



UPPSALA
UNIVERSITET

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Social Sciences 157*

Koka sjuda steka

*Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem-
och konsumentkunskap på grundsärskolan*

ALBINA GRANBERG



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2018

ISSN 1652-9030
ISBN 978-91-513-0393-2
urn:nbn:se:uu:diva-351881

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in A1:111a, Biomedicinskt Centrum, Husargatan 3 (ingång A11), Uppsala, Friday, 21 September 2018 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Docent Håkan Jönsson (Institutionen för kulturvetenskaper, Lunds universitet).

Abstract

Granberg, A. 2018. Koka sjuda steka. Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. (Boiling and frying. A sociocultural perspective on Home Economics cooking in schools for students with mild intellectual disabilities). *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences* 157. 82 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-0393-2.

In Swedish schools, the subject Home Economics (HE) is the formal setting for teaching and learning about food and how to cook. All students are obliged to learn HE, but in schools for students with mild intellectual disabilities (ID) students are offered four times as much teaching in the subject than students in regular schools. However, this learning context is underexplored. This thesis aims to create an understanding of what cooking in HE is by studying the teaching content in regard to HE cooking practices for students with mild ID through a sociocultural standpoint. Accompanying observations and qualitative semi-structured interviews were used for data collection. The observations included 16 lessons in HE in schools for students with mild ID. The interviews were conducted with 22 qualified and experienced HE teachers. Field notes from the observations and transcripts from the interviews were analyzed using a thematic analysis. A sociocultural perspective, along with the concept of cuisine, constituted the theoretical framework. The findings reveal that the teaching of cooking in HE is focused on one particular artifact, the recipe. This causes difficulties for the students concerning skills related to the design, purport and arithmetic of the recipe. The prominent role of the recipe in cooking in HE was hence captured in a novel concept, recipe literacy. The teachers also reported using a task-centered approach to teaching certain techniques and methods, such as frying, kneading and simmering. The cuisine that is represented in the data from the observations and interviews is framed within baking, primarily sweet baking. The focus on sweet baking and the students' various difficulties when using recipes limited the possibilities for students to learn how to cook proper meals for everyday life. Thereby, a conscious choice of dishes and attention to didactics is necessary to improve the validity of the subject. By overcoming such obstacles, opportunities can therefore be created for students with mild ID to learn how to cook.

Keywords: Home Economics, Food Culture, Cooking, Teaching, Learning, Students with intellectual disabilities.

Albina Granberg, Department of Food, Nutrition and Dietetics, Box 560, Uppsala University, SE-751 22 UPPSALA, Sweden.

© Albina Granberg 2018

ISSN 1652-9030

ISBN 978-91-513-0393-2

urn:nbn:se:uu:diva-351881 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-351881>)

*Och om nu nån undrar hur mycket
salt det ska vara*

*Så börjar jag hälla nu
Och slutar nu*

Väyrynen (2017)



Högskolan
Kristianstad



UPPSALA
UNIVERSITET

Avhandlingens artiklar

Den här doktorsavhandlingen består av fyra vetenskapliga artiklar. Respektive tidskrift har godkänt att de nu trycks ånyo.

- I Brunosson¹, 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.
- II Granberg, A., Brante, G., Olsson, V., & Mattsson Sydner, Y. (2017). Knowing how to use and understand recipes: What arithmetical understanding is needed when students with mild intellectual disabilities use recipes in practical cooking lessons in Home Economics? *International Journal of Consumer Studies*, 41(5), 494-500.
- III Granberg, A., Olsson, V., & Mattsson Sydner, Y. (2017). Teaching and learning cooking skills in Home Economics: What do teachers for students with mild intellectual disabilities consider important to learn? *British Food Journal*, 119(5), 1067-1078.
- IV Granberg, A., Höijer, K., Olsson, V. & Mattsson Sydner, Y. Using the concept of cuisine to understand learning opportunities within the subject of Home Economics. A qualitative study in the school for students with mild intellectual disabilities. Inskickad.

¹ Vintern 2014 ändrade jag mitt efternamn från Brunosson till Granberg.

Artikelförfattarnas bidrag

Studien i sin helhet designades av Albina Granberg tillsammans med handledarna. Studien består av två datainsamlingar – en klassrumsstudie och en intervjustudie. Klassrumsstudien är en observationsstudie av elever och lärare under matlagningslektioner i hem- och konsumentkunskap. Intervjustudien består av intervjuer med legitimerade lärare som undervisar eller har undervisat i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan.

Artikel I: De medföljande observationerna (klassrumsstudien) genomfördes av Albina Granberg. Dataanalys gjordes huvudsakligen av Albina Granberg men under handledning av Ylva Mattsson Sydner, Göran Brante och Hanna Sepp. Albina Granberg var ansvarig för skrivande och revidering av artikeln, i samarbete med övriga författare.

Artikel II: De medföljande observationerna (klassrumsstudien) genomfördes av Albina Granberg. Dataanalys gjordes huvudsakligen av Albina Granberg men under handledning av Ylva Mattsson Sydner, Göran Brante och Viktoria Olsson. Albina Granberg var ansvarig för skrivande och revidering av artikeln, i samarbete med övriga författare.

Artikel III: Albina Granberg genomförde datainsamlingen (intervjustudien) och vidare också dataanalys. Ylva Mattsson Sydner och Viktoria Olsson bistod med handledning och granskning under hela arbetet. Albina Granberg var ansvarig för skrivande och revidering av artikeln, i samarbete med övriga författare.

Artikel IV: Artikel 4 består av material från både klassrumsstudien och intervjustudien. Albina Granberg analyserade det gemensamma datamaterialet och Ylva Mattsson Sydner, Viktoria Olsson och Karin Höijer bidrog med kritiska reflektioner och återkoppling. Albina Granberg var ansvarig för skrivande och revidering av artikeln, i samarbete med övriga författare.

Innehållsförteckning

Tack!	9
Avhandlingens utgångspunkt och disposition.....	13
Att skolas i matlagning i det svenska utbildningsystemet	15
Från obildbar till bildbar – grundsärskolans framväxt	15
Grundsärskolan idag.....	16
Hem- och konsumentkunskap	17
Ett klassrum för hem- och konsumentkunskap.....	19
Hem- och konsumentkunskap i akademiska rum	20
Studiens syfte	24
Mat i tanke och på tallrik	25
Matlagning och att kunna laga mat	27
Matlagning och lärande i hem- och konsumentkunskap	30
Recept – en manual för att lära sig laga mat?.....	30
Recept i hem- och konsumentkunskap	32
Sociokulturella utgångspunkter	34
Medierande artefakter	35
Metodologi.....	37
Klassrumsstudien	38
Urval och tillträde till fältet	38
Skolor och deltagare	39
Genomförande av medföljande observationer	40
Fältanteckningar	40
Intervjustudien.....	41
Genomförande av intervjuer	41
Tematisk analys.....	42
Etiska överväganden	43
Resultat	45
Resultat artikel I och II.....	45
Receptets design	45
Receptets ämnesspecifika innehåll	46
Receptets aritmetik	47
Resultat artikel III.....	49

Att kunna ämnesspecifika ord och begrepp	49
Att kunna använda sig av recept	50
Att kunna förstå måttenheter och kunna använda mått för vikt och volym	50
Att kunna använda sig av olika metoder för matlagning och bakning	51
Att kunna laga en specifik måltid eller maträtt	52
Resultat artikel IV	52
Hem- och konsumentkunskapens egna cuisine	52
Diskussion	54
Att läsa mellan raderna och ta det med en nypa salt	54
Kunskap i hand och huvud	55
Matlagning – manual och metod	56
Bakning med baktanke	58
Receptlitteracitet	61
Studiens trovärdighet	62
Klassrumsstudien	63
Intervjustudien	65
Slutsatser och implikationer för praktik och forskning	66
Referenser	68

Tack!

”Man skulle säga att vi människor är som gröt. Först är vi som de små havregrynen. Vi är små, torra, sköra och ensamma. Men sen kokas vi ihop med de andra havregrynen och vi blir mjuka och kokar ihop så att det ena grynet inte kan skiljas från det andra. Vi klibbar ihop och blir nästan upplösta. Men tillsammans blir vi en stor gröt. Som är varm, god och nyttig. Ganska vacker också. Jag tycker faktiskt att gröt är vacker. Ja, då är vi inte små, torra och isolerade längre. Istället är vi mjuka, varma och sammanklibbade. Då är vi en del av något som är större än oss själva. Och ibland känns ju livet som en enda stor gröt. Tycker ni inte det? Förlåt, jag står och drömmer. Skall ni ha en klick?”

(citat ur filmen *Tillsammans* av Lukas Moodysson)

Gröten är klar! Ni är många som förtjänar ett tack.

Stort tack till min huvudhandledare, Ylva Mattsson Sydner, professor och pre-fekt vid Institutionen för kostvetenskap, Uppsala universitet, för att du med varm och professionell hand har lett mig framåt i avhandlingsarbetet. Tack för att du, trots det geografiska avståndet mellan oss, alltid fått mig att känna mig nära dig och dina tankar. Viktoria Olsson, lektor i mat- och måltidsvetenskap, Högskolan Kristianstad, har varit min bihandledare vilket jag varit väldigt glad över. Tack för att du bidragit med din kompetens och din språkkunskap och tack för alla dina ”varför”-frågor som berikat mitt tänkande.

Mina tidigare handledare Hanna Sepp och Göran Brante, ni ska ha tack för att ni så frikostigt delade med er av er kunskap om barn, mat och lärande. Tack till Marianne Pipping Ekström, docent vid Göteborgs universitet och Päivi Palojoki, professor, Helsingfors universitet för läsning, granskning och värdefulla kommentarer vid mittseminarium och slutseminarium.

Jag har haft förmånen att ingå i den Nationella Forskarskolan för hem- och konsumentkunskap, NFHK. Stort tack till Christina Fjellström, professor emerita och forskarskolans rektor, för allt ditt engagemang och all kunskap du bidragit med under åren. Och framför allt, tack för att du alltid lyssnat på oss

doktorander. Att ingå i en forskarskola har många fördelar, men det allra största är kanske att vara en del av ett sammanhang. Så tack, kära doktorandvänner - Ingela Bohm, Lolita Gelinder, Emmalee Gisslevik, Marie Lange och Emma Oljans för den här resan! Och Marie – tack för en alldeles särskilt fin vänskap. Våra periodvis dagliga (!) telefonsamtal har skänkt mig glädje och styrka.

Jag har varit lite här och där under detta avhandlingsarbete, anställd vid Högskolan Kristianstad, antagen vid Institutionen för kostvetenskap vid Uppsala universitet, och så har jag till på köpet bott både i Malmö och Umeå. Vid högskolan Kristianstad har jag varit en del av ämnesgruppen för mat- och måltidsvetenskap och ni ska alla ha ett stort och varmt tack. Tack till forskningsmiljön MEAL för våra intressanta sammankomster. En alldeles särskilt stor kram till Anna Bryntorp, älskad vän, kollega och rumskamrat. Tack för att du förgyllt så många dagar med mig.

På Institutionen för kostvetenskap vid Uppsala universitet har jag medverkat på många högre seminarier som givit mig mycket att tänka på, och det är jag glad över. Tack till er alla – nuvarande och dåvarande doktorander – för en del i er gemenskap. Tack också till alla seniora forskare för glada tillrop och värdefull granskning av min forskning, från uppstart till slutfas. Och så en kram till Helena Elmståhl, professor vid institutionen. Ingen har som du följt mig från allra första början! Tack till Ingela Marklinder och Margaretha Nydahl, studierektorer för forskarutbildningen.

Jag har haft förmånen att få spendera en del av min tid vid Institutionen för kostvetenskap vid Umeå universitet. Varmt tack till prefekt Cecilia Olsson, studierektor Annica Nylander, och alla ni andra, för att ni med öppna armar tog emot mig och erbjöd mig såväl ett eget litet rum som förmiddagskaffe, knäckebröd, julbord och deltagande i era kostvetenskapliga seminarium. Till mina doktorandkollegor i Umeå – Cecilia Lindblom, Linda Berggren, Ingela Bohm och Sofia Rapo – tack för er närvaro, alla samtal och sammankomster. Ett särskilt tack till dig Sofia, för att du var på plats på institutionen den där sommaren då jag för en stund förlorade marken under mina fötter. Linda och Sofia, tack för att ni i den varmaste av somrar åtog er att korrekturläsa manus! Tack också till professor Agneta Hörnell för alla gånger du tagit dig tid.

Tack alla barn och lärare som medverkat i studien!

Tack till Brukets kollektiv i Malmö – och alla ni som bodde där samtidigt som jag – Linus, Fia, Jonas, Christophe och Marcus, och alla ni som bodde en kortare tid i väntan på något permanent och en trygghet. Tack för en annan skolning än den akademiska, tack för kampen.

Tack till mina vänner för att ni funnits runt mig på alla möjliga sätt och vis – Maria, Anna, Olle, Axel, Therese, Emma, Elin, Kalle, Maria, Henrik, Karolina, Calle och Josefin. Tack Henrik för all hjälp med det grafiska. Tack också till finaste grannarna – Per, Marija, Pär, Emilia och ni andra. Tack för kaffet och samtalen på gatan om kvällarna som många gånger fått mig att landa och ladda om. Och tack Per, för att du en varm dag i maj kläckte ur dig ”vad är det med hemkunskapsfröknar och recept egentligen?”. Du fick mig att tänka ett varv extra. Kanske återfinns svaret i den här avhandlingen.

Mina svärföräldrar, Lena och Peter, tack för hjälp i vardagen med hämtningar på förskolan, söndagsmiddagar, husrenoveringar och för att ni med genuin glädje läser om Alfons för hundra gången med barnen. Tack också för den goda smaken att köpa sommarstuga i Spanien, nu kommer vi!

