



Yrkesfaglærerstudenter presenterer aktuell forskning

- en antologi basert på 14 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet - storbyuniversitetet, 2022

Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet
Bjørn Eben, Kaia Mobråten & Halvor Spetalen (Red.)

August 2022

Innledning

Denne antologien inneholder artikler fra 14 bacheloroppgaver skrevet av 16 studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet i løpet av våren 2022.

Det er nå en tradisjon at vi samler studentenes bacheloroppgaver i en antologi for å distribuere den til skoler, opplæringskontor og andre interesserte. Vår hensikt med å videreføre denne tradisjonen er å spre kunnskapen som er opparbeidet gjennom studentens arbeider slik at resultatene ikke «bare blir liggende i en skuff».

Artiklene tar utgangspunkt i varierte tema, disse kan oppsummeres som:

- Vurdering, veiledning og opplæring i restaurant- og matfag
- Matproduksjon og produksjonsteknikk
- Didaktikk i restaurant- og matfag
- Livsmestring
- Bærekraft

For å bevare anonymiteten til skoler, lærere, elever og deltakende yrkesutøvere i restaurant og matfagene signeres ikke hver artikkel. Følgende yrkesfaglærerstudenter i restaurant- og matfag har levert bidrag til denne antologien:

Kristoffer Bakken	Haris Krnjic	Helene Aaland Skaar
Fillip Klæboe Berg	Trine Bye Mørken	Knut Harald Sjørdal
George Gravningen	Sigrun Nergård	Kenneth Kjønaas Teveldal
Arve Haaland	Theis Hagelund Omdahl	Vilde Myhren S. Venås
Anette Hetland	Ruth Marit K. Pettersen	
Vidar Kühne Johansen	Solveig Roaldsetli	

Som veiledere i bachelorarbeidet, og redaktører for denne antologien, har vi språkvasket hvert av bidragene og håper at resultatene fra studentenes forskningsarbeider kan gi ny kunnskap og vil bidra til inspirasjon. Skulle det være interesse for enkeltbidrag kan vi videreformidle kontakt til den studenten(e) som skrev den aktuelle artikkelen.

OsloMet - storbyuniversitetet august 2022

Bjørn Eben

beben@oslomet.no

Kaia Mobråten

kaim@oslomet.no

Halvor Spetalen

hspetale@oslomet.no

Innhold

Vurdering, veiledning og opplæring i restaurant- og matfag	4
<i>Bruk av tilbakemeldinger og fremovermeldinger i læretiden for kokker</i>	5
<i>Egenvurdering av praktisk arbeid på kjøkkenverksted</i>	17
<i>Samarbeidet mellom skole og arbeidsliv</i>	28
Matproduksjon og produksjonsteknikk	38
<i>Samisk kultur i restaurant- og matfag</i>	39
<i>Å bruke og vedlikeholde håndverktøy i restaurant- og matfag</i>	48
Didaktikk i restaurant- og matfag	57
<i>En komparativ undersøkelse om elevers og læreres opplevelse av digital undervisning.....</i>	59
<i>Hvordan jobber yrkesfaglærere med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?</i>	74
<i>Hvordan gjennomføres faget yrkesfaglig fordypning (YFF) på restaurant- og matfagskoler?</i>	84
Livsmestring	94
<i>Spiseforstyrrelser blant gutter</i>	95
<i>Livsmestring som tema i restaurant- og matfag</i>	105
<i>Lekser- til bry eller til hjelp?</i>	118
Bærekraft	130
<i>Opplevelse av bærekraftige valg i læretiden</i>	131
<i>Matvalg blant elever på ungdomsskolen.....</i>	146
<i>Matvalg blant elever på restaurant- og matfag.....</i>	157
Etterord	170

Vurdering, veiledning og opplæring i restaurant- og matfag

Det første kapittelet av årets antologi begynner med fokus på fremovermeldinger – tilbakemeldinger, bevisstgjøring om egenvurdering og samarbeid skole arbeidsliv. I Fagfornyelsen er dette områder som har fått større betydning og har blitt lagt større vekt på.

Den første artikkelen med tittel «*Bruk av fremovermeldinger og tilbakemeldinger i læretiden for kokker*», er en kvalitativ undersøkelse hvor studenten har observert hva som skjer på et restaurantkjøkken under service. Kandidaten diskuterer sine funn opp mot kjente teorier innen yrkesopplæring som mesterlære, læring i praksisfelleskap, og refleksjon-i-handling. Det konkluderes med at det er observert større mengde tilbakemeldinger enn fremovermeldinger. Om dette kommer av at kokkene i større grad fokuserer på lærlingens yrkesutøvelse her og nå, eller om de velger å gjennomføre mer organiserte fremovermeldingssamtaler utenfor kjøkkenet er usikkert. Tilbake- og fremovermeldinger blir også mye brukt til å korrigere lærlingenes arbeid.

Den påfølgende artikkel med tittel: «*Egenvurdering av praktisk arbeid på kjøkkenverksted*» er en kvalitativ undersøkelse hva kandidaten har gjennomført kvalitative forskningsintervju for å undersøke hvordan yrkesfaglærere i Vg2 kokk og servitørfag legger til rette for at eleven skal engasjeres i egen læring og kunne reflektere og vurdere eget arbeid. Resultatene viser at det er en del utfordringer med å bruke egenvurdering som vurderingsgrunnlag. Informantene i undersøkelsen antyder at det å jobbe med egenvurdering får stor betydning for elevenes læringsutbytte. Det spiller også en vesentlig rolle i deres videre yrkeskarriere som kokk, og livet for øvrig å kunne ta selvstendige avgjørelser og ikke være avhengige av andre når de vurderer sitt arbeid og sine valg.

Den tredje artikkelen i dette kapittelet undersøker «*samarbeid mellom skole og arbeidsliv*». Gjennom denne undersøkelsen dokumenteres viktigheten av at skolene har et tett og godt samarbeid med bedrifter for elevenes opplevelse. Samarbeidet gir elevene økt motivasjon og bedre forståelse av hva arbeidslivet innebærer. Resultatene viser at de undersøkte skoler har et godt samarbeid med lokalt arbeidsliv. Videre fremkommer også at samarbeidet mellom yrkesfaglærerne og bedriftene er godt, men lærerne synes bedriftene må ta mer initiativ for å sikre bedre rekruttering til bransjen.

Yrkesfaglærerne som ble intervjuet mener de samarbeider godt med bransjen, og jobber hele tiden med å få kontakt med nye bedrifter og andre fagpersoner for å gi elevene bredde og dybde i undervisningen

Bruk av tilbakemeldinger og fremovermeldinger i læretiden for kokker

Sammendrag

Kokkebransjen har lenge hatt rykte på seg for å unnskylde høylytt språkbruk og trakassering av lærlinger som en del av yrket. Men er slik ukultur faktisk situasjonen, eller er læretiden for kokker mer pedagogisk enn hva ryktet gir inntrykk av? For å finne ut av det har jeg i denne artikkelen valgt å undersøke hvordan faglærte kokker gir tilbake- og fremovermeldinger til kokkelærlinger i løpet av arbeidsdagen.

Gjennom strukturert og semistrukturert observasjon har undersøkt bruken av tilbake- og fremovermeldinger ved tre restauranter i Oslo. Femten kokker og seks lærlinger ble observert gjennom en arbeidsdag for å samle inn data som kunne gi svar på artikkelens problemstilling: *«Hvordan gir kokker tilbake- og fremovermeldinger til kokkelærlinger når de arbeider i kjøkkenet?»*.

Resultatene viser at tilbake- og fremovermeldinger hovedsakelig blir gitt av kjøkkenets ledere, med variasjon av metoder og læringsteorier, som mesterlære, læring i praksisfelleskap, og refleksjon-i-handling. Kommunikasjonen mellom kokker og lærlinger er stort sett hyggelig og tillitsskapende, men det er også observert hendelser som viser at kjøkkenets rykter kan inneholde sannheter, og at tilbake- og fremovermeldingene ikke alltid er læringsfremmende.

Introduksjon

Læretiden i kokkefaget er arbeid i et profesjonelt fellesskap der det gis gode tilbake- og fremovermeldinger hvor lærlinger ha stor utvikling på kort tid. Men kokkebransjen har lenge vært beryktet for å være en krevende bransje, med god hjelp fra TV-serier som *«Hells Kitchen»* (Smith et al., 2005-2021), der det ofte kan være aksept for å bestraffe små og store feiltrinn. For eksempel med høylytt utskjelling og trakasseringsritualer der målet er å bryte ned nye lærlinger som del av initieringen til et kjøkken (Mawritz et al., 2022, s. 144). Slik oppførsel ville gjerne ført til advarsler og oppsigelse i andre yrker. Dette går også imot opplæringsbedrifters plikt til å *«skape et godt arbeids- og læremiljø»* (Opplæringslova, 1998, § 4-4), samt Arbeidsmiljølovens krav til arbeidsplassens psykososiale miljø (2005, § 4-3).

Både egne erfaringer og fortellinger fra kolleger beskriver lignende opplevelser av denne type ukultur. Nå ligger mine opplevelser mange år tilbake i tid og en vil håpe at bransjen har utviklet seg siden. Dette får meg til å lure på om læretiden for kokker fortsatt er plaget av høylytt språkbruk, trakassering og dårlig arbeidsmiljø, eller har kokkelæringer i dag et bedre og mer pedagogisk opplærings- og arbeidsmiljø der de blir gitt tilbakemeldinger og fremovermeldinger som bidrar til utvikling av kompetanse?

I en rapport om restaurantlæringers arbeidsmiljø fra *BETA – The Behavioural Economics Team of the Australian Government*, kommer det frem at over en tredjedel av deres informanter har opplevd å bli mobbet eller trakassert, enten av leder eller medarbeider (2021, s. 12). *Lærlingundersøkelsen 2021*, utført av *Utdanningsdirektoratet*, viser at lærlinger fra restaurant- og matfag skårer høyere enn snittet på spørsmål om de opplever mobbing på arbeidsplassen (2022). Dette er ikke tall som nærer optimisme, men de er samtidig ikke like urovekkende som det en ser i *BETA*-rapporten.

Med bakgrunn i dette har jeg valgt følgende problemstilling: «*Hvordan gir kokker tilbake- og fremovermeldinger til kokkelæringer når de arbeider i kjøkkenet?*»

Sentrale begrep

Under følger beskrivelser av to begreper fra problemstillingen; tilbakemelding og fremovermelding, med konkrete eksempler på hvordan disse begrepene kan utarte seg ved arbeid på kjøkkenet.

Tilbakemelding

Tilbakemelding slik det er beskrevet i denne artikkelen er informasjon gitt av kokk til kokkelærling som skal veilede lærlingen i sin opplæring. Dette kan for eksempel gjelde kvaliteten på produktet, tilberedningen, teknikken eller organisasjonsevnen som kokkelærlingen har utført eller utvist, (Gamlem, 2022, s. 14). Det kan være skryt for godt utført arbeid, eller en beskjed om feilporsjonering av kjøtt og eksempel på hvor store kjøttporsjoner som er ønsket.

Fremovermelding

Fremovermelding er tett knyttet til tilbakemeldingsbegrepet, men der tilbakemelding fungerer som en støttende hånd som geleider kokkelærlingen, skal fremovermeldinger vise i hvilken retning lærlingens utvikling bør fortsette. Eksempel her kan være å gjennomgå kokkelærlingens arbeidsstasjon og gi korrigerende instruksjoner om hvordan lærlingen kan organisere stasjonen sin fremover for å unngå uorden og dårlig oversikt (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 16).

Relevante læringsteorier

I arbeidet med denne artikkelen har tre læringsteorier vist seg som særlig relevante, og jeg ønsker derfor å definere disse teoriene her.

Mesterlære

Mesterlære er et kjent begrep som tidligere beskrev hvordan håndverksmestere gjennom deres opplæring av læregutter overførte kunnskap innen spesialiserte håndverksoppgaver. I moderne tid har betydningen av mesterlærebegrepet endret seg, og en klar definisjon er vanskelig å finne (Spetalen, 2010, s. 2-3). Nielsen og Kvale beskriver hovedtrekk ved mesterlære, og for denne artikkelen er det to som er av særlig relevans; *læring gjennom handling* beskriver situasjoner der fagarbeideren, kokken i dette tilfellet, utfører en oppgave, mens lærlingen observerer og etterpå etterlikner kokken, mens *evaluering gjennom praksis* beskriver utprøving av ferdigheter i arbeidssituasjonen og påfølgende tilbakemelding (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

Læring i praksisfellesskap

Denne læringsteorien står nær mesterlære, men fokuserer mer på kommunikasjon, og mindre på observasjon og imitasjon enn hva mesterlære gjør. Teori om læring i praksisfellesskap viser til at kunnskapen i et fellesskap er fordelt blant utøverne, og når utøverne kommuniserer og deltar i et praksisfellesskap vil de kunne produsere ny kunnskap de ikke ville kunne skapt på egenhånd. For lærlinger kan denne erfaringsdelingen være verdifull når de gjennom legitim perifer deltagelse blir en stadig større del av kjøkkenets fagmiljø (Lave & Wenger, 1991, s. 29).

Refleksjon-i-handling

I en yrkesutøvers arbeidshverdag utføres flere rutinemessige arbeidsoppgaver som en ofte ikke ofrer mange tanker, frem til noe uforventet skjer; et kjøttstykke blir svidd eller et produkt blir bedre enn forventet. Gjennom refleksjon-i-handling vil yrkesutøveren i slike tilfeller reflektere over hva som har skjedd, og hva en kan lære av situasjonen. Det er ikke nok å forstå at kjøttstykket er svidd, for så å kaste det og starte på nytt, eller tenke at produktet ble bedre på grunn av flaks. Yrkesutøveren må reflektere over hva som har skjedd og utvikle kunnskap som kan benyttes for å unngå, eller gjenskape lignende situasjoner senere. Refleksjonen kan komme innenifra, eller gjennom faglige samtaler med andre yrkesutøvere (Schön, 2012, s. 347-351).

Metode

Som datainnsamlingsmetode for artikkelen ble både intervju og spørreundersøkelse vurdert. Men det ble stilt spørsmål ved hvor effektive disse metodene ville være da lærlingers lojalitet ovenfor

læreplassen kunne stå i veien for datakvaliteten. Valg av metode landet derfor på parallell innsamling av kvantitativ og kvalitativ data gjennom strukturert og semistrukturert observasjon. Dette beskrives ofte som *mixed methods* og kan forbedre artikkelens troverdighet da en metodes svakheter kan oppveies av styrken fra en annen. For å strukturere arbeidet med undersøkelsen har jeg valgt å følge forskningsprosessens syv faser slik de er beskrevet av Larsen (2017, s. 18-30).

Planlegging

I forkant av observasjon ble kvantitativt og kvalitativt observasjonsskjema utformet. I det kvantitative skjemaet skulle alle observerte tilbake- og fremovermeldingshendelser føres inn i relevant kategori med markering for hver hendelse. De kvantitative skjemaene ble delt i bolker på to timer for muligheten til sammenligning av ulike tidspunkter. I det kvalitative skjemaet skulle hendelser vurdert som interessante fylles inn med beskrivelse av hendelse, involverte observasjonsaktører, kommunikasjonen, klokkeslett, samt eventuelle sitat (Johannessen et al., 2016, s. 139-141).

Før datainnsamlingen ble testobservasjon gjennomført for å sikre at datainnsamlingsverktøy og analyseprosess fungerte som tiltenkt, og for å oppdage eventuelle utfordringer før gjennomføring av de faktiske observasjonene. Testobservasjonen viste at notattagningen måtte gjøres mer diskret, og ikke utføres for tidsmessig nære observasjonshendelsen. Dette for å gjøre det vanskelig å se sammenheng mellom hendelser og min notering, og slik redusere muligheten for atferdsendring hos observasjonsaktørene (Grønmo, 2016, s. 164).

Utvalg av opplæringsbedrifter

Et informasjonsbrev ble utformet med opplysninger om undersøkelsens formål og varighet, og at observasjonsdata ville bli anonymisert. Det ble gitt informasjon om at undersøkelsen var godkjent av NSD med godkjeningsnummer 304909. Tre restauranter i Oslo ble kontaktet, og alle godkjente observasjonen. Restaurantene ble strategisk utvalgt da jeg gjennom kontakter visste dette var spisesteder som ansatte lærlinger, og hadde kveldsservering. Dette var ønsket i håp om å få se varierte tilbake- og fremovermeldingssituasjoner gjennom arbeidsdagen (Grønmo, 2016, s. 103).

Gjennomføring av observasjon

Observasjonene ble gjennomført i løpet av en uke i mars 2022. Under observasjonene fulgte jeg lærlinger gjennom en arbeidsdag. Ved en restaurant valgte jeg å avslutte observasjonen tidligere enn planlagt da lærlingen skulle jobbe på egenhånd resten av kvelden uten mulighet for tilbake- eller fremovermelding fra kokker. Observasjonen ga fortsatt data som er viktig å få frem i artikkelen.

Undersøkelsen ble utført som passivt deltagende observasjon der jeg gjorde enkelte kjøkkenoppgaver for å ikke bli for synlig som observatør, men heller ta delvis plass i kjøkkenets sosiale struktur. Samtidig var det viktig å ikke i for stor grad påvirke de hendelsene som ble observert (Larsen, 2017, s. 106). Som nevnt tidligere er atferdsendring en bekymring. Noe vil det trolig ha vært, men etter samtaler med lærlinger og kokker om deres arbeidshverdag sitter jeg igjen med inntrykk av at de observerte hendelsene er representative for tilbake- og fremovermeldingsbruken hos restaurantene, selv om stemmebruken kanskje har blitt noe dempet (Larsen, 2017, s. 125). I tillegg til registrering i observasjonsskjemaene ble feltanalyser notert på blanke ark slik at dette ikke ble glemt etter observasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 140-141).

En fjerde observasjon ble overveid, men ved avslutning av tredje observasjon vurderte jeg det slik at datainnsamlingen hadde møtt et metningspunkt, og behovet for flere observasjoner var ikke tilstede (Johannessen et al., 2016, s. 138).

Analyse

For analyse av de kvantitative dataene ble antallet tilbake- og fremovermeldinger ført inn i Excel-regneark etter restaurant, og gruppert i tidbolker. Videre er disse tallene samlet i figurer som viser antallet tilbake- og fremovermeldinger gitt ved alle observerte restauranter. Dette vil bli presentert i resultatdelen.

For analyse av de kvalitative dataene ble tematisk analyse benyttet. De observerte hendelsene ble trukket ut i temaene tilbakemelding og fremovermelding, og videre underkategorier som beskrev bruk av læringsteorier og kommunikasjonsmetode. Innholdet er beskrevet i resultatdelen (Johannessen et al., 2018, s. 294-300). For å sikre anonymisering av data er sitater skrevet i bokmål for å skjule eventuelle språklige opphav (Johannessen et al., 2016, s. 90).

Validitet

For å være trygg på at innsamlet data er relevant for problemstillingen ble sentrale begreper avklart før observasjonene slik at jeg kunne være trygg på å hovedsakelig registrere hendelser som er til nytte for besvarelsen av problemstillingen (Larsen, 2017, s. 93). Testobservasjon bidro til forbedringer av datainnsamlingsverktøy og observasjonspraksis. Dette mener jeg har styrket kvaliteten på innsamlet data (Grønmo, 2016).

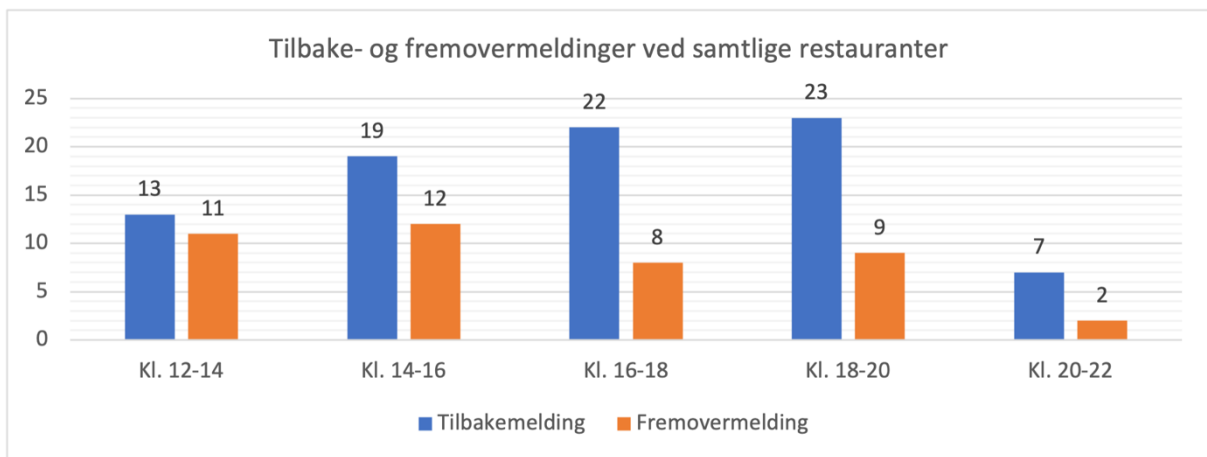
Gjennom passivt deltagende observasjon økes faren for å påvirke eller bli påvirket av observasjonsaktørene. Dette har blitt forsøkt minimert ved å ikke la det bli for åpenbart når jeg observerer aktørene. Jeg har også forsøkt å «nullstille» meg før observasjonene for å ikke bringe forutinntatthet inn i observasjonen. Dessuten kan bruken av *mixed methods* vise samsvar mellom

resultatene fra kvantitativ og kvalitativ datainnsamling, og slik styrke resultatenes validitet (Bryman, 2021, s. 556-562).

Resultat

Her vil jeg presentere resultatene fra strukturert kvantitativ observasjon, og semistrukturert kvalitativ observasjon. For å vise resultatene på en oversiktlig måte, har jeg valgt å presentere de kvantitative og kvalitative dataene sammen, etter sine respektive restauranter. De tre observerte restaurantene vil jeg kalle *restaurant 1*, 2 og 3. I forkant av dette ønsker jeg å vise en oversikt over totalt antall tilbake- og fremovermeldinger gitt ved samtlige restauranter.

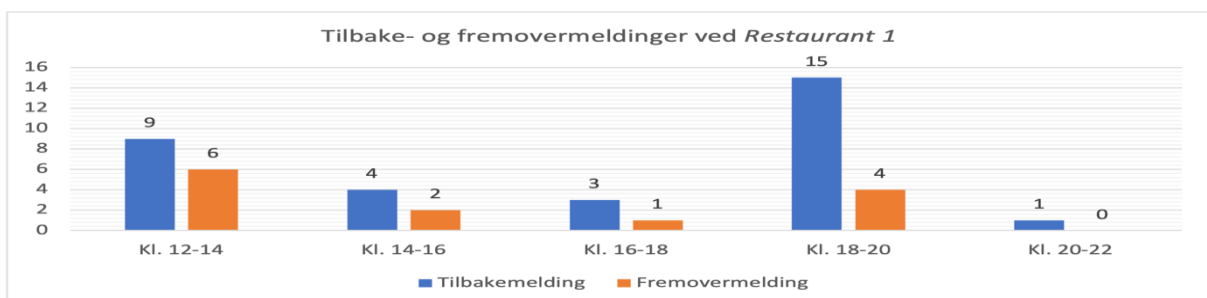
Figur 1. Antall tilbakemeldinger og fremovermeldinger ved samtlige observerte restauranter, fordelt i bolker på to timer.



Figur 1 viser at tilbakemeldinger blir anvendt oftere enn fremovermeldinger, og at fremovermeldingsbruken avtar utover kvelden. Dette kan komme av at matserveringen hos restaurantene på kveldstid, og den økte arbeidsmengden dette medfører, gir mindre tid til fremovermeldinger som gjerne krever noe mer tid til refleksjon rundt spørsmål om hvordan endringen eller utviklingen som blir foreslått i en fremovermelding skal foregå (Gamlem, 2014, s. 23).

Restaurant 1

Figur 2. Antall tilbakemeldinger og fremovermeldinger ved restaurant 1, fordelt i bolker på to timer.



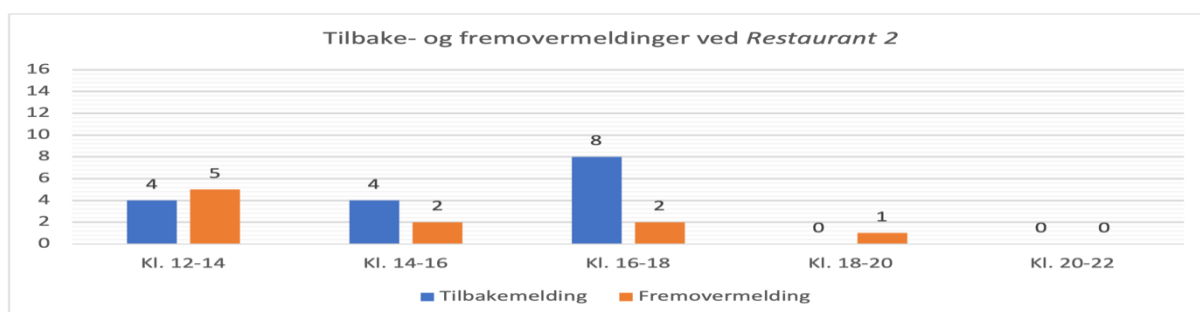
Ved *restaurant 1* omhandlet flere av tilbake- og fremovermeldingene lærlingenes arbeid i lunsj- og kveldsservice, mens det i perioden mellom lunsj og middag ble gitt mindre tilbake- og fremovermeldinger, se figur 2. Dette kan komme av at denne tiden ble brukt på å sette opp kjøkkenet til kveldsservice, en oppgave lærlingene virket å være rutinerne i. Under observasjonen var seks kokker, og fire lærlinger tilstede.

Analysen av kvalitative data viser at kjøkkensjef ga de fleste tilbake- og fremovermeldingene, gjerne med bruk av læringsteoriene nevnt i introduksjonen. *Mesterlære* var den mest observerte læringsteorien, men også *læring i praksisfellesskap* og *refleksjon-i-handling* ble benyttet. *Mesterlære* ble brukt i en-til-en-situasjoner der kokkene viste og forklarte ulike teknikker for lærling. Tilbake- og fremovermelding gjennom *læring i praksisfellesskap* viste seg i fagsamtaler mellom kokker og lærlinger. *Refleksjon-i-handling* forekom i situasjoner der kjøkkensjef stilte spørsmål rundt hendelser, som stimulerte til refleksjon og egenvurdering hos lærlingen. Dette ble observert i en situasjon der kjøkkensjef og lærling gjennomgikk stegene i stekeprosessen for andebryst, og lærlingen måtte tenke over hvorfor de ulike stegene ble gjort på akkurat den måten, noe som resulterte i prosessendringer.

Tilbake- og fremovermeldinger ble gitt på en rolig og tydelig måte, men beskjedene kunne bli noe krassere under middagsservice, uten at de kan beskrives som kritikkverdige eller læringshemmende. Kjøkkensjef ville også i flere situasjoner ikke bare forklare hva og hvordan lærlingen skulle gjøre noe annerledes, men også hvorfor. Tilbake- og fremovermeldingene handlet ofte om mengdeberegning, organisering, tilberedning og teknikk. Særlig under lunsjserveringen ville kjøkkensjef holde seg tilbake, observere lærlingene i arbeid, og korrigere der det var behov.

Restaurant 2

Figur 3. Antall tilbakemeldinger og fremovermeldinger ved restaurant 2, fordelt i bolker på to timer. Merk: observasjonen ble avsluttet klokken 19 da lærlingen jobbet alene uten oppfølging resten av kvelden.



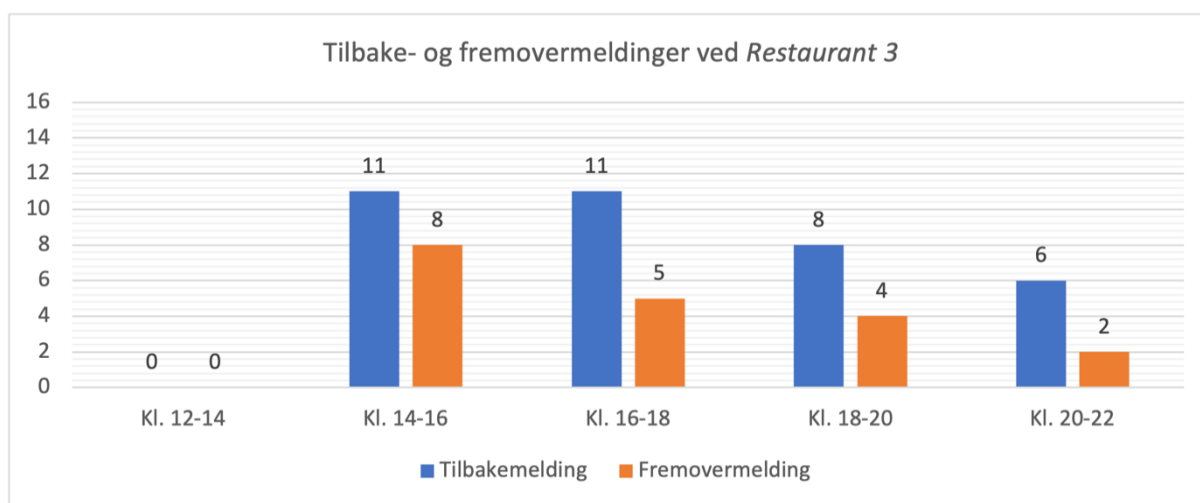
Figur 3 viser at tilbake- og fremovermeldingsbruken ved *restaurant 2* er mindre enn ved de to andre restaurantene. Dette kan komme av kjøkkenets utforming, da arbeidsstasjonene stod lengre unna hverandre enn ved de andre restaurantene. Lærlingene ved *restaurant 2* var også kommet lengre i

læretiden enn lærlingene ved de andre restaurantene. De virket relativt selvgående, og hadde trolig mindre behov for stadig oppfølging fra kokkene. Under observasjonen var seks kokker, og to lærlinger tilstede.

Kvalitativ dataanalyse fra *restaurant 2* viser at den observerte tilbakemeldings- og fremovermeldingsbruken her skjedde stort sett i form av *læring i praksisfellesskap*. Dette ble særlig tydelig i en situasjon der lærling og kjøkkensjef sammen kom fram til en måte å benytte et «ødelagt» produkt gjennom erfaringsdeling. *Mesterlære* var i noe mindre bruk her, men forekom i situasjoner der kokkene ønsket å forbedre lærlingenes håndverksferdigheter. Det ble observert noe fremovermelding gjennom fasilitering av refleksjon hos lærling når det gjaldt tilberedning. Tilbake- og fremovermeldingene gikk i stor grad ut på tilberedning og organisering, og i likhet med *restaurant 1* ble tilbake- og fremovermeldinger gitt på en rolig og tydelig måte.

Restaurant 3

Figur 4. Antall tilbakemeldinger og fremovermeldinger ved restaurant 3, fordelt i bolker på to timer. Merk: observasjonen begynte da lærlingen startet på jobb, klokken 14.



Figur 4 viser at *restaurant 3* ga den største andelen tilbake- og fremovermeldinger. Under observasjonen var tre kokker, og en lærling tilstede. Her var altså alle tilbake- og fremovermeldinger rettet mot én lærling.

På tross av et stort antall tilbake- og fremovermeldinger, viser de kvalitative resultatene at læringsteoriene nevnt i introduksjonen ikke blir like mye brukt, dersom en ser på de kvantitative og kvalitative dataene i forhold til hverandre. *Læring i praksisfellesskap* og *mesterlære* kommer mest frem i observasjonen her, i situasjoner der det oppstår faglige diskusjoner rundt endringsbehov i lærlingens utførelse av ulike arbeidsoppgaver. De observerte tilbake- og fremovermeldingene handler som oftest om tidsbruk, kommunikasjon, organisering og håndverksferdigheter.

Der *restaurant 3* skiller seg mest ut er kommunikasjonen på kjøkkenet. Lærlingen får til stadighet høylytt kjeft, og blir truet med hjemsendelse eller å bli satt i oppvasken. Her er det soussjef som står for de fleste tilbakemeldinger og, med ett unntak, all utskjellingen. Ved en hendelse der lærling mistet oversikt på sin stasjon ropte soussjef: «*Du har ikke kapasitet til å tenke, så jeg tenker for deg! Bare gjør som jeg sier!*». Soussjef ga også tilbakemelding på lærlingens tempo ved å høylytt si: «*Faen, når jeg sier du skal bevege deg kjapt, så beveg deg kjapt!*». Lærlingen var svært stille gjennom hele arbeidsdagen, og virket ukomfortabel og usikker.

Det skal nevnes at soussjef ved et tidspunkt opplevde lærlingens arbeid som bra, og ga tilbakemelding på dette i form av skryt. Kjøkkensjef tok seg også tid med lærlingen når det iblant oppstod læringsøyeblikk, der de sammen gjennomgikk ulike arbeidsoppgaver, og reflekterte rundt disse.

Diskusjon

Blant tilbake- og fremovermeldingene gitt fra kokk til lærling under observasjon har de fleste som formål å korrigere lærlingens arbeid, enten det gjelder kutteteknikk, tilberedning, eller organisering. Det gis også tilbake- og fremovermeldinger som bekrefter at lærlingen gjør noe riktig, men det er altså langt flere meldinger som korrigerer lærlingen. Dette kan være positivt for lærlingenes kompetanseutvikling. Avkreftende tilbake- og fremovermeldinger som korrigerer lærlingen på områder der de mangler kompetanse og mestring kan ha større læringsverdi enn bekreftelse på noe de mestrer (Hattie, 2013, s. 179).

At tilbake- og fremovermeldingene i stor grad var avkreftende trenger heller ikke å bety at de ble opplevd negativt av lærlingen. I situasjoner der det oppsto behov for korrigerende ble mesterlære ofte benyttet av kokkene for å vise lærlingene hvilke korrigeringer som var ønsket. I disse situasjonene fulgte lærlingene som regel nøye med, og utviste interesse uttrykt gjennom kroppsspråk og spørsmål.

Kritikk har blitt rettet mot mesterlære for mangel på refleksjon, og at mesterlære fremmer reproduksjon. Den observerte bruken av mesterlære viste heller ikke særlige tegn til refleksjon (Nielsen & Kvale, 1999, s. 25). Dette trenger ikke nødvendigvis være negativt når kritisk tenkning og refleksjon hos lærlingen ble fremmet gjennom læring i praksisfellesskap og refleksjon-i-handling.

Særlig kjøkkensjef ved *restaurant 1* benyttet seg av læringsøyeblikk som oppstod i arbeidsdagen til å stille lærlingene spørsmål til utførte handlinger, som fordret refleksjon-i-handling og kritisk tenkning. Jeg opplevde her kjøkkensjef som «stilasbygger» for lærlingen. Gjennom disse spørsmålene fikk lærlingen rammer for å selv kunne vurdere sitt arbeid og gi seg tilbake- og fremovermeldinger (Gamlem, 2022, s. 54, s. 68).

Selv om det ofte var lederne ved kjøkkenet som stod for tilbake- og fremovermeldingene, var resten av kokkene fortsatt deltagende i tilbake- og fremovermeldingsprosessen. Dette kunne tidvis sees i form av mesterlære, men mest av alt gjennom læring i praksisfellesskap. Her ble lærlingen mer deltagende, og var ofte den parten som oppsøkte tilbake- og fremovermeldingene. Det oppsto da samtaler mellom kokker og lærlinger med utspring i et spørsmål stilt av lærling, for eksempel om tilberedningen av en brøddeig eller videreføringen av et dessertgarnityr. Observasjon av disse samtaler viste hvordan kokkene kunne korrigere og rettlede lærlingene gjennom erfaringsdeling

Min opplevelse av hvordan kokker gir tilbake- og fremovermelding til lærlinger er stort sett positiv.

Flere læringsteorier blir brukt, kanskje ikke bevisst, men de bidrar til lærlingens opplæring.

Arbeidsmiljøet på kjøkkenet ser ut til å være godt, lærlingene virker å trives, og gjennom legitim perifer deltagelse i yrkesutøvelsen på kjøkkenet ser det ut til at lærlingene får trygge rammer på sin læreplass til kompetanse- og selvutvikling.

Men som resultatene fra *restaurant 3* viser kan det være at dette ikke stemmer for alle. Tilbake- og fremovermelding skal gi lærlingen støtte i sin opplæring. Gamlem påpeker at dette også betyr emosjonell støtte (2022, s. 80). Ved observasjon opplevde jeg ikke at lærlingen ved *restaurant 3* mottok slik støtte. Soussjef kommuniserte flere av sine tilbake- og fremovermeldinger med høyløst og nedlatende språk, men kunne også utvise omsorg ovenfor lærlingen. Denne stadige temperamentsendringen opplevde jeg ikke som emosjonelt betryggende for lærlingen. Flere tilbake- og fremovermeldinger ble også rettet mot lærlingen som person, ikke det faglige arbeidet. Dette kan skape motvilje for å benytte seg av den informasjonen som blir gitt (Gamlem, 2022, s. 82).

Om en ser bort ifra den hissige kommunikasjonsformen så fikk lærlingen ved *restaurant 3* også store mengder tilbake- og fremovermeldinger sammenlignet med de andre restaurantene. Denne overbruken kan føre til at tilbake- og fremovermeldingene blir læringshemmende, og mister sin mening (Lipnevich & Smith, 2018, s. 163).

Samtaler jeg har hatt med opplæringsansvarlige under observasjon har gitt inntrykk av at det foreligger en plan for lærlingenes opplæringsløp, og dette inntrykket fikk jeg også ved *restaurant 3*. Det kan virke som kokkene her vil godt, men at tilbake- og fremovermeldingene dessverre blir kommunisert på en utdatert og læringshemmende måte. Det kan også være viktig å merke seg at blant de totalt 15 observerte kokkene er det én kokk som har stått for nær sagt all kritikkverdig tilbake- og fremovermeldingsbruk.

Avslutningsvis kan det tenkes at lærlinger ville hatt godt av opplæring fra kokker som er mer reflekterte om hvordan de bruker tilbake- og fremovermeldinger, og hvordan de gis. Her kunne det vært mulig for yrkesfaglærer å bidra med rådgivning til kokker, gjennom bedriftskontakten som

oppstår blant annet i programfaget *yrkesfaglig fordypning* for å øke bevissthet hos kokker rundt deres tilbake- og fremovermeldingspraksis.

Konklusjon og oppsummering

Gjennom arbeidet med problemstillingen: «*Hvordan gir kokker tilbake- og fremovermeldinger til kokkelærlinger når de arbeider i kjøkkenet?*». Viser funnene fra at kokker bruker ulike tilbake- og fremovermeldingsmetoder. Det er observert større mengde tilbakemeldinger enn fremovermeldinger. Om dette kommer av at kokkene i større grad fokuserer på lærlingens yrkesutøvelse her og nå, eller om de velger å gjennomføre mer organiserte fremovermeldingssamtaler utenfor kjøkkenet er usikkert. Tilbake- og fremovermeldinger blir også mye brukt til å korrigere lærlingenes arbeid. Dette kan ha positiv effekt, så fremt tilbake- og fremovermeldingene er rettet mot lærlingens faglige prestasjon, og ikke mot lærlingen som person (Gamlem, 2022, s. 79). Ikke all observert tilbake- og fremovermeldingspraksis er like positiv, men stort sett har jeg observert trygge opplærings- og arbeidsmiljø, der lærlinger blir ivaretatt av kokker som gir sine lærlinger gode, læringsfremmende tilbake- og fremovermeldinger.

Litteraturliste

Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>

Bryman, A. (2021). *Social research methods* (6. utg.). Oxford University Press.

Bærenholdt, J. O. & Christensen, V. (2018). *Tilbakemelding* (T. Nordahl & O. Hansen, Red.).

Gyldendal.

Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemeldinger og undervisvurdering*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlag.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.

- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2018). *The Cambridge Handbook of Instructional Feedback*. Cambridge University Press.
- Mawritz, M. B., Capitano, J., Greenbaum, R. L., Bonner, J. M. & Kim, J. (2022). Development and validation of the workplace hazing scale. *Human relations (New York)*, 75(1), 139-176.
<https://doi.org/10.1177/0018726720957058>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Schön, D. (2012). Refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Samfundslitteratur.
- Smith, A., Weed, K., Ramsay, G., Rosen, K., Eilenberg, D. & Schaeffer, B. (2005-2021). *Hell's Kitchen [TV-serie]*. Fox.
- Spetalen, H. (2010). *Mesterlære i profesjonsutdanning* (Bd. nr 3/2010). Høgskolen i Akershus.
- The Behavioural Economics Team of the Australian Government. (2021). *The workplace experience of hospitality apprentices*. Department of the Prime Minister and Cabinet.
<https://behaviouraleconomics.pmc.gov.au/projects/workplace-experience-hospitality-apprentices>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Lærlingundersøkelsen 2021: Lærlingene er motiverte for å lære på arbeidsplassen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/#>

Egenvurdering av praktisk arbeid på kjøkkenverksted

Sammendrag

Gjennom denne artikkelen ønsker jeg å belyse «*hvordan lærere i Vg2 Restaurant og matfag bruker elevenes egenvurdering i vurdering av praktisk arbeid*». Undersøkelsen er basert på fem intervjuer med lærere ved fem ulike skoler på Østlandet hvor alle arbeider i Vg2 Restaurant og matfag.

Styringsdokument som la grunnlaget for innføring av nye læreplaner (LK20) i fagfornyelsen, legger mye vekt på at elever skal engasjeres i egen læring, kunne reflektere og vurdere eget arbeid.

Funnene i denne undersøkelsen viser at informantene har god kunnskap om egenvurdering. Videre brukes egenvurdering som grunnlag for fremovermeldinger og tilpasning av undervisningen til den enkelte elev, denne måten å bruke egenvurdering på samsvarer godt med det som står i styringsdokumentene. Undersøkelsen viser at det er variasjoner i hvorvidt informantene bruker egenvurdering som vurderingsgrunnlag når det skal gjør sluttvurderinger, dette er avvikende i forhold til intensjonene i lovverk og styringsdokumenter.

Det informantene nevner som største utfordring ved bruk av egenvurdering, er elevenes motivasjon, mangel på sammenlignings grunnlag og ordforråd som gjør det vanskelig for å benytte seg av elevenes egenvurdering som vurderingsgrunnlag av praktisk arbeid.

Introduksjon

Inspirasjonene til denne artikkelen kommer fra egen interesse og kontakt med Grete Haaland i som påpekte hvor viktig kompetanse innen vurdering er, og at vurdering kanskje er det viktigste og det mest undervurderte innen yrkesdidaktikk (Haaland, 2021, 25. oktober 2021).

På bakgrunn av NOU rapportene om *elevenes læring i fremtiden og fremtidens skole* fra 2014 og 2015 (NOU 2014: 7, 2014; NOU 2015: 8, 2015) og stortingsmelding 28 (Meld.st.28 (2015-2016)) hvor Ludviksen utvalget og stortinget påpeker hvor viktig det er at elevene engasjeres aktivt i egen læring og utvikling av kompetanse. Disse rapportene ble grunnlaget for videreutvikling av kunnskapsløftet (LK06) og en innførelse av ny overordnet del av læreplanen i fagfornyelsen (LK20) ble gjennomført i skoleåret 2020-2021.

Dagens samfunn er i rask utvikling, dette har medfører at det stadig stilles nye og større krav til kompetanse. Lærerkompetansen er og blir en viktig del av denne utviklingen, lærere må være med på de endringene som skjer, dermed blir det viktig at lærere holder seg oppdater på den pedagogiske utviklingen i skolen og følger med på hvilke krav til kompetanse bransjen og næringslivet ønsker i fremtiden (NOU 2015: 8, 2015, pp. 19-26). For at underveis- og sluttvurderingene i skolen skal ivareta fagligutvikling og imøtekomme kravene til fremtidens kompetanse, krever det at elevene er aktive i undervisningen og vurderingen av eget arbeid (2015, p. 13). Dette er også nevnt i forskrift til opplæringslova (2006) §3-10, «i underveisvurderinga i fag skal elevar, læringar, lærekandidatar og praksiskandidatar delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg utvikling» (2006). og i §3-14 (2006) «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, lærekandidaten eller praksisbrevkandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag. Alle elevar, også elevar med individuell opplæringsplan, skal vurderast etter kompetansemåla i læreplanen»

Men det viktigste som omhandler vurdering i forskriften for opplæringsloven er §3-3. vurdering i fag. Her står det skrevet: «Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen» (2006, §3-3. Vurdering i fag). Det vil si at kompetansemålene, sammen med teksten om faget skal være grunnlaget for vurdering.

Og i teksten om faget i læreplan for restaurant og matfag (Utdanningsdirektoratet, 2020, del: Kompetansemål og vurdering), står det: «Med utgangspunkt i kompetansemålene skal læreren vurdere hvordan eleven viser forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning, og hvordan eleven mestrer utfordringer og løser oppgaver i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i programfaget råvare, produksjon, salg og service basert på kompetansen eleven viser ved å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere eget faglig arbeid».

Og det er på bakgrunn av dette, at jeg ønsker å undersøke «Hvordan bruker yrkesfaglærere i Vg2 Restaurant og matfag elevenes egenvurdering i vurdering av praktisk arbeid i kjøkkenverkstedet».

Egenvurdering er ikke direkte nevnt i forskriften eller i læreplanen, men beskrives heller med ord som: «Reflektere over egen læring», «viser forståelse» og «vurdere og dokumentere eget faglig arbeid». Ut fra dette tolker jeg at elevens egenvurdering ifølge styringsdokumentene skal være en del av vurderings grunnlaget.

Egenvurdering

En viktig del er elevenes evne til å vurdere eget arbeid, kunne reflektere og få en bedre forståelse av egen læringsprosess, og med det kunne tilegne seg kunnskap på en mer selvstendig måte (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Vurdering av eget arbeid er en stor del av den helhetlige

yrkeskompetansen elevene skal oppnå gjennom yrkesopplæringen. Det å kunne reflektere og vurdere kvaliteten på arbeidsprosesser, råvarevalg og de produktene man produserer, er en vesentlig del av kompetansen man må tilegne seg i yrkesfag (Haaland et al., 2021).

I skolen skal egenvurdering brukes som et verktøy for både lærere og elev til å tilpasse opplæringen og justere veien videre. Egenvurdering trenger ikke være omfattende, men bør ideelt sett være integrert i hele skole hverdagen og burde brukes i form av korte refleksjoner og beskrivelser av arbeidsprosesser, samt være grunnlag for oppsummering og vurdering av læringsarbeid (Høihilder & Haaland, 2018, s. 31-34). For at elever skal få nytte av egenvurderingen er det vesentlig at elevene vet hva som forventes av arbeidet og læringsprosessen før man begynner. Elevene må få vite hvilke kriterier og kjennetegn som avgjør at arbeidet er godt eller mindre godt utført (Haaland et al., 2021, s. 30-34). Dette gjøres ved å konkretisere kompetansemålet til læringsmål og vurderingskriterier som passer til de gjeldene lærings situasjonene (Høihilder & Haaland, 2018, s. 31-37).

I henhold til læreplanverket (LK20) bør egenvurderingen innebære:

- Få trening i å vurdere hva som forventes av et bestemt arbeid.
- Delta i vurdering av kvaliteten på arbeidet og refleksjon over egen læring og faglige utvikling ut ifra kompetansemålene i læreplanen.
- Hvordan og hvorfor læringsarbeidet er interessant og meningsfullt.
- Hvordan det de lærer kan brukes videre i utdanningen.
- Hvordan skolefagene hengersammen og kan brukes i utvikling av en helhetlig yrkeskompetanse.

(Høihilder & Haaland, 2018; Haaland et al., 2021, s. 30-34, 30-37)

Med bakgrunn av disse teoriene utformes problemsstillingen; «*Hvordan bruker yrkesfaglærere i Vg2 Restaurant og matfag elevenes egenvurdering i vurdering av praktisk arbeid i kjøkkenverkstedet*».

Metode

For å få svar på hvordan lærere bruker elevens egenvurdering i vurderingen av praktisk arbeid har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i form av individuelle forskningsintervju. Problemstillingens utforming og ønsket om en dypere forståelse gjør at kvalitativ metode i form av intervju med yrkesfaglærere vil være best egnet. Ved å bruke én til én intervju gir jeg informantene mulighet til å komme med sine forståelse, meninger, erfaringer, oppfatninger og refleksjoner knyttet til temaet (Johannessen et al.,

2016, s. 143-144). For å videre beskrive forskningsprosessen, vil jeg følge Brinkmann et al., (2012) sine syv steg for gjennomføring av kvalitative intervjuundersøkelser.

Planlegging

I planleggings fasen ble problemstillingen konkretisert, og intervjuguiden ble utformet. Et informasjonsbrev ble utredet i samarbeid med veileder, og både intervjuguide og informasjons brev ble godkjent av veileder før utsendelse. Prosjektet ble også sendt inn til NSD (Norsk senter for Forskingsdata), og ble godkjent med godkjeningsnummer: 304949.

For å rekruttere informanter, foretok jeg en strategisk utvelgelse. Denne formen for utvalg ble brukt for å få tak i de informantene som må til for å få samlet inn den data jeg trenger for å besvare min problemstilling (Johannessen et al., 2016, s. 114- 120).

Intervjuing

Jeg har utført intervju med fem yrkesfaglærere fra fem ulike skoler på østlandet, som alle arbeider ved- og har praktisk undervisning på vg2 restaurant og matfag. Datainnsamlingsmetoden er semistrukturert intervju bestående av fem hovedspørsmål med stikkord fungerende som oppfølgingsspørsmål (Brinkmann et al., 2012). Dette får så sikre at min problemstilling blir besvart på best mulig måte, og at intervjuene ble så like som mulig. Intervjuene ble tatt opp på en analog lydopptaker. Denne er ikke koblet til internett som gjør det trygt å oppbevare intervjudataen frem til lydopptakene blir transkribert og deretter slettet. For å sikre at informantenes konfidensialitet og respekt for intervjuobjektene har jeg fulgt de etiske retningslinjene for forskning (Johannessen et al., 2016, s. 85-87)

Transkribering

Intervjuene ble transkriberte etter at alle intervjuer var gjennomført. Det talende språket og det skriftlig er veldig forskjellig, det muntlige språket er mer levende og det er ikke alltid så lett å få med seg når en setning starter og slutter (Brinkmann et al., 2012, s. 34). Derfor har jeg transkribert så ordrett som mulig og vært nøye med tegn setting. Under transkripsjonsprosessen ble intervjuene anonymiser ved at alle navn på personer, stedsnavn, navn på skoler eller andre muligheter for identifikasjon av informantene ble fjernet.

Analysering

For å gjennomføre analysen har jeg valgt å bruke tematisk analyse (Johannessen et al., 2018). Tematisk analyse er en god måte for meg med lite erfaring å få bedre oversikt over hva datamateriale faktisk forteller meg. Tematisk analyse er delt inn i fire steg. Første steg er *forberedelse*, i denne

forbindelsen handler forberedelsen om å få en over sikt over dataen. Da får man gjerne øye på spennende detaljer og informasjon i materialet (Johannessen et al., 2018, s. 278-284). Neste steg er *koding*. Her er det ikke nødvendig å følge et rigide kodeskjema, det handler mer om å få innsikt og fremheve viktige poenger i datamaterialet. Ved å utføre en grundig koding, blir det lettere for meg å oppdage sammenhenger og finne spennende spørsmål og svar i datamateriale (Johannessen et al., 2018, s. 284 - 294). Tredje del av tematisk analyse er *kategorisering*. I denne delen av analyseprosessen deler man de funnene man har gjort inn i ulike kategorier eller temaer. Og det er disse funnen jeg senere skriver om i resultatdelen (Johannessen et al., 2018, s. 284-300). Fjerde steg er *rapportering*. Rapportering handler om å skrive om hva de ulike kategoriene eller temaene handler om. Dette skal vær den informasjonen som besvarer problemstilling i resultatdelen (Johannessen et al., 2018, s. 301)

Verifisering

For å sikre kvalitet, validitet og reliabilitet har jeg fulgt Kvale et al. (2021) sine syv faser igjennom hele undersøkelsesprosessen. Når jeg kontaktet potensielle intervjuobjekter, fikk de til sendt et informasjonsbrev med informasjon om selve undersøkelsen, hvem intervjuer er og hvilke rettigheter de har som intervjuobjekt. For å sikre problemstillingen blir besvart på best mulig måte, brukte jeg et semistrukturert intervju med noen stikkord som oppfølgingsspørsmål. Selv om transkripsjonene ble gjort etter at alle intervjuene var gjennomført, er lydopptakene av god lyd kvalitet og dette i tillegg til gode notater fra intervjuene, anser jeg dette som ikke et problem og skal ikke ha noe å si for reliabiliteten og validiteten til transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 211-212). Lydopptakene ble gjort ved hjelp av en analog lydopptaker, som ikke er tilkoblet internett. Dette gjør det trygt å oppbevare lydfilene til transkripsjonene er gjennomført og lydfilene kan slettes. Prosjektet har også blitt god kjent av NSD.

