekterte svar. Bente sier: «Jeg ønsker at de skal oppleve at de blir verdsatt. At de blir møtt med respekt og forventinger. At de skal få gode opplevelser og få en følelse av at det er godt og trygt sted å være, dette landet vårt.»

I løpet av feltarbeidet var de tre kvinnelige studenter som hadde praksis på tekstillinja i 6 uker, som en del av lærerutdanningen. De hadde ansvar for undervisning og jobbet i samarbeid med de andre lærerne. De deltok også på andre arrangementer i regi av skolen. Jeg nevner dem enkelte steder i oppgaven og kaller dem praksisstudenter.

Etiske implikasjoner

Hva skal man kalle de man studerer?

Lærerne omtaler elevene som «elever» eller «damer». Når man putter noen i en kategori insinuerer man at de har noe til felles (Jenkins 2007:132). En kategori er i utgangspunktet ikke en enhet som handler eller har felles meninger (Rugkåsa 2010:136). Kategori kan skilles fra gruppe fordi gruppen selv opplever et subjektivt identitetsfellesskap og på visse områder et interessefellesskap (Døving 2006). Kategorier kan av og til skape grupper, fordi kategoriene virker tilbake på menneskene og får dem til å se seg selv i lys av dem. Kategoriene blir en form for aktive etiketter (Bäckman 2009).

Deltakerne på norskkurset har til felles at de alle er elever. De er på skolen for å lære. Kategorien elev sier noe om deres rolle på skolen, og står i motsetning til kategorien lærer. Så lenge man befinner seg i en skolesetting vil ikke denne kategoriseringen være unaturlig. Det er likevel viktig å problematisere bruken av ordet, fordi betegnelsen elev i norsk språk forbindes med grunnskole og videregående. Student er heller ikke et godt begrep om voksne i opplærings situasjon fordi det brukes som betegnelse på de som studerer ved universiteter og høyskoler (Norberg 2009). I litteraturen om voksenopplæring er det vanlig å bruke betegnelsen deltaker (Norberg 2009, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2011). Danskene har laget ordet «lørner», en fordansking av det engelske ordet «learner», for å beskrive voksne i en

opplærings situasjon. Norberg (2009) mener ideen er god, men siden det foreløpig ikke finnes et liknende begrep på norsk, ender man opp med å bruke begrepet deltaker.

Å bli kategorisert som dame er slik jeg ser det lite kontroversielt i settingen «voksenopplæring for minoritetskvinner». Alle elevene på skolen er damer.¹⁷ Denne kategoriseringen er også positiv i den forstand at den åpner opp for et fellesskap med lærerne. Både lærere og elever er damer (med unntak av én mannlig lærer). Denne kategorien brukes ofte av lærerne når de skal snakke om ting som damer har til felles. I kategorien «damer» ligger det et felles «vi». Elevene har plukket opp betegnelsen damer og bruker den om seg selv og andre. Sånn sett likner det mer på en gruppebetegnelse enn en kategori. Betegnelsen dame handler om noe som er felles og er en betegnelse som både elever og lærere bruker om hverandre.

Kategorien «minoritetskvinner» bruker jeg av og til i oppgaven. Elevene har til felles at de kommer fra land utenfor Norge. De er en minoritet i Norge. De norske lærerne representerer majoriteten. I kategorien «minoritetskvinner» finnes kvinner fra mange forskjellige land med ulike livshistorier, erfaring og tradisjoner. Å sette minoritetskvinner som en kategori gir lite plass for denne type nyansering. I oppgaven bruker jeg kategorien minoritetskvinner som en motsetning til majoritetskvinner fordi jeg så at et slikt skille eksisterte og ble gjort relevant av lærere og elever. Problematisering rundt kategoriseringsprosesser vil jeg diskutere mer inngående i kapittel 4.

Jeg vil etterstrebe å gjøre rede for etnisitet i forbindelse med informantutsagn fordi dette var viktig for elevene. Jeg bruker betegnelsen elever eller damer om mine informanter med minoritetsbakgrunn. Til tross for problematiske sider ved disse betegnelse velger jeg å bruke dem, fordi de er emiske (Eriksen 1993) og empirinære.

Tilgang

Jeg fikk på forhånd godkjennelse for å gjennomføre feltarbeid fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og ledelsen på hovedkontoret for voksenopplæringen i Oslo. Jeg la vekt på å gi elevene grundig informasjon om prosjektet, siden de selv ikke hadde bestemt at de ville være

¹⁷ Sett utenfra kan det virke rart at man bruker ordet «dame» istedenfor «kvinne». Begge ordene defineres i ordboka som voksne mennesker av hunnkjønn. Likevel ligger det flere konnotasjoner til ordet dame når det kommer til pynting, å være «damete», «sjekk den dama» osv. Det hendte at lærerne brukte betegnelsen kvinner. Spesielt i forbindelse med kvinnedagen. Men jeg opplevde ikke at de tillå uttrykkene en relevant forskjell. Kvinne og dame ble brukt om hverandre.

med. Første dag på voksenopplæringen hadde jeg en samtale med leder og sjefen på kjøkkenet hvor de fortalte om virksomheten, og jeg fortalte mer om hensikten med feltarbeidet. Så hadde jeg en presentasjon for alle elevene der jeg fortalte om meg selv, hva jeg skulle studere og målet med feltarbeidet. Jeg ga ut et informasjonsskriv om prosjektet, med opplysninger om anonymisering og hvordan man kunne trekke seg fra prosjektet (se vedlegg). All skriftlig og muntlig informasjon ble gitt på enkel norsk.

Anonymisering

Skolen jeg har vært på er et lite sted med 5 lærere og 40 elever. Derfor er det ekstra viktig for meg med god anonymisering. Ved å spisse problemstillingen til å handle om kommunikasjon, får oppgaven et større fokus på lærerne enn jeg i utgangspunktet hadde sett for meg. Dette gir etiske utfordringer i forhold til personfokuset og det å få til god anonymisering, siden jeg har vært på et lite sted. Jeg har valgt å gi lærerne fiktive navn og ikke knytte dem spesifikt til stedet de underviste (kjøkken, tekstil, klasserom og lignende). Elevene har som nevnt også fiktive navn. Jeg har valgt å ikke nevne navnet på skolen eller konkret stedsnavn.

Informantenes språk

Språklige utfordringer ble mer relevant under mitt feltarbeid enn jeg på forhånd hadde forutsett. Mange av elevene begynner på skolen uten å kunne et ord norsk, og dette begrenset min mulighet til dypere samtaler. Jeg har vurdert dette underveis og tenkt nøye over hvilke konsekvenser det har hatt for mitt materiale. Noen ganger kan det ha begrenset dybden i mine feltnotater, altså at spørsmål og svar har blitt mer overfladiske enn jeg ønsker. Elevenes samtaler seg i mellom blir ofte enkle. Det er tydelig at de ikke alltid får uttrykt det de ønsker å si, fordi de mangler vokabular. I løpet av feltarbeidet ble jeg godt kjent med flere av elevene og lærte meg deres måte å snakke norsk på. Jeg kunne kjenne igjen ord de brukte feil og forstå hvilken betydning de tilla ordene. I situasjoner der det var ekstra viktig for meg å bli forstått (som i intervjusituasjoner), gjorde jeg endringer i mitt eget språk. Jeg snakket sakte og tydelig og brukte ofte verb i presens for at det skulle være lettere å forstå. Sånn sett kunne det forstås som en form for pidginspråk¹⁸. Når man skal skrive ned slike samtaler, kan det for andre høres enkelt

¹⁸ Et pidginspråk oppstår når to eller flere forskjellige språk kolliderer og der mennesker med ulikt morsmål har behov for kontakt. Pidginspråk karakteriseres av et begrenset ordforråd og forenklet grammatikk (Store norske leksikon 2012).

eller barnslig ut. Jeg har derfor valgt å forbedre grammatikken og språket noe i intervjusitatene. Til tross for utviklingen av en slags «felles språkplattform» kan jeg ikke alltid være sikker på at jeg har forstått det informantene har sagt. I oppgaven har jeg vært nøye med å ikke bruke sitater der jeg er usikker på betydningen av ordene.

Et ønske om mer informasjon

Før og under feltarbeidet hadde jeg som intensjon å få mye informasjon om hvordan elevene oppfattet kommunikasjon om sunnhet. Det var ikke så lett som jeg hadde trodd. Jeg spurte i intervjuer hvordan elevene opplevde å lære om sunn mat og trening. Samtlige sa at det var bra, og det var vanskelig å få en utdypning av svaret. En informant sa at det handler litt om måten du sier det på og hvem som sier det. Det kom fram at noen av elevene ikke klarte å henge med i helseundervisningen på grunn av for vanskelig språk. Samtidig kunne jeg se i kroppsspråk og handling at kvinnene av og til gjorde narr av sunnhetsfokuset, eller ikke forstod hvorfor lærerne var så opptatt av dette. Mitt hovedfokus vil være på hvordan lærerne kommuniserer om sunnhet, men i situasjoner der jeg har nok informasjon, vil det også gå fram hvordan elevene reagerte på og forholdt seg til sunnhetskommunikasjonen.

3 En liten endring i maten, gjør en stor forskjell

Det er helseundervisning. [...] Mari forklarer brødsirkelen, hvordan man kan finne ut at et brød er grovt. Hun forteller at brød kan være brunt og dermed se ut som det er grovt, men at det av og til er juks. Noen ganger tilsetter produsentene fargestoffer for å få brødet til å se grovere ut. Så tar hun fram ark med bilder av ulike matvarer og ber elevene gruppere bildene i sunn og usunn mat. Det skal bli en haug med ja-mat og en haug med nei-mat. Gruppen Yasmine¹⁹ er i, ser på bildene av rød (hel) og rosa (lett) melk. Yasmine sier at hun liker rød melk, hun syns den rosa smaker vann. Mari svarer at i denne sammenhengen handler det ikke om hva som er best i smak.

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan lærerne kommuniserer grenser i maten ved å definere matvarer som sunne og usunne, og ved å gjøre små endringer i maten som lages på skolens kjøkken for å gjøre den sunnere. Det er uenighet rundt om smaken på de endrede matrettene er av betydning. Jeg vil i den sammenheng se om matens historie og bakgrunn kan spille inn på opplevelse av smak.

Elevene hadde helseundervisning med helsesøster eller ernæringsfysiolog en gang i uka. På denne undervisningen deltok såkalte «konversatører» som skulle hjelpe til med å lede temadiskusjon i grupper og passe på at praten foregikk på norsk. Noen av konversatørene hadde minoritetsbakgrunn, andre var etnisk norske. Konversatørene stilte opp på frivillig basis, og flere av dem var tilknyttet frivillighetssentralen i underetasjen på skolen. Observasjonen som følger er en dialog mellom læreren og en av de etnisk norske konversatørene i en undervisningstime som handlet om sunn mat.

Lærer: Hva er dyrt å drikke i Norge? Rød melk er ofte billigst og den er fetest. Grønn melk med nøkkelhull er litt dyrere. Vann er dyrt i butikken, men gratis i springen.

Konversatør: Men barn skal ha h-melk?!

Lærer: Nei, det er gammeldags. Barn trenger ikke det fettete.

Konversatør: Da er det noe nytt. (Setter armene i kors.)

¹⁹ Yasmine er 45 år og kommer fra Marokko. Hun er gift og har to sønner i tenårene.

Lærer: Men det er bra med h-melk når vi skal lage god mat og god kake.

Eksempelet viser at en forhandlingssituasjon kan oppstå innenfor ett og samme kunnskapsregime. De finnes gråsoner og uklare grenser også internt i den norske diskursen om mat og helse. Læreren hadde tidligere i timen gjort et poeng ut av at fet mat ofte er billig. Hun eksemplifiserte med at mager kyllingfilet er dyrt, mens kjøttdeig med mye fett er billig. Når det kom til melk, sa hun at det samme gjelder her. I virkelighet er det ikke slik at helmelk er billigere enn lettmelk, den er tvert i mot dyrere. Læreren lagde likevel det samme skillet, kanskje for å understreke et poeng om en rangering av matvarer. Læreren trakk også inn når det er lov å bruke helmelk; i god mat og god kake. Hun kommuniserte en grense for bruk av helmelk ved å knytte denne melketypen til bestemte matretter.

Konversatøren reagerte ikke på feilinformasjon om melkepris, men uttrykte tydelig med kroppsspråk at hun ble fornærmet. «Da er det noe nytt», sa hun med skepsis i stemmen. Jeg fikk følelsen av at hun egentlig ville si at dette trodde hun ikke noe på. Jeg snakket med læreren om denne episoden i etterkant av timen. Læreren sa at hvis hun hadde hatt bedre tid, skulle hun spurt litt mer om hvorfor konversatøren mente at barn må ha helmelk. Hun fortalte at dette synet henger igjen hos mange eldre som selv har vokst opp med helmelk. Sunnhet synes i denne sammenheng å handle om historie og vaner. Det man selv har vokst opp med og lært at er sunt og riktig, kan være vanskelig å endre.

Elevenes forhold til olje er et godt eksempel på hvordan vaner virker inn på forståelsen og bruken av en matvare. Spesielt somaliere og pakistanere har vært vant til å lage mat med mye olje. Selma sier: «Jeg har lært i Norge å bytte alt som jeg laget i Somalia, fordi det er mye olje, mye fett. Den maten som jeg lagde i Afrika, lager jeg bare til høytid.» På skolens kjøkken blir elevene møtt med et krav om å bruke mindre olje i maten. Allerede første dag på skolen ble jeg forklart om grenser for oljebruk. I et møte fortalte lærerne meg om skolen og hvordan undervisningen foregikk på kjøkkenet.

Signe forteller at de har kuttet ut tilsetning av sukker og olje i nanbrødet. Først protesterte elevene på dette, men når de smakte nanbrødet, var det ingen som sa noe. «Derfor sier vi til dem, dere kan gjøre dette hjemme også uten at dere trenger å fortelle det til familien». Bente påpeker at det er så mange som gjør ting uten å reflektere over det: «Når vi spør dem hvorfor de skal ha så mye olje i maten trekker de bare på skuldrene». Signe forteller at hvis hun ber dem om å steke noe i olje heller de oppi nesten

en flaske. Da må Signe protestere og be dem helle oljen tilbake i flasken for deretter å bare ta litt. Helst skal elevene måle opp eksakt hvor mye olje de trenger.

Senere i feltarbeidet så jeg dette i praksis på kjøkkenet.

Mens vi står ved bordet og skjærer gulrot og kål kommer læreren inn. En elev har varmet olje til å steke kjøttdeigen i. Læreren protester: «Vi trenger da ikke olje for å steke kjøttdeig!» Eleven beklager og sier at hun glemte det. Hun er så vant til å ha oppi olje først. Læreren sier at det gjør ingenting, det er bare å helle det ut.

Lærerne ønsker at bruken av olje skal reduseres. Målet er å få elevene til å endre vaner, også i hjemmet. Lærerne sier at smaken ikke endres. De er overbevist om at når kvinnene selv smaker på retten og forstår dette, vil de også redusere oljebruken i hjemmet.

I eksemplene over vises kommunikasjon om reduksjon av fettinntak. I det første eksemplet sier læreren at sunnhet er viktigere enn smak når elevene skal velge mellom helmelk og lettmelk. I det andre eksemplet knytter læreren fet melk til noen typer retter. Helmelk kan brukes i god mat og kake. Implisitt ligger det at helmelk må brukes til bestemte tider.²⁰ Det tredje eksemplet viser at lærerne argumenterer for at smaken ikke blir påvirket av redusert fettinnhold og at det praktiseres regler for redusert oljebruk på skolens kjøkken.

«Her smaker ikke tomaten tomat eller paprikaen paprika»

En SIFO-rapport om forbrukeropfatning og strategier rundt mat og helse viser at nordmenn som er mest opptatt av sunnhet, ikke er villig til å sette sunnhet over smak (Wandel 1997). I alle intervjuer spurte jeg mine informanter om hva de satte høyest når de skulle gjøre innkjøp av mat: sunnhet, kvalitet (som også handler om smak) eller pris. Prioriteringen varierte fra vare til vare, og selvfølgelig også fra informant til informant, men samtlige informanter pleide å handle frukt og grønnsaker på Grønland²¹. Noen informanter mente at sunnhet og kvalitet var sidestilt og gikk an å kombinere, siden grønnsaksbutikkene på Grønland både har god kvalitet og god pris. Jeg fikk være med Naima på en slik handletur.

²⁰ Se kapittel 4 om forskjell på hverdag og helg.

²¹ Grønland er et strøk øst for Oslo sentrum, i bydel Gamle Oslo. På Grønland finner man et stort utvalg av butikker og restauranter som er drevet av innvandrere fra ulike land.

Etter yogatimen skal Naima til Grønland for å handle grønnsaker og jeg får lov til å bli med. På veien spør jeg Naima om hun drar helt til Grønland for å handle frukt og grønt på grunn av pris. Naima svarer at det er mange billige grønnsaksbutikker ved skolen og i nærheten av der hun bor. Hun drar altså ikke til Grønland på grunn av pris, men fordi det er der man får de beste varene. Vel fremme viser Naima vei til butikken og gir meg en kurv. Det er et uteområde med telt over før vi kommer inn i selve butikken. Her finner man alle grønnsakene. Det er fullt av folk og jeg krasjer stadig med andre kurver eller med menn som går inn og ut med varer. Her er alle mulige grønnsaker og frukt, mange har jeg ikke engang hørt om. Naima går målrettet til verks. Hun starter med epler: både gule og grønne. Et nett med avocado som er veldig billig, blir også lagt i kurven. Så finner hun små, grønne chilier og noen små agurker som hun anbefaler meg. Jeg tar en agurk og spør Naima om den ser ok ut. Hun sier at jeg bør prøve å finne noen som er litt mindre. Det ender med at hun tar 5-6 små til meg oppi en pose. Inni i butikken er det om mulig enda trangere. Vi titter litt på oliven som Naima skryter av, men ingen av oss kjøper dem. Til slutt går vi til kassen for å betale. I tillegg til epler, avocado, agurk og chili kjøper Naima poteter, paprika, tomater, appelsiner, pærer og fersk koriander. Jeg kjøper søtpotet, poteter, kiwi, avocado, små agurker, en stor rød paprika og en mango. Forskjellen på handlekurvene våre er at Naima handler store kvanta til en familie på fire, mens jeg bare kjøper noen få av hver vare til meg selv.

Handleturen med Naima ga meg følelsen av å være i et annet land. Det var mange varer i butikken jeg aldri hadde sett før. Naima guidet meg gjennom butikken. Det var jeg som var fremmed og hun som var kjent, enda vi var i en grønnsaksbutikk i Norge. Varene vi fant i butikken var i mine øyne både billige og hadde god kvalitet. Likevel sa mine informanter at grønnsaker og frukt ikke smaker det samme i Norge som i hjemlandet, fordi varene ikke er like ferske. Dette kom tydelig fram i et intervju med Emine, en elev fra Tyrkia som var på kjøkkenet tre dager i uka. Jeg var på besøk hos henne for å gjøre et intervju og lære å lage tyrkisk mat. Emine's eldste datter (28 år) var hjemme og hjalp meg med oversettelse under intervjuet. Hun kom dessuten med egne refleksjoner om norsk og tyrkisk mat, og hvorfor hun synes den tyrkiske maten smaker bedre.

Maja: Men i Tyrkia, er det en del sånn steder hvor du får kjøpt ferskt?

Datter: Alt kan du få kjøpt ferskt. Du kan gå til en ostebutikk, så kan du velge mellom tusenvis av fetaoster som du får smake på. Litt mindre saltet, saltet osv. For eksempel alle grønnsaker du kjøper på markedet i Tyrkia lukter faktisk veldig godt.

Emine: Veldig godt

Datter: Den smaker. Her smaker ikke tomaten tomat eller paprikaen paprika. Den smaker jo bare vann liksom.

Maja: Ja...?

Datter: Det smaker ingenting kontra det du får spist i Tyrkia.

Emine: Til og med brødet lukter annerledes der.

Emine og datteren opplever maten i Norge som lukt- og smakløs. Kjøpebrødet fra norske dagligvarebutikker kan ikke måle seg med det ferske brødet fra bakeren i Tyrkia. Den ene plastinnpakkede fetaosten du får i kolonialen i Norge står i kontrast til de mange ulike fetaostene i en tyrkisk ostebutikk.

Naima fra Pakistan hadde også gode minner om den ferske maten som kom rett fra bonden.

Naima: Jeg bodde i en veldig liten landsby. Der trengte vi ikke sånn emballasje, det var bare ferske varer hver dag.

Maja: Fra bonden?

Naima: Ja, ikke sant, fra bondegård. Der vi gikk i butikken og plukket noen ferske grønnsaker og brukte hjemme og lagde fersk mat. Den jeg savner, ikke sant. Fersk kylling, ferskt kjøtt og ferske grønnsaker. Vi kommer og kjøper, og så lager vi maten med en gang. Her lukter ikke koriander. Men hvis du har sånn, hvis du bare gjør sånn (viser med hendene hvordan man gnir på korianderblader), så kjenner du lukten hele dagen, den slutter ikke den lukten.

Både Emine og Naima nevner lukten. Når man kjenner at maten lukter noe, er det et tegn på at den er fersk. De hevder også at grønnsakene de fikk ferske i hjemlandet ikke smaker det samme her. Når smaken ikke er god, er det problematisk å velge det sunne. Noen av elevene velger andre grønnsaker og frukt, andre spiser mindre grønnsaker og frukt. Selma har en strategi der hun bare kjøper noen få av hver frukt eller grønnsak. Da slipper hun å spise mye av det som ikke smaker godt. Hvis det er noen frukter som smaker nesten like godt som i Somalia, drar hun tilbake til samme butikk og kjøper flere.

Jeg lærte av moren min at man må spise mye frukt og mye grønnsaker. Da jeg kom til Norge jeg fant grønnsaker også her, men de smakte ikke det samme som i Somalia. Noen frukter, slik som banan, mango og papaya, smaker ikke det samme i Norge. Det er ikke

like søtt. Noen ganger jeg savner frukt i Somalia.

Kontrasten til beskrivelsen av ferske grønnsaker og frukt blir ofte stor når man kommer til kjøkkenet på skolen. Det hender at vi får grønnsaker fra butikken som råtner bare etter noen få dager. Noen av elevene mener at risen heller ikke er som den skal.

Sadaf har fått ansvaret for å lage ris til lunsjen. Hun tar opp noen riskorn fra «sekken» med ris, men virker misfornøyd med den. Naima spør Sadaf hvordan hun lager afghansk ris. Sadaf forteller at hun bruker en helt spesiell type ris som man ikke får tak i her i Norge. Riskornene er mye større og tykkere. Risene kjøper hun av en venn av familien, som importerer ris fra Afghanistan. Hun kjøper mange sekker av gangen. Naima og Sadaf er enige om at ris blir bedre dess eldre den er.

Gjennom disse eksemplene kan vi se hvordan matens historie påvirker kvinnenens opplevelse av smak og lukt. Selma og Emine synes ikke grønnsakene smaker det samme i Norge som i deres opprinnelsesland, Naima har gode minner om ferske matvarer rett fra bondegården og Sadaf savner rett type ris og sier at lagringen gjør den bedre. Jeg vil nå gå nærmere inn på matens historie, hvordan vi kan forstå den og hva den kan bety.

Matvarens biografi

Kopytoff (1986) foreslår å stille de samme spørsmålene om tingenes biografi som vi stiller om menneskets biografi. Han referer til Margaret Mead som mener man kan forstå en kultur gjennom å studere hva som blir sett på som en vellykket biografi for mennesker. Kopytoff argumenterer for at dette også gjelder for ting. Relevante spørsmål er hvor tingen kommer fra, hvem som laget den og hva som er en ideell karriere for tingen (Kopytoff 1986:66).

