

Om å gripe og å begripe

En studie av hvordan sensorikk tematiseres i yrkesfaglæreres undervisningspraksis i restaurant- og matfag.

NORUNN EFTESTØL GRØDELAND

VEILEDER

Andreas Reier Jensen

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Forord

Et år med praktisk-pedagogisk utdanning har nå blitt en master i pedagogikk. Et år som skulle vies til utforskning av en annen utdanningsretning, mens jeg tok ut min første foreldrepermisjon. Et år som vekket en fascinasjon og interesse for pedagogikkfagets mange spørsmål, og enda flere svar. Ett barn ble til to, og samtidig som jeg fordypet meg i pedagogisk idéhistorie fikk jeg se dem oppleve og bli kjent med verden gjennom sansene. Hver eneste ny lyd, smak, lukt og berøring var en sensasjonell opplevelse som skulle bearbeides og omdannes til erfaring og kunnskap. Sammen har vi utforsket hva som er hardt og mykt, surt og søtt. Arvingene skal ha mye av æren for valg av tema for denne oppgaven.

Flere fortjener en takk for at masteroppgaven nå er levert. Jeg vil rette en stor takk til informantene som åpnet dørene inn til deres undervisning. Jeg vil takke for de mange, interessante samtalene vi har hatt, og for at jeg har fått bli kjent med deres hverdag som yrkesfaglærere. Dere har vært varme og rause. Takk.

Jeg vil også takke min veileder Andreas, som har tatt det hele på strak arm og med et kritisk blikk. Takk for gode råd og motivasjonsboost i skriveprosessens mange opp- og nedturer.

Takk til studievenner for samhold og støtte gjennom hele masterstudiet. Jeg ser tilbake på årene med kollokviegrupper, eksamensnerver og lange lunsjer med stor glede. Takk til Hasse for alle samtaler om pedagogikk og livet, og alt innimellom. Takk til mor og svigermor for heiarop, støtte og barnepass.

«Dæ æ jabbnå så dræge» er en antitese til det urnorske skippertaket, og et nedarvet jærsk uttrykk som jeg i årevis har forsøkt å leve etter. Men livsfilosofien ble glemt, og jeg har følt på det å henge bakpå i flere måneder. Men nå er oppgaven levert. Jeg er lettet og stolt av å ha lært enda litt mer om verden, men aller mest om meg selv.

God lesning!

Norunn Eftestøl Grødeland, Øvrebø, mai 2022.



Sammendrag

Innenfor restaurant- og matfagene er sensorikk et sentralt verktøy for å utvikle, tilberede og servere innbydende mat og drikke. Sensorikk er læren om hva vi kan oppleve med sansene våre (Rødbotten, 2015). Med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble sensorikk introdusert i læreplanverket. Endringen kan tolkes dit at LK20 er et forsøk på å imøtekomme bransjens etterlysning om høyere faglig nivå på lærlingene som kommer ut fra skolene (NHO Mat og Drikke, 2019; Sundqvist, 2016). Formålet med oppgaven er å bidra til utviklingen av dyktige yrkesfaglærere som er i stand til å tilrettelegge for elevers utvikling av sensoriske ferdigheter. Oppgaven undersøker elevers vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap.

Oppgaven har en todelt problemstilling: *(1) Hvordan tematiseres sensorikk i yrkesfaglæreres undervisningspraksis i restaurant- og matfag? (2) Hvordan kan vi på bakgrunn av dette forstå elevenes vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap?*

Gjennom deltakende observasjon og basert på et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv, har tre yrkesfaglærere og deres undervisningspraksis blitt observert. Datamaterialet er analysert gjennom en tematisk analyse, som muliggjorde en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming til materialet.

Etter fortolkningsprosessen viser funnene at sensorikk tematiseres lite eksplisitt i yrkesfaglærernes undervisningspraksis. Det oppfordres i liten grad til refleksjon over, eller diskusjon med elevene rundt matens sensoriske kvaliteter. Opplevelsen av dårlig tid tolkes som en faktor som begrenser lærerne i å utforske sensoriske kvaliteter med elevene. Kombinert med et mål om at elevene skal bli selvstendige arbeidstakere, fører det til at lærerne inntar mer tilbaketrukne roller. Slik blir oppskriftene som elevene bruker viktige verktøy i matlagingen og for elevenes læreprosesser.

At sensoriske ferdigheter tematiseres lite eksplisitt i lærernes undervisningspraksis, gjør at elevene kan ha vanskelig for å avkode den tause kunnskapen som formidles uartikulert. Det kan oppleves utfordrende for elevene å tolke hva som forventes av dem og det ønskede resultatet. Lærerens evne til å forklare og invitere elevene til å sanse og reflektere over stimuli, vil være avgjørende for elevers utvikling av sanseerfaring og kunnskap. Det vil videre legge grunnlaget for elevers utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap.

Summary

Within the restaurant and food disciplines, sensory science is a key tool for developing, preparing, and serving inviting food and drinks. Sensory science is the study of what we can experience with our senses (Rødbotten, 2015). The National Curriculum "Kunnskapsløftet 2020" (LK20) has introduced sensory science into the curriculum. This change can indicate that LK20 is attempting to meet emerging industry demands for new apprentices (NHO Mat og Drikke, 2019; Sundqvist, 2016). The thesis aims to contribute to skilled vocational education teachers who can facilitate students' development of sensory skills. The thesis examines students' conditions for developing their senses as professional tools.

This aims to answer a two-part problem: *(1) How is sensory science thematized in vocational education teachers' teaching practice in restaurant and food subjects? (2) Based on this, how can we understand the students' conditions for developing their senses as professional work tools?*

Through participatory observation and based on a phenomenological theoretical perspective, three vocational teachers and their teaching practice have been observed. The data material was analysed through a thematic analysis, which enabled a combination of inductive and deductive approaches.

After the interpretation process, the findings show that sensory science is not explicitly themed in the vocational education teachers' teaching practice. There is little encouragement for reflection on, or discussion with students about the sensory qualities of food. The experience of little time is interpreted as a factor that limits teachers in exploring sensory qualities with students. Combined with the goal of students becoming independent workers, this leads to teachers taking on more withdrawn roles. This way the recipes that the students use, become essential tools in the cooking and for the students' learning processes.

The fact that sensory skills are not explicitly themed in teachers' teaching practice means that students may have difficulty decoding the tacit knowledge conveyed in an unarticulated manner. It can be challenging for the students to interpret what is expected of them and the desired result. The teacher's ability to explain and invite students to sense and reflect on stimuli will be crucial for students' development of sensory experience and knowledge. It will also lay the foundation for students to develop their senses as professional work tools.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	3
Summary	4
Kapittel 1: Innledning	8
1.1 Relevant forskningslitteratur	8
1.2 Formål og problemstilling	10
1.3 Opplæringstilbudet restaurant- og matfag	10
1.3.1 Utfordringer i restaurant- og matfagsbransjen	11
1.3.2 Sensorikk i Kunnskapsløftet 2020.....	12
1.4 Oppgavens struktur.....	14
Kapittel 2: Sentrale begreper og teoretisk rammeverk	15
2.1 Sensorikk: måling med menneskelige sanser	15
2.2 Mesterlære og taus kunnskap	16
2.3 Legitim perifer deltakelse	17
2.4 Refleksjon og yrkesidentitet	19
2.5 Gruppeidentitet og kulturelle koder	19
Kapittel 3: Metode	22
3.1 Studiens forankring og forskningstilnærming	22
3.2 Datainnhentingsstrategi	23
3.2.1 Utvalg	24
3.2.2 Gjennomføring av deltakende observasjon	26
3.2.3 Feltnotater.....	26
3.2.4 Tematisk analyse	27
3.3 Bakgrunnskunnskap og forforståelse.....	29
3.4 Kvalitet i kvalitativ metode	30

3.5	Etiske overveielser.....	32
Kapittel 4: Presentasjon av funn.....		35
4.1	Bruk av sansene som verktøy	35
4.2	Undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening	36
4.3	Rammer for undervisningen	43
4.3.1	Opplevelsen av tid.....	43
4.3.2	Oppskrifter	46
4.3.3	Selvstendighet som mål.....	50
4.4	Oppsummering av funn	51
4.4.1	Bruk av sansene som verktøy.....	52
4.4.2	Undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening	52
4.4.3	Rammer for undervisningen.....	52
Kapittel 5: Diskusjon		54
5.1	Tematisering av sensorikk i yrkesfaglæreres undervisningspraksis.....	54
5.2	Elevenes vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap.....	55
Kapittel 6: Avsluttende kommentarer.....		58
6.1	Oppgavens bidrag og begrensninger	59
6.2	Videre forskning	59
Litteraturliste.....		61
Vedlegg		67
	Vedlegg 1: Kvittering fra NSD	67
	Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema.....	70
Oversikt over figur		
	Figur 1: Oversikt over utdanningsløpet restaurant- og matfag	11

Kapittel 1: Innledning

Vi tilegner oss en god del kunnskap om den fysiske virkelighet ved å se, høre, føle, lukte og smake på gjenstander omkring oss. Det er den mest nærliggende kilde til kunnskap. Vi kan se at bladene på trærne skifter farge og form med årstidene. Vi kan føle temperaturendringene og høre at naturens dyreliv kommer til liv hver vår. Sensorikk handler om å oppleve verden gjennom sansene.

Mennesket er utrustet med sansorganer som fanger opp stimuli, og formidler informasjonen til nervesystemet. Nervesystemer bruker denne informasjonen til å styre menneskets handling mest mulig hensiktsmessig. Slik sett fungerer sansene som redskap for å kunne orientere seg i verden. Restaurantkokkens fremste redskap er hans sanser (Shepherd, 2011, 2016). Kokkens evne til å smake, lukte og se hvorvidt råvarer egner seg til mat, og for å kunne sette sammen kombinasjoner av råvarer, smaker og teksturer som vil gi gjestene gode opplevelser, er essensielt. Men sanseapparatet kommer ikke fiks ferdig. Smakssansen er ikke et redskap som kan kjøpes på butikken. Sanseredskapene må trenes og raffineres gjennom møter med ulike typer stimuli.

Denne studien har som mål å gi innsikt i hvordan sensorikk tematiseres i yrkesfaglæreres undervisningspraksis i restaurant- og matfag. Videre i dette kapittelet gis en grov oversikt over aktuell forskningslitteratur som er knyttet til yrkesopplæring og yrkesfaglæreres undervisningspraksis. Målet er ikke å gi en fullstendig oversikt, men å vise frem et utvalg av litteratur og slik skissere opp kunnskapsfeltet. Deretter presenteres det yrkesfaglige opplæringstilbudet restaurant- og matfag, før studiens formål og problemstilling beskrives. Avslutningsvis gis en oversikt over studiens oppbygning.

1.1 Relevant forskningslitteratur

Både nasjonal og internasjonal forskning tematiserer et mangfold av perspektiver på yrkesopplæring. Forskere på feltet deler oppfatningen om at yrkesfaglig opplæring skal støtte elevenes overgang fra utdanning til arbeid (bl.a., Billett, 2011; Bruvik & Haaland, 2020; Dyrnes & Sträng, 2021; Kap, 2014; Lyngsnes & Rismark, 2019; Schmid et al., 2021; Wheelahan, 2015; Winberg & Hollis-Turner, 2021; Winch, 2013; Aakernes, 2018). I motsetning til studiespesialiserende utdanningstilbud, setter de yrkesfaglige

opplæringstilbudene yrkene som mål. Slik formes opplæringen mot de gitte yrkene (Kap, 2014, s. 360). Yrkesopplæringen foregår på to likeverdige læringsarenaer for opplæring, skolen og arbeidslivet, og innebærer et samspill mellom yrkesdidaktikk, arbeidsmarked og utdanningssystem (Markowitsch & Grollmann, 2017). Det innebærer ulike læringstradisjoner, og ulik innretning og logikk (Billett, 2010; Jørgensen, 2018). Enhver yrkesutdannelse må finne sin form i spenningsfeltet mellom skolens mandat og arbeidslivets tradisjoner, behov og forventninger (Lyngsnes & Rismark, 2019).

Samtidig er yrkesopplæringens innhold et omdiskutert tema, hvor det stilles spørsmål til hvorvidt hensikten med yrkesopplæringen i første rekke er å forberede ungdommer til spesifikke jobber, eller å forberede de til livsmestring, medborgerskap og livslang læring. Forholdet mellom teori og praksis blir særlig vektlagt i debatten rundt hvilke kunnskapskvaliteter i yrkesopplæringen som skal være gyldige (Winberg & Hollis-Turner, 2021). På den ene siden påstås det at teoretiske fag beriker med prinsipper og logikk som ligger til grunn for praksis (Wheelahan, 2015). På den andre siden påstås det at praktiske fag gir kontekst og muligheter for å koble teori til praksis (Billett, 2011). Likevel fremstår spørsmålet om forholdet mellom begge former som underrepresentert i forskning (Winch, 2013), og samtidig som et av de mest omdiskuterte temaene i utdanningssektoren. Behovet for et samspill mellom disse, og spenningen som kan oppstå i forsøket på å forene teori og praksis er blitt formidlet som utfordrende, men nødvendig (Niemi & Rosvall, 2013; Sylte & Jahanlu, 2017). Det er yrkesfaglærerens oppgave å balansere forholdet mellom teori og praksis i opplæringen.

Flertallet av yrkesfaglærere i videregående skole i dag, hadde nok i utgangspunktet ikke tenkt å bli lærere. De fleste har tatt en yrkesfaglig utdanning, og jobbet i mange i yrket før de har blitt lærere i skolen. Yrkesfaglærere i Norge er preget av en sterk yrkesidentitet (Aamodt et al., 2016). Yrkesfaglærernes profesjonskunnskap handler dermed om å kunne balansere «det doble praksisfeltet», mellom yrkeskunnskap og pedagogikk (Aspøy et al., 2017, s. 28). Det doble praksisfeltet innebærer også at yrkesfaglærere både skal ha oppdatert kunnskap om yrkene som elevene utdannes til, og utvikle seg selv i lærerrollen. I likhet med andre lærere, skal yrkesfaglærerne undervise sammensatte elevgrupper med elever med ulike faglige forutsetninger. De skal tilrettelegge for at elevene tilegner seg kunnskap ut fra læreplanene, og forberede elevene på arbeidslivet. Tidligere forskning beskriver kvaliteter og trekk ved

yrkesfaglæreres yrkesidentitet og kompetanseområder (Aspøy et al., 2017; Aamodt et al., 2016).

1.2 Formål og problemstilling

Hensikten med studien er å undersøke elevers vilkår for utvikling av sansene som arbeidsredskap gjennom yrkesopplæringen, og på bakgrunn av det gi et bidrag til praksisfeltet. For å gjøre det, vil jeg undersøke hvordan yrkesfaglærere på vg1 restaurant- og matfag og vg2 kokk- og servitørfag tematiserer sensorikk i sin undervisningspraksis. Formålet med studien er å bidra til utviklingen av dyktige yrkesfaglærere som er i stand til å tilrettelegge til best mulige forhold for elevers utvikling av sensoriske ferdigheter. Studien vil bidra med observasjonsdata av undervisningspraksis, etter innføringen av LK20 som for de aktuelle utdanningsprogrammene nå tematiserer sensorikk.

Studien bygger på en todelt problemstilling, som er følgende: *(1) Hvordan tematiseres sensorikk i yrkesfaglæreres undervisningspraksis i restaurant- og matfag? (2) Hvordan kan vi på bakgrunn av dette forstå elevenes vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap?*

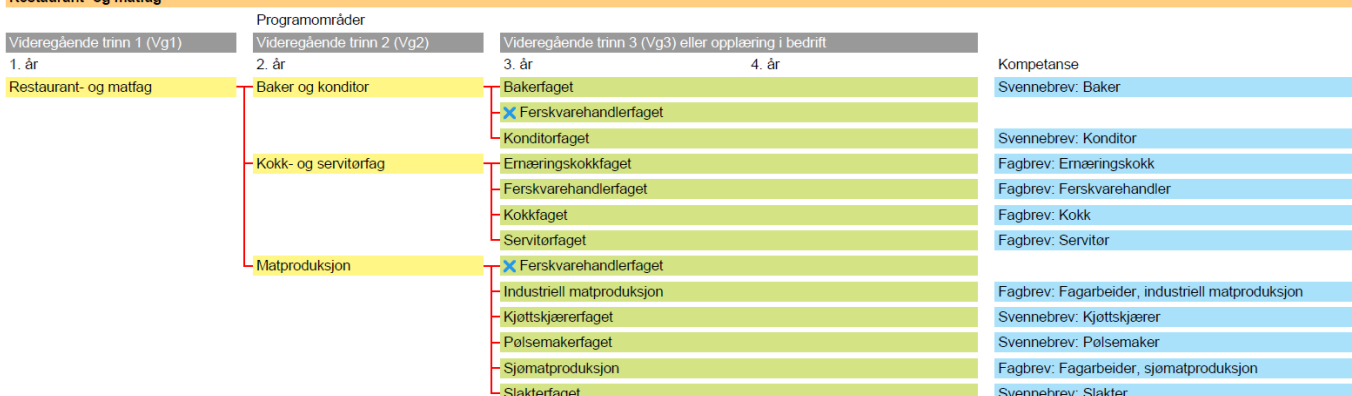
1.3 Opplæringstilbudet restaurant- og matfag

I Norge er yrkesopplæringen som oftest organisert som 2+2-modellen. Det innebærer to år opplæring i skole etterfulgt av to år i lærebedrift, før fagprøven eller svenneprøven kan avholdes. Restaurant- og matfag er et av ti yrkesfaglige utdanningsprogram, og rommer elleve fag- og svennebrev. Studien avgrenses til vg1 restaurant- og matfag og vg2 kokk- og servitørfag.

