



# Forskende yrkesfaglærerstudenter er tilbake

- en antologi basert på 19 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet - storbyuniversitetet, 2020

Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet  
Halvor Spetalen & Bjørn Eben (Red.)  
August 2020

# INNLEDNING

Denne antologien inneholder artikler fra 19 bacheloroppgaver skrevet av 22 studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet i løpet av våren 2020.

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 forskningsarbeider slik at resultatene ikke «bare blir liggende i en skuff».

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

- Sensorikk
- Produksjon og produksjonsmetoder
- Bærekraft og bruk av lokale råvarer
- Trygg matproduksjon
- Kosthold og ernæring, tradisjonskost, tilpassing for elever med religiøse spisevaner
- Yrkesidentitet, kompetanseforventninger og det fremtidige utdanningstilbudet etter fagfornyelsen

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:

Marianne M. Andersen	Catharina I. Haugjord-Mortensen	Camilla S. Laugerud	Gro P. Punsvik
Jon Erik Dahl	Sissel Holm	Tor J. Lillebakken	Berit K. Rustad
Hans-Oscar S. Fossum	Therese H. Husvik	Lone Lillegård	Christian S. Sæther
Espen L. Framås	Øyvind Jeksrud	Emmelin L. Løken	Kjetil E. Strøm
Karl Henrik S. Gulli	Veronica E. Kristiansen	Nattapong Pankrod	Leif O. Støle
Jann D. Hansen	Sten-Rune Kristoffersen		

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 studenten(e) som skrev den aktuelle artikkelen.

OsloMet - storbyuniversitetet august 2020

Halvor Spetalen

[Halvor.spetalen@oslomet.no](mailto:Halvor.spetalen@oslomet.no)

Bjørn Eben

[bjorn.eben@oslomet.no](mailto:bjorn.eben@oslomet.no)

## Innholdsfortegnelse

<b>INNLEDNING</b> .....	2
<b>Del 1. Sensorikk</b> .....	4
Sansing i skolen .....	5
Bacchus kom til stengt dør, men kan treffes utenfor skolens område .....	14
<b>Del 2 Produksjon og produksjonsmetoder i restaurant og matfag</b> .....	23
Temperering av sjokolade -Hvordan tilrettelegges opplæringen i læretiden? .....	24
Fra elev til lærling -Bruk og mestring av produksjonsteknologi.....	35
Allergitilpasninger i det profesjonelle restaurantkjøkken.....	45
<b>Del 3 Bærekraft og bruk av lokale råvarer</b> .....	54
Bærekraft -Et svevende begrep?.....	55
Etterspørsel eller bærekraft? -Hva mener elever i restaurant- og matfag er viktigst?.....	64
Bærekraft i mat og helsefaget.....	73
Bruk av lokale råvarer og produkter ved Restaurant- og matfagskoler? .....	83
<b>Del 4 Trygg matproduksjon</b> .....	92
Personlig hygiene i restaurant- og matfag –Undervisning, praksis og øvelse.....	93
Produksjonshygiene –Elevpraksis i skoleverksteder .....	102
Internkontroll og trygg matproduksjon -Kunnskap hos førsteårs kokkelæringer og forventninger fra lærebedrift.....	112
<b>Del 5 Kosthold og ernæring, tradisjonskost og tilpassing for elever med religiøse spisevaner</b> 122	
Spiser ungdom sunt og hva påvirker deres valg når de selv kjøper mat? .....	123
Gratis skolemåltid -Hva mener elever i ungdomsskolen? .....	134
Tradisjonskost i mat- og helsefaget.....	145
Religiøse spiseregler i mat- og helsefaget.....	153
<b>Del 6 Yrkesidentitet, kompetanseforventninger og ønsker om fremtidige Vg2 ved videregående skoler</b> 162	
Førsteårs kokkelæringer –Yrkesidentitet og arbeidslivets påvirkning .....	163
Kompetanse og forventninger til lærlinger i norske institusjonskjøkken .....	172
Ønsker og realiteter – Fordeling av Vg2-programområder etter fagfornyelsen 2021.....	181
<b>Etterord</b> .....	193

## Del 1. Sensorikk

Læren om sansene kalles sensorikk. Innenfor restaurant og matfagene er sensorikk et viktig redskap for å utvikle, tilberede og servere god og velsmakende mat og drikke. I del 1 av presenterer vi to artikler, den første er generelt om sensorikk og den andre går spesielt på det å smake alkoholholdige drikkevarer i opplæring.

Både den nåværende læreplan LK06 Kunnskapsløftet og den nye læreplanen Fagfornyelsen, som skal tre i kraft fra høsten 2020 omhandles sensorikk flere steder i utdanningsløpet 1 – 13. Når det gjelder for studieretning restaurant- og matfag så har ikke den nåværende læreplan spesifikke målformuleringer innen sensorikk. Dette vil det derimot bli en endring på fra høsten 2020 med Fagfornyelsen. Her vil sensorikk inngå i kjerneelementet *håndverksferdigheter*. Artikkelen «*Sansing i skolen*» bygger på en kvalitativ intervjuundersøkelse om hvordan yrkesfaglærere bruker og planlegger å bruke sensorikk i sin undervisning. Resultatene indikerer at sensorikk undervises i klasserom, men knyttes oftest opp mot den praktiske undervisningen på verksted uten at det nødvendigvis handler om bevisst smaking eller systematisk sensorisk metode.

Den andre artikkelen «*Bacchus kom til stengt dør, men kan treffes utenfor skolens område*» tar for seg hvordan yrkesfaglærere organiserer smaking av alkoholholdige drikker i Vg2 kokk- og servitørfag. Når det gjelder smaking av alkoholholdige drikker i den skolebaserte opplæringen, er det noen utfordringer i forhold til alkohol, alder på elevene og skolens regelverk. Resultatene viser at undervisningen i hovedsak blir gjennomført teoretisk i klasserom. Selv om funnene viser noe variasjon skjer praktisk smaking av alkoholholdige drikkevarer gjerne utenfor skolens område fordi skoleledelsen er redd for signaleffekten smaking av alkohol på skolens område kan ha.

# Sansing i skolen

---

## Sammendrag

Artikkelen handler om sensorikk; læren om de menneskelige sansers evne til oppfattelse av stimuli. I fagfornyelsen (Utdanningsetaten, 2020) vil det i restaurant og matfag komme et nytt kjerneelement som heter «håndverksferdigheter». Kjerneelementet handler om det å sette sammen produkt og måltid ved å sanse, utforske og vurdere egenskaper til råvarer. Å benytte sansene var ikke en del av kompetansemålene i kunnskapsløftet (LK06), dermed er dette en ny måte å arbeide på.

I denne artikkelen kartlegges nåværende praksis på skolene og det stilles spørsmål om praksis må endres etter innføringen av ny læreplan fra høsten 2020. Bakgrunnen for at dette er viktig kunnskap er basert på tidligere forskning som viser at hjernen endrer seg ved en bevisst bruk av sensorisk trening.

For å utforske problemstillingen «*Hvordan blir sensorikk brukt i undervisningen for vg1-elever i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag?*», ble det valgt en kvalitativ metode ved å intervjuere lærere i utdanningsprogrammet. Metodevalget er begrunnet i at mye av informasjonen ligger i lærernes ubevisste handlinger og valg.

Det viser seg at de fleste underviser i sensorikk, men mye av sensorikk-treningen er koblet til andre temaer. Hovedsakelig trenes elevene i sensorikk gjennom praksisundervisningen der elevene må bruke sine sanser til å vurdere egne og andres produkter. Denne vurderingen er oftest individuell med oppfølging fra læreren.

## Introduksjon

Utgangspunktet for denne undersøkelsen henger sammen med hva Brillat Savarin (2007, s.34). skrev:

Bordets gleder lar seg nyte på ethvert alderstrinn, under alle livsvilkår, i alle land og hver eneste dag. De kan dyrkes på linje med alle andre nytelser og blir tilbake som de siste og eneste for å trøste oss for tapet av de øvrige.

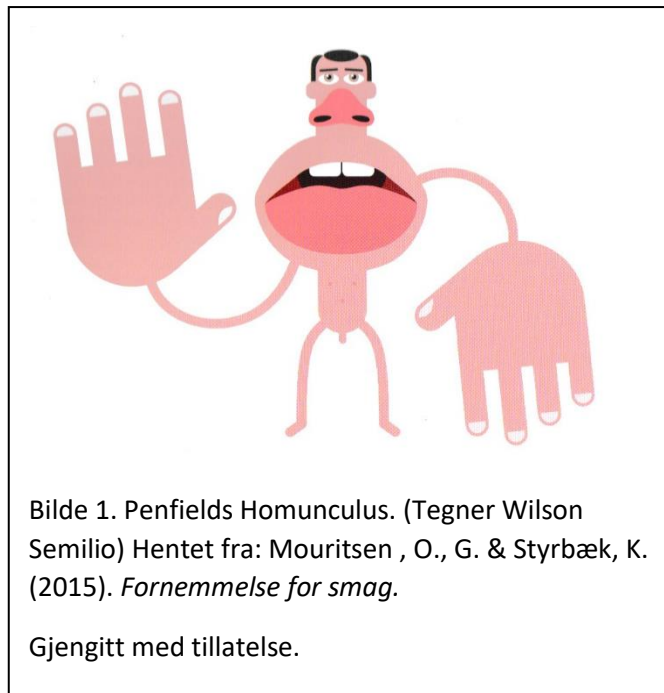
Bordet og maten er en sentral del i alle menneskers liv. Kunnskapen om hvordan opplevelsen er ved matbordet er viktig, og restaurant- og matbransjene som står bak dette har en stor jobb med å lage produkter som har den ønskede sanselige opplevelsen. For å kunne gjøre dette må matbransjenes

fagarbeidere være klar over hvordan deres produkt vil bli sanset og ta hensyn til dette gjennom hele produksjonsprosessen.

Læren om sansene blir omtalt som sensorikk. «Sensorikk er læren om de menneskelige sansers evne til oppfattelse av stimuli» (Sensorisk studiegruppe, 2015). Et viktig element som er med på å skille faglært fra ufaglært personale ligger i kunnskapen om, og å kunne benytte sansene som et verktøy. Faglærte vet hvordan forbedre et produkt, eller velge råvarer med best kvalitet som følge av en sensorisk analyse.

Med mat som utgangspunkt er oftest smak i fokus, men alle våre sanser er med for å skape opplevelsen av god/dårlig mat. Først ser vi på maten, dens utseende gir oss en forventning av hvordan maten skal være, deretter trekker vi inn lukten av maten før vi smaker på den. I munnen kjenner vi temperaturen og strukturen på kjøttet, vi hører når chipsen knekker, og alt dette sammen er det engelskmennene kaller *flavour*, det finnes ikke et norsk ord for dette. Smak er komplekst (Mouritsen og Styrbæk 2015). Det er en konsekvens av at mange sanser samarbeider i hjernen. De

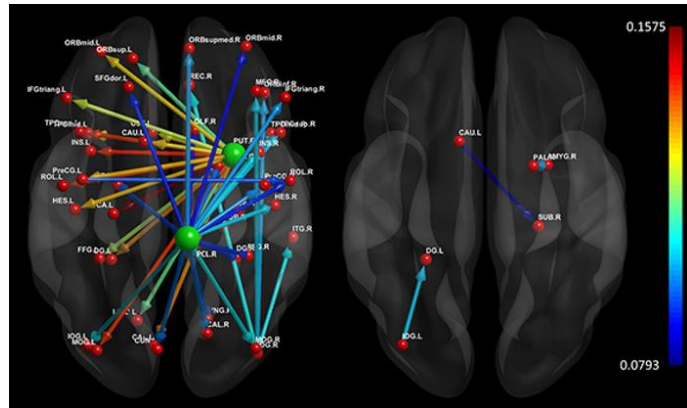
ulike delene av det somato-sensoriske systemet (sansesystemet i kroppen) har ulik størrelse i hjernen. Bilde 1 viser hvordan mennesket hadde sett ut dersom kroppsdelene hadde vært tilsvarende lik plassen sansene rommer i hjernen. Følelsessansen har størst plass, etterfulgt av smak. Lukt er en sans som får nokså mye plass, mens syn og hørsel får lite plass i hjernen vår. Det er en kongruens av sansene mens vi spiser, det vi kaller *flavour*. Alle delene av hjernen blir aktivisert, og sendt til entorhinal cortex (en del av fremre pannelapp), for å sette sammen bildet. Dette bildet blir sendt, og lagret i vårt store «kartotek» Hippocampus.



Når vi snakker med en vinkelner, vil vinkelneren kunne ramse opp en lang rekke med aromaer som oppleves i en vin. Ifølge Marshall, Laing, Jinks & Hutchinson (2006) og Livermore & Laing (1998) er det kun mulig for hjernen å skille ut tre aromaer. Årsaken til at vinkelneren oppfatter mange flere er at de har assosiasjoner de benytter som referanseramme. Nguyen, Ober & Shenaut (2012) bekrefter at det er mulig å trene opp det olfaktoriske system til å gjenkjenne aromaer. Med utgangspunkt i at

sensorikk kan trenes, har det blitt gjort magnetresonanstomografi (MR skanning) av hjernen som viser at hos vinkelterne aktiveres hele hjernen i en sensorisk analyse. Referansegruppen hadde bare et par områder av hjernen i gang (Cordes et. al.).

Bilde nr. 2 viser aktivitet i hjernen under en vinskaming. Det venstre bildet viser en MR-skanning av en vinkelners hjerne med høy aktivitet, mens det høyre bildet



Bilde 2. MR-scan av hjerner.

Cordes D., Sreenivasan K., Zhuang, X. & Banks S. Hentet fra: *Olfaction Study in Sommeliers Uses Advanced fMRI Modeling to Uncover Brain Network Architectures*

Gjengitt med tillatelse

viser skanning av en legmanns hjerne under den samme vinskamingen. Forskjellen er slående. Banks et. al. (2016) sine MR-undersøkelser viser at entorhinal cortex hos en vinkelner er større, noe de antar har sammenheng med at vinkelterne ofte må bruke hele sansebildet, og sette ord på det. Dette bekrefter hva Shepherd (2012) skriver om at hjernen er elastisk, at flere av sansene våre er fornybare ved at det blir laget nye celler av stamceller. Samtidig viser tester at økt eksponering vil øke sensitiviteten. Resultatet av testene ble like på test av sukker, en av aromaene i mannlig svette, og sitronduft (Livermore & Laing, 1998; Marshall et al. 2006). Ut ifra dette kan vi anta at sensitivitet innen sensorikk kan læres.

Fra høsten 2020 kommer sensorikk mer på agendaen ettersom kjerneelementet håndverksferdigheter blant annet «handlar om å setje saman ulike produkt og måltid og velje produksjonsmetode ved å sanse, utforske og vurdere eigenskapane til råvarene» (Utdanningsdirektoratet, 2020). LK06 som var aktiv i skoleåret forskningen ble gjennomført refererer ikke til sensorikk eller bruk av sanser, den handler mer om hjernen og behandling: «Opplæringa i restaurant- og matfag skal medverke til å utvikle erfaring og innsikt hos den enkelte, og evne til å velje og vurdere råvarer, produkt, produksjonsmetodar og måltid.» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Derfor vil denne undersøkelsen også belyse hvordan eksisterende praksis på skolene er, med tanke på kommende omstilling i læreplanen.

Problemstillingen er derfor konkretisert til: «*Hvordan gjennomføres sansetrening i Vg1 restaurant- og matfag?*». Denne problemstillingen innebærer spørsmål som; blir det undervist om sensorikk i VG1, når og hvordan gjennomføres eventuelt sansetrening?

## Metode

For å finne svar på problemstillingen ble det valgt kvalitativ metode siden temaet kan fremtre er i en form yrkesfaglærerne ikke nødvendigvis reflekterer over som undervisning i sensorikk, noe intervjuene viste tydelig. Flere av informantene ytret i løpet av intervjuet at «det har jeg ikke tenkt på, men vi driver jo med det».

Tema for undersøkelsen var bruk og trening av sanser i skolen. Ettersom det ikke har vært mye forskning på temaet er det ikke datagrunnlag til å sammenligne nåværende praksis med tidligere praksis. Det ble derfor satt søkelys på hvordan arbeidet gjennomføres i skolen i dag. Valget å fokusere på VG1 ble gjort siden det er første gang den "nye" generasjonen med fagarbeidere samles. Dermed vil forskning på hvordan yrkesfaglærere arbeider med sensorikk være relevant for å forstå hvordan elevenes profesjonelle sansing starter. I tillegg samler VG1 alle restaurant- og matfagene (RM-fag), noe som kan gi det beste helhetsbildet uavhengig av rammevilkårene på ulike skoler.

En selektiv utvelgelse av informanter ble utført (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 144). De som underviser VG1 RM-fag ville kunne gi det beste datagrunnlaget til å besvare problemstillingen. Intervjuene ble semistrukturerte som beskrevet av Johannesen, Tufte og Christoffersen (2011, s. 137) slik at utgangspunktet ville være likt, men fortsatt fleksibelt ut ifra informantenes svare. Det ble søkt om godkjenning for datainnsamlingen hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), og formulert et informasjonsbrev som ble sendt til avdelingslederne for restaurant- og matfag ved syv skoler. Det ble valgt ulike skoler rundt om i Norge av ulike størrelser for å kunne få et så bredt utvalg som mulig. En intervjuguide bestående av fire spørsmål med flere oppfølgingsspørsmål ble utformet og godkjent av veileder ved OsloMet. I samarbeid med medstudenter ble det gjennomført to pilotintervjuer, men disse førte ikke til noen vesentlige endringer i intervjuguiden.

Det ble gjennomført fem intervjuer på fire ulike skoler fordelt over fem uker i januar/februar 2020. Intervjuguiden ble justert noe etter det første intervjuet, og litt til etter det tredje. Justeringene hadde sammenheng med interessante data fra yrkesfaglærerne. Intervjuene foregikk på arbeidsplassen til lærerne. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av diktafon.

Intervjuene ble transkribert fortløpende i prosessen. Transkripsjonene ble etter beste evne skrevet ned ordrett. Under transkriberingen ble det avdekket en del uklarheter i det siste intervjuet, noe som førte til oppfølging og klarlegging i ettertid. De transkriberte intervjuene ble passordbeskyttet, og lagret forsvarlig. Etter transkriberingen ble opptaket på diktafonen slettet, i tråd med retningslinjene fra OsloMet.



Meningsenheter med betydning for problemstillingen ble plukket ut fra transkriberte intervjuer som beskrevet i Johannesen et al. (2011, s. 174). Disse meningsbærende elementene ble meningsfortettet til korte setninger. Disse korte setningene ble deretter sortert i en grounded theory-inspirert analyse (Johannesen et al., 2011), og kategorisert i fem temaer. De ulike setningene i hver kategori ble satt sammen til en felles tolkning.

For å sjekke reliabiliteten og validiteten ble intervjuguiden, intervjudataene og resultatet sjekket for samstemthet. Det er også verdt å nevne at resultatene som presenteres i artikkelen ikke kan sies å være representativ for alle skolene i Norge, men kan gi noen indikasjoner fordi det er benyttet et relativt bredt utvalg av skoler.

## Resultat og diskusjon

For å svare på *hvordan sansetrening gjennomføres i Vg1 RM-fag*, brukes de fem kategoriene fra analysen som overskrifter. Både resultat og diskusjon blir beskrevet under hvert tema, for å lettere oppfatte sammenhengen.

### Bruk av sanser

I intervjuene framstår det som om alle informantene mener at det er viktig at elevene kan bruke sansene som et verktøy. Tre av intervjuobjektene snakker om at elevene bør vite hva sensorikk er, og hvordan benytte sansene. Tre av informantene snakker om at sensorikk er «hele pakken», om at det handler om å se helheten. Typiske utsagn er: «Det er liksom hele pakken når de lager et produkt, så det må de lære seg ganske tidlig.»

Å bruke sansene som et kontrollorgan er gjennomgående, to nevner spesifikt råvarekontroll. Kvalitetskontroll og vurderingsverktøy blir også nevnt. En av lærerne forteller at sanser blir brukt som et vurderingsverktøy av elevene. Fire av lærerne snakker om sensorikkundervisning som en begynnelse på assosiasjonsøvelser gjennom skoleåret. De bruker forskjellige ord for å beskrive hvordan elevene bruker sansene til å assosiere dufter, smaker og aromaer med tidligere opplevelser og dermed som et verktøy for å skape nye bruksområder og sammensetninger.

I det nye kjerneelementet, hvor elevene skal kunne sette sammen ulike produkt og måltid og velge produksjonsmetode ved å sanse, utforske og vurdere råvarenes egenskaper (Utdanningsdirektoratet, 2020), registrer man at sansebruk er viktig som et verktøy. Svarene til intervjuobjektene forteller at meningene deres er i tråd med den kommende læreplanen.

## Hvilke sanser er i fokus

Sansene som er i fokus i undervisningen er i hovedsak lukt og smak. Tre av fem lærere nevner imidlertid også tekstur (konsistens) og syn. Bruken av syn som et verktøy i sensorikk blir nevnt som et estetisk vurderingsverktøy; utseende på bufféer, tallerkener og bord. Ingen kommenterer lyd, annet enn bråk. Etter et direkte spørsmål bekrefter en av informantene at lyd er viktig for restaurantstemningen. Denne rekkefølgen relativt lik de somato-sensoriske områdene i hjernen slik de er beskrevet av Mouritsen og Styrbæk (2015).

## Undervisning om sensorikk

Resultatene viser et skille mellom undervisning om sensorikk og systematisk *sansetrening*.

Fire av fem informanter gjennomfører klasseromsundervisning om sensorikk på starten av året. Alle har fokus på aroma (luft). Tre av fem har fokus på smak i denne undervisningen. Det gjennomføres også noe sensorisk *trening* i klasserom ved at enkelte av lærerne har med seg råvarer eller andre produkter som elevene kan smake. For eksempel gjennom aromaundervisning og blindsmakingstester av ulike krydder, grønnsaker, og/eller smakeglass på søtt, surt, bittert, umami og salt. En av lærerne forteller at økter med sensorikk ofte vil være forberedelser med refleksjoner om assosiasjoner rundt det som skal smakes. Dette er likt metoden det sensoriske panelet på Nofima benytter (Sensorisk Studiegruppe, 2015).

Informantene begrunner det å starte tidlig på året med undervisning om sensorikk er at elevene hurtig skulle kunne bruke sansene som et verktøy og øve på bruk av dette verktøyet gjennom hele skoleåret. Flere av lærerne ytret meninger om at elevene ikke kan bruke sansene analytisk når de begynner på videregående skole, fordi sansing ikke er en viktig del av faget mat og helse i grunnskolen. Det nærmeste man kommer er at elevene i 4. trinn skal: «Undersøkje ulike matvarer med tanke på smaksopplevelingar» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Siden vårt sensoriske verktøy må trenes og vedlikeholdes for å unngå svinn av sanseceller slik Shepherd (2012) beskriver, vil perioden fra 4. årstrinn være for lang. Dette gjør at elevene på mange måter starter på nytt med å utvikle sitt sensoriske verktøy.

Selv om sensorikk ikke står i den nåværende læreplanen (LK06), er det tydelig at sensorikk likevel er en del av agendaen til lærerne. *Flavour* er i fokus gjennom skoleåret, og blir en integrert del av undervisningen i ulike undervisningsopplegg.

## **Trening i sensorikk**

Resultatene viser at det *trenes* lite sensorikk i klasserom i Vg1 RM-fag, men desto mer i praktisk arbeid i skolens verksteder.

I verkstedet kan elever trene sensorikk ved å vurdere produkter opp mot hverandre. For eksempel «lagde en vanlig kake, ... også lagde vi den samme kaken med halvparten av sukkeret i kaken og på toppingen. Også smakte vi de to mot hverandre på slutten av dagen». Produktutvikling som metode i arbeid med sensorikk blir også nevnt av flere når det gjelder utvikling av alkoholfrie drinker eller retter.

Dataene tyder imidlertid på yrkesfaglærerne legger til rette for elevenes sensoriske utvikling på en mer indirekte måte enn det de selv var bevisst. Underveis i intervjuene husket alle lærerne at de underviste om sensorikk på en mer ubevisst måte. Et eksempel er: «det blir jo en del av undervisningen som man på en måte ikke tenker på, for det går så naturlig, ..., etter hver eneste økt vi har laget noe, tar vi alltid en gjennomgang av hva er resultatet, er resultatet som vi ønsker?». Bruk av sensoriske ferdigheter trenes altså som en naturlig del av det å lage mat- og drikkeprodukter og ikke nødvendigvis adskilt og løsrevet fra annet produksjonsarbeid.

Alle lærerne har derfor et fokus på sensorikk i praksisundervisningen, men ikke nødvendigvis eksplisitt. En viktig del av sensorikk-undervisningen er elevenes sensoriske analyse av egne produkter med produktforbedring som mål. Det legges stor vekt på enkeltvis dialog med eleven ved tilsmaking, mens en av lærerne samler hele klassen til en åpen dialog. Resultatene kan tyde på at det skjer en utbredt trening av sansene i VG1 RM-fag, men at dette ikke nødvendigvis er en bevisst og planlagt undervisning, men oppstår som en naturlig del av annen undervisning og tilsmaking av mat

## **Språk**

En av de fem som ble intervjuet tok opp hvor viktig det er at elevene bruker språket sitt i forbindelse med sensorikk og smakinger. «Jeg lar elevene bruke sitt eget språk, de lærer seg å faktisk bruke det, å kunne klare å snakke om det». Informantene snakket om det å bruke språket aktivt fra første dag, og å trene på å bruke det. Det var kun én som snakket om språket i en sensorisk analyse som et verktøy, men alle snakket om å bruke sensoriske analyser som et verktøy til produktforbedring.

Ved spørsmål om hva lærerne la i begrepet sensorikk nevnte alle noen sanser, at det handler om sanser. Det var ingen av lærerne som snakket om evnen til oppfattelse av stimuli. Det er derfor en vid forståelse av hva sensorikk innebærer, men ikke nødvendigvis en klar formening om begrepet.

Språket lærerne bruker sammen med elevene vil kunne reflektere dette og ikke minst undervisningen om sensorikk og veiledning av elevenes navnsetting av sanseopplevelser.

Dette betyr at hvilket språk elevene bruker på sanseopplevelser er ansett som uviktig på Vg1 nivå. Det handler mer om aktiviteten og at elevene sier noe, enn hvordan de sier det. Ingen av lærerne sa noe om at det var viktig å benytte faglig språk fra dag én og det var også flere av informantene som benyttet et mer hverdagslig språk i beskrivelsene sine. Det virker som om det faglige språket i en sensorisk analyse skal komme senere i utdanningsforløpet. Dette reiser en interessant problemstilling - skal lærerne fokusere på fagriktig språk fra første dag eller skal elevene få bruke egne ord på å beskrive og analysere det de har foran seg, noe som betyr at elevene må lære det faglige språket på et senere tidspunkt?

At det kun er én av lærerne som fremhever språket i analyse som et verktøy var en overraskelse for språket er en nøkkelfaktor for endring og utvikling i hjernen (Cordes et. al., 2015).

## Konklusjon

Tidligere forskning viser at ved å aktivt bruke sensorikk i analyse vil hjernen utvikle seg, vokse og skape nye nervebaner. Å trene hjernen gjennom sensoriske analyser er å trene et verktøy som er nødvendig i restaurant- og matbransjene. Å bruke sansene som et verktøy kommer frem tydeligere med fagfornyelsen, hvor det står beskrevet at håndverksferdigheter blant annet handler om å sanse. For å undersøke hvordan sansene trenes i restaurant- og matfag ble det gjennomført fem semistrukturerte intervju av VG1 lærere. Intervjuene viste at lærerne hadde noe kunnskap om hva begrepet sensorikk innebærer.

Det er ulikt hvordan lærerne bruker sensorikk i undervisningen, men de fleste underviser *om* sensorikk ved begynnelsen av skoleåret. Denne kunnskapen blir nyttiggjort underveis, da lærerne bruker elementer fra denne undervisningen som en assosiasjonsmetode for videre læring i skoleåret. De fleste av lærerne har andre prosjekter hvor sensorikk er en viktig del av undervisningen. Selv om det kun er undervisning om sensorikk en eller to ganger i året, er det en viktig del av undervisningen gjennom hele skoleløpet. Hovedsakelig brukes sensorikk i praksisundervisning på verkstedet. En viktig del ved bruken av sensorikk i undervisningen er når elevene selv gjør sensoriske analyser av produkter. Flesteparten av lærerne har en individuell oppfølging av elevene når de gjør dette, hvor elevene må bruke sine egne ord. Det faglige språket innen sensorikk er ikke vektlagt.

## Litteraturliste

- Banks, S. J., Sreenivasan, K. R., Weintraub, D. M., Baldock, D., Noback, M., Pierce, M. E., ... Leger, G. C. (2016, 22 August). Structural and Functional MRI Differences in Master Sommeliers: A Pilot Study on Expertise in the Brain. *Frontiers in Human Neuroscience*. Doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00414>
- Cordes D., Sreenivasan K., Zhuang, X. & Banks S. (2015, 26 Oktober). *Olfaction Study in Sommeliers Uses Advanced fMRI Modeling to Uncover Brain Network Architectures*. Hentet fra: <https://consultqd.clevelandclinic.org/olfaction-study-in-sommeliers-uses-advanced-fmri-modeling-to-uncover-brain-network-architectures/>
- Johanessen, A., Tufta, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.) Oslo: Abstrakt forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Livermore, A. & Laing, D. G. (1998, Mai). The influence of chemical complexity on the perception of multicomponent odor mixtures. *Perception & Psychophysics* **60**, 650–661. <https://doi.org/10.3758/BF03206052>
- Marshall, K., Laing, D. G., Jinks, A. L. & Hutchinson, I. (2006, Juli). The Capacity of Humans to Identify Components in Complex Odor–taste Mixtures, *Chemical Senses*, Volume 31, Issue 6, Pages 539–545, <https://doi.org/10.1093/chemse/bjj058>
- Mouritsen, O., G. & Styrbæk, K. (2015). *Fornemmelse for smag*. København: Nyt Nordisk Forlag
- Nguyen, L. A., Ober, B. A. & Shenaut, G. K. (2012, Oktober) Odor Recognition Memory: Two Encoding Trials are Better Than One, *Chemical Senses*, Volume 37, Issue 8, Pages 745–754, <https://doi.org/10.1093/chemse/bjs060>
- Savarin, B. (2007). *Smakens fysiologi* (norsk utgave). Oslo: Spartacus forlag AS
- Sensorisk Studiegruppe. (2015). *Sensorikk, Måling med menneskelige sanser* (3. utg.). Oslo: Kopinor Pensum AS.
- Shepherd, G. M. (2012). *Neurogastronomy, How the brain creates flavor and why it matters*. New York: Colombia university press.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i mat og helse (MEH1-01)*. Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Læreplan i felles programfag i Vg1 restaurant- og matfag (RMF1-02)*. Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/RMF1-02/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/RMF1-02/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i Vg1 restaurant- og matfag (RMF01-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03?lang=nno>

# Bacchus kom til stengt dør, men kan treffes utenfor skolens område

---

## Sammendrag

De siste 20 årene har det vært en stor økning i utvalget av alkoholholdige drikke hos både vinmonopol og restauranter. Dette har resultert i at forventningen til kunnskapen hos fremtidige fagarbeider som skal jobbe med salg og skjenking av disse produktene også har økt. Videregående skole, kokk- og servitørfagene står for å gi fremtidige fagarbeidere grunnleggende innføring i alkoholholdige drikker. På bakgrunn av dette ville jeg undersøke hvordan yrkesfaglærere underviser på dette området og om man bruker strukturell analyse, smaking, av alkoholholdige drikker som undervisningsaktivitet.

Det er brukt kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturerte intervjuer. Tre lærere som underviser i Vg2kokk- og servitørfag, ble vinteren 2020 intervjuet om hvordan de organiserer sin undervisning om alkoholholdige drikker.

Resultatet viser at undervisningen blir gjennomført i klasserom med teori som hovedtyngden av undervisningsaktivitet. Smaking av alkoholholdige drikker skjer utenfor skolens område hvis det gjennomføres. Det kan virke som skolens ledelse/skoleeier har en generell skepsis til at det skal organiseres smaking av alkohol i skolen regi.

## Introduksjon

Formålet med undersøkelsen som ligger til grunn for denne artikkelen var å finne ut om hvordan yrkesfaglærere i restaurant- og matfag gjennomfører praktisk smaking av alkoholholdige drikker. I undersøkelsen må smaking forstås som en strukturell analyse av alkoholholdige drikker (Ronold & Mønster, 2015). Alkoholholdige drikker er øl, vin, hetvin og brennevin. Organisering er hvordan man praktisk gjennomfører smaking med elevene i Vg2 kokk- og servitørfag. Som en avgrensing (Larsen, 2017, s. 131) er det kun praktisk gjennomføring og ikke undervisningens faglige innhold som er tatt med. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er at jeg tror det er forskjell på hvordan lærerne underviser om alkoholholdige drikker og om lærerne gjennomfører smakinger som en del av undervisningen.

Problemstillingen «*Hvordan organiserer yrkesfaglærere smaking av alkoholholdige drikker for elever ved Vg2 kokk- og servitørfag*» har lagt føringer for arbeidet med denne undersøkelsen.

For restaurant- og matbransjen har det vært store forandringer de siste 20 årene. Det er flere tilbud og stor konkurranse om kundene. Utvalget av alkoholholdige drikker på vinmonopolet og i restaurantene har hatt stor økning i denne perioden (Ronold & Mønster, 2015). Dette har ført til økt forventning om kunnskap hos de som til daglig jobber med salg og servering. Kokker og servitører legger grunnlaget for kunnskap om mat og drikke på videregående skole. Yrkesspissingen skjer på Vg2, kokk- og servitørfagene. Læreplanen for Vg2 kokk- og servitørfagene sier at elevene skal kunne: «*presentere, anbefale og servere mat, alkoholfrie og alkoholholdige drikkevarer*» (U.dir., 2007). Jeg har sett på hvilke undervisningsaktiviteter lærerne bruker i forhold til dette kompetansemålet og hvilke rammebetingelser de må forholde seg til.

## Metode

Problemstillingen «*Hvordan organiserer yrkesfaglærerne smaking av alkoholholdige drikker for elever ved Vg2 kokk- og servitørfag*» gjorde at jeg valgte kvalitativ metode. Grunnen til at jeg valgte kvalitativ metode er at jeg ønsket å innhente yrkesfaglærernes forståelser og opplevelser fra deres undervisningshverdag. Jeg ville også ha muligheten til å stille oppfølgende spørsmål om hvordan de fortolket hendelser og opplevelser rundt svarene de gav (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmanns (2015) syv faser ble brukt som mal for planlegging av denne undersøkelsen. De syv fasene innebærer i første fase å sette et tema, formålet med undersøkelsen og kartlegge hvorfor og hva spørsmål. Andre fase er å planlegge studiet, valg av metode, utvelgelse av respondenter og lage en intervjuguide. Tredje fase er å utføre intervjuene på grunnlag av intervjuguiden. I fjerde fase blir intervjuene transkribert. Analysen skjer i femte fase. I sjette fase, verifikasjon, undersøkes funnernes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Rapportering skjer i syvende fase, hvor funnene og metodebruken formidles i samsvar med vitenskapelige kriterier og etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 137).

### Utvikling av intervjuguide

Jeg valgte et semistrukturert forskningsintervju siden det var av interesse å la informantene utdype svarene sine og få oppfølgende spørsmål. Informantene opplevelser og erfaringer rundt problemstillingen ble lagt til grunn for valg av intervjustruktur.

Spørsmålene er formulert slik at informantene fikk mulighet til å forklare fritt ut fra sine oppfatninger. Jeg valgte ut tre spørsmål som alle respondentene fikk. Informantene skulle alle få det

samme åpningsspørsmålet. Grunnen til det var at dette ville sette føringer for hvilke spørsmål det ville være naturlig å fortsette med (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 47).

Spørsmålene jeg ønsket svar på:

- Hvordan underviser du om alkoholholdige drikker?
- Har skolen noe policy på smaking av alkoholholdige drikker for elever som går Vg2 kokk- og servitørfag?
- Hvordan organiserer du smaking av alkoholholdige drikker?
- (eventuelt ...) Hvorfor organiseres det ikke smaking av alkoholholdige drikker for elevene?

### **Utvalg av respondenter**

Tre informantene ble strategisk valgt ut: alle de utvalgte var yrkesfaglærere med bachelor innenfor yrkesfaglærer restaurant- og matfag med minimum 10 års erfaring og som underviser for Vg2 kokk- og servitørfag (Thagaard, 2013). De hadde mellom 10-30 års jobberfaring innen vg2 kokk- og servitørfaget. De var geografisk spredd over Østlandet. En av informantene hadde jobbet ved to ulike videregående skoler.

### **Gjennomføring av intervjuer**

Det ble utarbeidet et informasjonsskriv i samarbeid med veileder fra OsloMet som var i samsvar med retningslinjene fra Norsk senter for forskningsdata (Forskningstjenester, 2020). Dette ble sendt til de utvalgte intervjuobjektene per e-post og de ble presentert for problemstillingen muntlig både på telefon og før selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuet, semistrukturert, ble gjennomført etter en fleksibel intervjuguide med noen satte spørsmål og det ble stilt oppfølgingsspørsmål der det var naturlig å be om utdyping eller man fant noe av særdeles interesse. Intervjuene av respondentene bærer preg av åpenhet og spørsmålene ble tilpasset til hvordan respondenten svarte på de enkelte spørsmålene. Rekkefølgen på spørsmålene, med unntak av første spørsmål, varierer noe i hvert enkelt intervju, dette på grunn av informasjon som kom i starten av intervjuet. For kvalitative forskningsintervjuer er det viktig at man forfølger informasjon man ikke vil kunne få ved kvantitative undersøkelser. Man kan få informasjon hvor man vil gå dypere inn i materien (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 156-171).



Av tre intervjuer ble ett gjennomført via Microsoft Teams og to ble gjennomført med personlig møte. Alle intervjuene ble tatt opp ved hjelp av digital diktafon og slettet etter at jeg kunne forvisse meg om at transkriberingen var korrekt.

### **Transkribering og analyse**

Datamaterialet ble transkribert etter opptakene. Dialekt, navn og stedsnavn er fjernet for å sikre anonymiteten til respondentene. Anonymiteten til respondentene er ivaretatt i henhold til etiske retningslinjer for kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-214; Thagaard, 2013, s. 119-120).

Basert på spørsmålene fra intervjuguiden ble det laget et kategoriseringsskjema. Ut fra de transkriberte intervjuene ble sammenfallende og avvikende data kodet i farger. Meninger som var sammenfallende ble kodet grønt, gul kode ble gitt til meninger som hadde noe sammenfallende og rød kode til meninger som var avvikende fra hverandre. Informasjon av særdeles interesse ble fargekodet blå. Dette danner grunnlaget for presentasjonen av resultater fra undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230-246).

### **Verifikasjon**

De ferdig transkriberte intervjuene ble nøye sjekket opp mot lydopptaket for å sikre at alt var kommet med og at de samsvarte. Det ble holdt en profesjonell avstand til respondentene og det ble avklart på forhånd at man ikke hadde noen felles relasjoner som kunne påvirke svarene som ble gitt. (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 108-110).

## **Resultat**

Det er verdt å merke seg at disse resultatene ikke kan sies å være generaliserbare da det bare er data fra tre informanter i undersøkelsen, men resultatet gir i noe grad innblikk i hvordan man organiserer undervisningen og smaking av alkoholholdige drikker for Vg2 kokk- og servitørfag (Halvorsen, 2012, s. 71-72; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289, 355).

Alle informantene sa at hoveddelen av undervisningen ble gjort teoretisk i klasserom. En av respondentene kunne fortelle at undervisning om alkoholholdig drikke ble bolket og at dette ikke var et prioritert tema gjennom hele året. De besøkte Vinmonopolet og fikk ekstern ekspertise til å fortelle om tema. «*Undervisningen foregår jo stort sett teoretisk*» sier en av respondentene, en annen sier: «*Vi begynner allerede på VG1, der har vi satt av en bolk hvor vi går igjennom alle typer*

*alkoholholdige drikker*». Videre kunne respondenten fortelle at undervisningen om alkoholholdige drikker på Vg2 er prosjektbasert.

Det kommer også frem at det i forbindelse med undervisningen også arrangeres smakinger av alkoholholdige drikker, *«jeg har omvisning med elevene på forskjellige arenaer, både små bryggeri og på spritproduksjon, og da har man også prøvesmaking»*.

Alle de spurte har en opplevelse av at skolens ledelse, i noe varierende grad, er skeptiske til å holde smakinger for elevene. *«Skolereglementet gjelder jo for fylket, og da står det med rusmidler og derunder alkohol ikke er tillatt i skoletid»*, sier en av informantene. Skolens ledelse oppgir skolereglementet som grunn for at man til nå har hatt denne policyen. Ledelsen viser også til at en del av elevene ikke er fylt 18 år og at dette er i konflikt med alkoholloven. Det virker heller ikke som ledelsen klarer å skille mellom drikking og smaking: *«Jeg tror de har vært litt engstelig for at elevene skal drikke dette her»*.

Signaleffekten er også noe som påvirker skolens policy på området: *«At det kommer litt i krasj med de andre fagområdene som er på skolen, og holdningene som skolen ønsker å ha. Med nulltoleranse på rusmidler, og så videre»*. Alle tre sier, i noe varierende grad, at skolens ledelse er redd for signaleffekten det kan ha å tillate smaking av alkoholholdige drikker på skolen. Ledelsen er redd for at elevene skal bli beruset og dette vil være dårlig PR for skolens omdømme.

To av tre opplever i noe grad at skolens ledelse argumenterer med at skolereglementet sier at alkohol ikke skal benyttes på skolens område. De opplever at ledelsen kan, i varierende grad være fleksible om smakingen foregår utenfor skolens område. Samtidig opplever de at skolens ledelse ser nytteverdien av smaking av alkoholholdige drikker og at dette i fremtiden vil kunne skje som en naturlig del av undervisningen på skolen.

Fra høsten 2020 vil en av skolene endre policyen sin slik at smaking av alkoholholdige drikker kan skje på skolens område: *«Jeg har gjennomført vinsmaking på andre skoler før, med da aksept fra foresatte som vi da har fått signatur på og sånn, og det samme har vi fått muligheten til å gjennomføre i år her, så nå fra i år, første året, så blir det vinsmaking her også, og også spritsmaking når vi kommer ut dit vi skal gjøre det»*.

En av tre kunne fortelle at skolen ikke organiserte smakinger. To av tre kunne fortelle at de søker skolens ledelse om å få holde smakinger hvert år, men det har vært blandede tilbakemeldinger fra ledelsen og de sier at det skal tas opp til vurdering: *«Jeg har pushet på det hvert år, fordi jeg mener det er en såpass viktig del av servitørutdanning, å ha vinsmaking og spritsmaking, og så videre, men de har sagt nei hele tiden, helt til nå i år, så det er først nå de har sluppet»*.

Alle de spurte kunne fortelle at de hadde holdt smaking av alkoholfrie drikker som en forberedelse til eventuell smaking av alkoholholdige drikker. De sier også at skolen har både kompetanse og infrastruktur til å holde smakingene på skolen.

Alle de spurte har en sammenfallende oppfatning om at smaking av alkoholholdige drikker bør være en del av opplæringen for Vg2-elever kokk- og servitørfag. To av lærerne som har gjennomført smaking sier at dette aldri har vært noe problem. De opplever at elevene respekterer de regler og rammer som er satt for organisert smaking. En kunne også fortelle at flere av elevene valgte å lukte istedenfor å smake. Den ene respondenten svarte *«Jeg mener absolutt at det er et must hvis man skal lage gode kombinasjoner med mat og vin, så må du jo vite hvordan ting smaker»* på spørsmål om smaking var noe man savnet i undervisningen. En annen sier *«elvene føler seg viktige når de får lov til å sitte i en setting med profesjonelle rammer rundt»*.

### **Pålitelighet**

Denne undersøkelsen har ikke nok deltakere til at resultatet er generaliserbart. Selv om det er stor geografisk avstand mellom skolene respondentene tilhører, ligger de pr. 01.01.2020 i samme fylke. Fylkessammenslåingen kan ha resultert i endret praksis etter at denne undersøkelsen har blitt publisert. Resultatet kan også være påvirket av at respondentene oppgir meninger som ikke nødvendigvis er egne, men som kan være meninger som er lojale mot avdelingen eller skolens oppfatning (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 243-244).

### **Diskusjon**

Denne undersøkelsen viser at lærerne som er blitt spurt har ulik praksis og tilnærming til undervisning og smaking av alkoholholdige drikker. Det man kan trekke frem som er felles for alle er at store deler av undervisningen foregår teoretisk. Alle de spurte brukte også alkoholfrie drikker som en forberedelse til en eventuell strukturert smaking som måtte komme senere i elevenes utdanningsløp. Tiden man bruker på dette emnet er også varierende, alt fra en rød tråd gjennom hele året til en enkelt undervisningsbolk. Det kan virke som at tiden man bruker på dette tema er avhengig av hvilket handlingsrom faglærer er gitt. Av de tre som har vært med i undersøkelsen bruker den med minst handlingsrom også minst tid på strukturell smaking. Den som bruker mest tid er den med størst handlingsrom. Dette ser undertegnede som helt naturlig siden handlingsrommet også setter klare føringer på hvordan man organiserer undervisningsaktivitetene.

Selv om det er ulik praksis og tilnærming til undervisningen, holder alle skolene seg innenfor hva som kan forventes i forhold til kompetansemålet *«presentere, anbefale og servere mat, alkoholfrie og*

*alkoholholdige drikkevarer»* (U.dir., 2007). Det er per i dag ikke noe kompetansemål i læreplanen for kokk- og servitørfaget som sier noe om at elevene skal kunne gjennomføre smaking av alkoholholdige drikker. Derimot sier læreplanen at elevene skal kunne «*kvalitetsvurdere, oppbevare og behandle råvarer og bearbeidede produkter på faglig, etisk og ressursmessig forsvarlig måte»* (U.dir., 2007). Alkoholholdige drikker kan fra et servitørfaglig ståsted anses som råvarer og bearbeidede produkter. Om eleven skal kunne gjøre en kvalitetsvurdering, må det tolkes som både en teoretisk forståelse, eks. vinens produksjonsmetode, jordsmonn, bruksområde med mere, men de må også kunne gjøre en sensorisk bedømming.

Når man jobber som servitør er kunnskapen om alkohol en vesentlig del av jobben. Hvis skolen har som mål å sende elever ut i læra med best mulig forutsetninger for å lykkes, bør man også gi elevene muligheten til å høste mest mulig kunnskap innenfor sitt fagområde. Denne undersøkelsen viser at både viljen og evnen til å gi eleven gode kunnskaper om alkoholholdige drikker er til stede hos alle de spurte, men allikevel er det utenfor lærernes beslutningsområde.

Skolens reglement brukes som argument fra ledelsens side for at smaking av alkoholholdige drikke ikke skal skje på skolens område eller i skolens regi. Et argument som dras frem, er at ledelsen mener at profesjonelle smakinger i skolens regi ikke lar seg gjennomføre rent praktisk. Man kan tolke det dit hen at ledelsen ikke har tiltro til at elevene skal kunne gjennomføre smakingen på en forsvarlig måte, og at det vil resultere i berusede elever.

Det virker ikke som at skolens ledelse ser forskjell mellom drikking og smaking. Om skolens regelverk sier at det er forbudt med bruk av rusmidler, herunder alkohol, på skolens område er det ikke noen juridisk hindring som sier at elevene kan smake på alkohol. Alkoholloven sier at salg, skjenking og utlevering av alkoholholdige drikker i gruppe 3, brennevin, ikke skal skje til personer under 20 år og alkoholholdige drikker i gruppe 2 skal ikke skje til personer under 18 år. Med salg menes salg over disk, med skjenking menes servering mot betaling og med utlevering menes hjemkjøring og salg over nett (Helse- og omsorgsdepartementet, 2018). Loven sier ingenting om smaking av alkoholholdige drikker. Det kan virke som det verserer en myte om at det er forbudt å smake på alkohol hvis man ikke er gammel nok.

Selv om respondentene sier at man skal se på dette med nye øyne fra høsten 2020, viser undersøkelsen at det er en generell motstand mot å organisere smaking av alkoholholdige drikker hos skolelederne.

Paradoksalt nok viser også undersøkelsen at smaking av alkoholholdige drikker som ikke skjer på skolens område kan man, i noe varierende grad, akseptere. Det virker noe tvetydig at man viser stor

motstand for en aktivitet når den foregår på skolens område, når samme aktivitet kan foregå utenfor skolen. Om det er slik at skolen ikke har infrastruktur til å gjennomføre denne aktiviteten, og man legger den til et bedre egnet sted, hadde det virket legitimt.

Realiteten er at det oppfattes som om skoleleder snur det blinde øye til så lenge aktiviteten skjer eksternt. Hvis deler av undervisningsaktivitetene er så kontroversielle at man må holde den utenfor skolen, reiser det et par spørsmål. Er det skoleleders mangel på tillitt til at faglærer kan forsvarlig organisere dette på skolens område eller er man redd for at signaleffekten kan slå negativt ut for den gjeldende skolen? Svaret er todelt. På den ene siden ser nok skoleleder at smaking har en plass i undervisningen og man har nok tillit til at faglærer kan forsvarlig gjennomføre aktiviteten. Problemet ligger i at skolens kultur og omdømme legges til grunn. Hvis skolen har hatt eller har god erfaring med denne undervisningsaktiviteten så tillater eller så ser ledelsen litt gjennom fingrene på hva som organiseres utenfor skolens område. Har man ikke hatt erfaring med denne type undervisningsaktivitet, er skoleleder mindre villig til å gi tillatelse. Dette handler nok i hovedsak om at man er redd for skolens omdømme skal stå i fare om noe skulle gå galt. Alle de spurte tror at ledelsen ser problemer før de ser faglig verdi av en organisert strukturell smaking av alkoholholdige drikker. Skolens policy styres i stor grad av ledelsens skepsis, som igjen setter føringer på hvordan man skal organisere enkelte undervisningsaktiviteter.

## Konklusjon

For å svare på problemstillingen «*Hvordan organiserer yrkesfaglærerne smaking av alkoholholdige drikker for elever ved Vg2 kokk- og servitørfag?*» kan jeg si at for de som vært med denne undersøkelsen, er det ulik praksis, men de har en del felles trekk. En fellesnevner for alle skolene er at skolens regelverk og policy setter føringer for hvordan faglærer kan tilnærme seg denne undervisningsaktiviteten. Tilnærming til organisert smaking får en hovedvekt av teori fremfor praksis, og faglærers handlingsrom setter føringer for hvor mye tid man legger ned i tema smaking av alkoholholdige drikker. En av tre skoler holder ikke organiserte smakinger for sine elever selv om det er ønskelig fra faglærer sin side. Selv om denne undersøkelsen viser at det er en forandring på gang, kan man fortsatt spore skepsis til smaking av alkoholholdige drikker som undervisningsaktivitet.

## Litteraturliste

Forskningstjenester, N.d (2020 02.02). *Informasjon til utvalgt*. NSD personverntjenester:

[https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)

Halvorsen, K. (2012). Å forske på samfunnet – *En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. 4. opplag) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Helse- og omsorgsdepartementet. (2018 01.11) *Alkoholoven*. Lovdata:  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1989-06-02-27>
- Johannessen, 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 – veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ronold, A. & Mønster, J. (2015). *Verdt å vite om vin* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007 01.08) *Læreplan*. Programfagområde for kokk- og servitørfag – Læreplan i felles programfagområde Vg2: <https://www.udir.no/kl06/RFG2-01>

## Del 2      Produksjon og produksjonsmetoder i restaurant og matfag

Restaurant- matfag er et praktisk fag, dette innebærer at man i den skolebaserte og bedriftsbaserte opplæringen arbeider med teknikker, ferdigheter og utstrakt bruk av tekniske hjelpemidler. I denne delen vil vi presentere tre artikler som alle har disse fellestrekkene. Vi starter med en artikkel som undersøker opplæringen i teknikken «temperering av sjokolade» for konditoren er dette viktig kunnskap å beherske for å kunne drive med sjokoladestøping og produksjon av konfekt. Den neste artikkelen har søkelys på kompetanse i bruk av produksjonsteknologi i overgangen fra elev til lærling. Den tredje artikkelen undersøker hvordan det arbeides med allergitilpasset mat i restaurantbransjen.

I forarbeidene til Fagfornyelsen og utkast til nye læreplaner for Vg3 konditor er det kommet forslag om at temperering av sjokolade skal være et eget kompetansemål, noe det ikke er i dag. Hensikten med undersøkelsen «*Temperering av sjokolade – hvordan tilrettelegges opplæringen i læretiden*» er å finne ut hvordan bedrifter arbeider med temperering av sjokolade i dag og hvilke tanker faglige ledere har om fremtiden. Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse utført i lærebedrifter innen konditorfaget. Resultatene indikerer at temperering av sjokolade utføres i større eller mindre grad i alle lærebedriftene avhengig av produktvalg og salg av sjokoladeprodukter. Ved å innføre temperering av sjokolade som et eget kompetansemål i Vg3-læreplanen vil den fremtidige opplæringen bli mer lik og bidra til at alle konditorer får en tilnærmet lik kompetanse.

Den andre artikkelen i denne delen har tittelen «*Fra elev til lærling -Bruk og mestring av produksjonsteknologi*», er forfatterne opptatt av elever og lærlingers kjennskap til, og bruk av, ulik produksjonsteknologi i restaurantkjøkken. Søkelyset i undersøkelsen er hvorvidt lærlinger føler at de har nødvendig kompetanse når de starter læretiden. Dette er en undersøkelse hvor man har benyttet både kvalitativt intervju mot lærlinger og spørreskjema mot Vg2 elever. Resultatene av undersøkelsen antyder at lærlingen er trygge på maskiner de har benyttet mye i den skolebaserte opplæringen, men er usikre på maskiner som de har lite kjennskap til. Usikkerhet kan føre til at lærlingene vegrer seg for å spørre om hjelp, noe som kan få store konsekvenser dersom maskinelt utstyr ikke brukes på korrekt vis.

Den tredje artikkelen har tittel «*Allergitilpasninger i det profesjonelle kjøkken*». Denne kvalitative intervjuundersøkelsen har til hensikt å undersøke hvordan kjøkkensjefer ved ulike restauranter arbeider med allergitilpasninger i det daglige. Resultatene indikerer at kokkene selv opplever at de har den nødvendige kompetanse som trengs for å planlegge, produsere og løse utfordringer knyttet til allergitilpasset mat. Samtidig viser funnene at det finnes kommunikasjonsutfordringer mellom kjøkken- og serveringspersonalet. Generelt mener kokkene i undersøkelsen at servitører har for lite kunnskap om allergitilpasset mat.

# Temperering av sjokolade -Hvordan tilrettelegges opplæringen i læretiden?

---

## Sammendrag

Hensikten med undersøkelsen som ligger til grunn for denne artikkelen har vært å finne ut hvordan lærebedrifter innen konditorfaget tilrettelegger for opplæring i temperering av sjokolade. Spørsmålet ble aktuelt da det i Fagfornyelsen kom forslag om at temperering av sjokolade skal bli et eget kompetansemål i læreplan for Vg3 konditor (Utdanningsdirektoratet, udatert). Spørsmålet i den forbindelse er om lærebedriftene er forberedt på dette og om de ser på temperering av sjokolade som en viktig del av opplæringen i konditorfaget.

Det har vært nyttet kvalitativ forskningsmetode med åtte semistrukturerte intervjuer av lærlinger og opplæringsansvarlige i fire ulike lærebedrifter for å belyse problemstillingen; «*Hvordan tilrettelegger lærebedrifter innen konditorfaget for opplæring i temperering av sjokolade?*».

Resultatene fra datainnsamlingen viser at temperering av sjokolade utføres i alle lærebedriftene, men at omfanget og kvaliteten på opplæringen varierer mye. Dette indikerer at temperering av sjokolade som et spesifikt kompetansemål i nye Vg3-læreplaner kan bidra til mer lik kompetanse i fagutdannelsen.

## Introduksjon

Formålet med undersøkelsen var å få kunnskap om hvordan lærebedrifter innen konditorfaget tilrettelegger for opplæring i temperering av sjokolade. Det ble også viktig å finne ut hvordan lærebedrifter gjennomfører opplæring i produksjon av egen sjokolade, og om de ser på temperering av sjokolade som viktig kompetanse for konditorer. Dette er relevant kunnskap for innspill til forslaget til ny læreplan for Vg3 konditorfag som trer i kraft fra 2022 der det foreslås at temperering av sjokolade skal være et av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, udatert). I en tidligere bachelor-oppgave fra OsloMet (OsloMet, 2019) kom det fram at det er store forskjeller på svenneprøvenes utforming i konditorfaget, og jeg ønsket derfor å undersøke hvordan opplæringen i temperering av sjokolade gjennomføres i ulike lærebedrifter. Etter en usystematisk analyse av 5 svenneprøver ser jeg at det er ulikheter i oppgavene knyttet til temperering av sjokolade, noe som aktualiserer en mer systematisk undersøkelse slik det blir gjort i denne artikkelen.



Sjokolade har alltid vært en viktig råvare innen konditorfaget. Forskningsrapporten «Yrkesutøvelse i restaurant- og matfag – Arbeidsoppgaver, prioriteringer og forskjeller. Første delrapport» (Spetalen, Eben, & Jahanlu, 2016) viser at «framstilling av sjokolade» gjøres gjennomsnittlig 1,9 ganger per uke og at det «produseres sjokoladeprodukter» gjennomsnittlig 2,43 ganger per uke.

I dagens læreplan for Vg3 konditor (Utdanningsdirektoratet, udatert) er et av kompetansemålene *at eleven skal kunne bruke sjokolade*, mens det i innspillsrunden for ny læreplan er forslag om at *eleven skal kunne temperere sjokolade til ulike typer støpt og dyppet konfekt og til dekor* (Utdanningsdirektoratet, udatert). Bli forslaget godkjent vil opplæringen i sjokolade bli mer spesifisert enn den er i dag. Temperering av sjokolade er en omfattende og nøyaktig prosess der det kreves både teoretisk og teknisk kompetanse.

Til sjokoladeprodukter brukes to typer sjokolade. En som er tilsatt vegetabilsk fett, *NonTemp*, og en som kun er tilsatt kakaosmør fra kakaobønner, *Kuertyre* (Sætre, 2019). Kuertyre må tempereres da kakaosmøret har evne til å danne 6 ulike krystallstrukturer med forskjellige smelte- og stivnetemperaturer. I strukturform 1-4 dannes store ustabile fettkrystaller som gir en matt, grå sjokolade uten knekk som smelter ved berøring. Ved temperering er målet å skape nok små, stabile fettkrystaller i form 5 som legger seg tett inntil hverandre og forblir i denne formen. Dette gir sjokoladen en transparent, blank overflate som forblir blank over tid. Kuertyren tempereres til ulike temperaturer til ulik bruk, for eksempel til konfekt, dekor eller overtrekk (Wybauw, 2016).

Sjokolade som inneholder vegetabilsk fett går under benevnelsen *NonTemp* eller *overtrekksglasur* (Select, udatert). Siden denne sjokoladen ikke inneholder kakaosmør trenger den ikke å gjennomgå en tempereringsprosess, men kan enkelt smeltes og brukes. Kuertyre og NonTemp har store forskjeller både i bruksområde, smak og egenskaper. Ett eksempel er at rett temperert kuertyre har en evne til å krympe i formene når det støpes konfekt, noe som er viktig for at konfekten skal slippe formene når den har stivnet. NonTemp har ikke denne egenskapen (Mabrouk, 2018).

I tradisjonelle norske konditorier ble det tidligere oftest benyttet NonTemp til dekor og glasur, mens det nå har blitt en internasjonal trend å lage egen konfekt og dekor av kuertyre og farget kakaosmør (Notter, 2011). Dette har også kommet til konditorbransjen her hjemme, og da spesielt i hotellkonditorier og kafé-restaurantkonditorier.

Opplæringen i konditorfaget på Vg3-nivå skjer både i tradisjonelle konditorbedrifter, hotellkonditorier og kafé-restaurantkonditorier, som bruker sjokolade på ulike måter. Dagens læreplan sier ikke spesifikt *at eleven skal kunne å temperere sjokolade*, men bare *bruke sjokolade*. Kan det da være store forskjeller på hvordan opplæringen i lærebedrifter utføres? – Og hvordan er

lærebedriftene forberedt på at temperering av sjokolade eventuelt blir et kompetansemål i den nye læreplanen, og mener bransjen at det er behov for denne kompetansen? Problemstillingen ble da følgende: «*Hvordan tilrettelegger lærebedrifter innen konditorfaget for opplæring i temperering av sjokolade?*»

### **Begrepsavklaring**

Undersøkelsen har to nøkkelbegreper, «temperering av sjokolade» og «tilrettelegging». Disse begrepene er viktig å avklare siden de er sentrale i problemstillingen og aktuelle for forståelse av de fenomenene som blir undersøkt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017).

*Temperering* er et begrep på en biokjemisk prosess sjokoladen må gjennomgå når *kuvertyre* skal smeltes for bruk til konfekt og dekor. Denne prosessen innebærer at den først smeltes til 45-50 C°, før den kjøles ned til 26-28 C°, for deretter å varmes opp igjen til en arbeidstemperatur på 29-31 C°. Dette for å få produkter med fin glans, hard god knekk og for at konfekten skal krympe i formene. De vanligste metodene som brukes er tablerings-metoden hvor smeltet sjokolade has utover en marmorplate slik at den får en hurtig nedkjøling, samt IMP-metoden (innpodingsmetoden) der ferdig tempererte sjokoladebiter tilsettes smeltet sjokolade og røres inn til rett temperatur (McGee, 2004).

*Tilrettelegger* betyr her hvordan lærebedriften veileder, forklarer, demonstrerer, setter av tid og ressurser til opplæring i temperering av sjokolade, slik at lærlingen får den kompetansen som er nødvendig for å kunne utføre arbeidsoppgavene på en tilfredsstillende måte (Språkrådet, udatert).

### **Metode**

Det er i denne artikkelen valgt en kvalitativ forskningsmetode ved bruk av semistrukturert intervju. Kvalitativ metode er hensiktsmessig der det skal undersøkes fenomener man ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på (Johannessen, et al., 2017). Metoden gir fleksibilitet med dype og detaljerte svar på problemstillingen. Semistrukturerte intervjuer brukes når temaer skal forstås ut fra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019). Kontrolleffekt kan være en svakhet ved kvalitative intervjuer, med det menes at intervjueren eller metoden selv kan påvirke intervjuresultatet (Larsen, 2017). Dette har blitt tatt med i vurderingen av forskningsresultatets validitet. For å sikre god kvalitet og høy validitet ble Kvale og Brinkmanns 7 stadier i forskningsintervju fulgt (Kvale & Brinkmann, 2019).

### **Tematisering**

Tematisering av undersøkelsen gir grunnlag for valg av metode. De sentrale spørsmålene i forbindelse med planlegging av en intervjuundersøkelse dreier seg om intervjuets *hvorfor, hva og*

*hvordan* (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg ønsket å finne ut om-, hvorfor-, hvordan-, og hvor ofte konditorlærebedrifter tilrettelegger for opplæring i temperering av sjokolade, samt hvorvidt de er forberedt på at dette kan bli et av kompetansemålene i den nye Vg3-læreplanen fra høsten 2022 (Utdanningsdirektoratet, udatert).

### **Planlegging**

Før intervjuarbeidet starter er det viktig å skaffe seg overblikk over intervjuundersøkelsens 7 stadier, og planlegge med henblikk på innhenting av den kunnskapen man ønsker, samt etiske retningslinjer (Kvale & Brinkmann, 2019). Det må tas hensyn til hvilke rammer man har for tidsbruk, utarbeide intervjuguide og finne informanter.

I forkant av intervjuene ble det innhentet godkjenning for lydopptak av intervjuer og utarbeidet informasjonsbrev etter retningslinjer gitt av OsloMet.

I informasjonsbrevet ble det opplyst hva som var hensikten med undersøkelsen, og at det som kom fram i datamaterialet kunne være interessant som innspill til ny læreplan for Vg3 konditor (Utdanningsdirektoratet, udatert).

Det ble gjort en skjønnsmessig utvelgelse av fire lærebedrifter innen konditorfaget på Østlandet, hvor kriteriet for valg av lærebedrift var at de hadde konditorlærling og opplæringsansvarlig. For å få bredde i undersøkelsen ble det valgt lærebedrifter innen både håndverkskonditorer, moderne kafékonditorier og hotellkonditorier (Larsen, 2017).