Kopytoffs perspektiv er fruktbart for å se på hva matens historie betyr for matens status. Er det slik at biografien spiller inn i forhold til hvordan maten oppfattes? I reklame for mat kan man ofte se at en vellykket matbiografi handler om å gjøre biografien relevant for forbrukeren. Eksempelvis blir økologisk mat promotert som ren og naturlig (ICA 2012). Eggets historie, med informasjon om livet til høna som klekket egget, kommuniseres til forbrukeren som etikk, god smak og sunnhet i en pakke (Matmerk 2010). For å selge mer bacalao, lutefisk eller fiskegrateng, markedsføres disse som typisk norske matretter. Døving og Bugge omtaler det som «å bruke

matens historie i en reforhandlet kontekst» (Bugge og Døving 2000:187). Matvarens opprinnelseshistorie blir bevisst laget for å selge, og den trenger ikke nødvendigvis være sann.²²

Emine og Naima savner den ferske maten, men innrømmer at de også får gode grønnsaker på Grønland. Kanskje har det like mye med matens historie å gjøre, som med den egentlige lukten og smaken av grønnsakene. For eksempel vil konversatøren forsvare helmelken fordi hun har vokst opp med den og drukket den i barndommen. Informantene har en forestilling om smak, og det kan virke som det underliggende finnes et bilde av den ekte og autentiske maten som de ønsker seg tilbake til. Men handler ikke dette like mye om savn etter fortiden (som er med oss i nåtiden), og idyllisering av barndommens matminner? Antropologen Nefissa Naguibs studie av matkultur og historisk identitet hos armenere i Kairo, setter fokus på historiene som ledsager maten. Naguib skriver at mat handler om minner forankret i opplevelser, lukt og smak (Naguib 2007:119). Å innta mat er sosialt forbundet med alt annet i livet, og innebefatter også fortidige og fremtidige måltider (Naguib 2007:125). I boka «Mellom to kulturer» skriver innvandrere om sitt møte med Norge og norsk kultur. Mokhtari (2006) beskriver hvordan nordmenn i utlandet opplever noe av det samme som mine informanter opplever i Norge. «Makrell i tomat og brunost blir en ettertraktet favoritt først når en person har bosatt seg i Sydney, fordi man har mistet den erfaringen å kunne gå til den nærmeste kolonialen og konsumere dem» (Mokhtari 2006:178).

Når makrell i tomat og brunost ikke er tilgjengelig, blir det veldig viktig å spise det. Når ulike typer fetaost, nybakt tyrkisk brød og tyrkiske tomater ikke er like tilgjengelig, blir minnene om disse sterke. Til tross for at grønnsakene i Norge kan likne grønnsakene i hjemlandet, både i smak og utseende, blir ikke opplevelsen av å gå i butikken og kjøpe dem den samme som opplevelsen i hjemlandet. Når reklamen ikke lager det for oss, lager vi antakelig våre egne forestillinger om matens biografi, forankret i minner. Dermed må biografien være på en bestemt måte for å gi oss opplevelsen av den rette smaken.

Matens grenser

Naima spurte meg i en samtale hva som egentlig var norsk mat og hva jeg spiste til middag. Jeg fortalte at jeg ikke spiste så mye tradisjonell norsk mat, men ofte kjøpte sushi, indisk- og

²² Nora kaller syltetøyet sitt for hjemmelaget og i reklamen for syltetøyet ser vi bestemødre som står på et stort kjøkken og rører i gryter (My new desk 2011). Det virker opplagt at Nora ønsker at forbrukeren skal assosiere deres syltetøy med forestillinger om det hjemmelagde syltetøyet man fikk hos bestemor i barndommen.

thaimat.²³ Naima fortalte meg da om et dilemma. Det hun selv var vant til å spise, krasjet med hennes barns matønsker.

Barna mine er ikke så veldig glad i sånn... i pakistansk mat. De spiser det, men de har veldig lyst på sånn kinesisk mat. Dattera mi sa mamma, ikke lag sånn pakistansk ris. Vi vil bare ha klumpete ris. Jeg sa det er ikke så veldig fint. Da jeg som ungdom lagde ris for første gang ble den veldig klumpete og mamma ble veldig sint på meg. Hun sa: «Hvorfor lager du sånn ris? Du vet hvordan jeg lager hver dag, du må se på meg!» Neste gang jeg prøvde og prøvde. Nå jeg lager alltid sånn uten klumper. Og i hjemlandet mitt, hvis du lager sånn ris du kan ingenting. Og nå barna vil ha den ris, ikke sant. Det er vanskelig. Hva er vi nå? Ikke norsk, ikke pakistansk. Kanskje mellom?

Norske barn, med pakistansk bakgrunn, ønsker altså kinesisk ris. Det kan knyttes til en form for kulinarisk hybriditet. Det er interessant å se hvordan Naima i eksempelet ser en sammenheng mellom etnisk identitet og mat. Naima tror ikke barna vil bli kinesiske av å spise kinesisk mat. Hun knytter det heller til en norskhet, kanskje fordi nordmenn har introdusert barna hennes for kinesisk mat med «klumpete ris». Det er nettopp konsistensen som virker avgjørende i forhold til hva slags etnisitet risen forbindes med. Naima snakker om klumpete og ikke-klumpete ris. Det viser at små forskjeller i matens konsistens kan gjøre stort utslag. Ohnuki-Tierneys (1993) studie fra Japan viser hvordan ris har blitt brukt i japansk representasjon i forhold til andre land. Det eksisterer en idé om at japansk ris er ren, i motsetning til den utenlandske risen som er underlegen og uren. Den utenlandske risen blir sett på som en «forurensner». Den japanske risens renhet fungerer som en metafor på den japanske nasjonens renhet (Ohnuki-Tierney 1993). Dette handler også om kommunikasjon av grenser i mat. Harrison (1999) skriver at konflikter mellom etniske grupper ofte handler om at gruppene egentlig er veldig like. Det foregår en symmetrisk konkurranse der gruppene konkurrerer om ressurser som begge vil ha. Det blir «en kamp om de betydelige kulturtrekkene», der de ulike gruppene behandler etniske symboler som om de kan approprieres og mistes (Harrison 1999). For japanere blir det viktig å markere enn forskjell mot annen ris, akkurat som det blir viktig for Naima å poengtere at det er forskjell på pakistansk og kinesisk ris. Risen blir en metafor for etnisk identitet. Mister man risen, mister man på en måte også identiteten. Naima føler at barna mister noe av sin pakistanske identitet når de ønsker en annen ris. Store deler av Asia har ris som hovedmat, men Naima har lært å legge vekt på forskjellene som ligger i risen (tilberedelse og type) for å markere forskjell fra andre risspisere.

²³ Ved nærmere ettertanke er det samlede kostholdet mitt mye mer enn bare middagsmat. Til samtlige andre måltider spiser jeg brødsiver med pålegg, noe som absolutt kan betegnes som tradisjonell norsk mat.

Samme rett, ulike funksjoner

Hva må egentlig til for at en matrett er som navnet tilsier? Hvor mye og hva kan endres før en matrett skifter navn? På skolen lager vi nanbrød flere dager i uka. Nanbrødet lages med grovt mel, uten olje og sukker. I mine øyne er det grove rundstykker som er klemt flate. Likevel er både elever og lærere enige om at dette er nanbrød. I feltnotatet over er både den pakistanske og den kinesiske risen hvit ris, men det er konsistensen som avgjør hvordan den kategoriseres. I helmelk og lettmelk er det fettinnhold som gjør den store forskjellen.

Mange matretter har små marginer i forhold til hva som gjør at de har ulike navn. På skolen var det en elev som opprinnelig var fra Somalia, men som også hadde bodd i Etiopia. Hun fortalte at hun i Etiopia lærte å lage en surdeigslefse som kaltes injerra, mens hun i Somalia var vant med å lage en pannekake som het anjera. Videre fortalte hun at injerra og anjera smakte veldig likt og i stor grad ble brukt med det samme tilbehøret. Forskjellen var at anjera var mindre og ikke like gjæret. Selv har jeg fått servert grønnsaks lasagne, lasagne med kjøtt og klippfisk lasagne, så vel som moussaka. Ingrediensene i lasagnen kan variere så lenge lasagneplatene er en del av retten. Gresk moussaka har fellestrekk med lasagne fordi den også lages ved å legge fyllet lagvis, men den mangler lasagneplater. I dette tilfellet er det pastaplatene som avgjør om det er lasagne, ikke at ingrediensene legges lagvis i en form. Et etter hvert så familiært eksempel i norsk sammenheng, er den opprinnelige italienske «Caffe Latte» og den opprinnelige franske «Café au lait», som begge består av omtrentlig samme blandingsforhold av melk og kaffe. Navnene betyr det samme; kaffe med melk. Noen mener forskjellen ligger i bønnene som brukes, mens andre mener det er skummet som gjør forskjellen (Opplysningskontoret for Meieriprodukter 2011a). Det er altså små marginer som avgjør hva retten heter og hvordan vi forstår dens biografi.

I eksemplene over, inkludert risen og melken, gjør små forskjeller at den aktuelle retten eller drikken oppfattes veldig forskjellig. I nanbrødet på skolens kjøkken gjorde endringer i fettinnhold tilsynelatende ingen forskjell. Det var flere retter som ble endret på kjøkkenverkstedet. Vi penslet vårruller med egg og stekte dem i ovnen isteden for å fritere dem i en gryte. Vi tok grovt mel i pizzadeigen og halverte suktermengden i kakeoppskriftene. Kanskje var det meningen vi la i maten som fikk betydning, ikke disse små endringene. Hvis nanbrødet fungerer som et nanbrød på voksenopplæringen, gjør det kanskje ikke noe at det er grovt mel istedenfor hvitt mel, og at det opprinnelige sukkeret og oljen blir fjernet. Lærerne ønsker at elevene skal lage slike nanbrød også i hjemmet. Spørsmålet er da om nanbrødet uten sukker og

olje kan fungere som nanbrød i andre sammenhenger enn på skolen. Med andre ord: Hvordan virker konteksten inn på funksjonen?

Jeg deltok på en pakistansk fest hos en av mine informanter i forbindelse med Muhammeds fødselsdag. Pakistanske kvinner fra hele nabolaget var samlet i leiligheten for å be og spise god mat. All maten var hjemmelaget bortsett fra nanbrødene, som var bestilt fra et cateringselskap. De eneste mennene som var innom i løpet av festen kom fra cateringselskapet med kasser fulle av nanbrød. For å lage nanbrød slik man gjør i Pakistan, trenger man en tandoriovn, noe som ikke er vanlig å ha i hjemmet. På Grønland ligger et bakeri med tandoriovn hvor nanbrød lages på samme måte som i Pakistan. Nanbrødene på Muhammeds fødselsdag var bestilt fra dette bakeriet. De var laget i rett ovn med tradisjonelle ingredienser. Det holdt altså ikke med de grove og flate rundstykkene fra skolen, som verken inneholdt olje eller sukker. I noen sammenhenger kan det se ut til at innhold er avgjørende, i andre sammenhenger er det form som er sentralt. På skolen var det nok at brødet var formet som et nanbrød for at det kunne kalles nanbrød, men på Muhammeds fødselsdag måtte innhold og tilberedelsesmåte være riktig.²⁴ Maten på Muhammeds fødselsdag var en del av feiringens ritual. Vi startet festen med å syngeligøse sanger. Deretter ble brødet velsignet. Under ritualer er det viktig å gjøre handlingene på rett måte. Rappaport (1999) ser ritualer som en form for opptreden («performance») og referer til ritualer som «liturgical order». Ritualer handler om orden både i betydning orden som forhindrer kaos og orden i sekvenser som følger etter hverandre i en bestemt rekkefølge. Det handler dessuten om ordre («order»), altså direktiver eller befalinger for hvordan ting skal gjøres (Rappaport 1999:169). I en familie som vanligvis spiser ribbe på julaften, ville det antakelig bli stor oppstandelse hvis den ble byttet ut med skinkestek, med begrunnelse i at det var sunnere. Det ville brutt med julaftens tradisjoner og direktiver. Et nanbrød uten sukker og olje, og med grovt mel, ville brutt med direktiver for hvordan maten skulle være på Muhammeds fødselsdag. At nanbrødet var slik det pleide, hindret kaos. Skillet mellom nanbrødet på skolen og nanbrødet på en pakistansk feiring av Muhammeds fødselsdag, fungerer som et eksempel på hvor matens

²⁴ Lærerne ønsker å gjøre endringer i maten på elevenes premisser, men handler på bakgrunn av en bestemt idé om den pakistanske maten. Eksempelen med nanbrød forklarer jeg i kontekst av skole og fest. Nanbrød lages tradisjonelt ikke på hverdager i pakistanske og indiske hjem. Nanbrødet er festmat. Til hverdags lager man chapatti som består av sammalt hvete, vann og litt salt, og brødet stekes i tørr panne (Aakervik 2000b). I så måte er skolens utvalg av nanbrød som en hverdagsmatrett som bør endres i utgangspunktet feil. Tanken bak er at man tar noe som er typisk indisk/pakistansk og viser hvordan man kan gjøre det sunnere. Hadde man satt seg inn i hva som er hverdagsmat i de respektive landene burde man heller valgt chapatti. Kanskje har skolen valgt nanbrød etter elevenes ønske eller fordi det ikke er så mye å endre i chapattien for å gjøre den sunnere. Med utgangspunkt i statens definisjon av sunnhet er chapatti allerede sunt, fordi det er laget av grove kornprodukter. Hvis man skal plassere nanbrødet innenfor skillet mellom hverdag og helg (se kapittel 4), burde nanbrødet kunne forbli usunt, siden det per definisjon er festmat.

grenser trekkes og hvor viktig det er med kontekst for å forstå disse grensene. Nanbrødets tilknytning til etnisitet ble viktigere på feiringen av Muhammeds fødselsdag enn på voksenopplæringen.

Forskjellen som utgjør en forskjell

Hvis man skal se grensene i maten i forhold til etnisitet, blir det viktig at maten klarer å kommunisere de kulturelle forskjellene og dermed bidra til å opprettholde en grense. Ifølge Barth er det når mennesker møtes at etnisitet gjøres relevant (Barth 1969). Med bakgrunn i eksemplene over kan man kanskje si det samme om maten. Når risen blir klumpete er den ikke lenger pakistansk, men kinesisk. Uten møtet mellom de to ristypene ville man antakelig ikke tenkt over hva som gjorde den pakistanske risen pakistansk. De grove rundstykkene kan bli kalt nanbrød, men det avhenger av i hvilken sammenheng de skal spises. På skolen skal nanbrødet passe inn i en sammenheng der sunnhet står i fokus, og det skal kunne spises av ulike etniske grupper. Under en pakistansk fest skal nanbrød kommunisere et møte mellom mennesker av samme etnisitet og inngå i en feiring av deres felles kultur. Her kan ikke de grove rundstykkene fungere fordi uttak av sukker og olje ville redusere fest til hverdag, og bryte med ritualets liturgiske orden.

Barth (1969) mener grensen er sosialt konstruert og at det derfor er mer interessant å se på grenseprosessen, altså hvordan grensen opprettholdes. Når grensen i utgangspunktet er flytende og ikke gitt på forhånd, kan det være interessant å se på hvordan grenser mellom sunt og usunt markeres. I skolens nanbrødet går grensen for hva som er sunt eller usunt på meltype, samt hvorvidt det brukes olje og sukker. Grensen er en praktisering av statens kostholdsråd og i så måte ikke tilfeldig. Det er imidlertid tilfeldig at akkurat nanbrødet igjen og igjen brukes til å kommunisere forskjellen på sunt og usunt, og at mel, sukker og olje blir grensemarkører som gjør den store forskjellen. Altså blir nanbrødet definert som enten innenfor eller utenfor grensen for sunnhet. I så måte er det nærliggende å bruke Batesons begrep «the difference that makes the difference»²⁵ (Bateson 1972). Det er uendelig mange forskjeller *i* ting og *mellom* ting. Siden vi forstår alt gjennom forskjeller, velger vi oss ut noen av alle forskjellene som blir

²⁵ Bateson argumenterer for at det er gjennom forskjeller (ikke ting) at vi får informasjon om verden rundt oss. Forskjeller produserer kunnskap og mennesker tenker gjennom forskjeller. Bateson forklarer forskjell som noe spesielt og særegent. Han eksemplifiserer med at arket han skriver på er forskjellig fra treet arket er laget av. I forhold til form og figur kan man lett se forskjellene. Men når man skal lokalisere disse forskjellene blir det problematisk. Forskjellen ligger verken i arket eller treet eller området mellom dem. Forskjellen ligger heller ikke i tiden mellom arket og treet. Forskjell er derfor abstrakt (Bateson 1972:458).

meningsbærende. Dette blir forskjellene som gjør noe fra eller til (Bateson 1972). I nanbrødet er det oljen, sukkeret og melet som blir forskjellsmarkører mellom sunt og usunt. Det later til at det er det samme hvilke trekk ved maten som vektlegges, poenget er at noe vektlegges som en relevant forskjell. Slike relevante forskjeller er noe som gjøres av lærerne, og i neste omgang får dette betydning for menneskene som tilbereder og spiser retten.

Douglas (1966) hevder at reglene vi lager for inntak av mat er med på å skape helhet i tilværelsen ved at de gir oss kategorier og setter ting i system. For å få orden og forhindre kaos må man overdrive forskjeller mellom innenfor og utenfor (Douglas 1966). På kjøkkenet er det tydelige regler for hva som er innenfor og utenfor sunnhetsskalaen. Oljen er ikke forbudt, men den må reguleres. Elever som har brukt for mye olje, må helle den tilbake på flasken. Lærerne ønsker at olje og sukker skal kategoriseres som usunt av elevene selv. Olje og sukker skal i visse sammenhenger bli tabu. Matretter som friteres, slik som pakora og samosa, er ikke tillatt å lage. Vårruller blir godkjent mot at de pensles med egg istedenfor fett. For lærerne vil økt bruk av olje og sukker være med på å ødelegge grensen for sunnhet. Derfor ble det brukt mye tid i undervisningen på å markere og vedlikeholde grenser for bruken av disse matvarene.

Sammenhengen mellom smak og minner

På skolen gjør man endringer i maten for å gjøre den mer sunn. Endringer som gjøres i maten, er spesielt uttak av fett og sukker. Når lærerne ønsker at sunnhet skal gå foran smak, er det lett å peke på at reduksjon av fett er avgjørende. Dette henger sammen med at fett ifølge statens kostholdsråd er usunt. Samtidig er fett en anerkjent smakshever. Lærerne argumenterer for at forskjellen i fettmengde ikke gjør en forskjell på smaken. Elevene mener derimot at smak er viktig. De knytter smak og lukt blant annet til matens historie, forstått som minner og biografi. Blant informantene finnes det en idé om at maten smaker som klimaet; fordi Norge er kaldt og vi lager smakløs mat, vil grønnsaker og frukt også være smakløse. Det er i mange tilfeller en feil antakelse, noe også informantene innrømmer, men det får likevel konsekvenser for handling. Grensene som lages i maten må ses i kontekstene tid og rom, og hvordan de utøves. På kjøkkenet fungerer de når læreren er tilstede. Utenom skolen og spesielt i festlige sammenhenger, er smak igjen koblet til matens historie og ritualer. Dermed blir også matens opplevde autensitet viktigere enn sunnhet. Når maten skal fungere som en etnisitetsmarkør, blir forskjeller i mat som i utgangspunktet er veldig lik, gjort relevant og meningsbærende.

4 “Ikke hver dag. Lørdag, søndag, bursdag”

Klasse 2 og noen elever fra kjøkkenet er på tur til sentrum en mandag i mai. Vi skal kjøpe krydder på Grønland og besøke tekstilelevene som har utstilling. Vi setter oss ned for å spise lunsj i lokalet der elevene har utstilling. Jeg blir sittende sammen med tre elever og en lærer. Noen har med frukt og spiser det. Marsia²⁶ har med brødskiver i en matboks og noen karameller med fruktsmak. Etter å ha spist brødskivene, tar hun en karamell og tilbyr oss andre rundt bordet. Jeg tar en karamell. Læreren sier nei takk og sier at hun allerede har spist og er mett. «Bare på lørdag», legger hun til. Marsia sier: «Virkelig, bare lørdag?» Læreren svarer bekreftende på dette, og forteller at det er derfor det heter lørdagsgodt. Så spør læreren om Marsia gir sånne karameller til barna sine også. Marsia svarer nei og legger til at det ikke er mye sukker i. Læreren prøver å se på innpakningspapiret, men der står det ingenting om ingredienser eller sukkerinnhold. Læreren sier at Marsia bør sjekke det ut nærmere.

Hvorfor takker læreren nei til godteri på en mandag og tar videre opp temaet lørdagsgodt? Hvorfor er godteri et problem på hverdager, men lov i helgen? Å forstå mat i tid og rom er avgjørende for å forstå kommunikasjon om sunnhet og helse. At det i Norge er tabu å sende med barn sjokolade i barnehagen, mens godteri på lørdag er sukker på rett sted til rett tid, understreker at tid og sted for matinntak spiller en stor rolle (Døving 2007a).

Hendelsen over demonstrerer hvordan læreren forsøker å kommunisere hva som er rett å spise og til hvilke tider det bør spises. For læreren er det feil med sukkertøy på mandag. Lørdagsgodt framstår derfor som en norm, noe man bør følge.

Det å spise er noe som «gjøres» snarere enn noe som «avgjøres» for spiseren: hva og hvordan man spiser hviler altså mer på normer enn på individuelle valg, men normene tas for gitt og oppleves gjerne som naturlige (Amilien 2007:65).

Mange nordmenn har vokst opp med normen om lørdagsgodt. Ideen er plantet i oss fra barnsben av, og ligger der bevisst eller ubevisst. Læreren blir overrasket over at Marsia har karameller i matboksen på en mandag, fordi dette ikke stemmer med hennes bilde av når man skal spise godteri. Selv om ideen om lørdagsgodt ikke nødvendigvis fungerer i praksis, ønsker hun som

²⁶ Marsia kommer fra Afghanistan. Hun har tre barn og ønsker å utdanne seg til å bli sykepleier.

lærer å kommunisere et slikt skille. Marsia blir derimot overrasket over lærerens reaksjon og at læreren sier at hun bare spiser godteri på lørdag. Det blir tydelig at Marsia ikke har vokst opp med det samme skillet mellom hverdag og helg som læreren. I møte mellom dem blir implisitte normer gjort eksplisitt.

I dette kapittelet ser jeg som i kapittel 3 på kommunikasjon rundt grenser for sunn og usunn mat. I kapittel 3 diskuterte jeg blant annet hvordan små endringer i maten gjør at den kategoriseres som sunn eller usunn. Her ser jeg på bestemte *tider* for inntak av sunn og usunn mat, og hvordan kategoriseringsprosesser mellom majoritet og minoritet påvirker hvordan sunt og usunt kommuniseres til elevene på voksenopplæringen.

Det er forskjell på hverdagsmat og turmat

Inntak av usunn mat henger ikke bare sammen med tidspunkter som helg og fest. Det er også noe man kan gjøre seg fortjent til. Å gå på tur vil for eksempel gi rom for å spise sukker utenom helg eller fest. Under et foredrag med turistforeningen på frivillighetssentralen, snakket foredragsholderen om mat på tur og kom med følgende kommentar: «Det er forskjell på hverdagsmat og turmat. På tur er det lov med en liten sjokoladebit, nøtter eller liknende.» Turistforeningen mener det er lov med sjokolade på tur. Læreren mener det er lov med godteri på lørdag. Det kommuniseres altså ikke bare et skille mellom hverdag og helg, men også mellom hverdag og tur. Caplan (1997) skriver om forskjell på feriespising og spising hjemme. Fordi feriespising foregår i bestemt tid og rom er det ikke en trussel mot hverdagsspising (Caplan 1997:22). Turmat og helgemat blir heller ikke sett på som en trussel mot hverdagsspising, fordi det eksisterer en forestilling om at det er flere hverdager enn helgedager.²⁷ Turmaten forutsetter aktivitet, noe som gjør at man har gjort seg fortjent til det søte. Turmaten blir avgrenset i tid (når man går på tur) og rom (ute), mens helgematen avgrenses i tid (fredag til søndag). Ifølge Døving er det snakk om sfærer som er rituelt inndelt i ukessyklus (hverdag/helg) og årssyklus (hverdag/ferie) (Døving 2003a:108).