Resultat

For å svare på «*hvordan yrkesfaglærere i restaurant og matfag bruker elevenes egen vurdering i vurdering av praktiskarbeid*», vil resultatene fra undersøkelsen bli presentert i fire kategorier som ble utviklet under analysen av datamaterialet.

Disse kategoriene vil svare gi svar på:

- Begrepsavklaring
- Bruk av egen vurdering i undervisningen

- Bruk av egenvurdering som grunnlag for vurdering
- Hvorfor egenvurdering er viktig for elevenes fremtidige yrkeskompetanse.

Begrepsavklaring

Et av funnene i analysen er at Informantene virker å ha en ganske lik oppfatning av hva begrepet egenvurdering omhandler. Som informantene 1 påpeker, er egenvurdering «*at elevene ikke bare får en karakter og ferdig med det, altså at de får noe mer ut av det*», at de «*evner å se hva de har gjort bra eller ikke bra*». Dette samsvarer med det de andre informantene sier. Egenvurdering er hvordan elevene ser på arbeidet sitt og lærer av det. Evnen til å være kritisk på egne vegne og bruke denne kunnskapen videre er også noe alle informantene beskriver.

Informant 2 utdyper dette litt mer ved å omtale det slik: «*Refleksjon, tenker jeg på. det å både trenes i og utvikle evnen til å reflektere over eget arbeid*». Elevers evne til å vurdere og reflekter over arbeid virker å være noe av det informantene legger mest vekt på. Informantene påpeker at egenvurdering ikke er noe elevene bare kan gjøre av seg selv, egenvurdering er noe elevene må trenes i.

Bruk av egenvurdering i undervisningen

Respondentene uttrykker at det har vært tradisjon for å lage produkter og spise disse uten noen spesifikk form for vurdering fra elevenes side. Men som informantene påpeker i begrepsavklaringen har dette endret seg veldig, det å kunne vurdere sitt eget arbeid er en mye større del av skole hverdagen. Som en av informantene sier: «*Egenvurdering er hos oss en del av elevmedvirkningen, så egenvurderingen gjennomsyrrer nesten alle timen*».

Når det kommer til hvordan egenvurdering gjennomføres i den praktiske undervisningen, er det hovedsakelig to metoder som benyttes.

Muntlig

Muntlig egenvurdering er det som går igjen og omtales mest i datamaterialet. Muntlig egenvurdering beskrives av informantene som en kontinuerlig prosess som skjer underveis i hele praksisundervisningen på kjøkkenverkstedet. De fleste informantene påpeker at dette er noe som ikke alltid faller inn naturlig for elevene og dette er noe man må øve på sammen med elevene.

Skriftlig

Den skriftlige egenvurderingen gjennomføres på ulike måter. Informant 3 beskriver den skriftlige egenvurderingen med at elevene skriver en læringslogg etter endt økt. Men som de fleste informantene uttrykker er ikke elevene så motiverte til å sette seg ned å skrive etter en praktisk økt. Informant 4 har dermed funnet en annen løsning på dette. Etter økten får elevene utdelt et

avkryssingsskjema med kriterier for økten som lærer har utformet, hvor elevene skal krysse av ved de alternativet som eleven synes passer best for økten.

Informantene gir også uttrykk for at egenvurdering brukes i varierende grad ut ifra hvor i utdanningsløpet elevene er. I begynnelsen er undervisningen mer lærerstyrt, hvor det er mer fokus på det grunnleggende som hygiene, bruk av utstyr, arbeidsro og HMS. Men etter hvert får elevene mer frihet og egenvurderingen blir en større del av læringsprosessen.

Bruk av egenvurdering som grunnlag for formell vurdering

Når det kommer til «*Hvordan bruker yrkesfaglærere i Vg2 Restaurant og matfag elevenes egenvurdering i vurdering av praktisk arbeid i kjøkkenverkstedet*», viser resultatene at det varierer i hvilken grad og hvordan de bruker elevenes egenvurdering som grunnlag for formell vurdering.

Noe av de informantene er enige i bruken av elevenes egenvurdering som grunnlag for underveisvurdering. Informantene antyder at den refleksjonen og egenvurderingen elevene gjør underveis i undervisningsøkten brukes som grunnlag for tilbakemeldinger og planlegging av veien videre for elevene. Informant 4 uttrykker at: «*elevene lærer veldig mye på korttid ved å jobbe på en slik måte*». Noe av de informantene også er inne på verdien av at elever deler erfaringer og vurderer sitt eget og andres arbeid mulig i klassen. Som informant 3 påpeker: «*Jeg tror veldig på at hvis de deler erfaringer så hjelper det de andre også til å bli beviste på ulike ting*».

Når det kommer til egenvurdering i forbindelse med prøver og sluttvurderinger viser resultatene at de fleste informantene ser på egenvurdering som svært nyttig. Informant 2 utdyper dette slik: «*det bruker jeg ganske aktivt. Spesielt hvis noe er levert på en prøve og det ikke gikk helt som eleven hadde tenkt. Hvis eleven klarer å forklare i en egenvurdering hvorfor det ikke gikk som det var tenkt, vil det telle mye mer positivt enn hvis man bare har latt det gått*». I motsetningen til informant 1 som beskriver det slikt: «*Nei, egentlig ikke. Hvis de kan fortelle hvorfor, så kan det hende det har litt å si*».

Selv om de fleste informantene mener det er god verdi i å benytte seg av egenvurdering, antyder også informantene at det er en del utfordringer med egenvurdering. Flere av informantene påpeker at i starten kommer elevene med veldig korte og lite utdypende svar. Informantene gir uttrykk for at de største utfordringene når man starter med egenvurdering er at elevene mangler erfaring, ordforråd og sammenligningsgrunnlag for å faktisk kunne vurdere sitt eget arbeid. Som informant 1 påpeker: «*Hvis du aldri i hele ditt liv har laget en bearnaisesaus, så er det jo vanskelig for deg å vurdere en bearnaisesaus*».

I tillegg til dette, nevner alle respondentene at elevene er veldig strenge og til tider negative i vurderingen av eget arbeid. Som en av informantene på peker: *«De er strengere enn meg»*. Men som en av Informantene påpeker: *«det å lære de å faktisk plukke ut de tingene som faktisk er bra, er viktig for dem. Både så de ikke bare tar det som en ting de har gjort og går videre til neste. Men at de forstår hva som er bra og hvordan de kan bruke det videre, og det er også med på å bygge opp selvbilde deres»*.

Fremtidens yrkeskompetanse

Selv om det kan være en del utfordringer med bruken av egenvurdering, viser undersøkelsen at informantene veldig enige i at det å ha god kompetanse i å vurdere eget arbeid er svært viktig for elevene. Som Informant 2 påpeker: *«Det er jo en egenskap som vi bruker fortløpende i yrket, det å vurdere resultater»*. Men det er ikke bare det å vurdere resultater informantene mener er viktig, det og ta ansvar for eget arbeidet er en vesentlig kompetanse elevene må lære. Informant 4 nevner: *«hvis de blir satt i arbeid på et kjøkken eller et bakeri, er det annerledes enn på skolen. Da blir de ikke lenger holdt i hånden, det blir viktigere å kunne vite når noe er bra, i stedet for å måtte spørre sjefen hele tiden om noe er bra»*. Informant 5 kommer med et litt mer konkret eksempel: *«det å ta ansvar for egne handlinger er veldig stor del av jobben. Jeg møter enda personer som sier: «det var ikke min feil»»*.

Informant 4 sier: *«De blir jo ikke vurdert på den samme måten i yrkeslivet som de gjør på skolen, så hvis man bare gjør som man blir bedt om, så blir man ikke bedre»*. Dette kan tyde på at hvis elevene skal utvikle sin yrkeskompetanse videre etter utdanningen, må de som fagarbeidere tar ansvar for egen læring, reflektere og kritisk vurdere selv det de gjør.

Diskusjon

I introduksjonene gjorde jeg rede for hva læreplanverket i overordnet del og læreplanen om faget skriver om egenvurdering. Egenvurdering er en del av elevmedvirkning og i overordnet del av LK20 er det lagt betydelig mer vekt på elevmedvirkning. Elevmedvirkning beskrives i overordnet del 1. kap. 6, demokrati og medvirkning og del 2. kap. 4, å lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2017; 2017b).

Undersøkelsen viser at det har vært tradisjon for lite egenvurdering og refleksjon over det praktiske arbeidet elevene utfører. Men ved innføring av fagfornyelsen (LK20) har det blitt satt større krav til elevene er delaktige i sin egen læringsprosess og vurdering av eget arbeid (Nordberg et al., 2021) Informantene har god forståelse for begreper egenvurdering og de seneste årene har lærer- og elev

rollen endret seg mye. I dag ser man på kunnskap noe man må lære selv og som ikke bare kan overleveres, lærerens rolle blir å støtte oppunder elevenes læring og gi fremovermeldinger (Nordberg et al., 2021).

I egenvurdering må lærere bidra med å gi elevene hjelp og støtte i arbeidet sitt (Bøyn, 2022). Egenvurdering er en del av formativ vurdering eller vurdering for læring og denne vurderingsformen skal knyttes til det daglige arbeide og hjelpe elevene videre i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Undersøkelsen viser at dette samsvarer godt med hvordan informantene bruker den muntlige dialogen med elevene som grunnlag for veiledning og tilpassning av undervisningen til den enkelte elev. Informanten ser at ved å bruke egenvurdering som grunnlag for tilpassing av elevenes læring, utvikler de sin fagkunnskap på kortere tid.

I tillegg til at elevene vurderer sitt eget arbeid påpeker informantene at elevene også er med på vurdering av andre elevers arbeid. Denne formen for vurdering heter «hverandrevurdering», hverandrevurdering bygger på at kunnskap blir til i samarbeid med andre (Høihilder & Haaland, 2018). Denne formen for vurdering burde være lik den tilbakemeldingen læreren gir elevene, tilbakemeldingen elevene gir skal være konstruktiv og fremover rettet (Høihilder & Haaland, 2018). Forskning viser at aktiv læring og samarbeid øker læringsutbyttet, når elevene skal forklare for andre eller vurdere andres arbeid knytter elevene ny kunnskap opp mot eksisterende erfaringer (Haaland, 2013). Ved å jobbe aktivt med læring hvor elevene anvender den kunnskapen de sitter på og deler denne med andre. Er dette ifølge læringspyramiden den læringsprosessen som gir mest sammenheng og læringsutbytte for elevene (Haaland, 2013).

I forbindelse med sluttvurderinger sier lovverket at sluttvurderinger skal gi informasjon om kompetansen til elevene ved avslutning av opplæringen i faget (Lovdata, 2006§ 3-14.) I yrkesfag vil dette si at sluttvurderingen skal gjenspeile den helhetlige yrkeskompetansen elevene besitter ved endt opplæring (Haaland et al., 2021). Og noe av det som er vesentlig når man skal beskrive helhetlig yrkeskompetanse er evnene til å reflektere, vurdere og lære av helhetlig faglig arbeid (Haaland et al., 2021). Undersøkelsen viser at yrkesfaglærerne bruker egenvurderingen som grunnlag for sluttvurdering i varierende grad. Den største utfordringen som informantene antyder er at elevene mangler sammenlignings grunnlag, ordforråd og erfaring med å vurdere sitt eget arbeid.

Men som overordnet del av læreplan påpeker at dette er noe elevene må lære gradvis, elevene må lære å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter for å bli en del av egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Men for at elevene skal lære å ta del i egen læring, må lærere sette rammer, lage lærings situasjoner og bruke undervisningsmetoder som gjør det mulig for elevene å være deltaaktivt. Lærere må være gode rollemodeller som kan vise hvorfor

det er viktig med kunnskap (Nordberg et al., 2021, s. 86-100). Ved at elevene får trening i å reflektere over egenlæring, vil elevene kunne utvikle sine metakognitive evner. Da lærer elevene å engasjere seg i sin egen læringsprosess, som igjen er med på å øke dybdelæring og motivasjon (NOU 2015: 8, 2015, s. 26-27).

Betyr dette at hvis lærere ikke bruker elevenes egenvurdering som grunnlag for vurdering at du motstrider lovverk og styringsdokumentene? Lovdata forteller oss at sluttvurderinger skal settes på bakgrunn av kompetansemålene og teksten om faget (Lovdata, 2006§3-3.). Og i teksten om faget sår det veldig tydelig at elevenes refleksjoner og vurdering av arbeid skal være den del av vurderingsgrunnlaget, men slik som undersøkelsen viser er det ikke alle informantene som benytter elevenes egenvurderinger som vurderingsgrunnlag av praktisk arbeid. Dette kan være grunnlag for videre diskusjon og forskning.

Konklusjon

Resultatene fra arbeidet med undersøkelsen «*Hvordan bruker yrkesfaglærere i Vg2 Restaurant og matfag elevenes egenvurdering i vurdering av praktisk arbeid i kjøkkenverkstedet*», viser at det er en del utfordringer med å bruke egenvurdering som vurderings grunnlag. Informantene antyder at det å jobbe med egenvurdering får stor betydning for elevenes læringsutbytte. Det spiller også en vesentlig rolle i deres videre yrkeskarriere som kokk, og livet for øvrig. Det å kunne ta selvstendige avgjørelser og ikke være avhengige av andre når de vurderer sitt arbeid og sine valg, samsvarer godt med styringsdokumentene. Undersøkelsen dokumenterer at det kan være noen variasjoner i hvordan informantene bruker egenvurdering som vurderingsgrunnlag når det skal gjør sluttvurderinger, noe som kan være motstridig til lovverk og styringsdokumenter.

Kildeliste

Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*.

Gyldendal akademisk.

Bøyn, T. (2022). *Egenvurdering – på godt og vondt*. Utdanningsnytt.no.

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laering/egenvurdering-pa-godt-og-vondt/317237>

Høihilder, E. K., & Haaland, G. (Eds.). (2018). *Elevvurdering: Metode for grunnskolen og videregående opplæring*.

- Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen: En grunnbok i yrkesdidaktikk*. PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Haaland, G. (2021). Personlig kommunikasjon, 25.oktober 2021. In.
- Haaland, G., Haaland, G., Kongstein, C., & Sund, E. H. (2021). *Vurdering i yrkesfag: helhetlig yrkeskompetanse* (2. utgave. ed.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Forskrift til opplæringslova, (2006). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Meld.st.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016>
- Nordberg, N. H., Eriksen, H. L., & Hustadbråten, S. (2021). *Vurdering uten prøver: fagfornyelsen fra en lektors ståsted*. Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanse*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del: 2.4, Å lære å lære*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Vg1 restaurant- og matfag (RMF01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03?lang=nno>

Samarbeidet mellom skole og arbeidsliv

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes hvordan yrkesfaglærere ved ulike videregående skoler innen restaurant- og matfag (RM) linjen samarbeider med bedrifter. Tidligere resultater viser at skole- og arbeidsliv samarbeidet virker positivt inn på elevenes opplæring, men hvordan gjennomføres det i praksis?

I datainnsamlingen er det intervjuet fem yrkesfaglærere som har beskrevet hvordan praksisen og samarbeidet blir planlagt og gjennomført, knyttet opp mot hvordan dette påvirker elevenes motivasjon og kompetanse.

Gjennom datamaterialet og rapporter fra tidligere kommer det frem at det er positivt for elevene at skolene har et tett og godt samarbeid med bedrifter. Samarbeidet gir elevene økt motivasjon og bedre forståelse av hva arbeidslivet innebærer.

Introduksjon

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan videregående skoler med utdanningsprogrammet restaurant- og matfag samarbeider med arbeidslivet. Å få arbeidslivet inn i undervisningen til elevene vil skape en mer yrkesrelevant opplæring (Haaland, 2020). Gjennom bedrifts samarbeid skal undervisningen og opplæringen av elevene gi motivasjon, mestring og samarbeidsevner gjennom et felleskap i bedrift og på skolen. Tidligere undersøkelser viser at undervisningen blir mer relevant når elevenes yrkesopplæring veksler mellom skole og bedrift (Størdal, 2019). I kunnskapsløftet 06 handler kompetanse om at elevene skal utføre oppgaver og løse utfordringer i arbeidsoppgaven de har blitt tildelt (Kjær, 2019). I bedrifter rundt om i landet har vi fagarbeidere som har ulike yrkeskompetanser (Kjær, 2019). Ved å få inn fagpersoner fra forskjellige fagområder vil vi kunne gi variasjon og bredde i undervisningen (Haaland, 2020). Jeg ønsket å finne ut hvor mye bedrifter og fagpersoner blir brukt i undervisningen ved restaurant- og matfag linjene.

Med denne bakgrunnen er følgende problemstilling blitt utviklet: «*Hvordan samarbeider videregående skoler med utdanningsprogrammet restaurant- og matfag med fagpersoner og bedrifter*»?

Sentrale begrep

I arbeide med temaet samarbeid mellom skole og arbeidsliv kom jeg frem til tre begreper som jeg mener burde bli sett nærmere på. Begrepene; yrkesfaglig fordypning (YFF), bedrift og motivasjon.

Yrkesfaglig fordypning (YFF)

Formålet med YFF er å gi elever mulighet til å prøve ett eller flere fagbrevområder som ligger under et utdanningsprogrammet restaurant- og matfag(fylkeskommune, 2016). YFF skal gi elevene en relevant opplæring for deres fremtidige yrkesutøvelse det skal også gi elevene erfaring om innhold, arbeidsmåter og arbeidsoppgaver som møter dem i arbeidslivet(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Bedrifter

En bedrift er en betegnelse på en økonomisk virksomhet som leverer varer eller tjenester. I restaurant- og matfag bransjen har vi 10 forskjellige fagbrevområder (Vilbli, 2022) som elevene kan velge å utdanne seg til. Derfor er det viktig at skolene som har restaurant- og matfag linje har kontakter til de forskjellige fagområdene. Bedrifter er med på å lage et mangfold i utdanningen av nye fagpersoner.

Motivasjon

Motivasjon er påvirket av mestring og følelsen av å lykkes. Motivasjon blir delt inn i to kategorier ytremotivasjon og indremotivasjon. I ytremotivasjon er belønningen i seg selv som er motivasjonen for å mestre læringen. I den indremotivasjonen er det den indre gleden av arbeidet som er drivkraften for mestring og læring hos elevene(Haaland, 2020). Derfor er det viktig å treffe elevenes interesse og forventninger når vi skal ta bedrifter inn i undervisningen. Det er elevenes meninger og interesser som skal imøtekommes(Haaland, 2020). Men som yrkesfaglærere er det et krav i å gi elevene bredde i de forskjellige fagene. Så selv om interessen er forskjellig mellom elevene skal de gjennomgå alle fagene. Vi skal gi elevene mulighet til å få et innblikk i alle fagområdene restaurant- og matfag har å tilby(Haaland, 2020).

Teori

Haaland og Nilsen (2020) har skrevet boken «Læring gjennom praksis – en grunn bok om yrkesdidaktikk». Her beskrives hvordan yrkesfaglærere kan forbedre, forandre og optimalisere utdanningen til elever som velger yrkesfag. Det legges spesielt vekt på hvordan yrkesfaglærere kan forbedre undervisningen med hjelp av arbeidslivet slik at eleven tidlig introduseres til arbeidslivet.

Sylte (2016) beskriver i boken «Profesjonspedagogikk- profesjonsretting/ yrkesretting av pedagogisk og didaktikk», om yrkesdidaktikk som et godt verktøy for yrkesfaglærere for hvordan de skal

tilrettelegge utdanningen til elevene både innenfor skolen og i bedrifter. Dette gjøres vet at man tar utgangspunkt i yrkesoppgaver innen de ulike profesjonene og tilpasser læringsoppgavene slik at elevene kjenner igjen det yrket de ønsker å utdanne seg til.

Kjær (2019) har gjort en forskningsbasert undersøkelse om samarbeid mellom skole og arbeidsliv, gjennom en masteroppgave; hennes fokus er på helse- og oppvekstfag, men teorien blir knyttet opp mot andre yrkesfaglige programmer i videregående opplæring. I rapporten beskriver Kjær hva et godt samarbeid mellom skolene og arbeidslivet er og hvilke muligheter det gir elevene.

«Samarbeid skaper også gjensidig forståelse og fremmer opplæringens mål om å forberede den enkelte for et framtidig yrkesliv(Kjær, 2019)»

I en masteravhandling av Trude Størdal (2019) beskrives hvordan samarbeidet mellom skole og arbeidsliv har innvirkning på elevens opplæring. Rapporten viser hvordan skolene kan tilrettelegge for en yrkesrelevant opplæring gjennom interessedifferensiering, der arbeidslivets yrkeskompetanse blir brukt som innhold i elevenes undervisning.

I 2014 beskrev Ludvigsenutvalget om Framtidens kompetanse, utvalget drøftet om hvordan innholdet i skolen kunne gi enda mer støtte til elevene for å øke deres kompetanse. Det ble vurdert om hvilke læringsarenaer som vil gi elevene økt kompetanse, og dette ble lagt til grunn i arbeidet med fagfornyelsen som kom i 2019(Skulberg, 2014). Ludvigsenutvalget ser behovet for økt kompetanse ved utdanning av fremtidige fagpersoner i samfunnet og i arbeidslivet. Og ut ifra dette vil samarbeidet mellom skole og arbeidsliv bli mer sentralt videre i elevenes utdanning.

Metode

I denne undersøkelsen valgte jeg å arbeide med kvalitativ metode. Med tanke på problemstillingen, vil bruk av kvalitativt forskningsintervju gi mer bredde og dybde i informasjonen som innhentes fra yrkesfaglærere innen restaurant- og matfag om deres erfaring med å samarbeide med bedrifter.

I boken samfunnsvitenskapelig metode av Johannesen, Tufte og Christoffersen (2021) forklares en kvalitativ forskningsprosess. Johannesen et al. beskriver at et intervju passer best når enn ønsker å gi informantene sine større frihet til å uttrykke seg. Jeg ønsket å få yrkesfaglærernes egne oppfatninger om samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Yrkesfaglærernes erfaringer og oppfatninger kommer best frem når informantene kan være med på å bestemme hva som skal fremkomme gjennom historier om hendelser og situasjoner som de har opplevd knyttet til problemområdet(Johannesen, 2021).

Intervjuene ble gjennomført med en semistrukturert metode (Kvale, 2015). Det ble utformet en intervjuguide som var fast til alle intervjuene. I intervjuguiden var det syv spørsmål og som hadde underliggende spørsmål for å få samtalen til å flyte. Under utformingen av intervjuguiden ble det lagt vekt på presentasjon av temaet, informasjon om anonymitet og om opptak av samtalen. Før hvert intervju ble det sendt ut et informasjonsbrev med informasjon om godkjenningsnummer 304909 fra NSD, og ytterligere etiske hensyn ble ivaretatt. Under intervjuene ble det brukt lydopptaker, for å sikre at det ikke ble mistet noe informasjon fra informantene.

Utvalget av respondenter

Valg av informanter ble gjort i henhold til tilgjengelighet. Det er viktig å få informasjon fra flere informanter om det samme tema siden ulike respondenter har ulike erfaringer knyttet til samme problemstilling (Dalen, 2011). Under arbeidet med å innhente informasjon ble det intervjuet fem yrkesfaglærere, alle er i dag lærere ved restaurant- og matfag linjen. Alle informantene var kokker med ekstra fagbrev innenfor baker, konditor og ferskvarehandler.

Gjennom arbeidet med intervjuene ble intervjuguiden endret etter som ny informasjon tilkom. De som allerede hadde blitt intervjuet ble kontaktet i ettertid, for å få mulighet til å gi ytterligere informasjon om temaet.

Når det kommer til etiske hensyn for datasamlingen ble informantene opplyst om at intervjuet var anonymt, samtalen blir tatt opp, men lagret på en ekstern minnebrikke og slettet etter transkriberingen var gjennomført. Datainnsamlingsperioden var sammenfallende med oppblomstring av covid-19 pandemien og et problem som oppstod var at enkelte av informantene avlyste avtalt intervju. Arbeidet med å finne nye informanter var utfordrende, da de fleste ikke svarte eller takket nei. Men etter å ha kontaktet tidligere informanter fikk jeg tips om nye informanter som stilte opp. I metodelitteraturen kalles dette «snøballmetoden» ved at en informant henviste meg videre en annen som kunne være kandidat for intervju (Johannessen, 2021).

Analyse

Etter å ha samlet alt av datamaterialet fra intervjuene, ble transkribering av arbeidet gjennomført. Transkriberingen ble gjennomført så fort som mulig etter hvert intervju. Hensikten med dette var for å holde intervjuene friskt i minnet og for å sikre sikkerheten til informantene. Transkriberingen ble gjort ordrett, dette vil styrke validiteten i forskningen. I analyseprosessen ble det brukt koding som en metode for å organisere datamaterialet. Det ble utviklet induktive koder der informasjonen som ble gitt av informantene ble til meningsenheter, meningsenhetene er stikkord som blir representative for hele setningen som informantene har uttalt (Kvale, 2015). Datamaterialet ble

farge kodet for hver informant som deltok i intervjuene. I tolkningsarbeidet ble kodingen et verktøy for å se helhet, sammenheng og forskjeller mellom de forskjellige yrkesfaglærerne som deltok i undersøkelsen. Det ble utarbeidet et kolonneskjema der, spørsmålene ble satt i toppen av kolonnen og derfra kunne informasjonen bli satt sammen fra informantene og videre ble informasjonen satt til en sammenhengende tekst der den viktigste informasjonen ble tatt ut.

Resultater

Resultatene vil bli presentert i de kategoriene som er kommet frem gjennom analysen; motivasjon, samarbeid og organisering. I resultat delen blir informantene presentert som L1, L2, L3, L4 og L5.

Motivasjon

I intervjuene ble det spurt om hva som var motivasjonen til yrkesfaglærerne for å samarbeide med bedrifter i og utenfor lokalmiljøet. L4 uttalte «*Vi prioriterer først og fremst lokalt og hvis det ikke er flere bedrifter igjen må vi gå utenfor. Så hvis elevene ønsker å gå utenfor de lokale bedriftene vil vi hjelpe så godt vi kan.*» Hovedmotivasjonen var samstemt mellom lærerne, for å ta inn arbeidslivet inn til skolene, vil kunne gi elevene bredde og dybde i fagene som går inn i utdanningsprogrammet for restaurant- og matfag. Lærerne fokuserte på å ta inn fagpersonell som kom fra lokalmiljøet. L1 fortalte at de har et godt nettverk av kontakter både lokalt og utenfor fylkesgrensene «*Vi prioriterer å dekke de lokale bedriftene med potensielle lærlinger*». En annen faktor som enkelte av lærerne fortalte var bruken av forskjellige fagpersoner. Ved å kunne ta inn fagpersonell med forskjellig fag bakgrunn vil de treffe flere interesser hos elevene og sikre at elevenes undervisning blir mangfoldig og interessant. Yrkesfaglærerne viser at de er reflekterte over at selv om de har fagbrev innenfor et område, har de ikke kompetansen til å undervise i alle fagene, «*Jeg mener at det å ta inn fagpersoner kan gi elevene en bredere forståelse av hvordan de forskjellige fagene behandler råvarene. Jeg som er kokk kan mye om for eksempel fisk. Men jeg er ikke en fiskehandler*» L5.

L1 snakket om hva som skjer med elevene når bedrifter kommer inn i undervisningen. «*Når vi får inn bedrifter og fagpersoner vil vi forhåpentligvis vekke elevenes interesser, elever kan fort bli lei av å høre på oss lærere og jeg ser på det å samarbeide med bedrifter som et viktig verktøy i undervisningen for å få med seg flere elever.*» L2 utdyper at «*det å ta fagpersoner inn i skolen så fort som mulig etter skolestart kan være avgjørende for hva elevene velger å videre utdanne seg til. Tidlig på vg1, kommer elevene fra ungdomskolene, da har ikke elevene gjort seg opp noen kjempestore formeninger om de skal bli baker, konditor, kjøttskjærer eller servitør osv. Det er veldig få av de som vet hva de vil med denne utdanningen.*»

L4 forklarer motivasjonen som en metode for å rekruttere videre ut i arbeidslivet. «*Motivasjonen vår for å ta inn bedrifter i skolen, er for den videre rekruttering til de forskjellige fagene. Vi arbeider hele tiden med rekruttering inn til linjen men vi arbeider fremdeles med rekruttering, bare fra en annen synsvinkel*». L3 snakker også om motivasjonen til elevene, at den blir vekket og flere elever får åpnet øynene sine etter besøk av en fagperson «*Besøk av bedrift gir elevene mer inspirasjon innenfor faget og det å høre om yrket fra en fagperson er mer spennende enn fra en lærer.*»

Ut i fra intervjuene viser yrkesfaglærerne at de er opptatte av å gi elevene variasjon i skolehverdagen for å kunne bedre undervisningen og elevenes utvikling i de forskjellige fagene.

Samarbeid

Flere av lærerne viste til at de har et godt samarbeid med bedrifter i lokalområdet, men også utenfor fylkene. Kunnskapsløftet oppfordrer skolene til å bruke det lokale næringslivet som samarbeidspartnere for å øke kvaliteten på undervisningen og får å veilede elevene på hvilke bedrifter som trenger arbeidstakere (Haaland, 2020). L1 kunne fortelle at «*vi har et samarbeid med rundt 15 lokale bedrifter, majoriteten av dem er for kokk, institusjonskokk og servitør*» Informanten kunne videre legge til at de prøvde alltid å prioritere de lokale bedriftene med lærlinger og elever, før de ønsket å sende elever ut fra fylket. «*Jeg kan legge til at vi har et veldig godt samarbeide med Color line og Hurtigruta også, de er store aktører som vi også gjerne prioriterer*» L1.

L2 forklare at de også støtter mange av de lokale bedriftene som er i området, men at de også hadde mange gode kontakter i Oslo, og over hele Norge, som Trondheim og Stavanger, men de sender ofte elever til Oslo for kokk og servitør, men også konditor. Samarbeidet mellom skolene og bedriftene fremstår som stødig, men L4 påpekte at «*samarbeidet det går opp og ned på om bedriftene vil stille opp eller ikke*». Det skal ikke bare stå på skolene, L4 har senere i intervjuet uttalt seg med at bedriftene må begynne å ta mer ansvar for elevene og rekrutteringen til fagområdet, informanten synes bedriftene tar for lite initiativ når det kommer til undervisningen av elevene.

Organisering

Organiseringen av hvor mye elevene er ute å bedrift er nok så likt til de forskjellige skolene. Årsplanene blir utarbeidet i mai/juni, da blir utplasserings uker fordelt på året, samtidig blir bedriftsbesøk planlagt. L1, L2, L3 og L4 er samstemte i hvor fort elevene kommer seg ut til bedrifter. L1 forteller at «*Som oftest starter vi med utplassering i november. Besøk av bedrifter skjer i september*». Utplasseringene blir sett i sammenheng med yrkesfagligfordypning. YFF gjør det mulig for elever å veksle mellom læringsarenaer og dette skal gi elevene en opplevelse av realistiske arbeidssituasjoner og arbeid i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Organiseringen på når vg1 skal ut, var samstemt mellom informantene. Lærerne forklarte at de sender alltid vg1 ut på starten av studie året, fra september til november kan vg1 elever besøke og oppleve bedrifter. Det er også i vg1 at lærerne aktivt prøver å ta inn fagpersoner. L1 nevnte at «Elevene som kommer inn på vg1 har lite eller ingen kunnskap på hva de ønsker med faget, så vg1 blir prioritert for å bli introdusert til bedriftene og fagene». L2 forklarte «Delingen av vg1 og vg2 er slik: Vg1 blir vist bredde i faget, da besøker vi alle fagene. Vi må finne interessen til elevene for å kunne kartlegge hva de selv ønsker videre i utdanningsforløpet. På vg2 går vi mer i dybden av fagene som kokk og servitør eller baker og konditor». Denne uttalelsen gir et godt innblikk i hvordan innholdet i undervisningen til elevene blir lagt opp, vg1 skal ha bredde og vg2 dybde.

Validitet

Utvalget av informanter er gjort med tilgjengelighet og ved bruk av «snøballmetoden». Resultatene kunne vært annerledes hvis det hadde blitt gjennomført en større undersøkelse med flere informanter, eller hvis bedriftene hadde blitt involvert. Det kunne en spørreundersøkelse ha belyst elevenes opplevelser. Validiteten i denne forskningen kan også diskuteres siden jeg ikke er en erfaren intervjuer eller forsker. Selve undersøkelsen er gjort i en liten skala og resultatene gjelder kun for respondentene som deltok. Jeg tror imidlertid at resultatene kan være en indikasjon for et større utvalg.

Diskusjon

Samarbeid mellom skole og arbeidsliv styrker elevenes læreforutsetninger og motivasjon (Kjær, 2019). Alle yrkesfaglærerne var samstemte i at bruken av bedrifter både i og utenfor skolen er et godt verktøy for å sikre at elevenes interesse for faget styrkes. I en forskningsrapport fra 2021 (Måltidsbransjen, 2021), kommer det frem at faglærerne har mest kunnskap om eget fag, Kjær kommenterer også at «De fleste yrkesfaglærere har utdanning og yrkespraksis fra et annet yrke enn læreryrket. Dette bringer de med seg inn i yrket som lærer. De forholder seg til to yrkesidentiteter og har det en kan kalle et dobbelt praksisfelt: praksis både fra skole og bransjen (Kjær, 2019)». Dermed kan være vanskelig å gi likeverdig introduksjon og engasjement for hvert fag. I rapporten fra Måltidsbransjen kommer det frem informasjon som støtter resultatene mine, at elever ved restaurant- og matfag trenger mer faglig påfyll av instanser fra utsiden, for å bedre rekrutteringen til fagene. Halland sin forskning støtter også dette med å gjennomføre undervisning utenfor de vanlige læringsarenaene er bra for elevenes utvikling av yrkeskompetanse og forståelse av yrkeskultur (Haaland, 2020).

En av yrkesfaglærerne som ble intervjuet fortalte at han syntes at bedriftene var for dårlige til å ta eget ansvar for rekruttering av elever «Jeg håper at bedriftene nå etter en tid med mye nedstengning ser behovet for å arbeide aktivt med rekrutteringen selv. Det er stort sett skolene føler jeg, som må ta kontakt med bedriftene for å få elevene ut. Jeg håper bedriftene ser at de må være mer tilstede fremover, for å styrke ikke bare rekrutteringen til sin egen bedrift, men for skolene også» L4.

L1 forklarte i intervjuet at de jobbet for å fylle de lokale lærlingplassene før de arbeidet videre med å finne plasser til elevene som går uten for fylket. Ved å ta inn fagpersoner fra arbeidslivet inn til skolene med yrkesfag, skal både elevene og læreres kompetanse bli hevet (Ruud, 2019). Ruud (2019) skriver at fagpersoner som blir tatt inn på skolene bør helst komme fra en lokalbedrift i nærområdet. Og de bør ha kompetansen som kreves fra det aktuelle fagområdet som mangler av yrkesfaglærerne på skolene. YFF skal være med å bidra til å få fagpersoner fra lokalt arbeidsliv i skolene, for å kunne gi elevene opplæringen og kompetansen som er relevant for det aktuelle faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kjær (2019) skriver at et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv vil øke mulighetene for at elevene skal kunne ta aktivt del i egen opplæring og føle en tilhørighet til arbeidsliv og samfunnsliv.

På lengre sikt skal bedriftene også sikre fremtidens kompetansebehov(Kjær, 2019). I informasjonen informantene har gitt, vises det at skolene begynner å legge mer press på bedriftene om å være mer aktive i elevenes læring og i skolens og bedriftens rekruttering. Kverneggen (2021) mener at det er viktig at arbeidslivet og skolen samarbeider om å gi elevene opplæring og kompetanse. Praksisen i arbeidslivet gir elevene yrkeserfaring og kan gi økt motivasjon for å fullføre videregående skole(Kverneggen, 2021). Men L1 nevnte at de blir ofte kontaktet av lokale bedrifters som ønsker å komme inn på skolene. Her vises det at noen bedrifter selv tar ansvar, men at lærere ønsker at bedriftene skal bli flinkere til å ta initiativ.

Flere av yrkesfaglærerne som ble intervjuet nevnte at de har gode kontakter utenfor fylkesgrensene. L1 nevnte at de har god kontakt med Color line og Hurtigruta. L2 forteller at de har gode kontakter i Oslo, L4 fortalte at han har gode kontakter både i Oslo men også i Sverige og Danmark. Jeg syns det er bra at yrkesfaglærerne velger å prioritere lærlinger i de lokale kretsene først, men at de også er åpne for å hjelpe elever med å følge det de ønsker. Hospitering av elevene mellom fylker er et viktig samfunnsansvar dette skriver DFØ om. Erfaringer med å samarbeide om elever og lærlinger, gir et godt samarbeid, bedriftene kan avlaste hverandre og spare ressurser(DFØ, 2021). Dette tolker jeg også som at vi kan få et bredere mangfold rundt om i landet.

Oppsummering

Gjennom arbeidet med problemstillingen «*Hvordan samarbeider videregående skoler med utdanningsprogrammet restaurant- og matfag med fagpersoner og bedrifter*», viser resultatene at et skole- og arbeidsliv samarbeid har en positiv innvirkning for hvordan skolehverdagen blir utformet. Lærere beskriver at de bruker bedrifter og fagpersoner aktivt i opplæringen av elevene i de praktiske fagene. Resultatene viser også at samarbeidet mellom yrkesfaglærerne og bedriftene er godt men lærerne synes bedriftene må ta mer initiativ for å sikre bedre rekruttering til bransjen. Lærerne som ble intervjuet mener de arbeider godt med bransjen, og jobber hele tiden med å få kontakt med nye bedrifter og andre fagpersoner for å gi elevene bredde og dybde i undervisningen.

Kildeliste

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.

DFØ, D. f. f. o. ø. (2021). *Samarbeid på tvers om lærlinger*.

<https://arbeidsgiver.dfo.no/personaloppfolging/laerlinger/samarbeid-pa-tvers-om-laerlinger>

fylkeskommune, A. (2016). *Yrkesfaglig fordypning*. <https://agderfk.no/f/p1/i3b30181e-72d3-4c15-bd6a-ca19fc2ac72f/rammeplan.pdf>

Haaland, G. N., Sigmund Egil Sund, Elisabeth Haaland. (2020). *Læring gjennom praksis : en grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utgave. utg.). Pedlex.

Johannessen, A. C., Line Tufte, Per Arne. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.

Kjær, H. S. (2019). *Samarbeid mellom*

skole og bedrift. U. i. Agder. [https://uia.brage.unit.no/uia-](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2647086/Solveig%20Holme%20Kj%C3%A6r.pdf?sequence=1)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2647086/Solveig%20Holme%20Kj%C3%A6r.pdf?sequence=1](https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2647086/Solveig%20Holme%20Kj%C3%A6r.pdf?sequence=1)

Kvale, S. B., Svend Anderssen, Tone Margaret Rygge, Johan. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

Kverneggen, H. K.-A. Ø., Monica. (2021). *Det er viktig at arbeidslivet og skolen samarbeider om å gi elevene erfaring fra en arbeidsplass. Praksisen i arbeidslivet gir elevene yrkeserfaring og kan gi økt motivasjon til å fullføre videregående skole*. <https://www.uia.no/nyheter-fra-uia/naa-maa-skole-og-arbeidsliv-stille-opp-for-yrkesfagelevne>

Rådgivende utvalg for rekruttering til mat- og måltidsbransjen. (2021). *Uten fagarbeidere – ingen matnasjon. Rekruttering til mat- og måltidsbransjen, en lite kjent karrierevei*.

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/759c5aa93bdc45bda5492894db1cfbc6/208754-landbruks-og-matdepartementet-rekuttering-til-mat-og-maltidsbransjen-web.pdf>

Ruud, M. (2019). *Fagpersoner fra arbeidslivet skal inn i yrkesfagopplæringen*.

<https://www.utdanningsnytt.no/i/fagpersoner-fra-arbeidslivet-skal-inn-i-yrkesfagopplaeringen/134372>

Skulberg, H. S., Astrid Norvik, Nina Halkjelsvik, Berit Anne Minken, Martin. (2014). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet 15.05 fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>

Størdal, T. (2019). *Yrkesrelevant oppæring i Vg2 matfag i samarbeid med arbeidslivet*. . OsloMet - storbyuniversitet. [https://oda.oslomet.no/oda-](https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/8046/stoerdal_mayp2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[xmloi/bitstream/handle/10642/8046/stoerdal_mayp2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/8046/stoerdal_mayp2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige*

utdanningsprogrammene (YFF). [https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-](https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/)

[opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/](https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/)

Vilbli. (2022). *Restaurant- og matfag*. [https://www.vilbli.no/nb/nb/no/restaurant-og-](https://www.vilbli.no/nb/nb/no/restaurant-og-matfag/program/v.rm)

[matfag/program/v.rm](https://www.vilbli.no/nb/nb/no/restaurant-og-matfag/program/v.rm)

Matproduksjon og produksjonsteknikk

I dette andre kapittelet av antologien presenterer vi artikler som omhandler samisk mat og kultur og bruk og vedlikehold av håndverktøy – kniver i Vg1 restaurant- og matfag. Det samiske aspektet skal i henhold til overordnet del av læreplanen ha plass i alle deler av opplæringen, spørsmålet blir da hvordan yrkesfaglærere i programområdet restaurant- og matfag håndterer dette. Den andre artikkelen stiller spørsmål om opplæringen i kompetansemålet som omhandler bruk, stell og vedlikehold av håndverktøy. Det viktigste håndverktøyet for restaurant- og matfagbransjen er kniven, spørsmålet blir da hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere for opplæring i knivbruk og knivsliping?

Den første artikkelen har tittel: «*Samisk kultur i restaurant- og matfag*». I denne undersøkelsen belyser kandidaten gjennom kvalitative semistrukturerte intervju hvordan fire skoler spred over hele landet legger vekt på samisk mat og kultur gjennom skoleåret. Funnene fra undersøkelsen indikerer at det er til dels store forskjeller i hvordan de ulike skolene legger vekt på samiske råvarer, mat og kultur. Det er variasjoner fra å kun legge vekt på dette rundt samefolkets dag 6 februar, til å bruke samiske råvarer gjennom hele skoleåret.

Den andre artikkelen retter oppmerksomheten mot «*Å bruke og vedlikeholde håndverktøy i restaurant- og matfag*». Det viktigste håndverktøy som benyttes i restaurant og matfag er kniven. Alle fagarbeidere innen bransjen vet hvor viktig det er en skarp og god kniv. Kandidaten stiller spørsmål om hvordan yrkesfaglærere på Vg1 restaurant- og matfag legger til rette for opplæring om dette temaet ved et utvalg skoler i Vestland fylke. Undersøkelsen tar i bruk kvalitativ metode og semistrukturert forskningsintervju for å besvare problemstillingen «*Hvordan legger yrkesfaglærere til rette for undervisning om knivsliping?*». Resultatene antyder at yrkesfaglærerne ikke synes de har nok kunnskap og ferdigheter om knivsliping til å undervise om dette temaet til elevene. Skolene hadde riktig utstyr, men lærerne synes det manglet enklere utgaver som for eksempel knivstål eller lignende som elevene kunne bruke selv.

Samisk kultur i restaurant- og matfag

Sammendrag

Gjennom den skolebaserte opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske folkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne undersøkelsen er målet å finne ut hvordan man jobber med den samiske kulturen i restaurant og matfag. Det er brukt en kvalitativ metode for å få kartlagt dette fenomenet. Funnene i denne kartleggingsundersøkelsen viser hvordan et utvalg skoler jobber med den samiske kulturen, og hvordan kompetansen til lærerne er om samisk kultur, bruk av eksterne aktører og hvilke ressurser de forskjellige skolene har. Resultatene indikerer at informantene er opptatt av hva fagfornyelsen har å si for det samiske i restaurant og matfag. Det er en ulik praksis av hvordan den samiske kulturen blir undervist blant skolene i utvalget.

Introduksjon

I introduksjonen til fagfornyelsen i 2019, ble jeg oppmerksom på at det skulle legges mere vekt på den samiske kulturen i skolen. I overordnet del av læreplanverket står det; «*Alle elever skal lære om samer og samiske forhold i skolen. Retten til også å få undervisning i samiske språk og undervisning på samisk i andre fag, er ulik innenfor og utenfor samiske distrikt. I de samiske distriktene er norsk og samisk sidestilt i opplæringen.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det bor ca. 44 000 samer spredt over Norge. Dette medfører at vi som fremtidige yrkesfaglærere vil komme i kontakt med elever med denne bakgrunnen. Vi har den største populasjonen av samer i Norden. Formålet med undersøkelsen er å kartlegge hvordan yrkesfaglærere i restaurant- og matfag jobber med samisk kultur i skolen. Er fokuset kun i ukene rundt samenes nasjonaldag 6. februar, eller jobber de med kompetansemålene som omhandler samisk kultur gjennom hele skoleåret, og hvilke type ressurser som er tilgjengelig for de forskjellige restaurant- og matfag avdelingene? Dette har ført frem til problemstillingen «*Hvordan legger yrkesfaglærere i restaurant og matfag til rette for samisk kultur i undervisning?*».

Begrepsforklaring

I denne teksten er det noen begreper som jeg vil utdype betydningen av.

Samisk mat gjenspeiler et liv nær naturen, og med det ble maten ganske sesong styrt. Mye av maten ble da konserveret for tider av året hvor det var mindre tilgang til mat. Fisk og kjøtt ble da tørket, saltet og røkt. Ofte kunne det være vanskelig dyrkeforhold så da byttet samene bort tørrfisk og kjøtt mot grønnsaker og korn (Hårberg, 2020).

I *Samisk kultur* har Joik en særegen plass. Folkemusikk, populærmusikk, identitetsmarkør og sjamaner brukte også joik i den gamle troen. Tradisjonelt ble samene delt inn i fire hovedgrupper etter bosetning og levevis. Det var fjellsamer, elve- og innsjøsamere, sjøsamere og skogsamere. Selv om det samiske samfunnet er differensiert og sammensatt, så holdes det fortsatt liv i gamle tradisjonelle læringsformer som håndverk, fiske, jakt, fangst, reindrift og sanking (Berg-Nordlie, 2009).

Samefolkets dag, også kalt for samenes nasjonaldag er 6. februar og feires av alle samer i Norge, Sverige, Finland og Russland. Dette er deres store fest dag, og er datoen for det første internasjonale samemøtet i Trondheim 1917 (Berg-Nordlie, 2009).

Metode

Med min problemstilling «*Hvordan legger yrkesfaglærere i restaurant- og matfag til rette for samisk kultur i undervisning?*», valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Ved å velge kvalitativ forskningsmetode har jeg muligheten til å få dypere og bredere informasjon for og finne ut hvordan de forskjellige skolene arbeider med samisk mat og kultur. Jeg kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det er behov for det for å innhente mest mulig informasjon (Kvale et.al,2009). Dette er særlig hensiktsmessig fordi fenomenet som skal undersøkes er lite eller ikke forsket på (Johannessen, 2016). Av intervjuene ble kun et intervju gjort ansikt til ansikt, på grunn av store avstander ble resterende av intervjuene foretatt på telefon. Det var problematisk å få aksept fra tilstrekkelig antall informanter da flere av skolene som jeg kontaktet avsto intervjuforespørselen med begrunnelsen at jeg måtte kontakte en annen skole som kunne mer om samisk mat og kultur.

Intervjuundersøkelsen har fulgt Kvale og Brinkmann (2009) intervjuundersøkelsens syv faser. For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen trengte jeg å få godkjenning av NSD (Norsk senter for forskningsdata) som er det nasjonale senteret og arkivet for forskningsdata, med godkjenningsnummer 304909.

Tematisering

Er en viktig del i planleggingen av et intervjuprosjekt. Vi bør avklare undersøkelsens *hvorfor*, *hva* og *hvordan* før oppstart av prosjektet (Kvale et.al 2009). *Hvorfor*: Målet med studien min er å finne ut

hvordan restaurant og matfag legger til rette for undervisning i samisk kultur. *Hva:* Gjøre forarbeid som gir forkunnskap om temaet som skal bli undersøkt, eksempel kan være hva lovdata sier om tilrettelegging for samisk kultur i skolen, eller litteraturstudier om samisk mat. *Hvordan:* Ved bruke av den kvalitative forskningsmetoden får jeg innhentet bred og dyp kunnskap om temaet.

Planlegging

Er punkt to i oversikten fra Kvale og Brinkmann (2009) om gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju. Her skal alt tilrettelegges og planlegges. Vi må ha klart samtlige spørsmål, tidsbruken som er beregnet for intervjuene, kriterier for hvem som kan bli intervjuet. Jeg endte med å spørre fire forskjellige lærere spredt utover hele landet. To av lærerne jobber innenfor hver sitt samiske distrikt, og to som ikke jobber innenfor et samisk distrikt. I min undersøkelse ville jeg finne ut hvordan prioriteringen av det samiske er i distriktene kontra utenfor distriktene.

Informantene som er brukt i denne undersøkelsen er yrkesfaglærere som har jobbet minst 5 år som yrkesfaglærer etter endt bachelorgrad, eller har lang jobberfaring i videregående skole som yrkesfaglærere med realkompetanse. De ble geografisk plukket ut, for å få en størst mulig informasjon om hvordan den samiske kulturen jobbes med på tvers av landsdeler. Dette blir gjort for å få et sammenligningsgrunnlag for hvordan skoler i og utenfor samiske distrikt og forskjellige geografiske områder vektlegger samisk kultur i skolen.

Det ble utviklet et informasjonsbrev som ble sendt til informantene og inneholdt informasjon om prosjektet og informerte om de etiske retningslinjer ved denne type undersøkelser.

Intervjuing

I denne undersøkelsen valgte jeg å bruke et semistrukturert intervju. Min intervjuguide er oppbygd med fem hovedspørsmål og med femten undermomenter som kan brukes for mer utfyllende svar. Når intervjuene ble gjennomført tok jeg opp samtalen med samtykke fra informanten. I løpet av intervjuet ble det passet på at det ikke kom frem stedsnavn og navn på skolen da intervjuet skulle være anonymt. Hvis et stedsnavn kom frem, ble det fjernet da intervjuet ble transkribert. Intervjuene mine endte på et gjennomsnitt på 23 minutter (Kvale et.al, 2009).

Transkribering

Alle intervjuene som ble gjennomført ble tatt opp med en lydopptaker. Intervjuene ble transkribert over til bokmål i prosessen fra lyd til tekst. I transkriberingen anonymisering og andre tiske hensyn ivare tatt ved å fjerne dialekter og ordforråd, skolens navn, distrikt, geografisk området, lokale og

nasjonale navn på steder og personer. Lydopptakene ble slettet etter transkribering (Kvale et al, 2009).

Analysering

Etter transkriberingen var gjennomført sitter jeg på 19 sider med rå tekst, som nå skal analyseres for å få ut essensen av mine intervjuer. Min analysering har fulgt Kvale og Brinkmann (2009) «*en teoretisk lesning av intervjuetekst*». For at teksten skal holde en god validitet ved en slik fremgang er jeg tvunget til å tolke teksten på flere måter. Dette gjøres for å ikke kjøre meg fast på en tolkning av tekst eller en eventuell mistolkning av tekst.

Gjennom analysen er det utviklet tre «kategorier» som er basert på spørsmålene i intervjuguiden. Disse kategoriene vil være malen for resultatpresentasjonen; (1) Ressurser for tilrettelegging, (2) Hvordan jobbes det med samisk kultur og (3) Hvilken prioritet har den samiske kulturen ved informantenes skole.

Verifisering

På grunn av at intervjuene ble skrevet om til bokmål når de ble transkribert så vil det medføre at noen ord og uttrykk blir forandret, og kan påvirke validiteten til min forskning. Videre ble det så stilt åpne og klare spørsmål som gjorde at intervjuobjektet fikk muligheten til å svare fritt. Ved å høre på intervjuet igjen etter det ble transkribert fikk jeg konstatert at det som ble sagt i intervjuet og det som ble transkribert stemte overens med hverandre. Ved å gjøre det får jeg kontrollert at jeg får undersøkt det jeg skal undersøke i min forskning (Kvale et. al., 2009). På grunn av at det kun er fire stykker som har blitt intervjuet, så er ikke resultatene som blir vist i denne undersøkelsen generaliserbare, dette er en indikator som gjelder for de skolene som er med i undersøkelsen.

Rapportering

Funnene blir presentert som en sammenhengende tekst. Ved at det blir presentert på den måten hjelper det meg med å validere resultatet av min forskning for å se om jeg har fått svar på mine spørsmål om «*hvordan legger yrkesfaglærere i restaurant og matfag til rette for samisk kultur i undervisning?*».

Resultat

Resultatpresentasjonen er basert på informasjonen jeg fikk fra informantene, og de blir presentert i de tre kategoriene; (1) Ressurser for tilrettelegging, (2) Hvordan jobbes det med samisk kultur og (3)

Hvilken prioritet har den samiske kulturen ved informantenes skole. Dette er en presentasjon som dekker problemstillingen «*hvordan legger yrkesfaglærere i restaurant og matfag til rette for samisk kultur i undervisning?*».

