



Hvordan tilrettelegge for læring av yrkesteori?

How to facilitate students for learning vocational theory?

Eldbjørg Marie Schön & Ellen Beate Hellne-Halvorsen

OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge (eschon@oslomet.no)

Abstract

The aim of this study is to investigate how teachers facilitate the training in vocational theory that can motivate students for learning in the Restaurant and Food Science (RM) education programme. By using focus group interviews of vocational teachers and a survey of students, the study seeks both teachers' and students' experiences of teaching and learning vocational theory respectively. Students who choose vocational education expect a lot of practice in the education and may therefore experience challenges when the training consists of theory. This can have consequences for the students' motivation for learning and for completing the education. The results from the interviews show that the vocational teachers emphasize teaching theory in a classroom context before the theory is translated into practical work. When the teachers link theory to practical tasks, vocational guidance and differentiation are prominent, but no specific methods are presented for the preparation of vocational theory. The results from these interviews are compared with results from the survey of students and what they think motivates them for learning occupational theory. The students' experiences mainly coincide with the teachers' statements, but the students' answers also refer to specific teaching methods that motivate them to learn.

Keywords: vocational theory, vocational didactics, differentiation, motivation, teaching methods



Innledning

Yrkesopplæringen i Norge består av to år i skole og to år med opplæring i bedrift eller institusjon. I løpet av de to årene i skolekonteksten skal opplæringen gi elevene praktiske ferdigheter og yrkesteoretisk kunnskap for å forberede dem på deres framtidige yrke. Lærerne som underviser i yrkesteori, er forpliktet til å følge læreplanen (LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, innført i 2006, og som denne studien knytter seg til) (Utdanningsdirektoratet, 2006) og sikre at elevene arbeider etter kompetansemålene og oppnår læringsutbytte. Opplæring i skolekonteksten det første året (vg1) inneholder 14 fagretninger og det andre året tre fagretninger. Først når de skal ut som lærlinger i bedrift, velger de sin fagretning. Læretiden avsluttes med fag- eller svenneprøve som er praktisk. Eleven får da tittelen faglært.

Forskningsfeltet for studien er skolekonteksten av yrkesopplæringen i utdanningsprogrammet Restaurant og matfag (RM). Målet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for elevenes læring av yrkesteori, basert på hva både lærere og elever uttaler seg om dette. Ved fokusgruppeintervju av lærere ved to ulike skoler og en spørreundersøkelse av elever på flere skoler i Norge, søker denne studien innsikt i både hva lærere sier at de gjør i opplæringen og elevenes erfaringer fra opplæring når yrkesteori er tema. Dette ledet oss til følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegges opplæringen i yrkesteori for elevenes læring i Restaurant og matfag?* Studien har særlig perspektiv på hvorvidt læreres uttalelser og elevenes erfaringer om opplæringen i yrkesteori viser sammenfall eller diskrepans.

Utdanningsprogrammet Restaurant og matfag står på mange måter i en særstilling sammenlignet med de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Elever som søker RM har et svakere karaktersnitt fra grunnskolen enn elever som søker seg til de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene (Andersen & Andresen, 2016). Samtidig utmerker Restaurant og matfag seg ved høyt frafall og den laveste gjennomføringsgraden (SSB, 2023). Mange av elevene her har også særskilte behov med ulike former for spesielle tilretteleggingstiltak. I tillegg viser forskning at mange yrkesfagelever generelt sett har mangler i sine skriftferdigheter (lesing og skriving) som kan være et hinder for å tilegne seg den tekstbaserte yrkesteorien (Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022; Hellne-Halvorsen, 2014).

Å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning kan følge de ulike komponentene i en didaktisk relasjonsmodell om elevforutsetninger, innhold og mål for opplæringen. Kjernen i den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen er å skape sammenheng mellom yrkesteori og praktisk arbeid. Derfor står yrkesoppgavene og yrkesfunksjonen i sentrum av den yrkesdidaktiske planleggingen (Sylte, 2016). I RM er yrkesteori en integrert del av de tre programfagene *Bransjelære, ernæring og kosthold, Hygiene og mikrobiologi, og Råstoff og produksjonslære* som var

betegnelsen på programfagene da undersøkelsen ble gjennomført etter Kunnskapsløftet 2006 (LK06)¹. Yrkesteorien i disse fagområdene utgjør til sammen sju timer eller ca. 20 % av opplæringen per uke. Ved siden av fellesfag som norsk, engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, består også opplæringen av nesten 20 % med praktisk arbeid enten i bedrift eller i skolens verksteder.

En forutsetning for opplæring av yrkesteori er at elevene forstår hvordan yrkesteorien fra skolekontekst kan danne en kunnskapsbase for læring i skole og for et framtidig yrke (Hiim & Hippe, 2009). Undersøkelser viser at elever vil gå på skolen og fullfører utdanningen når opplæringens innhold interesserer dem og oppleves som nyttig for læring og relevant for framtidig arbeid (Hernes, 2010; Kunnskapsdepartementet et al., 2013; University of Tromsø, 2019). Yrkesfaglæreres utfordring er å tilrettelegge for elevenes ulike interesser og forutsetninger der sammenhengen mellom teori og praksis står sentralt og at opplæringen differensieres og rettes mot elevenes praktiske oppgaver, interesser og framtidig yrke.

Forskning på feltet og teorigrunnlag

Forskning på feltet og den teoretiske innrammingen sees i sammenheng i dette kapitlet. Denne studien har sin teoretiske tilnærming basert på yrkesteoretiske perspektiver for læring, som pragmatisme og læring i et sosiokulturelt perspektiv (Schön, 1987; Skaalvik & Skaalvik, 2011) med særlig vekt på situert læring (Dreyfus & Dreyfus, 2000; Haaland & Nilsen, 2018; Sylte, 2016). Disse perspektivene kan gjenkjennes i lærerens didaktiske tilrettelegginger i opplæring av yrkesteori. Når det gjelder forskning på tema knyttet til tilrettelegging for og læring av yrkesteori, begrenser denne studien seg til nordisk forskning ved bruk av søkeordene yrkesteori, læringsutbytte, undervisningsmetoder og motivasjon.

I pragmatismen vektlegges aktivitetspedagogikk, som "learning by doing", med særlig bruk av metoder som samtale, dialog, gruppearbeid, problembasert læring og arbeid med prosjekter (Andersen & Andresen, 2016; Goth & Schön, 2014; Schön, 1987). I et sosiokulturelt læringsperspektiv knyttes læring til praktisk handling og erfaringer der metoder som praktisk arbeid på verksted, samhandling og refleksjon er sentrale. En tilnærming som gir en trinnvis læring for elevene ("stilas bygging") (Dreyfus & Dreyfus, 2000) kan innebære bruk av metoder som vektlegger tverrfaglighet (Utvær et al., 2022). Disse metodene bygger på det å lære ved å gjøre og forstå.