Når man ikke skal yte kan man nyte

Døving argumenterer for at forholdet mellom hverdag og helg er den mest grunnleggende kategorien når det kommer til moralsk orden av mat i Norge. Det henger sammen med den

²⁷ I Norge er det like mange fridager som arbeidsdager (Døving 2010).

såkalte arbeidslinja (Døving 2003a). Begrepet brukes i norsk velferdspolitik i betydning at arbeid skal gi bedre økonomiske levekår og endring av moral. Arbeid blir sett på både som en rett og en plikt (Rugkåsa 2010). Arbeidslinja er en ideologi med røtter i protestantisk arbeidsetikk og samtidig en visjon om hvordan samfunnet skal forbedres (Vike 2004). Døving ser arbeidslinja i sammenheng med skillet mellom hverdag og helg. Man skal først yte gjennom arbeid fra mandag til fredag, og så nyte i helgen. Det er arbeidsuken som gir rett til belønning i helgen (Døving 2003a). Skillet mellom hverdag og helg har også røtter lenger tilbake i historien. Ifølge Foucault har moralske koder vært relativt stabile gjennom historien, men begrunnelsen for hvorfor man opprettholder de moralske kodene, endrer seg (sitert i Coveney 2006:43). Tidlige kristne mente at mat var en gave fra Gud, men samtidig en potensiell trussel på grunn av de jordiske gledene den ga. Forholdet til mat skulle derfor være moderat og preget av selvkontroll for å vise takknemlighet overfor Gud (Coveney 2006). Faste og fornektelse av glede var et ledd i å utøve denne selvkontrollen. Weber skriver at kristen puritansk moral tillater at man sparer opp rikdom gjennom å arbeide hardt, samtidig som man skal være nøysom på det personlige plan (Weber 1995). Ifølge protestantisk pliktetikk skal man gjøre sine plikter i verden for å behage Gud. Pliktetikken bygger på at vi må gjøre vår plikt, uavhengig av konsekvenser og egne ønsker. Handlingen bedømmes etter hvilken grad den stemmer med standarder som autoriteten setter (Martinsen 1991) og for protestanter er denne autoriteten Gud. Ifølge Bell (1979) har den protestantiske etikken hjulpet med å begrense folks forbruk. Når den protestantiske etikken ble separert fra det borgerlige samfunn, ble det bare nytelse igjen, og kapitalismen mistet denne type etikk (Bell 1979:21). Normative praksiser rundt mat består likevel, men har gått fra grunnlag i kristen etikk til begrunnelse i medisinske og vitenskapelige diskurser (Foucault sitert i Coveney 2006:43). Tidligere skulle et kontrollert forhold til mat «redde» selvet og sjelen, mens det i dag gjøres for kroppen, og da spesielt for å forme kroppens overflate med grunnlag i idealet om å være tynn (Turner 1994). Coveney mener det å følge ernæringsråd også har sammenheng med kravet om å være en moralsk og god innbygger (Coveney 2006). Med denne bakgrunn kan opphavet til skillet mellom hverdag og helg oppsummeres slik: «Forholdet mellom forsakelse og belønning, hedonisme og askese, arbeid og belønning, legger dype føringer for hvilken type mat som skal spises når og hvor, og hva som kan klassifiseres som mat overhodet» (Døving 2003a:326).

På voksenopplæringen kunne jeg observere formidling av grenser for når man kunne og ikke kunne spise søtsaker og fet mat. I mange situasjoner ble dette kommunisert som noe standardisert og udiskutabelt. I intervjuer fortalte noen av informantene at de opplevde nordmenn

som veldig strenge på å ikke spise søtsaker til hverdags, og at det virket som om nordmenn var flinke til å spise sunn mat. Amanthi fra Sri Lanka har inntrykk av at lørdagsgodt er en norm som blir fulgt til punkt og prikke av norske småbarnsfamilier. Selv har hun som utgangspunkt at barna bare skal få godteri på lørdager, men i hverdagssituasjoner hvor barna er sultne allerede i butikken, gir hun ofte etter for ønsket om boller eller kjeks. Selma fra Somalia har også en idé om lørdagsgodt, men har utvidet dette til å gjelde også fredager. Når hun sier til sine somaliske venner at hun ikke drikker saft eller brus, og dessuten bare spiser god mat til høytid og i helger, sier de at hun er blitt som en nordmann. Det er ikke bare Selma som lar fredag være godteridag sammen med lørdag og søndag. I definisjonen helg inngår også fredag, fordi fredager er overgangen til helgen (Døving 2003a). Fredagskos og fredagskaffe er velkjente begreper i norsk sammenheng. Fredagskaffe på arbeidsplassen gir rett til å spise kake allerede på jobben.

Når sjokolade skal spises av ego eller barna uten at det er lørdag eller man har klatret opp på toppen av fjellet, må man finne en annen unnskyldning. Og det er utrolig hva man klarer å finne på for å konsumere det man har lyst på, men unnskyldningene er ikke mindre obligatoriske (Døving 2007b:360).

Systemet med belønning for arbeidsinnsats og det «å gjøre seg fortjent til» gir muligheter for å spise godteri også på hverdager. Det at forskjellen på hverdag og helg er en norm som ikke nødvendigvis blir fulgt i praksis, vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

Når og hvor kommuniseres regler for sunnhet og usunnhet?

Hvem gir minoritetskvinnene på skolen inntrykk av at nordmenn er sunne, og på hvilke arenaer møter de nordmenns «krav» om rett tid og sted for inntak av sunn og usunn mat? Jeg vil her ta for meg et utvalg personer som gir slike inntrykk; lærere, pensjonister og antropologen selv, på relevante arenaer som klasseromsundervisning, helseundervisning og fest.

Lærere

Elevene på skolen kjenner ikke mange nordmenn. Siden lærerne er noen av de få nordmennene elevene er i kontakt med daglig, bidrar lærerne i stor grad til inntrykket elevene får av nordmenn.

Det blir stående som et generalisert bilde på «alle nordmenn». I et intervju forteller Liba om sitt inntrykk av lærernes kosthold.

Maja: Synes du det virker som nordmenn spiser sunn mat?

Liba: Ja.

Maja: Ja..?

Liba: Mange norske spiser sunn mat, ikke fett og sånn.

Maja: M-m...Men ikke alle?

Liba: Nei, ikke alle. Du spiser sunn mat, eller? Fordi jeg vet lærerne de bruker ikke mye sukker, bruker ikke mye smør og sånn.

Maja: Ja, jeg vet ikke om... ja, noen tenker kanskje mer på det enn andre.

Liba: Barna vil alltid ha godteri og sånn, men norske mødre sier bare lørdag, ikke andre dager. Læreren min sa også at hun bruker ikke cola, ikke godteri, ikke yoghurt, ikke sukker.

Lærerne ønsker å være gode eksempler for elevene. Det er derfor en bevisst strategi å framstille det som om de spiser sunt. En av lærerne sier i et intervju at hun mener det er greit å pynte på sannheten om sitt sukkerforbruk for å framstå som et godt eksempel. Lærerne er tydelig preget av den norske normen om bestemte tider for inntak av godteri. Da jeg intervjuet læreren på kjøkkenet sa hun at hun skulle kjøpe seg en stor pose godteri i ferien og la til: «Det er påske, det er lov.» Hun sa også at hun er veldig glad i kake, men at hun ikke forteller dette til elevene sine. Hvis hun som er tynn gir inntrykk av at man bare kan spise i vei, vil det gi feil signaler.

Pensjonistene i kafeen

Salg av kake i kantina på hverdager bryter med skolens generelle fokus på sunn mat. Kakeserveringen begrunnes med at de eldre ønsker vafler og kaker. Før skolen inngikk samarbeid med frivillighetssentralen, ble det ikke laget kake på hverdager. I kafeen er det mange pensjonister som kjøper seg kaffe og kake eller vaffel hver dag. Det er forventet og akseptert at de eldre ønsker vafler til kaffen, og det er ingen som snakker om at de eldre må bli sunnere.

Dette kan også forstås ved hjelp av kategorisering i tid. Pensjonistenes livslinje blir som et tidsaspekt som legitimerer spising av kake i alderdommen. I løpet av ungdom og voksenliv har de jobbet hardt. De har i så måte gjort seg fortjent til kaken gjennom et langt liv. Som gammel blir man kategorisert ut av sunnhetsregimet fordi man ikke lenger har krav om å yte. Når man ikke skal yte, kan man nyte. Det blir som om pensjonistene er i en egen tid med egne regler, som kan sammenliknes med reglene for helg, fest og tur. Dette gir seg også utslag i relasjonen mellom besteforeldre og barnebarn. Besteforeldre forventes å skjemme bort barnebarna, og det er regel heller enn unntak at de byr på kake eller godteri uavhengig av om det er hverdag eller helg (Døving 2003a).

Klasseromsundervisning (og en antropolog som bekrefter normen)

Temaene sunnhet og helse blir ikke bare forbeholdt helseundervisning. Det hender at slike temaer tas opp i den vanlige norskundervisningen i klasserommet.

Læreren henter en bunke med dameblader. Alle skal velge seg ut et bilde fra bladet som de skal fortelle om. Jeg sitter ved siden av ei tyrkisk jente og prater med henne om det vi ser i bladet; moter, kremer, parfyme og lignende. Læreren ber Asie fortelle fra en reportasje om en som har slanket seg.

Asie: Hun spiste bare knekkebrød og salat, ikke kake, i 3 år! (Ler).

Lærer: Hva er å slanke seg? Hvis man er tjukk og vil bli tynn, da må man slanke seg. Hvis du ikke kommer opp i buksa eller skjørtet ditt, så kan du slanke deg. Da kan du bli fin og slank. Så kan du bli kvitt bilringen du har rundt magen (hun mumler noe om at hun selv har lagt på seg). Læreren henvender seg til Asie og spør hvordan damen klarte å slanke seg så mye.

Asie: Knekkebrød med makrell i tomat til frokost og lunsj. Salat til middag med enten egg, kylling eller fisk. I 3 år. Ikke sukker, ikke kake.

Marsia: Bare knekkebrød?! Hvordan klarte hun det?

Maja: Kanskje en bitteliten kake på lørdag i alle fall...

Damen i bladet er en norsk dame. Det er en typisk ukebladshistorie om en som har blitt lykkelig og slank. I bladene Hjemmet og Familien som ligger på pauserommet, kan man ukentlig lese slike historier. Asie synes det høres merkelig ut at damen kunne klare å spise så lite mat og unngå kake i 3 år. Det er så merkelig at hun må le av det. Marsia blir sjokkert. Dette virker tydeligvis

ikke som noe forbilde for dem, heller som en umulighet. Læreren spør om noen vet hva å slanke seg er, men gir selv forklaringen. Gjennom å sette sammen det læreren sier og slankehistorien i damebladet, blir det tydelig at kake er utelukket, mens knekkebrød og fisk er det som må til for å bli slank. Jeg legger til at damen kanskje spiste litt kake på lørdag. Kommentaren var ment for å vise at jeg også syntes det hørtes rart ut å bare spise knekkebrød i 3 år, men jeg ser at det isteden kunne virke som enda et utsagn som bekrefter nordmenns skille mellom hverdag og helg.

Helseundervisning

I en helseundervisningstime snakker vi om hva som er «ja-mat» og hva som er «nei-mat». Elevene blir bedt om å legge bilder av ulike matvarer i rett haug. En av elevene kommer til bildet av loff og er usikker på hvilken haug det skal legges i.

Elev: Hvitt brød ikke lov?

Lærer: Man kan spise på lørdag for eksempel, noen ganger.

Elev: Ikke hver dag. Lørdag, søndag, bursdag.

Eleven er opptatt av å få vite hva som er lov og hva som ikke er lov. Når læreren nevner lørdag, forstår hun med en gang at det henvises til en kategorisering der usunne matvarer hører til helger og fester (slik som bursdag). Hun viser læreren at hun er innforstått med forskjellen på hverdag og helg.

Fester på skolen

Når det er karneval eller avslutning på skolen, er det lov med kaker og brus. Nordmenns krav til når man skal være sunn gjelder også det motsatte; et krav om å kose seg til bestemte tider. Når det er lørdag skal vi kose oss (Kjærnes og Døving 2009). Både i helseundervisningen og på kjøkkenet var det mye snakk om å kose seg i helgen og til høytid. For mange nordmenn er søtsaker en viktig del av høytiden, slik som jul og påske (Kjærnes og Døving 2009). Under skolens karneval var det tid for fest, og da kunne man gjøre helt andre ting enn til hverdags. Lek, dans og kakespising var en selvfølgelig del av programmet.

Sukkerprosjektet

Over har jeg gitt fem eksempler på arenaer for «inntrykk av sunnhet». Gjennom disse har jeg forsøkt å vise hva som gjør at elevene får inntrykk av nordmenn som sunne og strenge på å overholde tider for sunnhet og usunnhet. Lærernes og elevenes grensarbeid kommer her tydelig til uttrykk. Det foregår en refleksiv formidling av grenser. Elevene må lære sunnhet som noe eksplisitt, noe som gjøres med ord. Å lære på en slik refleksiv måte er noe annet enn kroppslig læring. Nordmenn har lært norske ideer om mat og sunnhet gjennom hele oppveksten, for eksempel ved å være med på matlaging i hjemmet. Normen er dermed internalisert. En innvandrer som ikke har lært dette skillet fra barndommen av, må lære det som en regel. I undervisningen ble det gjort stadige forsøk på å lære bort slike tidsnormer for sunnhet. Under følger et konkret eksempel på hvordan det kunne gå for seg.

På skolen var sukker i teen ifølge lærerne en kilde til at elevene fikk i seg for mye sukker i hverdagen. Problemet skulle løses ved å sette i gang et «sukkerprosjekt».

Jeg er på kontoret for å skrive feltnotater. Signe er også der. Hun forteller meg at det er et problem at damene tar veldig mye sukker i teen. Når hun spør hvor mye sukker de tar i, sier de «bare to skjeer», men Signe påpeker at to skjeer i hver tekopp kan bli veldig mye sukker på en uke. Signe har sett innvandrerkvinner i butikken som kjøper ti-pakninger med sukker. Elevene har blitt veldig overrasket når hun forteller at hun selv kan ha en sukkerpakke i både to og tre uker, med mindre hun skal bake sjokoladekake eller andre kaker med mye sukker. Bente og Signe har bestemt at de skal ha en plenumsbolk der de snakker om sukkerbøssa. Signe mener det går for mye sukker. Det koster dessuten penger. Hun skal gjøre et regnestykke og vise hvordan noen teskjeer hver dag blir mye på en uke. Hvis damene tar fire teskjeer sukker per tekopp og drikker te tre ganger om dagen, blir det mye sukker på ett år. Når Signe forteller meg om dette for første gang, kommer Bente inn på kontoret og lytter til samtalen. Bente viser at hun grøsser i kroppen med tanke på hvor mye sukker det blir. Signe forteller oss at hun har en idé om å plassere sukkerbøssa bak disken i kafeen, slik at damene må spørre etter sukker hver gang de skal ha sukker i teen. Hun mener det kan bidra til at de må reflektere mer over eget sukkerforbruk.

Jeg så aldri at sukkerprosjektet ble gjennomført, men Signe tok opp temaet med meg ved flere anledninger.

Elevenes sukkerforbruk blir gjennom teen synliggjort og offentlig. Det synlige sukkerforbruket til hverdags bryter med skillet mellom hverdag og helg. Sukker i teen blir derfor sett på som et

problem. Kanskje reagerer lærerne spesielt på akkurat sukkerforbruket fordi det i Norge er noe som har vært forbundet med privatsfæren?²⁸ Regulering av fett har vært en offentlig og sosial affære fordi fett assosieres med melk, smør, margarin, ost og kjøtt. Disse varene har vært en del av det offentlig «riktige» måltidet gjennom matpakken (Kjærnes og Døving 2009:137). Fra ernæringsmeldingen i 1976, som anbefalte folk å redusere margarinforbruket og øke smørforbruket, ble ernæringspolitikken på 80-tallet endret til å fokusere mer på livstilrelaterte sykdommer. Dermed ble fett et problem (Amilien 2007). «Smøret gikk fra å være offisielt sunt til usunt» (Amilien 2007:71).²⁹ Staten kunne til en viss grad regulere fettforbruket ved å lage melkeprodukter med mindre fett. Sukker har derimot vært en del av privatsfæren forbundet med fritid, og derfor vanskeligere å kontrollere på samme måte som fett (Kjærnes og Døving 2009).³⁰ På voksenopplæringen er ikke sukker et problem i seg selv, men det blir et problem når det blir brukt til feil tid og i for store mengder.

Minoritetskvinner som kategori

Fordi noen kvinner tar sukker i teen, blir det et tema som skal tas opp med alle elevene. Det at noens handlinger gjøres til et problem som gjelder alle, gjør det interessant å se på minoritetskvinner som kategori.

Marianne Rugkåsa gjorde feltarbeid på et arbeidsmarkedstiltak for minoritetskvinner med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. Underveis i feltarbeidet ble hun opptatt av hvordan majoriteten (lærer og saksbehandlere) kategoriserte minoriteten og hva kategoriseringen førte til. Hun bruker Geertz' begrep *modell av og modell for* til å analysere forholdet mellom majoritet og minoritet.

Modell av minoritetsetniske kvinner genereres på bakgrunn av karakteristikk som gjenspeiles i praksis. Majoritetens kategorisering, slik de dannes kontekstuellt,

²⁸ Lærerne kan også ha andre kunnskapskilder som gir dem grunner til å handle i forhold til enkelte elevers sukkerforbruk. I intervjuer kom det fram at fokuset på minoritetskvinner og diabetes i forskning og media (som også er en av grunnene til at man startet opp skolens helsefokus) er med på å prege lærernes forståelseshorisont og handlinger. Siden skolen har et fokus på helse, kan ikke lærerne se på et synlig sukkerforbruk uten å føle at de bør handle.

²⁹ Hva som blir sett på som sunn mat er i stadig endring. I dag er lavkarbodietten med på å bringe smør tilbake som tillatt mat, mens vi advares mot sukker og for mye karbohydrater. Salget av smør økte som tidligere nevnt betraktelig i løpet av 2011.

³⁰ Det er interessant å se at hva som er rett fettmengde (for eksempel i melk) forandrer seg, mens ideer om sunnhet holder seg konstant. Både i offentlig diskurs og i empiri fra feltarbeidet ser jeg en grunnleggende idé om at sunnhet gjøres gjennom kosthold.

konstituerer samtidig en modell av majoritetsetniske kvinner. Modellen av majoriteten derimot, er en modell som er basert på idealer, og modell av og modell for majoriteten er derfor den samme. En generalisert modell av majoritetsetniske kvinner representerer det ideelle, mens en generalisert modell av minoritetsetniske kvinner representerer det «faktiske» slik det begrepsfestes av majoriteten (Rugkåsa 2010:205).

I Rugkåsas empiri er det spesielt snakk om kommunikasjon fra lærer til elev om temaer som hygiene, hijab og likestilling. Det norske ideal brukes både som *modell av* og *modell for* hva som er rett. Å bruke ideal som modell tilslører faktiske forhold. Nordmenn kan selvfølgelig også ha problemer med hygiene, og det er lang vei igjen til full likestilling mellom kjønnene på eksempelvis arbeidsmarkedet. Under mitt feltarbeid var det kategoriseringsprosesser i kommunikasjonen om sunnhet som kunne minne om *modell av og for* som i sitatet over.

Når elevene skal lære om sunnhet, er det ut ifra norske idealer der sukker hører til helg og fest. Når det er snakk om nordmenn, blir *modell av og for* den samme, som om nordmenn alltid følger idealet. *Modellen av* minoritetskvinner og deres usunne kosthold er laget på bakgrunn av enkeltpersoners bruk av sukker i teen. Når lærerne skal ta opp tema sukkerforbruk, kommuniseres dette til alle minoritetskvinnene, ikke til enkeltpersonene det faktisk gjelder. Det som formidles er de norske idealene. Kategoriseringen er i så måte negativ fordi den bidrar til å skjule nyanser. De elevene som ikke bruker sukker i teen blir også med i kategorien usunn. Kategoriinndelingen der majoritet og minoritet blir stående i et motsetningsforhold, gjør at nordmenn framstilles som de sunne (det er de som lager reglene, følger reglene og kommuniserer om sunnhet) og innvandrere er de som må lære om sunnhet (og er dermed også de usunne). Denne kategoriseringen fører til at ingen av minoritetskvinnene har mulighet til å havne innenfor kategorien sunn. Den er også med på å reprodusere et lærer-elev forhold som minner om en relasjon mellom voksne og barn.³¹

Å kombinere enkel forståelig informasjon med å gi et nyansert bilde av virkeligheten er ikke alltid like lett. Lærerne bruker ofte seg selv som eksempler for å forklare hvordan ting bør gjøres. Lærerne kaller dette modellæring. Det at det kalles modellæring, er i seg selv interessant. Det handler ikke om å gå inn og veilede, komme med forslag, vise frem alternative handlemåter eller inspirere kvinnene til å ta «sunnere» valg, men om å få dem inn i en allerede etablert modell, uavhengig av individuelle ulikheter.

³¹ Dette drøftes nærmere i kapittel 6.

Modellmakt vil si innflytelse på andre i kraft av en gjennomslagskraftig virkelighetsmodell som de andre tilskriver som kilde for enegyldige svar på spørsmål om et bestemt saksområde, og som utelukker spørsmålshorisonten for alternative perspektiver og virkelighetsdefinisjoner. Det medfører at en tilsynelatende dialog blir en skinn-dialog på de kunnskapsrikes (modellmektiges) premisser (Sosiologisk leksikon sitert i Bråten 1998:71).

De etablerte modellene er da laget av majoriteten, og det stilles ikke spørsmålstegn ved hvorvidt modellen faktisk fungerer for eller er tilpasset minoriteten. Dette er spesielt interessant hvis vi antar at modellen faktisk ikke fungerer for majoriteten heller. Bildet man lager av nordmenn som svært sunne rollemodeller, stemmer nemlig ikke overens med statistikken.

De faktiske forhold

Undersøkelser viser at bare 11 % av nordmenn spiser to porsjoner grønnsaker eller mer hver dag (Statistisk Sentralbyrå 2009). Forbruket av frukt og grønt har økt, men er fortsatt langt unna statens anbefalinger. I 2008 spiste en gjennomsnittsnordmann 15 kg mer kjøtt per år enn i 1989. Vi spiser 74 kilo kjøtt i året, mens anbefalt inntak er 26 kilo i året (Helsedirektoratet 2011a). Forbruket av rent sukker er mer enn halvert siden 1958 (Statistisk sentralbyrå 2008), samtidig har det vært en økning i forbruket av godterier og brus. Sukkerinntaket er på 32 kilo i året, mens anbefalt inntak ligger på mellom 20 og 25 kg, avhengig av kjønn (Helsedirektoratet 2010). I 2000 veide 40 og 45 år gamle menn i gjennomsnitt 5,0 kg mer enn i 1985. For kvinnene var forskjellen 5,8 kg. Ifølge Folkehelseinstituttet er det en pågående økning i kroppsvekten, og stadig flere nordmenn utvikler fedme. Økningen gjelder alle aldre og alle grupper (Folkehelseinstituttet 2004).³²

Tallene viser at nordmenn antakelig er flinkere til å snakke om å spise sunt enn å gjøre det, til tross for etablerte normer knyttet til tid og sted. Det sier også noe om at det kan være forskjell på hva man sier og hva som faktisk gjøres i praksis. Når bryter nordmenn normene om tid og sted og spiser søtsaker utenom helg og fest?

