



UPPSALA  
UNIVERSITET

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations  
from the Faculty of Educational Sciences 20*

## Smak för hållbar mat?

*Undervisning för hållbar matkonsumtion i Hem- och  
konsumentkunskap*

LOLITA GELINDER



ACTA  
UNIVERSITATIS  
UPSALIENSIS  
UPPSALA  
2020

ISBN 978-91-513-0923-1  
urn:nbn:se:uu:diva-407876

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Eva Netzelius, Blåsenhus, von Kraemers Allé 1, Uppsala, Wednesday, 20 May 2020 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Professor Päivi Palojoki (Department of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki).

### **Abstract**

Gelinder, L. 2020. Smak för hållbar mat? Undervisning för hållbar matkonsumtion i Hem- och konsumentkunskap. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences* 20. 103 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-0923-1.

The overall aim of this thesis is to contribute knowledge about teaching and learning for sustainable food consumption in the Swedish school subject Home and consumer studies. Four research questions have guided this investigation: I. How is the content of sustainable food consumption constructed in Home and consumer studies textbooks from 1962 to 2011? II. How do students make choices when foodworking in Home and consumer studies, and how does it affect their meaning making for sustainable food consumption? III. How do teachers and students make meaning of taste in their foodwork in Home and consumer studies? IV. What are the didactic implications of the sub-studies in terms of teaching for sustainable food consumption? The four research questions are addressed in three studies: one textbook study (paper I) and two case studies where the empirical data is constructed through video observations of students in Year Nine classrooms working with food. The thesis has a theoretical basis in curriculum studies, and the didactical triangle that represents the mutual relationship between content, teacher and student serves as a model to understand the complexity of teaching. Also, a transactional approach to meaning making and taste are used. The findings show that content for sustainable food consumption can be understood through the lens of different discourses that construct three ideal food consumers, and depending on the discourse used, the students are educated differently. However, all discourses focus on health and contain an idea of instrumental rationality. The findings also show that taste is the factor that has the greatest influence on the students' choices during their foodwork. Furthermore, in the teacher's and students' conversations, meaning is made through taste assessments or texture. Moreover, the results show challenges in education for sustainable food consumption concerning the continuity of teaching and normativity in teaching. These challenges are discussed in terms of didactic implications in order to strengthen and develop teaching for sustainable food consumption in Home and consumer studies. Progress in this area may involve raising the democratic mission of education by making teaching more pluralistic. Another way forward could involve putting aside the traditional task of preparing a complete meal and, instead, working on the process through more exploratory tasks. The sensory aspects of food is also a possible starting point for teaching sustainable food consumption, and a transactional perspective on taste can be a tool to bring this into the classroom.

*Keywords:* Home economics, Home and consumer studies, sustainable food consumption, foodwork, transactional perspective on taste

*Lolita Gelinder, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.*

© Lolita Gelinder 2020

ISBN 978-91-513-0923-1

urn:nbn:se:uu:diva-407876 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-407876>)

# Avhandlingens artiklar

- I Eriksson, L, Hjalmeskog K. (2017). The “ideal” food consumer in Home Economics: A study of Swedish textbooks from 1962 to 2011. *International Journal of Consumer Studies*, 41(3): 237–244

*Jag föreslog idén för studien och samlade in materialet. Analysen och skrivandet gjordes i ett samarbete med handledare, men leddes av mig.*

- II Gelinder, L, Hjalmeskog, K, Lidar, M. (2020). Sustainable food choices? A study on students’ actions in a Home and Consumer Studies classroom. *Environmental Education Research*, 26(1): 81–94

*Jag föreslog idén för studien, planerade och samlade in det empiriska materialet. Jag var huvudansvarig för analysen, men den utfördes i samråd med handledare. Författandet av artikeln gjordes i samarbete med handledare, men där jag var ytterst ansvarig.*

- III Gelinder, L. Smak för hållbar utveckling? -En fallstudie av meningsinnehållet om smak i undervisning för hållbar matkonsumtion. Inskickad till *Educare*

Artiklarna publiceras i avhandlingen med tillstånd från respektive utgivare.



# Innehåll

1. Inledning .....	11
Syfte .....	15
Kappans disposition .....	15
2. Bakgrund .....	16
Hållbar matkonsumtion .....	16
Hållbar matkonsumtion i grundskolans läroplan .....	19
Humanekologisk teori – en grund för ämnet hem- och konsumentkunskap .....	20
3. Tidigare forskning .....	22
(O)Hållbara matval .....	24
Ungas (o)hållbara matval .....	26
Utbildning för hållbar matkonsumtion .....	27
Kritisk blick på utbildning för hållbar utveckling .....	28
Hem- och konsumentkunskap .....	31
Mat som kunskapsinnehåll .....	31
Matarbete i hem- och konsumentkunskapsundervisningen .....	33
Matarbete ur ett hållbarhetsperspektiv .....	35
Läraren i hem- och konsumentkunskap .....	36
Elever i hem- och konsumentkunskap .....	37
Sammanfattning av tidigare forskning .....	38
4. Teoretiska utgångspunkter .....	40
Att undersöka undervisning .....	42
Att undersöka meningsskapande .....	45
Meningsskapande genom handling .....	45
Erfarenhet och vanor .....	46
Kommunikation som handling .....	47
Ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande .....	48
Ett transaktionellt smakbegrepp .....	49
5. Metodologi .....	52
Insamling av data .....	52
Urval av läroböcker .....	53

Videobeskrivelser.....	53
Insamlingsfall 1.....	54
Insamlingsfall 2.....	54
Analysmetoder och bearbetning av data.....	56
Analys av läroböcker.....	56
Diskursanalys.....	56
Procedur.....	57
Analys av videobeskrivelser.....	57
Urval av sekvenser från videobeskrivelser.....	58
Transkription.....	58
Praktisk Epistemologisk Analys.....	58
Perspektivförskjutning.....	59
Metodologiska utmaningar.....	60
Etiska överväganden.....	60
Vetenskaplig kvalitet.....	61
6. Resultat från artiklarna.....	66
Den ideala matkonsumenten - Artikel I.....	66
Det måste smaka gott - Artikel II.....	68
Smak för hållbar utveckling - Artikel III.....	71
7. Diskussion.....	76
Utmaningar för undervisning om hållbar matkonsumtion.....	76
Kontinuitet i undervisningen.....	76
Normerande undervisning.....	78
Didaktiska implikationer.....	80
Konklusion.....	84
Fortsatt forskning.....	85
8. A summary in English.....	87
Introduction and aim.....	87
Background.....	88
The studies.....	88
Conclusion.....	91
Referenser.....	93

# Förord

Nu är det nära, så nära som att det endast återstår att skriva ett förord. Fram tills nu har det verkat enkelt, men helt plötsligt känns det svårt, för jag vet inte hur jag ska kunna uttrycka min tacksamhet till er alla som på ett eller annat sätt bidragit till att avhandlingen äntligen är klar. Jag gör ett försök och hoppas på det bästa!

Den första jag vill tacka är min envisa och helt fantastiska huvudhandledare Karin Hjalmskog. Du har verkligen bidragit på denna resa i dubbel bemärkelse! Jag är så tacksam för all din kunskap som du frikostigt delat med dig av och allt vi fått uppleva tillsammans. Jag beundrar ditt engagemang och din förmåga att alltid hitta lösningar. Avhandlingsarbetet har sannerligen dragit ut på tiden men du har uthålligt väntat, stöttat, läst och kommenterat. Genom att resan varit lång har vi hunnit med destomera och tillsammans har vi skapat minnen för livet. Nu kan du äntligen bli pensionär på heltid, men jag håller båda mina tummar för att vi kommer iväg på den avslutande resan som skulle knyta ihop det hela.

Malena Lidar, min biträdande handledare som inte var med från början utan kom in efter ett par år och det är jag innerligt tacksam för. Din outtröttliga noggrannhet i allt som hör forskning till var precis vad jag behövde. Du har hjälpt mig att förstå vad forskning handlar om och processen att skriva en avhandling. Jag är också tacksam för våra handledningar som varit alldeles lagom allvarliga och som präglats av mycket skratt. Du har ingivit ett lugn och en trygghet som verkligen hjälpt mig i min utveckling. Tack Malena!

Jag vill även tacka Caroline Liberg, som var min biträdande handledare de första år som doktorand och som på ett professionellt sätt bidragit till avhandlingens utformande.

Vid några olika tillfällen, har jag fått värdefulla synpunkter och kommentarer på mitt arbete och jag vill tacka Eva Lundqvist som läste mitt 10-procents manus, Ninitha Maivorsdotter som läste mitt 50-procents manus och Karin Sporre som läste mitt 90-procents manus, för att ni alla har bidragit till att det blivit en avhandling. Jag vill även rikta ett stort och varmt tack till Eva Hultin och Leif Östman som i slutskedet av avhandlingsskrivandet gjorde en noggrann läsning av manuset och gav värdefulla kommentarer och synpunkter som både gav ork och lust att fortsätta hela vägen in i mål.

Tillhörigheten i Nationella Forskarskolan för Hem- och konsumentkunskap har bidragit till avhandlingens utformande. Det är nu några år sedan forskarskolan avslutades men Emmalee, Marie, Albina, Ingela och Emma, ni ska alla

ha ett hjärtligt tack för den tiden. Ni har alla betytt mycket för mig. I relation till ämnet hem- och konsumentkunskap vill jag också tacka Karin Höijer, för att du är en fantastisk ”kollega” och vän. Det är alltid lika givande och inspirerande att samarbeta med dig och jag hoppas det får fortsätta i framtiden.

Vid institutionen har jag deltagit i olika forskningsseminarier, jag tänker främst på Komparativ didaktik och SMED. Under vissa av dessa seminarier har jag fått hjälp med mina texter och det har verkligen varit värdefullt. Ett stort tack till er alla som varit med.

Vidare så är jag väldigt tacksam att du Mia, fick uppdraget att bli min mentor när jag började min anställning som doktorand. Du har hjälpt mig i både stort och smått och blivit en fin vän. Nu är jag äntligen klar och jag hoppas vi kan hitta något projekt eller något annat skoj att samarbeta kring. Petra, du ska också ha ett hjärtligt tack för din omtänksamhet och värme. Ni har båda gjort lunch och fikapauser väldigt trevliga och dessa möten kommer jag att sakna. Jag vill också framföra ett varmt tack till Eva Lundqvist (igen) och Jonas Almqvist för all support och värme ni givit mig under denna resa.

Vid institutionen har jag även haft fina doktorandkollegor och jag vill tacka Kristina, Nils, Mona-Lisa, Jonas, Kicki, Cecilia, Maria och Josefin. Ett särskilt stort tack till Hanna för dina telefonsamtal och ditt stöd. Du är en klippa! Även ett stort tack till Martin, för att du peppat, stöttat, läst utkast och fixat kaffe. Tack för att du alltid finns tillhands och blivit en sann vän. Emma, jag är så glad och tacksam för att du kom till institutionen och för att du blivit en riktig vän. Du har sannerligen gjort livet som doktorand mycket roligare, tack!

Jag vill tacka Österby gymnastikklubb, både motionärer och ledare för att ni sett till att jag fått röra på mig under denna tid. Ett särskilt tack till Ingela, Mia och Sandra för att ni också blivit goda vänner utanför träningen. Jag vill vidare framföra ett stort tack till Uppsala Hushållsskolas Fond som på flera sätt bidragit till avhandlingen. Med er hjälp har jag kunnat delta på konferenser och utbyta erfarenheter av ämnet hem- och konsumentkunskap i ett internationellt sammanhang. Även ett tack till Svenska Kommittén för Hushållsvetenskap för ert stöd och all pepp längs vägen.

Jag har även de bästa vänner en kan tänka sig och ni alla betyder väldigt mycket för mig. Tack till Frida, Li, Linda, Emelie och Stina för att ni alltid tror på mig och givit uppmuntrande ord längs vägen. Malin, för att vi njuter av livet tillsammans. Marie, för att du kom in i mitt liv i en period när vi båda hade det jobbigt och för att du stannat och blivit en fantastisk vän. Ett extra stort tack till Julia, för att du alltid finns vid min sida och Moa för att du är den mest stöttande vän en kan ha. Jag älskar er alla.

Mina svärföräldrar Maggan och Olle ni är verkligen helt fantastiska. Jag är så otroligt tacksam för allt ert stöd, för att ni alltid ställer upp och hjälper till med barnen, Doris samt förser oss med god mat. Tack!

Tack mamma och pappa för att ni alltid tror på mig och hjälper till när det behövs. För er är inget omöjligt. Tack Jenny och Louise för att ni är de bästa systrarna. Jag älskar er alla.



Mina barn Edith och Nils ni är verkligen det bästa som hänt mig och ni har bidragit på denna resa genom att ständigt påminna om vad som är det viktigaste i livet. ”Hur lång tid kan det ta att skriva en bok” – ja det kan en undra, men nu kära ni, är den klar! Mitt allra ödmjukaste och kärleksfullaste tack går till Peter. Tack för att du gjort detta möjligt och för att du alltid ställer upp för mig och för våra barn. Tack för att du gör livet underbart att leva.

*Lolita Gelinder*

Österbybruk i mars 2020



# 1. Inledning

I denna avhandling undersöks undervisning för<sup>1</sup> hållbar matkonsumtion i grundskoleämnet hem- och konsumentkunskap. Det handlar om att förstå vad ett innehåll för hållbar matkonsumtion kan vara i undervisningen såväl som hur elever och lärare skapar mening om detta specifika innehåll. Undervisning är komplext och påverkas av olika faktorer. Lärare, elever och innehåll, som i detta fall handlar om hållbar matkonsumtion, är olika komponenter i undervisningen. Dessa komponenter behöver alla beaktas och eventuellt sättas in i ett utvidgat sammanhang, för att vi fullt ut ska kunna förstå eller kunna problematisera en undervisningssituation (Hudson & Meyer, 2011).

Läraren har en avgörande roll för vilket innehåll som behandlas i undervisningen genom att läraren har möjlighet att välja undervisningsinnehåll utifrån sin didaktiska kompetens (T. Englund, 1997). Lärarens uppdrag, att undervisa, handlar om att tolka läroplanen och kursplanen, som representerar vad som samhället vid en viss tidpunkt, betraktar som viktiga kunskaper och värden för eleverna att tillägna sig. Utifrån styrdokumentet gör läraren en tolkning som omvandlas till ett konkret undervisningsinnehåll och som eleverna i sin tur tolkar. Det sker en transformation av innehållet och det ger en förståelse för att det inte är givet vad ett innehåll i undervisningen blir eller vilket meningsskapande som sker (T. Englund, 1986). I kursplanen för hem- och konsumentkunskap uttrycks att eleverna ska få verktyg att kunna göra medvetna val som konsumenter i förhållande till hållbar utveckling, samtidigt som mat är ett centralt kunskapsområde (Skolverket, 2019b). Maten kan förstås ha en dubbel funktion, dels för att eleverna ska lära om mat och matlagning, men eleverna ska också lära sig om hållbar utveckling i förhållande till mat. För att förstå vad ett innehåll för hållbar matkonsumtion kan vara, behöver det sättas i relation till pågående hållbarhetsdebatt i samhället.

En fråga som diskuteras nationellt likväl som internationellt handlar om produktion och konsumtion av mat, vilket kan ses som en av de största hållbarhetsutmaningarna i vår samtid (Willett et al., 2019). Utmaningarna handlar om att våra dagliga val och vanor kring mat är intimt sammanbundna med många av de miljöproblem som försatt jorden i ett ohållbart tillstånd (Kamb,

---

<sup>1</sup> Undervisning *för* hållbar utveckling används genomgående i avhandlingen och det innebär en skillnad mot att skriva undervisning *om* eller *i* hållbar utveckling. Undervisning *för* antas syfta till att inte bara ge kunskaper om vad hållbar utveckling kan innebära, utan också en rörelse mot hållbar utveckling.

Svenfelt, Carlsson-Kanyama, Parekh, & Bradley, 2019). En aspekt är matsvinn, exempelvis skapades nästan 1,3 miljoner ton matavfall i Sverige år 2016, vilket motsvarar i genomsnitt 129 kilo matavfall<sup>2</sup> per person (Naturvårdsverket, 2018). I ett globalt perspektiv blir en tredjedel av all mat som produceras till matsvinn (Reisch, Eberle, & Lorek, 2013). En annan aspekt är Co2-utsläpp och matkonsumtionen står för en avsevärd del av utsläppet av växthusgaser, vilket är en av orsakerna till de klimatförändringar vi upplever (Gonzalez Fischer & Garnett, 2016). Matkonsumtion orsakar inte bara miljöproblem utan även människors hälsa, ekonomi och sociala liv påverkas. Många människor dör av svält, det vill säga undernäring, samtidigt som andra dör av övernäring, vad som betraktas som välfärdssjukdomar. Övervikt och fetma är ett omfattande problem världen över. Enligt Folkhälsomyndigheten (2019) fortsätter övervikt och fetma att öka i Sverige. År 2018 rapporterades att 51 % av befolkningen i åldern 16–84 hade övervikt eller fetma.

Hållbar matkonsumtion handlar inte bara om att göra jordbruk och konsumtion mindre påfrestande för miljön och att få människor att äta mer hälsosamt, utan det inkluderar även fundamentala frågor om vår relation till mat, miljö och inte minst till varandra (Pollan, 2007; Sargant, 2014). Dessa frågor kan exempelvis handla om hur vi definierar vad som är ”bra” mat, hur vi kan förändra våra matvanor för att de ska bli mer hållbara och hur familjen påverkar vad vi väljer att äta.

EAT-Lancet kommissionen, har satts samman med syftet att diskutera frågan: *Kan vi förse en framtida population på 10 miljarder människor, med en hälsosam kost inom planetens gränser* [Can we feed a future population of 10 billion people a healthy diet within planetary boundaries]? Som ett svar skrevs en rapport, i vilken en omfattande mattransformation skrivs fram som en nödvändighet för att få till stånd en hälsosam och hållbar matkonsumtion, men också för att det ska bli möjligt att nå Agenda 2030 och de 17 uppsatta hållbarhetsmålen (Willett et al., 2019).<sup>3</sup> Mål 12 i Agenda 2030 handlar explicit om hållbar konsumtion och produktion med delmål som handlar om att halvera det globala matsvinnet (12.3) och att öka allmänhetens kunskap om hållbara livsstilar (12.8).

Utbildning har en central plats i FN:s globala mål och Agenda 2030 för att nå en hållbar utveckling. Utbildning utgör även ett eget mål, nummer 4 - En god utbildning för alla. För att nå hållbarhetsmålen skapade UNESCO: *The Global Action Program (GAP) on Education for Sustainable Development*, som är en uppföljning till den tidigare satsning som gjordes på utbildning för hållbar utveckling inom ramen för den så kallade *Decade of Education for*

---

<sup>2</sup> Matavfall omfattar både källsorterat matavfall och matavfall som slängs tillsammans med annat avfall. Även mat och dryck som hålls ut via avloppet i hushållen, men matavfall från jordbruk och fiske inkluderas. 75% av allt matavfall uppstår i hushållen.

<sup>3</sup> Läs mer på <https://eatforum.org> och <https://www.thelancet.com/commissions/EAT>

*Sustainable Development 2005–2014*. Syftet med GAP är att aktivt fokusera på att integrera konkreta handlingar i utbildning för hållbar utveckling (UNESCO, 2014). Unga lyfts fram som en viktig målgrupp i dagens konsumtionssamhälle och betecknas som ett av fem prioritetssområden inom planen:

Youth also make up an important group in consumer societies, and the habits they develop now will have a major impact on future consumption patterns. The young have the potential to propel sustainable development more widely and urgent. (UNESCO, 2014, s. 22)

De internationella dokumenten uppmanar och till viss del kräver, att utbildning för hållbar utveckling ska impliceras i alla former av utbildning. Hur denna utbildning ska genomföras och vad den ska bidra till, är ett ämne som diskuteras bland forskare och som det inte verkar finnas ett enhetligt svar på (Rudsberg & Öhman, 2010; Van Poeck, 2019; Van Poeck, Goeminne, & Vandenabeele, 2016; Vare & Scott, 2007). Hem- och konsumentkunskap är ett ämne i grundskolan som genom sin undervisning kan bidra och göra skillnad gällande dessa frågor. I syftesformuleringen i kursplanen uttrycks att:

Genom undervisningen ska eleverna få möjlighet att utveckla medvetenhet om vilka konsekvenser valen i hushållet får för hälsa, välbefinnande och gemensamma resurser. (Skolverket, 2019b, s. 41)

Eleverna ska med andra ord ges förutsättningar att utveckla sin förmåga i att vara en konsument som utifrån perspektivet hållbar utveckling kan värdera val och handlingar i hemmet. I kommentarmaterialet till kursplanen framgår att hållbar utveckling i hem- och konsumentkunskap ska förstås utifrån de tre perspektiven hälsa, ekonomi och miljö, vilket representerar den sociala-, ekonomiska- och ekologiska dimensionen av hållbar utveckling (Skolverket, 2011). Mat och matlagning är centralt i undervisningen i hem- och konsumentkunskap och ett vanligt undervisningssätt är att eleverna arbetar tillsammans i mindre grupper eller i par i olika köksenheter (Lindblom, Erixon Arreman, Bohm, & Hörnell, 2016). Där utför de vad som kan benämnas som ”matarbete” [foodwork], vilket är ett begrepp som täcker in hela matlagningsprocessen, från planering till efterarbete (Bove, Sobal, & Rauschenbach, 2003). När eleverna matarbetar är intentionen, i enlighet med kommentarmaterialet till kursplanen (Skolverket, 2011a) att hållbar utveckling som perspektiv alltid ska vara närvarande, med andra ord ska hela matarbetsprocessen genomsyras av perspektiven hälsa, ekonomi och miljö.

Genom aktuella händelser i samhället, kan vi förstå att det finns en medvetenhet och vilja hos unga att agera för en mer hållbar värld via personer som exempelvis Greta Thunberg. Forskning har dock tidigare visat att unga kan tycka att det är svårt att göra hållbara val, vilket bland annat kan bero på att de inte har tillräckligt med kunskap (Francis & Davids, 2015; Parinder, 2012). Dessutom har komplexiteten i det globala matproduktionssystemet ökat vilket

kräver ännu mer av den enskilda matkonsumenten (Jones et al., 2012). Nöd-vändigheten med utbildning inom detta område är dock tydlig, och fördelen med att använda mat som ett medel för att utbilda om dessa frågor har lyfts fram i flertalet studier (se exempelvis Fröhlich, Sellman, & Bogner, 2013; Swan & Flowers, 2015).

Läraren har ett övergripande ansvar för vad som behandlas i undervisningen, för även om det finns en kursplan behöver läraren välja innehåll och metoder som gynnar elevernas lärande och undervisningens syfte. Det kan framstå som en utmaning med tanke på att hållbar matkonsumtion som fenomen är komplext och innefattar många olika aspekter, men även utifrån att det inte finns några tydliga genvägar gällande hur utbildning för hållbarhetsfrågor ska genomföras. Det är med andra ord inte givet vad ett innehåll i undervisning för hållbar matkonsumtion är eller skulle kunna vara.

Det finns begränsat med forskning om vilka förutsättningar undervisning i hem-och konsumentkunskap ger för elevers lärande och meningsskapande för hållbar matkonsumtion, vilket kommer att visas i avhandlingens forskningsöversikt. Det övergripande intresset i denna avhandling är därför att bidra med kunskap om undervisning i skolämnet hem- och konsumentkunskap, särskilt undervisning för hållbar matkonsumtion.

Avhandlingen består av tre delstudier som alla handlar om undervisning för hållbar matkonsumtion men med olika fokus i respektive delstudie. I den första delstudien studeras läroböcker i ämnet ur ett historiskt perspektiv för att förstå vad ett innehåll för hållbar matkonsumtion kan vara. De två efterföljande studierna tar utgångspunkt i den konkreta undervisningen och elevernas matarbete. I den andra delstudien studeras hur eleverna gör matval när de arbetar tillsammans i mindre grupper eller i par med att tillaga en hållbar måltid samt i den tredje delstudien snävas fokus in mot att undersöka hur smak kan förstås i den konkreta undervisningen. En gemensam utgångspunkt för studierna är förståelsen att individ och miljö är ömsesidigt konstituerande och förutsätter varandra i lärandeprocesser (Rogoff, 1995). Elevers erfarenheter och verksamheten utgör varandras förutsättningar i vilket lärande som möjliggörs (Östman, 2003). I linje med ett sociokulturellt perspektiv skapas lärande när en individ deltar i olika sociala sammanhang (Säljö, 2000; Vygotsky, 1934/1999). Genom kommunikation och interaktion socialiseras individen in i en specifik praktik eller diskurs som rymmer en viss kultur och tradition. Rogoff (1995) menar att i studier av lärande behöver individuella, sociala och samhälleliga dimensioner beaktas genom att dessa är samspelande i lärandeprocesser. Därmed är det inte fruktbart att bara studera en av dessa dimensioner, exempelvis miljön, för att förstå förutsättningar för lärande och meningsskapande. I avhandlingen beaktas således individuella, sociala och samhälleliga dimensioner (Rogoff, 1995), men där tyngdpunkten förläggs olika i de tre delstudierna.

## Syfte

Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om undervisning för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap. Det handlar om att både studera innehållet hållbar matkonsumtion och de undervisningsprocesser i vilket meningsskapande sker. För att uppnå detta syfte har följande frågeställningar formulerats:

- I Hur konstrueras innehållet hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskapsläroböcker från 1962 till 2011?
- II Hur gör eleverna val när de matarbetar i hem- och konsumentkunskap och hur påverkar det deras meningsskapande angående hållbar matkonsumtion?
- III Hur skapar lärare och elever mening om smak i matarbetet i hem- och konsumentkunskap?
- IV Vilka didaktiska implikationer medför delstudiernas resultat i fråga om undervisning för hållbar matkonsumtion?

## Kappans disposition

I avhandlingens andra kapitel introduceras hållbar matkonsumtion som begrepp och dess relation till skolan, för att sätta in studien i ett sammanhang. I avhandlingens tredje kapitel presenteras tidigare forskning genom tre huvudteman: hur vi väljer mat, utbildning för hållbar matkonsumtion samt undervisning i hem- och konsumentkunskap. I det fjärde kapitlet presenteras teoretiska utgångspunkter. Insamling av datamaterial, analysmetoder samt metodologiska utmaningar presenteras i det femte kapitlet och i det sjätte kapitlet presenteras resultaten från avhandlingens artiklar. Avslutningsvis, i det sjunde kapitlet, följer en diskussion av resultaten.

## 2. Bakgrund

I förhållande till avhandlingens syfte att bidra med kunskap om undervisning för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap så behöver hållbar matkonsumtion som begrepp kontextualiseras. I följande text förs därför först ett resonemang om olika föreslagna definitioner och om begreppets innebörd. Därefter presenteras hållbar matkonsumtion i relation till läroplanen, för att förstå skolans uppdrag om detta innehåll. Sist i kapitlet presenteras humanekologisk teori för att ge en bakgrund till det hushållsvetenskapliga området där ämnet hem- och konsumentkunskap hör hemma.

### Hållbar matkonsumtion

Dagens matproduktion och matkonsumtion är orsaken till många av de miljöproblem som mänskligheten står inför (Reisch, 2010; Reisch et al., 2013; Willett et al., 2019). Det handlar exempelvis om klimatförändringar, vattenförorening, vattenbrist, förlust av livsmiljöer och biologisk mångfald, som en följd av rådande sätt att producera och konsumera mat. Människor dör av svält och undernäring samtidigt som en tredjedel av all mat som produceras går till spillo. I västvärlden dör människor istället av övernäring, eller välfärdssjukdomar, som en följd av att vi äter fel och för mycket. Till dessa problem kan vi addera att jordens befolkningsantal kommer fortsätta att växa, vilket innebär större påfrestningar på matsystemet genom en ökad efterfrågan på energi, mat och vatten (Reisch et al., 2013; Willett et al., 2019).

Självva begreppet hållbar matkonsumtion kan upplevas som en oxymoron, genom att ”konsumera” i enlighet med SAOL betyder att förbruka och förtära, vilket kan uppfattas stå i motsättning till innebörden av ”hållbarhet”. En annan komplexitet med begreppet är att det omfattar ett antal dimensioner och komplexa samband och trots att forskning om hållbar matkonsumtion har ökat verkar det inte finnas någon enhetlig och gemensam definition av begreppet. Fler-talet studier hänvisar till Oslosymposiet 1994 där man med utgångspunkt i Bruntlandrapporten 1987, föreslår en arbetsdefinition av hållbar konsumtion som:

the use of services and related products, which respond to basic needs and bring a better quality of life while minimizing the use of natural resources and toxic materials as well as the emissions of waste and pollutants over the life cycle of



the service or product so as not to jeopardize the needs of further generations. (Norwegian Ministry of the Environment, 1994)

Vidare definierar FAO, FN:s livsmedels- och jordbruksorganisation (2012) ”sustainable diet” som:

those diets with low environmental impacts which contribute to food and nutrition security and to healthy life for present or future generations. Sustainable diets are protective and respectful of biodiversity and ecosystems, culturally acceptable, accessible, economically fair and affordable; nutritionally adequate, safe and healthy; while optimizing natural and human resources. (s.7)

Vad som kan betraktas som ett av de mest omfattande försöken att definiera begreppet menar Reich et al. (2013) har gjorts av UK Sustainable Development Commission, som förklarar att hållbar matkonsumtion är:

...safe, healthy, and nutritious for consumers in shops, restaurants, schools, hospitals, and so forth; can meet the needs of the less well of at a globe scale; provides viable livelihood for farmers, processors and retailers whose employees enjoy a safe and hygienic working environment; respects biophysical and environmental limits in its production and processing while reducing energy consumption and improving the wider environment; respect the highest standards for animal health and welfare compatible with the production of affordable food for all sectors of society; and supports rural economies and the diversity of rural culture, in particular by emphasizing local products and minimize food miles. (s. 8)

De föreslagna definitionerna har gemensamma nämnare, som att de ska möta dagens behov men utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov, vilket är en direkt koppling till definitionen av hållbar utveckling.<sup>4</sup> Skillnaden ligger i att de tenderar att bli mer handlingsinriktade och specifika, vilket kan förstås i relation till det sammanhang de är framtagna inom och med vilket syfte. Den första definitionen är kopplad till ett internationellt policydokument framtaget av FN, som kan sägas utgöra en ram för efterföljande definitioner att förhålla sig till. Den sistnämnda definitionen som är mer handlingsinriktad är ett dokument på nationell nivå som kan förutsättas vara en grund för konkret arbete inom landet. I ett utbildningssammanhang behöver definitionen vara mer handlingsinriktad för att den ska kunna omsättas till, och appliceras i det vardagliga livet. Definitionen behöver vara konkret för att eleverna ska förstå vad det är för handlingar som efterfrågas.

I ett försök att uppnå vetenskaplig konsensus gällande vad som måste göras för att nå en hållbar matkonsumtion och uppnå Agenda 2030 samlade The

---

<sup>4</sup> FN's definition av hållbar utveckling som myntades 1987: ”Hållbar utveckling är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”.

EAT-Lancet kommissionen över 30 världsledande forskare från 16 länder inom varierande discipliner inkluderat mat, jordbruk, hälsa och hållbarhet. Det resulterade i en rapport som publicerades i början av 2019. I rapporten (Willett et al., 2019) framgår att det krävs en omfattande mattransformation, för att vi ska kunna generera hälsosam mat till alla jordens invånare, vilket beräknas vara 10 miljarder människor år 2050. Transformationen ska bli möjlig genom fem övergripande strategier, där den första handlar om internationellt och nationellt engagemang. Den andra handlar om att re-orientera jordbruksproduktionen från hög kvantitet till hälsosam mat. Den tredje handlar om att hållbart intensifiera matproduktionen för att öka kvalitén och den fjärde innebär en stark och koordinerad styrning av land och hav. Den femte och sista strategin innebär att minst halvera vårt matsvinn (Willett et al., 2019). Den föreslagna transformationen har applicerats i en svensk och nordisk kontext och konkreta handlingar som efterfrågas är att öka intaget av grönsaker, baljväxter och nötter samt minska intaget av rött kött. Det framgår även att den nordiska befolkningen äter för mycket av vissa livsmedel som bidrar till flertalet hälsoproblem och därför bör dra ner sockerintaget och äta mindre av livsmedel med högt saltinnehåll och mättat fett (Wood et al., 2019).

