

Örebro Universitet
Restaurang- och hotellhögskolan

Reflektion i profession

Bankett som tröskelerfarenhet – en case study

Datum: 160526
Kurs: MÅ 4003 Måltidskunskap och värdskap,
Självständigt arbete 15 hp
Författare: Annika Göran Rodell
Handledare: Marianne Pipping Ekström

Godkänd den: 16-06-07

Betyg: Väl Godkänd
Examinator: Inger M Jonsson

Kurs: MÅ 4003, Måltidskunskap och värdskap, Självständigt arbete 15 hp
Titel: Reflektion i profession: Bankett som tröskelerfarenhet, en case study
Författare: Annika Göran Rodell
Handledare: Marianne Pipping Ekström
Examinator: Åsa Öström

Sammanfattning

I en professionsinriktad utbildning uppstår naturligt frågor som: När börjar en student tänka som en professionell i yrket? Vilka trösklar behöver passeras innan detta sker. Inom forskningsfältet högre utbildning har man under de senaste åren intresserat sig för det som kallas tröskelbegrepp – de trösklar av kunskap som behöver passeras för att kunna gå från att vara novis till att bli mästare. Avgörande funktioner hos ett tröskelbegrepp är att det är (a) transformativt. Kunskapen ses som (b) bestående och (c) integrativ. Ofta upplevs kunskapen som (d) problematisk att ta till sig eftersom man behöver avlära sig gammal kunskap. Dessutom jämför man upplevelsen att befinna sig på tröskeln till ny kunskap som att befinna sig i en så kallad (e) liminal fas.

I denna studie har 156 förstaårsstudenter på Restaurang- och hotellhögskolan (RHS), Örebro universitet reflekterat över sin medverkan vid den bankett som Örebro Universitet anordnar i samband med det årliga firandet av universitetets årshögtid. Genom att använda en modifierad modell av reflektionsmetoden *Group Sense Making Exercise*, som används vid Australian Innovation Center, reflekterade studenterna om huruvida deltagandet förändrat deras tankemönster, fördomar eller förutfattade meningar. Dessa reflektioner genomgick sedan en kvalitativ innehållsanalys som visade att studenterna genom att delta och reflektera över sitt deltagande i banketten fått nya professionsinsikter. De har passerat över en tröskel som verkat transformativ. De nya kunskaperna ses som bestående och/eller integrativa. För de studenter som aldrig deltagit i arbetet med en större måltid gav banketten en möjlighet att för sitt inre, se en potentiell version av sig själv som en fungerande praktiker och nära hälften av studenterna beskrev självinsikter som på olika sätt bekräftade detta. Hela 2/3 svarade att de förändrats i olika grad och mer än en fjärdedel beskrev en radikal förändring vilket gör att man kan se banketten som en viktig tröskelerfarenhet för studenterna i första årskursen.

Nyckelord: Tröskelbegrepp, professionskunskap, reflektion, group sence making exercise.

Innehållsförteckning

Introduktion	5
<i>Årshögtidsbankett som case</i>	5
<i>Ämnesrelevans i relation till måltidskunskap och värdskap</i>	7
Teoretisk bakgrund för undersökningen	9
<i>Introduktion till tröskelbegreppet – threshold concept</i>	9
Att känna igen ett tröskelbegrepp	10
Liminalitet	11
Bankett som tröskelerfarenhet	12
<i>Lära genom känsla - reflektionsmetoder inom entreprenöriell utbildning</i>	14
Den resonabla äventyraren	16
Reflektionsmetoden - The group sense making exercise	16
<i>Syfte och frågeställningar</i>	18
Metod och material	18
<i>Metodval</i>	18
Uppgiften - Reflekterande hantverksmoment	19
Utvalda hantverksmoment	20
<i>Etiskt förhållningssätt</i>	22
<i>Material</i>	22
Innehållsanalys	22
Helhetshetsintryck och meningsinnehåll	23
Resultat	28
<i>Upplevd förändring</i>	28
Radikal förändring	29
Självsikt - i mötet med sig själv	31
Självsikt genom uttalad återkoppling	32
Uttryck av professionskunskap	33
Diskussion	34
<i>Resultatdiskussion</i>	34
Bankett som tröskelerfarenhet	35
Reflektion genom känsla	38
<i>Metod- och materialdiskussion</i>	40
<i>Slutsats</i>	41
<i>Praktisk användning och vidare forskning</i>	42
Referenslista	44
Bilaga 1	47

Förord

Under mina åtta år som lärare på Restaurang- och hotellhögskolan (RHS) har mitt intresse för pedagogiska frågor inom högre utbildning vuxit. Jag ansökte och blev särskilt meriterad lärare vid Örebro universitet 2012 och arbetade även som pedagogisk utvecklare på PIL (Enheten för universitetspedagogik, IKT och lärande) Örebro universitet under 2014-15. I det arbetet kom jag bland annat i kontakt med teorin om tröskelbegrepp som jag tyckte utmanade tanken på det pedagogiska utvecklingsarbetet - att man skulle kunna identifiera viktiga trösklar i utbildningen av en professionskunskap och medvetet arbeta för att fler studenter skulle kunna passera över dessa trösklar.

En annat viktigt tema är reflektion. I utvecklingsarbetet på RHS ser vi att det finns ett behov av att stärka reflektionsförmågan hos studenterna. Reflektionen är en process som ger oss förmåga att upptäcka och lära något som leder till någon typ av förändring. Det är våra upplevelser av eller tankar om vår egen värld, vår förståelse och våra erfarenheter som skapar grunden för både lärande och förändring (Bie, 2013). Lärandet inkluderar tankar och förnuft, känslor och kropp. På samma sätt ingår tankar, hållningar, känslor, kroppsliga reaktioner och handlingar i reflektionsprocessen (Ibid.). Genom research hittade jag en mycket specifik reflektionsmetod, *the Group Sense Making Exercise*, som på ett innovativt sätt kunde hantera ett sådant lärande (Jones, 2009, 2011). Metoden används inom entreprenörskapsutbildning i Australien. Jag har i denna studie kopplat samman reflektionsmetoden med teorin om tröskelbegrepp. Jag ser detta som en viktig del i det pedagogiska utvecklingsarbetet på RHS, Campus Grythyttan.

Jag vill tacka alla studenter som så modigt och med engagemang deltog i arbetet med Örebro universitets årshögtidsbankett år 2014 och 2015 då materialet till denna studie samlades in. Ni har i era reflektioner beskrivit viktiga lärdomar som vi behöver lyssna på för att förstå hur vi kan utveckla våra professionsutbildningar. Jag vill också rikta ett tack till Marianne Pipping Ekström för ditt stöd samt till mina två medstudenter Maria Erixon och Daniel Collin för era kommentarer under arbetets gång. Till sist tackar jag även Mia Göran för ditt engagemang och din förmåga att få mig att se strukturen i mitt arbete.

TACK!

Annika Göran Rodell

Introduktion

I varje yrke och profession krävs vissa kunskaper, både teoretiska och praktiska, för att den som vill bli en del av professionen ska känna sig som en yrkesperson och ha förmågan till det samma. Inom forskningsfältet högre utbildning har man intresserat sig för det som kallas tröskelbegrepp – de trösklar av kunskap som behöver passeras för att kunna gå från att vara novis till att bli mästare. På Restaurang- och hotellhögskolan (RHS) i Grythyttan forskas och undervisas i ämnet Måltidskunskap och de flesta studenter som läser här har förväntningar om att efter avslutade studier ha specialkunskap för att arbeta inom hotell-och restaurangbranschen. Hur ser de trösklar ut som studenter som läser inom Måltidskunskap behöver passera? Kan en reell professionshändelse som en bankettmiddag vara en tröskelerfarenhet som kan hjälpa novisen att förstå en helhetsupplevelse som bär flera av de tecken som ingår som en del av en professionskunskap? Genom en analys av reflektioner från 156 studenter som deltagit i arbetet med Örebro universitets årshögtidsbankett 2014 och 2015 undersöks denna frågeställning.

Årshögtidsbankett som case

RHS har sedan 1999 haft ansvaret för att planera och genomföra den bankett som Örebro universitet varje år ger i anslutning till det högtidliga firandet av den akademiska årshögtiden. Firandet vilar på en europisk universitetstradition där man varje år har olika ceremonier för att promovera (befordra) nya doktorer och professorer vid universitetet och dela ut olika priser. Årshögtidens kväll innebär vanligen en strikt och påkostad bankett som mot natten övergår i ett mer uppsluppet firande med dans (Örebro universitet, 2016). Under 2014-15 då det empiriska materialet till denna studie samlades in var bankettmiddagen förlagd till kongressföretaget Conventums lokaler i centrala Örebro. Gästantalet har under bägge dessa år varit mellan 500-600 personer. Trots att RHS genom åren haft ansvar för banketten har man ännu inte undersökt vad deltagandet haft för betydelse för studenternas lärande. Därför är det intressant att se vad denna studie kan tillföra för institutionens förståelse av bankettens pedagogiska betydelse.

Att som student delta i denna typ av måltidsevenemang utgör en viktig erfarenhet för vidare professionsförståelse eftersom det handlar om att hålla en hög nivå där alla gäster får mat, dryck och ett gott värdskap under några få timmar i en miljö som utstrålar den känsla och atmosfär som beställaren, värden, önskar ge sina gäster.

Arrangörsteamet från RHS sida har bestått av en mindre grupp studenter i åk 3 från de tre olika programmen; sommelier och måltidskreatör, kulinarisk kock och måltidskreatör samt hotell och värdskap. Studenterna har fått ansöka om att ingå i den projektledningsgrupp som haft möten med den av rektor utsedda beställargruppen från Örebro universitet. Tillsammans med handledare från RHS har studenterna i projektledningen, utifrån ett bestämt tema, arbetat för att skapa en sammanhållen gestaltning av banketten – med en röd tråd från välkomnande till avskedstagandet av alla gäster. Den röda tråden innebär att den gestaltningsidé som projektledningen utarbetar ska översättas till en fungerande logistik av människor, matvaror, gestaltningsdetaljer etc. Råvaror ska beställas, mat ska lagas, kombinationer av mat och dryck ska utprovas och en mängd kontakter skapas till olika intressenter så som artister, ljud- och ljusfirmor, blomstergrossister, möbeluthyrare, sponsorer, råvaruleverantörer etc.

För att projektgruppen ska kunna genomföra en bankett i den här storleken behövs naturligtvis många händer. Under åren har övriga studenter ifrån alla tre årskurser frivilligt ingått i projektgruppens organisation och arbetat med förberedelsearbete, genomförande och efterarbete. I förarbetet inför banketten har det för kulinariska kockar och måltidskreatörer inneburit att till exempel göra allt från att försiktigt skala 5 000 ärtskidor för hand, paketera dem, kyla och transportera dem och till sist lägga upp dem på tallrik till att tillverka smet och spritsa 20 000 minimaränger till glassdesserten.

För sommelier och måltidskreatörerna väntade ett enträget arbete att putsa hundratals glas och bestick till alla gäster, att vika servetter samt öva serveringens olika hantverksmoment. Hotell- och värdsbudsstudenterna invigdes i de olika gestaltningsidéer, som skulle skapa en välkomnande atmosfär, vilket genererade många olika små arbetsmoment att färdigställa samt göra klart de avskedsgåvor som skulle lämnas då gästerna skulle gå hem. Efter förarbetet var det sedan dags för det som som kallas sanningens ögonblick (Normann, 1983) då idéer, planering, och arbetet med färdigställande skulle sammansmälta i det slutliga resultatet och det ögonblick då gästen träder in. Under några hektiska timmar skulle sedan många saker klaffa; mingel och fördrink med tilltugg, förflyttning till matsal, drycker serveras, tal och scenframträdanden kombineras med in- och avdukning, servering av varm mat till 500 gäster under 20 minuter, samarbete med musikhögskolans studenter och uppträdande av inbjudna artister ljud- och ljusinstallationer, överraskningar och så till slut, dans för hugade nattugglor och sedan hemgång i natten.

Inställningen hos studenterna att medverka i detta stora maskineri har växlat. De första åren var studenterna positivt inställda till ett frivilligt deltagande. Under åren har detta dock förändrats vilket inneburit att allt färre studenter, speciellt ifrån årskurs 1, har deltagit i arbetet med banketten. År 2014 beslutade därför institutionen att själva färdigställandet och genomförandet av måltiden och den estetiska gestaltningen skulle schemaläggas för alla studenter i årskurs 1. Beslutet togs främst för att ge alla nya studenter i de tre programmen en upplevelsebaserad inblick i den professionskunskap som krävs för att klara av att genomföra ett arrangemang av den här storleken men också för att stödja arrangörsgruppens arbete. Beslutet att schemalägga studenterna innebar att vi behövde tillrättalägga en uppgift som skulle uttryckas i ett lärandemål, en lärandeaktivitet samt examination.

På vilket sätt kunde en sådan uppgift utformas så att den samtidigt skulle kunna generera en djupare kunskap hos studenten? En viktig utgångspunkt var att vi ville koncentrera oss på studenternas praktiska hantverksmoment eftersom tiden för banketten sammanföll med de tre olika programmens första praktiska hantverkskurser. Uppgiften blev en delkurs på 1,5 högskolepoäng, vilket motsvarar ungefär en veckas studiearbete, och fick namnet Reflekterande hantverksmoment. Då man ser hela den komplexa tillställning som en bankett utgör frågade vi oss även hur uppgiften kunde avgränsas. Trots att studenterna deltog i både förberedelser, genomförande och efterarbete valde vi att låta studenterna reflektera över ett specifikt hantverksmoment under själva genomförandet.

Ämnesrelevans i relation till måltidskunskap och värdskap

Hur kan bankettens roll som lärmoment kopplas till ämnet Måltidskunskap och värdskap? Vilken typ av forskande ansats kunde hjälpa oss se betydelsen av att studenter medverkar i denna typ av case för att förstå hur vi pedagogiskt kan utveckla ämnet? I en professionsutbildning uppstår naturligt frågan: När börjar en student tänka som en professionell i yrket? På RHS utbildas man till olika professioner som alla ingår i det man kallar besöksnäringen: kulinarisk kock- och måltidskreatör, sommelier- och måltidskreatör, hotell- och värdskap samt måltidsekolog.

