



Kunsten å koke vann

Odd-Magne Hansen
PED-3900 Mastergradsoppgave
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Våren 2010

"There are many people who, even when studying the Way of the Martial Arts, think that these skills will not be useful in real situations. In fact, the true Way of the Martial Arts is to train so that these skills are useful at any time, and to teach these skills so that they will be useful in all things..."

(Miyamoto Musashi 2002:40)

Forord

Denne mastergradsoppgaven i pedagogikk handler om det å bli kokk. Her fokuseres det på hvordan en lærer å lage mat som restaurantkokkene. I kontrast til dagens utdanningsopplegg, hvor elevene begynner utdanningen med tradisjonell klasseromsundervisning, argumenteres det her for at kjøkkenet er stedet å starte undervisningen av de som skal bli kokker. Dette blir tydelig når en innser at en faktisk trenger en god del kjøkkenerfaring før en kan noe så tilsynelatende enkelt som å koke vann.

Kunsten å koke vann handler også om noe mer enn at kokker må lære seg teknikker som reell vannkoking. Å mestre kunsten å koke vann handler også om å metaforisk sett få det indre vannet til å koke. I denne betydningen, som opprinnelig er et bilde på utviklingen i kampkunsten Taekwon-Do, gir kunsten å koke vann et bilde på realiseringen av kroppens potensiale, fra en starter med kaldt vann, til en har fått vannet til å koke. Greier en å holde vannet ved kokepunktet vil en også kunne forbedre sine ferdigheter, og lære det en kan videre til de som kommer etter.

Denne teksten ville ikke blitt til dersom det ikke hadde vært for en rekke personer. En stor takk går til min veileder Edmund Edvardsen som hadde tro på meg, og påtok seg ansvaret å lede meg gjennom dette prosjektet. Jeg vil også takke alle lærlingene, kokkene og kjøkkensjefene som stilte opp og lot seg intervju. Her vil jeg også takke to av mine venner i Bergen, Frøydis Morken og Bjørn Michelsen. Deres vurderinger av teksten underveis i skriveprosessen, har i stor grad bidratt til at jeg nå kan levere en masteroppgave i pedagogikk. Sist, men ikke minst vil jeg takke foreldrene mine, og øvrige familie som har vært svært tålmodige og støttet meg under hele studietiden.

Odd-Magne Hansen

Tromsø 10.05.2010

Innhold

Innledning:	s.7
Kapittel I: Kunsten å koke vann	s.9
Kapittel II: Masterprosjekt i pedagogikk: Planleggingen og gjennomføringen	s.13
A) Pedagogikk	s.13
B) Feltet	s.14
C) Intervjuene	s.18
D) Innholdsanalyse	s.22
E) Forskningsetikk	s.23
Kapittel III: Å bli kokk: Kunsten å få vannet til å koke	s.27
I: Kjøkkenets didaktikk	s.27
II: Kokkelærlingene blir kokker	s.46
A) Møtet med restaurantkjøkkenet	s.46
B) Kokkene: Øyeblikkskunstnere og øyeblikkskunst	s.49
C) Læretiden: Kokkelærlingene lærer å lage mat som kokkene	s.56
Kapittel IV: Kokepunktet: Kunsten å holde vannet kokende	s.73
Kapittel V: Videre forskning	s.81
Kildehenvisning:	s.83
Vedlegg nr: 1: Godkjenning fra NSD	s.89
2: Samtykkeerklæring	s.91
3: Informasjonsskriv	s.93
4: Intervjuguide	s.95
Sluttnoter:	s.97

Innledning

Denne teksten er skrevet på bakgrunn av min studie om temaet: Om å bli kyndig i kjøkkenets verden. Her argumenteres det for at det å mestre kunsten å koke vann, er grunnleggende for å lære å lage mat som restaurantkukkene.

Et forskningsprosjekt kan deles inn i en oppdagelseskontekst og en begrunnelseskontekst (Hellesnes 2001). Begrunnelsen for ens hypotese eller tese, blir i vitenskapelig sammenheng presentert i form av en tekst. Tekstens framkomst, hvordan en kom på en ide eller løsning, har likevel ofte en sammenheng med opplevelser som ikke er direkte tilknyttet forskningen og skrivingen av rapporten. Newton for eksempel, begynte å skrive etter at han fikk et eple i hodet.

Denne teksten er delt inn i fem kapitler. Forskingen jeg har gjort presenteres her i de fire første kapitlene. I kapittel I forteller jeg om første gang jeg hørte om kunsten å koke vann, og hvordan det ble starten på et pedagogisk prosjekt. Kapittel II omhandler den samfunnsvitenskaplige konteksten studien er gjort innen, og de kvalitative metodene jeg har brukt. I kapittel III og IV viser jeg hvordan det å mestre kunsten å koke vann danner et godt grunnlag for å kunne lage mat som restaurantkukkene. I kapittel V presenteres et forslag til videre forskning.

Kapittel I.

Kunsten å koke vann

29.-30. mars 2008 deltok jeg på et kurs i Tromsø. Kurset var for assisterende instruktører i ITF Taekwon-Do, med sort belte II. og III. Dan. Målet med kurset var å forberede elever til testen for sort belte IV.Dan. Som IV.Dan får en ikke bare en høyere grad, men avanserer samtidig til instruktør i denne kampkunsten¹. Master Ray Nicolaisen (VII.Dan), lederen for kurset, oppsummerte med å beskrive trening og undervisning i Taekwon-Do som *The art of boiling water* (Phap Lu 1997, Nicolaisen 2008).

The art of boiling water, eller *kunsten å koke vann*, belyser pedagogiske aspekter ved Taekwon-Do. Vannet er en metafor for utøverens kroppslige potensiale, og beskrivelsen skildrer både læreprosessen og relasjonen mellom instruktør og elev. Når en er nybegynner med hvitt belte er vannet kaldt. Den kontinuerlige treningen gjør imidlertid at vannet blir gradvis varmere, og man stiger i beltegradene². Når en har sort belte koker vannet. Kunsten er da å holde vannet kokende. Stopper man å trene, blir vannet gradvis kaldere igjen. Instruktørens oppgave er derfor å motivere og hjelpe elevene til å justere og øke temperaturen, til de greier å få vannet til å koke, og å holde det kokende. Når vannet koker kan de forsøke seg fram på egenhånd, og putte i ulike ingredienser for å lage god mat til seg selv og andre³.

Som utdannet kokk, synes jeg *kunsten å koke vann* også er en god framstilling av hva som skal til for å mestre kokekunsten. En kokk må faktisk mestre kunsten å koke vann, i dobbel betydning. På den ene siden må kokken, lære noe av det mest grunnleggende i kokekunsten: å koke vann. På den andre siden må kokker også i likhet med utøveren av kampkunst, få vannet til å "koke" og holde vannet "kokende". Som jeg vi skal se gir det å mestre kunsten å koke vann i overført betydning et godt bilde av hvordan kokken håndterer situasjonen i restaurantkjøkkenet, som ofte er kjennetegnet av at en må kunne gjøre mange ting på en gang.

For å tydeliggjøre hvordan kokken får vannet til å koke i overført betydning, skal jeg legge noen detaljer til bildet. Til det skal jeg låne professor i pedagogikk Edmund Edwardsens dikotomi *fiksjon* versus *frikisjon* (Edwardsen 2008a, 2008b).

Friksjon er våre førstehåndserfaringer. Gode eksempler på friksjon i denne sammenheng er bruk av kjøkkenets redskaper, eksempelvis når en trakterer gryter og stekepanner, og når en bruker håndverktøy som kniver, rivjern, visp og skreller. *Fiksjon* er en annen type erfaring enn førstehåndserfaringer. Fiksjon er ens ideer, drømmer og lengsler basert på andre og tredjehåndserfaringer (Edwardsen 2008b). Gode eksempler på slike erfaringer, er når vi fra plassen bak skolepulten eller fjernsynet forestilte oss hva vi skulle bli når vi ble store. Kanskje drømmen var å bli utøver av kampkunst som Bruce Lee, eller å mestre kokekunsten som mesterkokkene gjør.

Friksjonen gjør det mulig å realisere ens drømmer, slik at de ikke lenger bare er fiksjon. Som vi vet utvikles det varme ved reell friksjon. Gir vi fantasien litt spillerom kan vi forestille oss at det samme gjelder den type friksjon Edwardsen snakker om. Varmen fra friksjonen gjør at vannet kan nå kokepunktet. Når en får vannet til å koke, kan en tilstrekkelig til å gå videre på egenhånd.

Det er ikke sikkert alle leserne av denne teksten ennå ser betydningen av friksjon for å lykkes innenfor kokekunsten. Jeg vil derfor tydeliggjøre at friksjonen er essensiell i utviklingen av kroppens ferdigheter, og følgelig også for nivået på utførelsen av det arbeidet vi gjør.

De herdede hendene til en håndverker er et tydelig eksempel på førstehåndserfaringenes betydning for utviklingen. En kan se at huden på hendene deres er blitt tykkere og sterkere. Friksjon ved utførelsen av arbeidet, er grunnen til at vi kan si at noen har *smedfingre*. Dette er også en betegnelse for kokkens varmetolerante fingre, som følger av naturlig herding gjennom all friksjonen på kjøkkenet. Friksjonen gjør at en er godt rustet til det som skal gjøres.

Fraværet av friksjon vil etter en tid også bli synlig. Holder en ikke vannet varmt ved kontinuitet i treningen og arbeidet, vil en etter en stund se at herdingen svekkes. Redskapene vil føles hardere og varmen varmere i hånden enn tidligere. En må da begynne forfra igjen for å være like godt rustet til å utføre oppgavene som man en gang var. Å bli kokk krever *friksjon*, at en over tid lager mat i et miljø der yrket utøves. Det er slik en får "vannet til å koke".

Jeg hevder ikke bare at en kokk må mestre denne formen for "kokekunst". Jeg påstår også at det er slike erfaringer som kreves for å faktisk kunne koke vann. Hva vil det si å mestre kunsten å koke vann i bokstavlig forstand? Er det virkelig en *kunst*?

Kunst er et av de mest diskuterte begrepene i akademia. Allerede Sokrates hevdet for om lag 2400 år siden at kokekunsten ikke er en kunst (Platon 2000). Andre mener at

begrepet kunst ikke kan defineres (Berg-Hansen 2004), og at det bør avvikles⁴ (Svendsen 2000). Jeg skal her verken komme med en definisjon, eller avvikle begrepet kunst, men avklare hva jeg mener med kunst. Hvordan kan det å koke vann sies å være en kunst?

I dagligtalen reserverer vi ordet kunst for noe ikke alle kan. For som vi sier om noe som de fleste kan: "det er ingen kunst". Siden kunst etymologisk sett er et ord for *kunnskap* og *dyktighet* (Falk og Torp 1991) er vår daglige bruk av kunstbegrepet også helt i tråd med den opprinnelige betydningen. Ved å vise at å koke vann ikke er noe alle kan, vil det dermed være rettmessig overfor både den opprinnelige betydningen, og slik vi bruker ordet til daglig, å kalle det en kunst.

Å kunne koke vann krever mer erfaring enn en skulle tro. Selv etter to år på kokkeskolen og ni måneder i lære kunne jeg ikke koke vann. Ser jeg nå tilbake min kokkeutdannelse, inkludert den resterende læretiden min i en restaurant i Oslo, innser jeg at dette har sammenheng med at det så langt i utdanningen hadde vært liten grad av friksjon.

Edmund Edvardsen (2004) viser til at det i skolen er lite friksjon. På kokkeskolen var klasseromsundervisningen også den dominerende, så denne skolen var ikke noe unntak i så måte. For det andre var det også svært liten grad av friksjon på den første plassen jeg var lærling. Problemet her var dominansen av halvfabrikata. Siden mesteparten av maten stort sett var ferdig, og bare å varme opp, var det dermed også her lite friksjon i form av matlaging.

Som vi skal se stilte jeg nokså uforberedt når jeg igjen begynte som lærling. Jeg var ikke alene om å ha mye å ta igjen. Det viste seg at også at andre kokkelæringer som kom til restaurantkjøkkenet var i samme situasjon som meg selv.

Sommeren 1997 flyttet jeg til Oslo. Jeg begynte som kokkelærling⁵ samme høst, med 15 måneder igjen av læretiden. De første månedene på restaurantkjøkkenet lærte jeg at det ikke er tilfeldig om en kokk starter tilberedelsen med varmt eller kaldt vann. Jeg lærte samtidig at kombinasjonen av *kvalitet* og *effektivitet* er essensiell for å forstå arbeidet i restaurantkjøkkenet.

På restauranten ble en satt i arbeid med en gang. Noe av det første jeg fikk gjøre var å koke oksekraft. Første gang fylte jeg kjelen med varmt, i stedet for kaldt vann. Kjøkkensjefen oppdaget blunderen før det var for sent (det vil si før vannet hadde kokt så lenge at var begynt å trekke ut smak fra ingrediensene), og sa: "Hvorfor har du varmt vann i kjelen? Bytt ut vannet med ferskt kaldt vann, og sett kraften på kok igjen!" Jeg

hadde ikke tenkt over at vannet fra varmtvannstanken har stått så lenge at det er uegnet til å koke kraft.

Å velge kaldt vann er her et tydelig eksempel på kokkenes fokus på kvalitet. Allerede ved valg av vann har kokken sluttproduktet i tankene. Dette er bare halve sannheten om kokekunsten. Effektivitet er også noe som settes svært høyt i denne bransjen.

Julebordsesongen var i gang, og antall gjester økte kraftig. Enkelte kvelder serverte vi over 300 gjester. Gjennomsnittsgjesten bestilte en tre retters meny. På en kveld kunne det tilberedes og anrettes over 900 tallerkener med mat. For tre kokker og to kokkelæringer var det nok å gjøre. Gjestene kom for god mat, og vi kunne ikke la dem vente.

I månedene fram mot jul er det hummersesong, så hummer var et opplagt valg på julemenyen. Hummeren kom inn levende. En dag fikk en av de andre lærlingene avsvaret for å koke dem. Han tok en stor kjele, fylte kjelen med kaldt vann, hadde i salt, og satte kjelen på plata. Kjøkkensjefen snudde seg fra benken han sto ved, og så på kjelen med vann med et granskende blick. Han la hånden utpå kjelen og fikk bekreftet sin mistanke. "Hvorfor har du hatt kaldt vann i kjelen?" sa han. "Det der kommer til å ta hele dagen! Sett på varmt vann, og ha på lokk, så vi får kokt den hummeren i dag!".

Gode kokker kjennetegnes av å ha et skarpt øye for både kvalitet, og hvordan en tilbereder mat på en effektiv måte. Kokkenes tanke om det ferdige resultatet, og deres omtanke for gjestene, gjenspeiles allerede i deres valg av vann.

Kjenner en også til kunsten å koke vann i overført betydning, at det er ved friksjon og rettledning en lærer å koke vann, er sannsynligheten stor for at man en dag blir en dyktig kokk. Derfor syntes jeg også det ville være verdt en videre studie å skrive om dette innenfor en pedagogisk kontekst.

Kapittel II.

Masterprosjektet i pedagogikk: Planleggingen og gjennomføringen

Innledningsvis gjorde jeg rede for denne tekstens to deler. En studie er likevel alltid mer kompleks enn hvordan den fremstår i selve teksten. Sosiologen Cato Wadel (1991:129) sier at kvalitativt orientert forskning er en runddans mellom teori, metode og data, mens en driver feltarbeid.

Forskeren skriver likevel ikke alle vurderingene sine i forskningsrapporten. Når rapporten legges frem, fremstår derfor arbeidet som mer lineært enn det er i virkeligheten. Før jeg skriver videre om det å bli kokk, skal jeg gå nærmere inn på de viktigste vurderingene i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av dette masterprosjektet i pedagogikk.

A) Pedagogikk

Pedagogikk er en samfunnsvitenskap som forholder seg til utdanning og oppdragelse. I dette tilfellet er det å lære å lage mat, og læremesterens utdanning og oppdragelse av kokkelærlingen som kommer i søkelyset.

Pedagogikken har fellestrekk med andre samfunnsvitenskaper, samtidig som den har unike særtrekk. Alle samfunnsvitenskapelige forskere er i ett henseende ute i samme ærend. Anders Johansen (2006) stiller spørsmålet: *Hva er samfunnsvitenskap godt for?* Svaret hans er at mens naturvitenskaplige fagtekster⁶ har til oppgave å dele kunnskap med de innvidde i forskersamfunnet, er samfunnsvitenskapens oppgave å legge til rette for samfunnets selvrefleksjon.

Disse tekstene legger best til rette for samfunnets selvrefleksjon når de er skrevet på et språk som allmuen, og ikke bare akademikerne, forstår. Som et bidrag innenfor samfunnsvitenskapene har denne teksten også slike pretensjoner. Den er ikke bare en forskningsrapport som vil kunne bidra til refleksjon innenfor samfunnsvitenskaplige disipliner. Teksten vil også kunne bidra til elevers, lærlingers og lederes refleksjon over det å bli kokk. Gjester vil dessuten kunne få innsikt i kunnskapene og arbeidet som er nedlagt i den maten de får servert.

Pedagogikk kan også kontrasteres mot andre samfunnsvitenskapelige disipliner.

Disipliner som historie, statsvitenskap, psykologi, sosiologi og antropologi (etnografi) er gjerne svært deskriptive i sin tilnærming til forskningsfeltet. I pedagogikken gir forskeren også en beskrivelse av forskningsfeltet, men i motsetning til de andre disiplinene fremstår pedagogikken som betydelig mer normativ. Grunnen til dette er at en i pedagogikken ikke stopper etter beskrivelsen av hvordan undervisningen *er*. Beskrivelsene blir også analyserte med sikte på å gi en praksisanbefaling til de som underviser. Siden fremstillingen er preskriptiv, vil den også fremstå som normativ, fordi en anbefaling impliserer at en forsøker å si noe om hvordan undervisningen *bør* være. I tråd med et slikt mål beskriver jeg her ikke bare hvordan undervisningen på kjøkkenet er. Jeg analyser også ulike undervisnings – og oppdragelsesmetoder, og i forlengelsen av disse antyder en praksisanbefaling for undervisningen på restaurantkjøkkenet.

B) Feltet

Mine egne erfaringer som kokk tilsier at restauranten er et egnet felt for å studere hvordan en blir kokk. Avgjørelsen om å avgrense studien til å gjelde restauranten, ble likevel først tatt etter å ha kommet over en interessant bok: *The Invention of The Restaurant* (Spang 2000).

Rebecca L. Spang sier de spisestedene som vi dag betegner som restauranter, er basert på kunnskaper om kraftkoking. Spang går etymologisk til verks, og viser hvordan det franske ordet *restaurant* har endret betydning. Før det ble betegnelsen på et spisested var ordet *restaurant* et ord for en *buljong*, som ble laget av *restauranteurs*. Buljongen ble servert i små kopper på serveringssteder i Paris fram til 1820-tallet, hvor konseptet ikke var ulikt dagens kaffebarer.

I dokumenter som Spang viser til framkommer det at ordet *restaurant* i 1835 hadde fått en tvetydig betydning. En var begynt å bruke ordet *restaurant* slik det brukes i dag. *Restaurant* var fremdeles et ord som var dekkende for *buljong* og *consommé*, men betegnelsen ble nå også brukt om *restauratørens etablissement*, som nå lignet mindre på en kaffebar, og mer på et spisested.

Restauranten hadde nå flere av kjennetegnene til det vi i dag kaller restauranter. Restaurantørene var begynt å servere flere retter, og restauranten ble et sosialt samlingspunkt hvor folk kunne møtes omkring måltidet utenfor hjemmet. Stedene fikk også spisekart (*la carte*), slik at gjestene fikk en oversikt over hva som ble servert, samt pris på de ulike rettene.

Restaurant i ordets opprinnelige betydning, er fortsatt en sentral side ved dagens restauranter. Buljong og kraft er essensiell i mye av maten på moderne restauranter. Å kunne koke vann er derfor fremdeles viktig for å forstå hvilke kunnskaper som ønskes videreført i dagens restaurantkjøkken. Eyvind Hellstrøm, som i en årrekke holdt en høy standard på restaurant Bagatelle i Oslo, den høyeste rangerte restauranten i Norge med sine to stjerner i Michelin-guiden, uttaler seg slik om kokekunsten:

”Kraften er kokekunstens sjel (...) Det grunnleggende i fransk kjøkken er (...) uttrekk av smak gjennom tilberedelse av buljonger, ”les bouillons og les fonds”(…) En kraft er vann som har smak. Det er alt det dreier seg om i kokekunsten. Å gi smak til råvaren gjennom en kokeprosess og forvandle det naturlige til spiselig og aromatisk tekstur og konsistens” (Hærland og Hellstrøm 2007:216).

Å kunne koke vann er essensielt for å kunne arbeide i dagens restauranter. Særlig de spisesteder som vedkjenner seg sine franske aner. For å lære mer om kunsten å koke vann, og hvordan denne videreføres, ville restauranten være stedet å oppsøke for både kokkelærlingen og forskeren.

Mitt valg av restauranten som felt kan diskuteres. Problemstillingen tilhører en gammel debatt. Jeg sikter til debatten som omhandler *nærhet og distanse*. Det som her diskuteres er en bestemt utfordring forskeren kan stå over for:

”En som kommer innenfra, vil ha problemer med å oppnå analytisk distanse, mens en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår” (Paulgaard 1997:71).

Å gi et entydig svar på om jeg er innenfor eller utenfor er svært vanskelig. På den ene siden tilsier min bakgrunn som kokk at jeg er innenfor. Det er nærliggende å si at jeg gjennomfører det Cato Wadel (1991) kaller *feltarbeid i egen kultur*. På den annen side peker mitt tiårige fravær fra restaurantkjøkkenet (noe som har gjort at vannet ikke er så varmt som det en gang var), i tillegg til satsningen på en akademisk utdanning, i retning av at jeg er utenfor. Jeg er med andre ord ikke helt innenfor, fordi jeg også har opparbeidet meg en viss distanse til feltet. Dette gjør at jeg verken kan plasseres i kategorien innenfor eller utenfor. Jeg er begge deler.

Gry Paulgaard (1997) anser ikke denne posisjonen som et uløselig dilemma. I motsetning til Kirsten Hastrup og Kirsten Ramløv (1989), mener Paulgaard at det er mulig å ha god kjennskap til feltet, for deretter forsøke å forstå det på nytt fra en vitenskapelig posisjon:

"(...) teoretiske modeller og perspektiver kan gi en som er innenfra, den distanse som gjør at en ser det man tidligere har hatt en implisitt og diffus oppfattelse av" (Paulgaard 1997:90).

Debatten minner oss på at det fremdeles er viktig å være oppmerksom på at en kan komme for nær feltet. En må i ethvert forskningsprosjekt som innbefatter forskning på en kjent kultur, inkludert dette, ta høyde for muligheten at en tar mye for gitt. Enkelte sider ved å bli kokk blir kanskje ikke aktualisert, på grunn av forskerens nære kjennskap til og fortrolighet med feltet.

Ens bakgrunn er ikke bare viktig å reflektere over når en skal bestemme seg for forskningsfelt. Den er også viktig å ta med i betraktning når forskeren skal skaffe seg tilgang til feltet.

*

Etter å ha bestemt meg for av restauranten som forskningsfelt, ble neste oppgave å få tilgang til feltet. Før jeg tok kontakt med et utvalg av informanter, vurderte jeg hvordan min bakgrunn som kokk kunne innvirke i arbeidet med å skaffe meg informanter til prosjektet.

Hos Cato Wadel (1991:27) fant jeg opplysninger som tilsa at rollen som kokk ville være viktig å trekke inn i dette arbeidet. Wadel gjør oss her oppmerksom på at forskerrollen alene kan hindre tilgang til feltet. Han sikter her til *deltakende observasjon*, men å ha kjennskap til faget, vil trolig også være viktig for forskeren i rollen som intervjuer. Det er ikke sikkert kokker vil snakke med dem som "kun" er forskere. Å foretelle om min bakgrunn som kokk, kunne altså være avgjørende for å få tilgang til feltet, og sikre gjennomføringen av prosjektet.

Utvalget av informanter i denne studien er en kombinasjon av et *pragmatisk utvalg*, og *snøballutvelging* (Grønmo 2004:85ff). Utvelgelsen kan kalles et pragmatisk utvalg fordi utvalget er gjort ut fra en pragmatisk eller skjønnsmessig vurdering. Jeg søkte i første omgang etter gode restauranter og personer med læretid eller arbeidserfaring som kokk fra spisesteder som holdt en viss kvalitet. I restaurantene måtte de i det minste koke kraftene sine selv.