Hållbar matkonsumtion handlar således om att göra jordbruket och matproduktionen hållbarare och om att ändra intag av vissa livsmedel. Men det handlar också om fundamentala frågor om våra relationer till mat, natur och varandra (Sargant, 2014).

For consumption to be sustainable it is not enough that we make "better choices" between one product and another at the checkout. We also need fundamental changes in how we live, how we work and how we play. Sustainable consumption demands changes to our practices. (Watson, 2017, s. 344)

Hållbar matkonsumtion kan också kopplas till hur vi lever våra liv och hur vi är mot varandra. Särskilt vi som bor i ett konsumtionssamhälle (Bauman, 2012) behöver fundera över frågor om vår livsstil, hur vi lever våra liv och hur vi fattar beslut. I undervisning i den svenska skolan behöver frågor om hållbar matkonsumtion behandlas utifrån att vi lever i ett konsumtionssamhälle. Här är mat ständigt närvarande i människors vardagsliv och de flesta av oss har möjlighet att äta flera gånger per dag. Vi möter mat och matvaror dagligen när vi rör oss i samhället. Vi är omgivna av mat, av reklam för mat och vi behöver inte ens gå hemifrån, utan kan få maten levererad hem genom matbud. Konsumtionen av ohälsosam mat ökar i hela världen (Willett et al., 2019), samtidigt som konsumenter lyfts fram som viktiga "change agents" inom hållbar utveckling (Sargant, 2014).

## Hållbar matkonsumtion i grundskolans läroplan

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2019b) används inte begreppet hållbar matkonsumtion explicit, utan det ryms inom begreppet hållbar utveckling. Begreppet hållbar utveckling förekommer exempelvis under rubriken skolans uppdrag, där det står att ”undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling” (Skolverket, 2019b, s. 8). Vidare anges att efter genomgången grundskola ska eleverna ha fått ”kunskaper om förutsättningarna för en god miljö och en hållbar utveckling” (Skolverket, 2019b, s. 12). Att undervisa om hållbar utveckling är därmed något som åläggs alla lärare som arbetar i skolan. Vissa ämnen har ett särskilt tydligt uppdrag angående hållbar utveckling i och med hur det skrivs fram i ämnets kursplan, som exempelvis hem- och konsumentkunskap och med mat som innehållsligt fokus handlar ämnet till stor del om hållbar matkonsumtion.

I enlighet med kursplanen för hem- och konsumentkunskap ska eleverna utifrån livet i hem och familj få kunskap för att ”kunna göra medvetna val som konsumenter med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö” (Skolverket, 2019b, s. 41). Vidare ska undervisningen syfta till att ge eleverna ”möjlighet att utveckla medvetenhet om vilka konsekvenser valen i hushållet får för hälsa, välbefinnande och gemensamma resurser” (Skolverket, 2019b, s. 41). Undervisningen i hem- och konsumentkunskap ska i enlighet med kursplanen utbilda barn/unga att tänka självständigt och kritiskt kring sina matval och hur dessa val påverkar jordens resurser. Ämnets centrala innehåll utgörs i Lgr11 av tre områden: mat, måltider och hälsa, konsumtion och ekonomi, samt miljö och livsstil. Dessa områden är obligatoriska att undervisa om, men de ska inte uppfattas som separata från varandra. Oftast möter eleverna innehåll från flera områden samtidigt i den konkreta undervisningen (Skolverket, 2011). I hem- och konsumentkunskap ska undervisningen karaktäriseras av att teori och praktik är sammanflätade till en helhet. Eleverna ska ges utrymme för reflektion i det konkreta matarbetet. Det är en process där tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar (Skolverket, 2011), vilket kan uttryckas som att eleverna tillägnar sig kunskap *i* praktiken och inte *om* praktiken.

Hållbar utveckling som begrepp skrevs in i kursplanen för hem- och konsumentkunskap i och med kursplanerevideringen 2011. Innan dess användes begreppet resurshushållning och innebörden att hushålla med resurser har funnits med sedan ämnets införande, även om perspektivet kommit att vidgas. För att ge en tydligare förståelse för ämnet hem- och konsumentkunskap presenteras i följande textavsnitt humanekologisk teori. Teorin har lyfts fram som ett sätt att ringa in och ge en förståelse för det hushållsvetenskapliga kunskapsområdet (M. Brown, 1993) – men också som ett sätt för att förstå de komplicerade sambanden mellan hemmet och dess natur och människobyggda omgivningar (Grönqvist & Hjalmskog, 2009).

## Humanekologisk teori – en grund för ämnet hem- och konsumentkunskap

Hem- och konsumentkunskap eller huslig ekonomi som ämnet hette när det infördes i slutet av 1800-talet, har alltid haft ett fokus på människor och deras relationer med varandra och sina omgivningar. Ämnet har kommit att betraktas som unikt då det baseras på livet i hem och familj,<sup>5</sup> nationellt som internationellt.

Although Home economics/family and consumer sciences is not unique in studying individuals, families and communities, it is unique in its focus of pulling together into one eclectic and integrated whole, all the information known about individuals and families within the context of their communities and their surrounding environments. (Andersson Darling, 1995, s. 378)

För att skapa en mer gemensam och sammanhållen profession utvecklades Humanekologisk teori i slutet av 1960-talet med syftet att fungera som en enhetlig filosofisk grund för Home Economics.<sup>6</sup> Under denna tid började en miljömedvetenhet ta form i samhället och inom professionen söktes ett helhetsperspektiv för att kunna väva samman de olika specialområden som var inkluderade i ämnet för att förstå hur hushållen påverkade och påverkades av den omgivande miljön (Bubolz & Sontag, 1993). Dessa tankar var dock inte nya för Home Economics, utan det kan betraktas som att de återuppstod eller förtydligades. Redan när ämnet bildades i USA i början av 1900-talet ville Ellen Swallow Richards att ämnet skulle heta ”Human Ecology” för att betona synen på världen som en helhet och där alla organismer är beroende av varandra. Swallow Richards ville lära människor hur de skulle leva sina liv i sin omgivning inkluderande naturmiljön (Grönqvist & Hjalmskog, 2009). Dock gick inte Swallow Richards namnförslag igenom utan ämnet kom efter ytterligare diskussion att heta Home Economics (McGregor, 2011). Humanekologisk teori lyfts fram som unik genom sitt fokus på människor som både biologiska organismer och som sociala varelser i interaktion med sin omgivning (Bubolz & Sontag, 1993). Det bygger på en grundtanke om att människan och miljön är icke separerbara delar av en större enhet. Framförallt handlar det om interaktionen mellan människan i hushållet och hennes omgivning, att det hela tiden pågår ett samspel mellan hushåll, samhälle och natur. Varje handling som

---

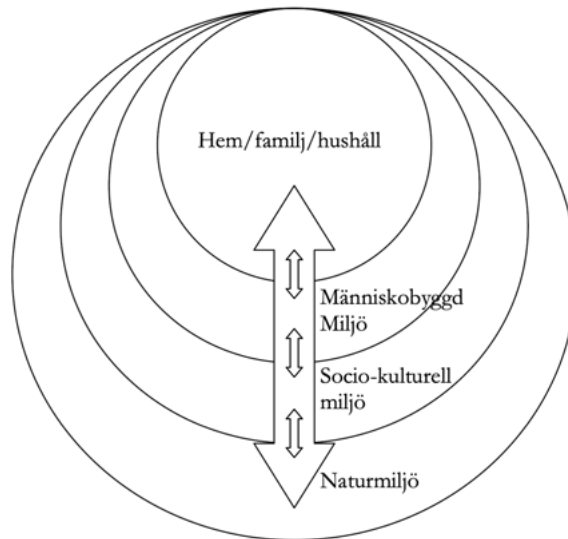
<sup>5</sup> Ingen specifik familjetyp eller familjesammansättning förespråkas. I Sverige utgår diskussioner oftast från hushållet.

<sup>6</sup> Home Economics är den gemensamma internationella benämningen på ämnet, även om det finns en variation mellan länder angående vad ämnet heter i skolan och vad ämnet omfattar. Exempelvis heter det Family and Consumer Science i USA, Food Technology i Storbritannien, Mat och hälsa (mat og helse) i Norge, Huslig Ekonomi (kotitalous) i Finland och Matkunskap (matkundskab) i Danmark (för en mer utförlig jämförelse mellan ämnena i de nordiska länderna se: Tuomisto, Haapaniemi, & Fooladi, 2017).

utförs i hemmet har konsekvenser på en lokal likväl som global nivå. Kursplanen i hem- och konsumentkunskap har en tydlig förankring i humanekologisk teori. I Lgr 11 uttrycks att:

Livet i hem och familj har en central betydelse för människan. Våra vanor i hemmet påverkar såväl individens och familjens välbefinnande som samhället och naturen. (Skolverket, 2019b, s. 41)

Humanekologisk teori kan vara behjälplig för att förstå de komplicerade sambanden mellan hemmet som en enhet och dess omgivningar (se figur 1). Människans omgivningar kan delas in i naturmiljö, sociokulturell miljö och människobyggd miljö och i den innersta cirkeln finns hushållet/familjen (Grönqvist & Hjalmeskog, 2009).



Figur 1. Samspel mellan individ/familj och dess omgivningar (Grönqvist & Hjalmeskog, 2009 efter Bubolz & Sontag, 1993; Turkkio, 1995)

### 3. Tidigare forskning

I följande kapitel kommer tidigare forskning att presenteras under tre huvudteman. Det första temat handlar om hur vi väljer mat och särskilt om hållbara matval. Det andra temat handlar om utbildning för hållbar matkonsumtion och det tredje temat om undervisning i hem- och konsumentkunskap. Hållbara matval presenteras först med syftet att ge en förståelse för vad som är med och påverkar våra matval och framförallt ungas matval, som en grund för att sedan förstå matval som ämnesinnehåll i undervisningen i hem- och konsumentkunskap. Därefter presenteras utbildning för hållbar matkonsumtion och problematik kopplat till hållbarhetsutbildning innan kapitlet övergår till det tredje temat, hem- och konsumentkunskap. Syftet med det tredje temat är att ge en förståelse för tidigare forskning om ämnet och som har relevans för min avhandling. Det handlar om mat som ett innehåll i kursplanen och matarbete i den konkreta undervisningen. Mat som kunskapsinnehåll och matarbete sätts sedan i relation till hållbar utveckling för att lyfta fram den kunskap som finns om undervisning kopplat till hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap men också för att visa att det finns ett behov av mer didaktisk forskning för att stärka och utveckla ämnet inom detta område.

Kapitlet bygger på en litteratursökning som genomförts i två omgångar. Dessa har gjorts med intentionen att systematiskt hitta relevant litteratur som kan utgöra en grund för föreliggande kapitlet. Vid det första tillfället gjordes en omfattande digital sökning i fem utvalda tidskrifter, tre med fokus på hållbarhet och utbildning: *Environmental Education Research*, *The Journal of Environmental Education*, *The Canadian Journal of Environmental Education* och två med fokus på Home Economics och utbildning: *International Journal*

of *Consumer studies* och *International Journal of Home Economics*.<sup>7</sup> Tidskrifterna valdes utifrån att de är väl ansedda och framträdande inom sitt område. Jag är medveten om att det finns flera tidskrifter inom båda dessa områden men den första sökning gjordes med en strävan att identifiera studier om mat i hållbarhetstidsskrifterna och hållbarhetsfrågor i *Home Economics* tidskrifterna. I den andra sökomgången användes databaserna *Education Source*, *Web of Science* och *ERIC*. Samma sökkedja av ord användes i alla databaserna: "food AND ("sustainable development" OR sustainability) AND ("home economics" OR "home and consumer studies" OR "environmental education)". Jag provade även andra sökkombinationer men de gav inte fler artiklar än vad som påträffats med den första söknedjan. Exempelvis gav sökningen i *Education Source*, 59 träffar och av dessa handlade 2 artiklar om *Home Economics*. I *Web of Science* fick jag 44 träffar på söknedjan och av dessa handlade 4 artiklar om *Home Economics*. En stor andel av de artiklar som framkom i sökningen handlar om högre utbildning, utbildning utanför skolan, skol- och skogsträdgårdar, jordbruksutbildning och utbildning i förskolan. Dessa har generellt valts bort i enlighet med att de faller utanför vad denna avhandling avser att behandla. Det finns ett begränsat antal studier som berör alla de områden som efterfrågas och det kan därmed konstateras att hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap är ett område med begränsad forskning.

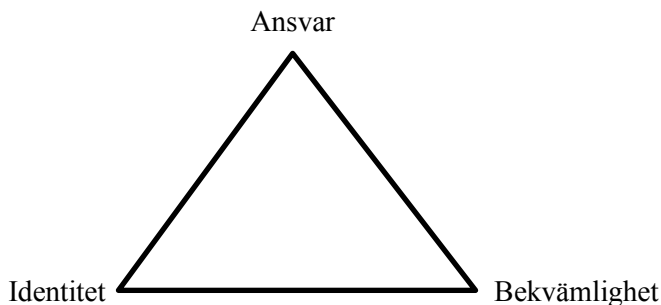
Förutom litteratursökningen bygger avsnittet tidigare forskning i denna avhandling på litteratur som uppdragats genom aktivt deltagande på konferenser, forskningsseminarier, kurser inom doktorandutbildningen och förslag från de som granskat avhandlingens artiklar.

---

<sup>7</sup> Litteratursökningen har gjorts i varje enskild tidskrift. I de tre hållbarhetstidsskrifterna fanns ingen artikel på sökorden "Home Economics" eller "Home and Consumer Studies". Sökningen gick då vidare med orden "Food Consumption", "Food Education" och "Sustainable food" i ett försök att identifiera studier som berör hållbar matkonsumtion. Gällande antalet träffar är det få artiklar som direkt handlar om hållbar matkonsumtion. I de flesta fall dyker sökordet upp som en referens i artikelns tidigare forskning eller som ett konstaterande av att det är ett område som finns. Dessa har valts bort. Vidare har artiklar som inte handlar om barn, unga och/eller skola/utbildning också valts bort. I *Home Economics* tidskrifterna har sökningen haft ett anorlunda uttryck än i ovan nämnda. I *International Journal of Consumer studies* användes sökorden "Sustainable food consumption" och "Home Economics AND Sustainable food consumption". Alla titlar och abstract lästes igenom på de artiklar som framkom i sökningen, för att urskilja de som behandlade hållbar matkonsumtion och *Home Economics*. I *International Journal of Home Economics*, vilken är International Federation for Home Economics's (IFHE) egna tidskrift, finns ingen sökmotor. Där söktes artiklar manuellt genom att leta i alla utgåvor som fanns tillgängliga på IFHE's hemsida vid dags dato, vilket var från 2008 till 2019.

## (O)Hållbara matval

Konsumtion av mat, handlar för de flesta människor som bor i väst, om mer än att bara tillfredsställa hunger. Det kan vara ett uttryck för identitet och social status, likväl som ett sätt att uppleva njutning och välmående. Det framstår som komplext att göra hållbara matval genom att det innefattar en mängd faktorer som samspelar (Brug, 2008; Palojoki & Tuomi-Gröhn, 2001). För att synliggöra komplexiteten av matval och möjliggöra för diskussion har Warren Belasco (2008) föreslagit vad han kallar en kulinarisk triangel som visar tre konkurrerande krafter: ansvar, identitet och bekvämlighet (se figur 2). Dessa tre krafter illustrerar den förhandling som förekommer när en konsument ska göra ett matval. De olika krafterna illustrerar hur de ”drar” i konsumenten och hur de påverkar matvalet i olika grad (se tabell 1 för en översikt). Krafterna kan vara mer eller mindre i konflikt med varandra.



Figur 2. En kulinarisk triangel av motsägelser (Belasco, 2008)

Enligt Belasco (2008) är det identitet och bekvämlighet som har störst påverkan på våra matval, även om ansvar är den komponent som borde påverka mest och därför placerats högst upp i triangeln. *Ansvar* handlar om konsumentens medvetenhet om konsekvenserna av sina handlingar, det vill säga om konsumenten har kunskap och förståelse för hur hans val påverkar andra människor, djur och natur. Konsekvenser uppstår på flera plan och de kan vara både korta och långsiktiga (Belasco, 2008).

*Identitet* handlar om personlig preferens, om njutning och vad du har med dig för matvanor från din uppväxt. Den kulturella aspekten av identitet rymmer normer och värderingar, det vill säga ett samhälles eller en grupp av människors särskilda matpreferenser (Belasco, 2008). *Bekvämlighet* handlar i enlighet med Belasco (2008) om variabler som priset på mat, tillgänglighet och tid, men även om kompetens. Kan konsumenten köpa det? Har konsumenten råd? Har konsumenten den kompetens som krävs för att exempelvis kunna tillaga en särskild maträtt? Genom dessa frågor menar Belasco (2008) att be-



kvämlighet har att göra med den globala matkedjan – alla de steg och processer genom vilken maten kommer från jord till bord. Den kulinariska triangeln fångar således en mängd aspekter som är involverade i våra dagliga matval.

Tabell 1. *Vad den kulinariska triangeln av motsägelser involverar* (Höijer, 2013, efter Belasco, 2008, författarens översättning)

<b>Identitet</b>	<b>Bekvämlighet</b>	<b>Ansvar</b>
Personliga preferenser Njutning Kreativitet Känsla av vem och var du är Smak Familj Etnisk bakgrund Personliga minnen Idéer och värden Praktiker Ritualer Etikett Symboler Konst	Pris Tillgänglighet Lättheten av förberedelse Energi Tid Arbetskraft Kompetens	Personliga, sociala, fysiologiska och politiska konsekvenser av ens handlingar Vara medveten om dessa konsekvenser Korta och långsiktiga konsekvenser Medvetenhet om relationen mellan natur, djur och människor likväl som distributionen av makt och resurser
Vad, var och hur äter människor – och vad äter de inte? Hur representerar och tänker människor om sin mat?	Vad involverar den globala matkedjan?	Hur hamnade en matvara på en specifik plats? Vad blir konsekvenserna av att välja en specifik matvara?

En aspekt som ofta ses som avgörande för våra matval är smak, vilken inryms i den kraft Belasco (2008) benämner som identitet. Det finns flera studier som tar upp smakens betydelse för våra slutliga matval (se exempelvis Ekström, 1990; Fjellström, 2009; IFIC, 2019) men även smak i kombination med våra vanor lyfts fram som betydande (Soljanto & Palojoki, 2017). Matvanor skapas tidigt i livet, redan från det att vi börjar att äta riktig föda. Dessa vanor följer oss sedan genom livet och tenderar att vara svåra att förändra (Warde, 2015). Föräldrar lyfts därför fram som en viktig faktor gällande barns utvecklande av matvanor (R. Brown & Ogden, 2004).

Matval i förhållande till hållbarhet är än mer komplext, särskilt när det gäller matval i västvärlden (Verain et al., 2012). Å ena sidan verkar det som att människor saknar kunskap om hur deras matval påverkar exempelvis miljön. Visschers & Siegrist (2015) framhåller att konsumenter har svårt att göra hållbar matval för att de inte kan bedöma den direkta påverkan deras val kommer att ha och för att information om matens klimatpåverkan knappt tillhandahålls. Det är svårt att vara en hållbar matkonsument och det finns behov av mer kunskap. Men detta är ett område som tenderar att innehålla motsägelser, för å andra sidan lyfts det också fram att även om kunskap finns, att man har insikt

i miljöproblematiken och aktivt tar ställning kan konsumenten i slutändan ändå välja något annat, precis som i Belascos kulinariska triangel. Stapleton (2015) uttrycker det som att mat kan vara ”identitetsbelastad” och hon skriver:

choosing to continue to eat a highly identity-salient food despite the contradiction that it held for me ethically indicates that being a part of my family is at least as important to me as my environmental concerns. (s. 20)

Vi kan alltså förstå att hållbara matval baseras på en process med beslutsfattande där konsumentens sociala ansvar och individens behov och begär tas med i beräkningen. De drivs av bekvämlighet, vanor, vad man får för pengarna, personliga hälsa, hedonism och individuella svar på sociala och institutionella normer (Vermeir & Verbeke, 2006).

### Ungas (o)hållbara matval

Konsumtion, vilket inkluderar val av mat, är en del i barn och ungas utvecklande av identitet och självuppfattning (Benn, 2003) och det är framförallt i ungdomen som individer börjar att utveckla självständiga beslut i relation till deras sociala miljö. Denna period har lyfts fram som fundamental i utvecklandet av bestående matvanor (Francis & Davis, 2015; McKeown & Nelson, 2018). I en rapport från Livsmedelsverket (Jansson, 2004) angående barns och ungas matvanor framgår att barn och unga är medvetna om vad som är ”bra” respektive vad som är ”dålig” mat och hur det påverkar kroppen. Syftet med studien är att se hur barn i olika socioekonomiska områden förhåller sig till mat och utifrån resultatet var det endast subtila skillnader som framkom. Skillnaderna handlade främst om smak, som i detta fall innebar att barn i områden med högre inkomstindex hade en större verbala förmåga och intellektuell mognad att reflektera över mat. Dock säger inte denna rapport något om ungas matvanor ur ett hållbarhetsperspektiv, utan matvanor kopplas främst till hälsa.

Parinder (2012) har i sin avhandling undersökt hur gymnasieungdomar resonerar om sina matval i förhållande till miljö och klimat och i hennes resultat framkommer att unga anser att det är svårt att göra hållbara matval om sociala, ekonomiska och ekologiska perspektiv ska beaktas och tas hänsyn till. Ungdomarna i studien visade sig sakna kunskaper om miljö och klimatpåverkan, till skillnad från hälsomässiga aspekter av matval. Det framkom även att ungdomarna trodde att individen behöver göra mera klimatsmarta livsmedelsval i framtiden och att ungdomarna ger uttryck för att de är beredda att ändra sina vanor. Utifrån detta drar Parinder (2012) slutsatsen att skolan är viktigt för att ge ungdomar redskap att kunna göra medvetna och hållbara matval.

Utifrån resultatet av en empirisk studie med österrikiska och tyska gymnasieungdomar argumenterar Kowasch & Lippe (2019) att många elever har en relativ god uppfattning om vad hållbarhet och hållbart beteende är, men att eleverna lätt hamnar i förenklat binära tänkanden om vad som är ”rätt” och

”fel” i förhållande till en hållbar livsstil. Resultatet, som bygger på svaren från en enkät genomförd med 1000 gymnasieelever från Österrike och Tyskland, intervjuer av lärare och analys av läromedel, visar att eleverna är mer orienterade mot att modifiera sitt beteende än att beakta olika värden och moraliska ståndpunkter i undervisningen. Resultatet visar också att eleverna saknar kunskap om det ömsesidiga beroendet mellan konsumtion och produktion – vilket försvårar förståelsen av komplexa hållbarhetsmönster.

Orsaker till varför ungdomar väljer att inte handla hållbart har undersökts av Francis och Davis (2015). Genom att både göra fokusgruppintervjuer och två enkäter med ungdomar i åldern 12 – 17 år, presenterar de tre kluster av orsaker till varför ungdomar väljer att inte handla hållbart: 1) begränsningar för att tillämpa en hållbar konsumtion, vilket inkluderar att ungdomarna saknar kunskap om konsekvenserna av deras handlingar eller att ungdomarna saknar kunskap om bra alternativ, 2) att oron uteblir på grund av faktorer knutna till situationen eller av konkurrerande prioriteringar som exempelvis grupptryck, pris, tid och bekvämlighet, eller 3) att unga inte känner något personligt ansvar eller att de lägger över ansvaret för hållbara handlingar på andra individer. Vidare finns det studier som undersökt ungas intentioner och attityder till att göra hållbara matval och i dessa framkommer att mer kunskap nödvändigtvis inte leder till mer hållbara handlingar (Gotschi, Vogel, Lindenthal, & Larcher, 2009; Yadav & Pathak, 2016). Ovan nämnda studier visar å ena sidan att ungdomar behöver mer kunskap men å andra sidan att det inte säkert att mer kunskap leder till mer hållbart beteende. Utbildning lyfts dock fram att ha en betydande roll för att få unga att tänka kritiskt kring hållbarhetsfrågor (J. Öhman, 2008a; Östman, 2010).

## Utbildning för hållbar matkonsumtion

Utifrån vad litteratursökningen visat sker utbildning för hållbar matkonsumtion främst genom olika miljöutbildningsprogram med syftet att ändra ungas beteende eller attityder. Exempelvis har Jones et al. (2012) undersökt hur ett ”mat för livet”-program främjade ungdomars engagemang i matrelaterade frågor på olika gymnasieskolor i England. Resultatet visade att det är svårt att se någon positiv påverkan på studenternas beteende. På motsvarande sätt har Breunig (2013) undersökt hur deltagande på interdisciplinära miljöstudieprogram påverkade gymnasiestudenternas attityd och vilja att göra hållbara val och handlingar. Genom fallstudier på fem olika gymnasieskolor i Canada visade resultatet att programmen har en låg påverkan på eleverna. I relation till mat menar studenterna i studien att det är svårt att göra hållbara matval då de inte har, eller har få möjligheter att påverka vad som äts hemma. Dock finns en tro hos studenterna att de kommer att äta annorlunda när de flyttar hemifrån och inte längre är beroende av sina föräldrar. Godfrey och Feng (2017) har undersökt hur studenter på ett universitet förstår och låter sig påverkas av en miljökampanj med fokus på hållbar matkonsumtion. Kampanjen designades

för att förmedla information om matens påverkan ur ett hållbarhetsperspektiv och studenterna exponerades för informationen i matsalen under tre veckor. Likt ovan nämnda studier hade även detta program en låg påverkan på studenters beteende. Jones et al. (2012) menar att en anledning till att de flesta utbildningsprogram inte ger någon önskad effekt på elevernas/studenternas beteende eller attityder kan vara för att programmen är relativt korta i tid.

Det finns dock studier på miljöprogram vars resultat visar en positiv påverkan på eleverna. Ett exempel är att barn som gått i ”grönflagg-” skola påverkar sina föräldrar att handla mer ”miljövänligt” (O’Neill & Buckley, 2019). Författarna visar att barn har agens och makt att få till förändring av beteende och att dessa barn har en vilja och ett engagemang i miljörelaterade frågor.

Matvanor lyfts fram att ha blivit mer individualistiska, att de ska passa våra individuella idéer, preferenser och scheman (Sargant, 2014). Vad man väljer att äta kan därmed ses som en del av ens identitet (Stapleton, 2015). Stapleton (2015) menar att matval i förhållande till miljödiskurser allt för ofta fokuserar på individers matval, men erkänner inte i vilken utsträckning ätandet påverkas av en större social kulturell kontext.

Swan och Flowers (2015) har granskat artiklar i ett specialnummer ”Putting Food Onto the Table” i *Australian Journal of Environmental Education*, som inkluderar artiklar om mat och pedagogik. Författarna menar att matutbildning generellt har haft ett fokus på hälsa och att övervaka och styra matval, vilket även Leer och Wistoft (2018) visar i sin granskning av litteratur gällande matutbildning men med ett fokus på smak. Ett tema i Swan och Flowers (2015) litteraturöversikt är mat och miljöutbildning. De lyfter fram att barn kan utveckla en djupare förståelse för mat och stärka deras relation till mat genom att själva få odla grödor. Det kan också öka barnens kunskap om mat genom att det kan ge en förståelse för var maten kommer ifrån. Swan och Flowers lyfter även värdet av att hitta nya utbildningsplatser, att genomföra undervisning utanför klassrummet, exempelvis genom utematlagning eller att göra studiebesök på en bondgård. En slutsats Swan och Flowers (2015) gör utifrån litteraturöversikten är att det saknas studier som lyfter fram undervisning som tillämpar förkroppsligade metoder kopplat till hållbarhet och de menar slutligen att mat som ett ämnesinnehåll - i alla dess former (kollektiva, materiella, symboliska, sensoriska, politiska, förkroppsligade), ”needs to be placed in the center of debates on sustainability education” (s. 160).

### **Kritisk blick på utbildning för hållbar utveckling**

Utbildning för hållbar utveckling introducerades i det svenska utbildningssystemet år 2000 i och med Agenda 21 - vad som också benämns som Hagedeklarationen (Skolverket, 2001).<sup>8</sup> Det bestämdes att utbildning för hållbar ut-

---

<sup>8</sup> År 1996 enades länderna runt Östersjöregionen att utarbeta Agenda 21 som kom att benämnas Baltic 21. Det var ett handlingsprogram för att öka förutsättningarna för hållbar utveckling i regionen. År 2000 beslutades att utveckla ett handlingsprogram för utbildning, den så kallade Hagedeklarationen.

veckling skulle finnas på alla nivåer inom utbildningssystemet och att det skulle bygga vidare på befintliga erfarenheter av den miljöundervisning som varit aktuell sedan 1960-talet (Skolverket, 2001). Även om utbildning för hållbar utveckling är något som funnits inom skolans värld en tid så finns inte ett enhetligt svar på frågan om vad denna undervisning ska innehålla och hur denna undervisning lämpligast ska genomföras. Det är en pågående debatt och ett ämne som är väl diskuterat av forskare inom fältet för Education for Sustainable Development/Environmental and Sustainability Education, ESD/ESE. Ett problem, som lyfts fram av flera forskare (Van Poeck, 2019; Van Poeck et al., 2016; Östman, 2010) ligger i den västerländska traditionella uppdelningen mellan objektiva fakta och subjektiva värden, vilket avspeglar sig i hur undervisningen hanteras.

Öhman (2004a, 2008a) och Sandell, Öhman och Östman (2005) skiljer på olika sätt att undervisa om miljö och utvecklingsfrågor genom skilda selektiva traditioner, faktabaserad, normativ och pluralistisk och där varje tradition representerar olika svar på vad som utgör en god undervisning i ett ämne, både gällande innehåll och metod. I den *faktabaserade traditionen* är miljöproblematiken ett kunskapsproblem. Undervisningen ska därav förmedla den rätta kunskapen utifrån forskning, så att eleverna kan handla i enlighet med denna kunskap senare i livet. Bara eleverna får den rätta kunskapen antas att de kommer att handla därefter. Undervisningen ska förmedla vetenskapliga fakta för det är vad som behövs för att lösa miljöproblemen. Det är ett kunskapsproblem som ska åtgärdas med mer kunskap genom forskning. Kritik som riktats mot denna tradition är att den helt saknar en värdedimension av hållbar utveckling.

I den *normerande traditionen* handlar undervisning om, förutom att förmedla fakta, att förmedla de rätta normerna utifrån jordens akuta tillstånd. Skolan har en nyckelroll i att förmedla de rätta ”sätten” så att eleverna kan ändra sitt beteende i en mer hållbar riktning. Den kritik som riktats mot denna tradition är att utbildningens emancipatoriska potential hotas och likaså utbildningens demokratiska uppgift. Om undervisningen användas som ett verktyg för ett visst förutbestämt samhälle finns risk för indoktrinering. Sund och Lysgaard (2013) menar att normativa uttalanden med fokus på beteendeförändring snarare kan ha den motsatta effekten och hindra kritiskt tänkande.

I den *pluralistiska traditionen* lyfts utbildningens demokratiska uppdrag och undervisningen ska förmedla olika perspektiv och åsikter på miljöproblematiken. Eleverna uppmanas att kritiskt granska de olika perspektiven för att få en förståelse för den kunskapsbas, både vetenskapliga fakta och annan, som ligger bakom problematiken. Undervisningen ska inte främja en bild av hur ett hållbart samhälle ser ut, utan det är tillsammans med andra i den demokratiska processen som detta diskuteras och tas ställning till. Den kritik som framförs mot denna tradition är att den riskerar att hamna i ”anything goes”-relativism, det vill säga att strävan efter att synliggöra olika perspektiv och åsikter

kan förstås som att alla alternativa handlingar är lika mycket värda. Öhman (2008a) menar dock att denna kritik främst är ett teoretiskt problem genom att det i klassrumsstudier som genomförts inte finns något som tyder på att eleverna skulle bry sig mindre om miljö- och hållbarhetsproblem.