Artikkelen til Bødtker-Lund et al. (2017) studerer hvilke metoder som fungerer for elever i utvalgte yrkesfag, deriblant RM. Studien ble gjennomført med spørreundersøkelse av elevene og semistrukturerte intervjuer av lærere. Hovedfunnene viser at yrkesopplæringen generelt sett ikke samsvarer med

elevenes ulike læringsbehov, og at opplæringen var lite relevant for elevenes kommende yrke. Men her skiller ett fagområde i RM seg ut ved at 80 % av elever som har valgt å bli kokker, mener opplæringen er relevant for kommende yrke. I de øvrige fagområdene i RM, viser denne undersøkelsen mangler med hensyn til yrkesrelevant opplæring og tilrettelegging for elevenes ulike interesser og læringsbehov. For RM-fagene innebærer dette at yrkesteori i opplæringen skal kunne relateres til og brukes i praktisk arbeid for framtidige fagarbeidere som kokk, servitør, baker og konditor. Innen svensk forskning viser det seg at fagområder som tradisjonelt ikke har appellert til gutter på yrkesfag som språk og matematikk, har endret seg og at elevene selv ønsker økt kompetanse i disse fagene fordi dette er kompetanser som etterspørres i deres framtidige yrkesoppgaver (Nylund et al., 2017). For å belyse sammenhengen mellom praksis og teori i yrkesopplæringen (Sylte, 2016), omfatter den teoretiske innrammingen fire perspektiver: Yrkesteori, yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk, undervisningsmetoder, motivasjon for læring og differensiering.

Yrkesteori

Begrepet *yrkesteori* kan gis litt forskjellig meningsinnhold. For eksempel kan yrkesteori knyttes til å beskrive teori for prosedyrer eller gjennomføring av praktisk arbeid (Hiim, 2013). Begrepet kan også forstås som uatskillelig med praksis, det vil si at teori og praksis sees som en helhet og i sammenheng (Hiim, 2013; Hiim & Hippe, 2001), som utgjør yrkeskunnskapen. Kjerneelementet er her at teori og praksis skal skje mest mulig parallelt. I en utvidet forståelse av yrkeskunnskap, relatert til integrerte grunnleggende ferdigheter med LK06 og videreføringen av denne med Fagfornyelsen i 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020), og generiske kompetanser (OECD, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016), vil blant annet ferdigheter, holdninger og verdier spille inn.

Yrkesopplæringen bygger på den yrkesrettede læringstradisjon. Abstrakte og teoretiske prinsipper blir utledet fra konkrete praktiske situasjoner, i motsetning til en akademisk læretradisjon som preges av en mer skriftbasert kunnskapsoverføring og kunnskapstilegnelse (Imsen, 2009). Yrkesteorien har søkelys på at praksis og teoretisk kunnskap relateres til det eleven kan bruke i sin praksis på verkstedet og i kommende yrke som faglig handlingskompetanse (Handal & Lauvås, 2014; Hiim & Hippe, 2001; Hiim & Hippe, 2009; Haaland & Nilsen, 2018). Hiim hevder at yrkesteorien ofte lever sitt eget liv løsrevet fra praksisundervisningen (Hiim, 2013).

Forholdet mellom teori og praksis kan være flytende og betraktes som et kontinuum, der praksis kan være teoribasert og teorien praksisbasert (Hiim & Hippe, 2009). Praktiske handlinger er sjelden uten teoretisk forankring, slik heller ikke teori er løsrevet fra praktiske erfaringer og handlinger (Haaland & Nilsen, 2018). Yrkesforankret opplæring kan også beskrives som praktisk yrkesteori der

yrkesteori i opplæring synliggjøres ved sammenhengen mellom skolefag og yrke (Haaland & Nilsen, 2018).

Yrkesteori kan også forstås som en teori det enkelte individ utvikler for utøvelse av et yrke, basert på blant annet kunnskap, erfaringer og holdninger. Carson og Birkeland (2009) sier følgende: "Yrkesteorien er individuell, fordi hver enkelt av oss som utøver av et yrke, har ulik kunnskap, verdier og erfaringer" (s. 72–73). Forståelsen av begrepet yrkesteori reflekterer ulike syn på kunnskap, og yrkeskunnskap spesielt. Når det i denne studien snakkes om yrkesteori, menes teorioppgaver som gjennomføres før, under eller etter praksisøkter i verkstedet.

Yrkespedagogikk og yrkesdidaktikk

Yrkespedagogikk har sterk forankring i læringsteorien til Dreyfuss og Dreyfuss (2000), den såkalte mesterlæremodellen, der eleven utvikler sin kompetanse fra nybegynner til ekspert gjennom erfaring, læring og refleksjon over praktisk arbeid. Dette går ut på at mesteren viser og elevene kopierer og etterligner det mesteren gjør, som på skolen vil være læreren. Forholdet mellom individ og læring som sosial praksis er sentralt i mesterlæren, i tillegg til imitasjon, reproduksjon og fornyelse. Ifølge Dreyfus og Dreyfus er gjentakelse av oppgavene, hvis ønskelig i forskjellige former for elevens egen mestring, en forutsetning for at eleven utvikler seg fra nybegynner til mester. Trinnvis opplæring, fra nybegynner til mester organiseres i den praktiske undervisningen i RM. Den erfarne og utdannede læreren overfører sin kunnskap trinn for trinn. For eksempel lærer elevene å lage kraft, for så å bruke kraften til supper og sauser. Mesterlæren til Dreyfus og Dreyfus brukes ofte i praktisk opplæring i RM ved å gå fra det kjente, til det ukjente, og slik videreutvikles yrkesteorien ved å omsette den i praktisk handling til teoretisk kunnskap. I tråd med dette er det derfor viktig at lærerne har praktisk tilnærming også i metodene som brukes i opplæring av yrkesteori.

Den didaktiske relasjonsmodellen gir læreren redskap for hvilke faktorer som bør inkluderes i en opplæringssituasjon, som mål, elevforutsetninger, rammebetingelser, læringsinnhold, undervisningsmetoder og vurdering (Hiim & Hippe, 2009; Haaland & Nilsen, 2018). I et yrkesdidaktisk perspektiv er det av betydning at disse faktorene relateres til yrkesfunksjoner og yrkesoppgaver. Dette vil sikre at opplæringen blir relevant for elevene. Relevant opplæring forutsetter innsikt og kunnskap om det aktuelle yrket (Hiim, 2013). For lærere i videregående skole innebærer dette at opplæringen differensieres til elevenes interesser og framtidige yrkesvalg.

Differensiering

I et yrkesdidaktisk perspektiv vil denne studien vektlegge differensiering som vesentlig faktor for elevenes læring av yrkesteori. Dette betyr at opplæringen

rettes mot elevenes interesser og yrkesvalg, som i denne studien innebærer både interessedifferensiering og yrkesdifferensiering. Differensiering krever også at læreren tilrettelegger for forskjellige undervisningssituasjoner som er tilpasset elevenes ulike forutsetninger og interesser (Haaland & Nilsen, 2018). I RM, med 14 fagområder på vg1 og tre på vg2 (jamfør LK06), velger elevene ofte fag knyttet til deres fremtidige yrkesvalg. En elev som ønsker å bli baker, vil for eksempel få kunnskap om hva hygiene betyr for bakerens arbeidsutførelse og for bakeriet, til forskjell fra hva hygiene innebærer for en kokk eller servitør. Å jobbe ut ifra sine interesser er, ifølge Haaland og Nilsen en stor motivasjon. Haaland og Nilsen understreker viktigheten av å lære gjennom praksis og gjøre teorien så praksisnært som mulig for å øke forståelsen (Haaland & Nilsen, 2018).

For å sikre yrkesdifferensiert opplæring i RM, vil yrkesteori bli koblet til elevenes ønsker om framtidig yrkesvalg. Yrkesdifferensiering er viktig fordi personlig interesse er den viktigste katalysatoren for å skape motivasjon for læring, og gjøre læring relevant og meningsfull (Haaland & Nilsen, 2018).