Det ble utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen. Problemstillingen ble delt inn i fire hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål for å sikre at problemstillingen ble besvart så fullstendig som mulig. Oppfølgingsspørsmålene var noe ulikt formulert til lærlingene og opplæringsansvarlige for å se om de hadde samme, eller ulik oppfatning av opplæringen, og fordi de har ulike roller. Første spørsmål var et begrepsavklaringsspørsmål der informantene ble bedt om å beskrive hvordan temperering av sjokolade utføres. Til slutt ble informantene spurt om de hadde mer å tilføye, dette for å sikre at annen informasjon som de mente var relevant kom med i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2019).

For å få tilbakemelding på kvaliteten på spørsmålene og mulighet til spørsmålskorrigering ble det gjennomført et pilotintervju av to medstudenter (Larsen, 2017).

### **Intervjuing**

Intervjuene ble gjennomført i januar 2020 på informantenes arbeidsplass, på et eget rom for å få en fortrolig atmosfære uten forstyrrelser. For å opparbeide en god dialog med informanten ble det først

stilt noen introduksjonsspørsmål. Et intervju er en relasjon mellom forsker og informant, og denne relasjonen er avgjørende for intervjuets kvalitet (Johannessen, et al., 2017). I intervjusituasjonen var det fokus på at intervjueren ikke stilte ledende spørsmål eller uttrykte sine egne meninger (Larsen, 2017). Problemstillingen ble muntlig presentert og begrepet «tilrettelegging» avklart.

Før lydopptaket startet ble alle informantene informert om at det var frivillig å delta, at de kunne trekke seg når som helst og at intervjuene ville bli tatt opp på lydfil, for deretter å bli transkribert, anonymisert og slettet (Kvale & Brinkmann, 2019). I lydopptaket kom det tydelig fram at informantene hadde forstått dette og ga sitt samtykke til å bli intervjuet.

### **Transkribering**

Intervjumaterialet ble ordrett transkribert fra muntlig til skriftlig form. Der det var tydelig dialekt ble teksten omgjort til bokmål, og der det var nevnt navn eller steder ble disse anonymisert. For å sikre høy validitet ble lydfilene lyttet til flere ganger for å påse at all tale var blitt transkribert. For å sikre konfidensialiteten til informantene ble lydfilene slettet etter at transkriberingen var utført, og tekstmaterialet merket med intervjunummer (Kvale & Brinkmann, 2019).

### **Analysering**

I hvert enkelt intervju ble tekstmaterialet som var relevant for de enkelte hovedspørsmålene sortert med fargekoder, og satt inn i analyseskjemaer der svarene til informantene ble anonymisert (Johannessen, et al., 2017). I første kolonne ble teksten gjengitt i sin helhet, deretter ble det gjennomført en meningsfortetting som presenterer meningen (Kvale & Brinkmann, 2019). Essensen av funnene ble skrevet inn i siste kolonne. Til slutt ble funnene tolket, sammenliknet og sammenfattet. Dette ga grunnlaget for resultatene som fremkommer i artikkelen.

### **Verifisering**

Forskerens etiske ansvar er å rapportere kunnskap så sikkert og verifisert som mulig (Kvale & Brinkmann, 2019). Det ble gjennomført åtte intervjuer. Dette er ikke representativt eller overførbart innen bransjen, men gir et lite innblikk i hvordan opplæringen tilrettelegges. Min manglende erfaring i å gjennomføre intervjuer kan også ha bidratt til å svekke resultatets validitet, men jeg har vært bevisst på å besvare problemstillingen, noe som kan bidra til å styrke artikkelens validitet (Johannessen, et al., 2017).

## Resultat

Det er tatt utgangspunkt i problemstillingen og hovedspørsmålene i intervjuguiden for å presentere resultatene i analysen. Her beskrives hvordan lærlinger og opplæringsansvarlige fra de fire utvalgte bedriftene mener det tilrettelegges for opplæring i temperering av sjokolade og om de mener dette bør bli et kompetansemål i den nye læreplanen. For å underbygge resultatene gjengis også noen utvalgte muntlige sitater.

### Begrepsavklaring

Det er noe ulikt hvor detaljert informantene beskriver selve tempereringsprosessen, men alle har kunnskap om temperering av sjokolade og forklarer teknikkene ved tablerings-metoden og IMP-metoden. Opplæringsansvarlig i kafékonditoriet beskriver biokjemien og teknikkene mest detaljert og er den av informantene som viser størst teoretisk kunnskap.

### Temperering av sjokolade

Samtlige informanter oppgir at lærebedriftene tempererer sjokolade til konfekt og dekor. Undersøkelsen viser at både IMP-metoden og tablerings-metoden benyttes. Det er imidlertid stor variasjon i hvor ofte det tempereres. I de tradisjonelle konditoriene, der dette utføres bare 1- 4 ganger per år, oppgir informantene at de ikke har konfekt i det daglige produktsortimentet, men kun litt opp mot høytidene, samt litt dekor når lærlingene øver. I kafékonditoriet og hotellkonditoriet tempereres sjokolade en til to ganger per uke til konfekt og dekor som en del av ordinært produktsortimentet. Opplæringsansvarlig 4 sier «*Vi tempererer ganske mye sjokolade, det står stort sett alltid sjokolade på benken, klar til å bli smeltet og temperert*».

Alle opplæringsansvarlige og tre av lærlingene oppgir at grunnlaget for at det tempereres sjokolade er for dekor, salg av sjokoladeprodukter, og for opplæring, mens en av lærlingene oppgir kun at det er for salg.

Opplæringsansvarlige i de tradisjonelle konditoriene mener de har et for lite marked for å selge sjokoladeprodukter, og at det ikke er økonomisk lønnsomt å selge konfekt i liten skala. I kafé-hotellkonditoriene derimot, hevder opplæringsansvarlige at det er stort potensial for salg av sjokoladeprodukter. To av lærlingene mener at temperering av sjokolade som et kompetansemål vil bidra til bedre kvalitet og større etterspørsel.

### Tilrettelegging for opplæring i temperering av sjokolade

Det er stor variasjon i tilretteleggingen av opplæringen i lærebedriftene. I ett av de tradisjonelle konditoriene hvor det tempereres 1-2 ganger i året oppgir informantene at det ikke er noen plan for opplæringen. Opplæringsansvarlig sier *«Nei, det er egentlig ikke noe fast på det. Det er når hun tar initiativet til det selv og ønsker å lære eller når vi ser at vi har tid til å øve på det»*. Alternativet kunne vært opplæringskontorets tempereringskurs. Lærlingen sier at de ikke har snakket så mye om dette, men håper på opplæring da det kan komme på svenneprøven.

I det andre tradisjonelle konditoriet starter opplæringen i forbindelse med julekonfekt-produksjon. Deretter settes det av tid til øving i den stille perioden etter jul, til sammen 2 – 4 ganger i året.

I kafé-hotellkonditoriene der temperering inngår naturlig i produksjonen og utføres ukentlig, forteller informantene at opplæring og øving starter allerede etter et par måneder, og vanskelighetsgrad og hyppighet øker utover i læretiden.

På spørsmålet om hvordan opplæringen gjennomføres opplyser informantene at opplæringsansvarlig forklarer og viser tempereringsmetodene. Deretter øver lærlingene under veiledning til de føler seg trygge og kan arbeide på egenhånd. Lærling 4 sier: *«I begynnelsen så begynte vi på skrætsj, hun var med på det meste av tempereringa, men nå gjør jeg det mer og mer alene. Så hvis det er noe jeg lurer på, så er det bare å spørre, liksom»*. Tre av lærlingene synes de får god nok kompetanse, og mener at de vil mestre temperering på svenneprøven.

Det er noe forskjell på hvordan opplæringsansvarlig ser på sin egen kompetanse i temperering av sjokolade. Tre av fire mener at den er tilfredsstillende, mens opplæringsansvarlig der det legges minst vekt på opplæring i temperering mener hun har grunnleggende kunnskaper, men ønsker oppfriskningskurs. Dette samsvarer med det lærlingene oppgir når de blir spurt om det samme.

### **Temperering av sjokolade som et eventuelt kompetansemål i ny læreplan**

Det er stor enighet blant informantene om at temperering av sjokolade bør bli et kompetansemål i den nye læreplan for vg3 konditor. Alle mener det er et behov for denne kompetansen, og noe som en fagutdannet konditor bør kunne. Flere av informantene mener kompetansemålet vil gjøre at lærebedriftene endrer produktsortimentet slik at temperering av sjokolade blir en naturlig del av opplæringen. De mener også at det vil bidra til å øke kvaliteten, yrkesstatusen og gjøre produktene mer moderne, bransjen mer attraktiv for kunder og framtidige lærlinger, samt bidra til større valgmuligheter etter læretiden. Lærling 3 mener at det vil bidra til mer standardisert og lik kompetanse i faget, og angående påvirkning på konditorens yrkesstolthet og status sier hun: *«Er det ikke det Sverre Sætre er kjent for da, han og Pascal?»*. Opplæringsansvarlig i kafékonditoriet mener det vil bidra til mindre halvfabrikata og mer håndverk.

Informantene mener at lærebedriftene oppfyller det eventuelt kommende kravet til opplæring i temperering av sjokolade, men en lærling sier at det settes av for lite tid, og at opplæringsansvarlig har for lite kompetanse. Alle unntatt opplæringsansvarlig 3 oppgir at lærebedriften har nok råvarer og utstyr for å temperere sjokolade, men nok tid er noe alle etterspør.

På hva denne kompetansen vil ha å si for etterspørselen etter faglærte i framtiden svarer opplæringsansvarlig 4: *«Jeg ville nok prioritert å ansette en som har kunnskapen. Hva skal jeg si, det å temperere sjokolade burde være en del av det å være konditor. Det burde være en del av utdannelsen. En del av faget».*

## Diskusjon

Undersøkelsen viser at temperering av sjokolade utføres i alle lærebedriftene, men mindre i tradisjonelle konditorier enn i kafé- og hotelkonditorier der det er en del av produktutvalget. Dette speiler opplæringens hyppighet og hvordan opplæringsansvarlig vurderer sin egen kompetanse. Tre av de opplæringsansvarlige påpeker at det er viktig at lærlingen vet hva som skjer under tempereringen, både med fettkrystallene, temperaturer og å kunne riktige teknikker for å få et vellykket resultat (McGee, 2004). Resultatet kan tyde på at opplæringen i opplæringsansvarliges egen læretid har stor betydning for hvordan vedkommende senere tilrettelegger for opplæring i temperering av sjokolade. Vil dette være forskjeller som vil fortsette, eller vil framtidige opplæringsansvarliges kompetanse bli jevnere hvis temperering av sjokolade blir et eget kompetansemål i den nye læreplanen for vg3 konditor (Utdanningsdirektoratet, udatert)? Funnene kan indikere at innføring av et eget kompetansemål i temperering av sjokolade vil bidra til at disse forskjellene jevnes ut.

Informantene oppgir noe variasjon i hvordan opplæringen i temperering av sjokolade tilrettelegges. Opplæringsansvarliges egen kompetanse, og hvorvidt temperering av sjokolade er en del av lærebedriftenes produksjon eller ikke, synes avgjørende for planlegging og hyppighet av opplæringen. Alle med unntak av én lærling mener at tilretteleggingen er tilfredsstillende og at lærebedriftene er godt nok forberedt hvis temperering av sjokolade blir et kompetansemål i den nye læreplanen. Selv om det i dag ikke er et spesifikt kompetansemål er alle unntatt én lærling forberedt på at det kan komme som oppgave på svenneprøven (Utdanningsdirektoratet, udatert). Dette kan bety at dagens kompetansemål tolkes ulikt. Funnene antyder at å ha det som et eget kompetansemål vil bidra til mer standardisert og lik kompetanse, da også med tanke på at lærlingene stiller likt når de skal søke jobb som fagutdannet. En av de opplæringsansvarlige er tydelig på at denne kompetansen er et konkurransefortrinn og har stor betydning når det gjelder utvelgelsen av faglærte ved

ansettelse. Men hvordan kan man velge ut når denne kompetansen eller mangel på sådan ikke kommer fram av svennebrevet?

Enigheten er stor blant informantene om hvorfor de tempererer sjokolade. Det er både for dekor, salg av sjokoladeprodukter og opplæring. Undersøkelsen avdekker at det er ulike oppfatninger av lønnsomheten ved salg av sjokoladeprodukter av temperert sjokolade. I de lærebedriftene som ikke har dette i sitt produktsortiment i dag virker skepsisen å være større til framtidig lønnsomhet ved salg av sjokoladeprodukter enn i de lærebedriftene som har det som et naturlig produktsortiment. Sistnevnte begrunner dette med at mye øvelse og praksis bidrar til at temperering blir like hurtig og like økonomisk som å bruke NonTemp-sjokolade. Det kommer også fram at en opplæringsansvarlig som ikke har tro på økonomien i dette likevel vil starte opp hvis det blir et kompetansemål. Ifølge en tidligere bachelor-oppgave fra Høgskolen i Oslo og Akershus (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2017) kommer det tydelig fram at konditorienes vareutvalg først og fremst styres ut fra etterspørsel og fortjeneste, noe som antyder at økonomiske hensyn er en viktig stimulans for å ha nok produksjon til at det blir en naturlig del av opplæringen. Vil det være galt å pålegge lærebedriftene som ikke tempererer sjokolade grunnet økonomi å gjøre dette, eller er det sannsynlig at omstrukturering av de tradisjonelle produktutvalgene og hyppigere praktisering vil gi nødvendig lønnsomhet? Et alternativ kunne her vært at ansvaret tillegges opplæringskontoret og deres sjokoladekurs.

Informantene ønsker å få temperering av sjokolade inn i utdanningen som et mer konkret krav enn det er i dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, udatert), og de mener det er viktig for å øke status og interesse for faget. Da det i mange år har vært nedgang i søkere til RM-fag (Utdanningsdirektoratet, 2020), er vel dette et kjærkomment signal fra bransjen om at yrkesopplæringen må oppdateres for å få konditorifaget mer moderne, trendy og framtidsrettet? Dette beskrives godt av en av informantene: *«Jeg tror det vil selge mer enn butterdeig, som er noe av det de må kunne. Det er jo ingen som bruker det lenger. Nesten. Så hvorfor ikke sjokolade da?»* Da selve tempereringsprosessen er en så grunnleggende kompetanse og ferdighet, samtidig som de internasjonale trendene i å lage egen konfekt og dekor av kuertyre kommer inn hos oss, tyder mye på at innføringen av dette kompetansemålet er riktig og framtidsrettet (Utdanningsdirektoratet, udatert).

## Oppsummering og konklusjon

I arbeidet med denne undersøkelsen der problemstillingen har vært *«Hvordan tilrettelegger lærebedrifter innen konditorifaget for opplæring i temperering av sjokolade?»* har jeg for det første kommet fram til at alle lærebedriftene tempererer sjokolade, men at det er stor forskjell på hvor ofte



det gjøres. Dette avhenger både av tid, kompetanse og produktsortiment. For det andre har jeg kommet fram til at lærebedriftene har ulike oppfatninger rundt spørsmålet om det er økonomisk forsvarlig å ha sjokoladeprodukter av temperert sjokolade i produksjon for at det skal bli en naturlig del av opplæringen. Her er det et stort skille mellom de tradisjonelle konditoriene som er usikre på dette, og de mer moderne kafé-hotellkonditoriene som oppgir at det er økonomisk lønnsomt. For det tredje belyses hvordan samtlige informanter ser positivt på at temperering av sjokolade blir et spesifikt kompetansemål i den nye læreplanen for vg3 konditorfaget, noe som kan styrke kompetansen, skape større interesse for konditorfaget, øke yrkesstoltheten og gjøre bransjen mer moderne og trendy. Til slutt konkluderer jeg med at funnene i denne artikkelen viser at lærlingene får ulik kompetanse som fagutdannede slik læreplanen er i dag, og at flere konditorbedrifter mener at kompetanse i temperering av sjokolade er viktig og dagsaktuelt.

## Litteraturliste

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Bergen: Bokforlaget.
- Mabrouk, G. (2018). *Chokladmakarens handbok*. Malmø: Bokforlaget Arena.
- McGee, H. (2004). *Food & cooking - an encyclopedic of kitchen science, history and culture*. London: Hodder and Stoughton Ltd.
- Notter, E. (2011). *The art of chocolatier - from classic confections to sensational showpieces*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- OsloMet. (2019). *Yrkesfaglærerstudenter blir ved å forske - Antologi*. Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:17770/Yrkesfag%C3%A6rerstudenter>
- Select. (udatert). *Overtrekksglasur mørk (non-temp)*. Hentet 15. mars 2020 fra <https://shop.selectflavour.com/sjokolade-1/overtrekksjokolade/overtrekksjokolade-mork>
- Spetalen, H., Eben, B. & Jahanlu, D. (2016). *Yrkesutøvelse i restaurant- og matfag – Arbeidsoppgaver, prioriteringer og forskjeller. Første delrapport*. Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/47>
- Spetalen, H. & Eben, B. (Red.) (2017). *Yrkesfaglærerstudenter forsker igjen - en antologi*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:5192/Yrkesfag%C3%83%C2%A6rerstudenter>
- Språkrådet. (udatert). *Bokmålsordboka*. Hentet 2020 fra [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tilrettelegger&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tilrettelegger&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)
- Sætre, S. (2019). *Sjokoladeboka*. Oslo: Forlaget Press.

- Utdanningsdirektoratet. (2020) *Søkertall videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokertall-videregaende-opplaring-for-skolearet-2020-2021/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Fagfornyelsen*. Hentet 10. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Læreplan i konditorfaget Vg3 / opplæring i bedrift (KON3-01)*. Hentet 15. mars 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KON3-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3>
- Utdanningsdirektoratet. (udatert). *Vg3 konditorfaget - Utdanningsdirektoratet på vegne av læreplangruppa*. Hentet 8. desember 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/579>
- Wybauw, J.-P. (2016). *Fine chocolates Gold*. Tielt: Lannoo Publishers.

# Fra elev til lærling -Bruk og mestring av produksjonsteknologi

---

## Sammendrag

Temaet i denne artikkelen er opplæring og bruk av elektronisk-styrt produksjonsutstyr på skoleverksted og i lærebedrift. Vi har undersøkt om lærlingene føler de har fått den nødvendige opplæringen i bruk av ulike maskiner før de startet som lærling, og sett på hvordan opplæringer foregår dersom lærlingene ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetansen.

Datainnsamlingen er foretatt kvantitativt med spørreundersøkelser i videregående skoler og kvalitativt med intervju av kokkelærlinger. Vi har undersøkt om det er en sammenheng i kjennskap til maskin, antall funksjoner man kan samt trygghet og mestring i bruk. Dette har vi videre knyttet opp mot opplæring i skole og bedrift for å få en forståelse om hvorvidt elevene føler seg forberedt når de starter som lærling med tanke på bruk og mestring av produksjonsteknologi.

Funnene viser at lærlingene er trygge på maskiner de har brukt mye på skolen og som de bruker i det daglige arbeidet som lærling. Når det gjelder maskiner og utstyr lærlingene har lite eller ingen erfaring med fra skolen, er lærlingene usikre på bruk og funksjoner. Dermed blir disse maskinene lite eller aldri brukt av lærlingen selv. Opplæring skjer i varierende grad og lærlingene kan føle at opplæringen forsvinner i store bedrifter. Ved usikkerhet kan lærlingene vegre seg på å spørre om hjelp, noe som kan få store konsekvenser dersom maskinelt utstyr ikke blir brukt på korrekt vis.

## Introduksjon

Formålet med denne undersøkelsen er å få en forståelse om hvorvidt lærlinger føler seg tilstrekkelig forberedt når de starter læretiden. Forskingen spisser seg inn på produksjonsteknologi og hvordan lærlingene føler de behersker bruk av maskinelt utstyr på kjøkkenet, hvordan opplæringen skjer og om de var kjent med det ulike maskinene fra skolen. Tema for undersøkelsen er på bakgrunn av vår erfaring fra restaurantbransjen som har gitt et inntrykk av at flere lærlinger ikke er tilstrekkelig trygge på bruk av utstyr som finnes i et de fleste restaurantkjøkken.

Tidligere forskning viser at lærlinger i helse og oppvekstfag (HO) opplever seg bedre forberedt fra skoleopplæringen enn lærlinger i restaurant og matfag (RM) (Spetalen, Johansen, Johnsen. 2014). Vi

ønsker å se om det er en sammenheng i beherskelsen av maskinelt utstyr det og å føle seg forberedt til læretiden.

Læreplanen for Vg3 kokkfag sier at lærlingene skal etter endt læretid kunne bruke ny produksjonsteknologi (Utdanningsdirektoratet, [Udir] 2008). Vi velger å knytte dette kompetansemålet opp mot Vg2 læreplanmålet for kokk- og servitørfag som sier at elevene skal kunne bruke egnet maskiner og utstyr i produksjonsprosessen (Udir, 2018).

Opplæringen i skoler skal være forberedende til læretid og arbeidslivet. Ifølge Nilsen og Haaland skal fag og yrkesopplæringen skal først og fremst bidra til at elever/lærlinger lærer det de trenger for å utøve yrket de utdanner seg til (2013, s.25). Er opplæringen i bruk av maskinelt utstyr nok prioritert i skolene? Hvordan foregår den videre opplæringen i bedrift om tidligere opplæring ikke har vært tilstrekkelig? Dette er noen faktorer vi ønsker å se på i forskningen vår.

Problemstillingen er som følger: *I hvilken grad opplevde kokkelærlingene at de var forberedt på bruk av produksjonsteknologi i overgangen mellom vg2 og læretid?*

### **Sentrale begrep**

Kokkelærling: Å være lærling vil si at du utdanner deg i et yrke ved å jobbe i en bedrift. I bedriften får du både opplæring og praksis i et fag (Utdanning, 2020). Som kokkelærling har du på forhånd gått Vg1 Restaurant og matfag, deretter Vg2 Kokk- og servitørfag før man starter læretiden. Læretiden går over to skoleår. I denne artikkelen har vi valgt å fokusere på første-års kokkelærlinger.

Produksjonsteknologi: I denne artikkelen velger vi å begrense begrepet *produksjonsteknologi* til å omfatte elektronisk maskinelt utstyr som nyttes på et restaurantkjøkken. Utstyret som går under denne kategorien, er ofte flerfunksjonelle med ulike bruksområdet for prosessering av mat og drikke. Vi har valgt for å forenkle dette ordet videre i artikkelen ved å bruke ordet maskiner istedenfor produksjonsteknologi.

### **Metode**

I vår undersøkelse har vi brukt både kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode for å se en større sammenheng mellom overgangen fra elev til lærling. Ved å benytte begge metodene kan problemstillingen besvares med mer dybde og nyanser. I forskningsprosessen brukte vi de fire fasene forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2016).

## Utvalg av informanter

Siden vi ønsket å se på overgangen fra skole til læretid var det naturlig for oss å samle inn data fra både vg2-elever og første-års lærlinger. Vi kontaktet skoler og lærebedrifter i Sør-Norge for å avtale møte for intervju eller utsending av spørreundersøkelse. I denne prosessen ble det òg sendt ut informasjonsskriv til alle vi kontaktet. Skoleelever ved Vg2 kokk- og servitør som ønsker å bli kokkelæringer svarte på en spørreundersøkelse og vi intervjuet første års kokkelæringer. Undersøkelsen ble avholdt i Sør-Norge for å kunne få en geografisk spredning. Målet for undersøkelsen var å kunne analysere og bruke informasjonen fra minimum 70 spørreundersøkelse og fem intervjuer. På grunn av koronanedstengningen ble dette vanskelig og vi endte opp med kun 50 spørreundersøkelser og tre intervjuer.

## Kvantitativ datainnsamling

Etter å ha sendt ut informasjonsbrev til de utvalgte skolene ble det tatt kontakt med hver enkelt i etterkant. Alle skolene fikk tilsendt informasjonsbrev og i gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble elevenes informert personvern og at de kunne levere blankt spørreskjema. Videre ble det forklart at undersøkelsen ville bli behandlet fortrolig og taushetsplikten ble ivaretatt ved at de verken skulle skrive navn eller skole på undersøkelsen (Johannessen et al, 2016 s.275-276). På enkelte skoler ble undersøkelsen gjennomført av medstudent som hadde gått god informasjon om hvordan gjennomføringen skulle foregå. Dette gjorde vi for å kunne nå ut til flere respondenter. Gjennomføringen av undersøkelsene ble gjennomført i februar 2020.

## Kvalitativ datainnsamling

For å gi lærlingene større frihet til å uttrykke meninger, kunne snakke om erfaring og reflektere over sine ulike oppfatninger fant vi ut at et intervju vil egne seg best. Vi valgte å gjennomføre en-til-en intervjuer i bedriftene slik at detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser og holdninger kunne komme frem (Johannessen et al. 2016). På forhånd av intervjuet snakket vi med lærlingene om hvordan intervjuet skulle foregå slik at de følte seg trygge og ikke skulle synes at spørsmålene var skremmende. Vi gikk igjennom hvordan det hele ble dokumentert og hva som ville skje med datamateriale i etterkant. For at lærlingene skulle trygges i å kunne uttrykke egne meninger garantere vi anonymitet og et sikkert personvern. (Johannesen et al.2016)

## Intervjuguide

Før intervjuene ble det laget en semistrukturert intervjuguide ved hjelp av Johannessen et. al. (2016) veileder. Vi lagde spørsmål som fungerte som introduksjonsspørsmål, overgangs- og nøkkelspørsmål.

- Hvordan vil du beskrive ordet/begrepet produksjonsteknologi?
- Når du startet som lærling, hvordan følte du deg forberedt til å bruke slikt maskinelt utstyr?
- Fikk du opplæring i noe maskinelt utstyr? Hvordan foregikk dette?

## Analyse

De kvantitative spørsmålene ble lagt inn i en datamatrikse. Dette ble gjennomført i Google forms som ble presentert i et Excel-ark. Det ble deretter gjennomført et univariat analyse av dataene og laget stolpediagram for å beskrive dataen enklere til leseren (Johannessen et al, 2016 s.277-292). Dataene ble også lagt inn i SPSS for å kunne gjøre en bivariat analyse (Ringdal 2013 s.277-288) hvor vi kan se korrelasjoner mellom ulike variabler.

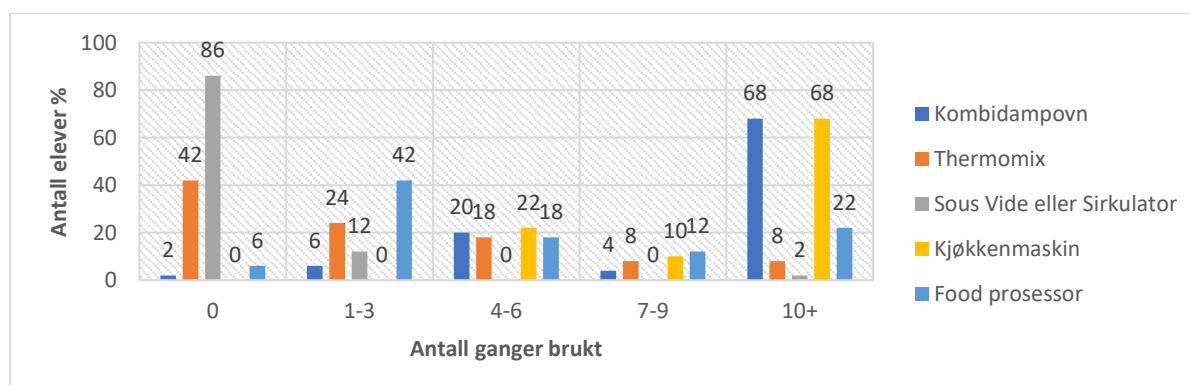
Allerede før intervjuene var gjennomført ble det planlagt hvordan analysen skulle foregå (Kvale og Brinkman, 2017) Etter hvert intervju ble lydopptaket transkribert og anonymisert. Så fort transkriberingen var fullført ble lydopptaket slettet. Etter transkriberingen gikk vi nøye gjennom hvert intervju og markerte det vi synes var viktig informasjon som skulle tas med i analyseringen. Videre ble det laget en sammenfatning av intervjuene for å kunne tolke og finne større sammenhenger. Vi satte søkelys på å identifisere temaer og mønstre som kunne kommuniseres gjennom en form for rapportering (Johannesen et al, 2016). Til slutt hentet vi ut sitater fra de ulike intervjuene vi mente ville representere resultatet på en god måte.

## Resultater

### Del 1 – kvantitative resultater

*Hvor ofte er maskinen brukt på kjøkkenet i løpet av det siste skoleåret?*

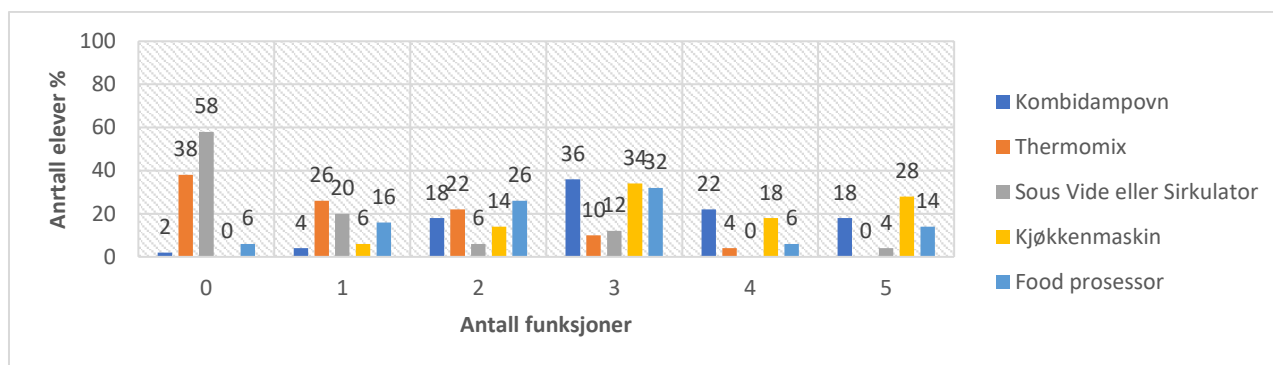
*Figur 1. Oversikt over antall ganger elevene ved vg2 har brukt maskinene i løpet av skol året*



I figur 1 kommer det tydelig fram at kjøkkenmaskin og kombidampovn er det elevene på Vg2 bruker mest. Food prosessor har varierende bruk, mens Thermomix og sous vide/sirkulator maskin blir brukt meget sjeldent.

*Maskinene har flere funksjoner. Hvor mange kjenner du til?*

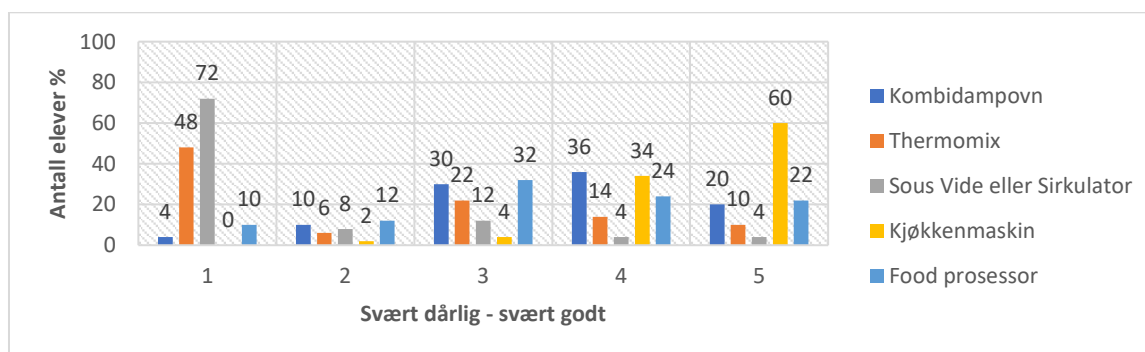
**Figur 2. Oversikt over antall maskinfunksjoner elevene i Vg2 kjenner til**



I figur 2 kan vi se hvor mange funksjoner elevene kjenner til på de forskjellige maskinene. Det som skiller seg tydelig ut her, er at det er mange elever som ikke kjenner til noen funksjoner på Thermomix og sous vide/sirkulator maskin. Det varierer veldig hvor mange funksjoner elevene kjenner til.

*Hvor godt opplever du å beherske bruken av disse funksjonene?*

**Figur 3. Oversikt over hvor godt elevene opplever å beherske bruke av ulike maskinfunksjonene**



I figur 3 viser at flertallet av elevene opplever å ha dårlig til svært dårlig beherskelse av bruken til de ulike funksjonene til både Thermomix og sous vide/sirkulator maskin. Flertallet av elevene opplever og ha et middels til svært god beherskelse av de ulike funksjonene til både kombidampovn og Food-prosessor. Kjøkkenmaskinen kommer best ut hvor flertallet av elevene har en god til en svært god opplevelse av å beherske bruken av funksjonene til maskinen.

### Korrelasjoner

Vi har brukt programmet SPSS til og utregne dette. Tallene vi da sitter igjen med kalles Pearsons produktmomentkorrelasjon også kalt Pearson r det måles fra 0-1 (Johannessen et al, 2016 s.293-309) SPSS. Jo nærmere korrelasjonstallet er 1, jo sterkere er samvariasjonen mellom variablene. To stjerner (\*\*) bak tallet betyr at det er mindre enn 1 % sjanse for at korrelasjonen er tilfeldig.

**Figur 4. Oversikt over korrelasjoner mellom bruk og mestring av kjøkkenmaskiner**

Maskin	Variabler	Korrelasjon
Kombidamper	Antall ganger eleven har brukt maskinen i verkstedet på skolen / I hvilken grad eleven opplever å mestre bruk av maskin	-
Thermomix	Antall ganger eleven har brukt maskinen i verkstedet på skolen / I hvilken grad eleven opplever å mestre bruk av maskin	,847**
Sous vide	Antall ganger eleven har brukt maskinen i verkstedet på skolen / I hvilken grad eleven opplever å beherske bruk av maskin	,375**
Kjøkkenmaskin	Antall ganger eleven har brukt maskinen i verkstedet på skolen / I hvilken grad eleven opplever å beherske bruk av maskin	-
Foodprosessor	Antall ganger eleven har brukt maskinen i verkstedet på skolen / I hvilken grad eleven opplever å beherske bruk av maskin	,602**

Figur 4 viser at samvariasjoner mellom bruk og mestring av kjøkkenmaskiner er noe ujevnt fordelt.

Det er ingen signifikante korrelasjoner mellom antall ganger kombidampovn og foodprosessor er brukt på skolen og i hvilken grad elevene opplever å beherske bruken av disse maskinene. Det er samtidig en relativt sterk korrelasjon mellom bruk og mestring når det gjelder Thermomix, Sous vide og foodprosessor. Vi finner det interessant at de maskinene elevene bruker mest ikke samvarierer med i hvilken grad elevene opplever å mestre de samme maskinene.

### Del 2 – Kvalitative resultater

Etter analysen av de transkriberte intervjuene så vi tydelige mønster og viktig informasjon som kunne ses i sammenheng med den kvantitative forskningen.

#### Produksjonsteknologi

Ordet produksjonsteknologi var lite kjent. Noen av lærlingene var usikker på ordet, men kunne tenke seg til betydningen. Med begrepsforklaring fikk lærlingene en bedre forståelse og kunne fortelle om utstyr de var kjent med. Kombidampovn og kjøkkenmaskin var noe av det første som ble nevnt, etterfulgt av andre type ovner og varmekilder, eltemaskiner og mikserne. «*Ting som går på strøm*» konkluderte en med. Videre ble det fortalt om ulike funksjoner og bruksområdet. Utstyr som kombidampovn og kjøkkenmaskin blir brukt daglig.



### *Overgang fra skoleelev til lærling*

Lærlingene opplevde at de var forberedt på bruk av produksjonsteknologi de har brukt mye på skolen, slik som kjøkkenmaskin og kombidampovn. Ved bruk av utstyr de ikke har vært mye bort i som elev følte lærlingene dette var noe de skulle ha vært mer forberedt på og hatt kjennskap til fra skolen. På maskinene de kjente til forteller de fleste lærlingene at de har lært seg flere funksjoner og blitt tryggere på bruken av de ulike funksjonene. Ene lærlingen sier han var usikker i starten av læretiden på hvordan ovnen fungerte med tanke på innstilling av ulike funksjoner. *«Jeg viste hvordan jeg justerte noen funksjonene på ovnen jeg hadde på skolen, slik som steik og damp, men når jeg startet som lærling var ovnen helt annerledes. Da ble jeg usikker på hvordan den skulle brukes»*. Lærlingen fortalte hvordan han etter opplæring var blitt bedre i stand til å ta egne valg og tenke over valg av utstyr og funksjoner før bruk. Å lære flere funksjoner på en maskin har skapt større trygghet.

### *Opplæring*

Resultatet av intervjuene viser at opplæring skjer i varierende grad. Det er ofte faglærte og/eller faglige ledere som står for opplæring, men det hender og at ufaglærte med erfaring hjelper til. I store bedrifter kan lærlingene føle at opplæringen forsvinner. Lærlingene blir satt til tidskrevende oppgaver for å være ute av veien. Når lærlingene følte at mye av bruken av maskiner er forventet at de skulle mestre, kan de bli usikre og vegre seg på å spørre om hjelp. *«Bruk hode, dette må du finne ut av selv»* er en typisk kommentar som ble gitt om man spør om hjelp forteller ene lærlingen. Om oppgaven ble utført feil kom kommentaren *«hvorfor gjør du det slik?»* fra de faglærte i etterkant på en nedlatende måte.

Videre kunne en annen lærling fortelle at han var utplassert i en annen bedrift for å få erfaring fra et større kjøkken. Her var det kjøkkensjefen sto for opplæringen. I lærebedriften han var ansatt brukte de ikke mye maskiner utover ovn og kjøkkenmaskin, men i bedriften han var utplassert fikk han se hvordan en Thermomix fungerte. Til nå hadde han kun observert kjøkkensjef bruke maskinen og ikke fått prøve selv. *«Jeg håper å få mer opplæring slik at jeg kan bruke den selv etter hvert»* fortalte lærlingen. Den samme lærlingen fortalte om andre utplasseringer han hadde vært på som lærling, men her hadde han heller ikke fått prøve å bruke maskinelt utstyr. *«Jeg sto for det meste og vasket, skrellet, og kuttet grønnsaker, men ble oppfordret til å observere kva som skjedde rundt meg»* forklarte lærlingen.

## **Diskusjon**

For at elevene skal få en yrkesrelevant opplæring i skolen er det viktig at elevene får dybdelæring slik at de utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag

(Utdanningsdirektoratet, 2017. s.10). Et av regjeringens hovedmål for yrkesløftet er å skape et tettete samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Dette vil gi en yrkesopplæring som er mer relevant og fleksibel enn den vi ser i dag og elevene skal få møte arbeidslivet tidligere og oftere. Å gi elevene en følelse av yrkesrelevans vil bidra til økt motivasjon og elevene vil se mening og sammenheng i arbeidet. Dette vil være med på å skape en trygghet for utføring av arbeid i læretiden (Regjeringen, 2018). Det er ikke nødvendigvis praksis i seg selv som gjør elevene forberedt til læretiden, men at praksis i skolen er relevant for arbeidet de skal gjøre som lærlinger (Spetalen et. al, 2014)

Resultatene viser at førsteårs lærlinger opplever å være forberedt på å bruke maskiner de tidligere har brukt ofte på skolen. De trekker frem kjøkkenmaskin og kombidampovn som de maskinene de har arbeidet mye med. Data fra vår undersøkelse blant Vg2-elever bekrefter dette (figur 1).

Lærlingene trekker frem at de behersker ulike funksjoner på disse maskinene og bruker dem i det daglige arbeidet med trygghet. Igjen er dette noe som bekreftes i elevundersøkelsen (figur 2 og 3).

Videre uttrykker lærlingene at de er usikre på bruk av maskiner de har lite eller ingen erfaring med. De blir oppfordret av faglærte til å observere andre bruke utstyret samtidig som de arbeider med andre arbeidsoppgaver. Vi er kritiske til denne form for opplæring siden en lærling trenger veiledning for å anvende nytt utstyr på korrekt måte og ivareta krav for HMS. Det kan diskuteres om dette er kunnskap de skulle hatt med seg fra skolen, men når dette ikke er tilfelle må opplæringsansvarlige i bedriften ta ansvar og gi god opplæring. Sylte skriver at veiledning i praktiske ferdigheter innebærer ulike veiledningsvarianter som instruksjon, rådgivning og veiledning. Det instrueres, observeres og gis tilbakemeldinger (2016, s.115-119). Bruk av observasjon som opplæringsstrategi kan vanskelig kalles en strukturert form for veiledning. I dette tilfellet var det Thermomixeren lærlingen nevnte som utstyr han ikke hadde erfaring med fra verken fra skole eller bedrift. Vi kan se i den kvantitative undersøkelsen at det er svært få elever som har brukt Thermomix på skolen. Elevene rapporterte at det ikke fantes Thermomix eller sous vide/sirkulator maskin på kjøkkenverkstedet deres. Vi kan forstå med pressede budsjetter at ikke alle skoler har mulighet til å kjøpe slikt utstyr, men vil også nevne at i nyere tid er verken sous vide eller sirkulator maskin svært kostbart lenger.

Kunnskapsdepartementets nye definisjon sier at kompetanse er blant annet å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s 28). Dette vil si at sammenhengen mellom kunnskap og ferdigheter vil være avgjørende for videre anvendelse og mestring av utfordringer. Går vi tilbake til lærlingen som kun får observere faglærte bruke maskinelt utstyr som Thermomix vil lærlingen tilegne seg noe kunnskap om bruken, men vil ikke ha nok

ferdigheter til å anvende maskinen selv. Kompetanse innebærer og evne til refleksjon og kritisk tekning, men når lærlingen ikke selv får utføre arbeidet mistes evnen til å forstå *hva* han har lært og kunne reflektere over *hvorfor* han har lært det og *hvordan* kompetansen kan anvendes videre. Ved at lærlingene selv får bruke maskinelt utstyr ved god veiledning vil arbeidsprosessen bli mer helhetlig og opplæringen skje på et høyere nivå (Haaland, 2018).

Restaurantbransjen utvikles stadig og mye av det maskinelle utstyret som finnes på et restaurantkjøkken utfører oppgaver vi kan gjøre for hånd eller i enklere apparater til en lavere pris. Men maskinene er kjøpt inn av restauranter for å spare tid, gjøre oppgaver raskere og med nøyaktig presisjon. Vi vet at det er stort fokus på håndlag og håndverk i skolen og det kan diskuteres hvordan fokus på opplæring av grunnleggende ferdigheter og maskinelt utstyr skal fordeles. Likevel synes vi det er viktig at elevene får en yrkesrelevant kompetanse som bidrar til at eleven lærer det de trenger for å utøve yrket de utdanner seg til (Nilsen & Haaland, 2013).

Vi kan se i spørreundersøkelsen av skoleelevene (figur1) at det variere hvor mye noe er brukt. Hvis vi ser på foodprosessor, har 6% av alle elevene i undersøkelsen aldri brukt denne maskinen frem til februar. Det er 42% av elevene har bare brukt denne maskinen 1-3 ganger noe som vil si at 48% av elevene i undersøkelsen kun har brukt en foodprosessor 0-3 ganger. Hvordan skal skolen kunne sikre kompetanse i et verktøy som brukes mye på et restaurantkjøkken, når halvparten av eleven nesten ikke har brukt maskinen på 7 måneder. Vi kan se (figur 4) at maskinene elevene bruker sjeldent korrelerer sterkere med mestring enn maskiner elevene bruker ofte. Dette kan indikere at elevenes opplevelse av mestring ikke nødvendigvis er reelt og bevisst, men et uttrykk for at de *kan* bruke maskiner som ellers benyttes lite. Mestring knyttes da til det uvanlige i større grad enn til bruk av maskiner som benyttes hver dag.

## Oppsummering og konklusjon

Med utgangspunkt i artikkelens problemstilling «*I hvilken grad opplevde kokkelærlingene at de var forberedt på bruk av produksjonsteknologi i overgangen mellom vg2 og læretid?*» Viser resultatene fra undersøkelsen at elevene i vg2 og første års lærlinger har i varierende grad erfaring i bruk av produksjonsteknologi fra skolen. Maskiner som kjøkkenmaskin og kombidampovn er de fleste har brukt og føler seg trygge i anvendelsen av. Maskiner som Thermomix og sous-vide/sirkulator er meget lite brukt, hvis de overhodet er til stede i skolens kjøkkenverksteder. Food prosessor er meget varierende brukt i skolen, men alle skoler har utstyret. Det er derfor ikke sikkert at alle elevene får den nødvendige opplæringen og kompetansen som vil gi dem opplevelsen av å føle seg forberedt til i overgangen fra skoleelev til første års kokkelærling.

## Litteraturliste

- Haaland, G. (2018) Vurdering i yrkesfag: helhetlig yrkeskompetanse. Oslo: Pedlex.
- Johannssen, A. Tufte, P A. Christoffersen, L. (2016) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. 5. utg. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2017) Det kvalitative forskningsintervju. 3 utg. Oslo: Gyldendal akademi.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). Fag – Fordyping – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 (2012–2013)). Hentet 28.03.2020 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nilsen, S, E. Haaland, G, (2013) Læring gjennom praksis: innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen. Oslo: Pedlex
- Spetalen, H. Johansen, E. Johnsen K, L. (2014) Kvalifisering til læretid - Ikke bare et spørsmål om teori eller praksis i skoleopplæringen. Nordic Journal of Vocational Education and Training.
- Sylte, A, L. (2016) Profesjonspedagogikk. Oslo: Gyldendal norske forlag
- Regjeringen. (2018.12.01) Tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Hentet 30.03.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/flere-larlingar/skole-og-arbeidsliv/id2466599/>
- Ringdal, K. (2013) Enhet og mangfold, samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. 4. utg. Oslo: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2008. 08.01) Læreplan i kokkfaget Vg3 / opplæring i bedrift (KOK3-01). Hentet 28.02.20 fra <https://www.udir.no/kl06/KOK3-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 17.01). Overordnet del – Prinsipper for verdier i grunnopplæringen. Hentet 28.03.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018. 08.01) Programområde for kokk- og servitørfag - Læreplan i felles programfag Vg2 (RFG2-02). Hentet 28.02.20 fra <https://www.udir.no/kl06/RFG2-02>

# Allergitilpasninger i det profesjonelle restaurantkjøkken

---

## Sammendrag

Matallergier er et økende fenomen blant befolkningen (Norges Astma- og Allergiforbund, 2018) og som dermed innebærer en utfordring for restaurantbransjen. Gjennom en kvalitativ undersøkelse har jeg intervjuet kjøkkensjefer ved ulike type restauranter sør i Norge om hvordan de allergitilpasse mat til sine gjester.

Alle de intervjuede kan fortelle at de møter på problemstillingens tema på daglig basis, og deler sine syn på hva de anser som viktige fokusområder, hvilke verktøy de bruker og hvordan de kontinuerlig jobber med å sikre trygg mat til sine gjester.

Hovedfunnene tyder på at man i stor grad vektlegger sin egen kompetanse i arbeidet og inntrykket er at kunnskapen rundt temaet er tilfredsstillende. Matinformasjonsforskriftens (2014) krav til allergenmerking ved salg av mat har dessuten ført til videreutvikling av kokkenes faglige kompetanse og kreativitet på området. Blant annet ved at man har innført egne merkeordninger til internt bruk.

Intervjuene avdekker også at informantene stiller spørsmålsteget ved servitørens rolle i å være nok delaktig i det forebyggende allergiarbeidet. Dette blir spesielt fremstilt når kokkene forteller om hvor viktig det er å ha god kommunikasjonsflyt i en såpass serviceorientert og hektisk bransje.

Resultatene av denne undersøkelsen indikerer derfor at kokker selv opplever at de har den nødvendige kunnskapen og kompetansen som trengs for å beherske arbeidet med å allergitilpasse mat, samtidig som det fremkommer at det finnes utfordringer med å opprettholde tilfredsstillende allergikompetanse på tvers av yrkesgruppene.

## Introduksjon

Utviklingen av matallergi i befolkningen er stadig økende. Ifølge Norges Astma- og Allergiforbund (NAAF) (2018) angår matallergi 6-8% av barn under 3 år, mens det i befolkningen ellers er ca. 5% av voksne som har påvist en form for matoverfølsomhet. Likevel hevder så mange som 25% av befolkningen at de har en eller annen matrelatert plage.

Disse tallene, samt det faktum at matallergi anses som et betydelig folkehelseproblem (Folkehelseinstituttet, 2018; NAAF, 2018), underbygger problemstillingen som et dagsaktuelt tema.

En gruppe som daglig møter på matallergikere er yrkesutøvere i restaurantbransjen. Når så mye som hver fjerde gjest hevder de har en matoverfølsomhet er problemstillingen; «*Hvordan arbeides det med allergitilpasset mat i restaurantbransjen?*».

### **Hva er matallergi?**

Matoverfølsomhet brukes som samlede begrep som dekker både allergiske og ikke-allergiske reaksjoner på mat, bedre kjent som *matallergi* og *matintoleranse*. Skillet mellom disse går på *hvordan* kroppen reagerer på enkelte matvarer, selv om symptomene ofte kan være like.

Å være intolerant betyr som regel at man kan tåle litt, eller noe av en spesifikk matvare uten at det fremprovoserer symptomer, og er en såkalt ikke-immunologisk reaksjon. Mens ved en allergi, er det kroppens immunforsvar som aktiveres, og man anbefales å unngå matvaren(e) fullstendig (NAAF, 2019).

Matallergi handler altså om en misoppfatning i kroppens immunforsvar hvor det reagerer negativt på proteiner i maten. Disse proteinene er i utgangspunktet ufarlige, men immunforsvaret tolker de som ukjente og farlige inntrengere, og setter dermed kroppen i beredskapsmodus. Dette gir utslag i form av en rekke forskjellige symptomer som i verste fall kan være livsfarlige, for eksempel anafylaktisk sjokk (Brostoff & Gamlin, 1999). Anafylaktisk sjokk er en akutt og alvorlig allergisk reaksjon med symptomer fra flere organer. Dette kan kun oppstå ved matallergi, men ikke ved andre former for matoverfølsomhet (NAAF, 2018).

Boken *Food allergies for dummies* av Wood & Kraynak (2007) beskriver hvordan matallergier ikke bare er et problem for allergikere, men kontekstualiserer også temaet rettet mot yrkesutøvere i matbransjen. Blant annet tar de for seg hva slags ansvar man har som restaurantansatt når det kommer til håndtering av mat som potensielt kan gjøre gjester syke. I Norge innebærer dette blant annet at man må forholde seg til matinformasjonsforskriften (2014) som, rent praktisk, pålegger restauranter å opplyse om allergener i maten man serverer.

Basert på egne erfaringer fra mange år i restaurantbransjen og tidligere undersøkelser om temaet (Spetalen & Eben, 2017), ble jeg inspirert til å se nærmere på hvordan dagens yrkesutøvere i restaurantbransjen arbeider med å håndtere matallergier for å sikre at restaurantgjester får servert trygg mat.

### **Metode**

For å samle inn data som kan svare på problemstillingen, valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode ved å intervjuere yrkesutøvere i restaurantbransjen. Ved å utforme en åpen

intervjuguide, ble det gitt lite føringer for intervjusamtalens utvikling. Dette gav informantene mulighet til å svare både intuitivt og reflektert, noe jeg ser på som hensiktsmessig når man skal intervju profesjonelle aktører om deres egen yrkesutøvelse. Tanken var altså å la informantene prate om *sine arbeidsoppgaver, i sin bedrift og deres erfaringer* knyttet til problemstillingens tema. På den måten kunne jeg som intervjuer komme med oppfølgingsspørsmål for å utdype, konkretisere eller oppklare ting underveis slik at intervjuet i sin helhet gav svar som var informative og relevante for undersøkelsen.

Metodevalget og den videre arbeidsprosessen for denne undersøkelsen, baserer seg på Kvale & Brinkmanns (2015) syv stadier for intervjuundersøkelse.

Jeg foretok en strategisk utvelgelse av informanter (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015) hvor jeg vektla følgende kriterier; yrke, posisjon i bedrift og erfaring. Det var viktig å kunne bruke noen som hadde førstehåndskunnskap om temaet, slik at begrepsliggjøringen av tematikken og problemstillingen var forståelig og angripelig. Med dette avklart kunne derfor informantene dele sine erfaringer som angikk opplevde utfordringer, og hva de mente måtte til for å lykkes med å kunne håndtere gjester med matallergier som man møter på i det daglige.

Jeg intervjuet 4 kjøkkensjefer fra ulike restauranter sør i Norge. Alle har minst 7 års yrkeserfaring, fagbrev som kokk og er hovedansvarlig for bedriftens arbeid med matallergier. Dette innebærer å følge Matinformasjonsforskriften (2014), oppfølging av egne interne kontrollsystemer samt personalansvar for fast- og deltidsansatte, sesongarbeidere og opplæring av lærlinger.

Restaurantene er like i den grad at samtlige har gjestekapasitet på over 100 personer, men skiller seg fra hverandre med ulike konsepter, åpningstider og antall ansatte. Dette legger til rette for en viss bredde i datainnsamlingen, og mer nyanserte svar fra informantene.

Etter at avtale om intervju var opprettet, sendte jeg ut et informasjonsbrev som forklarte hensikten med undersøkelsen min, samt beskrivelser om hvordan jeg skulle håndtere sensitive data i tråd med retningslinjene fra NSD. Selve intervjuet ble gjennomført per telefon, og det ble benyttet diktafon for å gjøre lydopptak av intervjusamtalen.

For å kunne gjøre lydopptaket om til analyserbare data, transformerte jeg disse om til skriftlig tekst. Dette gjorde jeg ved å transkribere hvert lydopptak av intervju ordrett, slik at jeg sto igjen med rådata som ga meg et grunnlag for analyse av informantenes meninger. Som et viktig ledd i håndteringen av sensitive data, sørget jeg for å holde datamaskinen frakoblet internett, i tillegg til å lagre tekstfilene eksternt helt til alle intervjuene var ferdig transkribert. Deretter slettet jeg lydopptakene og passordbeskyttet de transkriberte tekstfilene, før de var klare for videre analyse.

På bakgrunn av intervjusamtalenes frie struktur, måtte jeg i neste steg trekke ut og sammenligne informantenes svar. For å systematisere denne prosessen benyttet jeg koding (Kvale & Brinkmann, 2015; Larsen, 2017)). Mer spesifikt ved å bruke et analyseskjema hvor jeg fargekodet de ulike svarene. Grønt for høyt samsvar, gult ved noe overensstemmelse og rødt ved egne meningsutsagn. Kodingene gav meg bedre oversikt til å utforme kategorier for de ulike informantenes sammenfattede meninger, såkalt meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Resultatene som fremkommer, bygger derfor på disse kategoriene.

Som uerfaren intervjuer vil det kunne forekomme enkelte svakheter ved datainnsamlingen, noe som igjen kan påvirke resultatenes pålitelighet. Blant annet gjelder dette manglende trening i å beherske intervjuhåndverket (Kvale & Brinkmann, 2015). I etterkant ser jeg at det kunne vært hensiktsmessig å strukturere intervjuguiden for å sikre bedre sammenheng mellom de ulike intervjuene og dermed også effektivisere og forenkle datanalysen.

Når man forsker på fenomener i faglige miljøer slik som denne studien tar for seg, er det fordelaktig å ha forkunnskaper om tematikken og forstå begrepsbruken for å sikre et relevant og valid datamateriell. I dette tilfellet innehar både intervjuer og informanter faglig tyngde, erfaring på området og kjenner godt til begreper og terminologi som benyttes.

## Resultater

Resultatene i denne undersøkelsen baserer seg på funnene som ble gjort i analysen av intervjudataene. Det presenteres både likheter og ulikheter for hvordan informantene arbeider med allergitilpassing innenfor planlegging og forberedelser, og hvordan de forholder seg til og benytter lovverket i praksis. I tillegg belyses det hvordan samtlige informanter peker på samme type utfordring når det kommer til å allergitilpasse mat.

For å bevare anonymiteten til informantene, vil disse refereres til som Arne, Berit, Cecilie og David.

### Planlegging og forberedelser i praktisk arbeidshverdag

Intervjuene startet med at informantene ble spurt om hvordan det arbeides med å allergitilpasse mat i deres restaurant. Samtlige kunne her fortelle at de møter på problematikken matallergier så og si daglig, men at tilpassing og tilrettelegging av matallergier ikke har noen stor plass i det daglige planleggingsarbeidet. Med dette menes utarbeiding av nye menyer, retter og daglig produksjon. Unntaket gjelder i den grad man får forhåndsbestillinger på selskap som informerer om spesifikke allergier. Ved slike tilfeller vil man, så langt det er mulig, imøtekomme gjestens behov og forsøke å allergitilpasse menyen, slik at gjesten kan spise tilnærmet lik mat som tilbys ordinært.



Det er altså ingen som konsekvent planlegger og utformer egne allergivennlige menyer, men man gjør de forberedelser og a la minute-tilpasninger som kreves når etterspørselen oppstår. Samtidig nevner både Arne og Cecilie at de produserer glutenfritt tilbehør som brød, knekkebrød og flatbrød slik at de har det som et alternativ. Dette begrunnes med at; *«Glutenallergi er det som vi møter oftest i hverdagen, så der er det helt bevisst at vi har det»*.

På spørsmål hvordan dette angår andre allergener som for eksempel melk, ble det blant annet nevnt at «idéen vil trumfe omtanken». Nærmere beskrevet av Arne ved at; *«Hvis noe hører hjemme i en produksjon, så gjør vi ikke bevisste allergitilpasninger. Men vi har jo som regel alternativer inne, som havremelk og lignende»*. David utdyper dette med; *«Hvis jeg vil bruke fløte, så bruker jeg fløte fordi jeg mener det er best. Men jeg må begrunne hvorfor, og vite hvordan jeg kan forandre eller tilpasse hvis det trengs»*.

### **Lowverket og egne merkesystemer**

Alle informantene fortalte også at deres fremste fokus i arbeidet med allergitilpasninger, er å allergenmerke menyene slik at informasjonen er lett tilgjengelig for gjestene. På den måten er de sitt ansvar bevisst og følger lowverket som beskrives gjennom matinformasjonsforskriften (2014).

David og Berit fortalte også om hvordan kravene til allergenmerking har ført til lignende systemer for internt bruk på kjøkkenet. *«Vi bruker klistrelapper hvor alle allergener er listet opp, så krysser vi av for hvilke allergener produktet inneholder. På den måten kan vi sikre oss ved at alle får informasjonen, også de som ikke har vært på jobb akkurat den dagen»*. David oppfordrer flere til å bruke lignende systemer, da det; *«Egentlig er helt genialt, og veldig praktisk for å hele tiden ha kontroll på hvilke allergener som er i omløp»*.

På den andre siden nevner Arne at han savner flere praktiske verktøy for å lette arbeidet med matallergier. *«Jeg kjenner ikke til noe sted hvor jeg kan gå for å finne informasjon eller tips til hva jeg kan bruke som alternativ til en gjest med en spesifikk allergi. Det er noe man gjerne må tenke ut selv»*. Cecilie sier at hun kjenner til dette merkesystemet, og har vurdert å ta det i bruk. *«Men vi er veldig nøye med å ha oppskrifter på alt vi lager, og følge disse slavisk. Hvis ikke risikerer vi at noen tilsetter noe som ikke skal være der, og da mister vi kontrollen»*.

På spørsmål om allergier eller merking i det hele tatt hemmer kokkens kreative frihet, svarer de fleste nei. Berit synes det av og til kan være utfordrende å tenke kreativt og nytt, men at dette ikke knyttes direkte opp mot allergihensyn. *«Gjester som har en allergi, er stort sett kjempefornøyd når de ser at vi har ivaretatt deres behov, og i enkelte tilfeller kan overraske med noe de aldri har smakt før»*.

## Utfordringer med kommunikasjon

Samtlige informanter uttrykte at kommunikasjon ofte er årsaken til at det oppstår problemer under service, altså den delen av arbeidsprosessen hvor maten tilberedes, anrettes og serveres til gjesten. Cecilie mener at god kommunikasjon og kunnskap om matallergier er viktig for å redusere antall misforståelser, og ikke minst, forhindre at man får syke gjester. *«Når det koker under service, kan en allergibestilling gjøre at alt stopper opp. Man må bytte utstyr, vaske etc., og da er det utrolig viktig at beskjedene vi får er korrekte og presise. Det går egentlig mest ut over de andre gjestene, men vi vil jo for enhver pris ikke gi gjester med allergi noe de ikke tåler. Jo mer kunnskap en servitør har på dette feltet, gjør at alt flyter mye bedre».*

Arne mener at kommunikasjonen mellom gjesten og restauranten er generelt bra, men at han ved enkelte tilfeller savner mer kunnskap om matallergier fra servitørens side, for å vite hvilke tilpasninger som er mulige å foreta. *«De fleste gjester har god kontroll på egen sykdom, og er flinke til å informere oss i forkant ved forhåndsbestillinger. Men i tilfeller hvor allergien er relativt kompleks, skulle jeg gjerne sett mer kunnskap fra servitørens side om de ulike allergiene, og hvilke tilpasninger vi har mulighet til å gjøre».*

Både Berit og David gjenkjenner utfordringen med denne type kommunikasjon, men sier at det som regel dukker opp i forbindelse med sesongarbeidere, og at det ikke nødvendigvis omhandler allergier. *«Mange som jobber hos oss på sommeren, tror det er nok å bare bære tallerkener og skjenke vin, og da blir det en veldig bratt læringskurve, noe som selvfølgelig gjør det utfordrende for oss også»*, sier David.

## Resultatenes pålitelighet

Resultatene fra undersøkelsen er både ulike og i samsvar med tidligere forskning gjennomført av yrkesfaglærerstudenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet. (Spetalen & Eben, 2017). Dette antyder at det er behov for mer forskning på feltet.

I tillegg vil antall informanter i denne studien være for lavt til å kunne danne et representativt utvalg, selv om informantene i all hovedsak har sammenfallende meninger. Å gjennomføre denne undersøkelsen i andre landsdeler, regioner eller byer, ville kunne skape et bredere datagrunnlag som kan styrke resultatets reliabilitet for den spesifikke problemstillingen og temaet som sådan.

## Diskusjon

Hva betyr egentlig resultatene som har kommet frem i dette forskningsprosjektet? For det første sier informantene at de på tilnærmet daglig basis møter på allergitilfeller, men at dette ikke opptar mye

tid. Det er lite søkelys på allergitilpasninger ved utarbeidelse av nye menyer og retter hvor idéen og smaken anses som viktigst. Det prioriteres ikke i noen særlig grad å lage disse allergivennlige, selv om det nevnes det at det kan gjøres tilpasninger ved særskilt etterspørsel. Dette kan tolkes dit hen at kokkene er trygge på sin egen kompetanse når det kommer til matallergier og tilpasninger, og at man stoler på sine egne kunnskaper og evner til å håndtere gjester som krever særskilte behov i det aktuelle øyeblikket.

Svarene kan også indikere at informantene har et klart skille mellom hva de ser på som *planlegging*, og hva som er *forberedelser*, når det blir presisert at man, i så stor grad som mulig, ønsker å vite om allergier på forhånd slik at man kan bruke den faglige og kreative kompetansen til å tilrettelegge på best mulig måte. Dette funnet samsvarer med tidligere undersøkelse om kokkens egenopplevelse av kompetanse innenfor temaet (Spetalen & Eben, 2017), noe jeg identifiserer som yrkesprofesjonalitet, serviceytelse og kreativitet. Med andre ord kan det se ut til at dagens kokker innehar nok kompetanse til å ivareta den økende mengden gjester med matallergier på en god og trygg måte, og at de er tilpasningsdyktige og dynamiske i sin yrkesutøvelse.

Når samtlige informanter forteller uoppfordret om kravene til allergenmerking, tyder det på at dette er noe de vektlegger og samtidig har kontroll på. Både ved å forholde seg til det gjeldende lovverket, men også når de er opptatt av å unngå potensielle misforståelser ved å gi tydelig informasjon til gjesten på et tidlig stadium. I hvilken grad gjesten selv opplever denne informasjonen som adekvat, vil være et tema for en annen undersøkelse.

At matinformasjonsforskriften (2014) i tillegg har ført til en indre justis hvor restauranter organiserer egen intern merking bør ses på som en seier, ikke minst for de med matallergi. Dette kan indikere at allergenmerkingen fungerer i såpass stor grad at man har sett nytten av å føre dette videre i et enda større kvalitetssikringsomfang. På en annen side kan det også bety at generell allergenmerking ikke er tilstrekkelig, og man ser behovet for strengere internkontroll for å overholde forskriften.

Det ser også ut til at kokkenes faglige kreativitet ikke hemmes på grunn av kravene til allergenmerking, noe som støttes av tidligere forskningsresultater (Spetalen & Eben, 2017).