Begreppet profession är dock svårt att definiera (Brante, 2009). Det handlar om yrken som baserar sin verksamhet på vetenskaplig forskning och indelas i olika grupper som a) klassisk profession (läkare, ingenjör, arkitekt etc.) b) semiprofession (sjuksköterskor,

lärare, socionomer etc.) c) preprofession (nya yrken som under senare år forskningsanknutits och institutionaliserats vid högre lärosäten (Ibid.). Forskningen om professionsutbildning är också i snabb förändring och många professionsutbildningar har akademiserats (Vetenskapsrådet, 2016a). Dock menar Brante (2009) att det finns en kulturellt betingad syn på olika professioners skilda status och prestige vilket visar sig i exempelvis högre inkomst och social status. Enligt Brante (2009) ska dessa benämningar på olika typer av professioner ses som värderingsfria begrepp. Måltidskunskap som forskarämne är ungt och har bara funnits sedan 2002 (Gustafsson, 2004) och att accepteras som en professionsutbildning liksom t.ex. läkarutbildning eller juridik kan vara svårt. Det handlar bland annat om att det tar tid (Brante, 2009) att etablera sig som en ny profession. I den här texten tar jag dock inte ställning till om den yrkeskunskap som studenterna på RHS förbereds för kallas för profession, semiprofession eller pre-profession (Brante, 2009) utan kallar dessa fortsättningsvis för profession.

Vikten av en vetenskaplig kunskapsgrund i professionsutbildning framhålls av Vetenskapsrådet (2016a) samtidigt som ett problem är att den praktisknära forskningen till största delen bygger på intervjuer av lärare och studenter (Vetenskapsrådet, 2016a). I denna praktisknära forskningsstudie undersöks något som Vetenskapsrådet (2016a, s. 41) efterfrågar: en *undersökning om hur utbildningar organiseras och hur professionell kunskap lärs ut i praktiken*.

Genom de måltidssituationer som studenter på RHS medverkar i under sin utbildning erfars betydelsen av att delta i *reella* professionshandlingar. I ett reellt case med riktiga uppdragsgivare och deras inbjudna gäster upplevs det oåterkalleliga sanningens ögonblick (Normann, 1983) där allt ska klaffa på rätt tid, på rätt plats och där det inte går att stanna upp och göra om. Här får studenten uppleva att detta ögonblick finns, hur det faktiskt känns vilket ger en upplevelsebaserad kunskap av att vara delaktig i en större process. Eftersom vi idag ser fler sökande till programmen på RHS som saknar eller har mycket liten praktisk erfarenhet av yrket, då de sökande ofta kommer direkt från gymnasiet, kan det finnas en mening i att utmana genom att försätta studenterna i olika reella professionella situationer. Studenter som har en viss vana kan ha svårt att föreställa sig vad en bankett är om de inte har någon upplevelsebaserad erfarenhet av vad det kan innebära – den behöver upplevas. Kanske har man sett Nobelmiddagen på TV men aldrig befunnit sig *bakom kulisserna* i förarbete, genomförande och efterarbete. Studenterna äger därför inte den praktiska kunskapen om alla olika delar som ska

sammanföras till en helhet och tas emot av gästen i form av en måltidsupplevelse. Att inom utbildningens ram utse några få obligatoriska praktiska moment som utförs i skarpt läge utmanar studentens referensram inom ämnet. Det möjliggör en vidgad förståelse för vad som krävs för att vara en del i den kollektiva kropp som en profession inom Måltidskunskapen kan sägas utgöra.

Vilka trösklar behöver passeras för att nå professionsförståelse? Vad kan stå i vägen för studenten? Hur kan vi som utbildare skapa möjligheter för studenterna att växa med uppgiften? I en förlängning av att vi utvecklade det nya lärmomentet inför arbetet med banketten, väcktes tankar om att använda teorin om tröskelbegrepp (Meyer & Land, 2006) som den lins genom vilken vi kunde undersöka studenternas medverkan. (Teorin om tröskelbegrepp presenteras senare i avsnittet om den teoretiska bakgrunden)

I denna studie har studenterna på RHS, kollektivt, kastats oförberedda in i ett reellt professionellt sammanhang. De allra flesta har aldrig arbetat på en middag av denna storleksordning förut. De har omedelbart fått lära sig ta ansvar för en egen uppgift där prestationen inte bara handlat om den egna handlingen utan även denna som del av en helhet. Därför kan det vara intressant att undersöka om deltagandet i arbetet med en bankett kan vara en tröskelerfarenhet inom ämnet Måltidskunskap och värdskap.

Teoretisk bakgrund för undersökningen

I den teoretiska bakgrunden skildras först det teoretiska ramverk som beskriver det som kallas tröskelbegrepp vilket vuxit fram inom det forskningsfält som högre utbildning utgör (Tight, 2014). Därefter ges en kort beskrivning av *Five-Aspects-Meal-Model* (FAMM) (Gustafsson, Öström, Johansson & Mossberg, 2006) som inom Måltidskunskap och värdskap är central för förståelsen av hur man skapar en måltidsupplevelse. Till sist ges en introduktion till det arbetssätt som ligger till grund för den reflektionsmetod, *Group Sense Making Exercise* (Jones, 2009), som i modifierad form använts i undersökningen av bankett som tröskelerfarenhet.

Introduktion till tröskelbegreppet – threshold concept

Teorin om tröskelbegrepp har vuxit fram ur ett engelskt forskningsprojekt (Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses) med syfte att utveckla starka lärande- och undervisningsmiljöer inom högre utbildning. Det som startat som ett

mindre forskningsprojekt med två ekonomiforskare, Erik Meyer och Ray Land, har nu även spridit sig internationellt och till andra forskningsfält så som matematik, ekonomi, juridik, sjuksköterskeutbildning, politik, ingenjörskunskap, biologi etc. (Tight, 2014).

Tröskelbegreppet har utvecklats för att skapa pedagogisk förståelse av hur man kan förmedla vad som är centralt inom ett kunskapsområde. Detta har både en teoretisk och praktisk sida. Teoretiskt identifierar ett tröskelbegrepp bärande idéer (koncept) inom ett kunskapsområde. Det gäller att kunna utkristallisera koncept som fokuserar på det som verkligen är fundamentalt för att förstå ett ämne (Cousin, 2006). Praktiskt definierar tröskelbegreppet potentiellt viktiga och transformativa vändpunkter i en students lärande. Här gäller det att kunna designa uppgifter och övningar för att studenten praktiskt ska kunna tillägna sig den teoretiska kunskapen (Cousin, 2006).

Vad menar då föreläsarna för tröskelbegreppet kan hjälpa en student att ta sig över tröskeln till ny kunskap?

Att känna igen ett tröskelbegrepp

Ett tröskelkoncept liknas vid en portal, en öppning till en nytt och tidigare otillgängligt sätt att tänka om någonting, en ny nivå av förståelse (Meyer & Land, 2003, 2005, 2006a, 2006b). Öppningar eller trösklar som behöver bli förstådda för att en student ska kunna gå från att vara novis till att mästra en viss disciplin (Higgs, 2014). Detta representerar enligt Meyer & Land (2003) en transformerad förståelse, tolkning eller sätt att se på det som är centralt för det bärande konceptet, vilket krävs för att den lärande ska komma vidare i sin läroprocess.

En avgörande funktion hos tröskelbegreppet är att det är ”transformativt”, vilket förklaras med att ny förståelse assimileras av den lärande och blir till en del av dennes biografi – att kunskapen blir till en del av de vi är – hur vi känner och tänker (Cousin, 2006). Detta gör att den lärande börjar tänka som en i professionen eller disciplinen (Land, Meyer & Baillie, 2010). Själva transformationen i läroprocessen kan vara snabb eller ske över längre tid men utmärkande för förändringen är att när tröskelbegreppet väl förstås så förändrar det studentens sätt att se på disciplinen, professionen (Ibid). Även om läroprocessen är snabb eller långsam så är ett annat av kännetecknen för begreppet att den kunskap som den lärande tagit till sig är ”bestående”. Detta beskrivs som att när man väl upplevt en insikt till följd av att ha gått över tröskeln så är det svårt att *avlära*

sig sin nyvunna kunskap (Cousin, 2006, Meyer & Land, 2006 a). Vilket också enligt Meyer & Land (2005) gör att man utökar sitt ordförråd och det användande av språket som finns inom disciplinen. Upplevelsen av att en kunskap är bestående är också nära besläktat med beskrivningen av tröskelbegreppet som ”integrativt” som betyder att lärprocessen för individen kan innebära helt ny förståelse genom att man ser sammanhang och kan sammanföra olika aspekter av disciplinen som förut inte varit synliga (Meyer & Land, 2006 a). Ett tröskelbegrepp ”avgränsar” också oftast ett specifikt område (Meyer & Land, 2006 a). Det kan enligt Cousin (2006) vara något som bara förstås inom en viss disciplin eller profession och därför kan tas för given.

Något som ofta nämns gällande tröskelbegrepp är att upplevelsen av att det som ska läras erfars som problematisk kunskap att ta till sig. Vilket dels kan beskrivas som att studenten i tröskelpassagen behöver ”avlära” sig redan befintlig kunskap (Barradell & Kennedy-Jones, 2015), dels som att kunskapen upplevs som svår och främmande för att den har sitt ursprung i en annan diskurs, ses som alltför främmande eller är en del av en tyst kunskap (Meyer & Land, 2006 a). Upplevelsen av att något är problematiskt att ta till sig har i teorin om tröskelbegreppet mycket att göra med att den lärande i sitt steg över tröskeln befinner sig på en slags oviss plats, mitt mellan den tidigare kunskapen och den nya. För att beskriva denna plats använder man begreppet ”liminalitet” som kommer från latinets *limen* och betyder *tröskel, portal eller begränsning* (The Latin Dictionary, 2015).

Liminalitet

Liminalitet som begrepp används främst inom antropologin i det som kallas *rites of passage*, en rituell övergång mellan olika stadier i en utveckling som t ex den att gå från att vara ungdom till att bli vuxen (Turner, 1969). I själva övergången, som kallas för en liminal fas, beskrivs känslor av osäkerhet om identitet, om vem man är och vad meningen är med ens liv, vilket gör att den som befinner sig inom den liminala fasen kan växla både i humör och beteende (Meyer & Land, 2006 b). Begreppet liminalitet kan därför sägas identifiera identitetsförskjutningar.

Den liminala fasen beskrivs av Meyer & Land (2006b) som ett *space*, ett mellanområde som de kallar flytande, där man balanserar mellan att vara säker på sin sak till att tappa greppet om sin förståelse om det nya man vill lära sig. Detta område menar Land (2014) har en viktig funktion i transformationsprocessen genom att det hjälper till att luckra upp gamla tankemönster, låter tvivlet utmana vanorna och lämna plats för något nytt att

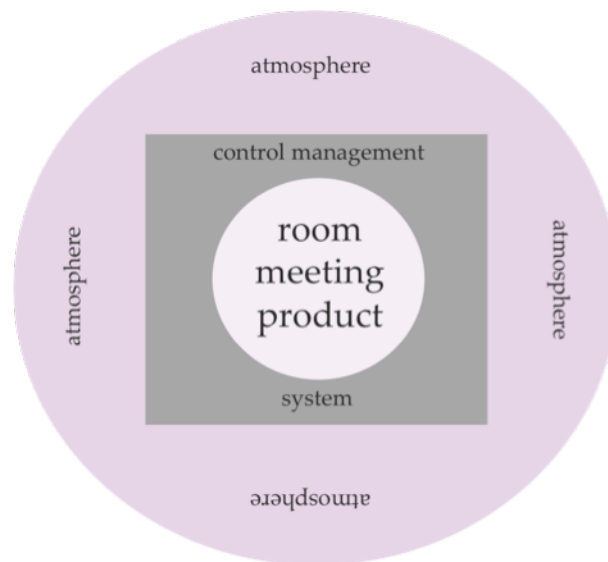
växa fram. Därför kan det liminala området även sägas vara ett kreativt område som behöver värna om eftersom det tillåter ett tillfälligt undersökande av utforskade möjligheter (Land, 2014). Den transformationsprocess som man här talar om utgör en förändring av den lärande på en djupare nivå som beskrivs som både konceptuell och ontologisk. Det liminala området ses inte som en sluten behållare utan som en öppen, genomsläpplig kontakt mellan det som är och det som är möjligt, mellan det inre och yttre (Ibid). En sådan kunskapsprocess som här beskrivs skulle därför kunna sägas förändra studentens identitet.

Att befinna sig i detta liminala område kan upplevas som besvärligt både för studenter och lärare och bägge parter kan ha en önskan om att minska oron genom att skapa mer klarhet och tydlighet. Det kan dock medföra att läraren av rädsla för att inte orka härbärgera upplevelsen av oro i stället reducerar komplexiteten och därmed minskar förmågan till lärande (Barradell & Kennedy-Jones, 2015). Hur kan man skapa möjligheter för studenter att närma sig det liminala området och att våga navigera inom det? Higgs (2014) menar att det bland annat handlar om studenternas attityd till inläring och deras nivå av engagemang, inte så mycket om deras förmåga, vilken hon refererar till *gapet mellan förmåga och handling*. Därför behöver man enligt henne tydligare koppla undervisningen till verkliga exempel, och som lärare, agera förebilder och tydligt visa vad vi förväntar samt bedöma utifrån det vi värderar som viktigt. Hur genererar man situationer av lärande som skapar denna typ av process? Vilka trösklar måste en student gå över för att tillägna sig denna grundläggande identitet?