Annechen Bugge har studert nordmenns spise- og drikkemønster i forhold til godteri og brus. Hun fant at slike produkter har en viktig plass i hverdagens spisevaner.

³² Det er viktig å nevne at økning i kroppsvekt også har å gjøre med mengde bevegelse og mosjon. For at kroppsvekten skal holdes stabil kan man ikke innta flere kalorier enn man bruker.

Dagens forbrukere lever i en matkultur hvor mat og drikke med høyt innhold av fett, sukker og salt er billig og rikholdig, pakninger og porsjoner er store, og forbrukerne blir hele tiden eksponert for reklame som knytter denne type produkter til kos og hygge. Dette bidrar også til en forventning om at slike produkter bør serveres når man skal kose seg, når noen skal belønnes, når noe skal feires, når noen skal trøstes osv. (Bugge 2010:2).

Retten til belønning kan brukes i enhver sammenheng. Hvis man leter etter unnskyldninger for å spise søtt også på hverdager, kan man alltid finne dem; man jobber for eksempel overtid, er sliten eller trenger trøst. Døvings informanter³³ kaller disse bevisste bruddene fra normen for utskielser. Det vil si at man tar elementer fra helgen inn i hverdagen. Ved å bruke unnskyldninger, og nettopp kalle det 'å skeie ut', viser man at dette ikke er noe som gjøres til vanlig. Det har en årsak, og man har en slags kontroll over utskielene (Døving 2003a:109).

Norge har opplevd en enorm velstandsøkning de siste 40 årene. I samme periode har maten blitt billigere og søtsaker lettere tilgjengelig (Bugge 2010). Nordmenn brukte i 2001 bare 11 % av husholdningsbudsjettet på mat, mot 40 % i 1958 (Statistisk sentralbyrå 2008). Vil økt velstand og tilgjengelighet føre til en tilsøring av skillet mellom hverdag og helg? Døving mener at skillet mellom hverdag og helg ikke endres selv om vi blir rikere. Det som endres sakte men sikkert er *hva* som spises, altså kategoriseringen av mat (Døving 2003a). Mat som tidligere hørte til helg, kan nå ha fått innpass som hverdagsmat.

Sosial urenhet

Lærerne kommuniserer et normativt skille mellom hverdag og helg som blant annet er truet av hverdagskaken og sukker i teen. Ifølge Douglas (1966) vil forestillingen om urenhet oppstå når det kulturelle systemets grenser er truet. Selv om det blir sett på som feil å spise utenfor de normerte grensene, viser tall for nordmenns kosthold at normene ikke gir resultater i praksis. Grensene som kommuniseres til minoritetskvinner, fungerer ikke nødvendigvis for nordmenn. Likevel er det en grense som opprettholdes aktivt i kommunikasjonen på voksenopplæringen.

Det betyr ikke at grensen ikke utfordres. Douglas skriver om fire former for sosial urenhet som kan være med på å bryte ned grensen: fare som truer yttergrensene, fare som springer ut av overskridelsen av systemets indre linjer, fare som lur i grensens marginalområder og fare for intern selvmotsigelse (Douglas 1966:128). Hvis man ser voksenopplæringens helsefokus som et

³³ Døving gjorde feltarbeid på et sted i Østfold som han kaller Torsvik og informantene var hovedsakelig kvinner.

helhetlig system, kan det være interessant å bruke Douglas' fire former til å analysere hva som truer systemets grenser.

Når det står «Dropp frokosten» på forsiden av tabloidavisene, eller en lege snakker på tv om at man må spise mer fett og gå på lavkarbo-diett, er dette eksempler på *farer som truer yttergrensene* for det sunnhetsbudskapet man prøver å gi på voksenopplæringen. Ny forskning kan også være en trussel. Hvor mye av det nye skal man ta inn i systemet? Det later til at man kontinuerlig må revurdere grensene eller velge inn ny informasjon på en måte som stemmer overens med den tidligere grensen.

Pensjonistene i kafeen *overskrider systemet* i påsyn av elevene ved å spise kake til hverdags. At pensjonistene kjøper kake til hverdags, bryter egentlig ikke med systemet «hverdag og helg». Pensjonistene er nemlig ferdig med å yte, og kan nyte som i en evig helg. Minoritetskvinnene som ikke er sosialisert inn i normen, men bare har lært den som en regel, ser naturligvis ikke forskjellen på pensjonisters og andre etniske nordmenns kakespising. Dermed er pensjonistenes inntak av kake med på å *true systemets indre linjer*.

Mindre fett og sukker i kakene skal bidra til å gjøre kaken sunnere, men er samtidig en *fare i linjens marginalområde*. Kan man tillate kake til hverdags når den er sunnere? Vil det være med på å bryte ned grensene slik at «alt» er lov? Og vil det i andre situasjoner gjøre det vanskeligere å skille mellom «den sunne» og «den usunne» kaken? Dette er spørsmål som bidrar til at lærerne på voksenopplæringen hele tiden må revurdere grensene for hva som er sunt og hva som er usunt, hva som er lov og hva som ikke er lov.

Når læreren underkommuniserer sitt eget sukkerforbruk for å være et godt eksempel for elevene, blir det samtidig en *intern selvmotsigelse* for læreren selv. Læreren vil underbygge en *modell av det norske*, der idealet er det samme som virkeligheten. For å komme dit må man imidlertid pynte på sannheten.

En komplisert norm

Det endelige paradokset i vår søken etter renhet er at det er et forsøk på å tvinge erfaringsverdenen inn i logiske kategorier som ikke motsier hverandre. Men erfaringsverdenen er ikke lett å forme, og de som prøver dette, finner at de havner i selvmotsigelse (Douglas 1966:162).

Skillet mellom hverdag og helg viser seg å være en norm med ulike nivåer av praksis. Nordmenn unngår å havne i selvmotsigelse ved å finne smutthull innenfor normen. Både tid, sted og anledning spiller inn på hvordan normen forstås og brukes. Lærerne har introdusert og definert normen på voksenopplæringen. Når lærerne prøver å gi denne normen videre og gi inntrykk av at dette er noe som nordmenn gjennomgående følger, sitter elevene igjen med et bilde av nordmenns kosthold som ikke stemmer med virkeligheten. Spørsmålet blir om noe uoppnåelig kan være et forbilde eller om det virker mot sin hensikt. Å forvente at minoritetskvinner skal forstå normen fullt ut etter å ha lært den som en regel, er å undervurdere normens kompliserte natur. Nordmenn som har vokst opp med skillet mellom hverdag og helg, og som dermed er sosialisert inn i normens ulike nivåer av praksis, vil forstå pensjonistenes rett til inntak av kake til hverdags. Dette er ikke intuitivt for elevene som kun har lært det som en regel. Når lærerne gir eksempler med seg selv og andre nordmenn som forbilder, kommer ikke nyansene i normen tydelig fram. Det er ikke en uttalt strategi i skolens planer å lære bort skillet mellom hverdag og helg, derfor gjøres det heller ikke på en gjennomtenkt måte. Skillet mellom hverdag og helg synliggjøres ureflektert for å markere en grense for inntak av bestemt mat til bestemte tider. Når skolen ikke presenterer forskjellen på normen i teori og praksis, blir det vanskelig for elevene å sette seg inn i og forstå normen.

5 Kake er alltid halal

Som vist i kapittel 3 og 4, kommuniserer lærerne grenser for matinntak ut ifra norske ideer om sunnhet. Men hvilke grenser og regler for matinntak er viktig for elevene i deres hverdag? 90 % av kvinnene på skolen er muslimer. Jeg opplevde at religiøst baserte matregler hadde konsekvenser for deres kategorisering av mat, spesielt når det kom til hva som var *halal* (lov),³⁴ hva som var uklart og hva som helt tydelig var *haram* (forbudt). Jeg vil trekke inn kake som et relevant eksempel i denne sammenheng. Kake var tilgjengelig i kantina hver dag, og det kom etter hvert fram at kake alltid er halal. Kaken var altså lov i en muslimsk kontekst, men samtidig ikke akseptert under kategorien *sunn*, og dermed problematisk når helse og sunnhet skulle kommuniseres.³⁵

Hva kan man spise?

På kvinnedagen har IMDi, Norske Kvinners Sanitetsforening, NAV, Likestillings- og diskrimineringsombudet, LO og Oslo kommune invitert alle kvinner fra voksenopplæringene i Oslo til et felles arrangement på Folketeateret. Hele skolen tar t-banen sammen til byen. Når vi sitter på t-banen forteller Liba meg at hun aldri har vært i byen alene før, og at hun er litt bekymret for hvordan hun skal finne frem på tilbakeveien. De gangene hun har vært i byen, har hun reist sammen med mannen sin og svigermor. Lærerne kjenner til denne problemstillingen og organiserer det slik at alle har noen å slå følge med på hjemveien. Når vi kommer fram til Folketeateret, er det stappfullt av folk i operapassasjen. Det er kvinner fra mange forskjellige land. Inne i lokalet er det veldig varmt. Jeg går sammen med Liba og titter. Flere ulike organisasjoner har stand, og Liba tar med seg mange brosjyrer. Hun har lyst til å snakke med NAV-standen for å spørre om noen ting hun lurer på, men er litt usikker på om hun tør å gå bort til dem. Jeg sier at jeg kan gå sammen med henne og hjelpe til hvis det er noe hun ikke forstår. Liba får kontakt med en blid og hjelpsom dame og stiller henne noen spørsmål om det hun lurer på. Liba møter også ei dame med pakistansk bakgrunn på standen. De kjenner hverandre fra før og det virker som et gledelig gjensyn. Folkemengden begynner å trekke inn i den store salen for å få med seg programmet fra scenen. Vi følger strømmen og finner oss en plass

³⁴ *Halal* betyr tillatt, og for at kjøttet skal bli tillatt må slaktingen foretas ved at de to hovedpulsårene ved strupen kuttet før dyret tømmes raskest mulig for mest mulig blod. Slakteren bør helst være muslim og slaktingen skal skje i Guds navn, ved at slakteren sier «i Allahs navn Gud er større» (Ghozlan 2005). Norsk lov krever at dyret er bedøvet før slakting (Hjärpe et al. 2005).

³⁵ Når jeg diskuterer religiøst baserte matforbud som en grense de muslimske elevene markerer gjennom matinntak, og setter det opp mot sunnhet som er lærernes fokus, kan det virke som elevene ikke er opptatt av sunnhet og helse. Som nevnt i introduksjonen er dette ikke tilfelle. Når jeg likevel velger et slikt fokus, er det for å synliggjøre hva som kan komme i veien for lærernes sunnhetsbudskap hvis de ikke tar hensyn til elevenes kategorisering av mat.

langt bak i salen. Temaet for programmet er frivillighet og hvilke gevinster man kan få ved å være frivillig i en organisasjon. Det er et variert program med både sang, dans, samtaler og taler, men jeg reagerer på at de snakker fort på scenen, og synes dessuten de bruker veldig kompliserte ord. I pausen er det mange elever som sier at de ikke forstod hva som ble sagt. Når så mange i publikum ikke har norsk som morsmål, overrasker det meg at språket ikke er tilpasset bedre til målgruppen.

I pausen er det mat. Jeg er tidlig ute og sikrer meg en baguett og en burito. Jeg setter meg i en av sofaene i foajeen. En elev fra skolen har også tatt seg mat og setter seg ved siden av meg. Hun ser litt skeptisk på maten og spør om det er halal. Jeg sier at det må det jo være når så mange av deltakerne er muslimer. Jeg smaker på maten og konstaterer at det er reker og italiensk salat. Eleven legger tilbake maten hun først har tatt (en baguett) og tar det samme som jeg har smakt på (en burito). Så ombestemmer hun seg igjen og legger maten tilbake. Hun tør ikke spise det selv om jeg sier flere ganger at det er reker. Jeg ser også flere som virker usikre på maten. Det er tendenser til kaos ved bordet der maten står. Det diskuteres høyløyt på ulike språk. Noen legger tilbake maten, og noen kaster den i søppelbøtta.

Denne episoden gjorde meg interessert i de muslimske elevenes forhold til halal. Det kunne virke som om de opplevde frykt for ikke å få servert rett mat. Jeg så det som en selvfølge at maten som ble servert var halal, siden så mange av deltakerne på konferansen var muslimer. Deltakernes reaksjoner fikk meg til å lure på om de tidligere hadde erfaring med å bli servert svinekjøtt eller mat som ikke var slaktet på rett måte. I etterkant spurte jeg flere av mine informanter om denne episoden, og om de kunne forklare meg hvorfor kvinnene reagerte som de gjorde. Noen forklarte det med at de som kastet maten sikkert ikke likte reker. Andre mente at det burde stått klart og tydelig at det var halal. I lunsjen på skolen kunne jeg stadig høre at elevene spurte om kjøttet som ble servert i kafeen var halal. Naima svarte alltid det samme: «Selvfølgelig er det halal. Alt vi lager er halal.» Skolen tok hensyn til muslimske spiseregler gjennom at maten som ble laget på kjøkkenet var halal. Læreren ga dessuten alltid beskjed til de muslimske elevene på kjøkkenet hvis det var en catering-bestilling på retter som inkluderte svinekjøtt. De fikk da mulighet til å bruke hansker om de ønsket det.

Hvorfor er det som er mat for noen, uspiselig for andre? Hva man ser på som spiselig mat varierer fra kultur til kultur. De fleste nordmenn vil rynke på nesa av tanken på å spise hund eller marsvin, til tross for at disse dyrene ses på som spiselige i andre deler av verden (Eriksen og Sajjad 2006). For en muslim vekker leverpostei, bacon og salamipølse samme avsky. Matforbud eller mattabuer har ikke bare praktiske konsekvenser. De har også kroppslige konsekvenser dersom man skulle få i seg noe som ses på som forbudt. Naima beskrev denne følelsen for meg i

et intervju: «Men noen ganger jeg bare spiste noen biter kylling og de andre sa etterpå at det er ikke halal. Og da følte jeg meg kvalm. Jeg visste ikke at det var... Resten av dagen spiste jeg ingenting. Det er en vond følelse.» Hvis en nordmann hadde blitt tvunget til å spise hund, ville han eller hun antakelig reagert på samme måte; med kvalme og brekninger. Men for en troende muslim handler ikke dette bare om hva som er kulturelt vanlig eller uvanlig å spise, det er en religiøst begrunnet regel. I tillegg til forbud mot svinekjøtt, må alt kjøtt som spises være halal. Slike regler for mat finnes i flere religioner. De mest kjente i Norge er jødisk kosher og muslimsk halal. Religiøse forbud er lærte forbud som også er kroppsliggjort og som derfor kan gi både fysiske reaksjoner og sterk skyldfølelse hvis de blir brutt. Douglas (1966) argumenterer for at matregler handler om hvordan samfunnet styrer kropp. Kroppen fungerer som et symbol på samfunnets grenser. Vi lager regler for inntak av mat fordi de hjelper oss å ordne tilværelsen; de gir oss kategorier og setter ting i system. Mat som blir forbudt, bunner i at den ikke passer inn i noen kategori, slik mat blir anomalier. Grisen er for eksempel en anomali fordi den er et klovdyr som samtidig ikke tygger drøv. Dermed passer ikke grisen helt inn i gruppen med andre klovdyr (Douglas 1966).

Religiøse spiseregler handler altså om å sette en grense for hva som er spiselig og ikke spiselig, med begrunnelse i religion. Grensen må overholdes av individet (forbudet mot å spise haram er et personlig forbud med personlige kroppslige reaksjoner som Naimas kvalme), men eksisterer likevel mellom mennesker og i samfunnet. Ved å spise halal kan man markere for omverden at man er en god muslim.

Jeg overhørte samtaler mellom kvinnene i kafeen der de gjorde hverandre usikre når det kom til tillatt og forbudt mat. Ei dame som hadde gulost på skiva, fikk beskjed fra en annen: «Jeg ville ikke spist det hvis jeg var deg. Det er svin i osten.»³⁶ Jeg har selv vært med på å bygge opp om innvandreres redsel for at nordmenn ikke tar hensyn til muslimske matregler. I kvinnekafeen³⁷ var jeg en gang med på å servere mat som ikke var halal. Vi serverte ferdig gulasjsuppe. Det var ikke svinekjøtt, men storfekjøtt som ikke var slaktet etter muslimske regler. Dette ble oppdaget før alle hadde begynt å spise. Vi beklaget høyt flere ganger og kjøpte inn ny mat. Likevel ble vi konfrontert med denne episoden i lang tid etterpå. Jeg tror kvinnene følte seg lurt. Følelsen av å

³⁶ Tine garanterer for at de ikke bruker svineløpe i sine produkter, men den informasjonen hadde ikke nådd fram til disse kvinnene. Kanskje det ikke gjøres nok for å få informasjon ut til riktig målgruppe, eller det kan dreie seg om manglende merking av matvarer.

³⁷ Jeg sikter her til en kvinnekafé i regi av Røde Kors hvor jeg jobbet som frivillig før og under feltarbeidet. Kafeen ligger også i Groruddalen. På kafeen kan minoritetskvinner blant annet komme for å få hjelp til søknadsskriving, bruke pcer og låne symaskiner. I kafeen får de gratis lunsj som lages av kvinnene selv, eller av de frivillige.

være på et trygt sted ble dermed svekket for en stund. De ble skeptiske til maten hver gang vi serverte noe. Denne situasjonen tydeliggjorde også hvilke konsekvenser bruddet på halal kan ha i gruppen av muslimer. En av de muslimske kvinnene fulgte ikke de andre, men fortsatte å spise suppa etter at hun hadde fått vite at det ikke var halal. Flere av damene sa i fra til henne at det ikke var halal og at hun ikke måtte spise, men hun svarte bare at det ikke var så farlig.

Det kan virke som om gruppepress er med på å styrke gjennomføringen av muslimske spiseregler. Men hvorfor var det slik at denne kvinnen valgte å stå i mot gruppepresset og spise maten selv om den ikke var halal? Kan muslimske spiseregler tilpasses og modifiseres ut ifra situasjonen? Når det kom til krav om å spise halalkjøtt, fremstod det først som en regel som alltid måtte følges, både i kantinas meny, eksempelet fra kvinnedagen og samtaler kvinnene i mellom. Men det viste seg imidlertid at det fantes unntak i enkelte situasjoner. Det kunne skje med ulike begrunnelser, som tilgjengelighet eller kontekst.

Taiba fortalte meg i et intervju at hun kom til Norge fra Pakistan på 70-tallet. På den tiden visste hun ikke om kjøttet hun spiste var halal. Det fantes ingen merking av pakningene, og hun spiste vanlig kjøtt fra norske butikker. Hun var mest opptatt av at det ikke skulle være svinekjøtt. I butikken fikk hun de ansatte til å peke på hvilken pakning som var ku og hvilken som var gris. Halalmerkede produkter er mye mer tilgjengelig nå enn for 40 år siden og Taiba sier at i dag er alt hun spiser halal.

I intervjuer med informantene spurte jeg om de spiste ofte på restaurant og i så fall hvor og hva slags mat. McDonald's ble av flere nevnt som et sted de ofte spiste når familien skulle ut og kose seg. På McDonald's i Norge serveres det ikke halalkjøtt.³⁸ Asie fra Afghanistan og hennes 23 år gamle datter forklarte meg i et intervju at det ikke var så farlig med halal når de spiste ute på restaurant.³⁹

Maja: Er dere muslimer? Spiser dere halalkjøtt?

Asie: Ja, halalkjøtt.

Datter: Ja.

Asie: (ramser opp) Halalkylling, halalkjøtt...

³⁸ Men man får kjøpt fiskeburger som er halal.

³⁹ Asie har to voksne barn. En gutt og en jente. Begge barna var til stede under intervjuet.

Maja: Ja, alt halal. Har det vært vanskelig å få tak i?

Asie: Nei.

Datter: Nei, siden vi handler fra Sverige. Der kjøper vi nok til en hel måned eller to måneder.

Maja: Så dere spiser mest her hjemme? Ja for jeg tenker på når man spiser ute om det er vanskelig å...

Datter: Egentlig vi tenker ikke på halalmat når vi spiser for eksempel på McDonald's.

Maja: Nei...?

Datter: Nei, det er ikke så farlig for oss.

Maja: Er det noen som er veldig strenge og noen som ikke er så strenge?

Datter: Ja, vi spiser ikke gris, men vi spiser sånn vanlig kjøtt og kylling hvis vi er ute.

I intervjuet spør jeg familien om de spiser halal, noe de svarer bekræftende på. Asie ramser opp alt de spiser som er halal. Jeg tolker svarene og konkluderer for tidlig i det jeg sier «ja, alt halal». Begrepet doxa kan belyse denne situasjonen. Doxa viser til det man tar for gitt i kultur og samfunn. Det er så selvfølgelig at det ikke settes spørsmålstegn ved. Doxa står i motsetning til oponion, som er dynamiske aspekter ved kultur, altså diskursive aspekter som forhandles om (Bourdieu 1977). Et slikt perspektiv kan forklare hvorfor regler ofte er absolutte når man spør i intervjuer. De er doxa i teorien, men i praksis skjer det noe annet. I intervjuet tolker jeg halal som endelig regel, som et doxa for familien, men det viser seg å være elementer av oponion. For Asies familie har halal og haram med kontekst å gjøre. I noen situasjoner vil de spise halalkjøtt; de vil for eksempel alltid kjøpe halalkjøtt når de reiser til Sverige på handletur. I hjemmet vil de kun tilberede kjøtt som er halal. På restaurant er det ikke like viktig. Kanskje handler det om at i situasjoner der man skal ut og kose seg, er det legitimt å sette til side noen av reglene man følger i hverdagen? Forbudet mot grisekjøtt er viktigst for Asies familie. Det ville de aldri spise, uansett sted, og svin som haram virker som en endelig regel. Antakelig er spisereglene i Islam kompliserte normer med ulike nivåer av praksis, slik som nordmenns skille mellom hverdag og helg. I noen sammenhenger kan man bryte med normen hvis man kjenner til begrunnelsene som gjør det mulig å rettferdiggjøre bruddet. Det kan også være forskjell på det man sier og det man gjør. Slik er islams normer for halal og haram like kompliserte som norske normer for sunn mat. Men i kommunikasjonssituasjoner på voksenopplæringen forsvinner lett denne kompleksiteten.

Markussens studie av islamske bilder i det offentlige rom viser at synspunkter blir viktig idet man påpeker dem. Markussen gjorde feltarbeid hos en frisør der rommet var spekket med religiøse symboler. De etnisk norske kundene reagerte ikke på dette. Når Markussen spurte dem om deres prinsipielle mening om religiøse symboler, var kundene imidlertid sterkt imot bruken av dem i offentlige rom (Markussen sitert i Døving 2009:89). Regler blir ofte absolutte når de påpekes, og det kan derfor være vanskelig å få vite reel praksis uten å se diskursive data sammen med handlingsdata.