Tack till mamma Kathy och Anders för ständig uppmuntran, jävlar anamma, kravlös kärlek och er tro på mig. Tack mamma för att du fyller frysen med bullar, bröd och saft och tack för att du lärt mig att inte skjuta upp saker. Tack till mina storebröder Pontus och Petrus, ni har lärt syrran att se mer till möjligheter än begränsningar.

Marcus, tack för maten! Och tack för tålmodet, omsorgen, kärleken, meningen och ljuset. Jag kanske är hem- och konsumentkunskap i teorin, men du är det sannerligen i praktiken. Jag älskar dig. Puss!

Tack Svante och Stig, våra älskade små barn. Tack Svante, för att du varje morgon vid frukostbordet, bland smulor och utspild havremjolk nyfiket frågar, ”vad blir det för middag idag, mamma?”. Tack Stig för att du äter. Ni påminner mig om essensen här i livet; att äta tillsammans med dem en älskar. Ät gott och fortsatt dansa.

”Dom vill lära dig att krypa, att gå i takt. Dom vill lära dig marschera, att stå givakt. Stå på rad och klappa händer, för sakens bästa hålla med. Lära dig hur vinden vänder, för sakens bästa gå på led. Dom vill lära dig att ljuga, när det tar emot, lära dig bocka och att buga, för någon idiot. Jag vill lära dig att dansa”

(Bo Kaspers Orkester)

Nu sätter jag på kaffet.

Albina

Avhandlingens utgångspunkt och disposition

Den här doktorsavhandlingen syftar till att förstå matlagning och bakning² i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. Studien baseras på empiriska datamaterial där undervisningens innehåll i samband med matlagningspraktiker studerats utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Min akademiska bakgrund påverkar hur jag tolkar min omvärld, och därmed även resultaten i den här avhandlingen. Förutom att jag läst genusvetenskap och enstaka kurser i kostvetenskap, är jag legitimerad lärare i hem- och konsumentkunskap och har nu studerat den specifika kontexten³. Min bakgrund innebär därmed att jag har en förförståelse av hem- och konsumentkunskap, skola och lärande.

Avhandlingen är en så kallad sammanläggningsavhandling. Det innebär att den inleds och hålls samman med hjälp av en ramberättelse. Därtill kommer de fyra artiklar som avhandlingen utgörs av. Tre av dessa artiklar är publicerade i vetenskapliga tidskrifter, den fjärde artikeln är inskickad till en tidskrift. Ramberättelsen består av sju kapitel. I det första kapitlet ges en introduktion till det svenska skolväsendet, grundsärskolan och hem- och konsumentkunskap, som kan ses som studiens primära kontext. Kapitlet avslutas med att studiens syfte och artiklarnas delsyften presenteras. I det andra kapitlet, bakgrunden, presenteras relevant forskning om matkultur, matlagning och recept. Studiens teoretiska utgångspunkt, det sociokulturella perspektivet, presenteras i kapitel tre. Det fjärde kapitlet redovisar studiens metodologiska utgångs-

² Med matlagning åsyftas både matlagning *och* bakning, men genomgående i avhandlingen används fortsättningsvis bara termen matlagning.

³ I den här avhandlingen återfinns begreppet kontext ett flertal gånger. Med kontext åsyftas här de mänskliga aktiviteter och sociala situationer - hur vi agerar och kommunicerar, som är brukliga i ett visst sammanhang eller en viss miljö (Säljö, 2000). Begreppet kontext kan också förstås på flera nivåer, som fysisk, kommunikativ och historisk och som en kombination av dessa (Duranti och Goodwin, 1992). Den kontext som åsyftas i den här studien är en hem- och konsumentkunskapskontext som kan beskrivas som såväl fysisk och kommunikativ som historisk. Den fysiska kontexten är det (klass-) rum där hem- och konsumentkunskapsundervisningen bedrivs. I det rum kommunicerar och interagerar personer i aktiviteter på det sätt som anses vara brukligt för vad kontexten tillåter. Ett konkret exempel är att eleverna är medvetna om att i hem- och konsumentkunskapskontexten så är det vanligt förekommande att tvätta händerna, använda förkläde, läsa recept och samarbeta med andra elever, medan det i andra skolämneskontexter, såsom matematiken, ser ut på ett annat sätt.

punkt, de metoder som har använts och etiska överväganden. I det femte kapitlet presenteras resultat. I kapitel sex diskuteras såväl studiens resultat som studiens trovärdighet. I kapitel sju hittas studiens slutsatser och implikationer för fortsatt forskning och praktik. Avslutningsvis återfinns referenser.

Att skolas i matlagning i det svenska utbildningsystemet

Skolväsendet i Sverige innefattar flera olika skolformer; grundskola, grundsärskola, sameskola och specialskola. Sedan 1962 är grundskolan obligatorisk för alla barn (Linde, 2000) och hösten 2018 blev också förskoleklassen obligatorisk (Prop. 2017/18:9, 2017). En decentraliseringsreform (Prop. 1989/90:41, 1989) som realiserades 1994 innebar att styrning och finansiering för skolan förflyttades från staten till respektive kommun (Jarl och Rönnberg, 2015). Oavsett skolform så finns det en tydlig central styrning som reglerar skolans verksamhet genom olika föreskrifter. Skolan lyder under skollagen, vilken beslutas av Sveriges riksdag (Utbildningsdepartementet, 2010). Läroplanen, som fastställs av regeringen, är det dokument som beskriver skolans värdegrund och de mål som skolan som helhet ska arbeta mot. I läroplanen finns också kursplaner till varje skolämne med bland annat kunskapskrav som eleverna ska uppnå (Skolverket, 2017a). Till varje kursplan finns också ett kommentarmaterial som syftar till att ge en djupare insikt i skolämnet och hur det kan förstås (Skolverket, 2011a). Styrdokumenten är ideologiska dokument, påverkade av politiska incitament och kan därför förstås som en spegling av samhället och rådande tidsanda (Mølstad, 2015, Mølstad och Hansén, 2013).

Från obildbar till bildbar – grundsärskolans framväxt

Grundsärskolan har sin bakgrund i det sociala samhällsbyggande som påbörjades på 1800-talet och kom att prägla Sverige under hela 1900-talet. Idéen var att alla barn, oavsett bakgrund eller behov, skulle utbildas för att kunna arbeta och tjäna samhället (Berthén, 2007). Parallellt med folkskolan inrättades anstalter ("sinnesslöanstalter"), privata såväl som i landstingens regi, där barn som, med dåtidens terminologi, ansågs vara defekta, sinnesslöa och obildbara fick gå (Östlund, 2012). Personer med funktionsnedsättning hade fram tills då utgjort en marginaliserad och i många fall förtryckt grupp med små möjligheter till inflytande (Røren, 2007). I mitten av 1900-talet förändrades synen på personer med funktionsnedsättning och det blev önskvärt att de skulle leva ett så integrerat och " normalt " liv som möjligt. 1955 uppkom beteckningen grundsärskola och succesivt började synen på de som en gång setts

som obildbara att förändras till att de istället sågs som bildbara (Grunewald, 2009). I slutet av 1960-talet lanserades normaliseringsprincipen av Nirje (2010) vilket innebär att personer med funktionsnedsättningar har rätt att leva ett så normalt liv som möjligt. Personer med funktionsnedsättningar skulle också erkännas som självständiga individer. Normaliseringsprincipen består av åtta beståndsdelar och handlar till exempel om rätten till normal dygnsrytm med regelbundna måltider och tid för återhämtning, normal årsrytm med såväl firande av högtider och semester och normal ekonomisk standard och social trygghet. Normalisering kan också sägas ha påverkat skolväsendet och visionen om en skola för alla (Gadler, 2011) och manifesteras bland annat i att de olika skolämnenas kursplaner är relativt lika oavsett om de gäller grundskolan eller grundsärskolan.

Grundsärskolan idag

Grundsärskolan är en obligatorisk skolform för elever som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav. Alla elever på grundsärskolan genomgår en utredning bestående av fyra delar; pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. En lindrig intellektuell funktionsnedsättning definieras enligt DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) utifrån tre kriterier, i) brister i intellektuell funktion, vilket bland annat påverkar individens förmåga till abstrakt tänkande, problemlösning och teoretisk inläring, ii) brister i adaptiv förmåga, att kunna klara det ”dagliga livet” till exempel kognitivt och socialt samt iii) att dessa svårigheter har sitt ursprung under individens period för utveckling (American Psychiatric Association, 2013). Det finns en stor variation beträffande vilka specifika nedsättningar en person med intellektuell funktionsnedsättning har och vad det innebär i dennes dagliga liv (Arvidsson, 2016). Om eleverna har en måttlig till grav funktionsnedsättning som innebär att eleverna inte bedöms klara grundskolan, finns inriktningen träningskolan⁴ (Skolverket, 2002). Idag går merparten av alla barn med lindrig intellektuell funktionsnedsättning nio skolår, med möjlighet till ett tionde, valfritt år (Berthén, 2007). Många barn på grundsärskolan är integrerade i grundskolan genom att de har ett eller flera skolämnen i grundskolans regi (Berthén, 2007, Carlbeck-kommittén, 2003). Begreppet integrering har ofta fått kritik då det skapar en dikotomi av ”vi och dom”⁵. Ibland kan en integrering i skolan leda till ökad segregation då en integrerad elev kan ses som avvikande från gängse norm, vilket inte är socialt fördelaktigt för eleven (Emanuelsson, 1996). Därför bör all integrering ske med elevens intressen och

⁴ I träningskolan finns inte skolämnen som i grundskolan och på grundsärskolan. Istället finns ämnesområden, till exempel ämnesområdet *vardagsaktiviteter*. Vardagsaktiviteter har många likheter med skolämnet hem- och konsumentkunskap.

⁵ I vissa fall anses det mer lämpligt att prata om *inkludering* och att elever då är inkluderade i grundskolan (Nilholm och Göransson, 2013).

behov i fokus (Tideman, 2004). När elever är integrerade i grundskolan, ofta i de praktisk-estetiska skolämnena, innebär det att lärare som undervisar i grundskolan behöver kunskap om på vilket sätt elevernas funktionsnedsättningar påverkar deras möjligheter att lära, och på vilka sätt undervisningen kan anpassas. Det är rektorn och lärarens ansvar att ta hänsyn till att de integrerade eleverna får den undervisningen som de har rätt till beroende på vilken skolform de tillhör (Skolverket, 2015a). Integrering kan också vara omvänd, att en elev är placerad i grundskolan men har vissa lektioner eller skolämnen på grundsärskolan (Skolverket, 2015a). Elever på grundsärskolan läser samma skolämnen som barn i grundskolan (Skolverket, 2017b), men har generellt fler timmar i praktisk-estetiska skolämnen, liksom hem- och konsumentkunskap, slöjd och bild, än de teoretiska skolämnena. Elever på grundsärskolan har rätt till 525 timmar undervisning i hem- och konsumentkunskap, medan elever på grundskolan har 118 dito, fördelat på en nioårig skoltid (Skolverket, 2017c).

Den svenska forskning som handlar om den pedagogiska verksamheten och lektionernas innehåll på grundsärskolan är begränsad (Reichenberg, 2012). Molin (2004) har i sin avhandling studerat den svenska gymnasiesärskolan. Genom en fältstudie har han följt både elever och lärare och undersökt elevernas grad av delaktighet i skolan. Elevers tillhörighet i gymnasiesärskolan är också undersökt av Mineur (2013). Berthén (2007) anlägger ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på grundsärskolan och undersöker i sin avhandling både grundsärskolan men också träningskolan. Träningskolans pedagogiska praktik är undersökt i en avhandling av Östlund (2012).

Det finns flera internationella studier gjorda som belyser personer med intellektuell funktionsnedsättning och deras möjligheter att lära sig laga mat. I en litteraturöversikt av Mechling (2008) framkommer det att forskningen i hög grad fokuserat på olika tekniska lösningar för matlagningsinstruktioner, såsom videofilmer (Graves et al., 2005, Taber-Doughty et al., 2011). En litteraturöversikt av Lancioni och O'Reilly (2002) gör gällande att studier om matlagning och personer med intellektuell funktionsnedsättning ofta inbegriper bildstöd, antingen digitalt eller i form av "recept-kort". Dock har matlagning i den kontext som hem- och konsumentkunskap utgör inte studerats, varken i grundskolan eller på grundsärskolan.

Hem- och konsumentkunskap

Hem- och konsumentkunskap har sitt ursprung i vad som under 1800-talet kallades för huslig utbildning. Huslig utbildnings framväxt kan sägas vara sprungen ur fyra parallella händelser; vetenskapliga upptäckter med fokus på

näringslära (Levenstein, 1980), social utveckling, kvinnors kamp för jämställdhet/feminism och nya pedagogiska idéer med fokus på allas rätt till utbildning (Benn, 2012). I slutet av 1800-talet etablerades flera skolköks- och hushållsseminarier, och det är här som hem- och konsumentkunskapsämnet tar sin allra första början (Hirdman, 1983). Enligt Johansson (1987) sågs hushållig utbildning av vissa som en kvinnlig motsvarighet till värnplikten. 1955 blir hemkunskap ett skolämne i folkskolan och realskolan. Det är först år 1962 som kan ses som ett ordentligt startskott då skolämnet blir obligatoriskt för både pojkar och flickor (Hjälmeskog et al., 2006).