Det er bred enighet blant informantene om at god kommunikasjon er et essensielt ledd i å sikre trygg mat til gjesten. Flere peker på bedre bestillingsinformasjon, gjestebehandling og forståelse for sammenhenger mellom gjestens ønsker og behov, og hvordan kjøkkenet kan imøtekomme dette.

Ut ifra egne erfaringer fra bransjen, er det ikke unormalt at kokker «klager» på servitører, eller motsatt. Men at samtlige av informantene uttrykker at de ser behovet for økt kompetanse hos servitørene, er både påfallende og motstridende målt mot tidligere lignende undersøkelse, hvor et av

funnene var; «ingen av kokkene trakk frem manglende allergikompetanse hos sine kolleger servitørene» (Spetalen & Eben, 2017). Mine funn indikerer at dagens kokker opplever servitørens allergikompetanse som lav, men at de selv føler de innehar nok kompetanse på området. Hva kan dette komme av?

En mulig faktor kan antydes ved å se på en tidligere undersøkelse. Her ble det gjort funn på at elever ved Vg2 kokk- og servitørfag ved utvalgte restaurant- og matfagskoler ikke opplevde tilstrekkelig undervisning innenfor temaet allergener (Spetalen & Eben, 2016). Man kan derfor tenke seg at matallergi kanskje ikke får nok plass i dagens undervisningssammenheng selv om det er et økende problem i samfunnet generelt. Det kan også tenkes at det er behov for mer yrkesdifferensiert undervisning om matallergier rettet mot nettopp servitørfaget.

To av informantene peker på utfordringen med nok kompetanse hos servitører som er deltidsansatte og sesongarbeidere. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2019) viser at servitører tilhører en yrkesgruppe med svært høy andel av ufaglærte. Det er da naturlig å anta at hovedvekten av problemet kan ligge nettopp her, da man ikke har tilegnet seg grunnleggende kompetanse for yrket gjennom fagutdannelsen, og dermed vil oppleve manglende kunnskap knyttet til temaet matallergier.

Kokkenes syn på servitørens allergikompetanse finner jeg både interessant og nysgjerrighetsskapende, og det etablerer samtidig nye spørsmål som; *Har de som skal bli servitører blitt forsømt på veien? Eller har kravene til dagens servitører endret seg, slik at man ikke lenger anser kunnskaper om matallergier som en del av en helhetlig yrkeskompetanse?*

Mitt forholdsvis åpne forskningsdesign vil nok være for tynt til å kunne dra noen håndfaste konklusjoner på dette feltet. For å foreta slike studier vil det være relevant å gi både servitørene en stemme, samt se nærmere på hvordan skolen løser disse utfordringene.

## Oppsummering og konklusjon

Så, for å besvare problemstillingen; «*Hvordan arbeides det med allergitilpasset mat i restaurantbransjen?*»

Mine funn indikerer at kokker vektlegger egen kunnskap og kompetanse som yrkesutøver i arbeidet med allergitilpasninger. Det fokuserer lite på å planlegge for noe uforutsett, men velger heller å gjøre allergivennlige tilrettelegginger når de dukker opp.

Alle informantene har et stort søkelys på å beherske lovverket ved at man arbeider proaktivt i informasjonen rettet mot gjester. Allergenmerkingens prinsipp og forebyggende effekt har også ført til at flere restauranter lager egne allergisikringssystemer for eget bruk på eget kjøkken.

Kokkens beskrivelser av servitørens manglende allergikompetanse er et noe overraskende funn. Det viser seg at man ser behovet for økt kunnskap om matallergi for denne yrkesgruppen og knytter dette opp mot viktigheten av kommunikasjon som et verktøy når det kommer til arbeid med allergitilpasninger i det daglige. For kokkens del handler det om å få så mye informasjon som mulig, slik at man kan gjøre de forberedelsene man trenger for å gi gjesten så god mat som mulig, og å kunne utøve servicearbeid av høy kvalitet.

## LITTERATURLISTE

- Brostoff, J., & Gamlin, L. (1999). *Matallergi og matintoleranse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Folkehelseinstituttet (FHI). (2018). *Allergi – matallergi, luftveisallergi og hudallergi*. Hentet 10.5.2020 fra; <https://www.fhi.no/fp/folkesykdommer/astma-og-allergi/allergi---matallergi-luftveisallerg/>
- 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 Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Matinformasjonsforskriften. (2014). Forskrift om matinformasjon til forbrukerne (FOR-2014–11–28-1497). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2014-11-28-1497>
- Norges Astma- og Allergiforbund (NAAF). (2018). *Matallergi – NAAFs informasjonsbrosjyre*. Hentet 07.03.2020 fra; <https://www.naaf.no/fokusomrader/allergi-og-overfølsomhet/mat-og-matoverfølsomhet/utredning-og-behandling/>
- Norges Astma- og Allergiforbund (NAAF). (2019). *Hva er matallergi og intoleranse?* Hentet 08.03.2020 fra; <https://www.naaf.no/fokusomrader/allergi-og-overfølsomhet/mat-og-matoverfølsomhet/allergisk-og-ikke-allergisk-matvareoverfølsomhet/>
- Spetalen, H., & Eben, B. (2016). *Yrkesfaglærerstudenter forsker videre*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (OsloMet).
- Spetalen, H., & Eben, B. (2017). *Yrkesfaglærerstudenter forsker igjen*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (OsloMet).
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 02 15). *utdanning.no*. Hentet fra; *Hva er de vanligste utdanningene for servitører?*: <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/servitor>
- Wood, R. A., & Kraynak, J. (2007). *Food allergies for dummies*. Indianapolis, Indiana, Canada: Wiley Publishing, Inc.

## Del 3 Bærekraft og bruk av lokale råvarer

Yrkesutøvere innen RM bransjen har et særlig stort ansvar når det gjelder bærekraft. Det er begrenset med mat i verden og da må vi påse at denne blir korrekt behandlet og så langt mulig, hindre svinn. I et samarbeid mellom bransjeorganisasjonene og Landbruksdepartementet er det utarbeidet en bransjeavtale for å hindre matsvinn, denne er godt innarbeidet og RM-bransjen har gjort et godt stykke arbeide så langt. I det nye planverket «Fagfornyelsen» er bærekraft et tverrfaglig tema som skal behandles på alle nivå i utdanningsløpet. I denne delen presenterer vi fire artikler med ulike vinklinger inn mot bærekraft og bruk av lokale råvarer.

Det første bidraget har tittelen «*Bærekraft -Et svevende begrep?*» I denne kvalitative undersøkelsen, med intervju av mat og helselærere, diskuterer forfatteren begrepet bærekraft. Begrepet er omfattende og komplekst noe som kan medføre at lærerens kunnskap er avgjørende for innholdet i undervisningen. Funnene i undersøkelsen indikerer at lærerne deler en grunnleggende oppfatning av hva begrepet bærekraft innebærer, men at det er relativt ulikt hvilke *deler* av begrepet lærerne ønsker å prioritere i undervisningen i mat og helsefaget.

Den påfølgende artikkel setter restaurant- og matfageleven i søkelyset og stiller spørsmål om hva disse mener om viktigheten av bærekraft i restaurant og matfagyrkene. Det er gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse og resultatene indikerer at elevene vet relativt lite om hva bærekraftig mat og drikke innebærer. Generelt mener elevene at bærekraftig produksjon er viktig, men når de blir stilt overfor et dilemma mellom bærekraft og etterspørsel skårer etterspørsel høyere enn bærekraftig produksjon, særlig blant Vg2-elevne. Dette kan indikere at møtet med ulike bransjer påvirker elevenes syn på bærekraftig produksjon.

Den tredje artikkelen setter søkelys på den nye læreplanen i faget mat og helse i ungdomsskolen fra høsten 2020 og hvordan lærere i faget planlegger arbeider med det tverrfaglige temaet bærekraft. For å få svar på dette er det gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse og resultatene indikerer at skolene per januar/februar 2020 ikke har kommet langt i planleggingen av innholdet i det nye kjerneelementet. Det kan være flere årsaker til dette, men tidspunktet for undersøkelsen og manglende tid, kompetanse og manglende føringer fra skoleledelsen blir opplevd som hindringer i planleggingsarbeidet. Dette kan bety at skoleåret 2020/21 blir et «prøve-og-feile-år» der innhold, samarbeid og læringsaktiviteter blir prøvd ut.

Den siste artikkelen i denne delen setter søkelys på bruk av lokale råvarer i undervisningen ved restaurant- og matfagskoler. Kortreist mat, lokalmat, småskalaprodusenter og bruk av naturens lokale råvarer er både bærekraftig og trend i dagens samfunn. Forfatteren ønsker å finne ut hvordan disse råvarene benyttes i den skolebaserte opplæringen innen RM gjennom en kvalitativ intervjuundersøkelse. Resultatene antyder at fylkeskommunens leverandøravtaler, naturen i nærområdet, lærerens personlige interesse og muligheten for samarbeid med lokale bedrifter er sentralt for bruk av lokale råvarer og produkter i undervisningen.

# Bærekraft -Et svevende begrep?

---

## Sammendrag

Begrepet bærekraftig utvikling ble i 1987 satt på dagsorden i rapporten Vår felles framtid, som ble utarbeidet av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. Arbeidet ble ledet av Gro Harlem Brundtland og rapporten blir derfor kalt Brundtlandrapporten.

I Brundtlandrapporten blir bærekraftig utvikling definert som; «*utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov*» (World Commission on Environment and Development, 1987).

Bærekraftig utvikling er et globalt begrep som er basert på solidaritet med kommende generasjoner, i tillegg til alle de som lever i dag. Det er en anerkjennelse av at vi bare har en klode, med en begrenset mengde ressurser, og at det er i vår felles interesse å ta vare på den. Selve begrepet bærekraft er komplekst og kan være vanskelig å konkretisere. Skal læreren kunne formidle faglig innhold og skape rom for at elevene skal kunne utvikle et faglig ordforråd knyttet til tematikken, er det da avgjørende at læreren selv innehar begrepsforståelse. Formålet med denne undersøkelsen var å undersøke begrepsforståelsen blant lærere i mat og helsefaget.

Det er benyttet kvalitativ metode i form av forskningsintervju av utvalgte informanter bestående av mat og helse lærere ved ulike ungdomsskoler i sør i Norge.

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at lærerne i faget mat og helse har en til dels lik oppfatning av begrepet bærekraft selv om det er noen forskjeller på hva de velger å prioritere innenfor begrepet i undervisningen. Det kommer frem at det er vanskelig å relatere selve bærekraftbegrepet til mat og helse faget fordi kompetansemålene i dagens læreplan er for lite spesifikke og det oppleves som vanskelig å tolke disse på en slik måte at det blir relevant for undervisningen.

## Introduksjon

Begrepet bærekraftig utvikling ble først brukt i rapporten Vår felles framtid fra 1987. Rapporten ble utgitt av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. Kommisjonen ble ledet av Gro Harlem Brundtland, og omtales ofte som Brundtland-kommisjonen. Den skulle løse både fattigdoms- og miljøproblemer, og bidro til å forandre måten vi tenker om miljø- og utviklingsspørsmål. Hovedbudskapet var at verdenssamfunnet må innrette seg og gjøre det som kreves for å sikre at behovene til dagens mennesker blir dekket uten at dette svekker grunnlaget for framtidige

generasjoner til å få dekket behovene sine (World Commission on Environment and Development, 1987).

Bærekraftig utvikling er et globalt begrep som er basert på solidaritet med kommende generasjoner, i tillegg til alle de som lever i dag. Det er en anerkjennelse av at vi bare har en klode, med en begrenset mengde ressurser, og at det er i vår felles interesse å ta vare på den. For å skape bærekraftig utvikling må verdenssamfunnet jobbe på tre områder; Klima & miljø, Økonomi og sosiale forhold. Det er sammenhengen mellom disse tre dimensjonene som avgjør om noe er bærekraftig. FNs bærekraftsmål er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030. Da målene ble vedtatt i 2015, var det med en ny forståelse for at økonomi, ulikhet og miljø påvirker hverandre i større grad enn det vi trodde tidligere. For ikke å bruke opp den eneste kloden vi har, må vi finne løsninger som balanserer belastningen på miljøet med forbruket og økonomien vår, og vi må finne bedre måter å fordele ressursene på. Det er bærekraftig både for mennesker og miljøet (Meld. St. 24 (2016-2017), 2017).

Bærekraftmålene gjelder alle land og alle deler av samfunnet. Også Norge, som var pådriver for å få målene vedtatt i 2015. Regjeringen mener at Norge har et stort ansvar for å bidra til oppnåelsen av bærekraftmålene innen 2030, både her hjemme og i resten av verden. Dette var bakgrunnen for at vi nå har fått en bærekraftminister. Bærekraftministeren har ansvar for å koordinere det nasjonale arbeidet med bærekraftmålene og vil lage en nasjonal handlingsplan (Kommunal – og moderniseringsdepartementet, 2020).

### *Bakgrunn for problemstilling*

Skolen har en allmenndannende funksjon og formålsparagrafen i opplæringsloven sier noe om hva som bør skje i undervisningen. Elevenes deltakelse, egenvurdering og refleksjon er helt avgjørende elementer både i utdanning, og i den bredere dannelsesprosessen. Elevene må derfor få mulighet til å reflektere over fagstoff og lærere bør legge til rette for dialog. Dette gjør at man som lærer er nødt til å være bevisst på hva dette innebærer og hvordan man kan bidra til allmenndanning i alle skolens fag. Mat og helse er beskrevet som et allmenndannende, praktisk og skapende fag med et tydelig forbruker- og helseperspektiv. Faget skal også balansere mellom enkeltelevens identitet og det kollektive ansvaret for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2015). I en globalisert verden er barn og unge i dag avhengig av å kunne utvikle seg til fungerende verdensborgere og det må legges til rette for at de skal kunne nå de beskrevne kompetansemålene innenfor læreplanene. Både opplæringsloven og læreplanene for den norske skolen forplikter oss til å utdanne miljøbevisste mennesker (Sinnes, 2015, s. 18).



Det er viktig å tilegne seg begreper som er vesentlige for det faglige innholdet som skal læres. Det er også viktig for læringens del at elevene tar i bruk et begrepsapparat som en del av egen læring; at lærer at fagbegreper er en viktig strategi for hvordan man lærer (Udir, 2016). Vygotskij (1978) hevder at språket er vårt viktigste redskap og en nødvendig forutsetning for den intellektuelle utviklingen (gjengitt etter Imsen, 2000, s. 157). Skal læreren kunne formidle faglig innhold og skape rom for at elevene skal kunne utvikle et faglig ordforråd knyttet til tematikken, er det da avgjørende at læreren selv innehar begrepsforståelse. Elevene må lære hva begrepene innebærer, og hva de betyr bokstavelig. Målet med denne studien var å utforske ulike oppfatninger av begrepet bærekraft sett fra mat og helse læreres perspektiv.

I tråd med den beskrevne bakgrunnen for artikkelen har jeg valgt følgende problemstilling: *«Hvordan forstår lærerne i mat – og helsefaget begrepet bærekraft, og hva legger de vekt på i undervisningen om bærekraft?»*

## Metode

I denne artikkelen ønsket jeg å få dybde i undersøkelsen, og det var naturlig i denne prosessen å innhente empirien ved å utføre en kvalitativ forskningsmetode. Fordelen med denne metoden er mulighet for dybdeforståelse, da den intervjuede presenteres for åpne spørsmål som sikter mot å utdype tanker og ideer gjennom hele prosessen. Larsen (2017) hevder at det er lettere å sikre høy validitet gjennom kvalitative undersøkelser. Gjennom for eksempel intervjuer kan man foreta korreksjoner underveis, om man oppdager at det er andre momenter enn det en i utgangspunktet tenkte var viktig for problemstillingen. En slik fleksibel prosess hvor en endrer spørsmål underveis, bidrar til mer valid informasjon. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandling i sin naturlige kontekst, men Postholm (2011) mener at dette forskerblikket kan bli farget av forskerens teoretiske ståsted og at egne opplevelser og erfaringer kan påvirke forskningsfokuset. For å kvalitetssikre en systematisk fremgangsmåte i intervjuarbeidet, satte jeg på bakgrunn av problemstillingen opp en intervjuguide etter de syv fasene i intervjuundersøkelsen til Kvale og Brinkmann (2015).

### Tematisering av intervjuprosjekt

Tematisering av intervjuundersøkelsen innebærer en avklaring av emnet for undersøkelsen – undersøkelsens «hva» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Det er nødvendig å ha kjennskap til det undersøkte temaet for å kunne stille relevante spørsmål. Informantene er et utvalg av 3 faglærere i mat og helse ved ulike ungdomsskoler sør i Norge. Disse er valgt strategisk ut fra en målgruppe som kan belyse problemstillingen med utdypende beskrivelser fra forskjellige innfallsvinkler (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 117)

## Design

Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert, det vil si tilrettelagt på forhånd (Johannessen et al., 2016, s. 147). For å skape rom for refleksjon og ulike betraktninger, ønsket jeg et åpent intervju med respondentene. Ustrukturerte intervju er fleksible og skaper en uformell atmosfære, og selve intervjuet bærer mer preg av en samtale. Jeg utarbeidet en intervjuguide med kun 1 hovedspørsmål med stikkord som støtte slik at jeg hele tiden kunne sørge for at jeg faktisk fikk svar på problemstillingen. Det ble gjennomført pilotintervju på forhånd, hvor enkelte oppdateringer og endringer ble gjort.

## Intervjuet

Det ble utarbeidet et informasjonsskriv i samsvar med retningslinjer fra Norsk senter for forskningsdata og OsloMet. Dette ble så sendt pr. epost til rektorer ved ungdomsskoler sør i Norge med henvendelse om intervjuavtaler med faglærere i mat og helse. Før gjennomføring av selve intervjuet, ble informanten informert om frivillig deltakelse og at vedkommende når som helst kan trekke seg. I tillegg ble det informert om anonymitet, opptak og sletting av dette i etterkant. To av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt mens det tredje intervjuet ble gjennomført pr. telefon. Jeg startet intervjuet med small-talk for å skape en god kontakt og rolig atmosfære. Videre ble det informert om formålet med intervjuet, hvorfor det ble brukt lydopptaker og så om informanten hadde noen spørsmål før vi startet. Jeg åpnet selve intervjuet med hovedspørsmålet og lot vedkommende snakke og reflektere over sine betraktninger. Jeg tilpasset da videre spørsmålene etter situasjonen, og ga informanten mulighet til å snakke fritt om sine personlige meninger og erfaringer. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt på en slik måte at jeg da fikk svar på selve problemstillingen.

## Transkribering og analyse

Analyse av kvalitative data består i å bearbeide tekst og en vesentlig del av samfunnsforskningen består av å tolke data (Johannessen., et al, 2016, s. 29). En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Intervjuene ble transkribert ord for ord i skriftlig form før alle opptak ble slettet. Råmaterialet ble grundig gjennomgått før jeg trakk ut og sammenlignet meningsenhetene fra informantene. For å beskytte konfidensialiteten til informantene og skolene ble teksten vasket i transkriberingen. Videre ble meningsenhetene satt inn i et analyseskjema hvor hvert svar og utsagn ble sammenlignet imellom informantene. Svarene ble fargekodet; ved stor konsensus og enighet ble svarene grønnfarget. Noe enighet og likheter ble gulfarget, mens ulike meninger og oppfatninger ble farget rødt. På denne måten fikk jeg oversikt over

deltakernes meninger og tanker, og dette dannet grunnlaget for resultatene som kommer frem i denne artikkelen.

## Verifikasjon

Med verifisering kommer begreper som reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om forskningsresultatens konsistens og troverdighet; hvor pålitelig er resultatene. Validitet dreier seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er sentralt om forskningen er relevant og har betydning. I kvalitative studier prøver man å oppfylle dette gjennom dokumentert refleksivitet, som innebærer at forskeren har et kritisk blikk på egne ideer, rolle, bruk av metoder, møtet med informanter og tolkninger (Johannesen et al., 2016, s. 231-234). Utvalget av informanter i denne undersøkelsen er relativt lite og kan derfor svekke resultatens pålitelighet. I utgangspunktet var målsetningen å gjennomføre minimum fem intervjuer, men på grunn av covid-19 situasjonen ble kun tre intervjuer gjennomført.

## Resultat

Funnene viser at bærekraft er et komplisert begrep og det er vanskelig å komme til en konsensus blant mat- og helselærerne om et begrep som det er knyttet så mye usikkerhet rundt. Ved spørsmålet om hva mat og helse lærerne legger i begrepet bærekraft kom det frem flere utsagn:

- «Utnytte maten i størst mulig grad, kaste minst mulig mat».
- «At vi ikke bruker opp alt av gode ressurser, men at vi også tar hensyn til de som kommer etter oss».
- «At vi skal håndtere ressursene på jorden nå i dag, på en måte som gjør at fremtidige generasjoner kan få samme nytte og glede av jordkloden».
- «Det å være bærekraftig betyr jo at man ikke skal ta mer av naturen enn det naturen selv kan bygge opp igjen og det gjør jo neste generasjon i stand til å livnære seg».
- «Jeg syntes det er litt vanskelig å definere det på en slik måte at det er forståelig for elevene mine».
- «Det handler jo om miljøet og klima, samt det økonomiske perspektiv og det sosiale, men som mat og helse lærer er det matavfall og matsvinn det første jeg tenker».

Faglærerne har en noe felles forståelse av begrepet bærekraft, men uttrykker at det er vanskelig å konkretisere begrepet og det er usikkerhet på hva de skal vektlegge av temaet innenfor mat og helse faget. En lærer uttaler; *«Skal jeg være helt ærlig, altså bærekraftbegrepet, det brukes jo liksom til alt, overalt, ja på alle arenaer. Jeg syntes det er litt vanskelig å definere det på en slik måte at det er forståelig for elevene mine.»*

Det er et stort søkelys på matsvinn, men det er ulik praksis på hvordan dette synliggjøres ovenfor elevene. Noen av lærerne var opptatte av at rester skal brukes på en kreativ måte og inkluderer elevene i arbeidet med å utforske ulike oppskrifter som kan egne seg best mulig. Dette fordi elevene

skulle se hvilke muligheter som finnes når man skal benytte seg av matrester. Alle oppgir at matavfall og matsvinn er det største hovedfokus de har i faget innenfor bærekraft. Dette gjøres ved å finne oppskrifter som de vet faller i smak hos elevene, urter og diverse krydder blir brukt for å gjøre maten smakfull og spennende slik at den blir spist opp. Det fokuseres også på mengdeberegning ved innkjøp av råvarer. Formålet er å vise elevene hvordan man kan spare penger og unngå å kaste mat.

Noen av informantene hadde noe fokus på kjøttfrie retter og begrunner dette med miljø – og helsemessig gevinst. I tillegg kommer ulike prosjekter inn, hvor elevene skal bruke naturens ressurser og de sanker epler og plommer. Kildesortering er variabelt, og skolebygningene er gamle. En informant uttaler: *«Det blir et paradoks å fokusere på hvor viktig bærekraft er for elevene, når de ikke befinner seg i et spesielt bærekraftig lokale»*. Flere oppgir at skolene ikke kildesorterer. Matavfall havner i restavfall, glass og metall samt øvrig restavfall går i samme container. Ifølge lærerne skyldes dette kommunenes og skolenes mangler av sorteringssystem. En informant uttaler; *«Jeg ser ikke noe poeng å drive med kildesortering i et klasserom hvis det bare blir samlet sammen og kastet i en restavfalls- container, da lurer man ungdommen»*

Det kommer frem at det er vanskelig å relatere bærekraftbegrepet til mat og helse faget; *«Jeg føler at der er nok ikke vi så gode på å sette det inn i det store bilde, det blir litt mer sånn hands on.»* En annen informant uttaler; *«Jeg syntes det er vanskelig å relatere bærekraft til den daglige gjennomføringen til en produksjon av en rett»*. Utsagnet begrunnes med begrenset tidsressurser innenfor faget og informanten mener at mat og helse er et praktisk estetisk fag hvor hovedformålet er å praktisk lære å lage mat.

Videre oppgir informantene at faget er praktisk rettet og mener at kompetansemålene i dagens læreplan er for teoretiske og vanskeliggjør arbeidet med bærekraft i praksis fordi målene i seg selv er for lite spesifikke. Dagens læreplan har et konkret bærekraftig kompetansemål; *«vurdere og velje varer ut frå etiske og berekraftige kriterium»* (Udir, 2006). Begrenset med tidsressurser, stramme budsjetter og store elevgrupper blir oppgitt som utfordringer og flere av informantene uttrykker at de prioriterer praktisk undervisning fremfor teoretisk, og begrunner dette med et stort teoretisk press i andre fag. Lærerne mener at mat og helse faget bør være så praktisk rettet som mulig og begrunner dette med at de opplever trivsel og økt mestring hos elevene når de er på kjøkkenverkstedene og lager mat i felleskap. De påpeker også hvor viktig de mener det er at mat og helse er og skal fortsette å være praktisk rettet og fokuserer da heller på andre kompetansemål.

Det er enighet om at dagens læreplan i mat og helse kompliserer undervisningen, men informantene mener at arbeidet med bærekraft vil ha et større og bredere fokus fra høsten av når de nye læreplanene settes til verks fra høsten 2020. Ved tverrfaglig samarbeid vil flere fag ta ansvar og gi

elevne opplæring og kunnskap innenfor emnet med forskjellige vinklinger. Lærerne mener også at emnet da vil bli mer konkret og dermed skape en mer helhetlig tenking.

### **Resultatenes pålitelighet**

Funnene i denne undersøkelsen er et resultat av tre informantenes subjektive svar. Disse informantene kan vanskelig sies å være representative for hele landet og resultatene er derfor ikke egnet til generalisering. Resultatene kan likevel gi en indikasjon på bærekraftperspektivet hos lærere i mat og helsefaget. I tillegg mangler jeg som yrkesfaglærerstudent erfaring med intervjuing og samfunnsvitenskapelig forskning slik at oppfølgingsspørsmål og rutine i intervjusituasjonen sannsynligvis ville bidratt til noe mere utfyllende svar hos en mer erfaren forsker. Gjennom denne kvalitative undersøkelsen er det brukt et grounded theory-inspirert forskningsdesign, noe som har bidratt til at informantene har fått muligheten til å utdype temaet uten å bli styrt i noen særlig grad. I intervjusituasjonene har jeg lagt vekt på å stille et åpent spørsmål og snevret inn fokuset etter hvert for å komme til kjernen av begrepsforståelsen (Johannessen., et al, 2016, s. 79). Jeg har vært bevisst på å ikke stille ledende oppfølgingsspørsmål og brukt spørreordene; «hva, hvordan og hvorfor» for å skape rom for refleksjon og en dybde i svarene.

### **Diskusjon**

Resultatene viser at mat og helse lærerne syntes bærekraft er et komplisert begrep. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser som er gjort i antologier utgitt av Eben og Spetalen (2017, 2019).

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at lærerne i faget mat og helse har en til dels lik oppfatning av begrepet. Det er dog noen forskjeller på hva lærerne ønsker å sette søkelys på i undervisningen. Dagens utforming av kompetansemål kan være en grunn, og samtlige mener at ved fagfornyelsen og de nye læreplanene vil det gis større rom for prioritering av bærekraft, både som tverrfaglig tema og som kjerneelement i faget. Det er et relativt stort søkelys på matsvinn, noe jeg tolker er av både miljø og økonomiske hensyn. Slik jeg oppfatter det, er ikke informantene spesielt opptatt av bærekraft på andre måter enn nettopp matsvinn. Hva kan det i så fall skyldes? Hva så med faglitteraturen i mat og helse? I de fagdidaktiske bøkene «Mat og helse i skolen», (Holthe & Wilhelmsen, 2009, s. 144-155) og «Fagdidaktikk i mat og helse» (Øverbø, 2008, s. 75) er det svært lite fagstoff som omhandler bærekraft.

Bærekraft er tilsynelatende et stort og vidt begrep som vanskeliggjør valg og prioriteringer. Alle informantene mener miljø/klima, sosiale og økonomiske forhold er hovedtrekkene, men syntes det er vanskelig å konkretisere dette. Det kan virke som om lærerens personlige interesse og engasjement avgjør hvordan bærekraftbegrepet trekkes inn i undervisningen i mat og helse.

Sesongvarer, kortreist, utnyttelse av råvarer, økologisk produksjon, ulik kvalitet til ulikt bruk og råvarenes påvirkning av klima og miljø blir lite eller ikke nevnt. Hvis dagens læreplan hadde vært mer spesifikk, ville opplæringen i bærekraft sannsynligvis hatt et større fokus og vært mer organisert. Men er det slik at det bare er kompetansemålene som skaper utfordringene? Hva med begrepsforståelsen? Hvordan skal lærerne undervise elevene i bærekraft når de selv opplever dette som et komplisert begrep?

Jeg ser at mye av undervisningen vektlegger praktisk matlaging. Mangel på tidsressurser og relativt store elevgrupper kan være utfordrende og også være grunn til at opplæringen av bærekraft ikke blir prioritert. I tillegg ser ikke lærerne på temaet bærekraft som like viktig som de andre delene av læreplanene og disse holdningene kan da være med på å påvirke undervisningen og ikke minst elevene. Skolens og kommunens sorteringssystem vanskeliggjør kildesorteringen og det blir da utfordrende å undervise i bærekraft og matavfall når det ikke er lagt til rette for dette i praksis.

Begrepet bærekraftig utvikling har vært sentralt i utdanningssektoren det siste tiåret og har nå på nytt blitt aktualisert gjennom fagfornyelsen i grunnopplæringen. Bærekraftig utvikling blir trukket fram som en viktig del av verdigrunnet, fagområder og som et tverrfaglig tema i skolene. Likevel viser forskning at undervisning knyttet til bærekraftig utvikling er lite utbredt, fragmentert og sterkt læreravhengig (Sinnes, 2015, s. 19). Sinnes (2015) hevder videre at organiseringen av undervisningen er utfordrende fordi problemstillingene knyttet til klima og bærekraft er komplekse og ikke kan forstås innenfor tradisjonelle faglige grenser. Dette stemmer godt overens med mine funn.

## Konklusjon

Med utgangspunkt i artikkelens problemstilling; «*Hvordan forstår lærerne i mat – og helsefaget begrepet bærekraft, og hva legger de vekt på i undervisningen om bærekraft?*» viser resultatene at begrepet i seg selv oppleves som komplekst og vanskelig å definere av mat- og helsefaglærerne. Lærerens personlige interesse og engasjement virker å være avgjørende for hvordan bærekraftbegrepet kan trekkes inn i undervisningen. Hvis dagens læreplan hadde vært mer spesifikk, ville opplæringen i bærekraft sannsynligvis hatt et større fokus og vært mer organisert. Funnene viser også at dagens læreplan er for teoretisk og vanskeliggjør arbeidet med bærekraft i praksis. Dette kan skyldes flere ting, blant annet mangel på tidsressurser. Det er for liten tid til å gjennomgå tematikken da læreplanen i mat og helse er omfattende. Elevgruppen består som oftest av 12-15 elever og det er satt av 85 timer à 60 minutter til undervisning i mat og helse på ungdomstrinnet (Udir, 2006). I tillegg er det strenge budsjetter og innkjøpsavtaler lærerne skal forholde seg til. Sorteringsutfordringer ved flere skoler bidrar også til negative utfordringer knyttet til opplæringen i bærekraftig utvikling.

## Litteraturliste

- Holthe, A., & Wilhelmsen, B.U. (2009). *Mat og helse i skolen – en fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2000). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi. 3 utg.* Oslo: Tano Aschehoug
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, 5 utg.* Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020). *Ny nasjonal handlingsplan for bærekraftmålene*. Hentet 14.05.20 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-nasjonal-handlingsplan-for-barekraftsmalene/id2700508/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, K. A. (2008) *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. 2.utg.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. 24. (2016-2017). *Felles ansvar for felles fremtid. Bærekraftmålene og norsk utviklingspolitikk*. Hentet 14.04.20 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/217f38f99edf45c498befc04b7ef1f7e/no/pdfs/stm201620170024000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. 2 utg.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling- hva, hvordan, hvorfor?. 3 utg.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ukjent bachelorstudent. (2017). *Bærekraftig utvikling i faget mat- og helse, en kvalitativ undersøkelse om undervisningsmetoder i ungdomsskolene* (s. 54-62). Yrkesfaglærerstudenter forsker videre. - en antologi basert på 19 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved Høgskolen i Oslo og Akershus, 2017. Oslo: Institutt for yrkesfaglærerutdanningen. I H. Spetalen & B. Eben (Red.). Hentet 15.05.20 fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/nb/item/asset/dspace:5192/Yrkesfaglærerstudenter%20forsker%20igjen%20-%20En%20antologi%20fra%20yrkesfaglærerutdanningen%20i%20restaurant-%20og%20matfag%20-%20HiOA%20-%202017.pdf>
- Ukjent bachelorstudent. (2019). *Bærekraft- hvordan tilrettelegges undervisningen om bærekraft i faget mat og helse i ungdomsskolen* (s. 111-118). Yrkesfaglærerstudenter blir ved å forske - en antologi basert på 18 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag ved OsloMet - storbyuniversitetet, 2019. Oslo: Institutt for yrkesfaglærerutdanningen. I H. Spetalen & B. Eben (Red.). Hentet 15.05.20 fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/nb/item/asset/dspace:17770/Yrkesfaglærerstudenter%20blir%20ved%20å%20forske%20-%20Antologi%202019%20-%20Eben%20og%20Spetalen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Mat og helse - Veiledning til læreplanen*. Hentet 15.05.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/mat-og-helse---veiledning-til-lareplanen/2-fagets-egenart/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i mat og helse (MHE1-01)*. Hentet 15.05.20 fra: <https://www.udir.no/k106/MHE1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Forståelse og bruk av fagbegreper - differensiert undervisning*. Hentet 15.05.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/forstaelse-og-bruk-av-fagbegreper-ved-hjelp-av-differensiert-undervisning/>
- World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. Hentet 14.04.20 fra: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Øvrebø, E.M. (2008), *Fagdidaktikk i mat og helse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

# Etterspørsel eller bærekraft? -Hva mener elever i restaurant- og matfag er viktigst?

---

## Sammendrag

Bærekraft er et relevant og viktig tema i samfunnet for våre kommende generasjoner. Det å utvikle et bærekraftig samfunn, der også restaurant- og matfagene er en viktig brikke, er en stor utfordring de neste årene.

I denne artikkelen ønsker jeg å undersøke på hva elever i utdanningsprogrammet restaurant og matfag legger i begrepet «bærekraftig mat og drikke» og hvor viktig elevene synes kunden/gjestens etterspørsel er, sammenliknet med det å produsere/servere bærekraftig mat og drikke.

Resultatene i artikkelen er basert på en kvantitativ spørreundersøkelse blant Vg1 og Vg2-elever i restaurant- og matfag ved et utvalg av skoler.

Resultatene viser at elevene vanskelig kan definere og uttrykke presist hva bærekraftig mat og drikke innebærer. De kommer mange forslag, men få av disse er utdypende og mange har svart blankt på dette spørsmålet. Elevene mener generelt at bærekraft er viktig, men når bærekraft settes opp mot etterspørsel prioriterer elevene etterspørsel som viktigere enn bærekraft, noe som særlig er tilfelle med Vg2-elevene.

## Introduksjon

FN har definert begrepet bærekraft som følgende «*Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov*» (FN, 2019), og den norske regjeringen har bestemt at Norge skal være et foregangsland i arbeidet med bærekraftig utvikling (Regjeringen 2007), blant annet innen matproduksjon der vi kan produsere mest mulig mat basert på nasjonale ressurser, samtidig som vi ivaretar miljøet, ressursgrunnlaget, det biologiske mangfoldet og god dyrevelferd. Maten som produseres skal gi god, trygg og næringsrik mat til befolkningen nå og i fremtiden (Matprat, 2020).

I restaurantbransjen er det i dag en økende forståelse for hva næringen selv kan bidra med for å skape et bærekraftig miljø. Et eksempel på dette er at et økende antall restauranter som ønsker å imøtekomme gjestenes krav om langsiktige miljøløsninger, stiller krav om miljøsertifiserte produkter (Horecanytt, 2010). De 10 tydeligste trendene i restaurantbransjen var allerede i 2010: Lokalt



dyrkede råvarer, kortreist kjøtt og sjømat, bærekraftig utvikling, «Bite-size»-/minidesserter, lokalt produsert vin og øl, ernæringsmessig balanserte barneretter, halve porsjoner/mindre porsjoner til lavere pris, opprinnelsesmerkede ingredienser, bevissthet om glutenfri mat/matallergier, bærekraftig sjømat (Horecanytt, 2010). Allerede i 2010 var altså 6 av de 10 tydelige trender i restaurantbransjen relatert til bærekraft og det å spare miljøet.

Bærekraftig utvikling er et stadig økende tema innenfor restaurant og matfagbransjene og det er behov for kunnskap om hva dette innebærer for nye fagarbeidere. Lærerplanen for vg1 restaurant og matfag har disse målene som dreier seg om bærekraft: «velje og vurdere råvarer og produksjonsmetoder ut fra etiske og bærekraftige kriterium» og «handtere avfall på en miljømessig forsvarlig måte» (Udir, 2018). Lærerplanen for vg2 har disse målene som dreier seg om bærekraft: «gjøre rede for krav til helse, miljø og sikkerhet innen kokk- og servitørfag, og følge dem i praksis», «gjøre miljøbevisste valg i produksjon og avfallshåndtering», «gjøre greie for helse, miljø og tryggleik innan matfag, og følgje føresegnene i praksis», «drøfte bransjane sin påverknad på det ytre miljøet og gjere miljøbevisste val ved produksjon og avfallshandtering» (Udir, 2018).

I de nye lærerplanene som kommer med fagfornyelsen fra høsten 2020 er bærekraft enda mer fokusert ved at temaet er ett av fire kjerneelementer og ett av tre tverrfaglige temaer i utdanningsprogrammet restaurant og matfag.

Gitt oppmerksomheten bærekraftig utvikling har hatt de siste årene, er det interessant å undersøke i hvilken grad elevene i restaurant- og matfag kjenner begrepet og ikke minst – skal det legges størst vekt på bærekraft eller etterspørsel dersom elevene må velge? Problemstillingen i artikkelen er derfor: Hva mener elever i restaurant og matfag bærekraftig mat og drikke innebærer, og hvor viktig mener elevene det er at restaurant og matfag bransjen produserer og selger bærekraftig mat og drikke?

## Metode

Hensikten med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. For å klare dette må forskeren ha en strategi for hvordan han eller hun skal gå frem. Denne strategien er metoden (Jakobsen, 2015). I undersøkelsen som er grunnlaget for denne artikkelen ble det valgt å samle data på kvantitativ måte. Fordelen med kvantitativ metode er at man får presis og nøyaktig data som kan måles og lage statistikk på. Ulempen er at det kan være en utfordring å lage gode spørsmål slik at man får nøyaktige svar. Ulempen er også det at man må spørre mange flere personer

for å lage en statistikk som er så nærme virkeligheten som mulig (Johannesen, Tuft & Christoffersen 2010).

I boken «Hvordan gjennomføre undersøkelser?» av Jacobsen (2015) blir det beskrevet 8 faser i en undersøkelsesprosess. Den første fasen er å utvikle en problemstilling, her skal man finne ut av hva man er interessert i å finne ut noe om. I denne fasen skal man også finne ut om det finnes informasjon som andre har samlet inn og om det er andre som har kunnskap om temaet som kan føres over til våre forhold.

Arbeidet startet med å lage en problemstilling og samle litt litteratur rundt problemstillingen. Deretter fant man ut av hva man ville samle inn av informasjon og begynte å lage et spørreskjema. I denne artikkelen er problemstillingen: Hva mener elever i restaurant og matfag bærekraftig mat og drikke innebærer og hvor viktig mener elevene det er at restaurant og matfag bransjen produserer og selger bærekraftig mat og drikke.

Fase 2 går ut på å velge undersøkelsesopplegg. Når man har utarbeidet en problemstilling, bør man velge det undersøkelsesopplegget som passer best til den spesielle problemstillingen. Fase 3 går ut på å velge typen informasjon som skal samles inn, kvantitativ eller kvalitativ. Når man har bestemt hva man ønsker å få tak på, og hvordan undersøkelsesdesignet skal være. Det ble valgt å lage en kvantitativ spørreundersøkelse, og arbeidet startet med å formulere spørsmål til spørreskjemaet.

Fase 4 går ut på å finne ut hvordan man skal samle inn informasjon. I all hovedsak består dette arbeidet av utforming av spørreskjemaet med faste svaralternativer. Ut ifra problemstillingen ble det laget spørsmål som var både åpne- og lukkede svaralternativer og med et språk som er tilpasset skoleelevene.

Spørreskjemaet åpnet med utfylling av yrkesønske og deretter med to åpne spørsmål om hva elevene forbinder med begrepet bærekraftig mat og drikke for å kartlegge elevenes kunnskap om begrepet. Videre i spørreskjema blir det presentert en rekke påstander der elevene skal svare ut ifra hvor enig eller uenige de er på en skala fra 1-7. Påstandene dreier seg om elevenes syn på hva som er viktigst – etterspørsel fra kunder/gjester eller bærekraftig produksjon. Ut ifra hva elevene svarer er det mulig å se i hvilke bransjer de mener etterspørsel er viktigere enn bærekraft. Til slutt er det et spørsmål om hvor hyppig det er undervist om bærekraft i skoleåret.

Etter at spørreskjemaet var ferdig, ble det gjennomført en pilottest. Denne ble gjennomført på 2 elever i Vg2 kokk- og servitørfag. Dette ble gjort for å se om målgruppen for undersøkelsen forsto spørsmålene i spørreskjemaet og hvordan de kunne svare. Deres tilbakemelding var at skjemaet var lett å forstå og at de skjønnte hva de svarte på og hvordan de skulle svare.

Fase 5 går ut på å velge respondenter. Her ble det bestemt at spørreundersøkelsen skulle gjennomføres på vg1 og vg2 elever i utdanningsprogrammet restaurant og matfag og det ble sendt epost til fire skoler på Østlandet for å spørre om man kunne gjennomføre undersøkelsen der. Jeg fikk positivt svar fra alle skolene. Jeg fikk hjelp av to medstudenter til å gjennomføre undersøkelsen på to av skolene, og de to andre gjennomførte jeg datainnsamlingen selv.

Fase 6 går ut på hvordan man skal analysere de dataene man har fått inn. De åpne spørsmålene ble kvantitativ analysert ved å kategorisere det skrevne materialet i 11 kategorier basert på hva Naturvernforbundet klassifiserer som bærekraftig mat og drikke. De kvantitative dataene ble lagt inn i en datamatrixe i Excel og basert på dataene i datamatriksen ble det laget diagrammer, tabeller og beregnet mål for sentraltendens.

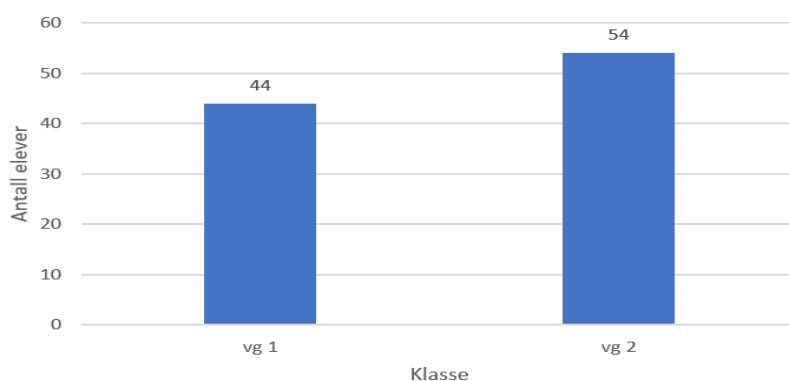
Fase 7 går ut på å drøfte hvor pålitelige funnene og konklusjonene er, og i den 8. fasen ble resultatene tolket. Etter dette ble resultatkapittelet og resten av artikkelen skrevet.

## Resultat

I dette kapittelet blir resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelse presentert i ulike diagrammer og tabeller med kommentarer. Det er laget noen diagrammer som viser summative resultater og noen tabeller som viser gjennomsnitt og standardavvik. Til slutt er det laget krysstabeller som viser sammenhengen mellom hvor viktig bærekraft er generelt og i hvilken grad det har vært tema på skolen og hvilken klasse elevene går i.

Den første figuren viser fordelingen blant respondentene og hvilken klasse de går i.

**Figur 1. Oversikt over hvordan respondentene fordeler seg mellom vg1 og vg2**



Kommentar: her viser resultatene at 44 av deltakeren går i Vg1 og 54 går i Vg2.

Neste tabell viser resultatet fra de åpne spørsmålene 3 og 4 der elevene ble bedt om å skrive hva de legger i begrepet bærekraftig mat og drikke. Kategorier er basert på Naturvernforbundets (2020) punkter om hvordan spise bærekraftig.

**Tabell 1. Oversikt over hva respondentene legger i begrepet bærekraftig mat og bærekraftig drikke.**

Hvordan spise bærekraftig?	Mat	Drikke
Kildesortering	1	0
Økologisk	9	7
Matsvinn	17	3
Økonomi	5	1
Kortreist	7	3
Lokal mat	1	1
Annet	7	9
Vann	0	18
Vegansk	3	0
Miljøvennlig produksjon	18	8
Svart blankt	30	48
Antall svar	98	98

Kommentar: Her viser resultatene at en stor del av elevene (ca. 30 %) av elevene i Vg1 og Vg2 har svart blankt på spørsmålet. En del har skrevet at de forbinder det å spise/drikke bærekraftig med lavt matsvinn, miljøvennlig produksjon og det å drikke vann.

Neste tabell handler om hvordan elevene prioriterer bærekraftig produksjon, salg og servering på den ene siden versus kundenes og gjestenes etterspørsel på den andre siden. Spørsmålene er knyttet til ulike bransjer. Tabellen viser en oversikt over gjennomsnitt og standardavvik på en skala fra 1-7, der 7 er svært viktig.

**Tabell 2. Oversikt over hvordan elevene i Vg1 og Vg2 prioriterer etterspørsel versus bærekraft i ulike restaurant- og matfagbransjer.**

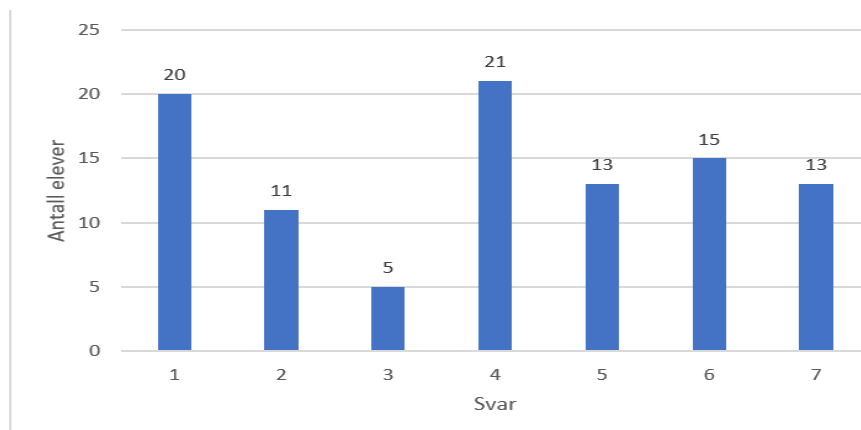
	Hvor viktig er kundens etterspørsel?		Hvor viktig er bærekraft?	
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik
Generelt	5,4	1,5	5,4	1,5
Restaurantbransjen	4,5	1,7	3,5	1,7
Kjøttbransjen	4,1	1,7	3,9	1,7
Ferskvarehandel	4,2	1,7	3,8	1,7
Imp	4,2	1,8	3,8	1,8
Baker og konditor	4,4	1,7	3,6	1,7
Ernæringskock	4,3	1,6	3,7	1,6

Kommentar: Her viser resultatene at elevene synes bærekraft generelt er viktig, men prioriterer likevel etterspørsel høyere enn bærekraftig produksjon, salg eller servering. Det er særlig i

restaurantbransjen og baker-/konditorbransjen elevene prioriterer gjestenes/kundenes etterspørsel som viktigere enn bærekraft.

Neste diagram viser en fordeling av svarene på spørsmålet i hvor stor grad har bærekraft vært et tema på skolen.

**Figur 2. Oversikt over i hvilken grad elevene mener bærekraft har vært et tema på skolen.**



Kommentar: Diagrammet viser fordelingen av elevenes subjektive opplevelse av hvor stor grad bærekraft har vært et tema på skolen. Gjennomsnittet 3,9 og standardavviket 2,1 på en skala fra 1-7, der 7 er svært hyppig.

Det kan være interessant å se om det er forskjeller i hvilken grad elevene i Vg1 og Vg2 mener bærekraft *generelt* er viktig. Tabellen viser svarfordelingen knyttet til en skala fra 1-7, der 7 betyr svært viktig.

**Tabell 3. Oversikt over i hvilken grad elever i Vg1 og Vg2 mener bærekraft er viktig**

	Fordeling av svar på en skala fra 1-7.							Totalt
	1	2	3	4	5	6	7	
Vg 1	4,5%	0,0%	0,0%	9,1%	22,7%	29,5%	34,1%	100%
Vg 2	1,9%	0,0%	9,3%	25,9%	24,1%	13,0%	25,9%	100%
Gjennomsnitt	3,1%	0,0%	5,1%	18,4%	23,5%	20,4%	29,6%	100%

Kommentar: Krysstabellen viser en oversikt over hvordan vg1 og vg2-elever oppfatter viktigheten av bærekraft i restaurant og matfag bransjene generelt. Hovedtendensen er at flest svarer 5, 6 eller 7, men Vg1 og Vg2-eleven svarer likevel forskjellig. 86 % av Vg1-elevne har svart 5 eller høyere, mens det samme gjelder 63 % av Vg2-elevne. Vg2-elevne er altså noe mindre opptatt av bærekraft enn det Vg1-elevne er.

**Tabell 4. Oversikt over trinn og i hvilken grad eleven opplever at bærekraft har vært tema på skolen.**

	Fordeling av svar på en skala fra 1-7							Totalt
	1	2	3	4	5	6	7	
Vg 1	25%	11,4%	2,3%	22,7%	18,2%	11,4%	9,1%	100%
Vg 2	16,7%	11,1%	7,4%	20,4%	9,3%	18,5%	16,7%	100%
Gjennomsnitt	20,4%	11,2%	5,2%	21,4%	13,3%	15,3%	13,3%	100%

Kommentar: Krysstabellen viser i hvilken grad elever i vg1 og vg2 opplever at bærekraft har vært et tema på skolen på en skala fra 1-7, der 7 er i svært stor grad. 39 % av Vg1-elevene og 44,5 % av Vg2-elevene svarer 5 eller høyere på en skala fra 1-7, der 7 betyr i svært stor grad. Resultatet viser at Vg2-elevene opplever at bærekraft har vært tematisert noe mer enn det Vg1-elevene gjør.

## Diskusjon:

I dette kapittelet vil jeg diskutere resultatene fra spørreundersøkelsen i lys av problemstillingen.

Det er særlig to funn som er interessante og verdt å utdype noe mer. (1) at elevene i restaurant- og matfag ikke viser spesiell kunnskap om hva bærekraftig mat og drikke innebærer, (2) at de samme elevene virker å prioritere etterspørsel fra kunder og gjester mer enn bærekraftig produksjon og salg/servering når de må velge og (3) at selv elevene i Vg2 opplever at bærekraft har vært et større tema enn elevene i Vg1 legger de samtidig mindre vekt på bærekraft i restaurant- og matfagbransjene.

Først vil jeg ta for meg hva elevene legger i begrepene bærekraftig mat og drikke. Det ville kanskje være naturlig at elevene har en del kunnskap om hva disse begrepene innebærer siden bærekraft skal være i fokus ifølge læreplanmålene og at det er en stadig økende trend og tema i samfunnet ellers. (Horecanytt, 2010; Udir, 2018) Elevenes svar på hva de legger i begrepet bærekraftig mat er i hovedsak ordet «miljøvennlig», dette er jo et synonym på ordet bærekraft og beskriver ikke begrepet noe særlig. De svarer også med ordet «matsvinn» noe jeg synes er veldig positivt. Et av de viktigste tiltakene man kan gjøre for å lage bærekraftig mat er å kutte matsvinn. Det er veldig bra at elevene nevner dette, men det er bare 17 av 98 som nevner dette. 30 av de 98 respondentene har svart blankt, altså at de ikke forbinder noe med begrepet bærekraftig mat. Dette synes jeg er en liten tankevekker. Når det kommer til begrepet bærekraftig drikke er det hele 50 av 98 respondenter som svarer blankt. 18 av de svarer ordet «vann» noe som i utgangspunktet er bærekraftig drikke. Men det

forbauser meg at de ikke vet noe om bærekraftig drikke. Jeg tror grunnen til at mange svarer blankt er fordi det er vanskelig for elevene å koble det de har lært i undervisningen med begrepene bærekraftig mat og drikke.

Det andre jeg vil ta for meg er spørsmål 5 i spørreskjemaet. Der blir elevene spurt hvor viktig bærekraft er i restaurant og matfag yrkene generelt. Her er gjennomsnittsvaret 5,4 med et standardavvik på 1,5. Det vil si at respondentene synes bærekraft, er viktig. Hvis man ser på krystabellene, viser den at 86 % av vg1 elevene svarer 5 eller høyere. Det vil si at på en skala fra 1 til 7 synes 86% av elevene at bærekraft er viktig. Mens blant vg2 elevene synes 63 % av elevene at bærekraft er viktig. Jeg tror vg 1 elevene synes bærekraft er viktigere generelt fordi de ikke har blitt så påvirket av bransjene enda. De vil gjerne at maten skal være bærekraftig, men etter hvert som de har vært utplassert og kommer i Vg2, ser de at kundens etterspørsel er viktigere. Kanskje fordi samtalen i bedriftene handler om økonomi, tilbud og etterspørsel mer enn bærekraftperspektiver.

Det er forskjell mellom hvilke bransjer elevene mener bærekraft er viktig. På en skala fra 1-7 skårer kjøttbransjen gjennomsnittlig 3,9, ferskvarebransjen 3,8 og matindustrien 3,8. De synes altså at bærekraft er viktigere enn i restaurantbransjen (3,5), baker- og konditorbransjen (3,6) og storhusholdning-/institusjonsbransjen (3,7). Jeg tror dette kommer av at det er mye fokus i samfunnet på at man skal spise vegansk, vegetarisk og ha en kjøttfri middag i uken. Så elevene tenker sikkert at i kjøttbransjen, ferskvarehandel og imp er det viktigere å tenke bærekraftig siden det er mye kjøtt og fisk. Men de synes fortsatt at kundens etterspørsel er viktigere enn at maten er bærekraftig i alle yrkene. Dette tror jeg kommer av at restaurant og matfagbransjene er veldig styrt av kundens etterspørsel. En restaurant kan ikke sette mange retter på menyen som ikke selger, og en ferskvedisk kan ikke legge disken full av varer kundene ikke vil ha. Så respondentene tenker sikkert at kundens etterspørsel er viktigere enn at maten er bærekraftig fordi kundens etterspørsel styrer markedet. Etterspørselstyrt produksjon kan jo på den måten redusere matsvinn, noe som er bærekraftig.

Til slutt vil jeg ta for meg det siste spørsmålet om i hvilken grad bærekraft har vært et tema på skolen. Her skårer elevene i gjennomsnitt 3,9, men krystabellen viser samtidig at det er forskjell på svarene fra Vg1-elevene og Vg2-elevene. Jeg tror dette kommer av at elevene har ulikt fokus på skolen og at noen ikke nødvendigvis får ikke med seg det som blir undervist på skolen. Da jeg gikk gjennom spørreundersøkelsene var det elever fra samme klasse som svarte vidt forskjellig. Det er altså verdt å merke seg at elevenes opplevelse av i hvilken grad det er undervist om bærekraft er en subjektiv oppfatning. Interessant er det likevel at elevene i Vg2 opplever at bærekraft har vært et

større tema enn elevene i Vg1 selv om de synes å legge mer vekt på etterspørsel i bransjene. Kanskje har møtet med bransjene gjennom praksis bidratt til en mer markedsorientert innstilling?

## Oppsummering og konklusjon:

Formålet med denne artikkelen var å gi svar på problemstillingen «Hva mener elever i restaurant og matfag bærekraftig mat og drikke innebærer og hvor viktig mener elevene det er at restaurant og matfag bransjen produserer og selger bærekraftig mat og drikke.»

Konklusjonen ut ifra svarene på spørreskjemaet er at elevene i relativt liten grad kan navnsatte hva bærekraftig mat og drikke innebærer. Elevene mener generelt at det er viktig å produsere bærekraftig mat, men når de blir stilt overfor et valg kan det synes som om kundens etterspørsel er viktigere. Det er relativt stor spredning på spørsmålet om i hvilken grad bærekraft har vært undervist i dette skoleåret. Her opplever elevene i Vg2 at temaet har vært undervist i større grad enn det elevene i Vg1 gjør, selv om Vg2-elevene er mindre opptatt av at mat- og drikkeproduksjon skal være bærekraftig.

## Litteraturliste

FN. (2019, 01, 15). FN Hentet 12.12 fra FN: <https://www.fn.no/tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>

Horecanytt. (2010, 08 24) *Horecanytt*. Hentet 12.12. 2019 fra:

<http://horecanytt.no/b%C3%A6rekraft-en-trend-i-restaurantbransjen-1-2010>

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Matprat. (2020 04.04). *Matprat*. Hentet 04.04.2020 fra Matprat :

<https://www.matprat.no/baerekraftig-matproduksjon/>

Naturvernforbundet. (29.07.20) *Bærekraftig mat*. Hentet 29.07.20 fra:

<https://naturvernforbundet.no/spis-naturen/baerekraftig-mat-article32553-3469.html>

Regjeringen. (04.12.2007). *Regjeringen*. Hentet 15.04.2020 fra Regjeringen:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/norges-strategi-for-baerekraftig-utvikling/id496107/>

Utdanningsdirektoratet (2018 08.01). *Udir*. Hentet 12.12. 2019 fra; <https://www.udir.no/kl06/RMF1-02>

Utdanningsdirektoratet (2018 08.01). *Udir*. Hentet 12.12. 2019 fra; <https://www.udri.no/kl06/MFG2-02>



# Bærekraft i mat og helsefaget

---

## Sammendrag

Fra høsten 2020 innføres det nye læreplaner på ungdomstrinnet og temaet bærekraft har fått en tydeligere plass både som kjerneelement og kompetansemål i læreplan for faget mat og helse.

Det estimeres at matproduksjon står for 19-29% av all menneskeskapt  $\text{CO}_2$  utslipp (Lindahl, 2017), og det kastes mellom 25-30% av mat produsert til mennesker (ipcc, 2019). Det er derfor viktig at det blir bevissthet rundt dette. Siden lærere i mat og helse har mulighet til å nå alle ungdommer som får opplæring i norsk ungdomsskole, må denne tiden brukes godt slik at de lærer viktigheten av bærekraft for å kunne møte klimautfordringer i dag og i fremtiden.

I 2019 ga Utdanningsdirektoratet ut artikkelen *Arbeid med nye læreplaner- forventninger og ansvar*. Artikkelen starter med å si at alle skoler må planlegge og forberede seg på å ta det nye læreplanverket i bruk (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019).

Og med ny læreplan og artikkelen *Arbeid med nye læreplaner- forventninger og ansvar* som utgangspunkt, utarbeidet jeg en kvalitativ undersøkelse hvor jeg intervjuet seks mat- og helselærere ved ulike ungdomsskoler sør i Norge. Bakgrunnen for valg av tema er å finne ut hvordan skolene planlegger for å gi elevene best mulig undervisning om bærekraft i mat og helsefaget når skolen starter høsten 2020.

Resultatet kan tyde på at de skolene per januar/februar 2020 ikke er godt i gang med planleggingen for å møte nytt kjerneelement og kompetansemål i ny læreplan.

## Introduksjon

Formålet med artikkelen er å belyse hvordan mat og helselærere på ungdomstrinnet jobber med planleggingen av implementering av LK20 med bærekraft som fokusområde. I dag undervises det i bærekraft i mat og helse, men med fagfornyelsen får dette en større plass som kjerneelement og skal stå sentralt i undervisningen (Udir, 2019). Kjerneelementet er et tverrfaglig tema og lyder som følger:

*Berekraftige matvaner og berekraftig forbruk*

*Bruk og val av mat påvirker individet, miljøet og verda vi lever i. Gjennom å planleggje måltid og lage mat skal elevane lære å utnytte råvarer og matrestar og forstå at mat er ein avgrensa ressurs, slik at dei lærer seg berekraftige matvaner og blir bevisste forbrukarar (Udir, 2019).*

Kjerneelementet har gjort det tydeligere og mer konkret hva elevene skal lære, slik at de skal kunne forstå konsekvensene av sine matvalg og hvilken innvirkning det har på miljø, klima og matsikkerheten i verden. Dette legger et ansvar på at mat og helselærere har en god forståelse for bærekraftbegrepet og hvordan de skal formidle dette til sine elever.

### **Tidligere forskning**

Det ble i 2018 skrevet en mastergrad med tittelen *Skoleledelse og læreplanarbeid*, det rapporteres her at mange skoler har strevd med implementeringen av LK06, og en av hovedkonklusjonene i rapporten var følgende:

*En tredje hovedkonklusjon i vår studie er at skoleleders rolle er avgjørende for å initiere, tilrettelegge og følge opp det lokale arbeidet med læreplaner. Det lokale arbeidet med læreplaner kan organiseres på ulike måter, og den beste løsningen er ikke nødvendigvis den samme ved ulike skoler. Ved innføringen av Kunnskapsløftet var uklare roller en hovedutfordring i implementeringen, og flere steder ble det lokale arbeidet med læreplaner nærmest overlatt til lærerne uten tilstrekkelig støtte og oppfølging (Højdahl & Reusch, 2018).* Det vil være interessant å se om man kan se likheter ved deres forskning og den som er gjennomført i denne artikkelen.

Annen faglitteratur som knytter seg til problemstillingen vil være artikkelen *Arbeid med nye læreplaner- forventninger og ansvar* (Udir, 2019) som sier at alle skoler må planlegge å forberede seg på å ta det nye læreplanverket i bruk, og at samarbeidsforum dannet av skoleeiere i hvert fylke ser behovet for kompetanseutvikling ved innføring av nye læreplaner.

### **Problemstilling**

Hvordan planlegger mat og helselærerne på ungdomstrinnet for å møte kjerneelementet bærekraft i ny læreplan fra høsten 2020?

### **Begrepsavklaring knyttet til problemstillingen**

Med mat og helselærere menes i denne artikkelen lærere som underviser i mat og helsefaget på ungdomstrinnet.

Begrepet bærekraftig utvikling ble for alvor et verdensomspennende tema når Verdenskommisjonen for miljø og utvikling ble stiftet i 1983 med Gro Harlem Brundtland som leder. I 1987 ble rapporten *Vår felles framtid* fremlagt FNs generalforsamling og definisjonen på bærekraftig utvikling ble følgende- Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov (Verdenskommisjonen for

miljø og utvikling, 1987). I mat og helse på ungdomstrinnet skal elevene lære sammenhengen av deres matvalg og matforbruk og hvilke konsekvenser dette har for miljø, klima og matsikkerheten i verden (Udir, 2019).

Kjerneelementer er det viktigste og mest sentrale elevene skal jobbe med i hvert fag (Udir, 2019)

## Metode

Forskningsmetoden som er benyttet er kvalitativt intervju for å kunne få en forståelse av informantens måte å jobbe på i deres arbeidshverdag, og deres perspektiv på situasjonen (Kvale og Brinkmann, 2019). I den gjennomførte undersøkelsen følger jeg Kvale & Brinkmanns (2019) syv stadier i en intervjuundersøkelse: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.

### Planlegging

Etter at tema og problemstilling var satt, var det naturlig at informantene ble plukket ut gjennom en ikke-sannsynlighetsutvelging i form av skjønnsmessig utvelging (Larsen, 2017). Det var nødvendig at respondentene var faglærere i mat og helsefaget, og det var et ønske at skolene hadde en god spredning for å få et bredest mulig grunnlag for analyse og resultat.

Informasjonsbrev ble sendt til rektorer på i alt tolv ungdomsskoler, det tok to uker å få bekreftelse fra seks lærere som ville stille til intervju. Datoer ble satt og Intervjuene skulle gjennomføres i løpet av månedsskiftet januar/februar 2020.

### Intervju

Intervjuene ble gjennomført på mat- og helselærerens respektive skoler på et uforstyrret område. Intervjuene ble alle tatt opp på en offline opptaker. Før opptak ble informantene informert om at de ville bli anonymisert og at opptaket ble slettet etter at det var transkribert og de fikk også mulighet til å trekke seg før, under eller etter intervjuet.