I lys av dette kan jeg tolke episoden med kasting av mat på kvinnedagen som en bestemt prioritering av når halal er viktig. I denne offentlige settingen var det viktig for de muslimske kvinnene å vise at de var strenge på å spise riktig mat. Jeg har ingen forutsetning for å si noe om hvordan disse kvinnene ville gjort det hjemme eller på restaurant. Men eksemplene viser at det finnes forskjellige tolkninger av kravet om å spise halal; noen følger det som en absolutt regel, mens andre ser det som en norm som kan tolkes individuelt. Hjärpe (2005) hevder at det finnes eksempler fra isolerte deler av Indonesia der folkegrupper har spist svin som en del av feiringen av Muhammeds fødselsdag. Motsatt ser man at for noen er halal så viktig at de ikke kan spise halal-mat som er tilberedt i kjeler som tidligere har vært brukt til haram-mat (Hjärpe et al. 2005: 37-38). Hjärpe mener kulturelle skikker og individuelle valg kan forklare ulik forståelse og praksis av muslimske matregler (Hjärpe et al. 2005). For noen muslimer er det viktig å uttrykke sin muslimskhet gjennom matvalg.

Kakens potensiale

Kjøtt kan altså være utrygg mat for muslimer hvis man ikke har nok informasjon om hvilken type kjøtt det er og hvordan det er slaktet. Like interessant er det å se på hvilken mat de muslimske elevene faktisk opplever som trygg i et nytt land. I kafeen på skolen ble det solgt kake,⁴⁰ og elevene snakket mye seg i mellom om kaker. Mange kjøpte seg kake til dessert eller lunsj. Dette var spesielt tilfelle på onsdager, da det kun ble servert en enkel linsesuppe. Hvis det var kake til salg i kafeen samtidig som det var suppe, var det flere elever som kjøpte kake enn suppe. Jeg så aldri noen av elevene nøle med å smake på nye kaker. Å utveksle kakeoppskrifter på tvers av kultur bød på få hindre, blant annet fordi kake alltid er halalmat. Ved mange tilfeller hørte jeg positive samtaler om kaker; interesse for kakeoppskrifter, begeistring over å ha lært å

⁴⁰ Tidligere lagde ikke kjøkkenet kaker til å selge i kantina, kun ved bestillinger utenfra (catering). På grunn av samarbeid med frivillighetssentralen hadde de begynte å lage kaker til salg der fordi pensjonistene som besøkte kafeen ønsket kaker.

lage en ny kake og nysgjerrighet på å smake nye kaker. Kun ved ett tilfelle hørte jeg en innvending mot å spise norske kaker. En somalisk kvinne hadde hørt at enkelte kaker inneholdt alkohol. Mange muslimer drikker ikke alkohol, og hun var derfor redd for å få i seg dette gjennom kaken. Ifølge Koctürk-Runfors er det første innvandrere tar inn i sitt kosthold fra det nye landet, det som smaker best (Koctürk-Runfors 1991:189). Dette er tilbehørsmat, og det er snakk om søte og fete matvarer. Tilbehørsmat blir ikke sett på som ordentlig mat og er derfor ufarlig å ta inn i kostholdet (Koctürk-Runfors 1991). I lys av denne teorien er kake ufarlig mat for innvandrere, noe som stemmer med mine observasjoner. Men elevenes forhold til kake handler også om noe mer enn at kake er ufarlig mat. For mange kvinner er det å kunne bake kake en viktig form for kompetanse (Døving 2003a: 25-26, Sørhaug 1996). Selma hadde fått mye ros for kakene sine der hun bodde før. En ansatt på NAV var så begeistret for kakene at han ba henne lage kaker til et kommunalt arrangement. Naima ble stadig spurt av elevene om oppskrift på kakene vi lagde på kjøkkenet. Hun fortalte meg at hun også lagde kaker hjemme, og at hun ofte fikk ros fra andre slektninger for kakene sine. «Vi feirer ikke norsk jul sånn som dere, men vi samles også i familien og vi sitter og spiser sånn litt norsk mat og litt andre ting. Kake må vi ha.» Naima påpeker at man må ha kake når det er høytid. Å bake kake knyttes til stolthet og kompetanse, og på skolen er kaken med på å skape felleskap. Hvorfor er det likevel problematisk med kake i denne settingen? Hvorfor kan man ikke utnytte dens potensiale som brobygger på tvers av kultur og religion?

Kakens problem

Skolens sunnhetsfokus gjør at kaken som regel ikke kan aksepteres. Det er for mye fett og sukker i kaken. I norsk kontekst går kake under kategorien usunn, og ut ifra normen om hverdag og helg kan den ikke spises på hverdager. En elev fortalte meg at hun hadde laget kringle hjemme som hun hadde lært å lage på skolens kjøkken dagen før. Jeg fortalte dette videre til læreren på kjøkkenet, for jeg trodde hun skulle bli glad for at oppskrifter fra skolen ble prøvd ut hjemme. Læreren virket isteden skuffet og sa: «Det er i alle fall bra de lager kringle, for da lager de ikke sjokoladecake som det er så mye sukker i.» På skolen prøvde man å løse «problemet» med kaken ved å redusere innholdet av sukker og fett. Det ble eksperimentert med hvor mye sukker som kunne tas bort samtidig som kaken fortsatt smakte godt.⁴¹ Mens lærerne lagde regler for maten

⁴¹ Mens læreren på kjøkkenet legger vekt på at det går an å gjøre kaken sunnere, sier en av lærerne i helseundervisningen at man aldri skal drikke h-melk til vanlig, bare bruke det når man lager god kake. Spørsmålet er da om hverdagsmaten skal være sunn og festmaten usunn, eller om festmaten kan gjøres sunn og spises til hverdags.

ved å sette sunnhet som første prioritet, satte de muslimske elevene religiøse spiseregler som første prioritet. I kaken krasjet disse ulike prioriteringene med hverandre. Men er det egentlig snakk om motsetninger? På hvilket nivå handler regler for halal og sunnhet om det samme, og på hvilket nivå er det ulikt?

Sunnhet og halal

Sitatet under er nesten identisk med teksten der jeg forklarte om halal på side 65. Som et eksperiment har jeg gjort noen små endringer, som å bytte ut ordene halal og religion med ordene sunnhet og helse.

Å spise sunt handler altså om å sette en grense for hva som er spiselig og ikke spiselig, med begrunnelse i helse. Grensen må overholdes av individet (forbudet mot å spise usunt er et personlig forbud med personlige kroppslige reaksjoner som kvalme), men eksiterer likevel mellom mennesker og i samfunnet. Ved å spise sunt kan man markere for omverden at man følger helseråd.

At sitatet fortsatt gir mening viser en sammenheng som gjør det interessant å sammenlikne halal og sunnhet. Halal betyr tillatt, og når man snakker om sunt og usunt er det nettopp begrepsparene tillatt/forbudt og lov/ikke lov som brukes.⁴² Regler for sunnhet er som regler for halal; situasjonsbestemt og åpne for forhandling. I forrige kapittel kom det fram at det var rom for utskielser innenfor normen, hvis man kan spillereglene. Sunt/usunt handler også om rent og urent, på liknende måte som halal/haram, fordi det sier noe om hva vi ser på som bra for kroppen vår. Å spise sunt handler på et nivå om å kontrollere kroppen. For å forstå de ulike betydningene av kropp i denne sammenheng kan det være fruktbart å trekke inn Scheper-Huges' og Locks (1987) skille mellom tre kropper: biologisk kropp, sosial kropp og politisk kropp. Mat kan

Den sunne kaken er verken sunn eller usunn, og dermed vanskelig å gruppere. Ifølge Douglas' terminologi vil den sunne kaken være en anomali, fordi den ikke passer inn i noen kategori. Dette kan sammenliknes med Døvings beskrivelse av lettøl. Lettølen er i en spesiell posisjon fordi den ikke hører til noe sted. På fest er den upassende fordi den ikke inneholder nok alkohol, men til hverdags er den også upassende fordi den inneholder alkohol (Døving 2003a).

⁴² Dette er samme retorikk som brukes i rettssalen. I kapittel 4 sier en lærer om kjøp av godteri at «Det er påske, det er lov» og eleven spør om det er lov med loff, som om det er regler man kan bli straffet for å ikke følge. Ifølge Lakoff og Johnson (1980) er vårt begrepssystem grunnleggende metaforisk. Metaforer preger hverdagslivet både i språk, tale og handling. De knytter metaforer til kroppslig erfaring. Vi opplever kroppen vår som en kontainer, og dette gir oss begreper for hva som er utenfor og innenfor, opp og ned og så videre. I kommunikasjon om sunnhet blir juss brukt som metafor for helse. Virkeligheten er ikke slik at man blir direkte straffet for å spise usunt.

knyttes til alle tre. Den biologiske kroppen sier oss noe om at kroppen trenger mat for å fungere. Gjennom den sosiale kroppen kommuniserer vi en smak (Bourdieu 1995). Hva slags mat vi kjøper kan dermed fortelle noe om hvem vi er eller hvem vi ønsker å være. Den politiske kroppen kontrollerer andre kropper. I Norge skjer ikke denne kontrollen ved bruk av tvang. Vi blir ikke tvangsforet, og det er ikke forbudt å kjøpe sukker og fett på butikken. Vi blir ikke fysisk sanksjonert hvis vi spiser fet mat hver dag. Det er individets ansvar å følge statens kostholdsråd, og straffen for å ikke spise rett får moralske, ikke fysiske, konsekvenser. Sagt med Døvings ord: «Hvis du er feit er det din egen feil» (Døving 2007a:77). Fettet knyttes dermed til skyld og skam (Døving 2007a). Med denne bakgrunnen kan man si at det i Norge er den sosiale kroppen som gir sanksjoner for det den politiske kroppen bestemmer.

Følelsen en troende muslim har når han/hun har spist noe som er haram, kan sammenliknes med sunnhetsfantasten som har spist godteri. Det er samme kroppslige prosess, og samme fysiske reaksjon. Sitatene under er hentet fra to ulike blogger på internett. Begge er skrevet av unge jenter som ønsker å slanke seg.

Så til dette godteriet, da. Jeg har jo lov til å ha godteri en dag i uka, og det frista syyykt med godteri i kveld. Derfor spiste jeg masse sjokolade, chips og dip. Angrer som en hund nå, men det er ikke noe nytt. Jeg klarer ikke spise godteri uten å angre, det er skikkelig irriterende (Fight or flight 2011).

Eh, hva skal jeg si. Jeg har syndet MASSE i helgen, selve slanke-mor. Også under caxhweek⁴³? OMG. Overspisetendensene har vært med meg hele helgen! Og her snakker vi store mengder sukker (Slank Meg Flat 2011).

Det finnes mange slike blogger som skriver om slanking og sunnhet med en religiøs retorikk. Mens å spise usunt blir omtalt som «synd», blir sjokolade ofte karakterisert som en «fristelse». Dette er en tydelig bibelsk term med referanse til bønningen *Fadervår*, som sier at man ikke skal la seg lede inn i fristelse (Døving 2003a:124).

Professor i sosialmedisin, Per Fugelli, sier følgende i et intervju med Vårt land:

Det usunne har blitt vår tids synd og mediene har byttet ut de ti bud med livsstilsråd om å delta i lavkarbokjøret og løpe på helsestudio. (...) I en TV-debatt nylig sa en ung mann at

⁴³ Jeg vet ikke hva dette betyr, men tror hun sikter til at det er en uke med spesielt fokus på å spise sunt.

kroppen var hans tempel. Det forteller oss at da Gud ble borte begynte vi å dyrke kroppen og helse, og håp om et evig liv gjennom sunn livstil (...) (Woie 2011).

Fugelli mener det er denne nye «troen» som fører til en flom av TV-programmer om sykdom og helse (Woie 2011). Bloggene som refereres til overfor skriver også mye om det å føle seg kvalm og ha lyst til å kaste opp når man har spist for mye. Det blir tydelig at jentene fører en streng selvjustis som er så internalisert at den får fysiske utslag. Jentene er sine egne dommere når det kommer til inntak av mat. Er denne typen selvjustis helt løsrevet fra offentlig politikk? Douglas ser den kulturelle kroppen som metafor for samfunnet. Når kroppen blir et symbol på samfunnet, må den kontrolleres (Douglas 1966). Kroppens forfall blir på et vis også samfunnets forfall, fordi kroppens forfall i første omgang har konsekvenser for folkehelse og på lang sikt påvirker samfunnets økonomi. Norsk helsepolitikk har mål om å spre kunnskap og legge til rette for at folk skal ta sunne valg. Neumann (2003) argumenterer for at liberalismens krav om å styre mindre, fører til krav om mer selvregulering. Helseministeren sier at staten vil gi råd og veiledning til befolkningen om hvordan man bør handle for å unngå fedme, men at det er opp til individet å handle. Det forventes at hver og en skal være sin egen helseminister. Staten legger altså opp til stor grad av selvjustis, noe som også er en metode for utøvelse av makt; det legger skylden for fedme og dårlig helse over på enkeltindivider (Neumann 2003). Med denne bakgrunn kan selvjustisen i bloggene også knyttes til politikk, ikke bare til individuelle valg.

Grensene stemmer ikke alltid med hverandre

Det finnes altså likheter mellom halal/haram og sunt/usunt, både i ordenes betydning, begrunnelse for å spise/ikke spise og kroppslig erfaring. Selv om det finnes likheter går ikke grensene helt i ett; det er skjæringspunkter mellom dem hvor de avviker fra hverandre. Kaken er det tydeligste eksempelet på dette avviket. Grensen mellom sunt og usunt er hovedgrensen som forsøkes kommunisert på voksenopplæringen. Den må gå opp med grensen mellom halal og haram hvis kvinnene skal ta den i bruk. Kaken er alltid halal og dermed lov for de muslimske elevene, men den er nesten alltid forbudt innenfor sunnhetsregimet. På den andre siden er en del tydelig sunn mat enten uklar på halal-haram skalaen, eller helt tydelig haram. Sunn-usunn og halal-haram kan kanskje best beskrives som to kontinuum med hver sine to poler, altså blir det to kontinuum og fire poler, hvor hverken polene eller linjene imellom nødvendigvis samsvarer. Det er flytende grenser for hvor maten kan plasseres langs disse to aksene. Noen ganger samsvarer de, og noen ganger er de i direkte motsetning med hverandre. Dette skaper forvirring både for de

som underviser og de som undervises. I tillegg blir det hele komplisert av at ikke alle reglene for sunn-usunn eller halal-haram er endelige; under visse omstendigheter kan de forhandles.

Gjennom en sammenlikning av sunnhet og halal blir det tydelig at det dreier seg om to ulike kunnskapsregimer. Det ene preges av det norske samfunnets regler, og det andre av religionens regler. Siden det er majoritetens kunnskapsregime som har modellmakt, er det kakens usunnhet som «vinner» på voksenopplæringen, ikke dens tverrkulturelle potensiale. Skolen tar hensyn til de muslimske elevenes behov for halalmat, men har ikke bevissthet rundt at to systemer fungerer samtidig, noe som antakelig må til for å nå fram med sunnhetsbudskapet. Hvis lærerne ser kaken ensidig ut ifra et hensyn til sunnhet, kan det føre til problemer med å forstå elevenes matvalg.

6 Modellmakt og ydmykelse

I kapittel 3,4 og 5 har jeg med ulike vinklinger sett på kommunikasjon om temaer som har med mat og sunnhet å gjøre. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på selve kommunikasjonen mellom lærer og elev. Jeg bruker eksempler fra skolehverdagen for å sette fokus på maktdimensjonen på voksenopplæringen.

Voksenopplæring er som navnet tilsier en opplæringsinstitusjon for voksne. Det er voksne som går på skole for å lære. Noen av elevene har grunnskole fra hjemlandet, mens andre aldri har gått på skole før. Det er derfor et stort sprik i læringsnivået blant elevene. Dette krever en pedagogisk tilnærming fra lærerne som rommer alt fra elever som kan begynne rett på norsk grammatikk, til elever som må starte med å lære hvordan man holder en blyant. I løpet av mitt feltarbeid opplevde jeg situasjoner som kunne minne om forhold mellom lærer og elev i grunnskolen, det vil si der voksne elever ble behandlet som barn. Det var ulike faktorer som spilte inn på hvorfor jeg oppfattet det slik. Grensen mellom når man blir behandlet som voksen og når man blir behandlet som barn er ikke en klar grense, og måten et budskap formidles på har mye å si for hvordan det oppfattes. Psykologisk analyse vil være relevant i forhold til å forstå kommunikasjon mellom lærere og elever. Det handler om å trenge inn i de usagte forutsetningene for kommunikasjonen (Rommetveit 1972:38). Ikke-verbal kommunikasjon, som gester og ansiktsuttrykk, kan derfor fortelle like mye som det verbale, noe som blir tydelig i eksemplene under.

Jeg sitter på tekstilrommet sammen med fem elever og en lærer. Lærer Mette forteller om et arrangement som skal være på Folketeateret i forbindelse med kvinnedagen. Yasmine spør om arrangementet skal være i sentrum. Mette kan bekrefte dette. Yasmine sier at hun aldri drar til sentrum og at hun ikke har lyst.

Mette: «Jo, du må bli med!»

Yasmine: «Vi får se.»

Mette insisterer enda en gang på at Yasmine må bli med. Mette sier at det blir gøy. Yasmine gir ikke noe klart svar.

Det forventes at lærerne oppfordrer elevene til å komme på arrangementer i regi av skolen. Sånn sett følger Mette forventninger til hennes rolle som lærer. Elevene er voksne og kan bestemme selv om de vil møte opp på slike arrangementer, noe Yasmine viser ved å si at hun ikke har lyst. Læreren har ikke sanksjonsmuligheter på samme måte som i grunnskolen. Siden skolen ikke er en del av introduksjonsprogrammet, går elevene på skolen av egen fri vilje, uten støtte fra NAV. I lærerens «du må bli med» ligger det en slags frivillig tvang. Situasjonen minner om det Bateson (1972) kaller «double bind». Det er to motstridende budskap som formidles samtidig.

Primærbudskapet er negativt og fungerer som et påbud: «Jo, du må bli med».

Sekundærbudskapet kan formidles gjennom stemmeleie eller ikke-verbal kommunikasjon. I dette tilfellet signaliserer Mette noe annet enn det hun sier med smil (ikke-verbalt) og lyst stemmeleie som gjør at jeg oppfatter henne som glad og positiv. Sekundærbudskapet (den ikke-verbale kommunikasjonen) kommer i konflikt med primærbudskapet (Bateson 1972). For Yasmine kan dette føre til en usikkerhet rundt lærerens «må». Mener læreren at hun virkelig må, eller viser smilet at hun kan velge selv?

Ved en annen anledning observerte jeg en liknende situasjon der lærerne ga en beskjed til elevene i plenum.

Alle elevene på skolen er samlet i gangen for å få noen felles beskjeder. To av lærerne deler ut ark med reklame for norskkurset som de ber damene henge opp i borettslaget, barnehagen og lignende. Lærerne ber elevene om å ikke brette arket i veska, og ikke kaste det. De sier det er viktig å bruke tegnestifter istedenfor teip. Lærerne bruker lang tid på å gi instruksjoner rundt opphenging av lappene. Den ene læreren avslutter med å si henvendt til den andre: «De forstår dette. De er smarte, sterke kvinner.»

I denne episoden er det igjen snakk om en «double bind», altså to motstridende budskap som kommuniseres til elevene. Elevene får nøyaktige instruksjoner om hvordan de skal henge opp lappene. Lærerne bruker lang tid på å forklare hvor og hvordan. Etterpå minner lærerne seg selv om at dette er voksne mennesker. Men har de ikke nettopp gitt beskjed som om det skulle være til barn? Smarte, sterke kvinner ville vel ikke trenge så grundige instruksjoner rundt en plakatopphenging? Ved en senere anledning forteller jeg en av lærerne om denne observasjonen. Først virker hun overrasket over at situasjonen kunne tolkes slik, men så sier hun at det faktisk er mange av elevene som aldri har hengt opp en plakat før, og at de derfor ville være sikre på at alle hadde forstått informasjonen. Lærerne må hele tiden forholde seg til en svært sammensatt gruppe med elever som har ulike behov og ulikt språknivå.

Under karnevalet på skolen i februar var jeg vitne til en episode der en lærer blandet seg inn i en elevs kakespising.

Etter maten er det fruktsalat og kaker. Noen elever tar fire kakestykker og fruktsalat på tallerkenen. Vera (lærer) tuller selvironisk med at hun har bilringer på magen, at det er «kake» som har satt seg både på magen og ryggen. Hun legger til at det er viktig å kose seg. Anem har også tatt fire kakestykker. Hun setter seg ved samme bord som meg. En pakistansk elev som også sitter ved bordet, sier noe til Anem på morsmål. Akkurat da sier læreren at man må snakke norsk ved bordet. Kommentaren blir oversatt og eleven forklarer at Anem har sukkersyke og at hun derfor fortalte Anem at det er mye sukker i kaka. Ei av de norske studentene som er i praksis på tekstilverkstedet, utbryter: «Å nei, da må du ikke spise det!» Anem svarer at hun bare skal spise litt. Det virker som eleven som først tok det opp får dårlig samvittighet for at det ble så mye oppstyr. Hun sier at Anem bare må spise og kose seg. Når Anem har spist opp fruktsalaten og begynner på kaken, sier læreren at hun ikke bør spise den. Anem deler den ene kaken i fire og sier at hun bare skal spise litt. Hun tar en bit. Da sier læreren: «Anem, kan jeg få litt kake av deg? Kan jeg få den?» Anem sender henne tallerkenen og læreren beholder tallerkenen med resten av kaken. Hun lar tallerkenen bli stående ved siden av seg fram til vi rydder av bordet. Kaken havner tilslutt i søpla.

Dette er en episode der læreren ikke bare henter om hva som er rett og galt, men går inn og tar en bestemmelse på vegne av eleven. Det minner om hvordan man behandler barn, fordi voksne av og til tar bestemmelser på vegne av barn som de mener er til barnas eget beste. Det er ikke tvil om at læreren gjorde dette fordi hun mente det var til elevens eget beste. Det som skiller dette fra en situasjon i grunnskolen, er at det her er snakk om en voksen som bestemmer på vegne av en annen voksen. Det var ikke bare læreren som reagerte på at Anem spiste kake. Også hennes pakistanske medelev og den norske praksisstudenten ønsket å si ifra. Kanskje følte læreren at denne støtten legitimerte handlingen, siden kravet til autoritet og handling ligger i rollen som lærer.

Anem var vant til å få irettesettelse fra læreren fordi hun ikke alltid oppførte seg slik det var ønsket. Hun kom ofte for sent til timen, gjettest seg til riktige ord på norsk istedenfor å lære dem og gjorde halvhjertet innsats under trening. Anem virket ikke overrasket over at læreren tok kaken. Det var mer som at hun selv visste at det var best å ikke spise den, og fikk bekreftet dette gjennom medelevens reaksjon og lærerens handling.

Noe liknende skjedde under skolens vartur til Frognerparken, men denne gangen reagerte eleven som ble ippetesatt annerledes enn Anem.

Det er juni og hele skolen skal på tur til Frognerparken. Da vi skal gå står det en lærer i døra for å sjekke hva slags sko damene har på seg. Jeg ser litt nervøst ned på mine egne ballerinaske. Kanskje de ikke er egnet for tur? Det viser seg at jeg kommer forbi læreren uten problemer. Jeg går ned og venter utenfor inngangsdøra. Sobia⁴⁴ kommer etter og stiller seg ved siden av meg. Hun har åpne sandaler (flipflops). Vi begynner å rusle mot t-banen. Da kommer en lærer, som ikke inspiserte sko, løpende etter Sobia og sier: «Skal du gå med de skoene der?» Sobia trekker på smilebåndet og svarer at hun skal hjem å skifte. Hun forteller meg at læreren som stod i døra og sjekket sko allerede har sagt at hun ikke kan gå i de skoene. Senere, når vi har kommet til Frognerparken, ser jeg at hun ikke har skiftet sko.