Kunnskapsløftet 2022–2023, Vg1, Vg2 og Vg3

Yrkesfaglig

Restaurant- og matfag



Figur 1: Oversikt over utdanningsløpet restaurant- og matfag (Vilbli.no, 2022).

Kokk- og servitørfaget bygger på restaurant- og matfag, og omhandler derfor mye av det samme. Fagene handler om å forstå mat og drikke som kulturbærere, og å tilegne seg kunnskap om at levemåten vår påvirker naturen, klimaet og samfunnet. Gjennom vg1 og vg2 skal elevene tilegne seg kunnskap om og erfaring med ulike produksjonsmetoder, om råvaretilgang, teknologi, økonomi og trygg matproduksjon. Utdanningsprogrammet handler også om salg og servering, og målsetter å utvikle selvstendige og omstillingsdyktige fagarbeidere (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2021b). Etter vg2 kokk- og servitørfag kan elevene velge mellom fire yrkesretninger: ernæringskokkfaget, ferskvarehandlerfaget, kokkfaget og servitørfaget.

1.3.1 Utfordringer i restaurant- og matfagsbransjen

Statistikk for årene 2012-2022 viser at søking til vg1 restaurant- og matfag på landsbasis har minsket med i underkant av 20% (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Ferske tall fra Utdanningsdirektoratet forteller at det i år er omtrent like mange søkere til utdanningsprogrammet som i fjor, mens samtlige andre yrkesfag opplever en økning av søkere (Landbruks- og matdepartementet, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Ifølge NHO Mat og Drikke viser søkertallene at trenden med synkende søkertall til restaurant- og matfaget

nå har snudd etter årevis med nedgang (NHO Mat og Drikke, 2022). En mulig årsak for endringen kan være rekrutteringskampanjen «smak deg frem» som ble lansert i 2021 (Landbruks- og matdepartementet, 2022). Kampanjen har som mål å skape engasjement og interesse for de spennende og varierte jobbmulighetene i mat- og måltidsbransjen, gjennom nettsiden www.smakdegfrem.no.

Både NHOs kompetansebarometer (Rørstad et al., 2022), NOU 2018:2 (2018) og rapporten fra Utvalg for reiseliv, matproduksjon og primærnæringene (Sundqvist, 2016) beskriver et stort behov for faglærte yrkesutøvere. NHO Mat og Drikke viser til at mange av deres samarbeidsbedrifter ikke får tak i de lærlingene det er behov for, og mener «kvaliteten på elevene er for dårlig, med manglende praktiske og sosiale ferdigheter, og høyt frafall» (NHO Mat og Drikke, 2019). Det blir derfor ressurskrevende for lærebedriftene å ta inn lærlinger som mangler de grunnleggende teknikkene og ferdighetene (Sundqvist, 2016). Regjeringen har som mål at ni av ti skal fullføre og bestå videregående opplæring i 2030 (Meld. St. 21 (2020-2021), 2021, s. 7). Samtidig viser statistikk fra 2014-2020 at restaurant- og matfag med bare 31,9% gjennomføring, er det utdanningsprogrammet hvor færrest lærlinger fullfører på normert tid (Statistisk sentralbyrå, 2021). I tillegg viser Eben (2018) at faglærte kokker forlater yrket etter forholdvis få år. Sammenlagt blir det en betydelig utfordring for restaurantbransjen. Arbeidsinnvandring og ansettelse av personale med lavere kompetanse enn ønsket er derfor en del av løsningen (Hansen & Haaland, 2015; NOU 2018:2; Ødegård, 2014).

1.3.2 Sensorikk i Kunnskapsløftet 2020

Som del av arbeidet med å besvare problemstillingen har styringsdokumenter knyttet til yrkesfaglærernes undervisningspraksis blitt analysert. To læreplaner er gjennomgått:

Læreplan i vg1 restaurant- og matfag (Utdanningsdirektoratet, 2020), og *Læreplan i vg2 kokk- og servitørfag* (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Innenfor restaurant- og matfagene er sensorikk et sentralt verktøy for å utvikle, tilberede og servere innbydende og fristende mat og drikke. Med Kunnskapsløftet 2020 ble sensorikk som begrep introdusert i læreplanverket. Det inngår nå i kjerneelementet *håndverksferdigheter* for vg1 restaurant- og matfag og vg2 kokk- og servitørfag (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2021b). «Elevene skal lære om råvarer, sensoriske ferdigheter, folkehelse og mattrygghet»

(Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kjerneelementet handler om det å sette sammen produkt og måltid ved å sanse, utforske og vurdere egenskaper til råvarer. «Håndverksferdigheter handler videre om å trene opp sensoriske og estetiske ferdigheter gjennom tilbereding, anbefaling og presentasjon av produkter» (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Sensorikk blir også tematisert i kompetansemål i læreplanene for vg1 restaurant- og matfag og vg2 kokk og servitørfag. Det innebærer at elevene skal bli målt etter hvorvidt de innehar denne kompetansen i slutten av skoleåret. I læreplanen for vg1 finnes følgende mål: «vurdere kvaliteten, bruksområdet og produksjonsegenskapene til råvarer og ferdige produkt og bruke denne kunnskapen i praktisk arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplanen for vg2 finner man blant annet følgende mål: «kontrollere råvarekvalitet ved varemottak, vurdere om varene er levert i samsvar med bestilling, og utføre avviksbehandling», «vurdere sluttproduktene ut fra produktbeskrivelser og reflektere over sensorisk og hygienisk kvalitet» og «utforske nye og ukjente råvarer og reflektere over endringer i forbruksmønster» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Etter en gjennomgang av begge læreplanene fremstår det som om vg2-læreplanen i større grad vektlegger sensorisk kompetanse enn vg1-læreplanen. Læreplanene viser imidlertid ikke til hvordan sensorikk skal undervises.

Sensorikk ble ikke tematisert i læreplanene fra Kunnskapsløftet i 2006. Endringen kan bidra til å forme framtidens fagarbeidere, og kan tolkes slik at Fagfornyelsen er et forsøk på å imøtekomme bransjens etterlysning om et høyere faglig nivå på lærlingene som kommer ut fra skolene (NHO Mat og Drikke, 2019; Sundqvist, 2016). Samtidig viser en studie av hvorvidt den nye læreplanene (LK20) for vg1 restaurant- og matfag er tilpasset fremtidens kompetansebehov, at det er liten forskjell mellom hvilke arbeidsoppgaver faglærte og ufaglærte yrkesutøvere utøver i bedrift (Eben & Spetalen, 2020). Eben og Spetalen (2020) konkluderer derfor med at betydningen av å være faglært er derfor relativt liten i det daglige arbeidet. Restaurant- og matfagsbransjene har hatt store utfordringer med å skaffe tilstrekkelig antall faglærte yrkesutøvere, noe vi har sett konsekvensene av under koronapandemien da utenlandsk arbeidskraft ikke fikk komme inn i Norge. I rapporten fra *Utvalg for reiseliv, matproduksjon og primærnæringene* fra 2016 fremheves behovet for faglærte yrkesutøvere, særlig kokker, samtidig som det poengteres at: «Dagens læreplaner på Vg1 restaurant- og matfag og Vg2 kokk- og servitørfag er for generelle og imøtekommer ikke bedriftenes behov» (Sundqvist, 2016, s. 38). Læreplanene som omtales i rapporten tilhører Kunnskapsløftet 2006.

1.4 Oppgavens struktur

I neste kapittel presenteres sentrale begreper og det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapittel tre presenteres oppgavens vitenskapsfilosofiske ståsted, og de metodiske valg og overveielser jeg har tatt for å sikre oppgavens kvalitet. I kapittel fire presenteres studiens funn. I kapittel fem diskuteres funnene i lys av teori og problemstillingen besvares. I oppgavens siste og avsluttende kapittel trekker jeg sammen en konklusjon av hele problemstillingen, og beskriver hvordan oppgaven kan være utgangspunkt for eventuell videre forskning.

Kapittel 2: Sentrale begreper og teoretisk rammeverk

I dette kapittel presenteres begrepet sensorikk, og betydningen sensoriske ferdigheter har for yrkesutøvelse i restaurant- og matfagsbransjen. Deretter beskrives mesterlæretradisjonen, og begrepene taus kunnskap og legitim perifer deltakelse. Til slutt presenteres begrepene refleksjon og kulturelle koder.

2.1 Sensorikk: måling med menneskelige sanser

Hver dag registrerer, analyserer og tolker vi stimuli som vi får gjennom sansene våre. Vi utfører sensoriske analyser både bevisst og ubevisst, når vi ser, hører, lukter, smaker og føler. Sensorikk er læren om hva vi kan oppleve med sansene våre, og en sensorisk analyse innebærer vurdering av utseende, smak, lukt og konsistens av mat- og drikkevarer (Gustafsson et al., 2014; Rødbotten, 2015). Sensorikk handler om å utforske hvordan sansene fungerer, og å trene seg til å gjenkjenne ulike detaljer og nyanser for eksempel gjennom smaking. Sanseorganer som fanger opp stimuli, og formidler informasjonen til nervesystemet. Videre henger sansing og persepsjon sammen, ved at sanseorganene blir stimulert og persepsjonen tolker hva sansene forteller (Bergslien, 2015). Kunnskap om sensorikk og gjennomføring av sensorisk analyse er hjelpemidler for å kunne beskrive råvarer ut fra deres egenskaper (Gustafsson et al., 2014).

De menneskelige sansene har siden forhistorisk tid vært et av de viktigste verktøy for å vurdere hvorvidt maten er trygg å spise (Shaw, 2012). I Norge har vi nå et grundig system som informerer kjøperen om en «best før»-dato for alle varer, og som sikrer at dårlig mat blir trukket av markedet. I tillegg er varer som blant annet ost og kjøtt ofte emballert for å sikre holdbarhet og kvalitet. Disse tiltakene fører imidlertid til at de fleste av oss får mindre trening i å bruke sansene i vurdering av råvarens kvalitet. Tekniske aspekter som datomerking forteller ikke noe utover en dato. Ulike kjemiske og instrumentelle målemetoder kan gi informasjon om råvarers egenskaper, men det er bare ved bruk av sansene at vi kan nærme oss en forståelse av hvordan mat og drikke oppleves for en restaurantgjest.

En opplevelse defineres gjerne som en begivenhet eller hendelse av minneverdig karakter (Pine & Gilmore, 1998). Mat og drikke er viktige kulturbærere og spiller i stor grad hovedrollene i høytider og andre sosiale sammenhenger. Mat og drikke er derfor tett tilknyttet

menneskers helhetsopplevelse av sosiale sammenhenger. Sansestimulering har vesentlig betydning for å intensivere en opplevelse (Brakus et al., 2009; Elvekrok & Gulbrandsøy, 2019; Schmitt, 1999), og for å påvirke gjestens persepsjon, preferanse og atferd (Hultén et al., 2009; Krishna, 2012). Opplevelsen påvirkes også av en persons referanseramme, og lagres som erfaringer og minner i hukommelsen. Referanserammen fungerer som grunnlaget sansestimuli blir vurdert på, og er individuell eller subjektiv i det at den tar utgangspunkt blant annet egne erfaringer, verdier, og kunnskaper (Bergslien, 2015).

Mouritsen og Styrbæk (2015) vektlegger at hvordan maten føles i munnen, munnfølelsen, er elementært for den totale smaksopplevelsen. Mangel på kunnskap om sansene, matkunnskap og munnfølelsens betydning, kan føre til at vi spiser for store porsjoner med økt salt-, sukker- eller fettinnhold. Å lage mat blir slik en øvelse i å fremstille en ønsket munnfølelse av råvarene. Sensorisk følsomhet og bedømmelse er kompetanse som forventes av kokker, for å kunne sette sammen kombinasjoner av råvarer, smaker og teksturer som vil gi gjestene gode opplevelser. Slik blir kokkens viktigste redskap hans sanser (Shepherd, 2011, 2016). Kokkens sanseapparat er redskap som må trenes og raffineres gjennom ulike typer stimuli. Det handler om å lære å detektere nyanser og detaljer ved sanseopplevelser.

2.2 Mesterlære og taus kunnskap

Noe av kjernen i den yrkesfaglige opplæringen handler om nærheten mellom arbeid og læring. Mesterlæretradisjonen har historisk sett vært knyttet til arbeidslivet og yrkesopplæringen. Begrepet *mesterlære* beskriver et forhold der en novise lærer noe av en mer erfaren person, mesteren. Mesteren forvalter fagets akkumulerte kunnskap, og står som garantist for at yrkeskunnskapen blir bevart og videreført (Hiim & Hippe, 2009). Mesteren har utviklet komplekse vurderingskriterier i forhold til den håndverksmessige utførelsen, for å sikre kvalitet på arbeidet. Den erfarne mesteren modellerer hvordan et arbeid skal utføres, og lærlingen forsøker deretter å etterligne atferden, samtidig som mesteren veileder. Etter hvert som eleven tilegner seg ferdigheter i faget, vil han utføre handlinger på et stadig høyere vanskelighetsnivå. Av den grunn vil læreren etter hvert trekke seg mer og mer tilbake, og i mindre grad blande seg inn i elevens utførelse av oppgaven.

Denne prosessen kjennetegnes av at lærlingen tilegner seg *taus kunnskap* ved å observere mesteren «gjøre bruk av sine ferdigheter» (Polanyi, 1958, i Nielsen & Kvale, 1999, s. 21).

Polanyi beskriver begrepet taus kunnskap med påstanden: «Vi kan vite mer enn vi kan si» (Polanyi, 2000, s. 16). Taus kunnskap tar for seg uttalt kunnskap, eller kunnskap som ikke er språksatt. Det innebærer både det som ikke er blitt uttalt og det som ikke er mulig å uttale (Collins, 2010). I det tause perspektivet av mesterlære blir bruken av ord og språk nedprioritert, eller til og med overflødig (Nielsen & Kvale, 1999). En betingelse for mesterlæretradisjonen er at kompetanse ikke kan bli formidlet utelukkende gjennom språk. Kompetansen er også forankret i kroppen. En profesjonell kokk er en ekspert hvor ferdigheter og håndverk i stor grad utvikles på bakgrunn av erfaring, hånd- og kroppsarbeid (Sennett, 2009). Det blir derfor en pedagogisk utfordring for mesteren å balansere mellom det å forklare med ord og det å modellere hvordan noe utføres.

Kroppen vår er involvert i persepsjonen av verden, ved at «den deltar i vår kunnskap om alle ytre ting» (Polanyi, 2000, s. 37). Slik beskrives sansenes og persepsjonens avgjørende posisjon for bruk av tause kunnskapsevner. Å arbeide med praktiske oppgaver innebærer slik både mentale og kroppslige prosesser. Det norske begrepet taus kunnskap innebærer både det engelske «tacit knowledge» (det vi vet) og «tacit knowing» (aktiviteten å vite) (Polanyi, 2000). Slik kan taus kunnskap både ha en teoretisk og praktisk karakter. Den tause kunnskapen er også innvevd i sosial praksis med uartikulerte kollektive verdier.

2.3 Legitim perifer deltakelse

Lave og Wenger (1991) legger til grunn en forståelse av læring som situert i praksisfellesskaper og derfor tilknyttet konkrete sosiale og kulturelle situasjoner. Læring må sees i sammenheng med den konteksten den foregår i.

Å lære et yrke kan forstås som en deltakende prosess hvor det å komme inn i fellesskapet og bli kjent med arbeidsplassen vektlegges (Lave & Wenger, 1991). Læringen skjer gjennom deltakelse i det Lave og Wenger (1991) kaller et praksisfellesskap (på engelsk “community of practice”). Læring blir her sett på som en aktivitet som foregår i et samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap. I dette praksisfellesskapet blir lærlingen sett på som en legitim perifer deltaker.

Begrepet *legitim perifer deltakelse* beskriver endringsprosessen novisen går gjennom for å bli fullverdig medlem i praksisfellesskapet. Læring forstås dermed som en dynamisk bevegelse

fra *perifer* til *full* deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Denne prosessen forutsetter læring av praktiske yrkesferdigheter. Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring kan brukes for å forstå hvordan individer utvikler en yrkesidentitet og blir funksjonelle arbeidere.