Intervjuet var semi-strukturert og intervjuguiden besto av fire spørsmål som ble supplert av stikkord for utfyllende informasjon. Valget av et semi-strukturert intervju ble gjort for å sikre validitet ved at det ble fulgt en mal slik at informasjonen som ble innhentet var relevant for problemstillingen (Larsen, 2017). Samtidig ønsket jeg at informantene skulle prate fritt slik at det ble en bredde og dybde i intervjuene. Intervjuene ble avsluttet med spørsmål om informantene hadde noe å tilføye som de følte var relevant i forhold til temaet.

## Transkribering

Lydopptakene ble transkribert ordrett av intervjuer. Informasjon som kunne gi indikasjoner på hvem informanten var eller hvilken skole de tilhørte, ble omskrevet slik at anonymitet ble ivaretatt.

Lydopptakene ble slettet umiddelbart etter transkribering av hensyn til informantens konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2019)

## Analysering

Intervjuene ble deretter fargekodet og satt inn i et skjema med tre kolonner. I den første kolonnen lå den transkriberte teksten. I neste kolonne trakk jeg ut meningsenheter fra hvert intervju som svarte på spørsmålene som ble stilt under intervjuene og i siste kolonne ble meningsenhetene fra hvert intervju samlet under hvert spørsmål. Fargekodingen fulgte gjennom hele analysen for å holde orden.

## Resultater

I Kvale og Brinkmanns (2019) syvende stadie i en intervjuundersøkelse skal funnene i undersøkelsen resultere i et lesbart produkt som formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier og tar hensyn til undersøkelsens etiske sider (Kvale & Brinkmann, 2019). Basert på intervjuguiden gir resultatet av analysen svar på seks informanters uttalelser om følgende:

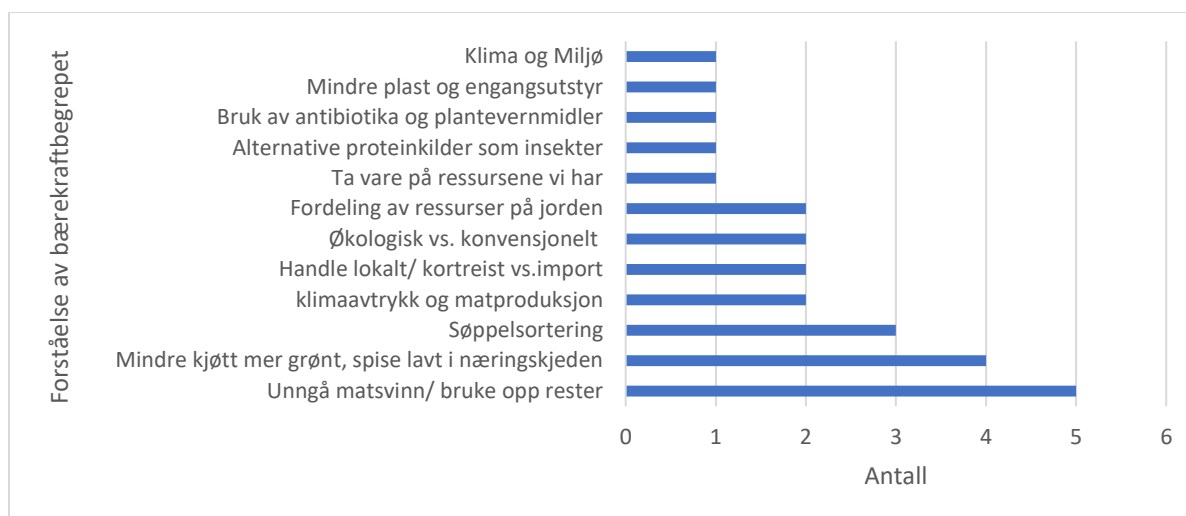
- Hva de legger i begrepet bærekraft når de underviser i mat og helse.
- Om de har kjennskap til den nye læreplanen og fått mulighet til å sette deg inn i den.
- Hvordan de planlegger for at undervisningen i mat og helse skal møte kjerneelementet *bærekraft* i ny læreplan.
- Om det er lagt opp til noen form for kompetanseheving for å få en dypere forståelse for begrepet bærekraft i mat og helse.

### Bærekraftbegrepet

For å få en klarhet i hva mat og helselærerne la i begrepet bærekraft når de underviste elevene sine ble de stilt følgende spørsmål: Hva legger du i begrepet bærekraft når du underviser i mat og helse? Begrunnelsen for dette spørsmålet er at uklar forståelse av hva bærekraftbegrepet innebærer kan føre til tilfeldig vektlegging av ulike elementer av begrepet i undervisningen. Bare ved en dyp og bred forståelse av begrepet kan lærerne knytte til aktuelle hendelser, situasjoner og annet undervisningsstoff.

Figuren nedenfor viser hvilke hva mat- og helselærerne nevnte og hyppigheten av hva de la i begrepet.

Figur 1. Oversikt over hvilke momenter mat- og helselærere legger i begrepet bærekraft



Figuren viser at antall momenter varierer. Lærerne legger størst vekt på å unngå matsvinn og spise mat lavt i næringskjeden.

### Kjennskap til ny læreplan

Alle informantene kunne fortelle at de hadde sett den nye læreplanen for mat og helse. En av lærerne hadde begynt å jobbe fagspesifikt med læreplanen, mens tre andre jobbet fremdeles med å sette seg inn i overordnet del av læreplanverket.

### Planlegging for å møte kjerneelementet bærekraft i mat- og helseundervisningen.

Et fellestrekk som former seg igjennom intervjuene er at flertallet av lærerne ser på skoleåret 2020/2021 som et innkjøringsår for ny læreplan og kjerneelementet *Bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk*. To av informantene sier det slik: «Det første året blir litt sånn prøve og feile, også neste år, eller fra 2021, da må vi på en måte ha landa på et eller anna». «Jeg føler at da har vi et år å øve på, ikke sant? Veien blir til mens vi går».

Konkret planlegger informant 2, 3 og 6 fagspesifikt arbeid med kompetansemålene i samarbeid med andre mat- og helselærere på skolen, men to av disse sier at de trenger mer tid til å få gjennomført arbeidet.

Informant 1 ser for seg et samarbeid med andre mat- og helselærere på skolen, men det er ingen konkrete planer for dette. Tid blir også nevnt som en hemmende faktor i planleggingsarbeidet. Når det kommer til tverrfaglig samarbeid og bærekraft, ser informanten dette som naturlig med tanke på å dra paralleller til naturfag da en av mat og helselærerne på skolen også underviser i dette faget. Utover dette er det ingen planer om tverrfaglig samarbeid. Av foreløpige tiltak i arbeid med ny

læreplan har informanten deltatt på fellesmøte på skolen om overordnet del og kjerneelementene, men opplever dette som lite konkret. Informanten uttrykker videre at ledelsen ikke virker å være opptatt av temaet bærekraft og planleggingsarbeidet bærer preg av det. Når det gjelder å få mer undervisning relatert til temaet bærekraft inn i undervisningen ser læreren på denne skolen for seg mer hjemmeoppgaver hvor plastforbruk og lignende i husstanden blir dokumentert.

Informant 3 har inntrykk av at de er litt på etterskudd med planleggingen. De har foreløpig ikke kommet i gang med planleggingen. På spørsmål om ledere er involvert svarer informanten: «*ikke annet enn at vi på et eller annet tidspunkt skal skrive ned å levere de tankene vi har da, så skal de se på det*». Læreren sier at det ikke har vært nok fokus på tverrfaglighet, noe som er et savn.

Informant 4 skal bruke tiden nærmere sommeren, litt av sommerferien og fem planleggingsdager før oppstart høsten 2020 for å planlegge undervisningen. Informanten har ingen spesifikke planer om hvordan planleggingen skal foregå og det er ikke kommet retningslinjer fra ledere på skolen. Informanten påpeker at på grunn av at det er et lite fag og læreren har en 100% stilling, mener læreren selv at det er lærerens eget ansvar å få dette til.

Informanten mener at praktisk estetiske fag er lite prioritert og sier følgende: «*Nei altså vi, vi har jo faggrupper, men praktisk/estetiske fag er generelt lite prioritert med planleggingstid, på grunn av at vi er få folk som gjør det*». Læreren uttrykker videre at dette er helt greit fordi da kan tiden disponeres etter eget behov. Læreren har ingen planer om tverrfaglig samarbeid.

Informant 5 har jobbet i faggrupper på skolen med kompetansemålene. Det er lagt opp til et kommunalt samarbeid hvor mat og helselærere fra kommunens ungdomsskoler møtes for å danne felles begrepsforståelse og vurderingsgrunnlag for måloppnåelse. Det er totalt satt av tre slike møter før skoleslutt 2020, hvor av et møte er avholdt. Informanten planlegger mer tid til argumentasjon for valg av mat i et bærekraftperspektiv, men ser utfordringen med at dette kan gå på bekostning av at faget skal være mer praksis orientert. Når det gjelder tverrfaglig samarbeid planlegger læreren å jobbe spesielt opp mot samfunnsfag og ser for seg å justere årshjulet sitt i forhold til undervisning om bærekraft i samfunnsfag i løpet av planleggingsdager før skolestart. Dette for at de kan kjøre parallell undervisning om bærekraft så elevene skal se sammenhengen gjennom flere fag.

Informant 6 har fordelt mat og helseundervisning på åttende trinn og tiende trinn. Tiende trinn skal i 2020/21 følge læreplanen som er gjeldende per i dag, og antar at det for åttende trinn blir mye likt som i dag, men regner med å bruke kommende skoleår som et øveår for å tilpasse undervisningen. Læreren har en faglærer å samarbeide med. Tid til dette samarbeidet må de finne selv.

## Kompetanseheving

På spørsmål om det var lagt opp til kompetanseheving i forhold til nytt kjerneelement i mat og helsefaget svarte tre av informantene nei. En av disse sier videre «*vi har etterspurt det, og savna det*».

En av informantene benyttet seg av Utdanningsdirektoratets digitale kompetansepakke, og brukte dette som utgangspunkt for samarbeid med kollegaer og videre planleggingsarbeid. Informanten som jobbet i faggruppe med mat- og helselærere fra andre skoler i kommunen brukte spesielt en lærer her som hadde kompetanse i emnet for å lære mer om bærekraft, og hvordan det kunne brukes i undervisningen. Den siste informanten skulle på dagsseminar hvor fagfornyelsen og kjerneelementene var tema, men utover dette var det ikke lagt opp til noe annen form for kompetanseheving. På spørsmål om hvorfor det ikke var snakk om kompetanseheving sa informant 3 følgende: «*Skal jeg være ærlig så tror jeg ikke det er prioritert nummer en fra kommunalt hold på grunn av økonomi*».

Etter tredje intervjuet begynte det å danne seg et mønster av at lærerne ikke var kommet særlig i gang med planleggingen og at det var uvisst hvordan de skulle jobbe videre. Det ble naturlig å spørre i påfølgende intervjuer om jeg var tidlig ute med undersøkelsen hvorpå svaret var et entydig «*ja*».

## Verifisering av resultatene

Jeg har gjennom hele prosessen lest igjennom problemstillingen for å holde med til temaet. Råmaterialer og meningsenheter har blitt lest grundig flere ganger for å sikre validitet i undersøkelsens resultater.

En svakhet ved undersøkelsen kan være at intervjuobjektene kan ha blitt påvirket av intervjusituasjonen og opplever at det å bli tatt opp på lydopptak er en fremmed situasjon. Uten unntak ble praten mer løs etter at opptakeren var skrudd av. En annen svakhet kan være intervjuers manglede erfaring med å gjennomføre intervjuer, transkribere og analysere meningsenheter. Når det kommer til generaliserbarhet er antallet informanter for få til å kunne trekke generaliserbare slutninger ut fra undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2019).

## Diskusjon

I intervjuundersøkelsens sjette stadiet skal pålitelighet og validitet undersøkes, og man skal se om studien undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kvale og Brinkmann, 2019).

Det første lærerne ble spurt om var hva de la i begrepet bærekraft i sin undervisning. Resultatene forteller at samtlige lærere har en forståelse for begrepets betydning, noen mer dyptgående enn andre. Funnene kan indikere at det er nødvendig med en felles forståelse for begrepet og hva dette har å si for undervisningen i tiden som kommer. En felles forståelse vil som en av informantene sa gi elevene et mer likt vurderingsgrunnlag for måloppnåelse i faget, slik at det ikke skal være betydelig forskjeller ut ifra hvilken skole elevene går på.

Resultatene for hvordan disse seks lærerne i mat og helse planlegger for å møte kjerneelementet bærekraft i ny læreplan er litt varierende, men det er på tidspunktet intervjuet ble gjennomført mye som tyder på at planleggingen ikke er kommet godt i gang, og det er noe usikkerhet blant lærerne om hvordan arbeidet videre blir. En skole skiller seg klart ut, her er det avsatt faste møter hvor mat- og helselæreren jobber i faggrupper med andre skoler i kommunen for blant annet å danne en felles begrepsforståelse og vurdering av måloppnåelse.

*Arbeid med nye læreplaner- forventninger og ansvar* sier at alle skoler må planlegge og forberede seg på å ta det nye læreplanverket i bruk (Udir, 2019). Det ser ut som at dette foreløpig ikke er tilfelle hos de fleste informantene. Selv om det er flere som har planer om å samarbeide med andre mat og helselærere på sin skole, kan det virke noe diffust om hva dette innebærer. Det kan være ulike grunner for dette. Mangel på tid til å planlegge er en faktor som flere av informantene snakker om. En annen faktor kan være at noen av lærerne er overlatt til seg selv uten klare retningslinjer fra ledelsen om når og hvordan de skal jobbe med ny læreplan, og at det ikke er stilt noen konkrete krav til hva som forventes. Dette er sammenlignbart med funnene som ble gjort i Højdahl & Reusch (2018) sin masteroppgave som konkluderer med at skoleleders rolle er avgjørende for å initiere, tilrettelegge og følge opp det lokale arbeidet med læreplaner. Og at det flere steder ble nærmest overlatt til lærerne uten tilstrekkelig støtte og oppfølging. Dette kan være noe av grunnen til at flertallet av lærerne som ble intervjuet ikke regnet med å være klare til skolestart 2020, men ville bruke 2020/2021 som et prøveår og se hva som kom ut av det.

Det at flere av informantene mente at det var tidlig for en undersøkelse om emnet kan også være en grunn til at lærere ikke var kommet lenger i planlegging, eller hadde konkrete fremtidsplaner om hvordan dette skulle gjennomføres. Men dette er vanskelig å bekrefte eller avkrefte.

Kjerneelementene er tverrfaglige temaer, men likevel var det kun to av lærerne som hadde konkrete planer for å jobbe tverrfaglig. Tre av lærerne ønsket tverrfaglig samarbeid, men det var ikke lagt opp til noe konkret rundt dette. En av lærerne hadde ingen planer om et tverrfaglig samarbeid, noe som ikke er i tråd med Utdanningsdirektoratets retningslinjer. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skal



de tverrfaglige temaene bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig bidra til en helhetlig forståelse av temaene på tvers av fag.

En av informantene opplever i dag at elevene ikke klarer å se sammenhenger mellom fagene uten samarbeid på tvers av fag, og kommer med et eksempel: «*Om vi prater om mineraler som vi spiser eller om vi prater om mineraler i naturfag så skjønner de ikke at det er det samme liksom*».

To av lærerne fikk kompetanseheving gjennom faggrupper på skolen og i kommunen og gjennom Utdanningsdirektoratets kompetansepakker. En lærer har planlagt dagsseminar med fagfornyelsen og kjerneelementene som tema. Tre av lærerne hadde ikke blitt forespeilet noen form for kompetanseheving og uttrykte at dette ikke var prioritert ved enten skolen eller i kommunen. Dette kan man diskutere om strider imot Utdanningsdirektoratet sine forventninger om at skoleeiere i hvert fylke skal se behovet for kompetanseutvikling ved innføring av nye læreplaner (Udir, 2019). Manglende kompetanse innenfor temaet bærekraft *kan* også være tellende for at flere ikke har kommet i gang med planleggingen. Det kan være utfordrende å planlegge for noe, når man ikke opplever at man har nok kompetanse innen temaet.

## Oppsummering og konklusjon

Gjennom intervjuer med seks mat og helselærere på forskjellige skoler sør i Norge har jeg undersøkt problemstillingen: Hvordan planlegger mat og helselærere på ungdomstrinnet for å møte kjerneelementet bærekraft i ny læreplan?

Mine funn indikerer at det ikke planlegges systematisk for undervisning om bærekraft blant mat- og helselærere og ledere i ungdomsskolen. Det kan være flere årsaker til dette, men tidspunktet for undersøkelsen og manglende tid, kompetanse og føringer fra skoleledelsen blir opplevd som hindringer i planleggingsarbeidet. Dette kan bety at skoleåret 2020/21 blir et «prøve-og-feile-år» der innhold, samarbeid og læringsaktiviteter blir prøvd ut.

## Litteraturliste

Højdahl, M.N. & Reusch, M.P. (2018). Skoleledelse og læreplanarbeid- Hvordan ser skoleledere sin rolle i å lede det lokale arbeidet med læreplaner ved skolen. (Masteroppgave Institutt for skoleledelse). Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/66460/Masteroppgave-ledelse-lokalt-arbeid-med-l-replaner.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

IPCC (2019). Climate change and land: An IPCC special report on climate change, desertification, land degradation, sustainable land management, food security, and greenhouse gas fluxes in terrestrial ecosystems. Frankrike, Tyskland & Storbritannia: WMO & UNEP. Kap. 5, s. 5-120.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). Det kvalitative forskningsintervju. (3.utgave). Oslo: Gyldendal

Larsen, A.K. (2017). En enklere metode- Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Lindahl, H. (2017). Framtiden i våre hender- Norges grønneste mat. (Rapport 9/2017)  
Hentet fra <https://www.framtiden.no/aktuelle-rapporter/823-norges-grønneste-mat/file.html>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i mat og helse (MHE1-01). Hentet fra  
<https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arssteget>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Arbeid med nye læreplaner- forventninger og ansvar.  
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner--forventninger-og-ansvar/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i mat og helse (MHE1-02). Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/mhe01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv155>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i mat og helse (MHE1-02). Hentet fra  
<https://www.udir.no/lk20/mhe01-02/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020).Hva er tverrfaglige temaer? Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987) Vår felles framtid. Genève: Tiden Norsk forlag.

# Bruk av lokale råvarer og produkter ved Restaurant- og matfagskoler?

---

## Sammendrag

Lokalmat er i vinden og bruk av lokale råvarer og produkter er økende, mye grunnet trender som for eksempel Ny nordisk Mat. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan ulike restaurant- og matfagskoler vektlegger bruk av lokale råvarer og produkter i undervisningen.

Det ble gjennomført intervjuer med fire yrkesfaglærere på ulike skoler i Sør-Norge. Problemstillingen for undersøkelsen har vært: «*Hvordan vektlegges bruk av lokale råvarer og produkter i undervisning ved restaurant og- matfagskoler?*».

Artikkelen belyser hvordan informantene oppfatter begrepet lokale råvarer og lokalmat, og hvilke faktorer som kan påvirke ulike tilnærminger og tolkninger av begrepet. Føringer fra fylkeskommunene virker å være en felles utfordring for skolene med tanke på tilgang på lokale råvarer og produkter. Ellers viser resultatene at yrkesfaglærerens interesse og kunnskap, skolens omgivelser og samarbeid med lokale bedrifter er sentralt for valg av innhold i undervisningen.

## Introduksjon

Norske spisefakta 2018 viste at fire av ti utrykte stor interesse for å kjøpe norske matspesialiteter fra ulike distrikter, og flere benyttet seg av lokalproduserte produkter og råvarer flere ganger i året (Bugge, 2019). Lokalmat er i vinden i dagens restaurant og matbransje, og stadig flere forbrukere får interesse for hva som rører seg i området der man bor. Mine erfaringer fra bransjen som kokk er at lokalmat har blitt et stadig viktigere område å inneha kunnskap om, da trender som Ny Nordisk mat har bidratt til økt søkelys på nordiske mattradisjoner, kortreist og lokalproduserte råvarer og produkter (Risvik, 2010). I denne artikkelen har jeg derfor hatt et ønske om å finne ut hvordan lærere oppfatter begrepene lokale råvarer og produkter. Hvilke muligheter har skolene når det kommer til tilgang og bruk av på lokale råvarer og produkter?

Problemstillingen for artikkelen er: «*Hvordan vektlegges bruk av lokale råvarer og produkter i undervisning ved restaurant og- matfagskoler?*».

Begrepene lokale råvarer produkter forstår jeg som: «*Mat- og drikkevarer med en lokal identitet, særegen opprinnelse eller spesielle kvaliteter knyttet til produksjonsmetode, tradisjon eller råvarer*». (Matmerk, 2020). Satt på spissen er all mat ut fra ett kriterium lokal, ved at den kommer fra et sted,

og laget et sted. Tradisjonsmat, håndverksmat, nisjemat, småskalamat, kortreist mat og matspesialiteter, var begreper som Landbruksdepartementet brukte i definisjonen av maten i 2010, som senere ble omdefinert av organisasjonen Matmerk i 2015 (Silli, 2017).

I forhold til tilgang og innkjøp av lokalmat blir ofte Rammeavtaler fra fylkeskommunen nevnt. En rammeavtale er en avtale mellom oppdragsgivere og leverandører, som har til formål å fastsette vilkårene for bestillinger, som skal gjøres i løpet av en kontraktsperiode på et gitt område.

Rammeavtaler er ment å forenkle og redusere arbeidet knyttet til anskaffelsesprosedyrer (Buskerud Fylkeskommune, 2016).

## Metode

Forskningsmetoden for undersøkelsen er kvalitativt forskningsintervju. Metoden gjør det mulig å få fylde og detaljerte beskrivelser av tema som forskes på. Metoden egner seg når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer gjennom samtale (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Metodens hensikt var avgjørende da formålet med forskningen var å få en dypere forståelse for hvordan bruk av lokale råvarer og produkter vektlegges i undervisning ved restaurant og matfagskoler. Jeg støttet meg på Kvale og Brinkmann sine syv stadier i intervjuundersøkelse som utgangspunkt for å dekke de ulike fasene i forkant og i gjennomføringen av undersøkelsen.

**Tematisering:** På bakgrunn av undersøkelsens formål valgte jeg å intervjuere yrkesfaglærere som underviser ved restaurant- og matfag. Yrkeserfaringer som kokk, og fordypning Ny nordisk mat og matkultur, har dannet grunnlaget for forkunnskap om tema. Fokus mot lærere i RM-skoler la grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden.

**Planlegging:** Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at formulering og kartlegging av formålet, og å danne en teoretisk avklaring av tema for undersøkelsen, er viktig før man starter med intervjuarbeidet. Jeg har foretatt en selektiv utvelgelse av fire informanter i Sør-Norge ved ulike RM-skoler. Informantene fikk tilsendt et informasjonsbrev i forkant av intervjuet, slik at de var forberedt på tema og hvordan intervjuet ville bli gjennomført med tanke på Retningslinjene fra NSD og Oslo Met.

**Intervjuing:** Innsamling av data ble gjort gjennom et kvalitativt semistrukturert intervju, med en intervjuguide med tre overordnede åpne spørsmål. En intervjuguide med åpne spørsmål gir informanten mulighet til å svare utdypende på de ulike spørsmålene, uten at jeg legger for mye føringer i intervjuet. På denne måten vil informanten ha mulighet til å belyse relevant informasjon i

forhold til problemstillingen, som ikke var kartlagt i forarbeidet med intervjuguide. Jeg fulgte intervjuguiden i samtlige intervjuer, for å sikre at informantene svarte på de samme spørsmålene.

I utgangspunktet var planen å gjennomføre alle intervjuene i personlig møte, men av praktiske årsaker knyttet til covid-19 pandemien måtte flere intervjuer gjennomføres over telefon.

**Transkribering:** «*En transkripsjon er en konkret omdannelse av en muntlig samtale til skriftlig tekst*» (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble gjort opptak av intervjuene ved bruk av diktafon. Jeg benyttet meg av opptakene til transkribering. Intervjuene ble transkriberte ordrett, og oversatt fra dialekt til bokmål. I transkriberingen anonymiserte jeg informantene gjennom å fjerne alle personlige opplysninger og geografiske stedsnavn som kunne avsløre personlige data. Opptakene ble slettet når arbeidet med transkribering var gjennomført, av etiske hensyn og etter avtale med informantene.

**Analysering:** «*Ikke still spørsmålet om hvordan intervjuene skal analyseres før du har funnet svarene på hva som skal undersøkes, og hvorfor dette skal undersøkes.*» (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet Kvale & Brinkmann (2015) og Larsen (2017) sine analysemetoder. Rådata ble lagt inn i et analyseskjema. Her ble informasjon som svarer på spørsmålene i intervjuguiden trukket ut. Hver informant ble fargekodet og kategorisert etter intervjuguidens 3 overordnede tema; informantens begrepsforståelse, tilgang på lokale råvare og produkter og hvordan lokalmat benyttes i undervisning. Videre delte jeg meningsfortettingene i klassifiseringer innenfor hovedområdene. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver meningsfortetting som en prosess hvor informantens uttalelser forkortes til korte formuleringer, der den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få informative ord.

**Resultatets pålitelighet.** I intervjuene har jeg vært bevisst på at spørsmålene ikke må være ledende, og har derfor stilt åpne spørsmål. Jeg har forsøkt å skape en rolig og trygg ramme rundt intervjusituasjonen. Dette har tidvis vært en utfordring da flere av intervjuene ble gjort over telefon. Da jeg bare har fire informanter fra ulike fylker i Sør-Norge, kan jeg ikke si at resultatet av undersøkelsen er representativt for restaurant- og matfagskoler i Norge. Resultatet gir likevel en indikasjon på hvordan lærere oppfatter begrepet, tilgang og utfordringer knyttet til lokale råvarer og produkter.

## Resultater

Resultatet av analysen viser til informantenes oppfattelse av begrepet og utfordringer knyttet til tilgang på lokale råvarer og produkter i skolen, samt hvordan skolene legger til rette for bruk av disse i undervisningen. I teksten vil informantene bli omtalt som 1,2,3 og 4.

## Begrepet lokale råvarer og produkter

Informantene var enige om at lokale råvarer og produkter må være produsert i området, men *området* forstås noe ulikt. Informant 1 sier «*begrepet omfatter varer som vokser i regionen, og produksjon av ulike råvarer og produkter i nærområdet*». Informant 2 og 3 legger vekt på at det er snakk om råvarer og produkter som produseres i nærheten av der man bor eller innenfor fylket. Informant 4 knytter begrepet til lokal gårdsdrift og produksjon av grønnsaker og kjøtt fra nærområdet. Det kommer frem at ulike produkter og råvarer har betydning for hva som oppfattes som lokalt: «*kan forandre seg i forhold til hvilke produkt man tenker på. Jo nærmere det blir produsert, jo mer anser jeg produktet som lokalt.*», «*det er ikke så mye lokale produkter i området, vi benytter oss av råvarer fra hele Østlandet*».

## Rammeavtaler

Det er en felles oppfattelse av at tilgangen og bruk av lokale råvarer og produkter begrenses gjennom rammeavtaler med fylkeskommunen. Informant 1 sier «*rammeavtalen knytter oss til Asko. Vi har mulighet til å bestille varer fra andre leverandører der Asko ikke kan levere tilsvarende produkt*». Informant 2 sier «*fylkeskommunen har gjort avtaler med enkelte leverandører, som legger føringer vi må rette oss etter*». Informant 3 sier «*må forholde seg til fylkeskommunens innkjøpsprosedyrer, har mulighet til å bestille varer utenom avtalen.*» Informant 4 sier «*rammeavtalen fra fylkeskommunen er en utfordring. Vi settes i et system som knytter skolen mot Asko og Bama, med muligheter til å kjøpe varer fra andre leverandører som Asko og Bama ikke kan levere*».

Utover rammeavtalene har informantene ulike tilnærminger når det kommer til innkjøp og anskaffelse av lokalproduserte råvarer og produkter. Informant 1 sier de benytter seg regelmessig av et lokalt slakteri. Informant 3 forteller at lokale bedrifter som har særegne produkter benyttes ved enkelte anledninger. Informant 4 forteller at lokal gårdsdrift benyttes, og at det settes føringer mot Bama om å levere grønnsaker som er produsert i regionen rundt skolen.

## Økonomi og tidsbruk

Økonomi og tidsbruk trekkes frem av informantene som faktorer som påvirker tilgangene på lokale råvarer og produkter. Informant 1 sier: «*innkjøp av varer er ofte styrt av budsjett. Varer og produkter utenfor rammeavtalen har ofte høyere pris og er tidkrevende å oppdrive*». Informant 3 «*leverandørene i fylkeskommunen har enklere løsninger når det gjelder bestillinger, at varer utenfor avtaler ofte har en høyere pris*». Innkjøp hos lokale leverandører innebærer at skolen som regel må reise ut til bedriftene og hente varer. Tidsbruken gjør det vanskelig å gjennomføre innkjøp på daglig

basis. Informant 4 forteller *«bruker lokalt så langt de lar seg gjøre. Skolen ikke har mulighet til å bestille lokale varer med mindre bedriftene kan levere»*.

## **Natur**

Informantene forteller at naturen i området blir benyttet, og er en viktig resurs i forbindelse med undervisning av lokalmat. Det er enighet om at det er viktig å bevisstgjøre elevene om mulighetene til å sanke råvarer fra naturen. Ulike faktorer påvirker hvordan skolene planlegger og benytter seg av naturens resurser i undervisningen. Informant 2 *«i starten av skoleåret kan det være ganske utplukket i skogområdene som er tilgjengelig»*. Informant 3 sier at elevenes interesse spiller en stor rolle for hvordan de benytter naturen. *«Naturen en viktig ressurs. Det er store områder her hvor vi kunne høstet råvarer fra til undervisning. Hvor vidt det er gjennomførbart avhenger av elevenes interesse»*.

## **Forankring i læreplan og innhold i undervisning.**

Informantene har mange fellestrekk knyttet til hvordan bruk av lokale råvarer og produkter forankres i læreplanen. Tradisjonsmat, internasjonal mat, produksjonsteknikker og råvarer i sesong vektlegges. Matmesser, produksjon og forberedelser til matmarkeder, og samarbeid med lokalt arbeidsliv, preger undervisningsinnholdet. Informant 2 sier *«tradisjonsmat står sentralt gjennom hele skoleåret»*. Tradisjonsmat knyttes til høytider og produksjonsteknikker. Norske råvarer i sesong benyttes i undervisningen så langt det lar seg gjøre. Skolen har tradisjoner for matmarkeder til jul og påske. Informant 3 presiser at de ønsker å lære elevene å fremme lokalmat gjennom å bruke produkter og råvarer i praktisk undervisning. Bondelaget tar med elevene på tur for å se på bedrifter med ulike råvarer og produkter, slik at elevene får oppleve mulighetene som finnes i området. Lokalmat i undervisningen forankres i tradisjonsmat. *«Når vi underviser om lokalmat, ser vi på lokalmat fra hele landet og ulike produksjonsteknikker»*. Vi understreker at tilgang på råvarer og produkter er ulik i landet. *«Lager vi komler forteller vi om ulike tilberedinger av retten i hele landet»*.

Informant 4 forteller at en stor del av opplæringen rundt lokalmat forankres i samarbeid med lokale bedrifter, *«bedrifter med særegne ting, der elevene kan dra nytte og lærdom av produksjonsmetoder»*. Opplæring om lokalmat ses i sammenheng med årlig lokal matmesse. *«Vg2 elever er aktive med egen stand hvor de produserer og serverer lokal tradisjonsmat»*. Messen gir muligheter til å arbeide med lokale råvarer og produkter, og danner et inntrykk av mangfoldet av lokale matprodusenter i området.

På Vg2 Kokk og servitør er det en tendens til at undervisningen dreier seg om internasjonale mattradisjoner og matkultur med utgangspunkt i norske råvarer og produkter i sesong. *«Bruke lokale*

*råvarer og produkter i internasjonal matlaging», «dra det litt lengre enn at det bare blir mors hjemmelagde kjøttkaker». «Elevene ser at kunnskap om lokalmat kan brukes i sammenheng med matkulturer fra andre land».*

### **Læreres kunnskap og holdninger til bruk av lokale råvarer og produkter i undervisning**

Samtlige informanter forteller at de som lærerteam har kunnskap og oversikt over ulike muligheter i området. Det er indikasjoner på ulik grad av interesse for å benytte seg av lokale råvarer og produkter i undervisningen. Informant 1: *«selv om lærer sitter på kunnskap, er det ingenting som er satt i system med tanke på samarbeid med bedrifter eller bruk av lokalmat i undervisning».* Informant 3: *«lokalmat er et tema som går langt utover skolen. Jeg oppfatter at entusiasmen og bruk av lokalmat har en sentral rolle blant folk i hele regionen».* Informant 4: *«lokalmat i undervisningen er størst på Vg1, i forbindelse med YFF brukes det mye tid på orientering av lokalmiljø og vise elevene mulighetene i området rundt oss».*

**Samarbeid mellom skole og lokale produsenter.** Informantene opplyser om ulik grad av samarbeid med lokale råvare- og matprodusenter. Informant 1 sier *«oppstår tilfeldig, ikke noe organisert samarbeid mellom skole og lokalbedrifter i undervisning».* Informant 3 og 4 forteller om *«godt samarbeid med bedrifter i området».* Videre opplever informant 4 at *«lokale bedrifter er flinke til å markedsføre seg selv».* *«Villige til å samarbeide med skolen, i forhold til besøk og informasjon om hva de tilbyr».*

## **Diskusjon**

Det er stor grad av felles oppfatninger om hva begrepet lokale råvarer og produkter innebærer. Geografisk forankring og tilknytning til nærmiljøet står sentralt. Som nevnt tidligere i artikkelen har arbeidet med å finne en definisjon av begrepet, utover Matmerk (2020), vist seg å være utfordrende. *«Satt på spissen er all mat fra et kriterium lokal, ved at den kommer fra et sted»* (Silli, 2017). At definisjonen av lokale råvarer og produkter ikke nødvendigvis har noen geografisk avgrensning kan påvirke hver enkelt informants oppfattelse om hva de anser som lokalmat. *«lite fokus på å bruke lokale råvarer og produkter, men benytter seg av produkter fra hele Østlandet.» «kan jo forandre seg i forhold til hvilke produkt man tenker på. Jo nærmere det blir produsert deg, jo mer anser jeg produktet som lokalt.».*

Rammeavtaler og føringer fra fylkeskommunen virker å være en hemmende faktor for hvordan skolene benytter seg av lokale råvarer og produkter i undervisningen. Det er muligheter for å bestille råvarer og produkter utenom avtalene gjennom å diskutere hva som er *«tilsvarende produkt»* og *«sette føringer mot leverandørene i rammeavtalen».* *«Føringer inn mot Bama, med varer som er*



*produsert hos lokale bønder*». Kreative løsninger og smutthull virker å være en forutsetning for å gå til anskaffelse av lokale råvarer og produkter utenom rammeavtalen. Økonomi og tidsbruk er rammefaktorer som trekkes frem i forhold til tilgang på lokalmat «*høyere pris og tidkrevende å oppdrive*», «*ikke mulighet til å bestille lokale varer med mindre bedriftene kan levere*». Mye kan tyde på at samarbeid med lokale aktører i markedet er essensielt med tanke på levering og tilgang.

### **Hvordan benyttes lokale råvarer og produkter i undervisning?**

Naturområder står sentralt som ressurs, likevel kommer det frem ulike rammefaktorer. Størrelsen på naturområdene, stor pågang av sanking av råvarer og elevens interesse er avgjørende for bruken av naturen i undervisningen. En tydelig tendens er at tilgangen er forskjellig fra by til distrikt, «*ganske utplukket i skogområdene som er tilgjengelig*», «*det er store områder her hvor vi kunne høstet fra*». Det kan virke som skolene i distriktene har en fordel overfor skoler som ligger i byene. Dette kan skyldes tettere befolkning og mindre områder i naturen som er tilgjengelig i nærmiljøet. Her kreves det større kunnskap om hvor man skal lete for å sikre god tilgang når elevene er ute på sanketurer.

En annen faktor som nevnes er elevens interesse «*naturen en viktig ressurs, (...) store områder vi kunne høstet råvarer, hvor vidt det er gjennomførbart avhenger av elevenes interesse*». Informanten legger tydelig vekt på at elevenes interesse avgjør omfanget av hvordan sanketurer og matauke blir benyttet i undervisningen. Det er tydelig at elevenes læreutbytte og interesse er viktigere for informant enn å kjøre igjennom organiserte utflukter. Her skulle jeg gjerne hatt mer data på hvordan andre skoler stiller seg til elevenes interesse, og hvordan dette påvirker planlegning og bruken av naturens ressurser i undervisningen.

Bruk av lokale råvarer og produkter nevnes ikke eksplisitt i eget kompetansemål. Tendenser indikere likevel at lokale råvarer og produkter knyttes til kompetansemål som omhandler tradisjonsmat, internasjonal mat, råvarer i sesong og produksjonsteknikker. Dette gjelder læreplaner på Vg1 og Vg2 kokk og servitør (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan virke som bruk av lokale råvarer og produkter har fått liten plass i gjeldene læreplaner for RM-fag og derfor må forankres i kompetansemål som omhandler begreper som er nærliggende. Kanskje kan bærekraftighetsperspektivet som preger de kommende læreplanene i restaurant- og matfag fra høsten 2020 innebære en større vektlegging av lokale råvarer og produkter.

Innholdet i undervisningen knyttet til lokale råvarer og produkter sees ofte i sammenheng med «*matmesser*», «*matmarkeder til ulike høytider*» og samarbeid med lokale bedrifter. Informantene forteller at fokuset i undervisningen omhandler norske råvarer i sesong, og lokale tradisjonsretter med tilknytning til området. Det virker å være en gjengående tendens til at informantene prioriterer

lokale tradisjoner, råvarer og produkter fra nærområdet på Vg1. På Vg2 kokk- og servitør bygges det videre på hvordan kunnskapen om lokale råvarer og produkter kan benyttes som utgangspunkt for opplæring av matkulturer fra andre land. «*Bruke lokale råvarer og produkter i internasjonal matlaging*». «*Dra det litt lengere enn mors hjemmelagde kjøttkaker*».

Hva avgjør egentlig om skolen har et godt samarbeid med lokale produsenter? Det virker å være store forskjeller på samarbeidet mellom skoler og lokale bedrifter. En av årsakene kan ligge i kunnskap og holdninger hos lærere. Flere av informantene oppfatter at det lokale arbeidslivet var villige og hadde interesse for samarbeid med skolen ved forespørsel. Det kan tenkes at RM-skoler blir litt for opptatt av hva som foregår internt på bygget, og derfor glemmer å holde kontakt med arbeidslivet utenfor skolens vegger.

## Oppsummering og konklusjon

Her oppsummeres artikkelen i lys av problemstillingen «*Hvordan vektlegges bruk av lokale råvarer og produkter i undervisning ved restaurant og- matfagskoler?*». Intervjuene i undersøkelsen viser at yrkesfaglærere vektlegger bruken av lokale råvarer og produkter i ulik grad. Det ligger en felles oppfattelse av at begrepet lokale råvarer og produkter at de vokser eller produseres i nærområdet. Ulik oppfattelse av hva som innebærer nærområdet kan føre ulike oppfattelser om hva som anses lokalt. Det er felles enighet om at det ligger utfordringer knyttet til tilgangen på lokale råvarer og produkter. I stor grad skyldes dette faktorer som rammeavtaler gjennom fylkeskommunen, kostnader, tidsbruk og tilgjengelighet. Et interessant funn er at det settes føringer mot leverandører i rammeavtalen, hvor det vektlegges at råvarer som bestilles i størst mulig grad produseres av lokale bønder.

Bruk av lokale råvarer og produkter nevnes ikke eksplisitt i egne kompetansemål, og undervisning om tema må derfor forankres i læreplanmål med nærliggende begreper. Dette kan kanskje endres med sterkere vekt på bærekraft i nye læreplaner fra høsten 2020. Samarbeid med lokalt bransjeliv, natur og læreres kompetanse og interesse preger innholdet i undervisningen og bruk av lokale råvarer og produkter. Ofte er fagdager, matmesser, matmarkeder, utflukter til lokale bedrifter og besøk av bedrifter i skolen, aktiviteter der bruk av lokale råvarer og produkter finner sin naturlige plass.

## Litteraturliste

- Bugge, B. (2019). Fattigmenn, tilslørte bondepiker og rike riddere. . Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buskerud fylkeskommune. (2016, 9 30). om rammeavtaler - Buskerud fylkeskommune. Hentet fra bfk.no: <http://www.bfk.no/Innkjop/Rammeavtaler/Om-rammeavtaler/>

- Johannessen, A., Tufte, A., & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3.utgave, opplag 4 2018.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Larsen, K. A. (2017). En enklere metode (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Silli, G. J. (2017, 5 13). Fremvekst av lokalmat og lokalmatsatsing gjennom Nationen 2006-16. Henta frå ntnuopen.ntnu.no: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2455196/jostein\\_silli\\_master.pdf?sequence=1](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2455196/jostein_silli_master.pdf?sequence=1)
- Matmerk. (2020, 9 1). Lokalmat sine vilkår for publisering. Henta frå lokalmat.no: <https://www.lokalmat.no/no/velkommen/lokalmat-vilkar>
- Risvik, E. (2010, 4 12). Sette ord på den nordiske maten-Nofima. Henta 5 8, 2020 frå nofima.no: <https://nofima.no/nyhet/2010/04/setter-ord-paa-den-nordiske-maten/>

## Del 4 Trygg matproduksjon

En fagarbeider innen restaurant- og matfagbransjen er en viktig aktør for å sikre trygg mat til befolkningen. En viktig del av trygg mat er hygiene. I denne delen presenterer vi tre artikler som har forskjellige innfallsvinklinger til å sikre trygg matproduksjon.

Den første artikkelen setter søkelyset på hvordan yrkesfaglærere arbeider med opplæring om personlig hygiene i Vg1 restaurant- og matfag. Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse med yrkesfaglærere ved ulike videregående skoler. Resultatene indikerer at det undervises både teoretisk og praktisk. Fagstoffet presenteres i teori, men denne trekkes med inn på verkstedet slik at elevene får veiledning i det praktiske arbeidet. Forfatteren konkluderer med at det er viktig med en kombinasjon av både praktisk og teoretisk kunnskap for å forstå helhet og sammenheng når det gjelder personlig hygiene.

Den andre artikkelen setter søkelyset på produksjonshygiene, da spesielt kryssforurensning. Forfatteren undersøker i hvilken grad produksjonshygiene, observert gjennom kryssforurensning i praksisverksteder, blir utført. Dette er en kvantitativ observasjonsundersøkelse gjennomført i praksisverksteder ved to ulike videregående skoler. Produksjonshygiene er avgjørende for å hindre at maten vi spiser blir forurensset. Resultatene viser at produksjonshygiene i stor grad blir ivaretatt, men at håndhygiene, vask av benker, bytting av fjøler og organisering og renhold av lager, kan forbedres. Funnene viser også at det er lettere å ivareta produksjonshygiene på et skoleverksted av nyere dato som er bygget for moderne produksjon, enn eldre verksted.

Den tredje undersøkelsen stiller spørsmål og hvilke forventninger faglige ledere har til førsteårs lærlinger når det gjelder kunnskap om internkontroll. Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse med første års lærlinger og deres faglige ledere. Internkontrollsystemet fremheves som en viktig forutsetning for å sikre trygg matproduksjon. Resultatene antyder at de faglige lederne i lærebedriftene har begrenset med forventninger til kokkelærlingenes kunnskap om internkontroll tidlig i læretiden. Det er i hovedsak kunnskap om grunnleggende elementer innen hygiene som forventes, da internkontrollsystemet er spesifikt for den enkelte bedrift.

# Personlig hygiene i restaurant- og matfag –Undervisning, praksis og øvelse

---

## Sammendrag

Opplæring av personlig hygiene har alltid vært et viktig tema i restaurant- og matfag og spiller en stor rolle når elevene skal utdanne seg videre som yrkesutøvere i restaurantbransjen, eller andre relaterte bedrifter innenfor matproduksjon. I læreplan står det tydelig at elever ved Vg1 i restaurant- og matfag skal kunne praktisere god personlig hygiene. Da kommer det an på hvordan undervisningen blir lagt opp, slik at elevene får de nødvendige kompetansene og ferdighetene som oppfyller hygieniske krav i næringslivbransjen.

Det er benyttet kvalitativ forskningsmetode med strukturert intervju av utvalgte informanter, bestående av tre yrkesfaglærere i Nordland og Troms for innhenting av empiri. Det ble undersøkt hvordan yrkesfaglærere underviser elever om personlig hygiene. Legges mest vekt teoretisk undervisning i klasserom, praktisk trening i verksted eller en kombinasjon? Hvordan begrunnes eventuelle valg?

Empiri fra undersøkelsen viser at yrkesfaglærere i hovedtrekk har mindre fokus på teori fordi de mener at det blir for kompleks og ensidig for elevene når personlig hygiene handler om øvelse. Øvelse gjennom praksis oppfattes å være sentralt for å kunne utvikle elevenes kompetanse i å gjennomføre forskriftsmessig personlig hygiene.

## Introduksjon

Forskrift om Næringsmiddelhygiene (2010) kapittel 8 om personlig hygiene sier at «alle personer som jobber der hvor næringsmidler håndteres, skal tilstrebe en høy grad av personlig renslighet og benytte klær som er hensiktsmessig og rene». De som er syke kan overføre bakteriene til næringsmidler, for eksempel infiserte sår, hoste (influensa) eller diare. Det gis heller ikke tilgang ved steder hvor næringsmidler håndteres, dersom det er fare for direkte eller indirekte helsetrussel.

Mattilsynet gjennomførte hygienetiltak mellom november 2014 til februar 2015 der det ble undersøkt 152 virksomheter om de hadde rutiner for bruk av arbeidsklær og håndvask. Det var overraskende at det ble bare 54% av alle bedriftene som fikk smilefjes og resten måtte forbedres (Matportalen, 2015). De som jobber i matbransjen som bearbeider og server mat har en stor

forpliktelse for at maten er trygg. Elever som starter i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag skal lære om arbeidsordninger, sikkerhet, forståelse og betydning av god personlig hygiene. Dette medfører at eleven blir en god yrkesutøver i å produsere trygg mat til forbrukere. Kompetansemål i læreplan for Vg1 restaurant- og matfag sier at elevene skal kunne «praktisere god personlig hygiene og gjøre rede for hvorfor dette er viktig for god produksjonsflyt» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er et mål som skal være med videre fra høsten 2020 når den nye læreplanen settes i gang. Det betyr at elevene tidlig i utdanningsperioden skal få opplæring i hva god personlig hygiene innebærer.

Målet med undersøkelsen i denne artikkelen er å finne ut hvordan yrkesfaglærere underviser om personlig hygiene i Vg1 restaurant- og matfag. Problemstillingen som søkes besvart er: «*Hvordan underviser yrkesfaglærere om personlig hygiene ved Vg1 i restaurant- og matfag?*».

## Begrepsavklaring

I Vg1-restaurant- og matfag innebærer forskriftsmessig *personlig hygiene* at håndvask skal skje i begynnelsen av en arbeidsøkt, eventuelt ved behov og nye arbeidsoppgaver og skal være spesielt nøye etter toalettbesøk. Bekledning skal være rene og akseptabel, skiftes under arbeidsdagen dersom det er for skitten. Kroppsvask er nødvendig i tillegg, men ikke for mye som kan føre til at noe av de naturlige bakteriene forsvinner som beskytter kroppen. Hånddesinfeksjon brukes etter håndvask for å ødelegge, uskadeliggjøre eller bekjempe bakteriene. Arbeidsklær og sivile klær skal være i separerte skap. For å kunne arbeide trygt med matvarene skal man ikke bære ringer, øredobber, klokke eller telefon inn til kjøkkenverkstedet der det er en ren sone. Negler skal være kort, ren og ingen farge lakkering. Hvis man har forkjølelse, influensa, sår, hudinfeksjoner, magesyke eller andre overførbare sykdommer skal man ikke jobbe med matvarer.

I skolen brukes ordet *verksted* som for eksempel bakeri og kjøkken. Nilsen & Haaland (2013) hevder at verkstedet er den praktiske læringsarena som gir mulighet for eget arbeid med forberedelse, gjennomføring og evaluering av arbeidet.

## Metode

Det har blitt brukt kvalitativt forskningsintervju der spørsmålene er konkret og strukturert etter hovedtema, slik at informantene, som er yrkesfaglærere, får muligheten til å gi utdypende svar.

Intervjuer egner seg når forskeren har behov for å gi informantene større frihet til å formulere seg enn spørreskjema tillater i kvantitativ metode. «Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva tas opp i intervjuet» (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Valg av metode er fleksibel for å få mer omfattende og detaljerte beskrivelser i

forhold til problemstillingen. Oppbygging av intervjuundersøkelsen er satt opp i de syv faser som jeg vil følge videre. Det er tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2019).

### **Tematisering**

Hensikten med metodiske undersøkelser er å innhente empiri som kan gi ny kunnskap om virkeligheten. Empiri har sitt grunnlag i erfaring, ikke syning (Johannessen et. al, 2016). I denne artikkelen betyr det å hente inn informasjon om hvordan yrkesfaglærere underviser elever om personlig hygiene i Vg1 i restaurant- og matfag gjennom kvalitative forskningsintervjuer.

### **Planlegging**

En intervjuguide er nyttig å bruke som mal der det er fastlagt både tema, spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene for å sikre fremgangsmåten (Johannessen et. al, 2016). Det ble laget en intervjuguide som ble tilpasset både temaet og målgruppen som er yrkesfaglærere i restaurant- og matfag. Guiden er et redskap i selve intervjuet som er der til å opprettholde den «røde tråd» som skal vise en tydelig sammenheng. Intervjuguiden er blitt testet sammen med andre studenter i klassen og lærere på OsloMet for å få et klarsignal om spørsmålene i intervjuet er aktuelt for problemstillingen.

### **Intervjuing**

«Det er viktig at informantene er kvalifisert i forhold til problemstillingen, som betyr at utvalget i undersøkelsen er avgjørende for hvordan resultatet blir (Johannessen et. al, 2016). Vilklårene for utvalget er at disse yrkesfaglærere på bakgrunn underviser nå Vg1 i restaurant- og matfag. Jeg fant to videregående skoler i Nordland området der det var to yrkesfaglærere i forskjellige skoler som underviser i Vg1 restaurant- og matfag og den siste informanten var i Troms-området.

Kriterier var å «ta hensyn til undersøkelsens etiske sider, slik at deltakelsene som var med informeres om konfidensialitet og anonymitet før intervjuet» (Postholm & Jacobsen, 2018). Før intervjuene ble tatt opp på lydbånd pratet vi fritt og ble litt kjent med hverandre fra bakgrunn til opplevelser, intensjon og formål med datainnsamling og viktighet av temaet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) så skapes det god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite.

### **Transkribering**

Datamaterialet fra dialogen som ble tatt opp i fra lydbånd ble transkribert ordrett fra lydopptak til en ren tekst for analysearbeid. I selve transkripsjonen ble navn, sted og personens opplysning slettes slik at identiteten til informanten ikke kan avsløres i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2019). Informantene ble informert om anonymitet og at bacheloroppgaven vil bli publisert i artikkelform senere. Informantene var positive til dette.

## **Analyse**

Under planleggingen av intervjuene bør man være klare over hvordan analysearbeidet skal utføres, skriver Kvale & Brinkmann (2019). Det er blitt brukt koding og meningsfortetting som analyseverktøy. Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2019). Fordeler av nøye koding av utskriftene, er at det tvinger forskeren til å gjøre seg kjent med hver minste detalj i materialet, for å få en oversikt som kan være nyttig. Meningsfortetting skal være til hjelp for å analysere lange og ofte avanserte intervjutekster. I henhold til dette hevder Kvale & Brinkmann (2019) at meningsfortetting fremkaller en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til korte formuleringer, lange setninger komprimeres, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord.

Resultatet av analysen viser hvilke meninger og betydninger forskeren legger vekt på fra informantene, og det handler om å sette ting i sammenheng som gjør at man forstår de fenomenene som undersøkes» (Johannessen et al., 2016).

## **Verifisering**

Ved bruk av kvalitativ forskningsmetode er transkripsjonens pålitelighet sjelden nevnt i relasjon til samfunnsvitenskapelig intervjuer fordi muligheten for direkte feilskrivning er liten (Kvale & Brinkmann, 2019). Resultatet av analysen er derimot mer utsatt for det blir benyttet mer skjønn. Strukturerte intervjuer gjør det for eksempel lettere å ensarte spørsmålene og muligheter til å sammenligne svarene fra de som ble intervjuet (høyere reliabilitet). Det finnes noen generelle momenter som kan øke troverdigheten. Det ble løst på følgende måter for denne undersøkelsen:

- Samme intervjuerguide ble brukt på alle tre yrkesfaglærere.
- Rekkefølgen av spørsmålene ble gjennomført på samme måte. Oppfølgingsspørsmål til en informant ble noe ganger endret på grunn av besvarelsen krevde ekstra utdypning.
- Tiden som ble brukt etter intervjuet var en gjennomgang av en grundig oppsummering fra informasjon som ble gitt av informantene.

Artikkelen hadde begrenset tid og utvalg som lot seg ikke gjennomføre mer eller mindre undersøkelser for å gjøre dette mer validert.



## Etiske prinsipper

Alt av personlig informasjon, sensitive opplysning, kjønn, alder og navn skal ikke komme frem i resultatet. Informantene fikk informasjonsbrev om anonymitet og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen i god tid før intervjuet. Også formålet med undersøkelsen og rammene rundt undersøkelsen ble beskrevet slik at informantene kunne ta en informert avgjørelse (Postholm & Jacobsen, 2018).

## Resultat

Resultatene fra denne undersøkelsen er fra fagligledere som har ansvar for opplæring på restaurant- og matfag i Vg1 trinnet. Informantene karakteriseres som yrkesfaglærere 1, 2 og 3.

### Er personlig hygiene relevant?

Det kom tydelig frem i intervjuene at disse yrkesfaglærere 1, 2 og 3 er positiv til temaet og synes at dette er relevant for elevene som skal ut i arbeidslivet. De mener at de som skal være i dette fagfeltet må kunne praktisere god personlig hygiene for å kunne ivareta trygg matproduksjon. For eksempel sa informant 1 at *«hvis elever ikke har noe kunnskap om personlig hygiene, så kan de gjøre store feil som kan føre til store konsekvenser i ettertid. Elever som praktiserer dårlig personlig hygiene, kan smitte det over på råvarene og man kan få ubehagelig hendelser med eksempelvis matforgiftninger og matinfeksjoner»*. Dette er i hovedområdet i opplæringen om hygiene i den nye læreplanen som skal iverksettes fra høsten 2020 i restaurant- og matfag kompetansemål for Vg1; *«praktisere personlig hygiene og næringsmiddel- og produksjonshygiene etter gjeldende regelverk»* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er særlig viktig for elevene som skal ut i læretid fordi det er viktig å skape gode rutiner for seg selv og andre regelverkskrav som skal skje ute i bedriften.

### Gjennomføring av undervisning – teoretisk og praktisk

Strukturen på opplæringen av personlig hygiene i skolene på restaurant- og matfag har en del til felles. Yrkesfaglærerne er mer opptatt av å gjennomføre temaet i praktisk undervisning og mindre i klasserommet. Hygieneundervisning skjer ofte på i verkstedet der opplæringsmetoden er mesterlæremetode. Eleven blir vist av lærer om hvordan det skal gjennomføres slik at lærdom kan gjentas i ettertid (Nielsen & Kvale, 1999). Yrkesfaglærere møter for eksempel opp til praktiske økter som gode eksempel for elevene. De viser hvordan uniform skal se ut, stell av hår, negler, kroppshygiene for å skape gode vaner. Alle tre informantene nevnte at håndhygiene må være på plass i starten av skoleåret i restaurant- og matfag, fordi det er en nødvendig kompetanse for elevens evne til å forebygge ulike risiko og fare, som står i sentrum for opplæringen innenfor hygiene.

Det er slik at undervisning om personlig hygiene er mest satt i fokus i praktiske økter ifølge yrkesfaglærer (1) og (2), men yrkesfaglærer (3) sa at man kan legge opp litt annerledes i teori undervisning som for eksempel ved bruk av quiz, aktiv diskusjon, rollespill og case oppgave som er relatert i dagens utfordring om personlig hygiene. «*Dette er aktivisering av tilnærmingen til kunnskap om temaet med et sosialt felleskap som betrakte faktorer i læringsprosessene*» sier yrkesfaglærer (3). I tillegg til dette vil elevene bli testet i muntlige prøver om begrepsforståelse med relevante spørsmål. For eksempel hvilken rolle har personlig hygiene i matproduksjonskjeden, som er knyttet opp mot kompetansemålet i råstoff og produksjon; «*gjøre greie for hva næringsmiddelhygiene har å si for produksjon og omsetning av trygg mat*» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det viste seg to av tre informanter strever med å finne undervisningsopplegg i klasserommet for å motivere elevene om personlig hygiene. På grunn av dette mente informant (2) at «*det er stadig mindre tid til å planlegge undervisningen og stadig økende krav til kvaliteten av undervisningen*», og derfor er det satt størst fokus på personlig hygiene og hvordan elevene praktisere hygiene generelt. Informant (1) er i samme spor og nevnte at «*for å vekke engasjement hos elevene, må man skape læringssituasjoner hvor elevene gripe inn i scenario og begynner å tilegne seg kunnskap om personlig hygiene*». I motsetning fra informant (3) sa at «*dette er helt opp til individet om hvordan elevene skal ta til rette om personlig hygiene, men teori har et formål og handler om å utvikle ny kunnskap som skal utfylle og forsterkes i praksis*».

Informant (1) og (2) har noe til felles når de hevder at teoriundervisning om personlig hygiene kan bli for kompleks til å være nyttig i praksis og virker mindre relevant for enkelte elever, fordi det er lite konkret i forhold til hva man kan vise i praksis. Informant (3) sa at sammenhengen mellom teori og praksis skal danne et godt grunnlag, som får elevene til å ta personlig hygiene mer seriøs. Den kan skape bedre rutiner til å forebygge sykdomsfremkallende bakterier og kunne jobbe trygt med matproduksjonen.

### **Oppsummering av resultat**

Dette er likhetstrekk som viser hvordan disse informantene underviser i personlig hygiene for Vg1 trinnet i restaurant- og matfag;

- Gjennomgang av rutiner for å skape gode hygiene vaner fra starten av skoleåret i praksis om håndvask med bruk av rikelig med vann, riktig temperatur, såpe og desinfeksjonsmidler.
- Tavleundervisning om hva mikroorganismer, ulike smittekilder, forskjell på ren og uren sone.
- Observasjon av elevenes uniform, orden og gi eksempler på hvordan et arbeidsantrekk skal se ut.

- Informere elever om konsekvenser ved bruk av smykker, ringer, klokke, armbånd og andre gjenstander som har vært i urene sone enn kjøkkenverksted på skolen. Stell av hår og negler er vesentlig viktig også.
- Gruppe diskusjon, case-oppgave, quiz og rollespill.
- Mer muntlig presentasjon som er yrkesrettet der elever kan vise kunnskap og forståelse om personlig hygiene.
- Mindre skriftlige prøver om hygiene generelt, fordi her risikere elevene å ikke lære noe på grunn at de kan reprodusere svarene fra boka og ikke svare med egne ord.

### Resultatets pålitelighet

To av tre informanter hadde gjort seg noen antakelser før intervjuet da informasjonsbrevet var sendt. Siste informant var litt usikker på hva intervjuet dreiet seg om, men det gikk helt fint da intervjuet dro i gang. Med fagbakgrunn og livserfaring fra disse yrkesfaglærerne så var informasjonen litt kort, men det var konkrete svar fra deltakelsene. På grunn av at det var et strukturert intervju med faste spørsmål og rekkefølge kan intervjuet blitt litt upersonlig, noe som kan ha ført til at informantene skynde seg gjennom intervjuet. Informasjon som ble innhentet fra yrkesfaglærerne har likevel en del samsvar, noe som gjør at resultatene mer pålitelige.

### Diskusjon

I forhold til hvordan yrkesfaglærerne legger opp undervisningen om personlig hygiene så har informantene positiv holdning til temaet. Det kom fram ulike meninger om hva som skal legges mer vekt på teori eller praktisk som virker forståelig og lærerikt for elevene. Eksempelvis kom det frem i intervjuet at yrkesfaglærerne generelt mente at «*man burde skape lærings situasjoner hvor elevene griper inn i et scenario, og begynner å tilegne seg kunnskap om personlig hygiene*». Når man sammenligner dette med læring gjennom praksis, så er «*praksisundervisning en aktiv prosess, som foregår gjennom egne erfaringer og innsats, preget av helhet og sammenheng, relevant, trygghet og trivsel*» (Nilsen & Haaland, 2013).

Det ble mindre nevnt om hvordan det gjennomføres teoretiske undervisninger om personlig hygiene enn bare forelesning, skriftlig prøve og arbeidsartikler fra lærebøkene. To av tre informanter understreket at opplæring av personlig hygiene burde nesten bare skjer i praksis og mente at teori er for kompleks for elever på Vg1 i restaurant- og matfag. Er det fordi informant (1) og (2) har gått tom for ideer til undervisningsopplegg i klasserommet? Utdatert i forhold til hva man kan finne på? Eller er det logisk at dette er yrkesopplæring som krever mer praktiske øvelser for å mestre personlig

hygiene, fordi det er mer relevant å trekke frem situasjoner og øyeblikk som kan skape læring hos elevene om temaet?

Informant (3) sa at «*optimal kunnskap om personlig hygiene kommer ikke bare fra praktiske øvelser, men en kombinasjon av praktisk-teoretisk oppfølging for elevene i restaurant- og matfag*». Dette er for å støtte tankegangen hos elevene for hva er god personlig hygiene, hvorfor er det viktig å kunne praktisere hygiene riktig og hvordan skal dette gjennomføres. Det virker mer allsidig og verdifull hvis man kunne ha like mye fokus på teori som hva man kan gjøre i praksis. Informant (3) legger opp undervisning om temaet i både klasserommet og kjøkkenverkstedet. Kan det være at informanten har elever som ser mening, forutsetning og er motiverte til å lære om personlig hygiene teoretisk? Kan det ha noe betydning at informant (1) og (2) mente teori om hygiene generelt er for kompleks for elever, fordi elevene dem har eller har hatt ikke ser nyttheten/relevans av det og derfor valgte dem å legge mer fokus i praksis?

Ut ifra funnene tyder det på at yrkesfaglærere tilpasser opplæringen om personlig hygiene ut ifra hvilke holdninger enkelte elever har til temaet. Er det slik at yrkesfaglærere legger opp mindre teori hvis elevene ikke er motivert? Er det på grunn av at opplegget i klasserommet er for passivt og nøytralt som gjør at elevene opplever i en liten grad en meningsfull og relevant opplæring? Eller er det bare at praktisk undervisning om personlig hygiene gir en mer bevisst og fleksibel undervisning, fordi det trekker frem situasjoner og gir et bedre læringsutbytte til elevene?

I undersøkelsen kommer det frem at det er knapt med tid til å planlegge undervisning. Hvorfor mener noen av yrkesfaglærere dette? Kan det være at andre temaer i læreplanen er mer prioritert enn personlig hygiene som gjør at undervisningsformen blir stort sett i praksis for å spare tid?

Spørsmålene som kunne vært interessant å undersøke nærmere i videre forskning kan være; hvorfor mener yrkesfaglærere at teori undervisning om personlig hygiene er for kompleks for Vg1 trinnet i restaurant- og matfag? I hvilken grad opplever yrkesfaglærere at elevene som er ferdig på Vg1 i restaurant- og matfag, har de oppnådd et tilfredsstillende nivå til å kunne praktisere god personlig hygiene?

## Oppsummering og konklusjon

Oppsummering av mine funn knyttet til problemstillingen: «*Hvordan underviser yrkesfaglærere om personlig hygiene ved Vg1 i restaurant- og matfag?*» er at yrkeslærere i noe varierende grad prioriterer oppfølging av praktisk arbeid høyest. Særlig viktig oppleves det å gjennomføre tett oppfølging av personlig hygiene for hvert individ og mindre vekt på teoribasert undervisning, fordi utøvelse av personlig hygiene krever fysiske øvelser. Resultatene fra undersøkelsen viser to

synsvinkler om teori og praksis knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningen om personlig hygiene. (1) Yrkesfaglærer underviser de grunnleggende prinsippene for personlig hygiene i en praktisk setting fordi dette er en nødvendig kompetanse før elevene som skal ut i næringslivet. Bakgrunnen for den praktiske vinklingen er en oppfatning at hygieneteori er for kompleks for elevene i Vg1, praktisk atferd er det viktigste. (2) En sterkere vektlegging av å kombinere teori og praksis i undervisningen slik at elevene også skal utvikle forståelse. Det er for eksempel momenter i bøkene som er viktig og ikke alltid kan vises gjennom praksis. For å kunne hindre smitte og spredning trenger elevene en sammenheng mellom teori og praksis for å forstå hvorfor smittespredning oppstår hvis den personlige hygien svikter.