I forbindelse med turer var lærerne opptatt av å formidle at gode sko og ryggsekk var noe man måtte ha. Tunge vesker gjør vondt for ryggen, det samme gjør høyhelede sko eller flate, åpne sandaler. Lærerne ønsket at elevene skulle ha det komfortabelt på tur.⁴⁵ Mange av elevene hadde ikke mye erfaring med å gå på tur, og lærerne så det som sin oppgave og gi veiledning i hva som var bra å ha på seg i en tursituasjon. Igjen ble grensen mellom veiledning og det å ta bestemmelser på andres vegne utfordret. I denne situasjonen var det interessant å se hvordan Sobia reagerte på lærernes oppfordringer. Hun smilte litt, sa hun skulle ta andre sko, men gjorde det ikke.

Handlinger med et godt mål

Alle eksemplene er på ulike måter situasjoner der grensen mellom det å bli behandlet som voksen og det å bli behandlet som barn, er uklar. Problematikken er ikke ukjent. Marianne Botn Hansen skrev i sin masteroppgave om lærernes dilemma i forhold til oppdragerrollen på en voksenopplæring. Lærerne ønsket å fortelle hva som var vanlige regler i Norge, men ville samtidig vise respekt for andre oppfatninger (Hansen 2004). Rugkåsa (2010) tok opp denne

⁴⁴ Sobia er 28 år, kommer fra Pakistan og har to små barn. Hun begynte på skolen i mars 2011.

⁴⁵ Figari, Haaland og Krange (2009) har studert innvandrerkvinner bruk av uteområder i Groruddalen og funnet at det er svært forskjellig hva man legger i begrepet friluftsliv. I Norge knyttes friluftsliv gjerne til det å være i harmoni med naturen. Det knyttes også til helse, livskvalitet og miljøvern. Kvinnene i studien er alle glade i å gå tur, men bruker landskapet på sin egen måte og legger f.eks. ofte turen til IKEA. Effekten av turgången er den samme, men innholdet i det tradisjonelle norske turbegrepet blir utfordret fordi turen blir lagt til byområder (Figari, Haaland og Krange 2009). I eksempelet fra tur på voksenopplæring ser vi at lærerne representerer norsk turkultur der det er selvfølge med gode sko og ryggsekk. Kvinnene kan ha et annet syn, da de ikke nødvendigvis forbinder tur med turer i skog og mark.

problematikken i sin doktoravhandling med feltarbeid på en voksenopplæring med arbeidstrening. Hun observerte situasjoner der lærerne ga instruksjoner til elevene om det å snyte seg (med krav om å bruke papirlommetørkle istedenfor tøylommetørkle) og at det var viktig å bruke deodorant. Ved en anledning måtte en elev som hadde spyttet i vasken rengjøre den med klor, fordi læreren ønsket å fremheve hvor uhygienisk det var å spytte i vasken. Lærerne så det som sitt ansvar å lære elevene norske regler for hygiene.

Slike opplæringssituasjoner fikk jeg også selv erfaring med i løpet av feltarbeidet. Eksempelet under er fra en situasjon i kantina der jeg ble oppfordret til å ta en oppdragerrolle jeg følte meg ukomfortabel med.

En av praksisstudentene bestiller et kakestykke i kafeen. Når Sadaf skal skjære kake får hun litt krem på fingeren som hun slikker av. Det er ikke den samme hånden som hun skjærer kake med og hun tar ikke på kaken, men studenten reagerer på dette. Hun henvender seg til meg som står og tar i mot penger. «Du må si til henne at hun ikke kan slike seg på fingrene etter å ha tatt i kaka!» Jeg nøler litt og svarer: «Eh.. må jeg det?» Jeg skal til å si ifra, men ombestemmer meg, og svarer til studenten at jeg ikke vil. Jeg mumler noe om at det ikke er så lett å si ifra. Da sier studenten høyt og tydelig til eleven: «Du, du må ikke slikke deg på fingeren og ta på kaken igjen.» Eleven rødmer litt og sier ja, det er riktig. Hun unnskylder seg overfor praksisstudenten.

Praksisstudenten forventet at jeg skulle ta rollen som «oppdrager» overfor eleven. Jeg synes dette var en vanskelig rolle å ta, nettopp fordi jeg følte det ble en irettesettelse som til et barn, og fordi jeg prøvde å unngå rollen som lærer. Det føltes feil at studenten ville bruke meg som et mellomledd, istedenfor å henvende seg direkte til den det gjaldt. Ettersom jeg var etnisk norsk, tok praksisstudenten det for gitt at det var jeg som hadde ansvar for opplæringen. Det var som om jeg var voksen og eleven var barn. Jeg oppfattet det ikke som et generelt problem at elevene ikke fulgte hygieneregler og hadde ikke sett noe liknende skje tidligere. Elevene hadde fått opplæring i god håndhygiene og vasket seg ofte på hendene. Jeg kunne selv ha funnet på ubevisst å slikke av kakefyll på fingeren hvis papir ikke var tilgjengelig. Hvorfor ønsket studenten at eleven skulle få denne beskjeden? Antakelig fordi hun ville at eleven skulle lære «god folkeskikk» og ikke komme i en liknende situasjon i jobbsammenheng der det kunne få større konsekvenser. I så måte er det et godt mål. Lærerne i Rugkåsas studie legitimerte handlinger overfor elevene nettopp ved å vise til et godt mål.

Praktisk realisme kan rettferdiggjøre at en setter sosialfaglige og pedagogiske idealer eller idealer for mellommenneskelig relasjoner til side, fordi en først og fremst fokusere på et mål som defineres som godt (Rugkåsa 2010:208-209).

Å handle med bakgrunn i et mål som er godt, var også et grunnlag for lærerne i de tidligere nevnte empiriske eksempler. De ønsket å hjelpe elevene. Læreren i den første situasjonen ville motivere Yasmine til å tørre å dra til byen for å være med på en spennende opplevelse. Instruksjonene rundt plakatoophenging ble gitt fordi noen av kvinnene aldri hadde hengt opp en plakat før, og lærerne ønsket å forebygge en situasjon der plakatene ble kastet. Plakatene måtte opp for å rekruttere flere kvinner til skolen, noe som ble sett på som et bra mål for at flere kvinner skulle komme seg ut av hjemmet og lære norsk språk. Læreren tok kaken fra Anem fordi hun ville redde henne fra sykdom og forverring av diabetes. Kanskje så hun det som direkte farlig at Anem skulle spise så mye kake. Før turen ble skotøy kontrollert fordi lærerne ønsket at elevene skulle oppleve at det var fint å gå på tur og dessuten unngå vonde rygger og gnagsår. Det er ulike gode mål som etter lærernes vurdering legitimerer krav om at andre voksne skal utføre bestemte handlinger.

En slik oppdragerrolle kombinert med å ønske det gode for noen, kan minne om en mor-barn relasjon. Infantiliseringsen av elevene virker også inn på elevenes reaksjoner. Sobia sa ikke direkte til læreren at hun selv bestemte hvilke sko hun skal ha på. Isteden lot hun som at hun skulle skifte sko og lo av situasjonen når læreren ikke så det. Reaksjonen bar preg av opposisjon og trass, slik som et barn kan reagere ved irettesettelser fra voksne. Sobia ble behandlet som et barn og reagerte som et barn. Kanskje ville hun reagert annerledes hvis læreren hadde lagt fram valget av sko som et forslag heller enn en bestemmelse, og slik behandlet henne som en voksen.

Forenkling av språk og grammatikk

Samhandlingen på voksenopplæringen er kommunikasjonshandlinger. Det er en sender (læreren) som har en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker (eleven). Forutsetningen for en kommunikasjonshandling er at både sender og mottaker går inn med rett intensjon, det vil si at den ene vil gjøre noe kjent, mens den andre vil bli kjent med noe og ønsker å ta del i noe bare den andre kan gi (Rommetveit 1972:31-33). Budskapet i kommunikasjonshandlinger tilpasses mottaker. Rollen man er i har dessuten mye å si for hvordan man forstår budskapet (Rommetveit

1972).⁴⁶ Elevene på voksenopplæringen er i en rolle analog til barn. De skal lære grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving, samtidig er de voksne kvinner og mødre med kunnskap og ansvar. Alver og Lahaug (1999) argumenterer for at elevrollen er en mer naturlig rolle for barn enn for voksne. Barn er villig til å motta informasjon som voksne har bestemt de skal ha, mens voksne ofte forbinder skole med barndom, og det er andre roller i livet som er viktig. Derfor er det viktig med sammenheng mellom læring og eget liv i voksenopplæringen. Voksne elever må kunne se direkte relevans av læringen (Alver og Lahaug 1999:14-15).

Lærerne trekker ofte frem eksempler i undervisningen der kvinnene får snakke om det de kan og er trygge på. Det er en metode som bidrar til å veie opp for det enkle språket som brukes i prosessen med å lære norsk, og som gir sammenheng mellom liv og læring. Men det enkle språket som må brukes av lærerne skaper også utfordringer i kommunikasjonen. Et enkelt språk forbindes med barnespråk, og det hender at noen lærere kombinerer det med en litt barnlig tone. Stemmeleie har mye å si for hvordan det høres ut når man gir beskjeder. Et lyst toneleie brukes gjerne til barn. Når dette kombineres med irettesettelser eller ros, kan det høres mer ut som beskjeder fra voksen til barn enn fra voksen til voksen.

Det enkle språket har også med grammatikk å gjøre. Ofte snakker lærerne bevisst eller ubevisst i ubestemt form der det ville være naturlig å bruke bestemt form. For eksempel «Vi lager skjerf til dame, dame blir glad.» Forenklet grammatikk kan også være en av grunnene til at beskjeder fra lærere til elever høres mer barnlig ut enn det er ment. Mange elever har problemer med å forstå lange setninger. Jeg tok meg selv flere ganger i å si verbet i feil tid eller kutte ut deler av setningen for å gjøre den mer forståelig. Antakelig vil ikke de som kan lite norsk reagere på at en slik form brukes. Problemet er at budskapet skal formidles til folk med ulikt norsknivå. Det som for noen fører til forståelse, kan høres ut som en forenkling og lyde barnlig for andre.

Sanksjonsmuligheter

Som en bakgrunn for den videre forståelsen av samhandlingssituasjoner mellom voksne lærere og voksne elever, kan det være nyttig å sammenlikne med forholdet mellom lærere og elever i grunnskolen. I grunnskolen har man et ordensreglement som skal regulere elevenes adferd og

⁴⁶ Rommetveit eksemplifiserer med setningen «Her er alt for få stoler». Ordene blir sagt av en politiker som snart skal holde et valgmøte. Først til vaktmester som har ansvar for rommet det skal holdes i, så til kona som han snakker med på telefonen. Vaktmesteren tolker det som at det er satt ut for få stoler og at han må hente flere. Kona tolker det som at oppmøtet er stort. Vaktmesteren er i et slags herre-tjener forhold med mannen, mens kona og mannen har felles interesser for mannens valgkampanje. De tolker derfor budskapet ulikt (Rommetveit 1972:36).

lærernes reaksjoner på denne adferden. Opplæringsloven sier at det er opp til kommunen å bestemme ordensreglement i skolen (Opplæringslova 1998). Som et tilfeldig valgt eksempel bruker jeg Haugesund kommunes ordensreglement. Under overskriften «Forskrift om ordensreglement» står følgende tekst om regler og sanksjoner:

Skolen er en læringsarena og arbeidsplass for barn, unge og voksne. Alle har et ansvar for hvordan skolemiljøet er og utvikles. Det er derfor viktig at både elever, foresatte og ansatte jobber for å skape et godt arbeids- og læringsmiljø på den enkelte skole. Elevene skal følge vanlige regler i samfunnet og vise god folkeskikk. Som elev har en derfor både rettigheter og plikter som skal følges (Haugesund kommune 2010:3).

Først nevnes det at både elever, foresatte og ansatte har ansvar for et godt miljø. Ansatte og foresatte blir utelatt når det er snakk om å bruke god folkeskikk. Det er elevene som skal følge regler og vise god folkeskikk. Implisitt sies det at det er lærerne som skal sørge for at elevene overholder dette. Hva som er god folkeskikk defineres ikke, og det blir dermed opp til hver enkelt lærer å vurdere. Videre i dokumentet blir det redegjort for regler som skal gjelde i skolen og sanksjoner som kan brukes hvis reglene brytes. Eksempel på sanksjoner er muntlig eller skriftlig irettesettelse, pålegg om oppgaver, erstatningsansvar, gjensitting, bortvisning, klasse eller skolebytte, nedsatt karakter eller anmeldelse av straffbare forhold (Haugesund kommune 2010).

Lærere i grunnskolen har altså en rekke aksepterte sanksjonsmuligheter overfor elevene. Slike ordensregler finnes ikke på voksenopplæringen. I opplæringslovens kapittel 4 a, «Opplæring spesielt organisert for voksne», finnes det heller ikke ordensregler, bare en henvisning til når man kan foreta bortvisning (Opplæringslova 1998). Andre sanksjoner blir ikke nevnt. Det tas altså for gitt at voksne ikke kan sanksjonere voksne slik de gjør med barn i grunnskolen. Mette kan ikke sende med Yasmine melding hjem hvis hun ikke møter opp på kvinnedagsarrangementet. Når det da likevel oppstår situasjoner der læreren bestemmer eller ønsker å bestemme, finnes det ingen regler for hvordan det skal skje. Det er opp til hver enkelt lærer å finne sin måte. Leder i utdanningsforbundet, Mimi Bjerkestrand, sier i et intervju om organisering av voksenopplæringen at man må passe seg for å regulere lærernes profesjonelle handlingsrom, og at lærerne selv må bestemme organisering og valg av metodikk (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet 2011:45). Hva som ses på som god folkeskikk blir altså opp til læreren, siden det er læreren som sitter med definisjonsmakten til å bestemme hva som er riktig måte å

gjøre ting på. Lærerne blir således formidlere av de implisitte kulturelle kodene i samfunnet (Douglas 1995).

Underviser, oppdrager og forbilde

I all sin virksomhet trenger læreren yrkesetisk kompetanse. Det innebærer å kunne se sammenhengen mellom allmenn moral og etikk og de særskilte kravene yrket stiller (...). Etisk kompetanse gir et grunnlag for lærerens yrkesmessige danning og er nødvendig dersom rollen skal forvaltes med frimodighet, ansvarlighet og ydmykhet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:7).

Dette sitatet fra «Rammeplan for allmennlærerutdanningen» påpeker viktigheten av bevissthet rundt profesjonsetikk, noe som også gjelder i voksenopplæring. Bergem (1996) skriver i en artikkel om yrkesetikk i lærerutdanning at rammeplanen gir et godt verktøy for å jobbe med etiske dimensjoner i forhold til det å være lærer, men at utfordringen ligger i selve oppfølgingen av planene. Lærerplanen sier at læreren skal være underviser, oppdrager og forbilde (Bergem 1996:78). Spørsmålet er hva oppdragerrollen innebærer og hva man legger i å være et godt forbilde.

Konsekvensetikken er en retning innenfor etikken som kan være fruktbar å bruke for å forstå lærernes valg i møte med voksne elever. Christoffersen (1997) gir en innføring i ulike etiske retninger og knytter dette til etiske dilemmaer i helsesektor. Konsekvensetikken bedyrer at den handlingen som fører til det beste resultatet, er rett. Retningen sier ingenting om hvilke konsekvenser som er gode. Konsekvensetikere kan derfor være uenige om hvilket middel som fører til at man når målet om den gode konsekvensen (Christoffersen 1997).⁴⁷ Som vi ser, bygger lærerne i stor grad sine handlinger på konsekvensetikk. Målene (konsekvensene) er gode og legitimerer handlingen. Fjerner man olje og sukker, vil elevene få et sunnere kosthold som kan gi gode konsekvenser for helsen. Situasjoner der elevene må helle ut oljen fra gryten (se kapittel 3), skifte sko og gi fra seg kake blir gjort på grunnlag av en slik konsekvenstenkning. I disse eksemplene må lærerne gjøre en vurdering av beste konsekvens. I kakeeksempelet blir god helse vurdert som viktigere enn kos på fest.

⁴⁷ Christoffersen bruker et etisk dilemma om tvangsbehandling av narkomane som eksempel. Konsekvensetikere kan være uenig om helse eller frihet er det viktigste for mennesket. En som mener at frihet er det viktigste vil si nei til tvangsbehandling fordi konsekvensen vil være frarøving av frihet. En konsekvensetiker som mener at god helse er det viktigste for mennesket, vil derimot være positiv til tvangsbehandling (Christoffersen 1997).

Skole som maktinstitusjon

Forhold mellom elev og lærer er et maktforhold. Læreren sitter med kunnskapen som skal læres bort og dermed også definisjonsmakt. Eleven er der for å lære. Maktforhold i skolen er i utgangspunktet utfordrende. Rammeplan for allmennlærerutdanningen tar opp dette temaet. «Lærerrollen gir makt, og læreren må forvalte denne makten i samsvar med lovverk, erkjente grunnverdier og barns rett til likeverdig behandling» (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

Både Foucault, Bourdieu og Webers perspektiver på makt kan være interessante i en skolesammenheng. Disse tre maktperspektivene bekrefter alle at skole er en maktinstitusjon. Weber ser på makt som muligheten en eller flere har for å påtvinge andres adferd ens egen vilje (Weber 2000:74). Lærerne står nettopp i en slik maktposisjon, men er ikke alltid bevisst denne posisjonen. Foucault (1977) ser til forskjell fra Weber ikke på individuell makt, men på den diskursive makten. Makt er noe som eksisterer i samfunn. Den er ingen steder og samtidig overalt. Makten *er* selve samfunnet. Dette perspektivet kan forklare hvorfor det er vanskelig å identifisere maktsituasjoner, for eksempel i en skolesammenheng (Foucault 1977).

Bourdieu's maktperspektiv skiller seg også fra Webers fordi han ser på makten i de usynlige sosiale strukturene. Bugge hevder at «Bourdieu's kapitalbegrep er hans begrep om makt, og at «kaptial» derfor kan leses som 'makt' i Bourdieu's tekster» (Bugge 2002:224). I den sammenheng er det interessant å se på det Bourdieu kaller kulturell kapital. Denne typen kapital handler om manerer, dannelse, kunnskap og utseende. Han forutsetter at kunnskapen ikke er like tilgjengelig for alle. Det må eksistere et verdihierarki i forhold til hva som blir sett på som verdifull kunnskap. Det er den dominerende klasse som ofte definerer hva som er høykultur, og utdanningssystemet er laget for å innprente respekt for den legitime kulturen (Bourdieu 1997, Bugge 2002). Skolesystemet er lagt opp slik at man produserer en viss type mennesker, mennesker med en bestemt type kulturell kapital. På mange områder mangler minoritetskvinnene det som gir makt i majoritetssamfunnet. Det kan gå på utseende, kunnskap og norsk tillært etikette. Ifølge Reidar Grønhaug er denne typen kulturell annerledeshet synonymt med mangel på kompetanse i en nordisk kontekst (Grønhaug 1979). Flesteparten av elevene bruker slør og går med andre klær en majoritetskvinner. I tillegg har de en annen hudfarge. De skiller seg derfor ut fra majoritetens utseende. Når det kommer til kunnskap, er det mange av elevene som ikke kan lese og skrive. De har i mange tilfeller annen kunnskap enn det majoritetssamfunnet

verdsetter. I eksemplet med plakatoophenging sier lærerne «*De forstår dette. De er smarte, sterke kvinner.*» Det gjøres eksplisitt at voksne kvinner skal vite hvordan man henger opp en plakat, men mange av elevene vet ikke hvordan man gjør det. Det blir tydelig at de mangler kunnskap som ses på som grunnleggende. Måten lærerne sier det på, gjør det til et maktspråk. Underliggende er en intensjon om at hvis minoritetskvinnene hadde vært norske, ville de umiddelbart forstått hvordan man henger opp en plakat. Dette kan det tolkes som et ønske og krav om at elevene må bli så norske at de forstår de norske kodene umiddelbart. Lærerne ser det som sin oppgave å lære bort disse kodene. Når det kommer til etikette, hender det at minoritetskvinner gjør ting på andre måter enn majoriteten. For eksempel kan de ha ulike måter å hilse eller vise respekt på. Religiøs utøvelse kan også skille seg ut ved at minoritetskvinner ønsker å be i løpet av skoledagen, mens majoriteten ser dette som upassende. Hva som er verdifull kunnskap og kompetanse defineres av skolen. Sajjad (2011) finner noe liknende i sin studie av møte mellom lege og pasienter under genetisk veiledning. Legene tar ikke hensyn til og/eller mangler kunnskap om pasientens forklaringsmodeller. Bakgrunnen for dette er slik Sajjad ser det medisinske hegemoniske vitenskapelige posisjon. Legene trenger ikke vite om andre forståelser, fordi de selv mener å ha sannheten og dermed også fasiten (Sajjad 2011).

Makten i å definere det normale

Ved å analysere de empiriske eksemplene blir det tydelig at det i stor grad handler om hva som skal anses som normalt, altså hva som er normale handlinger eller reaksjoner ut ifra situasjonene. På voksenopplæringen blir forhandlinger om det normale aktualisert fordi undervisningssituasjonen innebærer et møte mellom ulike kunnskapstradisjoner. Neumann og Sending (2003) mener at en sentral form for makt i Norge er «den indirekte styringen som finner sted når individer trer inn i praksiser som holdes frem for dem som 'normale'» (Neumann og Sending 2003:7), og at denne makten ofte overses. Det blir en form for internalisert makt.

Ifølge Eriksen (2006) er alle samfunn basert på regler og normer, og det finnes sanksjoner hvis man bryter normene. Men hva som blir sett på som normalt og unormalt og hvilke sanksjoner det er snakk om, varierer (Eriksen 2006:10). «Å være normal handler om 'å kunne' en sosial grammatikk og dermed være i stand til å inngå og delta i relevante kulturelle diskurser» (Sørhaug 2006:275). Denne sosiale grammatikken varierer, ikke bare fra kultur til kultur, men også innad i samfunn, mellom ulike sosiale grupperinger. Når hva som skal aksepteres som det normale er i endring, mister man målestokken og grensen som skal settes må stadig forhandles om. Man får

en slags flytende normalitet (Eriksen 2006, Sørhaug 2006). Lærerne på voksenopplæringen lever selv i en verden med flytende grenser for det normale. Når de skal kommunisere den norske normaliteten, ønsker de å gjøre den fast, noe som fører til uriktige framstillinger og tidvis grenseoverskridende handlinger. Igjen er det relevant å trekke inn Bråtens modellmaktteori (Bråten 1998). Noen modeller blir diskvalifisert når man skal lære bort det «normale». Dette kan virke umyndiggjørende for de som opplever at egne forklaringer ikke lenger har gyldighet. I neste omgang fører det til en asymmetri i forholdet mellom lærer og elev.

Når hva som er verdifull kunnskap og hva som er normalt i Norge defineres av lærerne, hvilket rom for makt finnes da hos elevene? På kjøkkenet prøver lærerne å oppfordre elevene til å være med på å bestemme, men resultatet blir ikke alltid som ønsket. Når lærerne sier: «Du kan bestemme», får de ofte til svar: «Nei, du bestemmer, lærer bestemmer.» Elevene virker redde for å ta feil valg. Det kan være de er vant med en annen autoritet hos lærere fra hjemlandet og ikke tenker at læreren virkelig vil at de skal bestemme. Det kan også være at elevene kjenner på alle forventningene til hvordan ting skal gjøres. Hvis man føler at det finnes et fasitsvar kan redselen for å bestemme feil føre til at man heller vil at læreren skal bestemme. Når læreren sier at eleven må bestemme, er resultatet en situasjon der lærernes makt blir enda tydeligere. Elevene har en forventning til lærerrollen som en rolle med makt og ansvar. Det foregår altså en gjensidig selvforsterkende definisjon av forholdet mellom lærer og elev. Lærerne har ansvar og gir omsorg, elevene tar i mot omsorgen og gir lærerne rett til fortsatt å ha den. I denne prosessen blir statusforholdet lærer-elev gjort viktigere i samhandlingen enn statusforholdet voksen-voksen.