Det nutida skolämnet hem- och konsumentkunskap styrs, likt alla skolämnena, av en kursplan (Skolverket, 2011b) och skolämnet tar sin utgångspunkt i vardagslivet i hem och familj. Hem- och konsumentkunskap består av tre kunskapsområden; i) mat, måltider och hälsa, ii) konsumtion och ekonomi och iii) miljö och livsstil (Skolverket, 2011b). Skolämnena kan förstås som egna kontextuella sammanhang som bär med sig en historia, traditioner, ritualer och till viss mån också ett särskilt ämnesspråk (Säljö, 2000, Uljens, 2000). Den historiska kontexten för skolämnena är ofta stark, vilket innebär att traditioner, tanke sätt och uttryck ofta är hårt befästade och tar lång tid att förändra (Säljö, 2000). Skolämnena som matematik och fysik kan historiskt härledas till den akademiska skolämnensindelningen (Linde, 2000), medan exempelvis slöjd kan härledas till hushållet (Johansson, 2002a). Skolämnena är inte neutrala, utan påverkas av många olika faktorer, såsom omgivande samhälle, politiska incitament (se till exempel Bildtgård, 2002) och skolors organisation (Uljens, 2000). Från ett utbildningssociologiskt synsätt kan skolämnena också ha olika stark klassifikation, vilket innebär att skolämnets innehåll skiljer sig tydligt och avgränsat från andra skolämnena (Bernstein, 2000). Hem- och konsumentkunskap är ett skolämne med stark klassifikation genom styrdokumentens tyngdpunkt på att ge eleverna kunskap om och för livet i hem och familj. Det gör inte andra skolämnena. Dock har skolämnet en svag klassifikation i relation till skolans organisation i och med att skolan själv kan välja i vilken årskurs som eleverna ska läsa hem- och konsumentkunskap (Hipkiss, 2014).

Hem- och konsumentkunskap är ett skolämne som till sin karaktär kan ses som kvinnligt kodat (Benn, 2012). Det kan förklaras utifrån flera principer, dels ämnets historia (Hjälmeskog, 2000) och dels att hushållet och matlagning historiskt har setts som en kvinnlig domän (Mennell, 1996). Vardagsmatlagning, vilket ofta prioriteras i hem- och konsumentkunskap, ses ofta som något kvinnligt och privat (Höijer et al., 2013), även om Neuman (2016) anser att matlagning som aktivitet i hemmen blir allt mindre könad. Att hem- och konsumentkunskap som skolämne är kvinnligt kodat lyfts också av (Hjälmeskog, 2000), Petersson (2007) och Hipkiss (2014).

Hem- och konsumentkunskap är komplext och består av såväl teori som praktik⁶, i Sverige (Skolverket, 2011b) men också internationellt, till exempel i Estland (Taar, 2017). Vad som inryms i hem- och konsumentkunskap internationellt (ofta kallat *Home Economics*) kan se olika ut. I många länder, som i Estland, är slöjd/handarbete en del av hem- och konsumentkunskap (Taar, 2017), likaså i Japan (Yoshiuchi, 2017), Saudiarabien (Alharbi och Renwick, 2017) och USA (Poirier et al., 2017). Oavsett skolämnets karaktär så är matlagning ofta en betydande del av undervisningen internationellt (Pendergast, 2012). Benn (2012) konstaterar att det i hem- och konsumentkunskap finns en konflikt mellan å ena sidan teori och å andra sidan praktik från vardagslivet och elevernas erfarenheter. Liknande dilemma har såväl Höijer (2013) som Palojoki (2003) noterat. Det är komplext att i ett skolämne undervisa om vardagsliv och familj – men för den skull inte göra det i dess ”naturliga” miljö utan i skolmiljö. Höijer et al. (2011) har i sin studie sett att eleverna i undervisningen upplever maten de tillagar i skolan som oäkta, och inte alls som i deras vardagsliv hemma. Det står i kontrast till skolämnets syfte utifrån kursplanen – att ta sin utgångspunkt i vardagslivet i hem och familj (Skolverket, 2011b). Hem- och konsumentkunskapsundervisning organiseras ofta så att eleverna arbetar tillsammans och både Lindblom (2016) och Taar (2017) anser därmed att skolämnet inbjuder till samarbete och samspel mellan elever.

Ett klassrum för hem- och konsumentkunskap

Ett klassrum för undervisning i hem- och konsumentkunskap ser ofta ut på ett annat sätt än klassrum där annan skolämneshandledning bedrivs. Med anledning av skolämnets praktiska aktiviteter, i synnerhet matlagning, behövs särskild utrustning. Ofta har klassrummet därför olika köksenheter med spis, arbetsbänk och skåp där eleverna kan laga mat tillsammans. Kyl, frys och skafferi är ofta gemensamt och skilt från elevernas köksenhet. Vidare finns ofta ett skrivbord till läraren, med tillhörande whiteboard, och möblemang som eleverna kan sitta vid, till exempel när de äter sin måltid (Höijer et al., 2013). På enstaka skolor saknar klassrummen den utrustning som krävs för undervisning i matlagning (Lindblom et al., 2013). Klassrum där hem- och konsumentkunskapsundervisning bedrivs har ofta en rumslig design som gör att eleverna riktar sin uppmärksamhet mot varandra och det gemensamma arbetet, till skillnad från klassrum som har en ”lärarcentrerad positionering” (Håkiss,

⁶ Kunskap i teori och praktik är ett språkbruk som kan härledas till antiken. I skolvärlden räknas hem- och konsumentkunskap, slöjd, bild och musik ofta till de praktiska och estetiska skolämnena, medan matematik, språk och naturvetenskap ses som teoretiska. Med den här uppdelningen finns en tendens att en ser ett skolämne som *enbart* praktiskt eller teoretiskt, vilket inte överensstämmer med verkligheten.

2014, s 222), till exempel sittplatser riktade mot en traditionell kateder. Vidare menar Janhonen-Abuquah et al. (2017) att ett klassrum för hem- och konsumentkunskap kan vara det klassrum i skolan där en tydligast kan skönja ett lands kultur och traditioner⁷.

Ett klassrum för hem- och konsumentkunskap ser inte bara annorlunda ut, ofta inbegriper det också fler sinnesupplevelser än de traditionella klassrummen. Ofta får eleverna tala under undervisningen samtidigt som de lagar mat (Gisslevik, 2018), och det kan skramlas med köksredskap och porslin, vilket påverkar ljudnivån. Det kan dofta nybakat, bränt eller kryddigt. Det kan vara varmt efter att många ugnar varit igång samtidigt, och det kan vara kladdigt och stökigt om eleverna inte hunnit städa iordning. Alla är de sinnesintryck som tillsammans skapar en fysisk kontext för hem- och konsumentkunskap, där flera olika praktiker⁸ kan ta plats. När eleverna medverkar i aktiviteter där de lär sig använda språk, redskap och andra medierande artefakter⁹ som är viktiga för att lära sig laga mat, tillsammans med andra elever och med den som redan behärskar hantverket, läraren eller andra elever.

Hem- och konsumentkunskap i akademiska rum

Fram till för några år sedan var forskning om hem- och konsumentkunskap relativt begränsad, ur ett svenskt perspektiv. Idag finns flera svenska doktorsavhandlingar som fokuserar på olika aspekter inom ämnet. Bland annat så har Petersson (2007) studerat genusmönster bland eleverna i hem- och konsumentkunskapsundervisningen. Lindblom (2016) har i sin avhandling studerat vilka ramfaktorer som påverkar undervisningen i hem- och konsumentkunskap och elevers möjligheter till måluppfyllelse.

De som har studerat maten specifikt inom skolämnet är Höijer (2013), som har undersökt hur mat konstrueras av elever och lärare i hem- och konsumentkunskap, Bohm (2016) som har undersökt elevers syn på olika sorters mat och Gisslevik (2018) har studerat hållbar matkonsumtion. I Langes (2017) avhandling är elever och lärares kunskap om livsmedelshygien i hem- och konsumentkunskap i fokus. Språkbruket i olika skolämnena, bland annat hem- och

⁷ Ett lands (mat-)kultur kan skönjas i klassrummet på olika sätt till exempel genom olika köksredskap, såsom måttsatsen. Måttsatsen kan vara självklar i en nordisk matlagningssammanhang, medan en i andra kulturer använder andra sätt för att mäta ingredienser (Venäläinen, 2010).

⁸ I ett sociokulturellt perspektiv används begreppet praktiker ofta för att benämna de aktiviteter som pågår inom en viss kontext. I hem- och konsumentkunskap återfinns exempelvis en matlagningsspraktik, där matlagningssammanhangsrelaterade aktiviteter inbegrips.

⁹ Inom ett sociokulturellt språkbruk används ofta begreppet *artefakt* för att beskriva de olika redskap, fysiska och intellektuella, som människor omger sig med och använder sig av.

konsumentkunskap, har undersökts av Hipkiss (2014). Hon anser att lärare inte använder det ämnesspecifika språket ("skolspråk") utan ofta använder ett vardagsspråk¹⁰ när de talar med eleverna. I ett vidare nordiskt perspektiv kan till exempel Venäläinen (2010) nämnas som studerat hur elever med utländskt ursprung uppfattar undervisningen i hem- och konsumentkunskap och Janhonen (2016) har i sin avhandling undersökt elevers deltagande och agens i matutbildning i Finland. Avhandlingen av Åbacka (2008) har undersökt huslig ekonomi¹¹ och försökt skönja vad undervisningen bidragit till för elevernas kunnande. I ett flertal forskningsprojekt har Benn undersökt den danska motsvarigheten till hem- och konsumentkunskap¹², bland annat relevanta begrepp för att diskutera matutbildning, såsom matlitteracitet (Benn, 2014). Benn har också studerat konsumentfostran (Benn, 2002) och didaktiska perspektiv på hem- och konsumentkunskap (Benn, 2006, Benn, 2011).

En nationell forskarskola i hem- och konsumentkunskap, NFHK, bildades 2011 med syfte att studera mat, måltider och hälsa i hem- och konsumentkunskap i Sverige. Forskarskolan inkluderar sex avhandlingsprojekt, se tabell 1.

¹⁰ Att till exempel använda begreppet "vila" istället för att använda begreppet "jäsa" vid bakning med jäst är ett exempel på vardagsspråk.

¹¹ Huslig ekonomi kan likställas med hem- och konsumentkunskap.

¹² Skolåret 2014-2015 ändrade ämnet Hjemkundskab namn till Madkundskab i Danmark.

Tabell 1. Deltagare i den nationella forskarskolan för hem- och konsumentkunskap: namn samt lärosäte för disputation, avhandlingsprojekt, teoretisk samt metodologisk ansats.

<i>Namn</i>	<i>Projekt</i>	<i>Teori</i>	<i>Metodologi</i>
Ingela Bohm, Umeå universitet	Diskurser om livsmedel i hem- och konsumentkunskap	Diskursteori, socialkonstruktionism	Observationer
Marie Lange Uppsala universitet	Livsmedelshygien i hem- och konsumentkunskap	Riskkommunikation, ramfaktorteori	Intervjuer, enkät
Emmalee Gisslevik, Göteborgs universitet	Lärande för hållbar utveckling i hem- och konsumentkunskap	Läroplans- teoretiskt perspektiv	Läroplans- analyser, videoobservationer, observationer, intervjuer
Lolita Gelinder, Uppsala universitet	Förutsättningar för meningsskapande om hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap	Diskurs- analys, pragmatism	Läroböcker, videoobservationer
Emma Oljans, Uppsala universitet	Didaktiska frågor om mat och hälsa som undervisningsinnehåll i hem- och konsumentkunskap	Diskursteori	Dokument- analys av kursplaner, fokusgrupp- intervjuer
Albina Granberg, Uppsala universitet, Högskolan Kristianstad	Matlagning i hem- och konsumentkunskap på grund- särskolan	Sociokulturellt perspektiv	Observationer, intervjuer

Att eleverna ska lära sig laga mat är ett av hem- och konsumentkunskapsämnetets främsta syften, både ur ett nationellt (Skolverket, 2011b) men också ur ett internationellt perspektiv (Pendergast, 2012). Trots det så finns det inga studier som analyserat vad matlagning i hem- och konsumentkunskap *är* och vad elever i ämnet ges möjlighet att lära sig. Dessutom studeras sällan lektionernas ämnesinnehåll och den faktiska undervisningen på grundsärskolan (Reichenberg, 2012). Det är av särskild betydelse att studera hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan eftersom grundsärskolan har betydligt många fler timmar avsatt till hem- och konsumentkunskapsundervisning än grund-

skolan. Dessutom är det viktigt ur ett individualistiskt perspektiv, då kunskaper om matlagning kan bidra till individers autonomi och självständighet. Om elever på grundsärskolan lär sig att laga mat, finns en möjlighet att de får bättre förutsättningar för autonomi och att klara av att leva sitt liv så självständigt som möjligt, vilket också är en del av normaliseringsprincipen (Nirje, 2010).

Studiens syfte

Det övergripande syftet för avhandlingen är skapa en förståelse för vad matlagning i hem- och konsumentkunskap är och att, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, studera undervisningens innehåll vid matlagingspraktiker i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. De specifika syftena för artikel I-IV är som följer:

- I. Syftet med artikel I är att undersöka vilka svårigheter som finns när eleverna använder recept för att laga mat.
- II. Syftet med artikel II är att förstå vilken aritmetisk kunskap som eleverna behöver när de använder sig av recept för att laga mat.
- III. Syftet med artikel III är att studera vilken slags matlagingskunskap som lärare i hem- och konsumentkunskap tycker det är viktigt att eleverna tillskansar sig i undervisningen.
- IV. Syftet med artikel IV är att, genom tillämpning av begreppet cuisine, förstå vilka möjligheter elever erbjuds i lärandet om mat, matlagning och måltider.

Mat i tanke och på tallrik

Mat, måltider och hälsa utgör ett centralt och omfattande innehåll i hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2017a, Skolverket, 2017b). Vilken mat och vilka måltider som belyses i undervisningen står i relation till vår, i det här fallet, svenska, matkultur. Att det bakas lussekatter och kokas potatis beror på att vi lever i en kultur där den typen av mat äts och samtidigt framhålls som viktig. Matkultur kan då förstås som en ramfaktor som möjliggör och begränsar vilken mat och vilken matlagning som är aktuell.