Motivasjon for læring

Relasjonen mellom elever og lærer er viktig, og forskning viser at god relasjon mellom lærer og elev har betydning for læringsutbyttet og en nøkkelfaktor for læring og motivasjon (Katz et al., 2010; Nordahl et al., 2011; Sevje & Gustafson, 2013; Skinner et al., 2008; Wentzel et al., 2010). En norsk undersøkelse viser at elevenes læringsutbytte har sammenheng med deres relasjon til læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 2015).

I tillegg viser forskning at en lærerstyrt undervisning, som kjennetegnes ved at læreren har klare mål og struktur i sitt arbeid, fremmer motivasjon, utholdenhet og gode læringsstrategier (Kaplan, 2002; Karabenick, 2004; Midgeley & Urda, 2001; Muhrman, 2022). Tydelige målformuleringer for opplæringen og sammenheng mellom innhold og arbeidsmetoder er viktige forutsetninger for elevenes motivasjon.

Motivasjon intensiveres når elevene opplever læringsarbeidet som morsomt, nyttig og fremtidsrettet og øker når elevene får vist hva de er gode for (Imsen, 2006, s. 375–382). I yrkesfaglige utdanningsprogrammer har elevenes motivasjon sammenheng med yrkesretting og interessedifferensiering av opplæringen (Utvær et al., 2022). Videre vil elevaktive metoder, elevenes delaktighet i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen motivere dem for læring (Utvær et al., 2022). Skaalvik og Skaalvik (2015) skriver om Eccles og Wigfields verdiperspektiver som er viktig for at elevene skal føle mestring og få mestringsmotivasjon. De hevder at oppgavene må gi indre verdi, nytteverdi og personlig verdi, da disse faktorene er med på å gi mestring og mestringsmotivasjon.

Hvis eleven føler at læringen ikke er relevant og at de ikke mestrer oppgavene, kan dette innebære avbrudd i utdanningen (Bødtker-Lund et al., 2017). Elever på yrkesfaglig utdanning har nesten alle, med noen få unntak, ti års skole bak seg. De har klare meninger om hvordan man lærer og hvilke metoder de liker å bruke for å tilegne seg ny kunnskap (Amundsen, 2015).

Undervisningsmetoder

Å rette opplæringen mot elevenes ulike interesser og framtidige yrkesvalg, kan indikere ulike undervisningsmetoder i den yrkesteoretiske opplæring. Det dreier seg om undervisningsmetoder der elevene får prøve ut yrkesteorien i praksis for på denne måten å utvikle yrkeskunnskapen (Sevje & Gustafson, 2013). Metodene viser konkret hvordan læreren legger til rette for og leder læringsarbeidet og hvilke aktiviteter elevene gjennomfører som skal sikre elevenes kunnskapsutvikling. Forskning viser blant annet at en lærerstyrt og målrettet undervisning bidrar til både elevenes læringsutbytte og motivasjon (Kaplan, 2002; Karabenick, 2004; Midgeley & Urdan, 2001; Muhrman, 2022).

Andre forskere fremhever elevenes mulighet til å velge undervisningsmetoder selv for egen læring. Imsen (2009) mener dette sikrer motivasjon når elever kan velge undervisningsmetoder som oppleves som morsomme og nyttige for læring (Imsen, 2009; Tangen, 2022). Eksempler på slike metoder kan knyttes til ulike samtaleformer, gruppearbeid, problembasert læring og arbeid med prosjekter (Dreyfus & Dreyfus, 2000; Goth & Schön, 2014; Schön, 1987). Relatert til yrkesopplæring kan disse metodene invitere elevene til å forstå hvorfor og hvordan yrkesteorien kan overføres til praktisk arbeid. Verdt å bemerke er at læreplaner for opplæring (LK06) som gjelder for denne studien, ikke gir metodiske føringer for planlegging og gjennomføring av undervisning, som igjen betyr at lærere stilles fritt i valg av undervisningsmetoder.

Metode

I dette kapittelet vil vi belyse metodene vi har brukt i studien. Vi vil også beskrive utvalget, hvilke prosedyrer vi brukte og implikasjoner ved metodevalget. Vi gjennomførte to fokusgruppeintervjuer med yrkesfaglærere på to videregående skoler i Oslo og Viken, som alle underviser på RM, både første og andre år i skoledelen av opplæringen. Disse to skolene hadde forskerne kjennskap til fra tidligere ved blant annet utplassering av praksisstudenter. I tillegg ble det gjennomført en spørreundersøkelse som ble besvart av 211 elever på ulike skoler i Norge som tilbyr RM.

Litteraturstudie

Det ble gjennomført en strukturert litteraturstudie (Patton, 2002), basert på søkeordene "yrkesteori", "yrkesdidaktikk", "differensiering" og "undervisningsmetoder", begrenset til år 2010–2021. Vi gjorde videre en avgrensning av søket innenfor nordisk forskning. Søkeord ble identifisert ved å bruke PICO-skjemaet, og søket brukte databasene BIBSYS og Norart (Alma). Søket identifiserte sju nettsted, hvorav fire fagfelleverderte vitenskapelige artikler viste seg aktuelle for vår studie.

Fokusgruppeintervju - lærere

Intervjuer gjennomføres generelt som en faglig samtale mellom to personer. I denne studien har vi benyttet fokusgruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). En fokusgruppe består av en gruppe mennesker som ledes av en moderator. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes av en mindre styrende form, der hensikten er å få frem mange forskjellige synspunkter fra deltakerne gjennom ordveksling, der enighet mellom informantene ikke er målet. Vi forskere hadde likevel en tematisk plan for intervjuet med en seminstrukturert intervjugaid der vi ønsket å få informasjon om lærernes erfaringer og synspunkter om deres undervisning i yrkesteori. Spørsmålene knyttet seg til deres forståelse av begrepet yrkesteori, forholdet mellom praktisk og yrkesteoretisk opplæring, om ulike undervisningsmetoder lærere benyttet i undervisningen og om yrkesretting og differensiering. Ved bruk av fokusgruppeintervju ønsket vi å få frem ulike perspektiver som yrkesfaglærerne har på opplæring i yrkesteori.

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført digitalt via Zoom med lydopptak og transkribert umiddelbart etter intervjuene. På skole A deltok fem lærere, som har praktisert i læreryrket fra to til 20 år. På skole B deltok fire lærere som alle har praktisert i læreryrket over 20 år. Lærerne fra fokusgruppene fikk følgende koder: A1, A2, A3 osv. og B1, B2, B3... Alle lærerne har lang praksis fra RM-yrker og har i tillegg yrkesfaglærerutdanningen. Lærerne ble informert om at dataene fra intervjuet ville bli anonymisert og slettet ved prosjektslutt.

Spørreskjema - elever

Spørreskjemaet til elevene besto av seks spørsmål og fem påstander, der vi blant annet ønsket å få informasjon om deres erfaringer knyttet til hvorvidt opplæringen av yrkesteori var relevant og rettet mot deres interesser og framtidig yrkesvalg og om motivasjon for læring av yrkesteori. Svarene ble gradert fra 1–7, der 1 var helt uenig/svært liten grad, og 7 var helt enig/svært høy grad, avhengig av spørsmåls- eller påstandsformuleringen. I analysen samler vi graderingene slik: 1–2 er lav, 3–5 er middels, 6–7 er høy. Som et siste spørsmål skulle elevene rangere en opplisting av ulike undervisningsmetoder som de mente gav størst motivasjon for læring av yrkesteori. Elevene skulle her velge tre

metoder, uten rangering av metodene. I tillegg hadde spørreskjemaet åpne svarrubrikker for kommentarer.