Begrepet legitim perifer deltakelse beskriver relasjonen mellom nykommeren og mesteren, og om aktiviteter, identiteter, artefakter og kunnskaps- og praksisfellesskap. Legitim perifer deltagelse er i seg selv ikke en pedagogisk- eller læringsteknikk, det er et analytisk synspunkt på læring, en måte å forstå læring (Lave & Wenger, 1991). Læring sett gjennom legitim perifer deltagelse skjer uavhengig av hvilken læringsteknikk som benyttes.

Jeg vil nå beskrive begrepet legitim perifer deltakelse ord for ord, selv om Lave og Wenger (1991) presiserer at begrepet skal oppfattes som en helhet. *Legitimitet* sikter til tilgangen til fellesskapets kunnskap og ressurser. Nykommerens deltakelse i et fellesskap er legitim i den forstand at deltakeren aksepteres av de andre utøverne, og får inngå som en likeverdig part. Deltakerlegitimitet anses som essensiell for tilhørighet i et fellesskap. Likevel vil ikke legitimitet i seg selv være avgjørende for læring (Lave & Wenger, 1991).

Perifer sikter til at det er ulike deltakerposisjoner innad et fellesskap, noen mer eller mindre aktive og inkluderende. Perifer sikter til at nykommeren tillates å begynne sin praksis først som observatør og derfra gradvis bevege seg mot full deltakelse i fagfellesskapet.

Deltakelse er videre et sentralt element i situert læring, ved at læring skjer som endring av deltakelse i sosiale sammenhenger (Lave & Wenger, 1991). Etter hvert som deltakeren innlemmes i fagfellesskapet og tilegner seg kompetanse, vil deltakeren forholde seg til nye situasjoner med bakgrunn i denne samlede kompetansen.

Å lære seg å kommunisere med yrkesspråket er en sentral egenskap som må mestres for å bli fullverdig medlem i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Yrkesfaglæreren har i denne sammenheng en sentral posisjon for å utruste elevene med yrkesspråket, slik at elevene senere vil kunne ta del i praksisfellesskapet som venter i læretiden og senere arbeidsliv (Mårtensson & Andersson, 2017).

2.4 Refleksjon og yrkesidentitet

I mesterlæretradisjonen er yrkesutøvelse og refleksjon tett bundet sammen. Refleksjon-i-handling er når den reflekterende praktikerer oppdager hva det er han gjør mens han gjennomfører aktiviteten (Schön, 2001). Mesterens kommentarer til elevens praksis i handlingsøyeblikket, kan bidra til å utvikle elevens refleksjon-i-handling (Nielsen & Kvale, 1999). Refleksjon-over-handling innebærer en refleksjon i etterkant av handlingen, og det er noe som ofte skjer når resultatet av en handling ikke ble som først tenkt (Schön, 2001). Gjennom å reflektere over hva som skjedde, enten direkte i handlingsøyeblikket, eller etter aktivitetsslutt, dannes ny kunnskap. Samtidig blir det satt spørsmålsteget ved verdien av refleksjonssamtaler som foregår med god avstand i tid og rom fra den praktiske handlingen (Nielsen & Kvale, 1999).

Læreren kan utvikle seg til å bli en reflekterende praktiker, ved å først lytte for så å svare på en måte som inkluderer elevene inn i et samarbeid (Schön, 2001). Det innebærer at læreren må bli oppmerksom både på de andre og situasjonen, og også seg selv. «Denne gjensidige kontakten kan gjøre samarbeidet dynamisk og utviklende» (Kristiansen, 2014, s. 77). Refleksjon betraktes dermed som en sentral handling i læringsprosessen, og en måte å stimulere til læringsutvikling i arbeidsmiljøet (Molander, 1996).

Betydningen av refleksjon blir fremhevet som grunnleggende for utvikling av en yrkesidentitet. Etter hvert som lærlingen tilegner seg ferdigheter i faget, vil også en fagidentitet utvikles gjennom mestringsprosessen. Den lærende tolker mesterens handlinger, trekker sine egne konklusjoner og danner sin egen arbeidsstil (Schön, 2001). Slik skaper den lærende sin egen profesjonelle identitet over tid, og identifiserer seg med fagets holdninger og verdier. Holdningene mot og oppfatningene av faget avhenger dermed av en gruppeidentitet eller et arbeiderkollektiv (Lysgaard, 2001).

2.5 Gruppeidentitet og kulturelle koder

For å forme en gruppeidentitet og et fellesskap, må det skje en identifiseringsprosess. Dette er en prosess som ofte kjennetegnes av en opplevelse av at «han er samme sort som meg» (Lysgaard, 2001, s. 265). Yrkesidentiteter styrkes ved fremtredende bruk av symbolske objekter knyttet til arbeidsutøvelsen. Symbolske objekter som uniformering eller bruk av

verktøy, skaper en gruppeidentitet basert på fagområdet og arbeidsfellesskapet det representerer (Lysgaard, 2001). Kokker er slik en lett identifiserbar gruppe som gjennom bruk av kjøkkenverktøy og ikledd kokkeantrekk forbindes med kokkefaget. Det kan tenkes at yrkessymbolene påvirker elevenes oppfatning av faget, slik at de har lettere for å orientere seg om hva fagene representerer i arbeidslivet.

I arbeid med Arbeiderkollektivet avdekket Lysgaard (2001) de underordnedes kollektiv innad en bedrift. Kollektivet var preget av en følelse av samhørighet, og ideen om «vi» mot «de andre». Denne ideen kan forsterke gruppedannelse og tilhørighet. Mange yrkesgrupper har utviklet særegne ord og uttrykk knyttet til fagområdet. Sjargongen kan forsterke tilhørighet til yrkesgruppen, og samtidig skape en distinktiv avstand til «de andre» fordi sjargongen kan være vanskelig å forstå for folk utenfor yrkesgruppen. Talemåte og sjargong har slik en sentral rolle i sosialiseringen inn til yrkesgruppen. Å tilegne seg ordene og talemåten er imidlertid mer enn bare språklæring.

Bernstein (1974a; Riksaasen & Vigeland, 1994) tematiserer språkets rolle i sosialiseringprosessen, og viser til hvordan ulike språkkoder har sin opprinnelse i ulike rollesystemer. Kodebegrepet beskriver Bernstein som «a regulative principle, tacitly acquired, which selects and integrates relevant meanings, the forms of their realisation and evoking contexts» (Bernstein, 1990, i Riksaasen & Vigeland, 1994, s. 11). Dette kan oversettes til *et regulerende prinsipp som tilegnes ubevisst, og som bestemmer våre oppfatninger av virkeligheten, hva som skjer og hvem vi er i forhold til andre*. Slik blir man ubevisst sosialisert inn i en sosial classes' eller et yrkes' forståelseshorisont.

Med kodeteorien presenterte han begrepene *begrenset-* og *utvidet kulturell kode*, som han videre knyttet til elevers sosiokulturelle- og økonomiske bakgrunn. Sosiale erfaringer med språk i oppveksten avgjør om en tilegner seg en begrenset kode eller begrenset- og utvidet kode (Bernstein, 1974b; Enggaard & Poulsgaard, 1974). Bernstein fant at elever fra arbeiderklassen bruker begrenset kode, mens middelklasselever behersket utvidet kode, som også er skolens språk og de gjorde det derfor bedre på skolen.

I Norge kan en anta at flertallet av skoleelever benytter en utvidet kulturell kode i tillegg til en begrenset kulturell kode. Kun et mindretall av elevene, de som gjerne omtales ressurssvake, benytter kun den begrensede kulturelle koden. Selv om Bernstein knytter kodeteorien til

skoleelever med ulik klassetilhørighet, så lar begrepene gjøre seg relevante i en yrkesfaglig kontekst også.

Den begrensede kulturelle koden kjennetegnes ved effektive korte setninger med enklere grammatikk (Bernstein, 1974a). Den er kontekstavhengig, implisitt og uformell. Den begrensede koden er utbredt i spesialiserte arbeidskulturer, og andre grupper som har en sterk gruppetilhørighet eller yrkesidentitet. Typisk for den begrensede kulturelle koden er den vil være vanskelig å forstå for folk utenfor yrkesgruppen. Bernstein knyttet den begrensede koden til arbeiderklassebarn i skolesammenheng, men det kan knyttes til andre typer innvidde miljøer, blant kunstnere og yrkesfolk. Den begrensede kode kan finnes i kunstneriske uttrykk og håndverkstradisjoner, der man ikke ønsker eller ikke trenger å forklare alt ned i detalj. At det må ligge et rom for tolkning.

Den utvidede kulturelle koden, som ifølge Bernstein er skolens språk, preges av mer kompleks grammatikk og setningsoppbygging (Bernstein, 1974a). Den er kontekstuavhengig, abstrakt og eksplisitt. Den utvidede koden kjennetegnes av utbrodering og tykke beskrivelser. Denne koden kan også virke fremmedgjørende, for de som ikke evner å avkode den.

Kapittel 3: Metode

I dette kapittel vil studiens vitenskapsfilosofiske ståsted, de metodiske valg og overveielser presenteres. Valgene er tatt med hensikt om å undersøke elevers vilkår for utvikling av sansene som arbeidsredskap, gjennom å belyse hvordan yrkesfaglærere på vg1 restaurant- og matfag og vg2 kokk- og servitørfag tematiserer sensorikk i sin undervisningspraksis. Ved å presentere hele prosessen får leser mulighet til å vurdere studiens kvalitet og troverdighet.

3.1 Studiens forankring og forskningstilnærming

Studiet er forankret i et konstruktivistisk vitenskapssyn, kjennetegnet av at virkeligheten ses som sosialt konstruert og skapt av enkeltindivid (Lincoln et al., 2011). Innenfor et konstruktivistisk vitenskapssyn finnes det dermed flere virkeligheter, og innhenting av kunnskap skjer gjennom tolkning av et fenomen, en situasjon eller en hendelse. I studien forstås fenomenet som *yrkesfaglæreres tematisering av sensorikk i undervisning*. Kunnskapen innhentes via tre yrkesfaglærere i restaurant- og matfag.

Ordet *metode* har sin opprinnelse fra gresk *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2015, s. 36). Valg av metode for et forskningsprosjekt vil avhenge av perspektiv i problemstillingen, studiens vitenskapsteoretiske forankring og av forskerens vitenskapssyn (Postholm, 2010). Forskningsmetode grovkategoriseres ofte i kvantitative og kvalitative metoder, hvor kvantitative metoder bindes av tallfestede og målbare data, mens kvalitative metoder knyttes til hendelser og fenomen som vanskelig lar seg måle. Kvalitative metoder gjør det mulig å belyse menneskelige opplevelser og erfaringer av hendelser og fenomener (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I kvalitative studier vil forskerens interesse sentreres omkring *hvordan* noe er blitt sagt, gjort eller opplevd (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Med bakgrunn i denne beskrivelsen og problemstillingen har jeg valgt å benytte kvalitativ metode til studien.

Det eksisterer mange ulike syn på hvordan en forsker skal gå frem for å gjennomføre en undersøkelse, og hvordan forskeren bør analysere det empiriske materialet han har produsert. Fenomenologi er en utbredt forskningstilnærming innenfor kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 22; Jacobsen et al., 2015), og er den gjeldende forskningstilnærmingen for studien. Fenomenologi tar utgangspunkt i menneskers egne forståelser og erfaringer, hvor

målet ofte er å beskrive essenser av fenomener (Jacobsen et al., 2015, s. 221-222). Jeg er i denne sammenhengen ute etter å oppdage og skaffe kunnskap om hvordan yrkesfaglæreres undervisning om sensorikk tilrettelegger for elever utvikling av sansene som profesjonelle redskap. Her må det presiseres at det er utvalgets subjektive meninger og erfaringer jeg har med å gjøre, og at det vanskelig lar seg generalisere. Ved bruk av en fenomenologisk tilnærming vil ikke generalisering være målet, derimot er målet en subjektiv oppfatning av et fenomen. En fenomenologisk tilnærming bygger på en såkalt reduksjon. Reduksjonen innebærer at jeg setter fordommer og forforståelse til side, for å muliggjøre en presis og fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Jacobsen et al., 2015, s. 220).

I studien veksler jeg mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming innebærer å ta utgangspunkt i datamaterialet for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018). Slik sett er det empirien som styrer forskningsprosjektet. En deduktiv tilnærming innebærer i motsetning at man benytter hypoteser ut ifra teori og kunnskap, og tester disse mot virkeligheten. Forskjellen mellom induktiv og deduktiv tilnærming, er på hvilket tidspunkt i prosessen man benytter seg av teori (Braun & Clarke, 2006). I forkant av studien har jeg lest meg opp på informasjon om yrkesopplæringen og Kunnskapsløftet 2020, samt tidligere forskning som tematiserer yrkesopplæringen. Det kan sees på som en deduktiv tilnærming. I arbeidet med utvikling av prosjektplan og problemstilling har ikke teori vært førende, og jeg har tatt en eksplorerende tilnærming til feltet (Fangen, 2010). Relevant teori ble valgt ut i etterkant, og det kan sees som en induktiv tilnærming. I studien har jeg dermed anvendt en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming.

3.2 Datainnhentingsstrategi

Ved en fenomenologisk tilnærming kan ulike datainnsamlingsmetoder bli brukt. Ettersom det i studien undersøker fenomenet yrkesfaglæreres tematisering av sensorikk i undervisning, var det hensiktsmessig å delta i og observere lærer og elever i undervisningssituasjonen. Det vil derfor være mot sin hensikt å gjøre en dekontekstualisert undersøkelse, slik som for eksempel et konstruert intervju eller spørreskjema vil være. På bakgrunn av det har jeg valgt å gjøre feltarbeid i form av deltakende observasjon av programfagsundervisning i restaurant- og matfag/kokk- og servitørfag.

Jeg støtter meg til Hammersley og Atkinson (1996) sin tolkning av feltmetodikk hvor metoden innebærer at feltforskeren åpent eller skjult deltar i menneskers dagligliv over en gitt periode, med hensikt om å utvikle en virkelighetsnær forståelse av feltet som studeres. Det innebærer å observere det som hender, lytte til hva som sies og stille spørsmål for å forstå feltet og fenomenet.

Ved bruk av deltakende observasjon vil jeg komme tett på menneskers virkelighet, og kunne studere deres samhandling og språkbruk, uten å påvirke hverken samhandlingen eller talemåten i like sterk grad som ved gjennomføring av intervju eller spørreskjemaer (Fangen, 2010). Gjennom feltarbeid vil jeg få inntrykk som det kan være vanskelig å sette ord på, men som likevel vil prege forståelsen av fenomenet (Fangen, 2010). Det kan gi et bredt utgangspunkt for tolkning av fenomenet og kan gjøre meg mer sensitiv ovenfor mindre opplagte sider ved feltet.

3.2.1 Utvalg

I forarbeidet til studien gjennomførte jeg en kartlegging av yrkesfaglige opplæringstilbud i skole, i Sør-Norge. Kartleggingen førte til en rekke mulige steder og miljøer, som feltstudien kunne foretas i. Videre valgte jeg utdanningsprogrammet restaurant- og matfag, fordi det er yrkesretninger som i høyeste grad er sanseavhengige. En slik avgrensning eller utvalg i kvalitativ feltforskning kaller Schatzman og Strauss (1973, i Fangen, 2010, s. 52) for *selektive utvalg*. Det dreier seg om selektiv utvelgelse av enheter man ønsker å observere fordi man ikke kan observere alt.

Med bakgrunn i kartleggingen, tok jeg kontakt med skole- og avdelingsledere ved de aktuelle skolene, for å komme i kontakt med yrkesfaglærere i restaurant- og matfag og kokk- og servitørfag. Hammersley og Atkinson (1996) beskriver at det å få tilgang til nødvendige data er et stort problem innen feltforskning. «Portvakter» er ofte feltforskerens første kontakt med forskningsmiljøet, og kan åpne eller blokkere for tilgangen til feltet. Gjennom mitt tidligere arbeid i Senter for yrkesfag og opplæring i arbeidslivet v/UiA, har jeg vært i kontakt med alle de aktuelle skolelederne, og flere av avdelingslederne. Det kan ha medvirket til at jeg fikk innpass ved noen av skolene.

Valg av informanter avhenger ikke bare av portvaktene, men også studiens problemstilling, fenomenet som skal undersøkes, i tillegg til studiens rammer, varighet og ressurser (Postholm, 2010). Valg av informanter til kvalitative studier har ulike prinsipper fra kvantitative studier (Fangen, 2010). I kvalitative studier vil en aldri oppnå representativt utvalg, i statistisk forstand. Det er heller ikke poenget for kvalitativ forskning. Målet er tvert imot å gjøre et strategisk utvalg, som innebærer at valg av informanter tar utgangspunkt i mennesker som innehar relevant erfaring som er av interesse for studien (Dalland, 2012). Informantene i studien ble valgt på bakgrunn av at de kan bidra med informasjon knyttet til problemstillingen. Tre yrkesfaglærere i restaurant- og matfag, og kokk- og servitørfag ble valgt ut.