Det finns flera olika sätt förstå, definiera och undersöka kulturbegreppet (Pripp och Öhlander, 2005). Den här studien tar sin utgångspunkt i den definition som Björkholm (2011) skriver fram, att kultur är en process som innefattar de livsstilar, traditioner, föreställningar, koder och värden som framhålls i en kontext eller i en grupp. Kultur inbegriper både materiella ting, likt råvaror, utrustning och det immateriella, såsom hantverksmässiga traditioner, ritualer och normer (Björkholm, 2011, Johansson, 2002a) och mat och matlagning kan sägas vara såväl materiell som immateriell. När vi lagar mat och bakar så är vi också med och producerar och reproducerar en sorts kultur (Kelly, 2001, Blend, 2001), såsom en fikakultur. Till exempel, om en familj varje vecka bakar kakor för att fika tillsammans på helgen, så produceras och reproduceras en fikakultur där vi fostras att tycka att fikastunden är viktig och värd att bevara. Nylund Skog (2014) anser att mat kan ses som en materiell länk till historien, och även om matlagning har förts vidare till nästa generation genom muntlig tradition så skriver Ferguson (1998) att matlagning behöver anta en skriftlig form (till exempel kokböcker) för att på ett säkert sätt kunna föras vidare och bevara. Ett liknande resonemang förs av antropologen Goody (1977)¹³.

Inom en matkultur kan ramarna vara strikta och tidigt i livet socialiseras vi in i en matkultur där det finns normer för vad vi äter och inte äter (Kaufmann

¹³ Hade texterna av Ferguson (1998) och Goody (1977) skrivits idag hade troligtvis andra semiotiska resurser än traditionella kokböcker använts som exempel på hur matlagning kan bevaras och föras vidare till nästa generation. Tv-program, radioprogram, tidningar, och Youtubeklipp är alla olika sätt att föra vidare och bevara en matlagingskultur.

och Macey, 2010, Lupton, 1996). Samtidigt menar Gatley et al. (2014), Lang och Caraher (2001), Lyon et al. (2003) och Tull (2018) att kunskaper om matlagning inte ska ses som något konstant, utan kan variera över tid och sammanhang. Matlagningskunskaper är att betrakta, likt kultur, som föränderliga och i ständig rörelse, likt en process, och därmed inte statistiska¹⁴. Den sortens matlagningskunskaper som genom historien ansetts vara ovärderliga kan ses om onödiga i dagens samhälle. Nya influenser, trender, invandring och resor påverkar hur vi värderar olika kunskaper. Också utveckling av nya artefakter för att underlätta arbetet i köket, till exempel diskmaskinen, gör det mindre viktigt att kunna diska för hand.

Begreppet cuisine är en del av den matkulturella terminologin. Med en något mer traditionell och syn på kultur än vad som tidigare beskrivits diskuterar Farb och Armelagos (1983) begreppet cuisine. De menar att cuisine är lika konservativt som en trosåskådning eller ett språk i en kultur. Den vanligaste definitionen av cuisine är att det är en uppsättning ingredienser, tekniker, matlagningsmetoder och maträtter som förekommer i ett speciellt land eller region, till exempel Hawaii (Laudan, 2016), Karibien (Guerrón-Montero, 2004) eller mer övergripande i en kultur, till exempel den ”asiatiska kulturen”¹⁵ såsom Goody (2015) beskriver. Cuisine kan också vara relaterat till en specifik kontext, så som armén (Civittello, 2011), eller bland sjömän på ett fartyg som utvecklat ett specifikt sätt att tillaga och äta maten (Wilk och Hintlian, 2005). I en subkultur, likt musik- och livsstilen punken, kan också en särskild cuisine urskiljas (Clark, 2004). Cuisine kan alltså förstås som ett sätt att visa gruppstillhörighet och skilja mellan ”vi och dom” (Falk, 1994, Giovanni, 2001). Cuisine kan, enligt Farb och Armelagos (1983) beskrivas utifrån vilka i) basvaror som används, vilka ii) matlagningsmetoder, iii) smaksättningar och iv) seder och bruk vid måltiden. Dessa fyra delar är sedan kompletterade av Belasco (2008) med ytterligare en komponent, v) livsmedelskedjan. Höjjer (2013) har synliggjort att det också finns en särskild cuisine inom hem- och konsumentkunskapsämnet. I den cuisine som Höjjer (2013) funnit är basvarorna köttfärs, kyckling och köttsubstitut¹⁶, och matlagningsmetoderna var handgripliga och mätbara, i relation till bedömning och betygssättning. Smaksättningen beskrivs som mild, med salt och peppar som främsta kryddor. De matlagningsmetoder som kännetecknar cuisine i hem- och konsumentkunskap är att följa recept, samarbeta och att äta tillsammans. Livsmedelskedjan beskriver vad läraren har möjlighet att handla, relaterat till både aktuell budget men också tillgång till grossist.

¹⁴ Det är därför det kan vara svårt att tala om att kunskaper om matlagning minskar eller försvinner.

¹⁵ Jag är väl medveten om att det är problematiskt att tala om en ”asiatisk cuisine” då det snarare finns betydligt fler cuisiner i en världsdel än en (1).

¹⁶ Vegetariska livsmedel som ska efterlikna köttprodukter, till exempel quornfärs och sojakorv.

Matlagning och att kunna laga mat

Vad matlagning är och hur det ska definieras är inte alldeles självklart och ofta saknas en konsekvent definition av vad matlagning och matlagningskunskaper inbegriper (Engler-Stringer, 2010, McGowan et al., 2015). Utan en enhetlig förståelse för vad matlagning är så är det svårt att föra resonemang om vad det innebär att kunna laga något från grunden, vad som är hemlagat och hur matlagningskunskaper förändras över tid. Ett tydligt exempel på matlagningens föränderlighet över tid visas i en studie av Shapiro (2004) där det framkommer att matlagning i amerikanska hushåll har förändrats från att utgå från olika färska råvaror till att idag bestå av allt mer halv- och helfabrikat. Det är då möjligt att anta att också kunskaperna för kunna tillaga maten har förändrats.

Lévi-Strauss (1997) [1966] tolkar mat utifrån ett strukturalistiskt synsätt och framhåller att mat allt som ofta kan anta tre olika stadier; den råa maten, den tillagade och slutligen den ruttna. I hans kulinariska triangel visas dessa stadier och hur mat omvandlas från natur till kultur genom matlagning, och åter till natur då den blir gammal och ruttar. Att vi har möjligheten att tillreda råvaror och göra dem till en del av vår kultur, är en av de saker som kännetecknar oss människor. Matlagning förstås ofta som något konkret, likt praktiska färdigheter i köket, i likhet med hur bland andra Short (2006) diskuterar matlagning. Ibland framställs matlagning mer teoretiskt och filosofiskt, såsom Heldke (1992) som utgår från pedagogen Dewey när hon beskriver matlagning utifrån ett filosofiskt perspektiv. Duruz (2000) ser matlagning som en lång process och en källa till glädje medan Symons (2002) istället diskuterar matlagning i termer av att dela – både att dela livsmedel rent konkret med hjälp av knivar, men också att dela måltiden tillsammans med andra. Från ett livsmedelstekniskt perspektiv framställs matlagning snarare som processer som förändrar livsmedlens kemiska och fysikaliska struktur, dess konsistens, smak, hållbarhet och näringsinnehåll (McGee, 2004).

Att lära sig någonting är ofta knutet till ett sammanhang. Lärande är därför situerat, vi lär alltså tillsammans med andra inom en viss social kontext (Lave, 1988, Lave och Wenger, 1991). Ofta lär sig en novis av en som bemästrar de förmågor som krävs inom kontexten (Molander, 1996, Säljö, 2000, Säljö, 2015). Genom deltagande i en viss kontext så kan novisen se hur delar och helhet hänger samman och succesivt erövra färdigheter, förmågor och förståelser som är av betydelse i sammanhanget (Säljö, 2015). På samma sätt har matlagning lärts ut och matlagningskunskaper förts vidare från en äldre, mer erfaren generation till en annan, yngre och oerfaren. Matlagningen innefattar då den mänskliga närvaro som recept saknar (Goody, 1977) och kunskaper

överförs genom att berätta och lyssna, känna, lukta, smaka och imitera handlingar.

Hemmet har varit den primära, informella arenan för att lära sig matlagning (Caraher och Lang, 1999, Lyon et al., 2003, Tull, 2018). Allt som ofta traderas matlagningskunskaper över från mor till barn (Caraher och Lang, 1999) genom muntlig och kroppslig trading, det vill säga att den som behöver lära sig laga maträtten lär sig genom att vara tillsammans med den som kan (Begley och Gallegos, 2010, Sutton, 2013). Skolämnet hem- och konsumentkunskap har i västerländska kulturer blivit den formella arenan där matlagning och närliggande kunskaper om mat, måltider och hälsa kan läras ut (Höijer, 2013). Det praktiskt-estetiska skolämnet slöjd, beskrivet i avhandlingen av Johansson (2002a), har liknande historisk bakgrund. Tidigare var barnen delaktiga i den slöjd och det hantverk som pågick i hemmet, och kunskaper traderades på ett mer självklart sett vidare från generation till generation, vilket inte sker på samma vis idag. Det kan bero på flera orsaker, till exempel att unga och gamla lever mer åtskilda och att viss kunskap har blivit omodern och inte passar i dagens samhälle (Johansson, 2002a).

”Att kunna laga mat”, matlagningskunskaper, handlar ofta om att kunna behärska olika matlagningstekniker, såsom att koka, sjuda och steka, vanligen relaterat till ett specifikt livsmedel, till exempel att kunna koka spagetti (Short, 2007). Men om matlagning enbart ses som olika tillagningsmetoder finns en risk att en förenklar eller bortser från, allt som hör till, såsom inköp och förberedelser. Dessutom spelar det roll för vem en lagar maten och med vilka ekonomiska resurser (Short, 2003, Stead et al., 2004). Matlagning kan, utifrån ett sådant förfarande, ses som en enda lång process, och med det synsättet är det svårt att se vart matlagningen börjar och var den slutar (Pipping Ekström och Jonsson, 2009). Ekström (1990) introducerar i sin avhandling begreppet kosthåll som ett samlingsbegrepp för att inbegripa allt som hör till måltidens tillkomst att göra. DeVault (1991) skriver istället om två begrepp, ”cooking” och ”feeding”. ”Cooking” är det som hör till det praktiska matlagandet medan ”feeding” som inbegriper allt som rör måltiden, liksom planering, men också de känslomässiga dimensioner som inbegrips i att laga mat och nära andra.

Short (2003) anser att matlagningskunskaper är både tillagningsmetoder (liksom koka, sjuda, steka) men också innehar en kontextuell dimension. Kontextualiteten beror på vem som lagar, åt vem och i vilket sammanhang, liknande hur DeVault (1991) beskriver ”feeding”. Kunskaper om mat och matlagning kan

också förstås från olika perspektiv, både en ”hur”-kunskap och en ”att”-kunskap¹⁷ (Velardo, 2015). Med ”hur”-kunskap åsyftas att veta hur morötter kan tillagas, i jämförelse med ”att”-kunskap” som istället innebär att en vet att det, ur ett nutritionellt perspektiv, kan vara bättre att äta morötter än mazariner. Vardagsmatlagningen, alltså den som sker i hushållen till vardags, ses ofta som en praktisk och processororienterad kunskap (Mills et al., 2017). Inte sällan görs därtill en uppdelning mellan å ena sidan det äkta, hemlagade och autentiska som kräver mycket kunskaper och å andra sidan det artificiella, konstgjorda där en inte behöver särskilt mycket kunskaper (Engler-Stringer, 2010). Fordyce-Voorham (2011) anser att matlagningskunskaper, helt enkelt, handlar om förmågan att tillaga olika livsmedel. I relation till kunskaper om hantverk, praktiskt yrkeskunnande och matlagning diskuteras ibland det som kallas för kroppslig kunskap, det vill säga en erfarenhetsbaserad kunskap (Torkkeli et al., 2018) som ”sitter i fingertopparna”. Den som har erfarenhet av att baka bröd vet inte bara hur det färdiga resultatet ska bli, utan har också erfarenhet från processen, såsom hur en bröddegg kan kännas mot händerna när den är tillräckligt knådad med en lagom mängd mjöl.

Kunskaper om mat och matlagning benämns ibland utifrån olika litteracitetsbegrepp¹⁸, såsom köklitteracitet (Vileisis, 2008), nutritionslitteracitet (Velardo, 2015, Velardo, 2017) och så matlitteracitet (se till exempel Brooks och Begley, 2014, Nowak et al., 2012, Pendergast och Dewhurst, 2012, Vidgen, 2016). Oavsett litteracitetens prefix så innebär de alla en samling kunskaper och förmågor som rör mat, matlagning och hälsa. Köklitteracitet är ett något missvisande begrepp, då den litteraciteten inte handlar om kök utan snarare om kunskap om råvarornas ursprung det vill säga ”var maten kommer från” (Vileisis, 2008). Nutritionslitteracitet utgår från matens näringsinnehåll och vilken förmåga en person har att ta till sig, förstå och tillämpa information om mat och hälsa (Velardo, 2017). Matlitteracitet är ett mycket omfattande begrepp (Truman et al., 2017) som kan fungera bra att använda sig av i hem- och konsumentkunskap (Benn, 2014). Dock så är det ett begrepp som försöker inbegripa allt från näringslära till förvaring av livsmedel och måltidens sociala aspekter (Vidgen, 2016), vilket kan vara problematiskt då det är så mångdimensionellt.