Bankett som tröskelerfarenhet

Ett verkligt exempel som skulle kunna generera en process som skulle stärka studenten i att våga navigera i det liminala området är arbetet med Örebro årshögtidsbankett. I arbetet med banketten får var och en av förstaårsstudenterna ett reellt och hanterbart uppdrag under ledning av professionella handledare och en projektledningsgrupp bestående av kunniga och dedicerade tredjeårsstudenter. Detta gör att trots att studenterna kastas in i en situation som är alltför stor för var och en så ger det studenten en slags handlingsidentitet. Den uppnås genom alla de olika mindre uppdrag, många av en repetitiv karaktär, som studenten utför. Dessa kan sägas ge en upplevelse av yrkesidentitet samtidigt som utförandet av dem automatiseras då det repetitiva inslaget blir mer självklart. När det sker har studenten möjlighet att börja reflektera över sina handlingar i stunden vilket gör studenten mer närvarande i situationen, det i sin tur ger en större förutsättning för lärande.

Studenterna har också under termin 1 tagit del av FAMM – modellen (se figur 1) som gör att de teoretiskt kan förstå komplexiteten i en den typ av måltids- och värdskapshändelse som en bankett utgör. Modellen introducerades i forskningen av Inga-Britt Gustafsson (Gustafsson et al. 2006) och visar fem viktiga aspekter av en måltids- och värdskapssupplevelse.



Figur 1. FAMM-modellen (Five Aspect Meal Model: Atmosfären, styrsystemet, rummet, mötet och produkten. (Gustafsson, Öström, Annett, 2009)

Modellen visar de olika aspekter man behöver tänka på för att erbjuda kommersiella måltider. Det krävs professionalism i att planera, förbereda och producera dessa. För detta krävs olika slags kunskap; både vetenskaplig, hantverksmässig, etisk och estetisk kunskap (Gustafsson et al. 2006). Man behöver förstå sin målgrupps värderingar, förväntningar, önsknings och syften för att välja tillvägagångsätt. Då en gäst stiger in i en måltidsupplevelse erfar denne en upplevelsebaserad förståelse av den *atmosfär* som skapas genom ett komplext samband mellan de resterande fyra aspekterna i modellen. *Styrsystemet* som i modellen omger de tre aspekterna *rummet, mötet och produkten* består av de regler och förordningar som reglerar branschen samt det ledarskap som utövas. Detta styr över hur rummet utformas, vilket medarbetarskap och värdskap man vill utöva och vilka produkter som ska levereras (ibid).

Genom studenternas deltagande i banketten erfar de själva på olika sätt alla modellens aspekter under planering, uppbyggande och genomförande. De får en egen upplevelse av den atmosfär som växer fram vilken särskilt manifesterar sig då gästen träder in i

upplevelserummet. För de studenter som aldrig deltagit i arbetet med en större måltid kan banketten, och det liminala området som lärmomentet skulle kunna sägas utgöra, betyda en möjlighet att för sitt inre, se en potentiell version av sig själv som en fungerande praktiker inom det aktuella området för lärandet.

Lära genom känsla - reflektionsmetoder inom entreprenöriell utbildning

Den osäkerhet och känsla av identitetslöshet i lärandesituationen som beskrivs i tröskelbegreppets liminala fas, återkommer även i en helt annan kontext. På programmet för entreprenöriellt lärande som bedrivs vid Australian Innovation Research Centre på University of Tasmania (Jones, 2009) har man ett arbetssätt som just försöker adressera denna svårighet. På programmet för entreprenöriellt lärande utgår man ifrån att en student behöver utveckla en förhöjd medvetenhet av sig själv. Detta eftersom man menar att det som är centralt för inläring är att studenten vet något om sina egna möjligheter/hinder att klara av de utmaningar man möts av i livet för att kunna hantera och ta beslut i viktiga frågor (Jones, 2009).

En studentgrupp rymmer alltid en mångfald av olika attityder både till inläring och nivå av engagemang vilket enligt Jones (2009) behöver göras transparent både för läraren och gruppen. Varje student uppmuntras också att reflektera över och öppet dela attityder, känslor och tolkningar av teorier och praktiska övningar med sina studiekamrater. Detta för att aktivt kunna tillämpa teoretisk kunskap på ett sätt som gör att studenterna samtidigt upplever sig närvarande i nuet. Arbetssättet gör enligt Jones (2009) att man påskyndar den process som betyder att studenten steg för steg förändrar både tanke- och beteendemönster, vilket ses som essentiellt för lärande. Därför arbetar man inom utbildningen fortlöpande med metoder för både individuell och kollektiv reflektion. Dessa metoder, menar Jones, skapar en miljö där det transformativa lärandet är inbyggt i själva processen och ses som naturligt (Ibid). Det som främst genomsyrar arbetet är att de känslor som väcks, dels i genomgången av teoretisk tematik och dels i den praktiska tillämpningen genom arbete med case, rollspel, succesivt delas öppet inom gruppen. Jones (2009) anser att för att en student ska utvecklas till en självbestämmande och ansvarstagande vuxen person krävs en transformation av antaganden gällande kunskap om sig själv, sina relationer och sitt förhållande till omvärlden. Denna transformation menar Jones (2009) bl. a. handlar om hur studenter klarar att befinna sig i en ökad upplevelse av sårbarhet. Han menar vidare att man inte

tillräckligt uppmärksammat vinsterna av att introducera osäkerhet i inlärningssituationer. Jones ser här vikten av osäkerhet som en viktig inlärningsfaktor som skulle kunna peka mot liknande aspekter som ses i beskrivningen av den liminala fasen inom teorin om tröskelbegrepp. För att förstå något om varför detta kan vara betydelsefullt kan forskning på sårbarhet och skam vara av betydelse. Den amerikanska psykologen Jordan (2008) menar att vi i den västerländska kulturen är rädda för att visa sårbarhet för att det skulle indikera svaghet. Vi stänger oss för relation i de tillfällen då vi upplever oss sårbara eftersom många då erfar en känsla av skam (Ibid.). Enligt Jordan blir vi mindre öppna av vår strävan att vara både osårbara och starka och blir då heller inte lika mottagliga för aktivt lyssnande vilket i sin tur leder till rigiditet och dogmatism (Jordan, 2008). I en relation där båda parter har modet att vara sårbara upplevs en djup tillhörighet och en öppenhet för förändring (Ibid. 2008). Att i ett möte förhålla sig sårbar på det sätt som Jordan här talar om kräver beredskap att låta sig beröras av en händelse och en relation med en känslomässig öppenhet. I våra relationer menar Jordan att vi längtar efter acceptans men att vi samtidigt, paradoxalt nog, ofta bär på en bild av oss själva som oacceptabla och inte värda att älskas vilket vi väljer att gömma undan (Jordan, 2004).

Den individuella självförståelse som utvecklas i de reflektionsmetoder som används stärker enligt Jones (2009) studenternas entreprenöriella professionskunskap vilket skulle kunna koppla till Lands (2014) utsago om att de studenter som tror att de är kapabla att skapa mening i det som upplevs som problematiskt snabbare tar till sig de bärande tröskelbegreppen. Jones (2009) menar att osäkerheten minskar när både lärare och studenter genom att öppna sig och visa sin sårbarhet kan bygga rum för ömsesidig respekt och starkare relationer. Detta rum ökar enligt Jones (2009) villigheten hos både studenter och lärare att våga visa sin sårbarhet för varandra vilket han menar är grunden i den typ av personlig utveckling som krävs i utbildningen.

Jones (2011) beskriver att han varit upptagen med att förstå varför vissa studenter är bättre än andra på att hantera förändringar. Här använder Jones (2009) en benämning på den som han menar klarar resan mot att bli en kapabel utexaminerad entreprenör för den *resonabla äventyraren*. Begreppet den resonabla äventyraren kommer först från psykologen Roy Heath (1964) som i sin forskning följde trettiosex manliga studenter vid Princeton University genom hela deras studietid för att undersöka vilka som klarade sina studier och hade möjlighet att gå vidare i sin profession.

Den resonabla äventyraren

Heath (1972) beskriver den resonabla äventyraren som den student som på ett hållbart sätt klarar att skapa egen möjlighet att uppleva tillfredsställelse. Han menar att hemligheten ligger i en kombination av två egenskaper: förändringsbenägenhet och en grundläggande känsla av att höra till i världen. En äventyrare vars äventyr skapar mening och som kännetecknas av a) ett *intellekt* som växlar mellan nyfikenhet och kritisk reflektion, b) förmåga till *nära vänskap* som byggs genom delning av djupare känslomässiga upplevelser, c) tillit till *egen omdömesförmåga* d) förmåga att *tolerera tvetydighet*, e) ett *brett intresse* med förmåga att hitta något intressant även i det mest vardagliga, e) ett *sinne för humor*. Dessa sex attribut som Heat (1972) beskriver menar Jones (2009) att studenter bör utveckla för att bli framgångsrika entreprenörer. De växer enligt honom fram genom att studenter blir mer uppmärksamma och respektfulla mot varandra samt då de upparbetat tillräckligt mycket mod att låta sina känslor komma upp till ytan och delas med andra. Detta sker, menar Jones, då studenterna är villiga att vara ärliga och uppriktiga i sina reflektioner och törs göra reflektionsarbetet transparent i hela gruppen vilket i sin tur leder till att studenterna vågar använda sin egen individualitet för att undersöka sin lärprocess (Ibid.). De låter sina inre hemligheter bli synliga vilket i sin tur vilket enligt Jones (2009) ger dem en inre säkerhet. Utifrån detta arbetar varje student genom att interagera med några få bärande idéer på ett sätt som är specifikt för var och en. Detta arbetssätt skulle kunna beskrivas som att man genom att ha en större transparens mellan individers autentiska upplevelser av olika händelser skapar en individuell trygghet hos var och en som hjälper studenterna att tillsammans ta sig förbi viktiga trösklar i sin professionskunskap.

Reflektionsmetoden - The group sense making exercise

För att utveckla en miljö som där attributen för den resonabla äventyraren kan växa fram använder Jones (2009) det han kallar *Groupe Sence Making Exercise* som är en slags gruppreflektion. Det är utifrån denna metod som jag utvecklat det reflekterande lärmomentet som användes för reflektion över deltagandet i bankettmåltiden och som ligger till grund för det empiriska materialet i uppsatsen.

I denna typ av gruppreflektion ombeds studenterna att reflektera över sina personligt upplevda känslor och jämföra dem med hur resten av gruppen upplevt samma sak (Jones, 2009). Genom metoden kan studenten begrunda upplevelsen från fler perspektiv än det egna. Studenternas olikhet uppmuntras och varje student kan utvecklas utifrån sin egen position i nuet och öka sin egen självförståelse. Övningen tillåter en djupare

förståelse inte bara för personligt upplevda känslor hos varje enskild student men även av de övriga studenternas känslor. Detta hjälper alla studenter i gruppen att reflektera över sin egen roll och sitt eget beteende (Ibid. 2009). Nedan följer en beskrivning av övningen fritt översatt efter Colin Jones i artikel: *Enterprise education: learning through personal experience*:

Fas 1. Studenterna får till exempel läsa en text som behandlar en specifik social situation i det aktuella ämnet i kursen som på något sätt kan anses vara provocerande; det Jones (2009) kallar ett *påstående om en situation*, designat för att framkalla en djupare reflektion. Studenten ombeds därefter identifiera och skriva ner sina personligt upplevda känslor som väcks av texten. Det är troligt att studenten kommer att ha mer än en känsla gällande materialet som presenteras. Studenterna uppmanas att förstå att även motsägelsefulla känslor eller känslor som förändras över tid bör noteras. Dessutom poängteras vikten av att det är studenternas aktuella, upplevda känslor som skrivs ned och inte förmodade känslor.

Fas 2. Studenterna försöker förstå den sociala situationens kontext genom att ta del av alla gruppmedlemmars olika beskrivningar av fas 1. Analysen kan innefatta ett utforskande av personliga uppfattningar, erfarenheter och attityder.

Fas 3. Varje individ försöker i denna fas validera sin analys av situationen genom att be om feedback från yttre, externa källor. Med andra ord, den upplevda meningen av situationen konfirmeras eller utmanas genom att studenten tar del av referenser utifrån.

Fas 4. Varje student beskriver hur reflektion av situationen har influerat deras förhållningssätt och sätt att närma sig situationens specifika tematik. Alla eventuella förändringar gällande värderingar, förutfattade meningar och attityder noteras.

Figur 2. Beskrivning av The Group Sense Making exercise (Jones, 2009, s. 177)

Jones (2009) menar att man genom gruppreflektionen synliggör många olika perspektiv som kan delas av både studenter och lärare. Nedan ett citat från en student i den entreprenöriella utbildningen:

From my experience the group sense making helped me to broaden my view of the subject. For example, after reading the other members of my group's phase one, I had other perspectives I had not thought of but still either agreed with or could understand where they were coming from. Also, if what I had written in my phase one was echoed by other members of my group, then I felt more confident that I was on the right track. I think the reflections also give the educator valuable insight into how the student is feeling and how they perceive their learning to be progressing. (Jones, 2009, s. 178)

Genom att inspireras av det arbete som görs på den entreprenöriella utbildningen på Australian Innovation Centre har vi på RHS vidareutvecklat ovan beskrivna reflektionsmetod och använt den som reflektionsuppgift vid det kursmoment som alla i årskurs 1 genomgår genom att arbeta vid Örebro universitets årshögstidsbankett. I denna uppsats har frågan väckts om tröskelkoncept skulle kunna användas som ett teoretiskt ramverk för att undersöka och bättre förstå kursmomentets pedagogiska betydelse.

Syfte och frågeställningar

Ett övergripande syfte med denna uppsats är att möta behovet av att utveckla pedagogiska metoder för reflektion om praktiskt hantverksarbete.

Syftet är också att undersöka på vilket sätt måltidsevenemanget årshögstidsbankett kan utgöra en tröskelerfarenhet i professionsutbildningen på RHS genom att:

- förmedla och analysera ett omfattande empiriskt material som insamlats i en kontrollerad iscensatt situation med 156 respondenter som systematiskt svarat på fyra frågor.

Metod och material

Här beskrivs den metod som använts för insamling av det empiriska materialet till studien samt hur materialet bearbetats med hjälp av innehållsanalys. Ett etiskt förhållningssätt behandlas också i kapitlet.