Utbildning har en viktig roll när det gäller att få unga att tänka kritiskt kring hållbarhetsfrågor (Shuttleworth, 2015), som i den pluralistiska undervisningstraditionen. Samtidigt har kritik riktats mot att utbildning för hållbar utveckling är instrumentellt rationell, det vill säga att bara eleverna får den rätta kunskapen kommer de att handla därefter (Fischer & Barth, 2014; Hobson, 2002; Postma & Smeyers, 2012), vilket kan sägas gälla för både faktabaserad och normativ undervisningstradition. Det finns således en osäkerhet gällande vad som behöver göras i relation till hur utbildning mot en mer hållbar värld ska se ut, inte minst för att vi inte kan veta vad som är hållbara handlingar i framtiden:

In fact it puts into question the whole notion of ‘teaching’. After all, there is no longer something to be taught that is universally agreed upon or that can be universally applied. There are too many realities out there and, to make things worse, these realities shift and transform constantly. (Wals, 2010, s. 144)

Östman, Van Poeck och Öhman (2019) har utifrån forskning utarbetat fem interrelaterade principer för undervisning om hållbarhetsfrågor, för att komma bort och vidare från ”traditionell” skolundervisning och undvika både instrumentalism och relativism. I undervisningen finns fakta, värden och normer, som hanteras utifrån pluralism men även att den etiska och politiska dimensionen är integrerade. Principerna bygger på en transaktionell didaktisk teori som innebär att undervisning och lärande utgår från handlingar (se mer i teorigapitlet). Den första principen  *skapa ett innehåll som engagerar i undervisningen*, handlar om att eleverna behöver möta ett innehåll i undervisningen som känslomässigt engagerar dem. Den andra principen handlar om att  *använda rätt fokus för undervisningen*, det vill säga att eleverna ska kunna använda ämneskunskaperna i det vardagliga livet och för samhällliga problem. Den tredje principen handlar om att  *lyfta lokala hållbarhetsproblem* för att öka elevernas motivation och engagemang. Genom lokala problem har eleverna möjlighet att bli ”change-agents” och få erfara att vara involverad i ett problem och i att lösa problemet. Princip fyra handlar om att  *betona pluralism*, att innehållet i undervisningen lyfts från flera olika perspektiv som exempelvis ekonomi, psykisk hälsa, fysisk hälsa, lokal påverkan och global påverkan, för att kunna göra en klok prioritering eller ett klokt val. Den femte principen att  *inkludera etiska och politiska dimensioner* handlar om att ”encourage the students to become knowledgeable and skilled in dealing with the political and the ethical dimensions of sustainability issues” (Östman et al., 2019, s. 48). De olika perspektiven av hållbarhetsfrågor tvingar människor att prioritera exempelvis vid val av mat, vilket inkluderar värden. Den etiska dimensionen

handlar förenklat om att lyfta frågor om den rätta och korrekta vägen att handla i enlighet med människa och natur och den politiska dimensionen hur samhället mest korrekt eller på bästa sätt kan organiseras.

Som nämnts tidigare lyfts mat i flertalet studier fram som en konstruktiv utgångspunkt när det gäller utbildning för hållbarhet:

Food and consumerism are well regarded as suitable interdisciplinary subjects for teaching students about ongoing environmental problems and educating them towards engaging in sustainable consumer behavior. (Fröhlich et al., 2013, s. 748)

Att använda mat, som ett undervisningsinnehåll i hem- och konsumentkunskap, är inte lösningen, men kan vara en möjlighet värd att diskutera. I förhållande till ovanstående fem principer har mat en tydlig koppling till elevernas vardagliga liv, då det är en del av deras liv och något som de har erfarenhet av. Det är ett innehåll som tillåter eleverna att bli känslomässigt engagerade genom exempelvis att smaka på mat och uppleva njutning. Eleverna får använda sina sinnen och matarbetet ger eleverna en förkroppsligad erfarenhet. Genom att matarbetet görs på riktigt finns möjlighet att eleverna kan agera och känna sig som ”change-agents”, exempel genom att tillaga och äta en hållbar lunch. Eleverna får kunskaper som de kan använda i sitt vardagliga liv här och nu, men även i framtiden.

## Hem- och konsumentkunskap

Att hushålla med hemmets resurser har varit ett centralt tema sedan ämnets införande i slutet av 1800-talet, även om det gått under olika termer och haft differentierade syften. Kortfattat kan det uttryckas som att ha gått från att hushålla med hemmets och de lokala resurserna till att hushålla med de globala resurserna för en mer hållbar framtid. Centralt för ämnet är dess avstamp i hemmet och/eller familjen och hur det hör samman och relateras till den omgivande miljön (se humanekologisk teori i kapitel 2).

I det följande presenteras tidigare forskning om mat som ett kunskapsinnehåll, hur vi kan förstå matarbete i ämnet, men även dess koppling till hållbar matkonsumtion. Hela kapitlet avslutas med en sammanfattning av den tidigare forskning som presenterats.

## Mat som kunskapsinnehåll

Hem- och konsumentkunskap är det enda ämnet i grundskolan där eleverna har möjlighet att lära sig att laga mat, vilket även gäller i en internationell kontext (Benn, 2014; Ronto, Ball, Pendergast, & Harris, 2017). Historiskt inriktade studier visar att matarbete har varit ett ämnesinnehåll sedan ämnets

införande. Huslig ekonomi som ämnet hette till en början, var enbart för flickor då det var de som ansågs behöva denna kunskap för att kunna ta hand om sin familj (U. Johansson, 1987). Hjälmeskog (2000) har studerat olika sätt att uppfatta syftet med ämnet från slutet av 1800-talet fram till 1962 då grundskolan infördes, genom att analysera utbildningspolitiska dokument. Hon presenterar tre olika diskurser där den första diskursen handlar om att det är en *yrkesutbildning av kvinnor*, den andra diskursen att kvinnor ska *fullgöra sitt kall som maka, mor och husmor* och den tredje diskursen att *rationalisera hemarbetet*. I förhållande till dessa tre diskurser presenterar Hjälmeskog (2000) även en fjärde alternativ diskurs, där syftet med ämnet lyfts fram som en *medborgarutbildning*. Detta alternativa sätt bygger på en tanke att män och kvinnor i grunden är lika och därför ska erbjudas en likvärdig utbildning, möjlighet att förvärvsarbeta, ta hand om ett hushåll samt delta som medborgare i olika aktiviteter som finns i ett samhälle. Att ämnet huslig ekonomi infördes i folkskolan i slutet av 1800-talet kan förstås som att staten gjorde ett ingripande i arbetarhemmen med avsikt om en ekonomisk och moralisk uppfostran.<sup>9</sup>

Vad mat får för betydelse och innebörd i hem- och konsumentkunskap har däremot förändrats över tid. Höjjer (2013) har studerat hur mat konstrueras i kursplanerna från 1962 till 2011 och delar in dessa i tre faser. Den första fasen omfattar kursplanerna från 1962 och 1980 då mat främst betraktas ur ett naturvetenskapligt perspektiv. Den andra fasen omfattar kursplanerna från 1994 och 2000 och i dessa framkommer ett socialt perspektiv på mat. Den tredje fasen inkluderar kursplanen från 2011 och i den sammanfogas det naturvetenskapliga perspektivet med det sociala perspektivet på mat. Även Oljans, Elmståhl, Mattson Sydner och Hjälmeskog (2018) har studerat innehållet i kursplanerna för hem- och konsumentkunskap ur ett historiskt perspektiv men med fokus på relationen mellan mat och hälsa. Författarna menar att kunskapssyftet, vad som anses nödvändigt att eleverna ska lära sig om mat och hälsa, har förändrats över tid. Från att helt dominerats av ett bio-medicinskt perspektiv på mat och dess hälsobringande egenskaper har kunskapsinnehållet succesivt kommit att även inkludera perspektiv utifrån måltidsordning, social gemenskap och hållbar matkonsumtion. Perspektivet har således gått från ett fokus på den individuella fysiska kroppen till ett mer holistiskt perspektiv på mat och hälsa (Oljans et al., 2018). Denna kontextuella syn uppmärksammas även av Gisslevik et al. (2016) som gjort samma typ av kursplaneöversyn men utifrån perspektivet hållbar utveckling. De visar att kursplanerna i hem- och kon-

---

<sup>9</sup> Efter ämnets införande i folkskolan följde år av debatt och även reformer som rör och påverkar ämnet. Särskilt värt att nämna är skolreformen 1919 då fortsättningsskolan infördes med huslig ekonomi som ett ämne för flickor. Men debatten fördes även om pojkars behov av kunskaper inom området. Behovet av kunskaper generellt aktualiserades inte minst på grund av de två världskrigens påverkan på levnadsvillkoren. Under 1950-talet infördes ämnet i realskolan både för flickor och pojkar, även om enbart flickorna skulle lära sig att utföra hushållsarbete. Slutligen, under samma tidsperiod genomfördes den försöksverksamhet som föregick grundskolans införande, och hemkunskap var då ett gemensamt ämne för alla elever (Hjälmeskog, 2000).



sumentkunskap gradvis förändrats till att involvera allt mer komplexa dimensioner av matrelaterad kunskap. Den nuvarande kursplanen, Lgr 11, innefattar ett mer omfattande uppdrag som bland annat handlar om mer komplexa samband mellan olika länkar i matkedjan än tidigare (Gisslevik et al., 2016).

## Matarbete i hem- och konsumentkunskapsundervisningen

Begreppet matarbete [foodwork] hämtas från Bove, Sobal och Rauschenbach (2003) och det används för att illustrera att det är hela matlagingsprocessen som är i fokus. Matarbetet innefattar planering, inköp, livsmedelshantering, tillagning, men också efterarbete som avdukning, hantering av rester och avfall samt diskning. Matarbetet i hem- och konsumentkunskapsundervisningen liknar det som förekommer i ett hem när mat ska tillagas. Det som eventuellt skiljer undervisningen i hem- och konsumentkunskap från situationen i ett hem, är inköpen. I de flesta fall finns redan alla livsmedel i undervisningslokalen när eleverna kommer till lektionen. Däremot är det vanligt att eleverna får välja vad de ska tillaga och därmed välja bland olika livsmedel (Bohm, 2016), vilket kan liknas vid inköp.

På senare år har flera studier gjorts av undervisning i hem- och konsumentkunskap.<sup>10</sup> Utifrån en riksomfattande enkätundersökning samt klassrumsobservationer visar Lindblom et al. (2016) att ett vanligt sätt att lägga upp en lektion kring matarbete i hem- och konsumentkunskap är att läraren inleder lektionen med en kortare introduktion och genomgång av dagens tema eller arbete. Detta följs av att eleverna matarbetar i par eller mindre grupper i olika köksenheter (Lindblom et al., 2016) och oftast med ett recept som utgångspunkt (Brunosson, Brante, Sepp, & Mattsson Sydner, 2014). Samarbetet har haft en tydlig tyngdpunkt i hem- och konsumentkunskapsundervisningen (Lindblom et al., 2016) och i kursplanen 2000 var det också föremål för bedömning, ett betygskrav (Skolverket, 2000). Att samarbeta och att lösa uppgifter tillsammans kan liknas vid arbetet i ett hushåll, där familjemedlemmar i bästa fall hjälps åt, fördelar arbetet och lär av varandra. Samarbetet har ett tydligt fokus på lärande, å ena sidan att lära sig att samarbeta men å andra sidan även att lära tillsammans och av varandra (Lindblom et al., 2016). Under tiden eleverna arbetar går läraren runt och ställer frågor, instruerar och ställer till rätta. Lektionen avslutas med att eleverna sitter ner tillsammans och äter det som tillagats (Höijer, 2013; Petersson, 2007) och förutsatt att tiden räcker till, utvärderar processen och resultatet (Lange, Palojoki, Göransson, & Marklinder, 2017).

Utbildning om mat i hem- och konsumentkunskap ska kopplas till elevernas vardagliga liv, de ska inte utbildas till professionella kockar, utan snarare

---

<sup>10</sup> Se exempelvis de avhandlingar, liksom denna, som skrivits inom Nationella Forskarskolan i Hem- och konsumentkunskap, NFHK: Bohm (2016), Lange (2017), Gisslevik (2018), Granberg (2018) och Oljans (kommande).

utbildas för att ha möjlighet att klara sitt vardagsliv i hemmet och med familjen, nu och i framtiden. Höijer (2013) har genom fokusgruppintervjuer och observationer, undersökt hur mat konstrueras i ett hem- och konsumentkunskapssammanhang och hon argumenterar för att matutbildningen inte bara ska fokusera på nutrition utan även att ett interdisciplinärt perspektiv bör anläggas för att beakta kulturella och sociala perspektiv. Höijer (2013) menar att hem- och konsumentkunskap kan betraktas som ett kulturellt rum och att detta specifika rum kan förstås på olika sätt beroende på om du är lärare eller elev. Lärare och elever skapar olika mening om mat, vilket gör att bilden av mat i hem- och konsumentkunskap framstår som komplex. Att matarbete inte är helt problemfritt framkommer även i Bohms forskning (2016). Hon har gjort observationer på fem grundskolor och undersökt hur olika sorters mat hanteras av elever och lärare och följaktligen vad det får för konsekvenser för lärandet om hälsa. Grönsaker, kött, vegetarisk mat samt sötsaker är mat som är föremål för kollision mellan normalitet och ansvar. Med det menas att å ena sidan sågs smak, kultur och sociala ritualer som viktiga när man valde eller talade om mat, men å andra sidan krävde ämnet att mat betraktades ur ett mer vetenskapligt hälsoperspektiv. Därmed synliggör Bohms (2016) studie att eleverna förhåller sig till en mängd normer när de matarbetar, samtidigt som de behöver hantera att de har en uppgift att genomföra och att de blir bedömda av läraren. Det stärker vad som tidigare framkommit i studier gällande utbildning om mat, det vill säga att utbildningens fokus på hälsa och normativa matvanor, krockar med det sensoriska perspektivet. Leer och Wistoft (2018) har gjort en kritisk granskning av litteratur som behandlar matutbildning kopplat till smak och de menar att smak lyfts fram som en barriär mot att lära sig de ”rätta” matvanorna och att det finns en begränsad förståelse för smak. Hayes-Conroy och Hayes-Conroy (2013) har beskrivit sådan matutbildning som ”hegemonisk nutrition”, vilket betyder att utbildningen ger en förenklad förståelse för nutrition som främst fokuserar på fasta hälsonormer som i sin tur leder till att det lämnas begränsat eller inget utrymme åt eleverna att få reflektera över sin erfarenhet av att äta ett visst livsmedel eller en viss maträtt. I sådan undervisning får eleverna inte heller engagera sig i den sensoriska njutningen av mat (Rich & Evans, 2015).

Sensorisk perception har dock lyfts fram som avgörande i mötet mellan mat och människa. Den estetiska relationen är grundläggande för människans förhållande till mat, vilket borde återspeglas i undervisningen om mat (Carlsen, 2004). Christensen (2017) argumenterar, utifrån sin forskningsstudie där han genom kvantitativa och kvalitativa metoder undersökt ett pedagogiskt utvecklingsprojekt i form av en matlagningstävling för elever i den danska grundskolan, att smakpreferenser är av avgörande betydelse för elevers läroprocess i förhållande till mat och att det borde inkluderas som ett meningskonstituerande element i matkunskapsundervisningen. Smaklektioner kan vara ett möjligt verktyg, som tar till vara på elevernas sinnesupplevelser och

ger ett mer holistiskt perspektiv på matutbildningen (Jonsson, Ekström, & Gustavsson, 2005).

### **Matarbete ur ett hållbarhetsperspektiv**

Vad matarbete ur ett hållbarhetsperspektiv ska innebära i undervisningspraktiken är inte helt tydligt och Gisslevik (2018) skriver följande om hem- och konsumentkunskapskursplanens vaga formulering:

...the broader and contested notion behind the term sustainable development and its operationalization in HCS, in being expressed at a highly general level, neglects a more concrete understanding of what incorporating its perspective entails in both the daily classroom activities of HCS and the subject's substantial knowledge base concerning food. (s. 12)

Att kursplanen i hem- och konsumentkunskap genomgått stora förändringar, menar Gisslevik et al. (2016) innebär didaktiska utmaningar för undervisningen om hållbar matkonsumtion, främst för att det inte gjorts några justeringar gällande undervisningstimmar eller förtydliganden om vad denna undervisning ska innefatta.

Vid undervisning för hållbar matkonsumtion används allt som oftast den hemmalagade måltiden som innehåll och måltiden kan därmed förstås som ett medel för att implementera ett hållbarhetsperspektiv (Gisslevik, Wernersson, & Larsson, 2017). Gisslevik et al. (2017) har studerat undervisning i hem- och konsumentkunskap med ett fokus på hållbar utveckling och deras resultat bygger på videoobservationer av 14 lektioner med en klass i årskurs 8. De delar in vad som sker i denna undervisning i tre kategorier: 1) hållbar måltidsplanering, 2) hållbar matlagning och 3) hållbar mat(rest)hantering och där ämnesperspektiven hälsa, ekonomi och miljö anlades på både de konkreta och de abstrakta aspekterna av denna matundervisning.

Undervisningen kan också påverkas av innehållet i läroböcker. Kuurula & Rauma (2008) visar att finska läroböcker i ämnet har ett fokus på hälsa. Sueun, Sang och Taemyung (2011) har jämfört hållbarhetsrelaterat innehåll i koreanska och japanska läroböcker och de visar att ingen lärobok ger en heltäckande bild, utifrån de tre perspektiven, social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet. Läroböckerna i de båda länderna inkluderade två av tre perspektiv och vilket perspektiv som utelämnades varierade. Läroböcker används flitigt i undervisningen i hem- och konsumentkunskap, även om det finns ett begränsat utbud (Lindblom, Erixon Arreman, & Hörnell, 2013). Läroböckerna används även om de saknar ett ändamålsenligt innehåll för hållbar matkonsumtion, vilket kan få konsekvenser för elevernas potentiella meningsskapande. En annan faktor som också kan påverka lärandet är läroböckernas pedagogiska stil och i en finsk studie gällande läroböcker presenteras att böckerna är informativa och föreskrivande (Hokkanen & Kosonen, 2013).

Det ter sig finnas ett gap mellan vad som uttrycks i kursplanen och vad som faktiskt händer i klassrummet, vilket är ett problem som identifierats i flera nordiska länder (Aarek & Selvik Ask, 2013). Innehållet om hållbar matkonsumtion behöver problematiseras och att lära sig att göra hållbara matval handlar om mer än de tre perspektiven, hälsa, ekonomi och miljö (Skolverket, 2011).

Janhonen Abruquah, Topp och Posti-Ahokas (2018) lyfter frågan om kulturell hållbarhet inom ämnet och menar att matval är en del av en större social och kulturell kontext. Kopplingen mellan Home Economics och kulturell hållbarhet är människors handlingar och aktiviteter och de menar att kulturell hållbarhet kan bidra till en förståelse av relationerna mellan de individuella handlingarna och hållbar utveckling. Vidare menar Janhonen, Mäkelä och Palojoki (2016) att om målet är att unga ska få möjlighet att kunna bli medvetna konsumenter behöver den kulturella och sociala kontexten kring matval lyftas fram, vilket kan göras genom att arbeta med matkänslor:

Importantly, knowledge in relation to food sense refers not only to the ability to make nutritionally balanced choices, but also to the ability to understand the complexities of the surrounding world; such distinction supports healthy and sustainable eating. (s. 99)

Även i andra sammanhang har känslor lyfts fram ha en påverkan på elevers erfarenhet och lärandeprocess och följaktligen hur elever formar värden (Manni, Sporre, & Ottander, 2017).

### **Läraren i hem- och konsumentkunskap**

Lärare i Home Economics anser att ämnet är en nödvändighet för att eleverna ska få kunskap att klara av sitt vardagsliv (Paas & Palojoki, 2019), liksom att ämnet har stor potential för att utbilda för hållbar utveckling (Dewhurst & Pendergast, 2011; Haapala, Biggs, Cederberg, & Kosonen, 2014; Hjalmskog, 2014) och hållbar matkonsumtion (Gisslevik, Wernersson, & Larsson, 2018). Gisslevik et al. (2018) har genomfört djupintervjuer med fem olika lärare i hem- och konsumentkunskap för att undersöka deras uppfattningar om vad som influerar, underlättar eller hindrar möjligheterna att undervisa för hållbar utveckling i den matrelaterade undervisningen. Fyra teman framträder i lärarnas svar och vad som efterfrågas för att kunna leva upp till målen i kursplanen är: 1) ämnesmärkt planerings- och utvärderingstid, 2) kontinuitet och djup i undervisningen, 3) ändamålsenliga läromedel och 4) högre grad av legitimitet och stöd från skolledningen. Lärarna i Gisslevik et als. (2018) studie anser att inom rådande ramar är det inte möjligt att genomföra undervisning för hållbar utveckling i den utsträckning som framgår av kursplanen och det stora problemet anses vara bristen på tid. Resultatet är intressant i förhållande till vad A. Håkansson (2015, 2016) funnit, att både utbildade och utbildade lärare (dock

i lägre grad) i hem- och konsumentkunskap har en intention att föra över normer och värderingar gällande konsumtion till eleverna i den konkreta undervisningen, vilket går emot utbildningens demokratiska uppdrag.

Även om Taar (2017) undersökt Home Economics i Estland kan resultatet av hennes studie ses som aktuellt i förhållande till att beakta utbildningens demokratiska uppdrag, genom att hon visar att uppgifternas utformning spelar en avgörande roll för hur eleverna tar sig an och diskuterar ett problem eller en uppgift som de ställs inför i undervisningen. Betydelsen av hur uppgifter utformas diskuteras även av Poirier, Remsen och Sager (2017) som också pekar på betydelsen av att läraren skapar utmanande och relevanta uppgifter i förhållande till ett ständigt föränderligt samhälle. Professionen inom Home Economics behöver vara beredd och kunna arbeta för de utmaningar individer och familjer kommer att möta i framtiden (McGregor, 2015). Men lärare behöver även hantera normer och värderingar kring den egen professionen. Hjälmeskog (2013) har intervjuat åtta lärare i ämnet, som en del av ett större projekt, angående deras konstruktion av sig själva i rollen som hem- och konsumentkunskapslärare. Resultatet visar att flera positioner är möjliga och att de intervjuade lärarna inte själva anser att de faller inom ramen för ”den typiska hem- och konsumentkunskapsläraren” – hon som bakar och lagar mat utan att följa någon kursplan. Stereotypa föreställningar likt nyss nämnda marginaliserar både ämnet och lärare i ämnet vilket behöver hanteras av professionen.

### **Elever i hem- och konsumentkunskap**

I en studie av hem- och konsumentkunskaps motsvarighet i Finland vittnar lärare om att elever tycker det är positivt att gå till undervisningen i ämnet (Paas & Palojoki, 2019) vilket också svenska elever uttryckte i den senaste nationella utvärderingen av hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2005). Denna överlag positiva upplevelse av hem- och konsumentkunskapsundervisningen nyanseras något i ett antal studier. Höjer (2013) samtalar med 20 elever i fokusgrupper och resultatet visar att eleverna upplever mat i hem- och konsumentkunskap som av-autentiserad [de-authenticised]. De förväntar sig att mat i hem- och konsumentkunskap ska vara som maten hemma men de ser den som annorlunda, för små portioner och för mycket testande och experimenterande för att vara ”på riktigt” (Höijer, 2013). Eleverna i Bohm et al. (2016) studie har ett motstånd mot att använda grönsaker i matarbetet och att det är något som väljs bort om de inte ska bli bedömda. Eleverna arbetar olika beroende på om de ska bli bedömda av läraren eller ej.

När det gäller undervisningen för hållbar matkonsumtion så har Gisslevik, Wernersson och Larsson (2019) genom observationer undersökt hur elever deltar och ”svarar” på denna undervisning i hem- och konsumentkunskap. Deras resultat visar fyra idealtyper som representerar elevernas olika förhållningssätt till undervisningen. Dessa är, den *övertygade* som utan några invändningar accepterar hållbarhetsbudskapet, den *avslappnade* som prioriterar sina egna intressen på bekostnad av uppgiften, den *oförmögne* som sällan resonerar

om sina val och väljer som de andra och slutligen den *skeptiska* som sätter sig emot rådande normer, dock utan någon djupare tanke eller resonemang. Det resultatet visar är att beroende på elevernas förhållningssätt ges de olika förutsättningar att nå kursplanens mål för hållbar utveckling. Resultatet visar också att de mer abstrakta aspekterna och sociala och globala konsekvenser av matkonsumtion framträder som förvirrande eller som för komplext för eleverna att förstå (Gisslevik et al., 2019).

## Sammanfattning av tidigare forskning

I detta kapitel har jag visat att undervisning för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap är ett komplext ämnesinnehåll. Det kan vi förstå som ett resultat av att det exempelvis finns konkurrerande krafter som påverkar det slutliga matvalet eller genom att det finns motstridiga uppfattningar angående frågan om vilken kunskap som leder till mer hållbara handlingar hos eleverna. Dock lyfts kunskap fram som en nödvändighet men inte i termer av instrumentell rationalitet utan som en avgörande faktor för att elever ska få kunskap att kunna göra medvetna och kritiska matval, vilket kan bli möjligt genom en undervisning mer i enlighet med en pluralistisk undervisningstradition (J. Öhman, 2008a; Östman, 2010). Undervisningen i hem- och konsumentkunskap handlar således inte om att lära eleverna vad som är ”rätt” eller ”fel” matval, utan det handlar om att synliggöra de normer och värden som är en del av praktiken och samhället.

Enligt Belasco (2008) påverkas ett matval av tre konkurrerande krafter: *identitet*, *bekvämlighet* och *ansvar*. I förhållande till hem- och konsumentkunskapsundervisningen vill jag tala om den kraft han benämner som bekvämlighet som *förutsättningar* och därmed modifiera Belascos triangel av motsägelser och vad den inkluderar (se tabell 2). I undervisningen i hem- och konsumentkunskap handlar det mer om elevernas förutsättningar att kunna göra ett matval än om bekvämlighet. Elevernas matval påverkas på liknande sätt av det som Belasco (2008) involverar i den specifika faktorn, men genom att detta utgör en utbildningskontext så görs matvalen i förhållande till ett institutionellt syfte. Den modifierade triangeln kan därmed fungera som en översikt till att förstå vad som påverkar elevernas matval i undervisningssituationer.

Tabell 2. *Vad den kulinarisk triangel av motsägelser involverar, anpassad till hem- och konsumentkunskap*

<b>Identitet</b>	<b>Förutsättningar</b>	<b>Ansvar</b>
Personliga preferenser Njutning Kreativitet Känsla av vem och var du är Smak Familj Etnisk bakgrund Personliga minnen Idéer och värden Praktiker Ritualer Etikett Symboler Konst	Pris Tillgänglighet Lättheten av förberedelse Energi Tid Arbetskraft Kompetens	Personliga, sociala, fysiologiska och politiska konsekvenser av ens handlingar Vara medveten om dessa konsekvenser Korta och långsiktiga konsekvenser Medvetenhet om relationen mellan natur, djur och människor likväl som distributionen av makt och resurser
Vad, var och hur äter eleverna – och vad äter de inte? Hur representerar och tänker eleverna om sin mat?	Vad har eleverna för förutsättningar? Vad kan de välja utifrån lektionens syfte? vad som finns att tillgå? Hur ska eleverna samarbeta?	Vad blir konsekvenserna av att eleverna väljer en specifik matvara?

Det finns som genomgången i kapitlet visar, begränsat med studier som specifikt berör hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap, men genom befintlig forskning kan vi ändå få en viss förståelse för undervisning där mat utgör det centrala innehållet. Det finns en tradition av att utgå från den hemmalagade måltiden (Gisslevik et al., 2017) även om arbetet med mat visar på problem, exempelvis som att eleverna inte anser att maten i hem- och konsumentkunskap är på riktigt (Höijer, 2013) eller att eleverna väljer mat, exempelvis grönsaker, utifrån om läraren ska bedöma dem eller inte (Bohm, 2016). Tidigare studier har visat att kursplanen förändrats över tid och idag inkluderar ett mer holistiskt perspektiv och komplexa samband både gällande mat (Höijer, ), mat i relation till hälsa (Oljans et al., 2018) och hållbar utveckling (Gisslevik et al., 2016). Gissleviks studier kan betraktas som en första kartläggning av hållbar utveckling i hem- och konsumentkunskap. Hon har undersökt kursplanen, observerat undervisning och intervjuat lärare som i ett sammantaget resultat visar hur denna undervisning kan genomföras men också att elever har olika förutsättningar att delta i denna specifika undervisning. Det ger en förståelse för detta innehåll men det finns kunskapsluckor, både om hur denna undervisning kommer till uttryck i det konkreta matarbetet men också hur elever skapar mening om detta innehåll. Med hjälp av tidigare forskning har jag identifierat behovet av fler didaktiska studier som undersöker hållbar matkonsumtion i undervisningen i hem- och konsumentkunskap, där både individuella, sociala och samhällsliga aspekter beaktas genom dess ömsesidiga beroende i lärandeprocesser (Rogoff, 1995).

## 4. Teoretiska utgångspunkter

Denna avhandling anknyter till didaktik på en läroplansteoretisk grund<sup>11</sup> (se T. Englund, 1986; Lundgren, 1989) genom att den huvudsakliga frågan berör undervisning. I detta sammanhang handlar undervisning om både innehåll och process (Almqvist et al., 2008) och specifikt för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap. I undervisningen har läraren ansvar för vilket innehåll som presenteras för eleverna, men vad läraren väljer att ta upp i sin undervisning är en komplex samverkan mellan en rad olika faktorer. En styrande faktor som läraren behöver förhålla sig till är läroplanen, vilket är ett statligt styrdokument som kan sägas spegla vad det är för utbildningsideal som råder i samhället vid den tidpunkten då läroplanen skrevs. Olika läroplaner kan därmed förstås representera olika uppfattningar om vad som anses som giltig kunskap och vilka normer och värderingar som förespråkas (Lundgren, 1989). I denna avhandling är det innehållet för hållbar matkonsumtion i undervisningen som är i fokus. Vad är det för innehåll som möjliggörs i undervisningen och vad ger det för potentiellt meningsskapande för eleverna? Jag har valt att använda meningsskapande i denna avhandling för att betona att det sker mer än bara ett lärande av kunskap i undervisningen.

Mening skapas genom de möten som äger rum i undervisningen, där elever interagerar med varandra, läraren och den omgivande, fysiska och kulturella miljön (Rogoff, 1995). I dessa möten behöver eleverna begripliggöra vad de möter genom att skapa relationer till sina tidigare erfarenheter. Meningsskapande kan ske om en mängd olika aspekter i undervisningen men genom att det tar form i en institutionell kontext finns ett formulerat syfte som anger vad det är tänkt att eleverna ska lära sig i den specifika undervisningssituationen.

Vidare kan undervisningen förstås utifrån att utbildningen har olika funktioner: kvalifikation, socialisation och subjektskapande (Almqvist et al., 2008; Biesta, 2009, 2015; Van Poeck & Östman, 2019), som läraren behöver förhålla sig till när hen ska organisera undervisningen. *Kvalifikation* handlar om att utbildningen ska ge eleverna kunskaper, färdigheter samt förmåga att kunna reflektera (Biesta, 2015; T. Englund, 1986). Undervisningen har oftast huvudfokus på kvalifikation genom att det handlar om att ge eleverna den

---

<sup>11</sup> I Sverige har den läroplansteoretiska grenen inom didaktik till stor del varit influerad av pragmatism. Denna avhandling ansluter till fältet och tar därmed andras pragmatism i bruk. Särskilt betydelsefull blir utvecklingen av ett pragmatiskt influerat sociokulturellt perspektiv som skett inom forskargruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses).



kunskap som de förväntas behöva för att kunna fungera som samhällsmedborgare (T. Englund, 1997). *Socialisation* handlar om hur eleverna socialiseras in i ett samhälle genom dess kulturella, sociala och politiska normer. Englund (1986) menar att det handlar om en fostran då innehållet inte kan ses som neutralt eller problemfritt. Ett konkret exempel i hem- och konsumentkunskap finns i Oljans et al. (2018) studie som visar hur undervisningsinnehållets politiska och moraliska dimension beträffande mat och hälsa i kursplanerna har förändrats över tid. Beroende på vad som inkluderas i mat och hälsa får det olika normativa riktningar som artikulerar vad som anses politiskt och moraliskt relevant för eleverna att lära i undervisningen. Undervisningen kan därför aldrig betraktas som neutral, utan representerar alltid vissa normer och värden. Därför är det heller inte möjligt att skilja fakta från värde, utan med kunskapen som presenteras i undervisningen följer per automatik vissa normer och värden (Roberts & Östman, 1998; Östman, 1995, 2008).