Ressurser for tilrettelegging

De fleste av informantene som ble spurt svarte at de fikk fri bruk av ressurser som kunne brukes på å kjøpe inn hva de selv trengte når de skulle jobbe med samisk kultur i skolen, da også for samisk mat. De fortalte at årsaken til en fri bruk av ressurser er at avdelingene tar på seg catering, forskjellige typer tilstelning og andre typer oppdrag. Ved at de gjør dette så går de oftest i null på utgiftene de bruker i løpet av skoleåret. De kan da bruke de ressursene de trenger for å få til en dybdelæring innen samisk kultur, samt andre temaer og prosjekter de jobber med.

En av informantene sier at de ikke fikk noe ekstra ressurser for å tilrettelegge for undervisning om samisk kultur. Respondenten uttaler «*Skolen gir ikke noe mere ressurser for å jobbe med samisk, vi har et budsjett og det må vi jobbe med gjennomåret*».

Av alle informantene som ble spurt om de brukte lokale sameforeninger så svarte kun en at de hadde brukt den lokale sameforeningen i år. De fleste av informantene visste ikke at det fantes lokale foreninger rundt om i landet. De informantene som jobber på videregående skole i et samisk distrikt bruker også de lokale samene til noe av undervisningen sin, som for eksempel når de jobber med konservering av forskjellige råvarer på vår og høst for senere bruk i skolen.

En typisk uttalelse «*Fikk inn en same utenfra som holdt foredrag på skolen om hvordan Norge som nasjon har behandlet samene som minoritet gjennom tidene, samt hvilke forskjellige typer samer som finnes i Norge*».

Hvordan jobbes det med samisk mat og kultur

På de skolene som jobbet med samisk kultur ble også samisk mat prioritert. Det var mange forskjellige retter de forskjellige avdelingene laget når de jobbet spesielt med det samiske kjøkken.

Det kunne være bidos, gulrotsyltetøy, reindyrskav, lår, kjøttdeig, blodpannekake, gahkko/gåhkku (samisk tynnbrød), gravet reinsdyr og finnbiff med klassisk og moderne vri. Den moderne tilberedningen inneholder sopp, tyttebær og fløte, og den tradisjonelle tilberedningen er laget på kraft og serveres med rotgrønnsaker i. Røkt kjøtt og fisk er en stor del av det samiske kjøkken. Røkt kjøtt blir brukt i en stor mengde retter, og den mest tradisjonelle men ukjente retten er reinkjøtt og buljong. Den består tradisjonelt av kokt reinkjøtt, margbein og tunge, som serveres med potet og gulrot. Dette er en klassisk rett som det finnes like mange oppskrifter på som det er familier som

spiser den. Disse rettene er laget av de forskjellige skolene. De skolene utenfor de samiske distriktene laget like mye av de tradisjonelle samiske rettene over, hvis ikke mere enn hva de i samiske distrikt gjør. Det kan ha noe med at i distriktene får de den samiske dimensjonen daglig gjennom skolene og jobber med det samiske mere spredt utover skoleåret og ikke bare rundt den 6. februar som er samenes dag.

En av skolene har også tatt inn et helt reinsdyr som de parterte. Av dette lagde de alt fra steik til finnbiff, det ble også brukt tunge, hjerte og et innslag med blodmat som er en stor del av den samiske matkulturen. Innmat ble laget ganske tidlig siden det er en ferskvare. Bein ble også brukt til blant annet til koking av kraft. Ungdommene synes det var spennende å få blodmat servert, og de fleste syntes det var overraskende godt.

Samenes dag 6. februar

Av informantene var det tre av fire som sa de jobbet mest med samisk mat og kultur rundt den 6. februar. Av de skolene som jobber mest med dette rundt samenes dag så ser det ut som, via denne undersøkelsen, at prosjektarbeid er den mest aktuelle undervisningsmetode når det kommer til samisk kultur.

Den største forskjellen er hvor mye tid som blir lagt ned. To av disse skolene som jobber med den samiske kulturen setter av et par dager rundt den 6. februar. Den tredje skolen setter av rundt to skoleuker for å jobbe med temaet, hvor de da bruker to dager med teoriundervisning, hvor elevene jobber med å finne oppskrifter som de da skal analysere og bruke senere. De går så igjennom felles i klassen, hvor da hele klassen ser på oppskriftene og sammenligner forskjellene mellom blant annet nord- og sør-samisk og norsk tradisjonskost. Det går to dager med programfagarbeid rundt temaet, hvor de da er på kjøkkenet og lager forskjellige tradisjonelle samiske retter.

Den siste informanten sa at de ikke jobber noe mer med det samiske rundt samenes dag enn de gjør ellers i året, siden skolen er i et samisk distrikt med en stor populasjon med samer. Det samiske kommer naturlig inn i undervisningen. Informanten sier: *«Vi høster mye bær om høsten, og om våren gjør vi det samme, med da plukker vi urter, og da er de med å høste lokalt. Så har vi gjennom året, spesielt mot jul festbord da er det mye rein i alle varianter. Vi har også en del middager som vi kjører direkte mot hotell og feinschmecker og da er jo rein og vilt veldig eksklusivt og dyrt for mange plasser, men vi får det jo til en grei pris».*

Hvilken prioritet har den samiske kulturen ved informantenes skole

I min undersøkelse, virker det som at det er noe splittet om *«Hvordan legger yrkesfaglærere i restaurant og matfag til rette for samisk kultur i undervisning?»*. Undersøkelsen viser at det er like

store variasjoner på hvordan restaurant og matfag jobber med samisk kultur i undervisning utenfor distriktene, som det jobbes med det samiske i distriktene. Det som virket som den største forskjellen er bruk av råvarer. Begge informantene innenfor de samiske distriktene jobbet mer med typiske «samiske råvarer» som hva naturen har å by på. Det jobbes og mer med rein siden det er et naturlig protein å jobbe med, samt at anatomien er lik som den er for eksempel hos svin, lam og storfe. Det blir som en av informantene mine sa: *«Vi jobber med typisk samiske råvarer og smaker, men med franske teknikker, vi har den samiske dimensjonen i grunn egentlig, vi prøver å få elevene bevist på det samiske».*

En ting de fleste informantene var enige om er at den samiske kulturen blir jobbet alt for lite med i skolen. *«Det varierer fra år til år om hva vi får ut av disse temaene om det samiske, noen år får vi ikke så mye ut av det. Mens noen år er som i år og vi får kjempe mye ut av det, men det tror jeg vi kan takke samene som kom og holdt foredrag hos oss for»* sier en av informantene.

Undersøkelsens pålitelighet

Disse resultatenes pålitelighet kan svekkes ved min erfaring og kompetanse med kvalitativ forskningsmetode. Ved at jeg intervjuet fire informanter så resultatene generaliserbare for alle restaurant- og matfag skolene i Norge. Siden informantene i kartleggingen er strategisk plukket ut på tvers av landet, så kan det gi en indikasjon for hvordan undervisningen av samisk kultur blir prioritert i programfaget restaurant- og matfag.

Diskusjon

Læreplanenes overordnet del 1.2 sier: *Den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge. Vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (2020).* En informant begrunner endringen i læreplanen på denne måten: *«Gjennom læreplanen må vi snu fokus mot det samiske så det får en større plass i skolehverdagen. Det har ikke vært et så stort fokus på samenes dag før, men vi ser at det har vært en endring i år, spesielt hvordan vi har blitt eksponert via medier. Elevene utenfor de samiske distriktene ikke har noe forhold til den samiske kulturen uten gjennom media. En av grunnene til at det blir så lite fokus på det, kan være for at den samiske kulturen oppleves som «langt» unna oss». Årsaken til det kan være at undervisningsmaterialet ikke fungerer like bra for alle elever, og at lærerne ikke har god nok kompetanse innen temaet samisk kultur, så tilrettelegging av undervisning da kan bli noe vanskelig.*

Prioriteten av den samiske kulturen i programfaget restaurant og matfag viser seg å være varierende, noen steder var det høy prioritet mens andre steder ikke like mye. Resultatene viser at flere av informantene mine at de har frie tøyler rammer til å kjøpe inn av råvarer når det kommer til å jobbe med samisk mattradisjoner innen samisk kultur. Lærerne er motiverte for å jobbe mer med temaet, siden det samiske er en del av norsk kulturhistorie. Variasjonen i maten som blir laget hos de forskjellige skolene var ikke så alt for ulike, det gikk for det meste i bidos. Blodmat virket også som en gjenganger blant informantene og lærerne sier at elevene syntes det var spennende og overraskende godt.

Oppsummering og konklusjon

I min problemstilling var som følgende: *«Hvordan legger yrkesfaglærere i restaurant og matfag til rette for samisk kultur i undervisning?»*.

Ulikhetene blant de forskjellige distriktene informantene kom fra viser seg å variere i en vis grad. To av skolene har stort fokus på den samiske kultur og to av skolene ikke har mindre eller liten grad fokus på den samiske kultur.

Resultatet av dette overrasket meg, da jeg i forkant regnet med at de skolene med mest fokus var i de samiske distriktene, og de med mindre var uten for distriktene. Det jeg tenker er viktig for å få samisk kultur prioritert i restaurant- og matfag, er å få dette innpå den enkelte skole sitt årshjul, og at alle kollegene må se viktigheten av å jobbe med samisk mat og kultur på sin avdeling på sin skole. Her kan man også få leid inn eksterne aktører.

Jeg avslutter denne artikkelen med ett sitat fra en av informantene: *«Det samiske har fått et løft siden det har blitt lagt inn i fagplanen helt fra første til siste året i videregående. I fagfornyelsen er det mer fokus på den samisk kultur det er også en utvikling ved vår skole som det vil ta noen år for å få vurdert. I forhold til hva vi har og hvor vi skal»*.

Litteraturliste

Berg-Nordlie, M. G., Harald. (2009, 22.10.2022). *Samer*. Snl. Hentet 15.02.09 fra https://snl.no/samer#-Tradisjonelt_n%C3%A6ringsgrunnlag

Hårberg, G. B. L., Ketil. (2020). *Samisk mat*. Sametinget. Hentet 06.03.2020 fra

<https://ndla.no/nb/subject:1:fdefda2a-7d3a-4749-92cf-24ad466a20db/topic:2:186816/topic:1:ca0d5cd8-4525-4133-aeb7-c0f84f31c880/resource:1:81800>

Johannessen, A. (2016). Hverdagskunnskap og forskning. I *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg., s. 23-30). Abstrakt.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del av læreplanverket*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 20.11.2020). *Samisk i skolen*. Utdanningsdirektorater.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>

Å bruke og vedlikeholde håndverktøy i restaurant- og matfag

Sammendrag

Hensikten med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan yrkesfaglærere tilrettelegger for undervisning om knivsliping og skolenes håndtering av knivsliping i praksis, hvilket utstyr de hadde, og hva de mente elevene skal lære om temaet.

Dette temaet er hentet fra Vg1s læreplan i restaurant- og matfag, hvor ett av kompetansemålene i råvare, produksjon og kvalitet er: «- Eleven skal kunne bruke, montere og reingjere ulike handverktøy, maskiner, utstyr og lokale og forstå kor viktig dette er for å sikre trygg matproduksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020c),

For å få god bredde og dybde i resultatene av min kvalitative undersøkelse, gjennomførte jeg semistrukturert dybdeintervju med 5 yrkesfaglærere som underviser på VG1 ved ulike videregående skoler.

Alle yrkene innen programfaget restaurant- og matfag bruker kniv i større eller mindre grad. Å kunne slippe og vedlikeholde en kniv er veldig viktig og aktuelt for den som jobber med mat. Dette er ett av håndverktøyene som elevene får presentert ganske raskt etter skolestart. De lærer å lage god «mise en place», der er også kniven et viktig redskap.

Resultatene fra min kvalitative undersøkelse viser at yrkesfaglærerne ikke synes de kan nok om temaet knivsliping til å undervise om dette temaet til elevene. Skolene hadde riktig utstyr, men lærerne synes det manglet litt enklere utgaver, som for eksempel knivstål eller lignende, som elevene kunne bruke selv.

Alle lærerne som ble intervjuet snakket om utstyrsstipend som kan dekke innkjøp av egne kniver til elevene (Lånekassen, 2022). De mener det kan gjøre til at elevene passer bedre på knivene sine, og holder de skarpe. De får et annet eierforhold til knivene når de eier de selv.

Introduksjon

I Læreplanen for restaurant- og matfag VG1 er ett av kompetansemålene i Råvare, produksjon og kvalitet: «- Elevane skal kunne bruke, montere og reingjere ulike handverktøy, maskiner, utstyr og lokale og forstå kor viktig dette er for å sikre trygg matproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020b).»

Min problemstilling er: «*Hvordan legger yrkesfaglærere til rette for undervisning om knivsliping?*»

Ved skolestart, får elevene utdelt et skjema som de skal signere på, når de har fått opplæring i ulike maskiner og utstyr på skolekjøkkenet. Til tross for dette står ikke opplæring i behandling av kniven på listen som elevene skriver under på, i begynnelsen av skoleåret. Både behandling og knivsliping kunne inngått som en kompetanse på linje med opplæring i bruk av de andre maskinene på kjøkkenet. Denne listen brukes som dokumentasjon på at elevene har fått opplæring i riktig bruk av de ulike verktøyene. Dersom knivbruk og behandling av denne hadde inngått på listen ville fokuset på kniver fått lik status som opplæring i maskiner.

Kniven er et sentralt redskap i matlaging. Elevene har ulik erfaring og kunnskap om bruk av kniv. En kniv, som brukes av mange, bør behandles riktig. Den har ulike kvaliteter på stål, og håndtak. Den har ulikt egg, og ulike slipevinkler. Derfor kan man slippe en kniv på ulike måter alt etter hvilken form knivbladet har (Dick, 2015 s. 34-101). I tillegg er det ulike slipemaskiner som kan brukes, fra de helt store, til de små enkle som står på benken. Man kan også bruke steiner med ulike grovheter, korningsgrader, alt etter hvor slitt kniven er. Er en kniv bare litt treg, men ikke har noen hakk eller synlige skader, kan det holde å dra den over slipestål eller stropp (Knivslipern, 2021). Men er den mer skadet, og krever mer jobb for å reparere bladet, må man starte med å slippe kniven på en grovere stein med en lavere korningsgrad. Antall korningsgrad på en slipestein er en betegnelse på hvor grov den er, lav korningsgrad betyr at steinen er grov. «Kornene» på steinen er større, som gir færre «korn» pr cm stein. Høyere korningsgrad gir finere stein (Skarpekniver, 2021). En starter gjerne med å slippe knivene på slipestein med lav korningsgrad, helt ned i 220, og kan avslutte med en med finere, helt opp i 15 000 (Donald, 2019 s. 121- 128). En yrkesfaglærer som utdanner elever innen programrådet restaurant- og matfag bør ha kunnskap om kniven, og hvordan man kan slippe den. Alle yrkene innen programområdet har bruk for en god kniv.

Servitørene transjerer mat ved gjestens bord, og bør også ha en skarp kniv til dette. I de nye læreplanene til VG3 Servitørfag, som gjelder fra 1. august 2022, er ett av kompetansemålene for lærlinger «- å bruke «mise en place» for ulike serveringsmetoder og teknikker og reflektere over hvordan valg av metode kan bidra til profesjonell gjestebehandling og tjenesteyting». I de fleste tilfeller kan man ikke komme utenom bruk av kniv for å lage en «mise en place». Et annet

kompetansemål som handler mer direkte om vedlikehold av verktøy: «- Lærlingene skal lære å bruke verktøy, maskiner og utstyr på en kvalifisert måte, utføre forebyggende daglig vedlikehold, rapportere feil og gjøre rede for konsekvenser ved avvik» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Ingen av disse kompetansemålene nevner kniven eksplisitt, men det blir vanskelig å sikre måloppnåelse uten vedlikehold av kniv og knivsliping.

I min kvalitative undersøkelse vil jeg finne ut hva yrkesfaglærere mener inngår i undervisningen om knivsliping, og hvordan de organiserer undervisningen om temaet. Lærerne jeg intervjuet fikk også spørsmål om de kjente til om det var andre avdelinger ved skolen som hadde kompetanse om knivsliping. For å se om lærerne hadde utfordringer i undervisningen, ble de også spurt om de hadde nok utstyr til å undervise om knivsliping på skolen.

Metode

Kvale og Brinkmann beskriver de syv stadier i det kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 118). Jeg har valgt å strukturere min metodebeskrivelse etter disse syv stadier.

Tematisering

I reviderte læreplaner fra 2020, er ett av kompetansemålene i Råvare, produksjon og kvalitet, at elevene skal lære å bruke, og vedlikeholde håndverktøy (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Temaet knivsliping kommer inn under dette kompetansemålet slik det er beskrevet i introduksjonen.

Problemområdet bygger på egne erfaringer fra VG1, hvor jeg har observert ulike praksis blant yrkesfaglærere om undervisning i knivsliping. Noe av det første elevene får i oppgaver på kjøkkenet, er å lære seg riktige kuttemetoder, og lage en god «mise en place». Erfaringer fra kjøkkenet tilsier at mange kokker ikke har kunnskap om å slipe kniver.

Planlegging

Ved planleggingen av denne undersøkelsen planla jeg etter de syv intervjustadiene til Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 118). Intervjuobjektene var fem yrkesfaglærere, ved restaurant- og matfag, ved ulike skoler.

Problemstillingen min: «*Hvordan legger yrkesfaglærere til rette for undervisning om knivsliping?*» ble forankret i kompetansemålet for Vg1 Råvare, produksjon og kvalitet: «Elevene skal kunne bruke, montere, og reingjere ulike handverktøy, maskiner, utstyr og lokaler, og forstå hvor viktig dette er for å sikre trygg matproduksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Valget av semistrukturert forskningsintervju, kom ganske tidlig i prosessen. Ved bruk av denne metoden og samtaler med yrkesfaglærere, kan man innhente informasjon om bredde og dybde om temaet. Det er ingen fasit på hvilke spørsmål som kommer først og sist, så lenge informasjonen man søker, kommer frem i løpet av intervjuet. I et semistrukturert intervju lager man en intervjuguide med spørsmål, noen få hovedspørsmål og underspørsmål. I tillegg noterer man ned viktige ting som kommer opp i løpet av samtalen. Først går man gjennom hvilke etiske retningslinjer man har å forholde seg til, og så presenterer man problemstillingen.

Det er viktig at informasjon om opptak, transkribering, anonymitet, og hva dataene fra intervjuene skal brukes til, kommer klart fram. Dette kan nevnes i starten av intervjuet, men også skriftlig i forkant, i et informasjonsbrev (Johannessen et al., 2019 s. 147- 151).

OsloMet hjalp til med å søke om tillatelse til å bruke og dele våre forskningsdata, hos NSD- Norsk Senter for Forskningsdata AS (Forskningsdata, 2022). Prosjektet ble godkjent med referanse 304909.

Intervjuing

Jeg brukte semistrukturert intervju, med tre hovedspørsmål. Det ble lagd en intervjuguide som jeg brukte som veiledning underveis i intervjuet. Der skrev jeg også ned informasjon som dukket opp underveis, som jeg måtte huske på (Johannessen et al., 2019 s. 151- 153).

Før intervjuet startet ble informantene opplyst om de etiske retningslinjer ved kvalitative undersøkelser.

Det første spørsmålet handlet om hva lærerne mener inngår i undervisningen om knivsliping. Underspørsmålet var her, hvorfor de har med akkurat disse elementene?

Spørsmål to handlet om hvordan lærerne underviser om knivsliping på sin skole, om det var andre avdelinger ved skolen som hadde kompetansen, eller om de hadde kompetanse om temaet selv. Det var også viktig å finne ut hvor ofte de underviste i temaet knivsliping.

Det tredje spørsmålet handlet om hvilket utstyr de hadde på skolen, hvilke utfordringer som finnes, og hva kunne ha vært bedre. Det viktige med denne intervjuguiden er at man stiller kun ett spørsmål om gangen, og gir læreren muligheter til å tenke seg litt om. Spørsmålene må i tillegg være enkle og korte (Johannessen et al., 2019 s. 152).

Intervjusamtalen fløt godt og ofte kom informantene med informasjon før spørsmålet ble stilt, noe som førte til at ikke alle spørsmål/underspørsmål ble stilt siden lærerne kom med opplysninger uoppfordret. Dette er i tråd med intensjonene for det kvalitative forskningsintervju slik Kvale og Brinkmann (2010) beskriver metoden.

Transkribering

Intervjuene ble gjennomført via Zoom med opptak. Disse opptaksfilene ble lagret lokalt på pc og ble slettet etter transkribert intervju.

Jeg transkriberte intervjuene etter hvert, slik at jeg hadde friskt i minne hva samtalen dreide seg om, også for å kunne tolke de riktig. Transkripsjonene er vasket, slik at alle tenkelyder er tatt bort, og dialektord er gjort om til bokmål, på denne måten er anonymitet sikret. Etter hvert som man jobber med transkriberingen, hører man gjerne intervjuene flere ganger, for å være sikker på at man ivaretar de etiske retningslinjene.

Lærerne fikk i forkant av hvert intervju, sendt på epost et informasjonsbrev om hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. De fikk også informasjon før intervjuet om at samtalen blir tatt opp og transkribert, og at det transkriberte intervjuet blir anonymisert, og blant annet om oppbevaring og bruk av opplysninger. Lærerne kan få innsyn i transkribering og intervjudetaljer, hvis de vil. I informasjonsbrevet står det også at det er frivillig å delta, og at intervjuobjektene kan trekke seg når som helst. Intervjuet er meldt inn og godkjent av NSD- Norsk Senter for Forskningsdata AS, med godkjeningsnummer 304909. Det betyr at prosjektet er i samsvar med personregelverket, og at NSD har gitt oss tillatelse til å dele våre forskningsdata (Forskningsdata, 2022).

Analysering

De transkriberte intervjuene ble skrevet ut på papir, og tematisert med farger. I løpet av transkripsjonen kom samme tema opp flere ganger. Gjennomgang av svarene i de ulike fargene, gjorde at svarene ble meningstettet. Dette ble til korte, enkle svar, som lettere kunne sammenlignes med de andre intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 212).

Verifisering

Ved å stille spørsmål til yrkesfaglærerne om hvordan de underviser i temaet knivsliping, i et semistrukturert intervju, forteller lærerne ut fra deres egne erfaringer og praksis. I denne forskningsmetoden får de muligheter til å komme med informasjon uten å bli styrt. Måten problemstillingen er stilt på, gjør at lærerne kommer med ulike svar, og i og med at de kommer fra ulike skoler, er det ulik praksis blant lærerne. Dette er resultater som kommer fra samme fylke, uten at det påvirker resultatet (Gleiss & Sæther, 2021 s. 204- 207).

Resultat

Under presenteres resultatene fra min undersøkelse med problemstilling: «*Hvordan legger yrkesfaglærer til rette for undervisning om knivsliping?*» Resultatene presenteres i de kategoriene som er kommet frem gjennom analysen.

Ved å intervju 5 yrkesfaglærere ved VG1 restaurant- og matfag fikk jeg et godt bilde blant disse, hvordan det stod til med både kompetanse om knivsliping, undervisning om temaet, og om skolene hadde utstyr til å gjennomføre undervisningen. Alle de fem yrkesfaglærerne snakket om at elevene fikk mer eierforhold til knivene sine, og tok bedre vare på dem, ved å kjøpe sine egne kniver. Flertallet ønsket at elevene kunne få utstyrsstipend som dekket innkjøp av kniver.

Undervisning

Svarene innen denne kategorien er til stor grad samsvarende mellom de fem informantene.

Alle informantene viste ved skoleårets start hvordan elevene skulle rengjøre kniven, ikke vaske den i oppvaskmaskin, men for hånd. Dette ble gjort for å bevare skarpheten i knivbladet, og ikke ødelegge skaftet.

På de ulike skolene ble det også undervist om hvilke kniver som skal brukes til ulike arbeidsoppgaver, og gjentok dette flere ganger, hele året. Elevene lærte også at knivene ikke skulle slenges rundt, men legges pent på plass. Yrkesfaglærerne argumenterte at dette var for å bevare kniven skarp.

Flertallet av lærerne mente de kan undervise i å bruke knivstål, men har lite kompetanse i bruk av slipemaskiner. Derfor underviste de ikke om dette til elevene selv om skolene har utstyr tilgjengelig for knivsliping.

Ved en av skolene hadde alle elevene egne, private kniver. Dette var nytt av året ved deres skole, og gjorde til at det ikke var noen kniver som slengte rundt. Elevene passet bedre på knivene sine, og mange hadde kvasse kniver i mange måneder. Her underviste læreren om knivsliping ved behov, og elevene ville gjerne at lærerne kvasset knivene deres, fordi slipemaskinene var store.

Kompetanse

Samtlige fem yrkesfaglærere som ble intervjuet, mente de hadde lite eller ingen kompetanse i knivsliping. Likevel viste over halvparten av de spurte lærerne hvordan elevene skulle bruke knivstål. De færreste viste elevene hvordan de skulle slipe kniv på slipemaskin, dette fordi de selv ikke hadde kompetanse innen området.

Ved en av skolene byttet restaurant- og matfag tjenester med naturbruk, og brukte lærere der, til å undervise restaurant- og matfagelever hvordan de blant annet skulle kvesse kniver. Motytelsen er at naturbruk elever skal lage fiskemat. Bare denne ene skolen benyttet seg av kompetanse fra annen avdeling. Det var gjennomgående at de andre ikke undersøkte om denne kompetansen fantes på egen skole.

En lærer uttaler: *«Men det som er litt interessant her, er jo at vi kokker, eller vi lærerne, kan jo heller ikke å slippe kniv. Ikke sant? For vi er ikke vant til å gjøre det, vi heller.»* Dette utsagnet er representativt for flertallet av lærerne som ble intervjuet.

Utstyr

Alle de fem skolene hadde slipemaskiner, med muligheter for å kunne slippe sine egne kniver ved behov. Dette var utstyr som fantes ved restaurant- og matfagavdelingen.

Ved en av skolene hadde denne slipemaskinen aldri vært i bruk, og ble pakket ut for kort tid siden. Lærerne ved denne skolen hadde diskutert om det er lov å la elevene bruke slipemaskinen alene, og de hadde konkludert med at det måtte være en voksen til stede ved bruk.

En annen av skolene hadde en stor slipemaskin med vinkel på, som gjorde det enklere å slippe kniveggen riktig. Her kunne elevene få prøve seg, men de fleste ville ikke gjøre dette selv.

En av lærerne som blir intervjuet sier: *«Jeg kan ikke huske å ha jobbet noen plass der vi har stått og slipt kniver på en slipestein.»*

Selv om utstyret er tilstede så er ikke opplæring i knivsliping en del av kvalitetssikringen i opplæring av avdelingens maskiner og utstyr.

Utstyrsstipend

Ved en av de fem skolene fikk lærerne elevene til å bruke utstyrsstipend på kjøp av kniver. De fire andre skolene hadde felles kniver, men ønsket at elevene skulle kjøpe sine egne kniver.

En skole hadde gått bort fra denne ordningen, men ønsket at det ble omgjort. Skolen kunne være behjelpelig med innkjøp.

Mange elever kjøpte sine egne kniver når de gikk vg2, og mange fikk som presang til jul. Dette mente læreren var fordi at elevene på vg2 var sikrere på at de skulle fortsette i kokkeyrket. Derfor var det stor sannsynlighet for at de fikk bruk for egne kniver.

En informant uttaler: «Men jeg tenker sånn at, ideelt sett, og det har vi også diskutert på avdelingen, så skulle vi ønske at elevene hadde egne knivsett, for da får de et litt annet eierforhold, og tar bedre vare på knivene. For nå ligger de og slenger.»

Diskusjon

De fem lærerne som ble intervjuet hadde lite, eller ingen kunnskap om kniv, og knivsliping. Kniven, med sine ulike «mykheter» i knivbladet, og de ulike vinklene på kniveggen, har forskjellige vedlikeholdsbehov. De mykeste europeiske knivbladene er lettere å reparere enn de japanske som er hardere og mer porøse. Det sies at i Japan er det en kniv til hver råvare, derfor trenger du ikke slipe den ofte. Den japanske kniven er hard og har ikke behov for å slipes, hvis kokken er snill med den (Dick, 2015). Men i mange skoler i dag blir det brukt Victorinox- kniver som er europeiske kniver med myke blad. De trenger å slipes, fordi de blir brukt til mange forskjellige arbeidsoppgaver, og har oftere skader enn de japanske knivene (Donald, 2019 s. 91- 93). Men de europeiske knivene er desto lettere å reparere. Da hadde det vært bra om lærerne kan bruke en slipemaskin, eller hadde litt kunnskap om slipestein. Så kan de hjelpe elevene, og vise de hvordan det skal gjøres, slik at de er bedre rustet til de skal ut i arbeidslivet. Det viste seg yrkesfaglærere på fem ulike skoler har slipeutstyr tilgjengelig på sin avdeling, men manglet kompetanse om knivsliping.

Noe alle lærerne snakket om, var at de skulle ønske at elevene hadde utstyrsstipend som dekket innkjøp av egne kniver. Hos Lånekassen får elever med ungdomsrett utstyrsstipend på kr 4513,- (Lånekassen, 2022). I undersøkelsen var ingen av spørsmålene i intervjuguiden om stipendordningen, men alle lærerne mente at elevene ville få et bedre forhold til bruken av kniv, hvis eide egne knivsett. Ved Restaurant- og Matfaglinjen er det ofte kostpenger, kokkeklær, og vask av disse som koster penger. Dette dekkes ofte av utstyrsstipendet så spørsmålet blir da om dette er stort nok hvis det også skal dekke knivsett?

En av lærerne som ble intervjuet, hadde lang erfaring som yrkesfaglærer ved restaurant- og matfag, og synes de nye kompetansemålene er lite spisset. Læreren har for stor frihet til å bestemme hva det skal undervises i. Dette kan gi for store variasjoner mellom de ulike skolene. Eleven får undervisning ut fra hvilken lærer han/ hun får siden tolkningsfriheten er så stor. Derfor mente læreren at noen har lagt vekt på ting som andre ikke har lagt vekt på (Utdanningsdirektoratet, 2020c). – «Jeg føler at ikke alt er på stell, derfor er dette et tema det ikke er morsomt å snakke om.» Sitat, yrkesfaglærer. Dette underbygger behovet for å løfte problemstillingen slik at alle yrkesfaglærere får en «oppvekker» og muligens tar knivsliping inn i undervisningsplanleggingen.

Konklusjon

I denne oppgaven har jeg spurt om: «- *Hvordan legger yrkesfaglærere til rette for undervisning om knivsliping?*». Mine undersøkelser viser at det er noen mangler i undervisningen om knivsliping og bruk av kniven. Kompetanse om kniven synes å være undervurdert. Mine resultater indikerer at dette ikke skyldes tilgang på utstyr. Slipemaskiner og utstyr til sliping finnes, men kompetansen til å ta dette i bruk i undervisningen er mangelfull. Til tross for at kniven er viktig i restaurant- og matfagene, blir knivsliping lite vektlagt i undervisningen.

Kildeliste:

- Dick, R. (2015). Japanese Knife Sharpening. Schiffer Publishing LTD.
- Donald, J. (2019). Sharp- the defenitive introduction to Knives. Cronicle Books
- Forskningsdata, N.-N. S. f. (2022). Om NSD- Norsk Senter For Forskningsdata. NSD.
<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). Forskningsmetode for lærerstudenter. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2019). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Abstrakt Forlag.
- Knivslipern. (2021). Stropping- Eidestroppen Knivslipern.
<https://knivslipern.com/produkt/eidestroppen/eidestroppen>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). Det kvalitative forskningsintervju. Gyldendal Akademisk.
- Lånekassen. (2022). Utstyrsstipend Restaurant og Matfag. <https://lanekassen.no/nb-NO/stipend-og-lan/norge/videregaende-skole/videregaende-skole/>
- Skarpekniver. (2021). Hva er grit/ korningsgrad? Skarpekniver. https://www.skarpekniver.com/kniv-info/slipestein-dette-er-alt-du-trenger-a-ha/?gclid=CjwKCAjwgr6TBhAGEiwA3aVuIzfvkv97Zzqlj5exF_MVi_L2uJeEv4kZOXWBJBOZge6Lk-ua5zN_1RoCz50QAvD_BwE
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan for servitørfaget vg3. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/kl06/SER3-01/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan VG1 Restaurant- og matfag. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv237>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Læreplan VG1 Restaurant- og matfag, Kompetansemål og vurdering. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv237>

Yrkesdidaktikk i restaurant- og matfag

I dette tredje kapittelet har vi samlet tre artikler som omhandler ulike deler av yrkesfaglærerenes «didaktiske verktøykasse» og hvordan det arbeides ved ulike videregående skoler som tilbyr programfaget restaurant- og matfag. Den første artikkelen dreier seg om bruk av digital undervisning og hvordan elever og yrkesfaglærere ved restaurant- og matfag er komfortable med denne undervisningsformen. Den andre artikkelen retter søkelyset mot de tverrfaglige tema og i hvor stor grad det legges vekt på dette ved undervisningsplanlegging. Den tredje artikkelen kartlegger hvordan et utvalg av skoler legger til rette for elevenes yrkesfaglige fordypning.

Gjennom mer enn to år med pandemi har ulike former for digital undervisning blitt hverdagen for mange yrkesfaglærere og elever i programområdet restaurant- og matfag. Den første artikkelen har gjennom en spørreundersøkelse blant elever og intervju med lærere stilt spørsmål om «*Hvordan oppleves digital hjemmeundervisning for elever og programfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant og matfag?*». Undersøkelsen ble gjennomført blant elever og yrkesfaglærere ved Vg2 for å ha informanter med størst erfaring med fenomenet. Resultatene antyder at lærere ikke var forberedt på å undervise digitalt, og elevene opplevde at undervisningen, spesielt i praktiske fag, ble vanskelig å følge. Videre indikerer resultatene at elever og lærere ønsker å være på skolen i en normal hverdag der den praktiske undervisningen foregår på kjøkken sammen med hele klassen. Ser man på teoretiske fag, er det ulike meninger fra elevene om man bør være på skole eller bli undervist digitalt. Lærerne er mer komfortable i å undervise digitalt i teoretiske fag fremfor praktiske fag.

I artikkelen med tittel «*Hvordan jobber yrkesfaglærere med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?*», har kandidaten gjennomført kvalitative forskningsintervju med fire yrkesfaglærere i Viken fylke. Resultatene antyder at det er ulikt hvordan lærerne i undersøkelsen planlegger undervisningen sin med tanke på folkehelse og livsmestring. Undersøkelsen viser at hovedsakelig legger lærerne opp undervisningen mer eller mindre som de gjorde før fagfornyelsen og innføringen av de tverrfaglige temaene. Forskjellen er at nå må de dokumentere at de har med de tverrfaglige temaene gjennom skoleåret. Resultatene indikerer også at lærerne i utvalget har god forståelse av tverrfaglige tema, og trekker det inn i undervisningen.

Den tredje artikkelen stiller spørsmål om: «*Hvordan gjennomføres faget yrkesfaglig fordypning (YFF) på restaurant- og matfagskoler?*» I denne kvalitative undersøkelsen er det gjennom intervju med yrkesfaglærere ved seks ulike skoler kartlagt hvordan det legges til rette for elevenes yrkesfaglige fordypning. Gjennom undersøkelsen dokumenterer kandidaten at det legges opp til at eleven skal ha et bredt og solid grunnlag for valg av lærefag. De som bestemmer seg tidlig, får dyrke sin interesse og de som er usikre får prøve seg frem til de finner det yrket som tiltaler dem best. Utplassering er den

foretrukne undervisningsmetoden, men det er mye variert verkstedarbeid, undervisningsovertakelse og bedriftsbesøk. Ungdomsbedrifter, hospitering og praktisk arbeid på ulike arenaer med og uten faglærer er med på å gjøre undervisningen reell og virkelighetsnær. Yrkesfaglærerne viser et stort engasjement for YFF-faget, beskriver det som grunnleggende viktig for elevenes videre yrkesvalg og tross kutt i tildelt arbeidstid er det tydelig at det brukes mye tid på planlegging og gjennomføring av dette faget.

En komparativ undersøkelse om elevers og læreres opplevelse av digital undervisning.

Sammendrag

Torsdag 12. mars 2020 stengte Norge ned i ca 8 uker, og det førte til at undervisningen i denne perioden og i flere perioder i løpet av pandemien måtte gjennomføres som digital hjemmeundervisning. Dette skyldtes en koronasituasjon som ble for vanskelig å håndtere i en normal hverdag. Helsedirektoratet (2020) innførte de mest inngripende tiltak Norge har innført i fredstid for å hindre spredning av covid-19. Gjennom de siste to årene har samfunnet vært underlagt restriksjoner som har fått følger for elevenes undervisning.

For å besvare vår problemstilling; «*Hvordan oppleves digital hjemmeundervisning for elever og programfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant og matfag?*», har vi gjennomført kvalitativt forskningsintervju med yrkesfaglærere og gjennomført en kvantitativ undersøkelse med elever i vg2 Restaurant og matfag om deres erfaringer med digital hjemmeundervisning. Både elever og lærere opplevde overgangen til digital hjemmeundervisning som vanskelig. Lærere var ikke forberedt på å undervise digitalt, og elevene opplevde at undervisningen, spesielt i praktiske fag, ble vanskelig å følge.

Resultatene våre viser at elever og lærere ønsker å være på skolen i en normal hverdag der den praktiske undervisningen foregår på kjøkken sammen med hele klassen. Ser man på teoretiske fag, er det ulike meninger fra elevene om man bør være på skole eller bli undervist digitalt. Lærerne opplever det som noe lettere å undervise digitalt i teoretiske fag fremfor praktiske fag.

For elever og lærere i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag, skulle digital hjemmeundervisning vise seg å bli en ny rutine som skulle by på utfordringer, men samtidig gi nyttig erfaring i både teoretiske og praktiske fag.

Introduksjon

På grunn av koronasituasjonen måtte lærere endre store deler av den normale undervisningsformen. Formålet med denne undersøkelsen var å skaffe oss kunnskap, erfaring og kompetanse vi som lærere

kunne bruke inn i en tid som ser ut til å fortsette med noe digital hjemmeundervisning. Universitetet i Oslo (Hagelia, 2020; UiO, 2020) omtaler digital undervisning som synkron og asynkron undervisning. Digital undervisning foregår på ulike plattformer og i videregående skole er teams, It`s Learning mest brukt.

Eben og Spetalen (2021) beskriver at i digital opplæring, brukes (1) synkron undervisning. Det kjennetegnes ved at man driver toveis opplæring i «sanntid» gjennom digitale plattformer som zoom eller teams. Asynkron digital (2) undervisning innebærer en form for omvendt undervisning der læreren legger ut oppgaver og instruksjoner som elevene kan arbeide med før eller under undervisningsøkten hvor pensum er presentert gjennom video, PowerPoint med lyd eller podkast (Gilje, 2017).

Norges Arktiske universitet (2022) ser på gjennomføringen av en digital undervisningsøkt som interaktiv undervisning, diskusjon, veiledning, seminar og gruppeundervisning. Dette gjennomføres i et av følgende verktøy som zoom, Microsoft teams eller skype for business. Zoom egner seg best til interaktiv undervisning da man har mulighet til å dele opp i «breakoutrooms» som passer for gruppearbeid og undersøkelser. Microsoft teams er en del av office 365, der møtedelen kommer til sin rette i kombinasjon med de andre samskrivings- og samhandlingsverktøy i teams. Skype for business er det eneste nettmøteverktøyet Ut tilbyr som kan brukes når du må diskutere fortrolig informasjon.

Vi er lærere i programfaget Restaurant og matfag ved to forskjellige videregående skoler. Samtidig tar vi yrkesfaglærerutdanningen ved OsloMet. Vi har egen erfaring av hvordan undervisning via Zoom og teams har vært og hvordan det foregår, både med tanke på hvordan vi opplever dette som studenter og hvordan vi opplever dette som praktiserende lærere. Vi ønsker derfor å finne ut av om vår oppfatning stemmer overens med elever og andre læreres opplevelse av digital hjemmeundervisning.

På bakgrunn av ovenstående introduksjon er følgende problemstillingen utviklet: «*Hvordan oppleves digital hjemmeundervisning for elever og programfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant og matfag?*»

Sentrale begreper

Begrepet *digital undervisning* blir brukt som et samlebegrep på online læring, fjernundervisning, hjemmeskole, e-læring, nettundervisning og lignende brukte begreper innenfor samme betydning.

OsloMet (2021) skriver på sin nettside at det som menes med *digital undervisning* innebærer at alle studentene er til stede i undervisningen digitalt. Det vil derfor ikke være mulig å følge undervisningen fysisk fra studiestedet. Om man legger opp til en undervisning der noen av elevene er til stede i klasserom og noen av elevene følger undervisningen digitalt fra sin pc, så er dette en hybrid undervisning. Begge disse formene for undervisning har blitt mye brukt i den siste tiden, og koronasituasjonen har ført til at både lærere og elever har blitt sittende mye hjemme i tiden som har gått siden våren 2020.

Utdanningsdirektoratet (2021) beskriver tre ulike former for digital undervisning.

Klasseromsundervisning er der elevene er til stede på skolen. Hybrid undervisning er der elevene er både hjemme og på skolen (en kombinasjon av undervisning på skolen og fjernundervisning).

Fjernundervisning er i særskilte tilfeller der alle elevene er hjemme / helt stengt skole.

Aktuell læringsteori

Slik vi tolker og bruker begrepet læring, har det en sterk relevans i henhold til hvordan man opplever digital undervisning og hva man sitter igjen med av kunnskap og ny lærdom. Ser man på de sosiokulturelle teoriene, betrakter man læring som et sosialt fenomen. Vygotsky vektlegger at kunnskap skapes sosialt, ikke hos den enkelte (Sylte, 2016). Til å utforme kunnskapen mener han at språk og sosiale forhold er gode bidragsyttere. Han så på det meste av menneskelige handlinger som knyttet til kulturelle redskaper og ressurser. Disse redskapene og ressursene knyttes til alle signifikante element som man kan tenke seg finnes i miljøet til den som skal lære, - alt fra materielle artefakter («ting») og teknologi til symbolsystemer og ikke minst språket. Digital teknologi kan ses som kraftige, sosiale ressurser i individets læringskontekst. For å støtte opp rundt den sosiokulturelle læringsteorien til Vygotsky, (NTNU, 2021), det finnes flere studier som viser at digital samskriving har positiv effekt, både på elevenes motivasjon, men også for elevenes skriveutvikling. Det er mange plattformer for dette, for eksempel Word, OneNote, Chrome og iOS. Kunnskapen man da tilegner seg, ses som konstruert gjennom praktiske aktiviteter der flere samhandler, ofte omtalt som «sosiale praksiser». I dette perspektivet ses læring som et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Vi vet ikke med sikkerhet hvordan mennesker lærer best, men likevel må vi regne med at all læring innebærer bestemte psykologiske og fysiologiske prosesser. Det advares derfor mot å redusere læring til teknikk, for eksempel til innføring av ny teknologi. Bruk av IKT forandrer for eksempel vilkårene for læring, mens læring som psykologisk prosess ikke endres ved bruk av en gitt teknologi.

Tvert imot, skal en ta i bruk ny teknologi i læringsammenheng, er det viktig at dette gjøres i en grunnleggende kunnskap om læring og forutsetninger for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Læring er ifølge Wenger (2004) en sosial prosess der man i praksisfellesskap danner en identitet og tilhørighet, og man utvikler mening og forståelse. Ser man på mesterlære der lærer er rollemodell og elev observerer og bygger opp håndverksferdigheter, blir dette et aktivt læringsmiljø der deltakere bygger stillas og gjør hverandre bedre (Hiim, 2009; Nielsen & Kvale, 1999). For en lærer som demonstrerer en teknikk gjennom digital undervisning, vil det være vanskelig å kunne gi elevene framovermeldinger på det som blir utført av oppgaver hjemme (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Lærer og elev kan også samskrive, og med det menes det å skrive sammen på oppgaver der lærer fungerer som en mesterlærer i en sosial prosess (NTNU, 2021).

Metode

For å finne svar på vår problemstilling brukte vi mixed methods research (Larsen, 2017; Ringdal, 2013). Mellom her finnes det en gråsoner, hvor dataen kan minne om hverandre, det er problemstillingen og metoden som skiller kvantitative og kvalitative undersøkelser fra hverandre (Grønmo, 2015). Ofte er det slik at de to metodene utfyller hverandre.

Utvalg av informanter

Vi tok kontakt med fem skoler fra tre ulike fylker i sør og vest Norge for å finne informanter som ville delta i vår undersøkelse. Vi gjennomførte intervjuer med fire informanter, og med god hjelp av disse fikk vi sendt ut spørreskjema til 104 elever ved de samme skolene. I boken introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, så sier Kruzel at utvalget må være så stort at man får belyst problemet (Johannesen et al., 2016). Utvalget vårt besto av lærere og elever som var tilknyttet programfaget restaurant- og matfag ved disse skolene. Vi har valgt å bruke ordet informanter når vi snakker om lærerne, mens når vi henviser til elever bruker vi ordet respondenter. Da vi satt sammen intervjuene og spørreskjemaene, mente vi det ga oss nok informasjon til å belyse problemstillingen vår.

Datainnsamling

For å sikre struktur og validitet i forskningsprosessen tok vi utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) syv faser for intervjuundersøkelser som er 1. tematisering, som innebærer å kartlegge å finne tema og formål med undersøkelsen. 2. Planlegging, som omhandler valg av metode, skaffe informanter og lage intervju guide. 3. Intervjuing av aktuelle informanter. 4. Transkribere intervju fra

lyd til tekst. 5. Analysering av intervjuene. 6. Verifisering er for å gjøre rede for undersøkelsens pålitelighet. 7. Rapportering, som innebærer å formidle funnene og metodebruken med vitenskapelige kriterier og etiske hensyn.

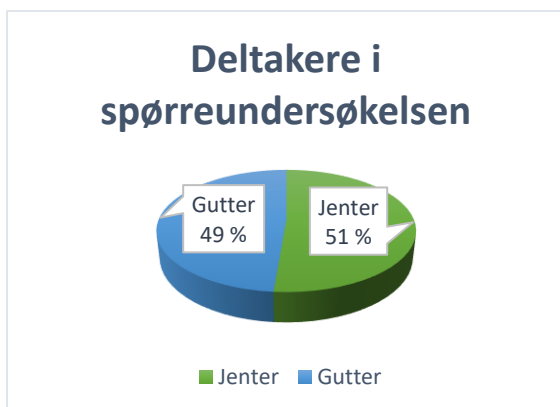
Analysering av intervju og spørreskjema

Det kom 87 spørreskjemaer i retur som ble sett igjennom og vurdert før analysen. Det var en lærer til stede ved utdeling av spørreskjema. Læreren passet på at det var rolig i tiden elevene brukte på utfylling og avkrysning. Etter hvert som elevene ble ferdige, kunne de levere ferdig utfylt skjema til lærer og forlate rommet.

Vi valgte å forkaste 9 skjemaer av ulike årsaker som ikke besvart, ikke fullstendig besvarelse, tegninger og mønstre i besvarelsen og flere avkryssninger på spørsmålene i besvarelsen. Vi satt igjen med 78 respondenter, noe som gir en svarprosent på 75.

Fordelingen mellom kjønn i spørreundersøkelsen var 49% gutter og 51% jenter.

Figur 1; Kjønnfordeling i spørreundersøkelsen.



I spørreundersøkelsen har vi brukt skala med verdiene 1 til 7. Der 1 er helt uenig, og 7 er helt enig. Dette gir informantene mulighet til å nyansere svaret ved å krysse av på det området i skalaen som passer best for informantens oppfatning. Det er gjort forskning på hva som er best verdier på slike skalaer, og forskerne er kommet frem til at det er oddetall med fem eller syv verdier som gir mest konsistent svar og høy reliabilitet og validitet (Johannesen et al., 2016).

Alle fire lydopptakene ble transkribert. Dette for å klargjøre de til analyse. Transkribering innebærer at lydopptak fra intervjuene skrives om til tekst så ordrett som mulig. For å bevare anonymiteten til informantene, samt unngå å dele gjenkjennbar informasjon, vasket vi den transkriberte teksten for å anonymisere navn og annen sensitiv informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle lydopptak ble slettet etter transkribering. For å analysere de transkriberte intervjuene har vi benyttet oss av

metoden med kategorisering av meningsenheter. Vi trakk ut meningsenheter fra alle intervjuene som var relevant for problemstillingen. Disse meningsenhetene ble deretter kategorisert i fem kategorier som kom frem i empirien. Vi trakk så ut essensen av de kategoriserte meningsenhetene for å besvare vår problemstilling på en best mulig måte.

Alle svarene på spørreundersøkelsen ble lagt inn i en datamatrix før vi regnte ut gjennomsnittet av tallrekken. Dette gjorde vi ved å summere tallrekken og dividere på antall tall i rekken. Vi regnet også ut standardavviket. Standardavviket forteller oss noe om variasjonene rundt gjennomsnittet og hvordan spredningen rundt gjennomsnittet er (Thrane, 2018). Med denne analyseringen kunne vi se noen tendenser som ga oss tilnærming til vår problemstilling.

Undersøkelsen vår er ikke generaliserbar, men funnene kan gi et subjektivt bilde på hvordan digital hjemmeundervisning oppleves blant lærere og elever.

Resultater

Vi ønsket å finne ut av hvordan elever og programfaglærere opplever digital hjemmeundervisning i utdanningsprogrammet restaurant og matfag. Her presenterer vi studiens resultater.

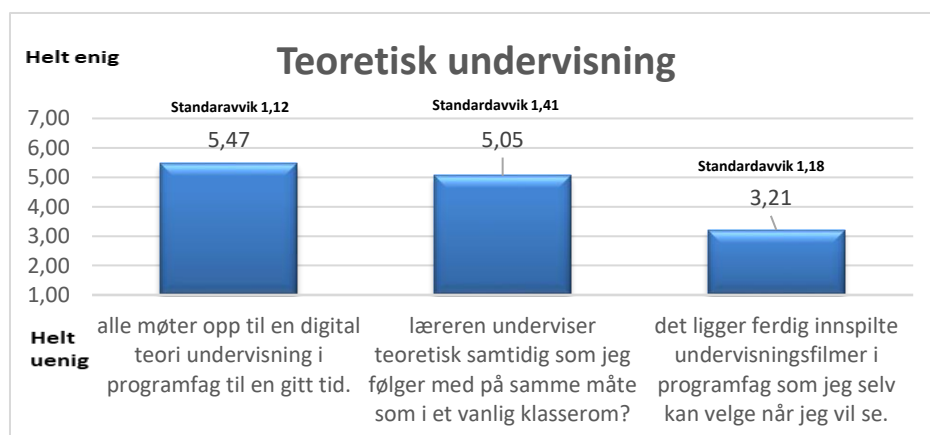
Digital teoretisk og digital praktisk undervisning

Resultatene viser om elevene undervises digitalt ved bruk av synkron eller asynkron undervisning i teoretisk og praktisk fag.

Digital teoretisk undervisning

I digital teoretisk undervisning er elevene enige i at undervisningen foregår synkront. Noe som bekreftes når elevene er uenige i at det ligger ferdig innspilte undervisningsfilmer på nett som de selv kan velge når de vil se.

Figur 2; Digital teoretisk undervisning

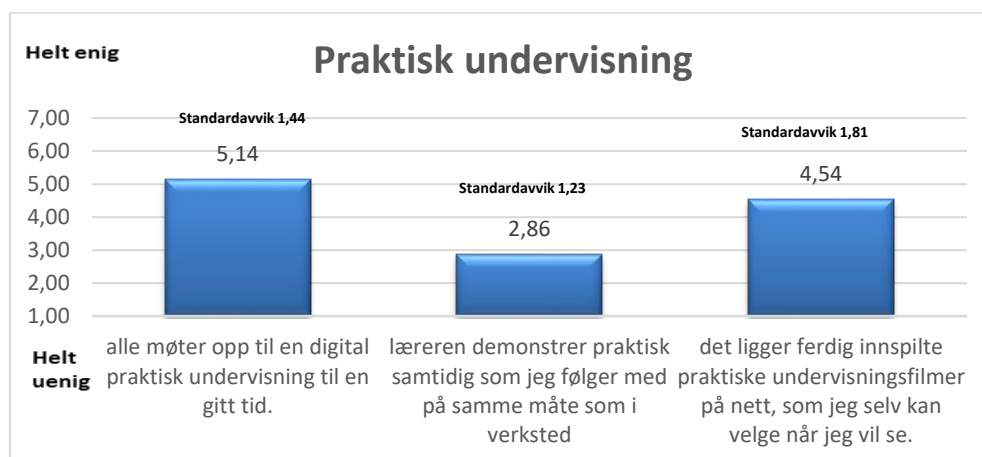


Digital praktisk undervisning

I den digitale praktiske undervisning er elevene i spørreundersøkelsen litt enige i at undervisningen foregår synkront, samtidig som de er litt enige i at undervisningen foregår asynkront. Elevene er litt uenige i at læreren demonstrerer praktisk samtidig som elevene følger med. Et lavt standardavvik tyder på at elevene er godt samstemte i dette spørsmålet. Her støttes teorien om mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999), der lærer er rollemodell og elev observerer, (se figur 3 digital praktisk undervisning).