I forlengelsen av denne utvelgelsesmetoden benyttet jeg det som kalles snøballutvelging. Denne metoden går ut at når en har fått etablert kontakt med aktuelle

informanter, spør en dem om de vet om personer som kan inkluderes i utvalget. Det var to grunner for dette valget av metode. For det første ville jeg få en pekepinn på om prosjektet hadde relevans for dem som kjenner restaurantbransjen. Og hvis interessen var der, ville jeg for det andre ha opprettet kontakt med mulige *portåpnere* til feltet, noe som ville lette det videre rekrutteringsarbeidet. På denne måten kunne jeg oppnå en "snøballeffekt". Det kunne dermed også tenkes at jeg ville skaffe meg de informantene jeg trengte på en effektiv måte.

Uten at jeg med sikkerhet kan si hvorvidt det hadde med min bakgrunn som kokk å gjøre, var det å få tilgang til feltet, en prosess som gikk nesten uten problemer. Etter ett negativt svar, skjøt prosjektet gradvis fart. Alle jeg fra nå av tok kontakt med var interessert i å delta i prosjektet. Først rekrutterte jeg ei kvinne med erfaring som *sous chef*, stillingen under kjøkkensjefen. Deretter fikk jeg med en mannlig kjøkkensjef med lang erfaring fra flere spisesteder.

Den største progresjonen hadde jeg imidlertid når jeg med kort mellomrom fikk tilgang til to restauranter. De to første restauranteierne jeg tok kontakt med, var begge positive til prosjektet. Jeg fikk telefonnummer og e-postadresse til kjøkkensjefene, slik at jeg kunne ta kontakt med dem. Jeg ringte kjøkkensjefene på disse restaurantene, og fortalte at jeg selv hadde bakgrunn som kokk, og nå skulle skrive en masteroppgave i pedagogikk om det å bli kokk. I tillegg spurte jeg om de kunne viderefremme min interesse for også å intervjuere lærlingene ved spisestedene. Ved to telefoner rekrutterte jeg én kjøkkensjef og én lærling ved hver av restaurantene.

Totalt hadde jeg seks personer som ville la seg intervjuer om det å bli kokk. Dette er et antall som også er i tråd med anbefalingen om et utvalg på 5-10 personer for et studentprosjekt som dette (Johannessen, Tufte og Kristoffersen 2006).

Restaurantene og informantene jeg har intervjuet er gitt fiktive navn. En fordel er at informantene og stedene blir gitt liv. Navnene gjør at personene gis en identitet. Samtidig oppfyller jeg kravet fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) om å *anonymisere* og *avidentifisere* informantene under studien og etter at den er avsluttet. Dette er også uttrykt i informasjonsskrivet til informantene (Vedlegg nr.3).

Sous chefen Silje og kjøkkensjefen Trond var de to første jeg intervjuet. De er opprinnelig fra ulike fylker i Nord-Norge. De arbeider ikke i restaurantbransjen i dag, men har lang erfaring, og har videreført faget til flere lærlinger enn noen av de andre jeg snakket med.

Restaurantene er også lokalisert i Nord-Norge. Den ene restauranten er gitt navnet Palmen, og den andre Solsiden. Restaurantene har klare likehetstrekk når det gjelder maten de serverer. Begge restaurantene bruker i stor grad lokale råvarer, samtidig som de ikke legger skjul på sin tilknytning til det franske kjøkken. På disse kjøkkenene tilberedes lokale råvarer som kongekrabbe og poteter. I menyen knyttes også stedsnavnet til enkelte ingredienser som, ost, fisk -og kjøttprodukter for å fortelle gjestene om restaurantens bruk av lokale råvarer. På begge menyene finner en samtidig en del franske uttrykk, som vitner om at de også viderefører fransk mattradisjon. Det gjelder eksempelvis franske råvarer som foie gras (gåselever) og franske oster og viner. Restaurantene lager også klassisk fransk mat som pommes Anna, (poteter i skiver, lagt lagvis og stekt), beurre blanc (hvitvinssmørsaus) og naturligvis ulike kraftbaserte sauser og supper.

På restauranten jeg har kalt Palmen er Kim kjøkkensjef, og Erik kokkelærling. På spisestedet jeg kaller Solsiden er Chris kjøkkensjef, og Frank lærling. Av kjøkkensjefene er det Kim som er den mest erfarne. Han har vært i bransjen i åtte år lenger enn Chris som ledet kjøkkenet på andre året. Av lærlingene er det Frank som er kommet lengst i lærlingetiden. Han har snart vært lærling i to år, og skal snart avlegge fagprøve, mens Erik er førsteårslærling.

C) Intervjuene

Før intervjuene kunne starte måtte jeg vite hva jeg ville ha svar på. Max van Manen (1990:66f) viser til at enkelte forskere feilaktig går i gang med å intervju, uten å ha et klart forskningsspørsmål. Mange håper at *intervjuene* skal bringe klarhet i hva de vil studere. Resultatet av den manglede planleggingen er da ofte at forskeren innser at intervjuene gav lite, fordi de handlet om alt og ingenting.

Temaet for denne oppgaven er som sagt: *om å bli kyndig i kjøkkenets verden* (Vedlegg nr.1). For å finne ut hva jeg egentlig ville ha svar på måtte jeg spørre meg: Hva er det som gjør at kokkene er de kyndige i restaurantkjøkkenet? Svaret som utkrystalliserte seg var ikke overraskende. Kokkenes kyndighet i restaurantkjøkkenet er kokkenes kunnskaper og ferdigheter i matlaging. Et nærliggende forskningsspørsmål innenfor denne tematikken, og sentral innenfor et pedagogisk perspektiv ble derfor: *Hvordan lærer en å lage mat som kokkene?* Med forskningsspørsmålet klart var også mitt utgangspunkt for gjennomføringen av intervjuene og den videre skrivingen betydelig bedre fokusert.

Intervjuformen innen samfunnsvitenskaplig metode kalles ofte *det kvalitative forskningsintervju*. Steinar Kvale (2001:21) betegner et slikt intervju som *en faglig samtale* eller *faglig konversasjon*, og definerer det som:

” Et intervju som har som mål å innbente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene ”.

Det kvalitative forskningsintervjuet er *halvstrukturert* (Kvale 2001:38).

Intervjuguiden kan bidra til at intervjuet får en slik struktur. I motsetning til spørreskjemaet som er redskapet innen kvantitativ metode, stiller den kvalitativt orienterte forskeren opp spørsmålene denne ønsker å stille i en intervjuguide. En viktig forskjell mellom disse tilnærmingene peker seg ut. Ved å bruke en intervjuguide, framfor et ferdigformulert spørreskjema som informantene skal fylle ut, åpner forskeren for at den intervjuede kan komme med detaljerte og utfyllende beskrivelser av sine opplevelser. På denne måten forsøker en på den ene siden å unngå farene ved et *ustrukturert* intervju, som er at samtalen handler om mye annet enn det man skriver om. På den andre siden prøver man å unngå faren ved *strukturerte* intervju, som er at en overser viktige sider ved temaet, fordi en kun er interessert i å stille sine ferdigformulerte spørsmål.

Å kjenne til metodikken er én ting. For å bli en god intervjuer må en ut av biblioteket og lesesalen. En lærer ikke å intervjuer av å lese metodebøker: *”Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer”* (Kvale 2001:92). Ikke overraskende lærte jeg mye av det første intervjuet.

Intervjuerens primære oppgave er å få folk til å snakke. I likhet med meg selv tror jeg mange helt uerfarne forskere har et helt annet fokus. De tenker mer på hva som kan gå galt under intervjuet, enn hva som er ens oppgave som intervjuer. En tanke som trolig streifer enhver uerfaren forsker er: hva om jeg glemmer noen av spørsmålene? Hva om jeg ikke greier å holde samtalen i gang? Jeg var ikke noe unntak i så måte.

Før det første intervjuet var jeg opptatt av å være forut for de mulige problemene jeg kunne møte. Jeg fant en enkel løsning. Jeg kunne bare ha med meg intervjuguiden med alle spørsmålene, så var problemene løst. Som tenkt, så gjort. Etter intervjuet var jeg ganske fornøyd. Jeg hadde gjennomført mitt første intervju uten å glemme et eneste spørsmål.

Da jeg studerte den transkriberte teksten nærmere, så jeg at gjennomføringen av intervjuet ikke var så bra som først antatt. Jeg hadde brukt all energien på å stille spørsmålene, framfor å lede den intervjuede gjennom intervjuet. Jeg hadde ikke forsøkt å følge opp hva den intervjuede sa, men komme gjennom rekken med spørsmål. Den utstrakte bruken av intervjuguiden gjorde at intervjuet bar preg av å være strukturert i stedet for halvstrukturert.

Å planlegge et intervju til punkt og prikke fører ikke til en god samtale. Tillit til egen intuisjon om hvor samtalen er på vei, slik vi gjør til daglig, gir bedre resultater. Til daglig aner vi når den andre er i ferd med å si noe viktig, eller komme inn på interessante tema. Intervjueren må la den intervjuende få fullføre hva denne har å si om saken.

Løsningen med å ta med intervjuguiden var for enkel. Hvordan kunne jeg klare meg uten intervjuguiden under neste intervju? Hvordan skulle jeg klare å huske spørsmålene, og hente meg inn hvis pausene begynte å bli pinlige? Løsningen var et slags tankekart.

Etter å ha studert spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg nr.4), på nytt, så jeg at de var satt opp kronologisk. De handlet om den Andres liv, fra denne bestemte seg for å bli kokk, til hvor de var i dag. Jeg tegnet opp en tidslinje, og skrev opp spørsmålene fra venstre mot høyre. Videre tegnet jeg enkle tegninger, symboler, til hvert spørsmål. Bildene som representerte spørsmålene, var mye lettere å huske enn teksten. Å visualisere tankekartet, var for meg lettere enn å huske teksten. Jeg trengte ikke lengre å bekymre meg om å glemme spørsmålene. Jeg kunne fokusere på å intervju.

Jeg følte meg nå tryggere på at de neste intervjuene ville gå bedre. Vissheten om at jeg ikke ville gå *tom*, gav den nødvendige roen til å følge den intervjuede inn på interessante sidespor. Et godt eksempel er det femte intervjuet jeg gjennomførte i forbindelse med denne studien. Her spurte jeg blant annet Chris om det er en forskjell mellom opplæring i et åpent, kontra et lukket kjøkken:

"Ja, det tror jeg absolutt", sa Chris. "Du må sørge for at gjestene oppfatter kjøkkenet som rent og ryddig. Du må derfor hele tiden bevisstgjøre lærlingene på hvordan de går og behandler ting. Ofte er det også et ganske røft språk på kjøkkenet, men det kan du ikke ha på et åpent kjøkken, så det må plukkes bort med en gang. Det er veldig annerledes, men jeg synes det er positivt. Hadde jeg fått valgt hadde jeg hatt et åpent kjøkken her".

Her oppdaget jeg et interessant perspektiv på kokkene, nemlig gjestenes. Jeg valgte å følge dette sidesporet, og spurte videre: "Hvor mye tror du det betyr for gjestene at de har innsyn til kjøkkenet?"

"Det tror jeg betyr veldig mye", sa Chris. "Gjestene går ofte ut og spiser, ikke bare for maten, men for opplevelsen. Den oppfatningen jeg har, er at gjestene liker å se profesjonelle folk som jobber, og jeg tror de får en helt annen opplevelse rundt maten. De sitter og følger med på alt som skjer, og jeg tror de føler at de tar litt *del* i det de spiser. Så jeg tror det betyr veldig mye for gjestene, spesielt hvis maten tar litt tid, ser de at det er full fart. Det er tempo. De ser at vi står ikke å slapper av".

Gjestens perspektiv gir viktige opplysninger om det å bli kokk. Det gir et blikk utenfra på miljøet, hvordan det er å arbeide som kokk, og forventningene som stilles til en som lager mat på dette nivået.

En lærer av dem en intervjuer. Selv om en har den nødvendige kunnskapen til å stille de rette spørsmålene, eksempelvis ved å selv ha erfaring fra det samme feltet man studerer (Kvale 2001:53), vil en oppdage at informanten alltid vil komme inn på interessante problemstillinger, spørsmål og vinklinger som en selv ikke har tenkt på. Følger en opp dette, vil også teksten berikes av deres formuleringer.

Den Andres fortellinger, og ikke egne, er de som er det viktige. Intervjuet er en egnet metode for å samle inn disse fortellingene. I likhet med utøveren av kampkunst og kokekunst, trenger en også førstehåndserfaringer for å bli en bedre intervjuer. Å intervjuer er noe som beherskes forholdsvis raskt, samtidig som det er noe en alltid kan bli bedre på. Et steg i riktig retning kan være å gjøre intervjuguiden om til et tankekart.

*

Your interview will be strong to the extent that you get the main points made without waste (Zinsser 2006:108).

William Zinsser sier dette i forbindelse med at intervjueren har forpliktelser overfor både den intervjuede og leseren. Ens plikt overfor dem man siterer, er å få fram deres *ståsted* med deres egne ord. Forpliktelsen overfor leserne, er at en gir dem *essensen* i det som har blitt sagt.

Når en kommer til det stadiet at en skal bruke intervjuene, er det lagt ned mye arbeid. En har tenkt ut hva en vil og kan skrive om; en har reflektert over gjennomføringen av intervjuene; en har funnet personer som vil la seg intervju; intervjuet disse personene; og gjort seg flid med å transkribere intervjuene for kunne bruke dem i teksten en arbeider med. Etter alt dette arbeidet er det naturlig at en ønsker å få med så mye som mulig av det som er sagt. Å ville ha mest mulig igjen for innsatsen, må likevel ikke overskygge de forpliktelsene en har overfor den intervjuede og leseren.

Den transkriberte teksten etter mine intervju er på omlag 100 sider. Informantene er her sitert verbatim. Alt er skrevet ned slik det ble sagt. Den intervjuende har likevel ikke hele tiden formulert hva de mener på en presis måte. Dette kjennetegner også eksperter: *even the minds of experts will wander* (Feigenbaum og McCorduck 1984:82). Intervjueren forstår utmerket godt hva den intervjuede sier, selv om informanten hopper litt frem og tilbake i argumentasjonen eller ikke fullfører setningen. Lesernes øyne derimot, klarer ikke å overse dette. Og siden forskeren skal gjøre rede for informantens ståsted, må intervjueren først og fremst være sannferdig mot hva som ble sagt. Noen ganger må skribenten derfor bearbeide de nedskrevne intervjuene.

Zinsser (2006:108f) anbefaler at en siterer den intervjuede verbatim, så langt det lar seg gjøre. I de tilfellene det ikke er aktuelt, anbefaler han å linke sammen uttalelser, slik at den intervjuedes syn kommer klart frem. Finner man en kommentar på en side, som underbygger et poeng et annet sted i teksten, vil en gjøre alle en tjeneste ved å linke dem sammen, sier han. Den intervjuedes ståsted tydeliggjøres, og leseropplevelsen forbedres.

D) Innholdsanalyse

I tillegg til kvalitative forskningsintervju anvendes det i denne studien også kvalitative innholdsanalyser (Grønmo 2004:187):

"Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien. I prinsippet kan kvalitativ innholdsanalyse brukes på alle typer dokumenter, uansett om dokumentene foreligger i form av tekst eller tall, lyd eller bilder".

I denne studien er det gjort innholdsanalyse av en rekke ulike dokumenter. Jeg har eksempelvis analysert både teorier, transkriberte intervjuer, og tv-serier, som har vært relevante for denne studien.

E) Forskningsetikk

Forskningsetikk kan aktualiseres i alle deler av forskningsprosessen. I både planleggingen av prosjektet, gjennomføringen av intervjuene, fortolkningen av materialet, og skrivingen av forskningsrapporten, må en ta etiske hensyn til menneskene involvert i forskningen.

Enkelte forskningsetiske retningslinjer er klare. Før jeg kunne starte mitt feltarbeid, måtte jeg ta hensyn til *meldeplikten* for dette forskningsprosjektet: *"Alle forskere og studenter som skal behandle personopplysninger som ledd i et forskningsprosjekt, skal sende melding til personvernombudet"* (Jacobsen 2003:3).

Hovedregelen for å oppfylle vilkårene for behandling av personopplysninger er at det innhentes *samtykke*:

"Med samtykke i lovens forstand menes et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke. At samtykke skal være frivillig, betyr at det ikke må være avgitt under noen form for tvang fra prosjektleder eller andre involverte aktører.(...) At samtykke skal være uttrykkelig, betyr at det ikke skal herske noen tvil om det avgis samtykke. (...) For at samtykke skal sies å være informert, skal den registrerte gis tilstrekkelig informasjon slik at vedkommende vet hva det samtykkes til" (Jacobsen 2003:4f).

I praksis innhentes *samtykke* ved å bruke et *informasjonskriv* og en *samtykkeerklæring* som sammen med meldeskjemaet, sendes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning. Før intervjuene leser informanten gjennom *informasjonskrivet*, og skriver under på *samtykkeerklæringen*. Intervjuet med vedkommende kan nå gjennomføres.

Forskeren gjør også forskningsetiske vurderinger under innsamlingen og bearbeidningen av materialet. Forskeren må hele tiden søke å beskytte informanten mot *ubeldige konsekvenser* som en følge av forskningen (Thagaard 2002:206). Forskeren spør seg blant annet: I hvilken grad påvirker intervjusituasjonen informanten? I hvilken grad kjenner informanten seg igjen i forskerens fremstilling? Har en fått fram hva informanten egentlig mente? Forskeren arbeider kontinuerlig med å vurdere den forskningsetiske kvaliteten ved egen forskning.

Noen mener at uansett hvor bevisst forskeren er sitt ansvar, vil forskeren aldri helt kunne unngå at forskningen har uheldige konsekvenser for informanten. Kirsten Hastrup (1992:67f) beskriver sider ved etnografens feltarbeid som *volden i etnografien*:

"Fordi enhver videnskap må fastholde retten til at tale om og hen over de umiddelbare indtryk, er der en indbygget hierarkisk relation mellem parterne i den etnografiske dialog. At benægte dette er også at være ufølsom over den vold, der er indbygget i feltarbejdet. (...).

Problemet er, at vi ikke kan kende det, som systematisk er skjult i enhver kultur, ved blot at flytte ind i den. For at afsløre det kulturelt implicite må vi udøve en form for vold. Etnografen må opretholde et vist pres for at få den nødvendige information ud af folk. Det er svært at respektere informanternes ret til at forholde sig tavse. At italesætte de kulturelle tavsheder indebærer altid en form for symbolsk vold, om end det sjældent kommer til fysisk vold. På trods af al snak om dialog og venskab, indebærer processen en indtrængen og, muligvis, smerte".

Ikke alle fokuserer på de negative sidene ved det å få folk til å snakke. En kan også ha som utgangspunkt at intervjuene kan være en positiv opplevelse for den intervjuede:

"Many beginning interviewers are inhibited by the fear that they are imposing on other people and have no right to invade their privacy. This fear is almost wholly unfounded. The so-called man in the street is delighted that somebody wants to interview him. Most men and women lead lives, if not of quiet desperation, at least of desperate quietness, and they jump to a chance to talk about their work to an outsider who seems eager to listen" (Zinsser 2006:105).

Her vises det til at folk flest føler at intervjueren bidrar til at de får snakket om ting de lenge har hatt lyst til å snakke om, fordi det endelig er det noen som virkelig vil lytte på det de har å si. Forskeren yter ikke bare *vold*, men driver også en form for *veldedighet*.

Oppsummert kan en si at forskningsprosessen i praksis er en skriveprosess. Wadels beskrivelse av forskningen som en *runddans*, innebærer at en skriver, evaluerer og omformulerer. Kvaales beskrivelse av *det kvalitative forskningsintervju*, innebefatter at en både transkriberer intervjuene, og skriver sine fortolkninger av disse ved å sette dem inn i en pedagogisk kontekst. Når en tar inn forskningsetiske hensyn, ser en at en i praksis ikke bare skriver, men også omskriver det som er sagt.

Kort sagt er pedagogisk forskning skrivning og omskriving. Ottar Brox (1995:152f) konkluderer også med at samfunnsforskning er å skrive kontinuerlig. Skriveprosessen er den fundamentale *livsprosessen* i all samfunnsforskning, sier han.

Kapittel III.

Å bli kokk: Kunsten å få vannet til å koke

Ved den endelige fagprøven i kokkfaget er det kandidatens individuelle utvikling som vurderes (FOHN 2008:48)⁷. I tråd med en slik vurdering skal vi i dette kapitlet se nærmere på den individuelle utviklingen til kokkelærlingene. Som vi skal se er det å inngå i et samspill hvor en har mulighet til å samarbeide med profesjonelle kokker, en god forutsetning for å lære å lage mat som dem.

I siste kapittel viser jeg imidlertid at samarbeidet mellom dem som arbeider på kjøkkenet ikke bare er viktig for hva man lærer. Evnen til å kunne samarbeide er i mange sammenhenger også avgjørende for bli ansett som en god kokk. Som jeg påpeker er dette også en side ved kokekunsten som kan være verdt en egen studie.

I: Kjøkkenets didaktikk.

Bo Steffensen (2003:9) sier at hvor det er pedagogikk finnes det også didaktikk:

"Når der skal undervises og formidles, er didaktikken det område hvor alle overvejelserne over undervisningen og formidlingen finner sted. Didaktikken er derfor det centrale punkt i enhver form for pædagogisk aktivitet".

Når en som her vurderer undervisningen av de som skal bli kokker, kommer en ikke bare med beskrivelser av hvordan undervisningen *er*. En har samtidig en normativ innstilling til undervisningen. En forsøker også å si noe om hvordan undervisningen av kokker *bør* være.

I denne delen som jeg har kalt kjøkkenets didaktikk, vises det for det første til at kjøkkenet bør være det primære klasserommet for dem som skal bli kokker. I tråd med beskrivelsen av kunsten å koke vann innledningsvis i første kapittel, forsvares også instruktøren som sentral i videreformidlingen av kokekunsten. Å samarbeide med noen som er flinkere enn en selv, viser seg til tross for mulige innvendinger, å være et godt utgangspunkt for å lære å lage mat.

For det andre gir kunsten å koke vann et godt bilde av hva kommende kokker skal lære. I den forbindelse blir det tydelig at det å bli kokk stemmer dårlig med dagens situasjon hvor skolens klasserom med teoretisk undervisning har høyest status. Som vi

skal se finnes det gode argumenter for at bøkene heller bør ansees som sekundære i utdannelsen av kokker.

Til slutt skal i vi se at det er vanskelig å gi et entydig svar på hvordan undervisningen på kjøkkenet bør foregå. Noen ganger er det beste å undervise, andre ganger å la lærlingen lære av å prøve og feile. Ved noen tilfeller er det beste å vise, andre ganger er det tilstrekkelig å forklare hva som skal gjøres.

Når det kommer til stykket er ikke det viktigste å gjøre som mange teoretikere, og skille mellom, og favorisere ulike undervisningsmåter. En kan ofte si både og, framfor å bestemme seg for den ene eller andre teorien. En tilstrekkelig god undervisningspraksis på restaurantkjøkkenet, ser nemlig ut til å være kjennetegnet av en instruktør som greier å finne en balansegang mellom alle de forskjellige måtene å undervise på.

*

I dag er det vanligste utdanningsløpet for kokker at en går to år på skole, og så to år i lære, før en går opp til den endelige fagprøven⁸. Her argumenteres det derimot for at kjøkkenet er stedet en bør starte utdannelsen.

Den dobbelte betydningen av kunsten å koke vann sier noe om hvorfor restaurantkjøkkenet kan være et godt sted å starte kokkeutdannelsen. I et restaurantkjøkken vil en få mulighet til å oppfylle målet med å kunne lage god mat til andre. Og det er her en kan få tilstrekkelig med friksjon, instruksjon, og korreksjon for å få "vannet til å koke". Og videre for å "holde koken" slik at en ivaretar og utvikler sine ferdigheter innen kokekunsten. Det er slike erfaringer som gjør en i stand til å mestre noe så tilsynelatende enkelt som vannkoking. Ut fra et slikt syn er det god grunn til å anta at praksisperioden for kokker med fordel kan framskyndes.

Kjøkkenet bør bli det primære klasserommet for kokker. Uttalelser fra kjøkkensjefer, teoretikere og lærlinger tyder også på at en endring er å foretrekke for dem som skal lære å lage mat. I introduksjonen til boka *White heat* (White 2009:8) argumenteres det for at en bør dempe forventningene til bøkens formidlingsevne, når det kommer til undervisningen av kommende kokker: *"You're buying White heat because you want to cook well? Because you want to cook Michelin stars? Forget it. Save your money. Go and buy a saucepan"*. Selv om White gir oss oppskrifter på maten han serverte på restaurant Harveys, som ble kreditert med stjerner i Michelinguiden, mener han at boka er feil sted å begynne for en vil bli god å lage mat. Skal en lære å lage mat må en starte på kjøkkenet.