Spørreskjemaene ble fysisk delt ut til elever av praksisstudenter ved Yrkesfaglærerutdanningen (RM) i deres praksisperiode på forskjellige skoler i Norge og i deres egen undervisning. Begrunnelsen for dette var for det første av praktiske hensyn. En elektronisk survey på landsbasis ville stilt større krav til ressurser. Informasjonen fra spørreundersøkelsen benyttes som sekundærdata i denne studien, som innebærer at informasjonen fra elevene tillegges mindre vekt enn informasjonen fra lærerne og som fungerer som kilde til eventuelt samsvar eller diskrepans på ulike fenomener. For det andre kunne studentenes delaktighet sikre flere respondenter enn det vi som forskere ville klart å gjennomføre i vårt nærområde (Oslo og Viken). Studentenes praksisskoler avgjorde på denne måten hvor undersøkelsen ble gjennomført og som var betinget av studentenes bosted. Videre kunne studentene tilpasse tidspunkt for gjennomføring av spørreundersøkelsen i løpet av deres praksisperiode på fire uker. 214 elever svarte på undersøkelsen og fordelte seg slik: 150 elever på vg1 og 64 på vg2. Av disse var 88 jenter og 126 gutter. Tre elever svarte ufullstendig og er ikke tatt med i svarprosenten. Hadde alle klasser vært fulltallige, ville 275 elever svart. Dette utgjorde en svarprosent på 76,5 % som utgjør totalt 211 elever som har svart på hele undersøkelsen. Dataene ble kodet og lagt inn i Excel som analyseverktøy for å identifisere likheter og forskjeller mellom svarene, og som verktøy for å få informasjon om variabler. Svarene baseres på prosentvis utregning. I denne artikkelen presenteres et utvalg av svarene fra spørreundersøkelsen, på grunn av den tematiske innretningen for studien som artikkelen baseres på.

Analyseprosess

Analysen ble gjennomført på basis av en kobling mellom datadrevne og teori-drevne kategorier fra de transkriberte intervjuene og spørreundersøkelsen. Det betyr at studien baseres på metodetriangulering ved to ulike metoder for datainnsamling (*mixed methods*). Informasjon fra fokusgruppeintervjuene, som vi vurderer som primærdata ved at de tillegges mest vekt, ble triangulert mot elevenes svar i spørreundersøkelsen for å få fram perspektiver fra de to gruppene av informanter på samme fenomen (Hammersley & Atkinson, 1996) og som ble meningsfortettet i kategorier (Malterud, 2011). Dette ledet til følgende tre kategorier; *forholdet mellom praktiske oppgaver og yrkest teori, differensiering og undervisningsmetoder*. Utdypende kommentarer i åpne skrivefelt fra enkelte elever er inkludert i analysen. I spørreundersøkelsen krysset informantene av for alder, kjønn og utdanningsnivå (vg1 og vg2). Disse ble ikke tatt i betraktning fordi slike opplysninger ikke gav noen variabler av betydning for denne studien.

Etiske og metodiske implikasjoner

Resultater fra studien bygger på et begrenset antall respondenter; 211 elever og ni lærere, og et begrenset fagområde. Valget av elever som respondenter i spørreundersøkelsen var tilfeldig siden lærerstudentene ved OsloMet – storbyuniversitet delte ut spørreskjemaet til elever i videregående skole, hvor de hadde sin pedagogiske praksisperiode. Forskerne hadde ingen innsikt i hvordan selve spørreundersøkelsen ble gjennomført, men valgte å stole på at studentene gjennomførte undersøkelsen etter instruksjoner som ble gitt i skriftlig form til studentene. Disse gikk blant annet ut på at elevene skulle svare individuelt og skriftlig på utdelt spørreskjema, at alle svar ble anonymisert og til slutt forseglet i lukket konvolutt. Dette skulle sikre reliabilitet i dataene. Det kan være implikasjoner ved validitet på grunn av et begrenset antall informanter, sett i lys av at det per år 2021 er rundt 1650 elever i restaurant- og matfagprogrammer i videregående skoler i Norge. Derfor kan resultater fra studien ikke betraktes som generaliserbare, men de kan gi indikasjoner på fenomener som knyttes til hva som gir læring av yrkesteori. Det synes likevel å være en styrke for gyldigheten ved at de fleste av elevene hadde likelydende svar på hva som gir dem læring uavhengig av alder, kjønn og utdanningsnivå. For at skjemaets validitet skulle styrkes ble skjema pilotert på kolleger som kjenner fagområde i forkant av undersøkelsen.

Andersen og Pedersen (2021) sier implikasjoner ved fokusgruppeintervju og andre intervjuer er at hvis intervjuet skal være kunnskapsproduserende, må den som intervjuer stille spørsmålene på en slik måte at informantene tar i bruk: det langsomme reflekterte tankesettet, ved å lytte på respondentene og få de til å utdype sine svar. Vi la vekt på at alle stemmer kom fram i intervjuene uten avbrytelser, men samtidig ser vi også at spørsmålene i intervjuguiden presset fram et visst tempo og tematisk retning som kan ha gått på bekostning av de utdypende svarene og utfyllende informasjon fra informantene.

Studien ble presentert og godkjent av Norges Societaldata (OsloMet – storbyuniversitet) og har fått prosjektnummer 50058. De anbefalte retningslinjene samt forskningsetiske prinsipper ble fulgt gjennom hele studien. Førsteforfatter var ansvarlig for utformingen av spørreskjemaet.

Analyse og resultat

Resultater fra analysen presenteres ved datatriangulering fra læreres uttalelser og elevers erfaringer. Resultatene gis innenfor tre kategorier der data fra lærernes svar sees opp mot elevenes svar.

Forholdet mellom praktiske oppgaver og yrkesteori

Som et innledende spørsmål til lærerne, ønsket vi å få deres forståelse av begrepet *yrkesteori*. Felles for alle lærer er at yrkesteorien må samsvare med praksis som er et viktig element i yrkesopplæringen. Lærerne har likevel litt ulike oppfatninger av hvordan praksis og teori skal vektlegges i opplæringen. En av lærerne sier: "Kunnskap og forståelse for begrunnelse av yrkesutøvelsen, det vil si det praktiske arbeidet. Det nytter ikke å skille ut yrkesteori" (A3), mens en annen har en bredere forståelse:

Det er teorien som omhandler yrket fra A- Å som gjennomgås i klasserom og videreføres på verksted eller restaurant. Teorien er spørsmålene som omhandler hvorfor, og så finner man sammen ut med elevene hvordan vi gjør det i praksis. Teorien bygger på de ulike temaene i RM-fag, på et kjøkken organiseres dette inn i hva en arbeidsdag er, og det brukes faguttrykk som forklares, og brytes ned i praksis og teori, teorien må være relevant slik at interesse og nytte i yrkene kommer frem. Yrkesteorien må ha overføringsverdi til praksis. (B2)

Ut ifra lærenes forståelse av begrepet yrkesteori, ser vi at begrepet forstås bredt og sammensatt, og lærerne påpeker at det er vanskelig å skille praksis og teori. En felles forståelse er likevel at de kobler yrkesteorien til praktiske arbeidsoppgaver som en lineær prosess der opplæring i yrkesteori i klasseromskontekst også forankrer teorien til eksempler fra praksis. På spørsmål om hvor de finner yrkesteorien, svarer de ulikt. Lærere med lang erfaring som lærer og yrkesutøver i faget, knytter yrkesteorien til sin egen og kollegers opparbeidede erfaring.