Hovedvekten av lærerne i den kvalitative undersøkelsen bekrefter at hovedvekten av de praktiske undervisningene har foregått som en synkron undervisning ved fysisk oppmøte. Digital praktisk undervisning har av den grunn blitt benyttet minimalt. En skole skiller seg ut, her er det blitt variert mellom synkron og asynkron undervisning i større grad i praktiske fag. I den asynkrone undervisningen har elevene som regel fått praktiske oppgaver som de har måtte utføre på kjøkkenet sitt hjemme.

Figur 3; digital praktisk undervisning

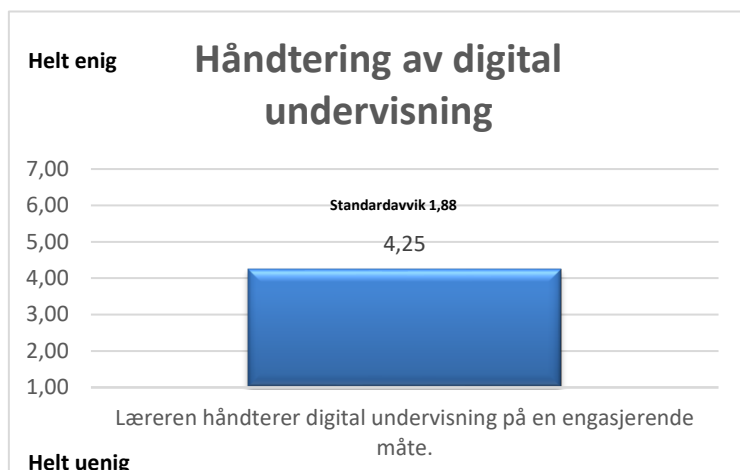


Gjennomføring av digital undervisning

I spørreundersøkelsen er elevene nøytrale i oppfattelsen om lærerne gjennomfører digital undervisning på en engasjerende måte, Med et standardavvik på 1,88 skjønner man at det er varierende oppfatning blant elevene. (se figur 4 håndtering av digital undervisning).

Hovedvekten av lærerne mener de har håndtert av den digitale undervisning på en god måte og at dette har fungert fint for elevene. Likevel ønsker den ene informantene å lære mer om digital didaktikk ettersom det til tider kan være utfordrende å undervise digitalt. Også her skiller en av informantene seg litt ut, ettersom læreren gjerne skulle vært enda tryggere på bruken av digitale verktøy i undervisningen.

Figur 4; håndtering av digital undervisning



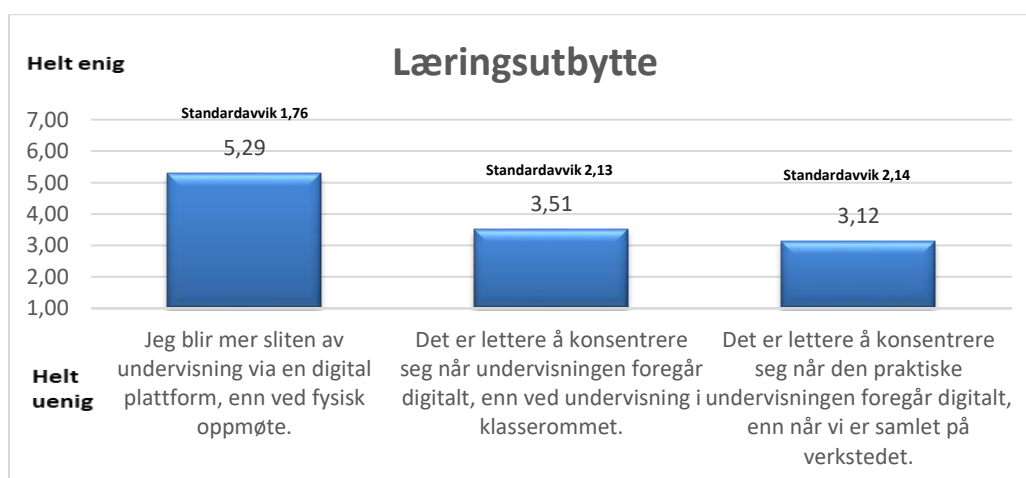
Læringsutbytte

Elevene er litt enige i at de blir mer slitne av undervisning via en digital plattform, enn ved fysisk oppmøte. Respondentene er også uenige i at det er lettere å konsentrere seg både i digital teoretisk og digital praktisk undervisning, (se figur 5 konsentrasjon).

Hovedvekten av informantene mener at elevene og lærerne blir generelt mer slitne av digital undervisning. Læreren må være veldig «på» for å klare å engasjere elevene over tid. Har elevene hatt lange dager med undervisning, så er det ofte tungt for læreren å komme gjennom fagstoffet.

Likevel mener en lærer at korte økter går helt fint å undervise, mens en annen uttrykker at elevene får en dårligere læringsutbytte, ettersom konsentrasjonen lett forsvinner når de er hjemme i sitt eget hus med mange fristelser.

Figur 5; Læringsutbytte



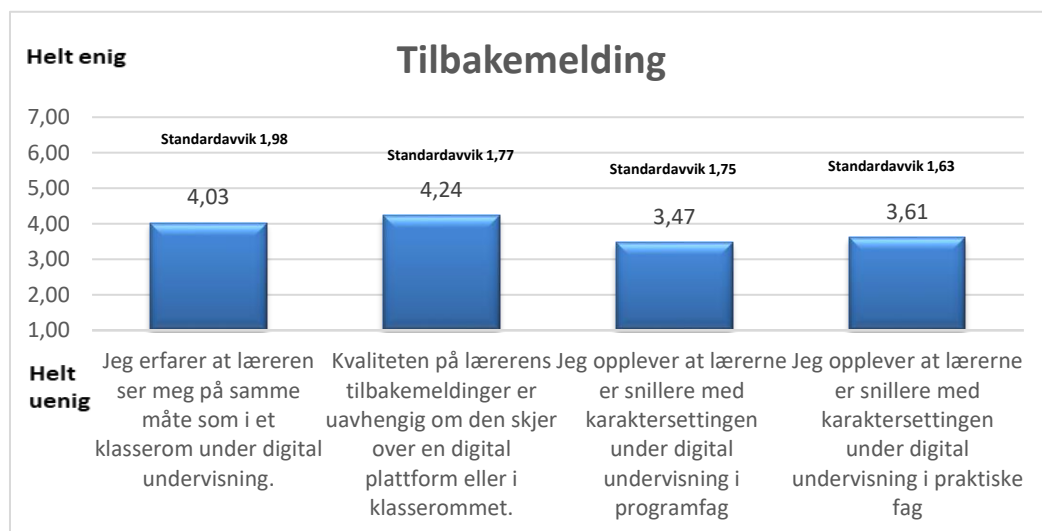
Tilbakemelding

Elevene er nokså nøytrale på om de mener at læreren ser dem på samme måte som i et klasserom under den digitale undervisningen. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser også ganske nøytrale verdier på om kvaliteten på lærerens tilbakemeldinger er avhengig av om den skjer over en digital plattform eller i et klasserom. Elevene er også litt uenig i at de opplever lærerne som snillere med karaktersettingen under digital undervisning i både teoretiske og praktiske fag. En ser imidlertid at det er ganske stort standardavvik, noe som tilsier at det er stort sprik i svarene. (se figur 6 tilbakemelding).

Hovedvekten av Lærerne mener de ser elevene og kan gi tilbakemeldinger til elevene på en grei måte ved bruk av digitale verktøy. Elevene har blitt tatt ut i breakoutrooms for å få tilpassede oppgaver, og for å få ekstra hjelp. Dette blir mindre synlig enn i et åpent klasserom.

En av lærerne har i noen tilfeller kjørt hjem til elever og levert oppgaver i postkassen, for så å få disse tilbake på slutten av dagen for vurdering. En annen lærer mener vurderingen av elevene blir enda bedre, fordi elevene har flere innleveringer i en digital undervisning. Noe som gjør vurderingen enda sterkere.

Figur 6; Tilbakemelding

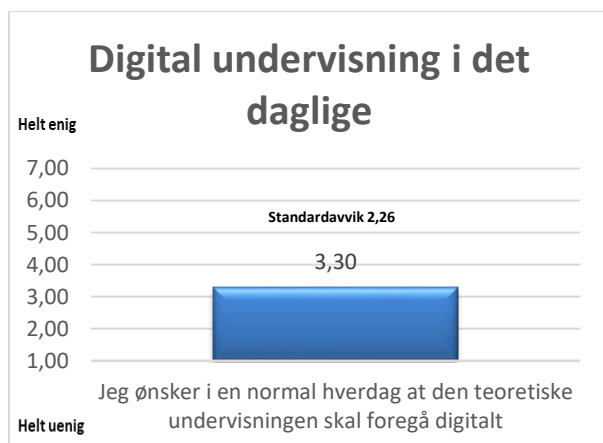


Digital undervisning i det daglige

Elevene er litt uenige i at de ønsker at den teoretiske undervisningen skal foregå digitalt i en normal hverdag, (se figur 7 Digital undervisning i det daglige).

Hovedvekten av Lærerne ønsker at den teoretiske undervisningen skal foregå fysisk. Informantene enes om at mye av den digitale utviklingen som har skjedd i koronatiden, bør utvikles videre.

Figur 7; Digital undervisning i det daglige



Kamerabruk

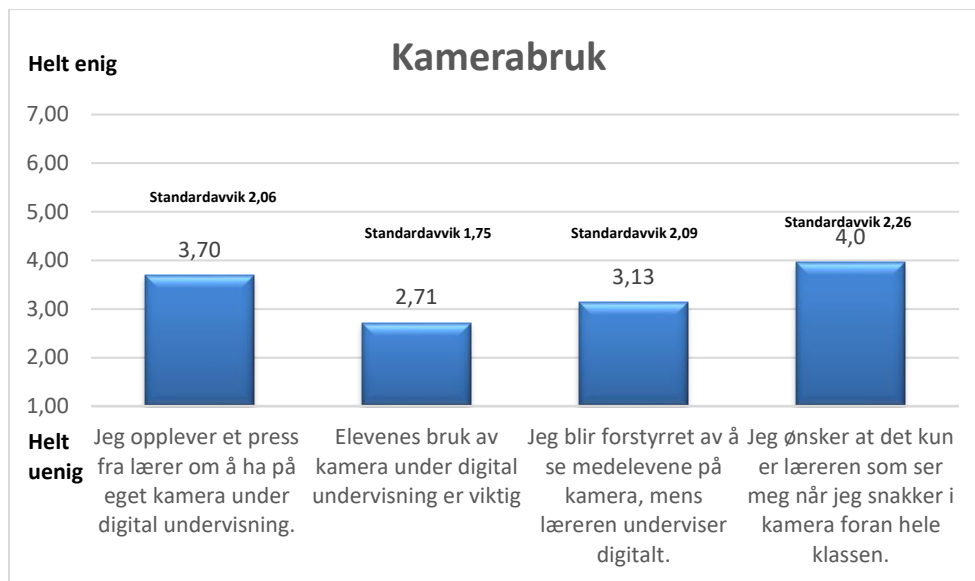
Elevene er litt uenig i at de opplever et press fra lærer til å ha på eget kamera under digital undervisning. Respondentene er også litt uenige i at kamerabruk er viktig, samtidig som de er litt uenige i at de blir forstyrret av medelevene som har på kamera. Elevene i spørreundersøkelsen er helt nøytrale på om de ønsker at det kun er læreren som ser de når de snakker i kamera foran hele klassen, (se figur 8 kamerabruk).

Lærer 1 mener det har vært problematisk en stund å få elevene til å bruke kamera, men etter at informantene fikk utdelt en retningslinje fra rektor som forklarte at skolen kunne kreve at de skulle bruke kamera, har det ikke vært noe problem. Lærer 2 sier at de fleste elevene har på kamera, men det er jo alltid noen som ikke ønsker dette. Det har ikke vært noe stort problem å få dem til å bruke kamera. Læreren har også måtte si til elever at de må skru av kamera, og heller skru det på når de har kommet ut av sengen og kledd på seg. Lærerne har ikke inntrykk av at elevene blir veldig forstyrret av medelevene på kamera, men det er klart at slike episoder som nevnt ovenfor er forstyrrende

Informant 3 sier at det var litt utfordrende å få med alle på kamera, og det var stor variasjon på kvaliteten på bilder av elevene. Noen fikk av ulike årsaker slippe å bruke kamera, men dette var ikke noe stort problem.

Et typisk sitat: «Å kreve at elevene skulle bruke kamera var problematisk i starten, men etter at vi fikk et skriv fra rektor hvor vi kunne kreve at elevene skulle bruke kamera, så har dette fungert veldig bra.»

Figur 8; kamerabruk



Diskusjon

Synkron og asynkron undervisning i teoretiske og praktiske fag

Vi valgte å stille spørsmål til både elever og lærere for å finne ut om det hadde blitt brukt synkron, asynkron eller begge undervisningsformene under den digitale undervisningen.

Digital teoretisk undervisning

Resultatene viser at den digitale teoriundervisningen har foregått for det meste som synkron undervisning, ettersom elevene har møtt opp til en gitt tid og de har blitt undervist. Dette blir bekreftet når elevene er delvis uenig i at det ligger ferdig innspilte undervisningsfilmer som de selv kan velge når de vil se. Informantene bekrefter dette når de sier at de fleste teoretiske undervisningene har skjedd ved felles oppmøte og felles gjennomgang/undervisning. Dette betyr at informant og respondent er enige i at den digitale teoriundervisningen har foregått synkront.

Digital praktisk undervisning

Når vi tar for oss den praktiske undervisningen er elevene litt enige i at de møter opp til en gitt tid, men elevene er også litt enige i at det ligger ferdig innspilte filmer som de selv kan velge når de vil se. Respondentene svarer at de er litt uenige i at læreren demonstrerer praktisk på samme måte som i verksted.

Flere av informantene forteller at den praktiske undervisning for det meste har foregått på skolen. Med så lite digital praktisk undervisning som er gjennomført for dette kullet, så er vi usikre på om respondentene har hatt grunnlag til å kunne svare på disse spørsmålene og om tallene er representative.

Slik vi tolker resultatene har undervisning på restaurant og matfag foregått som en hybrid undervisning. De fleste teoritimene har foregått digitalt mens de fleste praktiske timene har foregått som vanlig undervisning på skolen.

Læringsutbytte

Overgangen fra vanlig undervisning til digital undervisning har vært utfordrende.

Selv om de digitale ferdighetene til norske lærere er relativt gode, så har yrkesfaglærere uttrykt at læringskurven i bruk av digitale undervisningsformer har vært bratt (Eben & Spetalen, 2021). Dette bekreftes i undersøkelsen vi har gjort. På samme måte kan man trekke inn teorien til Wenger (2004) som sier at «læring er en sosial prosess der man lærer best sammen med andre».

Likevel svarer elevene nøytralt på om undervisningen foregår på en engasjerende måte. Med et standardavvik på 1,88. Det kan virke som om at dersom læreren behersker digital didaktikk, er det lettere å få til en engasjerende undervisning. Men å engasjere skoletrøtte elever på slutten av dagen, kan være utfordrende selv for lærere med god digital kompetanse.

Konsentrasjon

Informantene mener at korte økter med elevene fungerer fint, men det kan by på All bruk av teknologi innebærer en risiko for at elevene kan bli distraheret (Eben & Spetalen, 2021). Skaalvik og Skaalvik (2019) sier at læring ses på som et resultat av interaksjon med andre i læringsmiljøet. Men lærer må være mere «på», digital undervisning er tungt for de med ekstra behov.

Respondentene mener at de blir mer slitne av digital undervisning og det er i tillegg vanskeligere å konsentrere seg. utfordringer å ha hele dager med digital undervisning. For mange av elevene er det nok enklere å miste konsentrasjonen når de ikke er fysisk til stede i et klasserom.

Vi kan anta at større variasjon mellom synkron og asynkron undervisning i løpet av dagen kunne vært en mulig løsning på konsentrasjonsvanskelighetene.

Tilbakemelding

Å drive med relasjonsbygging er like viktig enten undervisningen foregår digitalt eller fysisk (Eben & Spetalen, 2021). Elevene mener at det er lite forskjell på hvordan læreren ser eleven og hvordan

eleven får tilbakemeldinger/fremovermeldinger enten det er i ordinært klasserom eller via digital undervisning. Informantene har påpekt at tilbakemeldinger/framovermeldinger kan gjøres mer anonymt ovenfor de andre elevene i en digital undervisning ved å ta ut elevene i breakoutrooms. Likevel er et klapp på skulderen og en god samtale ofte mer virkningsfullt enn samtale via digitale plattformer (Eben & Spetalen, 2021).

Karaktermessig så opplever elevene at lærerne er strengere med karaktersettingen. Informant mener at vurderingen blir bedre ved bruk av digital undervisning fordi informanten får mer innleveringer å vurdere, ettersom informant har tilpasset opplegget til digital undervisning. Så er nok det årsaken til at eleven mener de blir vurdert strengere.

Digital undervisning i det daglige

Det er blitt forsket på effekt av yrkesopplæring via digital undervisning kontra vanlig undervisning. I denne forskningen kan det virke som at de elevene som møter opp fysisk på skolen har et større læringsutbytte enn elevene som får digital undervisning (Eben & Spetalen, 2021). Elevene ønsker ikke at den teoretiske undervisningen skal foregå digitalt i en normal hverdag. Dette støttes av teorien til Vygotsky (Sylte, 2016) som vektlegger at kunnskap skapes sosialt. Likevel mener en at lærerne at det bør satses mer på digital teoretisk undervisning i skolen. Kan skolen få til en hybrid løsning, kan det være positivt for å ivareta enkelte elever som av gyldige årsaker ikke får møtt opp på skolen pga. f.eks. sykdom. Disse elevene får i dag fravær.

Bruk av kamera

Det er vanskelig å finne klare svar på hva som er lov og ikke lov når det kommer til kamerabruk under digital undervisning. Personvernregelverket gir ikke noe tydelige svar på dette (Datatilsynet, 2021). Får skolen utarbeidet gode kjøreregler for hvordan digital opplæring skal foregå, så kan de kreve at elevene slår på kamera. Disse kjørereglene må være pedagogisk begrunnet (Utdanningsnytt, 2020). Skaalvik og Skaalvik (2019) beskriver viktigheten av å ta i bruk ny teknologi og at må skje på en måte som skaper forutsetninger for god læring.

Elevene ser på egen bruk av kamera under digital undervisning som lite viktig. Ifølge undersøkelsen er elevene uenige i at de opplever et press fra læreren til å ha på kamera, og de føler seg heller ikke forstyrret av medelevene mens læreren underviser.

Intervjuene som har foregått med lærere viser til at det har vært ulike måter å håndtere bruken av kamera på. For enkelte har det tatt tid før elevene forsto det tekniske med bruk av kamera og lyd, men dette kom seg etter hvert. Enkelte lærere har slitt med å få elevene til å ha på kamera og har gitt litt opp. Mens andre lærere har krevd at de skal bruke kamera.

Elevene er helt nøytrale når det kommer til om de ønsker at det kun er læreren som skal se dem når de snakker til hele klassen. Et relativt stort standardavvik kan tolkes slik at elevene ikke er samstemte i dette spørsmålet. Vi ser at ved hjelp av klare retningslinjer fra skolen sin side, så vil kamerabruk blant elevene bli en selvfølge i årene som kommer.

Oppsummering og konklusjon

Gjennom arbeidet med vår undersøkelse har vi prøvd å besvare problemstillingen: «*Hvordan oppleves digital hjemmeundervisning for elever og programfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant og matfag?*»

Resultatene viser at elever og lærere opplever det som utfordrende å ha hjemmeundervisning. De ønsker å være på skolen sammen med andre elever og lærere, der de kan jobbe, lære og løse oppgaver sammen i klasserom eller verksted. Vygotsky vektlegger at kunnskap skapes sosialt, ikke hos den enkelte. Til å utforme kunnskapen, så mener han at språk og sosiale forhold er gode bidragsyttere (Sylte, 2016).

Programfaglærerne sier at det er spesielt vanskelig å undervise elevene i praktiske oppgaver. I verkstedundervisning via zoom, opplever lærerne det som en nesten umulig oppgave å demonstrere og vise en teknikk som i mesterlæremodellen og samtidig kunne se at alle elevene følger med. Lærerne er samstemte i at de ønsker å undervise elevene samlet i klasserom eller verksted. Faglig veiledning og vurdering av det elevene gjør av oppgaver hjemme, blir en vanskelig oppgave for lærerne som ikke kan gi fremovermeldinger (Dobson et al., 2009) i prosessen, eller smake på sluttresultatet til det elevene lager.

Kildeliste

Datatilsynet. (2021). Kamera og digital undervisning i koronasituasjonen. Hentet 24.02.2021 fra <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/korona/kamera-og-digital-undervisning-i-koronasituasjonen/>

Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). Vurdering, prinsipper og praksis (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eben, B. & Spetalen, H. (2021). Digital opplæring i praktiske ferdigheter- erfaringer fra den skolebaserte yrkesopplæringen i perioden mars til juni 2020, 15(2), 72-89.
<https://doi.org/10.23865/up.v15.3086>

Gilje, Ø. (2017). Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen. Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo, S. (2015). Samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Hagelia, M. (2020). Nettundervisning. Hentet fra <https://edu.usn.no/nettdidaktikk/>

- Helsedirektoratet. (2020). Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid.19. Hentet 12.03.2020 fra <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter>
- Hiim, H. (2009). Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). En enklere metode (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære: Læring som sosial praksis. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NTNU. (2021). Samskriving. Hentet 25.01.2021 fra <https://skrivesenteret.no/ressurs/samskriving/?msclkid=e57f569bc0bf11ecb5f3dcf37dad374>
- OsloMet. (2021, 23.06.2021). Digital undervisning. Hentet 21.06.2021 fra <https://student.oslomet.no/digital-undervisning#:~:text=Hva%20er%20digital%20undervisning%3F%20Digital%20undervisning%20inneb%C3%A6rer%20at,undervisningen%20i%20et%20fysisk%20rom%20p%C3%A5%20ditt%20studiested.>
- Ringdal, K. (2013). Enhet og Mangfold (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). Skolen som læringsarena (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Sylte, A. L. (2016). Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thrane, C. (2018). Kvantitativ Metode. Oslo: Cappelen Damm.
- UiO. (2020). Synkron og asynkron undervisning. Hentet 22.04.2020 fra <https://www.uio.no/tjenester/it/utdanning/pedagogiske-tips/gjennomforing/index.html>
- universitet, N. a. (2022). Digital undervisning. Hentet fra <https://uit.no/digitalundervisning#v-pills-674562>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 01.03.2021). Digital undervisning. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/digitale-ressurser/>
- Utdanningsnytt. (2020, 03.01.2021). Kan kreve at elevene slår på kamera. Hentet 27.11.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/korona-rodt-niva-videregaende-skole/digital-undervisning--kan-kreve-at-elevne-slar-pa-kameraet/264044?msclkid=48c1aba9c19711ec97cbb3e57fcf7a01>
- Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber, læring, mening og identitet (6. utg.). København: Gyldendal.

Hvordan jobber yrkesfaglærere med det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?

Sammendrag

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å finne ut hvordan yrkesfaglærere arbeider med de tverrfaglige temaene, nærmere bestemt; folkehelse og livsmestring. Temaet ble aktuelt da fagfornyelsen trådte i kraft høsten 2020, og videregående skole ble introdusert for tre nye tverrfaglige temaer der folkehelse og livsmestring er et av dem.

Artikkelen er ment som en hjelp til andre yrkesfaglærere som er usikre på hvordan de skal jobbe med en helt ny del av en ny læreplan. Problemstillingen er: *Hvordan organiserer yrkesfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag undervisningen for å integrere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*

Folkehelse og livsmestring i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og gir elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen. Temaet skal lære elever å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på best mulig måte.

Madsen (2020), er redd for at for mye fokus på folkehelse og livsmestring i skolen kan gi økte psykiske problemer. Sælebakke (2018) mener det motsatte, og er positiv til faget i skolen. Hun tror det er nødvendig med tanke på prestasjonspresset elevene opplever i dag.

Det er brukt kvalitativ metode og datagrunnlaget ble til gjennom semistrukturerte intervjuer av fire yrkeslærere ved programfaget restaurant- og matfag.

Resultatene viser at lærerne har en felles oppfatning av hva det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring dreier seg om. De alle mener hovedsakelig at det inngår naturlig i fagene, med tanke på kosthold og helse. Lærerne lener seg mer mot Sælebakkes teori enn Madsen, og mener det kun er positivt med det tverrfaglige tema i skolen.

Introduksjon

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er endringene i læreplanverket som innføres med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, a). Jobben med utviklingen av læreplanene i yrkesfag startet høsten 2018. Læreplanverket har tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer. De er ikke egne fag, men hvert tema inngår i fag der de er sentrale del av det faglige innholdet. Disse temaene er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. De tre temaene er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring. Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre temaene.

I den overordnede delen av læreplanverket, står det at Folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, d). Tema skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

I vg1 restaurant- og matfag, handler det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring om at elevene skal utvikle identitet gjennom yrkesvalg som bidrar til at de får et positivt selvilde gjennom å høre til i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, b). Det handler også om å utvikle forståelsen av nærings sammensetninger i kostholdet og kostrådene fra helsedirektoratet, og å reflektere over sammenhengen mellom kosthold og livskvalitet.

Ungdata (Bakken, 2020), beskriver et bredt og oppdatert bilde av norske ungdommers aktiviteter og hvordan ungdom har det. Resultatene i undersøkelsen viser at det står bra til med norsk ungdom. Samtidig avdekker rapporten fra 2020, at det er stor variasjon når det gjelder hvor mye press og stress ungdom opplever. Skolen er den arena hvor flest opplever press. De fleste ungdommer opplever ikke større problemer med å takle presset, men 14% mener de har opplevd så mye press den siste uka at de i stor grad har hatt problemer med å takle det. Til forskjell fra at halvparten av ungdommen opplevde ikke stress i det hele tatt.

Madsen(2018, S. 184-215) skriver at de unge opplever press fra alle hold om å lykkes, være flink, attraktiv, populær både på nett og i det virkelige liv. Samtidig vedgår ungdommen at utgangspunktet for å lykkes aldri har vært bedre. Han frykter at ungdommen vil være mer tilbøyelig for psykiske lidelser, fordi de har fått økt bevissthet rundt tema (Madsen 2020, S. 35-41). Kan det være mulige bivirkninger av forebyggende tiltak?

Samtidig mener Sælebakke (2018, S. 29-30) det helt motsatte. Hun refererer til Skaalvik og Skaalvik, som sier at jo sterkere prestasjonspress elevene opplever, desto mer oppleves nedstemthet, utmattelse, angst og psykosomatiske symptomer.

Bakgrunnen for undersøkelsen er at folkehelse og livsmestring er et nytt tema som yrkesfaglærere må ta stilling til. Det er et viktig tema, og det er viktig at yrkesfaglærere lærer hvordan vi skal innlemme dette i undervisningen. Jeg håper derfor at denne artikkelen vil bidra med ny kunnskap om dette tema. Min problemstilling er derfor «*Hvordan organiserer yrkesfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag undervisningen for å integrere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*». For å undersøke denne problemstillingen, valgte jeg en kvalitativ metode ved å intervjuere lærere i utdanningsprogrammet.

Begrepsavklaring

Folkehelse – helsetilstanden i en avgrenset befolkning, et land eller region. Folkehelse er mer enn summen av de enkelte innbyggers helsetilstand. Begrepet innebærer også økonomiske, fysiske, psykiske og miljømessige forhold som påvirker helsetilstanden (Thelle, 2021)

Livsmestring – handler om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Tema skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, d).

Tverrfaglig tema – Læreplanverket i fagfornyelsen har tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer. De er ikke egne fag. Temaene er prioritert fordi de berører sentrale samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid. Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre temaene og de skal være et felles anliggende for skolen. (Utdanningsdirektoratet, c).

Metode

I denne undersøkelsen har jeg brukt samfunnsvitenskapelig metode. Denne metoden har hensikt til å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut (Johannessen et al., 2016, S. 25).

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og hvordan denne informasjonen skal analyseres.

Tematisering

Undersøkelsen bygger på Kvale & Brinkmann (2015) sine syv stadier i et forskningsintervju. Det første stadiet er tematisering, formulere formålet med undersøkelsen. Tema gir grunnlag for metoden.

Siden jeg er opptatt av hva yrkesfaglærere mener og oppfatter, velger jeg å bruke kvalitativ metode i form av intervju. Denne metoden gir en dypere innsikt, og ved et intervju gis informanten større frihet til å uttrykke seg enn ved et spørreskjema (Johannessen et al., 2016, S. 143-144). Menneskers

erfaringer og observasjoner kommer best frem når informanten selv kan være med på å bestemme hva som blir tatt opp i intervjuet. Det er også mulig å komme med oppfølgings spørsmål.

Det ble søkt om godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD), med godkjenningsnummer 304909. Det ble også utformet et informasjonsbrev som ble sendt til VG1 lærere ved 4 forskjellige skoler. I informasjonsbrevet ble det beskrevet hvordan sensitive data ble håndtert, i tråd med retningslinjene fra NSD. Selve intervjuene ble gjennomført gjennom møter på skolene.

Planlegging

Det andre stadiet er planlegging. Her valgte jeg ut informanter, og utviklet en intervjuguide.

Rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser har et klart mål, så tilfeldig trekking av et utvalg er lite egnet. Jeg måtte i stedet finne hvilke informanter som er mest relevante og interessante ut fra formålet med studien. Fagfornyelsen tredde i kraft på VG1 i skoleåret 2020-2021. Jeg valgte derfor å intervju yrkesfaglærere på VG1, restaurant- og matfag. Disse lærerne har hatt et par år på å jobbe etter dette planverket, og har allerede dannet seg noen erfaringer. Jeg valgte først 2 lærere fra skoler i Viken. Her brukte jeg strategisk utvelgelse. Det vil si at jeg først bestemte meg for hvilken målgruppe som må delta for å kunne samle nødvendige data (Johannessen et al., 2016, S. 115). Deretter valgte jeg ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Fra informant nummer to brukte jeg snøballmetoden. Jeg forhørte meg med informanten om hvem andre aktuelle lærere jeg kunne intervju. På denne måten fikk jeg de to siste informantene mine, totalt fire informanter.

Da jeg skulle utvikle intervjuguiden min, valgte jeg å ha et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens rekkefølge på spørsmål og tema kan variere (Johannessen et al., 2016, S. 146). Jeg har valgt dette til min intervjuguide, da jeg vil at intervjupersonenes egne perspektiver skal komme frem (Kvale & Brinkmann, 2009, S. 47). Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres med bakgrunn i en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og kan inneholde forslag til spørsmål.

Spørsmålene jeg ønsket svar på:

- Hva legger du i begrepet folkehelse og livsmestring?
- Hvordan jobber du for å innlemme det tverrfaglige tema i undervisningen?
- Hvorfor har du planlagt opplegget slik?
- Er det noe behov for det tverrfaglige tema i skolen?
- Har du noe å tilføye tema, er det noe du føler jeg har glemt å spørre om?

Intervjuguiden ble utformet, deretter godkjent av veileder ved OsloMet.

Intervjuing

Tredje stadiet er intervjuing. Jeg startet hvert intervju med å informere om at intervjuet er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn. Intervjuene ble tatt opp med telefon i flymodus, og deretter lagt på en minnepenn. Jeg fulgte intervjuguiden min under intervjuene, men brukte oppfølgings spørsmål underveis der det var naturlig.

To av intervjuene mine var veldig lange, og to var mye kortere. Jeg opplevde likevel å få like mye relevant informasjon fra alle fire informanter. Alle fire intervjuene ble gjennomført med personlig fremmøte. Jeg opplevde alle fire informanter som imøtekommende og positive.

Transkribering

Det fjerde stadiet er transkribering. En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, S. 210). Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen. (Kvale & Brinkmann, 2015, S. 206). For å kunne analysere lettere, ble lydopptakene transkribert ordrett etter hvert intervju. Dialekt, stedsnavn og navn ble fjernet under transkripsjonen for å sikre anonymiteten til informantene. De transkriberte intervjuene samt intervjuopptakene ble lagret forsvarlig. Etter transkriberingen ble lydfilene slettet, i tråd med retningslinjene fra OsloMet.

Analysering

Det femte stadiet er analysering. I analyseringsprosessen er analysen basert på grounded theory metode. Denne metoden har vært brukt ved analyse av intervju- og observasjonsdata (Johannessen et al., 2016, S. 180-190). Jeg brukte koding, som metode for å analysere dataene. Koding er en prosess der data brytes ned og tolkes ut fra underliggende begreper, kategoriseres og bygges opp til en beskrivelse eller ren teori (Johannessen et al., 2016, S. 185-190). Først fargekodet jeg tekstene, og trakk ut det essensielle under hvert spørsmål. Jeg satte svarene til de forskjellige informantene etter hverandre, slik at jeg kunne sammenligne og se på likheter og ulikheter. Deretter trakk jeg ut sitater og ord som var mest relevante, og brukte disse som kodeord til videre analyse og resultatpresentasjon.

Verifisering

Det sjettede stadiet er verifisering. Her kommer vi inn på begrepene reliabilitet, validitet og etikk. Det handler om forskningsresultatene troverdighet, og hvor pålitelig resultatene er. Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, S. 211-214).

Jeg noterte pauser, gjentakelser og tonefall der dette var nødvendig i mine transkripsjoner. Dette er relevant for tolkningen av intervjuobjektet, om det er tegn på engstelse eller benektelser.

Det er viktig å få frem at resultatene i denne undersøkelsen ikke kan sies å være representative, da det kun er data fra fire informanter i undersøkelsen. Resultatet gir likevel i noe grad innblikk i hvordan yrkesfaglærere organiserer undervisningen for å integrere folkehelse og livsmestring.

Den siste og syvende stadiet er rapportering og resultater.

Resultat

Resultatpresentasjonen beskriver funnene som ble gjort i analysen av intervjudataene. Kapittelet er strukturert med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden og funnene fra analysen. Gjennom dette arbeidet har jeg kommet frem til tre kategorier;

- Oppfattelse av begrepet folkehelse og livsmestring
- Undervisningsplanlegging
- Behovet for folkehelse og livsmestring i skolen

Det presenteres hvordan informantene jobber med folkehelse og livsmestring i skolen, både likheter og ulikheter. For å bevare anonymiteten til informantene, har jeg valgt å kalle de for gul, grønn, blå og rosa.

Oppfattelse av begrepet folkehelse og livsmestring

Intervjuene startet med et spørsmål om hvordan de selv definerer det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring. Samtlige hadde nesten lik definisjon og forståelse av tema, og sa med ulik ordlyd definisjonen Utdanningsdirektoratet gir.

Informant gul nevner kosthold som et relevant tema opp imot faget, men legger også vekt på fellesskap, både i klassen, men også ute i arbeidslivet. Læreren mener at faget yrkesfaglig fordypning bidrar til at elevene føler seg som en del av et yrkesfellesskap, og at dette vil virke positivt på egen selvfølelse.

Spesielt informant blå belyser psykisk helse, og sier *«Vi må jobbe veldig mye med elevers psyke og det å være fysisk sterke til å komme ut, og psykisk sterke til å takle hverdagen. Det jobber vi veldig mye med»*. Et typisk sitat; *«vi skal jo på en måte prøve å oppdra ungdommene til å bli flinke arbeidsfolk»*. Informantene sier alle fire at temaet innebærer hvordan man håndterer livet, og at de skal sørge for at ungdommen er godt rustet for arbeidslivet og livet etter de er ferdige på skolen.

Undervisningsplanlegging

Informant grønn sier at hen ikke tenker spesielt over temaet når det lages undervisningsopplegg. Gul er enig: *«Ja, jeg føler jo at det naturlig kommer inn på en måte. Så det er ikke noen ukjente temaer (...) altså, på en måte går det litt av seg selv»*. Grønn sier samtidig at de bruker Udir sitt planleggingsverktøy. Da huktes det av på tverrfaglige tema der det passer seg inn. Informant rosa påpeker også at *«jeg tenker ikke veldig over det når jeg legger opp undervisningsopplegg. Ikke bevisst i hvert fall. Men det er jo i bakhodet hele tiden»*. Informanten trekker frem klassemiljø, og viktigheten av at elevene føler seg trygget i klassen med medelever og læreren.

Informant blå sier *«jobber med det hele tiden. Hver eneste dag, hver eneste økt, hver time»*. Blå legger vekt på å bygge selvtillit, og å sørge for at elevene er i flytsonen. Det er viktig at de får oppgaver de mestrer, men at de samtidig utfordrer seg selv. Blå avslutter spørsmålet med *«vi skal skape arbeidere, det er det viktigste vi gjør!»*. Igjen kommer det frem at lærerne fokuserer mye på at de som lærere skal gjøre elevene til arbeidsfolk, og å kunne håndtere arbeidslivet.

Behovet for folkehelse og livsmestring i skolen

Det kom tydelig frem i intervjuene at de fire yrkesfaglærerne mener folkehelse og livsmestring er et veldig viktig tema i skolen. Informant gul mener det er bra at det er blitt synliggjort i læreplanen. Informant gul og blå påpeker begge at tema alltid har ligget der, og informant blå sier *«for jeg tror ikke vi jobber annerledes nå enn før. Nå bare skriver vi på papiret at sånn er det. Nå har vi gått gjennom det liksom»*. Informant grønn mener også det er positivt at det ligger i læreplanen, men at det nevnes veldig sjeldent i klasserommet. Informant grønn sier *«det er ikke sånn at 'nå jobber vi med det her'. For det er bare en sånn dagligdags ting som alle skal kunne. Men det er veldig bra at det ligger der»*.

Da jeg spurte informantene om de hadde noe mer å tilføye, var det kun informant blå som hadde noe mer å si *«Jeg tenker jo at elevmassen som kommer, og elevmassen vi har, begynner å få veldig mye store utfordringer. Altså det er ikke noen enkel masse lenger, det er veldig sammensatte problemer de har. Og det er veldig mange som sliter mye da. Så jeg tenker at det er kanskje på tide å bevisstgjøre andre om at vi trenger mer utdanning rett og slett, vi trenger mer kunnskap for å stå i det her»*. Informanten mener at lærerne trenger mer kunnskap i å håndtere elevenes problemer, og mener at utfordringene elevene har er større enn før.

Diskusjon

Lærerne i undersøkelsen beskriver innholdet i læreplanverket, og hva som skal jobbes med innen programområde restaurant- og matfag. Folkehelse og livsmestring er noe informantene er kjent med, og som har vært en del av undervisningen lenge. Enigheten er stor blant informantene om hva tema innebærer. De nevner viktige tema som elevenes psykiske helse, fysisk helse, fellesskap, tilhørighet og kosthold. Her er et utdrag fra læreplanen i restaurant- og matfag fra Udir:

«I vg1 restaurant- og matfag handlar det tverrfaglege temaet folkehelse og livsmeistring om at elevane skal utvikle identitet gjennom yrkesval som medverkar til at det får ei positivt sjølvbilet gjennom å høyre til eit fellesskap. Temaet handlar òg om å utvikle forståing av næringsmansetjinga i kosthaldet og kostråda frå helsestyresmaktene og om å reflektere over samanhengen mellom kosthald og livskvalitet»(Utdanningsdirektoratet, b)

Videre viser undersøkelsen at informantene oppgir noe variasjon i hvordan de legger opp undervisningen, 3 av 4 sier de legger opp undervisningen med folkehelse og livsmestring i bakhodet, og legger det inn der det er naturlig. En lærer sier at folkehelse og livsmestring er noe hen tenker på hele veien i undervisningsplanleggingen. Samtidig er Madsen kritisk til at dette tema blir så belyst i skolen (2020, S. 35-41). Han er kritisk til at stadig flere ikke-psykologiske problemer blir behandlet som om de er psykologiske. Mennesker har alltid brukt det språket som er tilgjengelig i samtidskulturen for å forstå sitt indre liv, og når kulturen blir en diagnosekultur vil det også prege selvforståelsen på sykt og friskt. Alle ubehagelige følelser man har i ungdomsårene, har ikke nødvendigvis en diagnose.

Sitatet på slutten av intervjuet med informant blå viser enighet i det Sælebakke mener, *«Jeg tenker jo at elevmassen som kommer, og elevmassen vi har, begynner å få veldig mye store utfordringer. Altså det er ikke noen enkel masse lenger, det er veldig sammensatte problemer de har. Og det er veldig mange som sliter mye da. Så jeg tenker at det er kanskje på tide å bevisstgjøre andre om at vi trenger mer utdanning rett og slett, vi trenger mer kunnskap for å stå i det her»*. Dette viser at enkelte ønsker mer opplæring om psykisk helse blant unge, til forskjell fra Madsen som mener at vi bør la ungdom være ungdom. Ungdomstiden er vanskelig med puberteten og alt som foregår i kroppen. Madsen(2018) refererer til «hele Norges riks-psykolog» Peder Kjøs: *«det er veldig vanlig å ha en periode mellom 15 og 25 der ting oppleves som tungt og vrient. Kanskje vi ikke skal dramatisere det så veldig»*. Kanskje vi bør la ungdommen få kjenne på motgang – og at livet ikke alltid går på skinner?

Ungdataundersøkelsen viser at ungdom opplever press og stress i skolen. I spørsmålet om det er behov for folkehelse og livsmestring i skolen, er alle informantene enstemmige om at det er positivt

at det står i læreplanen. Dette underbygger det ungdatabasundersøkelsen viser, at det er i skolen det må jobbes med press og stress blant ungdom.

Noe informantene ikke nevnte, som jeg stiller spørsmål ved, er andre temaer under folkehelse og livsmestring. Personlig økonomi, alkohol og rus, og sosiale medier er blant temaene jeg hadde ventet skulle komme frem. Den overordnede delen av læreplanen sier at aktuelle områder innenfor folkehelse og livsmestring er fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi (Utdanningsdirektoratet, d). Samtidig sier læreplanen for restaurant- og matfag at eleven skal utvikle yrkesidentitet og få et positivt selvbilde gjennom å høre til i et fellesskap. De skal også utvikle forståelsen av næringsstoffer i kostholdet, og kunne reflektere sammenhengen mellom kosthold og livskvalitet (Utdanningsdirektoratet, b). Skal lærere da kun fokusere på dette, eller er det riktig å inkludere de andre viktige temaene under folkehelse og livsmestring i tillegg? Dette kommer ikke frem hos noen av informantene, og jeg ser i ettertid at dette kunne jeg prøvd å få belyst.

Konklusjon

Formålet med denne undersøkelsen var å gi svar på problemstillingen «*hvordan organiserer programfaglærere i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag undervisningen for å integrere det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring?*».

Mine funn indikerer at det er ulikt hvordan lærerne i undersøkelsen planlegger undervisningen sin med tanke på folkehelse og livsmestring. Undersøkelsen viser at hovedsakelig legger lærerne opp undervisningen mer eller mindre som de gjorde før fagfornyelsen og innføringen av de tverrfaglige temaene. Forskjellen er at nå må de dokumentere at de har med de tverrfaglige temaene gjennom skoleåret.

Konklusjonen ut ifra svarene jeg har fått er at lærere i dag har god forståelse av tema, og bruker det godt i undervisningen sin.

Litteraturliste

Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater* (978-82-7894-755-5). N. Oslo: Oslomet.

file:///C:/Users/trine/OneDrive/Dokumenter/Skole/Fag/Ungdomskultur%20og%20utdanning/
/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20%20(1)%20(1).pdf

- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 ed.). Abstrakt.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.; 2 ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 ed.). Gyldendal akademisk.
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon : hva er det som feiler oss?* (3 ed.). Universitetsforl.
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thelle, D. S. (2021, 12.04). *Folkehelse*. Store Medisinske Leksikon. Retrieved 12.02 from <https://sml.snl.no/folkehelse>
- Utdanningsdirektoratet. (a). *Fagfornyelsen*. Retrieved 09. 02 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (b). *Tverrfaglege tema*. Retrieved 01.05 from <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=TT1>
- Utdanningsdirektoratet. (c, 09.06.20). *Hva er tverrfaglige temaer?* Retrieved 09.02 from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (d). *Folkehelse og livsmestring*. Retrieved 15.03 from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Hvordan gjennomføres faget yrkesfaglig fordypning (YFF) på restaurant- og matfagskoler?

Sammendrag

Yrkesdifferensiering og motivasjon for læring er begrep som henger sammen med god yrkesopplæring. Yrkesfaglig fordypning (YFF) er det faget som kan bidra til at elevene opplever nettopp dette. Gjennom kvalitative forskningsintervju med lærere på seks utvalgte skoler på Vestlandet har jeg kartlagt hvordan skolene legger opp undervisningen i dette faget og hvordan de begrunner valgene sine.

Informantene er valgt etter størrelse og utdanningstilbud på skolene de underviser på, etter fagbrev og lærerutdanning, hvor mange år de har undervist på programområdet og hvilken tilleggsutdanning de har. Bredde og variasjon har vært viktig for utvalget. Jeg benyttet videosamtaleverktøy i datainnsamlingen og slapp derfor å ta hensyn til geografiske begrensninger.

Lærerne er engasjerte og ivrige når de snakker om YFF og de deler gjerne av egen erfaring og egne tanker om faget. Gjennomføringen er i stor grad styrt av skolens tradisjon for fordypning i lærefag. Deretter lærerens egen tilrettelegging som på de fleste skoler prioriterer elevenes yrkesønsker. Utplussing er foretrukket av de fleste lærere, men det kan ikke alltid gjennomføres slik de ønsker. Undervisningen i skolen er preget av kreativitet, samarbeid med lokalt næringsliv og mye tematisk opplegg etter sesong.

Introduksjon

Yrkesfaglig fordypning (YFF) er et av de største fagene på yrkesfaglige studieretninger. Faget består av 168 timer på vg1 og 253 timer på vg2, henholdsvis 26% og 35% av programfagene. Hensikten med faget er at elevene skal oppleve realistiske arbeidssituasjoner i ett eller flere lærefag. Dette skal gjøre elevene sikre i valg av fremtidig yrke (Utdanningdirektoratet, 2021). Læreplanen i faget er forskriften, her beskrives formål, omfang, innhold og vurdering (Hovland & Sandal, 2021, s. 8; Utdanningdirektoratet, 2020). Forskriften sier at elevene skal ha mulighet til å veksle mellom ulike læringsarenaer og at de skal ha mulighet til å knytte seg til mulige lærebedrifter. Dette i kombinasjon med at kompetansemålene skal hentes fra vg3, som for de fleste er to år med opplæring i bedrift, i det aktuelle fordypningsfaget, kan tolkes som at deler av opplæringen i faget skal foregå i bedrift

(Hovland & Sandal, 2021, s. 9; Haaland, 2021, s. 18; Utdanningdirektoratet, 2020). Forskriften sier også at skoleeier skal legge til rette for fordypning i flere yrkesvalg, alternativt fellesfag fra vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Formålet med yrkesfaglig fordypning er at eleven selv skal ha viktig påvirkning i hvilket yrkesvalg det skal fordypes i (Hovland & Sandal, 2021, s. 14; Utdanningdirektoratet, 2020).

Elever som får velge fordypning etter eget yrkesønske og får deler av opplæringen i bedrift opplever økt motivasjon og har dermed økt sjans for å fullføre utdannelsesløpet (Haaland, 2021, s. 18-19; Meld. St. 21 (2020–2021), s. 35, boks 3.1). Likevel viser undersøkelser at flere elever opplever undervisningen i YFF som lite relevant for sin fremtidige yrkesutøvelse (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 18). Utplassering i bedrift er en arena for undervisning i faget som kan gi et reelt og riktig inntrykk av yrkesutøvelse. I enkelte fylker oppgir bare 40,3% av lærlingene i 2021 at de har hatt utplassering i bedrift i løpet av vg1 eller vg2 (Utdanningdirektoratet, 2022).

Yrkesfaglig fordypning er et annerledes fag, det har få retningslinjer og formålsteksten er vid og lite spesifikk. Som yrkesfaglærerstudent oppfatter jeg at det er mye usikkerhet og ulikhet knyttet til gjennomføringen av faget. Gjennom denne artikkelen vil jeg vise eksempel på YFF-undervisning.

Problemstillingen min for denne undersøkelsen ble: «*Hvordan gjennomføres faget yrkesfaglig fordypning (YFF) på restaurant- og matfagskoler?*».

Metode

Problemstillingen min spør etter hvordan undervisningen gjennomføres og jeg ønsket utfyllende beskrivelser og begrunnelser, derfor valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode og intervjuet lærere ved seks ulike restaurant- og matfagskoler på Vestlandet. For å sikre validiteten på arbeidet ble hele arbeidet med artikkelen basert på Kvale og Brinkmanns syv stadier der jeg først leste meg opp på relevant litteratur og satte problemstillingen, planla og utførte intervjuene, anonymiserte og transkriberte intervjuene, analyserte informasjonen, verifiserte arbeidet og rapporterte funnene i denne artikkelen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Utvalg

Informantene ble i første rekke valgt ut fra skolene de underviser på for å sikre at både små og store skoler ble med i utvalget, noen er personlig anbefalt og andre har meldt seg etter henvendelse til den spesifikke skole. Alle informantene er yrkesfaglærere og utvalget representerer flere relevante videre- og tilleggsutdanninger. De er kvinner og menn, alle har fagbrev som kokk og to av dem har

andre fagbrev i tillegg. Erfaringsmessig er de godt fordelt fra to til tretti år som lærere i videregående skole. Alle underviser i YFF. Utvalget ble styrt for å oppnå så bred fordeling som mulig. Alle informantene fikk et brev med informasjon om hensikt og planlagt gjennomføring av undersøkelsen. Her ble også informantens rett til personvern forklart. Undersøkelsen er innmeldt til NSD og har godkjeningsnummer 304909.

Datainnsamling og transkribering

Datainnsamlingen ble gjennomført som intervju, de fleste digitale av hensyn til geografisk avstand og tidsbruk. Jeg hadde en semistrukturert intervjuguide med noen få åpne spørsmål, der informanten selv kunne velge hva det skulle legges vekt på. Underveis ble det fulgt opp med oppklarende spørsmål. Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefon uten internettilkobling eller gjennom Zoom sin opptaksfunksjon, alle med diktafon som back-up. Alle bildefiler ble umiddelbart slettet og lydfilene ble midlertidig lagret på en passordbeskyttet minnepenn i påvente av transkripsjon. Selve transkriberingen ble gjort mest mulig ordrett. Noe grammatisk tilpassing ble gjort for å tilpasse dialekt til bokmål. Avbrytelser og fragmenterte setninger uten videre mening ble fjernet. Informasjonen ble anonymisert med [anonymt ord] der identifiserende uttrykk ble brukt. I noen intervju ble hele avsnitt utelatt for å overholde anonymiseringen. Etter transkriberingen kontrollerte jeg lydfilene mot det skriftlige materialet to ganger før de ble slettet. De transkriberte råfilene ble lagret på en passordbeskyttet minnepenn. NSD - Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket og har tildelt det godkjeningsnummer 304909.

Analyse og uthenting av data

De ulike intervjuene ble meningsfortettet og deretter kategorisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 132-233). Jeg benyttet meg av et Excel-dokument der jeg la kategorier hentet fra intervjuguiden i kolonner og informantene ble organisert i rader under. Beskrivende sitater ble plassert i en egen rad nederst. I de tilfellene informanten virket usikre, eller jeg selv var usikker på hva informanten mente valgte jeg å utelate den informasjonen. Ved å kategorisere intervjuene fortløpende fikk jeg synliggjort denne utfordringen tidlig og ble mer bevisst på å stille bedre og mer oppklarende spørsmål i de etterfølgende intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). I de tilfellene informantene brukte ironi, overdrivelse eller andre språklige virkemidler kom dette klart frem av ansiktsuttrykk og håndbevegelser, og for å beholde betydningen i den transkriberte teksten har jeg satt små kommentarer i parrantes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 248-249).

Resultater

Alle informantene viser ekte interesse og engasjement for faget yrkesfaglig fordypning og samtlige ønsket å formidle sin erfaring, sine meninger om dagens praksis og ønsker for fremtidig tilrettelegging av faget. Relevant for denne artikkelen er i hovedsak hvordan faget blir gjennomført i vanlige skoleår. Jeg har lagt liten vekt på de begrensningene skolene har hatt gjennom de siste årene med pandemi og smitteverntiltak, og fremhever det informantene beskriver som normalsituasjon.

Utplassering

De fleste skolene har god tilgang på bedrifter innen en times reisevei med dekning for de fleste yrkene. Servitørfaget er det yrket det er vanskeligst å utplassere elever i og her må elevene regne med lengre reisevei. Det er store ulikheter fra skole til skole i hvor mye utplassering elevene har og hvordan det organiseres. Variasjonene går i at utplasseringen foregår på faste ukedager over tid, enten noen uker eller flere måneder mot en eller flere sammenhengende perioder, i alt fra en til fire uker. Bare en av skolene har som mål å legge alle årstimene i faget til utplassering i bedrift både på vg1 og vg2.