## Litteraturliste

- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Matportalen. (2015). *Oppsummering av tilsyn i kafeer og restauranter i Oslo, Asker og Bærum i perioden november 2014 til og med februar 2015*. Hentet fra: <https://www.matportalen.no/verktoy/tilsynsresultater/article42027.ece/BINARY/Oppsummering%20av%20tilsyn%20i%20kafeer%20og%20restauranter%20i%20Oslo,%20Asker%20og%20Bærum%20i%20perioden%20november%202014%20til%20og%20med%20februar%202015>
- Næringsmiddelhygieneforskriften. (2010). *Forskrift om næringsmiddelhygiene* (FOR-2008-12-22-1623). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-12-22-1623#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2008-12-22-1623#KAPITTEL_8)
- Nielsen, C., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nilsen, S.E. & Haaland, G. (2013). *Læring gjennom praksis – innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1.utg.). CAPPELEN DAMM.
- Utdanningsdirektoratet. (Gjelder fra 01.08.2020). *Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/kompetansemal-og-vurdering/kv237>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RMF1-02/Hele/Kompetansemal/rastoff-og-produksjon>

# Produksjonshygiene –Elevpraksis i skoleverksteder

---

## Sammendrag

God produksjonshygiene er avgjørende for å hindre at maten vi spiser blir forurenset i produksjonslokalet eller under produksjon. Hensikten med denne undersøkelsen var å finne ut i hvor stor grad elevene ved restaurant og matfag jobber med produksjonshygiene for å hindre kryssforurensning i produksjonsprosessene. I læreplanen for restaurant og matfag er det flere kompetansemål som inkluderer produksjonshygiene, og kompetansemål som direkte handler om produksjonshygiene både for Vg1 og Vg2.

Undersøkelsene er gjennomført med strukturerte observasjoner av elever i restaurant og matfag når de arbeidet i skoleverksteder. Observasjon er benyttet fordi det kan gi informasjon om hva som faktisk blir gjennomført, og ikke hva informanter *sier* blir gjennomført.

Resultatene viser at det samlet er små forskjeller mellom Vg1 og Vg2-elever i hvilken grad de utfører god produksjonshygiene i verkstedene. Korrekt gjennomføring av produksjonshygiene varierer mellom 65 % og 100 %. Resultatene viser at elever ved skoler med eldre verkstededer skårer lavere og skoler med nyere verksteder som er bygget etter dagens hygienekrav.

## Introduksjon

Hver dag blir vi mennesker syke av maten vi spiser, enten ved at maten er forurenset med bakterier, virus, uopplyste allergener eller såperester fra renhold. For å forhindre matforgiftninger er det viktig med god hygiene der det produseres og serveres mat (Mattilsynet, 2016). I forskriftene i lovverket finner vi hvilke retningslinjer som skal gjelde når det kommer til næringsmiddelhygiene, og hva som kreves for å produsere trygg mat (Nærings- og fiskeridepartementet, Landbruks- og matdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). I tillegg står det beskrevet i forskriftene at bedriftene skal lage system for hvilke retningslinjer som skal gjelde i sin virksomhet i forhold til regelverk. Dette skal være godt dokumentert gjennom internkontroll og HACCP styring, slik at hele kjeden fra råvarer kommer inn på lager til ferdig produkt sikres med tanke på trygg mat.

Dokumentasjon skal foreligge slik at produktene, produksjonsprosessene og de ferdige produktene kan spores hvis noe uforutsett skulle oppstå (Landbruks- og matdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet, 2018)

God produksjonshygiene er viktig på grunn av flere faktorer. Hensyn til allergi og matrelaterte sykdommer under prosessene er viktig fordi litt forurensning fra allergener som ikke er merket i produktet kan få alvorlige konsekvenser. I tillegg er bakteriologiske forhold også viktig, slik som for eksempel spordannende bakterier som tåler høy varme. Disse kan lett blusse opp i et ferdig produkt hvis etterbehandlingen av produktet ikke er optimal med tanke på nedkjøling eller oppvarming (Kraugerud, 2011).

Det er derfor viktig å inkludere produksjonshygiene i den skolebaserte yrkesopplæringen innenfor restaurant- og matfag. I kompetansemålene både på Vg1 og Vg2 i restaurant og matfag er det flere mål i læreplanen som beskriver hygiene blant annet: *gjøre greie for hva næringsmiddelhygienen har å si for produksjon og omsetning av trygg mat* (Udir, 2018).

Min problemstilling blir da: *«I hvilken grad blir produksjonshygiene, avgrenset til kryssforurensning, gjennomført i praksisverkstedene i restaurant- og matfagfag?»*

### **Begrepsbeskrivelse**

*Produksjonshygiene.*

Produksjonshygiene er det renholdet som blir utført før, under og etter produksjon av mat. Dette betyr: Rene arbeidsbenker, rent utstyr, rene maskiner, god personlig hygiene, høy renslighet ved håndtering av råvarer og produkter, god avfallshåndtering og god internkontroll ved virksomheten (Eriksson, 2018).

*Kryssforurensning*

Kryssforurensning også kalt matforurensning er tilfeller der mat eller drikke blir utsatt for forurensning i løpet av produksjonen enten det er biologisk som er bakterier, virus eller parasitter eller kjemisk kryssforurensning som er for eksempel allergener, såperester eller sprut fra renhold (Minmat Norge, 2020)

### **Metode**

For å få svar på min problemstilling var det viktig å få tilstrekkelig kunnskap om hva god produksjonshygiene er og hvordan produksjonshygiene spiller inn for å redusere risiko for kryssforurensning i ferdige produkter. Etter å ha vurdert og studert de forskjellige samfunnsvitenskapelige forskningsmetodene kom jeg frem til at det å gjennomføre observasjoner av elever i praksis ved skoleverksteder ville kunne være hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen. Gjennom observasjon vil jeg få bedre svar på hvordan praksis er i virkeligheten er, enn ut ifra hvilket svar jeg hadde fått gjennom intervju med lærere eller elever. Under veiledning

ved OsloMet kom vi frem til at det ville være lurt å utarbeide observasjonsskjema med kvantitativ profil, slik at jeg enkelt under observasjonene kunne telle antall korrekt og ukorrekt gjennomført arbeidsprosesser, som ble gjennomført i verkstedene ved restaurant og matfag.

### **Planlegging/forberedelse**

Det ble utarbeidet informasjonsskriv godkjent av veileder om min undersøkelse. Her var det informert om hva som skulle undersøkes, hvor lang tid jeg hadde behov for i hver klasse. Videre informasjon om at både skole og elever ville være anonymisert i denne type undersøkelse, og til slutt om frivillighet i å delta i undersøkelsen. Dette brevet ble sendt til restaurant og matfag avdelinger ved tre videregående skoler sør i Norge. Ett brev til en skole jeg allerede hadde kontakt med, og som bare etterspurte formell informasjon før godkjenning av undersøkelsen. Da denne skolen har verksted av eldre dato, valgte jeg å sende forespørsel til to skoler jeg visste hadde verksted av nyere dato for å få frem om verkstedets alder hadde noe å si for produksjonshygiene. Av disse to forespørslene fikk jeg godkjenning til å gjennomføre mine undersøkelser ved en av skolene med nyere verksted.

Videre ble det utarbeidet et strukturert observasjonsskjema, noe som betyr at det var konkrete kategorier og arbeidsprosesser som skulle observeres i verkstedene. Observasjonen gikk ut på å kvantitativt registrere antall korrekte og ukorrekte gjennomførte arbeidsprosesser. Videre var det lagt inn egen plass til kommentarer knyttet til hver kategori som supplerte de kvantitative observasjonene med noe kvalitativt materiale (Postholm & Jacobsen, 2011).

I forberedelsen til denne observasjonsundersøkelse var det viktig å skape kontakt med deltagerne og verkstedene jeg skulle observere. Dette for å lettere kunne gli inn i situasjonene som skal observeres (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Derfor benyttet jeg en dag i forkant av selve observasjonen i hver av klassene til å gjøre meg kjent med elever, lærere og verkstedene. Dette ga meg mulighet til å skape noe kontakt med elevene i undervisningssituasjonen (Dalland, 2014). Elevene fikk også opplysning om at jeg skulle komme tilbake senere for å gjennomføre en undersøkelse om hvordan elever jobber i praksis ut ifra undervisning dem hadde hatt tidligere. Det var viktig for meg at elevene ikke fikk konkret opplysning om hva jeg skulle observere, fordi jeg ville at elevene skulle jobbe som vanlig uten påvirkning av mine observasjoner (Halvorsen, 2008).

### **Gjennomføring av observasjoner.**

Det ble benyttet en ikke-deltagende observasjonsform, men på en slik måte at jeg kunne fortsette å kommunisere med elevene på en positiv og oppløftende måte gjennom observasjonsdagen uten at dette påvirket elevenes arbeid (Jacobsen, 2005).



Undersøkelsene ble gjennomført ved at jeg gikk rundt blant elevene mens de jobbet i verkstedet. Jeg observerte hvordan de utførte produksjonsprosessene med tanke på faren for kryssforurensning. Deretter gikk jeg med jevne mellomrom til et skjermet område for å registrere mine observasjoner i observasjonsskjemaet, ved å sette strek for om arbeidsoperasjon var korrekt eller ukorrekt utført. Det ble også satt inn kommentarer på hva som var bra, og hva de registrerte avvikene omhandlet.

Kategoriene som ble observert vet hjelp av et strukturert observasjonsskjema er:

- **Håndhygiene:** Blir dette utført korrekt ved ankomst verksted, under produksjon og er smykker/ringer tatt av.
- **Utpakking emballert produkt:** Blir emballasje satt på benk og eventuelt riktig henhold etterpå.
- **Lager/oppbevaring:** Ble registrert om det var varer på gulv, om det fantes uemballerte produkter og råvarer var plassert med tanke på allergi som for eksempel at mel, nøtter og melkepulver hadde egen plass på lager.
- **Behandlet og ubehandlet råvare.** Her ble det observert om det oppsto kryssforurensning fra ubehandlet til behandlet råvare.
- **Kryssforurensning mellom ulike råvarer:** Observerte her om varer som ikke skulle i samme rett ble holdt adskilt og ikke behandlet med samme redskap med tanke på bakterier og allergier.
- **Renhold/bytting av skjærefjølere:** Observerte om renholdet var tilstrekkelig før, under og etter produksjonsprosessene.
- **Kniver bytte/renhold:** observerte her om knivene ble byttet eller rengjort under råvarehåndteringen, for eksempel under rensing og skrelling av grønnsaker.
- **Annet Verktøy:** Herunder maskiner og utstyr som visper og sleiver. Observerte her om renhold var tilstrekkelig og at verktøy ble byttet eller rengjort ved ny råvare.
- **Renhold Benker:** observerte her om renholdet av benker var tilstrekkelig under produksjonsprosessene slik at produktene ikke ble forurenset.
- **Emballering av produkter:** observerte om emballeringen foregikk slik at innpakkingen var ren og tett og at produktene ble merket riktig.
- **Oppvask ren/uren sone:** registrerte her om oppvaskavdelingen var inndelt slik at ren sone ikke ble utsatt for forurensning fra uren sone, men også om rent utstyr ble utsatt for sprut fra kjemikaliene fra oppvaskmaskinen. Observerte også om urent utstyr ble plassert i uren sone.
- **Avfallshåndtering i produksjon.** Observerte her om råvarer og ferdige produkter ble utsatt for forurensning fra avfall av emballasje og avskjær fra råvarer.

Observasjonene ble gjennomført i økter på 4 timer i Vg1 og Vg2 ved to skoler. Ved Vg1 ble det til sammen observert 31 elever og ved Vg2 ble det til sammen observert 18 elever i verkstedene.

## Analyse:

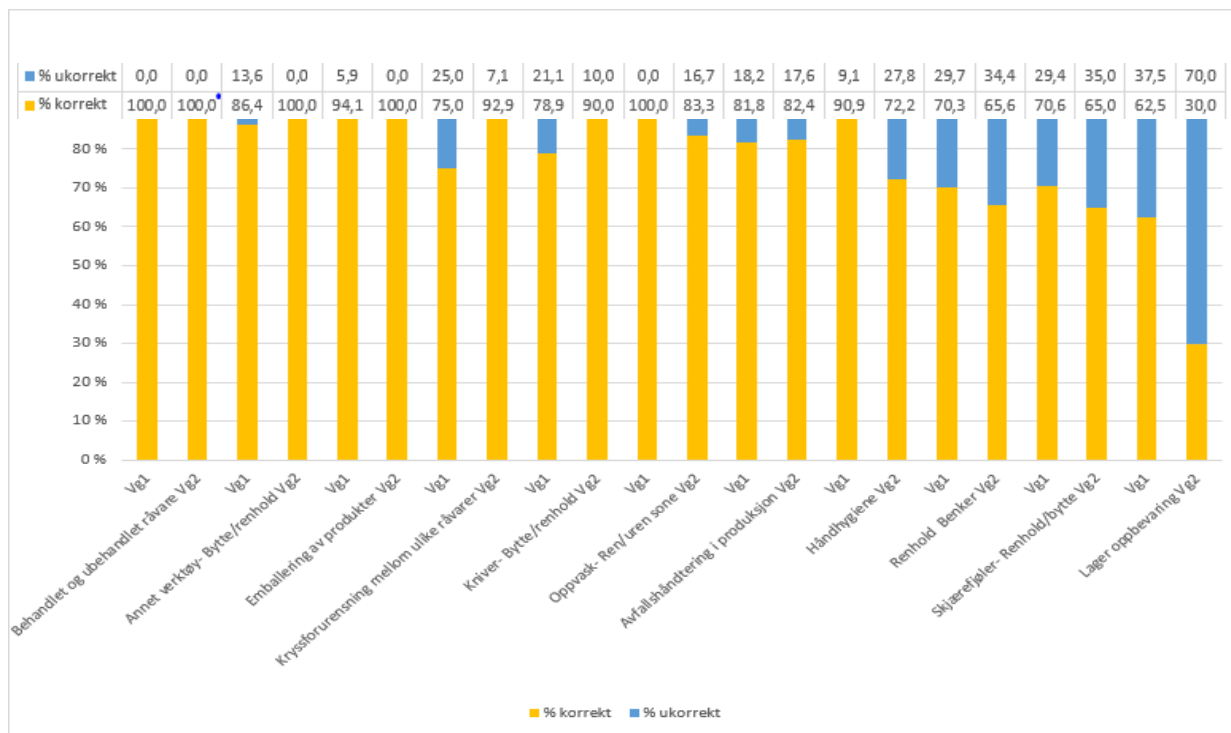
Dette er gjort ved at arbeidsprosessene fra observasjonsskjema ble overført til Excel regneark hvor jeg førte opp antall korrekt og ukorrekt gjennomført arbeidsprosess for hver kategori klassevis. Tallene ble klassevis summert innenfor Vg1 og Vg2 for å få en oversikt over forskjeller og likheter mellom disse trinnene. I tillegg er kommentarer for rutinene oppført slik at jeg konkret får frem hva som korrekt og ukorrekt gjennomført rutine. Deretter samlet jeg skolene hver for seg for å få frem forskjeller og likheter mellom skole med eldre verksted og skole med nyere verksted. Tallene for hvert trinn og for hver skole ble så gradert i regnearket med utgangspunkt i %-korrekt produksjonsprosess. Videre la jeg inn tallene fra trinnet jeg skulle sammenligne med slik at jeg fikk frem diagram som viste forskjeller og likheter mellom Vg1 og Vg2, og nytt og eldre verksted. Kommentarene fra observasjonene er brukt til å presentere grunnlaget for resultatene.

## Validitet

Det er gjennomført ikke deltagende observasjoner som betyr at meg som observatør har redusert påvirkningskraft med tanke på resultatene. Det er bare mine oppfatninger av rutinene som blir gjennomført i verkstedene som skaper resultatene av undersøkelsen, men som fagperson har jeg i tillegg til egen kunnskap satt meg godt inn i hva produksjonshygiene er, og hva som er viktig med tanke på å hindre kryssforurensning. Derfor mener jeg at mine observasjoner er valide, men kunne vært forsterket med å observere flere skoler i større sammenheng (Johannessen et al., 2016).

## Resultater

I denne delen vil jeg presentere resultatene fra observasjonsundersøkelsene som er gjennomført. Da det er kun små forskjeller mellom Vg1 og Vg2 totalt vil resultatpresentasjonen ta utgangspunkt i figur 1 nedenfor og trekke videre frem likheter og ulikheter i produksjonsprosessene hvor jeg har sett på faren for kryssforurensning i Vg1- og Vg2-klassene. Til slutt trekker jeg inn hva som er de meste elementære forskjellene i rutinene ved nytt og gammelt verksted i figur 2.



Figur 1. Oversikt over korrekt og ukorrekt produksjonshygiene blant elever i Vg1 og Vg2

Figur 1 viser at elevene ved begge skolene har en generell høy prosentskår (81 %) for korrekt utførelse av elementer i produksjonshygiene. Området som skårer lavest i er *lager/oppbevaring* som tørrvare, kjøll og frys med bare 30 % korrekte utførte rutiner. Det som var likevel positivt var at varer som kan gi alvorlige allergier som nøtter, mel og melkepulver hadde egen plass eller plassert på nederste hylle på lager ved begge skolene. Avvikene her er gjennomgående stort sett plassering av varer på gulv og enkelte varer uten emballasje.

Det kommer frem av observasjonene at *renhold av benker og skjærefjøl* er iblant de elementene med laveste skåre ved begge skoler og på begge trinn. Ved begge Vg2 klassene hadde elevene egne knivmapper. Ved starten av praksisøkten ble stasjonene var gjort klar med skjærefjøl før knivmappene ble lagt opp på fjøla når elevene skulle finne frem riktig kniv for så å starte produksjon uten videre renhold av skjærefjøl etterpå.

På skolen med gammelt verksted handler dette om renhold av benker og skjærefjøl etter skrelling og rensing av råvarer. Her ble grønnsaker og fisk skrelt og rensert på stasjonene uten noen form for renhold eller fjerning av avfall før råvarene ble kuttet. Råvarene ble kuttet med blant annet rester av jord fra grønnsaker og fiskekjell liggende på fjøl og benk. Dette ble observert ved begge trinnene på denne skolen og omhandler også *avfallshåndtering*

Ved skolen med nyere verksted var denne rutinen mer på plass hvor skrelling og rensing av grønnsaker ble utført ved etterfølgende renhold fra nærliggende vannkilde før videre behandling.

Her ble det observert at det ble benyttet kokebøker i produksjonen. Disse ble lagt på benken sammen med avfall og avrenning fra for eksempel fisk. Ut ifra bedømmelsen utseende på bøkene, så tenker jeg dette var rutinen i klassen da bøkene var noe flekkete fra tidligere.

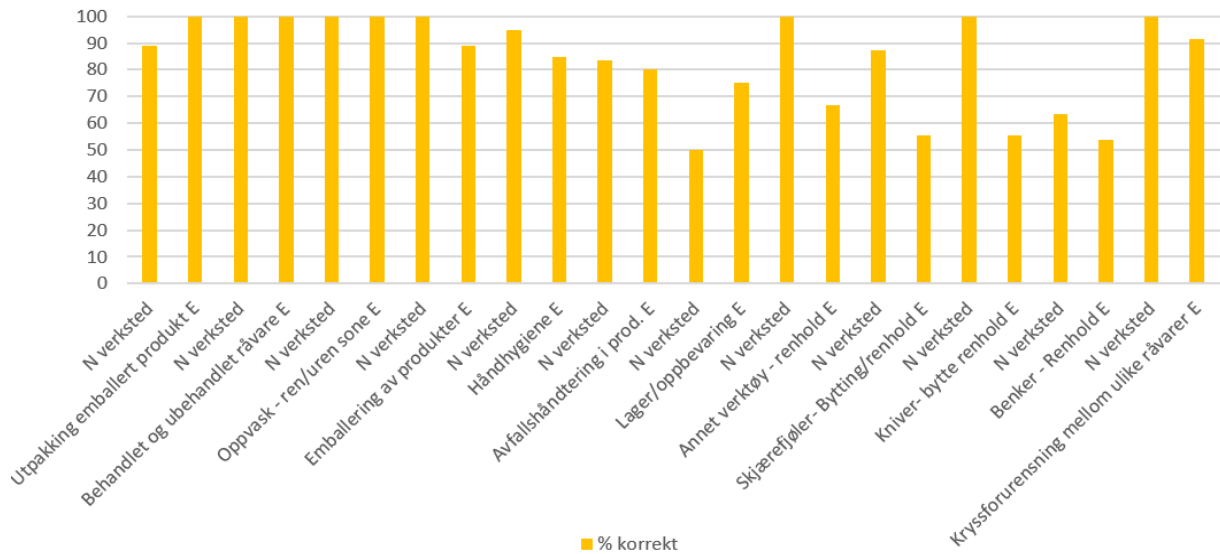
Videre vil jeg trekke frem *håndhygiene* som har en skår på 70 % på Vg2 og 91 % på Vg1 for korrekt gjennomført praksis. Når elevene inntok verkstedet registrerte jeg en elev som ikke vasket hendene før produksjon, resten hadde bra rutiner på dette. Under produksjon ved Vg1 registrerte jeg at elevene ofte bare tørket av endene med papir eller bare skylle hendene uten å benytte såpe. Ved Vg2 ble det registrert elever som hadde ringer på fingrene under produksjon samt elever som ofte tar seg i ansiktet og hår under produksjon.

Nå det gjelder *kryssforurensning mellom ulike råvarer* vil jeg slå dette sammen med *bytte/renhold av kniver og bytte renhold av annet verktøy* da dette henger noe sammen. Her er skåren for korrekt gjennomført rutine noe høyere fra 75 % - 100 %. Det som er å bemerke er potensiell fare for forurensning med allergener. Her har jeg registrert verktøy som blir brukt i ferdig suppe med melkeprodukter og kjøttkraft, hvor kjøttkraften får tilført små mengder melkeprodukter under tillaging av suppen. Det ble ved ett tilfelle observert at samme kniv ble brukt til oppkutting av rå kylling for så videre til kutting av stekt kylling. I tillegg ble det benyttet elektrisk kvern til maling av mandler ved siden av annen produksjon. Her var det et skille med Vg2 som hadde 100 % skår på *annet verktøy* mot Vg1 sin skår på 86 %.

Oppvasksonene på verkstedene var stort sett godt adskilt mellom ren og uren sone, men hvor det på ett av verkstedene ble registrert at rent utstyr blir usatt for kjemisk forurensning gjennom sprut fra oppvaskmaskinen.

Det kommer frem av undersøkelsen at resultatene for Vg1 og Vg2 samlet er nokså like, men når jeg sammenlignet skole med eldre og nyere verksted er forskjellene større. Skolen med nyere verksted hadde mindre antall avvik i korrekte prosedyrer. Dette gjelder spesielt for de punkter som omhandler produksjonshygiene som bytte og renhold av kniver, skjærefjøl, benker, annet verktøy og håndhygiene som nevnt over. Totalt korrekt gjennomført prosedyre ved eldre verksted er på 79 % og ved nyere verksted 87 %.

Figur 2. Oversikt over prosentvis gjennomført korrekt produksjonshygieneprosedyrer ved skole med eldre verksted og skole med nyere verksted. (N = nyere verksted, E= eldre verksted).



## Diskusjon

Jeg har gjennom denne undersøkelsen observert ved en skole med nyere verksted og en skole med eldre verksted. Det som kommer frem av mine undersøkelser er at elevene viser god hygiene ved at ingen elementer av produksjonshygiene skårer under 50 % på korrekt gjennomførelse av arbeidsprosesser. Vg2-elevne har flest elementer med 100 % skåre, men hvilke elementer som får en slik skåre varierer noe mellom Vg1 og Vg2. Ved begge skolene fant jeg varer på gulv på lager. Dette tenker jeg er uheldig med tanke på at råvarene lettere blir forurenset, men også at råvarer i emballasje ofte blir tatt ut fra lager, og satt på benk som også øker faren for matforurensning. Det ble også funnet noen produkter uten emballasje på kjøll og frys noe som er med på å øke faren for at produktene blir forurenset. Lager er også noe mattilsynet ser på i sine kontroller av matbransjen, og her er blant annet varer på gulv nevnt som kontrollpunkt (2019).

For resultatene for renhold av benker og skjærefjølør er den ganske likt mellom trinnene, men forskjell på hva som er avvikene på skole med eldre kjøkken og skole med nyere kjøkken. Mens nyere skole hadde gode rutiner på rensing og kutting av råvarer, hadde eldre skole større avvik på dette. Min umiddelbare tanke her er hvordan stasjonene i verkstedene er bygget opp. Ved eldre verksted er det ikke mulighet for rengjøring og skylling av råvarene ved stasjonene slik som det er på de nyere verkstedene hvor det var plassert vask og kran ved hver stasjon. Dette gjør at elevene ved eldre skoler må ha bøtte med såpevann i nærheten og at elevene må flytte på råvarene under

produksjonen. Å ha et godt renhold under produksjonsprosessene er jo også viktig med tanke på å hindre smitte av for eksempel jordbakterier hvor sporene tåler opp mot 160°C (Amundsen, 2014; Matportalen, 2018). At muligheten for renhold er innenfor kort rekkevidde, tenker jeg gjør produksjonshygiene lettere for elevene skoler med nyere kjøkkenverksteder.

Ved begge skolene ble det ble observert at råvarer ble forurenset med allergener under produksjonen. Det ble malt nøtter ved siden av produksjon av suppe. I tillegg ble samme øse brukt til øse kraft samt og røre i kremet suppe, noe som gir spor av melk i kraften. At mat blir forurenset av allergener på denne måten uten merking kan i verste fall gi alvorlige konsekvenser for en allergiker (NHI. no, 2020).

Når det gjelder avvikene knyttet til ren og uren sone under oppvask tenker jeg at det er sonens oppbygning som er årsak til avviket siden ren sone var utsatt for sprut fra oppvaskmaskinen. Skolen med eldre verksted hadde oppvasksonene i nærheten av produksjonen mens ved den skolen med nyere verksted hadde oppvasksonen bygget opp i egen avdeling mellom Vg1 verksted og Vg2 verksted.

Basert på resultatene fra undersøkelsen kan det se ut som om at verkstedene kan ha betydning for gjennomføring av produksjon ut ifra dagens krav fordi oppbyggingen gjør det lettere for elevene å gjennomføre god produksjonshygiene.

## Oppsummering og konklusjon

Problemstillingen som har vært styrende for denne undersøkelsen og artikkelen er: *I hvilken grad blir produksjonshygiene, avgrenset til kryssforurensning, gjennomført i praksisverkstedene i restaurant- og matfag?*

Funnene i undersøkelsen viser at elevene i gjennomsnitt gjennomfører korrekte rutiner for å hindre kryssforurensning i 81 % av tilfellene i verksted. Samtidig viser resultatene også at det er gjennom produksjonsprosessene med bruk, bytte og renhold av kniv, skjærefjøl og benker som skårer lavest med 68 % korrekt gjennomført hygienerutiner.

Funnene viser også at det er lettere å gjennomføre god produksjonshygiene i verksted av nyere dato, da disse verkstedene er oppbygget slik at de tilfredsstiller dagens krav til næringsmiddelproduksjon i motsetning til eldre verksted som mangler for eksempel vask og vannkran ved hver stasjon.

## Litteraturliste

- Amundsen, B. (2014, 12 26). *Våkner på kjøkkenet ditt etter tusen års søvn*. Hentet fra forskning.no: <https://forskning.no/trygg-mat-mat-og-helse-bakterier/vakner-pa-kjokkenet-ditt-etter-tusen-ars-sovn/522326>
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksson, G. B. (2018, 01 30). *Hygiene og mikroorganismer*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:37/topic:1:186646/topic:1:186194/resource:1:79924>
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: J. W. Cappelens forlag as.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Intriduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kraugerud, R. L. (2011, 07 07). *Fjerner sporene*. Hentet fra Nofima.no: <https://nofima.no/nyhet/2011/07/fjerner-sporene/>
- Landbruks- og matdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet. (2018, 12 22). *Forskrift om internkontroll for å oppfylle næringsmiddelovgivningen*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/1994-12-15-1187>
- matportalen m. fl. (2018, 01 30). *God Kjøkkenhygiene*. Hentet fra NDLA: <https://ndla.no/nb/subjects/subject:37/topic:1:186646/topic:1:186193/resource:1:6676>
- Mattilsynet. (2016, 08 15). *Trygg mat, Grunnleggende hygiene for serveringssteder*. Hentet fra Mattilsynet: [https://www.mattilsynet.no/mat\\_og\\_vann/matsservering/trygg\\_mat\\_\\_grunnleggende\\_hygienefor\\_serveringssteder.10984/binary/Trygg%20mat%20-%20Grunnleggende%20hygiene%20for%20serveringssteder](https://www.mattilsynet.no/mat_og_vann/matsservering/trygg_mat__grunnleggende_hygienefor_serveringssteder.10984/binary/Trygg%20mat%20-%20Grunnleggende%20hygiene%20for%20serveringssteder)
- Mattilsynet. (2019, 12 02). *Veileder til smilefjesordning*. Hentet fra Mattilsynet: [https://www.mattilsynet.no/om\\_mattilsynet/gjeldende\\_regelverk/veiledere/veileder\\_til\\_smilefjesordningen.21114/binary/Veileder%20til%20smilefjesordningen](https://www.mattilsynet.no/om_mattilsynet/gjeldende_regelverk/veiledere/veileder_til_smilefjesordningen.21114/binary/Veileder%20til%20smilefjesordningen)
- Minmat Norge. (2020, 04 02). *Krysskontramining (matforurensning)*. Hentet 04 02, 2020 fra Minmat.no: <https://www.minmat.no/barnehage/krysskontaminering-matforurensning-article1031-910.html>
- NHI:NO. (2020, 01 02). *Allergisk sjokk*. Hentet fra nhi.no: <https://nhi.no/sykdommer/allergi/diverse/allergisk-sjokk-anafylaksi/>
- Nærings- og fiskeridepartementet, Landbruks- og matdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet. (2017, 01 01). *Næringsmiddelhygieneforskriften*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2008-12-22-1623>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Udir. (2018, 08 01). *Kompetansmål*. Hentet fra Restaurant og matfag: <https://www.udir.no/kl06/RMF1-01/Hele/Kompetansemaal>

# Internkontroll og trygg matproduksjon

## -Kunnskap hos førsteårs kokkelæringer og forventninger fra lærebedrift

---

### Sammendrag

Denne artikkelen inneholder resultater og konklusjoner gjort etter kvalitative intervjuer med tre førsteårs kokkelæringer og tre faglige ledere ved tre restauranter i Møre og Romsdal. Målet er å avdekke hvorvidt kokkelæringers kunnskap om internkontroll møter lærebedriftenes forventninger ved læretidens begynnelse. Problemstillingen er; «*Hvordan møter kokkelæringers kunnskap om internkontroll forventningene fra lærebedrifter?*».

Alle informantene framhever at internkontrollsystem er en viktig forutsetning for å sikre trygg matproduksjon og alle bedriftene synes å ha dette godt innarbeidet i sine rutiner og opplæring av lærlinger. Resultatene tyder likevel på at lærebedriftene har begrenset med forventninger til kokkelæringene sin kunnskap om internkontroll tidlig i læretiden sett opp mot hva et helhetlig internkontrollsystem faktisk inneholder. Lærebedriftene sine forventninger strekker seg i hovedsak mot at lærlingene har kunnskap om, og kan utføre kun grunnleggende elementer av, internkontrollsystemet. Intervjuene med de faglige lederne avdekker samtidig at fordypningen innenfor temaet internkontroll i all hovedsak skjer ved at lærlingene gjennom læretiden utvikler sin kunnskap gjennom praktisk utførelse av den enkelte bedrift sine individuelle rutiner.

Det konkluderes med at en økt grad av kombinert teoretisk og praktisk undervisning i skolen vil gjøre det lettere for lærlingene å tilegne seg kunnskap om temaet for å møte lærebedriftenes forventninger.

### Introduksjon

Internkontroll og hygiene blir sentrale momenter av opplæringen og anses som det viktigste elevene skal lære i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag (Spetalen, 2017). Etter å ha lest artikkelen «HACCP-opplæring i restaurant- og matfag» i antologien der Spetalen og Eben (2018) er redaktører, ville jeg følge opp resultatene ved å utføre en ny undersøkelse innenfor samme tema for å se om resultatene fra denne artikkelen fortsatt er aktuelle.



Som framtidig yrkesfaglærer i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag, og med bakgrunn som kokk, ønsket jeg derfor å undersøke hvilke forventninger lærebedriftene hadde til sine lærlinger. I tillegg var det ønskelig å finne ut hvorvidt lærlingene mente deres kunnskap innfridde forventningene fra lærebedriften i starten av læretiden. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling; *«Hvordan møter kokkelærlingers kunnskap om internkontroll forventningene fra lærebedrifter?»*.

Jeg valgte førsteårs kokkelærlinger i restaurantbransjen siden de nylig har gjennomført skolen og av den grunn kan de lettere reflektere over hva de lærte på skolen og møtet med forventningene i bedriften. Som tidligere nevnt er internkontroll og hygiene sentrale momenter av opplæringen. I læreplanen for Vg2 kokk- og servitørfag finner man følgende kompetansemål innen temaet: *«praktisere god personlig hygiene, produksjonshygiene og godt renhold i samsvar med gjeldende regelverk»* og *«gjøre rede for relevant regelverk og kvalitetsstyringssystemer for kokk- og servitørfag, og følge dem i praksis»* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ville lærlingene likevel oppleve forventningene fra lærebedriftene som utfordrende ved læretidens begynnelse?

### **Begrepsavklaring – Internkontroll og HACCP**

Alle virksomheter som produserer, pakker, lagrer eller omsetter næringsmidler er pålagt å etablere en internkontroll (Lovdata, 1994). Internkontroll er en samling av bedriftens rutiner og arbeidsoppgaver for å sikre at regelverket etterleves og at maten som produseres/serveres er trygg og spise (Mattilsynet, 2018). Internkontroll er et fleksibelt system som skal tilpasses den enkelte virksomhet for å ha styring med farene og er basert på HACCP metoden (Mattilsynet, 2018).

HACCP er en forkortelse for «Hazard Analysis and Critical Control Point» (Kleiveland 2019, ss. 7-8). HACCP er et internasjonalt styringssystem for fareanalyse og risikovurdering innenfor næringsmiddelindustrien, og består av 7 prinsipper som må følges (Smolan & Vaksvik, 2014, s. 15; Kleiveland 2019, ss. 9-17). Virksomheten bestemmer selv omfanget av hvor omfattende internkontrollen skal være og avhenger av størrelsen på bedriften, hva de produserer og hvem de leverer mat til (Lovdata, 1994). Internkontrollen bygges opp over 3 trinn, hvor trinn 1 er styring med grunnforutsetninger, trinn 2 er fareanalyse og trinn 3 er kritiske styringspunkter (Mattilsynet, 2018). Grunnforutsetninger er grunnleggende forhold i bedriften som er viktige for god hygiene og produksjon av trygg mat. Trinn 2 er fareanalyse hvor man kartlegger biologiske, kjemiske og fysiske farer som kan oppstå og får disse under kontroll ved hjelp av gode rutiner. Trinn 3 er kritiske styringspunkter som gjelder for bedrifter med produksjon av større volum, kompliserte produksjonsprosesser eller risikoprodukter. Kritiske styringspunkter må være målbare og krever nøye overvåking med skriftlig dokumentasjon (Mattilsynet, 2018).

Jeg velger å utdype trinn 1 ytterligere, altså hva grunnforutsetninger innebærer siden dette blir mye omtalt som sentral og viktig kunnskap av informantene i undersøkelsen.

Grunnforutsetninger omfatter vanligvis et stort antall generelle farer som må styres for å sikre trygg matproduksjon. Disse blir vanligvis ikke kontrollert kontinuerlig, da det for eksempel ikke er hensiktsmessig å registrere utført håndvask hver gang personalet vasker hendene. Dette er rutiner som styres på andre måter gjennom god opplæring og tilrettelegging (Smolan & Vaksvik, 2011, s. 54). Grunnforutsetningene blir av informantene omtalt som det grunnleggende i internkontrollsystemet. Det blir oftest nevnt kun deler av grunnforutsetningene som viktig kunnskap en kokkelærling skal kunne og ha kjennskap til når han/hun starter sin læretid. Dette er som regel delene av internkontrollen lærlingene utfører i arbeidshverdagen. De viktigste elementene innen internkontroll som nevnes av informantene er knyttet opp imot personlig hygiene, produksjonshygiene, temperaturkontroll og kvalitetskontroll ved varemottak.

## Metode

### Valg av metode

For å få best mulig svar på problemstillingen valgte jeg å benytte meg av den kvalitative metoden forskningsintervju. Denne metoden valgte jeg fordi den vil gi meg større mulighet for å få utdypende svar ifra informantene ved at vi snakker sammen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, ss. 93-96). Det er også mulig for meg som forsker å stille oppfølgende spørsmål, og jeg har mulighet for å rydde opp i eventuelle misforståelser ved å benytte denne metoden (Larsen, 2017, ss. 17-30).

Før intervjuene ble gjennomført med informantene, gjennomførte jeg prøveintervjuer med ulike fagfolk innen bransjen. Prøveintervjuene ble gjort for å kvalitetssikre spørsmålene, teste opptaksutstyr og få tilbakemeldinger på hvordan jeg var som intervjuperson (Dalen, 2013, ss. 23-40). Etter prøveintervjuene ble det gjort noen små endringer av spørsmålene og jeg som intervjuperson ble tryggere i situasjonen med å intervjuer.

### Utvalg av informanter

Da det skulle velges informanter til denne undersøkelsen valgte jeg en strategisk utvelgelse av lærebedrifter fra flere områder i Møre og Romsdal som hadde førsteårs kokkelærlinger og som var villige til å delta i undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, ss. 111-124). Det skulle gjennomføres seks kvalitative intervjuer, fordelt på tre faglige ledere og tre førsteårs kokkelærlinger.

Det var også ønskelig at lærlingene hadde vært elever ved forskjellige skoler i Møre og Romsdal, slik at jeg som forsker skulle få et bredere innblikk i om det var ulike erfaringer fra de ulike skolene.

Da aktuelle bedrifter var funnet og intervjuguiden var godkjent av veileder ved OsloMet, sendt jeg et informasjonsbrev på e-post til de faglige lederne ved lærebedriftene. Informantene i denne undersøkelsen er fordelt på tre ulike lærebedrifter i Møre og Romsdal, hvor de tre faglige lederne var menn mellom 30 og 40 år, og kokkelærlingene var 1 mann og 2 kvinner mellom 19 og 22 år. I informasjonsbrevet skrev jeg kort om meg selv, min interesse for temaet, utdanningen jeg holder på med og hva undersøkelsen gikk ut på samt hvordan den skulle gjennomføres. Det ble også opplyst i at undersøkelsen var godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) og at deres retningslinjer ville bli ivaretatt gjennom hele prosessen. Spesielt dette med at deltakelse var frivillig for informantene og at de når som helst kunne trekke tilbake sitt samtykke uten å oppgi noen grunn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, ss. 147-153).

### **Etikk og anonymitet ved gjennomføring av intervjuene**

Informantene ble før intervjuet startet informert om de etiske retningslinjene forbundet med et kvalitativt forskningsintervju, og igjen informert om at det var frivillig å delta. Informantene ble opplyst om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet og at lydopptaket ville bli slettet så fort intervjuet var ferdig transkribert av meg. Datamaterialet ville kun bli benyttet til det formålet som var opplyst i intervjuguiden og dette ville bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Innsamlet materiale ville bli anonymisert slik at det ikke ville bli mulig å gjenkjenne utsagn fra informantene ved en senere anledning (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 95-113).

Det var ikke lagt opp til innhenting av noen sensitive opplysninger i undersøkelsen. For å anonymisere materialet fra informantene som deltok i min undersøkelse valgte jeg å benevne de faglige lederne som faglig leder 1, 2 og 3 og kokkelærlingene som lærling 1, 2 og 3 i denne besvarelsen. Ved transkriberingen ble alle intervjuene oversatt til bokmål siden informantene hadde ulike dialekter.

### **Gjennomføring og analyse**

Intervjuene ble gjennomført i januar 2020 ved bedriften der informantene arbeider. Dette for å legge til rette for informantene slik at de var i kjente og «trygge» omgivelser. Da intervjuene ble gjennomført i januar måned, hadde de tre førsteårs lærlingene vært i læretiden ca. 5-6 måneder. Det var da relativt kort tid siden de hadde fullført Vg2, noe som gjorde at de enkelt kunne reflektere over hvordan opplæringen hadde vært i skolen og forventninger som de ble møtt med fra bedriften når læretiden startet.

Intervjuformen som ble brukt i min undersøkelse var semi-strukturert og fokuserte på informantenes opplevelser av emnet (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 42-68). Jeg hadde forberedt fire hovedspørsmål om temaet, men med oppfølgende hjelpespørsmål og stikkord for å følge opp svarene og om nødvendig få mere utdypende svar (Dalen, 2013, ss. 23-40). Spørsmålene som ble stilt var noe ulikt formulert til faglige ledere og lærlinger for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. En forsker som gjennomfører intervjuer oppnår til slutt en metningsgrad når det ikke framkommer ny informasjon under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 133-135). Jeg følte metningsgraden var nådd når det var gjennomført totalt seks intervjuer, og det ikke kom fram noen særlig ny informasjon som kunne belyse min problemstilling ved de siste intervjuene av lærling og faglig leder.

Da intervjuene var gjennomført ble lydopptakene transkribert for å klargjøres til analysedelen. Intervjuene ble transkribert til bokmål for å anonymisere informantene, siden de har ulike dialekter. Den transkriberte teksten er ordrett oversatt til bokmål for å kunne styrke validiteten til undersøkelsen og sørge for at informantenes meninger og ytringer ikke skal endres (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 204-229).

De transkriberte tekstene ble meningsfortettet, noe som innebærer en forkortelse av informantens uttalelser til kortere formuleringer og meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2018, ss. 230-246). Slik fikk jeg fram den mest relevante informasjonen fra hvert intervju i relasjon til intensjonen om å besvare problemstillingen.

### **Verifisering**

De seks kvalitative intervjuene som var planlagt i denne undersøkelsen ble gjennomført. Jeg fikk da en datametning som gir grunnlag for å kunne svare på problemstillingen min. Jeg opplevde alle informantene som pålitelige og de fikk uttrykt sine meninger om temaet som var relevant for undersøkelsen.

De faglige lederne som ble intervjuet var faglig sterke på temaet og forklarte utdypende på spørsmålene jeg stilte, mens førsteårs lærlingene var noe mer usikre under intervjuene. Dette kan begrunnes i at de faglige lederne har mer erfaring om temaet og er voksne mennesker, mens lærlingene er unge og kanskje litt nervøse for å svare noe feil på spørsmålene som ble stilt. Jeg opplever likevel at lærlingene fikk besvart spørsmålene godt ved hjelp av oppfølgingsspørsmål under intervjuene.

## Resultater

Resultatene fra undersøkelsen har jeg valgt å dele opp og presentere i to deler for å gjøre det mer oversiktlig. I den første delen presenterer jeg resultatene fra de tre førsteårs lærlingene og i den neste delen resultatene fra intervjuene med de tre faglige lederne.

### Førsteårs kokkelærlinger

Felles for alle lærlingene er at de har samme oppfatning om at et internkontrollsystem innebærer rutiner bedriften har for å sikre trygg matproduksjon. De nevner det grunnleggende i et internkontrollsystem som viktige forutsetninger for trygg mat. Stort sett er det de samme punktene innen det grunnleggende internkontrollarbeidet som blir nevnt av de faglige lederne. Punkter som personlig hygiene, temperaturkontroller og varemottak nevnes hyppigst. Punktene lærlingene nevner er arbeidsoppgaver som de utfører i det daglige arbeidet.

Lærlingene har noe ulik erfaring i hvordan undervisningen om temaet internkontroll ble gjennomført i skolen. Lærling 1 sier *«det var bedre førsteåret enn andreåret»*. Lærling 1 beskriver læreren som en viktig faktor for dette, siden læreren var engasjerende i sine undervisningstimer. Senere sier lærling 1 om læreren, *«hun var også flink til å ta internkontroll inn i andre fag selv om vi egentlig ikke hadde om det temaet akkurat da»*. Lærling 2 sier at det var veldig bra både på Vg1 og Vg2, men *«jeg lærte mest på Vg2»*. Dette begrunner lærling 2 med at de jobbet mere praktisk på kjøkkenet og samtidig hadde teori. Lærling 3 opplevde undervisningen om temaet som veldig strengt på skolen og at det var vanskelig å forstå hva temaet dreide seg om på Vg1, og begrunner dette med at han/hun ikke hadde noen erfaring eller kjennskap til temaet før skolestart. Lærling 3 forteller *«det var vanskelig å forstå i teoritimene, men det var lettere å forstå når vi jobbet praktisk på kjøkkenet og læreren forklarte mer»*. Alle lærlingene sier de syntes det var vanskelig å forstå hva internkontroll var ved teoretisk undervisning, men lettere når de kom i kjøkkenverkstedet. Samtlige av lærlingene sier de skulle ønsket undervisningen i skolen var lagt opp slik at teori og praksis ble undervist mer felles. De kunne da tilegnet seg større kunnskap om temaet før de startet som lærlinger sier de.

Lærlingene opplever at de har fått god opplæring om temaet i lærebedriftene. Noe som gjorde det lettere å tilegne seg kunnskap var å se helheten i arbeidet. Ingen av lærlingene følte lærebedriftene hadde noen særlige forventninger til deres kunnskap om internkontroll. Forventningene som ble stilt var at lærlingene skulle ha god kunnskap på personlig hygiene og ellers kjenne til grunnforutsetningene for internkontroll.

## Faglige ledere

Alle de tre faglige lederne hadde stort sett like forventninger til førsteårs kokkelærlinger sin kunnskap om internkontroll. De forventer at lærlingene skal ha kunnskap om det mest grunnleggende i internkontrollen når de starter som lærlinger hos dem. Faglig leder 1 sier «*det vi forventer av lærlingene er det som er grunnleggende*». Faglig leder 1 sier videre «*vi forventer ikke at de skal kunne så dypt inn i internkontrollen, men at de kan litt og at de skjønner hvorfor de skal gjøre det og hva som er viktig*». Faglig leder 2 sier «*vi forventer at de kan det grunnleggende, og at de forstår hva det innebærer og hva som ligger i internkontrollen*». Både faglig leder 1 og 2 sier i intervjuene at det er viktig for framtidige lærlinger og ha en forståelse for hva internkontrollen innebærer også utover det aller mest grunnleggende, men sier de forventer at første-års lærlingene kan utføre «det grunnleggende». Faglig leder 3 sier «*jeg forventer at de kan god personlig hygiene, utenom det forventer jeg at de har kjennskap til hvordan det er å registrere*». De faglige lederne utdyper det grunnleggende med å utføre god personlig hygiene og produksjonshygiene, temperaturlister, vaskelister og varemottakskontroll.

Faglig leder 3 forteller «*jeg ser at de har jobbet på et skolekjøkken og ikke et restaurantkjøkken. De har ikke helt dette med rutiner innarbeidet ser jeg*». Informanten sier første-års lærlinger mangler litt av den kunnskapen om rutiner fra skolen, men dette er noe som blir jobbet mye med under læretiden.

Generelt virker det ikke som de faglige lederne har spesielt store forventninger til lærlingene ut over det grunnleggende som nevnes, men at de heller vil lære opp sine lærlinger gjennom bedriftens interne rutiner. Når lærlingene kan det mest grunnleggende om temaet er det lettere for lærebedriftene og utvikle deres kunnskap om temaet videre. Alle de tre faglige lederne legger stor vekt på at lærlingene skal kunne det aller mest grunnleggende i internkontrollen. Faglig leder 1 og 2 sier de også forventer at lærlingene har en forståelse av hva internkontroll innebærer og hva som ligger i internkontrollsystemet ut over det grunnleggende. Faglig leder 3 sier han lærer de opp underveis i læretiden og nevner ikke noe om at det forventes mer enn det aller mest grunnleggende av lærlingene ved læretidens begynnelse.

Felles for alle seks intervjuene er at de ofte nevner det grunnleggende i internkontrollsystemet som personlig hygiene, produksjonshygiene, temperaturkontroll og kvalitetskontroll ved varemottak. Dette er viktig kunnskap og at internkontroll er rutiner bedriftene har for å sikre trygg matproduksjon.

## Diskusjon

Internkontroll og hygiene er sentrale momenter i arbeidsoppgavene som skal utføres for å sikre trygg matproduksjon hos bedrifter i restaurantbransjen (Mattilsynet, 2018). Grunnforutsetninger er som tidligere nevnt personlig hygiene, produksjonshygiene, temperaturkontroll og kvalitetskontroll ved varemottak i bedriften som må styres gjennom gode rutiner for å sikre trygg matproduksjon (Mattilsynet, 2018). Min forskning viser at grunnforutsetningene som er trinn 1 av internkontrollen, omtales av informantene som det grunnleggende.

Resultatene fra undersøkelsen viser at første-års lærlingene og de faglige lederne har en felles forståelse av at et internkontrollsystem innebærer rutiner bedriften har for å sikre trygg matproduksjon. Både lærlingene og de faglige lederne snakker om det grunnleggende i internkontrollsystemet når de tenker på hva som er viktig kunnskap for første-års kokkelærlinger. Jeg stiller meg allikevel undrende til at det kun nevnes noen få av punktene innenfor grunnforutsetningene, når de snakker om det grunnleggende i internkontrollsystemet. Punktene som blir nevnt av både lærlingene og de faglige lederne er stort sett arbeidsoppgaver som lærlingene utfører hos lærebedriftene i det daglige arbeidet, som personlig hygiene, produksjonshygiene, temperaturkontroller og varemottak. Mulig er det slik at lærlingene ikke er med på de andre oppgavene i internkontrollsystemet så tidlig i læretiden.

Jeg stilte de faglige lederne følgende spørsmål; «*Hvilken kunnskap forventer dere av første-års kokkelærlinger om internkontroll når de starter læretiden hos dere?*» Det var ingen av de tre faglige lederne som hadde store forventninger til lærlingene sin kunnskap om internkontroll. Faglig leder 3 sa følgende under intervjuet «*Jeg var ikke den beste eleven på skolen, men jeg kunne i hvert fall de mest grunnleggende tingene og det jeg mener er viktigst er personlig hygiene.*» Videre forteller faglig leder 3 «*Jeg vektlegger mye mere hva de kan når de er ferdige som lærlinger.*» Det er tydelig lagt opp til progresjon fra lærebedriftene på hva og hvor mye lærlingene skal bli involvert i bedriftens internkontrollsystem, og at de starter på et «lavt» nivå. Jeg synes allikevel det er litt merkelig at lærebedriftene ikke har høyere krav til lærlingene om et så viktig tema for å kunne sikre trygg matproduksjon fra begynnelsen av læretiden.

Alle tre lærlingene mener de hadde god nok kunnskap om internkontroll til å møte lærebedriftenes forventninger. Lærlingene sier videre at de har fått god opplæring fra lærebedriftene om bedriftens rutiner etter de startet læretiden. De forteller det var enklere å se mer *helhet* i hva, hvordan og hvorfor de ulike oppgavene skulle praktiseres etter de startet hos lærebedriften. Lærlingene sier de kunne tilegnet seg mer kunnskap om temaet før læretidens begynnelse, om undervisningen i skolen

hadde blitt praktisert på en annen måte. De kunne tenkt seg at undervisningen om internkontroll var mer sammenhengende hvor teori og praksis ble undervist samtidig. Dette for at de lettere kunne se helheten tidligere.

Jeg stilte de faglige lederne et spørsmål om de mente et samarbeid mellom skole og bedrift kunne kvalitetssikre kunnskapen om internkontroll til nye lærlinger? På det spørsmålet svarte de et tydelig ja! De faglige lederne sier videre at de kunne ønsket et tettere samarbeid med skolen om temaet. Dette for å kvalitetssikre kunnskapen til nye lærlinger. Faglig leder 1 beskrev at ved et slikt samarbeid kunne lærerne få mere forståelse om hvordan de jobber ute i bransjen, samtidig som lærebedriftene fikk mer forståelse av hva lærerne underviser om innen temaet. Faglig leder 2 svarte *«da kunne vi som lærebedrift komme inn på skolen og forklart hva vi gjør hver dag, hvor viktig dette arbeidet er for å sikre en trygg matproduksjon»*. På denne måten kunne kunnskapen til framtidige lærlinger om internkontroll bli bedre før de startet læretiden mente faglig leder 1 og 2. Faglig leder 3 svarte at de allerede hadde et samarbeid med skolen gjennom utplasseringer av elever, men kunne tenkt seg et enda tettere samarbeid med skolen.

## Oppsummering og konklusjon

Funnene i denne artikkelen viser at lærebedriftene har lavere forventninger til førsteårs kokkelærlinger om temaet internkontroll, enn det jeg hadde forventet.

Kokkelærlingenes kunnskap om temaet internkontroll ved læretidens begynnelse møter likevel forventningene fra lærebedriftene fordi lærebedriftene bare forventer at lærlingene har helt grunnleggende kunnskap og kan utføre de mest grunnleggende punktene i internkontrollen. To av de faglige lederne forventer også at lærlingene har en viss kjennskap til helheten i internkontrollsystemet. Lærlingene mener også de kunne det mest grunnleggende da de startet læretiden og at deres kunnskap møtte lærebedriftenes forventninger om temaet.

Det er viktig at skolen legger opp til kombinert teoretisk og praktisk undervisning, slik at framtidige lærlinger klarer å se helheten i hva internkontroll innebærer før de starter læretiden. Nøkkelen til utvikling er handling og refleksjon over handling (Haaland & Nilsen, 2013 ss. 188-189). Bedriftene virker å stille seg positive til et tettere samarbeid om temaet med skolene for å sikre at nye lærlinger har den kompetansen som forventes fra lærebedriftene.

Ut ifra resultatene mener jeg at det å inkludere lærebedrifter mer i undervisningen på skolen eller ved at bedriftene inviterer skolene mere inn i bransjen, vil bidra til å kvalitetssikre kunnskapen om internkontroll hos framtidige lærlinger. Dette ved at bedriftene gir kommende lærlinger innsikt i hvor viktig temaet internkontroll er og hvordan det praktiseres i bransjen.



## Litteraturliste

- Dalen, M. (2013). Intervju som forskningsmetode. I M. Dalen, Intervju som forskningsmetode. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Haaland, G., & Nilsen, S. E. (2013). *Læring gjennom praksis*. (A. M. Jordal, Red.) Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kleiveland, J. (2019). Arbeidsbok om bruk av HACCP-metodikk. Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A. K. (2017). En enklere metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lovdata. (1994, 12 15). Forskrift om internkontroll for å oppfylle næringsmiddelovgivningen, FOR-2008-12-22-1635 fra 01.03.2010. Hentet 04 2019 fra:  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1994-12-15-1187>
- Mattilsynet. (2012, 12 12). Mattilsynet - Hva er HACCP. Hentet 01 15, 2020 fra Mattilsynet:  
[https://www.mattilsynet.no/mat\\_og\\_vann/matservering/hva\\_er\\_haccp.4647-3](https://www.mattilsynet.no/mat_og_vann/matservering/hva_er_haccp.4647-3)
- Smolan, G. & Vaksvik, S. (2014). HACCP - arbeid med mattrygghet. Oslo: Yrkeslitteratur AS.
- Spetalen, H. (2017). Læreplanmål og kompetansebehov i restaurant- og matfag – to sider av samme sak? - Yrkesfaglærere, yrkesfaglærerstudenter, faglige ledere i bedrift og elever i Vg1 og Vg2 vurderer læreplanmål og kompetansebehov i restaurant- og matfag. Hentet fra  
<http://hdl.handle.net/20.500.12199/940>
- Spetalen, H. & Eben, B. (Red.). (2018). Yrkesfaglærerstudenter forsker fremdeles. Utdanningsdirektoratet. (2018, 08 01). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet 05 07, 2020 fra Programområde for kokk- og servitørfag - Læreplan i felles programfag Vg2 (RFG2-01):  
<https://www.udir.no/kl06/RFG2-01>

## Del 5 Kosthold og ernæring, tradisjonskost og tilpassing for elever med religiøse spisevaner

Kosthold og ernæring i ordets videste forstand er viktig i utdanningen av yrkesfaglærere i restaurant- og matfag. Det å forstå viktigheten av kostholdet – ikke bare sitt eget, men også det tradisjonelle kostholdet og de religiøse spisereglene er en sentral del av opplæringen. I denne delen presenterer vi fire artikler under denne «paraplyen». Den første undersøker ungdoms egen oppfatning av kostholdet. Den andre artikkelen spør om eleven selv tror at et gratis skolemåltid vil øke læring og trivsel på skolen. Den påfølgende setter søkelys på mat og helselærers arbeide med tradisjonsmat i ungdomsskolen og den siste artikkelen i denne delen tar for seg hvordan lærere i ungdomsskolen tilpasser undervisningen i faget mat og helse for elever med religiøse spisereglene.

I artikkelen «*Spiser ungdommen sunt og hva påvirker deres valg når de selv kjøper mat?*» er det gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse blant elever på 10 trinn i ungdomsskolen. Hensikten med undersøkelsen var å kartlegge hva elevene spiser og om de kjente til kostholdsrådene. Resultatene antyder at til tross for at elevene kjenner lite til kostrådene, spiser de relativt sunt, noe som i stor grad kan forklares at det er foreldrene som styrer kostholdet. Funnene tyder på at kostholdsanbefalingene og faget mat og helse har relativt lite innvirkning når ungdom selv kjøper mat og drikke.

Undersøkelsen «*Gratis skolemåltid – hva mener elever i ungdomsskolen?*» er en kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført på 10 trinn i ungdomsskolen på to utvalgte skoler. Studien satte søkelys på om et gratis skolemåltid ville bidra til økt trivsel og økt læring. Resultatene viser at en meget stor andel av elevene spiser frokost før skolen hver dag og at over 70 % har med matpakke på skolen. Det er spesielt de elevene som ikke spiser frokost eller har med matpakke som er mest positive til gratis skolemåltid.

Formålet med artikkelen «*Tradisjonskost i mat- og helsefaget*» er å undersøke hva mat og helsefaglærere tenker om tradisjonskost og hvordan dette vektlegges i undervisningen. Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse med fire mat og helselærere på Østlandet. Resultatene antyder at det var vanskelig å finne en felles definisjon for begrepet tradisjonskost i en tid med langt større mangfold. Hvilke tradisjoner snakker vi egentlig om? Kanskje må tradisjonskostbegrepet diskuteres og redefineres ved at det legges større vekt på et *mangfold* av tradisjoner, noe som kan spilles ut i faget mat og helse. Det å undervise ungdom i bruk av råvarer og grunnleggende matlagingsmetoder kan være viktigere enn tradisjonskost i seg selv etter fagfornyelsen i 2020.

Den fjerde artikkelen setter søkelys på vårt flerkulturelle samfunn og har tittel «*Religiøse spiseregler i mat- og helsefaget?*». Bakgrunnen for denne kvalitative intervjuundersøkelsen er at et økende antall elever lever med religiøse spiseregler. Resultatene antyder at alle lærerne i mat- og helsefaget stiller seg positive til å tilrettelegge for elever med religiøse spiseregler. Majoriteten av lærerne antyder at det kan oppleves som krevende siden halalslaktet kjøtt er kostbart og utilgjengelig, samt at det er relativt store variasjoner i hvordan spisereglene blir praktisert – både på individ og gruppenivå.

# Spiser ungdom sunt og hva påvirker deres valg når de selv kjøper mat?

---

## Sammendrag

Formålet med undersøkelsen var at vi ønsket å finne ut om dagens ungdom spiser sunt, om de kjenner til eller vet hva de norske kostråd er. Vi ønsket også å undersøke om det de lærer i mat og helsefaget på ungdomskolen har noen innvirkning på valgene de tar når de selv kjøper mat og drikke. Vi har brukt en kvantitativ forskningsmetode i form av spørreundersøkelse. Spørreskjemaet er semistrukturert og undersøkelsen ble gjennomført vinter og vår 2020. Undersøkelsen er gjort på 10. trinn på ungdomskoler på Østlandet.

Vi fant at til tross for at eleven oppgir å ha liten kjennskap til kostrådene så spiser de relativt sunt. De spiser ofte grovt brød og frukt og grønnsaker. Vann er den foretrukne drikken, og de har et variert kosthold. De oppgir at kunnskap fra faget mat og helse påvirker dem i liten grad når de skal gjøre egne valg. Dette til tross for at mat og livsstil er ett av hovedområdene i faget og det vektlegges hvor viktig det er å spise sunt og ernæringsmessig riktig. Vi konkluderer med at dagens ungdom spiser sunt, men at det er foreldrene som i stor grad styrer kostholdet. De Norske kostrådene har de lite kjennskap til. Mat og helsefaget har liten innvirkning når ungdom selv velger hva de kjøper av mat og drikke.

## Introduksjon

I dagens samfunn er myndighetene opptatt av et sunt kosthold i befolkningen, dette ser vi blant annet gjennom Helsedirektoratets kostrådsanbefalinger. Vi ville derfor se nærmere på kostholdet til et utvalg av ungdommer i ungdomsskolen og om det de lærer i mat og helsefaget påvirker deres matvaner og valgene de tar når de selv kjøper mat. Vi har under pedagogiske praksisperioder på ungdomskoler fått inntrykk av at elevene ser på mat og helsefaget som mindre viktig sammenliknet med andre fag og er derfor interessert i å studere mat- og helsefagets potensielle innflytelse på ungdommens kosthold og helse siden dette er et viktig element i faget.

Ungdommens matvaner bestemmes i stor grad av foreldrene så lenge de bor hjemme. Det har også innvirkning på ungdommens kosthold hva venneflokken gjør, hvordan de selv vil identifisere seg, samt reklame og sosiale medier. Forskjellige nasjonale undersøkelser om kosthold viser at svært

mange ungdommer ikke følger kostrådene fra helsemyndighetene. Norske ungdommer spiser for eksempel bare halvparten av det som er anbefalt av frukt og grønnsaker og de har høyere inntak av kjøtt, mettet fett og sukker enn det som er anbefalt (Engeset, Torheim & Øverby, 2019).

Formålet med mat og helsefaget er å bidra til å redusere helseforskjeller i befolkningen, gjennom kunnskap om mat og måltid som fremmer gode matvaner. Opplæringen i faget skal medvirke til en bevisst og helsefremmende livstil. Gjennom læreplan i mat og helse, hovedområde mat og livsstil, skal elevene utvikle ferdigheter og motivasjon til å velge en helsefremmende livstil, eleven skal ha opplæring for å kunne sette sammen ernæringsmessig trygg og god mat i samsvar med råd fra helsestyresmaktene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen for mat og helsefaget i ungdomskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006) har et stort søkelys på kosthold og ernæring, dette gjenspeiler seg i over en tredel av læreplanens kompetansemål. Et av målene er direkte knyttet til kostrådene som helsedirektoratet anbefaler (Helsedirektoratet, 2014).

Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad mat- og helsefaget har betydning for ungdommenes kosthold og valg når de selv kjøper mat. På bakgrunn av dette valgte vi følgende problemstilling: *Spiser ungdom sunt, kjenner de til kostrådene og påvirker kunnskap fra mat og helsefaget deres valg når de selv kjøper mat?*

## **Sentrale begreper**

### *Ungdom*

I denne undersøkelsen fokuserer vi på ungdom som er elever på 10. Skoletrinn i grunnskolen, alder 15 til 16 år.

### *Sunt kosthold og kostrådene*

Kostrådene er 12 veiledende råd som har til hensikt å forebygge kroniske kostrelatert sykdommer og fremme generelt god helse i befolkningen. Helsedirektoratet oppsummerer i kostrådene hva de mener er et sunt kosthold hvor det nevnes blant annet at man bør velge mer grønnsaker, frukt, bær, fisk og fiskeprodukter. Velge grove kornprodukter, oljer og myk margarin heller enn fine kornprodukter og smør. Begrens forbruk av rødt kjøtt, bearbeidede kjøttprodukter, salt og sukker (Helsedirektoratet, 2011).

### *Mat og helsefaget*

Faget er obligatorisk i grunnskolen og har 114 klokke timer obligatorisk undervisning på barnetrinnet fra 1. til 7. klasse og 83 klokke timer undervisning på ungdomstrinnet 8. til 10. Klasse. Fagets læreplan

har tre hovedområder; mat og livsstil, mat og forbruk og mat og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2006).