Bruker kollegaene mine mye, hos oss er det god delingskultur blant oss lærerne og vi har ulike fagbakgrunner, dermed kan vi styrke hverandre og bruke hverandre for å lage gode yrkesteoretiske opplegg. Vi lar ikke teorien henge igjen i klasserommet. Vi lærerne tar i bruk yrkesteorien på kjøkkenet eller bakeriet. Vi snakker om teorien på kjøkkenet. (A2)

Lærerne vektlegger at erfaringer i både læreryrket og fra bransjen er viktig fordi dette er et fag som krever praktisk yrkesutøvelse med yrkesteoretisk grunnlag: "Fagkunnskapen sitter i hode og hendene og det gjenskapes. Vi bruker NDLA [Nasjonale digitale læringsarena] en del og så sammenfatter vi tekster selv, jeg har mange flerspråklige elever, jeg bruker lite lærebøker" (B1).

Forholdet mellom yrkesteori og praksis ser lærerne som to sider av samme sak, praksis må til for å forstå teorien og teorien må til for å kunne begrunne og forklare praksis. Det dreier seg om å se sammenheng og helhet mellom praksis og teori. En lærer konkretiserer dette på denne måten knyttet til temaet emulsjon: "Setter sammen praksis med teorien, for eksempel emulsjoner. Råstoffet egg trekkes inn i teorien, med oppfølgingsspørsmål i praksis, vi jobber med å få til rød tråd" (A4).

Å koble praksis og teori synes vesentlig når elevene skal lære yrkesteori, som også kan indikere didaktiske utfordringer for lærerne. I en oversikt over ulike

undervisningsmetoder for læring svarer neste 80 % av elevene at de foretrekker praktisk arbeid i ulike former fremfor klasseromsundervisning. Dette resultatet er i samsvar med tidligere forskning (Bødtker-Lund et al., 2017). I praktisk arbeid opplever elevene gjerne støtte og rettelser for å mestre arbeidsoppgavene (Sylte, 2016). Praktisk arbeid utføres ofte trinnvis som beskrevet av Dreyfus og Dreyfus (2000), som er sammenfallende med mesterlæren der mester eller lærer demonstrerer arbeidsoppgaven og parallelt kan forklare yrkesteori. Elevene utfører deretter samme arbeidsoperasjon under veiledning. En lærer forteller at hun bruker mesterlæren og forklarer hvordan hun gjennomfører dette:

... på den måten tar elevene med inn i yrkeskulturen. Læreren har max 20 minutter forelesning, står side om side med eleven når eleven arbeider både teoretisk og praktisk. Støtter oss på *learning by doing*, og læring gjennom språket. Elevene må bli klar over hvor mye teori som kreves og være stolte over å kunne teorigrunnlaget. Motivasjonen fremmes ved å jobbe sammen i grupper for å få til gode produkter. Konkretisering foregår gjennom praksis og viser konkrete eksempler. Opplæringen vil oppleves relevant for elevene når den er yrkesrettet mot deres kommende yrke. (A1)

En utbredt oppfatning til elever i yrkesopplæringen er at de ikke liker teori. Dette tilbakeviser lærerne i denne studien, og en av dem sier følgende: "Feil at eleven hater teori, dette kommer an på hvordan man har teori. Hvis det er nyttig og de ser de kan bruke dette, vil de huske det og ha lært det. Motivasjon skapes ved at elevene slippes løs og får veiledning. Trygg atmosfære rundt teori i praksis er naturlig hos oss" (A3). Her understrekes at det er måten lærerne legger til rette for læringen på som er avgjørende for elevenes motivasjon.

Når opplæring i yrkesteori er formålet, skjer dette i hovedsak i klasseroms-kontekst der læreren formidler muntlig praktiske eksempler som kobler teorien opp mot praksis. Svarene i undersøkelsen viser at elevene liker å lære yrkesteori, men elevenes motivasjon er betinget av hva de interesserer seg for. Tabell 1 viser hvilke læringserfaringer elevene har ved praktiske oppgaver og ved opplæring av yrkesteori.

Tabell 1. Elevenes erfaringer med læring ved praktiske oppgaver og ved yrkesteori.

Påstand:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Jeg lærer mer gjennom praktisk arbeid enn teori!	1,0 %	19 %	80 %

De fleste elevene mener de lærer best ved praktiske oppgaver. Dette sammenfaller også med Syltes (2016) erfaringer. Men det er likevel verdt å merke seg at nesten 1/5 av elevene svarer at de også har utbytte av opplæring med yrkesteoretisk innhold. Dette synes å henge nøye sammen med lærernes evne til å motivere elevene. Litt over halvparten av elevene (56,9 % svarer at lærerne er

flinke til å motivere dem for å lære yrkesteori (se tabell 1). En elev har følgende tilleggskommentar: "De aller fleste lærere er flinke til å motivere i yrkesteori, lærerne prøver hele tiden". Både lærere og elever understreker at et vesentlig element i opplæring av yrkesteori er at opplæringen må motivere for elevenes læring. Dette gjøres best ved å forankre teorien i praktiske arbeidsoppgaver.

Differensiering (interesse- og yrkesdifferensiering)

Å rette yrkesteorien mot elevenes interesser og framtidige yrkesvalg synes å være en viktig motivasjonsfaktor for elevenes læringsutbytte. Lærerne sier de bruker differensiering aktivt både interessedifferensiering og yrkesdifferensiering når de underviser i yrkesteori. I denne sammenheng ser de også viktigheten av at elevene får kjennskap til alle yrkesmuligheter innenfor Restaurant og matfag. En lærer forklarer dette slik: "Vi har store verksteder, elevene får prøve seg frem til yrket de ønsker, de rullerer, eleven får prøve seg frem for å ta rett valg. Vi stiller samme faglige krav til alle. Viktig å ta hensyn til de faglige krav for tilrettelegging" (A1). En annen lærer forteller at:

I YFF [yrkesfaglig fordypning som er praktisk arbeid i verksted eller bedrift] velger eleven selv fagområde eller yrke de ønsker, de kan bytte flere ganger for å finne sitt yrke i RM-fag. I tillegg differensierer vi når vi holder på med hygiene, for eksempel va betyr dette for bakeren? Hva må servitøren gjøre? Hvorfor bruker kokken hansker når han holder på med kald mat, mens konditoren bruker hendende på deiger og rører? (B3)

Lærerne bruker interesse- og yrkesdifferensiering aktivt og ser viktigheten av å bevisstgjøre elevene mot deres kommende yrkesvalg og hvilket yrkesteoretisk grunnlag som er viktig for deres framtidige yrkesvalg.

I spørreundersøkelsen svarer elevene at lærerne differensierer undervisningen i yrkesteori. For det første opplever over halvparten av elevene (53 %) at lærerne snakker om alle fagområdene som inngår i utdanningsprogrammet RM, og at over 60 % av elevene mener de får relevante oppgaver for et framtidig yrkesvalg.

Tabell 2. Elevenes erfaringer med interesse- og yrkesdifferensiering av opplæringen.