Metodval

För insamling av det empiriska materialet valdes en av författaren vidareutvecklad variant av Jones (2009) gruppreflektion The Group Sense Making exercise vilken i fortsättningen kallas för Reflekterande hantverksmoment (vidareutvecklingen beskrivs under nästkommande rubrik). Denna metod användes som skriftlig examinationsuppgift och enskild reflektion efter att RHS förstaårsstudenter deltagit i tre dagars praktisk förberedelse samt genomförande av Örebro Universitets årshögstidsbankett (Bilaga 1).

Uppgiften - Reflekterande hantverksmoment

På den onsdag som inföll tre dagar innan Årshögtidsbankettens genomförande introducerades alla RHS studenter i årskurs 1 till uppgiften. För att ge studenterna en förståelse av kontexten gavs först en inledande presentation av bakgrunden till banketten; vad en årshögtid på universitetet innebär, beskrivning av gäster, lokaler, tidsaspekter etc. Den arrangörsgrupp från åk 3 som arbetat med förberedelserna under åtskilliga månader gick sedan igenom tematik, gestaltningsidéer samt beskrivning av arbetsfördelning under förberedelse, genomförande och efterarbete. Därefter presenterades det reflekterande hantverksmomentet, en reflektionsuppgift i fyra steg (se bilaga 1).

Syftet med uppgiften var att studenterna skulle medvetandegöra sin subjektiva upplevelse av ett hantverksmoment vilken sedan skulle ligga till grund för en stegvis reflektion. Studenterna ingick i skilda grupper med olika hantverksmoment. Utifrån denna grupptillhörighet blev studenten tilldelad ett hantverksmoment och efter utfört hantverksmoment skulle studenten i steg 1) skriva en kort beskrivning av vilket hantverksmoment som utförts och hur det *kändes* att utföra momentet och varför studenten trodde att det kändes så. Denna beskrivning skulle sedan föras in anonymt i ett frågeformulär, i dataprogrammet EyeQuestion. Detta kunde göras genom en smartphone, I-pad eller dator så snart studenten fick tillfälle till det dock senast måndag kl. 09.00 efter den aktuella lördagen. Dessa beskrivningar sammanställdes sedan i programmet så att samtliga svar i en gemensam hantverksgrupp placerades i ett dokument som sedan fanns tillgängligt för studenten fr.o.m. kl. 11.00 samma dag. I steg 2) fick sedan studenterna i de olika grupperna tillgång till dokumentet med beskrivningar av hur alla studenter upplevt att utföra samma hantverksmoment. Nu skulle studenten jämföra kontraster och likheter mellan de olika svaren och ställa sig frågorna: *Vad betyder detta för mig? Hur kan jag skapa förståelse och mening när jag jämför de känslor jag själv beskrivit med andras känslor av samma upplevelse.* Om halva gruppen exempelvis upplevt sig vara frustrerade och den andra halvan inte varit det – vad kunde det tänkas betyda för den enskilde? Vilka likheter och olikheter kunde studenten urskilja och hur kunde detta förstås?

På måndagens morgon efter den aktuella lördagen skickades samtidigt ut en gästenkät till alla anställda på Örebro Universitet som deltagit på banketten. Gästerna ombads besvara den under samma dag så att en sammanställning kunde göras och resultatet kunde skickas på en länk till alla studenter dagen efter. I steg 3) skulle nu studenten ta

del av enkätresultatet och främst reflektera över svaren som behandlade det hantverksmoment man själv deltagit i.

I det slutliga steg 4) skulle den enskilde studenten reflektera över om hen upplevt någon förändring i sina attityder, värderingar eller tankemönster i förhållande till ursprungsupplevelsen av hantverksmomentet efter genomgången process. Om studenten upplevt en förändring uppmanades hen att försöka förklara hur den upplevdes, på vilket sätt den upptäcktes. Om ingen förändring upplevdes av studenten uppmanades hen att även motivera sitt svar.

Utvalda hantverksmoment

De olika hantverksmomenten valdes ut i förhållande till att det skulle finnas en tillräckligt stor grupp (minst tio stycken) som kunde jämföra sina upplevelser med varandra.

För studenterna inom programmet *kulinarisk kock och måltidskreatör* valdes varmrättslägget som moment (se bild 1) där man under ca tjugo minuter fokuserat och under stark tidspress placerade varmrättens olika förberedda ingredienser på tallrik. Detta utfördes i en väl planerad struktur där var och en hade sin specifika roll; från att lägga fram en tom tallrik, till att hälla den sista såsen och torka av tallrikskanten innan servitören kunde ta den varma tallriken och snabbt ge sig ut till gästerna.



Bild 1. Varmrättslägg under bankett 2015

För studenterna inom programmet *sommelier och måltidskreatör* valdes servering av de varma tallrikarna som hämtats från köket. Här skulle alla följa den strukturerade s.k. serveringsgång de övat tillsammans i små grupper under dagen. Samma grupp hade då

ansvar att servera både mat och dryck vid samma bord under kvällen och veta precis vart de skulle placera sig för att kunna ställa ner sin tallrik på rätt plats, till rätt gäst. Tallrikarna placerades ut samtidigt till gästerna vid samma bord. Detta förväntas utstråla lugn och effektivitet trots att gruppen skulle hämta flera omgångar av tallrikar hos köket och nå ut till olika sektioner av bord i hela matsalen. För några studenter innebar hantverksmomentet att de hade ansvar för att servera enbart dryck (se bild 2) så de fick skriva om detta i samband med serveringen av varmrätten.



Bild 2. Servering av dryck under bankett 2015

För studenterna inom *hotell-och värdskap* handlade hantverksmomentet om tre olika saker; i en grupp om att välkomna gästerna vid ankomst och mingel, en annan om att ta avsked av gästerna samt lämna avskedsgåvor och i den tredje att vara delaktig i gestaltningen av det rum som både användes som mingelrum vid ankomst och danslokal efter att taffeln brutits.



Bild 3-4. Iordningställande av rum för välkomstmingel (blå) senare omgestaltat till danslokal (röd) 2015.

Etiskt förhållningssätt

Enligt Vetenskapsrådets (2016b) codex för etiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns fyra huvudkrav att beakta: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav samt nyttjandekrav. I denna uppsats har dessa varit svåra att helt uppfylla då idén till undersökningen av det empiriska materialet uppkom efter genomförd kurs. För att ändå försöka tillmötesgå de etiska principerna på bästa sätt kommer de studenter vars arbeten författaren vill citera att a) informeras om studien och hur deras citat kommer att användas b) tillfrågas om de vill ge sitt tillstånd till eventuella citeringar c) informeras om att de har rätt att neka till deltagande. Om dessa studenter inte vill medverka kommer deras citat ej att användas i uppsatsen. Gällande konfidentialitet så finns inga uppenbart känsliga uppgifter i materialet och alla citat från olika respondenter är anonymiserade så att ingen respondent kan identifieras.

Viktigt att nämna i sammanhanget är att det inte föreligger något beroendeförhållande mellan författaren och studenter gällande bedömning och betygssättning, då kurserna avslutats för ett, respektive två år sedan.

Material

Det empiriska materialet består av 156 PM, Reflekterande hantverksmoment med en omfattning om vardera ca 5 000 tecken (inklusive blanksteg). De fördelads över programmen enligt tabell 1.

Tabell 1. Antal deltagande studenter fördelade på program och år samt deras numrering i materialet.

Program	Antal stundeter 2014	Nr	Antal studenter 2015	Nr	Kvinnor/män
Hotell och värdskap	28	1-28	28	80-107	41/15
Kock och måltidskreatör	26	29-54	30	108-137	23/33
Sommelier och måltidskreatör	25	55-79	19	138-156	22/22
Summa	79		77		86/70

Innehållsanalys

Det insamlade materialet består av texter vars meningsinnehåll ska analyseras. Det är, som de norska sociologerna Johannesen och Tufte (2003) skriver, en överväldigande känsla att stå inför ett omfattande textmaterial. Det gäller att skaffa sig en överblick

över all den information som materialet rymmer. Enligt Johannesen och Tufte (2003) behöver man ordna, systematisera och komprimera materialet så att det går att analysera, tolka och få perspektiv på informationen. Ett sätt att göra detta är att använda kvalitativ dataanalys, i detta fall analys av meningsinnehåll. Här är det innehållet i datamaterialet som man koncentrerar sig på och detta sker i samspel mellan deduktiva och induktiva ansatser (Ibid). En viktig utgångspunkt för en sådan analys blir då enligt Johannesen och Tufte (2003) teorier, hypoteser och forskarens förförståelse. Dessa behöver dock utvecklas vidare utifrån det meningsinnehåll som framträder i arbetet. (ibid).

Den teori som främst ligger till grund för analysen i denna uppsats är teorin om tröskelbegrepp (Meyer och Land, 2003, 2005, 2006a, 2006b) och frågan är om den bankett som studenterna reflekterat över i materialet skulle kunna beskrivas som en tröskelfarenhet in i en yrkesprofession. Aspekter som är viktiga för att beskriva en sådan tröskelfarenhet är bl a att det sker en transformation, en tydlig förändring där en ny förståelse assimileras av den lärande. I uppgiften som ligger till grund för materialet finns redan från början en uttalad fråga om studenten upplever sig ha förändrat attityd, värdering eller tankemönster efter att ha medverkat i processen. En del av min egen förförståelse som forskare består således av att jag vet att det i materialet finns olika beskrivningar av en tematik som handlar om förändring som är av intresse att undersöka.

Helhetshetsintryck och meningsinnehåll

Vid en *första* genomläsning av materialet framgick att det var i uppgiftens fjärde del (se bilaga 1), i studenternas reflektion över hela processen, som det meningsbärande i stoffet främst blev synligt. (Denna fjärde del motsvarar i de flesta studenters arbeten cirka 2500-3000 tecken av de i uppgiften ramsatta 5000, i allt cirka 45 000 tecken). Det var främst här studenterna reflekterade över om de upplevt en förändring av sina tankemönster, värderingar eller förutfattade meningar. Därför avgränsades arbetet med kategoriseringen till denna del av materialet.

För att få fram meningsinnehållet brukar man först organisera datamaterialet i kategorier eller teman som beskrivs med kodord (Johannesen och Tufte, 2003). Dessa koder utarbetas både från datamaterialet, det vill säga induktivt, eller härlett från teori, så kallat deduktivt (ibid). Temat förändring härleddes i detta fall från den teoretiska

utgångspunkten för uppsatsen och två kategorier upprättades; upplevd förändring och ej upplevd förändring.

I den *andra* genomläsningen markerades först alla de textdelar i den fjärde delen som innehöll transformativa verb och förändringsord. (förändrats, insett, kan nu se, lärt, öppnat mina ögon, blivit medveten om, förstått etc). Dessa textavsnitt flyttades sedan in i en tabell där varje respondents text fick ett eget nummer (tabell 2).

Tabell 2. Hur meningsbärande enheter om förändring kodades och placerades i två olika kolumner.

Nr	Förändrad attityd, värdering eller tankemönster efter medverkan	Student som säger sig inte förändrat attityd, värdering eller tankemönster
6	Jag blev positivt överraskad att ingen gäst under det tredje steget påpekat att det blev lite tjatigt med alla "välkomna" som vi värdar upprepade, utan de allra flesta tyckte det var proffsigt och mycket bra värdskap. Det bevisar att jag inte behövde oroas mig över det utan att gästerna faktiskt uppskattar det ändå. Det var det steget som fick mitt tankemönster att ändras lite , jag kände mig tjatigt men i slutändan uppskattas det bara att det finns värdar där.	
18		I helhet tycker jag att det har varit väldigt lärorikt att vara med på ett event från början till slut för att se vad man kan åstadkomma. Jag har även lärt mig att för att klara att anordna ett sådant stort event måste man samarbeta med Ivarandra, vilket vi gjorde med gestaltungsgruppen under hela kvällen och även vid förberedelserna. Något jag kommer att ta med mig i framtiden om jag själv får möjligheten att anordna något sådant är att vara mer tydlig om hur arbetsuppgifterna ska fördelas och genomföras.

Urvalet av hur mycket av texten som flyttades med in i tabellen bestämdes av att helhetsförståelsen bakom de förändringsord som användes inte tappades bort. Materialet arrangerades in under de två etablerade kategorierna: Student som sagt sig ha förändrat attityd, värdering eller tankemönster genom sitt deltagande och student som sagt sig inte förändrat den samma. Den andra kolumnen förblev alltså tom förutom i de tillfällen där de respondenter som sagt sig inte ha förändrats av processen ändå använt sig av tydliga förändringsverb.

Vid en *tredje* genomläsning av den nu kondenserade textmassan skapades nu en ny kolumn vid sidan av de tidigare två. Där skrevs sammanfattande korta meningar, ytterligare kondenserade meningsenheter in, vilka tolkade och framhävde den urklippta textens meningsinnehåll. Detta gjorde att så mycket av textmaterialet som möjligt reducerades, utifrån forskningsfrågorna, så att bara det mest relevanta innehållet blev kvar. Ytterligare en kolumn lades till där dessa meningar nu reducerades ned till enstaka ord och korta meningar så kallade koder, vilka enligt Johannesen och Tufte (2003) hjälper forskaren att snabbt hitta den klassificerade informationen som finns samlad

under ett tema och är förutsättningen för att fånga meningsinnehållet.

Kodningsprocessen kan dock inte skiljas från tolkningsprocessen vilken rör sig från beskrivande till mer tolkande koder (Ibid.). Det är dock viktigt att man vid kodningen inte styckar upp texten för mycket så att meningsinnehållet försvinner. Denna första förståelse av materialet som uppkommit i arbetet så här långt är avgörande för den slutgiltiga tolkningen (Ibid.).

I materialet framträdde nu mönster där flera respondenter uttalat liknande tankar om vad förändringen de upplevde bestod av. Det började växa fram en bild av att koderna kunde härledas till de fem aspekterna i FAMM-modellen; atmosfären, styrsystemet, rummet, mötet och produkten (se sidan 13). Därför skapades även en kolumn för dessa kategorier (tabell 3).

Tabell 3. Exempel på hur meningsbärande enheter om förändring kodades och placerades i underkategorier genom innehållsanalys.