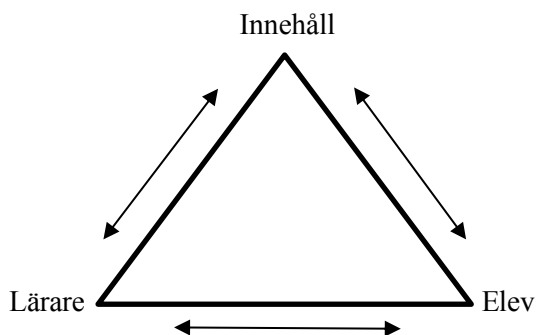
Den tredje funktionen för undervisning är *subjektskapande* och det knyter an till hur en människa utvecklas och formas som egen person. Van Poeck och Östman (2019) talar istället om personformering [person-formation] för att visa att det både kan handla om anpassning och motstånd. De förklarar att personformering kan ske på två olika sätt i undervisningen, som identifikation [identification] eller som subjektifikation [subjectification]. Oftast sker det genom identifikation, vilket innebär att eleverna utvecklar sin identitet i enlighet med innehållet i undervisningen. Därmed utvecklar eleverna sin identitet utifrån de normer och värderingar som råder i undervisningen, vilket överensstämmer med undervisningens ”intended” socialisation. I hem- och konsumentkunskap skulle det kunna vara en viss identitet, en viss matkonsument som förespråkas, exempelvis vegan eller flexitarian. Subjektifikation kan förstås i motsats till identifikation genom att det innebär att eleverna inte ska falla in i de ”roller” som förespråkas. Eleverna ska istället ifrågasätta dessa ”roller” och utvecklas till egna unika subjekt. Eleverna ska med andra ord utvecklas till kritiska samhällsmedborgare som kan förhålla sig självständigt till rådande normer och värderingar.

Även om det går att skilja mellan dessa tre funktioner kan de inte separeras helt från varandra i undervisningen och som Biesta (2015) uttrycker ”we always need to engage with content, tradition and the person” (s. 78).

För att mer ingående förstå undervisningsprocessen så används den didaktiska triangeln med lärare, elev och innehåll i varsitt hörn, i denna avhandling. Denna didaktiska modell fungerar dels som en utgångspunkt för att teoretisera undervisningens förutsättningar men också för att rama in avhandlingens tre delstudier. Nedan följer ett resonemang om hur den didaktiska triangeln kan vara behjälplig för att synliggöra komplexa undervisningsprocesser och för att problematisera undervisningen i hem- och konsumentkunskap.

## Att undersöka undervisning

Hur ett undervisningsinnehåll, i detta fall hållbar matkonsumtion, tar form i hem- och konsumentkunskap kan beskrivas med hjälp av den didaktiska triangeln med innehåll, lärare och elev i varsitt hörn<sup>12</sup> (se figur 3). Alla tre komponenter behöver beaktas för att vi fullt ut ska kunna förstå undervisning för hållbar matkonsumtion. Det handlar om det integrerade samspelet och de ömsidiga relationerna mellan elever, lärare och innehåll (Wahlström, 2016).



Figur 3. Den didaktiska triangeln

För denna avhandling används den didaktiska triangel som har sin grund i den nordeuropeiska (tyska) didaktiska traditionen, vilket innebär att det är innehållet som placeras högst upp i triangeln<sup>13</sup> (Hopmann, 2007; Wahlström, 2016). I denna triangel betonas innehållets ställning i undervisningen genom att det är i mötet med innehållet som eleverna socialiseras in i samhället. Det innebär att läraren anses ha förmåga att kunna göra urval av innehåll utifrån läroplanen och kursplanen som blir till ett undervisningsinnehåll när det bearbetats av läraren (T. Englund, 1991). Vidare handlar relationen mellan lärare och innehåll - hållbar matkonsumtion, om vad läraren har för kunskap och erfarenheter om detta område. Hur introducerar läraren innehållet för eleverna och hur utformas uppgifterna? Läraren har en relativt stor frihet i val av innehåll, men det förutsätter att läraren har didaktisk kompetens (T. Englund, 1991). Läraren behöver vara medveten om att när ett val görs, så utesluts andra möjliga val, vilket handlar om att det hela tiden finns alternativ (Hjälmeskog, 2019).

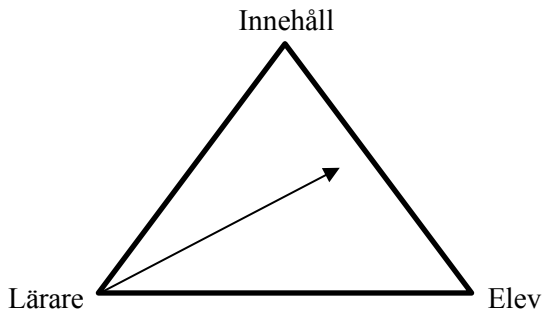
<sup>12</sup> Det finns flertalet varianter på den didaktiska triangeln, se exempelvis Kansanen et al. (2011) och Hudson och Meyer (2011).

<sup>13</sup> I den didaktiska triangel som har utgångspunkt i den amerikanska läroplansteoritraktionen placeras istället läraren högst upp. Undervisningsinnehållet är redan bestämt genom läroplanen och lärarens uppgift blir istället att fundera över hur detta innehåll ska förmedlas (Wahlström, 2016).

Relationen mellan elev och innehåll utgörs av elevernas tidigare erfarenheter och meningsskapande om hållbar matkonsumtion. Vad har de för kunskaper och vad har de fått möta tidigare i undervisningen inom detta område? Det inkluderar även elevernas attityd och inställning till hållbar matkonsumtion.

Relationen mellan lärare och elev benämns som den pedagogiska relationen (Kansanen, Hansén, Sjöberg, & Kroksmark, 2011) och det handlar om hur möten sker mellan dessa två komponenter. Goda relationer mellan lärare och elever har lyfts fram som avgörande för elevernas kunskapsutveckling (J. Håkansson & Sundberg, 2012) och det kan exempelvis handla om hur läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot ett visst innehåll (se exempelvis Lidar, Lundqvist, & Östman, 2006). Hur vägleder läraren eleverna i deras samtal och vilket utrymme får eleverna?

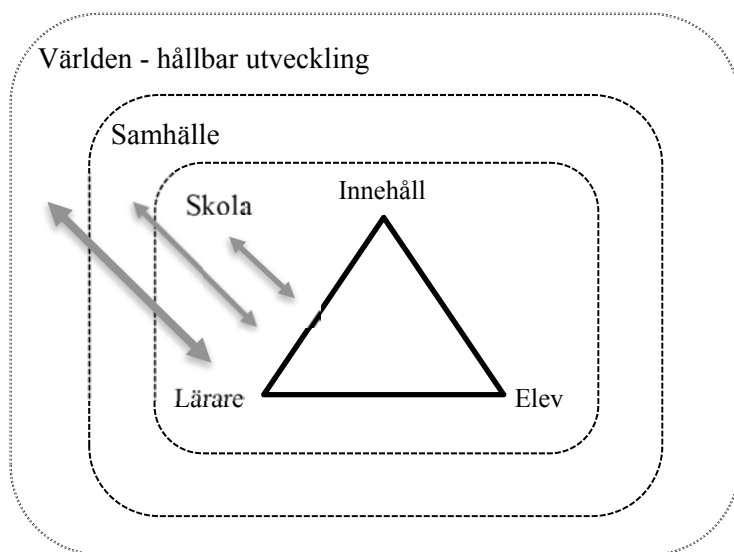
Förutom relationerna mellan innehåll och lärare, innehåll och elev och lärare och elev så behöver den didaktiska relationen beaktas (se figur 4). Den didaktiska relationen har lyfts fram som den mest centrala relationen och ”kärnan i lärarens professionalism” (Hudson, 2007, s. 140).



Figur 4. Den didaktiska relationen

Denna relation handlar om att läraren behöver kunskap om elevernas relation till innehållet, vilket i denna avhandling handlar om elevernas tidigare erfarenheter av hållbar matkonsumtion. Att denna relation lyfts fram som avgörande är för att läraren behöver förstå vilken relation eleverna har till innehållet och ha det som en utgångspunkt i undervisningen. Det innebär att läraren behöver formulera syften för undervisningen så att eleverna kan utgå från sina tidigare erfarenheter (Dewey, 1938/1997) av exempelvis hållbar matkonsumtion, för att kunna utveckla nya erfarenheter och ny kunskap. Det handlar om att bygga vidare på saker som redan är kända för eleverna, vilket förutsätter att läraren har kunskap om teorier och metoder för att göra detta (A.-M. Johansson & Wickman, 2017).

Undervisningen sker dock inte isolerat utan flera faktorer påverkar undervisningens genomförande, vilket kan illustreras med en utvidgad didaktisk triangel (se exempelvis Hudson & Meyer, 2011; Wahlström, 2016). Undervisningen behöver sättas i relation till skola, samhälle och övriga världen för att belysa sammanhanget som undervisningen är en del av. J. Öhman (2014) har gjort en utveckling av Hudson och Meyers (2011) utvidgade triangel för att lyfta in hållbar utveckling som perspektiv (se figur 5).



Figur 5. En utvidgad didaktisk triangel (J. Öhman, 2014)

En första utvidgning handlar om att förstå att undervisningssituationen är en del av hela klassrumssituationen och följaktligen skolan som helhet. Vidare är skolan som institution en del av en större samhällelig kontext, det vill säga att förändringar i samhället återspeglas i skolan, vilket jag varit inne på tidigare genom det läroplansteoretiska perspektivet. Slutligen behöver undervisningen sättas i ett större globalt sammanhang (J. Öhman, 2014). I västvärlden har vi utvecklat en livsstil som påverkar jordens tillstånd på ett negativt sätt. Undervisning behöver därför relateras och problematiseras utifrån hållbar utveckling, vilket inkluderar frågor som rör miljö, ekonomi och det sociala, men även etiska och moraliska frågor. Hållbar utveckling är ett perspektiv som finns eller skär genom alla nivåer i den utvidgade triangeln.

Genom att utgå från den didaktiska triangeln visar jag att undervisning är komplext och modellen illustrerar att de tre olika faktorerna, lärare, elev och innehåll, behöver beaktas för att vi ska kunna förstå en undervisningssituation. Genom modellen närmar jag mig ett icke dualistiskt tänkande genom att dessa

faktorer inte ska betraktas som en dikotomi, utan snarare som ömsesidigt beroende av varandra i de möten som sker i undervisningen (Almqvist et al., 2008). Elev, lärare och innehåll skapas och förändras genom den mångfald av möten som ständigt förekommer i undervisningen.

## Att undersöka meningsskapande

För att kunna undersöka meningsskapande hämtas inspiration från ett transaktionellt pragmatiskt perspektiv som grundar sig i Deweys tänkande. I det följande kommer ett antal centrala begrepp som är av särskild betydelse för att förstå den meningsskapande processen att presenteras. I och med detta följer jag en rad forskare som teoretiskt och metodologiskt använder och har utvecklat detta perspektiv på meningsskapande och lärande inom olika utbildningskontexter (Se exempelvis Almqvist, 2005; Caiman, 2015; Hedefalk, 2014; Lidar, 2010; Lundqvist, 2009; Maivorsdotter, 2012; Rudsberg, 2014; Wickman & Östman, 2002; J. Öhman, 2006; Östman, 1995; Östman & Öhman, 2010).

## Meningsskapande genom handling

Ett grundläggande antagande i ett transaktionellt pragmatiskt perspektiv är strävan att komma bort från den traditionella dualismen, det vill säga att komma bort från en uppdelning av en inre och yttre värld, som kropp och själ eller tanke och handling. Det medför exempelvis att språk inte ses som en inre process som är skild från människans handlingar, utan att språk är en handling (Wittgenstein, 1969/1992). På samma sätt gör Dewey ingen uppdelning av människan och hennes omgivning, utan dessa är sammanvävda och förutsätter varandra. Det innebär att människan är en levande organism som verkar i sin omgivning, som rymmer såväl sociala, kulturella och fysiska dimensioner. Människa och omgivning befinner sig ständigt i kontakt med varandra, är beroende av varandra och samverkar i en växelverkande process, ”a functional coordination” (Biesta & Burbules, 2003; Garrison, 2001).

Med denna enhetliga syn kommer vi bort från problemet om kunskap ska betraktas som något objektivt eller subjektivt. Vissa argumenterar för att sann kunskap är objektiv, vilket betyder att kunskap är en exakt skildring av objektet i världen. Å andra sidan finns det de som menar att kunskap är en mänsklig konstruktion, det vill säga en produkt av det mänskliga sinnet och därför ska kunskap betraktas som något subjektivt. Biesta och Burbules (2003) förklarar med hänvisning till Dewey att kunskap konstrueras, men inte som en konstruktion av vad som pågår i människans inre, utan som en konstruktion i den gemensamma enheten människa-omgivning:

Although Dewey’s transactional realism does assert that knowledge is a construction, it is not a construction of the human mind, but a construction that is

located in the organism-environment transaction itself. (Biesta & Burbules, 2003, s. 11)

Det som konstrueras är i en dynamisk balans mellan människan och omgivningen och det kommer till uttryck genom specifika förändringar i omgivningen, men också genom specifika förändringar av människans handlingar. Ett sådant synsätt innebär att handlingar sätts i fokus. Vi människor befinner oss i ständig rörelse och handling tillsammans med andra organismer. När människan handlar svarar omgivningen på detta och människan genomlever konsekvenserna av omgivningens respons på handlingarna (Dewey, 1958).

Att förstå handlingar på detta sätt möjliggör studier av meningsskapande och lärande utifrån vad som händer, som i mitt fall, utifrån de handlingar som utförs i hem- och konsumentkunskapsklassrummet. Detta ger möjlighet till en fördjupad förståelse för hur eleverna handlar när de matarbetar i hem- och konsumentkunskap, vilket är nödvändigt för att vi exempelvis ska kunna förstå varför vissa handlingar föredras framför andra.

### **Erfarenhet och vanor**

När vi människor utför handlingar i interaktion med vår omgivning så formas nya erfarenheter:

Experience occurs continuously, because the interaction of live creature and enviroing conditions is involved in the very process of living. (Dewey 1934/1980, s. 35)

Det betyder att erfarenheter uppstår kontinuerligt, genom de situationer vi ställs inför och tvingas hantera. Erfarenheten rymmer en rörelse, vilket är principen om erfarenhetens kontinuum:

.. the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after. (Dewey, 1938/1997, s. 35)

Denna princip innebär att varje erfarenhet tar upp något från tidigare erfarenheter för att tas vidare i framtida erfarenheter. Rörelsen och värdet av erfarenheten kan bara bedömas utifrån vad den rör sig mot och in i (Dewey, 1997). Detta betyder att vi använder oss av tidigare erfarenheter i nya situationer för att ta oss vidare, lära oss något nytt eller för att lösa ett problem.

Vidare så formas vanor när vi lär oss av våra handlingar och erfarenheter. Vanor har en central roll i människors handlande och kan jämföras med fysiologiska funktioner i och med den upprepande och mekaniska formen, exempelvis som att andas. Fast de handlingsmässiga vanorna skapas genom sin omgivning och förutsätter en samverkan mellan organism och omgivning, vilket

innebär att vanan har en social funktion. Den samhällseliga omgivningen, exempelvis en grupp människor, har alltid inflytande både före och efter vanebildningen (Dewey, 2005):

Vi kan icke förändra vanorna direkt; en sådan uppfattning vore magi. Men vi kan förändra dem indirekt genom att modifiera betingelserna, genom ett intelligent urval av och en förnuftig värdesättning av de föremål som ådrar sig uppmärksamhet och påverkar uppfyllandet av önskningar. (s. 37)

Av denna anledning blir det relevant att beakta vanor i lärandesituationer, genom att vi är vana att göra på ett visst sätt i en viss situation. En medvetenhet om vanor ger möjlighet att förändra och skapa nya vanor.

### **Kommunikation som handling**

Genom Dewey (1958) får vi en förståelse för kommunikationens centrala roll för lärandet och att språk och kommunikation inte skiljs från andra handlingar. Språket är en naturlig del av det mänskliga handlandet och Dewey (1958) uttrycker att "Language is a natural function of human association; and its consequences react upon other events, physical and human, giving them meaning or significance" (s. 173). På ett liknande sätt förklarar Gee (2011) att vi använder språk för att uttrycka vad vi upplever, för att kommunicera och för att göra världen runt oss meningsfull, vi använder språk för att skapa mening. Det är genom kommunikation som vi kan utbyta och sprida erfarenheter.

Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt socialt liv) är bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet. (Dewey, 2009, s. 39)

Omgivningen som man kommunicerar med består inte bara av andra människor utan det kan vara artefakter, exempelvis läroböcker som gör att vår erfarenhet förändras och utvidgas. Språket i en lärobok kan uppfattas som en diskurs, det vill säga att språkanvändandet är knutet till en specifik verksamhet (Almqvist et al., 2008). Det gör att vi kan förhålla oss till den specifika diskursen och vi kan välja att "gå in och gå ur" diskursen. Dock kan vi aldrig kliva ur språket då vi lever i språket, vilket kan förklaras som ett genomlevande perspektiv på språk (J. Öhman, 2008b). Synsättet bygger på Wittgensteins senare arbeten (1953/1992; 1969/1992) och på utgångspunkten att vi alltid är situerade i ett språk. När vi lär oss ett språk lär vi oss inte bara hur det ska användas, utan också om världens beskaffenhet och om andra människors erfarenheter, kunskaper och värderingar (J. Öhman, 2008b). Wittgenstein menar att ord och handlingar får sin mening genom olika språkspel. Han skriver att "...en betydelse hos ett ord är ett sätt på vilket ordet används. Det är nämligen vad vi lär oss när ordet först införlivas i vårt språk" (Wittgenstein, 1969/1992, § 61, s. 17). Ord får mening genom hur vi använder dem i olika språkspel och

man behöver lära sig ordet i det språkspel där det används. Språkspel kan därmed förstås som de sammanhang där ett ord används på ett regelbundet sätt i förhållande till andra ord inom en viss verksamhet. Exempelvis så har hem- och konsumentkunskapslärare ett språkspel som innefattar ord som de kan använda för att kommunicera sin praktik med varandra. Läraren lär sig uttryck och ord som får mening när de används regelbundet inom hens praktik.

För att sammanfatta ovanstående teoretiska begrepp i förhållande till avhandlingen så möjliggör principen om erfarenhetens kontinuum och ett genomlevande perspektiv på språk, att det går att studera förutsättningar för meningsskapande, dels genom vad läroböcker erbjuder, deras innehåll, diskurser som eleverna möter och dels utifrån hur elever skapar mening när de matarbetar i hem- och konsumentkunskapsundervisningen.

### **Ett transaktionellt perspektiv på meningsskapande**

Meningsskapande handlar i denna studie om hur vi gör vår verklighet begriplig och i ett transaktionellt perspektiv innebär det:

att mänskliga fenomen [kan] studeras i möten och i förhållande till de förändringar som skapas när människor handlar (talar, skriver, lagar mat, tvättar). Det är de förändringar som sker i mötet som kan betraktas som transaktioner. (Almqvist et al., 2008, s. 12)

Med andra ord är inte mening något som finns inom en människa, utan det är i transaktionen mellan individ och omgivning som mening uppstår. Mening skapas i handling och i relation till de upplevda konsekvenserna. I ett möte kan en människa, ett ting eller en företeelse få olika meningar beroende på mötet. Exempelvis är jag mamma i mötet med min dotter på morgonen, kollega i lunchrummet på jobbet och lärare när jag senare föreläser för studenterna. Mening skapas följaktligen i de processer som sker i mötet, och det är dessa processer som Dewey benämner som transaktioner, vilket får konsekvenser för hur han talar om de parter som möts:

Transaktion är en ömsesidig process, den handlar om att vi gör något och att vi från omgivningen erfar konsekvenser av vår handling. Ömsesidigheten i denna process gör att Dewey är ovillig att tala om subjekt och objekt i en transaktion, utan föredrar att tala om transaktionens olika deltagare. (J. Öhman, 2008b, s. 32)

I sina tidigare arbeten använde Dewey begreppet interaktion, men för att förtydliga ömsesidigheten i processen började han istället att använda transaktion (Dewey & Bentley, 1949/1991). Att betrakta meningsskapande utifrån ett transaktionellt perspektiv ger möjligheter att studera handlingar i en undervisningspraktik som hem- och konsumentkunskap genom att det är i mötet mellan lärare, elever och innehåll som mening uppstår. En aspekt i sådana möten är smak och att läraren måste hantera elevernas smakpreferenser (Bohm et al.,



2016; Gisslevik et al., 2017) något som också framkommit i mina studier. Med det transaktionella perspektivet kan smak ses som en upplevd konsekvens av ett möte, vilket utvecklas i nästa del av texten.

### **Ett transaktionellt smakbegrepp**

Med inspiration av Dewey och Bentleys (1949/1991) verk *Knowing and the Known* och Teil och Hennions (2004) teori om smak, diskuteras i det följande ett transaktionellt smakbegrepp. Det innebär att smak är något som uppstår i mötet mellan den som smakar och det som blir smakat på. Det är i mötet, i transaktionen, som smak får mening. För att exemplifiera så vill jag att du föreställer dig att du har ett för dig okänt livsmedel i din hand. När livsmedlet ligger där i din hand har dess smak ingen mening, utan smakens mening uppstår när du stoppar livsmedlet i din mun, det vill säga i mötet mellan dig och livsmedlet. Det är handlingen att ta en tugga och uppleva konsekvenserna som gör att vi kan tala om smak som transaktionellt.

Utifrån ett transaktionellt perspektiv förstås smak följaktligen som en handling. Hennion (2007) uttrycker att ”taste is not an attribute, it is not a property (of a thing or of a person), it is an activity” (s. 101). Du behöver göra något, utföra en handling, för att uppleva smaken av ett objekt. Med förståelsen att saker eller objekt inte besitter meningen av en fast smak, så handlar det för människan snarare om att upptäcka och utforska smak. Att upptäcka smak handlar om en kontinuerlig vidareutveckling av procedurer som sätter smak på prov (Hennion, 2007). Det betyder att på samma sätt som egenskaperna hos ett objekt, är allt annat än givna och behöver spridas för att uppfattas, så behöver människans förmågor och känslor tränas för att upptäcka dem. Vilken mening smak får beror på betydligt mer än de individuella preferenserna. Med hjälp av Teil och Hennions (2004) smakteori, som utvecklats i reaktion mot rådande dominant teorier om smak,<sup>14</sup> kan vi begripliggöra vad som påverkar en smakupplevelse. Teil och Hennions (2004) teoretiska ramverk bygger på att det är fyra sammanflätade element: kollektiv, enheter, kropp och objekt, som alla bidrar till mer sammantagen förståelse av smak.

Det första elementet benämns som *kollektiv*, och det representerar det sociala sammanhanget som är en nödvändighet för att vi ska kunna utveckla nya erfarenheter och följaktligen för att kunna uppleva smak. Kollektivet kan ses fungera som en ram som guidar oss, följer och hjälper oss att sätta ord på vår smakupplevelse. Vi kan inte tycka om något utan att avvisa något annat. “Va – hur kan du gilla gröna äpplen? Det går ju inte att äta!” En avsmak för exempelvis äpplen baseras alltid på andras smak, oavsett om det är positivt eller negativt eller som Hennion (2005, s. 137) uttrycker det: ”There is no taste as

---

<sup>14</sup> I Teil och Hennions (2004) granskning av litteratur som behandlar smak lyfts fem olika betydelser fram. Smak som en (1) biologisk nödvändighet, (2) social differentiering och attraktion till saker, (3) relation mellan subjekt och objekt, (4) reflexiv praktik och slutligen som (5) en fysiologisk känsla. Samtliga förståelser lyfts fram som relevanta i deras utvecklande av en smakteori.

long as one is alone”. Smak förutsätter en jämförelse med andras smak och kollektivet kan därför betraktas fungera som en startpunkt för våra smakupplevelser. Kollektivet kan fungera som modell eller förebild och genom att vi påverkas av vad andra tycker kan smak betraktas som en effektiv “group-maker” (Hennion, 2005). I undervisningen i hem- och konsumentkunskap kan elevgruppen exempelvis ses som ett kollektiv, vilket påverkar den enskilda elevens smak. Det finns inom detta specifika kollektiv, normer och värderingar kring vad som är gott, äckligt och coolt att äta och som påverkar eleverna i mötet med ett objekt och den mening smak får i transaktionen.

*Enheter*, det andra elementet, handlar om tid, rum, verktyg, omständigheter, regler, olika sätt att göra saker på och tekniker. Dessa enheter ger en förståelse för att smaken också påverkas av situationen och materiella omständigheter. I hem- och konsumentkunskap handlar det om vad som blir möjligt utifrån givna ramar som exempelvis tid, budget och livsmedelstillgång. Även syftet med undervisningen inkluderas i enheter. Läraren spelar en avgörande roll i att formulera syftet så att eleverna ges möjlighet att se målet med aktiviteten i relation till sina tidigare erfarenheter, vad Dewey (1938/1997) kallar ”ends-in-view”.

Det tredje elementet är *kropp*, vilket har att göra med kompetens, det vill säga vad kroppen tidigare erfarit och ”lärt” sig. Kroppen kan tränas för att göra den mer kompetent, skicklig och känslig för vad som händer. Smaken kan upplevas olika beroende på kunnande och erfarenhet inom ett område. Smaken av ett syrligt Ingrid Marie differentieras beroende om du är en skicklig pomolog (fruktkännare) eller äter ett rött vinteräpple för första gången. Kroppen behöver tränas för att göra den erfaren. Träning gör också kroppen uppmärksam på vad som händer och det handlar inte bara om att lära sig att tycka om saker utan även att lära sig att tycka om kontakten med nya saker (Teil & Hennion, 2004). Hem- och konsumentkunskap är ett ämne där det finns möjlighet att skapa tillfällen för att träna detta. Eleverna får chans att smaka på nya maträtter, livsmedel etcetera för att träna sina kroppar att bli mer kompetenta och därmed utveckla förmågan och viljan att smaka.

Det sista elementet benämner Teil och Hennion (2004) som *objekt*. Begreppet objekt går emot Deweys transaktionella förståelse i det att han vill undvika att tala om objekt/subjekt eftersom det är mötet som betonas. Men eftersom jag utgår från Teil och Hennions (2004) smakteori används begreppet objekt för att synliggöra den ena deltagarens roll i transaktionen, där den andra deltagaren består av elementet kropp. Objektets återkoppling handlar om vad objektet bidrar med i mötet, vad det gör eller ger upphov till att göra med den som smakar. Med Deweys termer kan vi förstå det som konsekvenser, att vi upplever konsekvenser av att äta något. Objektet, som kan vara ett äpple, besitter inte effekterna i sig, utan det är i mötet med äpplet som den som äter äpplet öppnar sig för att uppleva konsekvenser.

Taste is a making, a `making aware of`, and not a simple act of sensing. It is active, but contrary to an action, it is entirely turned toward an available to what comes. It is an active way of putting oneself in such a state that something may happen to oneself. (Hennion, 2007, s. 109)

Vi lär oss om smak utifrån de konsekvenser vi upplever när vi utför handlingen att smaka. I hem- och konsumentkunskap kan det handla om möjligheter för eleverna att uppleva vad som händer med dem när de smakar på olika livsmedel och få uppleva konsekvenserna av möten med för dem ”nya” smaker och konsistenser.

För att sammanfatta förstås smak i denna avhandling som något som uppstår i transaktion mellan den som smakar och det som smakas på i ett visst sammanhang. Vilken mening smaken får i detta möte påverkas av de olika elementen: enhet, kollektiv, kropp och objekt.

## 5. Metodologi

Följande avsnitt inleds med en beskrivning av datamaterialet, läroböcker och videoobservationer samt hur det samlats in. Därefter presenteras analysmetoder och bearbetning av data. Avslutningsvis redogörs för metodologiska reflektioner genom etiska överväganden och en diskussion om vetenskaplig kvalitet.

### Insamling av data

Insamling av datamaterial behöver utformas i relation till vad man har för avsikt att undersöka. Med ambitionen att bidra med kunskap om undervisning för hållbar matkonsumtion och för att förstå förutsättningar för meningsskapande, behövs material som behandlar både innehåll och process varför läroböcker och videoobservationer valts som två rimliga alternativ.

I den första delstudien studeras innehåll om mat i relation till hållbar utveckling i läroböcker i hem- och konsumentkunskap. Tidigare studier har visat att läroböcker används aktivt i hem- och konsumentkunskapsundervisningen (Lindblom et al., 2013) och vid planerandet av lektioner (Lange, Göranson, & Marklinder, 2014) vilket innebär att det finns en möjlighet att läroböckernas innehåll påverkar elevernas förutsättningar för meningsskapande. Läroböcker kan antas erbjuda en viss mening (Säfström & Östman, 1999) och rymmer såväl ett kunskapsinnehåll som ett socialisationsinnehåll (Östman, 2008). Läroboksstudien tar ett historiskt grepp och genom att identifiera mönster och regelbundenheter över tid får vi förståelse för den samhällseliga dimensionen.

Videoobservationer utgör datamaterialet för delstudie två och tre. Att observera med hjälp av video är särskilt lämpligt i klassrum genom att det är en praktik där det händer mycket samtidigt, särskilt i hem- och konsumentkunskap (Gisslevik, 2018). Eleverna arbetar tillsammans i mindre grupper i olika köksenheter. De använder en hel del material i form av livsmedel, recept och andra köksattiraljer som behövs vid matarbete. Allt detta arbete kan vara svårt att fånga med direktobservation och fältanteckningar eller enbart med ljudupptagning. Videoobservationer erbjuder möjligheten att studera materialet om och om igen, vilket gör det möjligt att se detaljer som skulle kunna ha missats med observation (Lave & Kvale, 1995). Vid videoobservation kan också flera forskare involveras, och analyser kan göras tillsammans, vilket

ökar trovärdigheten av studien. En nackdel som ibland lyfts fram med videoobservation är att deltagarna skulle påverkas och inte agera naturligt, att det skulle uppstå en så kallad ”kameraeffekt” (Blikstad-Balas, 2017). Jag vill ändå hävda att eleverna i min studie relativt snabbt glömde bort kameran, då de var fullt sysselsatta med sitt matarbete. Detta är även något andra forskare erfarit och att det snarare är forskarens närvaro som har störst påverkan (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010).