Førstehåndskontakten med kjøkkenets må ansees som avgjørende for å bli kokk. Den kulturhistoriske skole beskriver bruken av redskaper som avgjørende for utviklingen: *"Det er handlingen og dermed anvendelsen av redskaberne, der har betydning for menneskets udvikling"* (Jerlang og Ringsted 2001:313). Dette er helt i tråd med beskrivelsen av friksjon som essensiell for å forstå den individuelle utviklingen.

Et sentralt medlem av denne skolen er Lev Semonovich Vygotskij. Et av Vygotskijs viktigste bidrag er hans teori om hvordan ens utviklingsmuligheter øker betraktelig ved å inngå i et samspill. "Det man i dag kan gjøre i samarbeid med andre, kan en gjøre på egenhånd i morgen", sier Vygotskij (Jerlang og Ringsted 2001:324). Dette er en følge av dynamikken i det han kaller *den proksimale utviklingszone*. Når edukanden inngår i et samspill med noen som har høyere kompetanse, vil dennes utviklingsmuligheter forbedres. Kokkelærlingen vil altså ved å samarbeide med kokker, komme raskere og lengre i utviklingen enn denne ville på egenhånd.

Lærlingers erfaringer er også ofte at de lærer mer som lærling enn som skoleelev. Dette er ikke bare erfaringen til lærlingene jeg beskrev innledningsvis. Lærlingene i denne studien peker også på at det er en stor forskjell mellom å være elev på kokkeskolen og lærling. Læretiden trekkes fram som den viktigste for deres egen utvikling: "Jeg har lært mye mer her i restauranten enn jeg lærte på skolen", sa Erik. Frank beskrev sin utvikling etter å blitt lærling i bedrift slik: "For meg så har utviklingen vært helt vill, sa Frank. "Jeg tror ikke jeg hadde kommet så langt hvis jeg ikke hadde jobbet her". Restaurantene Palmen og Solsiden antas her å ha hatt større betydning for lærlingenes utvikling enn hva skolen hadde.

Vi ser at, i tråd med konseptet kunsten å koke vann, er det mange som regner det å være del av et fagmiljø som svært viktig for å lære å lage mat. Likevel er ikke alle enige i dette. Som enhver teori har også denne sine opponenter. Noen hevder at en kan lære minst like mye av å måtte finne den beste løsningen på egenhånd, som å lære av en instruktør. Ved å se nærmere på denne kritikken og en vurdering av denne, vil en se at det å være del av et fagmiljø likevel kan ha klare fordeler.

Mesterlære, det at: *Lærlingene blir eksperter ved å imitere mesteren* (Dreyfus og Dreyfus 1999:57), er et godt utgangspunkt for å lære å lage mat som restaurantkokkene. Kokker og mer erfarne kokkelærlinger både forklarer og viser nykommeren hvordan noe skal gjøres, før denne selv forsøker på det samme. Eventuelle feil blir også korrigert på denne måten. Kokkelærlingene lærer slik ved å imitere noen som kan mer enn dem selv.

G. Victor Sogen Hori (1994) kaller denne undervisningsformen for "undervisning med undervisning" (*teaching with teaching*). Det er imidlertid ikke denne måten å undervise på han finner mest interessant. Hori ser heller ut til forsvare den undervisningsformen han kaller "undervisning uten undervisning" (*teaching without teaching*), som baseres på en forståelse at undervisningen fungerer som best når det ikke bli gitt noen forutgående instruksjoner. Å ha en dyktig instruktør som kan vise hvordan ting skal gjøres, ansees her som mindre viktig:

"Necessity is the mother of invention (...) the key factor in successful teaching and learning is not so much the ability of the teacher. It is whether or not the student is strongly motivated and has initiative (Hori 1994:15ff).

Det er mye sant i at "Nød lærer naken kvinne å spinne". Og en kan heller ikke nekte for at det at eleven er motivert, og at eleven selv tar initiativet, er svært viktige for hva de lærer. En kan imidlertid heller ikke nekte for at elever som har en god instruktør vil ha en stor fordel ved å kunne imitere denne instruktøren. La oss nå først se nærmere på Horis beskrivelse av hvordan "undervisning uten undervisning" kan forløpe. Vi skal se hvordan det i et Rinzai Zen-kloster⁹ undervises i matlaging¹⁰. Deretter skal vi se at kokkers rolle som instruktører for kokkelærlingene kan forsvares.

I klosteret utnevnes det hvert halvår en ny kokk. Den som skal være kokk får vite det kvelden i forveien. Neste morgen kl. 07:00 må munken begynne rett på oppgavene og lage mat til 20 munkere, uten noen forutgående instruksjoner.

Kokken må fra første dag selv finne ut hvordan maten skal tilberedes. Kokken må sette seg inn i mye på kort tid. Eksempelvis for å koke vann må han tenne et bål, hente vannet, og bruke en bestemt kjele for å koke vannet over bålet. Videre må kokken på egenhånd planlegge hvordan han best mulig kan bruke vannet han har varmet opp. Eksempelvis at han for å spare tid ikke slår ut vannet han koker nudlene i, men også bruker det til å koke andre ingredienser. I tillegg må han finne ut av når det er på tide å begynne å tilberede maten og i hvilken rekkefølge han må tilberede ingrediensene, slik at maten blir ferdig samtidig og til rett tid.

Sannsynligvis vet kokken noe om hvordan han skal gå frem. Han har sett andre munkere lage mat før, og forsøkt å fange opp så mye som mulig, fordi at han vet at en dag er det hans tur. Likevel er dette langt fra tilstrekkelig til at resultatet blir godkjent.

Kokken vil tydelig få merke alle feil han gjør. Eksempelvis om maten er underkokt eller overkokt; om grønnsakene er kuttet i feil størrelse; om maten er for salt; om tevannet holder feil temperatur; om han lager for lite mat; om han lager de samme rettene for ofte; ja til og med om kranen drypper vil han bli utskjelt foran alle de andre munkene. Kanskje også vil han få et eller flere slag med kjeppen. Lager han for mye, vil han bli tvunget til å spise all maten som blir til overs.

Kokken vil bli irettesatt på denne måten til han kan koke skikkelig. I løpet av denne perioden har han selv måttet finne de beste måtene å gjøre tingene på. Fordelen med ikke å ha fått noen instruksjoner på forhånd, er at en blir tvunget til å finne en kreativ løsning. Den pressede situasjonen gjør at han også lærer å finne slike løsninger.

Nøden er ikke vår eneste "læremester". En vil også når undervisningen baseres på mesterlære kunne lære å lage mat på en effektiv måte. I tillegg vises det her til at kokeferdigheter ikke er noe en tilegner seg en gang for alle. Slike kunnskaper krever også at en holder koken.

Mesterlære er sentral i Hubert og Stuart Dreyfus' (1988) ekspertmodell. De forutsetter at undervisningen er basert på instruksjon. Brødrene Dreyfus viser hvordan en ved en slik form for undervisning gjør det mulig å gå fra novise til ekspert.

Nybegynnere vil i starten bli vist og forklart hva de skal gjøre. I begynnelsen vil lærlingen forsøke å følge instruksene til punkt og prikke. Kokkelærlingen forsøker eksempelvis å følge regelen om at fingertuppene på hånden som ikke holder kniven, må krummes innover slik at en kan styre kniven med de fremste leddene på fingrene når en kutter. Den som bruker kniven på denne måten vurderer hver bevegelse de gjør, for å forsikre seg at de gjør det riktig.

Etter hvert som en bruker kniven blir det mer *flyt* i arbeidet. I tillegg vil en gjennom stadiene; viderekommen nybegynner, kompetent, og kyndig se det man gjør i en stadig større sammenheng. Når en endelig blir ekspert handler man intuitivt. De stakkato bevegelsene er nå erstattet med en jevn rytme. I motsetning til lærlingen som rettet oppmerksomheten på hvordan en skal bruke kniven, tenker kokken nå heller på hvordan de ferdige rettene skal se ut.

Selv om Dreyfusbrødrene holder fast ved at en bør starte med å gi instruks, framfor å la edukanden helt fra starten prøve og feile (Hiim og Hippe 2001:63), viser de også til ett tilfelle hvor det å unnlate å undervise kan være avgjørende. Når en kommer til stadiet kompetent, har en såpass mye erfaring at en føler seg ansvarlig for sine

handlinger. For å bli kyndig, kreves det at en klarer å håndtere dette emosjonelle engasjementet.

En må nå tørre å sette seg selv på spill. En må selv tørre å ta avgjørelsen for når grønnsakene er bra nok kuttet, eller når potetene er ferdigkokte for å kunne bli ekspert på å kutte grønnsaker og koke poteter. Hvis en ikke tør å gjøre feil, men alltid må ha andre til å bekrefte at det en gjør er rett, stagnerer en på dette stadiet, og blir aldri ekspert. En kan bli en ekspert som intuitivt ser hva som må gjøres i situasjonen, ved i begynnelsen å få hjelp av en instruktør, men en kan ikke bli holdt i hånden hele tiden.

Brødrene Dreyfus (1988:17) er, i tillegg til å beskrive hvilket solid erfaringsgrunnlag som ligger til grunn for å handle intuitivt, også oppmerksomme på viktigheten av kontinuitet i treningen for at en ikke skal havne tilbake på nybegynnerstadiet: *"Practice is required for maintaining know-how. It can be lost through inactivity"*. Som eksempel på dette viser de hvordan en flypilot som er blitt instruktør, men som ikke lenger trener selv, havner tilbake på nybegynnerstadiet:

"Captain Drew Poston, an expert pilot who had been promoted to instructor and then became an evaluator who tested the competence of trainees, described an embarrassing experience. As an evaluator, his only opportunity to fly the four jet KC-135s at which he had once been expert was during the return flight after completing his evaluation. He was approaching Castle AFB on one such flight when an engine failed. That is technically an emergency, but the experienced and practiced pilot will respond effortlessly to compensate for the pull to one side. Being out of practice, Captain Poston thought about what to do and overcompensated. He then consciously corrected himself, and the plane shuddered back and forth as he landed. Consciously using rules, he had regressed to flying like a beginner".

Ikke alle er enige i at en må vedlikeholde sine ferdigheter for å prestere like godt som tidligere. Gallwey (2008:10) sier at hvis kroppen har gjort noe én gang, glemmer den aldri hvordan det skal gjøres. Duesund (2003:33) hevder også dette ved å si at: Når en har lært å svømme glemmer man det aldri. I tillegg har en alle de som til daglig bruker uttrykket: "Når man har lært og sykle så kan man det", om så mangt man tenker at en aldri glemmer. Slike uttrykk ser imidlertid ikke ut til å gjelde fullt ut for restaurantkokkens ferdigheter.

Kokkelærlingers og kokkers beskrivelse av pauser fra arbeidet tyder på at det er *som om* vannet blir kaldere, og at en dermed også koker dårligere enn tidligere. De viser til at rytmen og timingen ikke er den samme som den engang var:

”Når du ikke har noe å gjøre i starten av kvelden,” sa Erik, ”så ender det med at du kan sitte ned å ta en kopp kaffe og slappe av”. ”Når det så plutselig kommer gjester, merker du at du ikke er helt i rytmen lenger og kan jobbe fort”.

Erfarne kokker er også oppmerksom på at noen års fravær fra kjøkkenet gjør at kroppen ikke er like kokeklar. White (2007:xviiif) beskriver sine tanker rundt det å ta på seg kokkeuniformen igjen slik: *”I know I am not going to be as quick as I was (...) I’ll go back into the kitchen of one of my restaurants for a week, just to get the timings and coordinations right”*.

Dette bekrefter at det er ikke slik at når man engang har fått vannet til å koke så holder det seg på kokepunktet. Vannet blir kaldere i fraværet av friksjon. I tillegg ser det ut til at vannet blir raskere kaldt for de som ennå ikke har fått vannet til å koke. Kroppen husker faktisk innlærte ferdigheter ganske godt, men den husker ikke alt.

Å bli kokk, at en kan håndtere situasjonen i restaurantkjøkkenet, kan altså læres med utgangspunkt i mesterlære. Å inngå i et fagmiljø som restaurantkjøkkenet er også viktig for å ”holde koken”, slik at en holder kvaliteten og effektiviteten oppe.

I likhet med kokkelærlingene blir også kokker bedre å lage mat ved å imitere andre kokker. En skulle kanskje tro at kokker finner opp nye retter, men det er ikke tilfelle. ”We live in a world of refinement not in a world of invention”, sier Marco Pierre White (2007:131). I den forbindelse viser han også til hvordan mange feilaktig tror at en innen kokekunst finner opp nye måter å lage mat på:

“People who claim to have invented a great dish are only fooling themselves. Someone has always done it before. Customers and critics used to rave about my Harveys dish, the Tagliatelle of Oysters. They thought it was a great ”invention”. But I’m sure I didn’t invent it. Centuries before we were born, people were eating pasta with shellfish, weren’t they? It was simply the concept I had created.”

Et annet eksempel på at Whites perfektjonering av rettene ikke er innovasjon, er hans raffinering av krafter. White (2007:230f) beskriver hvordan han på restauranten *the Oak Room*, perfektjonerte tilberedningen av kraft, ved å trekke ut ren kjøttkraft av kjøttet. I stedet for koke kjøttet og aromater i vann, laget de kraftene ved først å steke kylling og lammekjøttet i ovnen, for så å presse ut saften av det. Smaken som var igjen på

stekebrettene skulle også med i sausen. Smaken ble samlet ved å deglasere brettene, først med en dråpe Maderia, og så litt vann. Ved å la vesken koke litt inn ble smaken oppløst i vesken, og kunne tas i kraften ved å tilsette minimalt med veske. På denne måten samlet de essensen av kjøttet.

White viser i denne sammenheng ikke til andre som har forsøkt på det samme. Eksempler på dette er likevel ikke vanskelig å finne. Lenge før restaurantene som spisesteder oppsto, var dette helt vanlig:

“In the fifteenth century, a recipe for a restaurant began by instructing that a freshly killed capon be cooked in an alchemist’s glass kettle (...) Restaurants of this period differed from all others bouillons by their highly condensed nature, since, unlike the more plebian consommés, restaurants were often prepared without the addition of any liquid. The final product, after a cooking procedure of alchemical exactitude, was then a broth of pure meat essences” (Spang 2000:1).

Vi ser at beskrivelsene ikke er helt identiske, men ideen om å trekke ut og servere essensen fra kjøttet er det samme. Å lage kraft på denne måten er med andre ord heller ikke å regne som innovasjon.

Mikhail M. Bakhtin beskriver også en verden som ikke er kjennetegnet av innovasjon. ”Jeg hører stemmer i alt”, sier Bakhtin (1986:169). I likhet med Bakhtin kan vi også høre stemmer. I denne teksten er det mange stemmer som er sluppet til. Ovenfor hørte vi også hvordan andres stemmer enn kokkens egen, inngikk i koketeknikkene og i de ferdige rettene.

Siden andres stemmer inngår i det kokken gjør, kan ikke kokker sies å være innovative i betydning av selv å ha funnet opp helt nye måter. Det er riktigere å si at kokkene imiterer og raffinerer. Starter kokkelærlingene i tillegg med å imitere noen som allerede er god å lage mat, vil de få et forsprang til andre kokkelærlinger som ikke er i samme situasjon.

*

Kunsten å koke vann er ikke bare viktig for å beskrive hvilket erfaringsgrunnlag som er avgjørende for å bli kokk. Å kunne koke vann i bokstavlig forstand er et godt eksempel på hva en kokk bør kunne. I lys av å mestre kunsten i koke vann i den billedlige betydningen ser en at dette likevel bare er en liten del av hva kokken kan.

En må ikke glemme at noen er uenig i at å kunne koke vann er en kunst. J-A. Brillat-Savarin (2007:35) er kritisk til valget av å kunne *koke* som eksempel på kokekunst: *"Koke kan enhver kokk – steke kan kun den fødte mester,"* sier han. Koking av vann vil i lys av en slik uttalelse kunne framstå som et lite egnet eksempel for å snakke om kokekunst. Før jeg viser til at ikke alle kokker kan koke, viser jeg til at ikke alle er enige at en må være "født mester" for å lære å steke.

I følge George Nelson (2003:xvii) kan alle i prinsippet lære å se: *"Seeing is not a unique God-given talent, but a discipline. It can be learned"*. Nelsons utsagt står i skarp kontrast til Brillat-Savarin som hevder at de som mestrer kunsten å steke, kan dette fordi de er født med et talent som bare er unt noen få. Med Nelson kan en derimot si at i prinsippet er det ikke noe forskjell på det å kunne se når det koker eller steker. I prinsippet er det mulig for alle å lære begge sider av kokekunsten.

Å koke må ansees som en kunst. Å kunne koke vann innebærer mer kunnskap enn å kunne bringe vannet til kokepunktet. Å kunne velge rett mellom kaldt og varm vann, er som vi har sett én betingelse for å mestre kokekunsten. En annen ting kokken må kunne, er å se når vannet faktisk koker. Et tredje aspekt ved å kunne koke, er å se når maten er passe kokt.

Kokk og matskribent Andreas Viestad (2008:9) viser til at det kreves en god del erfaring for å kunne avgjøre når vannet koker til ulike formål. Han forteller om den gang han oppdaget at han ikke kunne koke te vann. Det startet med en uskyldig krangel:

"- Nå koker det, sa hun utålmodig da den første dampen begynte å sige ut av tuten på vannkjelen.

- Nei, gjør det egentlig det? var det noen som sa. Det kan ha vært meg.

- Det koker ikke før det fosskoker skikkelig.

- Jo, det er klart det kan koke uten å fosskoke, forsvarte hun seg.

- Hvordan kan det da kalles å koke?

- Det er forskjell på å koke litt og å fosskoke. Og det trenger ikke alltid å fosskoke. Nå koker det i hvert fall, sa hun.

Det kom en jevn strøm av damp ut av tuten på kjelen.

- Nei, ikke ennå, fortsatte en annen insisterende. Denne gangen var det ikke meg.

- Jeg lever hovedsakelig på te, så jeg burde vite hva jeg snakker om, og nå koker vannet, innvendte hun, og tok kjelen av plata.

- Du kan heller mene noe om pasta eller noe sånn.

- Jeg mener nå fortsatt at det ikke koker skikkelig, hvis vi med koke antar at vannet skal holde rundt hundre grader celsius. Eller har du en annen definisjon av koking? En jeg ikke kjenner til?

- Gi deg! Vannet holder hundre grader, det er jeg sikker på. Det trenger ikke bli dampbadstue her inne bare fordi man skal lage te.

Med de vante bevegelsene til en som lager te mange ganger hver dag, helte hun vannet over i den gamle, blå tekanna som var forvarmet med varmtvann fra springen. Så gikk vi ut i varmen og lyset, og den litt gufne stemningen forsvant som dugg for sola. Og teen var god slik den bare blir når den blir laget av rutinerte te drankere. Når jeg skal lage meg en kopp eller kanne, blir den enten for sterk eller for svak, noen ganger er den både tynn og bitter på en gang.”

Uenighetene blant de kokekyndige tyder på at det finnes mer enn en definisjon på når vannet koker. I verket *Cha Jing*, som oversatt betyr *Teens hellige skrift*, skrev poeten Luwuh på midten av det åttende århundre om ikke bare ett, men tre kokestadier i tilberedningen av te. Okakura Kakuzo (2005:18f) gjengir de tre kokestadiene til Luwuh slik:

”Det er tre kokestadier: det første er når små bobler på størrelse med fiskeøyne svømmer til overflaten, det andre når boblene er som krystallkjeder i en fontene, og det tredje er når det fosskoker i kjelen. Kake-teen blir ristet ved ilden til den blir like myk som en barnearm og kan raspes til pulver mellom fine papirstykker. Salt drysses i på første kokestadium og teen på det andre. På tredje stadium helles en øse kaldt vann i kjelen for å få teen til å synke og gjenopplive ”ungdommen i vannet”. Så helles drikken over i kopper og drikkes. O, nektar!”

Historien til Viestad har en interessant fortsettelse. Dagen etter hans ”bitre” erfaring rigget han til et eksperiment for å finne ut når vannet koker etter den naturvitenskaplige definisjonen. I likhet med beskrivelsen til Luwuh skiller Viestad (2008:14) mellom ulike kokestadier:

”Denne oversikten er basert på et eksperiment der jeg kokte 2½ liter vann i en 28 cm stor gryte – temperaturen er målt med to steketermometre (...).

52 Grader. De første små boblene samler seg på bunnen av gryta.

65 Grader. De første små boblene begynner å stige mot overflaten.

75 Grader. Luftboblene bryter overflaten som ved duskeregn.

85 Grader. Damp og jevn strøm av bobler.

90 Grader. Store bobler stiger til overflaten langs kanten.

94 Grader. Heftig bobling, fosskoking i nesten hele gryta.

100 Grader. Etter to minutter under lokk har temperaturen steget til 100 grader. Nå holder temperaturen seg godt, selv uten lokk.”

Sammenligner vi beskrivelsen av tevannet den erfarne tedrikkeren kokte, innebærer det at tevannet ikke holdt 100°C, men et sted mellom 80-90°C. Det er denne temperaturen på vannet som er best til den teen hun bruker. Det gir det beste resultatet smaksmessig.

Å være oppmerksom på at det ikke finnes bare én, men mange definisjoner på når vann koker, er også svært viktig innenfor kokekunsten. I noen tilfeller bør vannet en bruker i matlaging holde opp mot 100°C. Koking av hummer er et godt eksempel på det. Hummeren har levende i det kokende vannet. Det at vannet fosskoker bidrar til at det lettere holder temperaturen oppe etter at hummeren er hatt i. Det blir da lettere for kokken å beregne rett koketid. I tillegg sørger en for en så effektiv og human avlivning av hummeren som mulig.

I andre tilfeller bør vannet være under 100°C for at resultatet skal bli bra. Når en koker kraft skal ikke vannet fosskoke, men simre. I vannskorpen putrer små bobler, og innimellom kommer større bobler opp til overflaten. Vannet har da en temperatur på rundt 90°C. En kraft som hele tiden fosskoker vil bli grumsete, og heller ikke smake like godt. Lar en kraften koke litt mer forsiktig får en trukket ut all den gode smaken, samtidig som en øker muligheten for å få en kraft som er klar og ren.

Eksempelene med hummer og kraft viser at det sett fra en kokks ståsted, ikke finnes noen fast definisjon på når vann koker. Kokken må kunne vurdere når vannet er passe varmt til den oppgaven denne skal utføre.

En kokk må, i tillegg til å se når vannet koker, kunne avgjøre når maten er ferdig kokt. Maten må verken underkokes eller overkokes. Koketiden på kraft og hummer er svært forskjellig. Kraften må koke lenge nok til den har trukket ut smaken fra ingrediensene, noe som varierer etter hvilken kraft en lager. For oksekraft er det ikke uvanlig at den må koke et sted mellom 4-6 timer. Kraften må heller ikke koke for lenge. For lang koketid går utover friskheten i smaken og utseende.

Hummer derimot trenger mye kortere koketid. Ønsker en å tilberede hummeren videre i rå tilstand trenger den bare koke fra noen sekunder til et minutt, alt etter størrelsen. Ønsker en å lage retten av kokt hummerkjøtt må en øke koketiden til noen minutter. Koketiden er også her helt avgjørende for resultatet. Kokes hummeren for lite vil den være rå inni. Ved for lang koketid vil hummerkjøttet bli tørt.

En kokk må kunne se. Å kunne koke vann innebærer å kunne se hvilken tid og temperatur som fremmer resultatet til ulike råvarer. En må kunne se hva som er rett temperatur, og når øyeblikket for å stoppe kokingen er kommet. Når maten er passe kokt, er utgangspunktet perfekt. Det er det vel ikke alle kokker som kan? Hvem sa at å koke ikke er en kunst?

En som skal bli kokk må tilegne seg det *kyndige blick*. Jacob Meløe (1979) skiller mellom *det kyndige blick*, *det ukyndige blick*, og *det døde blick*. Kokken er den som har *det kyndige blick*, fordi han er den som: ser det som er å se, og som er klar over at han gjør det. Kokkelærlingen kan på sin side enten ha det *ukyndige* eller det *døde* blick. Har kokkelærlingen det *ukyndige* blick er han klar over at han ikke ser alt som er å se. Har han derimot det *døde* blick, har han ikke forstått at han ikke ser alt som er å se.

En slik forskjell er av stor betydning for om kokkelærlingen tilegner seg det *kyndige blick*. Det er lærlingen med det *ukyndig blick* som har best mulighet til å tilegne seg et *kyndig blick*. For i motsetning til å ha et *dødt blick*, har en fått øynene opp for hva som er å lære. En har da også en god forutsetning til å etter hvert se det som de med det *kyndige blick* ser.