Nr	Kondenserad mening av upplevd förändring	Koder	Under-kategori	Kategori FAMM-aspekter
80	Något jag kommer ta med mig från den här kvällen är ledarskapet ledningsgruppen hade mot oss ettor och hur bra hovmästarna ledde och visade oss hur vi skulle göra.	Inlyssnande ledarskap	Ledarskap	Styrsystemet
26	Genom att ha fått möjligheten att medverka på detta evenemang känner jag att jag har utvecklats som person, speciellt när det gäller bemötandet till gäster och förståelsen hur det påverkar upplevelsen har ökat.	Bemötandets betydelse för gästupplevelse	Värdskap	Mötet

I den tredje genomläsningen av den första kondenserade textmassan upptäcktes även andra mönster, teman, som kunde anses som viktiga för studien (se tabell 4). I de delar av textavsnitten som innehöll utsagor av liknande karaktär markerades texten med olika färger för att de inte skulle glömmas bort. Det handlade om respondenter som:

- först beskrivit en mycket negativ förväntan till arbetet med banketten men som gjort en helomvändning i uppfattning till att i stället inneha en mycket positiv attityd efter genomgången process (texten rödmarkerades). Markeringen gjordes eftersom det upplevdes som intressant att notera då skillnaden var så markant mellan före och efter.

- givit tydligt uttryck för att ha fått ny självinsikt och vilken typ av självinsikt det handlar om (texten blåmarkerades). I dessa uttalanden fanns ofta ett starkt personligt tilltal som gjorde att författaren upplevde att det varit en viktig iakttagelse för studenten.

- uttalat betydelsen av återkoppling från medstudenter, ledare eller gäster för att kunna kalibrera betydelsen av den egna insatsen vilket även det gav upphov till nya insikter hos studenten (texten grönmärkerades). Dessa textavsnitt markerades för att de var av intresse i förhållande till den reflektionsmetod som användes där det just handlade om att få ta del av hur andra upplevt samma sak.

- på något sätt uttalat att den insett något som kunde kopplas till profession och yrkesidentitet att göra (texten gulmarkerades). Dessa markeringar var intressanta då de skulle kunna påvisa att det fanns studenter som tagit ett steg över en tröskel mot en professionsförståelse.

Tabell 4. Exempel på markerade delar av materialet som indikerade olika typer av förändring och motiv till markeringarna

Nr	Färgmarkerade delar av kondenserade textavsnitt	Motiv till markering
12	Efter denna process som även var en enorm upplevelse i mitt fall har jag börjat vänja mig mer vid branschens attityd. Hur man ska prata, hur man ska stå, sådant som väldigt självklart för äldre studenter och lärare, men som inte är lika självklart när man inte har så mycket erfarenhet.	Skulle kunna vara en beskrivning av professionsförståelse
116	I stället för att fokusera på nervositeten och osäkerheten som smög sig fram när en ny uppgift väntade la jag istället fokus på att utföra uppgiften. Jag upptäckte då att jag kunde klara av mer än vad jag först trodde om jag bara omvandlade nervositeten och osäkerheten till ett driv för att utföra uppgiften så bra som jag möjligt kunde.	Uttalad självinsikt
95	Det som har ändrats med denna uppgift är att jag inte visste att det var så många andra som hade känt likadant som mig själv... Det som har ändrats är att jag inte ska lägga så mycket press på mig själv och inte alltid tro att man är själv i att känna sig nervös utan att det finns andra omkring en som troligen känner likadant och att det är bara att göra sitt bästa.	Kalibrering av sin upplevelse av sig själv genom återkoppling från andra= självinsikt
144	Jag var så emot stora banketter innan jag jobbade i lördags. Jag tyckte att det var pretentiöst, töntigt och inte alls spännande. Men oj vad jag hade fel. Att ha sina egna bord, se till att de hade det bra under tre timmar. Att servera vin till människor som i mina ögon skulle vara snoffiga och lite dryga var helt underbart. Inte en ända gäst var som jag trodde, alla var jättetrevliga.	Från negativ till positiv upplevelse

I det här skedet av arbetet blev det tydligt att den initiala tanken att använda FAMM-aspekterna som kategorier inte upplevdes vara heltäckande. Flera viktiga aspekter i materialet skulle då falla utanför kodningsprocessen. Här stod författaren nu framför en utmaning att starta om innehållsanalysen från början och i stället fokusera på det som verkade svara bättre än mot uppsatsens syfte (på vilket sätt måltidsevenemanget årshögtidsbankett kan utgöra en tröskelerfarenhet inom professionsutbildningen på RHS). Enligt Meyer & Land (2006 a) beskrivs tröskelkoncept som att ny förståelse assimileras av den lärande och blivit till en del av dennes biografi och att det för

individen kan innebära en helt ny förståelse av sammanhang och där olika aspekter av disciplinen sammanförs som förut inte varit synliga. Detta talar om att den lärande förändrats vilket enligt teorin om tröskelkoncept också kan bli till en bestående förändring eftersom någon som väl upplevt en insikt har svårt att *avlära* sig sin nyvunna kunskap.

Arbetet med innehållsanalysen övergick därför till att de fyra motiven som färgmarkerats i textavsnitten blev nya underkategorier som handlade om förändring: Radikal förändring, Självinsikt samt Ny professionskunskap (tabell 5).

Tabell 5. Hur meningsbärande enheter om förändring på nytt kodades och placerades i underkategorier genom innehållsanalys.

5	Kondenserade meningsenheter	Kod	Kategori	Tema
86	...har jag börjat vänja mig mer vid branschens attityd. Hur man ska prata, hur man ska stå, sådant som väldigt självklart för äldre studenter och lärare, men som inte är lika självklart när man inte har så mycket erfarenhet.	Beskrivning av professionsförståelse	Ny professionskunskap	Förändring
51	... när jag väl står i köket och ska laga mat till 580 personer så känner jag mig rädd. Jag är rädd att misslyckas och därför bli hånad av de andra, som säkert kan mycket mer än jag om matlagning. Jag började efter ett tag inse att om jag alltid ska vara rädd för att misslyckas så kommer jag aldrig få lära mig något nytt, och jag kommer verkligen inte utvecklas som kock.	Uttalad självinsikt genom egen reflektion	Självinsikt	Förändring
95	Det som har ändrats är att jag inte ska lägga så mycket press på mig själv och inte alltid tro att man är själv i att känna sig nervös utan att det finns andra omkring en som troligen känner likadant och att det är bara att göra sitt bästa.	Självinsikt genom återkoppling	Självinsikt	Förändring
21	Mitt tankemönster har definitivt förändrats, jag hade ganska negativa tankar om evenemanget innan. Jag hade förutfattade meningar och trodde inte att jag skulle klara av uppgiften.	Från negativ till positiv upplevelse	Radikal förändring	Förändring

Textavsnitten inom varje kategori undersöktes på nytt för att urskilja vad som gjort att respektive respondent upplevt radikal förändring, självinsikt och på vilket sätt denne gav uttryck för ny professionskunskap vilket redovisas i resultatdelen (Tabell 6).

Tabell 6. Exempel på hur analysen gällande upplevelse av radikal förändring.

Nr	Kondenserad mening av radikal förändring	Kod	Kategori
37	Bara för att man är högre i hierarkin betyder inte det att man ser ner på de andra. Man värnar om att alla ska trivas och utvecklas.	Fördomar om ledarskapet. Fick en tydlig en roll och blev sedd	ledarskap
51	Trodde det skulle vara slavgöra utan delaktighet. En av de roligaste dagarna ever.	Fördomar om dålig inlärningspotential. Lärde mig mycket	Inlärningspotential
114	Negativa tankar på grund av rädsla för att inte klara uppgiften. Sett att jag kan saker jag inte visste om	Negativ inställning på grund av rädsla att inte rätta till. Lärde mig nya saker om mig själv	Rädsla att inte rätta till

Då varje förändringskategori undersökts på samma sätt som radikal förändring (Tabell 6) så fanns ett resultat färdigt att sammanställa.

Resultat

I resultatet beskrivs tre olika kategorier av tydlig förändring som studenter i det empiriska materialet uttalat i sin reflektion över deltagande vid Örebro universitets årshögtidsbankett. Dessa har genom innehållsanalys sammanfattats i tre kategorier; radikal förändring, självinsikt och uttryck för professionskunskap. Först redovisas de 156 studenternas svar på om de upplevt någon förändring.

Eftersom resultatet bygger på vad studenterna sagt så har jag genomgående valt att använda kursiv text för alla citat för att underlätta läsbarheten. Varje citat har också ett nummer som är kopplat till vem respondenten är i materialet.

Upplevd förändring

På frågan om studenten efter sin medverkan i förarbete, genomförande och efterarbete vid årshögtidsbanketten noterat någon förändring i attityd, värdering eller tankemönster svarade två tredjedelar av respondenterna att de på olika sätt hade förändrats (100 av 156 studenter). Av den resterande tredjedelen (56 studenter) som svarat att de inte hade förändrats av att genomgå processen använde trots detta majoriteten (41 studenter) transformationsverb som i olika grad beskrev förändringar som exempelvis: *fått ny insikt, lärt mig, har ny attityd, öppnat mina ögon, ökad förståelse, bredare perspektiv, vuxit som person* etc.

Detta visar att de allra flesta av studenterna, i olika grad, har upplevt sig förändrats av sitt deltagande i arbetet med banketten (se tabell 7). Av de femton personer som inte upplevt förändring och heller inte använt sig av några förändringsverb upplevde två personer att den negativa upplevelsen av att delta hade förstärkts genom ökad känsla av stress och meningslöshet. De resterande tretton respondenterna upplevde att banketten på olika sätt infriade deras både positiva och negativa förväntningar och att de därför inte förändrats av sin medverkan.

I kategorierna av förändring gällande självinsikt och ny professionskunskap, ingår respondenter från både den grupp som sagt att de förändrats och från den grupp som sagt sig inte upplevt förändring. Det gäller dock inte den grupp som uttalat en radikal förändring vilka endast återfinns i den grupp som uttalat en upplevd förändring (tabell 7).

Tabell 7. Beskrivning av hur upplevelse av förändring fördelades i materialet

	Antal	Använde förändringsverb/ använde ej förändringsverb	Beskrev radikal förändring	Beskrev självinsikt genom egen reflektion	Beskrev självinsikt genom återkoppling	Beskrev ny professionskunskap
Studenter som uttalat att de förändrats av processen	100	100	36	51	23	27
Studenter som uttalat att de ej förändrats av processen	56	41/15	0	10	5	4
Summa	156	156	36 av 156	61 av 156	28 av 156	31 av 156

Radikal förändring

I materialet finns tydliga kontraster mellan upplevelser av hur det varit före och efter medverkan i banketten. Av de respondenter som menat att de på olika sätt förändrats av processen beskriver en fjärdedel av alla i materialet (36 av 156 studenter) en radikal förändring, från en starkt negativ inställning innan deltagandet till en mycket positiv efter sitt deltagande (tabell 7). (Det finns inga respondenter i materialet som uttalar en radikal förändring från ett motsatt håll; från en positiv till en negativ upplevelse). De flesta av dem som säger sig upplevt en radikal förändring berättar dock att de upplevt sitt deltagandet i kursen som problematiskt. Det kan handla om stressen och rädslan för att inte klara av sitt uppdrag eller okunskap och förutfattade meningar om vad arbetet med en bankett faktiskt innebär.

Majoriteten av denna fjärdedel (26 studenter) beskriver att de först inte såg banketten som en potentiell inlärningssituation. Flera beskriver känslor av att det skulle vara för mycket jobb för ingenting, som exempelvis ingen lön eller för liten högskolepoäng. Bankett som evenemangsform ansågs av några vara en alltför strikt typ av evenemang utan chans till personliga möten med gäster eller möjlighet att få något reellt ansvar. *Jag trodde att vi skulle få göra tråkigt slavgöra i köket, medan de mer erfarna eleverna skulle skälla på mig för att jag gjorde fel (51)*. De resterande tio respondenterna beskriver att deras negativa inställning till banketten handlade om att de inte trodde att de själva skulle räcka till, att man inte hade förtroende till sig själv att kunna klara uppgiften. Detta beskrivs på ett tydligt sätt av följande respondent: *Min attityd har förändrats mycket då förberedandet och genomförandet var en stor framgång. Hela processen gjorde mig till en självsäkrare person och det beror dels på andras attityd, hur förvånad jag blev över min kunskap som jag inte visste jag hade (114)*.

Det fanns också tvivel innan deltagandet över ledarskapet för banketten, att det var studenter som skulle hålla i taktpinnen vilket exemplifieras med följande citat: *Mitt under själva kvällen när gästerna var på plats fick jag möjligheten att observera en stund och tänka efter. Det fick mig till att inse att jag kanske hade varit för snabb att döma de ansvariga. De hade lyckats få ihop en fantastisk kväll, allting flöt på perfekt och alla gäster verkade vara glada och nöjda (22)*. I sina beskrivningar av hur studenterna sedan förändrade attityd till en positiv sådan skildras hur de växte in i arbetet och efter hand kände en stark samhörighet med de andra i arbetsteamet och upplevde sig både sedda och delaktiga med eget ansvar. *Alla var lyhörda på grund av projektgruppens önskan om att vi var ett team och att vi skulle samarbeta med varandra. Det gjorde att jag kände stolthet att vara en del av något stort även om projektgruppen höll i trådarna (47)*. Att uppleva sig delta i något stort är något som återkommer hos många av dessa tjugosex respondenter, att ha fått ett nytt helhetsperspektiv med förståelse för komplexiteten i ett stort evenemang.

Det är några som skildrar att denna förändring av attityd specifikt har att göra med upplevelsen av mötet med gästen, i sanningens ögonblick. När allt förarbete slutligen resulterar i mötet med gästerna och deras reella förväntan som tydliggjordes genom högtidligt uppträdande och vackra festkläder. *Allt förändrades en liten tid innan gästerna kom in i salen. Gästerna var väldigt finkladda, vilket förändrade mitt humör positivt och man märkte att de såg fram emot måltiden (151)*.