På de øvrige skolene er det store forskjeller på klassetrinnene. Vg1 har ingen eller langt mindre utplassering enn vg2 og bedriftene velges i større grad etter geografisk beliggenhet og hvordan de passer med den enkelte elev, her er det mindre prioritert å finne godkjente lærebedrifter. Flere av informantene beskriver elever som aldri har prøvd seg i jobb og først og fremst trenger innsyn i hvordan praktisk arbeidsliv fungerer, derfor brukes det ikke bare lærebedrifter, men også andre mat- og serveringsbedrifter. «Det er uansett kjempeviktig å ta seg tid til å oppsøke bedriftene, observere og gå i dialog med dem. Og det er vi som skal formidle disse plassene, det er ikke eleven selv som bestemmer. *«Jeg skal ha ansvaret for dem, sette karakter på dem og skal kunne si at de får god opplæring.»*» som en av informantene sier.

De fleste vg2-elevne er ute i aktuelle lærebedrifter og en del av faget er å etablere kontakt og sikre seg lærekontrakt. Prøvejobbing i forbindelse med jobbsøking kommer også inn under YFF. Informantene tilhører skoler ved vestlandskysten, alle har i større eller mindre grad hatt elever som ønsker en karriere på havet og det legges til rette for at elevene kan få prøve en tur om bord på både rutegående-, offshore- og fiskefartøy.

To av skolene har mulighet for internasjonal utveksling en periode på vg2.

Bare unntaksvis er det elever som ikke er utplasserte i det hele tatt i løpet av de to skoleårene og det brukes mye tid på planlegging og tilrettelegging for at alle, med små og store behov for

tilrettelegging, skal få prøve sitt valgte yrke i bedrift. Noen elever trenger de trygge og forutsigbare rammene skolen tilbyr over lengre tid og i enkelttilfeller gjennom hele skoleløpet.

Yrkesdifferensiering

Felles for alle skolene er at de første ukene brukes det tid på å bli kjent, både elever og lærere, samtidig som de får bli kjent med de ulike yrkene. De aller fleste skolene legger opp til at elevene skal få yrkesrettet undervisningen etter hvert som de selv ønsker i alle fag, ikke bare YFF, men samtlige lærere sier at de stadig opplever at elevene er usikre eller at de ombestemmer seg. *«Jeg skulle ønske elevene hadde bestemt seg tidlig og at de visste hva de ville jobbe med, men de vet ikke nok om de forskjellige yrkene når de begynner. Vi ser ofte at selv de som er helt sikre på sitt yrkesvalg ombestemmer seg når de får prøve noe annet.»*

Utplassering i bedrift ser ut til å være det som får elevene til å ta valget og samtlige lærere ønsker derfor mer utplassering på vg1. Alle har historier om elever som prøver noe nytt og opplevde å finne enda større glede i det yrkesvalget, men alle er også klare på at de ønsker å dyrke den eleven som har bestemt seg og som har et klart mål. Informanter er enige i at elevene ofte har for liten kunnskap om de ulike yrkesmulighetene når de starter på restaurant- og matfag til å kunne ta gode valg.

Undervisningsaktiviteter

Fem av seks skoler gjennomfører store deler av faget på skolen. Informantene sier at de aktivt prøver å skille YFF fra de øvrige programfagene og legger opp til undervisning med annerledes innhold. En av informantene uttrykker dette godt: *«Det er utvilsomt det kjekkeste faget å undervise i. Du ser det på eleven også, de trives så godt, synes det er kjekt og at de gleder seg til disse dagene.»*

Faget blir brukt til bedriftsbesøk, enten i bedriftens lokaler eller ved at representanter for bedriften kommer inn på skolen. Elevene er gjerne mer oppmerksomme når eksterne fagfolk kommer inn og leder undervisningen og lærerne opplever ofte at de henter inspirasjon og faglig påfyll fra besøkene selv også. Ulike temadager er mye brukt i undervisningen, påskelunsj, julebord, havets festbord, afternoon tea, safting og sylting og tradisjonsmat. De fleste tar på seg selskap og andre arrangement, enten inne på skolene eller ute i andre lokaler. Å bistå lokale bedrifter med arbeidskraft i forbindelse med større engasjement blir nevnt av flere. *«Klart vi stiller opp på slikt! Det er en fantastisk mulighet til å bli med elevene på jobb. Da ser du hvordan de tar imot beskjeder og instruksjoner fra andre, hvordan de tilpasser seg andre og hvordan de utfører oppgavene sine.»*

Flere av informantene forteller om arbeid med julemesser, der elevene produserer og selger ulike produkt og det faller naturlig å legge til rette for ulike yrker. Vg2-elever får etter hvert mulighet til å melde seg på ulike konkurranser, og flere av skolene bruker dette aktivt i undervisningen i YFF.

En av skolene er tilknyttet en serveringsbedrift som elevene er med på å drive, ellers nevner alle ungdomsbedrift som et godt undervisningsverktøy i YFF. En lærer forteller om samarbeid på tvers av programområdene og to andre har et godt samarbeid med fellesfaglærere i drift av ungdomsbedriften. Det som er felles for alle som har erfart det, er at de understreker viktigheten av at bedriften er elevstyrt. *«Disse lærerstyrte bedriftene har ingenting for seg. Da sliter du deg ut uten at elevene lærer noe som helst. Det er rett og slett et fantastisk verktøy når det fungerer og en ypperlig måte å legge til rette for god yff-undervisning i skolen.»* Nettopp faren for at ungdomsbedriften skal bli for lærerstyrt er grunnen til at noen skoler begrenser muligheten til UB-arbeid til vg2.

Vurdering og karaktersetting

Å vurdere elevens arbeid under utplassering beskrives som utfordrende. I de tilfellene elevene er ute på faste dager i uken får elevene nye oppgaver for hver gang. Disse oppgavene er gjerne refleksjons- eller observasjonsoppgaver som blir brukt i undervisning de påfølgende dagene. Alle lærerne som har hatt elever i bedrift i lengre perioder leter etter gode måter å vurdere, og det er læringsloggen de fleste viser til. Det åpnes for varierte måter å føre en slik logg. Daglige SMS til faglærer, bilder av oppskrifter og ferdige produkt, prosesser beskrevet i stikkord, taleopptak, video eller ren tekst.

Informantene legger mye stolthet i vurderingsarbeidet og at de ønsker seg mer tid til samarbeid med bedriftene, observasjon og kommunikasjon med eleven underveis i utplasseringen.

«Vurderingsarbeid er en kompetanse vi er trente i, noe vi har lært å mestre og det har ikke bedriftene. Vi har elever som kommer inn igjen med høy kompetanse på alle punkt og det er jo veldig spesielt da, for dette er vg3-mål og da er det ikke så veldig sannsynlig at en elev har det på vg1.»

Bedriftene blir i stor grad bedt om å uttale seg om eleven sine prestasjoner under utplassering. En informant kommenterte at en slik rapport er et godt utgangspunkt for en fagsamtale.

Mulighet for fordypning i fellesfag

To skoler har godt tilrettelagte opplegg for at elever på yrkesfag skal kunne fordype seg i fag fra vg3 påbygging til generell studiekompetanse, to av lærerne har ikke hørt om muligheten og de to siste var usikre på om elevene viste om det og om det i det hele tatt hadde vært gjennomførbart på deres skoler. Ingen av lærerne har noen gang hatt en elev som har ønsket å bruke sine timer i yrkesfaglig fordypning til fellesfag, uavhengig av informasjon om mulighet. Derimot har noen skoler åpnet for å bruke YFF-timene til hospitering på andre programfag. Elever som tviler på eget valg, kan teste ut andre fag før et eventuelt omvalg.

Pålitelighet

Utvalget informanter er variert og representativt for de fleste restaurant- og matfagskoler. Tre av seks informanter har tatt yrkesfaglærerutdanningen ved samme utdanningsinstitusjon som meg selv og de øvrige kjenner godt til det arbeidet og den holdningen universitetet står for. En av informantene uttaler «*Den antologien fra OsloMet leser jeg hvert eneste år!*» og en annen plukket et eksemplar opp fra en skuff under intervjuet.

Jeg har også bedt alle informantene om å uttale seg om både vg1 og vg2, selv om de fleste underviser bare på ett av trinnene. I stedet for å svare at de ikke vet, kan noen av dem ha svart selv om de ikke er sikre. To av informantene er ganske ferske lærere og etter to år med sosial begrensning er det tenkelig at de ikke kjenner skolenes normale undervisningspraksis i faget.

At bakgrunnen min er kjent trenger ikke nødvendigvis svekke påliteligheten, det kan også ha gjort det enklere for informantene å snakke åpent om sine erfaringer. Den ene informanten sier «Det er så godt å snakke med deg om YFF, for jeg vet at du forstår hva jeg mener og du er ikke opptatt av å tolke alt i timebruk og penger». At jeg er student uten videre erfaring kan også ha oppmuntret informantene mine til å dele sin overbevisning, fire av dem er godt øvde i veilederrollen og det vil nok falle naturlig for dem å dele sin virkelighet med meg. Flere av informantene kommenterte på ulike måter at jeg må ha satt meg inn i emnet ettersom jeg hadde valgt å basere artikkelen min på gjennomføring av YFF, og dette bidro til at samtalen fløt lettere.

Ved å aktivt tenke på validering gjennom de syv stadiene av arbeidet skal denne artikkelen vise et reelt og riktig bilde av hvordan disse seks skolene gjennomfører undervisningen i yrkesfaglig fordypning.

Diskusjon

Mine seks informanter beskriver hver sin hverdag og ingen av dem gjennomfører YFF likt, men likevel er holdningene til faget, ønsket om elevenes læringsutbytte og ikke minst erfaringene de har gjort gjennom undervisningen rettet i samme retning.

Utplassering

Fjorårets lærlingeundersøkelse (Utdanningdirektoratet, 2022) viser er det mindre utplassering på vg1 enn på vg2, men i løpet av de to årene er det fåtallet av elevene som ikke har vært ute i bedrift. Alle informantene argumenterer for at utplassering er viktig for å gi et reelt bilde av yrkesutførelsen, at elevene skal ta godt informerte yrkesvalg og for motivasjonen. Litteraturen er enig i at yrkesrelevant

opplæring og utplassering er viktig (Hovland & Sandal, 2021, s. 9; Haaland, 2021, s. 18). Flere av informantene poengterer den store overgangen fra grunnskolens kjente klasseromsundervisning til hverdagen i en bedrift og at det kan være tjenlig med en gradvis overgang via skoleverksted og bedriftsbesøk (Hovland & Sandal, 2021, s. 25-27).

Yrkesdifferensiering

Tidligere forskning har vist at så mange som 60% av elevene har bestemt seg for yrke tidlig på vg1 (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 24) og teorien underbygger at elevene bør ha en aktiv rolle i valg av yrkesretting og hvilket fag de skal fordype seg i (Hovland & Sandal, 2021, s. 14-15; Haaland, 2021, s. 18-19, 21). Informantene uttaler at de støtter elevene når de tar sine yrkesvalg, men de opplever at elevene ikke kjenner mulighetene de har og at de ofte ombestemmer seg etter hvert som de oppdager de ulike yrkesvalgene. Mulighet til å utforske flere yrker i YFF kan avdekke ukjente retninger og bli en trygghet for usikre elever (Hovland & Sandal, 2021, s. 10).

Undervisningsaktivitet

De færreste skolene har verksteder og lærere med kompetanse til å dekke samtlige lærefag innen restaurant- og matfag. Noen av informantene er åpne om dette og viser til eksempel der elever som ønsker fordypning i disse udekte fagene har nær alle YFF-timene i bedrift. De fleste legger opp til undervisning i de fag de har utstyr og kompetanse til og at øvrige yrker blir representert gjennom ekskursjoner og gjesteundervisning på skolen, dette er åpenbare valg av økonomiske og praktiske grunner, og informantene har en uttalt bevissthet omkring det (Hovland & Sandal, 2021, s. 30-31). Temadager og sesongstyrt aktivitet gir variert undervisning og støttes av de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Vurdering og karaktersetting

Vurderingsarbeidet er en utfordring i YFF, spesielt i forbindelse med utplassering. Elevene får oppgaver de skal svare på og disse trekkes inn i undervisningen i etterkant. Den typiske skriftlige læringsloggen blir av de fleste byttet ut med lyd, bilde eller gjenskaping på skoleverkstedet. Det legges opp til vurderingssituasjoner som skal skille seg fra ordinær undervisning. Det er lite litteratur som beskriver disse alternative dokumentasjonsmetodene, men praksisen er i tråd med vurderingsforskriften og elevens delaktighet kommer godt frem (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Frykten for å miste vurderingsdokumentasjon gjør at enkelte lærere velger bort utplassering i faget.

Fellesfag

Der tidligere undersøkelser viser at antallet elever som ønsker påbygg til generell studiekompetanse øker underveis fra vg1 til vg2 (Bødtker-Lund et al., 2017, s. 22) beskriver informantene det helt motsatte, nemlig at elever som hadde planlagt å gå direkte videre til vg3 påbygg ombestemmer seg og velger å gå ut i lære etter vg2. De avvikene resultatene kan forklares med at disse skolene ligger i områder der yrkesfag står sterkere enn mange steder i landet samt at yrkesfag generelt står sterkere nå enn for noen år siden (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tilbud om fordypning i fellesfag er riktignok underkommunisert på enkelte skoler, men selv der elevene kjenner til muligheten ønsker elevene likevel utplassering og undervisning på skolens verksted.

Oppsummering

Problemstillingen til undersøkelsen var: *Hvordan gjennomføres faget yrkesfaglig fordypning (YFF) på restaurant- og matfagskoler* og seks informanter har delt hvordan de legger opp undervisningen på sin skole. Det legges opp til at eleven skal ha et bredt og solid grunnlag for valg av lærefag. De som bestemmer seg tidlig, får dyrke sin interesse og de som er usikre får prøve seg frem til de finner det yrket som tiltaler dem best.

Utplassering er den foretrukne undervisningsmetoden, men det er mye variert verkstedarbeid, undervisningsovertakelse og bedriftsbesøk. Ungdomsbedrifter, hospitering og praktisk arbeid på ulike arenaer med og uten faglærer er med på å gjøre undervisningen reell og virkelighetsnær.

Informantene viser et brennende engasjement for YFF-faget, beskriver det som grunnleggende viktig for elevenes videre yrkesvalg og tross kutt i tildelt arbeidstid er det tydelig at det brukes mye tid på planlegging og gjennomføring av dette faget.

Kildeliste:

- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>

- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring* (2006-06-23-724). Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Hovland, K. & Sandal, A. K. (2021). *Yrkesfaglig fordypning*. Fagbokforlaget.
- Haaland, G. (2021). *Vurdering i yrkesfag: Helhetlig yrkeskompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Utdanningdirektoratet. (2020). *Yrkesfaglig fordypning for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (YFF)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/yrkesfaglig-fordypning-for-de-yrkesfaglige-utdanningsprogrammene-yff/>
- Utdanningdirektoratet. (2021, 09.09.2021). *Yrkesfagleg fordjupning*. <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/>
- Utdanningdirektoratet. (2022a, 16.03.2022). Flere søkere til yrkesfag: Søkertall for videregående opplæring skoleåret 2022–2023. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/sokere-til-videregaende-opplaring/>
- Utdanningdirektoratet. (2022b, 16.02.2022). *Lærlingeundersøkelsen 2021: Lærlingene er motiverte for å lære på arbeidsplassen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/larlingundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Livsmestring

I det fjerde kapittelet i denne antologien står livsmestring i fokus. Dette omfattende og komplekse temaet blir belyst fra tre ulike vinkler. Den første artikkelen setter fokus på gutter og spiseforstyrrelse i ungdomsårene, den andre stiller spørsmål om elevenes oppfattelse av livsmestring og hvordan yrkesfaglærere tilpasser denne undervisningen. Den tredje artikkelen retter søkelyset mot bruk av lekser i programområdet restaurant- og matfag.

I den første artikkelen i dette kapittelet med tittel «*Spiseforstyrrelse hos gutter, hvordan arbeider skolehelsetjenesten med lærerne?*» gjennomfører kandidaten en kvalitativ undersøkelse med semistrukturerte forskningsintervju med helsesykepleiere ved fire ulike ungdomsskoler om deres opplevelse av samarbeidet med lærerne når det gjelder spiseforstyrrelse hos gutter. Resultatene antyder guttene har stort fokus på kropp og spising, men problematiserer ikke dette i samme grad og følges ikke spesielt opp. Lærere i mat og helse og gym trekkes fram som ekstra viktige for å følge med på gutta og om de utvikler problemer. Informantene i undersøkelsen beskriver regelmessige generelle samarbeidsmøter mellom lærerne og helsesykepleier og ved enkeltsaker spesifikt opp mot den enkelte elev, men det er ifølge informantene få slike saker blant guttene.

Den andre artikkelen belyser hva elever i programfaget restaurant- og matfag kan om livsmestring og hvordan lærerne legger til rette for dette temaet. Dette er en undersøkelse med spørreskjema til elever ved et utvalg skoler spredt over hele landet og kvalitative intervju med yrkesfaglærere. Resultatene indikerer at elevenes miljø og venner påvirker deres livsmestringskompetanse til å stå opp for seg selv, utvikle selvbildet og den sosiale kompetansen. Den sosiale hverdagen på digitale plattformer påvirker de unges søvn, mange elever er trøtte og uopplagte av mangel på søvn. Dette prøver programfaglærerne å endre ved å se utfordringer til hver enkelt elev i undervisningen og tilrettelegge og motivere elever til å ta ansvar for eget liv.

Den tredje artikkelen i dette kapittelet har tittel «*Lekser, til bry eller hjelp?*» I denne kvantitative spørreundersøkelsen belyses elevenes oppfattelse om lekser er et hjelpemiddel for bedre læring eller er lekser bare til bry for dem? Hvordan kan elevenes opplevelse av lekser påvirke deres motivasjon for skolearbeid, samt livsmestring? Resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at elevene ikke opplever lekser som et hjelpemiddel til læring. Flertallet av elevene liker ikke å få lekser, opplever ikke mestringsfølelse og ser heller ikke noe særlig nytteverdi i leksearbeid, noe som kan påvirke både motivasjon for skolearbeid og livsmestring som sådan. Det er imidlertid store individuelle forskjeller blant respondentene, resultatene viser også elever som både liker, mestrer og opplever lekser som hjelpemiddel.

Spiseforstyrrelser blant gutter

Sammendrag

Spiseforstyrrelse hos gutter er ifølge litteraturen underdiagnostisert. Tidlig oppdagelse er avgjørende for å lykkes med behandling. Med utgangspunkt i denne kunnskapen, og den nye læreplanens fokus på folkehelse og livsmestring, har jeg valgt å se nærmere på helsesykepleieres opplevelse av samarbeidet med lærerne på ungdomstrinnet med spesielt fokus på spiseforstyrrelse hos gutter. Det er gjennomført en kvalitativ studie basert på fire semi-strukturerte intervjuer av helsesykepleiere på fire ulike skoler. Intervjuene ble transkribert og deretter analysert i HyperResearch med Stegvis-deduktiv-induktiv-metode hvor de ble kodet på meningsbærende elementer og senere sammenstilt. Funnene viser at det er størst oppmerksomhet på jenter og at fokuset på spiseforstyrrelser er mindre når det gjelder guttene. Alle skolene har en grad av formalisert samarbeid mellom lærere og helsesykepleier, men det var ønske om mer tid til slikt samarbeid og bedre struktur.

Helsesykepleierne trakk spesielt fram lærernes unike mulighet til å observere elevene over tid og dermed lettere kunne oppdage skjevutvikling. Tett samarbeid gir derfor bedre mulighet til å oppdage elever med utfordringer tidligere og gi bedre oppfølging. Helsesykepleierne var opptatt av å øke lærernes kompetanse på området og flere drev internundervisning. Helsesykepleierens kompetanse er en viktig ressurs i arbeidet med folkehelse og livsmestring. Tverrfaglig arbeid er i tidligere studier vist å gi bedre resultater. Skoleledelsen har et ansvar for å legge til rette for samarbeid, utarbeide rutiner og bruke helsesykepleiers kompetanse i skolens forebyggende arbeid mot elever og foreldre.

Introduksjon

Min erfaring er at gutter kan virke tøffere og mer høylytte enn jenter, men de snakker mindre om og deler lite av det de bærer på sammenliknet med jentene. Etter å ha lest meg opp om spiseforstyrrelser og forskjellene mellom jenter og gutter og ikke minst viktigheten av å oppdage plagene så tidlig som mulig, ønsket jeg å se nærmere på hvordan samarbeidet mellom skolehelsetjenesten og lærerne fungerte og om noe kan gjøres bedre.

Jeg har valgt problemstillingen: «*Spiseforstyrrelser blant gutter, hvordan samarbeider skolehelsetjenesten med lærerne?*»

Generelt om spiseforstyrrelser

Spiseforstyrrelse er en betegnelse på flere lidelser der tanker, følelser og handlinger i forhold til mat, kropp og vekt går utover livskvaliteten (*Spiseforstyrrelser*, 2020). Det er ingen sikker kunnskap om årsaken til at en får disse lidelsene, men det er enighet om at årsakene er sammensatte og komplekse og kan ha sammenheng med psykologiske, medisinske og sosiokulturelle forhold (Skårderud, 2013).

Vi skiller mellom ulike spiseforstyrrelser, men ifølge diagnosesystemet DSM 4 skiller en mellom anoreksi, bulimi og overspisingsslidelse. Uansett kjønn kan en få alvorlige spiseforstyrrelse. Gutter kan også oppleve stor skam for å ha fått en «kvinnesykdom» og søker ofte ikke hjelp (Skårderud, 2007). Det er knyttet en del usikkerhet til omfanget at spiseforstyrrelser blant gutter og menn, i noen artikler anslås det at menn og gutter utgjør $\frac{1}{4}$ til $\frac{1}{3}$ av alle diagnosene (Nagata et al., 2021). Det har vært lite forskning på gutter og spiseforstyrrelse, men problemstillingen har fått større oppmerksomhet de senere årene.

Spesielt om spiseforstyrrelser hos gutter og menn

Spiseforstyrrelser kan, men ikke nødvendigvis, vise seg annerledes hos gutter og menn. Mens jenter/kvinner med spiseforstyrrelser ofte drives av et jag mot en slankere kropp, kan det for gutter dreie seg om et mål om økt muskelmasse. Det betyr ikke at anoreksi ikke forekommer blant gutter, men mange gutter med spiseforstyrrelser kan oversees da deres problemer er mindre synlige så lenge de er normalvektige eller ser godt trent ut.

Sammenhengen mellom kroppsbilde, psykisk helse og kosthold

I en nylig utgitt bok som oppsummerer de siste årenes forskning hevdes det at spiseforstyrrelser rammer rundt 5–10% av unge gutter (Nagata et al., 2021). Det er mer vanlig hos ungdom og yngre menn enn hos eldre, og gir ofte betydelig redusert livskvalitet og tilleggsplager som angst og depresjon. De vil i lite grad innrømme at de har en spiseforstyrrelse og benekter ofte at det kan ha sammenheng med psykisk lidelse.

Behandlingen tar sikte på å endre tankemønstre. Pasienter med spiseforstyrrelser har fått et forvridt bilde av egen kropp og forhold til mat, og mye dreier seg om å endre dette tilbake til mer normale oppfattelser. I tillegg er det ofte nødvendig med familierapi for å utnytte potensialet som ligger i personene rundt den syke. Det gjelder både forholdet til mat og fokus under måltider, men også å ta tak i andre forhold som kan ha en negativ effekt som manglende forståelse, konflikter eller utrygghet. Det er vist at det å komme tidlig til behandling har positiv effekt.

Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenestens skal ifølge forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjeneste (*Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjenesten*, 2018) fremme psykisk og fysisk helse, fremme gode sosiale og miljømessige forhold, forebygge sykdom og skader, samt utjevne sosiale forskjeller. Tilbudet i skolehelsetjenesten skal blant annet innbefatte: helsefremmende og forebyggende psykososialt arbeid som tilbys gjennom helseopplysning, veiledning og rådgivning samt helseundersøkelser av enkeltelever. Helsesykepleier skal også kartlegge risiko for fysiske og psykiske vansker og skjevutvikling. Det skal være samarbeid med skole om tiltak som fremmer godt psykososialt- og fysisk læringsmiljø. Barn og unge skal også hjelpes til å mestre sin hverdag og forhold knyttet egen helse. *Det er en sterk anbefaling fra Helsedirektoratet om at alle elever skal ha en helsesamtale på 8. trinn som også bør inneholde veiing og måling (Helsesamtale 8. trinn, 2019). Målet med samtalen er ifølge myndighetene blant annet «å fremme livsmestring og bidra til sunne helsevalg» samt «skaffe oversikt over utfordringer hos den enkelte og i elevpopulasjonen ved skolen».* Det er kjent at gutter bruker helsesykepleier mindre enn jentene (Skogvang, 2020). I Helsedirektoratets Nasjonale retningslinjer for skolehelsetjenesten er det også en sterk anbefaling om å iverksette tiltak for å få flere gutter inn i skolehelsetjenesten (*Tiltak for å nå gutter*, 2020).

Lærerens ansvar for elevenes helse

Den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) fokuserer på folkehelse og livsmestring. Elevene skal gis nødvendig kunnskap og ferdigheter for å oppnå god psykisk og fysisk helse slik at de kan ta ansvarlige livsvalg og føle seg trygge på egen identitet og selvilde. Det er en stor oppgave og neppe mulig å oppnå uten et bredere samarbeid med flere aktører. Spesielt viktig blir det å tidlig oppdage de som sliter eller har spesielle behov. Har læreren forutsetningene som trengs for å klare denne omfattende oppgaven og finnes det tilstrekkelig læreverktøy? Holte & Halstensen kritiserer i sin artikkel de nye læreplanene for å være for ambisiøse gitt lærernes begrensede forutsetninger (Arne Holte & Kari Halstensen, 2020). De mener undervisningen i psykisk helse må være like basert på vitenskap som i andre fag. Jeg vil i denne oppgaven begrense meg til å se på hvordan samarbeidet mellom helsesykepleiere og lærer fungerer i dag.

Om samarbeid mellom helsesykepleier og lærer

I sin masteroppgave så Øyen på dette samarbeidet i forbindelse med et folkehelseprosjekt (Øyen, 2020). Hun trekker fram at de som skal jobbe sammen må respektere hverandre og ha tillit. Videre mener hun at et helhetsperspektiv er helt nødvendig i samarbeidet. Samarbeidspartene må ha fokus på helsefremmende arbeid i skolen og se betydningen av både miljø og kontakt med andre for å sikre trivsel. Hun refererer i oppgaven ofte til Glavin & Erdal som er opptatt av hvordan tverrfaglig

samarbeid kan sikre bedre oppfølging og bidra til å bevare barns helse ved at man bruker den samlede kompetansen bedre (Glavin & Erdal, 2018). Godt samarbeid fordrer at vi har kunnskap om de andre profesjonenes arbeidsfelt og deres faglige forståelse. Øyen viser også til Glavin & Erdal sine suksesskriterier for slikt samarbeid. Disse er forankring/system, felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, nytteopplevelse, nødvendighet, trygghet, respekt, tillit og kunnskap om hverandre. Av faktorer som kan være til hindre for godt samarbeid nevnes domenekonflikter, asymmetrisk gevinstfordeling, profesjonsinteresser, motstridende oppgaver, pålagt samarbeid og manglende ressurser. I en studie om samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten fra 2019 kom det frem at rektorer, lærere og helsesykepleiere i all hovedsak var fornøyd med det flerfaglige samarbeidet mellom skolen og skolehelsetjenesten, men når det gjaldt forståelse av hverandres roller opplevde flere av helsesykepleierne dette dårligere enn det rektorene og lærerne oppga (Helleve et al., 2019). Det samme fant en ved spørsmål om forståelse for hverandres ansvarsområder og bruken av et felles begrepsapparat.

Metode

Selv om jeg har noe undervisningserfaring har jeg kun korte engasjementer som lærer og ikke deltatt i noe samarbeid med skolehelsetjenesten. Jeg ønsket å finne ut mer om samarbeidet mellom lærerne og helsesykepleier på skolene og valgte en kvalitativ tilnærming. Samfunnsvitenskapelig forskningsmetode skal gi oss kunnskap om hvordan verden rundt oss fungerer. Den fokuserer på den sosiale virkeligheten både i det nære og mer overordnet (Johannessen et al., 2016). Når vi skal finne ut mer om et område vi ikke kjenner så godt, kan det være lurt med en kvalitativ studie.

Informantene kan da gi oss informasjon vi ikke kjenner fra før av og som kanskje senere kan danne grunnlaget for en kvantitativ studie. For å holde meg innenfor rammen til en bacheloroppgave og tilgjengelig tid, valgte jeg å fokusere kun på helsesykepleiere i denne studien og ikke lærerne.

Intervjumalen ble utformet med spørsmål om samarbeidet med lærerne, og det var viktig at en ikke skulle inn på personsensitive opplysninger slik at ikke enkeltindivider kunne identifiseres.

Datainnsamling

Jeg brukte mitt eget nettverk for å rekruttere fire helsesykepleiere fra fire ulike ungdomsskoler. Det ble brukte en semi-strukturert intervjuguide. Informantene fikk tilsendt informasjonsbrevet i forkant og selve intervjuene foregikk ansikt til ansikt, og ble tatt opp ved bruk av UiO diktafonappløsning med sikker lagring på UiO sine servere. Intervjuene tok fra 15 – 30 minutter. Intervjuene ble så transkribert og deretter analysert i HyperResearch hvor de ble kodet på meningsbærende elementer

og senere sammenstilt. Tjora skriver om SDI - Stegvis-deduktiv-induktiv-metode (Tjora, 2021). Analysen preges av hva vi er opptatt av og hvordan vi vektlegger ulike elementer, men målet er å være mest mulig nøytral gjennom hele prosessen ved å være bevisst på egne holdninger og hvordan det kan påvirke. Meningsbærende elementer ble merket og strukturert etter tema. På den måten blir det lettere å få oversikt over intervjuene og å finne essensen.

Da denne type forskning dreier seg om et svært begrenset materiale, er det ikke gitt at funnene er generaliserbare, men de kan likevel gi oss en større forståelse for det aktuelle området. Som regel trengs det flere studier for å sikre at en har rett kunnskap om et område.

Resultat

Fire informanter fra fire ulike skoler er ikke mange, men svarene jeg fikk var likevel rimelig like og jeg fikk belyst spørsmålene tilstrekkelig. Alle helsesykepleierne jeg intervjuet var opptatt av spiseforstyrrelser hos ungdom og hadde hatt elever med problemer. Likevel snakket de mest om jentene i starten av intervjuet og om anoreksi, og ikke om de andre typene av spiseforstyrrelser. Det viser kanskje at det fortsatt er størst oppmerksomhet på jenter og at fokuset på spiseforstyrrelser er mindre når det gjelder guttene. En informant sa blant annet:

«... det er vanskelig å kalle det en spiseforstyrrelse fordi man ikke har de samme symptomene som jentene har.»

Mens det for jentene hovedsakelig var snakk om spisevegring, hadde alle helsesykepleierne et inntrykk av at mange av guttene var svært opptatt av trening, utseende og kosthold, men bare én brukte begrepet ortoreksi. Det er selvfølgelig grader av problemer fra interesse for trening og sunt kosthold til et nivå hvor det blir altoppslukende, men det virket som de i mindre grad så på dette som noe problem sammenliknet med utfordringene de tok opp om jentene. En utfordring som de trakk fram, var at mens de opplevde at jentene ofte kom i kontakt med helsesykepleier etter at noen venninner hadde tatt kontakt, er det sjelden at kamerater av gutter gjør det samme. Det er også lærere og foreldre som tar kontakt, men alle trekker fram at det er vanskeligere å få tak i gutta.

Et forebyggende tiltak som to av informantene trekker fram var den tidligere nevnte helsesamtalen på 8. trinn. I disse samtalene kom de også nærmere inn på gutta, men det er muligens på et litt tidlig tidspunkt i puberteten da interessen for kropp og trening oftere kommer året etter ifølge informantene. Eller som en sier:

«... når du kommer opp i en viss alder, ofte niendeklasse, begynnelsen av tiendeklasse, så er alle på helsestudio.»

Alle informantene trekker fram samarbeidet med lærerne som viktig i oppdagelsen. Ofte er det lærerne som kontakter helsesykepleier ved mistanke eller som sørger for at eleven får kontakt.

Flere av helsesykepleierne underviser lærerne i hvordan de kan ta de vanskelige samtalene med elevene og samarbeider om oppfølgingen. Flere trekker også fram regelmessige samarbeidsmøter de har som en viktig arena for å diskutere slik saker. Selvfølgelig forutsatt at eleven har gitt helsesykepleier tillatelse til å dele opplysninger. Et poeng som flere nevner er at lærerne kommer tettere på elevene og får et bedre observasjonsgrunnlag og spesielt gym og mat- og helselærerne kan få vite mye gjennom det som skjer i undervisningen. Uansett er det viktig å bygge god relasjon til elevene slik at de føler seg trygge, og tørr å ta opp og snakke om det som er vanskelig. En av skolene hadde et eget prosjekt om nettopp dette, og mente det hadde positiv effekt selv om det var for tidlig å si noe sikker om resultatene. En trakk også fram det positive ved å ha mannlige rollemodeller som lærere og at spesielt en del av gutta hadde lettere for å snakke med mannlige lærere enn andre. Det er viktig at lærerne har kunnskap om spiseforstyrrelser og er oppmerksomme. Som flere trekker fram er det ofte at en spiseforstyrrelse blir en måte å takle vanskelige følelser på. Kunnskapsnivået blant lærerne varierte, og helsesykepleierne følte et ansvar for opplæring og flere skulle ønske de hadde enda flere formaliserte møter med lærerne. Videre var de opptatt av at verken lærerne eller helsesykepleier burde sitte alene med slike saker, men at det var best for alle om de kunne samarbeide forutsatt at eleven samtykket. Som en sa:

«Noen lærere er gode på å snakke om det, men det er veldig avhengig av hvilke lærer man har, og det er avhengig av hvilken lærer man har i mat og helse, hvilket fokus man har.»

Flere av kommunene hadde i tillegg til helsesykepleier også egne team med psykiatriske sykepleier og ernæringsfysiolog som både drev veiledning og oppfølging. Fastlegen var en naturlig samarbeidspart å henvise til for videre henvisning til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) når det var nødvendig. Det ble etterlyst en større involvering av lærerne og helsesykepleier når elevene gikk behandling hos BUP. Tre av helsesykepleierne hadde også tatt tilleggsutdanning i kognitiv terapi.

Av andre ting som kunne bli bedre trakk flere fram viktigheten av å snakke om spiseforstyrrelser og ha større åpenhet om problematikken. Det er viktig å informere tidlig om det på skolen. Fokuset bør ikke bare være på skolen, men også i hjemmene slik at foreldrene har tilstrekkelig informasjon og får råd om hvordan de kan følge med og ta det opp med barna sine. Foreldremøter kan nok også være en fin arena.

Diskusjon

Spiseforstyrrelser hos gutter er ifølge flere studier under diagnostisert (Nagata et al., 2021). Skolehelsetjenesten har en viktig oppgave med å fremme psykisk og fysisk helse og forebygge sykdom. Det skal gjøres ved å kartlegge risiko og drive forebyggende arbeid i tillegg til å oppdage skjevutvikling tidlig. Det er også kjent at gutter sjeldnere kontakter helsesykepleier enn jentene gjør. Skolen har derfor fått en sterk anbefaling fra helsemyndigheten om å iverksette tiltak for å bedre helsesykepleiertilbudet til gutter. Resultatene i min undersøkelse viser at helsesykepleierne i større grad ser på spiseforstyrrelser som et problem blant jenter, og at fokuset på guttene fortsatt kan bli større. Selv om helsesykepleierne så at mange av guttene blir svært opptatt av egen kropp, muskelbygning og spising, ble dette i mindre grad sett på som noe problem. Anoreksi er lettere å kjenne igjen grunnet tydeligere symptomer, mens de hyppigst forekommende spiseforstyrrelsene hos gutter ikke nødvendigvis gir vekttap, men heller er normalvektige eller økt vekt og dermed kanskje er vanskeligere å oppdage. Selv om alle helsesykepleierne hadde kunnskap om spiseforstyrrelser hos gutter, virket de mindre opptatt av denne problemstillingen enn hos jentene.

I de individuelle oppfølgingene trakk flere informanter fram helsesamtalen i 8. klasse, men det kunne også virke som dette kanskje var noe for tidlig til å oppdage utfordringene med spising hos guttene, da symptomene ofte kommer til uttrykk litt senere. Ungdomstiden kan være krevende og gi ekstra utfordringer. For å oppdage skjevutvikling hos guttene ble det i intervjuene flere ganger trukket frem viktighet av mannlige rollemodeller og tillitspersoner. Blant lærerne var det ifølge informantene spesielt lærerne i gym og mat og helse som ble sagt å ha en ekstra fordel i å oppdage spiseforstyrrelser. Det krever en viss kompetanse hos lærerne for at de skal vite hva de skal se etter og hvordan de bør gå frem. Tidligere studier har vist at helsesykepleierne vurderer lærernes kunnskaper og forståelse av ulike roller som dårligere enn det lærerne selv rapporterer. Det undervises lite om dette temaet på lærerstudiet og etterutdanning og internundervisning er nødvendig om en skal øke kompetansen. Her kan helsesykepleierne bidra og flere av informantene oppgir at de bruker en god del tid på dette. Bedre kunnskap både om hva en skal se etter, men også økt rolleforståelse vil kunne bedre samarbeidet og sikre bedre tjenester til elevene. Ansvarer ligger i stor grad hos skoleledelsen som avgjør hvordan det skal legges opp og f.eks. om helsesykepleier skal bidra inn på for eksempel foreldremøter. Informasjon til både lærere, elever og hjemmene er viktig om en skal drive godt forebyggende arbeid, og viktigheten av å bygge en åpenhetskultur trekkes frem av spesielt en helsesykepleier.

Det krever mot å ta opp det som er vanskelig, men ofte trenger ungdommen hjelp til å ta det første skrittet. Mens erfaringene var at jentene ofte ble hjulpet av venninner til å oppsøke hjelp var dette

sjelden blant guttene. Flere av helsesykepleierne problematiserte dette. Flere tok opp viktigheten av samarbeid med lærerne. Det er nok derfor viktig at lærere er ekstra oppmerksomme og tørr å spørre om det er mistanke om spiseforstyrrelse eller andre problemer. Lærerne følger elevene over tid og har oversikt over prestasjoner og eventuelt fravær. Dette kan være viktig informasjon for helsesykepleierne. Tverrfaglig tilnærming er trukket fram av flere som en viktig faktor i arbeidet med ungdom og spiseforstyrrelser, og dette er også noe Galvin og Erdal nevner i sine suksesskriterier.

Helsesykepleierne virker reflektert rundt egen rolle, men også om lærerne og deres rolle og mulighet for samarbeid. En av helsesykepleierne nevner spesielt et prosjekt de har på skolen som går på trivsel og som er forankret i ledelsen og hvor alle yrkesgruppene har et felles mål. Dette er også i tråd med tidligere nevnte suksesskriterier for godt samarbeid. Det er også fint at flere av skolene har møter mellom skolehelsetjenesten og lærerne selv om noen synes de burde være hyppigere og mer strukturert.

Lærere har fått et stort ansvar i tillegg til å drive opplæring. De nye lærerplanenes fokus på folkehelse og livsmestring kan virke ambisiøs. Dette er et tema det fokuseres lite på i lærerutdannelsen.

Helsesykepleiernes kompetanse er en lett tilgjengelig og god ressurs på de skolene jeg intervjuet.

Mitt inntrykk var at de alle hadde god kompetanse på området spiseforstyrrelser og flere hadde også tatt relevant tilleggsutdanning. Denne kompetansen bør brukes aktivt for å holde lærerstaben oppdatert og sikre at skolen har gode rutiner for tverrfaglig samarbeid, forebygging og det å oppdage problemer tidlig. Da kan de bedre følge opp elevene, henvises videre og samarbeide med det øvrige helsetjenestetilbudet. Det er også viktig at nyansatte gis opplæring i samarbeidsrutiner og får nødvendig kompetanse på hva de skal se etter og når de bør kontakte helsesykepleier. Det virket som flere av skolene hadde et forbedringspotensial på dette området.

Konklusjon

Forskningen har vist at spiseforstyrrelser blant gutter har hatt lite oppmerksomhet fram til de siste tiårene. Alle disse tilstandene kan ramme begge kjønn, men ofte er symptomene vanskeligere å oppdage hos guttene som oftere har andre spiseforstyrrelser enn anoreksi og bulimi. Intervjuene med helsesykepleierne gir inntrykk av at flertallet fortsatt tenker på spiseforstyrrelse som anoreksi og et hovedsakelig jenteproblem. De registrerer at guttene har stort fokus på kropp og spising, men problematiserer ikke dette i samme grad og flertallet følger ikke dette spesielt opp. Den individuelle helsesamtalen i 8. klasse kommer også kanskje litt for tidlig for å fange opp gutta på dette området, men kan være en viktig arena for forebygging. Lærere i mat og helse og gym trekkes fram som ekstra

viktige for å følge med på gutta og om de utvikler problemer. Alle skolene i undersøkelsen har regelmessige samarbeidsmøter mellom lærerne og helsesykepleier og de samarbeider i enkeltsaker, men det er ifølge informantene få slike saker som involverer gutter. Det kan være at problemet ikke er så stort, men flere av informantene hadde lang erfaring og burde ha kommet bort i problemet også hos gutter gitt forekomsten som oppgis i litteraturen. Mitt inntrykk er at fokuset på disse problemstillingene blant gutter kan bli større og at informasjon og opplæring av lærere, elever og hjemmene om problemene er viktig da vi vet tidlig oppdagelse gir bedre behandlingsresultat.

Kildeliste

- Arne Holte & Kari Halstensen. (2020, september 2). Psykisk helse i skolen – bare symbolpolitikk? *Psykologisk.no*. <https://psykologisk.no/2020/09/psykisk-helse-i-skolen-bare-symbolpolitikk/>
- Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten—Lovdata*, Helse- og omsorgsdepartementet (2018). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-10-19-1584>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommuner i Norge* (4. utg.). Kommuneforl.
- Helleve, A., Federici, R., Midthassel, U., & Bru, L. (2019). Samarbeid mellom skole og skolehelsetjenesten-en undersøkelse. *Bedre skole*, 1, 46–53.
- Helsesamtale 8. trinn: Alle ungdomsskoleelever bør få tilbud om en helsesamtale på 8. trinn*. (2019, november 11). Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/helseundersokelse-og-helsesamtale/helsesamtale-8-trinn-alle-ungdomsskoleelever-bor-fa-tilbud-om-en-helsesamtale-pa-8-trinn>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Nagata, J. M., Brown, T. A., Murray, S. B., & Lavender, J. M. (2021). *Eating Disorders in Boys and Men*. Springer International Publishing.
- Skogvang, H. L. (2020). Gutter bruker skolehelsetjenesten mindre enn jenter. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/gutter-bruker-skolehelsetjenesten-mindre-enn-jenter/>
- Skårderud, F. (2007). Gutter har også kropper: Om mat, maskulinitet og problematiske kroppspraksiser. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(1), 2–3.

Skårderud, F. (2013). *Sterk, svak: Håndboken om spiseforstyrrelser*. Aschehoug.

Spiseforstyrrelser. (2020, februar 4). Helsenorge.no. <https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/spiseforstyrrelser/>

Tiltak for å nå gutter: Skolehelsetjenesten bør vurdere å iverksette tiltak for å nå gutter i større grad. (2020, desember 3). Helsedirektoratet.

<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten/skolehelsetjenesten-520-ar/andre-overgripende-tiltak/tiltak-for-a-na-gutter-skolehelsetjenesten-bor-vurdere-a-iverksette-tiltak-for-a-na-gutter-i-storre-grad>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nye læreplaner*. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?flttypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020>

Øyen, A. M. N. (2020). *Tverrfaglig samarbeid i folkehelseprosjekt i ungdomsskolen*. Universitetet i Sørøst-Norge Fakultet for helsevitenskap.

Livsmestring som tema i restaurant- og matfag

Sammendrag

Formålet med artikkelen er å finne ut hva elever på utdanningsløpet restaurant- og matfag kan om livsmestring og hva programfaglæreren vektlegger i sin undervisning om livsmestring. Det er et stort tema og er implementert i den overordna delen i læreplanen LK20. For å finne svar på problemstillingen benyttet vi kvantitativ metode som spørreundersøkelse på elever og kvalitativ metode med intervju på yrkesfaglærere som datainnsamlingsverktøy.

Undersøkelsen viser at programfaglærerne har tilnærmet lik oppfatning av begrepet livsmestring og er godt kjent med temaet. Det handler om å mestre, takle og møte positive og negative utfordringer og kunne greie seg selv. Undersøkelsen vår tyder på at programfaglærerne mener miljøet der elevene oppholder seg må være bra for at de skal få livsmestringskompetanse til å stå opp for seg selv. Vår forskning viser at elevene skårer høyere på trivsel på skolekjøkkenet, enn å føle på mestring i teoritimene. Undersøkelsen tyder på at livsmestringsbegrepet benyttes mot det å få elever til å bli selvstendige. Det blir gitt ros og framovermeldinger for at elevene skal føle mestring i undervisningen og få motivasjon til å fullføre utdannelsen. To av programfaglærerne fra vår forskning viser til stort engasjement innen økonomi. Elevenes følelse av å greie seg selv kan styrkes ved at de tjener egne penger. Da er det enklere å forstå verdien av ting og mestre eget liv.

Den sosiale hverdagen på digitale plattformer påvirker de unges søvn, mange elever er trøtte og uopplagte av mangel på søvn. Dette prøver programfaglærerne å endre ved å se utfordringer til hver enkelt elev i undervisningen og ved å tilrettelegge og motivere elever til å ta ansvar for eget liv. Programfaglærerne benytter virkelighetsnær undervisning, kombinert med ros og framovermelding for å styrke elevers motivasjon til å fullføre utdannelsen.

Introduksjon

Formålet med artikkelen er å undersøke i hvilken grad elever uttrykker livsmestring i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag og hva programfaglærere vektlegger i sin undervisning. I opplæringsloven §9 A-2 står det at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-2). Som lærer har du ansvar for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø og tar tak i utfordringer som oppstår

underveis (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-4). Skolen skal planlegge og tilrettelegge for eleven slik at elevenes trygghet, helse, trivsel og læring blir ivaretatt (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-7).

Begrepet folkehelse og livsmestring i skolen skal bidra ved å styrke elevenes kompetanse innen god psykisk og fysisk helse, der elevene kan utvikle et positivt selv bilde ved å ha en trygg identitet. Folkehelse og livsmestring inneholder temaer som forbruk og personlig økonomi, kjøpepress, sosiale medier, hvordan man velger å leve sitt liv, selvtillit, fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn.

Resultatet av undersøkelsen viser at fokuset på livsmestring i undervisningen har utviklet seg etter den nye opplæringsplanen, der den overordnede delen har fått inn folkehelse og livsmestring som et eget tverrfaglig tema i 2020. Livsmestring angår elevenes mestring både hjemme og på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Livskvaliteten øker ved å styrke den psykiske og fysiske helsen. Spisevaner, søvn og alkoholkonsum påvirker livskvaliteten. Fysisk aktivitet gir deg mestringsfølelse, overskudd i hverdagen, bedre selvfølelse, selvtillit og sosialt felleskap. Trygge rammer og voksne bidrar til å redusere psykiske plager og utfordringer (Helsedirektoratet, 2022).

Problemstilling

I denne undersøkelsen har vi valgt å undersøke hvordan elevene opplever livsmestring, og hvordan lærere jobber med livsmestring i undervisningen. Motivet som ligger til grunn for valgene er å analysere hvordan elevene har det med seg selv, og hvordan lærere jobber for å øke elevenes livsmestringskompetanse. Ved hjelp av spørreundersøkelse og intervju vil vi besvare problemstillingen: «I hvilken grad uttrykker elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag livsmestring og hva vektlegger programfaglærere i restaurant- og matfag i sin undervisning?».

Begrepsavklaring

Begrepet mestring viser til at personen håndterer oppgaver og utfordringer som vi møter i livet, både negativt og positivt (Sælebakke, 2018, s. 27). Men vi løser mestringen med forskjellige metoder etter egne opplevelser.

Selvfølelse henger sammen med det å være, mens selvtillit handler om det å gjøre (Ndla, 2020).

Selvfølelse er hvordan man kjenner seg selv, hvem du er og hva står du for. Om man har dårlig selvfølelse har vi et negativt syn på oss selv. Det kan bli vanskelig å uttrykke sine egne behov fordi man er redd for å bli avvist (Ndla, 2020). Selvtillit dreier seg om din egen vurdering av egne prestasjoner, ved å tro på seg selv og det man gjør. Vi kan oppleve dårlig selvtillit når andre mennesker behandler oss dårlig. (Dyregrov, 2019; Ndla, 2020).

Metode

For å finne svar på problemstillingen valgte vi kvantitativ metode med spørreskjema og kvalitativ metode med semistrukturert intervju som datainnsamlingsverktøy som en tverrsnittsundersøkelse. Forskningen er godkjent fra NSD med godkjeningsnummer 304909. Ved å benytte metodetriangulering kan problemstillingen besvares med mer dybde og nyanser mellom elevenes livsmestring og læreres fokus på elevenes livsmestringskompetanse (Johannessen et al., 2016, s. 70, s. 230). Målgruppen i undersøkelsen er elever og lærere ved Vg1 og Vg2 i utdanningsprogrammet i restaurant- og matfag.

Utvalg av informanter

Vi ønsket å forstå hvordan elevene mestrer livsmestring og hvordan yrkesfaglærere planlegger og underviser i livsmestring, og det var derfor naturlig å samle inn data fra begge parter.

For å få en geografisk spredning kontaktet vi skoler i hele Norge for å avtale gjennomføring av spørreundersøkelse for Vg1 og Vg2 elever, og avtale møter for å intervju tilfeldig utvalgte yrkesfaglærere. På grunnlag av Covid-19 måtte vi tilrettelegge metoder for å intervju yrkesfaglærere, som resulterte til gjennomføring over Zoom, telefon og fysisk oppmøte. Alle skolene vi kontaktet fikk tilsendt informasjonsskriv. Målet for undersøkelsen var å analysere og bruke data fra 80 spørreundersøkelser og seks intervjuer. På grunn av utfordringer med høyt sykefravær grunnet Covid-19 og influensa, endte vi opp med fire intervjuer, men greide å få inn 86 spørreundersøkelser.

Kvantitativ datainnsamling

Informasjonsbrev ble sendt ut til skolene vi tok kontakt med og avtalte gjennomføring av spørreundersøkelsen. Før gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble elevene informert om hva spørreundersøkelsen handlet om. Videre om personvern, at taushetsplikten ville bli ivaretatt ved å svare anonymt på spørreundersøkelsen, muligheten med å levere blankt svar og at svarene ville bli behandlet fortrolig (Johannessen et al., 2016, s. 275-276). Etter at data ble registrert i Excel, ble dokumentene destruert. Undersøkelsen ble gjennomført fra januar til mars som et prekodet spørreskjema (Johannessen et al., 2016, s. 261).

Målet med spørreundersøkelse som metode er å gi oss svar på problemstillingen. Vi startet med å operasjonalisere konkrete spørsmål med tilhørende svaralternativ med fokus på hjemmet, skolen og selvoppfatning. Dette var for å undersøke forståelse for livsmestring og hvordan eleven egentlig har det i hverdagen. Styrken ved spørreundersøkelsen med nominalnivå er å sammenlikne verdiene mellom respondentene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 145-147).

Den Kvantitative spørreundersøkelsen ble gjennomført av 99 personer på 5 skoler som har utdanningsprogrammet restaurant- og matfag. Vi forkastet 13 svar og sto igjen med 86 vi kunne bruke. Vi hadde et mål om å få flere enn 100 respondenter for å øke resultatene sine troverdighet.

Kvalitativ datainnsamling

For å besvare problemstillingen «hva vektlegger programfaglærere i restaurant- og matfag i sin undervisning», har vi brukt kvalitativt forskningsintervju som metode på programfaglærere (Johannessen et al., 2016, s. 143). Forskningsintervjuer går dypere enn den vanlige samtalen som skjer i hverdagen, der tilnærmingen er varsomt spørre- og lytte orientert (Kvale et al., 2015, s. 22). Vi hadde oppfølgingsspørsmål etter at vi spurte respondentene om spørsmål.

Transkribering

Intervju ble først tatt opp igjennom lydopptak. Her ble respondentene informerte om sine rettigheter og at intervjuet kom til å bli tatt opp. Vi tok opp intervjuet etter forskrifter og regler fra NSD.