Det *kyndige blick* kan ikke forstås som avgrenset til synssansen. Eksempler på dette finner en i kompetansemålene for kokker (FOHN 2008). Her vektlegges det blant annet at en må kunne se hva som er det rette redskapet, eksempelvis den rette kniven for arbeidet, og bruke den på en profesjonell måte. I tillegg må en som skal bli kokk lære å se, lukte, smake og kjenne på råvarene. På denne måten vil en kunne sikre kvaliteten i hele tilberedningsprosessen, fra råvarene ankommer spisestedet til de er ferdig anrettet. En må også ved disse sansene lære å vurdere tilberedningen av råvarene under ulike koke- og stekeprosesser. Konkret innebærer det å lære blant annet å posjere, blansjere¹¹, koke, dampe, sous vide¹², pannesteke, grille, bresere¹³, frityrsteke og ovnssteke. Til slutt må en også kunne anrette maten på fat eller tallerken slik at råvarene tar seg bra ut.

I tillegg til slike eksempler på hva en kokk må kunne, inngår det i kokkens *kyndige blick* også en mer helhetlig forståelse av kjøkkenet. Kunsten å koke vann som

en metafor på kroppens beredskap, gir et godt bilde på at kokken ikke bare mestrer enkelte teknikker og lignende, men samtidig har en større oversikt over restaurantkjøkkenet.

Kokkens omfattende blikk kan beskrives med utgangspunkt i en gåte:

Spørsmål: Vann koker ved 100°C. Når koker melk?

Svar: Når en snur ryggen til.

Til tross for et overraskende svar for de som ikke har hørt denne gåten før, er det et svar som er lett å akseptere. De fleste har opplevd at melka begynte å koke når de ikke passet på. En husker det godt, fordi resultatet var at melka ikke bare begynte å koke, men også kokte over.

Melken koker imidlertid ikke like ofte over for alle. Kokken må antas å ha mer kontroll på melka enn en nybegynner. På samme måte som kokken kan gjøre flere ting på en gang, at han samtidig med å stå ved kjøkkenbenken og kutte grønnsaker kan; ha en brøddeig til heving; ha ting til steking i ovnen; steke og koke i panner og gryter, vil han også kunne ha kontroll på kjelen med melk, uten å hele tiden passe på. Hvordan kan en forstå at kokken ser også det som tilsynelatende er ute av syne?

Maurice Merleau-Pontys skille mellom kroppens *posisjonsromlighet* og *situasjonsromlighet* gir oss mulighet til også å forstå det større bildet av hva kokken gjør når han lager mat:

"Posisjonsromlighet vil si, at rumligheten er basert på en bestemt position i rummet, dvs. at kroppen er her frem for der. Situasjonsromlighet vil si, at rumligheten er basert på menneskets deltagelse i en bestemt situation, dvs. at kroppen er i gang med denne oppgave frem for en annen oppgave i en annen situation" (Thøgersen 2004:111).

Nybegynneren i restaurantkjøkkenet kan beskrives ut fra dennes posisjonsromlighet. Han har nok med hva han gjør her og nå. Han er her fremfor der. Når han står ved komfyren å koker melk, har han nok med denne oppgaven. Snur han seg, vet han konsekvensene. Kokkene må derimot forstås ut fra deres situasjonsromlighet¹⁴.

Kokkenes holdning er en annen enn nybegynnerens. Kokken er ikke i gang med å koke, eller å bake, eller å steke, eller å kutte. Kokken lager mat. Kroppen er rettet mot

denne situasjonen, og ikke bare den ene eller andre operasjonen. Når kokken snur seg fra komfyren for å gjøre noe annet, står han bare tilsynelatende med ryggen til melka.

Et begrep som ligner på Merleau-Pontys begrep om situasjonsromlighet er det blant andre kokken Mario Batali kaller "kjøkkenbevissthet" (Buford 2009:81). Batali trekker fram utviklingen av kjøkkenbevissthet som en av de tingene som skiller en hjemmekokk fra en profesjonell kokk. På Bill Bufords spørsmål til Batali, om hva han kunne forvente å lære på kjøkkenets hans, svarte han blant annet dette:

"(...) du[kommer] til å utvikle en bedre kjøkkenbevissthet. Du kommer til å lære hvordan du bruker sansene. Du vil oppdage at du ikke lenger er så avhengig av hva klokken viser. Du vil høre det når noe er ferdig. Du vil kunne lukte deg til graden av ferdighet".

Bill Buford mente at han kjente dette igjen:

"Og jeg trodde jeg kanskje hadde sett tegn på det, når jeg observerte hvordan en plutselig duft fikk kokkene til å snu seg for å se på det de holdt på å tilberede, eller hvordan de lot til å høre noe i sauteringspannen og snudde maten når de hørte det."

Kjøkkenbevissthet gir en lignende beskrivelse som kokkens situasjonsromlighet. Begge beskrivelser viser til at kokker ikke gjør det ene eller andre operasjonen, men lager mat.

Det vil likevel være hensiktsmessig å holde disse begrepene fra hverandre. I motsetning til begrepet situasjonsromlighet, er uttrykket kjøkkenbevissthet betegnende for en beskrivelse av kokkens refleksjon over hva han kan. En refleksjon over hva en gjør i øyeblikket er likevel ikke nødvendig for å kunne lage mat. En kokk blir innimellom ikke oppmerksom på hvorfor han gjør som gjør, først etter at han har gjort det.

For en tid tilbake skulle jeg lære en venn å steke andebryst. Jeg viste han hvordan man først ruter opp fett på skinnsiden i små ruter, og legger andebrystet med fettsiden ned i en godt oppvarmet stekepanne. Etter å gjort dette, viste jeg hvordan en skulle lage tilbehøret. Mens vi holdt på med dette, stoppet jeg opp sa "nå er det på tide å snu kjøttet". "Hvordan vet du det?", spurte han. Litt usikker på hva som hadde fått meg til å stoppe opp, måtte jeg tenke meg om, før jeg svarte: "Jeg hørte det" sa jeg. Så kom det kontant "Er du syk eller?!".

Inntil da visste jeg ikke at en kunne høre¹⁵ når en skulle snu kjøttet. Jeg hadde imidlertid nå lært at det er mulig å høre ting ikke alle andre hører.

Når jeg kunne gjøre flere ting samtidig var det ikke på grunn av min kjøkkenbevissthet, men min situasjonsromlighet. I denne teksten kan jeg gi uttrykk for hvordan min kjøkkenbevissthet hadde betydning for resultatet når vi stekte andebryst. Resultatet av min situasjonsromlighet derimot, var uttrykt gjennom maten som ble satt på bordet på hybelen min.

Kunsten å koke vann er her helt i tråd med Merleau-Pontys begrep om kroppens situasjonsromlighet. Å mestre kunsten å koke vann innebærer å ha utviklet en kroppslig beredskap for å håndtere situasjonen. På denne måten kan kokken koke, uavhengig av hvor han er i rommet. Hit kan en kun komme ved friksjonen, ved de mangfoldige kroppsliggjorte erfaringene fra restaurantkjøkkenet.

Jeg hadde vist holdt koken bra likevel.

Et viktig likhetstrekk med mine og Bufords eksempler, er at det er ved å arbeide på kjøkkenet, man kan lære å lage mat på profesjonelt vis. Bill Buford (2009:23) uttaler seg også i klartekst: *"Du lærer ved å jobbe på kjøkkenet. Ikke ved å lese en bok eller se på et TV-program eller gå på kokkeskole. Det er sånn det må gjøres."* Han understreker også at det ikke er så vanskelig å lære å lage mat som det kan høres ut. Bufords siste uttalelse ovenfor, hvor han beskriver hvordan kokkene arbeider, har en fortsettelse:

"Ikke desto mindre virket det usannsynlig at dette var noe jeg kunne mestre; kjøkkenverdenen var fortsatt så håpløst ugjennomtrengelig. Fra begynnelsen av dagen til slutten var stedet preget av hektisk aktivitet. Faktisk var det, uten at jeg fullt ut innså det, noe å lære i virvaret, for i virvaret var det alltid gjentakende mønstre. Om og om igjen hendte det at jeg kjente en bestemt lukt idet en oppgave var i ferde med å bli avsluttet, helt til jeg omsider hadde lært meg å identifisere ikke bare hva slags mat det var snakk om, men også hvor langt den var kommet i tilberedningsprosessen. Neste dag skjedde det samme."

Å lære å lage mat er ikke så vanskelig som det kan høres ut som.

*

En slik vurdering, at det er ved friksjon at en lærer å lage mat, står som sagt i kontrast til skolens anbefaling av utdanningsforløpet. Hovedgrunnen til dette er skolens syn på hva som er viktig å lære. Jon Bojer Godal (1997) beskriver situasjonen slik:

”Problemet vårt i samanheng med handverk og mange andre utøvande kunnskapsgreiner er at det utøvande ikkje er rekna med som sjølvstendig berar av lærdom. Den verbal-teoretiske tilnæringsmåten har fått, om ikkje eit monopol, eit klart overherredøme. Det heiter at skolen gir kunnskap, men han gir svært lite av dette. Han gir først og fremst vitande. Dei mektige i lærdom har mellom anna forvalta på ein slik måte at skilnaden på kunnskap og vitenskap er tildekt. I staden for å tala om lærdom, talar dei om kunnskap og meiner vitenskap. Dette skaper forvirring, samstundes som den eigentlege kunnskapen, handlingslærdomen som vi av og til kallar det romleg-rørleg kunnande, blir nedvurdert og til dels sett bort frå.”

Hvorfor skolens klasserom regnes for det primære klasserommet for kokker, og kjøkkenet det sekundære, må sees i sammenheng med at den verbalteoretiske tilnærmingen ansees som å være handlingslærdommen overlegen.

Det er minst to sider ved en slik prioritering som stemmer dårlig med hva vi til nå har sett kjennetegner det å mestre kokekunsten. For det første er det ikke slik at de som handler ut fra at de vet, altså de som tenker på hvordan noe skal gjøres når de gjør det, som er de beste utøverne. Som vi har sett er det noviser og ikke eksperter som arbeider på denne måten.

For det andre kan kokker mer enn de vet. Den som skal bli kokk lærer for å kunne, og ikke like mye for å vite. Det holder ikke om en kokk kan fortelle om fantastiske retter, eller skriver flotte menyer, hvis en ikke også får se kokken i sving på kjøkkenet, og en smak av hva han kan lage. Dette lærer en ikke først og fremst ved å lese bøker, men ved å lage mat sammen med fagfolk. Kjøkkenet bør derfor få økt sin status fra å være det sekundære til å bli kokkens primære klasserom.

Jeg vil understreke at den teoretiske tilnærmingen ikke må avskrives helt. En kan også vise hvilken plass bøkene bør ha i undervisningen av de som skal bli kokker.

Bøkenes posisjon bør være sekundær i kokkenes utdannelse. Uten kjøkkenerfaringer vil en fra plassen bak pulten kun ha mulighet til forestille seg hvordan det er å kunne lage mat. Det er kun *fiksjon*. Derimot vil situasjonen være en helt annen for de som har allerede har arbeidet på kjøkkenet. Disse har de berømte ”knaggene” å henge teorien på. Bøker vil da kunne være fruktbare fordi de vil kunne belyse leserens egen praksis.

W. Timothy Gallwey (2008:68) sier at én del av oss streber etter å kjenne følelsen av flyt i utførelsen, mens en annen del ønsker å handle etter boka. Vi vil ikke

bare kunne noe, men også vite hvorfor noe skal gjøres slik eller slik. Gjennom bøkene kan en få tilfredstilt sitt vitebegjær.

Molekylær gastronomi er blitt svært populært. Fysikeren Nicholas Kurtis uttalelse om at: *"Is it not quite amazing that today we know more about the temperature distribution in the atmosphere of the planet Venus than that in the centre of our soufflé"* (Nicholas og Giana Kurti (red.)1988:xvii), har bidratt sterkt til kokkenes økende interesse for vitenskapen i tilberedningsprosessene på kjøkkenet. I dag finnes det en god del litteratur på området. I slike bøker kan en finne svar på mange av de spørsmålene en har om hva skjer under tilberedningsprosessen. Bøkene kan slik kaste lys over det en allerede kan, og gi tilfredsstillende svar på å vite hvorfor en gjør som en gjør.

I tillegg til å få tilfredsstillende vitebegjæret er mange kokker på søken etter ideer og inspirasjon. Det er i en slik sammenheng White (2009:8) mener hans bok er relevant. Selv om det er 20 år siden denne boka ble utgitt for første gang, er den fremdeles aktuell. Boka er rikt illustrert med bilder av alle rettene, og kommentarer om smakskombinasjonene, anretningen, og om livet som kokk på restaurantkjøkkenet. Har en litt erfaring med å lage gourmetmat, og kan noen grunnleggende ting, vil en ikke bare kunne forsøke seg på rettene boka. Den vil nå også lettere kunne bidra med ideer, og være til inspirasjon for å til å forbedre de rettene en allerede kan.

Bøker fungerer godt som supplement. Beskrivelser fra kjøkkenets verden kan belyse kokkenes praksis. En god forutsetning for å kunne lese disse på en kritisk måte, er å ha deltatt i den praksisen som foregår der. Kjøkkenet kan med fordel bli gitt status som det primære klasserommet. Ikke bare for at det er her kokkene lærer hva de kan, men også fordi de vil ha en bedre forutsetning for å lære mer om det de gjør.

*

Hvordan bør kokkene undervise kokkelærlingene? Som vi alt har vært inne på i diskusjonen mellom mesterlære og undervisning uten undervisning, finnes det ikke et entydig svar på dette spørsmålet. Det nærmeste en kommer et svar, ser ut til å være at undervisningen krever en instruktør som ser hvor langt lærlingen er kommet i utviklingen, og som tilpasser undervisningen etter situasjonen.

Brødrene Dreyfus' argumenter som tidligere ble brukt for å vise at instruktøren spiller en rolle på kjøkkenet, sier også noe om hvordan disse teoretikerne mener instruktøren bør undervise. Et av deres argumenter er at en i begynnelsen av undervisningen bør gi regler for hvordan noe skal gjøres (Hiim og Hippe 2001:63).

Dette er imidlertid en sannhet med modifikasjoner. Edukanden er slett ikke *alltid* tjent med at instruktøren gir muntlige instruksjoner for hvordan noe skal gjøres.

I likhet med Dreyfus-brødrene forsvarer W. Timothy Gallwey (2008) instruktørens rolle. Gallwey argumenterer derimot at en helt fra starten bør *vise* framfor å *forklare* når en instruerer. Han kritiserer alle som forklarer i stedet for å vise, eksempelvis hvordan en skal holde rekkerten, og slå en backhand, forhand, eller serve i tennis. Kritikken vil også gjelde dem som underviser i bruk av kokkekniven og andre teknikker ved å fortelle framfor å vise hvordan det skal gjøres.

Grunnen til at Gallwey argumenterer for at instruktøren bør vise framfor å forklare, er at instruktørens muntlige instruksjoner bidrar til at elevens prestasjoner forverres, framfor å forbedre dem. Muntlige instruksjoner forårsaker nemlig at eleven begynner å tenke for mye på hva som skal gjøres. Resultatet er da at eleven mister *fokus* og kroppen blir anspent i stedet for å ta grep. Instruktøren kan med sine instruksjoner sette eleven tilbake, i stedet for å fremme dennes prestasjonsnivå.

Hvis en derimot instruerer ved å vise, vil en gjøre det lettere for eleven å være avslappet og konsentrert. I tillegg gir en slik instruktør et klarere bilde av god utførelse. Dermed vil læringen gå lettere fordi utøveren både er fokusert, og har mulighet til å imitere bildet av instruktørens utførelse.

Underviser instruktøren ved å vise framfor å forklare, øker sjansen for at eleven lærer. Uavhengig om det er tennisbanen eller restaurantkjøkkenet som er arena, vil edukanden kunne ha stor nytte av at instruktøren vet hvilken innvirkning muntlige instruksjoner kan ha.

Til tross for svært viktige poeng må også dette synet modereres. Instruktøren trenger ikke alltid vise hvordan noe skal gjøres. Som når kjøkkensjefen innledningsvis korrigerer lærlingenes valg av vann ved å forklare hva de måtte gjøre annerledes. Han trengte ikke vise hvordan en byttet kaldt og varmt vann.

I tillegg finnes det alle de tilfellene der en kombinasjon av de ulike undervisningsmåtene er å foretrekke. Selv om en viser hva en kan, vil en ved samtidig å kommentere det en gjør, kunne gjøre det lettere for andre å forstå hvordan noe skal gjøres. Ta for eksempel hvis en underviser i hvordan man skal filetere en fisk. En vil da gi lærlingen nyttig informasjon, ved ikke bare å vise, men også fortelle hvordan en greier å skjære ut en fin filet. Det er ikke fordi en har røntgensyn, men fordi en føler at kniven følger ryggbeinet.

En annen side ved brødrene Dreyfus' ekspertmodell som sier noe om hvordan undervisningen bør være, er utfordringen ved edukandens emosjonelle engasjement. Denne siden viser kanskje enda tydeligere hvor vanskelig det er å gi et entydig svar på hvordan en bør undervise. Utfordringen er ikke her hvordan en skal undervise, men når en må la edukanden selv ta avgjørelsene.

Instruktøren kan spille en avgjørende rolle for hvordan edukanden håndterer sitt emosjonelle engasjement. Opplevs instruktørens utfordringer av eleven som for store vil denne ikke komme lenger i utviklingen. Opplevs instruktørens oppgaver som utfordrende, men samtidig som mulige å håndtere, vil edukanden forsøke seg, og kunne avansere mot å bli ekspert.

Individuelle forskjeller gjør at det ikke finnes ett riktig svar på hva som er en passe stor utfordring. Alle elever er forskjellige. Noen liker å få stort ansvar, andre liker i stor grad å bli fortalt hva de skal gjøre. Hva som for én oppleves som en passe utfordring, kan av en annen oppleves som et *for* stort ansvar. Instruktøren må derfor i hvert enkelt tilfelle kunne vurdere hvor tett oppfølging den enkelte elev til enhver tid trenger.

Selv om det ikke kan gis entydige svar på hva som er god undervisningspraksis, er det ikke umulig å legge til rette for et godt utviklingsmiljø. En instruktør kan legge opp undervisningen slik at den (også) tar hensyn til elevens emosjonelle engasjement. I følge D. W. Winnicott (1953:94) er dette kjennetegnet på det han kaller: *The good enough mother*:

"The good enough mother (...) starts off with an almost complete adaptation to her infant's needs, and as time proceeds she adapts less and less completely, gradually, according to the infant's growing ability to deal with her failure".

Winnicott beskriver her en tilstrekkelig god pedagogisk praksis som å være kjennetegnet av pedagogens forsiktighet med å kaste edukanden ut i situasjonen. En må heller i begynnelsen i stor grad være der for edukanden, for så å "slippe" ham gradvis i tråd med hans utviklingspotensial. Slik vil en kunne gi edukanden en følelse av kontroll, og det er større sjanse for at denne videre prøver seg uten instruktørens eller andre pedagogers hjelp når de ikke "strekker til". På denne måten kan pedagogen legge forholdene til rette for at eleven kan komme videre i utviklingen.

Kokker vil også ved å være oppmerksomme på balansen mellom utfordringen og oppfølgingen de gir kokkelærlingen, kunne legge til rette for deres utvikling på en tilstrekkelig god måte. Kokkene kan sikre lærlingenes utvikling, fordi de i likhet med pedagogene over, kan legge forholdene til rette for håndtering av deres emosjonelle engasjement.

Vegard Nergård (2010) støtter en slik utvidet bruk av Winnicotts teori. I mine samtaler med Nergård¹⁶ foreslår han også en omskrivning av betegnelsen *the good enough mother*. Når det i andre sammenhenger enn en mor som legger til rette for sitt barns utvikling, kan en om den pedagogiske praksisen er i tråd med Winnicotts anbefaling, snakke om: *The good enough teacher*.

Om undervisningen på kjøkkenet er som den bør, avhenger i stor grad av om kokken kan kalles *the good enough teacher*. En slik instruktør kan nemlig være helt avgjørende når det kommer til om hvorvidt lærlingen blir ekspert. Instruktøren vil dermed også kunne være forskjellen på om elven mestrer kunsten å koke vann, eller ikke.

II: Kokkelærlingene blir kokker.

A) Møtet med restaurantkjøkkenet

Kjøkkensjefene ved Palmen og Solsiden tilbyr kun lærlingekontrakt til dem som har arbeidet i restauranten i forbindelse med utplassering fra skolen eller lignende. Denne ordningen er til fordel for både dem som arbeider på restauranten og for lærlingene. Ved et slikt møte får partene anledning til å se hverandre an, før det eventuelt underskrives en kontrakt.

For mange elever er dette muligheten til finne ut om det å bli kokk er noe for dem. "Jo større volum av friksjonskapital, jo sikrere står yrkesvalget", sier Edvardsen (2008a:2). Edvardsens uttalelse er fra en rapport som tar for seg det dramatiske frafallet i videregående skole, og viser til at det i stor grad skyldes elevenes mangel på friksjon. Å arbeide i en bedrift slik at ens friksjonskapital øker, vil også være svært viktig for den som tar sikte på å bli kokkelærling. Om elevene på et tidlig tidspunkt får mulighet til å arbeide i et restaurantkjøkken, vil de ha et bedre grunnlag for ta en avgjørelse om det å bli kokk ved å være lærling i et restaurantkjøkken er noe for dem.

Lærlinger som er innstilt på å fullføre utdannelsen er naturligvis også noe lærebedriften og restaurantbransjen vil tjene på. Jo mindre gjennomtrekk av lærlinger,

jo bedre vil en få brukt tiden til å bygge opp nye lærlinger til å bli fagfolk. Og er det noe restaurantene også trenger i fremtiden er det nettopp det.

Lærlingene som får en slik mulighet, får også god anledning til å bli kjent med spisestedet og menneskene der. Ved å få være på kjøkkenet og arbeide sammen med fagfolk og lærlinger vil en finne ut om dette er et sted en kunne tenke seg å gå i lære. Dette er svært viktig å få svar på, en skal tross alt ta avgjørelsen for hvor en skal tilbringe mye tid de neste to årene.

Ordningen på restaurantene med å ha prøvetid for kokkelærlinger, er også et uttrykk for restaurantenes ønske om lærlinger med *det ukyndige blick*. Kjøkkensjefene ønsker med prøveperioden å gi potensielle kokkelærlinger et realistisk bilde av det å bli kokk. For å bli lærling må en innse at en ikke ser det som er å se. Har man en slik holdning regnes en av kjøkkensjefer å ha en god mulighet til å tilegne seg *det kyndige blick* på kjøkkenets verden.

Selv om en har en fot innenfor restaurantkjøkkenet, er det ikke selvsagt at en blir tilbudt kontrakt. Situasjonen er også slik at mange til tross for førstehåndserfaringer har *det døde blick*. En viktig grunn til dette er at de har fått feil oppfatning av det å bli kokk gjennom andrehåndserfaringer som fjernsynet:

” Veldig mange av de som har vært innom her”, sa Chis, ” har tenkt at om to år skal de være like god som Jamie Oliver”. ”For det er klart, de har sett han stå på TV og shower og har det artig, sant, og fremstiller det å være kokk som noe hipt og kult og verdens enkleste sak, men det er det ikke. Det krever hard jobbing i mange år. Så en må rett og slett bevisstgjøre dem på at dette ikke er et glansyrke, slik det fremstilles på TV”.

Kjøkkensjefene ved Solsiden og Palmen ønsker lærlinger som har innsett at det tar tid å bli god å lage mat. Eller som Tronds sier det: En må fortelle lærlingene at ”kaken må lages først, glasuren kommer etterpå”. Prøvetiden i bedriften er derfor også for å bevisstgjøre lærlingene at de langt fra ser det som er å se. De elever som under prøvetiden viser at de har det ukyndige blick, er de som står i første rekke for å bli tilbudt kontrakt med bedriften.

Før vi straks skal se nærmere på lærlingenes nye ”klasserom”, vil jeg her presisere at restaurantene som tar inn lærlinger, ikke bare påtar seg et ekstra ansvar

med å lære opp lærlingene. Bedrifter får også noe igjen for å ha lærlinger. Lærlingenes gjenytelse er at de bidrar til at restaurantene holder standarden oppe:

"Alle bedrifter som har noe å lære fra seg", sa Kim, "burde ha lærlinger". "Det hjelper deg og bedriften til å holde seg litt på tå, for da er du nødt til å gjøre ting riktig. Er det bare du som står der, kan du jo jukse så mye du vil, men du kan ikke drive med vranglære, og lære folk snarveier, visst du har lærlinger".

*

Undervisningen av kokkelærlinger skjer gjennom arbeidet på kjøkkenet. Her gis først en grov skisse av kjøkkenet som arbeids -og undervisningsrom. Deretter skal vi se hva som kjennetegner kokkenes arbeid, for så å se hvordan kokkelærlingene lærer å lage mat som dem.