Dette er ikke det samme som å si at elevene er maktesløse. I eksempelet med lærernes «skokontroll» ser vi at Sobia ikke følger deres instruksjoner. Dette kan minne om hva Scott (1990) kaller «public transcripts» og «hidden transcripts». «Public transcript» er den åpne samhandlingen mellom den underordnede og den mektige. «Hidden transcript» er det som skjer «back stage», utenfor de mektiges observasjon. Sobia har i utgangspunktet lite makt i skosituasjonen. Offisielt sier hun til læreren at hun vil skifte sko. Når læreren ikke ser, ler hun litt av situasjonen og har ingen planer om å skifte sko. Den som har lite makt, kan mestre maktsituasjoner ved hjelp av slik inntrykkskontroll (Scott 1990). Elevene brukte mer olje i maten når lærerne ikke var tilstede på kjøkkenet. Dette kan også forstås som en motstandsstrategi. Kvinnene får vist at de har makt og selvbestemmelse, men det skjer i det skjulte. Er det mulig å få tilbake symmetrien i forholdet mellom lærer og elev også «front stage»? Sajjad mener at en

bevissthet rundt asymmetrien kan brukes konstruktivt til å bedre kommunikasjonen. Dialog og det å forstå hverandres synspunkter blir viktige retningslinjer (Sajjad 2011:318).

Gode læringssituasjoner

Eksemplene som trekkes fram trenger nyansering. Jeg observerte mange gode læringssituasjoner der elevene fikk vist seg som voksne og kunnskapsrike, altså blir de ikke gjennomgående behandlet som barn. Som nevnt tidligere sier lærerne ofte «vi damer», noe som i utgangspunktet er en inkluderende talemåte fordi det setter lærer og elev i samme referanseramme. Noen av skolens aktiviteter er også nye både for elever og lærere, slik som yoga. På slike arenaer stiller lærere og elever på lik linje. Etter yogatimen kunne man snakke om hvor det gjorde vondt, hvilke bevegelser som var vanskelig og hva man ville øve seg på til neste gang. To ganger hadde vi helseundervisning med en indisk mann som også hadde yogakurs i bydelen. Han snakket om sunne linser og bønner, viktigheten av å massere ørene, håndmassasje og ulike ting som verken lærere eller elever hadde mye erfaring med fra tidligere. Dette ble en felles opplevelse der ingen var eksperter. På kjøkkenet fikk elevene være med å bestemme hva som skulle lages, og de fikk ansvar for matretter fra sine land. Dette førte til en god utveksling, der alle kunne bidra med sine erfaringer. Lærerne var dessuten opptatt av å bygge opp elevenes tro på seg selv og gi dem mestringfølelse. I noen av helseundervisningstimene lyttet læreren til elevenes erfaringer og råd i forhold til helse og sunnhet. Læreren skrev elevenes tanker på tavla og anerkjente slik deres erfaringer. Det er altså mulig å få til en god læringssituasjon mellom voksen lærer og voksen elev. Utfordringen er å være seg bevisst maktforhold som eksisterer i relasjonen, å håndtere dette på en god måte.

Avgjørende status

Mens status «voksen» gjør at man forventes å stille på lik linje, vil status lærer-elev gi andre føringer og forventinger til relasjonen. På voksenopplæringen vektlegges status lærer og elev mer enn felles status som voksne, men det er også andre statuser som virker førende på samhandlingen. Elevene er ikke etnisk norske og de kan lite eller ingen norsk. Dette gir ekstra utfordringer for lærerne når de skal behandle elevene som «likemenn/kvinner». Konsekvensene av de ulike posisjonene er et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev som noen ganger virker umyndiggjørende overfor elevene. Spesielt gjelder dette når lærerne stiller krav til handling ut ifra et norsk syn på hva som er normalt. Målestokken for hva som er normalt er i

stadig endring. Å undervise om det normale er dermed ikke uproblematisk. Elevene er til en viss grad selv med på å påvirke dynamikken der lærerne bestemmer, fordi de har bestemte forventinger til lærerrollen. Samtidig forblir deres motstandsreaksjoner på lærernes bestemmelser skjult. Definisjonsmakten i lærerrollen og elevenes forventinger til den gir dermed en selvforsterkende effekt der lærerens makt blir enda tydeligere.

7 Avslutning

I problemstillingen spør jeg: Hvordan kommuniseres ideer om sunnhet til minoritetskvinner på en voksenopplæring og hvordan oppfattes denne kommunikasjonen?

For å svare på dette vil jeg videre gjøre rede for hovedmomentene i oppgaven. Jeg tar punktvis for meg hvordan lærerne kommuniserer sunnhet gjennom å se på endringer i mat, skillet mellom hverdag og helg, kategorisering av mat, lærerne som rollemodeller og lærernes forklaringsmodeller. Lærernes kommunikasjon om sunnhet står interessant nok ikke i noen plan, og kan derfor ikke gjengis skriftlig. Min empiri viser kommunikasjon om sunnhet i utsagn, observasjoner og praksis. Videre vil jeg si noe om hvordan elevene opplever sunnhetsbudskapet gjennom å se på deres synlige og usynlige motstand. Tilslutt skisserer jeg tre diskurser som har vokst fram av mitt materiale, knyttet til samfunn, religion og smak.

Hvordan kommuniseres ideer om sunnhet?

Endringer i mat – tilfeldige eller gjennomtenkte sunnhetsmarkører?

En måte lærerne underviser om sunnhet på, er ved å gjøre små endringer i maten som lages på kjøkkenet slik at den skal bli sunnere. Lærerne ønsker redusert bruk av olje i de fleste matretter. Noen av elevene synes det går ut over smaken, mens andre ikke reagerer. Oppskrifter modifiseres og maten forandres også på flere måter. Kaken gjøres sunnere ved å redusere sukker og smør. Fint mel byttes ut med grovt mel i pizzabunn og annen gjærbakst. Vårruller og andre originalt friterte matretter pensles med egg og stekes i ovnen. Noen matretter blir plukket ut og får oppgaven som markører på sunnhet. I kapittel tre så jeg spesielt på nanbrød som sunnhetsmarkør. Nanbrødet uten olje blir en forskjell som utgjør en forskjell, når maten skal gjøres sunnere. Nanbrødet på skolen skilte seg fra nanbrødet til fest. Nanbrødet ble forandret i rom og kontekst. Når det skulle være en del av en religiøs feiring, kunne det ikke være uten sukker og olje som på skolen, fordi det da inngikk som en del av et ritual.

Det normative skillet mellom hverdag og helg

Skillet mellom hverdag og helg formidles på alle skolens arenaer. «Bare på lørdag» er en norm mange av lærerne selv har vokst opp med og som de ønsker å videreformidle til elevene. Et slikt skille mellom hverdag og helg, som også innebærer regler for når man kan spise sunt og usunt,

har røtter tilbake til protestantismen, og henger sammen med velferdsstatens arbeidslinje. I Norge skal vi først yte, så nyte. Normen innebærer altså at man må kose seg (nyte) til bestemte tider. Avslutninger og karneval på skolen ble definert som fest, og dermed var det lov med kake. I praksis er det mange muligheter til å navigere innenfor normen på en slik måte at man kan spise usunt også på hverdager. Dette blir utydelig for elevene siden lærerne ikke reflekterer over hvordan det framstår å bruke skillet mellom hverdag og helg som en metode for å leve sunnere. Lærerne er sosialisert inn i skillet mellom hverdag og helg, og kommuniserer det ureflektert videre.

Kategorisering av mat

Kategorisering av mat er et ledd i kommunikasjon om sunnhet. Materialet viser at maten kategoriseres på bakgrunn av hva den skal «formidle». Skillet mellom hverdag og helg bidrar til å opprettholde bestemte matvarer til bestemte tider, for eksempel ved at lærerne kategoriserer sukker som noe som hører til helgen.

Elevene kategoriserer også maten. Jeg har sett på elevenes kategorisering av mat med grunnlag i religion. For de muslimske elevene vil religiøse matregler være en viktigere kategorisering enn sunt/usunt. For at sunn mat skal være «ja-mat», må den også være halal. Det er altså ikke slik at denne kategoriseringen nødvendigvis står i kontrast til å spise sunt. De to kategoriseringsmetodene finnes parallelt, og tidvis bryter de med hverandre.

Lærerne som rollemodeller

I lærernes utsagn og mine observasjoner kom det fram at lærerne var opptatt av modellering. I prosessen med å være gode modeller hendte det at de pyntet litt på sannheten eller utelot informasjon. Modellen elevene skal følge er dermed ikke nødvendigvis basert på lærerne, eller en sann nordmann, men på en idealtipe. Elevene kjenner få nordmenn, og lærerne bidrar derfor i stor grad til deres oppfatning av hvordan nordmenn er. Elevene sitter igjen med et inntrykk av at lærerne ikke spiser søtsaker, noe som ikke er tilfelle. Slik jeg oppfatter det, fører modelleringen til avstand snarere enn til inspirasjon og endret praksis. Motsatt blir en minoritetskvinnens sukkerforbruk gjort til modell for alle minoritetskvinner. Mens majoriteten bruker ideal som modell, blir det laget modell av minoritetskvinner basert på stereotypier og/eller enkeltpersoner.

Lærernes forklaringsmodeller

Som vist i kapittel 3 og 4 er forklaringsmodellene som brukes til å definere sunt og usunt på kjøkkenet ofte veldig enkle. Elevene får beskjed om å helle ut olje fordi det er usunt med mye olje. Kaken må ha mindre sukker for å gjøre den sunnere og elevene får beskjed om å gruppere maten i «ja-mat» og «nei-mat». Det blir en forklaring som går i sirkel: «Det er sunt fordi det er sunt». Hvorfor man skal spise sunt og hvorfor noen varer er sunnere enn andre, forblir implisitt. Når «mindre sukker, mindre fett» blir et mantra i språket uten å gi en grundigere forklaring på hvorfor det er slik, er faren at det sunne og usunne blir en måte å snakke på som kun fører til handling innenfor de rammer det er lært. Reglene og ordene blir viktigere enn læringsutbyttet. Grunnlaget for den enkle forklaringsmåten kan knyttes til forenkling av språk, altså et tiltak for å gjøre budskapet mer forståelig for elevene. Kanskje synes lærerne det blir for vanskelig å forklare om bakgrunnen for at noe er sunt eller usunt, eller mener at elevene har nok kunnskap om dette etter gjennomgang i andre deler av undervisningen. Det virker som om lærerne tar det for gitt at elevene vet sammenhengen mellom for eksempel redusert bruk av olje og bedre helse, og at det viktigste derfor blir å opprettholde en bestemt orden for å unngå kaos, slik Douglas viser.

Det finnes også eksempler på god læring. Helseundervisning med ernæringsfysiolog skiller seg fra undervisningen på kjøkken og klasserom, fordi elevene får mer inngående forklaringer om sammenhengen mellom næringsstoffer i mat og kroppens funksjoner.

Hvordan opplever elevene informasjonen?

Elevene knytter ikke bare sunnhet til fravær av søtsaker og tilstedeværelse av trening. Det handler også om renhet, religion, påbud, smak og historie. Sett fra deres ståsted finnes det en form for «åndelig helse», som er like viktig som annen helse. Når læreren sier at det blir lettere å smile når man trener, kan dette kanskje sammenliknes med den åndelige helsen. Trening og sunn mat gir kroppen noe mer enn god fysisk helse, det kan også gi god psykisk helse.

Mellom elevene foregår det en effektiv formidling av tips rundt temaene sunnhet og helse, men deres råd til hverandre kommer i liten grad fram i undervisningen. En av lærerne i helseundervisning var opptatt av å lytte til kvinnenes egne erfaringer. Dette ga rom for- og dermed også en anerkjennelse av- elevenes forklaringsmodeller.

I intervjuene fikk jeg alltid det samme svaret på spørsmål om hvordan det var å lære om sunnhet og helse. Elevene var glade for å lære om sunnhet. «Ja, bra» var et vanlig svar. Men det store fokuset på helse skapte også latter og forundring blant elevene. De ser det latterlige i den evige repetisjonen av «bare lørdag», og kan være uenig i at maten må ha mindre olje. Dette var ikke noe de sa med ord, men jeg observerte ikke-verbal kommunikasjon som latter og grimaser, og dessuten brukte elevene mer olje i maten når læreren ikke var til stede på kjøkkenet.

I lys av materialet ser det ut til at informantene knytter sunnhet til en type norskhet. Hvis sunnhet formidles som en del av den norske normaliteten og dermed noe elevene knytter til typisk norske holdninger og handlinger, er det fare for at de vil ta avstand fra det, som en del av den normative «pakken» med alle de norske reglene og handlemåtene, heller enn at det inspirerer til endring.

Hvem formidler informasjonen?

Selma forteller at hun er den som tar opp spørsmål om helse og sunn mat blant sine somaliske venner.

Noen ganger når jeg går tur med venninnene mine og de sier de fryser så mye. Jeg sier ja, da mangler kroppen din noe. Det jeg har lært er mye Omega 3, multivitamin og sånn. De sier ja, det har de lyst på, siden kroppen ikke er varm. Så jeg vet jeg kan forklare. Jeg liker å gi forklaring. Hvis de følger det jeg sier, det er bra, men hvis de ikke følger, det går bra for meg. Jeg vil ikke presse noen.

Selma var den eneste informanten som utdypet svaret når jeg spurte hvordan det var å lære om sunnhet og helse. Hun mener det handler litt om hvordan man sier det. Selma peker på noe jeg tror er viktig i kommunikasjon om sunnhet: Hvem kommuniserer om sunnhet og hvordan? Det var overraskende lite fokus på dilemmaet rundt det å ha makt.

Det er forskjell på beskjeder gitt fra elev til elev som en vennlig kommentar eller fra lærer til elev som endelig bestemmelse, slik eksempelet fra kakespising på karneval i kapittel 6 viste. Kanskje lærerne har noe å lære av elevenes metoder? «Kakekommentaren» fra medeleven ble gitt på en vennlig og informativ måte; hun informerte om at det var mye sukker i kaken, og at det derfor kanskje ikke var lurt å spise så mye kake når man har diabetes. Selma forklarer vennene sine det hun vet om sunnhet, men lar det være opp til dem å bestemme om de vil følge rådene.

Hva er normalt?

Mine funn viser at et viktig trekk ved sunnhetskommunikasjon er å lage grenser og orden for inntak av mat, med et hovedskille som går mellom sunn mat og usunn mat. Denne oppgaven handler derfor om grenser og grenseflater. Av og til kan grensene være tilfeldige og banale, men de gjøres meningsbærende gjennom kommunikasjon og handling. Grensene er ikke absolutte, de blir forhandlet om og er situasjonsdefinerte (Eriksen 2006). Situasjonen som er med å definere grensene kan i denne oppgaven sies å være voksenopplæringen. Forhandlingene om grenser foregår både i kommunikasjon om sunnhet og i relasjonen mellom lærere og elever. Hva grensen lages i forhold til kan noen ganger virke ekskluderende på grunn av kategoriseringsprosesser som bygger på- og skaper stereotyper. Dermed fører grensene til en forsterkning av dikotomiene oss/dem og voksen/barn. I andre tilfeller fungerer de samme grensene inkluderende. Et sterkt «dem» gir også et sterkt «oss». Det vil si at fellesskapet mellom elevene styrkes gjennom «hidden transcript» (Scott 1990), som oppstår i en slags motstand til lærerne. Et fellesskap som fører til bedre dialog mellom lærere og elever ser jeg i matlaging på kjøkkenet; Elevene får ansvar for å lage retter fra sitt land og lærer det videre til medelever og lærer, samtidig som læreren sørger for at norsklæring inngår i matlagingsprosessen.

At lærere og elever ikke alltid er enig om grensene for sunt og usunt, aktualiserer spørsmålet om hvem som skal definere hva som er normalt. Lærerne skal formidle kunnskap om mange temaer uten nødvendigvis å ha utdanningsbakgrunn innenfor temaene de må ta opp. På voksenopplæringen eksisterer det en slags tatt-for-gitt-het om at lærerne har mer kunnskap enn elevene fordi elevene ikke er etnisk norske. Sammen med hierarkiet mellom rollene lærer og elev, samt behandlingen av voksne som barn, blir det asymmetriske maktforholdet svært tydelig.

Lærerne har gode intensjoner, men står overfor en nærmest umulig oppgave idet de ønsker å lære bort egne normer. For at normene skal være effektive, må de internaliseres. Normer virker best når man ikke tenker på dem som normer (Berger og Luckmann 2000). For nordmenn, her representert ved lærerne, er mange av normene om mat og sunnhet internalisert, mens elevene må lære dem gjennom ord og handling.

Det blir gjort tiltak for å øke elevenes medbestemmelse, for eksempel på kjøkkenet der matlagingen skal skje med brukermedvirkning. Eleven får være med på å bestemme maten, og nanbrødet har kommet inn i menyen. For at nanbrødet skal passe inn i sunnhetskonteksten, blir de norske normene igjen aktualisert. Brødet blir en «forhandlingsarena» for møtet mellom ulike

verdener, men verdenene møtes ikke på en jevnbyrdig arena. På en voksenopplæring i Norge er det den norske normaliteten (og sunnheten) som får første og siste ordet. Siden den norske normaliteten heller ikke er standardisert og er i kontinuerlig endring, gir det stor definisjonsmakt til skolen generelt, og lærerne spesielt. Lærerne må formidle hva som er normalt i Norge. Modellmakten fører til en opplevelse av umyndiggjøring for elevene og kan virke mot sin hensikt.

Samfunn, religion og smak

I mitt materiale finner jeg tre hoveddiskurser for mat og helse knyttet til henholdsvis samfunn, religion og smak. Å lage regler rundt inntak av mat viser seg å være en viktig måte å disiplinere mennesker på, både i religion og i statlig politikk. Mat og kropp henger sammen med samfunn og religion, og kan forstås som et totalt sosialt fenomen siden det gjennomsyrrer alle områder av samfunnet og handler om mye mer en bare inntak av næring (Døving 2003a). I Islam kontrolleres kroppen med spiseregler eller mattabuer som blir lærte kroppslige forbud. I det norske samfunnet kontrollerer staten kroppene ved å lage regler for hva som er rett å spise, som det er opp til individet å følge (Neumann 2003). I begge tilfeller kan gruppepress og enkeltindividers påvirkning på hverandre ha innvirkning på om reglene blir fulgt eller ikke. Både stat og religion viser makt gjennom å få folk til å internalisere statlige/religiøse verdier. Det underliggende målet er å skape gode samfunnsborgere/troende. Religiøse og statlige retningslinjer kan forstås som kunnskapsregimer. På voksenopplæring eksiterer begge kunnskapsregimene, men på grunn av det statlige kunnskapsregimets modellmakt er det kun dette som får «regjere». Et tredje perspektiv som er viktig å nevne, er diskursen om smak; hvordan individets personlige smak (eller i noen tilfeller opplevelsen av smak) virker inn på hva man velger å spise. Både samfunns- og religionsdiskursene utelukker smaksperspektivet, noe som er interessant, siden materialet viser at nettopp personlig smak ligger til grunn for- og har innvirkning på- hvilken mat mine informanter velger å spise.

Avsluttende kommentarer

Lærerne står i en posisjon der de skal kommunisere sunnhet til elevene på voksenopplæringen. Siden sunnhet står udefinert og kategorien nordmann udiskutert, blir det et generelt stereotyp bilde på «den sunne nordmann» som kommuniseres til minoritetskvinnene. Når det gjelder handlinger, blir for eksempel nanbrød uten sukker og olje en tilfeldig «markør» på sunnhet, som

skal gjøre den store forskjellen. Jeg setter spørsmålstegn ved om dette er en effektiv og inkluderende måte å få minoritetskvinner til å endre sitt kosthold på. Maten brukes ofte som grensemarkør, men har også et potensial som grenseåpner. I et møte mellom mennesker på tvers av kulturer ligger det et stort potensial, blant annet til å lære noe av hverandre. Hvis lærerne alltid sitter med alle svarene, mister man noe verdifullt i kulturmøtene. Lærerne (majoriteten) mister muligheten til å lære av elevene. Elevene (minoriteten) føler at de får leveregler tredd ned over hodet. Lærerne kommuniserer et ideal, ikke en faktisk praksis. Dette bør tydeliggjøres overfor elevene for å lage en mer effektiv lærings situasjon. Det er ikke tvil om at det er viktig for noen av kvinnene å lære å bruke mindre olje, salt og sukker. Spørsmålet er hvordan de kan lære det på en måte der de ikke blir undergravet som voksenpersoner, og samtidig får vist sine ferdigheter på kjøkkenet. Jeg tror skolen er på rett vei når de har som utgangspunkt at man skal lage retter fra ulike land, tilbyr yogatrening som er tilpasset målgruppen og helseundervisning som tar elevenes egne erfaringer og helseråd på alvor.

Jeg har i oppgaven vist ulike eksempler på hvordan kommunikasjon om sunnhet foregår. Til tross for at det kan være uenighet om tolkningene av empirien, er mitt ønske at den uansett tolkning kan brukes som utgangspunkt for kursing av helsepersonell eller lærere som skal undervise om mat og helse. Empirien og analysen kan bidra til å sette fokus på noen dilemmaer som er viktig å diskutere når man skal undervise andre voksne om mat, sunnhet og helse.

Litteraturliste

Aakervik, Gunnhild. (2000a). *Innvandring, helse og mat: Kunnskapsutvikling om endring i helse ved migrasjon*. Oslo: Almater forlag.

Aakervik, Gunnhild. (2000b). *Mat&prat: God mat fra mange gryter: Praktisk norsk for voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Almater Forlag.

Aakervik, Gunnhild. (2006). *Trim, helse og internasjonal sunn mat: Temaer om trim, helse, kjønnsroller, sykdommer og matlaging*. Oslo: Pensumtjeneste.

Abram, Simone & Lien, Marianne Elisabeth. (2011). Performing Nature at World's Ends. *Ethos*, 76 (1), 3-18.

Alver, Vigdis & Lahaug, Vigdis. (1999). *Alfabetisering: Mer enn å lære bokstavene: Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus

Amilien, Virginie. (2007). Norske matvaner mellom produksjon, forbruk og politikk. *Arr - idéhistorisk tidsskrift*, 07 (2-3), 63-71.

Arsky, Gunn Helene. (2008). *Hva er lavkarbo?* Hentet 27.10.2011 fra <http://www.klikk.no/helse/dinkost/vektkontroll/article271497.ece>

Barad, Karen. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.

Barth, Fredrik. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bateson, Gregory. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.

Bell, Daniel. (1979). *The cultural contradictions of capitalism* (2.utg.). London: Heinemann.

- Bergem, Trygve. (1996). Yrkesetikk i lærerutdanningen. Hvorfor – hva og hvordan? I Arneberg, Per & Midtbø Ragnhild (red.), *Mellom makt og avmakt: Etikk for pedagoger* (s. 75-82). Oslo: Bedre skole/Norsk lærerlag.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, Pierre. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. København : Hans Reitzel.
- Bryn Rambøl, Ingvill. (2011). *Framtiden bor i blokk*. Hentet 02.02.2012 fra <http://www.aftenposten.no/amagasinet/article4016437.ece>
- Bråten, Stein. (1998). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bugge, Annechen & Døving, Runar. (2000). *Det norske måltidsmønsteret: Ideal og praksis*. Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- Bugge, Annechen. (2010). *Forbuden frukt smaker best: En studie av nordmenns spise- og drikkemønster av sjokolade, søtsaker, salt snacks, sukkerholdige leskedrikker og lignende*. (Fagrapport nr. 5). Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Bugge, Lars. (2002). Pierre Bourdieus teori om makt. *Agora- Journal for metafysisk spekulasjon* 20 (3-4), 224-248.