Självinsikt - i mötet med sig själv

I materialet redogör lite över en tredjedel (61 av 156 studenter) för olika typer av självinsikt som handlar om att man fått syn på något man inte förut tänkt på eller reflekterat över. Självinsikten beskrivs samtidigt som riktningssvisare för respondenten att i framtiden förändra sitt handlande, beteende eller tankemönster. Insikten är något som uppkommit genom reflektion, som en återspeglning av studentens upplevelse av sig själv. Insikterna handlar både om praktisk hantverkskunskap, ledarskap och stresshantering.

Av dessa 61 respondenter är det 20 studenter som beskriver att de upplever sig ha ett dåligt självförtroende gällande kunskap om det aktuella hantverket, men att de genom att delta i banketten fått ny självinsikt. Flera säger sig, efter sitt deltagande, veta att de kan mycket mera än de tror, att det är viktigt att våga lita på sin egen förmåga. De upplever att de fått en bättre självbild inom professionen och känner därmed ny säkerhet. Som respondent nummer 120: *Istället för att fokusera på att göra ett bra jobb kunde jag bara tänka på min brist på erfarenhet och rädsla att göra fel. Jag förstår nu att det är onödigt att tänka så eftersom det inte hjälper mig alls utan endast förstärker den prestationsångest jag känner. De tallrikar jag lagt upp såg precis lika fina ut som de andras och när jag i efterhand begrundar det faktum inser jag att jag kan så mycket mer än vad jag tror men att det är min oro som begränsar mig.*

Några upplever sig ha växt med uppgiften och vill på olika sätt se sig själva som ledare i framtiden. *Jag märkte att under förberedelserna av gestaltningen samt minglet, att jag själv tog på mig en slags ledarroll... Jag tycker det verkade väldigt givande att vara del av en projektgrupp och leda en så stor mängd människor i en bankett som denna (84).*

Ytterligare andra talar om att de varit rädda för att klara av stressen som de kände inför uppgiften men att de upptäckt att nervositeten inte syntes utåt, att den faktiskt kunde vara positiv och ge energi istället för att kräva energi. (101, 119, 129, 140, 149).

Dessutom beskrivs betydelsen av reflektion. Respondenter som har en större vana i yrket skriver, efter att ha läst om de mindre erfarnes upplevda stress, att reflektionen lett till en ny ödmjukhet för de som är nya i branschen. Detta är något de påpekar kommer att vara en hjälp då de själva senare ska inta ledande roller inom professionen.

Självinsikt genom uttalad återkoppling

En annan grupp i materialet har också berättat om självinsikt men här handlar det om att det specifikt tagits upp som följd av att studenten fått återkoppling från en medstudent eller gäst. I den skriftliga reflektionsuppgiften som hörde till arbetet med banketten har studenterna bland annat fått svara anonymt på hur det kändes att utföra ett praktiskt hantverksmoment i skarpt läge. Sammanställningen av dessa svar kunde sedan läsas av alla medverkande. De fick även ta del av svaret från en gästenkät som handlade om de praktiska uppgifter som studenterna utfört. På det sättet fick de en direkt återkoppling på den egna upplevelsen genom hur andra upplevt samma händelse. I materialet nämner ungefär en femtedel (28 av 156 studenter) att de på olika sätt kalibrerat förståelsen av sin egen insats genom att ta del av andra medstudenters kommentarer eller gästers återkoppling. Av dessa är det sju personer som även ingår i gruppen som upplevt en radikal förändring.

Att läsa om andra studenters liknande upplevelse förstärker för några respondenter den egna positiva bild man själv hade av sin upplevelse: *jag blir mer glad av att läsa att så många har haft en bra upplevelse och känner att det blev så lyckat (6, 11)*. Några respondenter har upptäckt känslor eller kunskaper de själva inte visste att de hade genom att få direkt återkoppling under kvällen eller genom att läsa de andras kommentarer. *När jag reflekterade så här i efterhand visar det sig att känslorna över att vara stolt fanns med under kvällen, men att jag inte kom på det förrän nu när jag läst hur de andra reflekterat (25)*.

Det uttrycks även en lättnad över att förstå att man inte är ensam om att känna sig orolig för något gällande en egenupplevd känsla eller handling. Man visste inte att det var så många andra som kände likadant. Insikten tydliggör enligt respondenterna att de kommer att ha en annan inställning till sin egen nervositet eftersom man inser att det handlar om att göra sitt bästa. *Nu i efterhand så känner jag mig inte lika orolig till de saker som jag är dålig på eftersom andra beskrivit och berättat att de känt likadant (134)*.

Att få återkoppling från gäster antingen direkt på plats eller genom svar från en gästenkät ger ett starkt självförtroende: *Att min attityd ändrats inför serveringsmoment tror jag mest har med att det gick så pass bra att servera på akademiska högtiden. Att gästerna verkade uppskatta hela evenemanget och var glada samt trevliga påverkade mig nog också positivt (129)*. Gästernas återkoppling inger även känslor av energi och

inspiration (81) och en *hunger till yrket* (118), speciellt efter att ha mottagit gästernas stående ovationer. En respondent beskriver hur *gästernas härliga kommentarer* gjorde att all fysisk smärta och trötthet kändes som bortblåsta (86).

Uttryck av professionskunskap

I materialet är det 31 respondenters uttalanden som speglar förståelse av aspekter av yrket som tydliggjorts i arbetsprocessen med banketten. Respondent 31 skriver: *Den största förändring som har skett i mig är att jag efter denna process inte längre känner att jag nödvändigtvis måste tycka att alla moment i matlagning är roliga, det är inte roligt att mata tallrikar...Men alla moment, även om de är viktiga, är inte roliga. Att acceptera att det finns delar av ens framtida yrke som inte frammanar eufori...Jag får helt enkelt försöka hitta mening och glädje även i de enklaste uppgifterna jag tilldelas.*

Det finns också insikter som berättar om nyvunnen förståelse för komplexiteten i arbetet med en bankett. De förvånas över det stora förberedelsearbetet med behov av många effektiva personers insats samt att små, till synes, meningslösa moment kan resultera i något betydande och meningsfullt. Respondent 22 skriver: *tillställningen har öppnat upp mina ögon och jag har fått nyfunnen respekt för alla som planerar en tillställning då jag nu vet att det läggs ned en oerhörd mängd tid och energi på det.* Uppfattning av komplexitet gör också att man kan se sitt eget arbete, exempelvis i köket, i ett bredare perspektiv och se det som en viktig del av en större helhetsupplevelse: *Detta värdskap som hålls fram tills det att gästen slår sig ned vid sin plats är minst lika viktigt som att vi i köket lagar vällagad mat. Inom alla dessa områden har vi tillsammans ett ansvar att se till att vi är fokuserade på att få gästen att känna sig sedd och uppvaktad* (34). Några ger uttryck för att man börjar vänja sig mer vid branschens attityd: *Hur man ska prata, hur man ska stå, sådant som är väldigt självklart för äldre studenter och lärare, men som inte är lika självklart när man inte har så mycket erfarenhet* (12). *Ett speciellt beteende börjar sätta sig i ryggmärgen* (86).

Att ledningen av en måltidshändelse är viktig betonas i materialet, många talar om att skapa fungerande team, vikten av bra kommunikation, logistik och att ta hand om personalen. *Hela processen var en stor erfarenhet som jag kommer att ta med mig i mitt sätt att jobba, planera och bara för att man är högre i hierarkin betyder inte det att man ser ner på de andra utan man försöker istället hjälpa dem på bästa sätt. Man värnar om att alla ska trivas och utvecklas* (37). Att det i ett evenemang som en bankett ibland sker oförutsedda händelser blir tydligt vilket föranleder flera att reflektera över att de

behöver vara förberedda på att klara av att lösa uppkomna problem. *Det är dock väldigt svårt att i förväg ha en uppfattning av hur det kommer att bli när det väl är dags. När man arbetar med människor förändras förutsättningarna hela tiden* (153).

Hantverkskunnandet och värdskapet har blivit tydligare för några just för att man inte tidigare förstått vad som förväntades eller hur saker rent faktiskt går till inom yrkesprofessionen. En av värdarna på kvällen säger: *Jag har inte förstått vikten av värdar under evenemang och vikten av glädje bakom den service som levereras. Jag har heller inte förstått arbetsuppgifterna helt. Efter denna process och efter att ha läst allt som gästerna upplevt så ser jag nu vikten av allt* (94). Eller en respondent som arbetade i matsalen och beskriver hur hen började kunna se vad som behövde göras utan att fråga: *Efter att ha placerat ut över 500 förrättsgafflar gick jag automatiskt runt och kollade om bestick och tallrikar låg korrekt. Korrigerade stolar med så små marginaler att man innan arbetet hade tyckt att det var löjligt.* (105). En kockstudent redogör för att hen upplever sig ha blivit säkrare i köket och skrev: *Under de fem dagarna blev jag också mycket bättre på att hålla rent och fint runt min arbetsplats, vilket även har smittat av sig nu när jag arbetar hemma med mat även hygienen har blivit mer skärpt. Kökstermer är en sak som verkligen har utvecklats då jag inte kunde speciellt många sådana medan nu känner jag mig väldigt bekväm med det. Från början kunde jag bli tillsagd att hämta något utan att veta vad det var, men med tiden förstod man vad de olika objekten kallades. Sist men inte minst så har jag lärt mig nya tekniker och fått hantera situationer som jag aldrig tidigare blivit utsatt för som jag kommer ta med mig till andra tillfällen då jag ska jobba i köket* (115).

Diskussion

I det följande diskuteras studiens resultat samt metod och material. Slutligen presenteras studiens slutsats samt förslag till vidare forskning.

Resultatdiskussion

I resultatet framkommer att det är en stor del av studenterna i materialet som på olika sätt upplevt att deras attityd, värderingar eller tankemönster till professionen har förändrats efter deltagande i måltidsevenemanget årshögtidsbankett på Örebro universitet. Genom att undersöka på vilket sätt studenterna upplevt denna förändring har

tydliga skillnader i materialet vuxit fram. Dessa skillnader diskuteras med hjälp av teorin om tröskelbegrepp (Meyer och Land, 2003, 2005, 2006a, 2006b), FAMM-modellen (Gustafsson et al. 2006) och den reflektionsmetod som används vid Australian Innovation Center kallad Group Sense Making (Jones, 2009).

Bankett som tröskelerfarenhet

Teorin om tröskelbegrepp har, inom det fält som högre utbildning utgör, vuxit fram som en följd av intresset för hur studenter lär sig bli en del av en profession eller hur de lär sig viktiga koncept i en disciplin (Meyer och Land, 2003, 2005, 2006). Vilka trösklar behöver en student passera för att ta till sig ny kunskap? Den undervisning som bedrivs inom Måltidskunskap är både praktisk och teoretisk och ska leda till anställningsbarhet i restaurang- och hotellbranschen. Här finns många olika oidentifierade trösklar att passera för att en student ska kunna röra sig, uttrycka sig, att praktiskt kunna gå in i professionsrollen samt att skriftligt kunna reflektera över densamma. Vissa av de praktiska momenten under utbildningstiden sker i form av reella case. Det första av dessa case är den bankett som studenterna i årskurs 1 deltar i och som utgör grunden för det empiriska materialet i denna uppsats. För de allra flesta studenter innebär deltagandet en helt ny erfarenhet, även om många haft olika arbeten inom hotell- och restaurangbranschen. Att som en novis inom professionen få tillfälle att på nära håll vara en del av ett evenemang med 500 gäster hör till ovanligheterna. I detta tillfälle fick studenterna vara med om både konkreta förberedelser, genomförande med verkliga hantverksmoment, möte med gäster och till slut även bli avtackade inför alla gäster. Resultatet av min studie visar att banketten skulle kunna ses som en tröskelerfarenhet. Detta eftersom en majoritet av studenterna i sin reflektion över sitt deltagande beskriver samma typ av förändringar som ligger till grund för teorin om tröskelbegrepp. Några av de funktioner som beskrivs som utmärkande för tröskelbegreppet är: a) transformativt b) bestående förändring hos den lärande och en integrering av ny förståelse av sammanhang c) att inläringen kan innebära en avläring som kan upplevas som problematisk samt upplevelsen av att befinna sig i ett limimalt område (Meyer och Land, 2003, 2005, 2006). I det följande går jag igenom dessa funktioner kopplat till resultatet.

a) Transformativ funktion.

Om vi ser till den transformativa funktionen av den läroprocess som beskrivs för ett tröskelbegrepp så utmärks den enligt Meyer och Land (2006 a) av att när ett tröskelbegrepp väl förstås så förändras den lärandes sätt att se på professionen och

förståelsen blir då till en del av dennes biografi. Detta visar sig i studiens resultat genom att två tredjedelar av alla respondenterna i materialet säger sig förändrats av sitt deltagande. Här är det särskilt intressant att cirka en fjärdedel av alla respondenter visar en radikal förändring som beskrivs som ganska omvälvande. Studenterna har sett sig själva utifrån och insett att de varit med om något mycket större än bara det egna hantverksmomentet. De har ingått i en gemensam måltidsupplevelse som skulle kunna påminna om ett stort teaterstycke där alla spelar sina roller, där matsalen blir en scen och där middagen iscensätts för att skapa en helhetsupplevelse.

Här kan även FAMM- modellen (Gustafsson et al. 2006) tydliggöra komplexiteten i den upplevelse som banketten utgör. Studenterna upplever i banketten alla modellens fem aspekter i förkroppsligad form: *Styrsystemet* i form av hur de äldre studenterna i projektgruppen lyckades i sin uppgift att leda dem genom arbetet, *rummet* genom gestaltningar av måltidsrummen och borden, *mötet* genom mottagande och värdskap under hela evenemanget samt alla möten mellan medarbetare, *produkten* som färdigställande och presentation av de olika rätter som serverades och hela den *atmosfär* som dessa delar tillsammans utgjorde. Att som student uppleva hela detta komplexa måltidsevenemang och i sin reflektion uttala en så radikal förändring, från en helt negativ till en positiv upplevelse, visar att de förändrat sitt sätt att se på professionen.

b) funktion av integrativ och bestående förändring.