Intervjumaterialet ble ordrett transkribert fra muntlig til skriftlig form, men pauseord er tatt bort. Vi har valgt å skrive alle intervjuene om til bokmål slik at dialekter ikke blir gjenkjente. Etter at vi hadde transkribert intervjuene ble lydopptakene slettet.

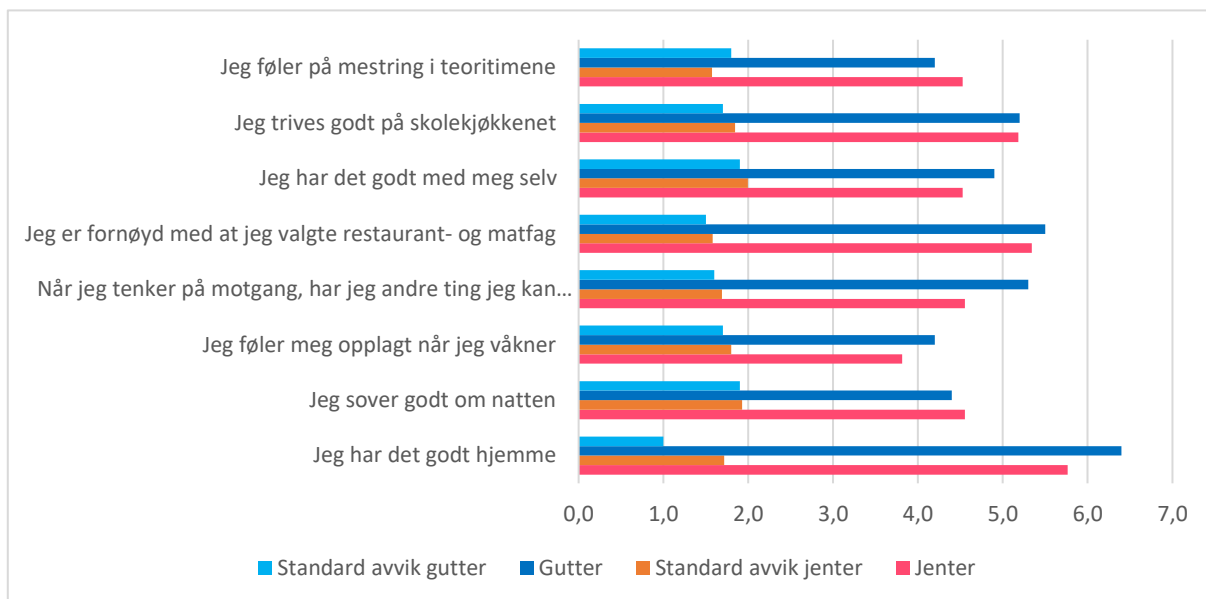
Analyse

Vi valgte å nummerere alle intervjuene og skrive disse ut på papir. Her sorterte vi alle intervjuene og brukte forskjellige fargekoder for å finne sammenhengen mellom intervjuene. Etter vi hadde analysert disse intervjuene fant vi sammenhengen mellom intervjuer og spørreundersøkelsen som ble utført av elevene.

Kvantitative resultater

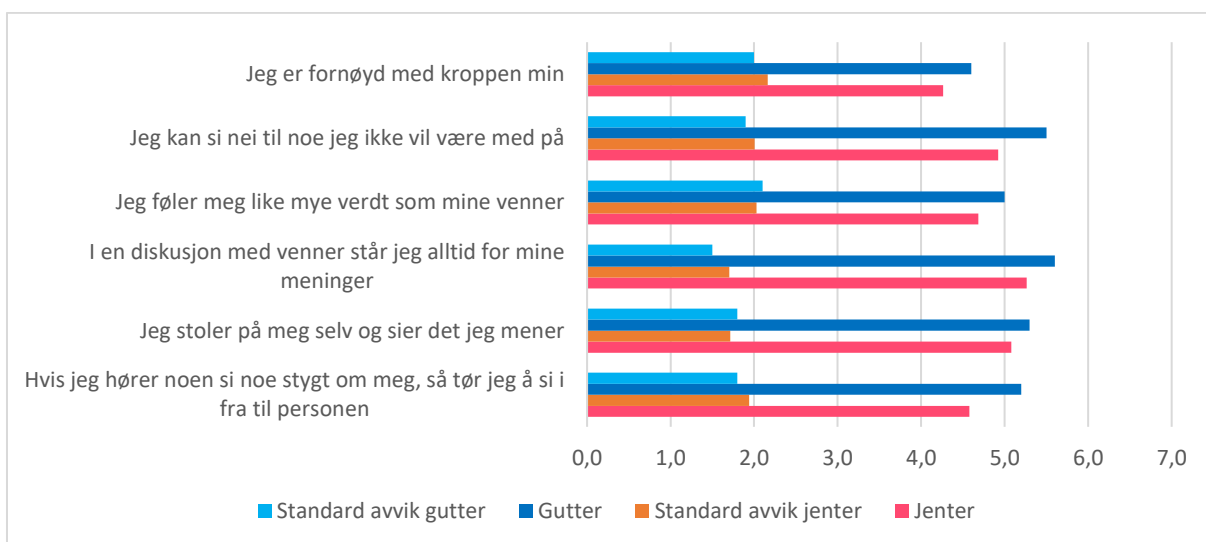
Dette er en spørreundersøkelse vi har tatt på elevene i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag. I figur 1 er blå gutter og rosa jenter.

Figur 1. Oversikt over hvordan elever på utdanningsprogrammet restaurant- og matfag opplever livsmestring hjemme og på skolen.



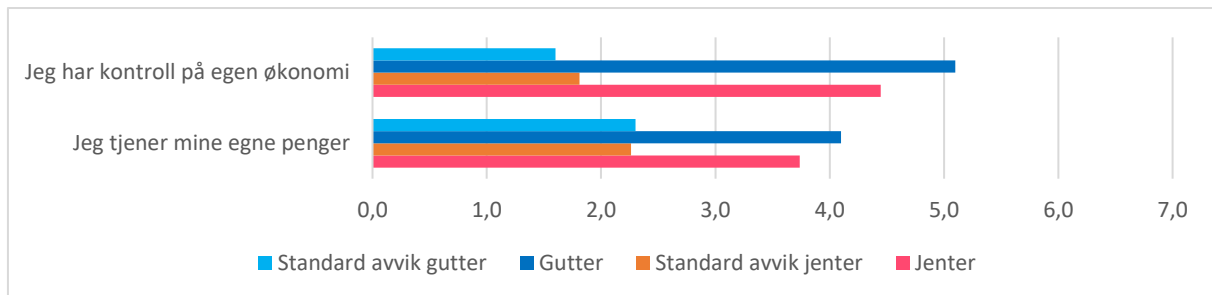
Figur 1 viser at jenter mestrer teoritimene bedre, men gutter og jenter trives like godt på skolekjøkkenet. Gutter har det bedre med seg selv og er mer fornøyd med valget av utdanningsprogrammet restaurant- og matfag. Det viser og at gutter har andre ting å glede seg over enn jenter når de møter motgang. Gutter føler seg mer opplagt når de våkner enn jenter, men jenter sover bedre om natta. Og gutter har det bedre hjemme enn jenter har.

Figur 2. Oversikt over hvordan elever på utdanningsprogrammet restaurant- og matfag opplever livsmestring.



Figur 2 viser at gutter skårer høyere enn jenter på alle seks spørsmålene.

Figur 3. Oversikt over hvordan elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag opplever egen økonomi.



Figur 3 viser at gutter skårer høyere enn jenter på begge spørsmålene.

Korrelasjoner

Programmet SPSS har vi brukt til å utregne korrelasjoner. Vi sitter igjen med tall som viser Pearsons produktmomentkorrelasjon, også kalt Pearsons r , som måles fra 0-1. Pearsons r viser til styrken mellom to variabler i en lineær sammenheng der 0 er veldig svak og 1 er meget høy (Johannessen, 2016, s. 293-309). «To stjerner (**) bak tallet betyr at det er mindre enn 1% sjanse for at korrelasjonen er tilfeldig» (Spetalen & Eben, 2020, s. 40).

Tabell 1. Oversikt over korrelasjoner om hvordan elevene har det med seg selv, hjemme og på skolen.

Livsmestring	Variabler	Korrelasjon
Søvn	Jeg sover godt om natten / Jeg føler meg opplagt når jeg våkner	,377**
Mestring på skolen	Jeg trives godt på skolekjøkkenet / Jeg føler på mestring i teoritimene	,425**
Trivsel på skolen	Når jeg tenker på motgang, har jeg andre ting jeg kan glede meg over / Jeg er fornøyd med at jeg valgte restaurant- og matfag	,389**

Tabell 1 viser at samvariasjoner mellom hvordan elevene har det med seg selv, hjemme og på skolen er ujevnt fordelt. Det er samtidig en relativt sterk korrelasjon mellom «Jeg sover godt om natten», «jeg føler meg opplagt når jeg våkner» og «Jeg trives godt på skolekjøkkenet» og «jeg føler på mestring i teoritimene» og «når jeg tenker på motgang, har jeg andre ting jeg kan glede meg over» og «jeg er fornøyd med at jeg valgte restaurant- og matfag». Det er ingen signifikante korrelasjoner mellom «jeg har det godt hjemme» og «jeg har det godt med meg selv».

Kvalitative resultater

Etter at de transkriberte intervjuene ble analysert fikk vi viktig informasjon som viste hvordan yrkesfaglærer i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag arbeidet med livsmestring.

Vi fikk viktig informasjon og så et tydelig mønster etter at vi transkriberte intervjuene fra yrkesfaglærerne, som vi kunne se i sammenheng med den kvantitative forskningen på elevene.

Yrkesfaglærernes forståelse av begrepet livsmestring

Vi ser tydelig at alle informantene viser til relativt lik forståelse av begrepet livsmestring og at det brukes i klasseromsundervisning og skolekjøkkenet. Alle informantene har fokusert på livsmestring i undervisningen tidligere. Årsaken til at temaet benyttes mer i dag kan være fokuset på livsmestring etter fagfornyelsen i den overordna delen. Det kommer frem av flere informanter at livsmestring handler om å håndtere å bevege seg rundt i samfunnet uten å være avhengig av andre for å hjelpe seg. Det handler om å lære å mestre, takle og møte positive og negative utfordringer i livet.

«Begrepet livsmestring handler om å kjenne at livet ikke blir overveldende og at man håndterer alle utfordringer livet har å by på».

Økonomi

To av informantene viser til stort engasjement i økonomi i temaet livsmestring. Elevers arbeid med kalkyler på skolen gir en bredere økonomisk forståelse som kan knyttes opp til personlig økonomi som å lage personlig budsjett. Elevene får dybdelæring og kan anvende kunnskapen i andre situasjoner i livet. En informant uttrykker dette ved:

«Personlig økonomi burde være obligatorisk på skolen fra 7. klasse».

Når elever fra Vg2 får seg lærlingeplass og flytter for seg selv får mange en økonomisk overraskelse. Husleie, strøm, mat og forbruksvarer koster penger og kan resultere i en økonomisk ubalanse. En informant uttrykker dette ved:

«Jeg prøver å utdanne ungdom, skaffe de en jobb og inntekt. Å bli arbeidere og skattebetalere så de kan ha det bra og få en solid økonomi så de kan kjøpe hus og stifte familie».

Frihetsfølelsen elever får når de tjener egne penger gir de en følelse av å kunne greie seg selv. Det gjør det enklere å forstå verdien av ting og mestre sitt eget liv.

Elevers miljø

Undersøkelsen tyder på at informantene i stor grad mener elever må hjelpes der de er. Miljøet der elever oppholder seg må være bra for at de lettere skal få god livsmestringskompetanse til å stå opp for seg selv. Det er enighet i å se hver enkelt elev og deres utfordringer for å veilede dem slik at de ikke blir distraheret av digitale plattformer. Det kan påvirke søvn og få en psykisk belastning. Digitale plattformer kan ta kontroll over livet ditt, som har blitt en utfordring for mange elever. Dermed har flere skoler miljøkoordinator som hjelper elever med å finne seg til rette i samfunnet. Det blir arrangert sosiale arrangement for elever slik at de kan være sosiale etter skoletid. En informant sier:

«Miljøkoordinator er for mange elever som bor på hybel deres trygge rollemodell på skolen».

Hvordan benyttes livsmestring i undervisningen?

Det benyttes virkelighetsnær undervisning hvor elever opplever livsmestring iblant annet servering, der de møter ukjente mennesker de må kommunisere med. Undersøkelsen tyder på at livsmestringsbegrepet benyttes mot det å få elever til å bli selvstendige. Dette blir uttrykt ved sitatet:

«Det er viktig at man kjenner elevene og behovene deres for å kunne tilrettelegge i undervisningen og generelt på skolen».

Det er tydelig at det fokuseres på at elevene må forstå viktigheten av å møte opp på skolen, kunne samarbeide og vise hverandre respekt. Det blir benyttet ros og framovermeldinger for at elevene skal kunne føle på mestring i undervisningen og bli motivert til å fullføre utdannelsen. En informant uttrykker:

«Det er viktig at jeg som lærer gir elevene mestringfølelse slik at de kan mestre det som er utfordringer i det daglige».

Respondentene benytter konkrete eksempler i undervisningen for å motivere elevene til å stå opp om morgenen og ta ansvar over eget liv. Dette blir uttrykt ved:

«Det er viktig å bli godt kjent med elever og deres utfordringer. Slik kan man gi god veiledning og finne ut behovene for å mestre livet».

I klassens time blir livsmestring et tema blant elevene. Det tas opp problemstillinger som klassen løses i lag. Respondentene er enige om å:

- lære å kjenne og se den enkle eleven
- hjelpe elevene fremover for at de skal få muligheten til en god fremtid med mestring
- være en voksen tillittperson for elevene

Pålitelighet

Noe av den kvantitative og kvalitative forskningen ble utført på samme skole, mens andre ble utført hver for seg. Noen av respondentene hadde vi kjennskap til, men det ble ikke delt informasjon om temaet på forhånd. Da vi har brukt et lite utvalg informanter, er ikke resultatene representative for alle restaurant- og matfag linjer i Norge, men det kan gi noen indikasjoner på hva programfaglærere vektlegger i undervisningen og i hvilken grad elever uttrykker livsmestring.

Diskusjon

I introduksjonen gjorde vi rede for at læreplanverket har fått inn folkehelse og livsmestring som eget tverrfaglig tema og at det angår elevenes mestring på skolen og hjemme (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undersøkelsen viser at programfaglærerne har tilnærmet lik oppfatning av begrepet livsmestring. Det handler om å mestre, takle og møte positive og negative utfordringer og kunne greie seg selv. Programfaglærerne er godt kjent med livsmestring. Selv om temaet ble benyttet i undervisning tidligere, er det mer fokus på livsmestring i dag. Dette samsvarer noe med antologi fra 2021 som viser at programfaglærerne er kjent med livsmestring og har hatt det som en del av undervisningen lenge (Eben, 2021, s. 100).

Ifølge opplæringsloven skal skolen planlegge og tilrettelegge for eleven slik at elevenes trygghet, helse, trivsel og læring blir ivaretatt (Opplæringsloven, 1998, § 9 A- 7). Forskning fra ungdomsundersøkelsen 2021 viser at mange knytter vennskap i ungdomstiden som varer livet ut. Disse vennene er viktig for å gi en følelse av at man er godtatt. Kombinasjonen av venner og miljø former eleven til den hen er (Bakken, 2021, s. 18). Vår forskning viser at 5 av 7 gutter og 4,7 av 7 jenter føler seg like mye verdt som sine venner. Videre viser den at 5,6 av 7 gutter og 5,3 av 7 jenter alltid står for sine meninger i en diskusjon med venner. Er dette noe elevene erfarer selv, eller har skolen en påvirkningskraft? Undersøkelsen vår tyder på at programfaglærerne mener miljøet der elevene oppholder seg må være bra for at de skal få livsmestringskompetanse til å stå opp for seg selv. Sælebakke skriver at elevers opplevelse av mestring, forståelse og sammenheng ligger i relasjon mellom elev og elev, og elev lærer (Sælebakke, 2018, s. 25-26). Gode jevnaldrende venner kan utvikle selvbildet og den sosiale kompetansen til eleven (Bakken, 2021, s. 16). Men hva er så årsaken til at kun 4,7 av 7 elever i vår undersøkelse svarer at de har det godt med seg selv, når flere svarer høyere på de vennskapelige spørsmålene? Kan dette ha en sammenheng med deres søvnvaner? Ungdataundersøkelsen viser at elever bruker stadig mer tid på digitale plattformer (Bakken, 2021, s. 4). I vår undersøkelse er programfaglærerne enige i å se hver enkelt elev sine utfordringer for å gi

veiledning så de ikke blir distraheret av forstyrrelser, da det kan påvirke deres søvn og få en psykisk belastning. Kan dette være grunnen til at 2,5 av 7 elever svarer at de ikke sover godt om natten og 3 av 7 elever svarer at de ikke føler seg opplagt når de våkner? Sosiale medier kan ta kontroll over livet ditt, som har blitt en utfordring for mange elever. Solveig Bru Egeland skriver at elevers fagvansker har sammenheng med søvnmangel, som kanskje er skolens største kamp i dag, da «barn og unges søvnvaner og søvnkvalitet har endret seg med internett og smarttelefonens inntog» (Sælebakke, 2018, s. 75). Grunnen for at elever kan være trøtte og uopplagte kan være for at «Mange barn og unge har telefonen med seg i senga og holder seg oppdatert på sosiale medier i løpet av natten. De kommer på skolen med et stort søvnunderskudd, er trøtte og uopplagte» (Sælebakke, 2018, s. 75-76). Undersøkelsen viser videre at programfaglærerne benytter varierte læringsaktiviteter i undervisningen for å motivere elevene til å ta ansvar over eget liv.

Tidligere forskning viser til at elevers utfordringer kommer til syne i fellesfag. Mange elever foretrekker praktiske fag, og kan kjenne på en utilfreds følelse i klasserommet (Eben, 2021, s. 100). I figur 1 viser vår forskning at elevene skårer 4,4 av 7 i å føle på mestring i teoritimene. Vi ser videre at 5,2 av 7 i å trives godt på skolekjøkkenet. Tidligere forskning viser at samhandling mellom elev og lærer i yrkesfag er annerledes enn i tradisjonell klasseromsundervisning og at programfaglæreren er mer involvert i elevenes oppgaver (Eben, 2021, s. 100). Undersøkelsen tyder på at livsmestringsbegrepet benyttes mot det å få elever til å bli selvstendige. Det benyttes virkelighetsnær undervisning hvor elever opplever livsmestring på skolekjøkkenet og i serveringen der de møter nye utfordringer og ukjente mennesker de må kommunisere med. Det blir gitt ros og framovermeldinger for at elevene skal føle mestring i undervisningen og få motivasjon til å fullføre utdannelsen.

I den gamle læreplanen var det lite fokus på økonomi. Forskning fra 2016 viste at økonomisk opplæring fører til høyere kunnskap og økt selvtillit rundt økonomiske spørsmål (Skeie, 2016). To av programfaglærerne fra vår forskning viser til stort engasjement innen økonomi. Elevers arbeid med kalkyler på skolen linkes opp til det å lage eget personlig budsjett. Med det får elevene dybdelæring innen personlig økonomisk forståelse og kan anvende kunnskapen i andre settinger. Elevenes følelse av å greie seg selv kan komme av å tjene penger. Da er det enklere å forstå verdien av ting og mestre eget liv. Kan programfaglærernes prioritering av livsmestring med tyngde på økonomi være med å øke andelen elever som jobber? Statistisk sentralbyrås rapporterte i 2015, 42% gutter og 48% jenter med inntekt. I 1993 var det 61% gutter og 55% jenter (Epland, 2017). Figur 3 viser at 59% gutter og 53% jenter tjener egne penger og samsvarer ikke med resultatene fra 2015. Snarere tvert imot så er resultatet vårt på nivå med 1993.

Oppsummering og konklusjon

Med utgangspunkt i artikkelens problemstilling «I hvilken grad uttrykker elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag livsmestring og hva vektlegger programfaglærere i restaurant- og matfag i sin undervisning?», viser resultatene fra intervjuene at programfaglærerne har relativt lik oppfatning av livsmestringsbegrepet og bruker i høyere grad livsmestring i undervisning etter fagfornyelsen. Dette samsvarer med tidligere forskning (Eben, 2021, s. 100).

Elevens miljø og venner påvirker deres livsmestringskompetanse til å stå opp for seg selv, utvikle selvbildet og den sosiale kompetansen. Den sosiale hverdagen på digitale plattformer påvirker de unges søvn, mange elever er trøtte og uopplagte av mangel på søvn. Dette prøver programfaglærerne å endre ved å se utfordringer til hver enkelt elev i undervisningen og tilrettelegge og motivere elever til å ta ansvar for eget liv.

Programfaglærerne benytter virkelighetsnær undervisning på skolekjøkkenet og i serveringen, kombinert med ros og fremovermelding for å styrke elevens motivasjon til å fullføre utdannelsen. Dette kan være grunnen til at elever trives bedre i kjøkkenverkstedet enn opplærd mestring i klasseromsundervisningen. Dette underbygges med tidligere forskning som viser at elevens utfordringer kommer til syne i fellesfag (Eben, 2021, s. 100).

Programfaglærernes fokus på økonomi i undervisningen etter den nye læreplanen påvirker antall elever som tjener egne penger. Antall elever som jobber og tjener egne penger øker og er tilbake til 1993 tall fra statistisk sentralbyrå (Epland, 2017). Ved å tjene egne penger øker elevens selvstendighet, forståelsen av verdigjenstander og livsmestring. Men livsmestring med tyngde på økonomi i undervisningen er ujevnt fordelt mellom programfaglærerne. Det er tydelig at elever på restaurant- og matfag uttrykker livsmestring i høyere grad i dag enn tidligere, spesielt innen økonomi.

Kildeliste

Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.

Dyregrov, K. (2019, 9. sep). *Selvtillit, selvfølelse og selvbilde. Hva er forskjellen?*

<https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfoelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen>

Eben, B. S., H. Mobråten, K. (2021). *Yrkesfaglærerstuderter slutter aldri å forske*. [OsloMet - Storbyuniversitetet].

- Epland, J. ((2017, 13. juni). *Færre unge har deltidsjobb*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/faerre-unge-jobber>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Helsedirektoratet. (2022, 4. mars). *Hva er psykisk helse?* <https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/hva-er-psykisk-helse/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ndla. (2020, 05. april). *Selvfølelse og selvtillit*. <https://ndla.no/nb/subject:1:9bb7b427-3f5b-4c45-9719-efc509f3d9cc/topic:1:cc71327e-7405-403d-b700-ab512c8617fb/resource:572c9855-046a-4e08-87d3-01149720ee23>
- Nerbøvik, T. (2020). Folkehelse, hva er det og hvorfor er det viktig.
<https://www.helseinnovasjonssenteret.no/b/folkehelse--hva-er-det-og-hvorfor-er-det-viktig>
- Skeie, B & Transeth, M. (2016). *Økonomiopplæring i skolen: «Har innføring av privatøkonomiopplæring i skolen de ønskede effektene»* (Masteroppgave, UiA).
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2419558/Skeie%2C%20Benedikte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Spetalen, H. & Eben, B. (2020). *Forskende yrkesfaglærerstudenter er tilbake - en antologi basert på 19 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet - storbyuniversitetet, 2020*. OsloMet.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Vg1 restaurant- og matfag (RMF01-03); Tverrfaglege tema.
<https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Eben, B. S., H. Mobråten, K. (2021). *Yrkesfaglærerstudenter slutter aldri å forske*. [OsloMet - Storbyuniversitetet].
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Spetalen, H. & Eben, B. (2020). *Forskende yrkesfaglærerstudenter er tilbake - en antologi basert på 19 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet - storbyuniversitetet, 2020*. OsloMet.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Lekser- til bry eller til hjelp?

Sammendrag

Formålet med denne artikkelen er se nærmere på hvordan elever i programfaget restaurant- og matfag forholder seg til lekser: ser de på lekser som et hjelpemiddel for bedre læring eller er lekser bare til bry for dem? Hvordan kan elevenes opplevelse av lekser påvirke deres motivasjon for skolearbeid, samt livsmestring? For å få svar på problemstillingen har jeg brukt kvantitativ metode i form av spørreskjema bestående av 23 spørsmål som ble utlevert til to videregående skoler i Oslo og Viken. Respondentene var Vg1 og Vg2 elever ved restaurant- og matfag. Jeg har videre sett på mine resultater opp mot to motivasjonsteorier samt utvalgt lekseforskning og kommet til følgende konklusjon: elevene opplever ikke lekser som et hjelpemiddel til læring. Flertallet av elevene liker ikke å få lekser, opplever ikke mestringsfølelse og ser heller ikke noe særlig nytteverdi i leksearbeid, noe som kan påvirke både motivasjon for skolearbeid og livsmestring som sådan.

Introduksjon

Det jeg ønsker å finne ut i denne oppgaven er hvordan elever i programfaget restaurant- og matfag opplever lekser. Jeg ble motivert til å undersøke temaet nærmere etter en debattartikkel i Dagbladet der 106 bidragsytere fra ulike fagområder argumenterte for at «vi som samfunn er ikke tjent med å styrke skolens rett til mer inngripen i familiers privatsfære og barns fritid. Vi bør sikre barn mer, ikke mindre beskyttelse mot overtidsarbeid» (Dagbladet, 2021). Med problemstillingen: «*Hvordan opplever elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag bruk av lekser i programfagene?*» ønsket jeg å undersøke temaet nærmere for å se om elevene oppfatter lekser som et hensiktsfullt hjelpemiddel for bedre læring, eller om de ser på lekser som en negativ kostnad som de velger bort på fritida?

Ser vi på resultatet i ungdataundersøkelsen fra 2021, kan vi lese at halvparten av elevene i Norge ble ofte eller svært ofte stresset av skolearbeidet. Dykker vi dypere ned i tallene kan vi lese at 37 % av respondentene bruker minst en time på lekser hver dag, samtidig som 90 % av de spurte elevene i tillegg har en eller annen form for organisert aktivitet på fritida etter skoletid (Ungdata, 2021). Forskning viser at jo sterkere prestasjonspress elevene opplever, desto mer finner de av nedstemthet, utmattelse, angst og psykosomatiske symptomer. Elevene som opplever sterkt prestasjonspress i skolen, rapporterer også om lavere selvfølelse (Sælebakke, Lund & Bjørndal, 2018,

s. 30). I den overordnede delen av læreplanen er folkehelse og livsmestring kommet inn som tverrfaglig tema, og nevner bla. at «livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Er det hensiktsmessig med lekser i programfaget restaurant og matfag? Føler elevene at de mestrer sitt eget liv når de sitter med pålagt overtidsarbeid som de kanskje ikke mestrer? Jeg skal videre i artikkelen prøve å belyse problemstilling ved hjelp av motivasjonsteoriene til Harris Cooper og Sissel Østrem som går ut på hensikten og effekten av hjemmelekser. Jeg vil også se på resultater fra mine egne spørreundersøkelser i lys av stortingsmeldingsmelding 22 *Motivasjon - Mestring - Muligheter – Ungdomstrinnet* som nevner noe om hvordan lekser bør være. Dette er myntet på ungdomstrinnet, men har store overføringsverdier for videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Sentrale begreper og teorier

Lekser

Det er mange definisjoner av lekser der lekseforsker Harris Cooper sin definisjon fra 1989 blir oftest referert til: «Lekser kan defineres som enhver oppgave elever er pålagt å gjøre utenom selve skoletiden» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ifølge Cooper er det vanlig å skille mellom fem typer lekser: 1) treningslekser som har som mål å innøve fagstoff som er gjennomgått i undervisningen på skolen; 2) forberedelse til nytt lesestoff som skal gjennomgås på skolen; 3) lærestoff som skal tas i bruk i nye sammenhenger; 4) integrerte lekser og 5) ferdiggjøringslekser der elevene fullfører det de ikke ble ferdig med på skolen (Østrem, 2021, s. 98).

Motivasjon

Motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som setter i gang og som styrer atferden i mennesker og dyr. Det første omtales ofte som motivasjonens *energikomponent* (hva som setter oss i sving, og hva som bestemmer innsats og utholdenhet), det andre handler om motivasjonens *retning* (hvilke mål vi setter oss, og hvilke valg vi tar) (Teigen, 2020).

Teori om indre og ytre motivasjon og teori om forventning og verdier

Deci og Ryan skiller mellom indre- og ytre motivert læringsatferd i sin teori. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeide med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, ikke ytre tilført ros eller en annen belønning som følger av aktiviteten. Ytre motivasjon har ofte blitt forstått som en aktivitet som utføres for å oppnå en belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66).

Teorien om forventning og verdi (Eccles og Wigfield) forutsetter at motivert atferd er et resultat både av elevenes forventning om å lykkes (minner om mestringsforventning) og den verdien aktiviteten eller skolefagene har for dem (indre verdi, nytteverdi, personlig verdi og kostnad) (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 59).

Eksisterende lekseforskning

I sin metastudie fra 1989 trekker Harris Cooper frem positive og negative effekter av lekser, som vist i tabell 1.

Tabell 1. Mulige positive og negative effekter av lekser (Cooper, 1989, omarbeidet til norske forhold av forfatter)

Mulige positive effekter	Mulige negative effekter
Bedre prestasjoner og læring	Mindre interesse for skolearbeid
Forsterking av faktakunnskap Økt forståelse	Fysisk og emosjonell utmattelse
Mer kritisk tenkning og bedre begrepsforståelse; større selvstendighet	Mindre fritid og tid til sosiale aktiviteter
Mer læring i fritiden	Konflikter med foreldre, opplevelse av press med hensyn til resultater
Mer positiv holdning til skolen	Risiko for juks og kopiering
Bedre studievaner, ferdigheter og organisering av tid	Forvirring når det gjelder teknikker
Bevissthet om sammenheng mellom skole og hjem	Økte forskjeller mellom elevgrupper

Kilde: (Østrem, 2021, s. 62)

Stortingsmeldingsmelding 22 *Motivasjon - Mestring - Muligheter – Ungdomstrinnet* er så og si det eneste offentlige dokumentet som tar for seg effekten av og hensikten med lekser, og som sier noe om på hvordan lekser bør være: lekser må ha et omfang og et innhold som engasjerer og ikke trøtter ut eleven; de skal handle om stoff som er gjennomgått og bør tilpasses den enkelte elevens behov; skolen må ha et bevisst forhold til hva som skal oppnås med leksene; elevene må lære hvordan de skal arbeide med leksene og skal alltid få tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011) .

Metode

Jeg har i denne artikkelen valgt å bruke kvantitativ forskningsmetode med spørreskjema som datainnsamlingsverktøy. Det spesielle med kvantitativ metode og prekodede spørreskjemaer er at en på forhånd må vite hva en skal spørre om og hvilke svaralternativer som er aktuelle.

Spørreskjemaundersøkelser er også rigide: når spørreskjema er sendt ut, kan de ikke endres (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021, s. 291). Det faktum at det er begrenset kunnskap om bruken av lekser i programfaget restaurant- og matfag gjorde også arbeidet med spørreskjema utfordrende. Spørreskjema ble utarbeidet med hjelp resultater fra lekseforskning jeg først fant på udir.no (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utfra denne forskningen begynte jeg å utforme påstander som kunne belyse problemstillingen. Med god veiledning fra mentor ble spørreskjemaet bedre utformet til å passe elevene på restaurant- og matfag.

Spørreskjema består av totalt 23 spørsmål: første to er bakgrunnsspørsmål om kjønn (gutt, jente, annet) og skoletrinn (vg1/vg2); deretter kommer det seks spørsmål som går ut på tidsbruk, hyppighet i lekseintervallene, samt lekseformen. Videre finner man påstander med grad av enighet/uenighet og en avkrysningskala fra 1-7, hvor 1 betyr helt uenig og 7 betyr helt enig. Bruk av en slik skala gir respondentene mulighet til å nyansere svaret ved å markere den plasseringen på skalaen som de synes gjenspeiler deres oppfatning og mening. Påstandene handlet i all hovedsak om holdninger (hva elevene mener) og handlinger (hva de gjør) (Johannessen et al., 2021, s. 291-302).

Respondenter

Jeg valgte å dele ut spørreskjema til elever på VG1 og VG2 på restaurant- og matfag. Ved å inkludere både VG1 og VG2 elever i undersøkelsen ble det mulig å finne eventuelle forskjeller mellom trinnene og samtidig få flere respondenter for en bredere undersøkelse. Dataene er analysert med hjelp av kodebok, datamatrix og SPSS, og videre satt i oversiktlige tabeller med gjennomsnitt- og standardavviksanalyse. Ved hjelp av tabeller og korrelasjonsoversikt blir funn presentert i resultatkapittelet.

Undersøkelsen ble utført ved to videregående skoler i Oslo og Viken våren 2022. Det er totalt 65 VG1- og VG2 elever på restaurant- og matfag som har deltatt i spørreundersøkelsen. På grunn av Covid-pandemien valgte jeg å ringe rundt til ulike skoler for å se om de hadde lyst, kapasitet og nok elever til å delta i en spørreundersøkelse. Jeg fikk napp på to skoler og sendte informasjonsskriv og spørreundersøkelsen til faglærerne deretter. Ettersom spørreundersøkelsen er i papirformat, og har hverken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger, har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, med godkjenningsnummer 304909.

Analyse

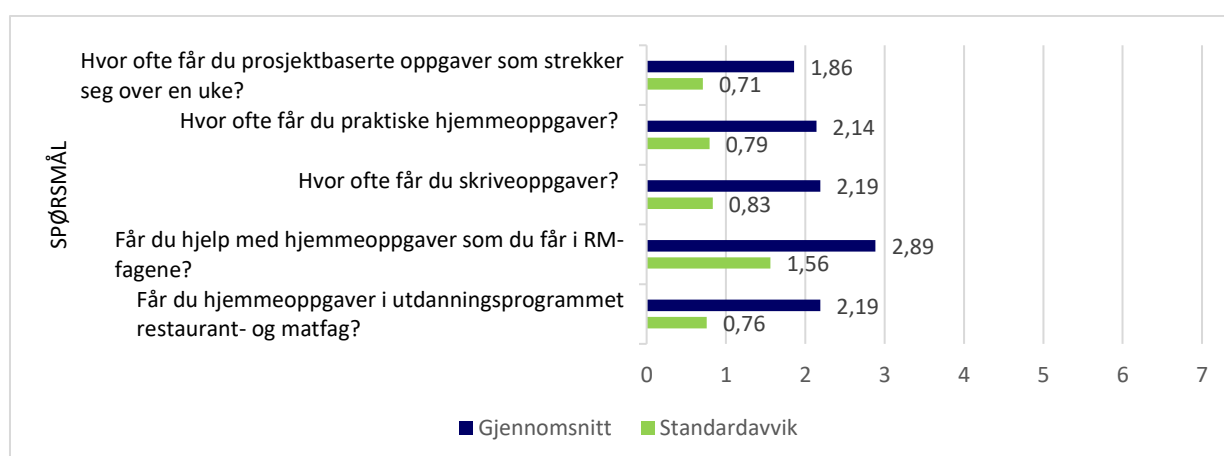
Etter å ha samlet inn alle de ferdigutfylte spørreskjemaene, startet jeg med å registrere svarene i en datamatrix i Excel basert på kodene i kodeboka (Johannessen et al., 2021, s. 284). Svarene ble så fargekodet og nyansert slik at tolkningen av dataen skulle bli lettere, og gjennomsnitt og standardavvik ble beregnet. Deretter ble resultatene lagt inn SPSS for å kunne beregne eventuelle bivariate korrelasjoner mellom ulike variabler i spørreskjemaet. Det ble også gjort en t-test for å undersøke om det var samvariasjon mellom kjønn og alder og de ulike variablene. Spørreskjemaene ble makulert etter at de var ferdig analysert og ført inn i datamatriksen.

Resultater

Resultatkapittelet er delt inn i to deler. I første del vil jeg gjøre rede for enveisanalyse med oversiktlige og fargekodede diagrammer med gjennomsnitt- og standardavviksanalyse som nyanserer svarene, for så å presentere bivariate korrelasjoner i del to. Resultatene vil under hver figur kommenteres kort og objektivt. Jeg har for ordens skyld delt alle spørsmål og påstander i fem diagrammer - figur 1 og 2 belyser frekvens, lekseform og tidsbruk. I resterende figurer (3, 4 og 5) har jeg analysert resultatene med utgangspunkt i at 4 er nøytralt på skalaen fra 1 (helt uenig) og 7 (helt enig).

Enveisanalysen

Figur 1. Oversikt over frekvens og lekseform.



Figur 1 skal illustrere svarene knyttet til lekseform og hvilken hyppighet de deles ut i til respondenter, gradert på en skala fra aldri (1) til hver dag (5). Vi kan se at flertallet av elevene *sjelden* får lekser, og standardavviket på rundt 0,7-0,8 viser at svarene er relativt lite avvikende fra gjennomsnittet.

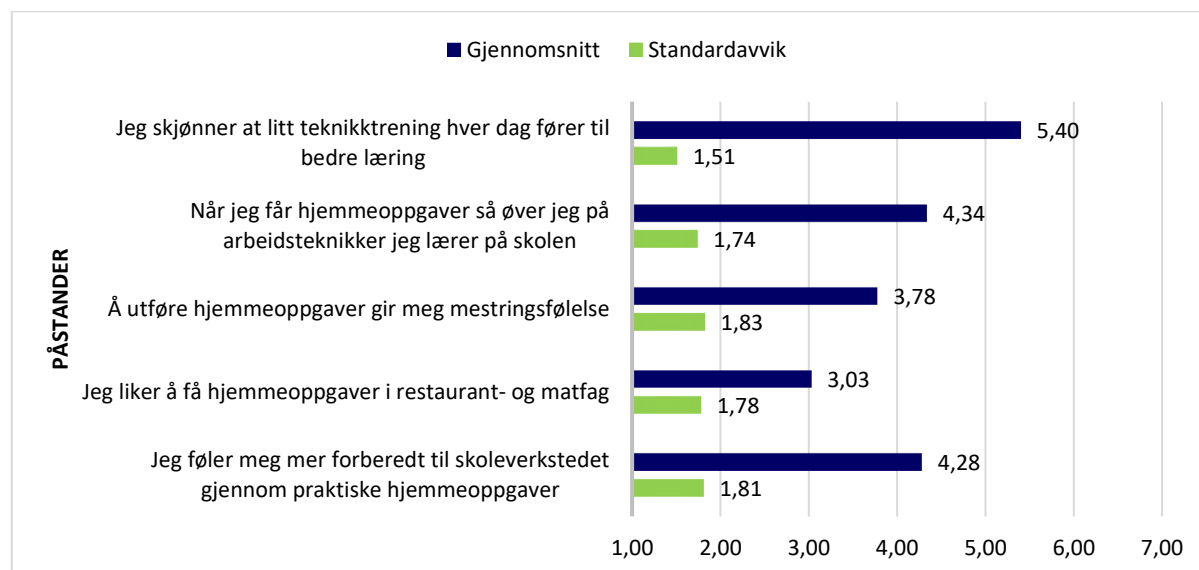
Svarene på spørsmål om hvor ofte elevene får hjelp viser derimot at flertallet nærme seg svaret *en gang i uka*, men standardavviket viser en relativ stor spredning blant svarene. I den grad elevene får lekser, går det skrive- praktiske hjemmeoppgaver, noe sjeldnere prosjektbaserte oppgaver som strekker seg over en uke.

Figur 2. Oversikt over tidsbruk



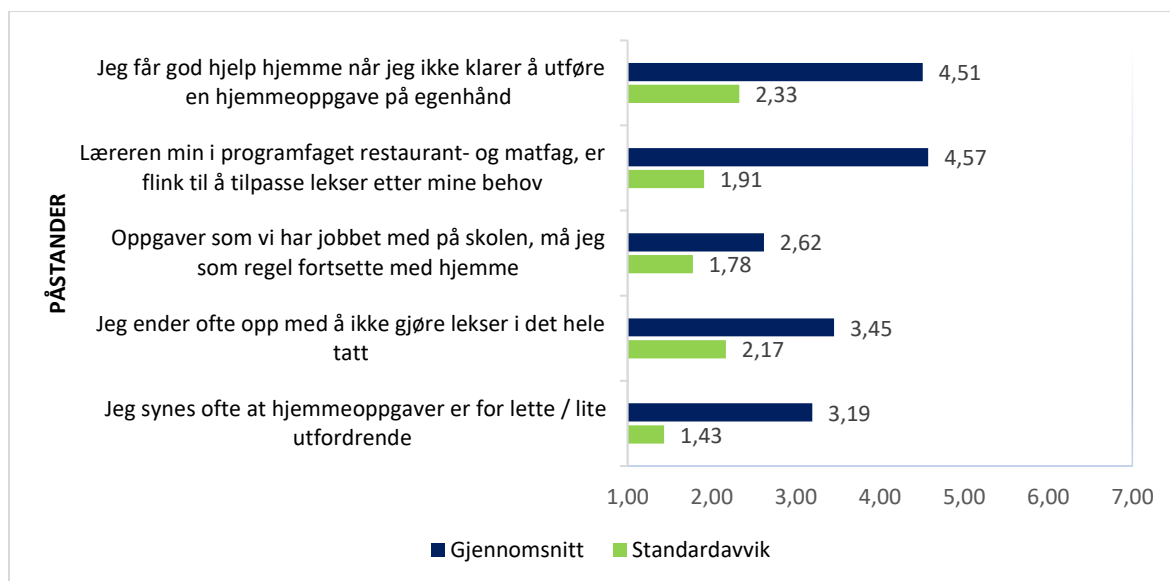
Figur 2 viser at elevene i gjennomsnittet bruker *litt over én time* i uka på hjemmelekser. Relativt stort standardavvik tyder på at spredningen i svarene er nokså stor, så elevene bruker nokså ulik tid: alt fra under en halvtime til over to timer.

Figur 3. Oversikt over holdninger til lekser



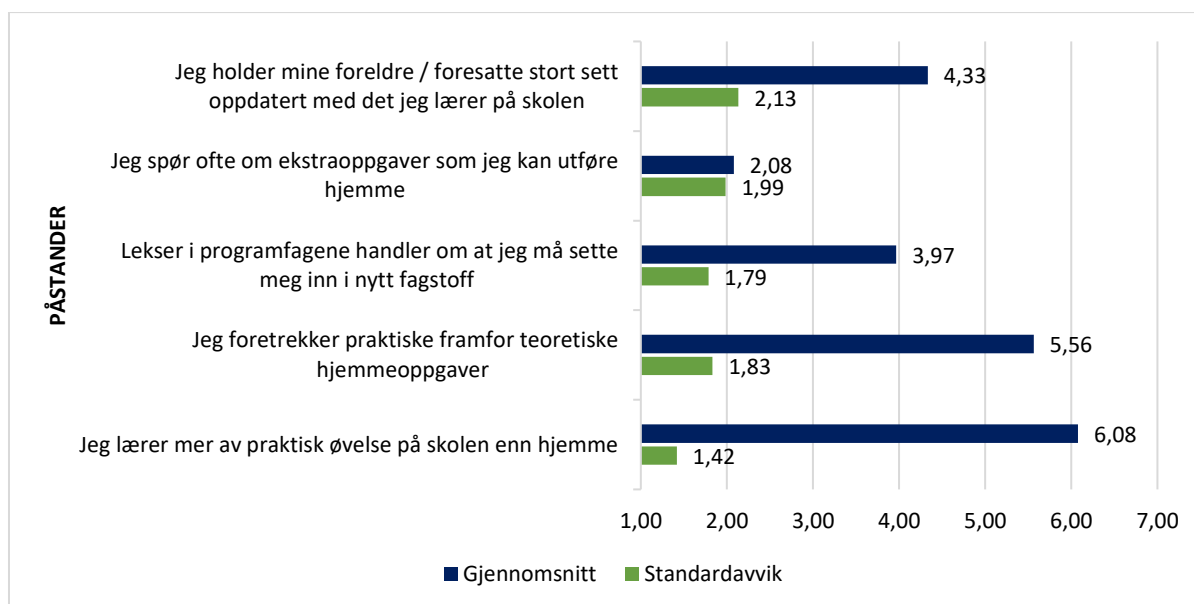
Figur 3 viser at de fleste elevene er enig i at litt trening hver dag fører til bedre læring, med gjennomsnittet langt over nøytral. De skårer også over nøytral når det kommer til påstand om at de gjennom hjemmelekser øver på det de har lært på skolen og at de føler seg bedre forberedt til skolearbeid. Når det kommer til spørsmålet knyttet til mestringsfølelsen, er gjennomsnittet derimot under nøytral, og enda lavere når det er spørsmål om elevene faktisk liker å få lekser. Et gjennomgående stort standardavvik viser også relativ stor spredning i svarene.

Figur 4. Oversikt over gjennomføring av leksearbeid



Figur 4 viser i hvilken grad de får hjelp med lekser hjemme, ligger gjennomsnittet over nøytral: de fleste får altså god hjelp når de trenger det, men såpass stort standardavvik tyder på at mange ikke gjør det. I gjennomsnittet er elevene enige i påstanden om at læreren er flink med tilpasning av lekser, men også her ser vi ganske stor spredning i svarene. Det ser ut som elevene som regel ikke må fortsette å gjøre skolearbeid hjemme. Et lite flertall av elevene ender opp med å gjøre lekser de får, men her ser vi igjen et ganske stort avvik. De virker som elevene ikke opplever leksene som for lette heller, med litt mindre standardavvik enn de andre spørsmålene.

Figur 5. Oversikt over holdninger knyttet til ulike former for lekser.



Figur 5 illustrerer at de er stor enighet blant respondentene om hvorvidt de liker å jobbe med teoretiske vs. praktiske oppgaver hjemme. Skolen er den foretrekkende arenaen i begge tilfeller. Ifølge gjennomsnittet er det svært få som spør om ekstra oppgaver, og spredning i svarene er ganske stor. Respondentene virker også å kommunisere godt med foreldre og foresatte med det de lærer på skolen, men et nokså stort standardavvik tyder på at mange ikke orienterer om skolearbeidet. Et relativt stort antall elever uttrykker at lekser handler om å sette seg inn i nytt fagstoff.

Korrelasjoner

Korrelasjon betyr samvariasjon mellom variabler. Ved utregning av dette ble programmet SPSS brukt. Pearsons produktmomentkorrelasjon (Pearsons r) gir et tallmessig inntrykk for hvor sterk samvariasjon er mellom to variabler, og i hvilken retning den går i – derav positiv eller negativ korrelasjon. Tallene måles fra 0 til ± 1 , og desto høyere korrelasjonstallet er, desto sterkere korrelasjon mellom variablene (Johannessen et al., 2021, s. 317-327).

*Korrelasjon er signifikant på et 0.05 nivå.

** Korrelasjon er signifikant på et 0.01 nivå.

		Hvis du får hjemmeoppgaver i restaurant- og matfagene, cirka hvor mye tid i uka går med til det?	Jeg ender ofte opp med å ikke gjøre lekser i det hele tatt	Jeg spør ofte om ekstraoppgaver som jeg kan utføre hjemme	Å utføre hjemmeoppgaver, gir meg mestringsfølelse	Jeg føler meg mer forberedt til skoleverkstedet gjennom praktiske hjemmeoppgaver	Får du hjelp med hjemmeoppgaver som du får i RM-fagene?
Jeg liker å få hjemmeoppgaver i restaurant- og matfag	Pearsons korrelasjon	,291*	-,337**	,288*	,503**		
	Sig. (2-tailed)	0,022	0,007	0,022	.000		
	Antall	62	64	63	63		
Hvis du får hjemmeoppgaver i restaurant- og matfagene, cirka hvor mye tid i uka går med til det?	Pearsons korrelasjon				,297*		,284*
	Sig. (2-tailed)				0,02		0,025
	Antall				61		62
Jeg ender ofte opp med å ikke gjøre lekser i det hele tatt.	Pearsons korrelasjon			-,276*	-,361**		
	Sig. (2-tailed)			0,029	0,004		
	Antall			63	63		
Jeg spør ofte om ekstraoppgaver som jeg kan utføre hjemme.	Pearsons korrelasjon				,398**		,301*
	Sig. (2-tailed)				0,001		0,019
	Antall				62		62
Å utføre hjemmeoppgaver, gir meg mestringsfølelse.	Pearsons korrelasjon					,253*	
	Sig. (2-tailed)					0,046	
	Antall					63	
Får du hjemmeoppgaver i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag?	Pearsons korrelasjon						,261*
	Sig. (2-tailed)						0,041
	Antall						62

Figur 6 viser en tydelig korrelasjon mellom påstanden om mestringsfølelsen og flere andre variabler: om man liker å gjøre lekser (,503), i hvor stor grad man spør om ekstra oppgaver (,398) eller føler seg mer forberedt til skoleverkstedet (, 253); hvor mye tid man bruker på lekser (,297) eller ender opp

med å ikke gjøre lekser i det hele tatt (-, 361). De første to viser en moderat, mens de tre sistnevnte viser en svak samvariasjon. Videre ser man en positiv korrelasjon mellom det å like å gjøre lekser på den ene siden og det å spørre om ekstra oppgaver (,288) og hvor mye tid man bruker på lekser (,291) på den andre, samt en negativ korrelasjon mellom å like å gjøre lekser og ende opp med å ikke gjøre dem (-,337). Figuren viser også positiv korrelasjon mellom påstander om leksehjelp man får hjemme og ukentlig tidsbruk på lekser (,284), samt det å spørre om ekstra oppgaver (,301). Igjenom en t-test kom det frem at ikke vises noen signifikant samvariasjon mellom kjønn og de sammensatte variablene. Det vises heller ikke signifikant samvariasjon mellom trinn Vg1 og Vg2 og de andre variablene.

Jeg har fått hjelp til å beregne korrelasjon mellom flere variabler og velger å fokusere på de tydelige samvariasjonene fra 0,25 eller høyere. Det finnes i utgangpunktet ikke noe fasitsvar på hva høy korrelasjon er, men jeg bruker Cohen og Hollidays tommelfingerregel, som nyanserer korrelasjon fra veldig svak til meget høy (Johannessen et al., 2021, s. 327). Undersøkelsen ble delt ut til 65 respondenter, av disse var det bare 60 fullstendige skjemaer. Det er et relativt lavt antall elever som gjør det vanskelig å si at dette er et representativt for elever på restaurant- og matfag i hele Norge. Undersøkelsen kunne både hatt en bredere geografisk spredning samt flere respondenter for større validitet.

Diskusjon

Motivasjon er en viktig kvalitet som berører alle former for elevaktiviteter i opplæringen. Motiverte elever viser interesse for læringsaktivitetene, arbeider over lengre tid med oppgavene og utfører dem godt. Når elever arbeider over lengre tid, særlig med mer eller mindre vanskelige oppgaver, er det forbundet med høy motivasjon (Dale & Wærness, 2003, s. 137). Resultater fra egen undersøkelse viser at 59 % av elevene ikke liker å få lekser, og halvparten av elevene ender opp med å ikke gjøre lekser. Dette kan tyde på mangel på indre motivasjon - det oppleves ikke som interessant eller tilfredsstillende å gjøre lekser. Ifølge motivasjonsteorien er indre motivasjon den sterkeste drivkraften til skolearbeid som det er mulig å tenke seg : elevene viser mer initiativ, setter seg personlige mål og regulerer i større grad sitt eget arbeid og sin egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lekser kan ifølge Cooper også føre til mindre interesse for skolearbeid generelt, noe som ikke er utenkelig i dette tilfelle. Det kan også tenkes at elevene ikke ser verdien av lekser.

Nytteverdi betyr at elevene ser at det de lærer gjennom å arbeide med lekser vil eller kan komme til nytte senere. Funnene mine viser at kun litt over halvparten av elevene forstår at øvelse gjør mester – de skjønner at litt teknikktraining hver dag fører til bedre læring og de føler seg bedre forberedt til

skoleverksted etter å ha gjort lekser. Men hva skjer med elevene som ikke ser på lekser som noe nyttig? På spørsmålet om hvor ofte elevene får lekser, er gjennomsnittlige svaret *sjelden*. Samtidig bruker man i gjennomsnittet over en time på leksearbeid ukentlig. Her kan det tenkes at elevene, ifølge verditeorien, opplever lekser som kostnad - noe som går utover deres fritid og sosiale aktiviteter.

Et mindretall av elevene opplever mestringsfølelse av å utføre lekser, noe som er veldig problematisk. Vi har jo tidligere i artikkelen sett at mestringsfølelsen henger sammen med det å like å gjøre lekser, føler seg mer forberedt, spørre om flere oppgaver og hvor mye tid man bruker på lekser. Opplever ikke elevene mestring, kan det også tenkes at flere positive effekter av lekser, noe Cooper snakker om, uteblir: bedre prestasjon og læring, mer positiv holdning til skoler, bedre studievaner og ferdigheter, mer læring i fritiden. I stortingsmelding 22 står det bl.a. at lekser må ha et omfang og et innhold som engasjerer og ikke trøtter ut eleven; de skal handle om stoff som er gjennomgått og bør tilpasses den enkelte elevenes behov. Resultatene mine viser at kun litt over halvparten av elevene opplever at læreren tilpasser lekser etter ens behov og nesten halvparten sier at de må sette seg i nytt stoff når de får lekser i programfagene. Flertallet av elevene i min undersøkelse sier seg helt enige i påstanden om at de lærer mer av praktisk øvelse på skolen enn hjemme.