## Urval av läroböcker

Syftet med den första studien (artikel 1) är att undersöka hur ett innehåll om hållbar matkonsumtion konstrueras i läroböcker från 1962 till 2011. Det är en explorativ studie som söker att identifiera mönster och regelbundenheter för att förstå ett innehåll för hållbar matkonsumtion på en samhällelig nivå. Av den anledningen utgjorde variation ett grundläggande urvalskriterium. Läroböckerna har därför, för det första, valts utifrån en tids-axel, det vill säga den första publicerade läroboken i hem- och konsumentkunskap efter att en ny eller reviderad kursplan införts. Tidsperioden omfattar åren från den obligatoriska grundskolans införande 1962 till 2011. En ny eller reviderad kursplan infördes 1962, 1969, 1980, 1994, 2000 (reviderad) och 2011. Under denna tidsperiod har antalet läroböcker skrivna utifrån respektive kursplan varierat. Tidigare var det flera läroböcker för att mot slutet av perioden bli färre. Urvalet har varit sådant att en bok har fått representera respektive tidsperiod. B Englund (2006) har visat att det finns ett samband mellan kursplan och lärobok, men att även om läroböcker sägs ha anpassats efter en ny/reviderad kursplan, sker ofta mycket små förändringar, därför har också, för det andra, variation utifrån en ”avsändar”-axel gjorts. Det betyder att läroböcker har valts utifrån olika förlag och därmed olika författare. Urvalet genererade sex läroböcker, alla med olika författare och utgivna av olika förlag. Eftersom studien har fokus på hållbar matkonsumtion i grundskolans senare år utgjorde för det tredje, att läroboken skulle vara riktad till elever i den senare delen av grundskolan och att läroboken skulle innehålla ett område eller kapitel om mat, kriterier för urval. Mat som innehållsligt område eller kapitel kan exempelvis innefatta näringslära, livsmedelskunskap, matkunskap, matvanor, tillagning och matkultur. Recept är en vanlig del i läroböcker i hem- och konsumentkunskap men dessa avsnitt har inte ingått i urvalet.

## Videoobservationer

Videoobservationerna genomfördes på två olika skolor vid två olika insamlingsperioder, men med samma undervisande lärare. Eleverna på båda dessa skolor undervisades i halvklass eller i en annan gruppkonstellation (exempelvis att två klasser delas i tre undervisningsgrupper), vilket innebar att det var 12–16 elever närvarade vid varje lektion. Klassrummen består av ett antal (4-

8) mindre köksenheter och kan därmed beskrivas som traditionella för hem- och konsumentkunskap (Höijer, Fjellström, & Hjälmeskog, 2013; Lindblom et al., 2013). I en köksenhet finns spis, ugn, diskbänk, skåp, lådor och de köksredskap som behövs för att kunna utföra matarbete. Kyl, frys, diskmaskin och skafferi är gemensamt för lokalerna och det finns även en tvättavdelning med tvättmaskin och torktumlare. Bord och stolar var i båda dessa klassrum placerade som långbord och i anslutning fanns även en whiteboardtavla och ett skrivbord som tillhörde läraren. Klassrummen är utformade för att möjliggöra för interaktion och för att eleverna ska samarbeta (jämför Höijer et al., 2013).

### **Insamlingstillfälle 1**

Första tillfället för insamling av videomaterial skedde under våren 2013. Det var i en klass från årskurs åtta och en klass från årskurs nio med samma undervisande lärare. Skolan är belägen i en tätort i mellersta Sverige och på orten finns en grundskola, där elever från förskoleklass till årskurs nio genomför sin skolgång.

Jag var närvarande och observerade undervisningstillfällena när eleverna hade matarbete på schemat. Jag använde en videokamera och jag hade inte någon fast position i klassrummet. Det innebar att jag förflyttade mig mellan de olika köksenheterna och dokumenterade alla elevers matarbete. Fokus för observationerna var eleverna, varav läraren endast dokumenterades när hen besökte något av de kök jag videoobserverade i. Vid insamlingstillfälle 1 var inte hållbar utveckling ett uttalat syfte med elevernas matarbete, utan snarare ett antagande om att det skulle ingå i elevernas matarbete genom att kursplanen skriver fram hållbar utveckling som ett perspektiv som ska genomsyra all undervisning i hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011). Sammanlagt dokumenterades åtta undervisningstillfällena, om vardera 90 minuter, vilket genererade 12 timmar videomaterial.

I det inledande skedet av analysen framkom att det saknades samtal mellan elever samt elever och lärare, som innefattade hållbar matkonsumtion. Insamlingstillfälle 1 fick därmed funktionen som en pilotstudie. Mitt antagande om att hållbar utveckling som perspektiv skulle vara synligt i all undervisning i enlighet med kursplanen stämde inte i detta fall. För att kunna göra de studier som planerats för, i enlighet med syftet för avhandlingen, beslutades att göra en ytterligare datainsamling. Inför det andra insamlingstillfället kunde jag därmed modifiera insamlingsmetoden för att vara mer i linje med mina forskningsfrågor. Denna pilotstudie fyller sin funktion i avhandlingen genom att jag fått värdefull kunskap om processen att samla in användbart datamaterial.

### **Insamlingstillfälle 2**

Strategierna för hur videoobservationerna skulle genomföras förändrades från tillfälle 1 till tillfälle 2, utifrån erfarenheter och nya lärdomar (Heath et al., 2010). Vid insamlingstillfälle 2 använde jag flera videokameror, tre stycken, som fick fasta positioner. I och med det dokumenterade varje videokamera en

köksenhet och en grupp elever under matarbetet. När eleverna var klara med sitt matarbete i köksenheten och samlades vid långbordet för att äta, flyttades videokameran med gruppen. När eleverna sedan ätit klart flyttades videokameran tillbaka till köksenheten för att dokumentera det avslutande arbetet. Jag använde även en mikrofon på läraren för att fånga alla samtal som läraren hade med eleverna. Insamlingen av videomaterialet skedde under vårterminen 2016 och inkluderade fyra hem- och konsumentkunskapslektioner. Två lektioner med två olika klasser från årskurs nio, med samma undervisande lärare. En lektion var 160 minuter lång, vilket genererade 32 timmar videomaterial (160 min \* 3 kameror \* 4 lektioner). Skolan där insamlingen skedde är belägen i en industriort i mellersta Sverige och är det enda högstadiet på orten.

Designen för de två lektionerna som utgjorde insamlingstillfälle 2, utvecklades tillsammans av undervisande lärare och mig som genomförde studien. Av erfarenhet från insamlingstillfälle 1, fanns insikt om att hållbar utveckling som perspektiv inte alltid är närvarande under lektioner även om det ska geomsyra all undervisning (Skolverket, 2011). För att öka möjligheterna att eleverna aktivt skulle arbeta med hållbarhet i sitt matarbete och inkludera diskussioner om hållbar matkonsumtion, kom vi tillsammans överens om vilket innehåll som skulle behandlas under de två lektionerna, med hänsyn till rådande terminsplanering och för eleverna ett känt sätt att arbeta.

Den första lektionen valde vi att kalla för ”hållbara burgare” och syftet var att eleverna skulle tillaga en hållbar måltid som inkluderade en burgare, hamburgerbröd och ett tillbehör. Eleverna fick själva välja vad de skulle tillaga och baka utifrån vad som fanns tillgängligt under lektionen. Dessutom skulle alla val motiveras med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö, vilket utgör hållbarhetsperspektiven i hem- och konsumentkunskap. Läraren beskrev uppgiften tydligt i sin introduktion och eleverna fick även ett protokoll att fylla i medan de arbetade för att förtydliga att alla val nogsamt skulle motiveras. Läraren dukade upp ett bord med de livsmedel som fanns att tillgå och det inkluderade olika alternativa proteinkällor (exempelvis mungoböner, kidneyböner och kikärter) som skulle kunna användas till burgaren. Det fanns en liten mängd nötfärs, men inte så att alla elever kunde göra nötfärsburgare. Läraren tillhandahöll ett recepthäfte med olika förslag på burgare, tillbehör och bröd, men eleverna kunde även söka recept i kokböcker och på internet. Eleverna skulle vara klara på en bestämd tid för att hela klassen skulle äta måltiden tillsammans.

”Att jämföra hel- och halvfabrikat med tillagat från grunden” var temat för den andra lektionen. Eleverna fick i uppgift att tillaga eller baka något från grunden för att sedan jämföra med ett halvfabrikat och ett helfabrikat. Det kunde exempelvis vara ost och broccolisoppa eller ciabatta. Eleverna fick ett protokoll för jämförelsen som inkluderade pris, hälsopåverkan, miljöpåverkan, smak, utseende och doft. Även denna gång skulle eleverna vara klara på angiven tid och de dukade upp en buffé av allt som tillagats.

## Analysmetoder och bearbetning av data

I denna avhandling har flera analysmetoder använts. Först presenteras diskursanalys och proceduren i samband med analysen av läroböckerna. Därefter presenteras analys av videomaterialet som handlar om urval, transkription samt analysmetoderna praktisk epistemologisk analys och perspektivförskjutning.

### Analys av läroböcker

#### Diskursanalys

För att analysera utvalda texter från läroböckerna har diskursanalys använts. Det är en analysmetod som är väl förenlig med den pragmatiska ansatsen för avhandlingen. Det handlar om synen på språk, att vi människor alltid befinner oss i språket och att det därmed inte är möjligt att inta en position utanför språket (Dewey & Bentley, 1949/1991). Det är när vi använder språk som vi skapar och utbyter erfarenhet, vi skapar mening. Vidare så använder vi språk för att etablera och behålla relationer, för att uttrycka vår ståndpunkt, och för att påverka andra. Språk och diskurs ska däremot inte uppfattas som samma sak. Diskurs betraktas som regelbundenheter av språkanvändandet (Almqvist et al., 2008).

Jag har hämtat inspiration från Gee (2011) vid utförandet av diskursanalysen. I enlighet med Gee (2011) kan diskurser skapas genom att analysera hur vi bygger upp vår verklighet [areas of reality] genom språket. Han delar i analytiskt syfte upp verkligheten utifrån olika ”byggstenars” funktion (”significance”, ”practices”, ”identities”, ”relationships”, ”politics”, ”connections”, ”knowledge” s. 121). I relation till syftet för studien att studera vilken matkonsument som framträder i relation till hälsa, ekonomi och miljö i läroböckerna, har praktik, identitet och politik valts ut som fokus för analysen, för att dessa ansågs som mest fruktbara i relation till syftet. *Praktik* handlar i enlighet med Gee (2011) om en social verksamhet som genomförs av människor och där de förhåller sig till vissa ”regler” eller överenskommelser. Det kan exempelvis vara ett lärarmöte, en skollektion eller en fika med kollegorna. Den särskilda praktiken kan förstås genom att den inkluderar vissa sekvenser eller kombinationer av handlingar i enlighet med dess specifika ”regler” och överenskommelser. *Identitet* ska förstås som de olika roller en människa kan inta i det sociala sammanhanget. För att det ska funka behöver rollen intas på rätt tid och plats. Exempelvis kan jag blivit tilldelad rollen som ordförande på ett möte, och för att inta rollen som ordförande behöver jag vara på plats och agera i enlighet med vad en ordförande förväntas göra. Den tredje byggstenen som används i analysen är *politik* och det handlar om vad som är socialt eftersträvanvärt (eller motsatsen) i ett samhälle eller i ett visst sammanhang, bland en grupp människor. Vad är det som anses som ”normalt”, ”bra” och ”acceptabelt” inom en viss grupp. Gee (2011) väljer att kalla olika sätt för hur man



ser på och sprider eller fördelar det som anses vara socialt eftersträvansvärt för politik.

### **Procedur**

I analysen av de sex läroböckerna användes frågor, formulerade utifrån praktik, identitet och politik tre av Gee's (2011, s. 17–19) byggstenar, som analytiskt verktyg. Dessa frågor ställdes till texterna i det första steget av analysen för att koda fraser och meningar som kunde tolkas som svar.

1. Vilken praktik eller praktiker kommunicerar texten?
2. Vilken identitet eller identiteter kommunicerar texten? Vilken identitet eller identiteter tillskriver texten andra (läsare/elever)?
3. Vilket perspektiv på sociala vanor kommunicerar texten? Vad anses vara "normalt", "rätt", "bra", "som saker borde vara" och så vidare?

Genom att ställa frågorna till texten framkom olika handlingar, identiteter och vad som kunde betraktas som socialt eftersträvansvärt. Handlingar organiserades till olika praktiker. Exempel på en handling är att tugga med munnen stängd och tillsammans med andra handlingar blir praktiken gott bordsskick. Identiteter organiserades antingen utifrån hur texten tilltalade läsaren/eleven eller utifrån vad som kunde tolkas som den ideala och eftersträvansvärda identiteten. Det socialt eftersträvansvärda sammanfördes till olika politiker, vilket "god hälsa" är ett exempel på.

I ett andra steg organiserades dessa svar utifrån att det fanns någon form av koherens mellan praktik, identitet och politik, vilket resulterade i olika diskurser. I ett sista steg, baserat på praktik, identitet och politik så analyserades vem som framstår som den ideala konsumenten i förhållande till hållbar matkonsumtion. Därmed konstrueras tre olika ideala matkonsumenter (se mer artikel I).

I artikel I används excerpt från läroböckerna för att beskriva analysen och göra den trovärdig. Excerpten har valts med intentionen att tydligt illustrera den diskurs som representeras. Analysen innefattade texter skrivna på svenska men genom att artikeln är skriven på engelska har citaten som är hämtade från läroböckerna översatts. Översättningarna har kontrollerats av professionell språkgranskare som haft tillgång till både den svenska texten och den engelska översättningen.

### **Analys av videoobservationer**

Inför att analyserna till artikel II och III skulle genomföras, studerades all insamlad data från insamlingstillfälle 2 flera gånger för att lära känna materialet. Även vid genomförandet av analyserna återvände jag flertalet gånger till helheten, som ett sätt att verifiera analyserna.

## **Urval av sekvenser från videoobservationer**

För artikel II identifierades alla situationer där eleverna gjorde ett explicit val, det vill säga att det fanns en tydlig kommunikation om ett val i förhållande till mat. Dessa situationer, som alla förekom i ”hållbara burgare”-lektionen, transkriberades och genererade 16 transskript för analys.

Till artikel III var utgångspunkten att hitta alla situationer där elever och lärare samtalade om smak. Ett kriterium var att det behövde vara situationer där det blev ett tydligt samtal eller diskussion om smak. Exempelvis sorterades estetiska omdömen likt ”det blir gott” och ”det där ser äckligt ut” bort om det inte efterföljdes av en diskussion eller ett samtal om smak. Även i detta fall förekom dessa samtal endast i lektionen ”hållbara burgare”. Förutom de nio transskript som handlade om smak i urvalet för artikel II, identifierades fyra nya situationer. Situationerna transkriberades och analyserades för att finna variation i hur smak kan förstås.

Urvalet av sekvenser för artikel II och artikel III samt analyserna har gjorts i samverkan med mina handledare. Vissa transskript har även diskuterats på olika forskningsseminarier i förhållande till analys och resultat.

## **Transkription**

Att återge i skriftlig form vad som händer i en videosekvens är inte helt problemfritt. Transkription kan ses som ett verktyg för att representera ett samtal och/eller händelse och är en del av forskarens tolkningsprocess (Green, Franquiz, & Dixon, 1997).

I denna avhandling presenteras transskript som bedömts ha betydelse beträffande att förstå förutsättningar för meningsskapande för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap. Det är främst talspråkliga handlingar som skildras, men när det har betydelse för att förstå sammanhanget och/eller matarbetsprocessen så beskrivs även gester och handlingar.

Jag har strävat efter att transkriptionerna ska ligga nära det muntliga, samtidigt som de ska vara lättillgängliga och läsbara. Det innebär att transkripten är stavningsnormerande och att vissa upprepningar, stakningar och ovidkommande kommentarer tagits bort. Jag har även begränsat transkriptionssymboler och de som används ligger nära det skriftspråkliga. Stor bokstav används för att markera början på ett yttrande, kommatecken markerar liten paus, flera punkter markerar längre paus. Frågetecknen (?) markerar fråga och utrops-tecken (!) markerar utrop. Parantes () används för att beskriva handlingar, gester och vad som händer i köksenheter. Även artikel II är skriven på engelska och har också språkgranskats.

## **Praktisk Epistemologisk Analys**

För att analysera videomaterialet till artikel II och III har Praktisk Epistemologisk Analys, PEA, använts. PEA är en metod som från början utvecklades av Wickman och Östman (2002) och Wickman (2004, 2006) för att kunna studera meningsskapande i handling. Därefter har metoden använts och till

viss del även utvecklats av flertalet andra forskare (för en översikt se Andersson, 2019). PEA baseras på Wittgensteins senare arbeten och angreppssättet medför möjligheten att beskriva vad människor säger och gör i en autentisk situation (Wickman, 2006), som exempelvis vid matarbete i hem- och konsumentkunskap. Metoden är designad för att kunna skapa kunskap om lärandeprocessen och dess resultat i termer av ett lärandeinnehåll.

I föreliggande avhandling används PEA i artikel II för att synliggöra hur eleverna gör val när de matarbetar i hem- och konsumentkunskap och hur det påverkar deras förutsättningar för meningsskapande. I analysen har fyra begrepp använts: *möte*, *gap*, *relation* och *stå fast*. Möte används för att illustrera den specifika situationen och vad eleverna möter. Gap används för att illustrera den problematiska situation som eleverna möter när de matarbetar. Det är vad som får elevernas arbete att stanna upp och som förutsätter att de måste reflektera och göra ett val för att kunna fortsätta med sitt arbete. Eleverna använder tidigare erfarenheter och vanor i nya situationer för att skapa relationer mellan det som står fast och det nya eleverna möter. Relation används för att kunna analysera hur eleverna föreslår och testar olika resonemang och argument för att nå ett beslut. Den relationen som ställs fast blir avgörande för valet och hur eleverna skapar mening i situationen. Hur gap överbryggas synliggör den meningskapande processen (Wickman, 2006).

Även i artikel III används PEA och de analytiska begreppen: möte, gap, relation och stå fast, men i denna studie för att förstå meningsinnehållet om smak i lärare och elevers samtal under matarbetet. De analytiska begreppen används på ett snarlikt sätt, då möte illustrerar den situation som är föremål för analysen och gap illustrerar det problem, hinder eller tvekan som får elevernas arbete att stanna upp då de måste reflektera och/eller skapa nya möten för att överbrygga gapet. För att arbetet ska kunna fortgå måste eleverna överbrygga gapet genom att skapa en relation till något som står fast för eleverna, det vill säga att skapa kontinuitet. Det kan göras genom att en eller flera elever använder sig av tidigare erfarenheter, något de vet eller kan sedan tidigare. När relationen står fast kan elevernas arbete fortgå. Genom PEA-analysen kan vi förstå hur lärare och elever skapar mening om smak, vilket kan ses som *vissa* sätt att förstå smak. För att fördjupa analysen används även perspektivförskjutning som analysmetod i artikel III.

### **Perspektivförskjutning**

Perspektivförskjutning som analysmetod är inspirerad av en pragmatisk diskursanalys då det handlar om att identifiera mönster och regelbundenheter i text (Quennerstedt, 2008; Säfström, 1999; Säfström & Östman, 1999; M. Öhman & Öhman, 2012) – i detta fall i lärares och elevers samtal om smak under matarbetet i hem- och konsumentkunskap. Perspektivförskjutning innebär att analysen genomförs i växelspel mellan två olika sätt att läsa det empiriska materialet, inläsning respektive utläsning (Säfström, 1999). Först görs den så kallade inläsningen då texten görs bekant utifrån syftet med studien och

det handlar om att läsa texten på dess egna premisser. I artikel III handlar det om att förstå meningsinnehållet om smak i lärarens och elevernas samtal, utifrån de förutsättningar och det sammanhang där matarbetet sker. För att kunna förstå detta operationaliseras inläsningen med hjälp av PEA (se beskrivning i föregående stycke). I denna del av analysen ställs frågan: vilken mening skapas om smak i eleverna och lärarens samtal?

Efter inläsningen görs en utläsning av texten, det empiriska materialet, som innebär att texten ska förstås utifrån andra premisser än dess egna. Vid utläsningen behöver texten sättas i relation till en ny teori eller ett nytt perspektiv - ett annat språkspel än det inom vilket texten tagit form. Det som då sker är att man ställer andra frågor än vad som texten från början var tänkt att besvara. Utläsningen gör att analysen kan fördjupas och det blir möjligt att synliggöra saker som tagits för givet, eller sådant som inte omedelbart uppenbarats i materialet (M. Öhman & Öhman, 2012). I denna del av analysen gjordes en ny läsning av texten utifrån ett transaktionellt perspektiv på smak. Fokus i denna del av analysen ligger på att få en förståelse för vad ett transaktionellt perspektiv på smak skulle kunna medföra i undervisningen i hem- och konsumentkunskap. Den fråga som ställs till materialet i utläsningen är: hur kan meningsinnehållet om smak förstås i relation till ett transaktionellt perspektiv på smak?

## Metodologiska utmaningar

I följande avsnitt berörs metodologiska utmaningar under rubrikerna etiska överväganden och vetenskaplig kvalitet.

### Etiska överväganden

När materialet (videoobservationerna) samlats in har de etiska riktlinjerna för humanistisk samhällsvetenskaplig forskning varit en utgångspunkt (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga deltagare, elever i årskurs åtta och årskurs nio och deras vårdnadshavare har fått skriftlig information, där syftet med studien presenterats samt hur materialet ska användas och förvaras. Av informationen har det framgått vad det innebär att vara med i studien och att man när som helst kan avbryta sitt deltagande. Både elever och vårdnadshavare har fått lämna samtycke till elevernas deltagande i studien. Vid det andra insamlings-tillfället var det ett par elever som tackade nej till att delta, vilket medförde en del organisatoriska frågor att hantera. De två elever som tackat nej till att delta fick exempelvis arbeta i den köksenhet som låg mest avskild i förhållande till videokamerornas placering. Det var även ett ”tomt” kök mellan eleverna som tackade nej och de som blev observerade, för att skydda eleverna som tackat nej till att delta i studien. De namn som används på läraren och eleverna i transkripten är fiktiva för att hålla deltagarnas identiteter konfidentiella.

Det matarbete som filmats är aktiviteter som är väl kända för eleverna genom att dessa tillfällen följer ett lektionsupplägg som de är vana vid. De arbetar med livsmedel, genom att göra en måltid eller baka, tillsammans i grupper eller par i olika köksenheter. Lektionerna skulle med andra ord kunnat sett ut på liknande sätt även utan min medverkan, vilket kan antas minimera risken att deltagarna utsätts för obehag eller tar någon skada.

Vid varje lektion som skulle dokumenteras fick alla elever frågan om de ville delta under detta specifika tillfälle, även om de lämnat samtycke att delta i studien. De fick möjlighet att ställa frågor till mig och jag påminde om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Inga elever avbröt eller ångrade sitt deltagande. En utmaning jag stötte på var istället att de två elever som angett att de inte vill vara med i studien från början, kom med på videomaterialet ett par gånger. Jag hade förtydligat för dessa elever vart videokamerorna var placerade och att de skulle undvika att gå till dessa kök. Dock besökte dessa två elever sina kamrater som arbetade i kök där jag videofilmade. Jag förde ett samtal med de två eleverna om detta och de försäkrade mig att det inte gjorde något att de fanns med på videomaterialet och jag försäkrade eleverna om att jag inte skulle använda dessa sekvenser i analysen, vilket jag heller inte gjort.

Under videoobservationerna hade läraren en mikrofon fäst på sin tröja och vid några tillfällen fick läraren stänga av ljudupptagningen. Det hände exempelvis när någon elev i klassen vill tala med läraren om något privat. Detta bekräftar att läraren och eleverna var medvetna om sin påverkansmöjlighet och att de använde funktionen när det krävdes i situationen.

## Vetenskaplig kvalitet

God forskning är problemdriven och inte metodologiskt driven, i betydelsen att forskningen använder den eller de metod/er som givet problemet svarar bäst på forskningsfrågan (Flyvbjerg, 2006). Vidare, för att bedöma kvalitén på forskning kan olika kriterier tjäna som utgångspunkt och beroende på vilken forskning som genomförts: kvalitativ eller kvantitativ, behöver kriterierna anpassas (Smith, 2018). Med det sagt, ter sig inte reliabilitet och validitet, vanliga kriterier för att evaluera kvalitén på kvantitativ forskning, lämpliga för denna avhandling som utgörs av kvalitativa metoder. Det finns en rad olika angreppssätt för att bedöma kvalitén på kvalitativ forskning, men Lincoln & Gubas (1985) "trustworthiness" betraktas ofta som en plattform eller bas för efterföljande diskurser (Cho & Trent, 2014). Exempelvis förklarar Bryman (2011) att "trustworthiness" eller tillförlitlighet består av fyra delkriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och styrka samt konfirmera.

För att beskriva och diskutera tillförlitligheten och kvalitén av min forskning hämtar jag inspiration från Tracys (2010) åtta kriterier som utgör en mer expansiv struktur som skiljer på universella slutmål och komplexa medel för kvalitativ kvalitet. Kriterierna är: *värdigt ämne* [worthy topic], *stringens* [rich

rigor], *ärlighet* [sincerity],  *trovärdighet* [credibility],  *resonans* [resonance], *signifikant bidrag* [significant contribution], *etik* [ethics] och *meningsfull koherens* [meaningful coherence]. Dessa kriterier ska således inte betraktas som fasta och oflexibla, utan kriterierna kan nås på varierande sätt genom olika vägar och hantverk, som exempelvis beror på den specifika forskaren, kontexten och den teoretiska inramningen. Nyckeln ligger i att vara sanningsenlig mot sig själv och mot sina läsare (Tracy, 2010). I det följande kommer jag att använda Tracys (2010) ovan nämnda kriterier utom *etik*, som jag redan diskuterat under etiska överväganden. Jag använder kriterierna med viss variation och med olika tyngdpunkt utifrån hur de kan relateras till mina forskningsfrågor och hur de kan belysa de utmaningar som jag erfarit.

*Värdigt ämne* handlar om att ett ämne ska vara relevant signifikant, intressant och i tiden. Hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap är med Tracys (2010) ord ”a little-known phenomena” (s. 841) och därmed ett värdigt ämne att undersöka. Hållbar matkonsumtion är även ett högst aktuellt ämne med tanke på att en av de största hållbarhetsutmaningarna i vår samtid handlar om vår (i väst) konsumtion och produktion av mat (Willett et al., 2019). Avhandlingens signifikanta bidrag diskuteras vidare i kapitel 7.

*Stringens* är enligt Tracy (2010) en fråga om forskningen innehåller tillräckligt med data för att kunna göra signifikanta anspråk. Det kan handla om frågor som: tillbringade forskaren tillräckligt med tid för att samla intressant och signifikant data? Är kontexten eller exemplen lämpligt angivna med hänsyn till målet med studien? Använde forskaren lämplig procedur i termer av fältanteckningar, intervjuer eller analytisk process? Tracy (2010) menar att det mest centrala att fundera över är om datamaterialet kan tillhandahålla och underbygga meningsfulla och signifikanta anspråk. Efter min första datainsamling av videoobservationer gjordes bedömningen att materialet inte kunde tillhandahålla meningsfull data utifrån vad jag ville undersöka. Därför beslutade jag att samla in mer data genom videoobservation, men denna gång under mer stringenta former. Jag hade fått erfarenheter av den första insamlingen som jag kunde dra nytta utav för att förbättra förutsättningarna för den andra insamlingen. Ett exempel är att jag använde tre fasta videokameror i tre olika kök, istället för en rörlig. Det medförde att elevgruppens eller elevparets hela matarbetsprocess dokumenterades.

Vidare handlar stringens om att återge den analytiska processen systematiskt, vilket eftersträvat och beskrivs tidigare i detta kapitel såväl som i varje enskild artikel.

*Ärlighet* handlar om att forskaren behöver vara självreflekterande och transparent. Det handlar om forskarens fördomar, mål och svagheter såväl som hur dessa spelat en roll genom forskningsprocessen (Tracy, 2010). Genom att jag är lärare i hem- och konsumentkunskap så är det näst intill omöjligt att inte ha några värderingar om ämnet och dess undervisning. Det krävs istället en medveten om detta och att försöka vara öppen för det som studeras. Jag har använt videoobservationer som på ett sätt kan förstås som en metod för att

samla in autentisk data, där forskaren inte spelar en central roll. Vid det andra videoinsamlingstillfället har jag dock varit med och påverkat vilket innehåll som skulle utgöra lektionerna och följaktligen vad som sedan blev föremål för observationerna. I planerandet tillsammans med den undervisande läraren använde jag mig av mina kunskaper som hem- och konsumentkunskapslärare och vad jag erfarit under det första insamlingstillfället. Vi kom tillsammans överens om vilka uppgifter eleverna skulle göra, dels utifrån lärarens terminsplanering och vad eleverna arbetat med tidigare och dels utifrån mitt fokus på hållbar matkonsumtion. På så sätt har jag varit med och styrt innehållet under dessa två lektioner. Vidare vill jag även påpeka möjligheten att min närvaro i klassrummet kan ha påverkat lärarens beteende och fokus på hållbar utveckling. Läraren sa exempelvis vid en rad tillfällen ”kom ihåg att alla val ska motiveras utifrån hälsa, ekonomi och miljö”, vilket i och för sig var i enlighet med elevernas uppgift men som kan ha fått ett extra fokus av läraren på grund av min närvaro.

*Trovärdighet* handlar om tillförlitlighet, sannolikhet och rimlighet av forskningens resultat. Detta kriterium har uppmärksammats av många forskare och kan uppnås genom ”tjocka” eller rika beskrivningar, triangulering eller kristallisering. Smith (2018) menar att det är just dessa rika beskrivningar och ”small samples purposefully chosen are thus unique *strengths* of qualitative research, *not weaknesses*” (s. 139). Därför har jag noga valt ut empiriska exempel för att visa, snarare än att berätta om resultaten. Jag har försökt att djupgående illustrera den situerade kontexten likväl som att ge generösa detaljer för att hjälpa läsaren. Vidare har kristallisering använts vilket Tracy (2010) bland annat förklarar som att flera forskare har analyserat datamaterialet. I alla tre delstudier har jag först analyserat datamaterialet, som sedan verifierats av medförfattare/handledare. Delstudierna har även presenterats som pågående arbeten på olika forskningsseminarier, där jag fått värdefull hjälp med att tolka datamaterialet och verifiera analyserna.

*Resonans* används av Tracy (2010) för att förklara hur väl forskningen kan överföras till läsaren och hur forskningen påverkar läsaren. Tracy (2010) gör tydligt att resonans nödvändigtvis inte behöver nås på samma sätt i alla studier, men att hög kvalitet på kvalitativ forskning präglas av att den kan påverka. Generaliserbarhet och överförbarhet är två sätt genom vilka resonans kan uppnås (Smith, 2018; Tracy, 2010). Överförbarhet uppnås när läsaren kan känna igen sig i forskningen, exempelvis relatera till sin egen erfarenhet eller praktik. Forskningen behöver vara familjär på så vis att den kan förmedla beskrivningar, som kan hjälpa läsaren att reflektera över dessa och göra kopplingar till sitt eget liv eller praktik. I mina studier har detta eftersträvat genom att tillhandahålla tillräckligt med detaljer om kontexten, metoder och teoretisk underbyggnad, så att läsaren ska kunna dra egna slutsatser om resultaten kan föras över till en annan kontext. Vissa aspekter är väldigt specifika, exempelvis betoningen på smak och avsaknaden av hållbarhet i elevernas matval. Det

är möjligt att samma lektion i en storstad skulle ge ett annat resultat, vilket vore intressant att undersöka i en framtida studie.

Olika typer av generaliserbarhet diskuteras av Smith (2018) och i kontrast till kvantitativ forskning där statistisk generaliserbarhet förutsätter randomiserat representativt urval som använder data isolerad från kontext och situation, så förutsätter kvalitativ forskning ”på djupet” studier som generellt producerar historisk och kulturell situerad kunskap.

Most qualitative researchers seek resonance not because they desire to generalize *across* cases, but rather because they aim to generalize within them. (Tracy, 2010, s. 845)

Resultatet i denna avhandling refererar till en analytisk generaliserbarhet (Smith, 2018), det vill säga att ett ämne eller ett koncept kan få en ny teoretisk förståelse, genom utvecklandet av ett transaktionellt perspektiv på smak. Värdet av att förstå smak utifrån ett transaktionellt perspektiv öppnar upp för en didaktisk diskussion om hur undervisningen för hållbar matkonsumtion kan utvecklas. Analytisk generaliserbarhet ”are perhaps better understood as fluid ideas for making sense of the world and people’s lives” (Smith, 2018, s. 141).