Spørsmål:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Får du oppgaver som er relevante for yrket du har valgt? (eks kokk, servitør, baker)	4 %	32 %	63 %
I hvilken grad får du jobbe med det som interesserer deg i RM fag?	3 %	43 %	54 %

Cirka halvparten av elevene har gode og svært gode erfaringer med at undervisningen er rettet mot deres interesser og yrkesvalg (se tabell 2). Derimot er litt under halvparten av elevene er likevel litt usikre på om de får arbeide med oppgaver og fagområder som svarer til deres interesser og yrkesplaner. Det kan synes som det er en diskrepans både mellom det lærerne sier at de gjør med hensyn til differensiering og hva elevene svarer på dette. En mulig implikasjon for elevenes motivasjon for læring kan oppstå når nesten 80 % av elevene sier på generelt grunnlag at de motiveres når opplæringen er praksisbasert (jamfør tabell 1). I RM-fag, som i flere andre yrkesutdanninger, er det elever som ikke har denne utdanningen som primærønske, og dette kan være én årsak til at såpass mange bare blir delvis eller ikke blir motivert uansett hvordan undervisningen i yrkesteori legges opp.

Undervisningsmetoder i opplæring av yrkesteori?

I fokusgruppeintervjuene med lærerne ønsket vi å få konkrete eksempler på hvilke metoder de benytter når temaet for opplæringen er yrkesteori. Vi har sett over at lærerne generelt sett har en kobling mellom yrkesteori og praktiske oppgaver i sin tilnærming. Lærerne er i liten grad konkrete på hvilke metoder de bruker, men sier unisont at "alle" metoder egner seg i teoriundervisning, og at de varierer mye i timer der yrkesteori er tema for opplæringen. Lærerne synes det er vanskelig å peke på dominerende eller utvalgte undervisningsmetoder, men sier at de vektlegger variasjon, samarbeid og elevaktiviteter når de fremhever hvilke metoder som fungerer godt i yrkesteori, og framfor alt praksisforankring av teorien. De ulike metodene må være tilpasset elevgruppen, sier de, og de tar hensyn til elevenes ønsker og er i tett dialog med elevene. Med relativt få elever i klassen (maks 15 elever) ser de fordelene av at det er små grupper, hvor de ser den enkelte elev.

Når elevene er fornøyde med måten de jobber på, vil de også få større læringsutbytte. Elevene vil være mer motiverte når de jobber med oppgaver de liker å utføre (Imsen, 2006). På spørsmål om hvordan læreren jobber for å motivere for læring, svarer 56 % av elevene at arbeidsmetodene som deres lærere benytter, motiverer dem for læring av yrkesteori og at lærerne stort sett er gode på å motivere. En elev legger til: "De aller fleste lærere er flinke til å motivere i yrkesteori, lærerne prøver hele tiden, men jeg klarer ikke å ta det til meg." Dette kan det tyde på at lærernes undervisningsmetoder ikke treffer alle elever og gir dem læringsutbytte når temaet i undervisningen er yrkesteori, eller at eleven ikke har tatt et riktig eller kommet inn på ønsket yrkesretning. Spørreundersøkelsen viser også at nesten 40 % av elevene svarer at de er litt usikre på eller uenige i om læreres undervisningsmetoder i teoriundervisningen motiverer dem for læring. Dette viser at over 50 % mener at lærernes metoder motiverer for læring (se tabell 3 under).

Tabell 3. Elevenes erfaringer om lærerne motiverer for læring av yrkesteori.

Påstand:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Læreren er flink til å motivere meg når jeg skal lære!	6%	40 %	54 %

En faktor som kan motivere elevene for læring er om de selv får velge måter å arbeide med teoristoffet på. Her svarer elevene i de åpne svarrubrikkene litt forskjellig. En elev mener at lærerne åpner for dette: "De tror på meg når jeg vil gjøre det på min måte." En annen elev har mer varierte erfaringer og mener elevene "får være med å bestemme innimellom og i noen fag". Dette tyder på at det er lærerne som i hovedsak bestemmer undervisningsmetoder. Men svarene kan tyde på at valg av undervisningsmetoder er en viktig motivasjonsfaktor for læring av yrkesteori (se tabell 4).

Tabell 4. Elevenes erfaringer med individuelle valg av undervisningsmetoder.

Påstand:	Svar gradert 1-2 Lav	Svar gradert 3-5 Middels	Svar gradert 6-7 Høy
Jeg får velge arbeidsformen som gir best læring for meg i teoritimene!	10 %	62 %	28 %

På bakgrunn av våre egne erfaringer med undervisningsmetoder, som i spørreskjema omtales som arbeidsform i RM-fag, satte vi opp en liste over ulike metoder i opplæring av yrkesteori i spørreundersøkelsen for elevene der elevene kunne krysse av for å rangere tre metoder som gav dem best læringsutbytte. Denne listen inneholdt metoder som par- eller gruppearbeid, tavle og/eller PowerPoint-presentasjoner, bruk av spill, eller video, bedriftsbesøk, praktisk arbeid, entreprenørskap og kunnskapstester.

Tabell 5 under viser prosentvis hvilken undervisningsmetode eleven foretrekker å bruke når de arbeider med yrkesteori.

Tabell 5. Elevenes prioriterte valg av undervisningsmetoder i yrkesteori.

1. Arbeider parvis	62,6 %
2. Se Video / Film	61,1 %
3. Gruppearbeid, teamarbeid i en gruppe	56,7 %
4. Besøke en bedrift	46,9 %
5. Tavle / PowerPoint-undervisning	40,3 %
6. Læring av spill / videospill	36,5 %
7. Entreprenørskap / ung entreprenørskap	28,0 %
8. Tester / prøver	27,0 %
9. Rollespill	14,2 %

Resultatene viser her at samarbeid i par eller grupper utmerket seg ved at om lag 60 % av elevene foretrekker denne arbeidsformen. Litt over 45 % av elevene mener de lærer yrkesteori ved å besøke bedrifter og erfare teorien i yrkessammenheng, mens litt færre (ca. 40 %) får læringsutbytte av lærerstyrt undervisning ved bruk av tavle eller PowerPoint. En elev skriver i svarrubrikken: "Tavle og PowerPoint er fint, da kan vi notere eller ta bilder, og stille spørsmål underveis, og så har vi noe å se på før tester / prøver." Tavle og PowerPoint kan være en god metode for å yrkesrette teorien, bygge på det kjente til det ukjente, gå trinnvis fram som i mesterlæren, samtidig som det gir eleven en oversikt og helhet på hva, hvorfor og hvordan lære yrkesteori. Tester og prøver ble av elevene vurdert som en arbeidsform som gav nest lavest læringsutbytte og motivasjon.

Undervisningsmetodene som benyttes når temaet er yrkesteori, synes varierte og sammensatte, både slik lærerne uttrykker dette og slik elevene erfarer det (se tabell 5). Selv om lærerne er lite presise på hvilke metoder som egner seg, synes elevhensyn å spille inn på valg av metoder. Elevene framhever særlig samarbeid som gunstig for deres egen motivasjon, men ellers har de et bredt spekter av metoder som de trives med og som gir dem læringsutbytte og motivasjon.