Restaurantkjøkkenet er som to forskjellige steder på dagtid og på kveldstid. På dagtid er det kokkenes oppgave og sørge for at alt er klart på sitt sted når restauranten åpner for kvelden. En gjør nå i stand kokkenes *mise en place* (Bourdain 2001:58). Kokkenes primære oppgave er nå å klargjøre stasjonene for kvelden. I dette arbeidet inngår det å bake brød; koke krafter; koke poteter, filetere og stykke opp fisk; partere og trimme kjøtt; vaske, rense og kutte grønnsaker; lage kaker og andre desserter. En må også fylle opp salt –og pepperkvernene og oljeflaskene slik at kokkene ikke går tom midt under kveldens service. Kjøkkenet settes opp slik at alt er lett tilgjengelig og klart til bruk. Når dørene åpnes, må alt være klart på sitt sted.

På kveldstid kan en på mange spisesteder se på restaurantkjøkkenet som bestående av to hoveddeler. Inndelingen og betegnelsene varierer, men det er vanlig å skille mellom *varmkjøkkenet* og *koldtkjøkkenet*. I praksis er det her snakk om to stasjoner som fordeler oppgavene mellom seg. Betegnelsene varmkjøkken og koldtkjøkken kan imidlertid være villedende. Det er ikke slik at varmkjøkkenet lager kun de varme, og koldtkjøkkenet kun de kalde rettene. Mer presist er det å si at på varmkjøkkenet lages alle hovedrettene, mens en på koldtkjøkkenet lager både kalde og varme forretter, hvileretter, og desserter.

Som vi ser er det stor forskjell på arbeidsoppgavene om en har tidligvakt eller seinvakt. Fra morgenen av starter en med å gjøre alt som kan gjøres på forhånd, og sørger for at alt er på rett plass når restauranten åpner. På kvelden tilbereder en råvarene helt ferdige, smaker til maten, og anretter komponentene på tallerkenen.

Kokkelærlingene vil komme til å lære svært ulike sider ved det å være kokk, alt etter når på dagen de arbeider, og hvilken stasjon de arbeider på.

B) Kokkene: Øyeblikkskunstnere og øyeblikkskunst

Kokkelærlingene skal lære å lage mat som kokkene. Svaret på hvordan en god kokk arbeider er imidlertid ikke entydig. Skulle en likevel trekke fram én side ved god en kokk, måtte det være å se på denne som en kunstner.

Kim skiller mellom det han kaller *grovkokker* og *finkokker*. Disse kokkene arbeider på ulike måter:

”Hvis du er grovkokk så er du antakelig mye bedre enn alle andre til å produsere opp ting i store mengder. Du er så sinnssykt effektiv at hver gang du er på førstevakt så er hele arbeidslista gjort, men så er du kanskje ikke *så* kreativ. Du er kanskje ikke *så* flink til å legge opp mat så det ser fint ut. Du er kanskje heller ikke *så* flink til å smake til maten, men det er ikke noe galt i det. Alle plasser trenger en kokk som er effektiv”.

Finkokkene er ikke like effektive som grovkokkene. Finkokkene er imidlertid bedre på de tingene grovkokkene, ikke er *så* flink til:

”Så har du en litt mer sånn finkokk”, forstsatte Kim.” Han er kreativ og veldig flink på smak og detaljer. Er han på ei førstevakt er det ikke sånn at du trenger å regne med at alt er ferdig, men de få tingene han har gjort ser mest sannsynlig sinnssykt bra ut. Det er en finkokk”.

Hvilken av disse kokkene som er best, er vanskelig å avgjøre. Er en effektiv kokk bedre enn en som bruker lengre tid? Eller er det den som forsøker å gjøre alt helt perfekt den beste?

En kan argumentere for at en kokk som arbeider raskt er å foretrekke. En kokk som arbeider i høyt tempo letter jobben for sine kolleger. For gjesten blir det også kortere ventetid før maten kommer på bordet.

Det finnes også gode grunner til å si at den mest kvalitetsbevisste, er den beste kokken. En kan stole på at denne kokken alltid gjør sitt beste. En gjest vil se at maten er tilnærmet perfekt, og verdt å vente på.

Motsatt finnes det også argumenter mot begge disse kokkene. En kokk som prioriterer effektivitet, vil være mindre nøyaktig i arbeidet. Og en kokk som har et skarpt øye for detaljer, risikerer å bli for pirkete, og bruke for lang tid.

I gourmetrestauranter trenger en kokker som har både grovkokkens og finkokkens kvaliteter. I slike restauranter forsøker en også å utdanne slike kokker. Vi så dette innledningsvis med vektleggingen av både kvalitet og effektivitet i forbindelse med undervisningen av vannkoking. Kim legger også til at det må være et mål å utdanne allsidige kokker som har både grovkokkens og finkokkens kvaliteter:

”Vi trenger antakeligvis mer av dem som både kan gjøre jobben og som er kreativ, sa Kim”.

*

I denne teksten blir kokkene beskrevet som de som mestrer kunsten å koke vann. Kan en dermed også kalle slike kokker for *kunstnere*?

”Matlaging er et håndverk, og en god kokk er en håndverker - *ikke* en kunstner”, sier Anthony Bourdain (2001:62). For å belyse forskjellen mellom *kunstnere* og *håndverkere*, og underbygge påstanden om at en god kokk først og fremst er en håndverker, sammenliger Bourdain kokkene med andre håndverkere. Som vi også vil se har hans skille mellom *håndverkere* og *kunstnere*, klare likhetstrekk med Kims beskrivelse av *grovkokker* og *finkokker*. Håndverkeren produserer, og kunstneren kreerer:

”The great cathedrals of Europe were built by craftsmen – though not designed by them. Practicing your craft in expert fashion is noble, honorable and satisfying. (...) Personally, I’d prefer to eat food that tastes good and is an honest reflection of its ingredients, than a 3-foot-tall caprice constructed from lemon grass, lawn trimmings, coconuts and red curry. You could lose an eye trying to eat that” (Bourdain 2001:62f).

Bourdain kan synes å rett i at en kokk først og fremst er en håndverker. En kokk må først og fremst kunne lage god mat. Hva kokkene skal lage og hvordan, er bestemt av kjøkkensjefen, og dermed forhåndsbestemt for de fleste kokkene. Rettene er allerede designet, en trenger bare lage dem. En kan også si seg enig med Bourdain fordi en korrekt behandling, og enkel presentasjon av råvarene, er viktigere enn å kunne briljere med sine kreative ferdigheter.

Likevel er det noe som ikke helt stemmer med at kokken utelukkende er en håndverker, og ikke en kunstner. Hva ligger i forsøket på å få maten til å smake godt?

Hva ligger i å behandle råvarene med den respekten de fortjener? Hva ligger det i å gi alt når en lager mat? Er ikke det noe mer enn teknikkene en anvender i tilberedningen? Er det kanskje likevel en kunstner i alle dyktige kokker?

Bourdain har bare tilsynelatende rett.

Den store kunstneren, er overskriften på siste kapittel i Karen Blixens novelle, *Babettes gjestebud* (Blixen 2004:75). Gjestebudet er nå over, og Babette har avdekket sin bakgrunn som kokk på Café Anglais i Paris. Hun forteller videre hvorfor hun er å anse som en stor kunstner:

- *"Disse menneskene tilhørte meg, de var mine. De var blitt oppdratt og utdannet til å forstå hvilken stor kunstner jeg er. (...) Når jeg gav dem mitt beste, kunne jeg gjøre dem lykkelige. (...).*

- *"Det var likedan med Monsieur Papin"(...) Han har jo selv forklart det for meg. Det er fryktelig for en kunstner å bli oppmuntret til å yte sitt nest beste, sa han, det er ikke til å holde ut. (...) Han sa: "Det går et langt skrik gjennom verden fra kunstnerens hjerte. Gi meg lov, gi meg anledning til å yte mitt aller beste (Blixen 2004:81f) "*

Alle vet at kokken lager mat. En god kokk er imidlertid mer enn en håndverker. I beskrivelsen av hvordan en slik kokk arbeider, en som alltid gjør sitt beste, kommer en ikke utenom en beskrivelse av en kunstner.

*

Kokkenes arbeid har likhetstrekk med en rekke andre kunstformer. Kokkene er som kunstnerne som former materialet sitt. Redskaper som kniven eller bare hendene, brukes til å gi råvarene den ønskede formen. Når kokkene legger opp maten, er det heller ikke vanskelig å se likhetstrekkene med hvordan billedkunstneren arbeider. Kokkene setter sammen farger og tekstur på de hvite tallerkene, som kunstneren maler på det hvite lerretet sitt. Kokkene er også som skribenten. De forteller gjestene en historie. Tenk bare på historikerens fortellingen om hvordan restaurantene oppsto. De kan også leses i de kraftbaserte sausene og suppe.

Kokkene skiller seg også fra disse kunstnerne. Kokkenes arbeidsstil er en ganske annen. Kokken er underlagt svært marginale tidsfrister som en ikke finner innen andre kunstformer. Dette skyldes i hovedsak at produktet deres har en svært begrenset holdbarhetstid. En rett er bare topp i halvannet minutt før den begynner å forringes.

Det er ingen problem for billedkunstneren å legge bort penselen en stund, eller begynne på et annet bilde når det måtte passe. Kunstneren som skal hugge ut en statue i stein, kan også legge ned hammeren og meiselen for en stund, uten at noen reagerer på det. Skribentens klage på skrivesperre er allment akseptert, og vedkommende gis tid til å lete etter inspirasjon, eller gjøre mer research. Kokkene derimot kan ikke legge ned sine redskaper i samme grad. I motsetning til maleriet, statuen og teksten, som kanskje varer i århundrer til og med årtusener, forringes produktet innen kokekunsten svært raskt. Den korte tiden rettene er på sitt beste har stor innflytelse på hvordan kokkene arbeider.

Betegnelsen *øyeblikkskunstner* og *øyeblikkskunst* ser ut til å passe godt for å beskrive henholdsvis kokkene og det produktet de lager.

La oss si at det sitter tre gjester ved bord 10 som har bestemt seg for hva de vil spise, og er klare til å bestille. De har selv satt sammen en tre-retters meny fra a la carte menyen. Deriblant velger de tre forskjellige hovedretter. Servitøren tar bestillingen og leverer den til kokkene på varmkjøkkenet som skal lage rettene. Hun går så ut til gjestene med ferskt brød bakt på huset. Mens duften av brød sprer seg rundt bordene i gjesterommet, setter kokkene i gang med tilberedningen av maten på kjøkkenet.

Som regel er det minst to kokker som tilbereder hovedrettene sammen. Den ene kokken, som ofte er kjøkkensjefen, tilbereder fisken og kjøttet, og en annen kokk eller kokkelærling lager garnityret. Siden gjestene også har bestilt forretten, vet kokkene om lag 30 minutter på forhånd hva gjestene skal ha til hovedrett, før disse blir bedt fram av servitøren.

Utfordringen kokkene står ovenfor den neste halvtimen er todelt. På grunn av at ingrediensene krever koking og steking under ulike temperaturer, og at de har ulik koke- og steketid, er det en stor utfordring å unngå at noe av det en tilbereder blir over- eller underkøkt. I tillegg må kokkene samarbeide slik at alt som skal på tallerkenene er ferdig samtidig.

Selv om servitøren gir beskjed når gjestene er klar for hovedretten, er det kjøkkensjefen som bestemmer når maten skal gå ut. Kjøkkensjefen, regissøren som styrer showet, sier i fra når det er noen minutter igjen til han er klar. Tidsfristene kan være knappe: "Skal vi kjøre en lam, en kylling og en kveite om fire minutter?," sier kjøkkensjefen."

Når grønnsakskokken sier "det er hørt!", gir kjøkkensjefen fisken og kjøttet de siste to-tre minuttene i ovnen slik at de blir helt ferdige. De tas så ut for å få hvile litt før

de anrettes. Mens kjøttet og fisken hviler gjør han klar sausene. Grønnsakskokken på sin side må nå tilberede alt garnityret. Det innebærer å kunne gjøre mange ting på en gang, og gjøre tingene i rett rekkefølge. Kokken må begynne med det som trenger lengst tid, og vente helt til slutt med det som trenger kortest tid. Kokken må også hele tiden vurdere tilberedningen av garnityret opp mot hvor lang tid det er igjen. Er det eksempelvis sautert sopp og spinat til lammet, kan han begynne med å steke soppen, og andre grønnsaker til kyllingen og kveiten som trenger like lang tid, men må vente til slutt med spinaten som kun trenger noen få sekunder før den så anrettes umiddelbart.

Til tross for kokkenes timelange forberedelser gjelder det å kunne samle seg om det skjer i siste øyeblikk. De siste sekundene må alt stemme, ellers er alt gjort forgjeves. Kjøkkensjefen må sørge for at ett fiskeslag, to ulike typer kjøtt, og tre forskjellige sauser er tilberedt til det perfekte til samme tid. Det samme gjelder de tre ulike potetslagene og de tre garnityrene som skal følge rettene. I tillegg må alle komponentene være ferdig samtidig på det punkt hvor de er på sitt beste. Gjør en av kokkene en feil må maten lages delvis eller helt på nytt. Som vi ser er marginene så små at det er lite som skal til for at noe regnes som feil. Og dette er også bare maten til ett bord for tre. Tenk hvordan situasjonen er når restauranten er full av gjester.

"Er det lenge igjen? Ett minutt?" spør kjøkkensjefen. "Ja, ett minutt" svarer kokken.

Med et knapt minutt igjen tar kokken fram tallerkene fra varmeskapet, og legger de ut over den varme benken. Her er det viktig å skyte inn at erfarne kokker, de som mestrer kunsten å koke vann, lager mat og samarbeider på denne måten ut fra følelsen, ikke etter klokke eller annet tidtagningsutstyr.¹⁷ Mens grønnsakskokken gjør sine siste forberedelser og smaker til garnityret, smaker kjøkkensjefen til sausene, og skjærer opp kjøttet på skjærefjølén. Siden sausene skal hodes varme en liten stund til tilsetter han noen dråper vann for å justere smaken slik at den er tilnærmet perfekt når sausen smakes på for siste gang, før den anrettes. En kokk må smake igjen, og igjen.

Rettene anrettes enten ved at sausene legges på som et speil til hovedråvaren, eller at sausen brukes til å legge siste hånd på verket. Tar en utgangspunkt i sistnevnte legges garnityret på først. Kjøkkensjefen legger så kjøttet og fisken på. Mens han gjør det, tar kokken de ferdige sausene og avrunder rettene. Kokken *naperer*¹⁸ da også fisken og kjøttet, for å gjenvinne varmen som har gått tapt under anretningen av rettene. Rettene er klar for servering. Servitørene må nå bringe maten ut til gjestene så snart som mulig.

Kokkenes prestasjoner kunne av utenforstående misforstås som skje *i siste liten*. Kokken venter ikke til siste liten, men venter av nødvendighet på *det rette øyeblikk*. Hadde kokkene ikke vært kunstnere, kunne de stilt seg likegyldig til kvaliteten på det de gjorde. Det finnes uten tvil også slike "kokker". De fleste kokker jeg kjenner til, ville imidlertid være svært ukomfortable i en situasjon hvor de ikke fikk vist seg fra sin beste side.

Kokken er en kunstner, en kunstner blant mange. En kunstner som skiller ut ved sin nære kontakt med øyeblikket. Med slike kokker på kjøkkenet blir det et stort øyeblikk, også for gjestene.

*

Kokkens arbeid innebærer å mestre kunsten å koke vann i dobbel betydning. Denne kunsten er også det kokkelærlingene skal lære.

Reell vannkoking er bare én av de små tingene kokkelærlingene skal lære. Slike små ting er nettopp det som opptar kokkene: "*Good cooking is lots of little things done well*" (Fernand Point i White 2009:14). Denne filosofien gjelder både innen utvelgelsen av produktene en skal bruke, og hva en utfører på kjøkkenet. På samme måte som en lærer å velge rett vann, må en skaffe seg en råvarekunnskap, en forståelse av ingrediensene en har med å gjøre. Når en videre skal tilberede råvarene, uansett koke -eller stekeprosess, må en forstå at råvarene har forskjellig tekstur, og at de derfor også krever tilberedning under ulike temperaturer, og trenger ulik tid før de ferdige. En må lære at alle de små tingene er avgjørende for det endelige resultatet.

Selv om en behersker ulike teknikker er ikke det tilstrekkelig for å kunne lage mat som kokkene. En kokk må i tillegg vite hva en skal begynne med, og hva som må vente. I klargjøringen av *mise en place* må en arbeide slik for å få alt klart i tide til restauranten åpner. Under service må en tilberede alle komponentene slik at alt er ferdig samtidig. En slik kontroll på situasjonen har en bare dersom en har fått "vannet til å koke".

Innledningsvis sa jeg også at målet med å mestre kunsten å koke vann er å lage god mat til andre. En kokkelærling må tilegne seg det Trond kaller *gjestefornemmelse*. Gjestefornemmelse handler om være bevisst at kvaliteten på maten en lager, er avgjørende for om folk blir fornøyde eller ikke. Når kokken lager mat inngår ikke bare kjøkkenet, men også gjesterommet i matlagingen. Hvor viktig kokkenes gjestefornemmelse er, blir tydeligere når man forstår at det å arbeide ut fra ens gjestefornemmelse, er å arbeide med å fylle ens posisjon innenfor gastronomien.

Gastronomiens mål er: ”(...) å sørge for menneskets forpleining, gjennom den best mulig føde (...) Gastronomien knytter an til (...) kokekunsten fordi den fremmer kunsten å tilberede retter og gjøre dem velsmakende” (Brillat-Savarin 2007:64f).

Gjestefornemmelsen gjør at en hele tiden forsøker å lage god mat til andre. Kokkenes fornemmelse av gjesten gjør at kokkene kontinuerlig forsøker å gjøre sitt beste. Gjestefornemmelsen vil dermed også kunne være forskjellen på om det kokken det lager kan kalles kokekunst eller ikke.

Vi skal nå se nærmere på hvordan kokkelærlingene igjennom arbeidet og samarbeidet i restaurantkjøkkenet kan lære å lage å mat som kokkene. Som en forsmak til neste del som omhandler læretiden, vil jeg si litt om forskjellen mellom skole og læretiden i restaurant.

Å arbeide i en restaurant og gå på kokkeskolen skiller seg fra hverandre på minst to måter. For det første vil en som kokkelærling få lage mer mat enn en noen gang har gjort. For det andre får lærlinger et større ansvar for det de gjør, enn de gjorde som elever på skolen. Kokker og kokkelærlinger peker på at både den økte arbeidsmengden og ansvaret på restaurantkjøkkenet fremmer deres utvikling:

”Jeg husker jeg sto der som ny og uerfaren, og med vannblemmer i hånda,” sa Silje, ”og syntes det var fryktelig mye å skulle kutte fruktsalat til et par hundre stykker. Hadde det vært i dag, har jeg ikke syntes det var så mye”.

Silje beskriver her hvordan førstehåndserfaringene har gjort at hånden hennes blitt bedre rustet til arbeidet på kjøkkenet. Hun viser også til at det å få et utvidet ansvar har betydning for utviklingen:

”På kokkeskolen ble man nesten passet på som om man gikk i barnehagen.” sa Silje. ”Når du derimot kom ut i bedriften, så var du bare nødt til å stå på egne bein. Du hadde selvfølgelig noen som holdt et øye med deg, men en ble nå overlatt mye til seg selv, og det vokste en veldig på”.

Frank mener også at å få prøve seg på egenhånd er en viktig faktor for utviklingen som kokk:

”Jo mer tillitt du får, jo mer artig er det å gjøre ting ” sa Frank og fortsatte. ”Da kan du også utvikle deg til et nivå du ikke kunne gjort hvis du hele tiden blir holdt i hånda”.

Når vi tar for oss læretiden for kokker, skal vi se at kokkene også spiller en viktig rolle som instruktører for at lærlingene skal lære å lage mat som dem. Kokkelærlingene

lærer også en hel del ved at kokkene instruerer dem i hvordan noe skal gjøres, før de selv får forsøke på det samme.

C) Læretiden: Kokkelærlingene lærer å lage mat som kokkene

Offisielt sett regnes en som lærling så lenge en har inngått lærekontrakt med en godkjent lærebedrift. En slutter selvsagt ikke å lære etter at læretiden offisielle sett er over. Selv om en består fagprøven i slutten av læretiden, og dermed kan kalle seg kokk, vil en fortsatt ha mye å lære: "We are all commis, we are all still learning", sier kjøkkensjefen White (2009:36f). I denne delen, som også er den siste i dette kapitlet, skal vi se nærmere på hvordan kokkelærlingene lærer å lage mat som kokkene. I neste kapittel skal se hvordan kokkene kan holde koken innen kokekunsten.

Hva menes her med å lage mat? Kort sagt er det her snakk om å kunne lage mat helt fra grunnen av. Matlaging basert på ferdigprodukter er utelukket: "En god lærlingeplass bruker ikke ferdigprodukter av noe slag," sa Kim.

Hvis man ikke gjør en slik avgrensning, tar en ikke hensyn til det viktige skillet mellom det å kunne lage mat, og det å kunne varme opp mat. De fleste greier å varme opp vann, og varme opp mat. Det er dermed ikke sagt at de kan koke vann og lage mat. Å varme opp mat er like lett som å varme opp vann. De fleste greier å fylle en kjele med vann, sette den på plata, og skru på komfyren. Greier de det, vil de også kunne varme opp ulike ferdigprodukter. Tar en posesaus for eksempel, spiller det liten rolle hvilken temperatur sausen varmes opp til, bare den blir varm. *Lager* en derimot en saus, er koketid og temperatur i vesken helt avgjørende for et godt resultat. Hvis kokkelærlingene kun får varme opp mat, vil lærlingenes utviklingsmuligheter være svært begrenset sammenlignet med om de fikk lage mat, og blir vist hvordan alt en gjør har betydning for resultatet.

Når jeg sier at kokkelærlingene lærer å lage mat som kokkene, mener jeg ikke at de i løpet av læretiden blir like gode som kokkene å lage mat. På enkelte ting blir lærlingene minst like gode, og også bedre enn mer erfarne kokker (eget feltarbeid). Totalt sett har de likevel fremdeles mye å lære, både når det kommer til kvalitet og effektivitet. Læretiden må heller sees på en *mulighet* for lærlingene å lære og lage mat som kokkene, framfor at de faktisk gjør det.

I restaurantene lager kokkene mat. Som vi har sett kan profesjonell matlaging deles inn i to kategorier: Forberedelse og ferdigstilling. Skal lærlingene kunne arbeide

som kokkene, må de både lære å klargjøre maten til de ulike stasjonene på kjøkkenet, og hvordan en ferdigstiller rettene på kvelden.

Under læretiden får lærlingene arbeide sammen med kokkene, som kan vise dem hvordan de ulike tingene skal gjøres. En slik læresituasjon ivaretar et viktig pedagogisk poeng i forbindelse med det å utdanne kokker. Det er først og fremst ved å få *se* hvordan kokkene lager mat at lærlingene kan imitere dem, og dermed også slik de best kan lære å lage mat som kokkene. I motsetning til pedagogikken som er dominant i skolen, og i Rinzaizen klosteret, står dette pedagogiske poenget sentral innen kjøkkenets didaktikk.

Kokkene har stor betydning for lærlingenes utvikling. Skal kokkene imidlertid kunne ansees som gode instruktører, må de ikke gi lærlingen alt for store utfordringer, men arbeidsoppgaver som står i stil med hvor varmt "vannet" til lærlingen er blitt. Kokkene må også passe på at det ikke "koker over" for dem. I begge tilfeller risikerer en at lærlingene aldri får vannet til å koke. Kokkene bør heller motivere kokkelærlingene til å stå løpet ut. Mer presist formulert: Kokkene kan gjøre mye for å motivere lærlingene slik at de når kokepunktet, det punkt de kan *begynne* å lære og lage mat.

Elevene som får lærlingeplass er ofte de som har det ukyndige blikk. Det er disse som blir foretrukket fordi de innser at de ikke ser alt som er å se, og dermed også innser at de har mye å lære. Et ukyndig blikk, og at en har mulighet til å lære å lage mat, er imidlertid ikke en garanti for at en blir en flink kokk. Hvor god en blir å lage mat avhenger også av at en selv gjør en innsats. Muligheten kan sløses bort. Før vi ser nærmere på undervisningen i restaurantkjøkkenet, skal vi se at lærlingene kan lære ting raskere ved å selv gjøre en innsats.

"Den som vil utføre et perfekt stykke arbeid, må først kvesse redskapet sitt", har filosofen Konfusius sagt et sted. Innsatsen en selv kan gjøre for å lære å kvesse knivene sine, gir en pekepinn på det arbeidet en som lærlingene selv kan legge ned under hele læretiden.