En annan funktion som sägs indikera att man har att göra med ett tröskelbegrepp är att något ger en bestående förändring hos studenten. Vilket beskrivs som att när man väl upplevt en insikt till följd av att ha gått över tröskeln så är det svårt att avlära sig sin nyvunna kunskap. Studiens resultat visar att graden av insikt som studenterna uppnått inom professionen, det de upptäckt hos sig själva genom egen reflektion och genom återkoppling från andra, handlar om något som inte så lätt kan avläras. De har både fått syn på en egen kompetens de inte visste att de hade och dessutom insett hur olika professionshandlingar bör utföras för att fungera optimalt. Insikterna har också verkat integrativt, vilket hänger tätt samman med den bestående förändringen, och öppnat ögonen för nya sammanhang och sammanfört olika perspektiv på professionen som tidigare inte varit synliga för studenten. Vilket beskrivs av Cousin (2006); Meyer och Land (2006 a) som en funktion av tröskelbegreppet.

c) Funktion gällande avlärande av kunskap samt upplevelse av ett liminalt område

I teorin gällande tröskelbegrepp beskrivs passagen över tröskeln också som

problematisk eftersom det handlar om att avlära sig kunskap. I studiens resultat kan man se detta genom att många studenter har berättat om fördomar, förutfattade meningar och rädsla inför banketten. De har lyssnat till en egen kunskap som informerat dem om att deltagandet skulle vara både svårt och jobbigt. Även under banketten upplevde många studenter att upplevelsen innebar långa dagar, mycket arbete, lång väntan mellan olika moment etc. vilket skulle kunnat skapa en ytterligare negativ upplevelse. Detta blev dock inte fallet. Att gå över tröskeln - att klara av att vara en del av något större än sig själv och att övervinna rädsla handlar också om att avlära sig en bild man bär på om yrket, evenemanget samt om sig själv och den egna kompetensen. Meyer och Land (2006 a) framställer det som att ta till sig något som beskrivs som professionens tysta kunskap. Den tysta professionskunskap som handledarna för projektgruppen agerar utifrån under det intensiva arbetet med själva genomförandet av banketten, sätts på sin spets i ett så stort evenemang. De rutiner som är specifika för professionen (uppläggning av maträtter, tallriksservering etc.) blir då extra tydliga eftersom allt närmast måste stiliseras för att fungera med så många inblandade på samma gång. Det är som ett väloljat maskineri som rullar på i sina kugghjul. Studenterna följer med i rörelsen och överraskas över att den egna rollen som kugge fungerar, men ser därför sig själva som en del av den helhetsupplevelse som vävs fram under tiden.

Att avläring och inläring upplevs som problematiskt beskrivs inom teorin för tröskelbegrepp som att man befinner sig inom ett liminalt område. Inom detta område växlar den lärande mellan tvivel och säkerhet innan denne till slut kliver över tröskeln och känner sig stå på fastare mark. I studiens resultat visar det sig genom att många studenter upplevde att deltagandet i banketten var problematisk just därför att man upplevde bristande förtroende till den egna kapaciteten. När allt praktiskt förberedelsearbete, all nervositet, oro och rädsla till slut resulterade i mötet med gäst - sanningens ögonblick – tvingades studenten till handling. Senare, i den egna reflektionen över hur man hanterade handlingen i förbindelse med återkopplingen från gäster, växte en ny säkerhet fram hos många av studenterna. Inom det liminala området, som kan sägas vara den avgränsade tid från det första förberedelsearbetet till reflektionsdelen efter banketten, luckrades gamla tankemönster upp och tvivlet på den egna förmågan gav vika för en framväxande, ny bild av att vara en person som kan klara av att vara en del av professionen. Den identitet som skapar grunden för att kunna mästra professionens kunskaper praktiskt.

Genom innehållsanalysen av materialet i undersökningen definierades potentiellt viktiga och transformativa vändpunkter i studenternas utveckling. De förändringar som studenterna beskriver sig ha gått igenom sammanfaller med hur man redogör för funktioner av tröskelbegrepp: transformativt, bestående förändring hos den lärande, integrering av ny förståelse av sammanhang, avlärnning som kan upplevas som problematisk samt upplevelsen av att befinna sig i ett limimalt område (Meyer och Land, 2003, 2005, 2006a, 2006b).

Reflektion genom känsla

För att hjälpa studenterna få syn på sin egen process under deltagandet i banketten valdes en specifik reflektionsmetod som används i arbetet på entreprenörskapsutbildningen vid Australian Innovation Center, och kallas the Group Sense Making Exercise. I metoden låter man uppmärksamhet om personligt upplevda känslor hjälpa studenterna reflektera över sin egen roll och sitt eget beteende i olika situationer. Dessa delades sedan anonymt med övriga i gruppen. Detta hjälpte studenterna att utveckla sin självförståelse utifrån sin egen position i nuet vilket i sin tur också uppmuntrar studenternas olikhet.

Användandet av en modifierad modell av Jones (2009) metod i arbetet med banketten förhöjde studenternas fokus på den egna insatsen i sitt hantverksmoment. Det innebar också att de såg sig själva utifrån, från det större sammanhanget. En viktig aspekt av reflektionsmetoden är att man utgår från hur studenten faktiskt känner sig då hen utför sitt hantverksmoment. Känslan blir en öppning, en portal mot en förhöjd medvetenhet som, när den sedan delas med de andra, ger en större transparens mellan studenternas individuella autentiska upplevelser. Resultatet från uppsatsen bekräftar Jones (2009) teori där han menar att detta hjälper studenter att tillsammans ta sig förbi viktiga trösklar i sin professionskunskap.

Reflektionsprocessen startade då studenten innan banketten ombads notera hur hen kände sig vid tidpunkten för sitt hantverksmoment. Studenten medvetandegjorde sin inre upplevelse som annars skulle vara privat och därför inte delas med andra. I studiens resultat visar det sig att många studenter givit uttryck för känslor av otillräcklighet och skam över att man upplever sig vara otillräcklig i förhållande till evenemangets storlek och arbetsuppgifter. Vilket stämmer överens med Jordan (2004) som säger att många bär en bild av sig själva som oacceptabla och ej värda att älskas. När dessa utsagor senare delades med andra i en anonym kontext upptäckte studenten att de inte var

ensamma om denna typ av känslor vilket paradoxalt nog stärkte den enskilde studentens självbild. Enligt Jones (2009) krävs just en sådan transformation av antaganden gällande kunskap om sig själv, sina relationer och sitt förhållande till omvärlden för att våga handla. Denna transformation handlar om hur studenter klarar att befinna sig i en ökad upplevelse av sårbarhet. I studiens resultat kan man se att de relativt enkla arbetsuppgifter studenterna tilldelats både i förberedelsearbetet och under genomförandet av banketten gjorde att var och en visste vad man skulle göra vilken ingav en form av trygghet, en slags handlingsidentitet. Detta gjorde det också möjligt att rikta studenternas uppmärksamhet mot reflektion. Det monotona i flera av de förberedande arbetsuppgifterna kunde frigöra studentens tanke och upplevelsen av närvaro i nuet, vilket i sin tur gjorde situationen synlig för studenten att reflektera över.

I reflektionen ingick också ett moment där studenterna skulle ta del av gästernas svar på hur de upplevt banketten utifrån aspekter som svarade mot studenternas insatser i de olika hantverksmomenten. Här fick studenterna en direkt återkoppling på sin insats. Ett exempel på en fråga i enkäten kunde vara om man som gäst upplevt att servitörerna hade ingivit en känsla av lugn och säkerhet. Gästerna svarade ja på frågan och den student som trott att dennes nervositet hade påverkat gästerna negativt kunde plötsligt se sin medverkan i ett nytt ljus. Trots att studenterna i reflektionen endast skulle utgå från sin egen känsla av att utföra ett litet hantverksmoment så verkar det som att den ögonblicksbilden samtidigt bar kunskapen om studentens helhetsupplevelse av banketten. De kunde i sin reflektion nämligen redogöra för en mycket mer komplex bild av sig själv i förhållande till hela banketten, inte bara det lilla hantverksmomentet.

Att dela sina känslor på detta, för studenten, tämligen ofarliga sätt öppnar för en större acceptans både av sig själv och av andra (Jones, 2009). I studiens resultat blir det också tydligt att förståelsen av att man inte är ensam om sina känslor verkar meningsskapande för studenten. Det kan bland annat handla om att studenten lär sig mer om sina möjligheter och hinder när det gäller att klara av utmaningar. Om man kopplar reflektionsmetoden till teorin om tröskelbegrepp så menar Land (2014) att just upplevelse av mening är en viktig aspekt för att ta till sig sådant som upplevs som problematiskt vilket enligt honom gör att man snabbare tar till sig bärande tröskelbegrepp. Kanske är dessa två teorier hjälpsamma att sammanföra för att studenter som törs vara transparenta med sina reflektioner enligt Jones (2009) vågar använda sin egen individualitet för att undersöka sin läroprocess. Han menar vidare att om vi låter våra hemligheter bli synliga stärks vår inre säkerhet. Detta skulle kunna kanske kunna

visa en väg att stärka studenter som upplever sig vara i ett liminalt område där de kastas mellan hopp och tvivel på om den egna kunskapen är tillräcklig eller ej.

Metod- och materialdiskussion

I mitt arbete med uppsatsen går teorierna hand i hand med metod och material varför jag valt att berätta hur jag gick till väga för att komma fram till val av teori och metodologiskt arbetssätt.

Jag hittade den specifika reflektionsmetoden, som används för insamlingen av mitt empiriska material, genom att söka efter något som kunde hjälpa studenterna att härbärgera den komplexa läroprocess som en medverkan i banketten innebar. Genom ett längre sökande hittade jag till slut fram till en film där Colin Jones (2015) instruerade sina studenter i The Group Sense Making Exercise och såg att metoden skulle kunna modifieras för att passa som reflektionsmetod när det gällde studenternas deltagande i banketten. Jag tog del av ett antal av Jones artiklar och böcker och beslutet att använda metoden stärktes. Mitt intresse för Jones metod väcktes för att jag själv är intresserad av att förstå hur vi kan hjälpa studenter att våga ta mer plats med sig själva och sin kunskap. Det är något som vi som lärare hela tiden brottas med. Här fanns en möjlighet att göra ett experiment för att undersöka hur Jones teorier fungerade i praktiken.

Den av mig modifierade metoden (se sid 19-22) lanserades i utbildningen och i genomläsningen av studenternas arbeten blev det tydligt att de beskrev viktiga insikter gällande professionskunskap. Många hade förändrat både attityd, förutfattade meningar och värderingar till följd av sin reflektion. Detta gjorde att vi behöll momentet även nästkommande år. Under tiden hade jag genom mitt arbete som pedagogisk utvecklare på Örebro universitet kommit i kontakt med teorin om tröskelbegrepp och såg en tydlig koppling till arbetet med studenternas reflektion av banketten. Teorin om tröskelbegrepp handlade om transformation och förändring inom bland annat professionskunskap vilket också var ett tydligt innehåll i de reflektioner studenterna gjort efter banketten. Jag beslutade mig därför att koppla samman dessa bägge teorier för att undersöka på vilket sätt de förändringar studenterna beskrev kunde förstås. Eftersom jag hade startat min magisterutbildning i Måltidskunskap såg jag det som ett ypperligt tillfälle att ta upp detta som tema i det självständiga arbetet.

Att göra en kvalitativ innehållsanalys av materialet var ett ganska självklart val då det fanns mycket text med ett spännande, meningsbärande innehåll. Dock togs en omväg över FAMM-modellen (Gustafsson et al. 2006) i den första delen av analysen och tolkningen. Denna väg övergavs då de mönster av förändring som senare tolkats i studiens resultat blev tydliga med dess koppling till tröskelbegreppet. Tanken om att använda FAMM som en tolkningsram är dock fortfarande ett intressant spår för att förstå mer om vilken typ av professionell förståelse som växer hos studenterna. Det skulle kunna undersökas i en ny studie.

En svaghet i materialet kan sägas vara att det består av studentarbeten som skulle bedömas. Det som bedömdes var att studenten svarat på de olika stegen i uppgiften och i det sista steget reflekterat över om de upplevt sig förändrat attityd, värdering eller tankemönster (bilaga 1). Som förstaårsstudent vill man ofta ”göra rätt” för att få sitt betyg och anpassar sig därför till uppgiften vilket gör att det kan finnas ett tvivel kring om svaren stämmer med verkligheten. Något som ändå motsäger detta är studenternas rättframma beskrivningar av deras upplevda känslor. Reflektionerna över vad detta kan betyda för den enskilde gavs med en känsla av omedelbarhet där studenten delade med sig av både tvivel på egen förmåga och glädje över att uppleva sig växa med uppgiften.

Materialet i undersökningen är inte så stort, 156 personer, men sträcker sig över två år. I tolkningen har varken programtillhörighet eller kön varit en prioritet i analysen men kunde varit intressant att undersöka om det varit skillnader mellan år, kön och program.

Avslutningsvis har i denna studie tydliggjorts att det krävdes reflektion för att studenterna tydligare skulle se sig själva och sin upplevelse av förändring. Därmed kunde också jag som pedagog, genom reflektion, se dessa förändringar som del i en professionell tröskelerfarenhet.

Slutsats

Inom ämnet Måltidskunskap pågår ett ständigt samtal om ämnesdidaktiska frågor. En viktig aspekt handlar då om praktisk yrkeskunskap kopplad till reflektion. Hur kan vi arbeta medvetet med reflektion under hela utbildningstiden och vad menar vi egentligen med reflektion?