Utvalg av informanter i kvalitative studier kan også kalles samspillende utvalg (Wadel, 1991, i Fangen, 2010, s. 56). I motsetning til kvantitativ forskning hvor det representative utvalget ofte ikke har noe med hverandre å gjøre, så sikter samspillende utvalg nettopp til personer som har med hverandre å gjøre. Kvalitative studier kan også ta utgangspunkt i et enkeltmenneske, og da vil gjerne personens samhandling med andre personer være utgangspunktet for forskningen.

Jeg benyttet følgende utvalgskriterier på mine informanter: De måtte arbeide som yrkesfaglærere i Sør-Norge, og ha såkalt praktisk undervisning i vg1 restaurant- og matfag, og/eller vg2 kokk- og servitørfag. I tillegg ønsket jeg erfarne yrkesfolk, som har arbeidet innen restaurant- og matfagsbransjen før de ble lærere i videregående opplæring.

Lærerne har etter de nevnte kriteriene blitt valgt tilfeldig og i samarbeid med de aktuelle skolens ledelse. Det er ikke gjort bevisste valg med tanke på arbeidssted. Jeg går ikke nærmere inn på hvilken skole de er ansatt ved. Det fremlegges ingen informasjon om lærerne som kan være gjenkjennelig, og slik tas det hensyn til anonymitet. Lærerne har også godkjent beskrivelsene som gis i det følgende. All informasjon som kan gjøre lærerne gjenkjennelige er fjernet og anonymisert. Lærerne blir i studien kalt for lærer 1, 2 og 3.

Lærer 1 er faglært kokk, og har erfaring fra institusjon samt hotell- og restaurantbransjen. Læreren har adjunkt-kompetanse fra Høyskolen i Akershus, og tretti års erfaring som lærer i restaurant- og matfag. Læreren har tidvis også jobbet i bransjen ved siden av og gjennom permisjonsløsninger. Han har derfor god kontakt med lokalt næringsliv, og bruker kontaktene i undervisning og til å få elever ut i praksis.

Lærer 2 er faglært kokk fra Tromsø Kokk- og stuertskole, og har erfaring bl.a. som kokk, kjøkkensjef og souschef i ulike restauranter, samt kantine- og cateringdrift. Læreren er senere utdannet yrkesfaglærer ved OsloMet, og har arbeidet flere år i skolen.

Lærer 3 er faglært kokk og har flere års erfaring i bransjen. Gjennom tidligere arbeid har læreren hatt ansvar for flere lærlinger og studenter, og søkte seg derfor inn som fagarbeider og senere lærer ved den aktuelle skolen. Læreren har arbeidet i underkant av femten år i skolen. Han har samtidig studert hotelledelse, sosialpedagogikk, yrkesfaglig pedagogikk og senere toårig spesialpedagogikk.

3.2.2 Gjennomføring av deltakende observasjon

Deltakende observasjon ble gjennomført ved at jeg deltok i undervisningstimene til de tre lærerne. Jeg observerte totalt 7 dager. Opprinnelig hadde jeg avtalt flere observasjonsdager, men grunnet sykdom og andre hendelser ble noen observasjonsdager avlyst.

Det ble gjennomført 2 observasjonsdager i uke 7, og resten fortløpende i uke 9 og 10. Oppholdet i uke 8 skyldtes vinterferie i videregående skoler. Det ga meg samtidig mulighet til å fordøye inntrykkene fra de første to dagene, før de neste ukene med observasjon. Jeg benyttet oppholdet til å reflektere over opplevelsene, observasjonene, samtalene og notatene jeg hadde gjort meg, og slik oppsto det nye spørsmål jeg ønsket å utforske videre. Pausen gav meg også mulighet til å endre og presisere teoretisk utgangspunkt og metodisk tilnærming. Cato Wadel (2014, s. 135-136) kaller denne prosessen for «runddans mellom teori, metode og data».

3.2.3 Feltnotater

Fremgangsmåten var å notere ned interessante samtaler fortløpende, samt stikkord fra inntrykk jeg fikk via syn, hørsel, lukt eller andre opplevelser. Fordi det er fort å glemme hvordan noe blir sagt, og raskt er i gang med fortolkningsprosessen. «Det er viktig å gjengi tale og handling på en slik måte at man skjønner *hvem* som var til stede, *hvor* de var, *når*, og under hvilke *omstendigheter*» (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 212). Jeg ønsket å bevare

samtalene ordrett slik de oppstod, for å ivareta informantenes stemme. Jeg benyttet følgende huskeliste av Spradley (1980, s. 78, i Hammersley & Atkinson, 1996, s. 212-213):

1. Rom: det fysiske stedet eller stedene
2. Aktør: hvem som er involvert
3. Aktivitet: en serie sammenhengende handlinger som personer utfører
4. Objekt: de fysiske gjenstandene som er til stede
5. Handling: enkelthandlinger som personer gjør
6. Hendelse: en serie sammenhengende aktiviteter som personer utfører
7. Tid: sekvensen av hendelser over tid
8. Formål: hva noen forsøker å oppnå
9. Følelse: hva som føles og kommer til uttrykk

Å skrive feltnotater kan gjøres på ulike måter, og jeg valgte å skrive ned ting ustrukturert og etter hvert som det falt meg inn. Jeg oppdaget fort at inntrykkene fra feltet kom i en eneste bevissthetsstrøm, og at det derfor ble tidkrevende å kategorisere og strukturere notatene fortløpende. Jeg skrev dermed notater som en «stream of consciousness» (Fangen, 2010, s. 111). I etterkant av feltøktene, tilføyte jeg teoretiske og metodologiske tanker og skrev utfyllende notater. Loggføringen og de endelige utfyllende notatene utgjorde dataene, som senere ble systematisk analysert (Lofland et al., 2006).

3.2.4 Tematisk analyse

I studien har jeg valgt å benytte tematisk analyse som verktøy for å identifisere, analysere og finne overordnede mønster i datamaterialet, utover enkeltepisoder (Braun & Clarke, 2006). I en tematisk analyse kan jeg benytte både induktiv og deduktiv tilnærming til datamaterialet. Analyseprosessen er ifølge Braun og Clarke (2006) sirkulær, dynamisk, gjentakende og tilbakevendende. Det gir mulighet til å bevege med frem og tilbake i datamaterialet, og slik utforske problemstillingen på ulike vis ettersom datamaterialet bearbeides. Koding av datamaterialet gir grunnlag for strukturering og sammenligning av ulike elementer i materialet (Thagaard, 2018). Metoden som fremsettes av Braun og Clarke (2006) består av seks faser: 1. Bli kjent med datamaterialet, 2. lag de første kodene, 3. let etter tema, 4. gå kritisk gjennom tema, 5. definer og navngi tema og 6. skriv rapporten. Jeg vil i det videre gjennomgå fasene

kronologisk, selv om Braun og Clarke (2006) poengterer at analysering av data ikke er en lineær prosess, men heller en bevegelse frem og tilbake i materialet.

I den første fasen måtte jeg gjøre meg kjent med datamaterialet. Fasen begynte allerede i skriving av feltnotatene, som jeg senere leste gjennom og begynte å søke etter nøkkelord og temaer. Med en fenomenologisk og induktiv tilnærming forsøkte jeg å undersøke datamaterialet med åpent sinn og fri for fordommer. Jeg lette etter gjentakelser, situasjoner som lignet og kontraster i materialet. Jeg begynte å stille spørsmål til det informantene hadde gjort og fortalt. Thagaard (2018) mener at det analytiske blikket utvikles når vi begynner å stille spørsmål til teksten. Etter nøye gjennomlesning av feltnotatene, forsøkte jeg også å «lese mellom linjene», og å finne hva som ikke ble sagt eller gjort.

I andre fase begynte arbeider med å kode datamaterialet. Jeg valgte å gjøre det analogt med fargetusj og papir. Jeg leste feltnotatene flere ganger og noterte nye spørsmål og ideer underveis. For hver gang jeg leste gjennom notatene oppdaget jeg interessante elementer, som etter hvert tok form som gjennomgående mønster og tema. Underveis i arbeidet fant jeg gjenklang av teori og egne erfaringer, noe som kan forklares med at vi alltid bringer noe inn til dataene når vi analyserer selv om vi har en induktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006).

I tredje fase forsøkte jeg å søke etter og utvikle temaer og deltemaer ytterligere. Å søke etter temaer er ifølge Braun og Clarke (2006) en aktiv prosess der man konstruerer tema fremfor å oppdage dem. Jeg søkte videre etter sammenhenger mellom temaene, og hvordan de kunne danne en helhet. Jeg skisserte opp et tematisk kart og la til koder fra tidligere faser, i tillegg til nummererte episoder og sitater fra feltnotatene. Kartet la grunnlaget for siste fase og utskrivning av resultatene.

I fjerde fase gjorde jeg nye gjennomlesninger og stilte spørsmål til hvorvidt temaene jeg hadde definert virkelig var tema og ikke bare koder. Jeg undersøkte også hvorvidt de temaene jeg hadde definert gjenspeilet relevans i datamaterialet og ga mening for min problemstilling. Fasen handlet dermed om kvalitetskontroll og revidering av tema og deltema.

I femte fase gjorde jeg endelige definisjoner og navngiving av temaer og deltemaer. Temaene bygger på hverandre, men ble tydeligere definert i omfang. Jeg sorterte sitater og episoder som ville underbygge de konstruerte tema og deltema. Den tematiske analysen ga meg tre hovedtema, og deltema under siste hovedtema:

1. Bruk av sansene som verktøy
2. Undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening
3. Rammer for undervisning
 - a. Opplevelsen av tid
 - b. Oppskrifter
 - c. Selvstendighet som mål

Den siste fasen i en tematisk analyse innebærer produksjon av rapporten eller analyseteksten (Braun & Clarke, 2006). Jeg har valgt å dele opp analyseteksten i to kapitler, kapittel fire som viser funn og kapittel fem med diskusjon. Målet med kapittel fire og fem er å fremstille en overbevisende historie om funnene basert på min analyse.

3.3 Bakgrunnskunnskap og forforståelse

Min forforståelse, persepsjon og forutsetninger preger hva og hvordan jeg ser, både når jeg observerer undervisning og senere analyserer data. Det er umulig å gå inn i et feltarbeid som et ubeskrevet blad. All forståelse viser tilbake til den forforståelse som vi ikke kan fri oss fra (Fangen, 2010). Forforståelsen vil gradvis endres etter hvert som en tilegner seg ny kunnskap. På bakgrunn av det har jeg i forkant av studien fundert over det jeg vet om feltet og mine antakelser om miljøet. For å gjøre transformasjonen mer bevisst, og slik kunne benytte meg av mine tidligere antakelser som kontrast til senere funn og erfaringer. I sammenligning mellom forventninger og faktiske funn kan det kanskje finnes interessante data, ettersom mine forhåndantakelser og eventuelle misoppfatninger gjerne tilsvarer de antakelsene folk flest har om feltet. Det kan videre bidra med å avlive myter og opparbeide mer eksakt kunnskap om yrkesopplæringen i skole. Gjennom øvelsen har jeg forsøkt å bli bevisst min egen forforståelse, for å kunne innta en mest mulig nøytral posisjon i feltarbeidet.

Gjennom min erfaring som lærer i medier og kommunikasjon, er jeg kjent med hverdagen som lærer, læreplanarbeid og skolesystemet. Erfaringen kom til nytte slik som til hvem i skolesystemet som burde kontaktes for å få innpass i feltet, samt når og hvordan det er best å ta kontakt. Jeg antok derfor at jeg enkelt ville oppdage de unike situasjonene, hendelsene og samtalene omkring fenomenet yrkesfaglæreres tematisering av sensorikk i undervisning. Samtidig vil det i mer kjente miljøer være vanskeligere å kvitte seg med forhåndsoppfatninger (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 131). «Idealet er å gå inn i feltet med åpent sinn, men

samtidig med kunnskap nok til å nærme deg feltet på en hensiktsmessig måte» (Fangen, 2010, s. 47). Derfor har jeg forberedt meg ved å lese tidligere relevant forskning omkring sensorikk og bruk av sanser i undervisningssituasjoner. Det handler om å gjøre informasjonen til del av min forståelseshorisont. Forarbeidet gir et utgangspunkt for å bedre forstå det jeg har observert, i tillegg til å stille gode spørsmål.

Å ikke møte feltet fri for antakelser, er en ulempe ved utvidet kjennskap til og litteratur om feltet. Et grundig forarbeid kan bidra til forventningseffekten, som påvirker hva jeg legger merke til og ikke, ved at jeg ser det jeg forventer å se og utelater det som ikke umiddelbart passer inn. Derfor er det viktig å identifisere forhåndsantakelser, og møte feltet med en åpen og undrende innstilling (Fangen, 2010).

3.4 Kvalitet i kvalitativ metode

Studiens kvalitet vurderes i lys av det paradigmet studien blir gjennomført innenfor (Wardekker, 2000, i Postholm, 2010, s. 126). Kvalitet i fenomenologiske studien kan sees som et resultat av egen evne til å behandle og tolke data. Dermed blir jeg det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i studien (Alvesson & Sköldberg, 2000; Postholm, 2010). En fenomenologisk tilnærming fordrer at jeg forholder meg både til informantene og datamaterialet på en slik måte at beskrivelsen utformes med utgangspunkt i informantenes opplevelser (Postholm, 2010; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Ved å løfte frem deltakernes «stemme» i teksten, har jeg forsøkt å formidle deltakernes autentiske opplevelser. Empirien er forsøkt sett i sitt mangfold og kontekst, ved å gå grundig inn i de situerte beskrivelsene.

Begrepene reliabilitet og validitet brukes gjerne for å beskrive kvalitet i forskning. Selv om begrepene er omstridt innen kvalitativ forskning (Postholm, 2010; Ryen, 2002; Østerud, 1998), kan de likevel være hensiktsmessige bidrag til å vise metodisk bevissthet også innenfor kvalitative studier. Reliabilitet refererer til forskningens pålitelighet, mens validitet viser til i hvilken grad mine fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016; Postholm, 2010).

Reliabilitet fordrer at resultatene kan reproduseres og gjentas, noe som kan være krevende å gjennomføre fordi kunnskap som produseres gjennom kvalitativ forskning er knyttet til en spesifikk kontekst, tid og sted (Postholm, 2010; Ryen, 2002). Det er umulig å gjenta et

spesifikt feltarbeid fordi miljøet og organisasjoner endres over tid, og deltakerne vil kunne reagere annerledes overfor en annen forsker (Fangen, 2010). Sett fra et fenomenologisk perspektiv er kravet om reproduserbarhet også irrelevant, fordi fenomenologien søker å belyse tilfeller som er unike i sine kontekst- og situasjonsbundne fenomen (Østerud, 1998). Likevel kan kunnskapen som produserer gjennom fenomenologisk forskning ha en generell verdi (Wadel & Fuglestad, 2014). Det handler om at kunnskap kan overføres fra mindre studier til å gjelde også i en større samfunnsmessig sammenheng.

I feltarbeidet har jeg vært bevisst egen påvirkningskraft, ved å forsøke å stille spørsmål på måter som ikke ville lede og påvirke informantene. Videre stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å få utdypende svar, i tillegg til å regelmessig gjennomføre *member checking* der deltakerne ble spurt om utsagnene var oppfattet på riktig måte (Postholm, 2010). Jeg var også klar over at jeg og informanten kan bruke språk og begreper på forskjellige måter, slik at det kan oppstå misoppfatninger. Det kan videre hemme påliteligheten til studien (Østerud, 1998).

Validitet innebærer en vurdering av hvorvidt metoden undersøker det studiens intensjoner er å undersøke (Postholm, 2010). Det handler blant annet om en redegjørelse av fremgangsmåten, slik at leseren kan følge hele forskningsprosessen. Gjennom redegjørelsen av teoretiske funn, begrepsmessig klarhet og metodologiske vurderinger blir studiens troverdighet styrket. Videre er deltakende observasjon en metode som sikrer høy grad av validitet, ved at jeg forsøker å bli naturlig inn i situasjoner hvor folk i størst mulig grad kan oppføre seg som de vanligvis gjør (Fangen, 2010).

En sentral innvending mot reliabilitet og validitet i denne studien er at alt fra metodiske valg og analyse av felldata er blitt gjennomført av kun meg. Reliabilitet og validitet må derfor også knyttes til meg som forsker og forskningsinstrument. Østerud (1998) presenterer refleksiv og kritisk bevissthet om forskerens forhold til feltet og informantene som en forutsetning for en god fenomenologisk analyse. Jeg har av den grunn presentert mitt teoretiske ståsted og rolle, og hvilken erfaringsbakgrunn jeg entrer forskningsfeltet med. Mine yrkeserfaringer, i tillegg til min undring, nysgjerrighet og interesse for temaet er blitt beskrevet. Videre har jeg sett valg av tema og forskningsspørsmål i lys av disse. Teoretisk perspektiv har også særlig preget tolkninger og analyser, og er av den grunn presentert i detalj i kapittel to. Gjennom kapittel tre har jeg redegjort for prosessen og stegene så transparent, detaljert og tydelig som mulig, for at leseren kan følge og vurdere mine valg. Beslutningene som har blitt tatt for studien, har flere

ganger blitt diskutert med veileder. Det handler om å synliggjøre min subjektivitet. Det dreier seg om å være bevisst min forforståelse, og kunne møte feltet med åpent sinn.