Kokkene kvesser knivene sine på et "knivstål" for å holde knivene sine skarpe. Lærlinger kan lære dette på følgende måte. Spør en av kokkene om han kan vise deg sakte hvordan en kvesser kniven. Fokuser på hvordan kokken beveger hendene når han demonstrerer teknikken. Når du kommer hjem legger du fram slipestålet og kniven du vil rette opp eggen på. Før du begynner, sitter du ned og lukker øynene i ett minutt, mens du forsøker å se for deg at du gjør bevegelsene som kokken viste deg. Ta knivstålet og kniven og øv sakte på bevegelsene. Gjenta bevegelsene i tre minutter. Neste dag spør du om kokken kan se om du gjør det riktig, og eventuelt hvordan du kan forbedre

teknikken. Gjør dette hver dag til du får det til. Ikke tenk på at du ikke kan gjøre det like fort. Kniven blir ikke kvassere på grunn av tempoet, men fordi en gjør det riktig.

Denne måten å lære på, ved å stille spørsmål, få instruksjon, og viktigst av alt, og selv trene både mentalt og fysisk, gjør at en lærer ulike teknikker raskere. Å kvesse kniven er bare den spede begynnelsen. En kan gjøre det samme for å lære å bruke redskaper som de ulike knivene på kjøkkenet, eller tilberedningsteknikker der en bare bruker hendene.

*

Fra morgenen av begynner kokkene å forberede kjøkkenet for kvelden. Kokkenes hovedoppgave på tidligvakt er gjøre det som må være gjort før restauranten åpner, og gjestenes bestillinger kommer inn. Som vi har hørt er "grovkokkene" de beste i faget til å gjøre alt som står på arbeidslisten for dagen.

"Å vite hva som står i oppskriften er ikke synonymt med å være en god kokk", sier Alan Schroedl (1972:185). I de fleste restaurantkjøkken finnes kokebøker og permer med oppskrifter hvor kokkelærlingene kan finne frem til ting selv. I tillegg til oppskrifter trenger lærlingene i starten instruksjon av erfarne kokker for å oppnå et perfekt resultat. Alt fra brødet som er den første smaken gjestene får av maten på restauranten, klargjøring av fisken som serveres til hovedrett, og desserten som avrunder måltidet, er eksempler fra arbeidslisten som lærlingene behøver instruksjon i, før de kan arbeide på egenhånd.

Å bake brød krever et godt handlag. Kokkene viser kokkelærlingene hvordan en bruker begge hendene. Kokken viser hvordan en med den ene hånden roter emnet mot klokken, samtidig som en bretter den delen av deigen en holder i inn mot midten av emnet, og griper nytt tak i deigen i det en fullfører bevegelsen. Og at den andre hånden brukes til å støtte emnet. Kokken viser også hvordan en former deigen, alt etter om det skal lages hele brød, eller brød i kuvertstørrelse. Kokkelærlingens fordel er at han får se hvordan dette gjøres, og kan imitere instruktørens bevegelser.

Førstehåndserfaringer er også nødvendig for å lære å filetere fisk. Det finnes bøker med illustrasjoner og beskrivelser av hvordan en fileterer fisk, men en kan ikke lære dette skikkelig lærer ved å se på bildene, og lese den tilhørende teksten. I motsetning til bøkens to-dimensjonale bilder, må en lære seg fiskens anatomi i tre-dimensjonal størrelse. En må også lære en "dimensjon" til, nemlig hvordan en skulle bruke kniven for å løsne fiskebeinene fra fiskekjøttet. Dette kan læres ved at kokken viser hvilken kniv som er å foretrekke, og fileterte en fisk slik at lærlingen får se

hvordan dette gjøres, for deretter å la lærlingen få utvide sin egen anatomikunnskap og fileteringsferdigheter ved å la han forsøke å skjære ut like fine fileter.

Å lage dessertene er også en del av forberedelsene. Her er det særlig viktig å følge oppskriften, og i tillegg følge de rådene instruktøren gir. Iskrem er et godt eksempel på at oppskriften alene ikke sikrer et godt resultat. Er det snakk om iskrem hvor en varmer opp ingrediensene, må kokken forklare lærlingen et par detaljer som vanligvis ikke står i oppskriftene. Han må forklare lærlingen at en kjele i rustfritt stål og en tresleiv er redskaper som egner seg godt, og at en må røre hele tiden slik at massen får en jevn oppvarming. Når massen har oppnådd rett temperatur kan den avkjøles og fryses. Desserten er den siste av rettene som blir servert gjestene, men er likevel en av de tingene som må lages først.

Som vi ser lærer kokkelærlingene i stor grad ved å imitere kokkene. En viktig side ved dette som kokkene bør være oppmerksomme på, er utfordringen hvis en selv eller lærlingen er keivhendt. Hvis en av dem er venstrehendt vil det være en fordel om lærlingen står overfor, og ikke ved siden av, kokken når denne underviser i teknikker som å bake brød, filetere fisk, eller når han viser ulike kutteteknikker. Slik vil det bli lettere for lærlingen å imitere bevegelsene.

Korreksjoner av lærlingen underveis kan også bli nødvendig. Er ikke kokken fornøyd med lærlingens prestasjoner, må han forklare og kanskje også vise på nytt hvordan det skal gjøres, slik at de får se forskjellen på et godt og mindre godt produkt, før de gjør et nytt forsøk. I tiden fremover kommer kokkelærlingen til å få øve gjentatte ganger på de ulike teknikkene. Repetisjonene vil gjøre at de blir stadig tryggere på utførelsen, og de vil etter hvert kunne gjøre stadig flere ting på en gang. Kokkelærlingene vil kunne gjøre det så bra og effektivt at de etter en tid kan starte alene på tidligvakt.

Selv om kokkelærlingen etter en stund kan begynne alene på tidligvakt, er det ikke slik at lærlingen har ansvaret alene om å gjøre alle forberedelsene. Arbeidsvaktene på restaurantkjøkkenet overlapper hverandre:

"Det første du gjør når du kommer på seinvakta", sa Erik, "er å sjekke din stasjon om alt er der". "Du sjekker at alt er godt. Hvis noe er dårlig eller mangler så lager du det opp."

Når kokkene og lærlingene som skal arbeide på kvelden kommer på jobb, må de bidra med å gjøre de siste forberedelsene. I tillegg til at de bidrar til å få forberedt all maten, fjerner de nå alle ting det ikke lenger er bruk for, og får på plass alt av redskaper

og andre ting som de trenger under ferdigstillingen av rettene. Når det er gjort, er de klare for å lage rettene på menyen.

*

På kvelden er kokkenes primære oppgave å ferdigstille rettene på menyen. Som vi har hørt er dette finkokkenes spesialitet. Ingen er bedre enn dem når det kommer til nøyaktighet i tilberedningen av råvarene, å smake til maten, og anrette de ferdige komponentene pent på tallerkenene. Under læretiden får kokkelærlingene også mulighet til å lære og ferdigstille rettene på menyen.

Når restauranten lanserer en ny meny arrangeres ofte det som kalles "show and tell". Show and tell er et uttrykk i restaurantbransjen, for det å vise og fortelle alle de ansatte på restauranten om maten på menyen. Denne dagen er det ekstra mye å gjøre, så alle kokkene og kokkelærlingene er på jobb, slik at alle forberedelsene er klargjort i god tid. Før restauranten åpner, lager kokken alle rettene, og en viser de fram for alle ansatte på restauranten. Alle kan nå smake på maten, og stille de spørsmål de måtte ha. Kokkene og kokkelærlingene får slik et godt bilde av hvordan maten skal være, og servitørene kan komme med gode anbefalinger til gjestene. Kokkelærlingene har med andre ord ofte noen forhåndskunnskaper om maten de skal lære å lage, før de slipper til ved grytene.

Å lære de ulike tilberedningsteknikkene som koking og steking for å varmebehandle råvarene helt ferdig, kan skje på samme måte som teknikkene en lærer tidligere på dagen. Kokkene kan vise kokkelærlingen når vannet koker, når fett er passe varmt til å steke i, og når maten er ferdig kokt. Eksempelvis ved at en viser hvor mye det skal boble i kjelen for at vannet koker, eller hvordan en kan se at biffen er medium stekt når kjøttsaften kommer til overflaten.

Det er ikke alltid lærlingene blir vist og forklart alle detaljene på forhånd. En av grunnene til dette er at kokkene tar mange ting for gitt. For eksempel ser kokkene når vannet og stekefettet er passe varmt uten tenke over det. De er derfor heller ikke alltid oppmerksomme på at de må vise og fortelle lærlingene hvorfor ting skal gjøres slik og slik, før de gir dem arbeidsoppgaver som krever kunnskaper om disse tingene.

Som lærling må en også regne med at det på grunn av tidspresset på kjøkkenet, ikke alltid er tid til like tett oppfølging på kvelden som på dagtid. De som driver med øyeblikkskunst er i perioder underlagt svært marginale tidsfrister, og da kan det være vanskelig å samtidig komme med lange utredelser og vise hvordan en mener ting skal gjøres. En kan ikke som i kontorsammenheng ha lange "møter" for å avklare hvordan

ting skal gjøres. Situasjonen på kjøkkenet under service tilsier at kokkelæringer i tillegg til tett oppfølging, også må kunne ta korte beskjeder og være innstilt på at de i perioder må lære deler av tilberedningen ved å prøve og feile.

*

I tillegg til å lære ulike teknikker for å tilberede råvarene ferdige, må kokkelærlingene også lære å smake til, og anrette komponentene på tallerkenene.

”Smak er noe som er tillært”, sa Chris. Siden lærlingene ikke kan se hvordan en avgjør når maten har den rette smaken, skiller det å lære seg å smake fra andre sider ved matlagingen:

”Det er mye lettere å lære og bake et brød, enn å lage en saus”, sa Kim.

”En brøddeig skal heves, bakes ut ordentlig, etterheves og så stekes på rett temperatur. Dette er mye lettere enn å smake til en saus, hvor kraften ikke er likens hver gang. For det er mye lettere å lære noe du ser. Smaker du og lærlingen på en saus og du sier: hva mangler det i den sausen her? så ser de på deg, for de vet ikke hva den trenger”

Kraftkoking trekkes ikke bare fram av kjøkkensjefer for å vise til de utfordringene kokkelærlingene står ovenfor. Det er også et godt eksempel på hvordan en kan lære lærlingene hvordan maten skal smake:

”Kraftkoking der du kjenner smaken utvikler seg over tid”, sa Trond ” har lærlingene mulighet til å kjenne smaken utvikle seg, fra den spede begynnelse med vannsmak, til det blir ei fullendt kraft”.

Kokkelærlingene kan lære å smake, ved å få smake sammen med kokkene. En kan som kjøkkensjefene Trond og Kim er inne på, smake på kraftene sammen med lærlingene for at de skal lære å kjenne hvordan smaken utvikler seg, og videre hva en må tilsette for å få frem den ønskede smaken.

Å lære kokkelærlingene å smake er svært viktig. Å kunne smake til maten skiller gode, fra mindre gode kokker:

"The differences between a good cook and a mediocre cook is that the good cook knows when to add a dash of this or a pinch of that to make a meal taste better. He also knows just how much a dash or a pinch is" (Schroedl 1972:185).

Alan Schroedl gir oss her et inntrykk av at kokker smaker til på slump, og treffer perfekt hver gang de smaker til maten. Ved flere erfaringer blir en naturligvis stadig bedre å smake til maten. En treffer med større og større presisjon. Om en ikke alltid treffer med smaken på første forsøk, så er en i alle fall ganske nært. Mange gode kokker smaksetter likevel maten i flere omganger.

Erfarne kokker vet hvilken skade det kan gjøre å tilsette for mye. Slike kokker tilsetter derfor i mange sammenhenger først det minimum at salt og andre krydder som de vet maten trenger for å fremheve smaken av hva de lager. Så smaker de på maten, for deretter å tilsette mer om nødvendig. Slike kokker vil ikke gå glipp av det øyeblikk maten er på sitt beste, det punkt når maten smaksmessig er på topp.

Når en har smakt til maten er det bare anretningen av rettens komponenter som gjenstår. Rettene skal se lik ut som de gjorde på "show and tell". Kokkelærlingene fikk trolig ikke alle detaljene med seg under presentasjonen av rettene. Så når maten er tilberedt, og smakt til, og en står og anretter maten sammen med kokkene, vil de i begynnelsen trenge noen koordinater hvor de ulike komponentene skal plasseres.

En god måte å anvise komponentenes plassering på, er å gi anvisningene ut fra at forestillingen om at tallerkenen er en urskive (White 2007:130). Anvisninger som klokken ni, klokken tolv, og lignende, gir de andre kokkene presise koordinater for å kunne legge opp maten, slik at alle gjør det likt. Hvis en for eksempel lager en dessert av is og sorbet, og sier at isen og sorbeten skal formes som tre egg som møtes på midten av tallerkenen, og sier de andre endene skal peke mot klokken ett, fem og ni, er det en svært kort og presis beskrivelse av hvordan desserten skal anrettes.

Restaurantene har også dagens meny. Samme system kan også med fordel anvendes på disse rettene. Også her må en ha tenkt gjennom hvordan rettene skal anrettes, og en må kunne dele designet med de andre på kjøkkenet, slik at alle rettene holder samme høye kvalitet når en har lagt siste hånd på verket.

Å ferdigstille rettene på koldtkjøkkenet og varmkjøkkenet er ikke så veldig forskjellig. Det er naturligvis varmere ved grillen og varmdisken, og en må kunne gjøre flere ting samtidig på varmkjøkkenet enn på koldtkjøkkenet, men ellers går ferdigstillingen ut på det samme. En må tilberede råvarene riktig, en må smake de til, en

må kunne legge de opp så det ser pent ut, og en må kunne gjøre det på en ryddig og effektiv måte.

Det er likevel viktig for utviklingen, at kokkelærlingene får arbeide på alle stedene i restaurantkjøkkenet.

”Før var det veldig sånn at enten jobbet du på koldtkjøkkenet, eller så jobbet du på varmkjøkkenet, sa Silje”. ”Du var ikke kokk på begge. Jeg synes det var fryktelig dumt. Man har godt av å være på alle plasser.”

Kokkene og kokkelærlingene bør være innom alle posisjoner i kjøkkenet, for å ”laste inn” situasjonsromlighet på de forskjellige stasjonene. Etter hvert som de får stadig mer erfaring vil de også få denne muligheten. Dermed vil de kunne lære alle de små tingene som en må kunne for å lage god mat, og de vil kunne koke uavhengig av hvilken posisjon de blir tildelt i kjøkkenet.

Vi har her fulgt samspillet mellom kokkelærlingene og kokkene tett ved kjøkkenbenkene. En av Antony Bourdains (2001:55) beskrivelser av hvordan kokkene arbeider, oppsummerer hva kokkelærlingene i løpet av læretiden kan lære ved å delta i forberedelsene og ferdigstillingen av rettene:

”Line cooking done well is a beautiful thing to watch. It’s a high-speed collaboration resembling, at its best, ballet or modern dance. A properly organized, fully loaded line cook, one who works clean, and has ”moves” – meaning economy of movement, nice technique and, most important, speed – can perform his duties with Nijinsky-like grace. The job requires character – and endurance”.

Bourdains beskrivelse av hva flinke kokker kan, er helt på linje med det Godal kaller romleg-rørleg kunnskap, eller den egentlige kunnskapen:

”Romleg-rørleg kunnande er eit ord for den kunnskapen som er beinveges knytt til fysisk rørsle. Der er nettopp kroppsørsla sentral i det som ein kan. Å gå på ski eller å danse er greie døme. I andre slags kunnande er det også fysiske og motoriske føresetnader som spelar ei avgjerande rolle som hjelpemiddel i det å uttrykkje seg, men sjølv uttrykket er skilt frå kroppen. Å spinne på rokk eller å klinke båt er gode døme. Det er når det fysiske er primær uttrykkform eller heilt sentral i det å kunna uttrykkje seg, at vi kallar det romleg rørleg kunnskap” (Godal 1997:26f).

Kokken uttrykker seg gjennom maten de lager, og som presenteres på tallerkenen. Dette er den beste måten en kokk uttrykker sin kunnskap på. Skal vi tro Godal er dette dessverre et mål det ikke arbeides etter i like stor grad i skolen. Selv om kunnskapen er oversatt i skolen, er det den som betyr mest i restaurantkjøkkenet. Og det er her kokkelærlingene i samspill med kokkene har mulighet til å tilegne seg den.

*

Kokkene kan lære lærlingene å lage mat ved å instruere dem i de ulike sidene ved arbeidet. Som vi vet kan ikke kokken som underviser være den "perfekte" lærer, som hele tiden garanterer lærlingene at det de gjør er riktig, men etter beste evne forsøke å være en "god nok" lærer. Kokkene må innimellom la lærlingen sette seg selv på spill, for at denne skal å komme videre i utvikling. Det er ved å ta sjansen, selv om en ikke er helt sikker om en lykkes, at en kan bli eksperter på ulike områder. Både at kokkene viser og forklarer nye lærlinger hvordan ting skal gjøres, og at de unnlater å undervise litt erfarne lærlinger kan altså forsvares. Begge deler er å ta hensyn til hvor langt i utviklingen lærlingene er kommet.

Grensen mellom å være en tilstrekkelig god instruktør, og en instruktør som hemmer lærlingens utviklingsmuligheter, er hårfin. Om en person håndterer situasjonen på restaurantkjøkkenet, er som sagt her ensbetydende med å si at en har fått vannet til å koke. En må kunne alle de små tingene som å koke vann, og andre tilberedningsprosesser. En må også ha den tilstrekkelige kroppslige beredskapen til å kunne gjøre mange ting på en gang.

Skal lærlingen få vannet til å koke, må kjøkkensjefen og de andre kokkene passe på at de ikke gir lærlingene for store utfordringer. Arbeidsoppgavene kan være slik at lærlingene må "strekke" seg litt, men samtidig at de innen rekkevidde av både hvilke teknikker lærlingene føler de kan klare, og i den grad de er i stand å gjøre flere ting på en gang, slik at de ikke føler at de blir kastet inn i situasjonen. Greier en dette, vil lærlingen tørre å sette seg selv på spill, og utvikle seg videre. Hvis ikke risikerer en at lærlingen stagnerer.

Det er ikke alltid undervisningen er i samsvar med hvor varmt "vannet" til lærlingene er blitt. I restaurantkjøkkenet blir nykommere noen ganger vist en større tillitt, og dermed også gitt et større ansvarsområde enn hva de kan håndtere. Kokken Lee (Schroedl 1972:180) forteller her om å få ansvaret på en stasjon i kjøkkenet han ikke hadde arbeidet på tidligere:

"I found the biggest frigging pot in the whole joint. I filled it with water until it was an inch from the top. I thought there might be a lot of poached eggs. Down there all by myself, the chef had all the confidence in the world in me. Sure, because I had worked all the other end but I had never worked the Specials and the Specials for the day were the poached eggs on toast or hashed browns.

So anyway, the orders start coming in. A poached egg. I walk over, the water is, well, the water is warm, well, you know. You just drop the egg in there and as the water heats up, the egg will do it's thing. All of a sudden, I has about twenty-five orders and they wanted to pick up and the water wasn't even boiling yet. All I had were these lumps in the bottom about THAT round. So I get on the intercom and scream for help. Then Larry the bartender comes running around the corner and says, "What do you need?" "Poached eggs," I said. He looked at the pot and said, "It's the wrong pot." I looked down at the pot and thought, "What the hell is your problem, you know, a pot is a pot. You have water in it, it boils..." About that time the dirty old man comes down and takes a look in the pot and says "What the hell are you doing? He walks up with a little sauté pan, fills it with water, it boils in ten seconds, he drops in his eggs, turns the flame down, and FLASH there it is, beautiful poached eggs".

Ansvarsområdet nykommere tildeles, er som vi ser av og til så stort at det kan være vanskelig for dem å gjøre seg tillitten verdig.

Som Silje og Frank var inne på i sted, oppleves tilliten fra kjøkkensjefen til å få prøve seg på egenhånd som å fremme deres utvikling. Dette er imidlertid bare den ene siden av medaljen. Ikke alle mener at det er utelukkende positivt å være utsatt for presset om å skulle prestere i restaurantkjøkkenet:

"Preset driver deg framover", sa Erik, "selv om du kanskje ikke liker det i øyeblikket". Å sette seg selv på spill antydes her å også ha en mer negativ side, enn at det bidrar til ens utvikling.

Utøvere innen andre kunnskapsfelt gir også uttrykk for denne siden. I en av artiklene i antologien *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*, fortelles det også om hvordan det oppleves, og hvilken påkjenning det er å skulle holde følge med de beste:

"Miles Davis forteller om den terroren han følte når han erstattet Dizzy Gillespie i Charlie Parkers band på 1940-tallet, og hvor Parker spilte komplekse melodier med en vanvittig hastighet lang[t] utenfor de mulighetene Davis den gang hadde med sitt instrument: "Noen

ganger klarte jeg ikke spille det Dizzy spilte. Han spilte så fort at jeg bare ønsket å fratse hver eneste natt” (Steinsholdt 2006:41).

Lærlinger som arbeider sammen med kokker, som i likhet med jazzmusikerne over også er kjent for å jobbe i et vanvittig tempo, må antas å ikke bare tenke på at det å måtte holde tritt med de beste bidrar til deres utvikling som kokker. De tenker trolig også innimellom på om de skal legge ned knivene. Å måtte sette seg på spill for ofte, kan ha den konsekvensen at lærlingene ikke holder ut den motstanden de møter, og slutter.

*

Kokkelærlinger kan ikke bare antas å slutte fordi de ikke blir gitt oppgaver etter hvor varm ”vannet” deres er blitt. I mange restaurantkjøkken er det ikke uvanlig at kjøkkensjefen skjeller ut de som han mener ikke presterer bra nok. Lærlinger vurderer også å slutte fordi det ”koker over” for kjøkkensjefen.

Kjøkkensjefen er den som står ansvarlig for kvaliteten på maten. Som kunstnere er kokkene aldri fornøyde med å gjøre sitt nest beste. En annen betegnelse på dette er *yrkesstolthet*. Denne innstilling til å holde standarden oppe, er grunnleggende for å forstå hvorfor temperaturen på kjøkkenet innimellom går over kokepunktet:

”Yrkesstolthet, at en vil at alt skal være bra til en hver tid, er kanskje det som er mest stressende”, sa Kim. ”At du har mye å gjøre er ikke stressende i den forstand. Da er du bare gira, og det er om å gjøre ting fort. Det er noe annet hvis du har mye forskjellig, og du ser at tida kanskje ikke rekker helt, da vet du at det er en fare for at du ikke får til alt perfekt. Du er da redd for at de ikke vil like maten din, og det gjør det stressfullt i kroppen din”.

Kokker er villig til å gjøre nærmest alt for å opprettholde standarden på kjøkkenet sitt, og få vist seg fra sin beste side. Kim er også oppmerksom på at en noen ganger beveger seg i grenseland av å drive perfektjonismen for langt:

”I mine øyne gjør de andre det ikke alltid like bra som jeg gjør. Det kan jo hende det er like bra, men i mine øyne er det ikke det bestandig. Da føler jeg at ”gjør det ordentlig, eller så gjør jeg det selv”. Det kan bli en ond sirkel, så det må man på en måte legge fra seg”.

Noen kokker kommer inn i denne onde sirkelen. Selv om kjøkkensjefen og kokkene arbeider profesjonelt med mat, er det ikke en selvfølge at de alltid arbeider like profesjonelt med mennesker. Noen mister kontroll over temperamentet. Det "koker over" for dem.

I serien "Beyond Boiling Point" (2000) følger et fjernsynsteam kjøkkensjefen Gordon Ramsay i hans forsøk på å oppnå tre stjerner i den prestisjefylte Michelin-guiden. Her er vi blant annet vitne til at kokker som gjør feil blir utskjelt av Ramsay, foran de alle de andre på kjøkkenet. Enkelte blir også tatt med ned i kjelleren for ytterligere reprimande.

I samme serie blir også en av kokkene som utsettes for Ramsays utskjellinger intervjuet. Han sier at han er i tvil om hvor lenge de holder ut tilværelsen i restaurantkjøkkenet. Etter å ha sett raserianfallene til kjøkkensjefen, forstår en godt hans ønske om slutte.

Enkelte norske kjøkkensjefer er ikke noe bedre enn Gordon Ramsay. Deres utskjellinger leder også norske kokker og lærlinger inn på tanken om å slutte. Chris forteller om hans læretid på en av Norges beste restauranter:

"Vi hadde en kjøkkensjef der nede", sa Chris "som absolutt ikke var noen menneskekjenner". "Han var ikke noen pedagog i det hele tatt. Han bare kjeftet. Det var ganger der jeg ble kjeftet rent ut framfor åpent kjøkken, ikke sant. Etter fjorten dager var jeg sikker *helt* sikker på at nå orker jeg ikke mer"

En vanlig grunn til at det koker over for kjøkkensjefen, er at kokkene ikke klarer å holde tritt med tempoet:

"I worked with a chef who used to step behind the line to a dirty cook's station in the middle of the rush to explain why the offending cook was falling behind. He'd press his palm down on the cutting board, which was littered with peppercorns, spattered sauce, bits of parsley, breadcrumbs and the usual flotsam and jetsam that accumulates quickly on a station if not constantly wiped away with a moist side-towel. "You see this?" he'd inquire, raising his palm so that the cook could see the bits of dirt and scraps sticking to his chef's palm. "That's what the inside of your head look like now. Work clean!" (Bourdain 2001:59).