- Bäckman, Maria. (2009). *Miljonsvennar*. Halmstad: Maria Bäckman og Makadam forlag.
- Caplan, Pat. (1997). Approaches to the study of food, health and identity. I Caplan, Pat (red.), *Food, Health and Identity* (s. 1-31). London: Routledge.
- Christoffersen, Svein Aage. (1997). *Handling - person – samfunn: En innføring i grunnlagsetikk for helse- og sosialfagene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Coveney, John. (2006). *Food, morals and meaning: The pleasure and anxiety of eating* (2.utg.). London: Routledge.
- Departementene. (2007). *Handlingsplan for bedre kosthold i befolkningen (2007–2011): Oppskrift for et sunnere kosthold*. Hentet 01.10.2010 fra <http://www.regjeringen.no/upload/HOD/Vedlegg/304657-kosthold.pdf>
- Douglas, Karsten. (1995). Refugees and Adult Education in Sweden. The Gatekeeper Janus. I Machova, B. & Kubatova, S. (red.), *Uniqueness in Unity: The Significance of Cultural Identity in European Cooperation* (s. 76-88). Stechovice: Printing House VAMB.
- Douglas, Mary. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Døving, Cora Alexa. (2006). *Medienes kollektive muslim*. Hentet 02.02.2012 fra <http://www.norskpen.no/OmPEN/Omdetaljside/tabid/71/ArticleID/583/Cora-Alexa-D%C3%B8ving-Medienes-kollektive-muslim.aspx>
- Døving, Cora Alexa. (2009). *Integrering: Teori og empiri*. Oslo: Pax.
- Døving, Runar. (2003a). *Rype med lettøl: En antropologi fra Norge*. Oslo: Pax.

Døving, Runar. (2003b). De uangripelige: Barn som regjeringsagenter i familien. I Neumann, Iver B. & Sending Ole Jacob (red.), *Regjering i Norge* (s. 126-153). Oslo: Pax Forlag A/S.

Døving, Runar. (2007a). Fedmens politiske sårdannelser. *Arr - idéhistorisk tidsskrift*, 07 (2-3), 75-82.

Døving, Runar. (2007b). Forbrukets kjønnede struktur. I Gerhard Emil Schjelderup & Morten William Knudsen (red.), *Forbrukersosiologi: Makt, tegn og mening i forbrukersamfunnet* (s. 355–377). Cappelen akademisk forlag: Oslo.

Døving, Runar. (2010). *Er fritid helsefarlig?* Hentet 02.04.2012 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3819764.ece>

Eriksen, Jan. (2011a). *Søker bedre kommunikasjon om kosthold og vekt.* Hentet 24.01.2012 fra <http://www.hioa.no/eng/Aktuelle-saker/Soeker-bedre-kommunikasjon-om-kosthold-og-vekt>

Eriksen, Thomas Hylland. (1993). *Små steder- store spørsmål: Innføring i sosialantropologi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, Thomas Hylland. (2006). Innledning: I de enøydes land. I Eriksen, Thomas Hylland & Breivik, Jan-Kåre (red.), *Normalitet* (s. 9-23). Oslo: Universitetsforlaget.

Eriksen, Thomas Hylland. (2011b). Tilhørighet i et flytende bomiljø. *Byminner* 56 (1), 40-47.

Eriksen, Thomas Hylland & Sajjad, Torunn Arntsen. (2006). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Fangen, Katrine. (2004). *Deltagende observasjon.* Bergen: Fagbokforlaget.

Figari, H., Haaland, H. & Krange, O. (2009). *Friluftsliv som hverdagsliv: Innvandrerkvinnens bruk av utendørsområder i Groruddalen.* Trondheim: Norsk institutt for naturforskning.

Fight or flight. (2011). *Middag, godteri og gode venner :)* [Blogginlegg]. Hentet 15.02.2012 fra http://fightorflight.blogg.no/1295654792_middag_godteri_og_god.html

Folkehelseinstituttet. (2004). *Overvekt og fedme hos voksne: Faktaark*. Hentet 29.11.2011 fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5631:0:15,2689:1:0:0:::0:0

Folkehelseinstituttet. (2011a). *Mer om type 2 diabetes*. Hentet 02.09.11 fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5648&MainArea_5661=5648:0:15,2917:1:0:0:::0:0&MainLeft_5648=5544:28142::1:5647:41:::0:0

Folkehelseinstituttet. (2011b). *Fysisk aktivitet: Helseundersøkelsen på Romsås og Furuset*. Hentet 30.03.2012 fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5670:0:15,1870:1:0:0:::0:0&MainLeft_5631=5757:55295::1:5641:1:::0:0

Foucault, Michel. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.

Frøylog, Bente. (2003). *Helt gresk*. Hentet 30.09.11 fra <http://www.dagbladet.no/magasinet/2003/01/04/357651.html>

Gadamer, Hans-Georg. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Ghozlan, Basim. (2005). *Hva er halal kjøtt?* Hentet 12.01.12 fra <http://www.islam.no/page1101469599.aspx>

Giddens, Anthony. (1978). *Durkheim*. London: Fontana Press.

Goffman, Erving. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie av hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax.

Grønhaug, Reidar. (1979). Nordmenn og innvandrere: Om etnisitet og klasse som to ulike forutsetninger for sosial deltagelse i Norge. I Grønhaug, Reidar (red.), *Migrasjon, utvikling og minoriteter: Vandringen fra Asia og Middelhavsområdet til Nord-Europa og Norge i 1950-70 årene* (s. 125-145). Bergen: Universitetsforlaget.

Hansen, Marianne Botn. (2004). *Vi er jo alle damer!: Et studie av norskurs for innvandrerkvinner i Oslo: Om utfordringer, dilemmaer og mestringsstrategier i norsk integrering*. Oslo: M.B. Hansen.

Harrison, S. (1999). Cultural Boundaries. *Anthropology Today* 15 (5), 10-13.

Haugesund kommune. (2010). *Forskrift om ordensreglement for elever i haugesundskolen*.

Hentet 02.12.2011

fra <http://www.haugesund.kommune.no/getfile.php/Bilder/Resultatenheter/Brakahaug%20skole%20og%20bydelshus/Filer/Forskrift%20om%20ordensreglement%20for%20elevene%20-%20Vedtatt%2010-2-2010.pdf>

Helsedirektoratet. (2009). *Migrasjon og helse: Utfordringer og utviklingstrekk*. Hentet

11.11.2011 fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/utviklingstrekkrapport-2009-migrasjon-og-helse-utfordringer-og-utviklingstrekk/Publikasjoner/utviklingstrekkrapport-2009-migrasjon-og-helse-utfordringer-og-utviklingstrekk.pdf>

Helsedirektoratet. (2010). *Utviklingen i norsk kosthold: Matforsyningsstatistikk og Forbruksundersøkelser*. Hentet 12.10.11

fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/utviklingen-i-norsk-kosthold-2010-stor-utgave/Publikasjoner/utviklingen-i-norsk-kosthold2010%e2%80%93stor-utgave.pdf>

Helsedirektoratet. (2011a). *Kjøtt og kjøttprodukter*. Hentet 20.09.11

fra <http://helsenorge.no/Helseogsunnhet/Sider/Kjott-og-kjottprodukter.aspx>

- Helsedirektoratet. (2011b). *Bra Mat-kurs og ernæring*. Hentet 30.03.2012 fra <http://www.helsedirektoratet.no/folkehelse/frisklivssentraler/bra-mat-kurs/Sider/default.aspx>
- Hjärpe, J., Bergenhorn, M., Dannenberger, A., Hallden, P., Lagervall R., Leirvik, O., «...», Svensson J. (2005). *99 spørsmål om islam*. Oslo: Humanist forlag.
- Howell, Signe L. (1993). Kinning: The Creation of Life Trajectories in Transnational Adoptive Families. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 9(3), 465-484.
- Hutchinson, Sharon E. (1996). *Nuer Dilemmas. Coping with Money, War and the State*. California: University of California Press.
- ICA. (2012). *Økologisk morgen*. Hentet 09.03.2012 fra http://www.ica.no/FrontServlet?s=butikker&state=butikker_dynamic&viewid=53540
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2011). *Godt no(rs)k?: Om språk og integrering*. Hentet 28.11.2011 fra http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/PRINTVERSJON_Godt%20norska.pdf
- Introduksjonsloven. (2005). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet 05.09.11 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/rundskriv/2005/rundskriv-h-2005.html?id=109566>
- Jakobsen, Siw Ellen. (2011). Poteter sunt? – Vet ikke! *Apollon* (3) 2011, 38.
- James, Allison. (1997). How British is British food. I Caplan, Pat (red.), *Food, Health and Identity* (s. 71-86). London: Routledge.
- Jenkins, Richard. (2007). *Social identity*. London: Routledge.

- Jenum, Anne Karen. (2010). Diabetesepidemien og sosiale forskjeller. I Kumar Bernadette N. & Viken Berit (red.), *Folkehelse i et migrasjonsperspektiv* (s. 127-147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalcik, S. (1984). Ethnic foodways in America: Symbol and the Performance of Identity. I Brown, L. K. & Mussell, K. (red.), *Ethnic and Regional Foodways in the United States* (s. 37-65). Knoxville: University of Tennessee Press.
- Kjærnes, Unni & Døving, Runar. (2009). Controlling Fat and Sugar in the Norwegian Welfare State. I Oddy, Derek J., Atkins, Peter J. & Amilien, Virginie (red.), *The Rise of Obesity in Europe: A Twentieth Century Food History* (s. 131-144). Farnham: Ashgate.
- Koçtürk-Runfors, Tahire. (1991). A model for adaptation to a new food pattern: The case of immigrants. I Fürst, Elisabeth L., *Palatable worlds: Sociocultural food studies* (s. 185-192). Oslo: Solum.
- Kopytoff, Igor. (1986). The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process. I Appadurai Arjun (red.), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective* (s. 64-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumar, Bernadette N. (2010). Migrasjon, etnisitet og helse. I Kumar Bernadette N. & Viken Berit (red.), *Folkehelse i et migrasjonsperspektiv* (s. 27-57). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalbein, Asbjørn. (1999). God kontakt: Praktisk kommunikasjonslære. Kristiansand: IJ-forlag.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lien, Marianne. (1987). *Fra bokna fesk til pizza. Sosiokulturelle perspektiver på mat og endring av spisevaner i Båtsfjord, Finnmark*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Macionis, John J. & Plummer, Ken. (2002). *Sociology: A global introduction* (2.utg.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Martinsen, Vegard. (1991). *Filosofi: en innføring*. Oslo: Kontekst.
- Matmerk. (2010). *Økologisk egg til påske – det føles godt*. Hentet 15.09.11 fra www.okologisk.no/artikler/2010/okoegg-til-paske
- Mokhtari, Abderrahim. (2006). På sporet av den tapte glemsel. I Fangen, Alghasi, Frønes (red.), *Mellom to kulturer* (s. 175-186). Oslo: Gyldendal akademisk.
- My new desk. (2011). *Nora hjemmelaget syltetøy*. Hentet 02.09.11 fra <http://www.mynewsdesk.com/no/pressroom/stabburet/video/view/nora-hjemmelaget-syltetoey-5151>
- Naguib, Nefissa. (2007). Vanmeloner under sengen: Armenere i Kairo minnes mat og sult. *Arr - idéhistorisk tidsskrift*, 07 (2-3), 119-126.
- Neumann, Iver B. & Sending Ole Jacob. (2003). Forord. I Neumann, Iver B. & Sending Ole Jacob (red.), *Regjering i Norge* (s. 7-8). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Neumann, Iver B. (2003). Innledning: Regjeringsbegrepet og regjeringens historiske fremvekst. I Neumann, Iver B. & Sending Ole Jacob (red.), *Regjering i Norge* (s. 9-43). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Norberg, Perly Folstad. (2001). *Sluttrapport fra prosjektet Norskopplæring for voksne innvandrere 1998-2001*. Trondheim: VOX.

Norberg, Perly Folstad. (2009). Integrering og norskopplæring. I Hirsch, Kent (red.), *Språklæreren som formidler av kunnskap om kultur og samfunn: Dilemmaer og utfordringer i et flerkulturelt læringsmiljø* (s. 7-19). Trondheim: Senter for voksenopplæring.

Nortura. (2011). *Sterk salgsøkning for bacon*. Hentet 02.02.2012 fra <http://www.nortura.no/nyhetsarkiv-2011/sterk-salgsoekning-for-bacon-article29701-16156.html>

NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering: Mål, strategier, tiltak*. Hentet 12.11.2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14.html?id=647388>

Ohnuki-Tierney, Emiko. (1993). *Rice as self*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Opplysningskontoret for Meieriprodukter. (2011a). *Caffe latte skolen*. Hentet 02.09.11 fra <http://193.90.90.232/artikkel.aspx?mnu1id=9080&artid=16995>

Opplysningskontoret for Meieriprodukter. (2011b). *Meierifakta*. Hentet 03.09.11 fra <http://www.melk.no/meierifakta/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 02.12.11 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Oslo kommune. (2007a). *Kunnskapssenter i Groruddalen*. Hentet 15.10.10 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article93200-9991.html>

Oslo kommune. (2007b). *Om Groruddalssatsingen*. Hentet 14.11.11 fra http://www.prosjekt-groruddalen.oslo.kommune.no/om_groruddalssatsingen/

Oslo Voksenopplæring Rosenhof. (2012). *Oppmelding og info om norskprøvene*. Hentet 09.03.2012 fra www.rosenhof.oslovo.no/tilbud2/Norskpr_vene.html

- Rappaport, Roy. (1999). *Ritual and religion in the making of humanity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, Ragnar. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rugkåsa, Marianne. (2010). *Transformasjon og integrasjon: Kvalifisering av minoritetsetniske kvinner til arbeid og deltakelse i den norske velferdsstaten*. Oslo: Sosialantropologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sajjad, Torunn Arntsen. (2011). *"Hvis det fødes et sykt barn, hva tror du det skyldes?": En medisinskanthropologisk studie av genetisk veiledning blant pakistansknorske*. Oslo: Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sanjek, Roger. (1990). *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Scheper-Huges, Nancy & Lock, Margaret M. (1987). The mindful body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, (1), 6-41.
- Scott, James C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven: Yale University Press.
- Slagstad, Rune. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slank Meg Flat. (2011). *Min synde-helg!* [Blogginnlegg]. Hentet 05.11.11 fra http://slankmegflat.blogg.no/1315174145_helgen_min.html
- Statens institutt for forbruksforskning. (2012). *Om SIFO*. Hentet 02.04.2012 fra <http://sifo.no/page/SIFO//10336/10342>

Statistisk sentralbyrå. (2008). *Mer enn til salt i maten*. Hentet 23.11.11

fra <http://www.ssb.no/norge/forbruk/>

Statistisk Sentralbyrå. (2009). *Samordnet levekårsundersøkelse 2008 – Tverrsnittundersøkelsen* (Dokumentasjonsrapport). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Statistisk sentralbyrå. (2011). *Mange nye innvandrere fra Europa*. Hentet 11.11.2011

fra <http://www.ssb.no/innvbef/>

Store norske leksikon. (2012). *Pidgin*. Hentet 06.03.12 fra <http://snl.no/pidgin>

Sørhaug, Hans Christian. (1996). *Fornuftens fantasier: Antropologiske essays om moderne livsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sørhaug, Hans Christian. (2006). Gull, arbeid og galskap: Om normalitet og modernitet. I

Eriksen, Thomas Hylland & Breivik, Jan-Kåre (red.), *Normalitet* (s. 275-315). Oslo:

Universitetsforlaget.

Talle, Aud. (2002). Kvinner og utvikling - tjue år senere. *Norsk Antropologisk tidsskrift*, 13 (1-2), 47-61.

Turner, Bryan S. (1994). Preface. I Falk, Pasi (red.), *The Consuming Body* (s. vii-xvii). London: Sage.

UiO: Sosialantropologisk institutt. (2010). *Alnaprosjektet*. Hentet 28.09.10

fra <http://www.sv.uio.no/sai/forskning/prosjekter/alna/>

UiO: Sosialantropologisk institutt. (2012). *Marianne Elisabeth Lien*. Hentet 02.04.2012

fra <http://www.sv.uio.no/sai/personer/vit/marianel/index.html>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*.

Hentet 12.10.11

fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf

Vike, Halvard. (2004). *Velferd uten grenser: Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.

Vox. (2011). *Mat*. Hentet 30.03.2012

fra <http://webservice.vox.no/LesOgSkriv/gzPage.aspx?id=1922>

Wadel, Cato. (1991). Feltarbeid som runddans mellom teori, metode og data. I Wadel, Cato (red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 127-181). SEEK: Flekkefjord.

Wandel, Margareta. (1997). *Mat og helse: Forbrukeroppfatninger og strategier* (SIFO rapport nr. 5). Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.

Weber, Max. (1995). *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Oslo: Pax.

Weber, Max. (2000). *Makt og byråkrati* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.

Woie, Øyvind. (2011). *Helse-TV er vår tids avgudsdyrkelse*. Hentet 05.11.11

fra <http://www.vl.no/helg/-helse-tv-er-var-tids-avgudsdyrkelse/>

Vedlegg

Intervjuguide

Tema 1: Personlig historie

Kan du fortelle litt om deg selv og hvor du kommer fra?

Hvor lenge har du bodd i Norge?

Hvordan synes du det er å bo i Norge? (Hva er bra, hva er vanskelig?)

Hvor lenge har du bodd i Alna bydel? Har du slektninger som også bor her?

Tema 2: Innkjøp

Hvem handler mat i din familie? Er dere flere fra familien som handler sammen?

Hvor handler du/dere mat?

Handler du/dere ulik mat i ulike butikker?

Hva slags mat handler du/dere? Hvordan går du fram for å finne de ingrediensene du trenger?

Hva er viktig for deg når du handler mat (pris, kvalitet, sunnhet)?

Er det mat du kunne kjøpe i ditt hjemland som du ikke får tak i her?

Hvilke matvarer ville du kjøpt med deg til Norge fra ditt hjemland?

Kan du få tak i spesielle varer fra andre steder enn butikken? (for eksempel bytte med venner)

Tema 3: Undervisning

Hva syns du om å lære norsk gjennom praksis?

Hva er ditt mål med å gå her på skolen?

Hva lærer du mest av?

Hvor mange dager er du i undervisning og hvor mange dager praksis (kantine eller tekstil)?

Hvordan mat lager og spiser dere på skolen?

Fortell litt om hva du har lært i undervisningen om sunn mat.

Hvordan opplever du det å lære om helse, kropp og sunnhet?

Stemmer det du lærer om sunn mat med hva som ses på som sunn mat i ditt hjemland?

Tema 4: Lagning og spising av mat

Hvem er det som lager mat hjemme hos dere?

Hvem bestemmer hva slags mat som skal lages?

Hvordan mat lager du/dere? Gjerne beskriv matretter som går igjen/lages ofte (navn, når, hva, hvor, med hvem)

Hvem spiser sammen? Har dere ofte gjester til middag?

Når spiser dere?

Hvor spiser dere?

Hender det at dere spiser vegetarmat?

Hender det at dere spiser på restaurant? Hva spiste du sist gang du var på restaurant (navn, når, hva, hvor, med hvem)

Kan du beskrive ingredienser og oppskrifter, for eksempel fra det du spiste til middag i går?

Hvor har du lært å lage mat og hvordan finner du oppskrifter?

Har kostholdet ditt endret seg etter at du kom til Norge?

Tenker du på det du har lært om mat på skolen når du lager mat hjemme? Hva?

Spiser du noen ganger middager hos venner?

Når familien skal kose seg litt ekstra, hva spiser dere da?

Tema 5: Kosthold

Hvilken mat ser du på som sunn, og liker du slik mat?

Snakker du med vennene dine og familien om mat og sunt kosthold?

Hvor finner du informasjon om sunn mat? Har du lest noe eller sett på TV om hva som er sunt å spise?

Har du hørt om nøkkelhullsmerking av matvarer? Hva betyr det?

Hva tenker du på som typisk norsk mat og hva synes du om slik mat?

Hender det at du lager norsk mat?

Syns du at norsk mat er sunn/ Synes du det virker som nordmenn spiser sunn mat?

Avslutning:

Har du et fint matminne som du vil fortelle om (et spesielt godt måltid du spiste el)

Er det noe jeg ikke har spurt deg om som du gjerne vil fortelle om?

Intervjuguide lærere

Intro

Kan du forteller kort om din bakgrunn, alder og hvor lenge du har jobbet som lærer for minoritetskvinner?

Hva ønsker du at kvinnene skal få ut av å gå her?

Mat og helse

Hvorfor valgte dere å ha ekstra fokus på sunnhet og helse?

Har du inntrykk av at kvinnene selv er opptatt av dette?

Hva står i læreboka om sunnhet, mat, helse? Er det en stor del av pensum? Gjør dere det bevisst til en større del? I så fall hvor henter dere informasjonen?

Har du kjennskap til de nye kostholdsrådene? Følger du med på den type debatter og kommer dette til å endre informasjonen som blir gitt til kvinnene?

Føler du noen ganger at du kommuniserer om eller lærer bort noe du ikke selv følger?

Mat

Spiser du lunsjen som elevene lager eller har du med egen matpakke?

Hva synes du om maten som lages her?

Hva tror du er den største kostholdsendringen for kvinnene etter at de kom til Norge?

Trening

Hvor lenge har kvinnene hatt tilbud om trening?

Har du sett noen endringer hos dem etter at de begynte å trene?

Syns du slik trening passer for alle?

(Er du selv med på treningen?)

Motivasjon

Hvorfor ønsker du at minoritetskvinner skal lære norsk? Hva er din motivasjon for å jobbe med dette?

(Hvorfor tror du er det er viktig at de lærer om kosthold og trening?)

Avslutning

Er det noe jeg ikke har spurt deg om som du ønsker å fortelle?

Informasjonsskriv til informanter

Jeg heter Maja og er student ved Universitetet i Oslo. Jeg studerer et fag som heter sosialantropologi. Det handler om mennesker og kulturer. Min eksamen er en stor oppgave som skal leveres inn våren 2012. For å få informasjon til oppgaven ønsker jeg å være på [REDACTED]

Mitt prosjekt vil ha spesielt fokus på mat og kosthold. Jeg skal være med i undervisningen fra januar til mai 2011, for å lære mer om hvordan norskundervisning gjennom praksis foregår. Dere kommer derfor til å møte meg nesten hver dag framover. Siden jeg vil studere mat kommer jeg til å være mye i kantineverkstedet.

Jeg er også interessert i å se på matlaging i hjemmet og derfor ønsker jeg å komme på hjemmebesøk til noe av elevene hvis det er mulig.

I løpet av våren vil jeg intervjuere elever og lærere som ønsker å bli intervjuet.

Sted og navn på personer vil være hemmelig (anonymiseres) i oppgaven.

Deltakelse i prosjekt er helt frivillig. Hvis du har deltatt i intervju eller hjemmebesøk kan du når som helst trekke deg uten å oppgi grunn, og jeg vil slette informasjonen som er samlet inn om deg.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og godkjent av [REDACTED] voksenopplæring.

Forsker: Maja Garnaas
Adresse: Herslebsgate 30b
Tlf: 41908341
E-post: maja.garnaas@gmail.com

Veileder: Runar Døving
Adresse: Sandakerveien 24C
Tlf: 22043556
E-post: runar.doving@sifo.no

-----Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien:

Sted og dato.....

Signatur

Telefonnummer