*Betydande bidrag* tar upp frågan om hur vi kan förstå forskningens bidrag. Tracy (2010) presenterar olika former av signifikans och praktisk signifikans lyfter frågan om kunskapen eller resultatet är användbart. I denna avhandling belyses undervisning för hållbar matkonsumtion genom att exemplifiera, dels hur ett undervisningsinnehåll kommer till uttryck men också hur elever och lärare skapar mening om detta innehåll. Resultatet hjälper till att synliggöra och problematisera förutsättningar för meningsskapande för hållbar matkonsumtion och kan därmed utgöra ett betydande bidrag i den didaktiska diskussionen inom ämnet. Resultatet kan vara behjälpligt för att utveckla och stärka undervisning kopplat till hållbar matkonsumtion. Även om avhandlingen främst talar med lärare och lärarutbildare inom hem- och konsumentkunskap så hoppas jag även att andra intresserade av utbildning relaterat till mat, konsumtionsval och hållbarhet, i en värld där en omfattande global mattransformation tycks vara det som behövs för att nå en mer hållbar värld, kan ha en behållning av denna studie. Det vore värdefullt att bygga vidare på avhandlingens resultat med mer kompletterande forskning gällande hur man i undervisningen exempelvis kan arbeta med smak i förhållande till hållbar matkonsumtion.

*Meningsfull koherens* handlar om att studien genomförs på ett sätt som är rimligt utifrån vad den uttalat sig för att göra.

To catch and hold the attention of key audiences, it is important to include a clear purpose statement early on in the piece and diligently attend to that statement. By the end, the reader should feel as though the piece lived up to what was promised. And, if doubt, it is better to promise small and deliver big. (Tracy, 2010, s. 848)



Ämnet för avhandlingen är tvärvetenskapligt vilket gör att jag behövt förhålla mig till olika ämnesområden och discipliner, vilket framförallt varit utmanande gällande inplacering i tidigare forskning. Syftet för avhandlingen är vad som fått vara vägledande genom hela processen och jag har arbetat för att få en röd tråd genom alla delar. De tre delstudierna med olika fokus ska stå för sig själva men också förstås i förhållande till varandra. Sammantaget ska dessa bidra till att besvara syftet för avhandlingen. Den tredje delstudien följer av delstudie två och var inte planerad från början, utan blev ett resultat av vad som framkom i den andra delstudien. På så vis har jag kunnat förhålla mig till syftet för avhandlingen men också anpassat fokus för studierna genom vad som framkommit under arbetets gång, vilket kan betraktas som ett sätt att uppnå meningsfull koherens.

## 6. Resultat från artiklarna

I följande kapitel presenteras en sammanfattning av avhandlingens tre artiklar. Den första artikeln *The "ideal" food consumer in Home Economics: A study of Swedish textbooks from 1962 to 2011* är en explorativ studie som undersöker hur ett innehåll om hållbar matkonsumtion konstrueras i läroböcker i ämnet hem- och konsumentkunskap. Studien bidrar med kunskap om vad ett undervisningsinnehåll kan inkludera och vi får en förståelse för den samhälleliga dimensionen i detta undervisningssammanhang. De två efterföljande artiklarna fokuserar på elevernas meningsskapande i det konkreta matarbetet. *It must taste good: A classroom study of young people's sustainable food choices in home and consumer*, är den andra artikeln och är inriktad på hur eleverna gör val när de matarbetar och den tredje artikeln *Smak för hållbar utveckling? -En fallstudie om meningsinnehållet om smak i undervisning för hållbar matkonsumtion*, handlar om smak och mer specifikt vilket meningsinnehåll som skapas om smak i samtal mellan elever och läraren under matarbetet.

### Den ideala matkonsumenten - Artikel I

Läroböcker kan betraktas som kulturella artefakter som deltar i organiserandet av kunskap. De rymmer både ett kunskapsinnehåll men också ett socialisationsinnehåll (Östman, 2008) och förutsätts reflektera eller åtminstone relatera till vad som uttrycks i olika kursplaner. Läroböcker är därför intressanta att studera då de inkluderar ett innehåll som betraktas som signifikant att lära. Den första delstudien i avhandlingen har ett fokus på läroböcker i hem- och konsumentkunskap för att förstå vad det är för konsument som kan tänkas utbildas genom dessa texter. Tidigare studier inom hem- och konsumentkunskap har visat att läroböcker används både i planerandet av undervisning (Lange et al., 2014) och i själva undervisningssituationen, av både lärare och elever (Lindblom et al., 2013). Det finns därför en potential att läroböckerna påverkar förutsättningarna för vilket meningsskapande som blir möjligt i undervisningen. Syftet med artikel I är att undersöka vem som framträder som den ideala matkonsumenten i förhållande till hälsa, ekonomi och miljö i hem- och konsumentkunskapsläroböcker från 1962 till 2011.

I resultatet framkommer tre diskurser som rymmer tre olika ideala matkonsumenter: 1. En hälsosam och lydig konsument, 2. En hälsosam och sparsam

konsument som bryr sig om andra och 3. En hälsosam, sparsam och miljömedveten konsument. Det finns likheter och skillnader mellan de tre diskurserna, framförallt gällande vilken kunskap som behövs och hur denna kunskap ska förvärfvas. I alla tre diskurser motiveras konsumentens handlingar främst utifrån hälsa, även om det förekommer en variation då hälsa kopplas till ekonomi i den andra och till ekonomi och miljö i den tredje.

I den första diskursen, *En hälsosam och lydig konsument* består praktiken av hälsosamma matval, goda matvanor och ett bra bordsskick. Det reflekteras genom handlingar som uttrycker vad, när och hur konsumenten ska äta. Exempelvis framgår att ”du ska äta tre välbalanserade måltider varje dag” och ”du ska äta dina måltider på en specifik tid”. Ett bra bordsskick innebär att ”tugga med munnen stängd och inte slurpa”. Läsarens eller elevens identitet skrivs fram som slarvig och någon som är mindre bra på att ta hand om sin kropp, ”I ungdomen slarvar vi ofta med våra reservkrafter, och först på äldre dagar upptäcker vi hur viktigt det är att sköta kroppsmaskineriet på rätt sätt, så att den inte strejkar”. I kontrast till eleven så skrivs den ideala konsumenten fram som en person som lärt sig sin läxa och använder kunskapen för att göra de rätta handlingarna. En god hälsa är det huvudsakliga eftersträvansvärda (social good) och det inkluderar både att må bra och att se bra ut, ”Man mår nämligen mycket bättre av att vara för mager än för fet när man är gammal”. Att se bra ut handlar om skönhet, viktkontroll och munvård. Den första diskursen karaktäriseras som auktoritär genom att det finns ett tydligt ”vi” som vet vad alla vill och av en skuldbeläggande ton genom att den konsument som inte handlar på rätt sätt anklagas för att göra fel, ”du har kanske lagt dig till med något som du kallar mellanmål, och då har du kanske inte hunnit bli hungrig till nästa måltid. Att äta mellanmål i tid och otid är en farlig vana”.

I den andra diskursen, *En hälsosam och sparsam konsument som bryr sig om andra*, framträder en konsument som är omsorgsfull, hälsosam och sparsam. Det framkommer genom en praktik med goda matvanor som handlar om att matval görs med hänsyn till hälsa och ekonomi, ”val av mat är för många en ekonomisk fråga”. Även rörelse blir en praktik genom att handlingar som att motionera förespråkas, ”kroppen är byggd för rörelse, motionera därför regelbundet!”. Läsaren/elevens identitet är någon som har ett ohälsosamt förhållande till mat, ”många barn och ungdomar äter för mycket sötsaker och snacks som mättar för stunden, men som ger lite av viktiga ämnen som fibrer, järn, zink och vitaminer”, medan den ideala konsumenten har kunskap att göra matval med hänsyn till hälsa och ekonomi. Den ideala konsumenten har också ett vidare perspektiv på hälsa och ekonomi där en omsorg om andra människor inkluderas genom förståelse för den orättvisa fördelning av mat i världen. Det socialt eftersträvansvärda handlar i denna diskurs om att ha en hälsosam kropp vilket nås genom att välja rätt sorts mat, matlagningsfärdigheter och att träna regelbundet. Konsumenten i den andra diskursen kan konstateras vara välinformerad, ekonomisk, någon som praktiserar sina matlagningskunskaper och har ett balanserat näringsintag. Det är en konsument som visar omsorg om

andra och förstår problematiken med den orättvisa fördelningen av mat i ett vidare perspektiv, än bara på det individuella planet.

Den tredje diskursen, *En hälsosam, sparsam och miljömedveten konsument* framhåller en konsument som förutom att vara hälsosam och sparsam också är miljömedveten. I denna diskurs uppmanas handlingar som "byt ett mål kött i veckan mot baljväxter", "ät mer ekologiskt" och "välj närodlat och närproducerad mat". Det skapar en praktik om matval som "gröna" hälsosamma och ekonomiska. Motiven för handlingarna handlar inte bara om konsekvenser för individen utan också för jordens tillstånd och framtid. Gällande identitet så handlar det även i denna diskurs om att läsaren/eleven är någon som äter för mycket socker och inte bryr sig tillräckligt om sin hälsa. Den ideala konsumenten är däremot någon som har kunskap att skapa ett funktionellt liv, "skaffar du dig kunskap om konsumentfrågor och arbete i hemmet kan du skapa dig en fungerande vardag och du kan göra medvetna val med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö". Det socialt eftersträvansvärda är en hälsosam och hållbar livsstil, kunskaper att laga mat, att använda minimalt med processade livsmedel och att träna 60 minuter om dagen. Sammanfattningsvis är den ideala konsumenten välinformerad, gör "gröna" matval och tillagar mat från grunden, det är en konsument med en hälsosam och hållbar livsstil.

Det kan konstateras att matkonsumenter utbildas olika beroende på vilken diskurs som dominerar de olika läroböckerna. Även om syftet inte varit att kategorisera de olika läroböckerna så blir det uppenbart att diskurs ett dominerar i boken från 1960-talet, diskurs två dominerar i boken från 1980-talet och diskurs tre dominerar i läroboken från 2011. Trots skillnader mellan de olika diskurserna så är alla läroböcker föreskrivande och bygger på en idé om instrumentell rationalitet, får bara eleverna den rätta kunskapen kommer de att handla därefter. Denna förenkling behöver problematiseras och lyftas i en diskussion gällande förutsättningar för att utbilda hållbara matkonsumenter. Ett sätt att bredda diskussionen skulle kunna vara genom att uppmärksamma en mer kritisk och problematiserande hållning samt omsorg, att bry sig om naturmiljö, djur och andra människor.

## Det måste smaka gott - Artikel II

I hem- och konsumentkunskap ska elever få möjlighet att utveckla en förmåga att göra matval med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö. Det är en förmåga som kan praktiseras när eleverna utför matarbete i undervisningen. Syftet med den andra delstudien är därför att studera hur eleverna gör val när de matarbetar och hur det påverkar deras meningsskapande angående hållbar matkonsumtion.

Resultatet som bygger på 16 transskript där eleverna gör ett uttalat val i förhållande till mat, visar att i 11 av dessa situationer motiveras elevernas val

utifrån smak.<sup>15</sup> För att förstå hur eleverna gjorde dessa val, där de snarare uppfyller sina egna syften och förväntningar än att referera till syftet med lektionen gjordes en ”close-up” analys.

Resultatet visar att smak är viktigt när eleverna ska välja livsmedel att inkludera i sin måltid. Det framkommer dock en variation i hur smak får mening, det vill säga hur smak blir den relation som ställs fast och ger riktning för elevernas fortsatta arbete. Hållbar utveckling uppmärksammas av eleverna i vissa fall, vilket visar att eleverna är medvetna om syftet med lektionen, men det förekommer en variation i hur det hanteras. Nedan följer tre exempel för att visa den variation i vilket smak får mening.

I det första exemplet *huvudsaken det smakar gott* så ska Johan, Ida och Anton komma överens om vad de ska välja att ha på sin burgare. Johan har varit iväg och tittat vad det finns för alternativ att välja på och kommer tillbaka till köksenheten.

1. Johan: Ida, funkar gurka?
2. Ida: Gurkan växer...
3. Johan: För det blir ju, det är mycket vatten så det blir ju blir ju inte lika torrt med gurka
4. Ida: Men det är jäkligt dyrt för bara vatten
5. Johan: Joo men (tittar på gurkan och sedan på Ida)
6. Ida: Men gurka är gott kör på
7. Anton: Aa (nickar instämmande åt Johan)

I detta exempel är det smak som blir det avgörande för elevernas val och fortsatta arbete och det ger en förståelse för att eleverna förväntar sig att maten ska smaka gott. Innan relationen till smak ställs fast, testar eleverna andra relationer, exempelvis till ekonomi, att det är dyrt för bara vatten och eventuellt till miljö, genom att Ida funderar på var gurkan växer, det vill säga varifrån den kommer. Relationerna som eleverna testar är i linje med syftet för lektionen att göra val utifrån hälsa, ekonomi och miljö, så det finns en kunskap om att gurka kanske inte utgör det bästa alternativet, men eleverna väljer det ändå. En förklaring till detta kan vara att eleverna använder sig av tidigare erfarenheter av vad de brukar ha på sin burgare. Att handla och göra val i denna specifika sociokulturella kontext konstitueras av elevernas vanor och tidigare erfarenheter av matarbete, där smak spelar en avgörande roll. Eleverna förväntar sig att maten ska vara god och agerar i enlighet med sina förväntningar i denna undervisningssituation.

---

<sup>15</sup> Av återstående fem transskript handlar tre om hållbarhet i termer av hälsa, ekonomi och miljö, som representerar hållbar utveckling i hem- och konsumentkunskap och två illustrerar ett val där eleverna var tvungna att förhålla sig till undervisningens rammar, exempelvis fick en grupp elever ”välja” kikärtor till sina burgare för det var den enda proteinkällan som fanns kvar.

Resultatet visar vidare att smak kan vara den avgörande relationen i kombination med relationen till hållbar utveckling i termer av hälsa och miljö. I exemplet *hållbarhet kan också smaka* relaterar eleverna sin val till syftet för lektionen, men hittar en lösning för att göra burgaren god. I följande exempel har eleverna just satt igång med sitt arbete och ska välja proteinkälla till sina burgare. Johan och Anton har varit och tittat vad det finns för alternativ och läraren påpekar för eleverna att alla val ska motiveras utifrån hållbar utveckling.

8. Johan: Jag säger ju att det går att göra bönburgare, så  
9. Anton: Jaa (ohörbart).. inte gott  
10. Johan: A jag vet men asså jag menar om vi gör en blandning av båda att liksom göra vanlig hamburgare med liksom lök och sånt där i och så kan vi blanda in bönor för då smakar det mindre bönor men samtidigt så smakar det så här, fortfarande gott men det blir fortfarande bättre, både hälsosamt och för miljön  
11. Anton: Vi behöver ju inte ha jätte mycket bönor  
12. Johan: Nej

Johan föreslår att de ska använda bönor i sina burgare, vilket är en relation mellan bönor och burgare. Antons svar visar en tvekan då det framgår att han inte tycker att bönor smakar gott. Johan föreslår då att de ska blanda bönorna med nötfärs och lök för att ”gömma” smaken av bönor. Genom elevernas samtal ställs det fast att smaken av bönor inte är angenäm. Förslaget om att mixa olika ingredienser i burgarna accepteras av Anton men med förbehåll att använda lite bönor, vilket ställs fast. Till skillnad från det första exemplet så är argument för smak kombinerat med argument för hälsa och miljö, vilket ger riktningen för elevernas fortsatta arbete. I detta exempel så relaterar eleverna till uppgiften även om det främst handlar om att få burgare att smaka gott. Att använda kött i burgaren förstås som en norm och bönor som något konstigt. Det finns en förväntan om att maten ska smaka gott.

I det sista exemplet *det smakade gott senast* blir smak den avgörande relationen för elevernas val genom hur det explicit anknyter till elevernas tidigare erfarenheter och vanor. I exemplet som presenteras nedan, sitter eleverna tillsammans med läraren och äter sin måltid och samtidigt pratar de om dagens arbete. Läraren frågar Erik, Sofia och Maria om deras val av bröd.

19. Lärare: Hur kommer det sig att ni valde det här brödet och inte det receptet som fanns i häftet?  
20. Erik: Vi tyckte att det blev så gott senast  
21. Sofia: Och det passade till hamburgare också

22. Lärare: Mm absolut om du jämför de två recepten finns det någonting med finns det ett annat moti.. argument för att erat bröd kanske är bättre?
23. Sofia: För det första tycker inte jag om gurkmeja så det är väl lite därför också
24. Lärare: Mm där har vi smak men om vi tänker på om man pratar om hälsa eller ekonomi eller miljö
25. Sofia: Jaha... nej jag vet inte riktigt... det är frön på

I sekvensen ombes eleverna att berätta om sitt val av bröd. Elevernas svar visar att valet motiveras av tidigare erfarenheter av brödet, att det smakade gott sist och att de även anser att det är ett lämpligt bröd för hamburgare. Läraren ställer kompletterande frågor för att få in eleverna på hållbar utveckling, och även i detta svar relateras till tidigare erfarenheter, att eleven inte tycker om gurkmeja, vilket var en ingrediens i det föreslagna brödet från läraren. Läraren frågar då explicit om de tre perspektiven av hållbar utveckling och elevernas svar visar att det inte är något som de tagit hänsyn till i sitt val av bröd. Smak i det tredje exemplet handlar om hur tidigare erfarenheter explicit används som den avgörande relationen.

För att sammanfatta kan det konstateras att smaken av mat är viktig för eleverna när de ska välja mat men det finns en variation i hur smak blir den avgörande relationen. Elevernas tidigare erfarenheter och vanor har en stor betydelse, vilket påverkar förutsättningarna att lära om hållbar matkonsumtion och det innebär utmaningar för läraren. Genom Dewey (1922/1983) kan vi förstå att vanor är djupt rotade inom oss och att vi behöver ändra på undervisningens villkor och förhållanden för att ge eleverna förutsättningar att kunna förändra vanor. I förhållande till hur denna lektion utformats så utmanas inte eleverna tillräckligt för att ändra sina vanor, och de har heller inte verktygen för att ta sina diskussioner ett steg längre.

## Smak för hållbar utveckling - Artikel III

I den tredje delstudien går jag vidare med resultatet från artikel två, att elevernas matval främst motiveras av smakpreferenser. Att smak är en utgångspunkt när vi väljer mat är inget konstigt i sig, det som är intressant är att elevernas smak i de flesta fall var överordnad själva uppgiften att tillaga en hållbar måltid. Syftet i den tredje delstudien är att undersöka undervisning för hållbar matkonsumtion genom att fokusera på hur lärare och elever samtalar om smak under matarbetet i hem- och konsumentkunskap. Det handlar om att försöka

förstå vilket meningsinnehåll som skapas om smak och hur detta meningsinnehåll kan förstås i relation till olika perspektiv på smak. I förhållande till detta diskuteras även vilka didaktiska implikationer olika sätt att uppfatta smak kan medföra och de möjligheter till utveckling av undervisning för hållbar matkonsumtion som olika perspektiv på smak kan ge.

Smak är ett komplext fenomen och kan betraktas ur en rad olika perspektiv. Det har framförts kritik mot rådande dominant teorier om smak, att de är för deterministiska och att de brister i att ge en samlad förståelse för vad som påverkar vår smak (Hennion, 2007; Teil & Hennion, 2004). Exempelvis, ur ett sociologiskt perspektiv kan Bourdieus teori ge en förståelse till varför vi har den smak som vi har, vilket beror på uppfostran och livsstil, men i mindre utsträckning hur vi kan förändra vår smak. I reaktion mot rådande dominant teorier om smak har Teil och Hennion (2004) utvecklat en smakteori som antar ett aktivt perspektiv, vilket medför att smak förstås som en handling. Jag tar det aktiva smakbegreppet ett steg längre genom att anlägga ett transaktionellt perspektiv (Dewey & Bentley, 1949) och betona betydelsen av att smak är något som uppstår i mötet mellan den som smakar och det som blir smakat på.

Analysen gjordes i två steg: en inläsning och en utläsning. Vid inläsningen handlade det om att texten skulle förstås utifrån sina egna premisser och syftet med studien, det vill säga att förstå meningsinnehållet om smak i lärare och elevers samtal under matarbetet. Inläsningen visar att läraren behandlar smak som något viktigt i elevernas matarbete och smak får främst mening som smakbedömningar hos både lärare och elever. Det betyder att i matarbetet arbetar eleverna, med stöd från läraren, främst med att få det som tillagas att smaka gott. Det sker med viss variation och det kan handla om 1. *Smak som smaksättning*, vilket vi får en förståelse för genom att läraren gör eleverna uppmärksamma på att de behöver tänka på hur de smaksätter sin burgare för att få den att smaka gott. Det bekräftar ett förgivettagande om att matarbetet ska resultera i något som smakar gott, men det specificeras inte vad smakar gott är, varken av läraren eller eleverna. 2. *Smak som konsistens*, visar att smak får mening som konsistens, att det finns en rätt smak (konsistens) som eleverna behöver förhålla sig till. För att illustrera med ett exempel så valde eleverna i en grupp att använda morot som ett tillbehör till sin burgare, men det ifrågasattes av läraren som tyckte att det var en mindre bra idé trots att det var en säsonganpassad råvara. Lärarens argument var att det skulle bli för torrt och i och med det ett antagande om att eleverna inte skulle få en positiv smakupplevelse. I exemplet visar läraren att det är viktigare att få till smaken än att använda en hållbar råvara.

3. *Smak som smaksättning och konsistens* ger smak mening som ett samspel mellan smaksättning och konsistens. Eleverna får med lärarens hjälp en förståelse för hur man kan förändra en råvara för att få den att smaka mera. Eleverna får erfara processen, de arbetar med smaken genom att förändra konsistensen på råvaran. För att illustrera följer ett transskript där eleverna, Sara och Cissi samarbetar och de har valt att göra en vitkålssallad (pizzasallad) som



tillbehör till sina burgare. Sara som gör vitkålssalladen blir inte nöjd med smaken och ber Cissi att smaka och hon tycker inte heller att pizzasalladen är välsmakande. Läraren kommer till deras kök.

1. Sara: Vad kan man ha i för kryddor, pizzasalladen smakar typ ingenting (bläddrar olika recept på sin Ipad)
2. Lärare: Vad pratar vi om, pratar vi om en sås eller
3. Sara: Nej en pizzasallad, men den smakar typ ingenting (rör runt lite i bunken)
4. Lärare: (läraren smakar på pizzasalladen)  
Frågan är om du skulle ha.. får jag kolla på recepten (båda flyttar sig till Ipaden)
5. Sara: Ja vi har kollat på lite olika, på vissa står det att man ska ha i massa saker och på vissa ska man bara ha i hacka ihop.  
Den här vara bara att hacka ihop.
6. Lärare: Aha den behöver dra, vitkålen nu så är ju den ganska hård och här (pekar på plattan) saltet och vinägern drar ut vätskan så att vitkålen blir det här mjuka som det brukar vara i pizzasallad samtidigt som vattnet försvinner och vitkålen drar in smak det är det. Det du skulle kunna göra är men då får du krydda om den, det är att vi förväller vitkålen lite snabbt, säg att vi kokar den i 1 min och då skulle du nästan kunna istället för att sätta på en platta, vad skulle du kunna använda då?
7. Sara: Vattenkokare
8. Lärare: Ja precis för hettar vi upp vitkålen och sedan kyler ner den får vi den mjukare och då är den mer mottaglig för smak
9. Sara: Ska jag göra det då?
10. Lärare: Ja det tycker jag för jag håller med om att vitkålen är för hård  
(Läraren lämnar tjejerna. Sara sätter på vatten och de arbetar på i köket.  
Efter ett par minuter är vattnet klart och läraren kommer tillbaka)
11. Sara: Ska jag bara hålla över det här i bunken?
12. Lärare: Ja precis  
(Sara håller i vatten i bunken)  
Och nu kommer vi få krydda om den, så låter vi den vänta
13. Sara: Hur länge?
14. Lärare: Ja du kommer känna lite på stunsen som man kallar det (Rör lite med en gaffel i bunken)
15. Cissi: Jag tänkte börja diska
16. Lärare: Ja fast inte den, Sara behöver den (tar bort durkslaget från diskhon)
17. Lärare: Om du känner nu, det går ganska snabbt att förvälla vitkål

(Sara tar gaffeln och känner lite, läraren plockar upp en strimla och känner på). Någon minut till, du får känna själv nu och sedan svalnar du av den i kallt vatten (går från köket)

I detta exempel får vi se hur eleverna tillsammans med läraren löser problemet att få pizzasalladen att smaka mer. Läraren håller med eleverna om att pizzasalladen inte smakar mycket, vilket ställs fast. Sara och läraren tittar i recepten på Ipaden för att finna någon form av svar. Läraren hittar svaret, det vill säga att vitkålen är för hård. Därefter ger läraren förslaget att förvälla vitkålen för att få den mjukare och sedan krydda om den, för att lösa problemet. Det skapas en relation mellan smaksättning och konsistens. Sara gör i enlighet med lärarens förslag under vidare handledning av läraren. I detta exempel får smak mening som ett samspel mellan smaksättning och konsistens. Eleverna får hjälp att göra något positivt av sitt val att använda vitkål, väl motiverat ur ett hållbarhetsperspektiv. Till skillnad från *smak som konsistens*, får eleverna i detta exempel hjälp av läraren att göra något positivt av valet av råvara. Läraren utnyttjar tillfället till att både visa och till viss mån förklara processen hur vitkål som råvara kan förändras och hur man kan få en pizzasallad att smaka mer. Smaka mer utvecklas dock inte vidare, det förblir outtalat vad smaka mer är. Det kan istället förstås som en tyst överenskommelse och att läraren och eleverna har en gemensam erfarenhet om hur en pizzasallad ska smaka.

Vid utläsningen då det empiriska materialet ska förstås utifrån andra premisser än dess egna, vad texten från början var tänkt att besvara, anlades ett transaktionellt perspektiv på smak. Det innebar att de fyra elementen: enheter, kollektiv, kropp och objekt användes för att fördjupa förståelsen av smak i hem- och konsumentkunskap. Elementen hjälper till i förståelsen av vad som är med och påverkar vad smaken blir. Om vi återvänder till exemplet med pizzasalladen, kan vi förstå att eleverna använder receptet, en enhet, för att uppnå den rätta smaken. Dock smakar det inte som förväntat, vilket synliggör att det finns en kollektiv vana om hur en pizzasallad ska smaka. Även om läraren och eleverna söker den rätta smaken finns en didaktisk möjlighet till en transaktionell förståelse genom att de arbetar med att förändra objektet, vitkålen. Eleverna får erfara att det går att förändra objektets karaktär genom processen att förvälla vitkålen. De når målet med att få pizzasalladen att smaka mera, men utan någon förklaring till vad smaka mer består i. Smaken skapas inte, utan framstår som något som redan finns där. Det finns ingen rörelse i talet om smak, utan varje kropp kan i detta kollektiva sammanhang avgöra om det smakar gott eller inte.

Genom perspektivförskjutningen synliggörs hur smak befinner sig i ett spänningsfält mellan det passiva och det transaktionella. Inläsningen ger förståelsen av att det finns en rätt smak som är fast och oföränderlig och det är en smak som är på förhand definierad även om det potentiellt finns andra möjligheter, vilket utläsningen visar. Genom ett transaktionellt perspektiv skulle

smak istället kunna förstås som något som uppstår i mötet och som gör att både kropp och objekt förändras. Det skulle ge en förståelse för att smak kan både tränas och utvecklas. Beroende på vilket smakbegrepp som används i undervisningen, passivt eller transaktionellt, får det didaktiska konsekvenser. Genom en passiv förståelse utvecklas eller fördjupas inte elevernas erfarenhet, utan det kan förutsättas att eleverna fortsätter förlita sig på sina tidigare erfarenheter och vanor av vad de brukar äta, vad de gillar och vad de avstår från att äta. Med ett transaktionellt perspektiv som synliggör de olika elementen, sätter dem i rörelse och som innefattar reflektion så finns potential att förstå smak som föränderligt och reflexivt. I den studerade hem- och konsumentkunskapsundervisningen överskuggas syftet att göra måltiden hållbar av att få måltiden att smaka gott och det är främst genom ett passivt smakbegrepp. Det transaktionella perspektivet på smak kan bidra till att utveckla elevernas smakerfarenheter, vilket kan antas ha en avgörande roll i förändrandet av matvanor. Undervisningen behöver dock innehålla moment som möjliggör för eleverna att möta fler smaker än redan kända och det skulle lättare kunna arrangeras om man vid ett eller flera undervisningstillfällen frångick den kompletta måltiden och undervisningen istället karaktäriserades av mer testande och experimenterande uppgifter.

## 7. Diskussion

Syftet med föreliggande avhandling är att bidra med kunskap om undervisning för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap. I avhandlingen studeras innehållet hållbar matkonsumtion samt undervisningsprocesser i vilket meningsskapande sker. Genom avhandlingens tre delstudier synliggörs både vad ett innehåll för hållbar matkonsumtion kan inkludera, men också hur eleverna handlar och skapar mening när de tillagar en hållbar måltid. Jag visar hur eleverna gör val i förhållande till hållbar matkonsumtion, vilket bidrar till en förståelse för vad som händer i den konkreta matarbetsundervisningen. Följaktligen studeras både innehåll och process, det vill säga både situationen som i detta fall utgörs av undervisning i hem- och konsumentkunskap och individers erfarenheter. Såväl individuella, sociala och samhällsliga aspekter är väsentliga att beakta i studier av lärande och meningsskapande (Rogoff, 1995), vilket avhandlingens olika delstudier gör. Miljön och individers erfarenheter utgör varandras förutsättningar i möten där lärande och meningsskapande sker (Rogoff, 1995).

I den första delen av detta kapitel diskuteras utmaningar med undervisning för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap som framkommit i studiernas resultat. Därefter diskuteras resultatens didaktiska implikationer, det vill säga möjliga sätt att arbeta med dessa utmaningar. Vidare följer en konklusion med ett förtydligande om avhandlingens bidrag och sist i kapitlet presenteras förslag på fortsatt forskning.

### Utmaningar för undervisning om hållbar matkonsumtion

I det följande diskuteras utmaningar inom två områden, kontinuitet i undervisningen samt normerande undervisning.

#### Kontinuitet i undervisningen

En utmaning som framträder utifrån avhandlingens resultat berör det formulerade syftet för undervisningen. Syftet för undervisningen har formulerats utifrån vad som skrivits fram som ämnets syfte och centrala innehåll i kurspla-

nen. Läraren har en stor påverkan på vilket innehåll som väljs för undervisningen, men det innebär också att när läraren gör ett val, väljs per automatik annat innehåll bort, vilket det krävs en medvetenhet om. Även om läraren utgår från kursplanen påverkas innehållet för undervisningen av lärarens erfarenheter och kunskaper om innehållet. Lärarens egen erfarenhet av ämnet från grundskolan kan också ha en påverkan och beroende på hur det uppfattades kan läraren vilja genomföra undervisningen på liknande sätt som hen upplevt eller göra tvärtom (Hjälmeskog, 2019).

Syftet för en av lektionerna i föreliggande avhandlings empiri (artikel II och III) var att tillaga en hållbar måltid – en hållbar burgare, vilket innebar att alla val som eleverna gjorde skulle motiveras utifrån hållbar utveckling, som inom hem- och konsumentkunskap definieras som hälsa, ekonomi och miljö (Skolverket, 2011). Uppgiften kan ses som komplex för att den innefattar många olika moment, vilket kräver mycket av eleverna. Eleverna ska läsa, följa och eventuellt kombinera recept som kräver olika kunskaper och färdigheter (Brunosson et al., 2014). De ska dessutom samarbeta och komma överens, vilket är en färdighet i sig (Lindblom et al., 2016) och bestämma tre olika saker att tillaga. Vidare ska eleverna planera arbetet, tillaga burgaren och tillbehöret, baka brödet och i alla dessa val ta hänsyn till hållbar utveckling samt vara klara på angiven tid. Vad som framkommer i resultatet är att eleverna inte arbetar mot syftet för lektionen. Att få måltiden att smaka gott blir snarare det syfte som i elevernas handlingar blir överordnat det syfte som formulerats av läraren. Den utmaningen som här blir synlig består i att syftet inte är formulerat så att eleverna har ends-in-view (Dewey, 1938/1980), det saknas kontinuitet mellan det syftet eleverna arbetar mot och det formulerade syftet för lektionen. Eleverna ser inte målet med aktiviteten i relation till sina tidigare erfarenheter, vilket kan förstås på olika sätt. Ett sätt att förstå detta är att smak är den främsta faktorn när vi väljer vad vi ska äta (Belasco, 2008). Eleverna ska tillaga en komplett måltid som de sedan tillsammans ska sitta ner och äta. De har möjlighet att fritt välja ingredienser, inom ramen för undervisningens förutsättningar (se tabell 2, s. 39), vilket gör att de väljer utifrån sina smakpreferenser, något som också framkommit i tidigare studier av hem- och konsumentkunskap (Berg, Elmståhl, Mattsson Sydner, & Lundqvist, 2019; Bohm et al., 2016). Att tillaga en komplett måltid är oftast en utgångspunkt vid undervisning för hållbar matkonsumtion (Gisslevik et al., 2017) och det visar i detta fall att eleverna har ett fokus på produkten, snarare än processen. Målet för eleverna blir att äta den mat som de tillagar, vilket motiverar att de väljer ingredienser så att deras slutresultat blir välsmakande.