## Metode

I arbeidet med denne artikkelen har vi brukt samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Denne metoden har til hensikt å bidra med innsikt i hvordan virkeligheten ser ut og til å bidra med kunnskap (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2017). For å besvare problemstillingen valgte vi å benytte kvantitativ metode hvor vi utarbeidet et spørreskjema respondentene skulle fylle ut selv. Vi valgte et tverrsnitt design, som betyr at vi undersøker et tema innenfor en avgrenset tidsperiode og hensikten er å beskrive forholdene i nåtid (Ringdal, 2018).

Spørreskjemaet er semistrukturert og inneholder ti hovedspørsmål med to forskjellige grader av struktur. De fem første spørsmålene er åpne, og elevene skal selv skrive inn hva de har spist og drukket dagen før. Disse spørsmålene skal gi et konkret innblikk i deres kosthold og besvare om de spiser sunt. De to påfølgende spørsmålene skal kartlegge hvor ofte forskjellige definerte matvarer og drikker benyttes. Spørsmålene er prekodet med fem svaralternativer med en skala fra svært sjelden til daglig. De tre siste spørsmålene er også prekodet og skal besvare hva som styrer valgene deres når de kjøper mat og drikke. I hvilken grad de kjenner kostrådene og om mat og helsefaget og påvirker valgene de tar når de kjøper mat og drikke selv. Spørsmålene besvares etter en skala med fem svaralternativ hvor påvirkning rangeres fra svært liten grad til svært stor grad og helt uviktig til svært viktig.

### Utvalg av respondenter

Vi ønsket å se på kunnskapen fra mat og helsefaget og om det hadde påvirkning på kostholds vanene etter at faget ble avsluttet, men fortsatt mens målgruppen var ungdommer. Det ble derfor naturlig å bruke 10. klassetrinn som informanter.

### Fremgangsmåte for datainnsamling

Vi sendte ut informasjonsbrev om undersøkelsen til rektor på ungdomskoler på det sentrale østlandsområdet pr e-post. Informasjonsbrevet beskriver prosjektets formål og presenterer problemstillingen. Vi fulgte opp forespørselen ved å ringe rundt til skolene for å gjøre nærmere avtaler, rektor ved to skoler ga oss tillatelse og spørreundersøkelsen ble gjennomført på to ungdomskoler i samarbeid med lærer. Vi ledet selv prosessen med informasjon, utdeling og gjennomføring.

Det ble ikke spurt om sensitive data som navn og alder, dette for at undersøkelsen skal være anonym. Informantene ble før undersøkelsen også gjort oppmerksom på at spørreskjemaet var anonymt og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. Spørreskjemaet ble delt ut i papirform.

### **Datainnsamling kvantitativ metode**

Det ble totalt utdelt 109 spørreskjemaer, og 105 besvarte skjemaer ble benyttet i undersøkelsen. Fire skjemaer kunne ikke tolkes og ble derfor ikke benyttet. Dette ga en svarprosent på 96,3 %. Vi brukte en semistrukturert form på spørreskjema der fem spørsmål var åpne for at respondentene kunne skrive på egen hånd, og 5 spørsmål var oppgitt med gitte svaralternativer. Ved å benytte valgte spørreskjema får man muligheten til å fange opp informasjon i den åpne delen, der respondenten selv skriver svarene med eget ord. Slik kan forskeren få ut tilleggsinformasjon som ikke kan besvares ved prekodete spørsmål. Ved benyttelse av prekodete spørsmål, som er lettere å fylle ut for respondenten, vil det forenkle arbeidet med å hente ut data da det bare skal kodes inn i ett dataprogram, men det kan virke som en «tvangstrøye» for respondentene (Johannesen et al., 2017).

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det utarbeidet spørsmål som kunne gi oss konkrete svar og relevant kunnskap. Før vi presenterte undersøkelsen for respondentene gjorde vi en pretest på fire elever i tilsvarende aldersgruppe for å avdekke eventuelle misforståelser av spørsmålene eller skrivefeil slik at spørreskjemaet skulle være lettere å forstå for respondentene (Johannesen et al., 2017). På bakgrunn av kommentarer fra deltagere i pretesten gjorde vi noen små justeringer på skjemaet. Vi fikk tilbakemelding på at rubrikkene for avkryssing var for små, de ble derfor gjort større før gjennomføringen.

### **Analyse**

De åpne spørsmålene ga data av mer kvalitativ enn kvantitativ art. For å gjøre disse kvantitative utarbeidet vi en kodebok der de kvalitative svarene ble kategorisert og deretter kvantifisert i form av tallverdier som vi la inn i en datamatrise i Excel. Tallverdiene i de prekodete spørsmålene fulgte skalaen fra aldri til daglig.

Vi benyttet univariat analyse ved å analysere hvert enkelt spørsmål for seg selv. Dataene presenteres i stolpediagram. På de prekodete spørsmålene benyttet vi Google forms, dette ga oss oversikt i form av stolpediagram.

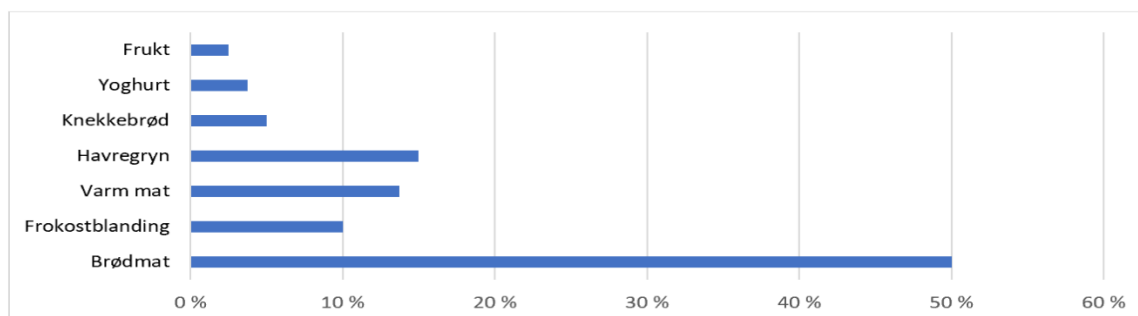
## Resultater

### Har elevene et sunt kosthold?

I de seks første figurene viser vi en oversikt over hva elevene oppgir at de har spist og drukket dagen før undersøkelsen. Spørsmålene er åpne, og elevene har svart med egne ord.

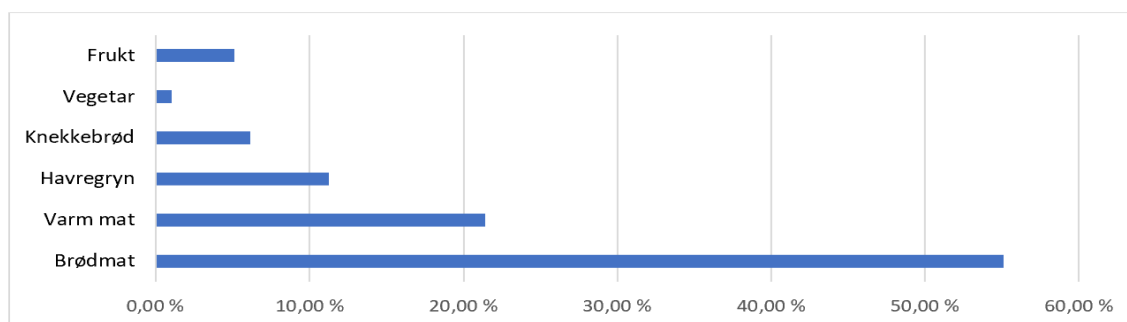
76,1% av elevene vi spurte oppgir at de spiste frokost. De fleste spiste brødmatt, deretter kommer havregryn. I kategorien varm mat inngår grøt, egg og bacon og toast (Figur 1).

Figur 1: Oversikt over hva elevene spiste til frokost.



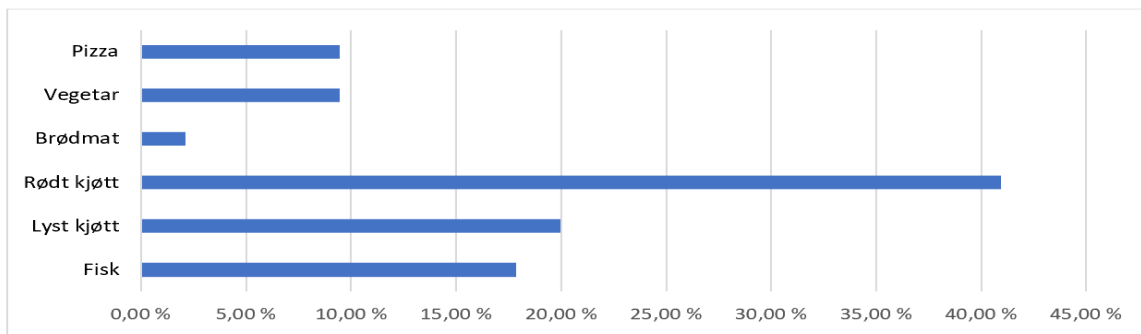
Videre spurte vi elevene hva de spiser til lunsj. 90% av elevene svarte at de spiser lunsj og de fleste spiste også her brødmatt. Over 20% spiser varm mat som kan bestå av pasta, kylling, pizza eller hamburgerer (Figur 2).

Figur 2: Oversikt over hva elevene spiste til lunsj.



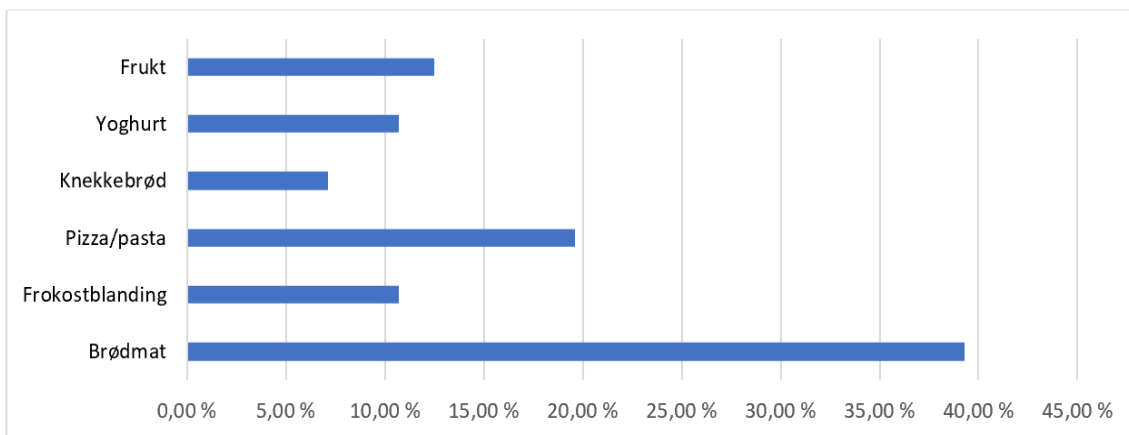
Over 90% av elevene vi spurte oppgir at de har spist middag. De fleste har spist måltider med rødt kjøtt. Lyst kjøtt og fisk kommer ganske likt ut som det neste mest spiste alternativet (figur 3).

Figur 3: Oversikt over hva elevene spiste til middag.



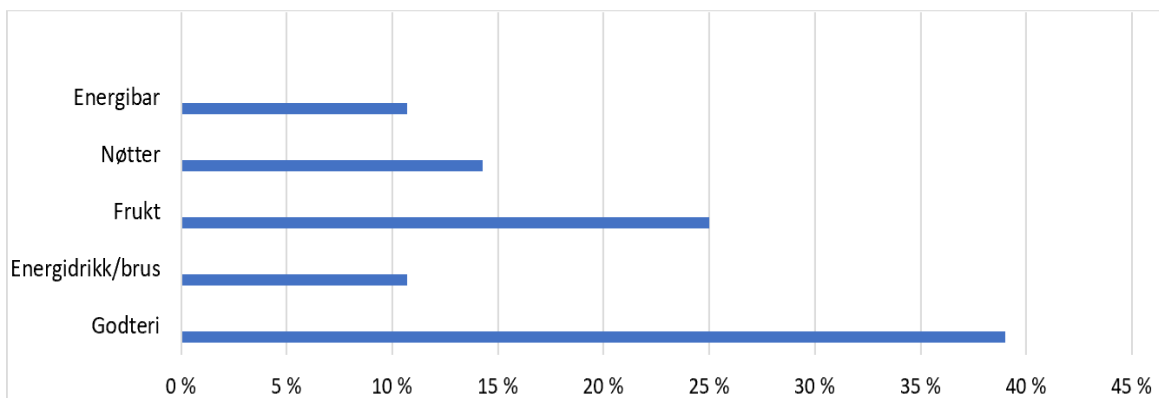
Litt over 53 % av elevene oppgir at de har spist kveldsmat. Figur 4 viser at 49% spiser brødmat til kvelds (figur 4).

Figur 4: Oversikt over hva elevene spiste til kveldsmat.



26 % oppgir at de spiser noe annet enn hovedmåltidene i løpet av dagen. Av disse er godteri den varegruppen det spises mest av, men mange oppgir også at de spiser frukt (Figur 5).

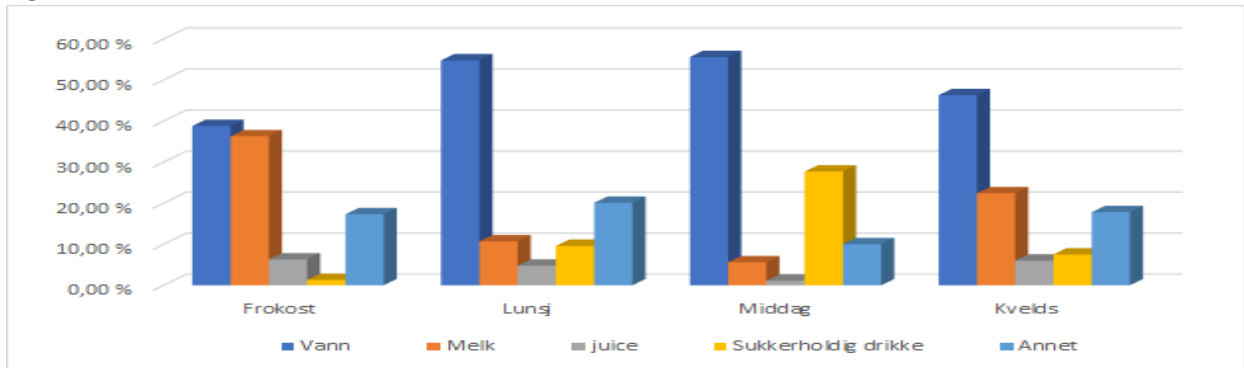
Figur 5. Oversikt over hva eleven spiste mellom måltidene.





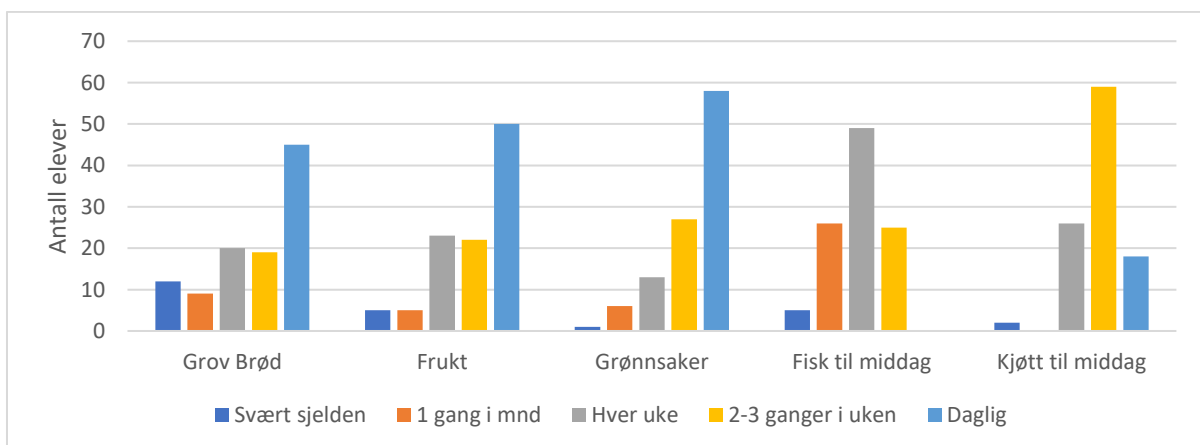
Vann er den foretrukne drikken til alle måltider (Figur 6). Sukkerholdig drikke som i all hovedsak er brus, iste og lignende er andrevalg til middag. Til de andre måltidene drikkes det i hovedsak melk som andrevalg.

Figur 6: Oversikt over hva elevene drakk til de ulike måltidene



På spørsmål om hvor ofte de spiser ulike matvaregrupper, oppgir 60 % at de spiser grovt brød daglig eller 2-3 ganger i uken (Figur 7). Til sammen 65 % oppgir at de spiser frukt daglig eller 2-3 ganger i uken, mens 80 % oppgir at de spiser grønnsaker daglig eller 2-3 ganger i uken. Til sammen 73 % oppgir å spise kjøtt daglig eller 2-3 ganger i uken, mens ingen oppgir å spise fisk daglig, derimot er det 23 % som spiser det 2-3 ganger i uken.

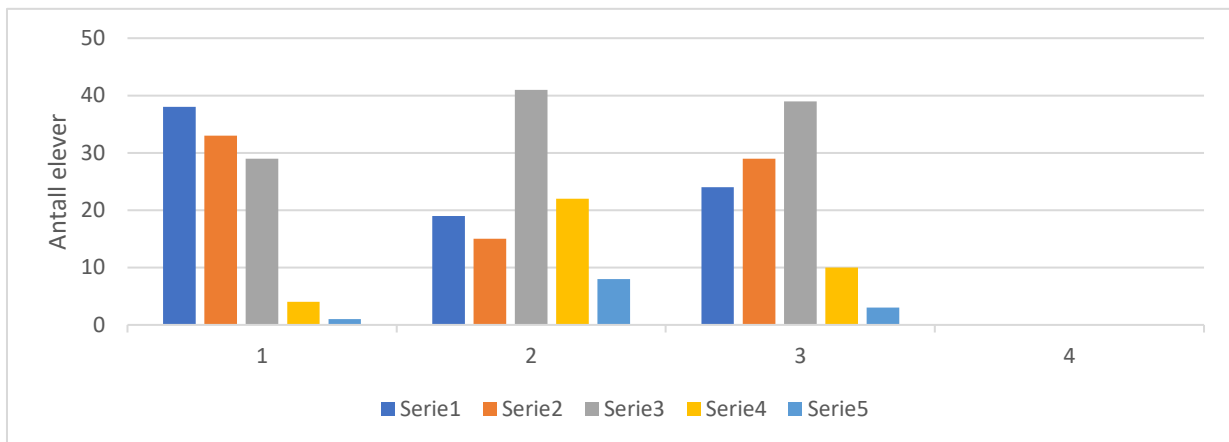
Figur 7. Oversikt over hvor ofte de spiser underliggende matvaregrupper.



### Kunnskap om kostrådene og påvirkning fra mat og helsefaget.

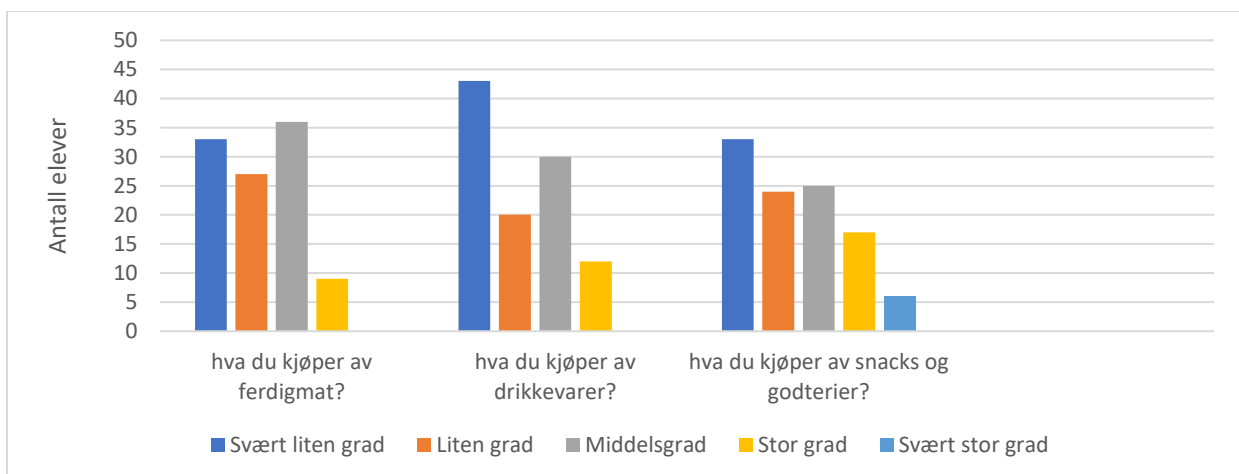
Figur 8 viser at det er ca. 5 % som kjenner til kostrådene i svært stor grad og stor grad. Det er 28 % som mener disse er viktig i svært stor grad eller stor grad. Det er 12 % som følger dem i svært stor grad eller stor grad.

Figur 8: Oversikt over hvor godt elevene kjenner og følger de norske kostholdsrådene.



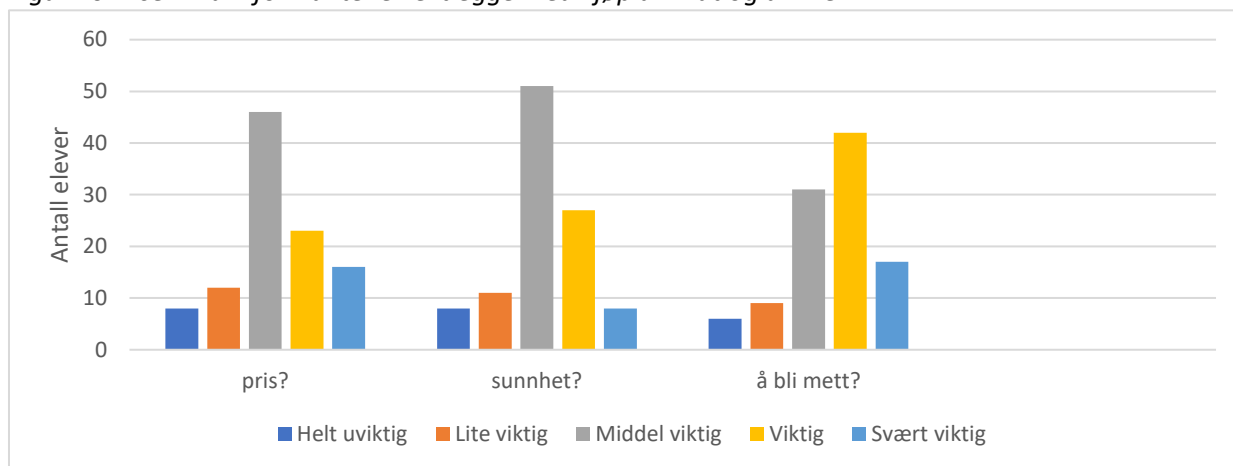
Figur 9 viser at faget mat og helse har relativt liten påvirkning når de selv kjøper mat og drikke. Det er 9 % som sier de har blitt påvirket når det kjøper ferdigmat i stor grad. Drikkevarer er det 11 % i stor grad som er blitt påvirket av hva de velger etter faget mat og helse. Det er 22 % som sier at de er påvirket når de kjøper snacks og godterier i stor grad eller svært stor grad.

Figur 9: Oversikt over graden av påvirkning elevene mener kunnskap fra faget mat og helse har når de selv kjøper mat og drikke.



Det å bli mett er den viktigste faktoren når elevene selv kjøper mat og drikke, 59 % oppga at det er viktig eller svært viktig (figur 10). Prisen på det som kjøpes er den nest viktigste faktoren når de velger selv, 37 % oppga dette som viktig eller svært viktig. Til sammen 33 % oppga at sunnhet er viktig eller svært viktig.

Figur 10: viser hva informantene vektlegger ved kjøp av mat og drikke



### Undersøkelsens validitet

Selv om vi hadde utført en pilottest erfarte vi likevel at spørreskjemaets åpne der eleven skulle skrive selv, kanskje ble litt for lang. Det er stor variasjon i besvarelsene på dette punktet. Her kunne vi laget predefinerte svar, men med mulighet for et åpent «annet»-alternativ der elevene kunne skrevet med egne ord. Det at vi selv var til stede og informerte elevene samtidig som vi kunne svare på ting som var uklart underveis, kan styrke validiteten.

I ettertid ser vi at ved å gå bredere ut geografisk ville vi muligens sett større variasjon i kosthold. Undersøkelsen er gjennomført med 105 besvarelser fra 10. klasse elever på Østlandet. Dette er et relativt lite antall elever og det er vanskelig å si at dette er representativt for ungdommer i hele Norge.

### Diskusjon

I undersøkelsen kartlegger vi det eleven spiste og drakk dagen før undersøkelsen. Vi fant at elevene i all hovedsak hadde et tradisjonelt kosthold. Det kommer frem at de fleste spiste brødmatt, frukt, middag med kjøtt, fisk og grønnsaker. Et flertall av elevene oppgir at de spiser grovt brød, frukt og grønnsaker daglig. Når det gjelder drikke er vann den mest foretrukne drikken til alle måltider. Det kommer imidlertid frem at til middagsmåltidet drikker hele 26 % av de spurt sukkerholdig drikke da med hovedvekt på brus, iste og lignende. Det er vesentlig høyere enn hva ungdomdata oppgir i sin siste rapport (Bakken, 2019). Det kan skyldes at vi kun har respondenter fra to skoler, om det for eksempel har blitt arrangert en form for sammenkomst eller bursdagsfest i en av klassene vil dette kunne gi store utslag. Dette har vi ikke data om. Kun 27 % av respondentene svarer at de har spist noe annet i løpet av dagen utenom de faste måltidene, men av disse har ca. 39 % spist godterier.

I Ungdata undersøkelsen fra 2019 som er gjennomført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA ved OsloMet – storbyuniversitetet kommer det frem at mange ungdommer har sunne matvaner med regelmessig inntak av frukt, grønt, frokost, lunsj og middag de fleste dager i uken (Bakken, 2019). Våre data sammenfaller godt med funnen i Ungdata rapporten. Det kommer imidlertid også frem i Ungdata at når ungdommen blir litt eldre tilegner de seg mere usunne spisevaner. Det kan ha sammenheng med at de fleste ungdommer bor hjemme og at det er foreldrenes innkjøp og matvaner som styrer hva ungdommen spiser (Forskning, 2017). Dette kan bety at de ikke klarer, ønsker eller prioriterer å opprettholde et sunt kosthold når de får større ansvar for eget kosthold når de blir eldre og flytter hjemmefra.

Det interessante med våre funn er at ungdommen oppgir at de har ett sunt kosthold når de besvarer spørsmålene i undersøkelsen om mat og drikke. På spørsmålet som omhandler de nasjonale kostrådene forteller de aller fleste at de ikke kjenner til rådene og de som kjenner til de følger de ikke. Likevel mener en del at rådene er viktig å følge. Det kan tyde på at de har en formening om hva kostrådene er, men mangler konkret kunnskap. Det kan komme av at rådene ikke benyttes i undervisningen eller at lærerne benytter andre begreper når de snakker om kosthold og ernæring.

Selv om våre data indikerer at ungdommene spiser generelt sunt, viser de samme dataene også at elevene påvirkes lite av det de har lært i mat- og helsefaget når det kommer til hva de selv kjøper av ferdigmat, drikkevarer, snacks og godterier. Da er det å bli mett viktigst.

Mangelen på kunnskap hos elevene og fagets påvirkning på elevenes kjøpsvalg kan også ha sammenheng med hvordan lærerne underviser i mat og helsefaget. En rapport fra statistisk sentralbyrå viser at det er kun fire av ti lærere inne mat og helsefaget som har relevant utdanning, og antallet har sunket de siste årene (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette kan være en årsak til at faget ikke klarer å formidle den kunnskapen læreplanen beskriver selv om faget vektlegger kosthold og ernæring i 110 skoletimer pr skoleår. Ser vi på kompetansemålene fra læreplanen tilsier dette at elevene ca. skal ha 36 skoletimer undervisning med kosthold og ernæring i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2006).

## Oppsummering og konklusjon

Gjennom denne artikkelen prøver vi å besvare problemstillingen «*Spiser ungdom sunt, kjenner de til kostrådene og påvirker kunnskap fra mat og helsefaget deres valg når de selv kjøper mat?*»

Vi har benyttet spørreundersøkelse som datainnsamlingsverktøy og dataene tyder på at ungdom spiser relativt sunt og har et variert kosthold, samtidig som andre undersøkelser viser at kostholdet kan endre seg i negativ retning etter hvert som de blir eldre og tar flere valg selv.

Videre kommer det frem at elevene i liten grad kan navnsette de norske kostholdsrådene som er anbefalingene fra helsedirektoratet. Kunnskap fra mat- og helsefaget på ungdomskolen viser seg også å ha liten påvirkning på valg elevene selv tar når de selv kjøper ferdigmat, drikke, snaks og godterier.

Uten at vi har undersøkt dette eksplisitt kan noe av forklaringen på elevenes lave kunnskapsnivå og fagets lave påvirkning på valg av mat og drikke elevene kjøper selv, være at resultat av at det kun er 40 % av lærerne som underviser i mat og helsefaget som har relevant utdanning. Da kan det bli relativt tilfeldig hvilke innhold og læringsaktiviteter som benyttes i faget.

## Litteraturliste

- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet
- Engeset, D. Torheim, L. E. & Øverby, N. C. (2019). *Samfunnsernæring*. (1. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskning, (2017). *Hva betyr mest for ungdommens kosthold?* Hentet fra <https://forskning.no/mat-partner-barn-og-ungdom/hva-betyr-mest-for-ungdommenes-kosthold/369376>
- Helsedirektoratet, (2016) *Kostrådene*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/kostradene-og-naeringsstoffer/kostrad-for-befolkningen>
- Helsedirektoratet, (2011). *Kostråd for å fremme folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer*. Hentet fra [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kostrad-for-a-fremme-folkehelsen-og-forebygge-kroniske-sykdommer-metodologi-og-vitenskapelig-kunnskapsgrunnlag/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20%E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf/\\_attachment/inline/2a6293e0-169e-41bd-a872-f3952dbb22c2:0d09926111d614e6059e804b7f9b21c17bd0c1cd/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20%E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kostrad-for-a-fremme-folkehelsen-og-forebygge-kroniske-sykdommer-metodologi-og-vitenskapelig-kunnskapsgrunnlag/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20%E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf/_attachment/inline/2a6293e0-169e-41bd-a872-f3952dbb22c2:0d09926111d614e6059e804b7f9b21c17bd0c1cd/Kostr%C3%A5d%20for%20%C3%A5%20fremme%20folkehelsen%20og%20forebygge%20kroniske%20sykdommer%20%E2%80%93%20metodologi%20og%20vitenskapelig%20kunnskapsgrunnlag.pdf)
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.) Oslo: Abstrakt forlag A/S.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4. Utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2006). Læreplan i mat og helse. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01>
- Statistisk sentralbyrå, (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen*. Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/391015?ts=16b93d5e508](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?ts=16b93d5e508)

# Gratis skolemåltid -Hva mener elever i ungdomsskolen?

---

## Sammendrag

Dagens nyhetsbilde preges ofte av saker om skolemat og ungdom som ikke spiser i løpet av skoledagen (Aftenposten, 2019). Denne artikkelen har til hensikt å få et innblikk i om skoleungdom mener de vil trives, og lære mer, dersom det blir tilbud om et gratis skolemåltid. I tillegg tar artikkelen for seg om skoleungdom spiser frokost og om de spiser et måltid i løpet av skoledagen. I undersøkelsen Ungkost 3 som ble gjennomført i 2015-2016 kommer det fram at kostvanene til skoleungdom endres og at jo eldre ungdommen blir, jo oftere utelates frokost og lunsj (Folkehelseinstituttet, Ungkost 3, 2016).

Videre er det en politisk målsetting om å redusere sosiale forskjeller i helse, derfor ville det være interessant å undersøke om elever mener at et gratis skolemåltid vil bidra til økt trivsel og økt læring. Studier peker på at ved å servere et skolemåltid øker elever inntaket av sunn mat. I tillegg kan et skolemåltid bidra til å utjevne sosioøkonomisk status (Vik, Lippevelde, Øverby, 2019).

Det ble benyttet kvantitativ metode i form av et spørreskjema. Spørreundersøkelsen ble gjennomført på to utvalgte ungdomsskoler et sted på Østlandet. Den ene ungdomsskolen hadde tilbud om gratis skolemåltider to ganger i uka, den andre ungdomsskolen hadde ingen tilbud. Informantene var elever på 10. trinn.

Resultatene viser at flertallet oppgir at de spiser frokost før skolen hver dag eller flere ganger i uka og litt over 70 % har med seg matpakke på skolen. Når det gjelder spørsmålet om at et skolemåltid vil kunne gi økt trivsel og økt læring et det nesten ingen elever som er uenige i dette, men det er spesielt de som ikke spiser frokost eller har med seg matpakke som er mest positive til et tilbud om et gratis skolemåltid.

## Introduksjon

Det er stort søkelys på kosthold og helse i samfunnet vårt i dag. Gjennom tilrettelegging for organiserte og sunne måltider som inkluderer alle, kan skolen bidra til at unge får gode muligheter til å etablere et helsefremmende og godt kosthold som de tar med seg videre i livet. Dette kan bidra til å redusere sosiale forskjeller i kosthold (Helsedirektoratet, 2015).

Kosthold påvirker helsen vår på mange måter og spiller dermed en stor rolle for utvikling av mange livsstilssykdommer. Det norske kostholdet har siden 1975 utviklet seg i en positiv retning, men kroppsvekten og forekomsten av overvekt/fedme har økt betydelig (Engeset, 2019, s. 99.; Arnesen & Torheim, 2019, s. 55). Ifølge Helsedirektoratet er forekomsten av overvekt økende da mye av energien kommer fra sukker og sterkt sukkerholdige matvarer. I tillegg viser studier at overvektige opplever stigmatisering og at overvektige barn/unge assosieres med dårlig sosial fungering, dårlige skoleprestasjoner, dårlig helse, usunt kosthold og dårlig fysisk form (Helsedirektoratet, 2016; Helsedirektoratet, 2010).

Ifølge Helland, Øverby & Vik er det gjort mange tiltak i norsk skole for å fremme sunne matvaner i skolen, men få tiltak er evaluert ved hjelp av forskning, slik at man får kunnskap om hvordan de virker. Det er intervensjoner som ikke bare vektlegger maten og matens innhold, men også på skolemåltidet som en sosial arena og hvilken innvirkning det kan ha på læringsmiljøet. Av tiltak som ikke er forskningsbasert evaluert nevner Helland et. al. noen eksempler på kommuner som tilbyr et skolemåltid per 2018: Vinje i Telemark, Bykle i Setesdal og Lyngen i Troms. Erfaringene er at skolemåltidet virker samlende og sosialt utjevnende siden alle spiser den samme maten. I tillegg viser erfaringer at det kan virke positivt mot mobbing, blant annet fordi elevene lærer å kjenne hverandre bedre rundt matbordet. Ved å tilby et skolemåltid sikrer man at alle elevene får i seg sunn mat i løpet av skoledagen, og ikke bare de som har sunn matpakke hjemmefra (Helland et. al., 2019, s. 188 og 189).

Ungkost 3 er en landsdekkende kostholdsundersøkelse blant 9- og 13-åringene. Undersøkelsen er et samarbeid mellom Helsedirektoratet, Folkehelseinstituttet, Mattilsynet og Avdeling for ernæringsvitenskap ved Universitetet i Oslo. Formålet er å innhente data som kan gi grunnlag for å beskrive utviklingen av kostholdet over tid. Ifølge rapporten har 97 % av 4. klassingene med seg matpakke 5 dager i uka. Av 8. klassingene er det 70 % som sier det samme. Størstedelen av 8. klassingene kjøpte aldri eller sjelden lunsj. Noen oppga at de kjøpte lunsj i butikk/kiosk 1-2 ganger i uken (Folkehelseinstituttet, Ungkost 3, 2016). Det er grunn til å tro at en fristende og sunn matpakke uansett bidrar til mindre kjøp av butikk- og kioskvarene. Det gir også elevene en god følelse å ha med seg en matpakke de er fornøyd med.

### **Matpakkefattigdom**

I 2019 presenterte forsker Silje Elisabeth Skuland en undersøkelse i en stor europeisk studie om det hun kaller matpakkefattigdom. Skuland intervjuet lavinntektsfamilier med innvandrerbakgrunn fra Øst-Afrika, Sør-Amerika, Sentral-Asia, Midtøsten og Russland. Ifølge Skuland kan matpakke synliggjøre hvor du kommer fra -både økonomisk og etnisk. Skuland forteller at noen ikke har med

seg mat hver dag, fordi familien ikke har kjøpt inn brød og pålegg. Mens andre barn skammer seg over hva de har i matboksen. Dette handler om at de ikke har forseggjorte matpakker eller har matpakker som ser annerledes ut og lukter annerledes. Å sitte der som barn å ikke ha den matpakka som passer eller ligner de andres, det er å oppleve matpakkefattigdom, mener Skuland. Skuland forteller videre at den tradisjonelle norske matpakka er standarden for barn som går på multietniske skoler i Oslo. Det forklarer hun med at barn ønsker å fremstå som andre på skolen. De vil ha lik skolesekk og like klær. Det samme gjelder matpakka. Barn ønsker ikke å spise annerledes enn andre. Videre mener Skuland at det bør innføres et skolemåltid i skolen. Hun peker på at det er en bred oppfatning om at den norske grunnskolen bygger på idealer om likhet for alle. Det gjelder ikke for matpakka. Slik det er i dag så gjør matpakka økonomiske og etniske forskjeller synlige (Skuland, 2019). Representantforslaget om gratis skolemat til alle som presenteres under, ville også kunne vært et viktig bidrag til å minske disse forskjellene.

### **Representantforslag om gratis skolemat til alle**

I Meld. St. dokument 8:124 S (2018-2019) ble det fremmet et representantforslag om gratis skolemat til alle av stortingsrepresentanter fra Sosialistisk Venstreparti. Komiteen, medlemmer fra Arbeiderpartiet, Høyre, Fremskrittspartiet, Senterpartiet, Sosialistisk Venstreparti, Venstre og Kristelig Folkeparti var samstemte i at kosthold og måltidsglede et viktig politisk område. Det blir vist til rapport «Hva spiser elevene på skolen», publisert av Norges forskningsråd i 2011. Rapporten viser til at de aller fleste har med seg matpakke, og de fleste spiser normal og sunn mat på skolen. Samtidig er det bekymringsfullt at 14 pst. av elevene ikke har matpakke. Videre viser representantforslaget til senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil (HEMIL-senteret) ved Universitetet i Bergen som konkluderer med at skolemat gir økt konsentrasjon og yteevne blant elever.

Representantforslaget om gratis skolemat til alle vedtas ikke. Kunnskapsdepartementet ved daværende statsråd Jan Tore Sanner erkjenner i en stortingsmelding datert 3. mai 2019, at kosthold er viktig for god helse og gir gode forutsetninger for læring. Samtidig skriver Sanner at politikk handler om prioriteringer. Sanner vil det skal være opp til lokalt nivå å prioritere hvilke tiltak som er best egnet for å bedre folkehelsen til den enkelte kommune. Videre skriver Sanner at det er foreldrene som har hovedansvaret for barn og unges kosthold. Uavhengig av om ordningen med skolemat skal finansieres over Helse- og omsorgsdepartementets budsjett som en del av folkehelsearbeidet, eller over Kunnskapsdepartementets budsjett, er det snakk om svært mye penger. Dette er penger som Sanner ønsker å prioritere på læring fremfor å bruke statlige penger til skolemat. Sanner peker også på at i tillegg til kostnadene for selve maten, må skolene bekoste



personale og mange skoler må også bygges om slik at de får egnede lokaler til å lage mat, og ikke minst plass for elevene til å spise (Meld. St. 380 S (2018- 2019)).

Temaet i artikkelen er tidsaktuelt så lenge det pågår en debatt om et gratis skolemåltid skal innføres i skolen. Skolematens Venner har som formål å arbeide for et lovpålagt, gratis ernæringsmessig forsvarlig, daglig måltid i skolen (Skolematensvenner.no., 2020), men hva mener egentlig ungdommene selv om et slikt forslag? Hva mener elevene dette måltidet vil bety for deres trivsel og læring på skolen. Hvilken betydning har elevenes nåværende frokost og matpakkevaner i forhold til hva de svarer på skolemåltidets betydning?

Med utgangspunkt i overnevnte ble problemstillingen i artikkelen: *«I hvilken grad mener elever i ungdomsskolen at et tilbud om gratis skolemåltid kan bidra til økt trivsel og læring?»*

## Metode

### Begrunnelse av metodevalg og utforming av spørreskjema

Jeg valgte å bruke kvantitativ metode i form av spørreskjema for å få bredde, se sammenhenger og tendenser og kartlegge hva elever mener om skolemåltidet (Johannessen et. al., 2017, s. 95).

Utforming av spørreskjemaet ble gjort på en slik måte at det ikke var for mange spørsmål. Er det for mange spørsmål er det ifølge Johannessen et al. bare de ivrigste som orker å fylle ut hele spørreskjemaet, og man kan da risikere å få lav svarprosent (Johannessen et. al., 2017, s. 276).

Spørreskjemaet hadde 10 spørsmål fordelt på to sider. Sju av spørsmålene hadde lukkede svaralternativer og respondentene kunne besvare spørsmålene innenfor rammen jeg hadde definert på forhånd. På ett av spørsmålene kunne respondentene svare helt fritt på hva de ønsker av skolemat. To spørsmål var stilt som påstander som respondentene måtte besvare gjennom en skala fra 1-7, der respondentene skulle si seg helt uenig, hverken uenig eller enig, helt enig.

Jeg valgte å dele ut spørreskjema til elever i 10. trinn på to forskjellige skoler på Østlandet. Dette begrunnes med at resultatene ble noe mer representative enn om undersøkelsen hadde vært gjennomført på bare en skole. For å få samlet inn tilstrekkelig antall spørreskjemaer benyttet jeg meg av medstudent som sa seg villig til å dele ut spørreskjema på sin skole. Det ble sendt ut informasjonsbrev til rektor ved de utvalgte skolene med informasjon om spørreundersøkelsen. Videre tok jeg telefonkontakt og avtalte tidspunkt for datoer for å gjennomføre undersøkelsen. I forkant av undersøkelsen ble det gjennomført en pilotundersøkelse med marginale justeringer.

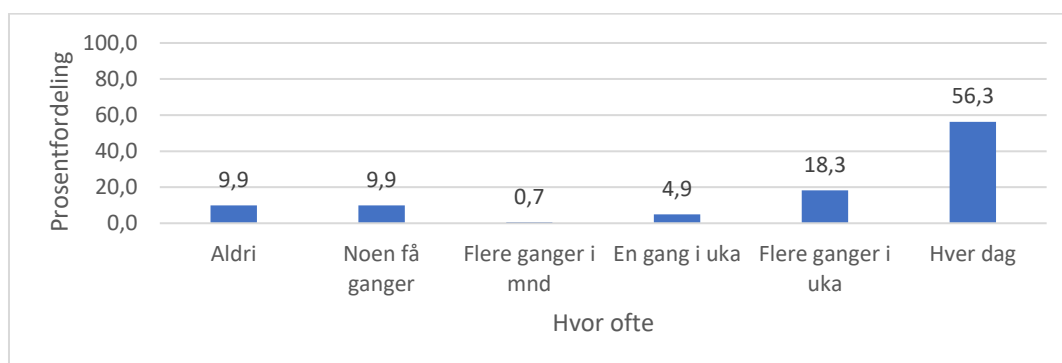
Ved hjelp av en kodebok ble svarene registret slik at jeg endte opp med en datamatrikse i Excel (Johannessen et. al s. 254). Her ble det lagd en oppsummering og diagrammer som viser svarene fra respondentene på en oversiktlig måte. Videre ble resultatene lagt inn i SPSS for å beregne eventuelle bivariante korrelasjoner mellom ulike variabler i spørreskjemaet (Johannessen et. al., 2017). Her fikk jeg hjelp av min veileder på OsloMet til å analysere resultatene.

## Resultater

Som nevnt tidligere i artikkelen ble resultatene lagt inn i en datamatrikse. Videre ble resultatene analysert med tanke på å besvare problemstillingen. Resultatene blir kort og objektivt kommentert under hver figur. Resultatkapittelet deles inn i to deler. Den første delen tar for seg enveisanalyse med diagrammer, mens den andre delen omhandler bivariat korrelasjon.

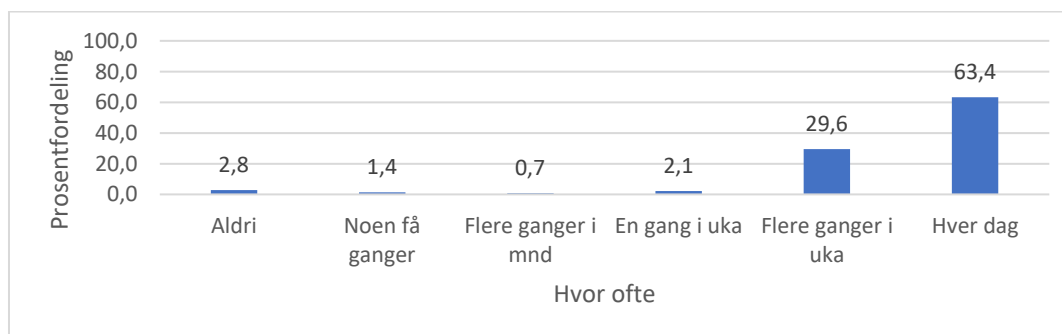
### Del 1, enveisanalyse

**Figur 1.** Oversikt over hvor ofte elevene oppgir at de spiser frokost før skolen.



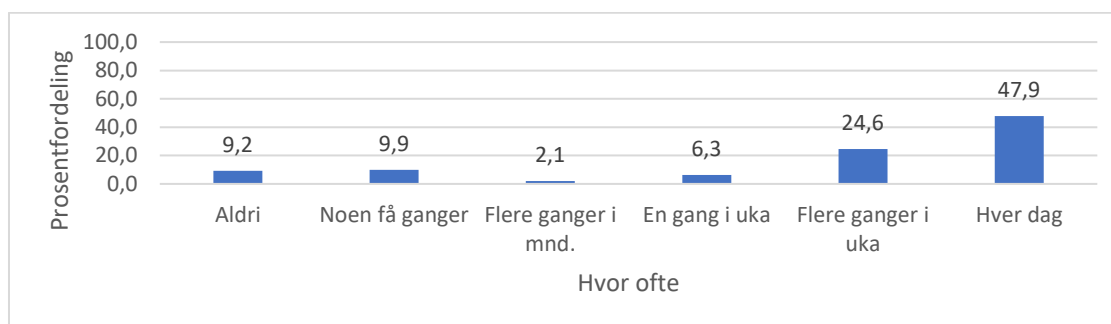
Figur 1 viser at flertallet av elevene spiser frokost hver dag eller flere ganger i uka. Ca. 75 % svarer at de spiser frokost før skolen flere ganger i uka eller hver dag. Ca. 20 % svarer at de aldri eller noen få ganger spiser frokost før skolen.

**Figur 2.** Oversikt over hvor ofte elever oppgir at de spiser et måltid i løpet av skoledagen.



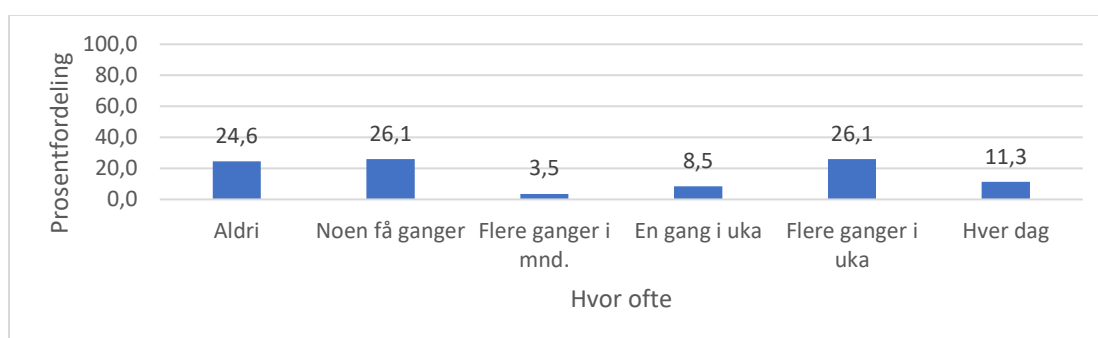
Figur 2 viser at 93 % av elevene svarer at de spiser et måltid i løpet av skoledagen flere ganger i uka eller hver dag.

**Figur 3.** Oversikt over hvor ofte elevene oppgir at de har med seg matpakke.



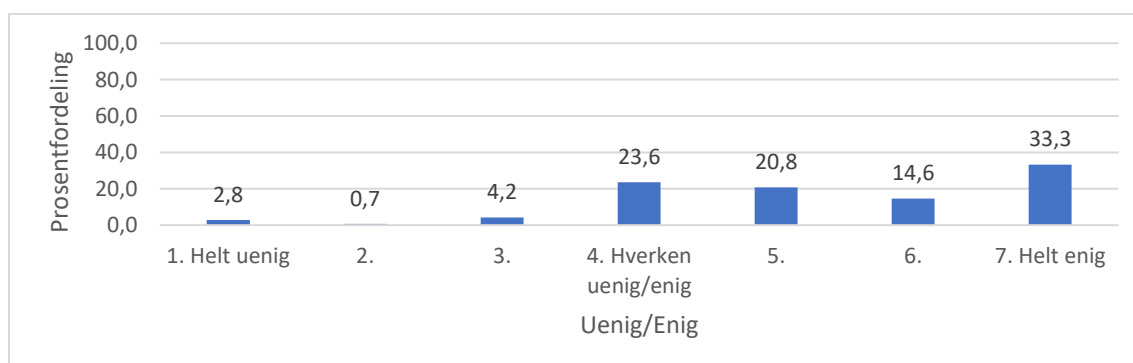
Figur 3 viser at litt over 72 % har med seg matpakke på skolen hver dag eller flere ganger i uka. Nesten 20 % svarer at de aldri eller noen få ganger har med seg matpakke på skolen.

**Figur 4.** Oversikt over hvor ofte elevene oppgir at de kjøper skolemat.



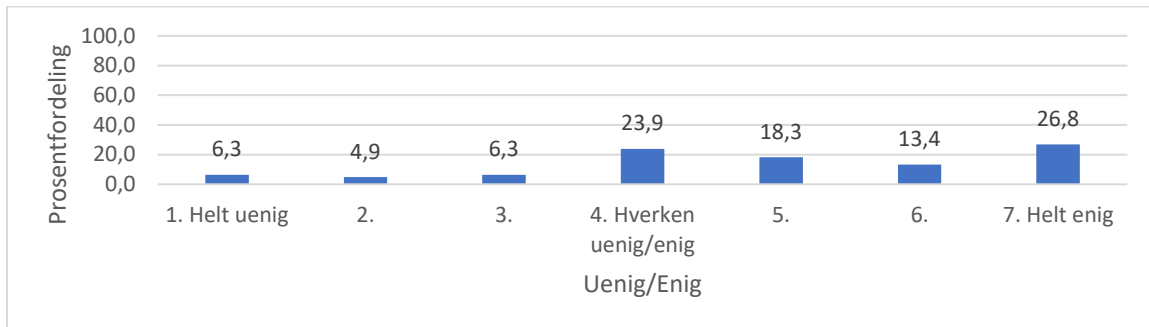
Figur 4 viser at litt over 50 % svarer at de noen få ganger eller aldri kjøper skolemat. Mens det er litt over 37 % som svarer de kjøper skolemat flere ganger i uka eller hver dag.

**Figur 5.** Oversikt over om elevene oppgir om de vil trives bedre på skolen dersom det blir tilbud om skolemåltid.



Figur 5 viser at ca. 8 % av elevene er helt eller delvis uenig i påstanden at de vil trives bedre på skolen dersom det blir et tilbud om skolemåltid. 69 % er helt eller delvis enig i påstanden mens 24 % hadde ingen spesiell oppfatning. Elevene besvarte i hvilken grad de er enige i påstanden på en skala fra 1-7. Verdien 1 betyr «Helt uenig» og verdien 7 betyr «Helt enig».

**Figur 6.** Oversikt over om elevene oppgir om de vil lære mye mer på skolen dersom det blir et tilbud om skolemåltid.



Figur 6 viser at 18 % av elevene er helt eller delvis uenig i påstanden at de vil lære mye mer dersom det blir et tilbud om skolemåltid. 59 % er helt eller delvis enig i påstanden mens 23 % hadde ingen spesiell oppfatning. Elevene besvarte i hvilken grad de er enige i påstanden på en skala fra 1-7. Verdien 1 betyr «Helt uenig» og verdien 7 betyr «Helt enig».

## Del 2, bivaiait analyse

**Figur 7.** Oversikt over korrelasjonsanalyse fra SPSS

		Bivariat korrelasjon					
		1:Frokost før skolen?	2:Måltid i løpet av skoledagen?	3:Matpakke på skolen?	4:Kjøper du skolemat?	8:Økt trivsel?	9:Økt læring?
1:Frokost før skolen?	Pearson korrelasjon	1	,316**	,520**	-,290**	-,197*	-,158
	Signifikant		,000	,000	,000	,019	,061
	Antall	142	142	142	142	142	142
2:Måltid i løpet av skoledagen?	Pearson korrelasjon	,316**	1	,410**	,090	-,018	-,011
	Signifikant	,000		,000	,289	,832	,899
	Antall	142	142	142	142	142	142
3:Matpakke på skolen?	Pearson korrelasjon	,520**	,410**	1	-,527**	-,262**	-,208*
	Signifikant	,000	,000		,000	,002	,013
	Antall	142	142	142	142	142	142
4:Kjøper du skolemat?	Pearson korrelasjon	-,290**	,090	-,527**	1	,375**	,340**
	Signifikant	,000	,289	,000		,000	,000
	Antall	142	142	142	142	142	142
8:Økt trivsel?	Pearson korrelasjon	-,197*	-,018	-,262**	,375**	1	,737**
	Signifikant	,019	,832	,002	,000		,000
	Antall	142	142	142	142	142	142
9:Økt læring?	Pearson korrelasjon	-,158	-,011	-,208*	,340**	,737**	1
	Signifikant	,061	,899	,013	,000	,000	
	Antall	142	142	142	142	142	142

\*\* Korrelasjonen er signifikant på et 0.01 nivå  
\* Korrelasjonen er signifikant på et 0.05 nivå

Figur 7. Korrelasjon betyr samvariasjon mellom variabler. Bivariat korrelasjon gir mulighet til å se om det er samvariasjoner mellom svarene elevene har gitt på de ulike spørsmålene i spørreundersøkelsen (Johannessen et. al., 2017, s. 295,302).

Korrelasjonsanalysen viser at det er samvariasjoner mellom flere av variablene i spørreundersøkelsen.

- Det er en sterk samvariasjon mellom det å spise frokost hjemme og det å ha med seg matpakke på skolen.
- Det er en sterk *negativ* samvariasjon mellom det å ha med seg matpakke og det å kjøpe skolemat.
- Det er en middels sterk *negativ* samvariasjon mellom det å spise frokost hjemme og det å kjøpe et skolemåltid.
- Det er en sterk sammenheng mellom det å kjøpe skolemat og det og mener at et gratis skolemåltid vil bidra til større trivsel. Det er samtidig en middels sterk *negativ* samvariasjon mellom det å spise frokost hjemme, ha med seg matpakke.
- Det er en middels sterk samvariasjon mellom det å kjøpe skolemat og det å mene at et gratis skolemåltid vil føre til bedre læring. Det er samtidig en middels sterk negativ samvariasjon mellom det å ha med seg matpakke på skolen og det og mener at et gratis skolemåltid vil føre til bedre læring.

Kort oppsummert indikerer resultatene at det er elever som ikke spiser frokost hjemme, som ikke har med seg matpakke og som ellers kjøper skolemåltid som mener at et gratis skolemåltid vil føre til bedre trivsel og læring.

### Verifisering

Det er verdt å merke seg at undersøkelsen mangler geografisk spredning og tar ikke for seg om det er forskjeller mellom by og land. Undersøkelsen har også relativt få respondenter som kan ha hatt en interesse av å forsterke betydningen av å få et skolemåltid fordi de ser på det som positivt for dem.

### Diskusjon

Jeg opplever elevenes svaravgivelser som relativt samstemte på mange av spørsmålene. Det er en stor overvekt av svar som mener helt eller delvis det samme. Det kan ha sammenheng med at mange elever er relativt oppdatert på nyhetsbildet som gjelder kostholdets betydning for helsen. En stor andel av elevene er helt eller delvis positive til at et skolemåltid vil bidra til økt trivsel og læring. Dette er viktige signaler som elevene gir i undersøkelsen og som vi skal ta på alvor. Det støtter også opp under det Helland, Øverby & Vik (2019) sier om at et skolemåltid ikke bare er mat, men også en sosial arena som kan ha virkning på læringsmiljøet. Samtidig er kanskje ikke svaret så overraskende. Å få servert et skolemåltid oppfattes som positivt og noe som de fleste elever ønsker seg. Derav vil dette motivere til å gi et positivt svar. Videre spiser de fleste av elevene allerede et måltid i løpet av

skoledagen og opplever kanskje at det er selve måltidet, uavhengig om det er matpakke, kjøpt mat eller servert skolemåltid som er det viktige.

Ca. 75 % av elevene svarer at de ofte spiser frokost før skolen og 93 % svarer at de allerede spiser et skolemåltid i løpet av skoledagen. Selv om elevenes svar på spørsmålene om betydningen av å få et skolemåltid er positiv, reiser dette spørsmål om det er riktig å prioritere å bruke ressurser til å servere et skolemåltid til alle elever. Det er allerede en stor overvekt av elever som spiser et skolemåltid. Finnes det andre muligheter til å rette spesifikke tiltak mot den delen av gruppen som ikke har gode spisevaner? Det ville vært interessant å følge opp denne undersøkelsen med ytterligere spørsmål til denne gruppen av elever som kan belyse dette. Hva tenker elevene selv om hva som er årsaken til at de som i dag ikke har et godt spisemønster faller utenom. Er det økonomi, kunnskap, holdninger eller annet som er det viktigste, sett fra deres synspunkt. Spørsmålene her kunne også bidra til å belyse i hvilken grad elevene mener matpakkens innhold og opplevelse av matpakkefattigdom har betydning for valgene de tar. Kunne disse svarene hjelpe oss å skreddersy andre og rimeligere tiltak enn skolemåltid til alle for å hjelpe de som trenger det?

Interessant er korrelasjonen mellom at de som spiser frokost svarer mindre viktig på betydningen av å få et skolemåltid enn de som ikke spiser frokost. Det betyr at flesteparten av de som spiser frokost lever godt med dagens ordning. Siden de som spiser frokost har også i mye større grad med seg matpakke på skolen er det interessant, som alternativ til problemstillingen i artikkelen, å se på hva som skal til for å få flere til å spise frokost. Dette virker å kunne være positivt både for at flere skal ha med seg matpakke, og for læring og trivsel. Hvilke muligheter har man for å kunne tilrettelegge for økt motivasjon hos elevene for å spise frokost.

Selv om det er enighet om kostholdets viktighet for god helse og læring er det uenighet om hvilket ansvar skolen skal ta for dette og hvilke prioriteringer som bør gjøres. Dette er også synlig i Kunnskapsdepartementet sitt svar til representantforslaget om *gratis skolemåltid til alle*, der det argumenteres for at foreldrene har hovedansvaret for de unges kosthold og at det bør være opp til den enkelte kommune å avgjøre hvilke tiltak som er egnet hos *dem*.

## Oppsummering og konklusjon

I spørsmålet om i hvilken grad kan et skolemåltid bidra til økt trivsel og økt læring, tyder svarene i undersøkelsen på at elevene som spiser frokost og har med seg matpakke på skolen har liten tro på at det vil gi økt trivsel om de får tilbud om et skolemåltid. Man ser de samme resultatene på spørsmålet om et skolemåltid vil gi økt læring. Det er først og fremst de som ikke spiser frokost og de som ikke har med seg matpakke som tror et skolemåltid vil bidra til økt læring.

Resultatene av denne undersøkelsen indikerer at det vil være positivt å få flere til å spise frokost. I tillegg til selve frokostmåltidet vil dette sannsynlig også få enda flere til å ha med seg matpakke hjemmefra. Dette fordi gruppa som ikke spiser frokost heller ikke har med seg matpakke. Det er denne gruppen det er viktigst å hjelpe med et skolemåltid.

Videre studier ville kunne sette søkelys på hva elevene selv oppgir som årsak til å utelate frokost og matpakke. Her ville det også være interessant å få elevenes syn på begrepet matpakkefattigdom. Avhengig av hvilke funn man gjør vil man kunne sette inn målrettede tiltak som vil kunne hjelpe disse elevene, som et rimeligere alternativ til å servere et skolemåltid til alle elever.

## Litteraturliste

- Aftenposten.no. (2019, 16.april). Gratis skolemat til alle er unødvendig. *Aftenposten Meninger*. Hentet 06.05.20.: <https://www.aftenposten.no/meninger/leder/i/awOby5/aftenposten-mener-gratis-skolemat-til-alle-er-unoedvendig>
- Arnesen, E. K. & Torheim, L. E. (2019). Ernæringspolitikk. I Engeset, D., Torheim, L. E. & Øverby, N. (red.), *Samfunnsernæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engeset, D. (2019). Kosthald som risikofaktor for sykdom. I Engeset, D., Torheim, L. E. & Øverby, N. (red.), *Samfunnsernæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet (2015). *UNGKOST 3 Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. – og 8. klasse i Norge*. s. 1-92 Hentet 16.04.20: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2016/ungkost-rapport-24.06.16.pdf>
- Helland, S. H., Øverby, N. C. & Vik, F. N. (2019). Arenaer for folkehelse og ernæring. I Engeset, D., Torheim, L. E. & Øverby, N. (red.), *Samfunnsernæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet (2016). *Kosthåndboken. Veileder i ernæringsarbeid i helse og omsorgstjenesten*. s. 37-46 Hentet 16.04.20: <https://www.helsedirektoratet.no/produkter>
- Helsedirektoratet (2010). *Nasjonale faglige retningslinjer for primærhelsetjenesten. Forebygging og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge*. s. 25-30 Hentet 16.04.20.: <https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/barn-og-unge/forebygging-utredning-og-behandling-av-overvekt-og-fedme-hos-barn-og-unge-nasjonal-faglig-retningslinje>
- Helsedirektoratet (2015). *Mat og måltider i skolen*. Hentet 29.04.20.: <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen/del-2-mat-og-maltider-i-ungdomsskolen#det-bor-tilrettelegges-for-regelmessige-maltider-som-fremmer-matglede-sosialt-samvaer-trivsel-og-helse>
- Helsedirektoratet (2010). *Nasjonale faglige retningslinjer for primærhelsetjenesten. Forebygging og behandling av overvekt og fedme hos barn og unge*. Hentet 29.04.20: <https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/barn-og-unge/forebygging-utredning-og-behandling-av-overvekt-og-fedme-hos-barn-og-unge-nasjonal-faglig-retningslinje>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Meld. St. 380 S (2018-2019). *Innstilling til utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag om gratis skolemat til alle*. Hentet 02.02.20.: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2018-2019/inns-201819-380s/?all=true>

Skuland, S. E. (2019). *Packed lunch poverty: Immigrant families struggles to include themselves in Norwegian food culture*. Hentet 27.04.20.: [https://www.idunn.no/inclusive\\_consumption/8\\_packed\\_lunch\\_poverty\\_immigrant\\_families\\_struggles\\_to\\_i](https://www.idunn.no/inclusive_consumption/8_packed_lunch_poverty_immigrant_families_struggles_to_i)

Stiftelsen skolematens venner (2020). *Målsetting*. Hentet 29.04.20.:

<https://www.skolematensvenner.no/bli-kjent-med-oss/malsetting/>

Vik, F. N., Lippevelde, W. V. & Øverby, N. C. (2019). *Free school meals as an approach to reduce health inequalities among 10–12- year-old Norwegian children*. BMC Public Health.

Kristiansand: University of Agder. s. 1-8. Hentet 16.04.20.:

<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12889-019-7286-z>



# Tradisjonskost i mat- og helsefaget

---

## Sammendrag

Artikkelens formål var å se på hvilke tanker mat- og helsefaglærere på ungdomsskolen har om temaet tradisjonskost, og hvordan temaet brukes i undervisningen.