Kjøkkensjefer jeg har intervjuet er svært kritiske til å skjelle ut folk for å få de til å prestere bedre:

"Opp gjennom tiden", sa Trond, "har kjøkkenledelse i restauranten vært bygd på det her med litt frykt. Den måten å motivere på, har jeg ikke noe tro på. Det blir noen få sterke personer igjen av det"

"Sånn som det var tidligere", sa Kim, "at en drev å kjeftet og slo folk, er for det første bare tull". "Og for det andre er det svært lite motiverende for alle andre".

Trond og Kim har god grunn til å være skeptiske til utskjellinger som motivasjonsfaktor. Utskjellinger forbedrer neppe kokkers prestasjoner.

Som vi husker har vi i forbindelse med Timothy Gallweys (2008) teori, vært inne på at det å gi instruksjoner faktisk kan forverre prestasjonene. Hvis vennligsinnede instruksjoner kan føre til at lærlingen stivner til i bevegelsene og prestere dårligere, hva vil ikke da utskjellinger gjøre med prestasjonsnivået?

Kjøkkensjefen som skjelte ut kokken ovenfor for å sakke etter, og sa det skyldtes at smusset på skjærefjøla også var inni hodet på kokken, var inne på hva som gjør at en kan prestere på et høyt nivå. Kjøkkensjefen var imidlertid ikke oppmerksom på at utskjellingene hans la til minst like mye smuss. I følge Gallwey vil Self 1, eller den indre stemmen som vi kjenner den som, benytte enhver anledning til å kritisere Self 2s, kroppens, prestasjoner. Kjøkkensjefens kritiske kommentarer er en slik anledning. At Self 2 er å klandre vil raskt bli plukket opp av Self 1 som kommer til å gjenta disse overfor Self 2, om og om igjen. "Tenk hvordan Self 2 føler det nå!", sier Gallwey (2008:10). Self 1 gjør at kroppen "stivner", og prestasjonene forverres. Kokker henger ikke bare etter på grunn av "smuss" på fjøla, men også fordi kjøkkensjefer roter det til i hodet på dem.

I stedet for utskjellinger, fremhever kjøkkensjefene mestring og teamfølelse som viktige sider for å motivere kokkelærlingene.

"Mestring", sa Chris, "er veldig viktig for motivasjonen". Mestringsfølelsen kan fremmes ved å tilpasse opplærlingen av den enkelte:

"Alle lærlinger og alle kokker forstår ikke ting på samme måte", sa Kim. "Så du må kanskje vise tre forskjellige kokker på tre forskjellige måter hvordan det samme skal gjøres. "Når de får det til, er det om å rose dem å si: "det her er bra", for da lyser de opp".

Mestringsfølelsen kan også fremmes ved å gi kokkene og kokkelærlingene utfordringer som står i stil med deres faglige nivå. Gir kokkene lærlingene oppgaver som er innen rekkevidde av hva de kan klare av enkeltoppgaver, og hvor mange ting lærlingene kan håndtere på en gang, vil det øke sjansene for at lærlingene lykkes med det de gjør. Mestrer lærlingene situasjonen, vil lærlingenes selvtillit øke, og lærlingene vil i neste omgang være motivert til å ta imot enda større utfordringer.

I arbeidet på kjøkkenet er teamfølelsen, følelsen av at en er del av noe større, også viktig for motivasjonen:

"Å motivere", sa Trond, "er det at du får alle sammen til å føle at det de gjør er usannsynlig viktig".

Kim støtter en slik definisjon av motivasjon.

"Det er veldig viktig å inkludere alle sammen, spesielt lærlinger", sa Kim. "Å ha en samholdstale hvor de hører at det er *vi*, alle sammen her, som skal stå på og bringe det her frem, er veldig viktig".

Kjøkkensjefen viser her til at en kan hjelpe lærlingene videre både ved å mestre arbeidet, og inkludere dem i teamet på kjøkkenet.

En tredje mulighet til å involvere lærlingene på, vil være å sette det jeg kaller "lærlingens rett", på menyen. Jeg mener ikke at lærlingene helt på egenhånd skal bestemme hvordan retten skal være. Det måtte selvsagt skje i samarbeid med kjøkkensjefen. Sannsynligvis vil det kreve litt ekstra arbeid, men tenk hvor mye lærlingene ville kunne lære ved å komponere en av rettene på menyen. Lærlingene ville kunne lære alt fra hvilke råvarer som er tilgjengelige i ulike deler av året, råvarekostnader, sammensetning av råvarer, og hvordan en tenker omkring det å bestemme hvordan rettene skal tilberedes og anrettes.

Kokkelærlingene kan slik tenkes å få et nærmere forhold til restauranten og maten som serveres der. Lærlingene ville innimellom servere noe de kunne kalle sitt. Lærlingene ville bli engasjerte i matlagingen. De ville også ha et øye med hvordan de andre kokkene laget deres rett. Kokkelærlingene ville da også forstå hvorfor kjøkkensjefen er av den oppfatningen at: "Maten må hele tiden være tilnærmet perfekt" (eget feltarbeid).

Hvorvidt forslaget til "lærlingens rett" er mulig å gjennomføre i en restaurant, er noe den enkelte kjøkkensjef må ta stilling til. Kjøkkensjefene er de rette til å vurdere om ideen er gjennomførbar, og om de skal sette en slik rett på menyen. Først da vil en kunne si noe om mine filosoferinger har noe hold i virkeligheten.

Det er i alle fall grunn til å tro at å se sin egen rett på menyen ville kunne bidra til å gjøre læretiden enda mer lærerik, og at det ville gjøre læretiden svært meningsfull for lærlingene. Dette kan ha stor betydning for hvor langt kokkelærlingene kommer i deres utvikling.

*

Når læretiden nærmer seg slutten meldes kokkelærlingene opp til fagprøve. Her vurderes det om hver enkelt kandidat har nådd opplærlingens kompetansemål, og om skolen eller lærebedriftens bidrar til å nå kompetansemålene som er fastsatt i den generelle og fagspesifikke delen av læreplanen (FOHN 2008:48). Ser en på den fagspesifikke delen er det til sammen 44 kompetansemål innenfor de fire kompetanseområdene:

- 1) Råvarer og produksjon
- 2) Meny
- 3) Hygiene og kvalitetsstyring
- 4) Bransje, bedrift, og miljø

Vi har vært innom alle disse, men hovedfokuset har vært på området råvarer og produksjon. Dette er også det mest omfattende kompetanseområdet med 19 kompetansemomenter. Området dekker altså nesten halvparten av hva det forventes at kokkelærlingene skal lære. Selv om dette ikke er en full gjennomgang av hva en kokk må kunne, er det god grunn til å tro at det å være lærling i et restaurantkjøkken er en god forutsetning for å kunne bestå fagprøven og kalle seg kokk. En kan i alle fall konkludere med en ting: Restaurantkjøkkenet viser seg å være et godt utgangspunkt om en vil lære å lage mat som en restaurantkokk.

Selv om en kan kalle seg kokk, vil det være en feiltolkning å tro at de nå er like dyktige som kokkene. Det kreves flere år med erfaring før de er på linje med grovkokkene og finkokkene i arbeidstempo og kvalitetsnivå.

Fagbrevet er bevis på at en kan studere videre alene. Det er som å gå opp til sort belte i kampkunst. En har nådd kokepunktet. En er likevel bare ved begynnelsen. En god beskrivelse av hvor viktig det er innse dette, finner en i fortellingen som kalles: *The Parabel of the Black Belt* (Collins og Porras 2005:199f):

Picture a martial artist kneeling before the master sensei in a ceremony to receive a hard-earned black belt. After years of relentless training, the student has finally reached a pinnacle of achievement in the discipline.

"Before granting the belt, you must pass one more test," says the sensei.

"I am ready," responds the student, expecting perhaps one final round of sparring.

"You must answer the essential question: What is the true meaning of the black belt?"

"The end of my journey," says the student. "A well-deserved reward for all my hard work."

The sensei waits for more. Clearly, he is not satisfied. Finally, the sensei speaks. "You are not yet ready for the black belt. Return in one year."

A year later, the student kneels again in front of the sensei.

"What is the true meaning of the black belt?" asks the sensei.

"A symbol of distinction and the highest achievement in our art," says the student.

The sensei says nothing for many minutes, waiting. Clearly, he is not satisfied. Finally, he speaks. "You are still not ready for the black belt. Return in one year."

A year later, the student kneels once again in front of the sensei. And again the sensei asks: "What is the true meaning of the black belt?"

"The black belt represents the beginning – the start of a never ending journey of discipline, work, and the pursuit of an ever-higher standard," says the student.

"Yes. You are now ready to receive the black belt and begin your work."

Å få vannet til å koke er en side ved kunsten å koke vann. Kunsten er nå å holde vannet ved kokepunktet.

Kapittel IV.

Kokepunktet: Kunsten å holde vannet kokende

Kjøkkenet er ikke bare stedet lærlingene kan få vannet til å koke. Dette er også stedet kokkene kan holde vannet kokende. Innenfor en at det er først nå en begynner å lære, vil en kunne bli en enda bedre kokk, og lære kokekunsten videre til andre.

”Det er viktig at lærlingene spør mye,” sa Kim ”at de spør hvordan? hvorfor?” En slik holdning er ikke bare noe som kjennetegner gode lærlinger, med også gode kokker. For nybegynneren er det å spørre første steg mot lære noe. For kokken er det første steg mot å ta det han kan et skritt videre.

”Vi er alle lærlinger, vi lærer alle hele tiden”, sa White. Å fortsette å anse seg selv som lærling, er i tråd med Hubert Dreyfus (2003) beskrivelse av hvordan ekspertene blir *mestere*. De som blir mestere skiller seg fra ekspertene ved at de ikke slår seg til ro med å handle intuitivt. Kommende mestere *dveles* ved til utfallet av det de gjør. Et eksempel ved det å dvele ved praksisen på kjøkkenet, ville kanskje være noe sånt som at en spør seg hvorfor tomatene smaker bedre etter at en har varmebehandlet dem. Siden det å være ekspert i brødrene Dreyfus’ betydning er noe allment, vil muligheten til å utvikle seg videre fra ekspert til mester gjelde svært mange. Den allmenne bilkjører vil bli en enda bedre å kjøre bil, snekkeren vil bli enda bedre å snekre, og kokken vil bli enda bedre å lage mat.

Kokker utvikler seg altså ved å gjøre som lærlingene, og stille spørsmål ved det de selv gjør. På denne måten kan en forbedre det en allerede kan. En slik holdning lå til grunn for raffineringen av sausene på ”the Oak Room” som vi hørte om tidligere.

Dette er ett eksempel på tenkningen innen tradisjonen som kalles ”nouvelle cuisine” (White 2007, Skogseth 2009). Arvid Skogseth viser til at det er med denne tradisjonen, som fikk sitt gjennombrudd i begynnelsen av 1970-årene, at en begynte å videreutvikle klassiske retter og tilberedningsmetoder. Kokkenes hovedoppgave var nå å forenkle de klassiske rettene, og i ”det nye kjøkken” skulle maten tilberedes ved at en først gjorde i stand sin ”mice en place”, for så å lage maten ”à la minute,” slik at en ivaretok råvarenes kvalitet best mulig. Dette er helt i tråd med beskrivelsen over, hvor vi har så hvordan kokkene først gjør alle forberedelsene, før de ferdigstiller rettene på gjestens bestilling.

Whites definisjon av "nouvelle cuisine" er helt på linje med Skogseths beskrivelse: *"Nouvelle cuisine is classical cuisine with the concept lightened"* (White 2007:167). White påpeker samtidig at mange likevel misforstår dette konseptet. For å klargjøre hva "nouvelle cuisine" er, kontrasterer han restaurantene Waterside Inn og Gavroche, med en av hans tidligere restauranter, Harveys:

"At Michel Roux's Waterside Inn they used to do a veal cutlet with caramelised bananas and raspberry vinegar sauce. No, not very clever. At Albert Roux's Gavroche they did tournedos of beef with mangoes, oranges and lemons with a rum sauce served with a timbale of rice with a fried banana on top of it. Again, it doesn't sound particularly palatable. You'd probably describe both of these dishes as nouvelle cuisine and you wouldn't be blamed for doing so. But neither of them are true nouvelle cuisine because neither can be described as a classic dish which has had the concept lightened".

Konseptet på Harveys var et helt annet enn "Waterside Inn" og "Gavroche" når det kom til raffinering av rettene:

"At Harveys it was all about lightening the concept. So I'd take flour out of sauces and use natural juices. A mousseline of scallops – a classic – is traditionally made with eggs and cream. But if you use eggs then you have to use the cream to lighten the flavour, and before you know it, you've diluted the taste of the scallops, which is what you really wanted to eat in the first place. You don't need eggs because scallops have their own natural protein. Simply get rid of the eggs and there you have it – nouvelle cuisine. Classical cuisine ...new" (White 2007:167f).

"Less is more", eller "mindre er mer", er et uttrykk som passer godt for denne måten å lage mat på. Kokkene som arbeider etter ideene fra "det nye kjøkken", har innsett at jo mer en legger til, jo mer tar en bort. På disse kjøkkenene forsøker kokkene å tilberede råvarene slik at de ikke tildekker, men fremhever hverandre både visuelt og smaksmessig. De ønsker at gjestene både se hva de får servert, og smake hva maten er laget av.

Mange restauranter kan med fordel gjøre som disse kokkene. I praksis må kokker hele tiden spørre hvordan de kan forenkle rettene, eller gir rettene en liten vri

som hever dem. Som kokk må en gjøre alt en kan for å forbedre matopplevelsen for gjesten.

En må samtidig være oppmerksom på at retter kan raffineres for mye. Rettene kan overraffinere på ulike to måter. Sufflé er en klassisk rett. Forsøker en fornye denne desserten, må en passe på at en ikke går for langt i raffineringen. Kokker forsker blant annet å finne hvordan en kan gjøre ulike masser til bruk i desserter mer luftig. Utfordringen er som ellers, og vite når en skal stoppe. Suffléen skal være luftig, men må heller ikke være for luftig, den må ha en viss tekstur.

En annen måte å overraffinere på er å servere for lite mat. Gjester går å ut på restaurant og spiser av minst to grunner: For opplevelsen, og fordi de er sultne. Maten på restauranten må bidra til å dekke begge disse behovene. En ting er å lage rettene slik at de ser pene ut og smaker godt. Det må også være nok mat på tallerkenen. En ser ikke rent sjelden på finere restauranter at det serveres for lite mat. Ingen vil være *helt* fornøyd hvis de etter å ha betalt regningen fremdeles er veldig sulten. Kokker må derfor være både raffinerte og sjenerøse. Alle kokker må fortsette å lage mat som er estetisk vakre og smaker godt, men samtidig passer på at de tilfredsstiller gjestenes mest basale behov.

En kokk må spise sin egen mat. Det fins ingen vei utenom for å skaffe seg solid kunnskap om hva en server gjestene. En ting er å stå over tallerkenen, og anrette maten en har laget, men det er noe annet å sitte ned å spise den samme retten. Først nå vil en se og oppleve noe lignende som gjestene. En vil først nå finne ut om de ulike komponentenes smak og tekstur passer like godt sammen som de gjorde hver for seg; om størrelsen på porsjonen er riktig ut fra hvor mange retter gjestene skal spise; og om maten kan spises like elegant som den ble tilberedet.

Kort sagt: Matlaging handler om å gjøre ting enkelt. Likevel, ikke glem at: *"I det vanlige liv betyr "enkelt" det samme som "lett å lage", men når en kokk bruker ordet betyr det "[det] tar et helt liv å lære"* (Buford 2009:116). De som greier å holde vannet ved kokepunktet, vil få se hvor mye de kan lære, og hvor langt de kan nå innen kokekunsten.

*

Kokkene som mestrer kunsten å koke vann har gode forutsetninger for å lære kokekunsten videre til de nye lærlingene som kommer til restauranten. Holder de vannet ved kokepunktet, vil de være gode forbilder, både når det kommer til ferdigheter i matlaging, og hvordan en underviser i kokekunsten.

"Siden det er dine standarder som setter standarden", sa Kim, "må jo *du* være flink". Kim snakker her om hvor viktig det er som kjøkkensjef å gå foran med et godt

eksempel, ved å kunne lage mat på høyt nivå. Ut fra det vi har sett til nå er det åpenbart hvilken betydning dette har for nye lærlinger. Lærlinger som imiterer kokker som er flinke til å lage mat, vil ha et bedre utgangspunkt enn de som imiterer kokker som er mindre gode til å lage mat. Kokkene som holder en høy standard på maten de lager, vil derfor ha gode forutsetninger for å bli gode instruktører.

Kjøkkensjefer og andre som underviser kan med fordel også ha som mål å holde en like høy standard på egen undervisningspraksis. En ting er at lærlinger og kokker streber etter kjøkkensjefens standard på tilberedningen av maten. En må samtidig huske på at lærlingene ikke bare imiterer kokkenes kokeferdigheter, men også deres lederstil.

Noen lærlinger er oppmerksomme på at kjøkkensjefen og de andre kokkene forsøker å lære dem noe mer enn å kunne lage mat. De har innsett at kokkene i minst like stor grad forsøker å lære dem hvordan de skal videreføre det en kan til andre:

"Kokkene passer på at du får utvikle deg selv", sa Frank, "slik at når du er ferdig med lærlingetiden, kan du ta lederroller og dermed også lære faget videre. Det er jo det de forsøker å lære deg som lærling".

Frank legger også til at det ikke alltid er slik at den som selv er flink å lage mat, er en like flink pedagog: "Det fins mange kokker som er utrolig flinke til å lage mat", sa Frank, "men de klarer ikke jobbe med andre folk og lære dem det samme".

I denne teksten har jeg i stor grad støttet meg til Marco Pierre White. Noen vil kanskje si at fremstillingen av ham har trekk av en hagiografi. White er en levende legende innen gastronomien, og sier veldig mye fornuftig om matlaging. Han er imidlertid ingen helgen. Marco Pierre White er like beryktet for sin lederstil, som han er kjent for sine kokekunster (Buford 2009), noe er han selv heller ikke legger skjul på (White 2007, 2009). Whites utskjellinger av de ansatte var hverdagskost på Harveys. I tillegg gikk White ofte til mer drastiske skritt:

"During the summer the tiny kitchen, with its glass panel skylights, became blisteringly hot, and we all wore sweat bands on our foreheads and wrists. One day Jason Everett moaned that he was too hot, so I did something which, on reflection, was rather hazardous. Carving knife in one hand, I held his jacket with the other and slashed it. Then I slashed his trousers. Both garments were still on his body at the time. "That should provide a bit of ventilation," I told him, and then he asked if he could change out of his chopped-up clothes I said, "Yes, at the end of service" (White 2007:152).

En av de mest kjente som har gått i lære¹⁹ hos White, er den kanskje vel så kjente Gordon Ramsay, som vi hørte om i forbindelse med serien "Beyond Boiling Point". En skal være forsiktig med å trekke konklusjoner, men likhetstrekkene mellom White og Ramsay, i både kokeferdigheter og lederstil, er slående. Ramsay ser ut til å imitere både hvordan White behandler maten og menneskene han omgås. Vi forstår godt at Ramsay er blitt god å lage mat. Han har gått i lære hos en av de beste. Dessverre har han trolig også tatt etter Whites lederstil.

Kokker må unngå at de kommer over kokepunktet. Kjærheim et al (1997) viser til at den største utfordringen for de som arbeider i restaurantbransjen i Norge, er at de ansatte i løpet av arbeidsdagen ikke har noen klart definert "avkjølingsperiode". Kokker har ofte ikke pauser i løpet av dagen, eller en gradvis nedgang i intensiteten i arbeidet, og på den måten kan "slippe ut damp".

Mangel på avkjølingsperioder er noe som fremdeles preger kokkens hverdag. Chris forteller her om arbeidsrutinene på restauranten han var lærling:

"Vi begynte å arbeide alt fra klokken ni til klokken tolv om dagen", sa Chris, "og jobbet til klokken var tolv-ett på natta". "På det meste hadde vi altså seksten-sytten timers arbeidsdag. Og du hadde en pause på hele dagen, og det var matpause. Noe mer fikk du ikke. Kjøkkensjefen bare kjeftet og småltt kjør på! Kjør på!"

Avkjølingsperioder, hvor en kan slappe av og spise riktig, viser seg å være avgjørende for kunne å holde vannet ved kokepunktet over lengere tid. Ét godt eksempel på det ser en tydelig i serien Gordon's Great Escape (2010). En får her se Gordon Ramsay fra en helt annen side enn i serien "Beyond Boiling Point".

Den sistnevnte serien avsluttet med at Gordon Ramsay gjentar journalisten spørsmål: "Beyond boiling point?" "Yes, I am".

Innledningsvis i den nye serien om Gordon Ramsay, sier han at han trenger et avbrekk. I stedet for å tilbringe 16 timer hver dag i kjøkkenet på en av hans gourmetrestauranter, vil han nå reise bort i noen uker, og gjøre noe han lenge har drømt om. Han vil reise til kryddernes hjemland, India.

Bakgrunnen for at Gordon Ramsay vil reise til nettopp India, er matopplevelser fra barndommen. Første gang han fikk smaken av curry, var som liten gutt ved middagsbordet hjemme i Skottland. En dag hadde moren laget en indisk rett, og fra den

dagen har indisk mat vært hans favoritt. Ramsay vil nå selv lære å lage indisk mat, slik den tradisjonelt lages. Han legger derfor nå ut på en kulinarisk reise til India, hvor han reiser rundt i landet og lærer å lage alt fra indisk husmannskost til gourmetmat.

Ett godt stykke ut på reisen har han et todagers opphold i et tempelet til Sadhguru Jaggi Vasudev. Gordon Ramsay er skeptisk til at det i tempelet kun lages vegetarmat. Han lærer imidlertid raskt at det i tempelet lages mat av svært høy kvalitet, og at guruen også er en svært dyktig kokk.

Ramsay er imidlertid langt fra overbevisst over guruen som sier at en ved å spise vegetarmat, og i hovedsak ris og grønnsaker, minst en gang i uken, kan merke at en blir roligere som person. Før Ramsay reiser videre påpeker guruen at han tydelig kan se en slik endring hos Ramsay. "Har dere ikke lagt merke til hvor mye mindre han gestikulerer?", sa guruen til kamera.

Til slutt innrømmer også Ramsay at han selv har lagt merke til dette. Når han snakker til kameratemaet om sine samtaler med guruen og oppholdet i templet, bekrefter han at guruen trolig har rett: "I'm definitely more chilled out," sa Gordon Ramsay.

Ramsay har som vi ser hatt godt av en avkjølingsperiode.

Om det kun er maten, atmosfæren i tempelet, eller reisen og en avbrekk som helhet som har gjort at Ramsay er blitt roligere, er vanskelig å gi et sikkert svar på. En kan imidlertid anta at begge deler er viktige for å holde vannet ved kokepunktet.

Østens filosofi om yin og yang gjør det mulig å forstå at maten faktisk kunne ha en slik positiv effekt på kroppen:

"Yin og yang. Kosthold er balanse, og kunsten er til enhver tid å balansere mellom føde som gir indre varme og indre kjøligbet. Varmebringende mat er yang, kuldebringende er yin. Ubalanse gir sykdom, og da er rette medisin å gjenopprette balansen ved hjelp [av] kostholdet. Man kan også forebygge. Når man går inn i den kalde årstiden, trenger man varme i sitt indre. En glovarm høstsuppe med tynne flak av slangekjøtt er tingen, og dette er også bakgrunnen for rollen slangen spiller i det kantonesiske kjøkken. Ris er nøytralt. Grønnsaker gir kulde. Når det gjelder fisk, har jeg hørt begge deler. Lisa Lee i Hong Kong mener fisk er nøytralt, og at dette er grunnen til at kantonesere kan spise så mye av den. Vertskapet på East Sea Fishing Village er på sin side ikke i det minste tvil om at fisk er kjølig spise.

”Det gjelder også når den dampes. Da forblir den kuldemat på grunn av kontakten med vannelementet. Med steking og baking, vil det derimot snu seg”, blir jeg forklart så jeg ikke skal forvirres” (Sundnes 2005:224f).

Til daglig sies det at: ”en blir hva en spiser”. Er det slik at å spise grønnsaker har en avkjølede effekt er det ikke å vente at Ramsay nå er ved kokepunktet igjen.