¹⁷ På engelska kallas den här uppdelningen av kunskap för ”*knowing how*” och ”*knowing that*”.

¹⁸ Litteracitet, som kommer från engelskans literacy, betyder direktöversatt läs- och skrivförståelse men har kommit att användas betydligt bredare än så. Numera ses litteracitet ofta som ett begrepp med en vidgad betydelse och en förmåga att kunna hantera och använda olika sorters språk (Bagga-Gupta, Evaldsson, Liberg, och Säljö 2013, Lundqvist, Säljö och Östman, 2013). Ofta talas det om litteracitetspraktik, en viss typ av kunskaper som behövs i en viss praktik (Duek, 2013, 2017). Matlagning i skolämnet hem- och konsumentkunskap kan räknas som en sådan litteracitetspraktik.

Matlagning och lärande i hem- och konsumentkunskap

I skolämnet hem- och konsumentkunskap ska eleverna lära sig olika metoder för matlagning och bakning, att använda recept och köksutrustning samt att skapa måltider (Skolverket, 2017a). Enligt Skolverket framhålls synen att mat, måltider och hälsa ”har en tvärvetenskaplig förankring genom att det tar avstamp i både naturvetenskap och samhällsvetenskap. Maten ger oss näring och energi vilket bidrar till vår fysiska hälsa. Samtidigt är mat och måltider också kulturskapande och fyller en social funktion som är viktig för vår psykosociala hälsa.” (Skolverket, 2011a, s 12). Det finns då, enligt styrdokumentet, flera anledningar till att eleverna ska lära om mat och matlagning i skolan. Ibland ifrågasätts nyttan med att lära barn att laga mat, i synnerhet då det ofta är enklare att köpa färdigmat (Stitt, 1996). Ibland framförs motargumentet att matlagning är en nödvändig kunskap för livet (Baker och Lang, 1993, Madaus et al., 2010, Stitt et al., 1995), och att alla människor oberoende av kultur och samhälle behöver kunna laga mat. Kanske behöver en kunna laga mat än mer nu, när snabbmat och helfabrikat är så lättåtkomliga (Fieldhouse, 1998, Lichtenstein och Ludwig, 2010, Ternier, 2010). Dessutom är färdigmat ofta mindre hälsosam, med liten andel grönsaker, mycket fett, salt och hög energitäthet (van der Horst et al., 2010), även om det givetvis också finns hälsosamma färdigmatsalternativ att tillgå. Håkansson (2018) framhåller att industriellt tillagad färdigmat inte behöver vara sämre än hemlagad, och hävdar att det snarare är en slags matkonservatism som ligger bakom varför hemlagat anses vara bättre än färdigmat. Ternier (2010) anser dock att matlagningskunskaper inte bara handlar om matlagning utan också är kunskaper som stärker individens självkänsla och autonomi.

Kunskaper om matlagning och dess relation till hälsa är omdiskuterat. En del studier hävdar att de som inte kan laga mat har svårare att äta hälsosamt (Fisher et al., 2011, Seeley et al., 2010, van der Horst et al., 2010) och följa näringsrekommendationer (Leather och Walker Trust, 1996). I studier av James (2008), Nelson et al. (2013), Ternier (2010) och Worsley et al. (2015) framkommer att matlagningskunskaper är nära sammankopplade med individers hälsa. Nordström et al. (2013) menar att relationen mellan mat och hälsa är komplex och andra forskare, liksom Caraher och Lang (1999), Hartmann et al. (2013) och Mills et al. (2017) anser att något samband mellan hälsa och kunskaper om matlagning inte kan fastställas.

Recept – en manual för att lära sig laga mat?

Idag finns recept nästan överallt (tidningar, böcker, tv, applikationer på mobiltelefoner och på reklamutskick) (Forster, 2003). Recept kan ses som en

självklarhet i vårt moderna, industrialiserade samhälle, även om de, i skriftlig form, inte återfinns i alla samhällen (Fieldhouse, 1998). Kokböcker och receptsamlingar hör till några av de tidigaste tryckta skrifterna (Mennell, 1996) och recept räknas som några av de första instruktionerna (Allegrini, 2011, Bergström, 1997). Utifrån ett historiskt perspektiv har kokböcker¹⁹ och så kallad måltidslitteratur ofta riktats till en kvinnlig målgrupp (Mårdsjö, 1998, Mårdsjö, 2001). I de privata receptsamlingarna²⁰ är kvinnorna ofta mer framträdande än i publicerade kokböcker (Jarlbrink, 2012).

Att lära sig laga mat tillsammans med andra är inte detsamma som att lära sig laga mat med hjälp av ett recept. När matlagningsinstruktionerna succesivt började nedtecknas fanns ett behov av att vara exakt och precis, i såväl måttangivelser som genomförande. Det är en signifikant skillnad mellan den muntliga instruktionen och det skrivna receptet (Bergström, 1997). De skrivna recepten är enligt Goody (1977) inte bara ett sätt att kommunicera mat, utan också en artefakt för överförande av kunskap mellan generationer. Metzger (2005) beskriver i sin avhandling om hur kokböcker kan ses som en del av sociala och kulturella kontexter, och i kokboken ryms mer än bara recept. Han menar att genom författarens språkliga formuleringar så framkommer ibland också politik, kategoriseringar av människor ("vi och dem") och sociala förhållanden, ibland uttalat, ibland mer indirekt. Det är också skillnad på recept för olika ändamål. Milles (2016) skriver att kokböcker kan härledas till olika matideologier, såsom dietkokböcker, som förespråkar en viss typ av mat utifrån ett dietetiskt perspektiv eller livsstilskokböcker, som snarare vill få läsaren att anamma en viss livsstil. Det är då rimligt att anta att recept fyller olika funktion, ett recept kan tjäna som inspiration, varpå de inte behöver vara exakta, medan andra recept syftar till att *lära* användaren, varpå de behöver ha en annan uppbyggnad. Recept som används i hem- och konsumentkunskap kan sägas ha ett lärande syfte.

Receptet kan beskrivas som en minimalistisk instruktion (Cotter, 1997), eller en text med kodade enheter (Warde, 2016) där fokus ligger på det mest väsentliga och essentiella i matlagningen. Biologen Dawkins (2016) [1982] som skapat begreppet *meme*, en slags minsta beståndsdel i kulturen och motsvarighet till biologins *gen*, menar att recept är *memer*. Recepten är då små bitar av information som förs vidare i generationer och långsamt förändras och utvecklas. Recept är ofta skrivna i textform, men kan också se annorlunda ut. Med

¹⁹ Begreppet *hushållsböcker* är angeläget att nämna i sammanhanget. Hushållsböcker innehöll information om hur ett hushåll skulle tas om hand och matproduktion i ett bredare perspektiv, även om recept ofta också inkluderades (Fjellström, 2016).

²⁰ Med privata receptsamlingar åsyftas opublicerade, väl använda receptsamlingar som består av urklipp från tidningar och nedskrivna recept från släkt och vänner (Jarlbrink, 2012).

utgångspunkt i ett multimodalt antagande, eller ett utvidgat textbegrepp (Danielsson och Selander, 2014, Magnusson, 2014), kan kommunikation ske på flera olika sätt, och inte bara med ord (Gunnarsson och Karlsson, 2007). Andra semiotiska resurser, såsom musik, film och bilder, ses då som likvärdiga med skriven text (Jewitt, 2008). Så, recept ur ett multimodalt perspektiv, innebär här att recept inte bara är de traditionella, skrivna recepten som återfinns i kokböcker, utan också kan bestå av enbart bilder, eller vara i form av en film, fotoserie eller något annat. Oberoende av receptets form så fyller receptet samma syfte – att vara en instruktion till tillredningen av en maträtt, ett bakverk eller en dryck.

Ett recept består vanligtvis av tre delar; en introduktion, en ingredienslista och en instruktionstext (Forster, 2003, Norrick, 1982). I introduktionen ges själva maträtten ofta ett sammanhang. Det kan till exempel vara hur receptet har uppkommit, vad för typ av måltid receptet kan användas till (picknick, frukost, festmåltid) och om det finns något specifikt syfte med maträtten (glutenfri, vegetarisk, billig, fettsnål). Ibland är introduktionen väldigt personlig medan den ibland saknas helt, som till exempel i läroboken för hem- och konsumentkunskap, av Sjöholm (2014). I nämnda lärobok är också ingredienslistan mycket kortfattad, saklig och noggrann med tydliga måttangivelser. Receptets instruktionstext är vanligtvis skriven i uppmaningsform, imperativ, till exempel ”rör kraftigt” eller ”knåda länge”. Den här uppmaningsformen karaktäriseras av det som kommit att kallas ”receptmodellen”, det vill säga att meningarnas ordning återspeglar turordningen för respektive instruktion och moment i matlagningen (Allegrini, 2011).

Recept i hem- och konsumentkunskap

I såväl grundskolan som på grundsärskolan är recept en central del av undervisningen i matlagning i hem- och konsumentkunskap. Sett till skolämnets historia så nämns recept i Skolverkets styrdokument först 1994, men det är rimligt att anta att det har varit en del av matlagningsundervisningen ända sedan starten. I nuvarande kursplan, Lgr 2011, är ”recept och instruktioner samt hur de kan läsas och följas samt vanliga ord och begrepp för bakning och matlagning” en del av skolämnets centrala innehåll som elever ska möta under år 1-6 (Skolverket, 2017a, s 41). För år 7-9 görs tillägget ”jämförelser av recept och beräkning av mängder vid matlagning” (Skolverket, 2017a, s 42). Eleverna i grundskolan ska också skapa egna recept. I kursplanen för grundsärskolan är recept också en betydande del av kursplanen, men med skillnaden att elever i grundsärskolan inte behöver göra jämförelser av recept eller skapa

egna recept (Skolverket, 2017a). Däremot specificeras bruket av ”ämnesspecifika ord, begrepp och symboler” för grundsärskolans elever (Skolverket, 2017b, s 31), vilket bland annat kan relateras till receptanvändning.

När Höijer (2013) studerade hur mat konstruerades av elever och lärare i hem- och konsumentkunskap på grundskolan så fann hon att mat till stor del handlade om användningen av recept. Såväl Slater (2013) som Venäläinen (2010) har belyst att elever ofta tycker det är svårt att använda recept i hem- och konsumentkunskapsundervisning. Benn (2011) anser att det är viktigt att eleverna lär sig att använda recept, men också att eleverna lär sig att ifrågasätta och vara kritiska till recept. På så sätt skulle eleverna kunna lära sig att göra medvetna och självständiga val om mat och matlagning i sitt vardagsliv. I en studie av Brante och Brunosson (2014) framkom att bråktal i hem- och konsumentkunskap på grundskolan var svårt för eleverna. Elever i årskurs 6 fick i uppgift att dubbla $\frac{3}{4}$ äpple i ett recept. Trots att eleverna ska ha adderat tal i bråkform i matematikundervisningen tidigare var det många som upplevde denna uppgift som svår.

Sociokulturella utgångspunkter

Den här studien tar sitt teoretiska avstamp i en kulturpsykologisk ansats som har som utgångspunkt att kulturen och det omgivande samhället är avgörande för människors liv, utveckling och lärande. Den kulturella kontexten är en ofrånkomlig, sammanvävd del av vårt liv, och inte bara något som omger oss. Cole (1996) liknar det med en väv med många små trådar, av olika material, färg och struktur som tillsammans skapar en nyanserad helhet. Genom vårt deltagande i kulturella aktiviteter och användande av kulturella artefakter formas, lär och utvecklas vi som människor (Säljö, 2000). Ett annat grundantagande är att den klassiska dualistiska uppdelningen mellan en individs tanke och handling inte existerar (Säljö, 2010), utan kanske mer kan förstås som en språklig metafor (Johansson, 2002a). En handling existerar inte i ett vakuum utan tanke eller reflektion (Ekström et al., 2009), utan istället bör mänsklig aktivitet ses som en ömsesidig kombination av tanke och handling (Säljö, 2000).

Utgångspunkterna för den kulturpsykologiska ansatsen går att finna i idéerna framskrivna av främst Vygotsky (1986), även om väldigt många fler har utvecklat hans idéer. Ibland, när en talar om såväl informellt som formellt lärande, används ofta begreppet sociokulturellt perspektiv på lärande eller sociokulturell lärandeteori²¹. De begreppen kan sägas höra hemma under samma kulturpsykologiska begreppsparaply. I den här avhandlingen används begreppet sociokulturellt perspektiv, ett begrepp använt bland annat av Säljö (2015). Detta perspektiv har använts på flera sätt, främst för att studera lärande i formella lärmiljöer, som skolan. Bland annat har skolämnet slöjd studerats av Johansson (2002a) där hon undersöker klassrumsaktiviteter och tillhörande medierande artefakter. Matematik har undersökts av Riesbeck (2008) och Schoultz (2000) har i sin avhandling använt det sociokulturella perspektivet för att undersöka naturkunskap. Aminoff (2017) har studerat aktiviteter i förskoleklass med en sociokulturell utgångspunkt. Internationellt sätt har ett so-

²¹ Ett sociokulturellt *perspektiv* kan inkludera flera olika fält, medan en sociokulturell *teori* om lärande syftar till att försöka förklara hur lärande uppkommer. Den här studien har inte som avsikt att studera hur lärande uppkommer, utan istället se till vilka möjligheter och begränsningar som finns för elever att lära ett visst stoff i hem- och konsumentkunskap. Därför används begreppet sociokulturellt *perspektiv*.

ciokulturellt perspektiv också anlagts i studier av hem- och konsumentkunskap, till exempel i den estniska avhandlingen av Taar (2017) som fokuserar på elevernas interaktion och deras möjligheter till lärande. Den finska avhandlingen om hem- och konsumentkunskap av Venäläinen (2010) handlar också om interaktion. Hon har studerat hur elever av olika nationaliteter interagerar under lektioner i hem- och konsumentkunskap.