Diskusjon

Målet med denne studien var å undersøke hvordan opplæring i yrkesteori tilrettelegger for elevenes læring i utdanningsprogrammet Restaurant og matfag. Funnene baseres både på intervju med yrkesfaglærere og en spørreundersøkelse av elever. Problemstillingen for studien hadde følgende formulering: *Hvordan tilrettelegges opplæringen i yrkesteori for elevenes læring i Restaurant og matfag?*

På bakgrunn av både lærernes uttalelser og elevenes erfaringer slik de uttrykte disse i spørreundersøkelsen, synes den didaktiske tilnærmingen til læring av yrkesteori å være bredt sammensatt for elevenes motivasjon for yrkesteoretisk kunnskap. Å sikre elevenes motivasjon ved valg av relevante undervisningsmetoder kan være et viktig bidrag til elevenes mestring og dermed forhindre frafall fra skolen (Haaland & Nilsen, 2018). Lærerne er riktignok lite konkrete på hvilke metoder som de mener gir best læringsutbytte for elevene, men understreker viktigheten av at yrkesteori og praktiske arbeidsoppgaver sees i sammenheng, uavhengig av konkrete undervisningsmetoder. Det er denne koblingen som motiverer elevene for læring, ifølge lærerne. Lærerne uttaler at variasjon, elevmedvirkning og hyppig endring av undervisningsmetoder er viktig for at elevene får læringsutbytte i yrkesteori. Elevene på sin side har noen prioriterte undervisningsmetoder når yrkesteori er tema i lærernes undervisning, der praksisforankring av teorien utmerker seg. Men elevene viser til et bredt

repertoar av undervisningsmetoder i yrkesteori som de mener gir motivasjon og læringsutbytte.

Et aspekt ved lærerens undervisningsmetoder kan forankres i yrkes- og interessedifferensiering. Dette kan innebære at elevene får velge metoder selv relatert til deres interesser og framtidige arbeid, slik flere elever uttrykker dette. Likevel synes det ikke som lærerne åpner for dette i særlig grad. Det er lærerne som i hovedsak velger undervisningsmetoder for elevene. De metodene som elevene likevel fremhever som mest motiverende, og som gir størst læringsutbytte er elevaktive metoder som parvist arbeid og gruppearbeid. Å jobbe sammen er noe den norske skolen har gode score på i Pisa-tester og som vektlegges og arbeides med i hele grunnopplæringen. Dette følger også tidligere forskning (Bødtker-Lund et al., 2017; Hansen et al., 2015). Når elevene er fornøyde med og liker måten de jobber på, vil de også få større læringsutbytte (Imsen, 2006).

Men også de tradisjonelle lærerstyrte undervisningsmetoder som bruk av tavle, PowerPoint-presentasjoner, individuelle skriveoppgaver og tekstlesing, fungerer, ifølge elevene. Hovedtendensen er at lærerne gjennomgår yrkesteorien **før** elevene utfører praktiske oppgaver for at elevene skal få økt utbytte av praksis som gjennomføres etter den teoretiske gjennomgangen. Dette er et overraskende funn sammenlignet med tidligere forskning der slike metoder i mindre grad ansees som læringsfremmende (Bødtker-Lund et al., 2017; Imsen, 2009; Nordahl et al., 2011). I en lærerstyrt undervisning av yrkesteori i klasseromskontekst kan lærerne forankre teorien til praktiske eksempler ofte formidlet verbalspråklig, men også ved konkrete praktiske gjøremål. Formålet er å gi elevene en helhetsforståelse ved at teori kobles til praksis før elevene selv prøver ut teorien i praktiske oppgaver. Denne tilnærmingen kan også åpne for refleksjon av tidligere yrkesteori og tidligere praksis (Haaland & Nilsen, 2018). Den lærerstyrte metoden er for elevene en kjent metode fra tidligere skolegang. Det kan være grunnen til at elevene gir uttrykk for at denne metoden gir dem trygghet i læringsprosessen av nytt kunnskapsstoff.

Teoretisk yrkeskunnskap betraktes av lærerne som en forutsetning for å mestre praktiske arbeidsoppgaver. Derfor velger lærerne å undervise i yrkesteori før elevene utfører praktisk arbeid, som er nødvendig i restaurant og matfagyrker siden praktiske prosesser innen RM fag ikke kan reverseres. En utfordring er at elever generelt på yrkesfag kan ha en negativ holdning til det å lære yrkesteori. Lærerne tilbakeviser dette, og understreker at elevene liker yrkesteori og teoriundervisningen, men at denne delen av opplæring er betinget av hvordan den gjennomføres ved at teori kobles til praksis. Dette bidrar til at yrkesteorien blir tilgjengelig for elevene. Lærerne er samstemte om at teoretisk forkunnskap er nødvendig før elevene "slippes løs" på kjøkkenet. Mat er ferskvarer, det er ikke et metall som kan smeltes om og brukes på nytt. Et matprodukt som blir ødelagt,

resulterer i matsvinn og er lite bærekraftig. Derfor vil de fleste gjennomgå det grunnleggende teoretisk først, og deretter la elevene utføre praktisk arbeid under veiledning.

Når undervisningen skjer i verksted eller kjøkken, er utgangspunktet for læring praktiske arbeidsoppgaver og arbeidsprosesser. Men praktiske læringsaktiviteter realiseres ved tett kobling til teoretisk yrkeskunnskap. Ifølge lærerne trekkes relevant yrkesteori inn i arbeidsoppgavene for å koble undervisningen i yrkesteori fra klasseromskonteksten til det praktiske arbeidet i kjøkken eller verksted. Denne koblingen vektlegges av lærerne og synes også å være den mest motiverende arbeidsmetoden for å elevene. Ofte jobber man to og to eller i større grupper på kjøkken der elevene er hverandres sparringspartnere og kritikere til arbeidet som gjøres, og der læreren fungerer som mester og veileder i arbeidsprosessen (Dreyfus & Dreyfus, 2000).

Entreprenørskap er en arbeidsform som har stor relevans i Restaurant og matfaget da dette er et kreativt yrke, hvor faget utvikler seg i ulike retninger hele tiden. Det kan derfor være en arbeidsform som kan motivere elevene fordi de her arbeider "for seg selv" og ikke for skolen/læreren (Ødegård & Ask, 2014). Her får elevene samarbeide og være kreative. Likevel er det bare i underkant av 30 % av elevene som mener dette er en arbeidsmåte som gir yrkesteoretisk læringsutbytte, her vises til funn i elevenes valg, jamfør tabell 5.

Elevene synes relativt positive til lærerstyrte undervisningsmetoder i klasseromskontekst. Dette kan være et overraskende funn tatt i betraktning at mange elever har utfordringer med tekstbaserte læringsaktiviteter og tester og prøver. John Hattie argumenter mot at testing og standardiserte prøver fører til læring (Hattie, 2009). Men i opplæring av yrkesteori kan elevene i RM oppleve det positivt å ha tester eller prøver fordi disse ofte er relatert til praktiske eksempler/ illustrasjoner og praktiske øvelser. Samtidig er det rimelig å anta at elevenes holdning til tester og prøver motiveres av egne faglige interesser. Slik kan elevene få bedre resultater enn det eleven tidligere har erfart for eksempel i teorifag i ungdomsskolen.

Yrkesforankret opplæring, hvor undervisningsmetodene som velges består av helhet og sammenheng, praksisnærhet og søkelys på kommende yrke, kan synes å være en selvfølge for erfarne lærere, mens elevene ser på undervisningsmetoder mer separat og har en tydeligere formening om hva som fungerer godt for dem. Lærerne mener at bruk av planleggingsverktøy som den didaktiske relasjonsmodellen med mål om å sette elevene i sentrum og sikre helhet og sammenheng i undervisningen, motiverer elevene for læring i yrkesteori, slik de uttalte seg om dette i fokusgruppeintervjuene. I denne studien viser elevenes erfaringer at lærerne har en yrkespedagogisk tilnærming som elevene er tilfredse med.