Vad är det av det vi utbildar i gällande den praktiska erfarenheten som gör att studenten tar viktiga steg mot en professionstillhörighet? Den frågan är det väl egentligen bara

studenterna själva som helt kan besvara genom att vi som utbildare ställer relevanta frågor som studenterna kan reflektera över. Dessa reflektioner blir då både till nyvunnen kunskap för studenten samt ovärderlig kunskap för dem som ska arbeta med den pedagogiska utvecklingen. De centrala kursutvärderingar som görs för att utveckla kurserna upplevs otillräckliga då de inte besvaras av en tillräcklig stor del av studentgruppen samt att det ofta blir ett oreflekterat personligt tyckande som uttrycks i frisvarsfrågor. Genom att arbeta medvetet med reflektion i kurser, genom hela utbildningstiden och i alla program, skulle vi dels kunna identifiera flera trösklar i utbildningen dels få bättre svar på vad som verkligen resulterar i ett reellt lärande. I denna studies resultat har de förändringar som studenten beskriver i processen visat sig överensstämma med de funktioner som beskrivs för ett tröskelbegrepp. Den form av reflektion som använts har en inneboende potential att öppna för en mer tillåtande studiemiljö där studenterna i högre grad tar ansvar för sitt eget lärande och vågar lita till sin förmåga.

Vår uppgift som utbildare är att utmana studenterna att ompröva sina attityder, värderingar och tankemönster, att förändras och integrera ny kunskap för att bli en del av professionen. En profession som genom avslutad akademisk utbildning ska kunna gå ut i branschen och förändra den genom att studenten inom utbildningens ram hittat en egen identitet, vågar ställa kritiska frågor och litar till sin egen förmåga. Det skulle innebära en hållbar undervisning och en hållbar utveckling för branschen på lång sikt.

Praktisk användning och vidare forskning

Konkret ser jag att denna studie kan användas som litteratur i delkursen Reflekterande hantverksmoment som innehåller studenternas medverkan vid Örebro universitets årshögtidsbankett. Jag hoppas även att detta arbete kan ge incitament till ett fortsatt pedagogiskt utvecklingsarbete inom Måltidskunskapen med reflektionen i fokus. Inom utbildningens ram används idag även en annan reflekterande praktik genom Dialogseminariemetoden (Herdenstam, 2011). Metoden har utvecklats inom institutionen för yrkeskunnande och teknologi på Kungliga Tekniska Högskolan(KTH) för att genom reflektion synliggöra den tysta kunskap som man menar utgör kärnan i ett yrkeskunnande. Här skulle projekt som sammanför Reflekterande hantverksmoment med Dialogseminariemetoden vara av intresse att undersöka.

I denna studie synliggörs en intressant koppling mellan teorin om tröskelbegrepp och det sätt man arbetar med reflektion, både individuellt och i grupp, på

entreprenörskapsutbildningen vid Australian Innovation Centre i Tasmanien. Det sätt man arbetar med reflektion på skulle kunna hjälpa studenter att befinna sig i, och snabbare komma ut ur, den limninala fas som infinner sig mellan olika trösklar i en kunskapsinhämtning. Det behövs fler studier som undersöker denna koppling.

Referenslista

- Barradell, Sarah, Kennedy-Jones, Mary (2015). Threshold concepts, students learning and curriculum: Making connections between theory and practice. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 52, nr. 5, s. 536–545.
- Bie, Kristin (2013). *Refleksjonshåndboken* (andra upplagan). Oslo: Universitetsförlaget.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Brante, T. (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I: Maria Lindh (Red.), *Vetenskap för profession*. (s. 15-34). Borås: Högskolan i Borås.
- Cousin, Glynis (2006). An Introduction to threshold concepts. *Planet Nr.* 17, s. 4-5.
- Gustafsson, Inga-Britt (2004). Den praktiska kunskapens innebörder. I: Inga-Britt Gustafsson & Ulla-Britt Strömberg (Red.), *Tid för måltidskunskap* (Culinary arts and meal science). Örebro: Örebro universitet.
- Gustafsson, Inga-Britt, Öström, Åsa, Johansson, Jesper, Mossberg, Lena (2006). The Five Aspects Meal Model: a tool for developing meal services in restaurants in *Journal of Foodservice*, Volume 17, s. 84–93.
- Gustafsson, Inga-Britt, Öström, Åsa, Judith Annett (2009). Culinary arts and meal science as interdisciplinary university curriculum. I: Herbert L. Meiselman (Red), *Meals in science and practice: Interdisciplinary research and business applications*. Cambridge: Woodhead Publishing Limited.
- Heath, Roy (1972). *The reasonable adventurer*. USA: University of Pittsburg Press.
- Herdenstam, Anders (2011). *Den arbetande gommen. Vinprovarens dubbla grepp, från analys till upplevelse*. (Doctoral thesis, KTH Trita- IEO, 2011:01). Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan, Institutionen för industriell ekonomi och organisation.
- Asbjørn, Tufte, Per Arne (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*, 3.e upplagan. Malmö: Liber AB
- Jones, Colin (2009). Enterprise education: learning through personal experience. *Industry & Higher Education*, Vol. 23, Nr. 3, s. 175-182
- Jones, Collin (2011). *Teaching Entrepreneurship to Undergraduates*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited
- Jones, Colin (2015). *Group Sense making Exercise*. Hämtat 2015-08-22 från: <http://www.teaching-entrepreneurship.com/group-sense-making.html>
- Jordan, Judith, V., Maureen Walker, Linda, M., Hartling (Red). (2004). *The Complexity of Connection: Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute*. New York: The Guildford Press.
- Jordan, Judith V. (2008) Valuing Vulnerability: New Definitions of Courage. *Women & Therapy*, 31: 2, s. 209.

Land, Ray, Meyer, Jan, H., F. and Baillie, Caroline (Red). (2010). *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Rotterdam: Sense Publishers

Land, Roy (2014). Threshold concepts : From personal practice to communities of practice i O'Mahony, Catherine; Buchanan, Avril; O'Rourke, Mary and Higgs, Betty (Red.) *Proceedings of the National Academy's Sixth Annual Conference and the Fourth Biennial Threshold conference*. NAITRL

Meyer, Jan, H., F. and Land, Ray. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines. I: Chris Rust (Red.). *Improving Student Learning Theory and Practice – 10 yearson*. Oxford: OCSLD, s. 412-424.

Meyer, Jan, H., F and Land, Ray (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge: epistemological considerations and aconceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49, s. 373-88.

Meyer, Jan, H., F and Land, Ray (Red.). (2006a). Threshold Concepts and Troublesome knowledge: an introduction". I: *Overcoming Barriers to Student Learning: threshold concepts and troublesome knowledge*. London and New York: Routledge

Meyer, Jan, H., F and Land, Ray (Red.). (2006b). Threshold Concepts and Troublesome knowledge: issues of liminality". I: *Overcoming Barriers to Student Learning: threshold concepts and troublesome knowledge*. London and New York: Routledge.

Normann Richard (1983). *Service Management*.Lund: Liber Ekonomi.

TLD The Latin Dictionary: Limen hämtat 150912 från <http://latindictionary.wikidot.com/noun:limen>

Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New Jersey: Aldine Transaction Publishers.

Vetenskapsrådet (2016a). *Professionsutbildning (annan än till lärare)*. Hämtat 160607 från: <http://www.vr.se/omvetenskapsradet/verksamhetsomraden/forskningensframtid/webbforumutbildningsvetenskap/tillstandetforu/professionerochprofessionsutbildningar/professionerochprofessionsutbildningar/professionsutbildningannan.4.1fb0383014819e648435e410.html>

Vetenskapsrådet (2016b). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 20160410 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Örebro universitet (2016). *Akademisk årshögtid*. Hämtad 2016-05-22 från: <https://www.oru.se/om-universitetet/akademisk-hogtid>

Bilaga 1

Reflekterande hantverksmoment, 1,5 högskolepoäng.

Kulinariskt hantverk I – Examinator: Stefan Wennström, Provkod: (0402)

Sommellerie I – Examinator: Tobias Nygren, Provkod: (0500)

Värdskap I – Examinator: Tobias Nygren. Provkod: (0103)

Examination genom skriftlig uppgift

Examination genom skriftlig uppgift

Syftet med uppgiften är att medvetandegöra studentens subjektiva upplevelse av ett hantverksmoment i ett komplext måltids- och värdskapssammanhang. I uppgiften är det processen som är det viktiga – det är att du fullföljer hela processen som avgör om du blir godkänd eller inte.

Alla studenter i årskurs 1 är schemalagda för att tillsammans delta i det praktiska arbetet med förberedelse, genomförande och efterarbete av Örebro Universitets

Årshögtidsmiddag den 8 februari 2014.

Studenterna kommer att ingå i olika grupper där olika hantverksmoment ingår bl. a.:

Kök: lägg och slutmontering av varmrätt

Matsal: servering av varmrätt

Värdskap: mottagande av gäster, avskedstagande av gäster samt gestaltning av rumsligheter och bord.

Uppgift:

Steg 1. Enskild upplevelse av utfört hantverksmoment

Efter utfört hantverksmoment ska du skriva en kort beskrivning av vilket hantverksmoment som utförts och hur det *kändes* att utföra momentet och varför du tror att det kändes så.

OBS! Om du deltagit i flera olika av de nämnda hantverksmomenten ska du endast beskriva ett av dem, välj det som gjort mest intryck på dig känslomässigt.

Jag serverade huvudrätten till gästerna och jag kände mig glad och stolt för att jag upplevde att jag var del i något stort, att det jag gjorde kändes meningsfullt och att gästerna såg så glada ut.

Jag stod vid utgången och lämnade ut avskedsgåvor till gästerna innan de gick hem och jag kände mig överraskad för att de ville prata så mycket och var nyfiken på oss studenter.

Jag dukade bord och jag kände mig både arg och rädd för jag förstod inte hur jag skulle göra och det kändes inte bra att jag kanske skulle göra fel.

Jag hade ansvar för att hälla sås på tallrikarna till huvudrätten och jag kände mig ledsen för att jag inte riktigt hann med, det gick alldeles för fort och flera blev sura.

Det handlar alltså inte om att du ska berätta din åsikt om hur det fungerade utan du ska bara berätta *vad du gjorde* hur *det kändes* att delta i detta hantverksmoment samt *vad du tror det beror på* att just du kände det så.

Denna beskrivning läggs sedan in i EyeQuestion (anonymt). Länk för inloggning läggs ut på Blackboard.

Senast måndag 9/2 kl. 09.00

Steg 2. Gruppvis upplevelse av utfört hantverksmoment

Studenten tar fr. o m kl. 11.00 del av en sammanställning (finns på Blackboard) över samtligas beskrivningar av upplevelsen av genomfört hantverksmoment. Du ska läsa den sammanställning som handlar om samma hantverksmoment som du själv utfört.

Jämför vilka kontraster som finns i svaren mellan hur du själv upplevt hantverksmomentet med hur de andra i gruppen upplevt samma händelse. Nu kommer den viktiga frågan:

Vad betyder detta – för dig?

Om halva gruppen var frustrerade och den andra halvan inte var det – vad tror du att det betyder? Exempelvis: Mina förväntningar, mitt humör, min ambitionsnivå, mina relationer...

Hur kan du skapa förståelse och mening när du jämför de känslor du har beskrivit med andras känslor av samma upplevelse.

När jag tittar på de andras kommentarer och jämför dem med mina egna så kan jag se dessa likheter, jag kan se dessa olikheter...

Du diskuterar dessa likheter och olikheter och beskriver **vad du tror att det betyder**. Från ditt perspektiv, vad betyder det?

Denna beskrivning läggs sedan in i EyeQuestion (anonymt). Länk för inloggning läggs ut på Blackboard.

Senast 10/2 kl. 15.00

Steg 3 Extern utvärdering

Under tiden som du har besvarat dessa frågor har en enkät skickats ut till deltagande gäster på banketten som uppmanats att besvara hur de upplevt de olika hantverksmomenten och varför de tror att de upplevde det de gjorde.

Du ska nu ta del av dessa genom att gå in på Blackboard och läsa sammanställning av resultaten. Dessa finns tillgängliga fr. o m kl. 15.00 den 10/2.

Steg 4 Processreflektion

Nu har du kommit fram till det fjärde steget och du ska nu reflektera över själva processen. Kanske har din attityd till hur du upplevde hantverksmomentet ändrats då du tagit del av den här processen beroende på om det varit stora olikheter i upplevelse hos de andra studenterna i din grupp och beroende på responsen från gäster.

Du ska reflektera över om du noterat någon förändring i din attityd, dina värderingar dina tankemönster i förhållande till din ursprungsupplevelse.

Om du upplevt någon förändring – försök förklara hur du upplever den, på vilket sätt du upptäckte den. Även om det bara är en liten förändring.

Om du inte upplevt någon förändring så berätta det: *efter det att jag gått genom hela denna process så har jag inte upplevt någon förändring när det gäller min attityd, mina tankemönster eller mina värderingar. Berätta någonting om varför du tror att det är på det viset.*

I den här övningen är det ingen idé att du på något sätt funderar över att du ska tillfredsställa oss lärare med dina svar. Det finns inga rätta svar, det finns inga svar som är fel, det finns bara en process. Det handlar om att du vågar lita på processen och med dina egna ord beskriva den.

Formalia skriftlig uppgift:

Framsida enligt RHS Skrivråd. Du ska i denna skriftliga uppgift använda följande rubriker:

Steg 1 – Berättelse om vilket hantverksmoment du utförde och hur det kändes.

Använd texten som du skrev in i EyeQuestion.

Steg 2 – Jämför vilka kontraster som finns i svaren mellan hur du själv upplevt hantverksmomentet med hur de andra i gruppen upplevt samma händelse. Diskussion om likheter/olikheter mellan ditt svar och de andras i samma grupp. Du skriver vad du kan läsa ut av att jämföra ditt svar med de andras, vad tror du skillnaderna/likheterna betyder?

Steg 3 – Kort redogörelse för den gästupplevelse som blev resultatet av den del av middagen där ditt hantverksmoment ingick.

Steg 4 – Reflektion över processen. Beskriv huruvida din ursprungliga attityd, värdering eller dina tankemönster förändrats eller inte efter att du genomgått denna process. Beskriv varför du tror att det är så.

Textens omfattning: 5 000 tecken inkl. blanksteg +/-10%

Times New Roman

1,5 radavstånd

Inlämning blackboard senast fredag 13/2 kl. 19.00