Medierande artefakter

Ett av de främsta antagandena i ett sociokulturellt perspektiv är att vi använder oss av olika artefakter, det vill säga redskap och verktyg, för att förstå och bemästra praktiker i olika kontexter. Dessa artefakter kan ses som de resurser vi använder oss av när vi agerar tillsammans med andra i sociala praktiker. Genom förmågan att använda och bemästra olika artefakter kan vi bli delaktiga i olika praktiker (Wertsch, 1991, Wertsch, 1998). En praktik kan till exempel vara matlagning i hem- och konsumentkunskap, eller odling i kolonilottsområdet. I vardera praktik behöver en kunna använda en uppsättning artefakter, oavsett om det är stekspade eller spade för att kunna bli delaktig i och bemästra praktiken på lika villkor. Artefakter är till sin natur både fysiska och intellektuella (Cole, 1996, Säljö, 2010). Exempel på konkreta, fysiska artefakter kan vara kokböcker, köksredskap, kylskåp och knivar medan intellektuella artefakter är betydligt mer abstrakta och kan istället vara olika språkliga uttrycksformer (bilder, bokstäver, siffror och symboler) (Cunliffe och Shotter, 2006) eller matkultur och personliga erfarenheter. Språk utgör grunden för vår kommunikation och ses ofta som en av de främsta artefakterna (Bergqvist och Säljö, 2004, Cole, 1996). Wartofsky (1979) beskriver hur artefakter kan delas in hierarkiskt i tre grupper – primära, sekundära och teritära artefakter (tabell 2).

Tabell 2. Exempel på artefakter som förekommer i matlagingspraktiken i hem- och konsumentkunskap relaterat till Wartofskys hierarkiska indelning

<i>Wartofskys artefakthierarki</i>	<i>Matlagingspraktik i hem- och konsumentkunskap</i>
Primära artefakter	Elvisp
Sekundära artefakter	Recept
Teritära artefakter	Matkultur

Primära artefakter är en del av olika praktiker, ofta produktionsinriktat, så elvisp, kniv och mixerstav är alla primära artefakter som tillhör en matlagingspraktik. De underlättar för oss när vi lagar (producerar) olika maträtter. De sekundära artefakterna däremot försöker att bevara eller beskriva kunskaper och färdigheter och representerar därmed de primära artefakterna (Cole, 1996, Wartofsky, 1979) – så som receptet eller manualen till mixerstaven. De teritära artefakterna är betydligt mer abstrakta då de istället handlar om kulturella uttryck, vetenskapliga förhållningssätt eller helt enkelt ”hur man kan framställa, förstå och analysera världen” (Säljö, 2010 s 98). Matkultur kan sägas vara en teritär artefakt.

För att förstå lärande är interaktionen, eller samspelet, mellan individ och artefakt central (Dolonen och Ludvigsen, 2012). Den här interaktionen brukar i sociokulturella termer benämnas som mediering. Mediering kommer från det tyska ordet Vermittlung (förmedla) och innebär att vi genom olika artefakter medierar, alltså förmedlar, verkligheten. Det betyder således att vårt tänkande är såväl påverkat av som framvuxet ur, den omgivande kulturen och alla de artefakter, intellektuella likväl som fysiska, som finns att tillgå. Genom artefaktens mediering blir vår omvärld meningsfull, och alla de artefakter vi omger oss av kan förstås som ett slags filter till verkligheten (Cole, 1996, Säljö, 2000).

Inom en sociokulturell lärandeteori används ofta begreppet sociogenes, vilket är den historiska aspekten av kunskaper och färdigheter som finns lagrade i artefakter (Habib och Wittek, 2007). Det innebär, att när vi använder oss av en artefakt, som ett brödrecept, så kommer vi också åt och för vidare kunskaper som uppkommit för länge sedan från tidigare generationer. Människor kan då överföra kunskaper från en generation till en annan, och minimera risken att kunskap går förlorad (Säljö, 2000). Notaker (1990) beskriver kokböcker som något som ”rymmer generationers kollektiva erfarenhet” (Notaker, 1990, s 13), vilket är en träffsäker beskrivning av såväl kokböcker som sociogenes. Artefakter är därför långt från obetydliga ting, de bär på en kulturhistorisk dimension som vi tar del av i användandet av dito (Daniels, 2009). Säljö (2015) skriver till och med att de förmågor vi behöver lära oss idag till stor del handlar om att lära sig behärska olika artefakter som tidigare generationer utvecklat.

Metodologi

Som metodologisk utgångspunkt har den här avhandlingen i sin helhet inspirerats av en etnografisk ansats, vars metoder står i god relation till studiens syfte och frågeställningar. Etnografi kan ses som ett paraply där både det som brukar räknas till kvantitativa likväl kvalitativa metoder ryms, även om det i första hand brukar associeras med kvalitativa metoder (Whitehead, 2004). Att tillämpa en etnografisk ansats har tidigare gjorts inom till exempel klassrumsforskning och pedagogik (Hjelmér, 2012, Johansson, 2010, Magnusson, 2004, Schwartz, 2013). Venäläinen (2010), som i sin avhandling om hem- och konsumentkunskap använt sig av en etnografisk ansats beskriver ”etnografi som ett fönster in till klassrummets praktik” (Venäläinen, 2010, s 12). Det traditionella är dock att etnografiska studier förknippas med att befinna sig i en annan kultur, exempelvis en i ett mindre samhälle, under en längre tidsperiod (Lind, 2001). Den etnografiska ansats som ligger i linje med den här studien brukar benämnas som fokuserad etnografi (Knoblauch, 2005, Wolcott, 1990). I den fokuserade etnografin utgår en ofta från de mindre sammanhangen och praktikerna istället för en hel kultur. Ofta sker den fokuserade etnografin inom ett område som forskaren är bekant med eller känner till (Stahlke Wall, 2014) och under en, relativt sett, kortare tid (Knoblauch, 2005).

Datainsamlingen i den här avhandlingen består av två delstudier, en klassrumsstudie och en intervjustudie. Klassrumsstudien består av medföljande observationer²². Observationerna genomfördes under matlagningslektioner i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. Vid dessa tillfällen har också recept samlats in för att ha som stöd för minnet under den senare analysen. Intervjuerna har genomförts med 22 lärare som undervisar eller har undervisat elever i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. Alla delstudier har genererat kvalitativt datamaterial som åskådliggörs i tabell 3.

²² Prefixet *medföljande* avser att förklara graden av deltagande under observationerna. De medföljande observationerna benämns fortsättningsvis som enbart observationer.

Tabell 3. En översikt av avhandlingens respektive artiklar, tidskrift för publicering, datainsamlingsmetoder och tidpunkt för datainsamling.

<i>Artikel</i>	<i>Tidskrift</i>	<i>Datainsamling</i>	<i>Tidpunkt för Datainsamling</i>
I	IJCS ²³	Observationer	2012
II	IJCS	Observationer	2012
III	BFJ ²⁴	Intervjuer	2013
IV	Inskickad	Observationer, Intervjuer	2012, 2013

Klassrumsstudien

Till grund för klassrumsstudien och den datainsamling som den genererade finns en pilotstudie som genomfördes vintern 2011. Totalt genomfördes då fyra observationstillfällen på två grundsärskolor. Elevernas målsmän godkände deras deltagande. Under pilotstudien preciserades vad som var en eftersträvarvärd roll för mig som observatör, hur observationerna kunde struktureras och hur fältanteckningar skulle skrivas. De båda skolorna som deltog i pilotstudien valde sedan också att delta i klassrumsstudien. Resultat från pilotstudien är inte inkluderade i analysen.

Urval och tillträde till fältet

För att komma i kontakt med lärarna som undervisade i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan gjordes ett så kallat kriterieurval (Patton, 2002). Kriterierna var att i) lärarna skulle vara behöriga lärare i hem- och konsumentkunskap och ii) att de skulle undervisa i hem- och konsumentkunskap. Rekryteringen gjordes genom att kontakta ett nätverk bestående av 120 verksamma lärare i hem- och konsumentkunskap, som undervisade både på grundskolan och grundsärskolan. Fyra lärare, som uppfyllde kriterierna, visade intresse. Av logistiska skäl var det bara tre av dessa lärare som sedan medverkade i studien.

Rektorer/skolledare på respektive skola godkände att lärarna och eleverna deltog i studien. För att få tillträde till fältet krävs att en kommer i kontakt med så kallade gatekeepers, ”grindvakter” (DeWalt och DeWalt, 2011), vilket i

²³ International Journal of Consumer Studies

²⁴ British Food Journal

mitt fall har varit lärarna. De har gett mig tillträde att komma i kontakt med elever och målsmän för att få göra observationerna, och öppnat upp sina klassrum. Det är också, i samråd med lärarna, som jag har kunnat göra olika metodologiska val. Ett sådant metodologiskt val var huruvida videoobservationer skulle göras istället för medföljande observationer. Två lärare kommenterade då i projektets inledande fas att de trodde att flera av deras elever skulle bli stressade och känna sig obekväma om lektionerna filmades. Min intention har hela tiden varit att lärarna känner sina elever bäst, varpå videoupptagning därför inte var aktuell.

Elevernas målsmän fick information om studien genom ett brev som skickades hem av klassläraren. I brevet beskrevs studien kort, och kontaktuppgifter till både mig och mina handledare fanns att tillgå. I samband med brevet fick också målsmän ge skriftligt samtycke till att deras barn deltog i studiens observationer.

Skolor och deltagare

Deltagarna i studien är eleverna, lärarna och ibland också lärarassistenter. Eleverna har varit placerade på grundsärskolan, det vill säga att de har bedömts enligt de riktlinjer som finns för att avgöra om eleven är berättigade grundsärskoleundervisning. Elevgrupperna har, i alla observerade fall, varit heterogena. Det innebär att elevernas ålder, typ av intellektuell funktionsnedsättning och tid i grundsärskolan har varierat. Vissa elever har varit inskrivna i grundsärskolan under hela deras skoltid, medan andra nyligen har börjat. Dessa förutsättningar är vanliga inom grundsärskolan, då många barn genomgår en utredning först när de har gått några år i grundskola. Antalet deltagare och antalet observationer återfinns i tabell 4.

Tabell 4. Grupper, antal elever och antal observationer.

<i>Grupp</i>	<i>Lärare</i>	<i>Antal elever i gruppen</i>	<i>Antal observationer</i>
1	A	6	7
2	B	11	5
3	B	6	1
4	C	9	2
5	C	5	1

Genomförande av medföljande observationer

När observationerna tog sin början våren 2012 utgick jag inte från ett specifikt schema eller några detaljerade frågor som skulle besvaras. Intentionen var istället, likt Roper och Shapira (2000) beskriver, att etnografiskt gå ut och undersöka ”vad som händer på fältet”. Under det första besöken ville jag att eleverna skulle vänja sig vid en ny person i rummet, varför jag intog en passiv roll, som sedan kom att förändras till att bli mer och mer ”aktiv”. Vad som är framträdande som observatör är givetvis olika och graden av deltagande kan variera i ett kontinuum, från att inte vara deltagande alls till att helt och fullt involveras i praktiken (DeWalt och DeWalt, 2011). I det här fallet innebar det till exempel att jag kunde småprata om vardagligheter med eleverna i deras respektive köksenhet i klassrummet.

Utgångspunkten för observationerna var att undersöka vad matlagning i hem- och konsumentkunskap är. Alla observationer skedde under lektioner då eleverna hade praktiska matlagningsmoment, och i samtliga fall observerades hela lektionen. Att observera allt som sker i en undervisningssituation är givetvis inte möjligt (Silverman, 2005), och det har inte heller varit min intention. Observationerna har inte heller följt en specifik elev under hela lektionen, jag har istället rört mig i klassrummet för att försöka fånga olika skeenden. Det innebär att jag vid vissa tillfällen studerat någon elev lite särskilt, medan jag vid ett annat tillfälle har försökt ha ett ”helikopterperspektiv” på undervisningen. Jag har inte bara observerat med syn och hörsel, utan också noterat andra sinnesintryck, såsom dofter²⁵. När elever eller lärare har erbjudit mig att sitta med vid måltiden och äta den mat som eleverna lagat, har jag också gjort så.

Fältanteckningar

Att skriva fältanteckningar under observationer är en del av den etnografiska traditionen (Emerson et al., 2011). Från att under de inledande observationerna i pilotstudien skrivit komprimerade anteckningar har jag fortsättningsvis försökt skriva anteckningar utifrån vad Geertz betecknar som en tät och tjock beskrivning (”thick description”) (Geertz, 1973). En tät beskrivning ska kunna ta läsaren till platsen där observationen ägt rum (Patton, 2002, Tjora, 2011), vilket har varit min utgångspunkt i arbetet. I enlighet med vad Bryman (2002a) förordar har fältanteckningarna skrivits så utförligt och ”levande” som möj-

²⁵ Matlagning och bakning handlar till stor del om att använda alla sinnen, vilket bland annat Jönsson (2014) lyfter. Att då, under datainsamlingen reducera observationerna till att ”bara” se hade inte varit lämpligt. Nu kunde jag istället berika fältanteckningarna med att också beskriva till exempel dofter och smaker.

ligt. Vid varje observationstillfälle skrevs fältanteckningar för hand i ett anteckningsblock avsett för enbart för det syftet. Under samtliga observationer i klassrummen antecknades stödord kontinuerligt, och ibland när eleverna hade rast, kunde anteckningarna kompletteras om nödvändigt. Mina fältanteckningar skrevs mer utförligt efter observationen, på kvällen samma dag. Detta gjordes för att i möjligaste mån minimera risken att glömma nyanser och minnesbilder, men också för att kunna tolka och förstå mina fältanteckningar när jag hade dem färskt i minnet. Fältanteckningar kan se ut på olika sätt, en kan skriva under observationer eller i nära anslutning till dem (Cohen et al., 2011). Det centrala är dock att skriva då fältanteckningar är en del av observationens redskap och är sedan avgörande för dataanalysen (Patton, 2002).