I all hovedsak kan man si at det er veldig delte meninger blant elever når det gjelder både holdninger og handlinger i forbindelse med lekser, noe som også kan knyttes til Cooper sine negative effekter av lekser, nemlig økte forskjeller mellom elevgrupper. Slike forskjeller kan tenkes å ytterlig bli forsterket av elevenes situasjon på hjemmebanen: cirka halvparten av elevene sier at de får god hjelp hjemme når de ikke klarer å gjøre lekser på egen hånd. Hva så med resterende halvparten som ikke får hjelp hjemme? Eleven som sliter med å utføre hjemmeoppgaven blir ikke bare trøtt og sliten, men begynner også å få negative tanker om seg selv og sine egne evner. Denne delen av skolearbeidet bidrar til en utvikling av en negativ selvvurdering og lavt selvvord (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Oppsummering og konklusjon

Det jeg ønsket å finne ut av i denne artikkelen var hvordan elever i programfaget restaurant- og matfag forholder seg til lekser. Ser de på lekser som et hjelpemiddel for bedre læring eller er lekser bare til bry for dem? Hvordan kunne elevenes opplevelse av lekser påvirke deres motivasjon for skolearbeid, og videre livsmestring? For å få svar på problemstillingen ble det brukt kvantitativ metode i form av spørreskjema, som ble utlevert til to videregående skoler i Oslo og Viken. Respondentene var Vg1 og Vg2 elever ved restaurant- og matfag. Det er som nevnt delte meninger og mange nyanser i resultatene jeg har kommet fram til, men i all hovedsak kan man konkludere med

at elevene ikke opplever lekser som et hjelpemiddel i læringen. Flertallet av elevene liker ikke å få lekser, opplever ikke en mestringsfølelse og ser heller ikke noe særlig nytteverdi i leksearbeid. Dette kan tyde på manglende motivasjon – det oppleves ikke som interessant, relevant eller tilfredsstillende – eller at leksene ikke er riktig utformet eller tilpasset elevenes behov, med tanke på omfang, innhold og vanskelighetsgrad. Alt dette kan følge til en rekke negative effekter: mindre interesse for skolearbeid, mindre positiv holdning til skolen, dårligere motivasjon, prestasjoner og læring og ikke minst dårligere livsmestring, på grunn av negativ selvutvurdering og lav selvfølelse. Det nevnes innledningsvis at livsmestring dreier seg om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for opplevd mestring av eget liv. Derfor argumenteres det for at lekser bør legges i mestringssonen til den enkelte elev, slik at elevene har mulighet for å gjøre arbeidet på egenhånd og derigjennom oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 207). Skolen må ha et bevisst forhold til hva som skal oppnås med lekser, noe som også kommer fram i stortingsmeldingen 22 når det gjelder livsmestring i yrkesfaglig opplæring: livsmestring kan ivaretas ved at lærerne og skolen legger til rette for at innhold og læringsaktiviteter er formet slik at elevene opplever mestring. Det er som sagt store individuelle forskjeller mellom de spurte elevene – det er som vist også elever som både liker, mestrer og opplever lekser som hjelpemiddel.

Litteraturliste

- Dagbladet. (2021, 18/11-21). 106 fagfolk: Vi har fått nok av lekser! Hentet 16/11 2021 fra <https://www.dagbladet.no/meninger/vi-har-fatt-nok-av-lekser/74650749>
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Lekser for læring). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=5>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - prinsipper for grunnopplæringen* (Tverrfaglig tema - Folkehelse og livsmestring). Udir.no: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring : teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Teigen, K. H. (2020, 13.03.2020). Motivasjon. I *Store Norske Leksikon*. NSL.no. Hentet fra <https://snl.no/motivasjon>
- Ungdata. (2021). Ungdataundersøkelsen. Hentet 01.08 2021 fra <https://www.ungdata.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06.05). Hva sier forskningen om lekser? Hentet 2021 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/hva-sier-forskningen-om-lekser/>
- Østrem, S. (2021). *Lekser* (1. utg.). Oslo: CAPPELEN DAMM AKADEMISK.

Bærekraft

Det femte og siste kapittelet i denne antologien presenterer undersøkelser som har forskjellig innfallsvinkler mot temaet bærekraft. Den første artikkelen dreier seg om de bærekraftige valg som lærlinger i kokkefaget opplever at bedriftene tar, den andre artikkelen dreier seg om hvilke valg elever i 10 klasse tar når de kjøper mat selv. Den siste artikkelen undersøker hva som påvirker ungdoms matvalg i forhold til påvirkning fra bl.a. sosiale media.

Den første artikkelen som vi presenterer i dette kapittelet, har problemstilling: «*Hvordan opplever lærlinger i kokkefag bærekraftige valg i bedriften der de gjennomfører læretiden*». Dette er en kvantitativ spørreundersøkelse med deltakelse av lærlinger som er tilknyttet opplæringskontorene i Oslo, Rogaland og Hordaland. Resultatene antyder at lærlingene i disse områdene opplever et høyt nivå av bærekraftige valg i lærebedriftene der de gjennomfører læretiden, gjennom valg av lokale råvarer, mer grønnsaker, mindre kjøtt, kildesortering og redusert matsvinn. Høyt ledelsesfokus om, og høy grad av faktiske bærekraftige valg i lærebedriftene, gir også tydelig positiv påvirkning på lærlingenes bærekraftige handlingskompetanse, både på jobbkjøkkenet og i livet ellers. Lærebedrifter som både uttaler og handler med bærekraftige valg viser seg dermed å være viktige agenter for endringspåvirkning av lærlingene.

Den andre undersøkelsen dreier seg om: «*I hvilken grad følger 10. klasseelever kostholdsrådene fra helsedirektoratet når de kjøper mat og drikke til seg selv?*» Dette er en kvantitativ spørreundersøkelse blant 15 åringer ved tre ungdomsskoler. Resultatene indikerer at de aller fleste respondentene ikke reflekterer noe særlig over sine egne kjøp. De kjøper mat og drikke som inneholder mye tilsatt sukker og fett. Samvariasjons-analysen antyder at en stigning i aktivitet som sport/idrett, skaper et høyere fokus på kosthold.

Den siste artikkelen vi presenterer i årets antologi har problemstilling: «*Hva påvirker elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag matvalg når de selv kjøper mat?*». Dette er en spørreundersøkelse gjennomført ved fire skoler både i Vg1 og Vg2. Resultatene fra denne undersøkelsen antyder at flere faktorer som påvirket elevenes matvalg. Et av funnene er at venner ikke styrer hva elevene velger å kjøpe av matvarer i noen stor grad, selv om ungdommen ofte kjøper mat sammen med vennene sine. At maten ser god ut og er billig er viktigere enn at maten er bra for helsa eller klima. Videre indikerer undersøkelsen at mange elever på restaurant- og matfag bruker sosiale medier til inspirasjon og for å lære seg nye retter og at flere mener dette er en arena som kan påvirke til bedre matvalg.

Opplevelse av bærekraftige valg i læretiden

Sammendrag

Bærekraftig utvikling er et aktuelt tema i tiden vi lever i, og i denne artikkelen ønsket jeg å undersøke hvordan lærlinger i kokkefag opplever bærekraftige valg i bedriften der de gjennomfører læretiden. Som forskningsmetode har jeg valgt en kvantitativ spørreundersøkelse. Gjennom opplæringskontorene i Oslo, Hordaland og Rogaland har jeg hentet inn besvarelser fra 95 respondenter, noe som representerer 29,8% av kokkelærlingene i disse områdene våren 2022.

Svarene viser at lærlingene i disse områdene opplever et høyt nivå av bærekraftige valg i lærebedriftene der de gjennomfører læretiden. Det viser seg en tydelig sammenheng mellom ledelsens søkelys på bærekraft og både opplæring i bærekraft som bedriftene gir lærlingene, og praksis med bærekraftige valg i lærebedriftene. Graden av bærekraftige valg i lærebedriftene gir også tydelig påvirkning på lærlingenes bærekraftige valg i livet ellers, en handlingskompetanse som er et nødvendig bidra til ideen om bærekraftig utvikling.

Introduksjon

Brundtland-kommisjonen sin definisjon i FN-rapporten «Vår felles fremtid» fra 1987 fremmer ideen om bærekraftig utvikling for at vi som lever nå skal etterlate kloden i en slik tilstand at kommende generasjoner får dekket sine behov. Bærekraftig utvikling er delt inn i tre hovedområder; klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. Vi må finne løsninger som balanserer belastningen på miljøet med forbruket og økonomien vår, og vi må finne bedre måter å fordele ressursene på, slik at det blir bærekraftig både for mennesker og miljøet (FN-sambandet, u. å.). Bærekraft vektlegges stadig tyngre i samfunnet, både lokalt og globalt. Bærekraftig matproduksjon er en del av dette, og Norge har forpliktet seg til å produsere mat som kan bidra til å redusere belastning på naturen og miljøet rundt oss, og som samtidig er mulig å opprettholde over lengre tid.

Skal vi lykkes med å løfte frem ideen om bærekraftig utvikling må vi kollektivt samarbeide effektivt om å nå denne ideen (Holden & Linnerud, 2021, s. 15). Da er det viktig at hver enkeltperson gjør det de kan for å leve mer bærekraftig. Det er derfor viktig å bidra til å redusere belastningen maten gjør på miljøet gjennom sin verdikjede og jeg gjennomførte derfor denne undersøkelsen av bærekraftige valg i kokkelærlingenes lærebedrifter for å undersøke om disse er i takt med tiden. Formålet med

denne undersøkelsen har vært å studere lærebedrifters holdninger til bærekraftige valg gjennom opplevelsene til de som var lærlinger våren 2022.

Problemstilling

Dagens elever i videregående opplæring, herunder altså lærlinger, skal ikke bare lære hva utfordringene knyttet til bærekraft er, men også om handlinger som kan være med å løse disse. De som utdanner seg innen restaurant og matfag kan være med å påvirke valg av mat både i sin yrkespraksis og i samfunnet ellers. Hvordan har så læringene som fullførte vg2 i 2020 og 2021 blitt møtt i lærebedriftene de jobber i? Følger disse lærebedriftene med i tiden slik at de underbygger de holdninger til bærekraftige valg som skolen nå har som ambisjon å bevisstgjøre elevene om? Og dersom de gjør det, hvordan påvirker dette lærlingenes holdninger og handlingskompetanse til bærekraftige valg?

Gjennom et spørreskjema med lukkede spørsmål til lærlingene i Oslo, Hordaland og Rogaland, har jeg kartlagt holdninger og praksis til bærekraftige valg i lærebedriftene, samt om læretiden har påvirket lærlingenes holdninger til bærekraftige valg, med følgende problemstilling: «*Hvordan opplever lærlinger i kokkefag bærekraftige valg i bedriften der de gjennomfører læretiden?*»

Begrepsforståelse

«*Bærekraft* er et ord som i dag vanligvis betyr at noe passer med idealet om bærekraftig utvikling. En bærekraftig utvikling vil si en utvikling som tilfredsstiller behovene til menneskene som lever nå, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å tilfredsstille sine behov. Diskusjoner om bærekraft dreier seg særlig om å bekjempe miljøproblemer, fattigdom og nød, og er gjerne inspirert av FNs bærekraftsmål.» (snl.no, 2022).

Bærekraftig valg er et reflektert valg der vi i størst mulig grad tar hensyn til miljø, sosiale forhold og økonomi ut fra de mulighetene og begrensningene et individ har (Knutsen & Korsager, u. å.). Det er disse bærekraftige valgene i lærlingenes hverdag i lærebedriftene denne artikkelen tar for seg.

Teoretisk grunnlag

Opplæringsloven slår fast at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Gjennom fornyelsen av kunnskapsløftet skal undervisningen i videregående skole siden 2020 ha fått økt vektlegging av bærekraft for elevene som fullfører vg2 fra og med 2022 (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Læreplanen for restaurant- og matfag inkluderer flere kompetansemål som underbygger kunnskap om bærekraft knyttet til etiske og miljømessige valg

relatert til ressursutnyttelse, produksjon og logistikk av varer og tjenester, samt håndtering og eventuell utnyttelse av avfall (Utdanningsdirektoratet, 2021-2022).

Kunnskapsdepartementets reviderte strategi for utdanning for bærekraftig utvikling fremhever at utdanningen skal ha som mål å påvirke folks tenkemåte og sette dem i stand til å gjøre verden mer rettferdig og bærekraftig (Kunnskapsdepartementet, 2012-2015, s. 8). Men det er ikke tilstrekkelig bare med undervisning om bærekraft, undervisningen må også fremme handlingskompetanse. Undervisning om, i og for bærekraft må legges til grunn (Sinnes, 2020, s. 28-33). Både skolen og lærebedriftene har ansvar for at opplæringen som gis er i samsvar med opplæringsloven og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Læretiden skal altså også være en del av løsningen i utdanning for bærekraftig utvikling. Gjennom Bransjeavtalen om reduksjon av matsvinn, som ble inngått i 2017, har myndighetene og matbransjen gått sammen nasjonalt for å forebygge og redusere matsvinnet i hele verdikjeden. Omtrent 30% av all mat som produseres i verden i dag går tapt. Gjennom FNs bærekraftsmål er det et mål å halvere det globale matavfallet innen 2030 (Regjeringen.no, 2020, s. 4).

Metode

Samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder skiller vi i kvalitative og kvantitative metoder. I begge disse har vi mulighet for å kommunisere med menneskene som er involvert i det vi ønsker å analysere. I denne oppgaven har det vært behov for kommunikasjon med kokkelæringer for å finne ut hvordan de opplever bærekraftige valg i lærebedriftene.

Den dominerende kvantitative datainnsamlingsmetoden er spørreskjema med lukkede svaralternativer (Jacobsen, 2015, s. 251). Denne metoden gjør det lett å hente inn svar fra mange respondenter og gir data i form av målbare enheter for matematiske og statistiske regneoperasjoner (Dalland, 2017, s. 52). Men et prekodet spørreskjema med faste svaralternativer vil til en viss grad gi begrensninger på de svar man får. De som svarer får ikke svare fritt, og spørreskjema som er sendt ut kan ikke endres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 291). Spørreskjema må brukes på samme måte mot alle respondenter for at svarene skal kunne sammenlignes (Grønmo, 2016, s. 191). På den andre siden er det lett å analysere de kvantitative data ettersom det er konkrete svar som ikke gir rom for egen tolkning.

For å kunne avdekke om lærebedriftene faktisk har tatt ansvaret med å underbygge og forsterke opplæringen knyttet til bærekraft, har jeg valgt å samle inn data i form av en spørreundersøkelse for å kartlegge lærlingers opplevelser av bærekraftige valg i lærebedriftene. Denne metoden har jeg

valgt for å kunne nå et stort nok antall kokkelæringer over et større geografisk område, og dermed kunne oppnå et mer representativt bilde med hensyn til generalisering.

Design av spørreskjema

Jeg har strukturert spørreskjemaet i fem bolker for i noen grad å kunne kryssjekke opplevelsene og holdningene:

- Kultur, retningslinjer og holdninger
- Valg av råvarer
- Kildesortering
- Matsvinn
- Handlingskompetanse

Bolkene bestod av totalt 29 spørsmål med faste svaralternativer. Disse var ja, nei eller vet ikke på fem spørsmål, og valg fra 1-7 (fra «i svært liten grad» til «i svært stor grad») på de resterende 24 spørsmålene der dette gav mening. Ved bredere svaralternativer (1-7) er det større sannsynlighet for at respondentene får gitt et mer nyansert svar.

Valg av respondenter

For denne spørreundersøkelsen ønsket jeg primært å nå ut til kokkelærlingene som gjennomførte læretiden vinter/vår 2022. For å komme i kontakt med kokkelæringer ringte jeg til opplæringskontorene Oslo, Hordaland og Rogaland, og hørte om muligheten til hjelp for å distribuere spørreundersøkelsen til lærlinger de har oversikt over, samt hente inn svar.

Fremgangsmåte

Basert på problemstillingen jobbet jeg med utvikling av spørsmål som kunne være egnet for å avdekke hvordan kokkelæringer opplever holdninger til bærekraftige valg i lærebedriftene. Jeg hadde noen runder med personer i bransjen for testing av spørsmålene før spørreskjemaet var klart.

Jeg sendte så infoskriv og spørreundersøkelsen digitalt til opplæringskontorene. Disse skrev ut eksemplarer som de delte ut til kokkelæringer. I innledningen på spørreskjemaet anga jeg at all besvarelse var frivillig og ville bli behandlet anonymt. Etter at opplæringskontorene hadde begynt å få inn utfylte spørreskjema, gjorde jeg en vurdering på om det var nødvendig å kontakte flere opplæringskontorer i tilfellet lav respondentrage. Etter grundig vurdering og løpende kontakt med de respektive opplæringskontorene fikk jeg forsikret meg om at respondentraten var god nok i de tre byene til at jeg ville få inn tilstrekkelig med svarskjema. Alle spørreskjema ble returnert fysisk.

Respondentene hadde utfylt spørreundersøkelsen anonymt, og jeg merket derfor spørreskjemaene med nummer fra 1-95 etter hvert som jeg punchet dem. Dette for å sikre at jeg kunne foreta etterkontroll av at punchingen var riktig.

Anonymitet

Ingen spørreskjema hadde med noe personinformasjon tilbake, dermed var det ikke behov for ytterligere personverntiltak.

Analyse

Ettersom resultatene på spørreundersøkelsen kom i retur i fysisk format, var jeg nødt til å transkribere de til digitalt format. I et Excel-regneark punchet jeg svarene for hver av de 95 respondentene i kolonner for hvert spørsmål. Nei-, vet ikke- og ja-svar gav jeg 1, 2 og 3 respektivt for å kunne regne ut gjennomsnitt. For 1-7 svarene regnet jeg i tillegg til gjennomsnitt ut standardavvik, samvariasjon og signifikansnivå.

Resultater

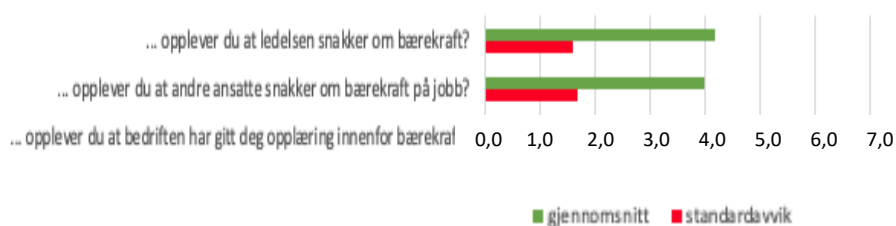
Det kom svar på spørreskjemaet fra 95 kokkelæringer. Totalt følger de tre opplæringskontorene opp 319 lærlinger i kokkefaget, hvilket innebærer at de 95 respondentene utgjør 29,8 prosent av lærlingene under disse tre opplæringskontorene.

Gjennomsnitt og standardavvik

Under, i figur 1 til 6, følger en gjennomgang av de fem bolkene spørsmålene var gruppert i. For alle spørsmålene vil en høy verdi på gjennomsnittet understøtte bærekraftige valg, og besvarelsene viser overveiende gjennomsnittsverdier lik eller over middeltallet.

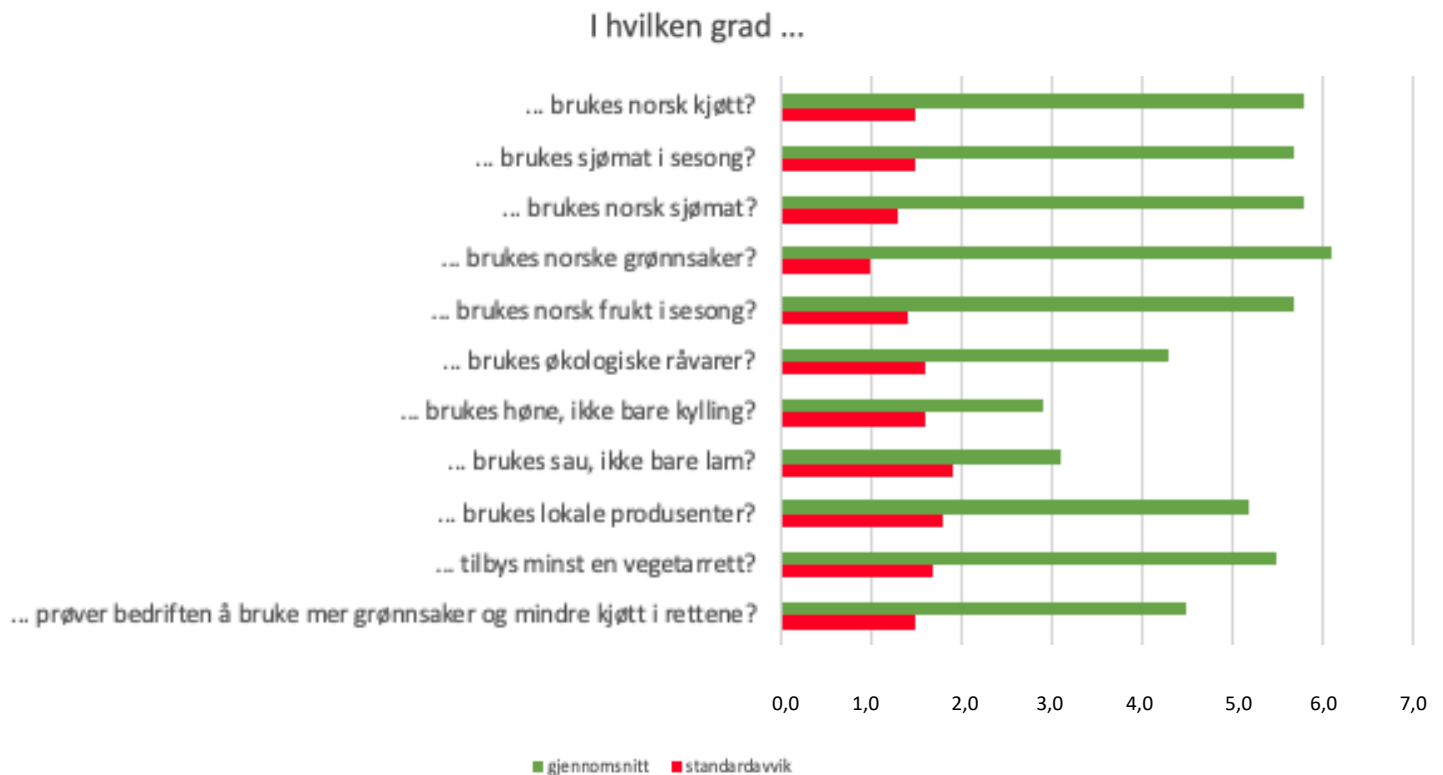
I spørreskjemaene der svaralternativene var fra 1 til 7, representerte 1 «i svært liten grad» og 7 «i svært stor grad».

Figur 1: Kultur, retningslinjer og holdninger, gjennomsnitt og standardavvik. «I hvilken grad ...»



Figur 1 viser at lærlingene i Oslo-, Bergen- og Stavanger-områdene opplever at ca like mange lærebedrifter har søkelys på bærekraft som det er lærebedrifter med manglende søkelys på bærekraft, både fra ledelsenes og de andre ansattes side. Tilsvarende opplever lærlingene at det er ca like mange lærebedrifter som gir dem opplæring innenfor bærekraft på arbeidsplassen, som det er lærebedrifter som ikke gir slik opplæring.

Figur 2: Valg av råvarer, gjennomsnitt og standardavvik.



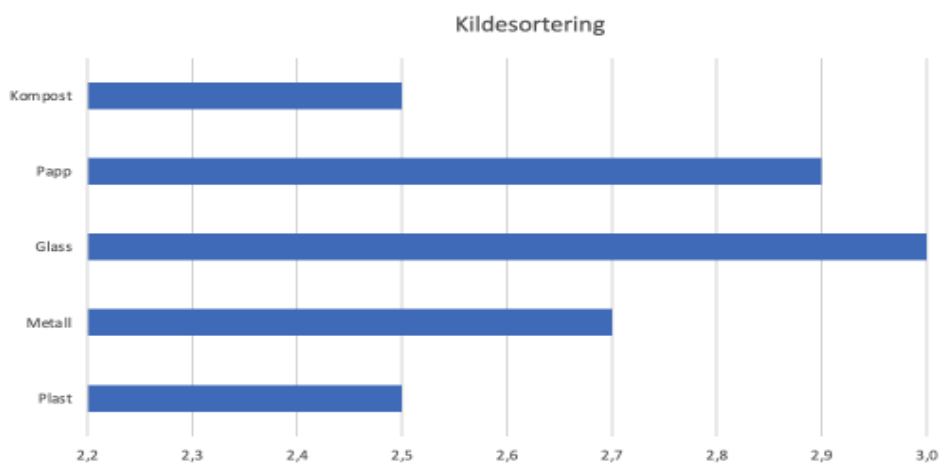
Figur 2 viser at lærebedriftene generelt i svært stor grad bruker norske råvarer/lokale produkter som kjøtt, sjømat, frukt og grønnsaker når det er sesong. Vegetarretter tilbys i stor grad, og bedriftene prøver over gjennomsnittlig å bruke mer grønnsaker og mindre kjøtt i rettene.

Spørsmålet som er besvart med høyeste gjennomsnittverdi, «I hvilken grad brukes norske grønnsaker?», har samtidig det laveste standardavviket. Spørsmålene om bruk av «... høne, ikke bare kylling?» og «... sau, ikke bare lam?» har laveste gjennomsnittsverdier og samtidig blant de høyeste standardavvikene.

Figur 3: Kildesortering, gjennomsnitt og standardavvik.



Figur 4: Kildesortering, gjennomsnitt på spørsmål om lærebedriften har kildesortering for de ulike avfallstypene, 1 = Nei og 3 = Ja.



Figur 3 og 4 viser at lærlingene i svært høy grad opplever at lærebedriftene har kildesortering og at ansatte på kjøkkenet faktisk kildesorterer.

Figur 5: Matsvinn, gjennomsnitt og standardavvik.



Figur 5 viser at lærebedriftene i samsvar med intensjonen i bransjeavtalen, har en høy grad av utnyttelse av restemat og dermed minimerer matsvinn (Regjeringen.no, 2020). Spørsmålet «I hvilken grad observerer du at matsvinn veies og loggføres?» som har høyest standardavvik, har samtidig lavest gjennomsnittsverdi.

Figur 6: Handlingskompetanse, gjennomsnitt og standardavvik.



Figur 6 viser økt handlingskompetanse ved at lærlinger opplever at de gjør mer bærekraftige valg både på kjøkkenet og i livet ellers enn før læretiden, hvilket er i henhold til målene i opplæringsloven og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u. å.).

Korrelasjonsanalyser/Samvariasjonsanalyser

		I hvilken grad opplever du at ledelsen snakker om bærekraft?
I hvilken grad opplever du at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb?	Pearson Correlation	,771**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	93
I hvilken grad opplever du at bedriften har gitt deg opplæring innenfor bærekraft?	Pearson Correlation	,717**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	93
I hvilken grad observerer du at ansatte på kjøkkenet kildesorterer?	Pearson Correlation	,372**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	93
I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden?	Pearson Correlation	,391**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	92
I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden?	Pearson Correlation	,360**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	92

Tabell 1: SPSS analyse som viser spørsmål som er besvart med signifikant samvariasjon med i hvilken grad ledelsen snakker om bærekraft.

Resultatene i tabell 1 viser en svært høy og signifikant samvariasjon (markert med grønt) mellom det at ledelsen snakker om bærekraft og både det at ansatte får opplæring innenfor bærekraft og at ansatte snakker om bærekraft på jobb. Tabell 1 viser også en moderat og signifikant samvariasjon (markert med gult) mellom det at ledelsen snakker om bærekraft og at ansatte på kjøkkenet kildesorterer, samt at lærlingene gjør mer bærekraftige valg både på kjøkkenet og i livet ellers enn før læretiden tok til.

** representerer at det er mindre enn 1% signifikansnivå, det vil si mindre enn 1% sannsynlighet for at samvariasjonen er tilfeldig.

		I hvilken grad opplever du at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb?
I hvilken grad opplever du at bedriften har gitt deg opplæring innenfor bærekraft?	Pearson <u>Correlation</u>	.617**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	93
I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden?	Pearson <u>Correlation</u>	.423**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	92
I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden?	Pearson <u>Correlation</u>	.354**
	Sig. (2-tailed)	,001
	Antall respondenter	92

Tabell 2: SPSS analyse som viser spørsmål som er besvart med signifikant samvariasjon med i hvilken grad de ansatte snakker om bærekraft på jobb.

Resultatene i tabell 2 viser en svært høy og signifikant samvariasjon (markert med grønt) mellom det at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb og det at bedriften har gitt lærlingene opplæring innenfor bærekraft. Tabell 2 viser også en moderat og signifikant samvariasjon (markert med gult) mellom det at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb og det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden, eller at de gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden.

		I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden?
I hvilken grad opplever du at ledelsen snakker om bærekraft?	Pearson Correlation	,391**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	94
I hvilken grad opplever du at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb?	Pearson Correlation	,423**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	93
I hvilken grad brukes økologiske råvarer?	Pearson Correlation	,317**
	Sig. (2-tailed)	,004
	Antall respondenter	83
I hvilken grad observerer du at ledelsen tilpasser menyen for å unngå kast av råvarer som holder på å gå ut på dato?	Pearson Correlation	,375**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	91
I hvilken grad observerer du at matsvinn veies og loggføres?	Pearson Correlation	,309**
	Sig. (2-tailed)	,003
	Antall respondenter	89
I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden?	Pearson Correlation	,708**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	92

Tabell 3: SPSS analyse som viser spørsmål som er besvart med signifikant samvariasjon med i hvilken grad lærlingen opplever å gjøre mer bærekraftige valg i kjøkkenet nå enn før læretiden.

Resultatene i tabell 3 viser en svært høy og signifikant samvariasjon (markert med grønt) mellom det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden og at de samtidig opplyser å gjøre mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden. Tabell 3 viser også en moderat og signifikant samvariasjon (markert med gult) mellom det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden og at ledelsen snakker om bærekraft, samt at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb eller at ledelsen tilpasser menyen for å unngå kast av råvarer som holder på å gå ut på dato.

Tabell 3 viser også en signifikant samvariasjon mellom det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden og i hvilken grad lærebedriften bruker økologiske råvarer eller matsvinn veies og loggføres.

		I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden?
I hvilken grad opplever du at ledelsen snakker om bærekraft?	Pearson Correlation	,360**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	94
I hvilken grad opplever du at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb?	Pearson Correlation	,354**
	Sig. (2-tailed)	,001
	Antall respondenter	93
I hvilken grad opplever du at bedriften har gitt deg opplæring innenfor bærekraft?	Pearson Correlation	,290**
	Sig. (2-tailed)	,005
	Antall respondenter	93
I hvilken grad observerer du at matsvinn veies og loggføres?	Pearson Correlation	,314**
	Sig. (2-tailed)	,003
	Antall respondenter	89
I hvilken grad opplever du at du gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden?	Pearson Correlation	,708**
	Sig. (2-tailed)	,000
	Antall respondenter	92

Tabell 4: SPSS analyse som viser spørsmål som er besvart med signifikant samvariasjon med i hvilken grad lærlingen opplever å gjøre mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden.

Resultatene i tabell 4 viser en svært høy og signifikant samvariasjon (markert med grønt) mellom det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden og at de gjør mer bærekraftige valg på kjøkkenet nå enn før læretiden. Tabell 4 viser også en moderat og signifikant samvariasjon (markert med gult) mellom det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden og det at ledelsen snakker om bærekraft eller at andre ansatte snakker om bærekraft på jobb.

Tabell 4 viser også en signifikant samvariasjon mellom det at lærlingene gjør mer bærekraftige valg i livet ellers nå enn før læretiden og det at lærlingen har fått opplæring i bærekraft eller at matsvinn veies og loggføres.

Oppsummert viser resultatene at:

- Majoriteten av lærlingene opplever bærekraftige valg i lærebedriftene som viser seg i:
 - Valg av lokale råvarer
 - Mer grønnsaker, mindre kjøtt
 - Kildesortering

- Redusert matsvinn
- Halvparten av lærlingene opplever at ledelsen og andre ansatte snakker om bærekraftige valg

Det er tydelige sammenhenger mellom ledelsesfokus og både opplæring som gis i bærekraft og bærekraftige valg i lærebedriftene:

- Høyt ledelsesfokus på bærekraft => opplæring i bærekraft på jobb
- Lavt ledelsesfokus på bærekraft => manglende opplæring i bærekraft på jobb
- Høyt ledelsesfokus på bærekraft => høy på bærekraftige valg på jobb
- Lavt ledelsesfokus på bærekraft => lav på bærekraftige valg på jobb

Graden av bærekraftige valg i lærebedriftene gir også tydelig påvirkning på lærlingenes handlingskompetanse:

- Høy på bærekraftige valg på jobb => lærlingene høyere på bærekraftige valg i livet ellers
- Lav på bærekraftige valg på jobb => lærlingene lavere på bærekraftige valg i livet ellers

Resultatenes pålitelighet

Et forhold som kan svekke resultatenes pålitelighet kan være at respondentene svarer raskt for å bli ferdig og ikke reflekterer over spørsmålets innhold før det svares. Generelt la jeg opp spørsmålene slik at høy score var det som forventes å bli oppfattet som mest positivt. Men jeg la også inn to spørsmål der lavt score forventes å bli mest positiv. Gjennomsnittet for disse to spørsmålene viste seg å komme ut med lavere score enn spørsmålene de naturlig kan sammenlignes med, noe som burde underbygge at flertallet av respondentene har oppfattet spørsmålene riktig. Disse to spørsmålene er utelatt i figur 1-6.

I og med at spørreskjemaene ble distribuert via tre opplæringskontor, kan mulige utvalgsfeil ha oppstått ved en eller annen form for skjevfordeling mellom kokkelærlingene som følges opp av de tre opplæringskontorene. Men i og med at respondentene utgjør hele 29,8 % av kokkelærlingene under disse opplæringskontorene så bør svarene likevel være relativt representative for kokkelærlingene i de områdene der de er hentet inn. I og med at kun tre opplæringskontor har blitt kontaktet kan det ikke uten videre generaliseres at resultatene er representative for kokkelærlingene i resten av Norge.

Transkripsjonen fra spørreskjema til Excel kan innebære mulige puncheifeil. Etter at alle besvarelsene var transkribert, kontrollsjekket jeg punchingen ved å ta fem stikkprøvekontroller uten å finne puncheifeil.

Diskusjon

Basert på spørreundersøkelsen, og i henhold til problemstillingen, viser resultatene presentert over at lærlinger i kokkefag opplever et høyt nivå av bærekraftige valg i lærebedriftene der de gjennomfører læretiden. Selv om figur 1 viser at lærebedriftenes søkelys på bærekraft bare i snitt er middels, viser korrelasjonsresultatene i tabell 1 både svært høy og signifikant samvariasjon mellom det at ledelsen snakker om bærekraft og både det at ansatte får opplæring innenfor bærekraft og at ansatte snakker om bærekraft på jobb. Figurene 2, 3, 4 og 5 kan tolkes slik at det er flere lærebedrifter som faktisk utøver bærekraftige valg, enn det er lærebedrifter der lærlingene opplever at ledelsen og andre ansatte snakker om bærekraftige valg. Men der ledelsen og/eller andre ansatte snakker om bærekraft, og/eller bedriften har fokus på lokale råvarer, reduksjon av matsvinn eller kildesortering, opplever lærlingene å gjøre mer bærekraftige valg både på kjøkkenet og i livet ellers enn før læretiden. Både kunnskap og handlingskompetanse knyttet til bærekraftige valg øker mer, jo mer de opplever framsnakking og handlinger knyttet til bærekraftige valg i lærebedriften.

Tilsvarende vil manglende fokus og handlinger knyttet til bærekraftige valg i lærebedriften lede til at lærlingene opplever å gjøre mindre bærekraftige valg både på kjøkkenet og i livet ellers enn før læretiden. Kun mer teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling synes heller ikke å ha stor effekt på endring av adferd mot mer bærekraftige valg (Sinnes, 2015, s. 19). Skolen må derfor innrettes slik at elevene gjennom handlingene i sin skolehverdag vil kunne høste konkrete erfaringer av hvordan bærekraftige liv kan leves (Sinnes & Straume, 2017, s. 19). Dette må selvfølgelig også gjelde læretiden, og denne undersøkelsen viser at å være i et miljø med praktisk utførelse av bærekraftige valg gir mer læring og ønsket endring av adferd enn det motsatte. Sannsynligvis, i og med at det er få år siden bærekraft ble tyngre vektlagt i opplæringen i grunnutdanningen, var verken dette tema eller de andre tverrfaglige temaene omhandlet i Utdanningsdirektoratets studie fra 2011-2015, i delrapport 3 «Kvalitet i bedriftsopplæringen». Men det er gjort mange undersøkelser knyttet til å fremme undervisning i bærekraftig utvikling i skolen, som for eksempel i «Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?» (Bjøness & Sinnes, 2019) og i «Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål» (Sinnes & Straume, 2017). Men disse tar ikke for seg læretiden. Undersøkelser gjort av masterstudenter, tyder på at bærekraftig utvikling tidligere ikke har blitt godt nok prioritert i videregående skole, og da sikkert ikke i læretiden heller (Bjøness & Sinnes, 2019, s. 3). Resultatene fra denne artikkelen burde underbygge at det er avgjørende at lærebedriftene både snakker om bærekraft og «walk the talk» med hensyn til bærekraftige valg i sin hverdag, for å underbygge Kunnskapsdepartementets reviderte

strategi for utdanning for bærekraftig utvikling også i læretiden (Kunnskapsdepartementet, 2012-2015).

Oppsummering og konklusjoner

Denne artikkelen omhandler problemstillingen «Hvordan opplever lærlinger i kokkefag bærekraftige valg i bedriften der de gjennomfører læretiden?», som er analysert basert på en kvantitativ spørreundersøkelse. Det er hentet inn 95 besvarelser fra Oslo, Bergen og Stavanger som representerer 29,8% av kokkelærlingene i disse områdene våren 2022. Svarene viser at lærlingene i disse områdene opplever et høyt nivå av bærekraftige valg i lærebedriftene der de gjennomfører læretiden gjennom valg av lokale råvarer, mer grønnsaker, mindre kjøtt, kildesortering og redusert matsvinn. Høyt ledelsesfokus og høy grad av faktiske bærekraftige valg i lærebedriftene, gir også tydelig positiv påvirkning på lærlingenes bærekraftige handlingskompetanse, både på jobbkjøkkenet og i livet ellers. Lærebedrifter som både uttrykker og gjennomfører bærekraftige valg, viser seg dermed å være viktige agenter for endringspåvirkning av lærlingene i henhold til intensjonen fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2012-2015).

Kilder:

- Bjøness, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/6474/6027>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- FN-sambandet. (u. å., 2021, 28. oktober). Bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave. utg.)Fagbokforlaget.
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling : en idé om rettferdighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave. utg.)Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Knutsen, B. & Korsager, M. (u. å., u. å.). Bærekraftige produktvalg. Hentet fra <https://www.naturfag.no/uopplegg/vis.html?tid=2082574>

Kunnskapsdepartementet. (2012-2015). *Kunnskap for en felles framtid - Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*

2012-2015. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/s-tm201520160028000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova, F. t. (1998). Formålet med opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Regjeringen.no. (2020). *Hovedrapport 2020 - Bransjeavtalen om reduksjon av matsvinn*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/6b7122fce366433ca028c230b57605ae/no/pdfs/hovedrapport-2020-bransjeavtalen-om-reduksjon-av-m.pdf>

Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling : hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! : hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.

Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*. Hentet fra

<https://journals.uio.no/adno/article/view/4698/4878>

snl.no. (2022, 2022, 29. mars). Bærekraft. Hentet fra <https://snl.no/bærekraft>

Utdanningsdirektoratet. (u. å.). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektorektoratet. (2021-2022). *Kompetansemål og vurdering ((RMF01-03))*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv237?TverrfagligeTema=true>

Matvalg blant elever på ungdomsskolen

Sammendrag

Formålet med denne artikkelen er å gjøre rede for problemstillingen: «I hvilken grad følger 10. klasseelever kostholdsradene fra helsedirektoratet når de kjøper mat og drikke til seg selv?». Den samfunnsvitenskapelige forskningsmetode som er brukt er blant annet beskrevet av Ringdal (Ringdal, 2018). Det er gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant 15-åringene på tre ungdomsskoler. Resultatene av undersøkelsen er analysert i flere ulike statistiske analysemetoder. 176 besvarelser av spørreskjemaet ble tatt med i analysen. Spørreskjemaet inneholdt utelukkende spørsmål med lukkede svar. I tillegg var det to påstander respondentene ble bedt om å ta stilling til. Resultatet av undersøkelsen ble sammenlignet med nyere forskningsrapporter fra OsloMet og Universitetet i Bergen. Henholdsvis Ungdata 2021 og HEMIL-rapporten (Bakken, 2021; Institutt for helse, 2020.). Data fra undersøkelsen viser at det er lite forskjell på kjøp i de undersøkte matvaregruppene i forhold til kjønn. Kjøp av mat og drikkevarer som kostrådene fraråder som hverdagsmat er stort. 51% av respondentene kjøper noe å spise en eller flere ganger i uken. For drikkevarer er det 57%.

Undersøkelsen viser at når treningsmengden går opp kan man også se en svak økning i kjøp av varer som respondenten mener er sunn. Kjøp av frukt og grønt er generelt lavt, men det ser ut til at denne varegruppen er noe respondentene tar med hjemmefra. Respondentene vurderer selv sine innkjøp av mat og drikke til å være fra middels til dårlig når det gjelder sunnhet. Som gruppe ser det ut til at de aller fleste respondentene ikke reflekterer noe særlig over sine kjøp av mat og drikkevarer. Men som SPSS-analysen antyder er det en liten gruppe som er mer opptatt av sport og kosthold. Enkelt personer vier også kostholdet større oppmerksomhet enn gjennomsnittet. Positivt er det at respondentene selv analyserer sine innkjøp til å være mindre sunne. Da er de klar over at det er rom for forbedring.

Introduksjon

Flere undersøkelser viser at ungdommer spiser mye søt og fet mat, er lite aktive og spiser for lite frukt og grønnsaker i forhold til anbefalinger (Bakken, 2021; Institutt for helse, 2020.). Målet med denne artikkelen er derfor å se nærmere på hva 10. klasseelever velger å kjøpe av mat og drikke selv, og om valgene de gjør kan ses i sammenheng med kostrådene?

I læreplan for Mat og helse, MHE01-02 står det i kompetansemålene at elevene skal kunne: «[...] vurdere eige kosthald og til å velje sunne og varierte matvarer [...]». Videre fremkommer det i kjerneelementene, i samme læreplan: «Kostråda til helsestyresmaktene er sentrale for undervisninga og elevane skal få forståing for samanhengen mellom næringsstoff og helse og utvikle kompetanse til å kunne velje eit sunt og variert kosthald» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kan dette kjerneelementet spores i ungdommenes egne valg når det gjelder kjøp av mat- og drikkevarer, og gjør de valg som er i tråd med de nasjonale kostrådene? I denne artikkelen fokuseres det på respondentenes egne kjøp av mat- og drikkevarer, og funn sammenlignes med funn i de nyeste studier som er gjort i Norge og Norden på ungdommers kostvaner. Disse er Ungdata 2021 og HEMIL-rapporten 2020 (Bakken, 2021; Institutt for helse, 2020). I begge disse rapportene svarer respondenten ut ifra sitt totale kosthold, men i denne artikkelen fokuseres det på egne kjøp.

Problemstilling og begrep

Problemstillingen gjennom artikkelen er: «I Hvilken grad følger 10. klasseelever kostholdsrådene fra helsedirektoratet når de kjøper mat og drikke til seg selv?». Når kostrådene blir nevnt er det de gjeldene offisielle kostrådene fra helsedirektoratet det henvises til (Helsedirektoratet, 2016). Kostrådene definerer ikke sunn og usunn mat, men hva friske voksne bør spise mest av. Når respondentene kjøper mat og drikke etter egne valg, kan de være påvirket av kjøpsregler som de har hjemme. Til informasjon er data i HEMIL-rapporten samlet inn før pandemien og forskningsmaterialet for Ungdata 2021 er gjort under pandemien. Respondentenes totale kosthold er ikke vurdert, og heller ikke foreldrenes sosiale status/utdanning eller elevenes nærmiljø.

Metode

Det er brukt kvantitativ spørreundersøkelse som metode. Denne artikkelen følger, etter beste evne, de forskningsprosesser som er vanlige for denne type undersøkelse. Ringdal beskriver 6 faser som må gjennomføres; idé, problemstilling, strategi og design, datainnsamling, dataanalyse, og rapportering (Ringdal, 2018, s. 20).

Idé

Idéen for artikkelen er om 10. klasseelever bruker den kunnskapen de skal ha tilegnet seg i Mat og helsefaget, når de kjøper mat og drikke.

Strategi og design

Tidlig i den innledende fasen hadde jeg noen uformelle samtaler med elever i vg1 Restaurant- og matfag. Dette for å få en ide om hvordan jeg best mulig kunne tilnærme meg problemstillingen. Det ble valgt en kvantitativ undersøkelse ved hjelp av spørreskjema på papir. Dette for å få et større utvalg av respondenter. Konfidensialitet er lettere å ivareta ved spørreskjema, da respondenten skal være anonym. Dette kan også være en styrke da terskelen for å svare oppriktig er mye lavere (Gleiss et al., 2021, Kap. 7).

Det ble produsert et stort antall spørsmål og påstander, og ved hjelp av veiledere ved OsloMet ble det valgt ut spørsmål som kunne belyse problemstillingen. Det ble utelukkende benyttet lukkede spørsmål. Spørreskjemaet ble testet på 4 ungdommer i aldersgruppen det var tiltenkt. Noen av svaralternativene ble justert med hensyn til mengde i etterkant av testen. I spørreskjema blir uttrykket «kostråd» eller lignende, ikke brukt. Dette for at respondentene i minst mulig grad skulle bli påvirket av teksten i spørreskjemaet.

Datainnsamling

Problemstillingen begrenser populasjonen til 10. klasseelever. Respondentene er tilfeldig utvalgt, og avgrenset til skoler hvor medstudenter sa seg villig til å gjennomføre undersøkelsen.

Informasjonsbrev ble formidlet og tillatelse ble innhentet fra skolene. Undersøkelsen er derfor basert på svar fra respondenter på 3 ungdomsskoler i 3 fylker i Sør-Norge. Undersøkelse ble gjennomført i det tidsrommet medstudentene hadde sin praksisperiode. Det er ikke beregnet frafall da elever som var borte ikke har deltatt. Dette var i en tid med mange covid-19 syke, men det er lite sannsynlig at dette har påvirket resultatet. I innledningen på spørreskjemaet blir respondentene informert om at det er frivillig og anonymt å delta.

Etter å ha mottatt de ferdig utfylte spørreskjemaene, ble de blandet. 176 spørreskjema var besvart på en tilfredsstillende måte og ble brukt. I tillegg var det 10-12 stk. som ble diskvalifisert. Det er ingen ting ved besvarelsene som kan identifisere skolene i forhold til hverandre. Alle besvarelsene ble kodet inn i Excel etter mal fra kodeboken som ble tilvirket for formålet. Ca. 5% av besvarelsene ble kontrollert for feiltasting, og det ble konkludert med at det ikke var behov for videre grep. Hvis noen spørsmål var besvart med flere kryss ble den laveste verdien konsekvent brukt eller satt åpent som ikke besvart. Ikke alle spørsmålene i spørreskjema viste seg å være like relevante i forhold til problemstillingen, men de ga utfyllende informasjon og avdekket besvarelser med logisk brist. Analysen av empiri ble startet for å danne en mening i datamaterialet (Gleiss et al., 2021, s. 169).

Dataanalyse

Dataene ble analysert med ulike statistiske analysemetoder. Dataprogrammer som Excel og SPSS ble brukt. Excel gir mulighet for å fremstille data i grafiske diagrammer, samt utregninger og sammenligninger. Det ble gjort enkle univariate analyser og mer avanserte bivariate analyser i SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Det ble også sett på gjennomsnitt og standardavvik på enkelte variabler.

Rapportering

Denne artikkelen presenterer resultater og funn. Det er for få respondenter med for å kunne generalisere noe om populasjonen, men det gir en idé om deltakernes vaner og holdninger.

Resultater

I den innledende delen av spørreskjemaet skal respondentene svare på når og hvor mange dager i uken de kjøpte mat og drikke, samt hvor aktive de er i sport og idrett. Deretter følger tre grupperinger av spørsmål som handler om respondentenes kjøp av drikke- og matvarer og hvor ofte. Skjemaet avsluttes med to påstander der respondentene blir bedt om å angi hvor enig, eller uenige de er i påstanden.

Et utvalg av resultatene som har betydning for denne artikkelen blir under presenter i en kortfattet versjon. Det er stort sett ubetydelige forskjeller i besvarelsene mellom kjønnene, derfor blir resultatene for respondentene gjengitt samlet. Avvik av betydning blir nevnt. Prosenten er regnet ut ifra det antall som til enhver tid har svart på spørsmålene.

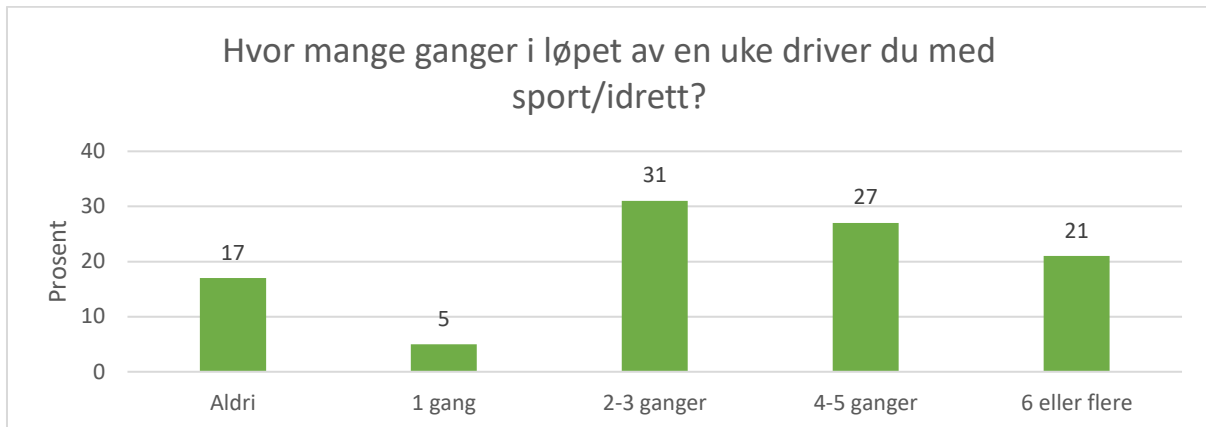
Det er tatt med 176 besvarelser i analysen, og de fordeler seg slik figur 1 viser.

Tabell 1. Figuren viser fordelingen av kjønn og antall respondenter.

Kjønn	Gutt	Jente	Annet	Ikke besvart	Totalt
Antall	97	77	1	1	176

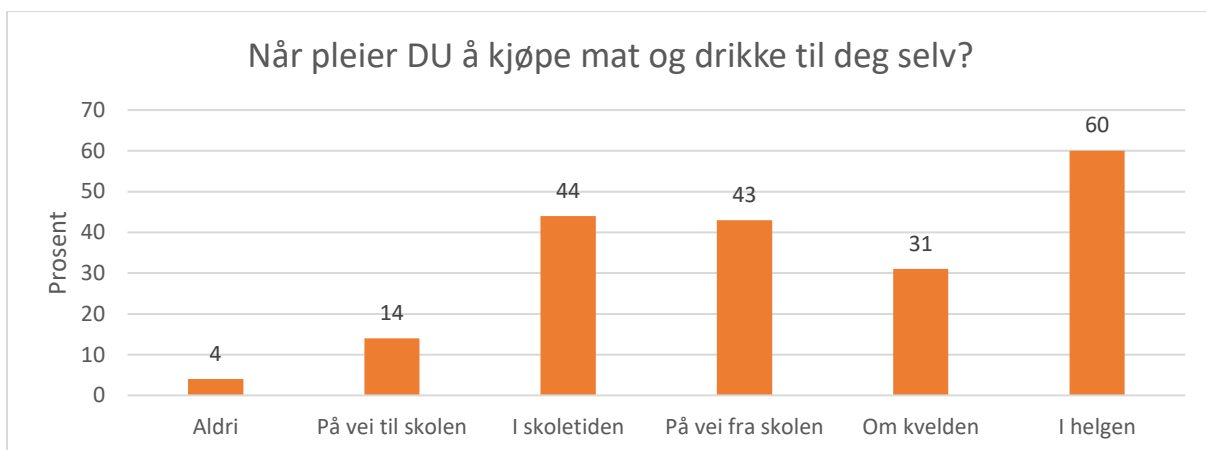
Undersøkelsen inneholder et spørsmål om sport og idrett for å se om det påvirker respondentenes kjøp av mat og drikke. Se figur 2, se også figur 6 for samvariasjon med andre spørsmål.