I tillegg til et bedre kosthold, må en også regne med at selve avbrekket fra kjøkkenarenaen også har hatt en effekt på at Ramsay fikk hentet seg inn igjen. Å lage mat på høyt nivå krever i likhet med toppidrett stor fysisk og mental styrke. I likhet med idrettsutøvere, må kokkene trene hardt for å bli flinke. Jeg tror at imidlertid at kokker fremdeles har mye å lære av toppidrettsutøverne. De beste er ikke hvor de er i dag, bare fordi de er trener hardt. Det er også fordi de beste til å slappe av når de får anledning til det.

Ramsay sier på slutten at når han kommer hjem, vil han ta med seg alt han har lært om det indiske kjøkken. En kan også regne med at hans ansatte også vil få tilbake en roligere og dermed bedre leder, som har innsett at en også kan prøve *for* hardt. Kokkene vil nå, dersom det er slik av Ramsay klarer å bevare roen, også prestere bedre nå som de kan arbeide mer avslappet og konsentrert.

Å holde vannet ved kokepunktet er en balansekunst. På en side må en passe på at vannet ikke koker over. På den annen side må en hindre at vannet ikke blir for kaldt. En må samtidig passe på at pausen ikke blir for lang. Om omstendighetene er slik at en ikke greier å holde vannet kokende, kan en hvert fall forsøke å holde vannet varmt (Phap Lu 1997, Nicolaisen 2008). På den måten vil en lettere kunne komme tilbake.

Å mestre kunsten å koke vann innebærer at en holder sine kokeferdigheter på et høyt nivå, samtidig som en greier å kontrollere sitt temperament, selv om en er svært involvert i det en gjør. Som instruktører må en huske at elever og lærlinger ser opp til folk som kan det de holder på med, men at de ser enda mer opp til de som også samtidig er ”gode nok” instruktører.

Kokker kan derfor med fordel se på seg som lærlinger, ikke bare når det kommer til hva de har å lære matfaglig sett, men også når det kommer til å undervise. Kokker må ikke bare kunne se hvordan de skal behandle råvarer. De må samtidig også se hvordan de skal behandle menneskene de arbeider sammen med. Jeg lar grunnleggeren av Taekwon-Do, general Choi Hong Hi, oppsummere dette for oss, slik han også avslutter

hans beskrivelse av filosofien i Taekwon-Do. Det handler om å foran med et godt eksempel:

"Be the ethereal teacher who teaches with his body when young, with words when old, and with moral percept even after death" (Gen. Choi 1999:47).

Helt til slutt vil jeg minne om at kunsten å koke vann ikke bare er en måte å tenke på i forbindelse med den individuelle utviklingen innen ulike kunnskapsfelt som kampkunst, kokekunst og skrivekunst. Alle kan forsøke å få vannet til å koke, og holde det kokende, for deretter og hjelpe andre med å klare det samme. Alle kan bli "kokk" i sine liv. På sine vis kan alle gjøre som de beste kokkene, og forsøke å få vannet til å koke, slik at de kan lage god mat for seg selv og andre.

Hold koken.

Kapittel V.

Videre forskning

Norske kokker hevder seg i internasjonale konkurranser, både individuelt og som lag (Skogseth 2009). I verdens mest prestisjefylte individuelle mesterskap for kokker – Boccuse d'Or - som første gang ble arrangert i Lyon i 1987, har norske kokker tatt mange medaljer. Norge har blant annet vunnet konkurransen fire ganger med: Bent Stiansen i 1993; Terje Ness i 1999; Charles Tjessem i 2003, og Geir Skeie i 2009. Kokkelandslaget har også mange meritter. Skogseth trekker fram de sterke prestasjonene med sammenlagtseieren i World Cup i Luxembourg 2006, og i OL 2008 i Erfurt.

Skogseth (2009:276) poengterer også at en ikke må ta for gitt at norske kokker hevder seg i toppen både individuelt og i lagkonkurranser. Han sier selv i boken sin at det er vanskelig å svare tilfredsstillende på spørsmålet om hvorfor norske kokker, i motsetning til kokker i andre land, hevder seg både individuelt og som lag, men beskriver situasjonen slik:

"(...) det er utvilsomt verdt å merke seg at det norske kokkemiljøet gjennom hele suksessperioden har klart å fremstå samlet, med en evne til samarbeid, dialog og felles faglig utvikling som flere store matnasjoner misunner oss. (...). Aller viktigst er likevel kanskje at en i det norske kjøkken har klart å snu en egen mangel på elitetradisjoner til en styrke – ved å utvise en lære- og arbeidsvilje, en nysgjerrighet, en solidaritet, en mangel på arroganse som ikke alltid preger internasjonale toppkokker ellers. Denne holdningen har blitt et kjennetegn for norske eliteutøvere, enten de har deltatt i konkurranser eller jobbet i hverdagen for å løfte norske restaurantkjøkken til nye høyder".

I den studien jeg har gjennomført har vi sett nærmere på kokkenes individuelle utvikling. Dette ser imidlertid ut til bare å være én side ved det å bli kokk. Å bli ansett som en god kokk i global sammenheng avhenger ikke bare av individuelle matfaglige prestasjoner, men også i hvilken grad en bidrar til at samarbeidet på kjøkkenet fungerer. En studie av de beste norske kokkene vil kunne bidra til å finne svar på et svært interessant spørsmålet: Hva ligger i kyndigheten til en god kokk?

Et utfyllende svar på dette spørsmålet vil være av stor interesse for pedagogikken. Svarene vil være av betydning for andre arenaer enn kjøkkenet. Den vil også være aktuell for andre praksisfellesskap, hvor resultatet ikke bare er avhengig av individuelle prestasjoner, men også av *samstendighet* (Edwardsen 1996:32), at de som arbeider sammen sikrer et godt resultat

Universitetet i Tromsø utlyser i disse dager ut to stipendiatstillinger hvor de søker personer med aktuelle prosjekt innenfor området "praksisnær profesjonsforskning" (Referanse: nettside). Den type forskningsprosjekt som jeg her foreslår som videre forskning innenfor pedagogikken, er noe som det ser ut til å være behov for, og som det i fremtiden ønskes å satses sterkere på.

Kildehenvisning

- Bakhtin, M. M. (1986)** *Speech Genres and Other Late Essays* University of Texas Press, Austin
- Berg-Hansen, D. (2004):** *Kan kunst defineres?* Filosofi Hovedfag 2004 Hovedoppgave UIO, Oslo
- Beyond Boling Point (2000):** London Weekend Television (LWT) Episoder 1-6
- Blixen, K (2004):** *Babettes gjestebud* Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bourdain, A. (2001):** *Kitchen Confidential* Bloomsbury, London
- Brillant-Savarin, J-A. (2007):** *Smakens fysiologi* Spartacus forlag, Oslo. Utgitt første gang i Paris 1826
- Brox, O. (1995):** *Praktisk samfunnsvitenskap* Universitetsforlaget, Oslo
2. utgave Utgitt første gang i 1989
- Buford, B. (2009):** *Når det koker: En amatørs opplevelser som kjøkkenslave, á la carte-kokk, pastamaker og lærling hos en slakter i Toscana.* Font forlag
- Collins, J. C., og
Porras, J. I. (2005):** *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies* 10TH Anniversary Edition HarperBusiness Essentials, New York
- Dreyfus, S. E., og
Dreyfus, H. L. (1988):** *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Experience in the Era of the Computer* The Free Press – A Division of Macmillan, Inc., New York
- Dreyfus, H., og
Dreyfus, S. (1999):** *Mesterlære og ekspertens læring* i Kompendium PED-3003 Kulturpedagogiske tema Del 1 Vår 2007
- Dreyfus, H. (2003):** *Fra nybegynner til ekspert. En forelesning av H. Dreyfus University California, Berkely, USA, DVD* 1-2 Produsert av Norges idrettshøyskole
- Duesund, L (2003):** *Kroppen i verden* Skapande vetande Nr. 40. Linköping
- Edwardsen, E. (1996):** *Den gjenstridige allmue: Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900* Solum Forlag A/S, Oslo
- Edwardsen, E. (2004):** *Samfunnsaktiv skole: En skole rik på handling* Oplandske Bokforlag
- Edwardsen, E. (2008a):** *Friksjonskapital og identitetsarbeid* Upublisert

- Edwardsen, E. (2008b):** Forelesning i PED-3003 Kulturpedagogiske tema
Universitetet i Tromsø Våren 2008 Uke 5 (31.01.2008)
- Falk, H., og
Torp, A. (1991):** *Etymologisk ordbok over det norske og det danske sprog*
Bjørn Ringstrøms antikvariat
- Feigenbaum, E. A.,
McCorduck, P. (1984):** *The Fifth Generation: Artificial Intelligence and Japan's Computer
Challenge to the World* Michael Joseph, London
- FOHN (2008):** *Dokumentasjon av opplæring i bedrift for kokkfag* Utviklet av
Foreningen for opplæringskontorene for hotell- og
næringsmiddelfagene, Eko-trykk, Førde
- Fossåskaret, E.,
Fuglestad, O. L. og
Aase, T. H. (red) (1997):** *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*
Universitetsforlaget, Oslo
- Gallwey, W. T. (2008):** *The Inner Game of Tennis: The Classic Guide to the Mental Side of
Peak Performance* Random House Trade Paperbacks, New
York. Utgitt første gang i 1974.
- Gen. Choi Hong Hi
(1999):** *Taekwon-Do: (The Korean Art of Self-Defence)* Fifth edition,
International Taekwon-Do Federation Utgitt første gang i
1988.
- Godal, J. B. (1997):** *Handlingsboren kunnskap* i Krekling, K., Buggelang, T.
og Aaraas, O. (1997)(red.) *Maihaugen årbok*
- Gordon's Great Escape
(2010):** One Potato Two Potato in assosiation with Optomen for
Channel 4 Episoder 1-3
- Grønmo, S. (2004):** *Samfunnsvitenskapelige metoder* Fagbokforlaget
- Hastrup, K. og
Ramløv, K. (1989):** *Feltarbejde: Oplevelse og metode i etnografien* Akademisk Forlag,
København
- Hagen, E. B. og
Johansen, A (red.)
(2006):** *Hva skal vi med vitenskap?* Universitetsforlaget, Oslo
- Hastrup, K (1992):** *Det antropologiske projekt - om forbløffelse* Gyldendal Intro
- Hellesnes, J. (2001):** *Sosial konstruktivisme i vitenskapsteorien* i Kompendium PED-
3001 UIT Vår 2008

- Hiim, H.,
Hippe, E. (2001):** *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap* Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- Hori, G. V. S. (1994):** Teaching and Learning in the Rinzai Zen Monastery i Kompendium PED-1005 Pedagogiske grunnlagsproblem UIT Vår 2007
- Hærland, A.K. og
Hellstrøm, E. (2007):** *Inn med sølvskje: Bagatellemat gjort forståelig* Pantagruel Forlag, Oslo
- Jacobsen, K. (2003):** *Personopplysningsloven – konsekvenser for forskning i* Kompendium SVF-1050 Samfunnsvitenskaplig Metode Høst 2007
- Jerlang, E. (red.)
(2001):** *Utviklingspsykologiske teorier* Gyldendal Akademisk
- Jerlang, E. og
Ringsted, S (2001):** Den kulturhistoriske skole: Vygotskij, Leontjew, Elkonin. i *Utviklingspsykologiske teorier* E. Jerlang (red.)(2001).
- Johannessen, A.,
Tufte, P. A., og
Kristoffersen, L. (2006):** *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* Abstrakt forlag, Oslo. Utgitt første gang i 2002.
- Johansen, A (2006):** Hva er vitenskap godt for? i *Hva skal vi med vitenskap?* Hagen, E. B. og Johansen, A (red.) Universitetsforlaget 2006, Oslo
- Kjærheim, K.
et al (1997):** Work-related stress, coping resources, and heavy drinking in the restaurant business i *Work & Stress* vol.11, no:1, 6-16
- Krekling, K.,
Buggelang, T. og
Aaraas, O. (red.) (1997):** *Maihaugen - Årbok 1997* Maihaugen – De Sandvigske Samlinger, Lillehammer
- Kurti, Nicholas og Giana
(red.) (1988):** *But The Crackling Is Superb* Adam Hilger, Bristol and Philadelphia
- Kvale, S (2006):** *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Akademisk Forlag AS 9.opplag, 1.utgave 1997
- Manen, M. van (1990):** *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* State University of New York Press
- Meløe, J. (1979):** *Notater i vitenskapsteori* i Kompendium PED-1004 Kulturpedagogikk, UIT Høst 2004
- Miyamoto Musashi
(2002):** *The Book of Five Rings* Kodansha International, Tokyo

- Nelson, G. (2003):** *How to See – A Guide to Reading Our Man-made Environment Design Within Reach*, Oakland, California. Utgitt første gang i 1977.
- Nergård, V. (2010):** Privat samtale 12.03
- Nicolaisen, R. (2008):** Kompedium Assisterende instruktørkurs A i ITF Taekwon-Do Tromsø
- Okakura Kakuzo (2005):** *Boken om te* Fortellerforlaget Utgitt første gang 1906 under tittelen *The Book of Tea*
- Opplæringslova (2009):** Lov av 17.juli 1998 nr.61 Om grunnskolen og den videregående opplæringa, Cappelen Akademisk Forlag LOVDATA, Oslo
- Paulgaard, G. (1997):** *Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utenfra eller begge deler?* i Fossåskaret, E, Fulgestad og Aase, T. H. (red.) (1997)
- Phap Lu (1997):** *A Bright Look to the Future, and a Reflektion on the Past* Human Weapon - The official magazine of International Taekwon-Do Federation, March s.16
- Platon (2000):** *Georgias* Det Norske Samlaget, Oslo
- Schroedl, A. (1972):** *The Dish Ran Away With the Spoon: Ethnography of Kitchen Culture* i Spradley & McCurdy (red.) 1972
- Skogseth, A. (2009):** *Fra det norske kjøkkens historie* Forlaget Press, Oslo
- Spang, R. L. (2000):** *The Invention of the Restaurant* Harvard University Press
- Spradley, J. P.,
McCurdy, D. W. (red.)
(1972):** *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society* Science Research Associates, Inc
- Steffensen, B. (2003):** *Det fagdidaktiske projekt: almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring* Akademisk Forlag A/S, Danmark
- Steinsholt, K, og
Sommerro, H (red.)
(2006):** *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* N. W. Damm & Søn AS
- Steinsholt, K. (2006):** På den andre siden av ingensteds i *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill* Steinsholt og Sommerro (red). (2006)
- Sundnes, H. M. (2005)** *Biter av Norge – Smak av verden: Jorden rundt med norsk fisk* Spartacus forlag, Oslo

- Svendsen, L. Fr. H. (2000):** *Kunst: En begrepsavvikling* Universitetsforlaget, Oslo
- Thagaard, T (2002)** *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget, Bergen
- Thøgersen, U. (2004):** *Krop og fænomenologi: En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi* Systime A/S, Århus
- Viestad, A (2008):** *Hvordan koke vann* Heftet utgave J.W. Cappelens Forlag AS
- Wadel, C. (1991):** *Feltarbeid i egen kultur* SEEK A/S Flekkefjord
- Winnicott, D. W. (1953):** *Transitional Objects and Transitional Phenomena. The International Journal of Psycho-Analysis* Vol. XXXIV s. 89-97.
- White, M. P. (2007):** *The Devil in the Kitchen: The Autobiography* Orion Books Ltd, UK
- White, M. P. (2009):** *White Heat* Mitchell Beazely, UK. Utgitt første gang i 1990.
- Zinsser, W. (2006):** *On Writing Well: The Classic Guide to Writing Nonfiction* 30TH Anniversary Edition, Collins

Andre kilder:

Eget feltarbeid

Nettside:

http://www2.uit.no/ikbViewer/page/ansatte/organisasjon/nyhetsartikkel?p_document_id=181232&p_dimension_id=88199&p_menu=28723

Lastet ned 03.05.2010 kl. 11.25



Edmund Edvardsen
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Breivika
9037 TROMSØ

Vår dato: 16.02.2009

Vår ref :20676 / 2 / KS Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20676

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Om å bli være kyndig i kjøkkenets verden

Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder

Edmund Edvardsen

Odd-Magne Hansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

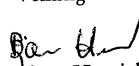
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

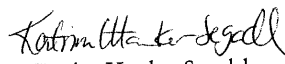
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Odd-Magne Hansen, Valesveg 19B, 9019 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. ordmaa@svt.uib.no

Samtykkeerklæring

Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet "Om å være kyndig i kjøkkenets verden" og skriver med dette under på at jeg er villig til å delta i dette prosjektet. Jeg har også blitt informert om at deltakelsen i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan trekke meg uten å oppgi noen grunn, og at jeg kan velge å ikke svare på spørsmål dersom jeg ikke ønsker det.

Sted og dato

Signatur

Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk.

Odd-Magne Hansen
Valesveg 19B
9019 Tromsø
E-post: odh023@mailbox.uit.no
Mobil: 951 20998

Dato 09.12.2008

Jeg er masterstudent ved universitetet i Tromsø, og skal skrive en avsluttende masteroppgave i pedagogikk. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse, hvor valget av tema har en sammenheng med at jeg selv har bakgrunn som kokk. Undersøkelsen forsøker å trekke frem kunnskapen i kokkfaget, og om det å være kyndig i kjøkkenets verden.

Jeg vil opplyse om at jeg har taushetsplikt, og at alle intervjuene vil bli aidentifisert i det videre arbeidet med prosjektet. Det innebærer at ditt navn erstattes med et nummer i intervjutranskripsjonene som viser til en atskilt navneliste som bare jeg har adgang til. Jeg vil også opplyse om at deltakelse i prosjektet er frivillig. Du kan avstå fra å svare på spørsmål, om du ønsker det. Og du kan også når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Og om det er ønskelig kan du lese gjennom min bruk av intervjumaterialet og godkjenne det før oppgaven leveres inn. Prosjektet planlegges avsluttet 30.06.2009, innen den tid vil også alle opplysninger om deg bli anonymisert og lydopptakene slettet.

Spørsmål angående prosjektet kan enten stilles undertegnede via telefon eller e-post, eller min veileder professor Edmund Edvardsen v/ IPLU Universitetet i Tromsø på telefon 776 44174.

Vennlig hilsen

Odd-Magne Hansen

Intervjuguide

- I: Hvordan begynte din interesse for matlaging?
- II: Hvordan tok du avgjørelsen om å bli kokk?
- III: Hva betyr matlaging for deg?

- IV: Hvordan vil du beskrive det å være kokkelærling/kjøkkensjef?
- V: Hvordan vil du beskrive en god læresituasjon?
- VI: Hva kjennetegner en som er god til å undervise i kokekunsten?
- VII: Hva kjennetegner en god lærling?

- VIII: Hva skal til for å mestre kokekunsten?
- IX: Er det andre sider ved å bli kokk som du vil snakke om?

¹ Etter hvert som en blir høyere gradert som sortbelte (I. -IX. Dan) får en også en ny tittel (Gen. Choi 1999:373):

In Taekwon-Do each title is determined according to the rank as follows:

<i>1st – 3rd</i>	<i>Degree -</i>	<i>Assistant Instructor (When necessary) (Boosabum)</i>
<i>4th – 6th</i>	<i>Degree -</i>	<i>Instructor (Sabum)</i>
<i>7th - 8th</i>	<i>Degree -</i>	<i>Master (Sabyun)</i>
<i>9th</i>	<i>Degree -</i>	<i>Grand Master (Saseong)</i>

² Siden det ikke er alle leserne som har inngående kjennskap til Taekwon-Do, vil jeg her gjengi beskrivelsen av beltefargene, og rangsystemet i denne kampkunsten (Gen. Choi 1999:373):

<i>White</i>	<i>Signifies innocence, as that of a beginning student who has no previous knowledge of Taekwon-Do.</i>
<i>Yellow</i>	<i>Signifies the Earth from which a plant sprouts and takes root as the Taekwon-Do foundation is being laid.</i>
<i>Green</i>	<i>Signifies the plants growth as the Taekwon-Do skill begin to develop.</i>
<i>Blue</i>	<i>Signifies the Heaven, towards which the plant matures into a towering tree as training in Taekwon-Do progresses.</i>
<i>Red</i>	<i>Signifies danger, cautioning the student to exercise control and warning the opponent to stay away.</i>
<i>Black</i>	<i>Opposite of white, therefore, signifying the maturity and proficiency in Taekwon-Do. It also indicates the wearer's imperviousness to darkness and fear.</i>

Rangsystemet i Taekwon-Do er også mer nyansert enn selve beltefargene (Gen. Choi 1999:726) :

The promotional scale is divided into nineteen ranks – 10 grades (Gups) and nine degrees (Dans). The former begins with 10th grade (Gup) the lowest and ends at first grade. Degrees begin with the first degree (Dan) and end with the ultimate, ninth degree.

³ Av samme grunn som i forbindelse med beltegradssystemet, passer det her å gjengi sentrale sider ved filosofien i denne kampkunsten, slik den er beskrevet av grunnleggeren av Taekwon-Do, general Choi Hong Hi:

"To put it simply Taekwon-Do is a version of unarmed combat designed for the purpose of self-defence. It is more than just that, however"(Gen. Choi 1999:15).

"The utmost purpose of Taekwon-Do is to eliminate fighting by discouraging the stronger's oppression of the weaker with a power that must be based on humanity, justice, morality, wisdom and faith, thus helping to build a better and more peaceful world" (Choi 1999:47).

Når en i Taekwon-Do sammenheng snakker om å mestre kunsten å koke vann slik at en kan lage god mat til seg selv og andre, er det et godt bilde av hvilke mål Taekwon-Do utøverne bør ha.

⁴ Svendsen presiserer at det ikke er snakk om noe avvikling av kunsten i for seg, men det moderne begrepet om kunst, som vil si: *"(...) kunsten som et privilegert refleksjonsrom, adskilt fra andre menneskelige aktiviteter* (Svendsen 2000:7).

⁵ Definisjonen av en "lærling" er følgende: *"Lærling er ein som har skrive lærekontrakt med sikte på fagprøve eller sveineprøve i fag som har læretid i bedrift, jf. Opplæringslova § 4-1* (Opplæringslova 2009:63).

⁶ Med naturvitenskaplige fagtekster regnes ikke populariserte versjoner av naturvitenskaplig forskning.

⁷ Det refereres her til *vurderingsforskriften*, blant annet § 2-1 Grunnlaget for vurdering.

⁸ Alternativt kan en arbeide i fem år og gå opp som praktikant (Opplæringsloven). Dette vil være mer i tråd med argumentasjonen her, men ikke helt. Som vi skal se avskrives ikke all form for teoretisk undervisning.

⁹ I Japan er det tre skoler innen zen-buddhisme. Rinzai Zen er èn av disse (Hori 1994:10).

¹⁰ Hovedmålet med aktivitetene i dette klosteret er ikke å undervise i matlaging som sådan, men at munkene skal utvikle seg som person.

¹¹ Et annet ord for å blansjere er å "forvelle".

¹² Sous vide er en kokemetode som ligner på "boil in bag". En vakuumpakker maten, og har den i vann som holder en konstant temperatur. Metoden kan kombineres med andre tilberedningsmetoder.

¹³ Å bresere er at en koker noe under lokk i ovnen.

¹⁴ Tilsvarende må en sortbelte i Taekwon-Do, i motsetning til en hvitbelte, forstås ut fra sin situasjonsromlighet. Mens en hvitbelte har nok med å konsentrere om de enkelte teknikkene de skal gjøre, vil en sortbelte gjøre de samme teknikkene, eksempelvis ut fra den selvforsvarssituasjonen de er i.

¹⁵ I kompetansemålene for kokker (FOHN 2008) er ikke "hørsel" tatt med som en av sansene en skal lære å bruke.

¹⁶ Vegard Nergård er cand.polit, og er i dag ansatt ved Universitetet i Tromsø. For ordens skyld vil jeg understreke at det å se brødrene Drefys' og Winnicotts teori i sammenheng med hverandre, er min idé. Uttrykket: *The good enough teacher* er Nergårds.

¹⁷ I tillegg til en situasjonsromlighet som Merleau-Ponty snakket om, er det vel også snakk om en *situasjonstidslighet* når en skal beskrive hva kokker kan? Kroppen er ikke bare rettet mot den situasjonen en er i, i romlig forstand. Den kokekyndige kroppen er må også være tidslig innstilt for å kunne koke. Begrepet situasjonstidslighet er foreslått av min veileder for denne studien Edmund Edvardsen.

¹⁸ *Napere* betyr at en har litt av sausen over kjøttet og fisken.

¹⁹ Det er ikke her snakk om en offisiell læretid. Ramsay arbeidet i begynnelsen av karrieren som kokk i Whites kjøkken, og lærte dermed å lage mat av ham.