Vidare består utmaningen med syftet i att eleverna kommer till lektionen med förväntningar på ämnet och förväntningar på vad som ska komma att ske under lektionen. Dessa förväntningar kan grunda sig i traditioner och vanor för hur hem- och konsumentkunskap tidigare har bedrivits, vad som kan benämnas som selektiva traditioner (Williams, 1973; J. Öhman, 2004b; Östman, 1995). Det kan exempelvis yttra sig i att en lärare har för vana att välja ett visst

innehåll, vilket per automatik innebär att annat innehåll exkluderas och att denna vana kan hålla i sig även om kursplanen förändras. Genom att valen betraktas som självklara, kan de vara svåra att upptäcka och ifrågasätta (Sandell et al., 2005). Hjalmskog (2013) visar att det finns stereotypa föreställningar hos kollegor, föräldrar och elever om att hem- och konsumentkunskapsläraren är någon som bara lagar mat och bakar och inte följer kursplanen. En föreställning som denna kan påverka elevernas förväntningar på vad som kommer att hända och ske på lektionen. Förutom förväntningar, har eleverna också tidigare erfarenheter som behöver beaktas eftersom det påverkar deras förutsättningar att nå syftet med undervisningen. Om eleverna exempelvis inte valt livsmedel med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö tidigare och det inte berörts i undervisningen, kan det inte förväntas att eleverna ska kunna göra dessa val. I ett sådant fall består utmaningen för läraren i att skapa uppgifter där eleverna kan använda sina tidigare erfarenheter för att ta sig vidare och få nya erfarenheter. Det betyder inte att läraren inte kan introducera nya saker, utan det måste självklart göras för att eleverna ska kunna få ny kunskap. Men eleverna behöver något – tidigare erfarenheter, att ”haka fast i” för att kunna ta sig vidare, vad Dewey (1938/1997) talar om som kontinuitet.

## Normerande undervisning

Ytterligare en utmaning gällande undervisning för hållbar matkonsumtion som framkommer genom avhandlingens tre delstudier är att undervisningen inom området *hållbar matkonsumtion* i de situationer jag studerat, inkluderar ett ”rätt sätt” och att det finns rätta handlingar att eftersträva. I relation till hållbar utveckling finns det en problematik i att undervisningen är normerande eftersom det skulle kunna hävdas att utbildningens demokratiska uppdrag inte beaktas (J. Öhman, 2008a). Istället för att problematisera olika alternativ och ge eleverna förståelse för den komplexitet som ryms inom hållbar matkonsumtion, så handlar undervisning i linje med en normerande undervisningstradition om att lära eleverna att göra de rätta matvalen i ett försök att ändra deras beteenden. Denna typ av undervisning förmedlar en syn på att det finns universella lösningar på problemen och därmed kan utbildningen riskera att bli ett politiskt verktyg för att skapa ett förutbestämt samhälle, eller för att lära eleverna de rätta konsumtionsvanorna (A. Håkansson, 2015). Genom att vi inte vet vad det är för handlingar som eftersträvas i framtiden (Wals, 2010) kan inte en lösning eller ett rätt svar förespråkas. I förhållande till den normerande undervisningstraditionen (Sandell et al., 2005) finns också en tro på att den rätta kunskapen kommer få människor att handla därefter, men att förespråka beteendeförändring kan snarare ha den motsatta effekten (Sund & Lyysgard, 2013). Att undervisning genomförs i linje med en normerande tradition gör också att komplexa frågor om matkonsumtion förenklas, för hållbar matkonsumtion handlar om mer än att kunna göra ett ”bättre” matval (Sargant, 2014).

Motsvarande framkom även i de undersökta läroböckerna i ämnet (artikel I), vilka tycktes rymma en inbyggd förståelse om instrumentell rationalitet (Fischer & Barth, 2014; Hobson, 2002), det vill säga ett antagande om att bara eleverna får den rätta kunskapen kommer de handla därefter. Läroböckerna i hem- och konsumentkunskap kan förstås som föreskrivande även om det förekommer en variation över tid gällande vilka de rätta handlingarna är och hur dessa handlingar ska genomföras. I resultatet från de undersökta läroböckerna konstrueras tre ideala matkonsumenter, där den första diskursen visar en hälsosam och lydig konsument, den andra diskursen en hälsosam, sparsam och omsorgsfull konsument och den tredje diskursen en hälsosam, sparsam och miljömedveten konsument. Hälsa är det dominerande perspektivet i alla tre diskurser, även om den tredje diskursen synliggör en öppning mot hållbar utveckling genom att innehållet om mat relateras till alla tre perspektiv av hållbar utveckling i hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011). Dock finns det fortfarande ett rätt sätt och rätta handlingar att eftersträva i den tredje diskursen, vilket uttrycks genom uppmaningar som: ”ät mer ekologiskt” och ”byt ett mål kött i veckan mot baljväxter”. Tidigare studier har visat att läroböcker i hem- och konsumentkunskap används både vid planerandet av lektioner (Lange et al., 2017) och i själva undervisningen av både lärare och elever (Lindblom et al., 2013), vilket gör det möjligt att innehållet i läroböckerna kan påverka elevernas potentiella meningsskapande. Vidare saknas en kritisk hållning och ett problematiserande av de ställningstaganden som skrivs fram i läroböckernas innehåll i alla tre diskurser. Det kan leda till att vissa normer och värden betraktas som sanna och de enda rätta. Genom diskurserna får vi också en förståelse för att mycket ansvar läggs på den enskilda konsumenten/individ, vilket kan sättas i relation till vad Ideland och Malmberg (2015) diskuterar som det ”ekocertifierade barnet”. De menar att detta barn konstrueras som ett önskvärt subjekt, genom att föra samman personlig skuld med globala hot samt detaljerade individuella handlingar som både ska rädda människan och planeten, i undervisningsmaterial. I likhet med föreliggande avhandlingens ideala matkonsumenter är det ”ekocertifierade barnet” någon som har kunskap, är medveten, rationell och aktiv. En poäng Ideland och Malmberg (2015) lyfter är hur vissa karaktärer och aktiviteter står ut som normala, önskvärda och självklara, vilket behöver beaktas i relation till utbildning för hållbar utveckling och i utbildning för hållbar matkonsumtion.

Även i den konkreta undervisningen, när eleverna utför matarbete, framstår det som att det finns ett rätt sätt. Vissa handlingar, val i detta fall, förefaller vara mer rimliga att göra (se artikel II). Smak visar sig vara det som i en majoritet av de undersökta situationerna, avgör elevernas val när de arbetar med en hållbar måltid. Det ”rätta” som eleverna eftersträvar är att maten de ska äta ska vara god. Det synliggörs genom att eleverna försöker att ”gömma” smaken av bönor (exempel 2, artikel II) eller att de helt enkelt gör valet utifrån tidigare erfarenheter och vanor om hur en måltid bestående av burgare brukar smaka (exempel 1, artikel II).

Genom elevernas och lärarens handlingar, tycks det även finnas en rätt smak att eftersträva (artikel III). Smak var inte explicit inkluderat i syftet för uppgiften men är ändå något som både eleverna och läraren tillskriver som viktigt att beakta i matarbetet. Det sker främst genom smakbedömningar i form av smaksättning och konsistens. Det finns ett förgivettagande om att matarbetet ska resultera i något som smakar gott och den rätta smaken går att finna i recepten (exempel 1, artikel III). Det finns en rätt konsistens att eftersträva för att nå en god smakupplevelse, vilket illustreras i (exempel 2, artikel III) fallet när eleverna valt morot som tillbehör till sina burgare men läraren ifrågasätter detta val på grund av att det kommer att bli för torrt. Att eleverna får en god smakupplevelse blir i detta fall viktigare för läraren än valet av en hållbar råvara. Det här visar komplexiteten med att arbeta med mat, när maten både är ett medel för att lära sig hållbar matkonsumtion, men också ett mål för uppgiften. Å ena sidan handlar det om att göra måltiden hållbar men å andra sidan att den ska bli smakfull. Hållbarhet och smak blir inte förenliga genom att ett fokus på smak tar intresset bort från hållbarhetsaspekterna.

## Didaktiska implikationer

De identifierade utmaningarna som handlar om kontinuitet i undervisning och normerande undervisning har didaktiska implikationer. I det följande kommer jag att diskutera hur dessa utmaningar kan bemötas för att stärka och utveckla undervisningen för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap. De ömsesidiga relationerna i den didaktiska triangeln fungerar som en utgångspunkt i denna del av diskussionen. Relationerna blir en hjälp för att identifiera utvecklingsområden och som utgångspunkt för att strukturera innehållet i texten, även om alla aspekter i någon mån är samtidiga.

Eleverna kommer till hem- och konsumentkunskapsundervisningen och matarbetet med både erfarenhet av mat och förväntningar på vad som kommer att ske. Om läraren vill skapa kontinuitet (Dewey, 1938/1997) behöver elevernas erfarenheter och förväntningar beaktas, såväl vid val av uppgifter som när syften för undervisningen formuleras – något som illustreras som den didaktiska relationen (Hudson, 2007). Vi kan delvis förstå elevernas relation till innehållet i termer av att eleverna har vanor och tidigare erfarenheter att välja mat utifrån smak. Syftet, som det är formulerat för lektionen om hållbara burgare (artikel II och III) hjälper inte eleverna att nå ends-in-view (Dewey, 1938/1997). Om vi vill att eleverna ska nå ends-in-view behöver syftet formuleras så att eleverna ser poängen och förstår vad uppgiften går ut på. I ett sådant fall kan läraren inte börja med en uppgift som inkluderar att eleverna ska göra något helt främmande, utan eleverna behöver ha en viss förståelse för vad som ska göras. Progression i lärandet handlar om att eleverna ska använda och omvärdera tidigare erfarenheter (A.-M. Johansson & Wickman, 2017). Det handlar också om att ta tillvara på elevernas intresse gällande ämnet.



För att ta tillvara på elevernas intresse, skulle kanske syftet om hållbara burgare också inkludera ett syfte gällande smak, som att tillreda ”en god och hållbar burgare”. En svårighet kan dock uppstå om eleverna inte gjort val med hänsyn till alla perspektiv av hållbar utveckling tidigare och då kan en möjlig väg vara att starta i ett av perspektiven hälsa, ekonomi eller miljö. Till exempel att tillaga en god burgare utifrån perspektivet hälsa, och vid efterföljande lektion addera ett nytt perspektiv för att slutligen komma fram till uppgiften att tillaga en god och hållbar burgare, där eleverna ska ta hänsyn och resonera om sina val i förhållande till alla perspektiv av hållbar utveckling. En annan möjlighet skulle kunna vara att frångå den hemmalagade måltiden bestående av en hållbar burgare och istället planera lektionen som ett test av olika burgare, gjorda på olika ingredienser. Följaktligen får eleverna undersöka olika ingredienser och lära känna olika livsmedel. Att variera tillagningsmetod kan också ge eleverna erfarenhet av att samma livsmedel exempelvis kan smaka olika. Att arbeta med en uppgift likt denna skulle eventuellt kunna ta fokus från att eleverna ska tillaga en slutprodukt som ska ätas som en måltid och istället lyfta processen, att experimentera och testa att arbeta med olika ingredienser som kan utgöra en grund i en burgare. En mer testande uppgift skulle eventuellt lättare kunna skapa kunskap och intresse för olika smaker och konsistenser och även ge förståelsen för att det inte finns en ”rätt” smak. Att låta eleverna tillaga miniburgare gjorda på olika baljväxter alternativt andra proteinkällor, som de sedan ”bara” ska smaka och inte äta sig mätta på, kan vara ett rimligt sätt att utvidga elevernas erfarenheter. En mer testande uppgift kan också betraktas vara mer i linje med en pluralistisk undervisning.

Den pedagogiska relationen – relationen mellan lärare och elev, handlar om hur läraren kommunicerar innehållet till eleverna och hjälper eleverna att se syftet med uppgiften. I ett av avhandlingens empiriska exempel visas hur läraren riktar eleverna mot något annat än det formulerade syftet för lektionen (artikel III, exempel 2). Läraren fokuserar på smaken även när hon lyft fram hållbarhet i syftet för uppgiften. Det har betydelse vad läraren säger och hur läraren gör, genom att det bidrar till att rikta elevernas uppmärksamhet åt ett visst håll och påverkar därmed deras förutsättningar för meningsskapande (Lidar et al., 2006). I förhållande till hållbar matkonsumtion behöver läraren göra eleverna uppmärksamma på att det finns olika perspektiv, konflikter, normer och värden inom detta område. Det är en förutsättning för att eleverna ska kunna granska olika alternativ, göra kritiska matval och förstå att det finns olika sätt att hantera matkonsumtion ur ett hållbarhetsperspektiv – i enlighet med en pluralistisk undervisningstradition (J. Öhman, 2008a; Östman, 2010).

Det finns en mängd olika alternativ gällande vad en hållbar burgare ska vara och vilket perspektiv som avgör vad som är hållbart är inte självklart. Är det burgaren som är billigast? Den som påverkar klimatet minst? Den som innehåller mest protein? Eller minst mättat fett? Ska den innehålla bönor, kött eller något helt annat? Om eleverna ska kunna göra medvetna matval behöver de få förståelse för att vid ett val behöver vi prioritera, vilket kan göras av

olika anledningar, men det inkluderar alltid normer och värden (Östman, 2010). Normer och värden behöver synliggöras i undervisningen men läraren behöver också fundera över vilka normer och värden som förmedlas i undervisningen och hur det påverkar elevernas personliga utveckling (Van Poeck & Östman, 2019), eller vilka identiteter eleverna ges möjlighet att utveckla. I den undervisning som studerats i denna avhandling ges inte tillräckliga förutsättningar för eleverna att förhålla sig kritiskt. Eleverna uppvisar inte någon djupare argumentation för sina val, varför de väljer som de gör och vilka normer och värden som ligger bakom. Det är inte fel att välja utifrån smak, men att det görs på ett oreflekterat sätt är problematiskt. Exempelvis kan det leda till att andra centrala aspekter blir marginaliserade och att elevernas personliga utveckling hamnar i vad Van Poeck och Östman (2019) uttrycker som identifikation. Eleverna utvecklar en identitet i relation till undervisningens socialisation, det vill säga i relation till de normer, värden och attityder som framkommer i undervisningen. I detta fall kan vi förstå att smak är en norm som blir avgörande i matarbetet. För att undervisningen snarare ska bidra till subjektifikation behöver det skapas utrymme för kritisk reflektion, som inkluderar etiska, moraliska och politiska aspekter av vår relation med mat (Bruckner & Kowasch, 2018). Även kreativitet, att kunna tänka nya alternativ istället för att välja mellan redan befintliga, har lyfts fram som en betydande faktor i utbildning om hållbarhetsfrågor (Garrison, Östman, & Håkansson, 2015). Det kan sättas i relation till behovet av att inkludera deltagande känslor (Ojala, 2017) och att förmedla hopp och att uppmuntra eleverna till handling genom hopp (Persson, Lundegård, & Wickman, 2011) men också genom att medvetandegöra och utforma strategier för att hantera känslor i undervisningen, som i enlighet med Ojala (2019) handlar om att främja en kritisk känslokompetens.

Vidare påverkas elevernas förutsättningar till ends-in-view av lärarens relation till innehållet. Läraren har möjlighet att välja innehåll men det förutsätter att läraren har didaktisk kompetens (T. Englund, 1991). I en hem- och konsumentkunskapskontext kan det exempelvis handla om att ifrågasätta traditionen av att tillaga en komplett måltid. Är det den lämpliga metoden för att uppnå syftet för lektionen? Läraren har ett ansvar och behöver reflektera över det innehåll och de metoder som väljs så att innehållet inte inkluderas av en agenda att vilja föra över de rätta normerna angående vad som är rätt och fel att konsumera (A. Håkansson, 2015), men även för att det kan hjälpa läraren att få syn på sina egna förgivet taganden (Bruckner & Kowasch, 2018).

Att undervisa för hållbar utveckling är komplext eftersom det inte finns ett rätt svar för hur undervisningen ska genomföras (Van Poeck, Östman, & Öhman, 2019). Matens sensoriska värld kan vara en ingång till undervisning för hållbar matkonsumtion och ett transaktionellt perspektiv på smak kan användas som ett verktyg. Det finns forskning som styrker behovet av att utbildning om mat tydligare behöver kopplas ihop med våra sinnen (Leer & Wistoft, 2018) och njutningen av att äta (Rich & Evans, 2015). Att använda matens potential genom dess tydliga anknytning till våra sinnen gör att den sociala

och kulturella kontexten av matval lättare kan inkluderas genom att det handlar om att förstå vår smak.

Med ett transaktionellt smakbegrepp förstås smak som en aktivitet och något föränderligt, vilket är ett alternativ till en mer traditionell förståelse av smak som något fast och oföränderligt – en passiv förståelse (se artikel III). Om smak uppfattas som något föränderligt är det möjligt att fördjupa förståelsen av smak i undervisningen och det transaktionella smakbegreppet kan användas som ett redskap genom de fyra elementen: enheter, kollektiv, kropp och objekt. Elementen synliggör vad som är med och påverkar vår smakupplevelse, vilket gör att man i undervisningen skulle kunna arbeta mer ingående med att ge eleverna förståelse för att smak är något föränderligt och något som uppstår i transaktionen. Med hjälp av elementen kan eleverna börja att reflektera över varför de upplever den smak de gör i ett möte. Vad påverkar mina preferenser? Tycker jag som mina kamrater? Eleverna behöver få förståelsen att smaka inte bara är en enkel handling av att känna, utan att objektet gör något med oss i transaktionen. Objekten kan modifieras vilket kan ändra smakupplevelsen samtidigt som eleverna behöver få förståelsen att smakens mening också beror på sammanhanget, det vill säga tid, plats och sällskap. I hem- och konsumentkunskap finns möjlighet för eleverna att få träna sin smak och det kan behöva synliggöras i syftesformuleringar i relation till matarbetet. Det handlar om att arbeta med den förändringen som ligger i ett transaktionellt smakbegrepp. Om ett transaktionellt smakbegrepp kan bli en del av undervisningen kan smak förstås som något mer än den slutliga bedömningen av den fysiska känslan som upplevs i munnen och det kan öka chanserna till att eleverna gör nya erfarenheter gällande smak. Det kan antas vara en förutsättning för att eleverna ska kunna och vilja ändra sina matvanor i enlighet med vad som lyfts fram som en avgörande del för att få till en omfattande mattransformation (Willett et al., 2019), men också för att hitta nya sätt att undervisa som går utöver normativa modeller som exempelvis inkluderar att läraren förmedlar det rätta svaret (Janhonen et al., 2016).

I förhållande till undervisning för hållbar utveckling och vad som bör inkluderas, skriver Van Poeck et al. (2019)

Sustainable development teaching is thus a matter of finding and implementing appropriate ways to deal with knowledge, (un) certainty, values and norms, ethical dilemmas, political controversies, concerns for the planet and its inhabitants, etc. (s. 2)

Det är inte möjligt att komma bort från att undervisningen inkluderar både fakta och värden och det är heller inte önskvärt, men det behöver hanteras och på ett medvetet sätt inkluderas och bli en del av undervisningen. Att arbeta utifrån ett transaktionellt smakbegrepp kan vara ett sätt att hantera ovan nämnda utmaningar i undervisningen för hållbar matkonsumtion i hem- och

konsumentkunskap. Det kan också leda till att det blir en tydligare balans mellan de olika krafterna i den kulinariska triangeln av motsägelser anpassad till hem- och konsumentkunskap (se tabell 2, s. 40). Smak ingår i *identitet* och är den faktor som har störst påverkan på våra matval (Belasco, 2008). Genom att arbeta mer medvetet med smak i undervisningen kan smak (identitet) närma sig *ansvar*, den faktor som rymmer hållbar matkonsumtion. Identitet och ansvar behöver inte krocka eller upplevas som motsättningar, utan kan istället dra åt samma håll. Om vi kan få ihop krafterna och synliggöra att alla tre faktorer påverkar så kan det leda till en tydligare balans i matvalet.

## Konklusion

Hem- och konsumentkunskap är ett ämne i grundskolan som har potential att kunna bidra till utbildning för hållbar utveckling. En rad forskare har lyft fram matens potential i förhållande till att utbilda barn och unga om hållbarhetsfrågor (Fröhlich et al., 2013; Janhonen et al., 2016; Koch, 2016; Swan & Flowers, 2015). Stovall, Baker-Sperry och Dallinger (2015) lyfter att det är problematiskt att forskare inom fältet utbildning för hållbar utveckling till stor del negligerat köket ”as a site for practicing and theorising of environmental education” (s. 114). Murphy (2012/2013) argumenterar vidare angående matens potential i undervisning:

the pedagogies of food demonstrate that our experience and analysis of selfhood, the natural and built environment, society, culture, and politics all filter through our engagement with the food we buy, grow, hunt, serve, cook, bake, or eat. (s. 19)

Maten kan fungera som ett medium för att förstå den komplexa värld vi lever i, men också för att stödja en hållbar livsstil som en del av vår vardagliga praktik. Koch (2016) och Ritchie (2015) framför att mat behöver vara ett tema i undervisningen för att eleverna ska kunna lära sig att värdera mat, naturmiljö och andra människor, vilket kan ses som en nödvändighet för att eleverna ska kunna bli kritiska konsumenter. Vi behöver hitta sätt att undervisa som går utöver normerande undervisning, som rymmer rätta svar, rätta handlingar eller hur den rätta matkonsumenten ska vara. Undervisningen i hem- och konsumentkunskap ska inte utbilda en viss ideal matkonsument, eller rationalisera konsumtionsvanor, utan alla elever ska bli sin egen matkonsument som har verktyg att kunna göra välgrundade val utifrån alla de perspektiv, olika värden och normer som varit en del av innehållet i undervisningen.

Resultaten i avhandlingen visar att smak får en överordnad betydelse i de situationer som studerats och som hade ett uttalat syfte att behandla hållbar matkonsumtion. I en majoritet av de undersökta situationerna gällande elevernas matarbete, kolliderar smak med syftet för lektionen och dessa två aspekter

blir motsatta snarare än att de samspelar. Det visar på den komplexitet som ryms inom ämnet gällande matarbete i förhållande till hållbar matkonsumtion. Matens sensoriska värld kan vara en ingång till hållbar matkonsumtion och ett transaktionellt perspektiv på smak ett verktyg i undervisningen. Att på ett mer medvetet sätt använda kroppens sinnen och arbeta med njutning eller nöjet av att äta kan ses som en del av matutbildningen, och inte som något som behöver kontrolleras eller disciplineras (Leer & Wistoft, 2018; Rich & Evans, 2015). Ett transaktionellt smakbegrepp – vilket är ett alternativt sätt att förstå smak, kan både bidra med en fördjupad förståelse för vad som påverkar vår smak men också med begrepp som gör det möjligt att tala om smak som något föränderligt. Om vi vill att undervisningen i hem- och konsumentkunskap ska bidra till den efterfrågade mattransformationen (Willett et al., 2019) behöver eleverna få kunskap och erfarenheter som möjliggör att de kan och vill ändra sina matvanor och blir intresserade av att lära sig om och prova att äta nya rätter och livsmedel, och här vill jag hävda att en förståelse av smak som transaktionellt har potential. För om undervisningen kan bidra till att eleverna utvecklar, fördjupar och breddar sin erfarenhet av smak så finns potential att eleverna utvecklar smak för hållbar mat.

## Fortsatt forskning

Syftet med denna avhandling är att bidra med kunskap om undervisning för hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap. Jag har argumenterat för olika utmaningar i förhållande till undervisning för hållbar matkonsumtion, utifrån vad som framkommit i de olika delstudierna. Jag har visat på didaktiska implikationer och givit förslag på hur undervisningen kan utvecklas, men det behövs mer forskning om undervisningen i hem- och konsumentkunskap i relation till didaktik.

Min avhandling representerar ett begränsat urval, få skolklasser och en viss kategori av skola (tätort). Liknande studier skulle behöva genomföras men med ett större urval för att se skillnader och fördjupa den didaktiska förståelsen av undervisning för hållbar matkonsumtion. I min avhandling har genus inte varit ett perspektiv som haft något fokus, men genus är högst relevant att studera ur flera perspektiv. Exempelvis har tidigare forskning visat att flickor säger sig vara mer benägna att göra miljövänliga konsumtionsval, eller att överväga miljöaspekter när de ska handla (se exempelvis Johnsson-Latham, 2007; Olsson & Gericke, 2017). Hur ter sig detta i matarbetet i hem- och konsumentkunskap i förhållande till hållbar matkonsumtion? Det skulle också vara intressant att studera elevernas föreställningar om arbetsfördelning och den konkreta arbetsfördelningen i matarbetet i undervisningen. Vidare kan ett internationellt perspektiv och en jämförande studie som inkluderar flera länder bidra med en större förståelse för ett område, vilket kan bidra till att utveckla ämnet nationellt men också internationellt.

I förhållande till det transaktionella smakbegreppet, behöver det fortsatt utveckling för att kunna fungera som ett verktyg som kan användas i den konkreta undervisningen. Det handlar om att utforma lektioner och uppgifter där man på ett aktivt och medvetet sätt arbetar med smak, vilket skulle kunna göras genom en aktionsstudie.

I december 2019 kom Skolverket (2019a) med ett förslag på en revidering av nuvarande kursplan för hem- och konsumentkunskap. I förslaget har smak som begrepp förts in. Om förslaget går igenom betyder det att smak blir ett ”nytt” begrepp att hantera i undervisningen och därmed finns ytterligare argument till behovet av mer kunskap om smak i sammanhanget av hem- och konsumentkunskap - hur det kan lyftas, presenteras och vara en variabel för att experimentellt utveckla en smak för hållbarhet?

## 8. A summary in English

### Introduction and aim

This thesis focuses on education for sustainable food consumption in Home and consumer studies. The studies examine the course content for sustainable food consumption as well as how teachers and students make meaning about this specific content. Thus, both content and process are analysed in the different sub-studies of this thesis.

This study falls under curriculum studies (didaktik på en läroplansteoretisk grund). The didactic triangle between content, teacher and student is used to conceptualize teaching and learning. The model makes visible the importance of the relationships between these three factors in order to understand or problematize teaching situations.

A teacher has the responsibility of choosing content based on the curriculum, the syllabus, and the available teaching materials such as textbooks. Therefore, it is not clear what the content of the teaching may be or what meanings may arise and, consequently, what meaning making can be created during a lesson.

Home and consumer studies is a mandatory subject for students in Swedish compulsory school. The syllabus for Home and consumer studies states that students should be given the tools to make conscious consumption choices in relation to sustainable development. Since food is central to the subject, teaching in Home and consumer studies means foodwork, which is a term used to summarise all the elements and choices included in the cooking process (Bove et al., 2003). Consequently, through the foodwork, the students should gain knowledge that can contribute to their development into sustainable food consumers.

The overall purpose of the thesis is to contribute with knowledge about teaching and learning for sustainable food consumption in Home and consumer studies. To achieve this purpose, the following four questions have been formulated:

- I How is the content of sustainable food consumption constructed in Home and consumer studies textbooks from 1962 to 2011?
- II How do students make choices when foodworking in Home and consumer studies, and how does it affect their meaning making for sustainable food consumption?

- III How do teachers and students make meaning of taste in their foodwork in Home and consumer studies?
- IV What are the didactic implications of teaching sustainable food consumption, based on the results of the studies?

## Background

Current ways of consuming food have been highlighted as one of the biggest sustainability challenges of our time (Willet et al., 2019). Our way of producing and consuming food is currently threatening both human health and the state of the earth. It is calculated that more than 820 million people lack sufficient food, and many more consume either low-quality diets or too much food. As a result, people die of both malnutrition and overnutrition. Furthermore, our food consumption contributes to climate change, water pollution, water shortage, loss of habitats and biodiversity, and other planetary hazards. A fundamental food transformation is needed in order to meet the UN Sustainable Development Goals (SDGs) and the Paris Agreement. Agenda 2030 (Willet et al., 2019) and education is highlighted as having a crucial role in this work. In Sweden, home and consumer studies is the only subject in school that has sustainable food consumption in its syllabus and where food is central to the content. However, it is not clear how teaching in this area is to be conducted and how students are given the opportunity to learn to become conscious consumers who can make critical, conscious and sustainable food choices.

## The studies

The thesis consists of three articles that rest on the idea that both the individual and the environment need to be considered in studies of teaching and learning, as they are mutually constitutive (Rogoff, 1995). Learning takes place when an individual participates in different social contexts, which can be seen as accommodating a particular culture, which is reflected as a socio-cultural perspective on learning (Säljö, 2000; Vygotsky, 1934/2001). Furthermore, the thesis takes a theoretical position inspired by a transactional pragmatic perspective, founded in John Dewey's philosophies. With this perspective, meaning making is about how we make our reality understandable. Meaning does not exist within a person or a thing but occurs *in* the encounter between the individual and the environment. In the same way, we can understand that taste gets its meaning *in* the encounter between the one who tastes and what is tasted.

Article I is an explorative study that identifies possible teaching content for sustainable food consumption in Home and consumer studies textbooks. The



study takes a historical perspective and the aim is to examine Home Economics textbooks from 1962 until 2011, in order to explore who emerges as the “ideal” food consumer, with special reference to aspects of health, finances, and environment. In total, six different textbooks were analysed through a discourse analysis inspired by Gee (2011), and three discourses were constructed.

Articles II and III are based on video observations when students work with food in Home and consumer studies. Two Year Nine classes with the same teacher were observed during two lessons each. The themes for the lessons were "Sustainable burgers" and "whole- and semi-processed foods" respectively. For each lesson, three video cameras were used (3\*160\*4), which generated 32 hours of data material. In Article II, Practical Epistemological Analysis (PEA) (Wickman & Östman, 2002) was used to study how students made choices while working with taste. In Article III, PEA was used to examine the teacher's and students' meaning making about taste. In Article III I also used a method based on reading the text from different perspectives (Säfström, 1999). In the first step, the text was read from its own premises and the purpose of the study. In the second step, a new perspective, in this case a transactional perspective on taste, was added. This change of perspectives allows for a deeper analysis and highlights things that have been taken for granted or things that were not immediately revealed in the material.

*The results from Article I* show three discourses that value three different ideal food consumers: (a) the healthy and obedient consumer, (b) the healthy, thrifty, and caring consumer, and (c) the healthy, thrifty, and environmentally conscious consumer. One textbook can include different discourses/consumers, though our analyses show that one discourse/consumer usually seems to dominate.

All three consumers are primarily motivated by health, though some variation is evident. In the first discourse, health is about what, how and when to eat as well as about appearance; the latter is unique to this discourse. The second discourse is also about healthy eating habits, but here exercise is an important factor. In discourse three, health is linked to both finances and the environment, which means that all three perspectives of sustainable development are to be considered by the consumer. Further, all textbooks are prescriptive and share the underlying premise of instrumental rationality, that if the students get the right knowledge, they will act accordingly. This simplification of students' motivations is problematized and raised in a discussion about the conditions for educating sustainable food consumption. One way to broaden the discussion could be by drawing attention to a more critical and problematizing approach and to care about others and the environment.