3.5 Etiske overveielser

Hammersley og Atkinson (1996) presenterer feltforskningens mål som det å produsere sannferdige fremstillinger om sosiale fenomener. Dette målet skal likevel ikke etterstrebtes til enhver pris. Å drive forskningsaktivitet fordrer et stort ansvar, som må sikre forskningskvalitet og sørge for en etisk forsvarlig forskningsprosess (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021). Jeg må foreta etiske overveielser gjennom alle forskningsprosessens stadier, fra planlegging til utskrivning (Brinkmann, 2015; Fangen, 2010; Lofland et al., 2006; Madden, 2010, s. 33, i Wadel & Fuglestad, 2014, s. 226-229).

Det oppstår etiske utfordringer i tilknytning til samfunnsforskning og i grunn alle former for menneskelig aktivitet. Derfor er det et krav å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenning ligger vedlagt (se vedlegg 1).

Det eksisterer ulike og motstridende perspektiv og holdninger til etiske utfordringer i forhold til feltforskning. En utfordring kan innebære en offentliggjøring av ting som er sagt og gjort i private sammenhenger, noe som kan føre til langvarige konsekvenser for de involverte (Hammersley & Atkinson, 1996). Det fordrer en diskusjon omkring hva som er offentlig og hva som er et privat anliggende. Mange vil nok påstå at opplæring i norsk skole er et offentlig anliggende. Er da alle typer hendelser og aktiviteter i skolen et offentlig anliggende? Er samtaler mellom mennesker i skolen offentlige eller private? Er det aktørens rolle som avgjør hvorvidt samtalen er offentlig eller privat? Og har det noe å si om samtalen er høyrøstet eller dempet? Det er ikke enkelt så sette to streker under svaret til slike spørsmål. I bearbeiding av feltnotatene og analyseprosessen har derfor oppmerksomheten blitt rettet av studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og slik unnlatt samtaler og aktiviteter som gjerne klassifiseres som private og som ikke er direkte tilknyttet til studiens mål.

I tilknytning til utfordringer omkring privatliv vektlegger noen forskere at informantene har rett til å kontrollere informasjonen som har med dem å gjøre, og også gi sin tillatelse for hvordan den skal kunne brukes. «Når deltakerne ikke «eier» dataene som de har gitt om seg

selv, har de blitt frarøvet en stor del av sin verdighet, i tillegg til at de har blottstilt seg» (Lincoln & Guba, 1989, s. 236, i Hammersley & Atkinson, 1996, s. 298). For å informere og å verne om informantene sendte jeg i forkant av feltstudien ut informasjonsskriv (se vedlegg 2), som inneholdt informasjon om studiens formål, innhold og behandling av personopplysninger, samt informantenes rettigheter. Informasjonen ble igjen gjentatt i forkant av den første observasjonsøkten med hver enkelt lærer. Elevgruppen ble også i grove trekk informert selv om det er lærerne som er under lupen. Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring for deltakelse i studien ble underskrevet av alle informantene. Studien var frivillig å delta i, og alle informanter kunne når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn. Studien har hele tiden etterstrebet å være transparent for deltakerne. Gjengivelsen av hendelser og samtaler er gjort i beste hensikt, og med mål om å gjengi deltakerne med verdighet. Beskrivelsene av lærerne i det følgende, er også godkjent av hver enkel lærer.

I feltarbeid kan ulike deltakerroller benyttes, hvor enkelte kan være etisk problematiske. Det handler om at min deltakelse i undervisningen ikke skal oppleves som vanskelig for lærerne eller elevene. «Jo lenger du går mot en ren observatørrolle, jo mer anstrengende vil din tilstedeværelse kunne være for deltakerne» (Fangen, 2010). Jeg forsøkte derfor i den grad det var mulig, å delta i aktiviteter i kjøkkenet som f.eks. ved å vaske og kutte grønnsaker til salat. Etisk overveielse av deltakerrolle handler også å være innbefattet med hvordan jeg ikke kan bli revet med av hendelsene i klasserommet, og reagere med langt større emosjonell innlevelse enn hva som er ideelt. Ved observasjon av personlig avslørende situasjoner, som når en elev får tilsnakk av læreren, eller ved negativ eller ondsinnet atferd mellom elever, bør jeg opptre varsomt, og gjerne innhente et eksplisitt samtykke for å omtale hendelsen i sine publikasjoner (Fangen, 2010).

Utdrag fra feltnotatene har blitt bearbeidet for gjengivelse i masteroppgaven. Informasjon omkring skole, beliggenhet eller lignende identifiserbar informasjon er blitt unnlatt eller sensurert. Det er ikke registrert taushetsbelagte opplysninger om enkeltelever. Alt innsamlet materiale, med mindre annet er avtalt med informantene og NSD, slettes ved prosjektslutt.

Det var særlig i analyseprosessen at jeg støttet på etiske utfordringer. Jeg har analysert feltnotatene i mindre deler og undersøkt del for del. Analyseprosessen har ikke deltakerne hatt tilgang til. Jeg satte så hvert element opp mot et teoretisk rammeverk, som heller ikke er gjort tilgjengelig for deltakerne. Fremgangsmåten gjør at konteksten og menneskelige intensjoner kan glemmes, og menneskene gjøres til objekter. Derfor har det vært viktig for meg å holde

fast i opplevelsene og erfaringene jeg gjorde i felten, og se delene i analyseprosessen i lys av konteksten. Slik har jeg forsøkt å balansere mellom å se deler og helhet.

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2021) skal blant annet bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon. Men retningslinjene er kun rådgivende og dekker ikke alle etiske utfordringer som kan oppstå i et feltarbeid (Wadel & Fuglestad, 2014). «Forskerens egen samvittighet og følelse av hva som er rett og passende å gjøre, blir den aller viktigste rettesnoren» (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 229). Jeg må altså være oppmerksom på etiske aspekt ved studiet, og gjøre en så god vurdering som mulig ut ifra omstendighetene. Refleksivitet er med andre ord like viktig innenfor etikk som innen andre områder av feltforskning.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

I fjerde kapittel presenteres studiens funn. Gjennom analyse- og fortolkningsprosessen underveis og etter datainnsamling har jeg sortert datamaterialet i følgende kategorier: (1) bruk av sansene som verktøy, (2) undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening, og (3) rammer for undervisningen.

4.1 Bruk av sansene som verktøy

I samtale med lærerne fastslo de alle at det var viktig at elevene kan bruke sansene som arbeidsredskap i kjøkkenet.

«Det er veldig viktig. Jeg kan jo høre, hvis noen legger en fisk i en stekepanne som er for varm eller for kald, så hører jeg det. Men det er jo noe man lærer seg».

Beskrivelsen at det er «noe man lærer seg» kan tolkes som at det er ferdigheter som elevene opparbeider seg over tid. Videre beskrives at sansene til en erfaren kokk fungerer som redskap i matlagingen, og hvordan bruk av oppskrifter blir mindre betydelig i arbeid som profesjonell kokk:

«Jeg hadde ingen oppskrifter. Sauser og matlaging, bortsett fra kaker og konditor-ting, så er det egentlig ikke noe vits med oppskrift på alle ting. Du har hvitløk til den er passe, stekes til den er passe. Det høres dumt ut, men det er jo det man gjør. Og da må man bruke sansene».

De ulike lærerne fremhevet ulike sanser, på spørsmål om hvilken sans som er den viktigste i restaurant- og matfag. Den ene læreren inntok gjestens perspektiv i svaret:

«(...) det er jo hva du ser. Øynene først. Det er det første som slår deg. At du ser at det ser bra ut, og så må du begynne å lukte og smake og kjenne. Så øynene er den viktigste sansen».

At denne læreren inntok gjestens perspektiv i svaret, viset at det å arbeide som kokk, handler om å lage mat for andre. Det handler om å anrette en opplevelse på tallerkenen. Også betydningen av å bruke smak, lukt, hørsel og følelse i produksjonen vektlegges og beskrives. Eksempler som trekkes frem er bl.a. å bruke hørsel til å høre om frityroljen i en kjele er varm

nok, luktesansen og syn for å oppdage at løken begynner å svi seg og det å kjenne om en deig har «den riktige» konsistensen.

Samspillet mellom sansene blir indirekte nevnt ved at lærerne ramser opp hvordan sansene brukes i restaurant- og matfagsbransjen. Alle sansene blir nevnt. En lærer forteller at det er viktig at elevene ser helheten i rettene de planlegger. Den ene dagen lagde elevene lettsaltet torsk med ratatouille og røstipoteter. Læreren påpekte at retten manglet noe, og foreslo å lage sprø potetgull:

«Fisken er blaut, poteten er blaut og den (ratatouille), alt er bløtt. Og når en får noe sprøtt så gjør det noe med... Det er digg med knas!»

Læreren beskriver videre at en rett som får gjesten til å bruke alle sansene, kan skape en god opplevelse. Det handler om å stimulere alle sansene, bygge forventning og overgå den.

Å bruke sansene beskrives også som et kontrollorgan, både som kvalitetskontroll av råvarer som blir levert til skolen og som estetisk vurdering av rettene før de serveres til gjestene. En lærer beskriver i tillegg sansene som vurderings- og refleksjonsverktøy, hvor elevene bruker sansene til å undersøke et problem. «Det beste er jo at de klarer å reflektere seg til hva som gikk galt» (lærer 3).

4.2 Undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening

I perioden jeg observerte lærernes undervisningspraksis, ble det ikke gjennomført undervisning om sensorikk, eller med sanseopplevelser og sansetrening som mål.

Alle tre yrkesfaglærerne fortalte at det i høstsemesteret i vg1 gjennomføres undervisning om sensorikk, og da med blindtesting av smaksprøver. Den ene læreren fortalte at når elevene så kommer til vårsemesteret i vg1, så forventes det i større grad at elevene skal reagere på sanseintrykk uten lærerens hjelp. En annen lærer støttet opp om at elevene skal bli mer og mer selvstendige, samtidig som han poengterte at:

«Det er en kjempeforskjell fra når de kommer på høsten til de går ut nå (til sommeren). Men det er veldig viktig at de føler at de kan prøve og feile. For de er faktisk under opplæring og det er nå de kan feile. Og da lærer de av det også».

Alle lærerne vektlegger at elevene er under opplæring og at det innebærer rom for å utforske og å feile. Den ene læreren forteller at hun noen ganger lar elevene gjøre feil, uten å korrigere det i forkant, slik at elevene får erfare hva som skjer. Samtidig poengteres det at hun «ser ann situasjonen», slik at ikke en hel rett som elevene har brukt mange timer på å forberede blir ødelagt. Mye av produksjonen skal selges i restauranten eller utsalgsstedet, og så handler det også om bærekraft og at en ikke skal kaste unødvendige mengder mat. Læreren tillater mindre feil, for eksempel estetiske feil.

Datamaterialet viser at sensoriske ferdigheter ikke ble trent på løsrevet fra annet produksjonsarbeid. Sanseerfaring ble imidlertid som en naturlig del av den aktuelle dagens arbeidsoppgaver, for eksempel som tilsmaking av mat. Videre i dette delkapittelet vil det presenteres flere observasjoner som omhandler sanseopplevelser.

Læreren gav denne teoritimen om alkoholloven, et praktisk og sensorisk innslag med vinsmaking. Vinsmaking, hvor elevene smaker på en alkoholfri, musserende vin, og skal forestille seg at de drikker sjampanje.

Lærer 1 deler ut stettglass med alkoholfri, musserende vin.

Lærer: «Ikke drikk enda, jeg skal vise dere noe. Og så får vi lukke øynene og forstille oss at det er en Moët & Chandon til 750 kroner» (*ler*).

Elevene ler.

Lærer: «Når vi drikker sjampanje. Ikke musserende som dette. Men sjampanje. Så skal vi aldri nippe til. Vi skal ta en stoor munn og kjenne boblene i hele munnen før vi svelger». (*Gjør sirkulære bevegelser med hånden som for å illustrere hvordan sjampanjen skal fylle munnen*).

Læreren og elevene drikker av vinen.

Lærer: «Dette er musserende, så det vil ikke få samme effekten. Men en skal ta store munnfuller, har jeg lært».

Noen elever skjærer grimaser.

Lærer: «Noen synes det er litt surt?»

Noen elever nikker.

Lærer: «Mhm. Men dette er en god erstatning når en skal ha alkoholfri vin».

Læreren og elevene smaker litt mer, før læreren fortsetter undervisningen om bararbeid og tilberedelse av drinker.

Observasjonen viser at læreren i liten grad oppfordret til undring eller diskusjon rundt de sensoriske kvalitetene av vinen. Læreren beskriver mer detaljert hvordan elevene skal drikke sjampanje, og bruker håndbevegelse for å vise bevegelsen som skal gjøres i munnen.

Lærer 3 smaker på arrabbiata-sausen som to elever har laget.

Lærer: «Mye mer chili».

Elev 1: «Mye mer chili?»

Elev 2: «Den ikke spicy?»

Lærer: «Nei».

Elev 1: «Så kan vi oppi den nå?» (*peker på gryta*).

Lærer: «Skal vi ta litt kalvekraft, bare for å få...»

Læreren går tvers gjennom rommet for å hente kalvekraft fra stasjonen til noen andre elever. Jeg klarer ikke høre resten av setningen. Jeg står rett ved siden av elevene som

lager arrabbiata-saus, så jeg tror ikke de heller hører hva læreren sier. Læreren kommer tilbake med en boks med kraft i pulverform, og setter denne på benken til elevene. Læreren går videre uten å si noe.

Elevene virker forvirret, ser på boksen med kraft og har litt av denne i sausen. En av elevene finner flere chilier, og kutter opp disse. Denne eleven snur seg til meg og spør hvor mye chili han skal ha i sausen.

Utdraget viser tilbakemeldingene to elever fikk på sausen deres. De to elevene har utenlandsk opprinnelse, og snakker ikke så godt norsk. Læreren gir korte tilbakemeldinger, og forlater situasjonen raskt. Dette kan være et forsøk på å gjøre elevene mer selvstendige, slik at de selv må smake til sausen med nok chili.

En elev lager basilikumspesto. Eleven har aldri laget dette før, men forteller at han har sett det på tv. Eleven kommenterer at han synes fargen er for lys, i forhold til pestoen han har sett på tv. Jeg spør om han er fornøyd med konsistensen. Eleven er usikker. Eleven sier han bare har fulgt oppskriften og snart må spørre en lærer om den er ferdig.

Elev: «(lærernavn)! Er denne her ferdig? Det er pesto. Jeg vet ikke. Jeg har ikke laget dette før».

Lærer: «Hva har du oppi her nå?»

Elev: «Basilikum, pinjekjerner, parmesan og olje».

Lærer: «Ja, stemmer. Ser bra ut dette her».

Læreren smaker på pestoen.

Elev: «Skal jeg ha oppi sitron?»

Lærer: «Ja, litt».

Elev: «Må jeg ha mer olje, eller er den ferdig?»

Lærer: «Den er ferdig».

Observasjonen viser hvordan læreren kommenterer med korte svar, og uten å oppfordre til diskusjon rundt de sensoriske kvalitetene som smak og følelse. Når eleven spør om pestoen må ha mer olje, spør eleven egentlig om forholdet fluiditet-konsistens. Her kunne læreren ha diskutert med eleven om hvordan smaken, utseende og konsistensen til pesto skal være, og hvorfor det skal være slik.

Elev: «(Lærernavn), jeg trenger litt hjelp».

Lærer: «Bare finn alle ingrediensene så skal jeg hjelpe deg».

Elev: «Jeg har».

Lærer: «Da skal jeg vise deg det».

Læreren og eleven går til stasjonene hvor eleven har jobbet. Eleven har funnet frem ingredienser til å lage en marinade, men er usikker på mengdeforholdene. Læreren ser over ingrediensene, og oppdager at eleven har funnet feil type honning. Læreren påpeker dette og sier at han skal finne en annen type honning til eleven, uten videre forklaring av hvorfor honningen var feil. Læreren går ut av kjøkkenet, blir borte et øyeblikk, og kommer tilbake med en honningflaske. Læreren leverer honningen, og går. Jeg er usikker på hva læreren så gjør, og hvorfor læreren gikk. Eleven står igjen som et spørsmålsteget. Eleven har ikke fått den hjelpen han etterspurte. Etter å ha vært borte et-to minutt, kommer læreren tilbake.

Læreren: «Oppskriften er bare veiledende. Nå skal vi marinere. Så det vil si at vi vil ha krydderet godt inn i kjøttet».