Empirien i undersøkelsen er samlet gjennom kvalitative intervjuer med et utvalg mat- og helsefaglærere som underviser i ungdomsskoler på Østlandet.

Resultatene indikerer at selv om tradisjonskost er vanskelig å definere hadde informantene en relativt lik forståelse av temaet. Tradisjonskost er viktig for alle informantene, både personlig og i faget. Selv om ikke tradisjonskost blir nevnt eksplisitt i kompetansemålene for mat- og helsefag, knyttes det til nærliggende begreper i læreplanmålene. Derfor er en allsidig undervisning gjennom teknikker, oppskrifter og kunnskap helt nødvendig for å formidle til dagens ungdom om matlagingsmetoder.

Informantene opplever at ungdommens kunnskap om matlaging er synkende. Det er tydelig at de ikke er med på matlaging i hjemmet selv om elevene kan ha interesse for mat og matlaging. Særlig nye matretter og matkulturer appellerer mer til dagens ungdom enn hva norske tradisjonsretter gjør.

## Introduksjon

Hensikten med artikkelen var å finne ut hvordan mat- og helsefaglærere arbeider med temaet tradisjonskost. Det underliggende spørsmålet er hvordan tradisjonskost brukes i undervisning i mat- og helsefag på ungdomsskolen for å lære ungdom grunnleggende matlagingsmetoder som kan brukes i fremtiden.

Fagfornyelsen innebærer at fra høsten 2020, vil alle fag i grunnskolen ta i bruk nye lærerplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette gjelder også for mat- og helsefaget. Elevene skal få mer tid til å lage mat og tilberede måltider sammenliknet med den utgående lærerplanen. Den nye lærerplanen i faget sier at elever etter 10. trinn skal ha kompetanse i å lage mat fra norsk, samisk og andre kulturer og at elevene skal kunne sammenligne og utforske råvarer og matlagingsmetoder som blir brukt i de ulike matkulturene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Ordet tradisjonskost nevnes ikke eksplisitt i den nye lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019) eller i den utgående læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006) i mat- og helsefag, men det benyttes nærliggende begreper som «andre kulturer», og «matlagingsmetoder i andre kulturer». Dette er påpekt før, for Lassen (1999) skriver i sin hovedfagsoppgave *Mattradisjoner, en utfordring for*

*heimkunnskapsfaget?* at L97 bruker nasjonal matkultur som uttrykk for å opplyse at mattradisjoner skal formidles i heimkunnskapsfaget.

En klar definisjon på hva tradisjonskost er, er vanskelig å finne, men flere skribenter og forfattere skriver om flere teoretiske avklaringer. I boken *Den kultiverte maten* (Amilien & Krogh, 2007), skriver de at dersom man spør ulike personer om hva tradisjonsmat er, får man ulike svar. Videre skrives det at tradisjonsmat kan være matprodukter som har blitt overført fra generasjon til generasjon. «Det vi spiser» er også en forklaring på begrepet tradisjonsmat. Amilien og Krogh (2007) mener at tradisjonskost er et relativt nytt begrep, der ordet og betydningen kan tilknyttes ulike landsdeler. Dette kan man se på tittelen til antall kokebøker som har kommet ut siden 1990, der det ofte er «Tradisjonsmat fra Hedmark», «Tradisjonsmat fra Telemark» eller at tittelen kun er «Tradisjonsmat» (Amilien & Krogh, 2007). Lassen skriver (1999) ut ifra sine funn i hovedfagsrapporten, at mattradisjon kan kobles til ord som råvarer, metoder, matretter, måltid og rituelle forhold. Eller som hun tolker videre, at mattradisjon kan forstås som eldre matretter, lokale matretter, selskapsarrangement og å lage mat fra bunn (Lassen, 1999).

Dersom tradisjonskost innebærer at råvarer, metoder, matretter, måltid og rituelle forhold overføres fra en generasjon til en annen, er det ikke sikkert dette lenger gjøres i mange familier. Vil denne generasjonen av ungdommer bli kjent med norsk tradisjonsmat, eller er det andre tradisjoner som vil overføres til neste generasjon? Er mat- og helsefaget en egnet arena for en slik overføring? Spørsmålet er derfor *om*, og eventuelt *hvordan*, mat- og helselærere oppfatter og underviser om tradisjonsmat? Problemstillingen i denne artikkelen er: «*Hvordan arbeider mat- og helsefaglærerne med temaet tradisjonskost?*».

I denne artikkelen er *mat og helsefaglærer* brukt, og med dette mener jeg en utdannet lærer med kompetanse for å undervise i faget. Begrepene «mattradisjoner» og «tradisjonsmat» vil bli benyttet i artikkelen, men betydningen av de ordene er lik tradisjonskost som brukes i problemstillingen.

## Metode

Metode brukes som et redskap, for å finne svar på spørsmål og innhente ny kunnskap innenfor feltet jeg er nysgjerrig på (Larsen, 2017). Jeg valgte å benytte forskningsmetoden kvalitativt forskningsintervju med fire mat- og helselærere for å finne svar på problemstillingen. Kvalitativ metode er opptatt av å forstå og beskrive vår oppfattelse av verden (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016), noe jeg oppfattet som egnet for å forstå hvordan lærere i mat og helse forstår begrepet tradisjonskost og hvordan de eventuelt arbeider med dette temaet i undervisningen.

I gjennomføringen av undersøkelsen benyttet jeg de syv fasene i en intervjuundersøkelse slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver dem.

### **Planlegging**

Larsen (2017) sier at i denne fasen velges det ut hvem som skal være med i selve undersøkelsen og hva man vil vite mer om. Intervjuguiden ble skrevet og godkjent og søknad om godkjenning av problemstilling ble sendt til NSD. I utvelgelsen av informanter til å belyse min problemstilling brukte jeg en strategisk utvelgelse der informanten måtte være ferdig utdannede mat- og helsefaglærere. Jeg sendte e-post til skolene på Østlandet for å komme i kontakt med lærere i mat- og helsefaget sammen med et informasjonsskriv om formålet og gjennomføring av undersøkelsen.

### **Intervjuing**

Intervjuet ble utført på avtalt tid og sted der jeg brukte et semistrukturert intervju med en fleksibel intervjuguide. Her hadde jeg ferdig formulerte spørsmål der jeg kunne være fleksibel med rekkefølgen av spørsmålene, men at samme spørsmål ble stilt til samtlige informanter. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig slik at informanten skulle kunne svare utdypende eller mer konkret (Larsen, 2017). Intervjuene ble tatt opp på diktafon uten tilkoblet internett.

### **Transkribering**

Etter hvert intervju transkriberte jeg innholdet til tekst og slettet deretter opptaket. Siden informantene ble lovet full anonymitet slettet jeg noe personlig informasjon i transkriberingen slik at tekstene ble anonymisert (Kvale og Brinkmann, 2015).

### **Analyse**

I analysen av de transkriberte tekstene reduserte jeg datamengden gjennom meningsfortetting for å se mønstre mellom hva som er blitt sagt og sile ut det viktigste som skal være med videre til resultatet (Larsen, 2017). I analyseprosessen tok jeg i bruk det Larsen (2017) kaller en datamatrise som et arbeidsredskap. Dette er en matrise uten tall, men med koder og sitater fra datamengden (Grønmo, 2020). Organiseringen av analysen fulgte spørsmålene fra intervjuguiden: (1) Definisjon av tradisjon og tradisjonskost, (2) Utviklingen av elevers kunnskap, (3) Teknikker, oppskrifter og kunnskap, (4) andre kulturer og tradisjonskost og (5) Fagfornyelsens endring av arbeidet med temaene. Disse temaene er også utgangspunktet for organisering av resultatkapittelet.

### **Verifisering**

For å forsikre meg for at jeg hele tiden hadde validitet under undersøkelsen, brukte jeg det Kvale & Brinkmann (2015) beskriver som en kvalitetskontroll gjennom alle fasene for å se om det jeg undersøker besvarer problemstillingen og om funnene er pålitelige.

## Resultat

Resultatdelen er delt opp etter temaene i intervjuguide og inkluderer muntlige sitater som er redigert til tekst uten å endre meningsinnholdet fra informantene. Informantene omtales i teksten som 1,2,3 og 4.

### Definisjon av tradisjon og tradisjonsmat:

Intervjuene ble innledningsvis startet med at informantene fikk dele sin egne tanker om begrepene tradisjon og tradisjonskost. For informantene er det noe som alle forbinder med oppveksten, eller har opplevd flere ganger. Blant annet høytider som jul og påske, men også bursdager og 17. mai. Eller at det var taco hver fredag når barna var små. Informant 3 sier: «*Tradisjon for meg, er noe som går fra generasjon til generasjon. Altså et eller annet du har med deg, egentlig et positivt ladet ord. Det kan være mat, juletradisjoner og det er noe som går i fra generasjon til generasjon*». Mat i dette tilfellet svarer informant 4: «*Mat som kanskje er blitt laget i noen generasjoner, som utgjør stammen av det norske kostholdet. Mat som jeg vokste opp med*». På et oppfølgingsspørsmål, om tradisjon og tradisjonsmat er viktig, svarer informantene at det er veldig viktig for dem personlig, men også for faget. Informant 4 svarer her: «*Tradisjoner og tradisjonskost er viktig for meg og faget, men vi skulle hatt mer av det i faget. Vi marker det i høytider og lager retter der*».

### Utviklingen av elevers kunnskap:

Blant informantene var det en bred enighet om at det har skjedd en negativ utvikling i elevenes kunnskap om matlaging. Informant 3 sier: «*Elevene er veldig drillet på taco. Men det trengs oppskrift til å koke poteter, oppskrifter til å koke egg*». Informant 4 sier til denne utviklingen at: «*Stor utvikling fra 90-tallet til i dag. Elevene på 90-tallet kunne mer navn på utstyr, gjøre praktiske ting, vant med kjøkken, lese og forstå oppskrifter, og var effektive. Vi lagde mer mat på to timer enn dem nå gjør på tre. Bærer preg av hjelpeløshet, ikke vært på kjøkkenet og at det ikke lages mat hjemme*».

Årsaker til at elevenes kunnskap synker, har også informantene en nokså enig oppfatning om.

Informant 1 sier dette til årsakene: «*Jeg fikk være med hjemme, men nå i dag er det nok elever som ikke får lov, ikke kan og klarer, men også tidsklemma. Butikken er full av ferdige produkter*».

Informantene sier også at det er tydelig hvem som får lov til å være med i hjemmet, men at de fleste elevene har lite matlagingskunnskaper fra hjemmet.

### Teknikker, oppskrifter og kunnskap i undervisning:

Til dette spørsmålet sa informant 1 blant annet: «*(..) Det er en livslang læring i mat- og helsefaget*». I faget mener informantene at teknikker som kutting, lære en grunnsaus, grunnsuppe, skille egg, piske, røre, svelle, rense og er helt nødvendige områder som må læres for ungdom i denne alderen. Så

disse grunnleggende matlagingsmetodene er gjentakende i løpet av året med mat- og helsefag, selv om to av fire informanter mener at våre tradisjonsoppskrifter bør inn nye og moderne innpakning. Det skal lages mat fra bunn, men at en grunnleggende kjøttkakeoppskrift kan tilføres med mer smak enn salt og pepper, der krydderet består av noe elevenes gane vil ha. Informant 4 sier følgende: *«Oppskrifter skal ikke tukles med, og jeg mener at det ikke er å sette rompa inn i framtiden, men elevene må lære det grunnleggende og heller tilføre eget krydder»*. Med kunnskap om smak før kast, dyrke selv, matmerking, hvor ribbe og melk egentlig kommer fra og restemat snakkes det for lite om, mener alle informanter, men prøver å putte det inn der det er både naturlig og nødvendig i undervisningen.

### **Andre kulturer og tradisjonskost:**

Her var informantene ganske delt i meningene. En av informantene mente at dette var både spennende og viktig. En annen informant mente at det var positivt og spennende på grunn av andre kulturer, fordi da er ikke avstanden så lang lenger. Dette handlet også om at vi blir flere og flere kulturer iblant oss, og disse har nye matkulturer med seg. Men denne informanten mente at vi ikke kan glemme hva tradisjonskost er, og gir oss, gjennom grunnleggende matkunnskap. Den tredje informanten mente at hennes generasjon kom til å se på tradisjonskost som kjøttkaker, lapskaus og betasuppe i lang tid, men at dagens ungdom vil se på pasta og pizza som tradisjonskost en gang i fremtiden. Fjerde informant mente at det var negativt på en måte. Informant 4 sier: *«Det virker som de norske rettene ikke er kule nok, sånn at utenlandske retter blir mer tatt inn i varmen. Tenker noen gang at det er negativt fordi som en oppstart blir det spurt om hva som er best innen mat, og svaret er pizza, taco, osv. selv om det er noen på kjøttkaker og noen på fersk suppe. Bra med nye retter, men vi må ikke glemme. Vi henger nok oss veldig på trender. Sushi og asiatisk er nå veldig pop»*.

### **Fagfornyelsen endring av arbeidet med temaet:**

Informantene tror at Fagfornyelsen i høsten 2020 vil endre arbeidet med temaene, men det tolkes at endringen i denne sammenheng er positiv. En positiv retning i at lærerplanen i mat- og helsefaget blir mer åpen og tydeligere, men også mer konkret. Selv om Fagfornyelsen verner om kulturer, blant annet, og spesielt samisk kultur, mener informant 1 at vi ikke må glemme vår egen tradisjonskost. Informant 4 sier om Fagfornyelsen at: *«Det kan hende, blant annet det med å sammenligne. At elevene får forståelse for ulike måter å gjøre ting på. Det krever at de er trygge på noe, og er ikke noe man kan starte med. Samme informant er enig i at det er opp til læreren som legger opp undervisning og hvordan man da tolker målene. Informant 2 sier om dette at: «Jeg håper det fornyer arbeidet litt, fordi det er mange lærere i faget som er låst på det de kan, og lærer bort dette til elever»*.

## Om faget mat og helse

Etter at jeg hadde stilt ferdig de spørsmålene som var tilknyttet min problemstilling, så spurte jeg hver informant om det var noe de ville tilføye. Dette var for å underbygge min egen problemstilling og få flere innblikk i en mat- og helsefaglærers hverdag. Blant annet sier informant 2 at: «*Faget mat og helse, er viktig. Mest viktig for elevers hybeltilværelse i framtiden, men også lære disse elevene retter som brukes og lages videre, og ikke bruke tid på retter som aldri blir brukt igjen*». Informant 3 sier også: «*Vi kan ikke glemme tradisjonskost, vi må ha det med oss videre. Vi må ha fokus på kulturarven selv om det står sammenligning eller internasjonal mat*». Informant 4 avslutter med å svare blant annet: «*Absolutt et viktig fag og derfor skulle man hatt en time til. Fordi hvis de skal ta gode matvalg med gode kilder, hva som er lurt osv., så må de vite hva maten består av, selv om de ikke syns denne biten med ernæringslære er noe gøy*».

## Resultatets pålitelighet

Da jeg bare har fire informanter på Østlandet, er det vanskelig å hevde at resultatene er representative for populasjonen av lærere i mat og helsefaget i hele Norge. Men resultatene kan likevel gi en hentydning på hva lærere i mat- og helsefaget mener om temaet tradisjonsmat i faget mat og helse.

## Diskusjon

Tradisjonskost er vanskelig å definere, noe som både Amilien & Krogh (2007) og Lassen (1999) er inne på. Mine funn tyder på at tradisjonskost oppleves forskjellig fra person til person. I første omgang sier alle informantene i undersøkelsen at dette er et viktig tema og at det ikke må glemmes, men deretter at tradisjonskost kan utvikles fra flere sider. Denne oppfatningen av at tradisjonskost utvikles overrasker meg fordi informantene var tydelig på at det så viktig i både faget og for dem personlig.

Mattradisjonene er nok i endring slik flere av informantene setter ord på gjennom intervjuet. Det kommer frem at Norge er blitt mer kulturelt sammensatt med flere kulturer fra andre land, noe som er positivt. Ulike kulturer bringer med seg flere matretter, matskikker og krydder som blir «allemannseie» og som gjør at vi får en mindre avstand mellom oss. Dette kan også være negativt fordi *norsk* tradisjonskost ikke appellerer til dagens ungdom. At dette er et spennende tema, ser også Lassen (1999) i sin hovedfagsoppgave på, der hun skriver at det er vanskelig å knytte mattradisjoner opp mot ungdommens egen identitet når moderne og fremmedkulturell mat i en større grad appellerer som et identitetssymbol. At kjøttkaker, lapskaus og betasuppe vil ses på som tradisjonsmat av oss i ganske lang tid fremover er én ting, men vil dagens ungdom se på

tradisjonskost som pasta, wok, pizza og taco? Er det en løsning å starte med temaet norsk tradisjonsmat og heller legge til rette for at elevene skal oppleve nye retter, smaker og kulturer gjennom skoleåret?

Felles for alle informantene er en bred enighet om at det har skjedd en negativ med tanke på elevenes kunnskap om matlaging. Dette handle om en «tidsklemme», at det er større tilgang på halvfabrikatmat i butikkene, take away-tilbud blomstrer opp og at vi har mer penger til å bruke på mat utenfor hjemmet. De samme faktorene kan også gå utover familiens måltidsrutiner der ungdommen er ikke er med på matlaging, men får maten servert eller at ungdommen kjøper seg mat til og fra trening. Det støttes gjennom Bugges bok «Fattigmenn, tilslørte bondepiker og rike riddere» (2019), der hun ser på mat og spisevaner fra 1500-tallet. I boken står det skrevet blant annet om at mange barn lærer ikke å lage mat hjemme og heller ikke på skolen fordi 70 % av lærerne i mat og helsefaget mangler tilstrekkelig fagkompetanse (Bugge, 2019). Andreas Viestad (2020) mener dette er et juv som må tettes hvis mat- og helsefaget skal fungere etter planen.

Informantene sier at Fagfornyelsen 2020 kan endre arbeidet med tradisjonskost til det positive. Hver lærer kan tolke og planlegge undervisning fra en mer åpen lærerplan. Begreper som for eksempel «mat fra norsk, samisk og andre kulturer» kan sikre at det undervises om ulike former for tradisjonskost etter fagfornyelsen selv om begrepet tradisjonskost er pakket inn i andre ord (Lassen, 1999).

## Oppsummering og konklusjon

Da jeg begynte å jobbe med problemstillingen «*Hvordan arbeider mat- og helsefaglærere med tema tradisjonskost?*» var jeg spent på hva mat- og helsefaglærerne mente om dette, og om temaet inkluderes i undervisningssammenheng. En klar definisjon på tradisjonskost var vanskelige å finne, men informantene hadde en ganske lik begrepsforklaring. Resultatet indikerer at tradisjonskost oppleves som viktig for informantene, både personlig og i faget. Selv om ikke læreplanmålene nevner tradisjonskost eksplisitt, inkluderes dette i undervisningen gjennom bruk av grunnleggende matlagingsmetoder.

Utfordringen er ifølge informantene at norsk tradisjonskost, slik informantene definerer det, ikke appellerer til ungdommene som har en utvidet oppfatning av hva som kan regnes som tradisjonskost. Dersom tradisjonskost defineres som «mat og matkultur som overleveres fra generasjon til generasjon», er det utfordrende å vite hva det skal legges vekt på. Ikke minst fordi Norge har langt flere matkulturer i dag enn for 20-30 år siden. Skal vi følge ungdommen i dag, kan det hende at vi ikke kan kalle kjøttkaker, lapskaus og betasuppe for tradisjonskost om 20-30 år. Kanskje må

tradisjonskostbegrepet diskuteres og redefineres ved at det legges større vekt på et *mangfold* av tradisjoner, noe som kan spilles ut i faget mat og helse. Det å undervis ungdom i bruk av råvarer og grunnleggende matlagingsmetoder kan være viktigere enn tradisjonskost i seg selv etter fagfornyelsen i 2020. Til dette trengs det mat- og helselærere med fagkompetanse. Det bør kreves nå!

## Litteraturliste

- Amilien, V., & Krogh, E. (2007). *Den kultiverte maten - En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bugge, B. A. (2019). *Fattigmenn, tilslørte bondepiker og rike riddere – Mat og spisevaner i Norge fra 1500-tallet til vår tid*. Oslo: CAPPELEN DAMM ASS
- Grønmo, Sigmund. (2020). *Kvalitativ metode*. Hentet fra [https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kvale, S., & Bringmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, K. A. (2017). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Lassen, K. (1999). *Mattradisjoner, en utfordring for heimkunnskapsfaget?* (Masteroppgave). Høgskolen i Akershus, Stabækk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Mat og helse (MHE1-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MHE1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i Mat og helse (MHE1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Viestad, A. (2020, 15. mai). I ett fag er det alltid coronaskole. *Dagbladet Meninger*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/i-ett-fag-er-det-alltid-coronaskole/72466084?fbclid=IwAR2uFdY3jEyYzdytKiT4JHJZSfpSOaFQzeDqM1VR4lVUcgJwRtYbST0Hzo>



# Religiøse spiseregler i mat- og helsefaget

---

## Sammendrag

I denne undersøkelsen ønsker jeg å finne ut av hvordan mat- og helsefaglærerne tilrettelegger for elever som følger religiøse spiseregler. Bakgrunnen for denne undersøkelsen er en økende andel mennesker i Norge med minoritetsbakgrunn som praktiserer ulike religioner. Muslimer er den folkegruppen som øker mest her til lands (Statistisk sentralbyrå, 2017), noe som igjen fører til at vi får en stadig økning av elever som praktiserer religiøse spiseregler på skolen. På bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut «*hvordan mat- og helsefaglærere tilrettelegger for elever som praktiserer religiøse spiseregler?*»

Ved å bruke kvalitativ metode har jeg intervjuet fire mat- og helsefaglærere på ulike skoler i Oslo-området. Jeg har forsøkt å finne ut av hvilke spiseregler som er aktuelle ved de forskjellige skolene, hvordan det tilrettelegges for elever som praktiserer religiøse spiseregler, hvilken kunnskap lærerne opplever å ha når det kommer til religiøse spiseregler samt hva som kan oppleves som problematisk ved å tilrettelegge for elever med ulike spiseregler.

Resultatene viser at hovedgruppen av elever som praktiserer religiøse spiseregler er muslimer.

Lærerne stiller seg positive til det å tilrettelegge mat- og helsefaget for disse elevene og mener selv at de har et middels til godt kunnskapsnivå når det kommer til religiøse spiseregler. Likevel opplyser majoriteten av lærerne at det kan oppleves som krevende å tilrettelegge for elever som praktiserer religiøse spiseregler. I mine undersøkelser kommer det frem at det som oppleves som krevende er at halalslaktet kjøtt er dyrt og utilgjengelig og at det er relativt store variasjoner i hvordan spisereglene blir praktisert på gruppe- og individnivå. Mye er avhengig av kontekst og tilrettelegging. Et grep for å redusere utfordringene og etablere større fellesskap mellom minoritet- og majoritetselvene er å følge de generelle kostholdsradene med mer fisk og grønt og mindre kjøtt i kostholdet.

## Introduksjon

I Norge ser vi en stadig økning av mennesker med bakgrunn fra andre land og kulturer. Statistikk viser at muslimer er den folkegruppen som øker mest her i landet (Statistisk sentralbyrå, 2017), og mange muslimer følger religiøse spiseregler. Det at vi har en stadig økende gruppe med muslimer, betyr at vi også vil ha en økende andel elever som praktiserer religiøse spiseregler. Dette er årsaken

til at det i denne artikkelen primært fokuseres på hvordan mat- og helsefaglærere tilrettelegger for elever som følger muslimske spiseregler.

Det at lærer kjenner til, aksepterer og tilpasser kjøkkenundervisningen etter både majoritets- og minoritets elever kan motvirke rasisme og skape tilhørighet, inkludering og mestring i skolen. Boken «Mangfold gjennom annerkjennelse og inkludering i skolen» viser til forskning gjort om dette hvor det kommer tydelig frem at lærer er den viktigste faktoren med tanke på tilhørighet og inkludering (Strand, Berge & Olsen, 2017), men likevel er det gjort få undersøkelser i Norge på hvordan det tilrettelegges for religiøse spiseregler i den norske skolen (Johnsen, 2018). Dette betyr at det finnes et kunnskapshull som det er ønskelig at denne studien kan bidra til å lukke. Basert på dette har jeg endt opp med følgende problemstilling: «*Hvordan tilrettelegger mat- og helsefaglærere for elever som følger religiøse spiseregler?*»

Hva innebærer det å tilrettelegge for elever som praktiserer religiøse spiseregler? Det Norske Akademis Ordbok forklarer at ordet «tilrettelegge» kan bety å endre, justere eller tilby en løsning som går utenom den allmenne løsningen (DNAO, u.d.). Altså tiltak som er rettet mot en enkelt elev og/eller en gruppe. I denne konteksten vil det innebære å gi elever som følger et religiøst kosthold tilbud om mat som deres religion tillater dem å spise. I Islam, som jeg tar utgangspunkt i, er haram og halal sentrale begrep. Halal er alt det som er lovlig, rent og tillatt mens haram er motsetningen altså alt som det som er urent, skadelig og forbudt (Neegaard, 2004). Begrepene haram og halal brukes i de fleste sammenhenger, enten det er snakk om bruk av tobakk, baksnakking, utroskap eller andre ting. I boken «Muslim i Norge» bekrefter forfatteren at det å leve halal og frastå fra alt som er haram er en av de viktigste markørene innenfor islamsk tilhørighet (Østberg, 2003). Når det kommer til matsammenheng er reglene fra Koranen, muslimens hellige bok, som følger:

«Det er forbudt å spise svinekjøtt, selvdøde dyr, blod, det som er kvalt, drept med slag, angrepet av rovdyr, samt det som er slaktet ved hedensk offersten» (Neegaard, 2004). Dette vil i mat- og helsefagsammenheng innebære at elever som praktiserer islam ikke kan spise svinekjøtt eller kjøtt som ikke er halalslaktet.

En annen viktig markør innen islam er fastemånedens ramadan. Fasten er en obligatorisk guddommelig befaling, som krever at alle voksne, friske mennesker som er i stand til det ikke skal spise eller drikke mellom soloppgang og solnedgang under ramadan. Ramadan varer i 29 eller 30 dager og følger den islamske kalenderen som baserer seg på månefasene, som igjen fører til at ramadan forskyves ti – tolv dager hvert år (Neegaard, 2004). I Islam regnes alle individer som er i eller over pubertetsalder som voksne (Neegaard, 2004, som betyr at muslimske elever ofte må

praktisere ramadan samtidig som de er på skolen og gjerne da også mens de skal ha undervisning i for eksempel mat- og helsefag.

## Metode

Med tanke på min problemstilling var det var det ønskelig å finne ut hvilke erfaringer lærerne hadde rundt det å tilpasse undervisningsopplegg for elever som praktiserer religiøse spiseregler. Jeg ønsket derfor å kartlegge lærernes tanker om eget kunnskapsnivå i forhold til religiøst kosthold og om hva som eventuelt oppleves som utfordrende rundt det å tilrettelegge. Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse for å finne svar på min problemstilling. Ved å bruke kvalitativ metode gir jeg mine informanter muligheten til å utdype sine meninger, samt at både jeg og informantene får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Etter å ha funnet ut at jeg ønsket å forske på hvordan mat- og helsefaglærere tilpasser for religiøst kosthold lagde jeg en passende problemstilling, videre utformet jeg spørsmål og satte opp en intervjuguide før rektor ved de aktuelle skolene ble kontaktet. Studien ble videre meldt og godkjent av NSD i tråd med etiske retningslinjer. I forkant av intervjusituasjonene ble det også gjennomført pilottester på noen av mine medstudenter for å sikre at spørsmålene var riktig formulert og at det ikke oppsto usikkerhet for informanten på hva jeg ønsket å få svar på. Disse metodetrinnene og videre gjennomføring av intervjuet baserer seg på Kvale og Brinkmanns (2018) beskrivelse av intervjuundersøkelsens syv faser.

### Utvalg av informanter

Da denne undersøkelsen er kvalitativ er ikke valget av informanter tilfeldig. Informantene som er brukt er strategisk valgt ut fra målgrupper som kan belyse problemstillingen fra ulike innfallsvinkler. Lærerne som ble intervjuet er valgt utfra hvor i Oslo-området skolen ligger og jeg har bevisst valgt skoler med både høyt, gjennomsnittlig og lavt antall elever med minoritetsbakgrunn basert på Oslo kommunes statistikkbank (Oslo kommune statistikkbanken, 2019). Det er altså et utvalg med stor variasjon som innebærer å finne to ytterpunkter som kan sammenlignes og synliggjøre hvordan deres forhold til tilretteleggelse for elever som praktiserer religiøse spiseregler utspiller seg. Dette begrunnes med at det på den måten er mulig å få belyst problemstillingen fra forskjellige innfallsvinkler (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

### Fremgangsmetode for datainnsamling

Prosedyren rundt utvalget av respondenter var å sende forespørsel til rektor ved et utvalg skoler i Oslo-området hvor prosjektet og retningslinjene ble presentert. På de skolene hvor rektor var positiv til deltakelse ble informantene oppringt for nærmere avtale. Etter avtale med informantene møtte

jeg opp på avtalt sted og gjennomførte intervjuene. Intervjuene var semistrukturerte og ga meg mulighet til å endre rekkefølge på spørsmålene dersom det var nødvendig og førte til en naturlig flyt under intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I forkant av alle intervjuene ble lærerne garantert anonymitet gjennom hele prosessen ved at all rådata slettes så fort intervjuene er transkribert og at hverken navn, alder, skole eller andre indirekte identifiserende opplysninger skal være gjenkjennbart i artikkelen. Intervjuene ble spilt inn på en båndopptaker og lærerne ble informert om at de når som helst i prosessen kan velge å trekke seg. For å sikre ytterligere anonymitet og konfidensialitet i ettertid ble intervjuene transkribert, lydfilen slettet og de transkriberte intervjuene lagret i en passordbeskyttet fil.

Prosesen endte med å intervju fire mat- og helsefaglærere på skoler med ulikt antall minoritets elever. Det kan anses som en svakhet at det er gjort få intervjuer, og det kunne vært ønskelig med flere informanter for å oppnå full datametning. Likevel inneholder datamaterialet rikelig med informasjon, og flere variasjoner i temaet som skulle undersøkes, som kan tyde på at det er skaffet et relevant utvalg av informanter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

### **Analyse:**

I analysearbeidet var forskningsspørsmålene styrende, og mitt hovedfokus har vært på hva som kan oppleves som krevende rundt tilretteleggingen og hvorvidt det er forskjeller og likheter mellom skolene. Etter hvert som jeg gjennomgikk materialet, valgte jeg å sortere dataene i bestemte kategorier:

- Aktuelle spiseregler
- Tilrettelegging
- Lærers kunnskapsnivå
- Utfordringer knyttet til tilrettelegging

Informantenes svar innen de ulike kategoriene ble deretter systematisert, slik at jeg fikk bedre oversikt over hva som ble fortalt av hvilke lærere. Dette dannet en basis for meningsmønstre og identifiseringen av de generelle trekkene som gikk igjen i materialet (Kvale & Brinkmann, 2018). Hver informant ble merket med hver sin farge, disse fargene ble igjen brukt for å lettere få en oversikt over hvilke informanter som har sagt hva. Fargekodene er som følger: Grønn, Rød, Blå og Rosa. Jeg vil referere til de forskjellige lærerne med disse fargekodene videre i teksten. Sitater som best belyste informantenes erfaringer innenfor hver kategori, ble deretter valgt ut.

## Resultat

Jeg har valgt å bruke temaene og analysekategoriene som utgangspunkt i min presentasjon av resultatene.

### Aktuelle spiseregler

Alle informantene har opplevd å ha elever som følger muslimske spiseregler, majoriteten av informantene har muslimske elever i sine klasser på intervjudtidspunktet. En av informantene har opplevd å ha elever som praktiserer hinduistiske spiseregler, men ingen av informantene har opplevd å ha elever med praktiserende religiøse spiseregler utover dette.

### Tilrettelegging:

Informantene er positive til å tilrettelegge for elever som praktiserer religiøse spiseregler i den grad det er mulig og begrunner dette med at de ønsker å vise respekt ovenfor elevene. Det er noe variasjon i hvordan informantene tilrettelegger for eleven, og det varieres ved å ha et alternativ til svin eller et vegetarisk eller maritimt alternativ til halalslaktet kjøtt, heretter omtalt som halalkjøtt. To av informantene forteller at de aldri kjøper inn halalkjøtt, mens de andre to sier de kun kjøper inn halalkjøtt ved sjeldne anledninger. Alle informantene begrunner dette med at halalkjøtt både er dyrt og vanskelig å skaffe. En av informantene forteller at de ikke har religiøst praktiserende elever i klassen og at det derfor ikke er nødvendighet med halalkjøtt

### Lærers kunnskapsnivå

Alle informantene mener de har middels til god kunnskap når det kommer til muslimske spiseregler, mens halvparten mener de ville hatt behov for mer kunnskap dersom det kommer elever som praktiserer andre religiøse spiseregler. Alle informanter mener de ligger på et akseptabelt nivå i forhold til det behovet som er på deres skole. Da informantene ble spurt om hvor de tilegnet seg mer kunnskap dersom det skulle vært behov svarer majoriteten av informantene at det første hjelpemiddelet de ville benyttet seg av ville vært internett. To av informantene forteller at de i tillegg ville kontaktet foreldre og foresatte for å kartlegge hva elevene kan og ikke kan spise. En informant nevner også litteratur i form av bøker som en god kilde, selv om informanten også påpeker at det som beskrives i litteraturen ikke alltid reflekterer hvordan det blir praktisert i virkeligheten.

### Utfordringer knyttet til tilrettelegging

Alle informantene gir uttrykk for at de ønsker å tilpasse for sine elever, men at halalkjøtt er kostbart og utilgjengelig skaper utfordringer. I tillegg kommer det frem at majoriteten av informantene også opplever stor variasjon i hvordan elever med muslimsk bakgrunn praktiserer spisereglene. Spesielt to

av informantene opplever at variasjonen i hvordan spisereglene blir praktisert gjør det mer krevende for dem å planlegge og utføre innkjøpene i forkant av undervisningen.

## Diskusjon

Hovedfokuset i min diskusjon vil omhandle utfordringer rundt tilrettelegningen, årsaken til varierende praksis og hvordan skriftlig dokumentasjon og kostholdsrådene kan bidra til å redusere disse utfordringene.

### Utfordringer rundt tilrettelegningen

Min undersøkelse viser at alle mat- og helsefaglærere jeg har vært i kontakt med stiller seg positive til det å tilrettelegge for elever som følger religiøse spiseregler, i den grad det er mulig. Likevel opplyser majoriteten av lærerne om at det til tider kan oppleves som krevende å tilpasse for elever som praktiserer religiøse spiseregler. Det informantene først og fremst opplever som krevende rundt tilrettelegningen er at halalkjøtt både er kostbart og lite tilgjengelig, dette underbygges av Johnsens funn i hennes masteroppgave som omhandler læreres opplevelse av utfordringer i mat- og helseundervisningen på ungdomsskoletrinnet (Johnsen, 2018).

En annen ting denne studien kan indikere er at lærerne opplever stor variasjon i hvordan spisereglene blir praktisert. Blå forteller om hvordan hun bruker bøker som kilde til mer informasjon om religiøst kosthold, men opplever ikke alltid at litteraturen gjenspeiler praksisen. Blå forteller «*en ting er hva litteraturen sier. Så leser vi det og følger det til punkt og prikke, men så viser det seg at de kanskje ikke egentlig er så nøye på det.*» Det at det er en stor variasjon kan også føre til usikkerhet hos lærerne.

*«Det hender jo at jeg også tar feil. At en elev jeg tror praktiserer spiseregler ikke bryr seg om det. Det gjør jo at lærere kan gjøre unødvendige feil og så blir elevene fornærmet om det blir gjort feil. Det er jo også en utfordring for de er jo veldig vare på det der»* bekrefter Rosa.

### Årsaken til varierende praksis

Informantene uttrykker at det kan være krevende å tilrettelegge undervisningen da de opplever at spisereglene ikke bare varierer mellom elever, men også for den enkelte elev, altså at elevene selv ikke er konsekvente i sin praksis knyttet til spisereglene. Lærerne med få eller ingen praktiserende elever i klassen opplever at familier fra områder med lite utbredelse av lignende religiøs praksis i større grad prøver å tilpasse seg det etnisk norske miljøet. Grønn mener og tror det er annerledes på de stedene hvor det bor mange religiøse familier på samme sted. Videre forteller Grønn

*«I det området skolen ligger er det ingen andre som kan se eller følge med på hva du gjør, og du trenger ikke være redd for hva naboen ser at du spiser eller ikke og det er heller ingen som vil sladre videre».*

Grønn tror at dette bidrar til at de få muslimske familiene som bor her i større grad tilpasser seg den lokale kulturen ved å gi avkall på noe av sin egen kulturelle og religiøse praksis.

Dette bekreftes av læreren ved skolen med høyt antall religiøst praktiserende elever. Lærer kan oppleve variasjon i hvordan islam blir praktisert hos den enkelte elev fra dag til dag. Rosa sier dette har med at elevene er usikre på hva de kan og ikke kan spise, og at de nok er redd for at noen skal fortelle det videre dersom de spiser noe som er usikkert. Rosa opplever det sammen når det er snakk om elever som praktiserer ramadan *«Det samme gjelder ramadan, noen spiser litt selv om de faster og andre ikke, men så er de redde for å spise i tilfelle noen skal sladre.»*

Dersom elever stadig endrer mening om hva de kan og ikke kan spise vil det kunne bli desto mer krevende for lærer å planlegge og handle inn til undervisningen. Rosa bekrefter dette:

*«Jeg har opplevd flere ganger at jeg har satt frem kjøtt og sagt at de som vil kan bruke dette, men at mange ikke tør fordi de er så usikre på alt rundt det. Ja, det blir jo en sånn smitteeffekt ikke sant, at først så tenker de at ja, det kan jeg spise, så ser de andre som ikke spiser det og da trekker de seg. Så hvor bevisst de er selv på disse spisereglene det er veldig variabelt.»*

Det er et faktum at det å leve halal og forstå fra alt som er haram er viktige markører innen muslimsk tilhørighet (Østberg, 2003). Østberg skriver videre at muslimer ofte seg imellom avgjør hvor god muslim du er ut fra hva du spiser og drikker, noe som kan gi en indikator på hvorfor det kan oppstå variasjon i hvordan elevene praktiserer sine muslimske spiseregler.

### **Skriftlig dokumentasjon**

Halvparten av lærerne mener at en skriftlig dokumentasjon fra foreldre og foresatte i starten av året på hvordan deres barn skal praktisere sin religion kan bidra til mindre usikkerhet hos elevene når det kommer til religiøst kosthold, samtidig som det kan være et hjelpemiddel som lærer kan bruke for å kartlegge hvilke spiseregler det er aktuelt å tilrettelegge for. Rosa bekrefter dette:

*«Det hadde kanskje vært lurt og fått det skriftlig, for det hender jo at jeg også tar feil. At en elev jeg tror praktiserer spiseregler ikke bryr seg om det. Det gjør jo at lærere kan gjøre unødvendige feil og så blir elevene fornærmet om det blir gjort feil. Det er jo også en utfordring for de er jo veldig vare på det der.»*

## Mindre kjøtt i kosten

Et annet moment som har kommet frem i mine undersøkelser er at informantene benytter seg av helsedirektoratets råd som argumentasjon til å spise mindre kjøtt, og få mer fisk og grønnsaker inn i kosten (Helsedirektoratet, u.d.). Alle informanter bekrefter at de følger kostholdsrådene ved primært å fokusere på tilbereding av vegetabilske og maritime produkter og at dette bidrar til at tilrettelegningen for religiøst praktiserende elever, blir enklere. Samtidig bidrar det positivt både fra et helse-, økonomi- og bærekraftsperspektiv og fører til at majoriteten av alle elever vil kunne tilberede og spise den samme maten. Dette trekkes frem positive virkninger av helsedirektoratets råd om å spise mindre kjøtt. Rød bekrefter dette *«Jeg vil også gjerne nevne at det er stort fokus på vegetarisk mat, både fra bærekraftsperspektiv, helseperspektiv og økonomiperspektiv. Det er langt ifra hver uke vi har kjøtt på menyen. Og det er jo også noe alle kan spise.»* Det å la elevene tilberede og spise den samme maten kan bidra til at de lettere knytter seg sammen og unngår en synlig forskjell på hvem som er hvem. Neegaard (2004) stadfester dette: «måltidet knytter mennesker sammen, samtidig kan bordet også være det stedet der mennesker skilles og fellesskap går i oppløsning. Bordet inkluderer, men kan også ekskludere».

## Konklusjon

Gjennom å intervju fire mat- og helsefaglærere på ulike skoler på i Oslo-området har jeg undersøkt på hvilken måte mat- og helsefaglærere tilrettelegger for elever med religiøse spiseregler: *«Hvordan tilrettelegger mat- og helsefaglærere for elever med religiøse spiseregler»*. Basert på resultatene fra denne undersøkelsen kommer jeg frem til følgende:

- Alle mat- og helsefaglærerne stiller seg positive til det å tilrettelegge for elever som følger religiøse spiseregler.
- Det er noe variasjon i hvordan mat- og helsefaglærere tilrettelegger for elever som følger religiøse spiseregler og det tilrettelegges ved å ha et alternativ til svin og/eller et vegetarisk eller maritimt alternativ til halalkjøtt.
- Majoriteten av mat- og helsefaglærerne opplevde problematikk rundt tilrettelegningen, primært fordi halalkjøtt er dyrt og lite tilgjengelig, men også grunnet stor variasjon i hvordan spisereglene blir praktisert.
- Alle mat- og helsefaglærerne opplevde at myndighetenes søkelys på mindre kjøtt i kosten gjør det enklere å tilrettelegge.

Basert på disse resultatene vil jeg konkludere med at mat- og helsefaglærere i stor grad tilpasser for elever som følger religiøse spiseregler, men som nevnt ovenfor er det visse utfordringer knyttet til



tilrettelegningen. Skriftlig dokumentasjon på hvordan elevene skal praktisere sine spiseregler kan redusere usikkerheten rundt hvordan reglene skal praktiseres. I tillegg vil det å følge myndighetenes kostholdsråd (Helsedirektoratet, u.d.) bidra til å gjøre det enklere for lærere å tilrettelegge for disse elevene og samtidig bidra positivt sett fra et helse-, økonomi- og bærekraftperspektiv.

## Litteraturliste

DNAO. (u.d.). [www.naob.no](http://www.naob.no). Hentet 05. 2020 fra Tilrettelegge: <https://naob.no/ordbok/tilrettelegge>  
Helsedirektoratet. (u.d.). [www.helsedirektoratet.no](http://www.helsedirektoratet.no). Hentet 05. 2020 fra Kostholdsradene:

Kostholdsradene

Johanssen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.

Johnsen, V. U. (2018). Læreres opplevelse av utfordringer i mat og helse-undervisningen på ungdomsskoletrinnet. Oslo: Fakultet for helsefagInstitutt for sykepleie og helsefremmende arbeid.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2016). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Neegaard, G. (2004). Når Gud bestemmer menyen. Oslo: Yrkeslitteratur AS.

Oslo kommune statistikkbanken. (2019). Statistikkbanken Oslo Kommune. Hentet 04. 2020 fra Andel minoritetsspråklige elever i grunnskolen:

<http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/?fbclid=IwAR1fdn9v7P-kWA16h1HEKExKVrL6CJNcenD0KP4LXUcSNfrnb2vE2Cv0G4c>

Statistisk Sentralbyrå. (2017, 11. 24.). [www.ssb.no](http://www.ssb.no). Hentet 04 2020 fra 4 prosent muslimer i Norge?: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--329115>

Strand, A. M. Berge, Å. D. & Steen-Olsen, T. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Østberg, S. (2003). Muslim i Norge. Oslo: Universitetsforlaget.

## Del 6 Yrkesidentitet, kompetanseforventninger og ønsker om fremtidige Vg2 ved videregående skoler

I denne delen presenterer vi tre artikler, den første setter søkelys på hvordan yrkesidentitet utvikles hos kokkelæringer. Den andre undersøker hvilke forventninger faglige ledere har til lærlinger i institusjonskokkfaget ved oppstart av læretiden mens den tredje artikkelen gir en oversikt over hvilke Vg2-programmer avdelingsledere ved landets restaurant- og matfagskoler har etter fagfornyelsen fra høsten 2021.

Den første artikkelen «*Førsteårs kokkelæringer – Yrkesidentitet og arbeidslivets påvirkning*». Forfatteren ønsker her å sette søkelys på hvordan og når utvikles yrkesidentitet hos kokkelæringer, samt hvilke faktorer som er med på å påvirke utvikling av yrkesidentitet. Dette er en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor informantene er første års kokkelæringer. Faktorene som særlig trekkes frem i utviklingen av yrkesidentitet er mestring, inkludering, tilhørighet, selvstendighet og anerkjennelse for den jobben som gjøres.

Den påfølgende artikkel har tittel «*Kompetanse og forventninger til lærlinger i norske institusjonskjøkken*». Hensikten med undersøkelsen er å se om det er sammenheng med opplæringen i Vg2 kokk- og servitørfag og de forventninger til yrkesutøvelsen i institusjonskjøkken. Informantene kvalitative intervjuundersøkelsen er første års lærlinger og deres faglige ledere i bedrift. Resultatene indikerer at informantene opplever tilstrekkelig kompetanse i grunnleggende yrkesutøvelse, men at det er ønske om ytterligere kunnskap om det spesielle for ernæringskokkfaget som storproduksjon eller dietter.

Antologiens siste artikkel har fokus på fremtidens yrkesopplæring i restaurant- og matfag med tittelen «*Ønsker og realiteter – Fordeling av Vg2-programområder etter fagfornyelsen 2021*». Det er gjennomført telefonintervju med 96 % av avdelingsledere ved skoler som tilbyr programområdet restaurant- og matfag i Norge. Hensikten har vært å kartlegge hvilke Vg2 programområder skolene ønsker etter omleggingen til fagfornyelsen høsten 2021. Begrunnelsen for hvilke programområder som ønskes handler i særlig grad om rekruttering og søkergrunnlag, men også om skolenes rammebetingelser og lokalt næringsliv.

# Førsteårs kokkelærlinger – Yrkesidentitet og arbeidslivets påvirkning

---

## Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke *hvordan yrkesidentitet utvikles hos første års kokkelærlinger* og hvordan arbeidslivet påvirker denne. I tillegg er det undersøkt hvordan kokkelærlingene tenker at opplæringen i Vg1 og Vg2 restaurant- og matfag kunne vært gjennomført annerledes for å styrke yrkesidentiteten allerede i skolen. Problemstillingen for artikkelen ble derfor: «*Hvordan utvikles yrkesidentitet hos førsteårs kokkelærlinger?*»

For å finne svar på problemstillingen benyttet jeg kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Alle intervjuene ble transkribert og analysert før de ble presentert som resultater. Resultatene som blir presentert i denne artikkelen kommer fram etter intervju med fire kokkelærlinger sør i Norge.

Resultatene fra intervjuene indikerer at det er flere faktorer som har betydning for utvikling av yrkesidentitet. Informantene skiller for eksempel tydelig mellom den elevidentiteten de hadde på skolen og den yrkesidentiteten de opplever i arbeidslivet. Yrkesidentiteten som kokk kom ikke før de begynte læretiden i arbeidslivet. Faktorer som bidrar sterkest til utviklingen av en tydelig yrkesidentitet er mestring, utvikling, inkludering, tilhørighet, selvstendighet, anerkjennelse og tilbakemeldinger som fortalte dem hva de hadde gjort riktig og hva de kunne gjøre bedre til neste gang.

## Introduksjon

Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke *hvordan yrkesidentitet utvikles hos første års kokkelærlinger* og hvordan arbeidslivet påvirker denne i forhold til den skolebaserte yrkesopplæringen i videregående.

Yrkesidentitet er med på å styrke flere faktorer i et arbeidsliv. Blant annet vil man kjenne på større glede, økt motivasjon, bedre trivsel, ønske om videre utvikling og bli bedre skikket som arbeidsgiver med god yrkesidentitet (Waale, 2008). Gjennom yrkesidentitet er samhandling en viktig faktor som ligger til grunn. Har man det bra på jobb, gjør man det bra på jobb og motsatt (Wallin & Thunberg, 2013).

Yrkesidentitet kan kobles opp mot det å kjenne på stolthet, anerkjennelse, mestring, utvikling og tilhørighet. I denne artikkelen har jeg valgt å se yrkesidentitet og yrkesstolthet i sammenheng med hverandre, da yrkesstolthet er en stor del av yrkesidentitet (Gollungberg, 2018). I denne artikkelen defineres yrkesidentitet som individets opplevelse av tilhørighet til et visst yrke. Dette styrer oppførsel og interaksjoner i arbeidsrelaterte sammenhenger. Det å ha en yrkesfaglig identitet vil så å ha en indre opplevelse og erkjennelse for hva en står ovenfor som yrkesutøver med hensyn til verdier og kompetanse. Yrkesidentitet trenger bekreftelse fra omgivelsene for å bli positiv. «Å kjenne at man finnes og duger i en større sammenheng er viktig» (Hestsveen, 2016).

Resultatene fra min undersøkelse kan sees i sammenheng med Unni Hestsveen (2016) sine resultater. Hun skriver blant annet om yrkesidentitet i sin masteroppgave som i hovedsak omhandler helse og oppvekstfag, men den generelle delen om yrkesidentitet og resultatene fra denne, kan sammenlignes med min e funn. Hun trekker blant annet frem hvor i utdanningsløpet lærlingene opplever sterkest utvikling av yrkesidentitet og hvilke faktorer som påvirker utviklingen.

Yrkesidentitet er viktig for hvordan man klarer seg i arbeidslivet. I et langt yrkesliv kan yrkesidentiteten både svekkes, styrkes eller endres ut fra opplevelser. Yrkesidentitet er i kontinuerlig endring og kan betegnes som en indre opplevelse og erkjennelse for hva en står for som yrkesutøver. Det er arbeidsrelaterte minner, erfaringer og opplevelser som knyttes opp mot identifikasjonen, og da i hovedsak de positive. De negative vil ofte være med på å svekke yrkesidentiteten fremfor å styrke den (Baurne, 2014; Waale, 2008).

### **Problemstilling**

Problemstillingen i denne artikkelen er «*hvordan utvikles yrkesidentitet hos første års kokkelærlinger?*»

### **Metode**

For å besvare problemstillingen er det benyttet kvalitativ forskningsmetode. Undersøkelsene er gjennomført ved hjelp av intervju som er transkribert, analysert og rapportert. Når man benytter kvalitativ metode intervjuer man et fåtall mennesker, men man skal likevel intervju så mange som er nødvendig for å få nok informasjon. Når man ikke får ny informasjon av den neste informanten, har man oppnådd datametning. Kvalitativ metode styrker muligheten for å gå i dybden, vektlegge innhold og betydning tyngst og det gir forskeren mulighet til å få mer utfyllende svar. I tillegg gir det mulighet for at informanten kan utrykke seg bedre og komme med erfaringer og oppfatninger ut fra konkrete svar som kommer fram under intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017;

Larsen, 2017). Planleggingen, intervju prosessen og arbeidet med intervjuene er basert på Kvale og Brinkmann (2018) sine 7 faser innenfor kvalitativt forskningsintervju.

### **Tematisering**

Tematisering er første punkt på listen. Her ble formålet med undersøkelsen bestemt, og en foreløpig problemstilling satt opp. Det ble også klart at kvalitativ metode ville være den metoden som passet best for problemstillingen.

### **Planlegging**

Etter tematiseringen var klar, ble det laget en intervjuguide. Denne skulle benyttes som et hjelpemiddel gjennom alle intervjuene. Det ble skrevet et informasjonsskriv som skulle sendes ut til bedriftene/informantene jeg ønsket å intervju.

#### *Intervjuguide*

Intervjuguiden er semistrukturert (Johannessen et al., 2017) og ble satt opp med fem hovedspørsmål hvor alle hadde en eller flere oppfølgingsspørsmål. Første spørsmål var for å begrepsavklare yrkesidentitet i tilfelle informantene ikke var sikre på hva dette går ut på. Siste spørsmål var for å takke for informasjonen og være sikker på at informantene følte de hadde sagt det de ønsket. Oppfølgingsspørsmålene ble benyttet for å hjelpe informantene til å komme med mer informasjon om jeg følte noe kunne utdypes eller nyanseres. I tillegg førte noen av oppfølgingsspørsmålene til nye spørsmål som jeg tok jeg med videre til neste intervju for å få en dypere forståelse.

Det ble gjennomført en pilottest ved bruk av intervjuguiden, hvor intervjuguiden ble tilpasset etter nødvendige funn under denne testen.

#### *Valg av informanter*

Informantene er strategisk utvalgt (Kvale & Brinkmann, 2018) blant første års kokkelæringer fra ulike bedrifter, både hotell, restaurant og institusjon. På denne måten fikk jeg svar fra informanter med ulike hverdager, arbeidsmetoder og opplevelser. På denne måten fikk jeg et bredere sammenligningsgrunnlag enn om jeg hadde brukt læringer fra kun restaurant eller hotell.

### **Intervjuing**

Intervjuene ble gjennomført fra midten av mars til begynnelsen av april, våren 2020. Det ble gjennomført via telefonintervju ut fra gitte retningslinjer fra OsloMet og tillatelse fra NSD. Informantene fikk informasjon om hva intervjuene ville gå ut på i informasjonsbrevet som forklarte at intervjuene ville bli transkribert og anonymisert, opptakene ville bli slettet og alt ville bli passord

beskyttet. I tillegg ble denne informasjonen gjengitt i begynnelsen av samtalen da intervjuene ble gjennomført. Intervjuene ble transkribert fortløpende og opptakene slettet.

Hvert intervju startet med enkel småprat for å få en relasjon til informanten og løsne opp i enkel nervøsitet som kunne forekomme. Det er viktig at informanten føler seg trygg og at det blir skapt en relasjon (Johannesen et al., 2017). På denne måten vil samtalen flyte bedre, og informanten vil gjerne være litt mer åpen og ærlig.

### **Transkribering**

Intervjuene er under transkribering anonymisert. Intervjumaterialet ble transkribert ordrett, det eneste som ble utelatt var mange «hmm, ehh og ehm» lyder under tenketiden. I tillegg, for å lette forståelsen på informantenes muntlige tale, ble dialekt omgjort til bokmål. Etter hvert intervju var gjennomført ble de direkte transkribert. Dette på bakgrunn av at intervjuet var friskt i minnet og enklere å transkribere, og for å kunne slette opptaket hurtigst mulig i etterkant.

### **Analysering**

Analyseringen ble gjennomført etter alle intervjuene var transkribert. Siden intervjuene er semistrukturerte er det benyttet meningsanalyse i analyseringen. Her har fokuset vært å jobbe med meningsfortetning, det vil si å forkorte uttalelsene, og meningsfortolkning, min tolkning av meningsfortetningen.

Da jeg analyserte hadde jeg fokus på meningen og det generelle innholdet. Jeg gikk gjennom råmaterialet og noterte alle meningsenhetene ved hjelp av et analyseskjema hvor spørsmålene fra intervjuene ble brukt som utgangspunkt. Meningsenhetene ble kategorisert i hvilke meninger som var felles blant informantene og i de meningen som ikke var felles. Etter dette ble meningen tolket, sammenlignet og sammenfattet i resultatkapitlet med utgangspunkt i problemstillingen.

### **Verifisering**

Gjennom de syv fasene er det tenkt på validitet og reliabilitet. Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig resultatene er, og validitet sier noe om studien undersøker det den er ment til å undersøke.

Reliabiliteten kan svekkes i denne undersøkelsen på bakgrunn av antall informanter, min tolkning av meningene og informantenes svar som bevisst eller ubevisst kan være forsøkt å svare på en slik måte de tenker er forventet av dem for å fremstille seg selv eller andre bedre (Kvale & Brinkmann, 2018).

Min undersøkelse er ikke generaliserbar, likevel kan funnene gi et bilde av enkelte lærlingers opplevelse og funnene indikere noen momenter som kan være til forståelse for utvikling av yrkesidentitet.

## Resultat

I dette kapitlet bruker jeg kategorier fra analysen når jeg presenterer resultatene. Spørsmål fem som ble benyttet for å kontrollere om informanten ønsket å si noe mer blir ikke tatt med i denne delen da svarene på dette punktet var «egentlig ikke» fra alle informantene.

### Yrkesidentitet

Informantene hadde på forhånd blitt informert om temaet for intervjuene, altså yrkesidentitet. To av informantene hadde forsøkt å sette seg inn i hva yrkesidentitet innebærer, mens de to andre ikke hadde gjort det. Informantene som ikke hadde satt seg inn i det på forhånd svarte klart at de ikke visste hva yrkesidentitet betyr, de to andre gjorde et forsøk på å komme med en definisjon. Det ble blant annet nevnt; «hvordan man oppfatter seg selv i et yrke og kjenner sin egen kompetanse», fra den ene informanten og «hvilket yrke man har, som for eksempel i mitt tilfelle, kokk», fra en annen. Alle informantene fikk muligheten til å komme med sine tanker om hva yrkesidentitet kan være og vi snakket litt rundt dette før de fikk en definisjon på hva yrkesidentitet er og hvilke andre punkter som kan knyttes opp mot yrkesidentitet. På denne måten fikk alle samme definisjon og samme grunnlag til å svare på de neste spørsmålene.

### Kokk og yrkesidentitet

Årsaken til at informantene valgte å bli kokk er varierende. Alt fra sosiale medier, mat og helse på ungdomsskolen og søsken som er innenfor bransjen, til alltid hatt interesse for matlaging. Likevel går det igjen at flere følte på en usikkerhet lenge, her var skryt og mestring på videregående en solid faktor for videre ønske om å bli kokk. Tre av fire informanter uttrykte at de har begynt å føle seg som en kokk og at de begynte med dette i begynnelsen av læretiden. Informant fire var uenig i det. «Nei egentlig ikke. Etter min mening er kokker veldig flinke til å sette i bås. Vil nok ikke kalle meg kokk før jeg har fått fagbrevet». Informanten opplevde at det kom tydelig frem at man kun var lærling, kun kokk eller kun soussjef, ikke noe mer og ikke noe mindre. Ved spørsmål om hvorfor de hadde begynt å føle seg som kokk/kokkelærling ble utvikling, mestring, selvstendighet og erfaring trukket frem som viktige momenter. Disse momentene ble i tillegg trukket fram i forbindelse med å føle på en stolthet, her ble også motivasjon fra andre, egen motivasjon og at yrke er tøffere enn det virker utad, nevnt. Den ene informanten sa blant annet; «det handler mye om mestring. At man får ting til. At kollegaer motivere og at jeg lærer meg nye ting».

## Utvikling av yrkesidentitet

Her er informantene relativt enige -mestring ble trukket fram som den viktigste faktoren, i tillegg til anerkjennelse og erfaring. Det å vite at man får til og resultatet blir bra økte stoltheten og motivasjonen betraktelig. «Jeg føler det utvikles hver dag. Inkludering, det å lære, mestring» var faktorer som kom frem fra informant tre. Det ble også nevnt at å føle seg som en del av et team, bli inkludert og være sosiale sammen er viktig. Å få en sterkere relasjon enn kun å være kollegaer og kunne ha samtaler som ikke bare handlet om arbeidshverdagen, gjorde at man fikk en positiv giv til arbeidet. Alle informantene var enige om at yrkesidentitet gjør dem til bedre kokker. «Det å føle seg som en kokk og føle seg som en del av et yrke, gjør noe med stoltheten», kunne en informant fortelle. Å føle på yrkesidentitet gjør at motivasjonen og stoltheten øker, de fikk et ønske om å bli enda bedre. Å føle på stolthet i løpet av en arbeidsdag øker motivasjonen til å stå på litt ekstra. Gode tilbake- og fremovermeldinger bidrar til en opplevelse av mestring og utvikling, noe som igjen bidrar til et ønske om å stå på litt ekstra og styrket yrkesidentitet. Å lage mat til noen som skulle nyte den og motivasjonen for å bestå fagbrevet på best mulig måte når den tiden kommer, var også viktige faktorer for utvikling av stolthet, motivasjon og yrkesidentitet.

## Arbeidslivet og videregående

Det første informantene nevnte innenfor denne kategorien var viktigheten av å ha hyggelige kollegaer. Det å ha det ålreit på jobb og de man jobber sammen med kan for eksempel innebære å bli inkludert til en øl etter arbeidstid. Med andre ord: trivsel, inkludering og tilhørighet. Ved spørsmål om hva kollegaer har å si for yrkesidentiteten blir tilbakemeldinger, motivasjon, humor og å komme overens nevnt. Den ene informanten kunne fortelle; «det har veldig mye å si. At jeg føler jeg lærer veldig mye, har gode mentorer rundt meg. Og spesielt om jeg får tilbakemeldinger hele tiden. Uten tilbakemeldinger ville jeg ikke lært så veldig mye». Innenfor dette spørsmålet ble fokuset vinklet over på hvordan videregående skole påvirket i forhold til arbeidslivet og om videregående kunne gjort noe annerledes for at informantene skulle følt på yrkesidentitet tidligere. Svarene var tydelige.

Videregående var godt lagt opp, men det kom likevel frem at muligheten for å være mer ute i bedrift muligens ville bidratt til en tidligere yrkesidentitet. En informant ønsket muligheten til å prøve ut forskjellige ting, mens en annen ytret at videregående burde vært mer yrkesrettet. Informantene har utover det en enighet om at videregående og arbeidslivet er to nokså forskjellige epoker i livet som byr på to helt ulike identiteter. Gjennom intervjuene uttrykte informant tre dette; «da jeg gikk på skolen var jeg bare elev. Min rolle var elev og nå som jeg har begynt som lærling føler jeg meg på en måte som en ny brikke». På videregående kan alle fortelle at fokuset ofte var mer på venner og skolearbeidet som måtte gjøres, mens arbeidslivet byr på mer ansvar og et større alvor, i tillegg til



lønn og fagbrev som motivasjon. Det ble også nevnt at den modningsfasen man er gjennom som person fra slutten på videregående til begynnelsen av læretiden er med på å omprioritere fokus og identitet.

### **Resultatenes pålitelighet**

For å styrke resultatenes pålitelighet er spørsmålene i intervjuguiden åpne og jeg har gjennom alle intervjuer forsøkt å ikke være ledende. I tillegg, siden ingen av informantene hadde en definisjon på hva yrkesidentitet er, fikk alle mulighet til å sette seg inn i begrepet i begynnelsen av intervjuene. Vi snakket litt rundt hva yrkesidentitet kunne være, eventuelt kun identitet, før alle informantene fikk en konkret definisjon. Dette gjorde at alle informanter hadde samme grunnlag videre i intervjuet. Det ble forsøkt å gjøre intervjusituasjonen trygg med enkel småprat i begynnelsen av intervjuene slik at informantene skulle føle seg trygge til å gi reelle svar som, bevisst eller ubevisst, ikke var forsøkt å fremstå bedre enn det kanskje var. Siden antall informanter kun var fire er ikke resultatene generaliserbare. Med tanke på at siste intervjuet ikke ga noen nye funn, oppnådde jeg datametning og resultatene gir noen generelle konklusjoner. Dette kan sees i sammenheng med blant annet resultatene i Unni Hestsveen (2016) sin masteroppgave. Her er det flere likhetstrekk som styrker funnene mine.

## **Diskusjon**

Resultatet fra undersøkelsen indikerer at informantene har nokså lik oppfatning av hvordan yrkesidentitet utvikles, når det utvikles og hva som er med på å styrke det.

Unni Hestveen (2016) skriver i sin masteroppgave at yrkesidentitet trenger bekreftelse fra omgivelsene for å bli positiv. Dette gjenspeiler seg godt i resultatene fra informantene hvor de forteller at anerkjennelse, mestring og tilbakemeldinger styrker yrkesidentiteten. Videre skriver Hestveen at hun ønsket å finne ut hvilke faktorer som er viktig for utvikling av yrkesidentitet og hvor i utdanningsløpet utviklingen startet. Hennes informanter svarte at utviklingen av yrkesidentitet var sterkest i læretiden og konkluderer med at det å praktisere kunnskaper i et arbeidsfellesskap er viktig for identiteten til et yrke. Ser vi på resultatene fra informantene i denne undersøkelsen ser vi at de stemmer overens med Hestveen (2016) sine funn. Disse funnene gjentar seg også i Waale (2008) sin doktorgrad. Informantene var enige om at yrkesidentiteten kom litt ut i læretiden og at dette er med på å gjøre dem til en bedre kokk. Ved å ha en sterk og positiv yrkesidentitet kjenner man på glede, motivasjon og trivsel, noe som også kommer frem som resultater i Waales (2008) doktorgrad.