Intervjustudien

Intervjustudien inkluderar 22 kvalitativa intervjuer med lärare. Tre av de lärarna som deltog i klassrumsstudiens medföljande observationer deltog också i intervjuerna. Urvalet till intervjuerna har skett med hjälp av ett så kallat snöbollsurval (Denscombe, 2007, Patton, 2002). Under våren 2013 tog jag kontakt med de tre lärare som var delaktiga i de tidigare observationerna, och jag bad dem prata med sina kollegor i såväl kommunen som eventuella nätverk. Parallellt med det skickades e-post till två institutioner som utbildar lärare i hem- och konsumentkunskap. I meddelandet bad jag dem att sprida informationen till deras nätverk bland alumner och lärare. Slutligen skickades samma information direkt till 25 skolledare och 43 lärare. E-post-adresser fanns att tillgå på skolornas hemsidor. Informationen skickades både till grundskolor och grundsärskolor. Ett av kriterierna för att kunna medverka i studien var att lärarna var legitimerade lärare och behöriga att undervisa i hem- och konsumentkunskap, samt att de undervisade, eller hade undervisat på grundsärskolan. Totalt 22 lärare visade intresse att delta, 3 män och 19 kvinnor. Att det var betydligt fler kvinnor än män motsvarar riksgenomsnittet, då 95 % av alla hem- och konsumentkunskapslärare är kvinnor (Skolverket, 2015b). Geografiskt sett så är lärarna i intervjustudien verksamma i Götaland och Svealand.

Genomförande av intervjuer

Innan intervjuerna påbörjades sammanställdes en intervjuguide. Intervjuguiden bestod av några övergripande teman/frågeområden med underliggande frågor, i likhet med hur såväl Patton (2002) som Kvale (2007) föreskriver. Intervjuguiden skapades för att inte glömma något område som skulle vara intressant för studien. En av lärarna ville ha intervjuguiden i förväg, vilket också tillgodosågs.

Intervjuerna påbörjades under hösten 2013. Oftast genomfördes intervjuerna på lärarens arbetsplats, antingen i hem- och konsumentkunskapsklassrummet eller i personalrummet, på lärarens kontor eller i ett annat klassrum. Två intervjuer hölls på ett café, och två intervjuer hölls i lärarnas privata hem, vilket i samtliga fall var på grund av lärarens önskemål. Under intervjuerna användes intervjuguiden, även om samtalen många gånger löpte utanför de aktuella ämnen. Alla intervjuerna var enskilda utom en, då en av lärarna ville göra den tillsammans med en elevassistent, då hon menade att de planerade och genomförde många av lektionerna tillsammans. Intervjuerna varade mellan 30 minuter och 1 ½ timme. Efter intervjuerna ombads lärarna att höra av sig till mig om det var något de ville komplettera med, som de kanske hade glömt att berätta under intervjun. Ingen av dem hörde sedan av sig med kompletteringar, men en av lärarna skickade via post några recept som de hade arbetat med i undervisningen, och som hon hade pratat om, för att jag enklare skulle förstå hur hon menade i intervjun. Alla intervjuer spelades in med hjälp av en ljudinspelare. Ljudfilerna transkriberades sedan ordagrant och totalt uppgick intervjuerna till 552 dataskrivna A4-sidor.

Tematisk analys

Den tematiska analysen, beskriven av Braun och Clarke (2006) har genomförts av mig, till viss del också tillsammans med respektive artikels medförfattare. Analys av kvalitativa data påbörjas ofta redan under datainsamlingen (Coffey och Atkinson, 1996, Hammersley och Atkinson, 2007), vilket också var fallet under min datainsamling. Efter det att lektionerna och intervjuerna hade slutat, skrevs de allra första analyserna ner i en separat anteckningsbok. Det här skedde alltså parallellt med datainsamlingen. I denna bok skrevs också tankar om hur observationerna gått och vad som kunde urskiljas. Där kunde jag anteckna saker som ”men varför förstår inte läraren att eleven inte vet att skorpmjöl och ströbröd är samma sak?”. Den typen av anteckningar hjälpte mig sedan mycket i att minnas själva stunden då observationerna gjordes. Att anteckna preliminära analyser i en loggbok, dagbok eller liknande är ett förfaringsätt som är vanligt vid observationer (Hammersley och Atkinson, 2007, Heath och Street, 2008, Kullberg, 2014). Denna anteckningsbok blev sedan ett komplement och stöd till analysen.

Analysprocessen innebar först och främst att allt datamaterial skrevs ut, observationernas fältanteckningar skrevs, som tidigare nämnts, mer noggrant efter avslutad lektion. Intervjuerna transkriberades efter hand de var genomförda. Oavsett datainsamlingsmetod så gick analysen till på liknande sätt; fältanteckningarna och transkriptionerna lästes flera gånger för att få en första

förståelse av de stora dragen och vad mitt material handlade om. De första koderna skapades, och som i sin tur kategoriserades i större teman. Dessa teman kom under analysens gång att ändras. De ändrades genom att de bytte namn, ibland slogs två teman samman och ibland fick ett tema istället separeras i två. Temana kännetecknas av att det fångar något viktigt, en slags essens, av datamaterialet och där en kan urskilja ett mönster (Braun och Clarke, 2006).

De praktiska tillvägagångssätten vid respektive analys av datamaterialet skiljer sig dock lite åt. Tillvägagångssättet för artikel I var på det sätt som Hammersley och Atkinson (2007) framhåller som litet gammalmodigt, nämligen med hjälp av färgpennor och post-it-lappar som en första kategorisering. Studierna II, III och IV gjorde jag på liknande sätt, men med hjälp av dataprogrammet Maxqda (Verbi, 2016). Det gjorde att det stora datamaterialet var lättare att hantera och organisera.

Etiska överväganden

Innan datainsamlingen påbörjades gjordes en ansökan till den regionala etikprövningsnämnden, EPN, vid Lunds universitet. Vad som föreligger att en studie etikprövas kan vara olika, men i det här fallet rörde det sig om att de barn som observeras räknas som utsatta. De är utsatta i två aspekter, dels är de barn och dels har de en lindrig intellektuell funktionsnedsättning som gör att de kan ha svårigheter att tillgodogöra sig information och värdera denna. Enligt Vetenskapsrådet (2002, 2017) bör dessa grupper behandlas med särskild försiktighet. I ansökan beskrevs projektet i detalj, med särskilt fokus på de etiska övervägandena. EPN beslutade att studien inte omfattades av lagen om etikprövning av forskning som avser människor (2003:06). Det innebär att ett *rådgivande yttrande* (registreringsnummer 2012-80) lämnades från EPN.

Under forskningsprocessen har riktlinjerna för samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002) väglett de etiska aspekterna av forskningsarbetet. Det innebär således att informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet har tillämpats. Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, diskuteras dessa krav i relation till studien (Vetenskapsrådet, 2002). För observationerna gäller att informationskravet, det vill säga att alla berörda parter ska få tillräckligt med information om studien och forskningens intresse, har skett genom att berörda rektorer informerats via mail. Lärarna har genom ett personligt möte fått ta del av studien som helhet.

Det tillvägagångssätt som tillämpades i mötet med eleverna liknar mycket det som Molin (2004) har redogjort för i sin avhandling, nämligen att jag vid vårt första möte berättade att ”jag skriver en bok om matlagning i hem- och konsumentkunskap”. Det bedömdes som mer lämpligt att vara enkel och konkret än att beskriva studiens upplägg och helhet. Jag, och de undervisande lärarna, som kände eleverna, menade att det snarare skulle ses som nedsättande att eleverna skulle ta del av sådan information som de inte skulle förstå. Jag tillade att de (eleverna) när som helst fick fråga mig om de var nyfikna på vad jag gjorde där och att jag inte behövde ”titta på dem” om de inte ville. Jag var också särskilt uppmärksam och försökte iakta en försiktighet och följsamhet och känna av elevernas sinnesstämning. Observerades ett barn under en längre tid, liksom en viss matlagningssession, frågade jag alltid om det gick bra att jag var med. Min upplevelse var dock att eleverna inte stördes av min närvaro, utan många verkade snarare tycka att det var roligt med ytterligare en vuxen som såg deras arbete och att de fick möjlighet att stå i centrum för en stund. Samtyckeskravet, att deltagare lämnar samtycke till studien och kan avbryta den när helst de själva vill, tillämpades genom att elevernas målsmän fick ge skriftligt samtycke till barnens medverkan i studien. Målsmännen behövde ge det skriftliga samtycket då barnen var under 15 år och hade en lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Konfidentialitetskravet har tillämpats på så sätt att barnens personuppgifter inte har samlats in. Lärare och elevers namn är fingerade för att garantera anonymitet. Lärare, elever och målsmän har också fått information om nyttjandekravet, att studiens resultat enbart används i forskningssyfte. För de enskilda intervjuerna har de forskningsetiska principerna tillämpats genom att lärarna vid flertalet tillfällen fått information om studien, att de när som helst kan välja att avbryta sitt deltagande och att resultatet enbart används i forskningen syfte.

Resultat

Resultat artikel I och II

Klassrumsstudien, som artikel I och II baseras på, visar att receptet är den främsta av alla artefakter i matlagningspraktiken i hem- och konsumentkunskap. Under alla observerade lektioner användes recept, både textrecept, illustrerade recept och fotograferade dito. Oberoende av receptets form så visade det sig att receptet innebar svårigheter för eleverna. För att kunna använda receptet som det är avsett, så krävs det att användaren har kunskap i hur en tillämpar receptets design, dess ämnesspecifika innehåll och dess aritmetik. Något som varit övergripande för användningen av recept är att det, till skillnad från många andra instruktioner, till exempel en stickbeskrivning eller en manual till en möbel, inte finns möjlighet att gå tillbaka i texten, testa och göra om för att se om instruktionen fungerade. Matlagning sker ofta samtidigt som läsandet av receptet, och det finns inte utrymme att ”stanna upp och gå tillbaka” på samma sätt.

Receptets design

Receptets design handlar om hur receptet, utifrån dess form, är tänkt att användas, oavsett om det är gjort med hjälp av bokstäver, tecken, bilder eller något annat. För det första så är receptets ingredienser och instruktioner fysiskt åtskilda i de allra flesta recept. Det innebär att eleverna, vid användandet, behöver ha förmågan att flytta blicken och därmed fokus mellan två delar i texten simultant som de lagar mat under tidspress. I receptets instruktionstext kan det till exempel stå ”riv morötterna”, men utan angiven mängd, vilket då betyder att eleven måste flytta blicken till ingredienslistan och där hitta den angivna mängden morötter. Det kan vara särskilt svårt för elever som har lässvårigheter, då det tar lång tid att behöva börja om flera gånger för att kunna komma vidare i receptet.

För det andra visade det sig att en del recept var mycket informationstäta vilket innebär att eleverna missar att följa instruktioner som anges. Det kan gälla både i receptets helhet och i receptets mindre delar, till exempel en punkt i instruktionstexten som i sin tur kan innehålla tre olika separata instruktioner; ”sätta på ugnen, tvätta händerna och ställa ut muffinsformar på en bakplåt”.

Det visade sig dock under observationerna att eleverna ofta missade att följa en del av instruktionerna i receptet, vilket kunde relateras till att de recept de använde för stunden var väldigt omfattande i sin textmassa.

Att kunna använda ett recept är också att ha förmågan att förstå vad det är för typ av instruktion och hur den ska följas. Recept är en text där instruktionerna är skrivna i ordning som ska följas kronologiskt, steg för steg. Det blev uppenbart att en del av eleverna under observationstillfällena inte visste att receptet behövde följas i den angivna ordningen. Ett exempel på det är när eleverna skulle baka muffins. Eleverna visste att om de blev klara snabbt, så fick de gå på rast tidigare. Ett par som arbetade tillsammans, sa till varandra att de ville bli klara så snabbt som möjligt och beslöt sig för att göra varannan punkt var i receptets instruktionstext. Ett sådant förfarande hade kanske varit brukligt för en annan instruktion, men inte för ett muffinsrecept. Det som då hände var att den ena eleven hällde i de torra ingredienserna i bunken med ägg och socker innan den andra eleven hade vispat det pösigt och ljusgult. Det resulterade i kompakta muffins som inte såg ut som bilden i receptet.

Receptets ämnesspecifika innehåll

Receptets ämnesspecifika innehåll belyser att eleverna måste förstå innebörden i receptet, det ämnesspecifika och det som verkligen är nära relaterat till mat och matlagning. För att kunna använda recept behövs en förförståelse. Under observationerna blev det tydligt att recept kan ses som komprimerade texter, där inte all information finns nedskrivna, trots att de är informationstäta. Oavsett om en bakar muffins eller gör fruktsallad så behövs en förförståelse som många gånger saknades hos eleverna. Ett exempel på det är när en av eleverna ska göra fruktsallad och receptet beskriver att apelsinen ska klippas i mindre bitar, varpå en elev försöker klippa den hela apelsinen. Det som inte står i instruktionen är att apelsinen först behöver skalas och sedan delas, kanske åtminstone på hälften, innan en klipper apelsinen i mindre bitar. Den typen av kunskap tas för given av den som konstruerat receptet men är på inget sätt självklar för alla användare. Det finns några ord i recept som kan vara värda att nämna, och det är ord som ändrar skepnad mellan ingredienslista och instruktionstext. Två exempel på det här är ”smör/margarin” i ingredienslistan som ofta byter namn till ”matfett” i instruktionen och likaså ”mjölk/vatten” som byter namn till degvätska.