Læreren ser over ingrediensene igjen.

Lærer: «Rødvinseddik hvor er det?»

Elev: «Hæ?»

Lærer: «Rødvineddik?»

Eleven holder opp en flaske.

Elev: «Her».

Lærer: «Det er hvitvinseddik».

Elev: «Den er hvit?»

Lærer: «Mhm».

Lærer: «Men det gjør ikke noe. Vi kan sikkert bruke noe av det».

Læreren har kyllingbiter i en stor bolle og heller over oljer og eddik. Læreren har på seg hansker, og har begge hendene i bollen med kylling og blander godt. Eleven ser på at læreren vender kyllingen i blandingen.

Lærer: «Så har du oppi alle urtene. Og så litt salt».

Eleven heller urtene i bollen og læreren fortsetter å blande.

Eleven mumler noe.

Lærer: «Ja, du kan sikkert ha litt pepper».

Læreren gjør seg ferdig med å blande kylling og marinaden, og tar av seg hanskene. Hverken læreren eller eleven smaker på marinaden.

Lærer: «Sånn. Da kan du bare rydde opp. Og så skal dette stå å hvile seg i dette her. Og så skal vi brune det litt i panna og resten i ovnen.»

I dette utdraget er det læreren som gjør mesteparten av arbeidet, og modellerer aktiviteten for eleven. Læreren oppdager at eleven har feil type honning og eddik, men kommentaren ikke hva som er feil med produktene. Læreren kommenterer ikke hvorfor honningen ikke kan

brukes. Her er det tydelig at læreren gjør et resonnement, men inviterer ikke eleven (eller meg) inn i tankerekken.

Læreren påpeker at oppskriften er veiledende, noe som tolkes til at fordi mengden av kylling er mye større enn i marinadeoppskriften så må oppskriften ganges opp. Når en ganger opp oppskrifter til store kvanta, så stemmer ikke alltid forholdene mellom ingrediensene lenger. Derfor vil det være naturlig å smake til marinaden etter hvert, likevel smaker hverken eleven eller læreren på marinaden.

En elev koker kraft av blåskjell. Læreren kommer forbi og spør om eleven har hatt pepper i. Eleven svarer nei, og læreren spør så om han skal ha i litt pepper.

Elev: «Ja» (nølende).

Læreren gjør seg klar til å helle pepper i gryten.

Lærer: «Stopp da!» (mener at eleven skal si stopp når hun mener det er nok).

Elev: «Ja» (nølende). «Nok! Nok!» (bestemt).

Læreren stopper.

Lærer: «Ja, jeg hører på deg» (ler).

Elev: «Jeg har ikke smakt».

Så ber læreren meg smake, og læreren smaker selv. Læreren smiler, nikker bekræftende og svarer «mmm». Eleven smaker ikke.

Observasjonen viser læreren som godkjenner blåskjellkraften, uten å si et eneste ord.

Læreren smaker på pasta som kokes, mens eleven som har ansvar for pastaen er i andre enden av kjøkkenet.

Lærer: «(elevnavn)! Den er overkocht! Kjapp deg!» (*roper til eleven*).

Læreren går så videre før eleven kommer tilbake.

Utdraget omtaler en elev på vg2, og viser hvordan det forventes at eleven skal justere praksis etter korte tilbakemeldinger fra læreren.

4.3 Rammer for undervisningen

Det er flere forhold som kan gi muligheter og begrense undervisning. I det følgende vil jeg beskrive noen av rammene jeg la særlig merke ved gjennom samtaler med og observasjon av lærerne i studien.

4.3.1 Opplevelsen av tid

Tidsaspektet ble kommentert av alle lærerne. To av lærerne kommenterte timeplanen som begrensende i det at elevene driver restaurant noen dager i uken. Disse dagene må det lages mat til lunsjservering, noe lærerne opplever som begrensende for å gjøre større prosjekt: «Og de må være ferdige til klokken elleve. Så vi har nok å gjøre!».

Den første gangen vg1-elevene skulle drive restauranten, hadde læreren satt tapas på menyen. Fordi tapas består av småretter og fingermat har denne menyen mange elementer som skal anrettes på tallerkenen. Læreren fortalte at hun hadde tenkt å bruke uken før til å klargjøre mye til tapasen, men på grunn av sykdom ble ikke det gjort. Det, i tillegg til at de ikke fikk levert alle varene de trengte til menyen, gjorde læreren stresset.

Hun begynner å virke stresset på grunn av tiden. Det er 25 minutter igjen til gjestene begynner å komme. Læreren ramser opp hva de ulike elevene gjør, som i et forsøk på å få oversikt og sjekke at alle rettene er á jour til service.

Samtidig virket ikke elevene stresset hverken av tidspress eller mangfoldet i arbeidsoppgaver. Elevene jobbet i et rolig tempo. Det var ingen som stormet eller skyndte seg, det var til og med elever som stod å hang i vente på nye arbeidsoppgaver.

Det er god stemning i kjøkkenet. Elevene og lærer 2 vitser med hverandre, og gir hverandre kallenavn. Læreren tuller særlig med guttene. Elevene i denne klassen snakker mer sammen enn de foregående klassene jeg har observert. De virker komfortable med hverandre.

Den samme læreren kommenterte senere at det var et dårlig valg å ha tapas på menyen til første restaurant-servering, og la til: «det ble for mye ulik mat, og elevene jobbet spredt rundt». Læreren poengterer at hun ville hatt mer «ro», og mulighet til å vise hvordan ulike teknikker gjøres til hele klassen, ikke bare enkeltelever.

Lærer 1 har akkurat fordelt dagens oppgaver til elevene, og stormer rundt for å finne frem utstyr og råvarer til elevene. Ut av kjøkkenet, inn på kjølerommet, innom kontoret og inn i det andre kjøkkenet. Frem og tilbake.

Funnene viser at det i hovedsak var lærerne som er opptatt av tiden og fremstod stresset av mengden arbeid og begrenset med tid. Samtidig er poengteres det at det at visse elementer av faget må det brukes en del tid på. Kutteteknikk er en av disse.

«Hvis vi tar kutteteknikk. Det er en viktig ferdighet. Det gjelder å finne noe hvor de faktisk må kutte. Som i går, da vi hadde pytt i panne til middag. Og det var utelukkende fordi da måtte de kutte masse terninger. Så er det å vise og veilede underveis. Gulroten er jo ulik størrelse og den går fra å være så tjukk i ene enden, til så tjukk i andre enden».

(Viser med pekefinger-tommelfinger i stor og liten sirkel).

«Da er det fint å vise at den kan kuttes i to, og må vurdere. En kan ikke bare kutte den i fire uansett hvor stor den er. Og så må dem bare prøve. For det er en sånn ting de bare må gjøre. Learning by doing».

(pause)

«Men det tar jo tid. De lærer jo ikke det med en gang. Med de voksne er det lettere».

(Læreren ser bort på en av vokselevnene).

«Som hen der, hen står der og kutter som en maskin».

De elementene og ferdighetene ved faget som anses helt grunnleggende, prioriteres i den ellers tettpakkede timeplanen. Videre understreker en lærer det velkjente ordtaket: øvelse gjør mester.

«Ja, det er mengdetrening det der. For hvis vi får inn fire fisk her, så er det åtte fileter. Så viser jeg på den ene, og så er det kanskje 5-6 som prøver seg på en hver. Så hvis en gjør feil, så får en ikke prøvd på nytt, før kanskje om tre uker. Og det er et kjempeproblem».

En elev kommer bort for å få hjelp. Etter en stund kommer læreren tilbake til meg.

«Men det er jo sånn at de lærer disse mengetingene i bedrift».

Læreren forteller at mengdetrening kan være krevende både i forhold til tid og ressursbruk. Elevene får utøve mengdetrening i praksis i bedrift i løpet av skoleåret. Her vil hva det trenes på være avhengig av hvilket fag elevene er i praksis i. For eksempel vil perfekt biffsteking bli vektlagt i en biffrestaurant, mens filetering av ulike typer fisk og skalldyr i en ferskvaredisk.

Nå er alle elevene i gang i kjøkkenet. Kjøttsousen på stekeplaten surrer og lukten av hvit saus og kjøttsaus brer seg i rommet. Oppvaskmaskinen durer, kjøkkenviften suser, kjøkkenredskaper klirrer og kniver hakker. Det kan minne litt om å sitte inne i kabinen på et fly. Det er en jevn dur i kjøkkenet. Likevel opplever jeg stemningen som behagelig. Det virker som elevene har god tid. Ingen har spurt om når de må være ferdige. De virker ikke stresset.

Det kan virke som at målet for lærerne er å drive et storkjøkken, som speiler arbeidslivet utenfor skolen. Et storkjøkken hvor det er hektisk, og de må jobbe effektivt. Lærerne er opptatt av tidsaspektet rundt restaurantdrift, men det virker ikke som om elevene får det med seg. De fremstår ikke stresset, og arbeider stort sett jevnt og trutt i et rolig tempo.

4.3.2 Oppskrifter

Alle tre lærerne brukte oppskrifter som sentrale verktøy og læremiddel i undervisningene. Da klassen til lærer 1 skulle lage lasagne til 120 personer, skrev læreren oppskriften på en tavle før arbeidet ble fordelt til elevene. Utenom den ene gangen opererte lærerne med utskrifter og kopier av oppskrifter, som ble fordelt til elevene. Elevene arbeidet ofte alene eller i par, og hele klassen lagde aldri samme rett. To av lærerne brukte boken *Kokkelære* (Gausdal, 2015), og beskrev den som et sentralt hjelpemiddel i deres undervisning.

I det videre presenteres noen eksempler på oppskrifter fra boken *Kokkelære* (Gausdal, 2015), som ble brukt i undervisningen: røstipotet, lune kryddergrønnsaker, ossobuco og risotto milanese.

RØSTIPOTET

(Gausdal, 2015, s. 359)

Klassisk sveitsisk potetform.

600g poteter, kokefaste

3ss finhakket sjalottløk

100g klaret smør

Salt og pepper

Skrell potetene og riv dem grovt på et rivjern. Forvarm en stekepanne på litt over middels varme (ca. 7 på en skala fra 1-10). Vend poteter, løk og salt og pepper sammen. Ha 2 spiseskjeer klaret smør i panna. Trykk poteten jevnt utover i panna. Stek til potetkaken er gyllen. Snu kaka ved å legge et brett over panna, snu alt 180 grader rundt og så la kaka gli forsiktig tilbake fra brettet ned i panna.

Når potetmassen er gyllen på begge sider, settes panna i ovnen på 200 grader i 10-15 minutter. Røstien er ferdig når den er sprø på utsiden og mør inni.

Variasjon: Kan varieres med for eksempel pancetta eller bacon i. Du kan også erstatte det klarede smøret med andefett for en kraftigere smak.

LUNE KRYDDERGRØNNSAKER

(Gausdal, 2015, s. 335)

Grønnsaker med varm kryddersmak.

2dl olivenolje

8 skiver av gulrot

12 småløk, skrelt

1 fennikel, delt i fire

8 sjampinjonger

8 skiver squash

½ rød chili

¼ ts spisskum

1 fedd hvitløk

2 kapsler stjerneanis

4 kardemommekapsler

Salt og pepper

Hell olivenoljen i en kjele, ha i alle grønnsakene, litt salt og krydderne. Vent med sopp og squash, og ha dem i mot slutten. La grønnsakene småputre til de er møre.

OSSOBUCO

(Gausdal, 2015, s. 230)

Til 8 personer.

Ca. 2kg kalveskank skåret i skiver
4 gulrøtter
4 stilker stangselleri
3 løk
4 hvitløksfedd
3ss smør
litt mel
6ss olivenolje
2dl hvitvin
1kg tomater, skoldede (eller tre tomatbokser)
3dl kalvekraft
stilker fra 1 bunt persille
2 laurbærblader
1 kvist timian
Salt og pepper

Skrell alle grønnsakene og skjær dem i små terninger. Fres dem litt gylne i smøret i en kjele.

Surr hyssing rundt hvert kjøttstykke og bind fast slik at kjøttet ikke detter fra hverandre under kokingen. Krydre og vend kjøttet i mel, stek det skikkelig gyllent i oljen i en panne. Ta ut kjøttet og legg det over i kjele oppå grønnsakene. Kok ut stekepanna med vinen, la det koke litt inn. Del skoldede tomater, uten kjerner, i biter, og ha disse i panna. Ha i kraften, laurbær, timian og persillestilker, kok opp. Smak til med salt og pepper. Hell dette over kalven i gryta. Ha på lokk og la kalveknokene putre i ovnen i 2-3 timer på 150 grader. Du skal kunne kjenne at kjøttet akkurat løsner fra beinet. Når kjøttet er klart, serveres det i skåler med saus over. Toppes med gremolata. Serveres helst med risotto milanese.

RISOTTO MILANESE

(Gausdal, 2015, s. 373)

En av de mest klassiske risottorettene i det italienske kjøkkenet: risotto krydret og farget gyllen av safran. Skal du lage en ekte milanese, er det også marg fra margbein i retten – det har du i så fall i helt fra begynnelsen, når du freser løken. Men retten blir litt vasnkeligere å bruke som tilbehør med margbein i, derfor har jeg droppet det i min oppskrift.

2dl risottoris

2ss smør

2 sjalottløk, finhakket

2 fedd hvitløk, finhakket

8 tråder safran

1dl hvitvin

8-10dl kyllingkraft

50g parmesanost, revet

2ss god olivenolje

Sitron

Salt og pepper

Fres løk og hvitløk, la risen frese med i noen minutter, tilsett hvitvin og safran og kok inn. Spe med varm kraft, rør godt underveis. Når nesten all væsken er absorbert og konsistensen er riktig, lar du risottoen hvile noen minutter med parmesan, smør og olje. Rør om og smak til med salt, pepper og sitron.

Passer til: Som egen rett, eller som tilbehør til kjøtt, fisk eller kjøtt. Klassisk tilbehør til osso bucco.

Oppskriftene vektlegger i liten grad sensorisk aktivitet. Ofte står det «smak til med salt og pepper», og noen ganger ble ønsket utseende og konsistens beskrevet. Det forekom aldri beskrivelse av lyd eller lukt. Ofte ble smaken, utseende eller konsistensen beskrevet mot slutten eller i slutten av oppskriftene. Jeg observerte også at mange elever ikke smakte før mot slutten av produksjonen. Slik kan det tolkes at oppskriftene styrte elevene til å smake i slutten av produksjonen.

4.3.3 Selvstendighet som mål

«Hva vil du si er den viktigste egenskapen eller ferdigheten å lære de opp til?»

Lærer 3: «Å bli selvstendig. Og lese kjøkkenet, at de klarer å se seg opp etter hva som må gjøres. Å lære seg å jobbe rett og slett. Det å være forberedt på arbeidslivet og det som venter de. At de takler litt tempo og klarer å fatte beskjeder som blir snappa ut».

Selvstendighet er et ord som gikk igjen i flere samtaler med lærerne, og det kom tydelig frem at målet med yrkesopplæring er å få elevene ut i arbeidslivet.

«Mitt mål på vg2 er at de skal bli mest mulig selvstendige. Slik at når de kommer ut i arbeidslivet, så får de ikke så... At det [ikke] er så stort gap mellom skole og arbeidsliv».

Lærerne forteller at for å kunne arbeide effektivt i en restaurant, må elevene evne å se hva som til enhver tid trengs å gjøres. Det handler om å kunne «lese kjøkkenet». Slik må lærerne vise elevene hvilke behov som oppstår, når de oppstår.

Læreren roper til to av elevene som lager ratatouille, i forbifarten mens han går forbi på avstand. Elevene står å ser ned i gryta med grønnsaker. De prater og tuller med hverandre.

Lærer: «Dere kan åpne tomatboksene mens dere venter».

Elev1: «Alle?»

Lærer: «Ja».

Læreren er nå langt unna, og på vei ut av kjøkkenet.

Lærerens kommentar kan forstås som et forsøk på å aktivisere de stillestående elevene. Det kan også ses som en korrektur og veiledning til å få elevene til å tenke selv og se etter neste ting som må gjøres på kjøkkenet.

Læreren beskrev videre hvordan han og fagarbeiderne «jobber på linje med de», som likestilte arbeidstakere. Det for at elevene skulle få erfaring med å «stå på egne bein», slik som de vil komme til å gjøre i arbeidslivet. Slik har lærerne forsøkt å imitere arbeidslivet. Det fører til at de har samtidig inntatt en mer tilbaketrukket lærerrolle.

Datamaterialet viset flere tilfeller hvor lærerne hentet råvarer og utstyr for elevene, og slik jobbet sammen med elevene, blant annet:

Læreren suser ut av kjøkkenet for å finne eplejuice. Han blir borte et øyeblikk før han stormer inn i kjøkkenet fra en annen dør. Læreren setter juicen på benken ved elevene uten å si et ord, for så å gå ut av kjøkkenet igjen. Han flyr mye ut og inn av kjøkkenet.