Lave og Wenger (1991, 2012) bruker begrepet «situert læring» der læring skjer som en del av et sosialt samspill med omgivelsene i praksis, det kreves kunnskaper og ferdigheter for å bli en del av et

praksisfellesskap. Lærlingenes opplevelser knyttet til praksis kan være en av faktorene til at de utvikler yrkesidentitet. I følge Lave og Wenger (1991, 2012) er dette opplevelser som skal være tilstrekkelig nok for lærlingene, men hva om de ikke er det? Resultatene etter intervjuene indikerer at informantene ser litt annerledes på det og dermed nyanserer Lave og Wenger sine tolkninger. Informantene påpekte at det å være sosiale med sine kollegaer styrket forholdene for å utvikle yrkesidentitet. Det å kunne ha en samtale på kjøkkenet som ikke bare omhandlet jobb, å ta en øl etter arbeidstid og støtte hverandre og ha humor spilte stort inn på trivselen, som igjen spilte inn på motivasjonen. Dette ser vi i tillegg igjen i funnene Baurne (2014) der negative opplevelser vil være med på å svekke yrkesidentiteten, mens positive opplevelser vil styrke den. Resultatene fra informantene tolkes som at mestring og utvikling er svært viktige faktorer for å utvikle en sterk og positiv yrkesidentitet. Spesielt tilbakemeldinger, både hvis noe gikk bra og hvis noe ikke gikk fullt så bra, er en viktig faktor. Det ble poengtert at å få skryt for noe du hadde gjort styrket motivasjonen, men det var også viktig med en fremovermelding som sa noe om hva lærlingen kunne gjøre for å bli enda bedre og utvikle seg mer.

Ved spørsmål om det er forskjell på hvordan skole og arbeidsliv påvirker yrkesidentitet er informantene relativt enige. Ja, arbeidslivet påvirker annerledes, men dette er på grunn av at fokuset fra lærlingen er annerledes enn i videregående. På videregående var man «bare elev» og man var mer opptatt av venner enn det kommende arbeidslivet man skulle ut i og læres opp til. Da elevene ble lærlinger i arbeidslivet endret fokuset og ansvarsfølelsen seg. Den ene informanten sa det så godt: «jeg hadde jo en helt annen identitet på videregående». Noe som også kommer frem fra de andre informantene. Det var ingen yrkesidentitet å kjenne på enda, fordi de ikke var ute i arbeidslivet. Det kom likevel fram fra to informanter at de muligens ville følt på yrkesidentitet tidligere om fagene på videregående var mer yrkesrettet.

## Konklusjon

Under arbeidet med problemstillingen: *hvordan utvikler første års kokkelærlinger yrkesidentitet*, utførte jeg en kvalitativ intervjuundersøkelse på fire førsteårs kokkelærlinger sør i Norge. Funnene i undersøkelsen indikerer at første års kokkelærlinger utvikler yrkesidentitet i løpet av det første halvåret som lærlinger. I hovedsak gjennom mestring og en opplevelse av utvikling. Å få til noe og vite selv hva man kan, økte motivasjonen til å gjøre det enda bedre neste gang. I tillegg gjør mestring og en opplevelse av utvikling at informantene kunne jobbe mer selvstendig og faktisk få en forståelse for hva en mestret på egen hånd, noe som styrket yrkesidentiteten. Alle disse faktorene spilte for å utvikle en sterk og positiv yrkesidentitet. Resultatene indikerer videre at trivsel, inkludering og tilhørighet var omtrent like viktig som de overnevnte faktorene. De aller viktigste faktorene var

anerkjennelse og tilbakemeldinger, både de som forteller hva de hadde gjort bra, hva som ikke hadde gått så bra og hva de kunne gjøre bedre til neste gang. Tilbakemeldinger økte mestringsfølelsen og utviklingen, noe som igjen økte motivasjonen og yrkesidentitet. Informantene var ikke i tvil om at en sterk og positiv yrkesidentitet gjør dem til bedre kokker.

Arbeidslivet og videregående påvirker på forskjellig måte og ved spørsmål om videregående kunne gjort noe annerledes er resultatene entydige. Nei, videregående kunne ikke gjort noe annerledes. Arbeidslivet og videregående byr på to helt forskjellige kontekster med forskjellig fokus og ansvarsfølelse, noe som gjør at yrkesidentiteten ikke er til stede. Å modnes og komme ut i det virkelige arbeidslivet er viktige faktorer i utviklingen av yrkesidentitet, i tillegg til de som tidligere er nevnt: tilhørighet, anerkjennelse, inkludering, mestring, motivasjon, utvikling, tilbakemeldinger, trivsel, selvstendighet og stolthet.

## Litteraturliste

- Baurne, Y. (2014). Studenters yrkesidentitet: En kvantitativ studie av yrkesidentitetens beståningsfaktorer. Uppsala: Uppsala universitet.
- Buch, R., Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2016). Produktiv motivasjon i arbeidslivet. Oslo: Cappelen Damm.
- Gollungberg, C. (2018, 03 28). När yrket blir din identitet. Hentet fra Kollega.se:  
<https://www.kollega.se/nar-yrket-blir-din-identitet>.
- Hestsveen, U. (2016). Masteroppgave i yrkespedagogikk – ja takk begge deler – ikke enten eller. En oppgave om fagutdanning og yrkesidentitet. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Johanessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2017). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S., Brinkman, S. (2018). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal
- Lave, J. & Wenger, E. (1991, 2012). Situeret læring - legitim perifer deltakelse (oversatt fra eng.). I Illeris, Knud (red.). 49 tekster om læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur 2012
- Waale, M.-B. (2008). Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen: en kvalitativ studie. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Wallin, E., & Thunberg, L. (2013). Att hitta sin yrkesidentitet. Umeå: Umeå universitet.

# Kompetanse og forventninger til lærlinger i norske institusjonskjøkken

---

## Sammendrag

I denne artikkelen ser jeg på lærlingers kompetanse i institusjonskjøkkenet, om lærlingenes kompetanse oppleves tilstrekkelig for yrkesutøvelsen i institusjon og om lærlingers kompetanse møter faglig ansvarliges forventninger når de begynner læretida. I tillegg har jeg undersøkt om faglig ansvarlige og lærlinger mener den nye yrkestittelen «ernæringskokk» vil få betydning for yrket i forhold til rekruttering, interesse og status.

Jeg har brukt kvalitativ metode, gjennomført semistrukturerte intervjuer for å samle inn data til denne undersøkelsen og har intervjuet to faglig ansvarlige og deres to lærlinger i forskjellige institusjonskjøkken i Troms- og Finnmark fylkeskommune. For å finne svar på disse spørsmålene valgte jeg å jobbe ut fra følgende problemstilling: *«Hvordan forbereder opplæringen fra Vg2 kokk og servitør elever til læretida i institusjonskjøkken?»*.

Resultatene indikerer at både faglig ansvarlige og lærlinger opplever at lærlinger har tilegnet seg kompetanse i å utføre grunnleggende arbeidsoppgaver fra videregående opplæring. Resultatene indikerer også at lærlingene gjerne skulle hatt ytterligere kompetanse innen det de allerede kan i tillegg til kompetanse om det å jobbe med spesialkost, dietter og allergivennlig kost, noe som også de faglig ansvarlige er enige i. De faglig ansvarlige mener lærlingene allerede har kunnskaper om partering, filetering, koking av kraft og gjærbakst når læretiden begynner.

I forhold til hva som blir forventet, viser resultatene at faglig ansvarlige mener lærlinger møter de forventningene de har til lærlingene når de starter sin læretid, i motsetning til lærlingene som sier de er usikre på hva faglig ansvarlige forventer av dem. Samtlige informanter i denne undersøkelsen er positive til den nye yrkestittelen «ernæringskokk» selv om de faglig ansvarlige tror det skal mer til enn en endring av tittel for å skape interesse for faget. Lærlinger tror det nye tittelen kan bidra til å få bort fordommene tilknyttet den tidligere yrkestittelen «institusjonskokk».

## Introduksjon

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvilken kompetanse lærlinger i institusjonskjøkkenet har når de starter læretiden og om lærlingenes kompetanse fra opplæringen i Vg2 kokk og servitør oppleves som tilstrekkelig og relevant for yrkesutøvelsen i institusjon. Lærlingenes svar sammenliknes deretter med de faglig ansvarliges forventninger til lærlingenes kompetanse når de begynner læretida. I en tidligere bacheloroppgave kom det fram at elever etter endt opplæring i Vg2 følte de hadde fått for lite undervisning og dermed for lite kompetanse om spesialkost (Spetalen & Eben, 2016). Kompetanse er et vidt begrep, og mange definerer begrepet forskjellig. Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 16 (2015-2016)) definerer kompetanse som *«evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill»*. Yrkesopplæringen vil fra og med høsten 2020 følge denne definisjonen av kompetanse: *«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I en annen bacheloroppgave hvor kokker i institusjonskjøkken ble intervjuet om hvordan de ser på sin egen kompetanse, viste resultatene at noen informanter ikke var fornøyd med lærlingers kompetansenivå da de startet læretiden (Eben & Spetalen, 2018). Som utdannet ernæringskokk er dette utsagn jeg kjenner igjen, noe som også gjorde at jeg ønsket å undersøke dette videre. Er dette tilfellet i dag og eventuelt hvorfor? Og hva vil det si for opplæringen på Vg2 kokk og servitør? Utarbeidningen av intervjuguiden ble gjort i samme periode som fagfornyelsen og slipp av læreplanen for Vg1 restaurant- og matfag (RM) hvor den nye yrkestittelen «ernæringskokk» ble presentert. Jeg ønsket derfor i tillegg å undersøke om faglig ansvarlige og lærlinger mener den nye tittelen vil få betydning for yrket i forhold til rekruttering, interesse og status.

Å ha kompetanse som er relevant for yrkesutøvelsen i et institusjonskjøkken er viktig for de elevene i Vg2 kokk- og servitørfag som planlegger å starte sin læretid i institusjon. En ernæringskokk jobber med storproduksjon, det vil si store mengder mat til store grupper mennesker, hvor mange av disse menneskene har ulike typer behov når det kommer til næring- og spesialtilpasninger. Ernæringskokken jobber også med planlegging av menyer justert etter sesong, religion, spesialkost, behov og livsstil. De tilbereder næringsriktige og varierte måltider til ulike brukere, behandler ulike typer råvarer og jobber med mengder, pris og næringsberegning. En ernæringskokk kan jobbe på enten offentlige eller private institusjonskjøkken, for eksempel i pleiehjem eller på sykehus, i forsvaret eller fengselsvesenet (Vilbli.no, udatert).

I en undersøkelse om yrkesutøvelse i restaurant- og matfagene (Spetalen, Eben & Jahanlu, 2016, s. 12), ble blant annet yrkesutøvelsen i institusjonskjøkkenet kartlagt. Resultater fra undersøkelsen indikerer at arbeidsoppgaver som gjennomføres oftest i et institusjonskjøkken er renhold, håndvask, håndtering av avfall, etterbehandling og emballering av produkter samt tilpassing og justering av mat etter ønsker. De arbeidsoppgaver som tyder på å utføres sjeldent er utvikling av retter tilpasset ulike kulturer, bruk av sous vide og tilbereding av kraft. I et samfunnsperspektiv har ernæringskokken mange viktige oppgaver og funksjoner, men hvordan opparbeides denne kompetansen gjennom opplæringsløpet på Vg1 restaurant- og matfag og Vg2 kokk og servitør?

I den gjeldende læreplanen for Vg2 kokk og servitør, er følgende kompetansemål relevant med tanke på hva elever på vei ut i læretid i institusjon skal kunne etter endt opplæring:

- *«Gi råd om daglig kost og spesialkost»*
- *«Lage daglig kost og spesialkost for ulike grupper ut fra den enkeltes ønsker og behov i tråd med relevant regelverk og andre styringsdokumenter»*
- *«Drøfte sammenhengene mellom kosthold, ernæring, levevaner og helse og gjøre rede for tiltak som kan bedre folkehelse» (Utdanningsdirektoratet, 2018).*

I arbeidet med å finne svar har jeg valgt å jobbe ut fra følgende problemstilling: *«Hvordan forbereder opplæringen fra Vg2 kokk og servitør elever til læretida i institusjonskjøkken?»*.

## **Metode**

For å få svar på min problemstilling og temaet knyttet til problemstillingen, valgte jeg å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode. Denne metoden egner seg når man ønsker å få en dypere forståelse for informantenes opplevelse for- og forståelse av det man undersøker, og jeg har fulgt Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier for å sikre gjennomføringen av undersøkelsen.

## *Tematisering*

I en tidligere bacheloroppgave fra 2016 «Spesialkostkompetanse – Restaurant- og matfagelevers opplevde kompetanse i å tilpasse spesialkost», viste resultater fra undersøkelsen at elever etter endt opplæring i Vg2 følte de hadde fått for lite undervisning og dermed for lite kompetanse om spesialkost (Spetalen & Eben). En annen bacheloroppgave fra 2018 «Institusjonskokkens diettkompetanse» ble kokker i institusjon intervjuet om hvordan de så på sin egen kompetanse. Det kom fram at noen informanter ikke var fornøyd med læringers kompetanse da de startet sin læretid (Eben & Spetalen, 2018). Som utdannet ernæringskokk er dette utsagn jeg kjenner igjen og som også gjorde at jeg ønsket å undersøke dette videre.

### *Planlegging*

Jeg har brukt semistrukturert intervju som forskningsmetode. Jeg hadde planlagt å reise ut til de forskjellige bedrifter for å utføre intervjuene på informantenes arbeidsplass, men covid-19 pandemien gjorde dette til en utfordring. Intervjuene ble derfor utført over telefon. Arbeidet og resultater på bakgrunn av arbeidet følger OsloMets retningslinjer, og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

### *Utarbeiding av intervjuguide*

Det ble utarbeidet to intervjuguider, en til faglig ansvarlige i institusjonene og en til lærlinger. Tema og spørsmål er de samme, men spørsmålene i intervjuguiden for lærlinger var noe enklere formulert, dette for å unngå usikkerhet rundt det som blir spurt om. Begge intervjuguidene ble utarbeidet i februar 2020, og intervjuene ble utført i mars og april 2020.

### *Valg av informanter*

For å finne svar på problemstillingen og temaet knyttet rundt problemstillingen valgte jeg å intervju faglig ansvarlige i institusjonskjøkken og deres lærlinger. Informantene tilhører sykehjems- og sykehusinstitusjoner. Mine kriterier var at bedriften skal være en institusjon og at de faglige ansvarlige som er tilsatt har lærlinger som deltar i arbeidsoppgaver knyttet til daglig drift av et institusjonskjøkken. I tillegg var jeg opptatt av å velge bedrifter med lærlinger fra forskjellige videregående skoler. Informantene ble opplyst om at deres anonymitet ville bli ivarettatt, slik det er oppgitt av Kvale og Brinkmann (2015). Jeg forklarte at opptaket kun er for meg som intervjuer å lytte til og at lydopptaket av intervjuet vil bli slettet etter at det er transkribert. Det har vært utfordrende å skaffe informanter med tanke på covid-19 pandemien samt at opplæringskontoret ikke har ansvar for lærlinger i institusjon i Troms- og Finnmark. Jeg fikk utført to intervjuer med faglig ansvarlige og deres lærlinger, totalt fire intervjuer.

### *Gjennomføring*

I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjonsbrev til ulike institusjonskjøkken i Finnmark- og Troms. Jeg opprettet deretter kontakt med de som ønsket å delta via e-post. Intervjuene ble utført via telefon over høyttaler med en diktafon ved siden av for opptak. Faglig ansvarlige ble intervjuet først, og lærlingen etterpå.

### Transkribering

Etter intervjuene lyttet jeg til- og transkriberte lydopptaket over til tekst. Opptaket ble lyttet til flere ganger, både før, under og etter transkribering – dette for å sikre at den transkriberte teksten fra intervjuet skal stemme og være valid for senere analyse av tekstene.

### Analyse

For å analysere den transkriberte teksten, laget jeg en tredelt datamatrise hvor fargekodede utsagn fra informantene ble lagt inn. Jeg trakk ut meningsenheter på bakgrunn av utsagn, og kategoriserte innholdet i fire kategorier slik Kvale og Brinkmann (2015) beskriver.

### Validitet

Verken faglig ansvarlige eller lærlinger virket nervøse, heller det motsatte. Den ene lærebedriften har daglig drift innenfor institusjonskjøkken-kategorien, men de tilbyr fagbrev rettet mot restaurantkokk. Det betyr at lærlinger kan velge om de ønsker å ta fagbrev som ernæringskokk eller restaurantkokk. Resultater og funn fra undersøkelsen er ikke generaliserbare, og er kun gyldig for mitt utvalg.

## Resultater

For å få svar på min problemstilling «*hvordan opplæringen fra Vg2 kokk og servitør er med på å forberede elever til læretida i institusjon?*», har jeg fire kategorier som skal trekkes fram i resultater:

- Kompetanse ved oppstart av læretiden
- Savnet kompetanse etter Vg2
- Forventninger til lærlingenes kompetanse
- Ny yrkestittel: «*Ernæringskokk*».

### Kompetanse ved oppstart av læretiden

En av informantene sier at «*de har jo det grunnleggende, slik som partering, kraftkoking, gjærdeiger og baking*». Den andre informanten sier også at lærlinger som kommer ut i læretid i institusjon kan litt om partering, filetering, koking av kraft og gjærbakst – og at dette er kompetanse de har tatt med seg fra opplæringsløpet på Vg2 kokk og servitør. Den ene lærlingen opplever at det var bedriften som tok seg av den relevant opplæring da lærlingen kom inn i bedriften i starten av læretiden, men at noe av de grunnleggende arbeidsoppgaver som utføres i institusjon er kompetanse som er tatt med fra videregående opplæring. Den andre lærlingen sier at grunnleggende ferdigheter i hovedsak er kompetanse som er tatt med fra opplæringen i Vg2 kokk og servitør.



## Savnet kompetanse etter Vg2

Faglig ansvarlige savner at elever som kommer ut av skolen og inn i bedriften som lærlinger har mer kompetanse om filetering av fisk, partering, gjærbakst, koking av kraft, samt kompetanse om dietter og spesialkost, sykdom- og allergivennlig kost. En av informantene sier «jeg savner litt fokus på norsk tradisjonsmat». Videre sier begge informantene at de opplever at lærlinger har lite interesse for faget og påpeker at «skolen bør ha mer fokus på å skape interesse for ernæringskokk faget». En av informantene sier også at «jeg mener at skolen fokuserer for mye på restaurantmat, og ikke de grunnleggende ting – som resulterer i en vaklende grunnmur» og at «veldig mange kan jo ikke spesialkosten». Lærlingene savner mer kompetanse om filetering av fisk, partering, koking av kraft og bakverk i tillegg til kompetanse om spesialkost og allergivennlig kost. En av lærlingene sier at «det var vanskelig å omstille seg fra å lage småretter på skolen til å lage store mengder i lærebedriften, også skulle vi lært mer om glutenfri mat og allergivennlig mat».

## Forventninger

De faglig ansvarlige sier at lærlingers kompetanse etter endt opplæring i opplæringsløpet på Vg2 kokk og servitør svarer til det de forventer. Begge informantene forventer at lærlingene skal ha kompetanse om partering, filetering, koking av kraft og bakverk. En av lærlingene er usikker på hva faglig ansvarlig forventet av lærlingen da lærlingen startet sin læretid. Den andre lærlingen tror forventninger blir møtt fordi lærlingen ikke har fått noen negative tilbakemeldinger hittil og sier at «alle gjør småfeil av og til, men det er jo derfor man går i læretid – for å lære. Også av feil». Lærlingen nevner i tillegg at «de forventer jo at vi viser interesse – det er det de ønsker».

## Ny yrkestittel: «Ernæringskokk».

Faglig ansvarlige tror det vil bidra til å få vekk noe av negativiteten rundt yrket og dens status samt fordommer tilknyttet det å være kokk i institusjon, men påpeker at «det skal mer til enn en endring av tittel for å få interesse til faget». Lærlinger er positiv til endring av navn og sier at det kan være ubehagelig å fortelle folk at de er lærlinger i institusjonskokkfaget. De opplever og bli sett ned på. En av lærlingene sier at «jeg tør nesten ikke å si at jeg er institusjonskokk fordi det virker som at folk forbinder det med noe negativt. Jeg tror mange velger restaurantkokk på grunn av det». En av informantene påpeker videre at: «folk flest vet ikke hva man gjør på et institusjonskjøkken og en endring av navn kan gjøre at jobben blir mer selvforklarende og positivt belyst».

## Diskusjon

Faglig ansvarlige og lærlinger er enige om at lærlinger innehar kompetanse innen partering, filetering, gjærbakst og koking av kraft, og at dette er kompetanse lærlingene har opparbeidet seg gjennom opplæringsløpet på skolen. Faglig ansvarlige og lærlinger er også enige i at de mangler noe kompetanse innenfor den kompetansen lærlingene allerede har, samt kunnskap om dietter og spesialkost, sykdom- og allergivennlig kost. Det interessante som kom fram i resultatene er at faglig ansvarlige sier lærlingene lever opp til forventningene, men at de likevel savner mer kompetanse innenfor det lærlingene allerede har kunnskap om fra før samt ytterligere kompetanse om dietter, spesialkost, sykdom- og allergivennlig kost. Hvis faglig ansvarlige og lærlinger i institusjon savner kompetanse om dietter og spesialkost, sykdom- og allergivennlig kost – hvorfor er ikke dette en del av faglig ansvarliges forventninger? I rapporten «Læreplanmål og kompetansebehov i restaurant- og matfagene – to sider av samme sak?», presenterer Spetalen (2017) empiriske data for hva yrkesfaglærere, yrkesfaglærerstudenter, faglige ledere og elever i Vg1 og Vg2 som representerer alle yrker innad i RM bransjen mener er mest relevant og viktigst å lære på skolen.

Resultatene fra 2017 indikerte at det som menes og være viktigst å lære er produksjon av trygg mat, personlig- og produksjonshygiene, HMS, matlaging og grunnleggende råvarekunnskap. Kosthold og ernæring, spesialkost og tradisjonsmat er faglige momenter som ble rangert lavest og som motsier resultatene på bakgrunn av denne undersøkelsen. Har kompetansebehovet endret seg siden 2017 når det kommer til spesialkost, kosthold- ernæring og tradisjonsmat eller viser resultatene i denne undersøkelsen hva enkeltbehovet er de stedene intervjuene ble utført?

Det kom også fram at lærlinger ikke vet hva som forventes av dem, eller tror de lever opp til forventningene de faglig ansvarlige har til dem fordi de ikke har fått negative tilbakemeldinger. Haaland og Nilsen (2013) beskriver at samfunnsnytt og relevans kan sees ut fra tre perspektiver. Lærlingens opplevelse av hva som er relevant i det yrket de er i, bedriftens forventninger for opplæring og elevens kompetanse ved start av læretiden og samfunnets behov for kompetanse. For at elever eller lærlinger skal ha meningsfull og relevant opplæring, kan de for eksempel lære å løse utfordringer ved å utføre arbeidsoppgaver som ikke nødvendigvis har et fasitsvar. Problembasert læring eller case-oppgaver i yrkesfag kan bidra til både relevans og en opplevelse av at arbeidet blir meningsfylt og kan sees i sammenheng, spesielt visst artikkelen handler om en reell situasjon som kan oppstå i det yrket man er i eller har interesse for. Faglig ansvarlige sier at «skolen bør ha mer fokus på å skape interesse for ernæringskikk faget», og lærlinger sier at «det var vanskelig å omstille seg fra å lage småretter på skolen til å lage store mengder i lærebedriften, også skulle vi lært mer om glutenfri mat og allergivennlig mat». Haaland og Nilsen (2013) poengterer at «en generell opplæring

*som ikke knyttes til elevenes opplærings- og yrkesvalg kan virke demotiverende». Om elever på Vg2 kokk og servitør ikke opplever at opplæringen forbereder dem godt nok til læretiden i institusjon og at de starter sin læretid med en opplevelse av at de ikke er kompetente nok – påvirker dette motivasjonen og det kan tyde på at det er dette faglig ansvarlige merker seg.*

I spørsmålet om den nye yrkestittelen «ernæringskokk», er både faglig ansvarlige og lærlinger positive. Faglig ansvarlige tror det nye navnet kan bidra til å få bort noe av negativiteten knyttet til yrket, men at *«det skal mer til enn en endring av tittel for å få interesse til faget»*. En av informantene blant lærlingene nevner at *«jeg tør nesten ikke å si at jeg er institusjonskokk fordi det virker som at folk forbinder det med noe negativt. Jeg tror mange velger restaurantkokk på grunn av det»*, og at *«folk flest vet ikke hva man gjør på et institusjonskjøkken og en endring av navn kan gjøre at jobben blir mer selvforklarende og positivt belyst»*. Har lærere en jobb å gjøre når det kommer til å positivt løfte yrkesretningen ernæringskokk? Funn på bakgrunn av resultater i denne undersøkelsen kan brukes som verktøy blant lærere på Vg2 kokk og servitør for å forbedre planlegging- og gjennomføring av opplæring for elever som har interesse for- eller vet at de skal gå retningen som tidligere het institusjonskokk, nå ernæringskokk. Det kan også være interessant for faglig ansvarlige i institusjon med tanke på hvilke forventninger de setter for sine lærlinger.

## Konklusjon

Denne artikkelen har søkt å besvare problemstillingen: *«Hvordan forbereder opplæringen fra Vg2 kokk og servitør elever til læretida i institusjonskjøkken?»*. Resultatet indikerer at lærlingene opplever at de har tilegnet seg kompetanse i å utføre grunnleggende arbeidsoppgaver fra videregående opplæring. De kommenterer videre at de gjerne skulle hatt ytterligere kompetanse innen de typiske arbeidsoppgavene innenfor institusjonskjøkken.

Resultater fra faglig ansvarlige indikerer at det er en enighet blant faglig ansvarlige og lærlinger om hvilken kompetanse lærlingene har med seg fra skolen. Faglig ansvarlige mener at lærlingene i all hovedsak starter læretida med den kompetansen de forventer fra skolen, men at de gjerne skulle sett at lærlingene hadde mer relevant kompetanse knyttet til dietter, ernæring og det typiske ved å lage mat i et institusjonskjøkken. Lærlingene gir på sin side uttrykk for en viss usikkerhet rundt hva som faktisk blir forventet av dem, noe som kan bety at faglige forventninger ikke er kommunisert tydelig fra faglige ledere.

Videre viser resultatene i denne undersøkelsen at faglig ansvarlige er positive til endring av yrkestittel, men at det må mer til enn en ny tittel for å få interesse til faget. Lærlinger stiller seg

positive til endringen av yrkestittel, og tror den nye tittelen kan bidra til å få bort fordommer knyttet til faget og den tidligere tittelen institusjonskokk.

## Litteraturliste

- Eben, B. & Spetalen, H.(red) (2018). Institusjonskokkens diettkompetanse. Yrkesfaglærerstudenter forsker fremdeles – en antologi basert på 18 bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag. Oslo: OsloMet - storbyuniversitet.
- Haaland, G. & Nilsen, E., S. (2013). Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen – En grunnbok i yrkesdidaktikk. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju, 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Meld. St. 16 (2015-2016) Fra utenforskap til ny sjanse – Samordnet innsats for voksnes læring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/?ch=1>
- NOU 2020: 2. (2020). Fremtidige kompetansebehov III. Hentet (05.05.2020), fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202\\_020200002000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202_020200002000dddpdfs.pdf)
- Spetalen, H. & Eben, B.(red.) (2016). Spesialkostkompetanse – Restaurant- og matfagelevers opplevde kompetanse i å tilpasse spesialkost? Yrkesfaglærerstudenter forsker videre – en antologi basert på bacheloroppgaver skrevet av studenter ved yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Spetalen, H., Eben, B. & Jahanlu, D. (2016). Yrkesutøvelse i restaurant- og matfagene – Arbeidsoppgaver, prioriteringer og forskjeller. Lillestrøm: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Spetalen, H. (2017). Læreplanmål og kompetansebehov i restaurant- og matfag – to sider av sammen sak? Yrkesfaglærere, yrkesfaglærerstudenter, faglige ledere i bedrift og elever i Vg1 og Vg2 vurderer læreplanmål og kompetansebehov i restaurant- og matfag. Lillestrøm: OsloMet Storbyuniversitet. Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/87/86>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Programområde for kokk- og servitørfag Vg2 (RFG-02). Gjelder fra 01.08.2018, hentet fra [https://www.udir.no/kl06/RFG2-02/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/RFG2-02/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Læreplan i felles programfag i Vg1 restaurant- og matfag (RMF1-02). Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/RMF1-02/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/RMF1-02/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Motivere og ha positive forventninger. Hentet (05.05.2020), fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er nytt i læreplanverket? Hentet (27.04.2020) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i Vg1 restaurant- og matfag (RMF01-03). Gjelder fra 01.08.2020, hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rmf01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vilbli (u.å.). Ernæringskokk. Hentet 22.04.2020, fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/ernaeringskokk/y/vgo/v.rm/v.rm3011>

# Ønsker og realiteter – Fordeling av Vg2-programområder etter fagfornyelsen 2021.

---

## Sammendrag

I denne artikkelen ønsker vi å belyse hvilke Vg2-programområder avdelingslederne på restaurant- og matfag i videregående skole ønsker å søke om ved fagfornyelsen fra 2021, og hvordan dette begrunnes. Artikkelen er ment som hjelp til skoleeiere og næringsliv for å ta avgjørelser eller påvirke tilbudsstruktur som sikrer faglært arbeidskraft i regionene.

Det er brukt telefonintervju til avdelingslederne ved alle skoler i Norge som tilbyr restaurant- og matfag; svarprosent 96 %. I telefonintervjuet har avdelingslederne svart på hvilke programområder som tilbys i dag, hvilke programområder de ønsker å søke om og bakgrunnsinformasjon som eksempelvis verksteder og fagkompetanse.

Resultatet viser at 100 % av avdelingslederne ønsker programområdet Vg2 kokk- og servitørfag, 47 % ønsker programområdet Vg2 baker og konditor og 25 % ønsker programområdet Vg2 industriell matproduksjon. Svarene begrunnes med rammefaktorer, lokalt næringsliv og søkertall.

Avdelingslederne oppgir at programområder må tilbys for å dekke lokalt næringslivs behov, men en nedadgående trend i søkertall gjør at det kan være vanskelig å tilby fag som næringslivet etterspør. Rammefaktorer brukes som en forklaring på hvor gode tilbydere skolen er av programområder. Avdelingslederne begrunner valgene på forskjellige måter, men søkertall virker å være hovedårsaken til ønskene ettersom elevtallet er styrende for tilbudsstrukturen.

## Introduksjon

Med fagfornyelsen som iverksettes fra skoleåret 2021-2022 blir det innført nye læreplaner for Vg2, og programområdet Vg2 matfag deles i Vg2 baker og konditor og Vg2 industriell matproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med bakgrunn i at søkertall til utdanningsprogrammet Vg1 restaurant- og matfag fra 2007-2019 har en nedadgående trend (Utdanningsdirektoratet, 2019), ønsket vi å finne ut hvilke av programområdene som kan bli tilbudt ved skolene. For å svare på problemstillingen, er det gjennomført telefonintervju med alle avdelingsledere/fagansvarlige ved restaurant- og matfagskoler om hvilke programområder de ønsker og hvorfor. Det ble også samlet inn bakgrunnsdata om blant annet skolenes verksteder og lærernes fagbrev (fagkompetanse). Vi håper at resultatet av undersøkelsen kan være med å hjelpe skoleeiere/fylkeskommune og

lærlingebedrifter/næringsliv til å få innsikt i hvordan rekrutteringsgrunnlaget for faglært arbeidskraft innen restaurant- og matfagene kan se ut om noen år.

Problemstillingen som skal besvares i denne artikkelen er: «Hvilke Vg2-programområder ønsker avdelingslederne på restaurant- og matfag å søke ved fagfornyelsen fra 2021 og hvordan begrunnes dette?»

## Metode

Vi har kombinert Kvale og Brinkmann (2018) sine syv stadier for intervjuundersøkelse i gjennomføringen av intervjuene og en forenklet utgave av Haraldsen (1999) sitt forslag til fremgang av spørreundersøkelse.

### Planlegging

Målgruppen er alle avdelingsledere i utdanningsprogrammet restaurant- og matfag (heretter RM) med ordinært løp. Med lavt frafall får vi en feilmargin på  $\pm 3 - 5\%$  med utvalget på 75 personer (Dillman, Smyth, & Christian, 2014, ss. 79-83; Haraldsen, 1999).

Valget stod mellom telefonintervju og spørreskjema på nett sendt via e-post. Vi valgte telefonintervju som ga bedre styring med hvem som svarer, informasjonskilder/informasjon ved usikkerhet, spørsmålsrekkefølgen, motivasjon til utdypende svar og bedre svarprosent. Ulempen er høyere tidspress på intervjuere og intervjuobjektene (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999).

Informasjonsbrevet er første kontakt med intervjuobjekt og det ble utformet etter standard mal fra OsloMet og tilpasset mottakerne for å øke viljen til å delta i undersøkelsen (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999).

Under utforming av spørsmålene tok vi hensyn til at informantene er kjent med området vi skal spørre om, hvilket gjør at vi kunne bruke faguttrykk og redusere begrepsforklaringer. Vi designet spørsmålene så lite ledende som mulig med åpne spørsmål for dybde og lukkede spørsmål med tvungent svar som er lette å forstå over telefon. Da skjemaet var ferdig, utførte vi pilotintervjuer og oppdaterte spørreskjemaet (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999; Kvale & Brinkmann, 2018).

### Intervjuing

Informasjonsbrevet ble sendt fra OsloMet student e-post adresse for å gi mer tyngde bak forespørselen om intervju og øke responsen. I e-posten ble det poengtert at vi kom til å ringe, og at vi ville ta hensyn til ønsker om når intervjuet passet for intervjuobjektet. Dillman, Smyth og Christian

(2014) viser at gjennom å bruke to kontaktmetoder og en datainnsamlingsmetode øker antall respondenter som svarer. Før telefonintervjuene begynte laget vi en liste over alle mulige respondenter med kontaklinformasjon og plass til egne notater, her ble all kontakt loggført (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999). Svarprosenten er 96 %.

I telefonintervjuet brukte vi teknikker for å redusere frafallet (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999). Respondentene ble forsøkt kontaktet en gang før vi begynte med purringer for å spre arbeidsmengden utover intervjufasen (Haraldsen, 1999). Respondentene svarte på flere utdypende spørsmål før vi dekomponerte svarene gjennom å gjenta svar og stille oppfølgingsspørsmål for å få mer dybde i svarene (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999; Kvale & Brinkmann, 2018). Gjennom prosessen har vi samarbeidet for å gjennomføre datainnsamling så identisk som mulig.

### **Transkribering/data registrering**

For å redusere faren for feilregistrering fra papir til digitalt verktøy, samarbeidet vi og sjekket alle loggføringer (Ringdal, 2018).

### **Analyse**

Kvalitativ data ble analysert med konvensjonell innholdsanalyse ettersom det er lite teori og forskning tilgjengelig, og induktiv metode for å sortere meningsenheter i emner og underkategorier, oppsummering av meningsenheter ble delt innenfor underkategoriene og emnene (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2018; Postholm, 2010; Ringdal, 2018). Analyse av kvantitative data begynte med opptelling og prosenter for enkle sammenligninger, før analyse med krysstabeller og framstilling av beskrivende grafikk av funn (Ringdal, 2018).

### **Verifisering**

For å vurdere datainnsamling ser vi på tre feilkilder og tre kvalitetsparametere (Haraldsen, 1999).

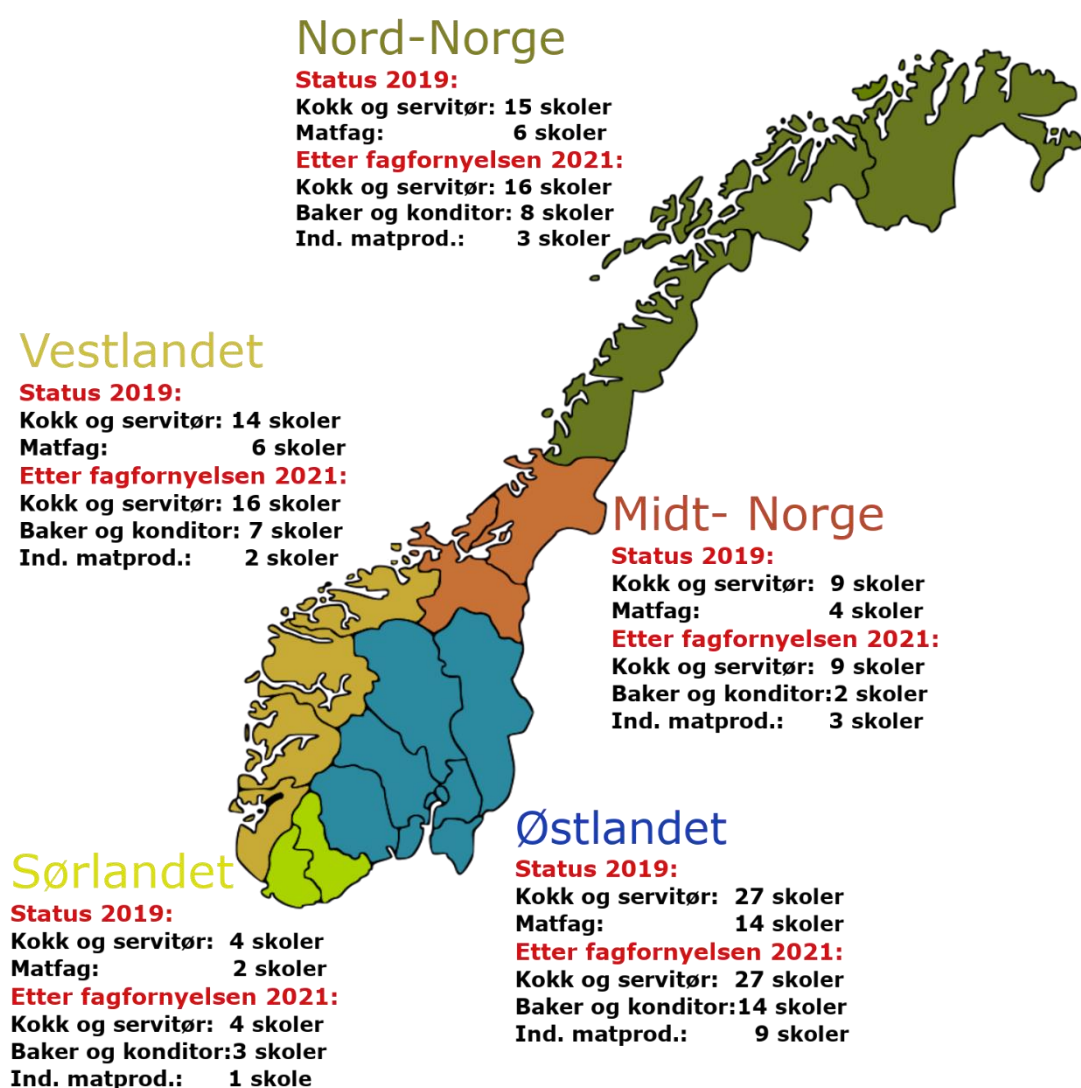
Feilkildene er utvalgsfeil, målefeil og prosesseringsfeil: Utvalgsfeil – alle i målgruppen ble forsøkt intervjuet. Målefeil – vi hadde 4 % frafall, testet spørreskjema og det anses som lav risiko at noen spørreskjema er mistet eller at noen informanter er glemt intervjuet. Prosessfeil - to personer sjekket loggføring for å redusere feil, det er fare for feil i notering under intervjuene pga. uerfarne intervjuere.

Intervjuene er blitt gjennomført av intervjuere med manglende erfaring kan ha farget svarene, dette på tross av at vi har prøvd å unngå å gi respondentene mer informasjon enn selve spørsmålet og notert svarene så nøyaktig som mulig (Dillman, Smyth, & Christian, 2014; Haraldsen, 1999).

## Resultat

For å legge fram funnene våre vil vi først legge fram kvantitative data i form av kart og diagrammer. Kartet svarer på den første delen av problemstillingen vår «Hvilke Vg2-programområder ønsker avdelingslederne på restaurant og matfag å søke om ved fagfornyelsen fra 2021», og grafene gir noe informasjon om hvordan valgene begrunnes. I diskusjonskapitlet vil vi med bakgrunn i kvalitative data og figurene, diskutere begrunnelsene nærmere. Vi diskuterer tre aspekter med valgene: skolenes rammefaktorer, lokalt næringsliv og søkertall.

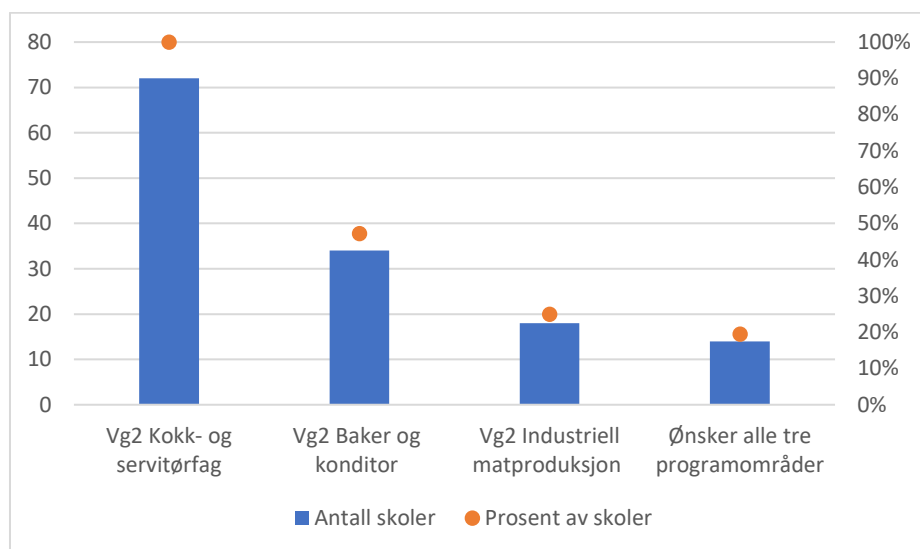
Figur 1: Kart over Norge med skoler som har nåværende programfag og ønsket programfag fordelt på landsdeler



Figur 1 viser oversikt over skolene sine nåværende tilbud og ønskede programområder etter fagfornyelsen fra 2021. Det er i dag 101 programfag, avdelingslederne ønsker å tilby 124 programfag i 2021. Bilde hentet fra wikipedia (wikipedia.org, u.d.). Figur 2 viser fordelingen av fagene tydeligere.



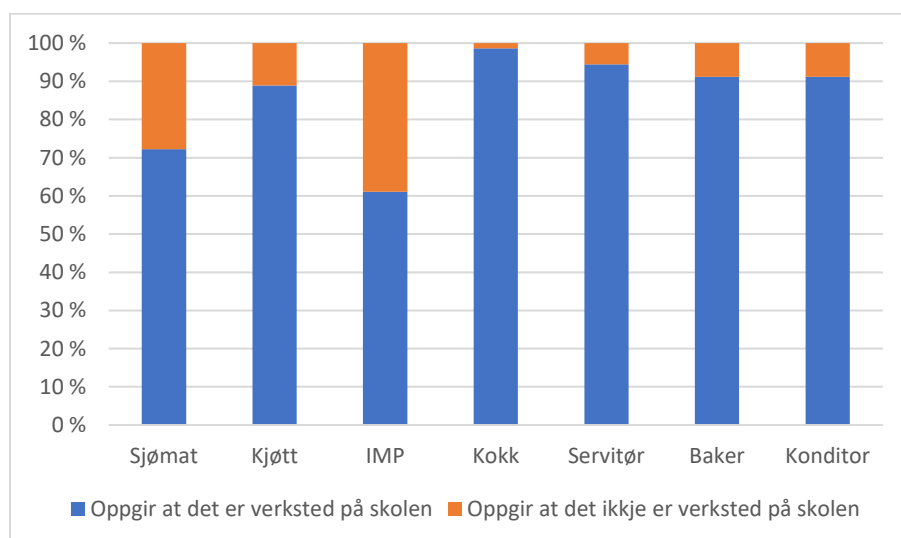
Figur 2: Oversikt over avdelingslederene sine programfagønsker på landsbasis



Figur 2 gir en oversikt over hvilke programområder avdelingslederene ved RM skoler i Norge ønsker å satse på ved fagfornyelsen fra 2021. Dottene anviser prosent som kan leses av på høyre side, mens søylene viser antall på venstre side. Vi ser at alle ønsker kokk- og servitørfag, de andre programområdene ønskes sjeldnere. Omtrent en av fem avdelingsledere ønsker alle tre programområdene.

I figur 3 ser vi forskjellige verksteder avdelingslederene oppgir å ha på sin skole. 100 % er alle som ønsker fagområdet.

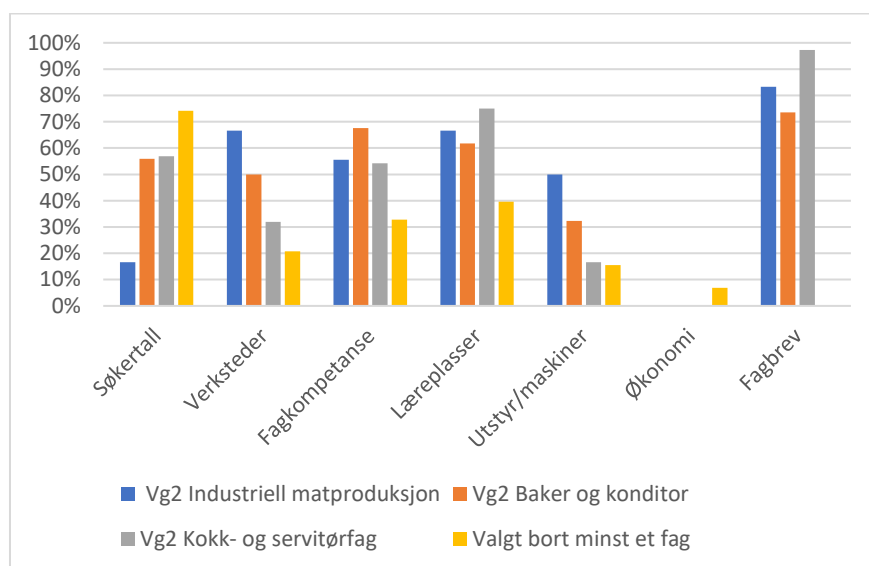
Figur 3: Oversikt over verksteder knyttet til ønsket programområde



Figur 3 viser andel avdelingsledere som oppgir å ha verksteder eller mangler verksteder i forhold til ønsket programområde. De fleste avdelingslederene som ønsker andre programområder enn Vg2 kokk- og servitørfag har et eller flere verksteder på skolen som er relevant innenfor området.

Figur 4 er basert på åpent spørsmål om hvorfor avdelingslederne ønsker eller ikke ønsker programområdet. *Søkertall* er begrunnelser som for eksempel omhandler at elever ønsker å studere programområdet eller at det er et tilbud som ofte fylles opp. *Læreplasser* er begrunnelser som omhandler kompetansebehov i lokalt arbeidsliv og muligheten for at elever kan starte læretid etter endt Vg2. *Verksteder*, lærernes *fagkompetanse* og skolens *utstyr/maskiner* handler om hvordan avdelingslederne opplever skolens rammebetingelser for å tilby ulike programområder.

Figur 4: Oversikt over begrunnelser som påvirker avdelingsledernes ønsker om Vg2 programområde.



Figur 4 viser begrunnelser gitt for å søke spesifikke programområder mot begrunnelse som oppgis for å ikke søke fag (programområde). I diskusjonskapittelet vil vi se nærmere på avdelingslederne sine begrunnelser og ser da mer på figur 3 og 4. Det er verdt å merke seg at industriell matproduksjon skiller seg ut under «søkertall». Søkertall oppgis oftest som grunnen til å velge bort et programområde.

## Diskusjon

Resultatene viser at avdelingslederne vektlegger søkertall svært høyt, noe som henger sammen med en politisk styrt plan for dimensjonering av opplæringstilbudet i fylkene. Dersom et programtilbud har få søkere vil tilbudet legges ned, noe som påvirker arbeidsplasser på skolen og faglært arbeidskraft til næringslivet. Gjennom intervjuene virker det som de fleste av avdelingslederne skulle ønske at lokalt næringslivs behov var mer styrende enn fylkespolitisk økonomi. Figur 1 viser at avdelingslederne ønsker å tilby flere programområder enn i dag, noe vi mener er usannsynlig når søkertallene til utdanningsprogrammet restaurant- og matfag har en nedadgående trend.

For å forstå avdelingsledernes ønsker om programområder har vi delt begrunnelsene i tre kategorier; skolens rammefaktorer, lokalt næringsliv og søkertall.

### **Skolens rammefaktorer**

For å vurdere hva avdelingslederne sier om skolens rammefaktorer har vi spurt om lærernes fagkompetanse, utstyr/maskiner og verksteder.

Det kan virke som avdelingslederne vektlegger lærernes fagkompetanse fremfor utstyr/maskiner og verksteder når de informerer oss om ønsket Vg2 programområde. Det er en høy andel av avdelingslederne som har minst en lærer med et relevant fagbrev innen Vg2-programmet som ønskes (figur 4). De informantene som snakker utdypende om rammefaktorer snakker hovedsakelig om Vg2 baker og konditor og Vg2 industriell matproduksjon på tross av at alle skolene ønsker Vg2 kokk- og servitørfag. En mulig forklaring til at dette programområdet ikke nevnes i særlig grad, er at alle skolene har egnede verksteder og ansatte med bakgrunn fra fagene (figur 3).

Rammefaktorer er ofte en medvirkende faktor for skoler som ønsker Vg2 baker og konditor, men det viser seg at flere skoler kobler fagets popularitet og synergi til kokkefaget inn i ønsket. Kun 74 % (figur 4) av skolene som ønsker å være tilbydere av programområdet Vg2 baker og konditor, har fagkompetanse innenfor området.

For Vg2 industriell matproduksjon er verksteder og maskiner/utstyr (figur 4) den viktige rammefaktor for å ønske programområdet. De aller fleste som ønsker dette programområdet har minst ett relevant verksted på skolen (figur 3). Figur 4 viser at 83 % av skolene som ønsker faget har fagkompetanse på området. Utstyr/maskiner spiller også en stor rolle i begrunnelse for ønske av dette programområdet.

I analysen av kvalitativ data kommer det fram at rammefaktorene ikke er den mest tungtveiende grunnen for ønske om programområde. Avdelingslederne fronter fagkompetanse, verksteder og utstyr/maskiner for å begrunne hvorfor skolen har forutsetning for å kunne tilby god opplæring innen faget, men sammenlignet med lokalt næringsliv og søkertall oppgis ikke rammefaktorer som den primære grunnen til å søke programområder.

### **Lokalt næringsliv**

Vi kan se av figur 4 at læreplasser i lokalområdet er en betydelig faktor for ønske om programområder. Svært mange hadde også dypere utgreiinger om næringsliv under intervjuet. Avdelingslederne oppgir at det er flere faktorer som spiller inn i samarbeidet med lokalt næringsliv, og gjennom intervjuene kommer det fram at næringslivets behov for arbeidskraft er en lineærfunksjon til samarbeidsviljen og hjelpen skolen får av næringslivet. Det oppgis at et

velfungerende samarbeid øker rekruttering til RM og gir elevene muligheter til yrkesfaglig fordypning (heretter YFF) i flere bedrifter i nærområdet. Flere avdelingsledere oppgir at det brukes eksterne «foredragsholdere» til undervisning og rekrutteringsdager, da gjerne «kjendiskokker» eller kokker fra finere lokale restauranter. Det kommer også frem at kokkefaget er de som oftest samarbeider med skoler på denne måten. Vi ser at et godt samarbeid med lokalt næringsliv kan være med å skape «god stemning» og forståelse for krav i arbeidslivet hos elevene, noe som fører til økt motivasjon, læring og erfaring hos elevene (Imsen, 2005; Spetalen, 2016).

Avdelingslederne oppgir at stor bruk av utenlandsk arbeidskraft kan virke ødeleggende på samarbeidet med lokalt næringsliv. Da kan vi igjen se lineærfunksjonen, når behovet for arbeidskraft synker, minker også nødvendigheten til næringslivet for å drive rekruttering fra skoler. Det er flere som synes bedriftene burde ta større ansvar for rekruttering til RM slik at bedriftene får tilgang til fremtidig arbeidskraft. Gjennom intervjuene kommer det frem eksempler på skoler som samarbeider med restauranter og/eller kokker. De negative eksemplene kommer gjerne fra samarbeid med aktører i næringsmiddelindustrien. Vi tror dette kan komme av at restauranter og små bakerier/konditorier gjerne trenger en kulturell tilknytning og forståelse til maten som lages, mens innenfor industriell matproduksjon brukes det mer utenlandsk arbeidskraft til å operere maskiner og utføre masseproduksjon. Flere kommenterer på at ved benyttelse av utenlandsk arbeidskraft føler elevene seg lite inkludert i YFF, og velger derfor bort bedrifter med utenlandsk arbeidskraft.

Vi er usikre på hva som kom først, manglende lokal arbeidskraft eller utenlandsk arbeidskraft. I undersøkelsen fant vi at det er få skoler med lærere som har fagkompetanse innen Vg2 baker og konditor og Vg2 industriell matproduksjon. Vi tror manglende fagkompetanse på skolene kan være en betydelig faktor for at elevenes ikke søker andre programområder enn kokk- og servitørfag. Da kan tilgjengelige læreplasser i det lokale næringsliv være en motivasjonsfaktor. Dersom skolen produserer få lærlinger, vil næringslivet måtte endre rekrutteringsarbeidet. Av de 18 skolene som ønsker Vg2 industriell matproduksjon, peker 63 % (figur 4) på at næringslivet har behov for lærlinger og faglært arbeidskraft på tross av manglende elevinteresse.

Flere poengterer at når samarbeidet med næringsliv fungerer bra går overgangen fra skole til bedrift bedre for elevene, hvilket kan være med å øke andelen lærlinger som fullfører Vg3. Noen skoler informerte om at næringslivet har behov for lærlinger i programområder med få søkere, noe som gjør at skolen ikke tilbyr Vg2-opplæring til de yrkene næringslivet etterspør. Noen skoler oppgir å tilby programområder som ikke eksisterer på skolen gjennom YFF faget og at elever senere tar Vg3 eksamen i lærlingeområdet sitt. Det ble pekt på tysk modell for å kunne gi næringslivet de lærlingene som trengs, da spesielt i distriktene. Den tyske modellen (Bundesministerium für Wirtschaft und

Energie, u.d.; Make it in Germany, u.d.) innebærer at elevene begynner i arbeid tidligere og går på yrkesskole en til to dager i uka eller flere dager sammenhengende i perioder og får fagbrev etter en læretid på to til tre og et halvt år. På yrkesskolen får elevene kurs som er relevante for sitt fagbrevområde, og eksempelvis kurs i HMS som har deltakere fra forskjellige utdanningsprogrammer. Vi ser fordeler og ulemper med systemet. Fordelene er at bedriftene må involveres mer i å drive rekrutteringsarbeid, det vil ikke være noen elever som står uten læreplass etter endt Vg2, distrikter med få elever kan ha et variert næringsliv som gir mange fagbrev og bedriftene kan spesialisere arbeiderne mot arbeidet i bedriften. Ulempene er at elevene må tidligere ut i arbeid og noe av allmenndannelsen som kommer fra skolen kan forsvinne (Brown & Evans, 1994). Et alternativ vi ser innen eksisterende struktur, er å endre praksis fra verksted på skole til mer praksis i bedrift, gjennom eksempelvis å ha to dager i uken med fellesfag og teoretiske programfag, og tre dager i bedrift. En utfordring med en slik ordning er vurdering i form av standardisert eksamen på skoleverksted.

Sitat fra et intervju: «*Splittelse av matfag [etter 2021] gjør at vi ikke kan tilby baker og konditor. Økonomistruktur og deling av fag fører til endring i struktur, [dette] gjør det vanskeligere for distriktene å dekke behovene til næringslivet som blir skadelidende for kompetanseoverføring.*»

I intervjuene kommer det frem at kontakt med næringslivet er en viktig årsak til avdelingsledernes valg av ønskede programområder. Vi kan se fra NHOs kompetansebarometer 2019 at over halvparten av bedriftene innen NHO Mat og Drikke, NHO Reiseliv og Sjømat Norge har stor eller noen grad av behov for flere fagarbeidere (Kongsnes, 2020).

### **Søkertall**

Utdanningsdirektoratet (2019) informerer om at det for skoleåret 2019/20 begynte 1884 elever i Vg1 restaurant- og matfag og 1373 elever i Vg2-programfag. Gjennomsnittlig prosentfordeling av elevene som søker til Vg2 innen RM-fag skoleårene 2012/13-2018/19 er 76 % til Vg2 kokk- og servitørfag og 24 % til Vg2 matfag (Kongsnes, 2020). Dersom alle avdelingslederne får ønskede programfag og kun har en klasse i hvert fag vil vi etter 2021 få 124 Vg2 programfag. Med likt søkertall til Vg2 som nå, vil det bare bli 11 elever per klasse. Gjennomsnittlig prosentfordeling vil gi Vg2 kokk- og servitørfag klassene 14 elever pr klasse og det ville da vært 330 elever igjen å fordele på 52 Vg2 baker og konditor og Vg2 industriell matproduksjon klasser eller 6 elever pr klasse.

Søkertall er svært viktig for avdelingsledernes ønsker, gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at dersom søkertallene til utdanningsprogrammet og programområdene går ned så forsvinner tilbudet.

Flere informanter uttrykker frykt for reduksjon og/eller nedleggelse av programområder og Vg1 tilbud grunnet lave søkertall. En informant oppga at 60 % av full klasse (9/15 elever) som det laveste mulige antallet elever før fylkeskommunen fjerner tilbudet. Dette gjenspeiles tydelig i begrunnelse på hvorfor fag ikke ønskes i figur 4: her kan vi se at 74 % av avdelingslederne som velger bort enkelte Vg2-programmer nevner søkertall, alle andre faktorer er betydelig lavere. Det kan være interessant å merke seg at kun 17 % av avdelingslederne som ønsker Vg2 industriell matproduksjon begrunner valget i søkertall, mens Vg2 baker og konditor og Vg2 kokk- og servitørfag ligger rett over 55 %.

Avdelingslederne oppgir at nedleggelse av RM-fag på en skole antagelig ikke vil føre til at elever flytter eller begynner på annen skole med tilbudet. Det er større sannsynlighet for at elevene heller velger et annet utdanningsprogram på en lokal videregående skole, hvilket kan påvirke rekrutering til lokalt næringsliv. Dersom søkertallene går ned og tilbudsstrukturen endres, vil dette også påvirke arbeidsplassene til avdelingsledere og ansatte innen utdanningsområdet, noe som naturlig nok kan påvirke ønsket om hvilke Vg2 programmer skolene skal tilby. Noen informanter kommenterte at næringslivet har behov for kompetanse fra Vg2 industriell matproduksjon, men elevenes interesse svarte ikke til næringslivets behov. Avdelingslederne ønsket heller å søke om Vg2 baker og konditor på tross av manglende lærlingeplasser i lokalområdet fordi elevinteressen er større.

Det kan stilles spørsmålsteget ved om elevenes søknader til videregående opplæring burde bestemme hvordan tilgangen på lærlinger og faglært arbeidskraft blir for næringslivet. Konsekvensene kan eventuelt være at de utdanner seg til arbeidsledighet, og i lys av Korona-krisen har vi observert at Vg2 industriell matproduksjon og industribaker er de tilbudene som har best mulighet for arbeid gjennom slike nasjonale kriser. For å en miss-match mellom elevenes interesser og næringslivets behov må det en politisk endring til hvor næringslivets behov settes foran elevenes ønsker. Det er en utfordring uansett hvordan vi ser på det, og et alternativ er, som nevnt tidligere, den tyske modellen hvor næringslivets behov er grunnlaget for hvor elevene kan søke om yrkesfaglig opplæring.

## Konklusjon

For å svare på problemstillingen: «Hvilke Vg2-programområder ønsker avdelingslederne på restaurant og matfag å søke om ved fagfornyelsen fra 2021 og hvordan begrunnes dette?».

Med en svarprosent på 96 % svarte: 72 (100 %) av avdelingslederne at de ønsker Vg2 kokk- og servitørfag, 34 (47 %) av avdelingslederne at de ønsker Vg2 baker og konditor og 18 (25 %) av avdelingslederne at de ønsker Vg2 industriell matproduksjon. Avdelingslederne som svarte på undersøkelsen, ønsker totalt 124 programfag etter fagfornyelsen fra 2021 mot eksisterende 101 programfag høsten 2019.

I dag søker det ca. 11 elever til hvert Vg2-program i restaurant- og matfag. Dersom det samme antall elever søker seg til Vg2-programfagene etter 2021 vil det innebære ca. 14 elever per Vg2 kokk- og servitørfagklasse og 6 elever pr klasse fordelt på 52 Vg2 baker og konditor og Vg2 industriell matproduksjonsklasser. Lave elevtall per klasse kan føre til at avdelingsledernes ønsker og funnene i artikkelen ikke blir en realitet.

Avdelingsledernes oppgir flere grunner for sine ønsker om Vg2-programmer og vi har sortert disse i: skolens rammefaktorer, behovene i lokalt næringsliv og søkertall. Skolens rammefaktorer brukes til å forklare hvor gode forutsetninger skolen har for å tilby de enkelte programområdene. At skolen også kan samarbeide og tilby lærlinger til det lokale næringslivet er også en faktor som har betydning for ønsket om programområder.

Søkertallene er imidlertid avgjørende for hvordan politikere fordeler opplæringstilbud i fylket. Søkertall er derfor den viktigste enkeltfaktoren for ønsket om Vg2-programområder, selv om dette kan gå på bekostning av lokalt næringsliv. Vi antar at en viktig årsak til dette er at fylkeskommunen legger ned tilbud med lave søkertall og avdelingslederne ønsker å bevare arbeidsplasser på egen skole, tilgang til lokal kompetanse og bidra med lærlinger til næringslivet.

## Litteraturliste

Brown, A. & Evans, K. (1994). Changing the training culture: lessons from Anglo-German comparisons of vocational education and training. *British Journal of Education & Work*.

<https://www.doi:10.1080/0269000940070201>

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. (u.d.). *duales-ausbildungsprogram.pdf*. Hentet 01 23, 2020 fra bmwi.de: [https://www.bmwi.de/Redaktion/EN/Downloads/duales-ausbildungsprogram.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmwi.de/Redaktion/EN/Downloads/duales-ausbildungsprogram.pdf?__blob=publicationFile&v=3)

Dillman, D. A., Smyth, J. D. & Christian, L. (2014). *Internet, Phone, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method* (Vol. 4. ed). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Imsen, G. (2005). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk grunnsyn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Kongsnes, A. (2020, 01 01). Rekruttering er den største utfordringen. (A. Kongsnes, Red.) *Matindustrien*, 73, ss. 7-11.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3ed. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

Make it in Germany. (u.d.). *Dual vocational training system*. Hentet 01 23, 2020 fra make-it-in-germany.com: <https://www.make-it-in-germany.com/en/study-training/training/vocational/system/>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (Vol. 4ed). Oslo: Vigmostad & Bjørke AS.
- Spetalen, H. (2016). *Kompendium i profesjonsfag*. Lillestrøm: Yrkesfaglærerutdanning i restaurant-og matfag, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 15). *Søkertall videregående opplæring for skoleåret 2019-2020 (analyse)*. Hentet 01 14, 2020 fra udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokertall-videregaende-opplaring-for-skolearet-2019-2020/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 01 02). *Yrkesfaglige utdanningsprogram fra høsten 2020*. Hentet 01 14, 2020 fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesoplaringen/>
- wikipedia.org. (u.d.). *Landsdel - Wikipedia*. Hentet 01 14, 2020 fra wikipedia.org: <https://no.wikipedia.org/wiki/Landsdel>



## Etterord

I denne antologien har 22 studenter ved Yrkesfaglærerutdanningen i restaurant og matfag ved OsloMet kull 2017, presentert artikler skrevet som bacheloroppgaver. 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 den delen av studiet anser vi det viktig å publisere de resultatene som kommer frem av studentenes undersøkelser. Hvis man ser på hver og enkelt bacheloroppgave er dette små-skala undersøkelser, men hvis man setter disse sammen kompletterer de artiklene hverandre og gir forskningsbasert kunnskap innenfor 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 sjette antologien med artikler basert på bacheloroppgaver fra yrkesfaglærerutdanningen i restaurant og matfag ved OsloMet. Som redaktører har vi gjennomgått, kvalitetssikret og språkvasket alle artiklene.