Figur 1. Figuren viser hvor ofte respondentene utøver sport og idrett i løpet av uken. Gymtimer på skolen er ikke regnet med.



Respondentene ble også spurt om når de kjøper mat og drikke selv. Se figur 3

Figur 2. Figuren viser når respondentene kjøper mat selv. De som svarte aldri, leverte inn spørreskjema her. I skoletiden og på vei fra skolen, er populære tidspunkter i ukedagene.



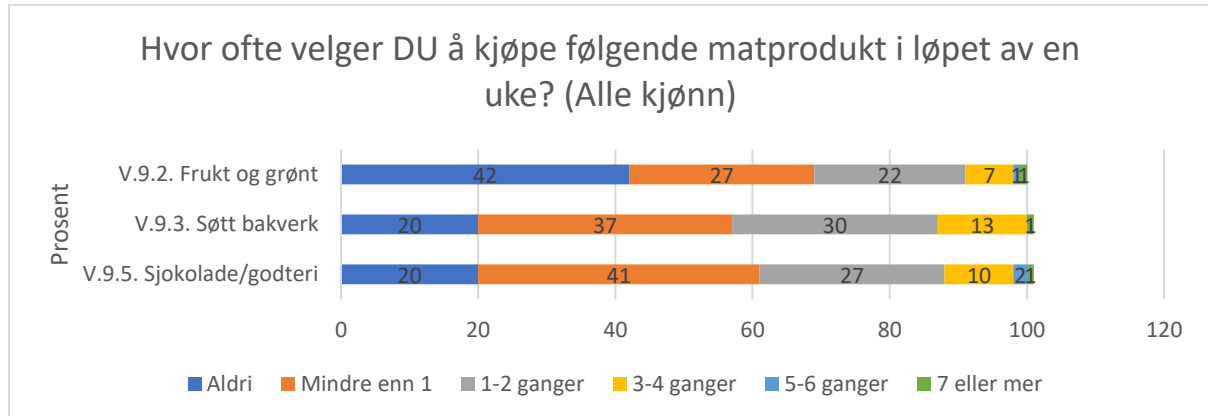
Det er 4% som aldri kjøper noe, i tillegg er det en gruppe på 6 % som bare kjøper en av delene. Det empiriske grunnlaget viser at 47% av guttene kjøper noe å spise 2-3 ganger i uken, og at 41% jentene gjør det samme.

Respondentene blir også spurt om hvor ofte de kjøper bestemte drikkevarer. Data viser at brus, energi- og andre leskedrikker med sukker blir kjøpt oftest. 80% kjøper disse produktene i større eller mindre grad. Deretter følger de samme drikkevarer uten sukker (72%). Analyse viser at 25% av guttene kjøper sukkertilsatt drikke 3-4 ganger i uken. Jentene 11%. Vann og kaffebasert drikke ble sjeldent kjøpt av respondentene.

Figur 4 viser et utdrag av svar som er gitt i spørsmålsgruppe 9. Bare 31% av respondentene kjøper frukt og grønt en eller flere ganger i uken. Figuren viser også at søtt bakverk og sjokolade/godteri blir

kjøpt ofte. Sammen med drikke tilsatt sukker utgjør disse tre de varegruppene som respondentene kjøper oftest fra.

Figur 3. Figuren viser hvor ofte respondentgruppen kjøper ulike matprodukter



I den andre enden av skalaen er det ferdigmåltider av vegetar, sjømat og kylling som er minst kjøpt av respondentgruppen. Bare 4% kjøper vegetarrett minst 1 gang i uken. For sjømat er tilsvarende 9% og kylling 15%.

Respondentene ble oppfordret til å gradere to påstander: «Jeg kjøper mat/drikke fordi jeg IKKE har tid/anledning til å spise hjemme!» og «Jeg mener at mat/drikke jeg velger å kjøpe, er sunt!»

Svaralternativer er: 1 helt uenig, 2, 3 osv. til 7, helt enig. Se figur 5 for gjennomsnitt og standardavvik.

Tabell 2. Viser standardavvik og gjennomsnitt. Et lavt gjennomsnitt viser at de fleste er uenige på påstandene.

Jeg kjøper mat/drikke fordi jeg IKKE har tid/anledning til å spise hjemme.		
	Standardavvik	Gjennomsnitt
Alle kjønn	1,96	2,71
Jeg mener at mat/drikke jeg velger å kjøpe er sunt!		
	Standardavvik	Gjennomsnitt
Alle kjønn	1,62	3,19
Gutter	1,73	3,12
Jenter	1,47	3,33

I SPSS-analysen ble det lagt merke til korrelasjoner mellom flere spørsmål. Den viser at spørsmål om sport- og idrettsdeltagelse har bivariat sammenhenger. Se tabell 3 utvalgte resultat.

Tabell 3. Oversikt over bivariate samvariasjoner (korrelasjoner)

Hvor mange ganger i løpet av en uke driver du med sport/idrett?		
Hvor ofte velger du å kjøpe brus, energidrikk eller annen leskedrikk med sukker?	Pearson Correlatin	-,265**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	159
Hvor ofte velger du å kjøpe frukt, grønnsaker eller salat i løpet av en uke?	Pearson Correlation	,195*
	Sig. (2-tailed)	,014
	N	157
Jeg mener at mat/drikk jeg velger, er sunt.	Pearson Correlation	,362**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	164

Tabell 3 leses slik: Pearsons Correlation (korrelasjonskoeffisient) er et mål på bivariat sammenheng. Korrelasjonskoeffisienten varierer mellom +1 og -1, den viser styrken mellom graden av samsvar. Den måler styrken av en lineær sammenheng mellom to variabler. F.eks. stiger trenings frekvensen, så synker kjøp av sukkerholdig drikke, derav den negative korrelasjonen (-,265). Et annet interessant tall i tabellen er Sig. (2-tailed) (tosidig p-verdien), som forteller om der er en signifikant sammenheng. Med andre ord, i hvor stor grad er vi sikre på at sammenhengen mellom variablene ikke er tilfeldig. Legg merke til at SPSS markerer signifikante resultat med * eller **. En stjernerne betyr at det er <5% sjans for at dette er en tilfeldighet, og to stjerner betyr at den er <1%.

En SPSS-analyse er også gjort av påstanden om valg av sunn mat. Se tabell 4.

Tabell 4. Oversikt over bivariate samvariasjoner (korrelasjoner)

Jeg mener at mat/drikke JEG velger å kjøpe, er sunt!			
V.4 Hvor mange ganger i løpet av uken driver du med sport/idrett?	Korrelasjonskoeffisienten	,362**	Medium til svak
	to-sidig p-verdien	,000	
	N	164	
V.5.3 Når pleier du å kjøpe mat og drikke? I skoletiden	Korrelasjonskoeffisienten	,157*	Svak
	to-sidig p-verdien	,035	
	N	164	
V.8.5 Hvor ofte velger du å kjøpe brus, energidrikk ol. med sukker?	Korrelasjonskoeffisienten	-,201	Svak til medium
	to-sidig p-verdien	,011	
	N	159	

V.9.5 Hvor ofte velger du å kjøpe sjokolade og annet godteri?	Korrelasjonskoeffisienten	-,286**	Svak til medium
	to-sidig p-verdien	,001	
	N	161	

I tabell 4 vises en oversikt over forskjellige samvariasjoner med påstand. De fleste er svake, men kan spores. Drikke med sukker og sjokolade/godteri ha negativ korrelasjonskoeffisient.

Resultatene er avhengige av at respondentene har vært sannferdige når de har fylt ut spørreskjema. I innledningen av skjema ble de bedt om å svare så ærlig som mulig, og etter beste evne. Det er mulighet for at respondentene ikke husker alt de har kjøpt eller blander med noe de fikk hjemme. Besvarelsene bærer preg av jevne og stabile svar.

Diskusjon

De fleste som var med i denne studien mener at de kjøper usunn mat når de kjøper mat til seg selv. 52-64% av de som var mest uenig i at maten de kjøpe var sunn, kjøpte varer i gruppene søtt bakverk, drikke med sukker og sjokolade/godteri, en eller flere ganger i uken. Av respondentene som mente at de handlet sunt kjøpte 14-29% de samme varene. Av disse «sunne» respondentene kjøpte 60% frukt/grønt en eller flere ganger i uken. Tilsvarende var 17% for dem som mente at de gjorde «usunne» kjøp. Dette tyder på at kunnskapen om mat og drikke samsvarer med kostrådenes anbefalinger.

SPSS-analysen viste en korrelasjon med frekvensen av sport/idrett og hvor sunne innkjøp respondenten mente han/hun tok. Analysen viste medium til svak. Spørsmålet om sport/idrett viste også en negativ korrelasjonskoeffisient til brus og andre drikker med sukker. Interessant er det også å merke seg en svak samvariasjon ved kjøp av mat og drikke i skoletiden. Det beviser ikke annet enn at det er mulig å kjøpe mat/drikke som respondentene mener har et sunt preg i skoletiden. Om dette gjøres på skolens område eller i butikk i nærområdet er ikke undersøkt. Minst en gang i uken kjøpte 80% av respondentene noe fra hver gruppe av sukkerholdig drikke, søtt bakverk og sjokolade/godteri. Disse 3 gruppene har omtrent det samme kjøpemønsteret, men med litt høyere frekvens av sukkerholdige drikkevarer, noe guttene er ansvarlige for. 27% kjøpete godteri inntil 4 ganger i uken. HEMIL-rapporten dekker hele kostholdet og viser at 83% av 15-åringene spiser godteri en eller flere ganger i løpet av en uke. Videre viser studien at 70 % av respondentene spiser godteri inntil 4 ganger i uken. I tillegg er det 13 % som spiser oftere, og 14 % som spiser sjeldent (Institutt for helse, 2020). I lys av de overstående tallene ser det ut til at ungdommer oftere kjøper og spiser

sjokolade og godteri i dag, enn for noen år siden. I en rapport fra 2007 kjøpte rundt 70% av ungdommene sjokolade og godteri to ganger i måneden eller oftere (Bugge, 2007). Empiri i denne undersøkelsen og HEMIL-rapporten viser at tallet i dag er over 80% og at det skjer minst en gang i uken (Institutt for helse, 2020).

HEMIL-rapporten vs. data fra denne undersøkelsen viser at det er flere som spiser godteri og drikker drikke med sukker enn det er som kjøper det selv (Institutt for helse, 2020). Disse har sannsynligvis tilgang på dette hjemme. Det er verdt å merke seg i en bacheloroppgave fra 2020, hvor respondentene mener at de totalt sett har et sunt kosthold, svarer bare 17% at mat og drikke som de kjøper har et sunt preg (Spetalen & Eben, 2020). Dette kan bety at respondentene vektlegger kostholdet hjemme som så sunt at det veier opp for deres egne kjøp.

Helsemyndighetene anbefaler å spise mer sjømat, frukt og grønnsaker. Funn i denne studien viser at 42% av respondentene aldri kjøpte frukt/grønt. Tidligere forskning viser at 97% av aldersgruppen konsumerer frukt og grønt en eller flere ganger i uken (Institutt for helse, 2020, s. 102- 108). Ungdata 2021 sier at 21% av 10. klasseelevne spiser frukt 5 ganger i uken i skoletiden (Bakken, 2021 s. 41). Frukt og grønt ser ut til å være en matvaregruppe respondentene spiser, men ikke kjøper selv. Dette kan bety at frukt er noe de får hjemme. Forskning peker på at det er bare rundt 15% av respondentene som spiser frukt og grønt flere ganger om dagen (Institutt for helse, 2020, s. 102-108). Dette er lavt og langt ifra forslaget om fem om dagen. Foreldre og andre kan gjøre frukt og grønt mer tilgjengelig på steder der respondentene tilbringer tid. Bugge nevner at noen synes det er vanskelig å spise frukt med tannregulering (Bugge, 2007). I 2015 var det 45 596, 15-16-åringer som mottok tannregulerings behandling (Ekornrud et al., 2019).

Sammenlignet med en SIFO-rapport fra 2007 om ungdoms skolematvaner, ser det ut til å være en utvikling i ungdommenes kjøpemønster. I SIFO-rapporten kommer det frem at påsmurt brødmat var det mest vanlige ungdommene kjøpte. 41% hadde kjøpt det sist de var i butikken (Bugge, 2007, s 97). Denne studien viser at det bare er 25% som kjøper dette i løpet av en uke. Det ser ut til at ferdig påsmurt brødmat er blitt mindre populært å kjøpe for denne gruppen respondenter. I SIFO-rapporten pekes det på at vann oftest ble kjøpt av jenter (Bugge, 2007, s 112). I denne studien viser SPSS-analysen at de som mener de kjøper sunn mat og drikke, er de som kjøper vann, og det er oftere gutter enn jenter. I dag kjøper jentene mange av de sukkerfrie alternativene til brus og energidrikker. Det er ikke gjort funn som tyder på at jenter kjøpte mer mat og drikke i henhold til kostrådene enn gutter.

Til slutt kan man stille spørsmålet: Kan pandemien ha påvirket respondentenes kjøp av mat og drikke? Forskning viser at unge voksne (18-24 år) er den gruppen som er blitt mest påvirket negativt

av pandemien når det gjelder aktivitet og kosthold. Samtidig sier den samme undersøkelsen at 79% av foreldregenerasjonen til dagens ungdomsskoleelever mener at deres kosthold er omtrent som før eller sunnere (Folkehelseinstituttet, 2021). Denne studien kan ikke svare på om 10. klasseelevne er påvirket positivt eller negativt av pandemien når det gjelder kosthold og aktivitet. Fremtidig forskning vil kunne svare på det.

Konklusjon

Svaret på problemstillingen «I hvilken grad følger 10. klasseelever kostrådene fra helsedirektoratet når de kjøper mat og drikke til seg selv», er noe delt. Som gruppe ser det ut til at de aller fleste respondentene ikke reflekterer noe særlig over sine egne kjøp. De kjøper mat og drikke som inneholder mye tilsatt sukker og fett. Korrelasjonsanalysene antydde at en stigning i aktivitet som sport/idrett, skaper et høyere fokus på kosthold.

Respondentene som har deltatt har vurdert sine kjøp av drikke og matvarer til ikke å være spesielt sunne. Bør vi være bekymret? Ikke ennå. Det de kjøper selv er bare en del av det totale kostholdet. Og som alt annet i livet trenger disse ungdommene å øve på å bli voksne. Dette gjelder også det å kunne velge sunn mat og drikke selv. Alder og modenhet kan være faktorer som spiller inn i valg av mat og drikke. Positivt er det at respondentene selv analyserer sine innkjøp til å være mindre heldige i forhold til kostrådene. De er da klar over at det er rom for forbedring.

Kildeliste:

- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bugge, A. B. (2007). *Ungdom skolematvaner refleksjo, reaksjon eller interaksjon* (Fagrapport Nr4 - 2007). SIFO, Statens Institutt For Forbruksforskning. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/931/file71475_fagrapport_2007-4_ungdoms_skolematvaner_-_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ekornrud, T., Skjøstad, O. & Texmon, I. (2019). *Tannregulering blant barn og unge. En analyse av behandlingsforløp og sosialøkonomiskeforskjeller*. (Rapporter 2019/27). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/_attachment/398789?_ts=16d7296cec8
- Folkehelseinstituttet. (2021, 08.02.2021). *Pandemien har hatt størst utslag på fysisk aktivitet og kosthold hos yngre voksne*. FHI, Folkehelseinstituttet. Hentet 08.05.2022 fra

[https://www.fhi.no/nyheter/2021/pandemien-har-hatt-storst-utslag-pa-fysisk-aktivitet-og-kosthold-hos-yngre-/](https://www.fhi.no/nyheter/2021/pandemien-har-hatt-storst-utslag-pa-fysisk-aktivitet-og-kosthold-hos-yngre/)

Helsedirektoratet (2016) Kostrådene.

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/kostradene-og-naeringsstoffer/kostrad-for-befolkningen>

Institutt for helse, m. o. l.-H. (2020). Barn og unges helse og trivsel – forekomst av sosial ulikhet i Norge og Norden. U. i. Bergen. [https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20\(V4\).pdf](https://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20(V4).pdf)

Spetalen, H. & Eben, B. (2020). *Forskende yrkesfaglærerstuderer er tilbake – en antologi basert på 19 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant – og matfag ved OsloMet – storbyuniversitetet, 2020*. OsloMet.

Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i Mat og helse (MHE01-02). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig Metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg. utg.). Fagbokforlaget

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstuderer : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Matvalg blant elever på restaurant- og matfag

Sammendrag

Formålet med denne undersøkelsen var å finne ut av hva som påvirket ungdoms matvalg og om vi i noen grad kunne benytte oss mer av alternative arenaer, som sosiale medier for å påvirke ungdoms matvalg. Jeg tok i bruk kvantitativ forskningsmetode i form av en strukturert spørreundersøkelse og undersøkelsen ble gjennomført vinteren 2022 på fire videregående skoler på Øst- og Vestlandet, både i Vg1 og Vg2.

Jeg fant ut at det var flere faktorer som påvirket elevenes matvalg, og at blant annet venner ikke styrer hva elevene velger å kjøpe av matvarer i noen stor grad, selv om ungdommen ofte kjøper mat sammen med vennene sine. At maten ser god ut og er billig er viktigere enn at maten er bra for helsa eller klima. Det er likevel en del av ungdommen som ønsker å ta bedre matvalg og tenker over hva de spiser og vi kan se sammenheng mellom akkurat dette og det å ta med seg matpakke på skolen. De som tar med seg matpakke kan tenkes som mer ordentlige og har kanskje en bredere forståelse for hva valgene deres har å si for seg selv og helheten. Når det kommer til matvalg for elevene på restaurant- og matfag kan vi ikke helt sammenligne det med ungdom generelt, da elevene på akkurat denne linjen har en større interesse for akkurat mat, men det er svært interessant å se hvor stor andel av elever som mener at de oftere tenker over hvilken mat de kjøper og er mer bevisst på hva de spiser etter de begynte på restaurant- og matfag. Dette sier mye om hvor viktig god undervisning om kosthold har å si for elevenes refleksjoner og tanker rundt eget kosthold.

Siste del av undersøkelsen min fokuserte på sosiale medier og resultatene viser at mange på restaurant- og matfag bruker sosiale medier til inspirasjon og for å lære seg nye retter og at flere mener dette er en arena som kan påvirke til bedre matvalg. Sett i sammenheng med andre undersøkelser, støtter dette opp under at det burde satses mer på informasjon om kosthold i sosiale medier.

Introduksjon

I dagens samfunn er det høyt fokus på kosthold og ernæring i alle aldersgrupper og det er et tema til diskusjon i mange arenaer, som barnehager og skoler. Kosthold er et viktig tema å fremheve i

befolkningen og kanskje spesielt for ungdom, da det er de som skal videreutvikle samfunnet vårt i fremtiden. Ungdata rapporten fra 2019 har svært varierende funn når det kommer til ungdommens kosthold og viser et stort forbedringspotensial i blant annet inntak av frukt og grønt (Bakken, 2019, s. 89-91). Hvis vi lærer opp ungdommene til et godt kosthold nå, vil dette gi fremtidige voksne som har gode levevaner som forebygger livsstilssykdommer og optimaliserer helsen i befolkningen (Engeset et al., 2019, s. 74) Livsstilssykdommer er av økende forekomst og kostholdet er en av faktorene som påvirker dette. I tillegg til helseaspektet, lever vi i en verden der vi stadig forbruker for mye av ressursene våre. Det å gjøre bærekraftige valg i hverdagen blir viktigere og er prekært for å stagnere utviklingen. Fordi dagens ungdom er fremtidens voksne er det viktig å sette inn ressurser slik at de tar matvalg som er gode for både helsen og miljøet. Det vil derfor være nyttig å finne ut hva som påvirker ungdom når de tar matvalg, slik at vi kan utvikle metoder for å påvirke de ytterligere i riktig retning.

Hensikten med denne undersøkelsen var å finne ut hva som påvirker ungdom i videregående skole når de tar matvalg. En undersøkelse fra 2017, som ble gjennomført i 8. trinn i ungdomsskolen, viste at noe av det som påvirket ungdoms matvalg mest, var foreldrene, men at de etter hvert som de fikk mer frihet, tok dårligere matvalg (Opplysningskontoret for Meieriprodukter, 2017). Det har blitt gjort lite forskning på ungdoms matvalg og sosiale medier, men i en masteroppgave fra 2018 ble det gjort funn som tydet på at jenter ble påvirket til positive matvalg gjennom sosiale medier (Sannvoll, 2018; Strømme et al., 2014, s. 42-43). I 2014 ble det også gjort en gjennomgang av diverse studier knyttet til sosiale medier for å fremme sunne levevaner, men denne studien konkluderte med at det var for lite forskning på området (Strømme et al., 2014, s. 49). Ut ifra disse resultatene ønsket jeg å se videre på hva som påvirket ungdom i videregående skole, hva som påvirket mest og om det var noen merkbar forskjell fra ungdomsskolen til videregående skole. Jeg ønsket også å finne ut hvordan ungdom på videregående skole benyttet seg av sosiale medier som inspirasjonskilde til mat, og om dette er en arena det burde satses mer på for å påvirke ungdom til et bedre kosthold.

Med dette endte jeg opp med problemstillingen: «Hva påvirker matvalgene til elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag når de selv kjøper mat?».

Metode

Når problemstillingen er formulert på denne måten er det naturlig å velge kvantitativ forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskapen for å svare på problemstillingen. Jeg valgte å benytte meg av kvantitativ ved å gjennomføre en undersøkelse i form av spørreskjema for å få svar fra så mange respondenter som mulig slik at resultatet gjenspeilet den store massen og ikke

enkeltindivider. Ved å benytte meg av kvalitativ metode ville det blitt vanskeligere å få et representativt utvalg for å kunne svare problemstillingen. Jeg utarbeidet et spørreskjema som tok i betraktning at jeg skulle kunne besvare problemstillingen min ved hjelp av svarene jeg innhentet. I forkant av undersøkelsen ble det gjort en prestudie og seks elever i videregående skole ble bedt om å svare på spørreskjemaet og komme med kommentarer til deres opplevelse av å fylle ut skjemaet. Resultatet ble et strukturert spørreskjema hvor de første spørsmålene er med svaralternativ hvor respondentene skal krysse av for riktig svar. Disse spørsmålene har jeg prekodet. På de påfølgende spørsmålene har jeg brukt skala med avkrysningsalternativ fra 1-7, hvor 1 er helt uenig og 7 er helt enig. Spørreskjemaet ble strukturert på denne måten for å kunne generalisere svarene fra utvalget til populasjon og for å kunne se sammenhenger mellom fenomener i spørreundersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 261-262).

Dataene fra spørreskjemaene har jeg samlet i en datamatrix for videre analyse. Jeg gjennomførte først en univariat analyse av dataen som er presentert i resultatet i form av et søylediagram med gjennomsnitt og standardavvik. Dataene ble også videresendt for å få gjennomført en bivariat analyse i SPSS for å kunne se på korrelasjoner mellom ulike variabler i dataen.

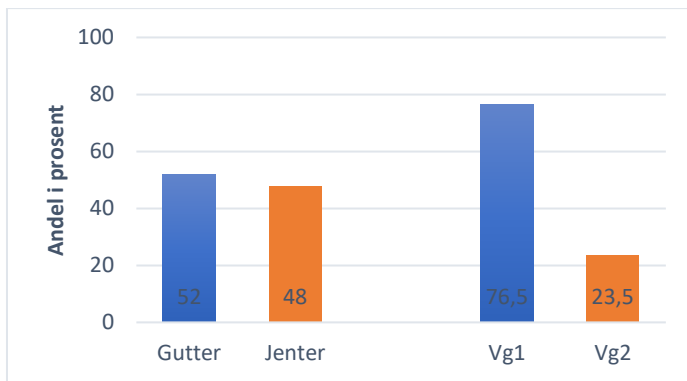
Utvalg av respondenter

Jeg ønsket å se på matvalgene hos elever i Restaurant- og matfagene, og for å sikre et representativt utvalg og eliminere tilfeldighetsfaktorer har jeg benyttet meg av tre medstudenter som har gjennomført undersøkelsen i skoler som de var på i pedagogisk praksis. Jeg gjennomførte også undersøkelsen i egen praksisskole, og til sammen ble undersøkelsen gjennomført i fire videregående skoler, på Vg1 og Vg2 på øst- og Vestlandet. Jeg fikk totalt inn 102 undersøkelser, der totalt 98 av undersøkelsene kunne brukes. Fire av undersøkelsene ble ikke benyttet da de var vanskelig å tyde. Det ble sendt med informasjonsskriv som ble gitt til avdelingsleder ved skolene i forkant av undersøkelsen og medstudentene som gjennomførte undersøkelsene fikk en gjennomgang av meg på informasjon de skulle gi respondentene i forkant av undersøkelsene for å sikre at undersøkelsene ble gjennomført på en god måte. For å sørge for anonymitet i undersøkelsene ble undersøkelsen gjennomført i papirform, uten navn og direkte identifiserende opplysninger og alle svarene ble samlet inn før de ble lagt inn i datamatriksen (Norsk senter for forskningsdata, u.å.).

Resultater

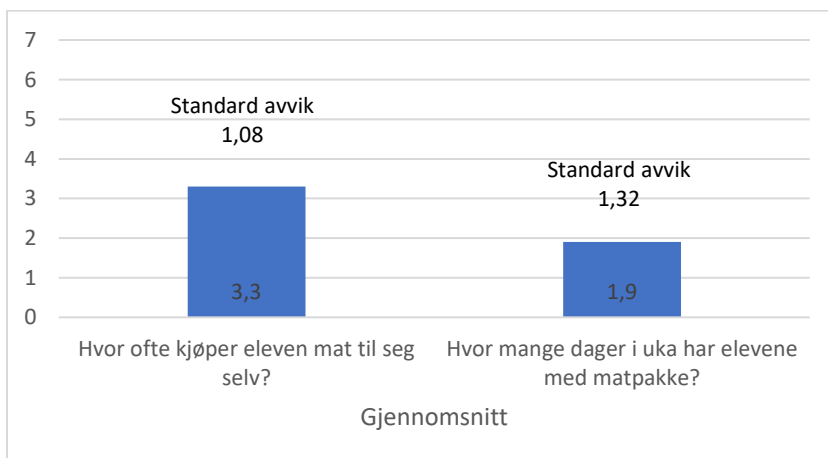
I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra den kvantitative undersøkelsen i form av tabeller og diagrammer. Jeg vil gi korte og objektive kommentarer til hver tabell eller diagram for å belyse resultatet. Resultatene som presenteres er både enveisanalyser og bivariate korrelasjoner.

Figur 1. Hvem som er respondentene i undersøkelsen.



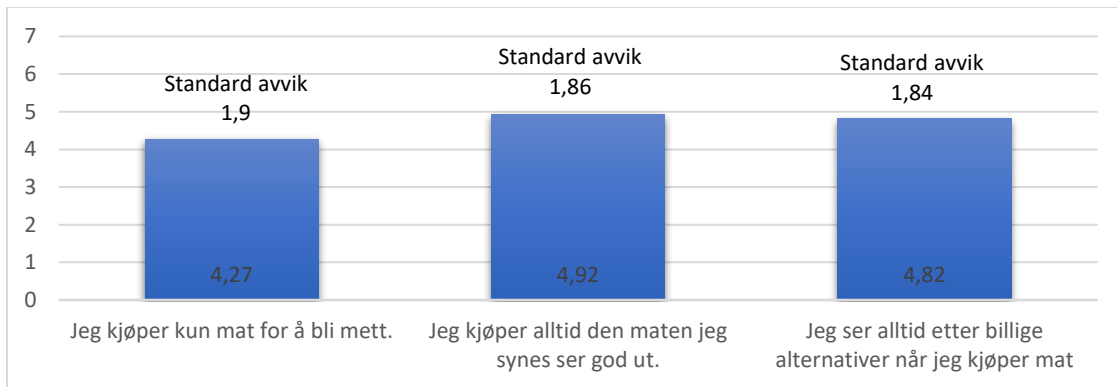
Figur 1 viser andel respondenter fordelt på kjønn og andel respondenter fra Vg1 og Vg2.

Figur 2. Frekvens på kjøp og matpakke.



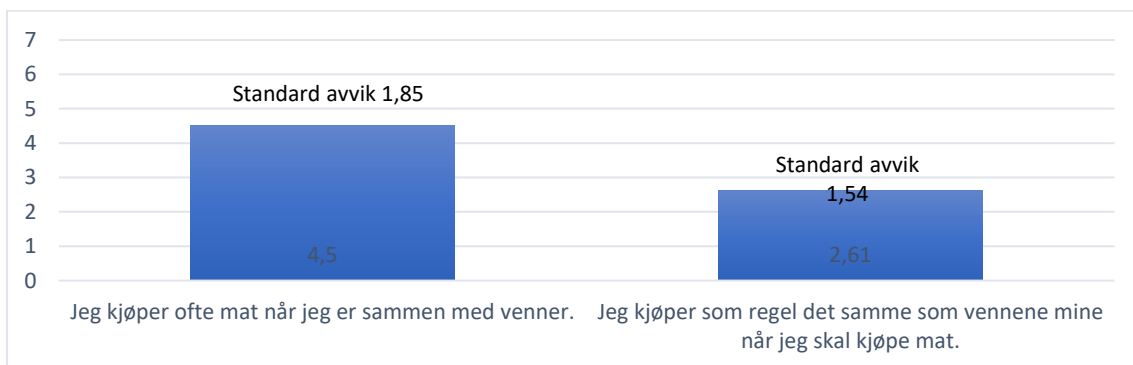
Figur 2 viser resultat på hvor ofte elevene kjøper mat selv og hvor ofte elevene har med seg matpakke på skolen. Her viser resultatet at elevene kjøper mat til seg selv i gjennomsnitt mellom 2 og 3 ganger pr. uke. Når vi ser på frekvensen av medbragt matpakke, viser resultatet at elevene i snitt har med seg matpakke mindre enn en gang i uka.

Figur 3. Hva elevene vektlegger når de kjøper mat til seg selv.



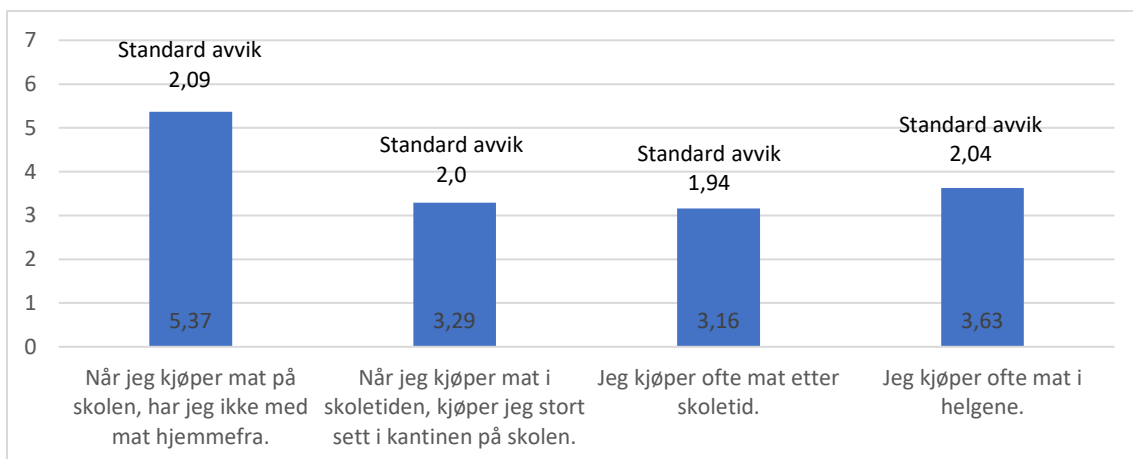
Figur 3 viser at elevene vektlegger at maten skal både se god ut og være billig.

Figur 4. I hvilken grad venner påvirker matvalgene som blir tatt.



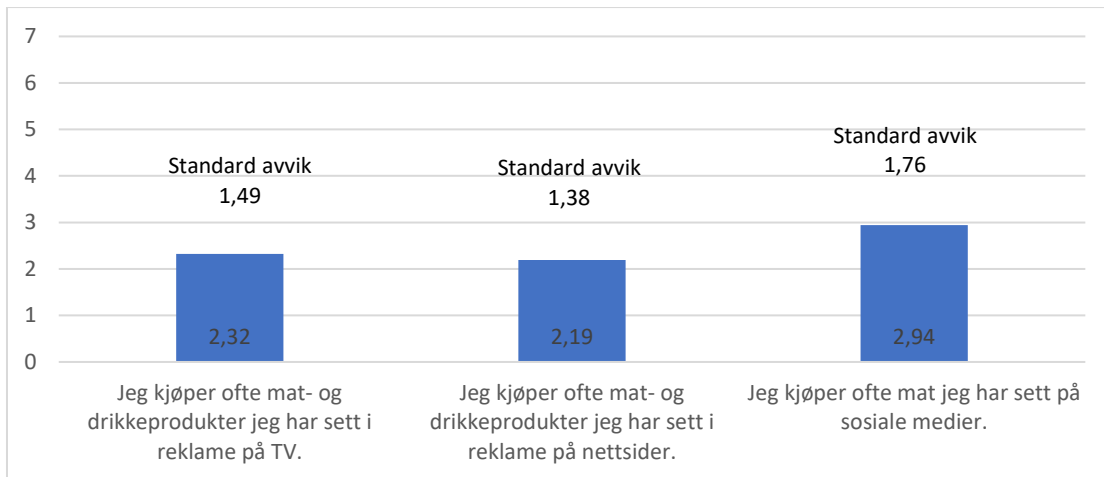
Figur 4 viser at elevene ofte kjøper mat sammen med vennene sine, men at vennene ikke påvirker matvalget i stor grad.

Figur 5. Handlemønsteret til elevene.



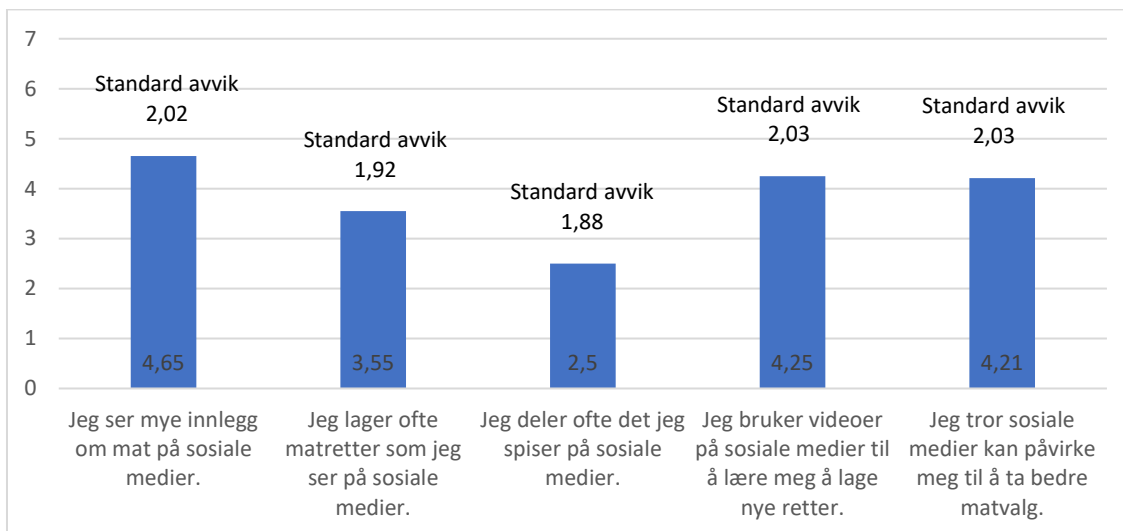
Figur 5 viser handlemønsteret til elevene.

Figur 6. Påvirkning av ulike medier når elevene tar matvalg.

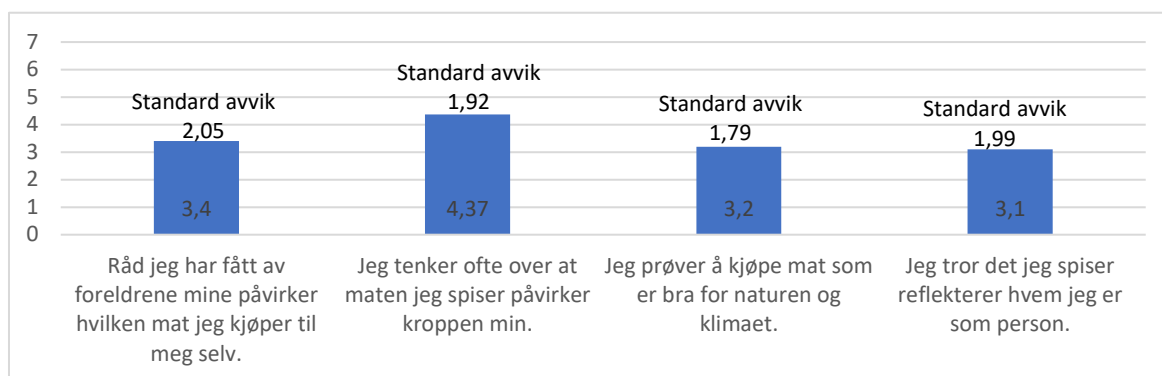


Figur 6 viser at elevene mener de blir lite påvirket av reklame på TV, internett og innlegg i sosiale medier.

Figur 7. Påvirkning av sosiale medier når elevene tar matvalg.



Figur 7 viser elevenes bruk og påvirkning av sosiale medier når det kommer til ulike områder innenfor mat. Det er blant annet mange som ser innlegg om mat på sosiale medier og bruker sosiale medier til å lære seg å lage nye retter. Det er også mange som mener sosiale medier er en arena der de kan bli påvirket til å ta bedre matvalg.

Figur 8. Påvirkning av ulike faktorer når elevene tar matvalg.

Figur 8 viser oversikt over noen områder som kan påvirke elevene når de tar matvalg. Det er blant annet mange som tenker over at maten de spiser påvirker kroppen.

Figur 9. Påvirkning fra undervisningen på restaurant- og matfag

Figur 9 viser hvilken påvirkning elevene mener restaurant- og matfag har hatt å si for deres bevissthet rundt matvalg og kosthold.

Figur 10. Mat som symbol og representasjon av seg selv

Korrelasjon:

		17: Reflekterer hvem jeg er
16: Bra for klima	Pearson Correlation	,325**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	98
20: Reklame på TV	Pearson Correlation	,225*
	Sig. (2-tailed)	,026
	N	98
22: Ser innlegg SoMe	Pearson Correlation	,328**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	98
27: SoMe påvirker bedre valg	Pearson Correlation	,313**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	98

Figur 10 viser tydelig korrelasjon mellom spørsmål om maten reflekterer hvem de er og om de velger mat som er bra for klima, blir påvirket av reklame på TV, om de ser mye innlegg om mat på sosiale medier (SoMe) og om de tror sosiale medier kan påvirke dem til å ta bedre matvalg.

Figur 11. Matpakke

		Sig. (2-tailed)
4: Matpakke på skolen	Equal variances assumed	,007
	Equal variances not assumed	,008

Figur 11 viser signifikant forskjell mellom kjønnene i hvor hyppig de tar med matpakke på skolen. Jenter (2,3) tar i betydelig grad oftere med matpakke enn guttene (1,6).

Figur 12. Matpakkens betydning

Korrelasjon:		
		4: Matpakke
13: Spør foreldrene om råd	Pearson Correlation	,228 [*]
	Sig. (2-tailed)	,024
	N	98
17: Reflekterer hvem jeg er	Pearson Correlation	,232 [*]
	Sig. (2-tailed)	,022
	N	98
23: Kjøper mat sett SoMe	Pearson Correlation	,234 [*]
	Sig. (2-tailed)	,021
	N	98
27: SoMe kan påvirke bedre matvalg	Pearson Correlation	,250 [*]
	Sig. (2-tailed)	,013
	N	98

Figur 12 viser at det er en signifikant sammenheng mellom det å ha med seg matpakke på skolen og å spørre foreldre om råd, om de mener maten reflekterer hvem de er, om sosiale medier påvirker de til å kjøpe mat og om de tror sosiale medier er en arena som kan påvirke de til å ta bedre matvalg.

Figur 13. Bevissthet rundt matvalg og sosiale medier

Korrelasjoner:		
19: RM-mer bevist		
15: Tenker over at maten påvirker kroppen	Pearson Correlation	,280**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	98
16: Prøver å kjøpe mat som er bra for klima	Pearson Correlation	,277**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	98
23: Kjøper mat sett på SoMe		
27: SoMe kan påvirke bedre matvalg	Pearson Correlation	,436**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	98

Figur 13 viser at det er korrelasjon mellom at restaurant- og matfag har bidratt til økt bevissthet på maten eleven spiser og at elevene tenker over hva maten gjør med kroppen og at de prøver å kjøpe mat som er bra for naturen og klima.

Den viser også sammenheng mellom spørsmål om elevene kjøper mat sett på sosiale medier og om de tror sosiale medier kan påvirke de til å ta bedre matvalg.

Resultatets pålitelighet

Selv om undersøkelsen er gjennomført i ulike skoler på Øst- og Vestlandet er det likevel et fåtall skoler som er representert. Dette kan ha innvirkning på resultatets validitet og reliabilitet og vi kan derfor ikke med sikkerhet si at resultatet representerer hele landet eller den generelle elevmassen. Det kunne også vært mulig å få frem mer informasjon omkring matvalgene til elevene ved å stille noen åpne spørsmål i spørreskjemaet, men av erfaring er det mange elever på restaurant- og matfag som enten sliter med å formulere seg skriftlig og at da flertallet av de som svarer godt på slike åpne spørsmål er de «flinke» elevene. Dette kan da gi et feil bilde av virkeligheten. Eventuelt kunne det ha blitt benyttet «mixed methods» i form av spørreskjema og dybdeintervju av et utvalg elever for å få dratt ut mer informasjon rundt hvorfor elevene velger som de gjør.

Diskusjon

Undersøkelsens formål var å kartlegge hva som påvirket ungdom når de tok matvalg. Ved å undersøke dette, kunne jeg kartlegge om det er plattformer det er lettere å nå ungdommene enn andre og om det er områder vi burde satse på for å bidra til et bedre kosthold blant ungdom og befolkningen generelt. I arbeidet med problemstillingen «Hva påvirker elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag matvalg når de selv kjøper mat?» har jeg blant annet funnet ut at elevene på restaurant- og matfag sjeldent har med seg matpakke på skolen. Dette kan nok forklares med at det ofte bespises etter praksisøkter på restaurant- og matfag. Det er likevel en lav andel elever som tar med seg matpakke, og i snitt tar elevene med seg matpakke mindre enn en dag i uken. Figur 11 viser at det var en betydelig forskjell mellom gutter og jenter, der hvor jentene oftere tar med seg matpakke. I en utredning fra 2019 fastslås det at jenter skårer høyere på planmessighet, som innbefatter ansvar og selvdisiplin, noe som kan forklare at jenter har oftere har med seg matpakke (NOU 2019: 3, 2019, s. 18, 80).

Videre viste resultatene, fra undersøkelsen jeg gjennomførte, at det var klar samvariasjon mellom det å ha med seg matpakke på skolen og om elevene ble påvirket av foreldres råd når det kom til å kjøpe mat og om de mente at maten de spiste reflekterte dem som person. At vi kan se sammenhenger mellom disse spørsmålene er interessant og videre kan vi spørre oss hva matpakken i seg selv representerer. Jeg tenker at det å ta med seg matpakke på skolen kan si mye om en person og om dens «skikkelighet». Også sett i sammenheng med at det er korrelasjon mellom det å ha med seg matpakke og om elevene mener maten de spiser er en refleksjon av dem selv, sier noe om refleksjonsnivået til de elevene som tar med seg matpakke. Ungdata undersøkelsen fra 2019 viser at der er store sosiale forskjeller i kostholdet vårt og det er tydelig at ungdom fra familier med høy sosioøkonomisk status spiser sunnere enn ungdom fra lav sosioøkonomisk status (Bakken, 2019, s. 89-92). Dette kan ha sammenheng med tilgang på mat hjemme, kunnskap om kosthold i hjemmet og muligens tryggere rammer, noe som kan bidra til et bedre kosthold og evnen til å se fordelene med et godt kosthold. For mange familier med lav inntekt vil maten først og fremst være for å stilne sulten og næringsverdien kommer dermed lengre bak i rekken.

Undersøkelsen min hadde ekstra fokus på sosiale medier og resultatet fra flere av disse spørsmålene er nokså interessante. Det var en klar korrelasjon mellom det å ha med seg matpakke på skolen og om elevene trodde sosiale medier kunne påvirke dem til å ta bedre matvalg. Videre var det også klar korrelasjon mellom at elevene mente maten de spiste reflekterte hvem de var og om de mente sosiale medier kunne påvirke dem til bedre matvalg. Med disse to funnene sett i sammenheng, kan det argumenteres for at de elevene som allerede tenker over hva de spiser også mener at de kan

påvirkes til bedre matvalg. Da kan det også tenkes at hvis vi skal påvirke de ungdommene som ikke har et godt kosthold, må påvirkningen først og fremst komme hjemmefra. I en studie om barnefedme ble det gjort undersøkelser på hvorvidt behandling der familiene ble inkludert i behandlingen hadde noen effekt for resultatene. Studiet viste at behandling der familien var deltagere i endringene var svært gunstig (Sommerfeldt, 2022). Dette kan ikke sammenlignes med kosthold generelt hos ungdom, men det er likevel en interessant studie som kan støtte opp under viktigheten av å ha en stabil familie rundt seg som bidrar til gode verdier og kunnskap rundt kosthold.

Dagens ungdom er mye på sosiale medier og det er helt klart en arena som fanger dem. Det er gjort lite forskning på hvorvidt dette er en plattform vi kan nytte oss av for å påvirke ungdom til et bedre kosthold. Undersøkelsene mine viser at relativt mange mener at sosiale medier er en arena som kan påvirke de til å ta bedre matvalg. På spørsmål om elevene trodde sosiale medier kunne påvirke deres matvalg landet gjennomsnittet på 4,21. Dette er et relativt høyt tall som jeg tenker er interessant for videre arbeid med kosthold i befolkningen. Et godt arbeid på sosiale medier rettet mot ungdom kan være viktig for å fremme et bedre kosthold og et kosthold som i større grad samsvarer med forpliktelser innen klima og miljø. Selv om min oppfattelse er at foreldre fortsatt har stor påvirkning på ungdommens kosthold og er et område det fortsatt bør arbeides med, tror jeg også at ungdom kan påvirke kostholdet til familien generelt.

Det er også interessant at gjennomsnittet på spørsmålene om elevene har blitt mer bevisst på hva de spiser og tenker over kostholdet sitt oftere etter at de begynte på restaurant- og matfag, er relativt høyt. Økt fokus på kosthold og bærekraft i skolen kan påvirke ungdommene positivt og det kan tenkes at et økt omfang av undervisning i barne- og ungdomskolen om kosthold kunne bidratt til bedre kompetanse og holdninger rundt kosthold for ungdom og befolkningen generelt.

Oppsummering og konklusjon

I denne artikkelen prøver jeg å besvare problemstillingen «Hva påvirker matvalgene til elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag når de selv kjøper mat?». Jeg har gjennomført en spørreundersøkelse blant elever ved restaurant- og matfag i videregående skole, og resultatene tyder på at det er flere aspekter som er med å påvirke ungdommene når de tar matvalg. Blant annet spiller pris og at maten ser god ut en viktig rolle for om ungdommene velger akkurat den maten.

Det er også et interessant resultat at venner ikke nødvendigvis har så stor betydning for hva de velger å kjøpe når de kjøper mat. Da viser resultatet at foreldre har større innvirkning på valgene som blir tatt. Det kommer også frem i resultatet at det er relativt få som blir påvirket av reklame på TV

eller nettet når de tar matvalg, og at en god del av ungdommene lager mat de har sett på sosiale medier. At elevene bruker sosiale medier som inspirasjonskilde til matlagning er noe vi definitivt kan bruke til vår fordel for å påvirke til gode valg. Det er også en høy andel av elevene som mener at sosiale medier er en arena som kan påvirke de til bedre matvalg så det vil ikke være utenkelig at dette er et område det burde benyttes ressurser. Det er likevel et område det er forsket lite på og det foreligger svært lite dokumentasjon på om det kan ha effekt å benytte seg av sosiale medier i markedsføring av et helsefremmende kosthold. I 2014 ble det fra helsedirektoratet gitt et oppdrag til Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten om å anskaffe en systematisk oversikt over studier på effekten av bruk av sosiale medier i kampanjer for å fremme sunne levevaner. På bakgrunn av de studiene ble det konkludert med at det bør gjennomføres flere studier på område for å kunne konkludere med at det har en effekt eller ikke (Strømme et al., 2014, s. 49). I en masteroppgave fra 2018 ble det undersøkt hvordan jenter ble påvirket av kropp og kosthold gjennom sosiale medier. Denne studien viste at bilder og innlegg på sosiale medier både inspirerer og påvirker unge jenter til et bedre kosthold (Sannvoll, 2018, s. 42-43). Denne studien understøtter at sosiale medier kan brukes for å gi ungdom riktig informasjon om kosthold for å bedre folkehelsen.

Kildeliste

Bakken, A. (2019). Ungdata 2019. Nasjonale resultater. NOVA, Oslomet.

Engeset, D., Torheim, L. E. & Øverby, N. C. (2019). Samfunnsernæring. Universitetsforl.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.). Abstrakt.

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger? I. <https://www.nsd.no/personverntjenester/opplagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>

NOU 2019: 3. (2019). Nye sjanser – bedre læring ; Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

Opplysningskontoret for Meieriprodukter. (2017). Hva betyr mest for ungdommenes kosthold? <https://forskning.no/mat-partner-barn-og-ungdom/hva-betyr-mest-for-ungdommenes-kosthold/369376>

- Sannvoll, A. L. (2018). «Det påvirker ikke meg, men man blir jo påvirka da» ; En kvalitativ studie om jenters opplevelse av kropp og kosthold i sosiale medier [Masteroppgave]. brage.inn.no. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2574998/Sannvoll.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sommerfeldt, P. A. (2022). Å involvere familien kan hjelpe barn og unge med alvorlig fedme : Effekten kan bli større enn ved ordinær behandling. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-overvekt/a-involvere-familien-kan-hjelpe-barn-og-unge-med-alvorlig-fedme/2001976?fbclid=IwAR1Vgg6IUnJe-LyVyFL3nToXTo8ioQqXNNY5zHNtzivxdro2S9oVRUc88bl>
- Strømme, H., Mosdøl, A., Nordheim, L. V. & Vist, G. E. (2014). Effekt av å benytte sosiale medier i kampanjer for å fremme sunne levevaner. Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/rapport_2014_26_sociale_medier_kampanjer.pdf
- Thurén, T., Gjerpe, K. & Gjestland, D. (2009). Vitenskapsteori for nybegynnere (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Etterord

I denne antologien har 16 studenter ved Yrkesfaglærerutdanningen i restaurant og matfag ved OsloMet kull 2019 presentert artikler skrevet som dokumentasjon på bacheloroppgaven. I rammeplanen for den 3-årig yrkesfaglærerutdanningen stilles det krav om FoU-basert utdanning. I tilknytning til *Rammeplanen for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8-13* (2013) er det utarbeidet nasjonale retningslinjer for hvordan rammeplanen skal forstås (*Nasjonale retningslinjer for treårig yrkesfaglærerutdanning*, 2013). I disse retningslinjene blir det eksplisitt presisert (s. 5-6) at fagmiljøene skal være forskningsaktive, utviklingsorienterte og relevante for praksisfeltet og at yrkesfaglærerstudentene skal kunne delta i FoU-baserte prosjekter i løpet av studietiden.

Som faglig ansvarlige for denne delen av studiet anser vi det viktig å publisere de resultatene som fremkommer. Hvis man ser på hver og enkelt bacheloroppgave er dette små undersøkelser, men hvis man setter disse sammen vil man se at de ulike artiklene komplementerer hverandre og gir forskningsbasert kunnskap innen fagområdet restaurant- og matfag.

I en skolehverdag med stadig økende krav om dokumentasjon er det viktig at yrkesfaglæreren i restaurant og matfag får erfaring i systematisk innsamling og publisering av data.

Dette er den åttende antologien med artikler basert på bacheloroppgaver fra yrkesfaglærerutdanningen i restaurant og matfag ved OsloMet. Som redaktører har vi gjennomgått og språkvasket alle artiklene.