Observasjonene viser at lærerne i stor grad overlot elevene til å gjennomføre produksjon alene, eller i par. Lærerne på vg2 var tilgjengelige, men hang ikke over elevene for å sjekke hva de gjorde til enhver tid. Den ene læreren beskrev det slik:

«ja, og så spør de om de trenger hjelp. Det er det som er forskjellen på vg1 og vg2. De har det mer i... ja, men nå er mange av disse voksne».

Alle lærerne var samstemte i at de har høyere forventninger til vg2-elever enn vg1-elever. Det forventes av vg2-elevene å være mer selvstendige, at elevene kan sette i gang å lage ting uten at læreren modellerer og viser hvordan noe gjøres.

4.4 Oppsummering av funn

I det følgende presenterer jeg de foreløpige resultatene som har kommet frem i min studie. De aktuelle resultatene drøfter jeg videre ved hjelp av teori i neste kapittel. Gjennom analyse- og fortolkningsprosessen underveis og etter datainnsamling har jeg sortert datamaterialet i

følgende kategorier: (1) bruk av sansene som verktøy, (2) undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening, og (3) rammer for undervisningen.

4.4.1 Bruk av sansene som verktøy

Sansene beskrives både som verktøy i produksjon av mat og også som kontrollorgan ved kvalitetskontroll og estetisk vurdering. En lærer beskriver sansene som vurderings- og refleksjonsverktøy som elevene bruker til å utforske et problem. Å få restaurantgjesten til å bruke alle sansene i et måltid, og ideen om å skape gode opplevelser, vektlegges av to av lærerne.

4.4.2 Undervisning om sensorikk og systematisk sansetrening

I perioden jeg observerte lærernes undervisningspraksis, ble det ikke gjennomført undervisning om sensorikk, eller med sanseopplevelser og sansetrening som mål. Datamaterialet viser at sensoriske ferdigheter ikke ble trent på løsrevet fra annet produksjonsarbeid. Sanseerfaring ble imidlertid en naturlig del av den aktuelle skoledagens arbeidsoppgaver. Funnene kan slik tyde på at lærerne la til rette for elevenes sensoriske utvikling på en implisitt måte. Det ble i liten grad oppfordret til undring eller diskusjon rundt utseende, lukt eller smak av råvarene. Lærerne gir for det meste korte tilbakemeldinger til elevene. De gangene lærerne gir lengre, beskrivende beskjeder er oftest i forklaring av fremgangsmåte eller hvordan å bruke en type redskap. Noen ganger modelleres det ovenfor hele klassen, men oftest for kun noen elever av gangen. Det har sin forklaring i at hele klassen sjelden jobber med samme råvarer.

4.4.3 Rammer for undervisningen

Det er særlig tre faktorer som ble synlige gjennom observasjonene: opplevelsen av tid, oppskrifter, målet om selvstendighet. Tidsaspektet ble kommentert av alle lærerne. De gir uttrykk for et tidspress som begrenser aktivitetene i kjøkkenet, bl.a. når elevene skal produsere mat til utsalg og lunsjservering. Lærerne flyr rundt i kjøkkenet og hjelper elevene med å svare på spørsmål, hente utstyr og råvarer. Det er hektisk. Samtidig oppleves

stemningen rolig blant elevene, og det virker som om de har fått god tid til oppgavene de er blitt tildelt. Noen elever finner dessuten tid til å sluntre.

Oppskrifter er sentrale verktøy og læremiddel i undervisningene. Elevene arbeidet ofte alene eller i par, med oppskriften som hjelpemiddel. Slik blir oppskriftene viktige veiledere i elevenes læreprosess. Sensorisk aktivitet blir i liten grad vektlagt i oppskriftene.

Selvstendighet som mål ble tematisert av alle lærerne. En av lærerne beskrev hvordan han inntok en mer tilbaketrukket lærerrolle, som et forsøk på å imitere arbeidslivet.

Observasjonene viser at lærerne i stor grad overlot elevene til å gjennomføre produksjon alene eller i par. Lærerne var tilgjengelige, men også ofte opptatt.

Kapittel 5: Diskusjon

I følgende kapittel skal studiens todelt problemstilling besvares og funn diskuteres i lys av teorigrunnlaget og den øvrige litteraturen som er beskrevet i de tidligere kapitlene. Forhold som vektlegges er informantenes framheving av bruk av sansene som verktøy, opplevelsen av tid og selvstendighet som mål. I tillegg vil det diskuteres om lærerens undervisningsform og oppskriftene som brukes i undervisningen, kan ha innvirkning på elevers vilkår for utvikling av sensoriske ferdigheter. Både lærernes kommunikasjons- og undervisningsform og oppskriftenes tekster var elementer som ble lagt merke til i dataanalysen, og legger fundamentet for diskusjonen i dette kapittelet.

5.1 Tematisering av sensorikk i yrkesfaglæreres undervisningspraksis

Med Kunnskapsløftet 2020 ble sensorikk introdusert i læreplanverket for vg1 restaurant- og matfag og vg2 kokk- og servitørfag, i henholdsvis 2020 og 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2020, 2021b). Sensorikk blir tematisert både i kjerneelementet håndverksferdigheter og i kompetansemål. I samtale med lærerne fastslo de alle at det er viktig at elevene kan bruke sansene som arbeidsredskap i kjøkkenet. Lærerne beskrev sansene som verktøy i produksjon, som kontrollorgan og vurdering- og refleksjonsverktøy. Slik samsvarer lærernes tanker om sensorikk i tråd med styringsdokumentene.

Datamaterialet viser at sensoriske ferdigheter ikke ble trent på løsrevet fra annet produksjonsarbeid. I perioden lærernes undervisningspraksis ble observert, ble det ikke gjennomført undervisning om sensorikk, eller med sanseopplevelser og sansetrening som eneste mål. Likevel byr yrkesfagets karakter på mange anledninger for å trene sensorisk analyse og ferdigheter, som vurdering av råvarekvalitet og tilsmaking av mat. Med bakgrunn i mesterlæretradisjonen er det et poeng at gjennom å smake, lukte, lytte, se og kjenne på elevenes produksjon, modellerer læreren aktiviteten å sanse for elevene gjennom det å «gjøre bruk av sine ferdigheter» og ordløs kommunikasjon (Polanyi, 1958, i Nielsen & Kvale, 1999, s. 21). Oppskriftene som ble brukt oppfordrer i liten grad til å bruke sansene, derfor er det essensielt at læreren modellerer denne aktiviteten for elevene. Ser vi yrkesfaglærerens rolle i lys av mesterlæretradisjonen, står læreren som garantist for at yrkeskunnskapen blir bevart og videreført (Hiim & Hippe, 2009).

Funnene viser samtidig at lærerne i liten grad oppfordret til undring eller diskusjon rundt de sensoriske kvalitetene av råvarene. Noe som i lys av Schöns (2001) begrep refleksjon-i-handling kan bidra til å oppdage og erfare sensoriske kvaliteter og slik bygge kunnskap. Lærerne ga elevene svaret i form av ord og setninger, fremfor verktøyene og erfaringene til å gjenkjenne det ønskede resultatet. Ved å ikke reflektere over hva som skjedde, enten direkte i handlingsøyeblikket, eller etter aktivitetsslutt, hindres elevenes læringsutvikling, eller i hvert fall minskes potensialet for utvikling (Molander, 1996; Schön, 2001). Slik blir det opp til elevene selv å trene sensoriske ferdigheter.

Lærernes kommunikasjon om sensorikk var preget av korte, kontekstavhengige beskjeder til elevene. Slik benyttet lærerne *begrenset kulturell kode*, som fordrer at elevene gjenkjenner konteksten, og evner å tolke det usagte i kommunikasjonen (Bernstein, 1974a). Det kan av den grunn være utfordrende for elevene å få tak i den tause kunnskapen til læreren. I tillegg er de sensoriske aspektene av fagfeltet tause i sin natur. På bakgrunn av mesterlæretradisjonen er det kritisk at læreren gir gode tilbakemeldinger, noe som krever eksplisitt tematisering (Nielsen & Kvale, 1999). I motsetning var lærernes kommunikasjon omkring håndtering av kjøkkenredskap eller ved modellering av fremgangsmåte, preget av kontekstuaavhengige og komplekse beskrivelser. I slike situasjoner benyttet lærerne *utvidet kulturell kode*, og formidlet innholdet eksplisitt.

5.2 Elevenes vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap

På bakgrunn av at sensorikk ikke ser ut til å bli tematisert og kommunisert elaborert gjennom praksis i kjøkkenet, kan det virke som at elevene ikke har tilgang til denne kunnskapen eksplisitt. Ved tilberedning av mat må elevene derfor forholde seg til taus kunnskap og uartikulerte felles verdier knyttet til det å vurdere sanseintrykk gjennom smak, lukt, hørsel, følelse og utseende. Det fører til at noen elever kan ha vanskelig for å avkode hva som forventes av dem og det ønskede resultatet. I utdraget om tilsmaking av arrabiata-sausen, kan det se ut til eleven har utfordringer med nettopp dette.

Funnene viser at lærerne benyttet både begrenset og utvidet kulturell kode, i ulike situasjoner. Oppdelingen kan speile yrkesfaglæreres balansering i «det doble praksisfeltet» (Aspøy et al., 2017). Det vil si at de både har forankring i sitt opprinnelige yrke, og i læreryrket. Det kan tenkes at lærerne i sitt tidligere virke har operert med en begrenset kulturell kode.

Kommunikasjonen har foregått konkret og effektivt mellom fagarbeidere i miljøet de er innvidd i. Fagspråket innebærer spesialiserte ord, uttrykk og en sjargong som muliggjør forståelse mellom yrkesutøvere, men som samtidig kan være til hinder i kommunikasjon med mennesker som ikke er kjent med fagspråket og miljøet. utfordringer kan oppstå når yrkesfaglærerne benytter den begrensede koden i undervisning med elever som ikke er innvidd i yrket, enda.

I lys av kodeteorien kan antageligvis elever med begrenset kulturell kode evne å tolke den tause dimensjonen av yrket, og slik besitte en oppfattelse av de gjeldende kontekstbestemte verdiene i arbeidskulturen. Elever med begrenset kode kan dermed kommunisere mer effektivt, og oppfatte og avkode den tause kunnskapen.

Selvstendighet som mål er et gjentakende emne i datamaterialet. Det innebærer en idé om at elevene skal selvstendigjøres, for å mestre overgangen fra å være elev til å bli arbeidstaker. Tid er også et tema som gjentas gjennom datamaterialet. Tidsaspektet ser ut til å henge sammen med ideen om elevenes selvstendighet, i den forstand at det virker som om målet for lærerne er å drive et storkjøkken. Et storkjøkken som speiler arbeidslivet, hvor det er hektisk, og de må jobbe effektivt. Tankesettet fremhever arbeidslivets tradisjoner, behov og forventninger som mål for opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2019), og setter med det rammer for lærernes forståelser av eget mandat. Slik begrenses yrkesfaglærerens rolle til å være fagarbeider, som «jobber på lik linje med de» (utsagn fra lærer). Ifølge NIFUs rapport (Aamodt et al., 2016) preges yrkesfaglærere av en sterk yrkesidentitet og tilknytning til sitt opprinnelige yrke. «Det å være en dyktig fagarbeider er et godt utgangspunkt, men det er ikke tilstrekkelig for å bli en god yrkesfaglærer» (Aspøy et al., 2017). Det er et paradoks at når lærere ser ut til å situere elevene inn i en arbeidskultur som ligner idealet i arbeidslivet, forhindrer de samtidig elevenes tilgang til den kunnskapen de trenger for å kunne utvikle sensoriske ferdigheter.

I forlengelse av dette, kan det forstås som at ikke alle elever utvikler sansene som profesjonelle arbeidsredskap i like stor grad som forventet fra bransjen og læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 (Rørstad et al., 2022; Sundqvist, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020, 2021b). Så hvordan kan elevenes vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap forbedres? En måte kan være å tydeliggjøre bruk av sansene i oppskriftene, som for eksempel på hvilket tidspunkt elevene bør smake, og hva slags tekstur eller utseende maten skal ha. Det vil antakeligvis bidra til at elevene smaker, lukter, lytter og føler oftere, og

med det ekspanderer erfaringsgrunnlaget for videre utvikling av sansene som redskap. Slik vil bruk av sansene kommuniseres mer eksplisitt også ovenfor de elevene som ikke lykkes med å avkode den tause kunnskapen. Det vil dessuten skje i et medium som elevene leser og bruker hver dag i kjøkkenet. Denne løsningen vil imidlertid ikke kunne gi noen tilbakemelding eller korreksjon, dersom elevene ikke forstår instruksjonene i oppskriftene. Derfor vil muntlige beskjeder og dialog være mer virkningsfull enn nedskrevne instruksjoner.

For en mer effektiv måte å bedre elevenes utviklingsvilkår på, må vi se til læreren.

Tradisjonell organisering av skolen, slik som vi ser i grunnskolen, drives av elaborert og kontekstuavhengig kommunikasjon. Den formen for kommunikasjon kan være fremmedgjørende for elever som ikke evner å oppfatte og tolke den utvidete kulturelle koden (Bernstein, 1974a). På samme måte kan kommunikasjon med begrenset kulturell kode, som observert i studien, oppleves fremmedgjørende ovenfor elever som ikke kjenner den bestemte konteksten. I lys av mesterlæretradisjonen, vil den tause dimensjonen av yrket kreve en legitim perifer deltakelse over lang tid, for at en skal innvies i kulturen. Slik yrkesfaglig opplæring i skole er organisert i dag, får ikke elevene mulighet til en legitim perifer deltakelse. Det kan føre til forvirrede elever som ikke oppfatter den begrensede kulturelle koden som lærerne kommuniserer om de sensoriske aspektene ved faget.

Dersom lærerne skal klare å overføre de tause, sensoriske aspektene av faget, må de bruke en mer pedagogisk utvidet kulturell kode, inntil elevene er innvidd i kulturen. Ved å tilrettelegge for refleksjon-i-handling kan lærerne lage rom for å oppdage og erfare sensoriske kvaliteter, og slik bygge kunnskap og utvikle sansene som profesjonelle arbeidsredskap. Det handler om en bevisstgjørelse av forbindelsen mellom det sanselige og det språklige. Det handler om å gripe og å begripe.

Kapittel 6: Avsluttende kommentarer

Masteroppgavens problemstilling bestod av to deler:

(1) Hvordan tematiseres sensorikk i yrkesfaglæreres undervisningspraksis i restaurant- og matfag? Etter analyse- og fortolkningsprosessen viser funnene at sensorikk tematiseres lite eksplisitt i yrkesfaglærernes undervisningspraksis. Datamaterialet viser at sensoriske ferdigheter ikke ble trent på løsrevet fra annet produksjonsarbeid. I perioden lærernes undervisningspraksis ble observert, ble det ikke gjennomført undervisning om sensorikk, eller med sanseopplevelser og sansetrening som eneste mål. Ved tilberedning av mat må elevene derfor forholde seg til taus kunnskap og uartikulerte felles verdier knyttet til det å vurdere sanseintrykk. Lærerne beskriver sansene som viktige verktøy for kokkens virke, men oppfordrer imidlertid i liten grad til undring eller diskusjon med elevene rundt råvarers sensoriske kvaliteter.

(2) Hvordan kan vi på bakgrunn av dette forstå elevenes vilkår for utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap? Det at sensorikk ikke ser ut til å bli tematisert og kommunisert elaborert, kan hindre elevens læringspotensial fordi de ikke deler samme kulturelle kode som læreren. Eleven kan ha vanskelig for å avkode den tause kunnskapen som formidles uartikulert, og videre ha vanskelig for å forstå hva som forventes av dem og det ønskede resultatet. Slik vil elever ha ulik forutsetning for å utvikle sansene til profesjonelle arbeidsredskaper. Lærernes opplevelse av dårlig tid tolkes som en faktor som begrenser lærerne. Kombinert med et mål om at elevene skal bli selvstendige arbeidstakere, fører det til at lærerne inntar mer tilbaketrukne roller. Slik blir oppskriftene som elevene bruker viktige verktøy i matlagingen og for elevenes læreprosesser. Lærerens evne til å benytte en utvidet kode, og forklare og invitere elevene til å sanse og reflektere over stimuli, vil være avgjørende for elevens utvikling av sanseerfaring og kunnskap. I lys av mesterlæretradisjonen, vil den tause dimensjonen av yrket kreve en legitim perifer deltakelse over lang tid, for at en skal innvies i kulturen. Det vil videre legge grunnlaget for elevens utvikling av sansene som profesjonelle arbeidsredskap.

6.1 Oppgavens bidrag og begrensninger

Masteroppgaven kan ses som et bidrag til å synliggjøre yrkesfaglig opplæring i skole, og helt konkret hvordan yrkesfaglærere i restaurant- og matfag tematiserer sensorikk i sin undervisningspraksis. Studien kan også ses som et bidrag til en forståelse rundt elevers vilkår for utvikling av sansene som redskap, og peke på hvordan læreren kan tilrettelegge for bedre utviklingsvilkår.