*The results of Article II* show that when students make decisions about ingredients for their work with food, they are primarily motivated by arguments related to the taste of the food. Even when other arguments are mentioned, taste in many cases is what becomes decisive for the direction of the continued work. In these decision-making situations students did not refer to the purpose

of the lesson – to prepare a sustainable burger with reference to health, finance and the environment. In Dewey’s (1938/1980) words this could be because the students don’t have “ends-in-view” but instead, their purpose is to get a tasty meal. This, in turn, affects the meaning making in relation to sustainable food consumption. However, there are variations in how taste makes meaning and provides direction for the students’ continued work with food. The students’ past experiences and habits are of great importance, which affects the conditions for learning about sustainable food consumption, and this poses challenges for the teacher. Habits are deeply rooted within us, and we need to change the terms and conditions of teaching to change habits (Dewey, 1922/1983). In relation to how this lesson was designed, students were not challenged enough to change their habits, nor do they have the tools to take their discussions one step further (Rudsberg & Öhman, 2015). Therefore, in order to challenge the student’s habits and make it possible for them to learn new ways of acting, we may need to modify the conditions under which these students work.

Taste can be seen as embodied knowledge, and, thus, it has aesthetic qualities. Taste refers both to the sense in the mouth and to aesthetic preferences. The students frequently return to what they like or dislike in terms of taste. In other words, they address the aesthetic dimension of food, which supports the idea that it is not possible to distinguish between objective facts and subjective values (Van Poeck, 2019), or in a Deweyan sense it is not productive to see cognitive and affective aspects as a dichotomy (1934/1980). Values, emotions and feelings are inevitable parts of learning situations (Wickman, 2006) and need to be taken into consideration in teaching.

In Article III, I investigate the results of Article II further, the article focuses on students’ interests in taste when they work with food, with an emphasis on sustainable food consumption.

*The results of Article III* show that taste makes meaning in different ways. The teacher treats taste as something important in the students’ foodwork, and taste mainly makes meaning as taste assessments for both teachers and students. This means that in the food preparations, the students, with the support of the teacher, primarily work to get what is cooked to taste good. It happens with some variation, and it can be about *taste as seasoning*, *taste as texture*, and *taste as both seasoning and texture*. There is a “right” taste that is sought after when working with food, and it is a taste that can be understood as taken-for-granted and unchangeable.

Taste is a complex phenomenon and can be viewed from a variety of perspectives. However, current dominant theories have been criticized for being too deterministic and failing to provide an overall understanding of what affects our taste. In response to this, Teil and Hennion (2004) have developed a theory of taste that assumes an active perspective, which means that taste should be understood as an activity. Teil and Hennion (2004) express that our

taste is influenced by different elements: devices and conditions, the community of people, the body that experiences and the tasted object. In this article, I take the concept of active taste a step further by adding a transactional perspective (Dewey & Bentley, 1949) and emphasize the importance of taste as something that arises *in* the encounter between the one who tastes and what is tasted. A transactional perspective is used to deepen the understanding of taste in this study but also to empirically test an alternative way of understanding taste. Through a transactional understanding, taste is something that arises in the encounter and that changes both body and object. In this perspective, taste can be both learned and developed, which can help students to expand their experiences and eating repertoire.

To reach Agenda 2030 we need to change our eating habits, which presupposes the necessity of expanding our taste preferences. Therefore, teaching needs to include elements that enable the students to encounter more flavours than those that are already known. This broadening could be easier to arrange if one or more teaching sessions were characterized by more testing and experimental work with food.

## Conclusion

This thesis contributes knowledge about teaching for sustainable food consumption in Home and consumer studies. Home and consumer studies has the potential to educate students for sustainable development since food is a topic that can help in the understanding of complex sustainability issues (Koch, 2016; Ritchie, 2015). The results of the thesis show that there are various challenges for teaching about sustainable food consumption in Home and consumer studies because of what is taught but also how the students make meaning of the specific teaching content. One challenge discussed is that there is no continuity between the formulated purpose of the lesson and the students' purposes in their work. The students do not have "ends-in-view"; they do not see the goal of the activity in relation to their past experiences. A second challenge that emerges in the situations studied is that there is a "right" way or "right" actions to strive for, and these ideals are in line with a normative teaching tradition (J. Öhman, 2008a). This becomes problematic since it means that the democratic mission of education is not considered (J. Öhman, 2008a). These challenges have didactic implications, which need to be addressed in order to strengthen the teaching for sustainable food consumption in Home and consumer studies. Some ideas are highlighted as suggestions for how these challenges can be met. For example, deviating from complete meal preparations to doing more investigative tasks could contribute to a shift of the focus in teaching from the end product to the process of working with food. That could contribute to more exploratory work, which could include getting to know different ingredients and foods. If we assume that there is no "right"

taste and that tastes can be changed and learned, the teaching needs to be adjusted so that becomes clear for the students. Norms and values should to be made visible in the teaching, but the teacher also needs to think about what norms and values are communicated in the teaching and how they affect the students' personal development (Van Poeck & Östman, 2019).

The sensory world of food can be an entrance to teaching about sustainable food consumption, and this thesis shows that a transactional perspective on taste can be used in teaching. There is research that confirms the need for education about food to be more clearly linked to our senses (Leer & Wistoft, 2018) and the pleasure of eating (Rich & Evans, 2015). A transactional concept of taste contributes with an alternative way of understanding taste and a deeper understanding of what taste is. This makes it possible to talk about taste as something changeable. Furthermore, it can give the students an expanded experience and knowledge of taste, so that the students both want to and are able to change their eating habits. In this revised vision, students become interested in learning to eat new foods and dishes, which is highlighted as a necessary contribution to “the great food transformation” (Willet et al., 2019).

# Referenser

- Aarek, I., & Selvik Ask, A. (2013). Is food and health education in Norway sustainable? *Journal of the International Society for Teacher Education*, 17(2), 29-38.
- Almqvist, J. (2005). *Learning and artefacts. On the use of information technology in educational settings*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M., & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 11-24.
- Andersson Darling, C. (1995). An evolving historical paradigm: from home economics to family and consumer sciences. *Journal of Consumer Studies and Home Economics*, 19(4), 367-379.
- Andersson, P. (2019). *Transaktionella analyser av undervisning och lärande: SMED-studier 2006 - 2018* (Rapporter i pedagogik 22). Retrieved from [www.oru.se/HumUs/pedagogik/rapporter](http://www.oru.se/HumUs/pedagogik/rapporter)
- Bauman, Z. (2012). *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Daidalos.
- Belasco, W. (2008). *Food: The key concepts*. New York: Bloomsbury.
- Benn, J. (2003). Consumer empowerment in consumer education. Experiences from educational and consumer studies of youngsters. *International Journal of Consumer Studies*, 27(3), 223-223.
- Benn, J. (2014). Food, nutrition or cooking literacy - a review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, 7(1), 13-35.
- Berg, G., Elmståhl, H., Mattsson Sydner, Y., & Lundqvist, E. (2019). Aesthetic judgments and meaning-making during cooking in Home and Consumer Studies. *Educare*, 2, 30-57.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G., & Burbules, N. (2003). *Pragmatism and Educational research*. United States of America: Rowman & Littlefield
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
- Bohm, I. (2016). *"We are made of meat, so why should we eat vegetables? Food Discourses in the School Subject Home and Consumer Studies*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå University.
- Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., & Hörnell, A. (2016). 'Don't give us an assignment where we have to use spinach!': food choice and discourse in home and consumer studies. *International Journal of Consumer Studies*, 40(1), 57-65.

- Bove, C. F., Sobal, J., & Rauschenbach, B. S. (2003). Food choices among newly married couples: convergence, conflict, individualism, and projects. *Appetite*, 40(1), 25-41.
- Breunig, M. (2013). Food for thought: An Analysis of Pro-Environmental Behaviours and Food Choices in Ontario Environmental Studies Programs. *Canadian Journal of Environmental Education*, 18, 155-172.
- Brown, M. (1993). *Philosophical Studies in Home Economics in the United States: Our Practical - Intellectual Heritage*. College of Human Ecology, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Brown, R., & Ogden, J. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: a study of the modelling and control theories and parental influence. *Health Education Research*, 19(3), 261-271.
- Bruckner, H. K., & Kowasch, M. (2018). Moralizing meat consumption: Bringing food and feeling into education for sustainable development. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1-20.
- Brug, J. (2008). Determinants of healthy eating: Motivation, abilities and environmental opportunities. *Family Practice*, 25(i50-i55).
- Brunosson, A., Brante, G., Sepp, H., & Mattsson Sydner, Y. (2014). To use a recipe - not a piece of cake. Students with mild intellectual disabilities' use of recipes in home economics. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 412-418.
- Bubolz, M., & Sontag, S. (1993). Human Ecology Theory. In P. Boss (Ed.), *Sourcebook of Familytheories and Methods. A Contextual Approach*. New York & London: Plenum Press.
- Caiman, C. (2015). *Naturvetenskap i tillblivelse – barns meningsskapande kring biologisk mångfald och en hållbar framtid*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Carlsen, B. H. (2004). *Æstetiske læreprocesser med hensyn til mad og måltider: Madens muligheder inden for et æstetisk teorifelt og konsekvenserne heraf for en æstetisk baseret didaktik i arbejdet med mad, levnedsmidler og måltider*. Danmarks Pædagogiske Universitet, Danmark.
- Cho, J., & Trent, A. (2014). Evaluating Qualitative Research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* Oxford University Press.
- Christensen, J. (2017). *Et videnskabeligt didaktisk perspektiv på madkundskab i skolen med projekt Madkamp som genstandsfelt*. Aarhus Universitet, Danmark.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. (1958). *Experince and Nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (2005). *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949/1991). Knowing and the known. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works, 1925–1953, Vol. 16: 1949–1952* (pp. 1–294. ). Carbondale: Southern Illinois University Press. .
- Dewhurst, Y., & Pendergast, D. (2011). Teacher perceptions of the contribution of Home Economics to sustainable development education: a cross-cultural view: Teacher perceptions of the contribution of Home Economics. *International Journal of Consumer Studies*, 35(5), 569-577.
- Ekström, M. (1990). *Kost, klass och kön*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.
- Englund, B. (2006). Vad har vi lärt oss om läromedel? En översikt över nyare forskning. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap. In Skolverket (Ed.), *Läromedlens roll i undervisningen*. Stockholm: Fritzes.

- Englund, T. (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1991). Didaktisk kompetens. *Didactica Minima, 18-19*, 8-18.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- FAO. (2012). *Sustainable Diets and Biodiversity. Directions and Solutions for Policy, Research and Action*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Fischer, D., & Barth, M. (2014). Key Competencies for and beyond Sustainable Consumption. *GAIA Ecological Perspectives for Science and Society, 23*(S1), 193-200.
- Fjellström, C. (2009). Food's cultural system of knowledge - meals as a cultural and social arena. In H. Janhonen Abruquah & P. Palojoki (Eds.), *Food in contemporary society* (pp. 19-22). Helsinki: Helsinki University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219-245.
- Folkhälsomyndigheten. (2019). *Folkhälsans utveckling. Årsrapport 2019*. Hämtad från: [www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/](http://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/)
- Francis, J. E., & Davis, T. (2015). Adolescents' sustainability concerns and reasons for not consuming sustainably. *International Journal of Consumer Studies, 39*(1), 43-50.
- Fröhlich, G., Sellman, D., & Bogner, F. X. (2013). The influence of situational emotions on the intention for sustainable consumer behaviour in a student-centred intervention. *Environmental Education Research, 19*(6), 747-764.
- Garrison, J. (2001). An Introduction to Dewey's Theory of Functional 'Transaction': An Alternative Paradigm for Activity Theory. *Mind, Culture and Activity, 8*(4), 275-296.
- Garrison, J., Östman, L., & Håkansson, M. (2015). The creative use of companion values in environmental education and education for sustainable development: Exploring the educative moment. *Environmental Education Research, 21*(2), 183-204.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. New York & London; Routledge.
- Gisslevik, E. (2018). *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2017). Teaching Sustainable Food Consumption in Swedish Home Economics: A Case Study. *International Journal of Home Economics, 10*(2), 52-63.
- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2018). Home Economics Teachers' Perceptions of Facilitating and Inhibiting Factors When Teaching Sustainable Food Consumption. *Sustainability, 10*(5). <https://doi.org/10.3390/su10051463>
- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2019). Pupils' Participation in and Response to Sustainable Food Education in Swedish Home and Consumer Studies: A Case-Study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(4), 585-604.
- Gisslevik, E., Wernersson, I., Åberg, H., & Larsson, C. (2016). Food in Relation to Sustainable Development Expressed in Swedish Syllabuses of Home and Consumer Studies: At Present and Past. *Journal of Education for Sustainable Development, 10*(1), 68-87.

- Godfrey, D. M., & Feng, P. (2017). Communicating sustainability: student perceptions of behavior change campaign. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 2-22.
- Gonzalez Fischer, C., & Garnett, T. (2016). *Plates, pyramids and planets. Developments in national healthy and sustainable dietary guidelines: a state of play assessment*. Hämtad från <http://www.fao.org/3/I5640E/i5640e.pdf>
- Gotschi, E., Vogel, S., Lindenthal, T., & Larcher, M. (2009). The Role of Knowledge, Social Norms, and Attitudes Toward Organic Products and Shopping Behavior: Survey Results from High School Student in Vienna. *The Journal of Environmental Education*, 41(2), 88-100.
- Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka. Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundskolorna*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Green, J., Franquiz, M., & Dixon, C. (1997). The Myth of the Objective Transcribing as a Situated Act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172-176
- Grönqvist, M., & Hjalmskog, K. (2009). *Humanekologisk teori*. Retrieved from [www.did.uu.se/HKrummet](http://www.did.uu.se/HKrummet):
- Haapala, I., Biggs, S., Cederberg, R., & Kosonen, A. (2014). Home Economics Teachers' Intentions and Engagement in Teaching Sustainable Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1), 41-54.
- Hayes-Conroy, A., & Hayes-Conroy, J. (2013). Introduction. In A. Hayes-Conroy & J. Hayes-Conroy (Eds.), *Doing Nutrition Differently: Critical Approaches to Diet and Dietary Intervention*. England, USA: Ashgate.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in Qualitative Research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. London: SAGE.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hennion, A. (2005). Pragmatics of taste. In M. Jacobs & N. Hanrahan (Eds.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hennion, A. (2007). Those things that hold us together: Taste and sociology. *Cultural Sociology*, 1(1), 97-114.
- Hjalmskog, K. (2000). *"Democracy begins at home". Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hjalmskog, K. (2013). Revolt against the "fusspot" - Positioning oneself as Home Economics teacher. *International Journal of Home Economics*, 6(2), 173-185.
- Hjalmskog, K. (2014). A Think Piece : Consumer Education for a Sustainable Society, Swedish Home and Consumer Studies as an Example. *Journal of the Japan Association of Home Economics Education*, 57(2), 77-84.
- Hjalmskog, K. (2019). HK-didaktisk kompetens - att välja innehåll i undervisningen. In K. Hjalmskog & K. Höijer (Eds.), *Didaktik för hem- och konsumentkunskap*. Malmö: Gleerups.
- Hobson, K. (2002). Competing Discourses of Sustainable Consumption: Does the Rationalisation of Lifestyles Make Sense? *Environmental Politics*, 11(2), 95-120.
- Hokkanen, S., & Kosonen, A. (2013). Do Finnish Home Economics and Health Education Textbooks Promote Constructivist Learning in Nutrition Education? *International Journal of Consumer Studies*, 37(3), 279-285.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-123.



- Hudson, B. (2007). Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? *European Educational Research Journal*, 6(2), 135-145.
- Hudson, B., & Meyer, M. A. (Eds.). (2011). *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching in Europe*. Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
- Håkansson, A. (2015). Indoctrination or education? Intention of unqualified teachers to transfer consumption norms in home economics teaching. *International Journal of Consumer Studies*, 39(6), 682-691.
- Håkansson, A. (2016). Intentions of formally qualified and unqualified teachers to transfer norms and values in home economics teaching. *International Journal of Consumer Studies*, 40(3), 268-275.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Höijer, K. (2013). *Contested food. The Construction of Home and Consumer Studies as a Cultural Space*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Höijer, K., Fjellström, C., & Hjalmskog, K. (2013). Learning space for food: exploring three Home Economics classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 449-469.
- Ideland, M., & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182.
- IFIC. (2019). *Food & Health Survey*. Hämtad från <https://foodinsight.org>
- Janhonen Abruquah, H., Topp, J., & Posti-Ahokas, H. (2018). Educating Professionals for Sustainable Futures. *Sustainability*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/su10030592>
- Janhonen, K., Mäkelä, J., & Palojoki, P. (2016). Food Education: From Normative Models to Promoting Agency. In J. Sumner (Ed.), *Learning, Food, & Sustainability. Sites for Resistance and Change* New York: Palgrave Macmillan.
- Jansson, M. (2004). *Du blir var du äter? – studie om hur den socioekonomiska vardagsmiljön påverkar barns förhållningssätt till mat*. Uppsala: Livsmedelsverket.
- Johansson, A.-M., & Wickman, P.-O. (2017). The use of organising purposes in science instruction as a scaffolding mechanism to support progression: a study of talk in two primary science classrooms. *Research in Science & Technological Education*, 36(1). <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1318272>
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet: trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842 - 1919 med exempel från Sköns församling*. Doktorsavhandling, Umeå: Umeå universitet.
- Johnsson-Latham, G. (2007). *A study on gender equality as a prerequisite for sustainable development* (2007:2). Hämtad från Ministry of the Environment: <https://pdfs.semanticscholar.org/a5ff/9b476c4437e5c0df6a854e240f20f65730ad.pdf>
- Jones, M., Dailami, N., Weitkamp, E., Kimberlee, R., Salmon, D., & Orme, J. (2012). Engaging Secondary School Students in Food-Related Citizenship: Achievements and Challenges of A Multi-Component Programme. *Education Sciences*, 2, 77-90.
- Jonsson, M., I, Ekström, P., M, & Gustavsson, I. (2005). Appetizing learning in Swedish comprehensive schools: an attempt to employ food and tasting in a new form of experimental education. *International Journal of Consumer Studies*, 29(1), 78-85.

- Kamb, A., Svenfelt, A., Carlsson-Kanyama, A., Parekh, V., & Bradley, K. (2019). *Att äta hållbart? En kartläggning av vad hållbar matkonsumtion kan innebära*. Mistra Sustainable Consumption Rapport 1:2, Stockholm: KTH.
- Kansanen, P., Hansén, S., Sjöberg, J., & Kroksmark, T. (2011). Vad är allmäändidaktik? In S. Hansén & L. Forsman (Eds.), *Allmäändidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Koch, P. A. (2016). Learning, Food and Sustainability in the School Curriculum. In J. Sumner (Ed.), *Learning, Food, and Sustainability. Sites for Resistance and Change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kowasch, M., & Lippe, D. F. (2019). Moral impasses in sustainability education? Empirical results from school geography in Austria and Germany. *Environmental Education Research* 25(7), 1066-1082.
- Kuurula, S., & Rauma, A. (2008). Food and nutrition related values in finnish health education and home economics secondary school textbooks. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 26(1), 29-41.
- Lange, M. (2017). *Food Safety Learning in Home and Consumer Studies: Teachers' and Students' Perspectives*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lange, M., Göranzon, H., & Marklinder, I. (2014). 'Teaching Young Consumers' – food safety in home and consumer studies from a teacher's perspective. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 357-366.
- Lange, M., Palojoki, P., Göranzon, H., & Marklinder, I. (2017). Food safety teaching influenced by frames, traditions and subjective selections. *International Journal of Home Economics*, 10(1), 79-88.
- Lave, J., & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(3), 219-228.
- Leer, J., & Wistoft, K. (2018). Taste in food education: A critical review essay. *Food and Foodways*, 26(4), 329-349.
- Lidar, M. (2010). *Erfarenhet och sociokulturella resurser*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2006). Teaching and Learning in the Science Classroom. The Interplay Between Teachers' Epistemological Moves and Students' Practical Epistemology. *Science Education*, 90(1).
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I., & Hörnell, A. (2016). Group work interaction among pupils in Home and Consumer Studies in Sweden. *International Journal of Home Economics*, 9(1), 35-53.
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37(5), 556-563.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundqvist, E. (2009). *Undervisningssätt, lärande och socialisation: Analyser av lärares riktninggivare och elevers meningsskapande i NO-undervisning*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Maivorsdotter, N. (2012). *Idrottsutövandets estetik. En narrativ studie av meningsskapande och lärande*. Doktorsavhandling, Örebro: Örebro universitet.
- Manni, A., Sporre, K., & Ottander, C. (2017). Emotions and values – a case study of meaning-making in ESE. *Environmental Education Research*, 23(4), 451-464.
- McGregor, S. (2011). Home economics as an integrated, holistic system: revisiting Bubolz and Sontag's 1988 human ecology approach. *International Journal of Consumer Studies*, 35, 26-34.

- McGregor, S. (2015). Vanguard next practice for home economics: Complexity thinking, integral thinking, and the human condition. *International Journal of Home Economics*, 8(1), 64-77.
- McKeown, A., & Nelson, R. (2018). Independent decision making of adolescents regarding food. *International Journal of Consumer Studies*, 42(5), 469-477.
- Murphy, D. (2012/2013). Toward a Pedagogy of Mouthiness: The Essential Interdisciplinarity of Studying Food. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 23(2), 17-26.
- Naturvårdsverket. (2018). *Matavfall i Sverige: Uppkomst och behandling 2016*. Hämtad från: <https://www.naturvardsverket.se/Documents/publikationer6400/978-91-620-8811-8.pdf?pid=22466>
- Norwegian Ministry of the Environment. (1994). *Report of the Symposium on Sustainable Consumption*. Hämtad från: <https://enb.iisd.org/consume/oslo004.html>
- O'Neill, C., & Buckley, J. (2019). "mun, did you just leave that tap running?" The role of positive peer power in prompting sustainable consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 43, 253-262.
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76-84.
- Ojala, M. (2019). Känslor, värden och utbildning för en hållbar framtid: Att främja en kritisk känslomässig kompetens i klimatundervisning. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13(2), 1-17.
- Oljans, E., Elmståhl, H., Mattsson Sydner, Y., & Hjalmeskog, K. (2018). From nutrients to wellbeing identifying discourses of food in relation to health in syllabi. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 35-49.
- Olsson, D., & Gericke, N. (2017). The effect of gender on students' sustainability consciousness: A nationwide Swedish study. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 357-370.
- Paas, K., & Palojoki, P. (2019). Aims and challenges of handicraft and home economics education in Estonia. *International Journal of Consumer Studies*, 43(3), 289-297.
- Palojoki, P., & Tuomi-Gröhn, T. (2001). The complexity of food choices in an everyday context. *International Journal of Consumer Studies*, 25(1), 15-23.
- Parinder, A. (2012). *Ungdomars matval. Erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Persson, L., Lundegård, I., & Wickman, P.-O. (2011). Worry becomes hope in education for sustainable development. *Utbildning & Demokrati*, 20(1), 123-144.
- Petersson, M. (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Poirier, S., Remsen, M. A., & Sager, M. (2017). Teaching and learning in Family and Consumer Science education: Thriving in challenging times. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 17-29.
- Pollan, M. (2007). *The omnivore's dilemma: natural history of four meals*. New York: Penguin Press.
- Postma, D., & Smeyers, P. (2012). Like a swallow, moving forward in circles: on the future dimension of environmental care and education. *Journal of Moral Education*, 41(3), 399-412.
- Quennerstedt, M. (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktiktära texter. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 89-112.

- Reisch, L. (2010). *A definition of Sustainable Food Consumption*. Wien Austria: Copenhagen Business School.
- Reisch, L., Eberle, U., & Lorek, S. (2013). Sustainable food consumption: an overview of contemporary issues and policies. *Sustainability: Science, Practice & Policy*, 9(2), 7-25.
- Rich, E., & Evans, J. (2015). Where's the Pleasure? Exploring The Meanings and Experiences of Pleasure in School-based Food Pedagogies. In R. Flowers & E. Swan (Eds.), *Food Pedagogies*. England: Ashgate.
- Roberts, D., & Östman, L. (Eds.). (1998). *Problems of Meaning in Science Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: University Press.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017). Environmental factors of food literacy in Australian high schools: views of home economics teachers. *International Journal of Consumer Studies*, 41(1), 19-27.
- Rudsberg, K. (2014). *Elevers lärande i argumentativa diskussioner om hållbar utveckling*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Rudsberg, K., & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice - experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 95-111.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development. Nature, School and Democracy*. Lund: Studentlitteratur.
- Sargant, E. (2014). *Sustainable food consumption. A practice based approach*. Wageningen, Netherlands: Wageningen University.
- Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier i grundskolan*. Västerås: Fritzes & Skolverket
- Skolverket. (2001). *Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola*. Retrieved from <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654566/1553957589997/pdf911.pdf>
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport till rapport 253. Hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2019a). *Förslag till regeringen 2019-12-18 (Dnr 2019:173)*. Hämtad från [https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31736/1579101293871/HEM%20OCH%20KONSUMENTKUNSKAP\\_GR.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31736/1579101293871/HEM%20OCH%20KONSUMENTKUNSKAP_GR.pdf)
- Skolverket. (2019b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2019 (sjätte upplagan)*. Stockholm: Skolverket
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise science. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137-149.
- Soljanto, H., & Palojoki, P. (2017). Towards practical mastery of food-preparation skills and reflective learning. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 133-142.
- Stapleton, R. S. (2015). Food, Identity, and Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 20, 12-24.
- Stovall, H. A., Baker-Sperry, L., & Dallinger, J. M. (2015). A New Discourse on the Kitchen: Feminism and Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 110-131.

- Sueun, J., Sang, O., & Taemyung, Y. (2011). Major concepts and perspective of sustainability in housing content area: Comparison of Home economics textbooks of Korea and Japan. *International Journal of Consumer Studies*, 35(5), 578-588.
- Swan, E., & Flowers, R. (2015). Clearing Up the Table: Food Pedagogies and Environmental Education - Contributions, Challenges and Future Agendas. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 146-164.
- Säfström, C. A. (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. In C. A. Säfström & L. Östman (Eds.), *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A., & Östman, L. (Eds.). (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Teil, G., & Hennion, A. (2004). Discovering quality or performing taste? A sociology of the amateur. In M. Harvey, A. McMeekin, & A. Warde (Eds.), *Qualities of food*. Manchester: Manchester university press.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent". Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Tuomisto, M., Haapaniemi, J., & Fooladi, E. (2017). Close neighbours, different interests? Comparing three Nordic Home Economics curricula. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 121-131.
- UNESCO. (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, France: UNESCO
- Van Poeck, K. (2019). Environmental and sustainability education in a post-truth era. An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism. *Environmental Education Research* 25(4), 472-491.
- Van Poeck, K., Goeminne, G., & Vandenaabeele, J. (2016). Revisiting the democratic paradox of environmental and sustainability education: sustainability issues as matters of concern. *Environmental Education Research*, 22(6), 806-826.
- Van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialisation and person-formation. In K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching. Ethical and Political Challenges*. Abingdon, Oxon & New York, NY: Routledge.
- Van Poeck, K., Östman, L., & Öhman, J. (2019). Introduction: sustainable development teaching - ethical and political challenges. In K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable development teaching, ethical and political challenges*. Abingdon, Oxon & New York, NY: Routledge.
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Verain, M., Bartels, J., Dagevos, H., Sijtsema, S., Onwezen, M., & Antonides, G. (2012). Segments of sustainable food consumers: a literature review. *International Journal of Consumer Studies*, 36(2), 123-132.
- Vermeir, I., & Verbeke, W. (2006). Sustainable food consumption: Exploring the consumer "attitude – behavioral intention" gap. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 19, 169-194.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>
- Visschers, V. H. M., & Siegrist, M. (2015). Does better for the environment mean less tasty? Offering more climate-friendly meals is good for the environment and customer satisfaction. *Appetite*, 95, 475-483.
- Vygotsky, L. (1934/1999). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.

- Wals, A. (2010). Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 143-151.
- Warde, A. (2015). On the sociology of eating. *Review of Agricultural and Environmental Studies*, 96(1), 7-15.
- Watson, M. (2017). Sustainable consumption and changing practices. In T. Wilska, M. Truninger, M. Keller, & B. Halkier (Eds.), *Routledge Handbook on Consumption*. London & New York: Routledge.
- Wickman, P.-O. (2004). The practical epistemologies of the classroom: A study of laboratory work. *Science Education*, 88(3), 325-344.
- Wickman, P.-O. (2006). *Aesthetic Experience in Science Education. Learning and Meaning-Making as Situated in Talk and Action*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wickman, P.-O., & Östman, L. (2002). Learning as Discourse Change: A Sociocultural Mechanism. *Science Education*, 86(5), 601-623.
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, L., Vermeulen, S., . . . Murray, C. (2019). *Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems*. The Lancet Commissions, 393(10170), 447-492. Hämtad från: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)
- Williams, R. (1973). Base and superstructure in Marxist cultural theory. *New Left Review*, 82, 3-16.
- Wittgenstein, L. (1969/1992). *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Wood, A., Gordon, L. J., Rööf, E., Karlsson, J. O., Häyhä, T., Bignet, V., . . . Bruckner, M. (2019). *Nordic food system for improved health and sustainability. Baseline assessment to inform transformation*. Stockholm Resilience Centre. Rapport hämtad från: [https://www.stockholmresilience.org/download/18.8620dc61698d96b1904a2/1554132043883/SRC\\_Report%20Nordic%20Food%20Systems.pdf](https://www.stockholmresilience.org/download/18.8620dc61698d96b1904a2/1554132043883/SRC_Report%20Nordic%20Food%20Systems.pdf)
- Yadav, R., & Pathak, G. S. (2016). Intention to purchase organic food among young consumers: Evidences from a developing nation. *Appetite*, 96(1), 122-128.
- Öhman, J. (2004a). *Hållbar utveckling i praktiken: så gjorde vi på vår skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Öhman, J. (2004b). Moral perspectives in selective traditions of environmental education. In P. Wickenberg (Ed.), *Learning to change our world?* Lund: Studentlitteratur.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling - Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv*. Doktorsavhandling, Örebro: Örebro universitet.
- Öhman, J. (2008a). Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. In J. Öhman (Ed.), *Values and democracy in education for sustainable development*. Stockholm: Liber.
- Öhman, J. (2008b). Erfarenhet och meningskapande. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 25-46.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter - ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 23(3), 33-52.
- Öhman, M., & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa*, 8(1), 59-72.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening. No-utbildning som politisk och miljömoraliskt problem*. Doktorsavhandling, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

- Östman, L. (2003). Transaktion, sociokulturella praktiker och meningsskapande: ett forskningsprogram. In L. Östman (Ed.), *Erfarneheter i situation och handling - en rapport från projektet Lärande i naturvetenskap och teknik*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Östman, L. (2008). Analys av utbildningens diskursivitet. Normer och följemeningar i text och handling. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 113-137.
- Östman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: a transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental Education Research*, 16(1), 75-93.
- Östman, L., Van Poeck, K., & Öhman, J. (2019). Principles for sustainable development teaching. In K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable Development Teaching. Ethical and Political Challenges*. Abingdon, Oxon & New York, NY: Routledge.
- Östman, L., & Öhman, J. (2010). *A Transactional Approach to Learning*. Paper presented at the John Dewey Society, AERA Annual Meeting Denver, Colorado

# Acta Universitatis Upsaliensis

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations  
from the Faculty of Educational Sciences 20*

Editor: The Dean of the Faculty of Educational Sciences

A doctoral dissertation from the Faculty of Educational Sciences, Uppsala University, is usually a summary of a number of papers. A few copies of the complete dissertation are kept at major Swedish research libraries, while the summary alone is distributed internationally through the series Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences. (Prior to January, 2005, the series was published under the title “Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences”.)

Distribution: [publications.uu.se](http://publications.uu.se)  
urn:nbn:se:uu:diva-407876



ACTA  
UNIVERSITATIS  
UPSALIENSIS  
UPPSALA  
2020