Konklusjon

Arbeidet med yrkesteori utvikler seg kontinuerlig. Lærerne er ansvarlige for å skape motivasjon og gode arbeidsforhold. Når læreren legger til rette for opplæringen av yrkesteori, er elevene positive til å lære yrkesteori. Denne undersøkelsen identifiserer arbeid med yrkesteori i Restaurant og matfag med vekt på hvilke yrkesdidaktiske valg lærere foretar for elevenes læring av yrkesteori. Funnene fra denne studien viser at elevene er positive til yrkesteori, når de selv får være med å påvirke læringsmetoder og arbeide innenfor sitt interesseområde og kommende yrke. Elevene er klare i hvilke metoder de ønsker å jobbe med i yrkesteori og hva som motiverer dem. Elevene sier de fleste lærerne på Restaurant og matfag er gode på yrkesdifferensiering, motivasjon og elevmedvirkning når det skal jobbes med yrkesteori. Dette er i tråd med relevant forskning slik FAFO/Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet et al., 2013) og UiT-lørdagscafe (University of Tromsø, 2019) viser i sine rapporter.

Fokusgruppeintervjuene med lærere viser, slik de uttaler seg om dette, at de bruker et bredt spekter av metoder for å motivere, aktivisere og yrkesrette undervisningen for elever i Restaurant og matfag. Men de er lite spesifikke på hvilke som fungerer best, og mener dette varierer, og må tilpasses den enkelte elevgruppen. Lærerne i denne studien fremhever variasjon, elevmedvirkning og samarbeid som egnete metoder, og presiserer at praksisforankring med yrkesretting og differensiering er viktig når de underviser i yrkesteori. Lærernes undervisning synes lineær der de først gjennomgår teori i klasserom før de relaterer teorien til praktiske eksempler og praktiske arbeid. Koblingen mellom teori og praksis antas derfor å være utfordrende for elever før de utfører teorien i praksis.

Studien kan belyse et generelt fenomen for hvordan yrkesfaglærere tilrettelegger opplæring av yrkesteori i fag- og yrkesopplæringen. Kunnskap om elevenes preferanser om læringsmetoder kan være basis for faglærere når yrkesteori er tema for den didaktiske planleggingen. Målet bør være å sikre variasjon og differensiering for elevenes motivasjon. Studien viser også, på tross av RM-elevenes svake karaktergrunnlag fra grunnskolen, stort frafall og generelle utfordringer med tekstbasert opplæring (Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022), tendenser om at RM-elevene er positive til læring av yrkesteori i klasseroms-kontekst og tradisjonelle undervisningsmetoder, slik lærerne underviser i yrkestoretiske emner. Om det trengs innovasjon i yrkestoretiske tilnærmingene viser ikke denne studien klart, men den viser at yrkesfaglærere differensier, yrkesretter, motiverer for yrkestoretisk kunnskap, og ser eleven og elevens potensiale.

Sluttnote

¹ Etter Fagfornyelsen eller Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 er betegnelsen på programfagene *Bransje og arbeidsliv* og *Råvare, produksjon og kvalitet* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Om forfatterne

Eldbjørg Marie Schön er førstelektor i yrkespedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Hennes forskningsvirksomhet har fokus på entreprenørskap og læring. Hun er utdannet kokk, kostøkonom og yrkesfaglærer og har arbeidet som lærer, adjunkt og lektor med opprykk innen Restaurant og matfag i videregående skole i 17 år. Hun har siden 2008 undervist på yrkesfaglærerutdanningen i Restaurant og matfag ved OsloMet.

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er professor i utdanningsvitenskap med spesialfelt i norsk fagdidaktikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Hun er skriveforsker med særlig interesse for skrivepraksiser i det yrkespedagogiske og yrkesfaglige feltet innenfor New Literacies-tradisjonen. Hun har doktorgrad om skriving i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Hun er norskfilolog og har undervisningserfaring fra studiene Norsk som andrespråk og Norsk med yrkesfaglig profil ved instituttet siden 2001, og har de siste årene undervist på Masterstudiet i yrkespedagogikk og Ph.d. programmet Utdanningsvitenskap ved Institutt for lærerutdanning og internasjonale studier, LUI, OsloMet.

Referanser

- Amundsen, B. (2015). *Sånn får vi en god skole*. Forskning.no.
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-samfunnskunnskap-barn-og-ungdom/sann-far-vi-god-skole-mener-skoleforskeren/498374>
- Andersen, B. E. & Pedersen, D. C. (2021). *Metoder i klasseromsforskning, forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget AS.
- Andersen, R. K. & Andresen, S. (2016). *Rekruttering, frafall og overgang til læreplass på restaurant- og matfag* (Fafo-rapport 2016:09). Fafo.
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/rekruttering-frafall-og-overgang-til-laereplass-pa-restaurant-og-matfag>
- Blixen, T. B. & Hellne-Halvorsen, E. B. (2022). All teachers are language teachers: A Norwegian study on how teachers in vocational education and training programs experience and reflect on complementary literacy practices and didactic strategies in multicultural classrooms. I L. M. Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Red.), *Migration and inclusion in work life: The role of VET* (s. 307–341) (Emerging Issues in Research on Vocational Education & Learning, Vol. 7). Atlas Akademi.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1692466/FULLTEXT01.pdf>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæringen i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1–33. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2000). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Goth, U. S. & Schön, E. (2014). "Learning by doing..." "Studentbedrift" som pedagogisk tilnærming til entreprenørskap i yrkesfaglærerutdannelsen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1).
<https://doi.org/https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Om veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Damm Akademiske.
- Hansen, K. H., Hoel, T. L. & Haaland, G. (2015). *Tett på yrkesopplæring: Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. [Ph.D. Avhandling, Universitetet i Oslo].
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03). Fafo.
<https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/gull-av-grastein>

- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Gyldendal Akademiske.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademiske.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Haaland, G. & Nilsen, E. (2018). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Pedlex.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191–211. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross sectional study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 246–267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2013). *Ny giv: Oppfølgingsprosjekt – samarbeid om oppfølging av ungdom: Eksempelsamling*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterøju*. Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Muhrman, K. (2022). How can students in vocational education be motivated to learn mathematics? *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), 47–70. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212347>
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2011). *Livet i skolen 2*. Fagbokforlaget.

- Nylund, M., Rosvall, P.-Å. & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 1–21.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- OECD. (2016). *Entrepreneurship at a Glance 2016*.
https://doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2016-en
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Basic Books.
- Sevje, G. & Gustafson, T. (2013). *Ti kjennetegn på god undervisning: Videregående opplæring*. Pedlex.
- Skinner, E., Marchand, G., Furrer, C. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademiske.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- SSB. (2023, 16. mars). *Gjennomføring i videregående opplæring (2016–2022)*.
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk: Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk.
- Tangen, R. (2022). *Elevens stemmer i skolen: Elevekunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Daam Akademiske.
- University of Tromsø. (2019, 3. mai). *Lørdagsuniversitetet: Dropout i skolene – unges egen opplevelse* [Facebook event]. Facebook.
<https://nb-no.facebook.com/events/uit-norges-artiske-universitet-harstad/1%C3%B8rdagsuniversitetet-dropout-i-skolen-de-unges-egen-opplevelse/438822630219539/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplaner for Kunnskapsløftet*.
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=166098>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å undervise om å undervise: Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Oslo.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utvær, B. K. S., Morud, E. B., Firing, K. H. K. & Rokkones, K. L. (2022). *Å bygge broer: Samarbeid på tvers i yrkesfag*. Universitetsforlaget.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and sosial motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Ødegård, I. K. R. & Ask, A. M. S. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.