Feltstudien er begrenset til tre informanter, deres opplevelse av å være yrkesfaglærere og konteksten den ble gjennomført i. Derfor kan ikke studiens funn enkelt generaliseres til en større populasjon, eller overføres til andre kontekster. Samtidig er det å utvikle sensoriske ferdigheter sentralt i alle yrkesfag. Masteroppgaven kan dermed bidra med å gi leseren noen tanker om hvordan denne innsikten kan overføres til andre, lignende sammenhenger.

Oppgavens funn begrenser seg også til min rolle og evne til å gjøre feltforskning og samle data. På tross av forhåndsregler om å være fordomsfri og åpen, har jeg gjennom min tilnærming bidratt til å legge føringer for hva jeg har mulighet til å oppdage, i kraft av meg selv og min egen forforståelse.

6.2 Videre forskning

Oppgavens review av tidligere forskning bidrar med en oversikt over feltet som i liten grad tematiserer sensorikk i yrkesfaglig opplæring. Elevers vilkår for utvikling av sensoriske ferdigheter, synes å være viet lite oppmerksomhet i forskningslitteraturen. Det eksisterer her et behov og en mulighet for forskning og utviklingsarbeid innen dette feltet.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har det oppstått nye ideer og spørsmål som kan være utgangspunkt for videre forskning: Hvordan opplever elevene at sansene utvikler seg som arbeidsredskap? Hvordan opplever lærlingene at sansene (videre)utvikler seg som arbeidsredskap? En annen retning for videre forskning er å undersøke oppskriftenes rolle i elevenes yrkesopplæring.

Det synes også interessant å utforske forbindelsen mellom det sanselige og det språklige ytterligere. Det kan også være aktuelt å se på mulige praktiske øvelser eller arbeidsmetoder. Hvordan kan læreren arbeide for å lage rom for å oppdage og erfare sensoriske kvaliteter, og

slik bygge kunnskap og utvikle sansene? Hvordan kan refleksjon-i-handling skape en oppmerksomhet hos eleven som bidrar til at eleven får større innsikt og kontroll over egen læring?

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Sage.
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (Fafo-rapport 2017:11). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Bergslien, H. (2015). Sansene. I M. Rødbotten, L. B. U. Strandos & T. E. Nyvold (Red.), *Sensorikk. Måling med menneskelige sanser* (3. utg. utg., s. 15-41). Kopinor pensum.
- Bernstein, B. (1974a). Et sociolingvistisk syn på sosialisering: Med visse henvisninger til uddannelsesmodtagelighet (K. Poulsgaard, J. Enggaard & A. M. Østergaard, Overs.). I J. Enggaard & K. Poulsgaard (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol* (s. 31-69). Christian Ejlers' Forlag.
- Bernstein, B. (1974b). Social klasse, sprog og sosialisering (K. Poulsgaard, J. Enggaard & A. M. Østergaard, Overs.). I J. Enggaard & K. Poulsgaard (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol* (s. 70-98). Christian Ejlers' Forlag.
- Billett, S. (2010). Learning through Practice. I S. Billett (Red.), *Learning Through Practice: Models, Traditions, Orientations and Approaches* (s. 1-20). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2_1
- Billett, S. (2011). *Vocational Education. Purposes, Traditions and Prospects*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1954-5>
- Brakus, J. J., Schmitt, B. H. & Zarantonello, L. (2009). Brand Experience: What is It? How is it Measured? Does it Affect Loyalty? *Journal of Marketing*, 73(3), 52-68. <https://doi.org/10.1509/jmkg.73.3.052>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 463-479). Hans Reitzels forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 13-24). Hans Reitzels forlag.
- Bruvik, Å. N. N. & Haaland, G. (2020). Relevant opplæring i yrkesopplæringens første år: Elevers erfaringer med yrkesrelevant opplæring: [Relevant training in the first year of vocational training: Pupils' experience with vocational training]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 44-62. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010244>
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. University of Chicago Press.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Dyrnes, E. M. & Sträng, D. R. (2021). Arbeidsinnkludring som en vei til varig arbeidslivstilknytning og et verdig voksenliv: Hvordan metoder for arbeidsinnkludring kan brukes i opplæringen av lærekandidater [Work inclusion as a way to a lasting working life connection and a dignified adult life: How methods for work inclusion can be used in the training of apprentice candidates]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 1-21. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.211131>
- Eben, B. (2018). Yrkesstolthet og frafall i kokkeyrket. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2611>
- Eben, B. & Spetalen, H. (2020). Nye læreplaner i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag – kompetanse for fremtiden? *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 71–88. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3393>
- Elvekrok, I. & Gulbrandsøy, P. (2019). Jakten på gode sanseopplevelser: en fortelling i tre akter. I E. Kristiansen, B. A. A. Solem & T. Dille (Red.), *Eventledelse: En forskningsbasert antologi* (s. 160-173). Universitetsforlaget. <https://doi.org/doi:10.18261/9788215032191-2019-11>
- Enggaard, J. & Poulsen, K. (1974). Præsentation af Basil Bernsteins kodeteori (K. Poulsen, J. Enggaard & A. M. Østergaard, Overs.). I J. Enggaard & K. Poulsen (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, socialisering og kontrol* (s. 13-30). Christian Ejlers' Forlag.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Gausdal, T. V. (2015). *Kokkelære. Den store kokeboka*. Press.
- Gustafsson, I.-B., Jonsäll, A., Mossberg, L. L., Swahn, J. & Öström, Å. (2014). *Sensorik och marknadsföring*. Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, K. H. & Haaland, G. (2015). Utfordringer i norsk yrkesopplæring. I K. H. Hansen, T. L. Hoel & G. Haaland (Red.), *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* (s. 19-49). Fagbokforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Hultén, B., Broweus, N. & Dijk, M. v. (2009). *Sensory Marketing*. Palgrave Macmillan UK.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 217-239). Hans Reitzels forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Jørgensen, C. H. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries: Different systems and common challenges. I C. H. Jørgensen, O. J. Olsen & D. P. Thunqvist (Red.), *Vocational education in the Nordic countries. Learning from diversity* (s. 1-28). Routledge.

- Kap, H. (2014). Programme content orientation in vocational education and training and life chances – a comparative study. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(3), 348-364. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.922116>
- Krishna, A. (2012). An integrative review of sensory marketing: Engaging the senses to affect perception, judgment and behavior. *Journal of Consumer Psychology*, 22(3), 332-351. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2011.08.003>
- Kristiansen, A. (2014). Spørsmål og svar i åpne rom: samarbeid som en dannelsesreise. I H. H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Samarbeidets filosofi* (s. 77-93). Gyldendal akademisk.
- Landbruks- og matdepartementet. (2022, 16. mars). *Mange ungdommer søker seg til landbruks- og matutdanningene*. Hentet 04.04.22 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mange-ungdommer-soker-seg-til-landbruks-og-matutdanningene/id2904367/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, revisited. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed. utg., s. 97-128). Sage.
- Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L. & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis* (4th ed. utg.). Wadsworth.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2019). Yrkesopplæring i spennet mellom skole og arbeidsliv. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (1. utgave. utg., s. 9-18). Gyldendal.
- Lysgaard, S. (2001). *Arbeiderkollektivet* (3. utg.). Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008111304006
- Markowitsch, J. & Grollmann, P. (2017). *The changing nature and role of vocational education and training. Volume 2: Results of a survey among European VET experts*. Cedefop.
- Meld. St. 21 (2020-2021). (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl. utg.). Daidalos.
- Mouritsen, O. G. & Styrbæk, K. (2015). *Fornemmelse for smag*. Nyt Nordisk Forlag.
- Mårtensson, Å. & Andersson, P. (2017). Tid för handledning. I A. Fejes, V. Lindberg & G.-B. Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald* (s. 125-138). Lärarförlaget.
- NHO Mat og Drikke. (2019, 26. september). *Fremdeles 6 av 10 med udekket kompetansebehov*. Hentet 12.05.22 fra <https://www.nhomd.no/politikk/kompetanse-og-utdanning/2019/nhos-kompetansebarometer-2019/>
- NHO Mat og Drikke. (2022, 26. mars). *Søkertall for videregående: Positiv utvikling*. Hentet 04.04.22 fra <https://www.nhomd.no/politikk/kompetanse-og-utdanning/2022/sokertall-for-videregaende-positiv-utvikling/>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære - Læring som sosial praksis* (s. 17-33). Ad Notam Gyldendal.

- Niemi, A.-M. & Rosvall, P.-Å. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are produced and reproduced. *Journal of vocational education & training*, 65(4), 445-460. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.838287>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- Pine, n. B. J. & Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard Business Review*, 76(4), 97-105.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En innføring i taus kunnskap* (E. Ra, Overs.; Bd. nr 5). Spartacus.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Tapir.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Rødbotten, M. (2015). Innledning. I M. Rødbotten, L. B. U. Strandos & T. E. Nyvold (Red.), *Sensorikk. Måling med menneskelige sanser* (3. utg. utg., s. 11-14). Kopinor pensum.
- Rørstad, K., Børing, P. & Solberg, E. (2022). *NHOs kompetansebarometer 2021. En kartlegging av NHOs medlemsbedrifters kompetansebehov i 2021* (Rapport 2022:3). NIFU.
- Schmid, E., Jørstad, B. & Stokke Nordlie, G. (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 47-65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Schmitt, B. (1999). Experiential Marketing. *Journal of Marketing Management*, 15(1-3), 53-67. <https://doi.org/10.1362/026725799784870496>
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren. Arbejdets kulturhistorie: Hånd og ånd* [The Craftsman] (O. L. Henriksen, Overs.). Forlaget Hovedland.
- Shaw, I. (2012). *Food safety. The science of keeping food safe*. Wiley-Blackwell.
- Shepherd, G. (2011). *Neurogastronomy. How the Brain Creates Flavor and Why It Matters*. Columbia University Press.
- Shepherd, G. (2016). *Neuroenology. How the Brain Creates the Taste of Wine*. Columbia University Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 14. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 22.05.22 fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Sundqvist, N. (2016). *Yrkesfaglig utvalg for reiseliv, matproduksjon og primærnæringen*. Utdanningsdirektoratet.
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag - dagens undervisning og opplevelse av relevans.

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 521-532). Hans Reitzels forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i vg1 restaurant- og matfag* (RMF01-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 22. juni). *Hva er nytt i restaurant- og matfag?* Hentet 04.04.22 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-restaurant--og-matfag/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan i vg2 kokk- og servitørfag* (KOS02-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/KOS02-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram*. Hentet 22.05.22 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 16. mars). *Søkertall for videregående opplæring skoleåret 2022–2023. Flere søkere til yrkesfag*. Hentet 04.04.22 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/sokere-til-videregaende-opplaring/>
- Vilbli.no. (2022). *Oversikt over utdanningsløpet restaurant- og matfag* [Skjerm bilde hentet fra "oversikt over utdanningsprogrammet i pdf"]. <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/restaurant-og-matfag/program/v.rm/v.rmrml----/p1#kursKolonnel>
- Wadel, C. (2014). Fra teori via metode til data. I C. C. Wadel & O. L. Fuglestad (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 135-143). Cappelen Damm akademisk.
- Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. C. Wadel & O. L. Fuglestad (Red.), *Feltarbeid i egen kultur* (s. 211-235). Cappelen Damm akademisk.
- Wheelahan, L. (2015). The future of Australian vocational education qualifications depends on a new social settlement. *Journal of Education and Work*, 28(2), 126-146. <https://doi.org/10.1080/13639080.2014.1001333>
- Winberg, C. & Hollis-Turner, S. (2021). Practical subjects in the vocational curriculum: A critical review of the literature. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 7-28. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2520-98682021000400002&nrm=iso
- Winch, C. (2013). Three Different Conceptions of Know-How and their Relevance to Professional and Vocational Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 281-298. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12025>
- Ødegård, A. M. (2014). Arbeidsinnvandring og fleksible bemanningsstrategier i fire bransjer. *Søkelys på arbeidslivet*, 31(1-02), 100-117. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2014-01-02-06>
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. 1-2, 119-130.

- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76-97.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188176>
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (NIFU-rapport 6/2016). NIFU.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

657568

Prosjekttittel

Om å gripe og å begripe

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andreas Reier Jensen, andreas.r.jensen@uia.no, tlf: 48140468

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Norunn Eftestøl Grødeland, norunn.e.grodeland@uia.no, tlf: 90521197

Prosjektperiode

24.01.2022 - 31.05.2022

Vurdering (1)

02.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Om å gripe og å begripe”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske hvordan elevenes utøvelse av yrker innenfor fagområdene kokk og matproduksjon påvirker læring. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke fenomenet *læring gjennom praktisk arbeid* i yrkesopplæringen. Jeg ønsker å studere hvordan programfagslærere i restaurant- og matfag erfarer at elevenes utøvelse av yrker innenfor fagområdene kokk og matproduksjon påvirker elevenes utvikling av fagkunnskaper og ferdigheter.

Problemstillingen jeg skal analysere er:

- **Hvordan erfarer programfagslærere i restaurant- og matfag at elevenes utøvelse av yrker innenfor fagområdene kokk og matproduksjon påvirker elevenes utvikling av fagkunnskaper og ferdigheter?**

Bak denne problemstillingen ligger en idé om at praktisk utøvelse og sanseerkjennelse er grunnlaget for læring. Videre at læring skjer ved en vekselvirkende bevegelse mellom sansing og psykisk bearbeiding av sanseerfaringene. Slik forankres tenkningen i kroppslige fornemmelser og iakttagelser. Språket er kanskje det viktigste elementet i denne sammenhengen, og fungerer som verktøy i kommunikasjon, refleksjon og støtte til handling. Særlig interessant er det å undersøke språket som verktøy i tenkningens utvikling og begrepslæring, som støtte til læring.

Jeg vil belyse og besvare oppgavens problemstilling ved hjelp av to forskningsspørsmål:

- **Forskningsspørsmål 1:** Hvordan erfarer programfagslærere i restaurant- og matfag praktisk repetisjon som verktøy i programfagsundervisning?
- **Forskningsspørsmål 2:** Hvordan erfarer programfagslærere i restaurant- og matfag språket som verktøy i programfagsundervisning?

Jeg ønsker å gjennomføre deltakende observasjon over 1 uke, gjerne i løpet av februar 2022. Mer informasjon om dette under hva det innebærer for deg.

Dette forskningsprosjektet er del av min masteroppgave i pedagogikk.

Opplysninger og data fra denne studien, vil ikke brukes til andre formål en beskrevet her.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ber deg delta i dette prosjektet fordi du er programfagslærer i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag på Agder. Denne henvendelsen sendes ut til videregående skoler på Agder, som tilbyr restaurant- og matfag våren 2022. Utvalget til prosjektet vil bli rekruttert av oss, og det vil skje i samarbeid med skoleleder for den aktuelle skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at jeg følger deg i din undervisningshverdag, og tilpasser meg de aktivitetene som skjer. Jeg vil delta i form av observasjon, samhandling, småprat og gjerne hjelpe til der jeg kan, men på ingen måte delta aktivt i undervisning faglig sett. Jeg vil i løpet av dagen notere ned observasjoner og samtaler knyttet til fenomenet jeg undersøker, og ikke deg eller elevene personlig. Notatene vil senere kategoriseres og analyseres ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil på forhånd av observasjonsuken lage et skjema, med noen kategorier for hva jeg «leter» etter. Dette vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og du kan få se det på forhånd.

Jeg ønsker å følge deg gjennom en normal undervisningsuke, gjerne i løpet av februar 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Det er kun jeg, Norunn E. Grødeland (student) og Andreas R. Jensen (veileder for masteroppgaven) som vil ha tilgang på datamaterialet fra dette prosjektet. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven. All informasjon vil anonymiseres og kodes med «lærer 1», «klasse 1», «skole 1» e.l., og lagres på en passordbeskyttet deltakerliste adskilt fra øvrige data. Informasjon som vil komme frem er: at du er programfaglærer i fagområdet restaurant- og matfag/kokk og servitor/matproduksjon e.l. og at skolen har beliggenhet på Agder. Datamaterialet vil lagres kryptert på universitetets server.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende etter datainnsamling, og senest innen prosjektets slutt noe som etter planen er mai 2022. Deltakerlisten vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Universitetet i Agder, ved

Norunn Eftestøl Grødeland
Masterstudent
Tlf.: 905 21 197 eller norunn.e.grodeland@uia.no

Andreas Reier Jensen
Veileder for masteroppgaven
Tlf.: 38 14 12 38 eller andreas.r.jensen@uia.no

Vårt personvernombud: Ina Danielsen, e-post: ina.danielsen@uia.no eller telefon: 38142140

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Reier Jensen
(Forsker/veileder)

Norunn Eftestøl Grødeland
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Om å gripe og å begripe", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i deltakende observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)