För att använda recept så behöver eleverna ordförståelse gällande i) ingredienser, ii) köksredskap och iii) olika tillvägagångssätt och metoder. Eleverna behöver ordförståelse, men det är inte tillräckligt. Ett exempel på ett redskap

som visade sig vara problematiskt för eleverna att använda var provstickan. Då flera av de observerade lektionerna bestod av bakning, var provstickan något som, enligt recept och undervisande lärare behövde användas flera gånger. Det blev dock tydligt vid flera tillfällen att några elever inte bara saknade ordförståelsen, de visste alltså inte vad ordet betydde, men de visste inte heller syftet med att använda provstickan. Vidare behövs en förmåga som handlar om en slags råvarukunskap om vad, till exempel vispning, gör med en ingrediens. Kunskap om ingredienser visade sig också handla om en kunskap om olika adjektiv som beskriver ingrediensernas, eller ibland den färdiga maträtternas, tillstånd, såsom fast, flytande, mjuk, torr, smulig eller krämig. Det var också tydligt att flera elever saknade viktig kunskap om likvärdiga ingredienser och möjligheter att byta ut ingredienser mot varandra, likt matfett, margarin och smör och turkisk/grekisk yoghurt och matyoghurt. Att ha kunskap om olika ingredienser handlar också om att ha en viss insikt i att ingredienser i recept ibland byter form, såsom hur mjölken i traditionella vetebrödsrecept i ingredienslistan benämns som just mjölk, medan mjölk i instruktionstexten blir till degspad eller degvätska.

Receptets aritmetik

Receptets aritmetik är den grundläggande taluppfattning och räkningskunskap som eleverna behöver ha kunskap i för att kunna förstå och använda ett recept. För att använda recept krävs det att eleverna har förmågan att tolka både hela tal, bråktal och decimaltal. Relativt ofta visade eleverna svårigheter med att tolka hela tal, och kunde till exempel ta 25 gram istället för 250 gram. Om det var för att eleven saknade kunskap om siffor och tal, eller helt enkelt läste slarvigt vid tillfället, är inte specifikt studerat. Men oavsett vilket innebär det en avsevärd skillnad på resultatet. Det är också rimligt att anta att för att kunna avgöra vad som är den troliga mängden smör så behövs också här en viss förståelse, en slags matlagningsaritmetik, som är relaterad till matlagning och olika maträtter. Exempelvis kan 25 gram smör kan vara fullt tillräckligt i en béchamelsås, medan det nog behövs närmare 250 gram i en bearnaisesås.

Tal skrivna i bråkform (till exempel $\frac{1}{2}$ eller $\frac{3}{4}$) visade sig vara mycket vanligt förekommande i recept och därmed en förmåga som eleverna behövde behärska. Dock visade det sig att merparten av eleverna hade stora svårigheter att förstå bråktal. Många gånger under observationerna tolkade eleverna bråktalet $\frac{3}{4}$ dl, som ofta fanns med i recepten, som 3-4 dl, vilket är stor skillnad. När talet var skrivet i så kallad blandad form, det vill säga med ett heltal och ett bråktal, likt $1 \frac{1}{2}$ dl, var det ofta ännu svårare och eleverna undrade om de skulle ta 1 dl eller $\frac{1}{2}$ dl, och ibland tolkar de talet som 11 dl. Ett annat sätt att tolka bråktal var exempelvis när bråket $4 \frac{1}{2}$ tolkades som fyra stycken halva

decilitrar, alltså totalt 2 dl. Generellt sett så tolkades bråktal, oberoende av dess värde, för ”halv”, troligtvis för ordet ”halv” är mer förekommande i vardagligt tal än fjärdedelar och tredjedelar. Oavsett hur eleverna tolkar bråktalen så visade sig bråktal vara svårt. Under en av de observerade lektionerna ville en lärare lyfta bråktal lite extra och samlade eleverna till den vita tavlan i klassrummet. Han började sedan att illustrera $\frac{1}{4}$ dl genom att rita en cirkel på tavlan, dela in den i fyra lika stora delar och sedan skugga en av delarna. Det är traditionellt sett så bråktal har illustrerats, till exempel i matematikundervisningen, men det är tvådimensionellt och inte fördelaktigt i undervisningen i hem- och konsumentkunskap. $\frac{1}{4}$ dl mjölk eller mjöl låter sig inte så lätt placeras i en enskild del i en cirkel. Ibland står det decimaltal i recept, till exempel 2,5 dl, vilket också visade sig svårt för en del av eleverna. Många tyckte inte urskilja decimaltecknet, utan tolkade istället talet som 25 dl.

Måttenheter, såväl volym- som viktmått förekommer väldigt ofta i recept och är en central förmåga för att kunna använda sig av recept. Det visade sig dock att det var svårt för eleverna. Den förmåga som krävs för att kunna använda receptets måttenheter kan ses som tredelad; först och främst behöver eleverna förstå vad själva ordet betyder, till exempel matsked, gram, liter eller knivsudd. Fortsättningsvis behöver eleverna förmågan att kunna urskilja respektive mått från varandra, det vill säga att använda en tesked och inte en matsked när receptet föreskriver det. Därtill visade det sig att många av eleverna har svårt att förstå volym- och viktenheternas uppbyggnad, som att det går 10 dl på 1 liter och så vidare. Att förstå måttenheter är också nära knutet till den praktiska matlagningen. Också här är det centralt att förstå en viss matlagningsaritmetik. Ett exempel är hur mjöl ska mätas upp. En kan inte packa mjöl i ett mått, då blir det mycket mer mjöl än som anges i receptet och resultatet blir inte som förväntat. I vår kultur mäter vi ofta hur många gram smör som behövs genom att använda smörförpackningens linjal, och inte med en våg som är det ”naturliga” när ett viktmått ska uppmätas. Därtill finns i recept flera vaga uttryck likt en klick, en knivsudd och en nypa, vilka alla är otydliga för elever. Vidare visade det sig vara viktigt att kunna genomföra enklare räkneuppgifter. De mest uppenbara beräkningarna som behövs vid matlagning är ofta att dubbla (addition) och att dela (division) måttangivelserna i recept. Ibland behöver en också dela en bröddeg i ett visst antal degämnen, och det var svårt för många elever. Något som observerades flera gånger var att dela en deg i tre delar, och hur det då kommer det sig att det räcker att sätta kniven i degen två gånger.

Resultat artikel III

Intervjustudien har legat till grund för avhandlingens tredje artikel. I data-materialet fokuserades vad lärarna uttryckte var viktigt att eleverna lärde sig i undervisningen i hem- och konsumentkunskap. Det är en fråga av betydelse då den visar vad lärarna tycker är centralt, och i förlängningen kan det säga något om vad deras elever har möjlighet att lära sig. Kunskap kan ta sig olika uttryck, och ibland lyfts fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som sådana kunskapsuttryck. I det här resultatet uttrycker lärarna behov av olika sorters kunskap, från att eleverna behöver faktakunskaper som till exempel ord och begrepp, men också förståelse för hur recept ska användas och färdigheter och en förtrogenhet när det kommer till det praktiska matlagandet.

Att kunna ämnesspecifika ord och begrepp

En av de viktigaste kunskaperna för eleverna att lära sig i relation till matlagning är, enligt de intervjuade lärarna, den ordförståelse som behövs när en lagar mat efter recept. Det anses viktigt då ord och begrepp är en sådan given del av matlagningspraktiken och vid användningen av recept. Lärarna menade att det inte bara handlar om att eleverna ska kunna eller förstå ett visst begrepp, utan också dess användningsområde. Den terminologi som lärarna tycker är viktig kan följa indelningen i traditionella ordklasser, vilket innebär att de vill att eleverna lär sig substantiv, verb, adjektiv och adverb, och då i relation till matlagning, se tabell 5.

Tabell 5. Exempel på matlagningsterminologi som lärarna tycker eleverna bör kunna.

<i>Typ av ordklass</i>	<i>Exempel från matlagningspraktik</i>
Substantiv	Stekspade, elvisp, provsticka
Verb	Vispa, sjuda, bryna
Adjektiv	Pösigt, smuligt, krämigt
Adverb	Långsamt, snabbt

Även om de allra flesta lärarna talade om kunskaper om matlagning på ett sätt som fick det att framstå som att det var kunskaper som var oberoende av omgivande kontext och elevernas funktionsnedsättning, så fanns undantag. En av lärarna lyfte till exempel att det spelade mindre roll om eleverna inte kunde alla ord och begrepp då det inte påverkade slutresultatet nämnvärt för en maträtt om eleverna hade gjort tärningar istället för strimlor.

Att kunna använda sig av recept

I intervjuerna framträder att förmågan att använda sig av recept är något centralt. Receptet framstår även här som en artefakt som innehar en särställning i hem- och konsumentkunskapsundervisningen. Även om lärarna tycker att det är särskilt viktigt att ha förmågan att använda ett recept, så skiljer deras uppfattningar om recept ändå sig åt. När lärarna beskriver förmågan att använda recept så används ofta metaforer. Att ha förmågan att kunna använda ett recept liknas både vid en skattkarta för att nå skatten, den färdiga maträtten, men liknas också med en bruksanvisning eller manual för att skruva ihop en möbel. I de metaforbeskrivningarna är det tydligt att lärarna ser receptet som en instruktion för att nå fram till ett utstakat mål, men en lärare menar också att han ser receptet som ett läromedel i sig där eleverna möter ord, begrepp men också enheter för vikt och volym.

Att kunna förstå måttenheter och kunna använda mått för vikt och volym

Kunskap om de olika måttenheterna för vikt och volym, samt artefakter för att väga och mäta är viktigt enligt lärarna. Specifikt måttsatsen²⁶ är en artefakt av särskild dignitet, och att kunna använda en måttsats kunde nästan liknas med något av de allra viktigaste när det kom till matlagning. Samtidigt diskuterar lärarna att eleverna ofta finner den svår att använda, och en av lärarna menar att det kan bero på att eleverna inte är vana vid måttsatsen från hemmiljön. Kanske är anledningen att matlagningen från elevernas hem är mer spontan och improviserad och inte lika beroende av exakta måttangivelser, såsom vid bakning till exempel. Samtidigt uttrycker en lärare att en alltid har behov av måttsatsen och att den används varje gång en lagar mat. En lärare menar till och med att den traditionella måttsatsen borde bytas ut mot artefakter från elevernas vardag och erfarenheter, såsom dricksglas, kaffekoppar eller bestick, likt skedar, som en äter med.

²⁶ Måttsatsen är ett volymmått som inkluderar kryddmått, tesked, matsked och deciliter (från 1 ml till 100 ml) och skapades av Anna-Britt Agnsäter på 1950-talet. Anna-Britt var chef på Kooperativa Förbundets (KFs) provkök. När måttsatsen skapades användes andra mått, som olika stora matskedar och kaffekoppar. Den skilda volymen på de olika måtten påverkade resultaten på det bakade och lagade. I *Vår kokbok*, utgiven av KF, användes måttsatsen för första gången. Anna-Britt introducerade också matpyramiden och stektermometern i de svenska hushållen (Granqvist, C-J., Thurffjell, K. och Wallensteen, H. 2016).

Att kunna använda sig av olika metoder för matlagning och bakning

Att kunna laga mat från grunden är centralt i lärarnas syn på matlagningen i hem- och konsumentkunskap, vilket till exempel avspeglas i vilka metoder de framhåller som viktiga att eleverna lär sig. En av lärarna menar att eleverna också kan använda sig av hel- eller halvfabrikat eller att använda mikrovågsugnen för att värma en färdig maträtt. Att ha kunskap i de olika metoderna för matlagning och bakning samt förmågan att tillämpa dem är viktig kunskap för matlagning, i synnerhet eftersom det till mångt och mycket *är* det som ofta kännetecknas som matlagning. Att ha förmågan att kunna ”koka, sjuda, steka”²⁷ är något som lyfts av flera lärare som de främsta metoderna för eleverna att lära sig. Det är nästan som en ramsa som flera lärare upprepar under intervjuerna. Dock tycks dessa matlagningsmetoder vara förenade med flera svårigheter. En av dessa svårigheter är att ha förmågan att urskilja på vilket sätt ett livsmedel ska kokas, och att det är beroende av respektive livsmedels egenskaper. En potatis ska till exempel inte stormkokas då den har en struktur som inte klarar den typen av intensiv behandling, medan det fungerar desto bättre med spagetti. Att också ha förmågan att kunna reglera temperaturen, både vad det gäller kokning och stekning och vid rätt tillfälle under matlagningen, framhålls av lärarna som viktigt.

Även om lärarna lyfte flera olika matlagningsmetoder som de tyckte var centrala, så utmärker sig bakning och de metoder som kan sägas tillhöra bakning. Bakning beskrivs i andra ordalag än matlagning och betonas på ett annat sätt. Exempelvis så är det av särskild vikt att eleverna får uppleva de mervärden som bakning ger, såsom doften och smaken av nybakat. Därtill nämner också lärarna att det stärker självkänslan hos eleverna att kunna bjuda på något hembakat. Bakning lyfts som en annan dimension än matlagning, som något som i högre grad knyter an till sinnesupplevelser och känslor och till exempel kan bröd- och bulledegare användas för att ”knåda in aggressioner”. En lärare talade också om en specifik bakningsprogression, som utgick från att den första bakningen börjar med tekniken ”att smula”, såsom att nypa ihop matfett och mjöl till en smuldeg. Tillsätts sedan en vätska kan smuldegen förvandlas till en pajdeg. Nästa steg i progressionen är jäsdegare, och då följer smul-momentet med i och med att jästen smulas.

I intervjuerna med lärarna så framkommer också att matlagning och kunskaper om matlagning är något som sitter ”i fingertopparna” hos den som innehar kunskapen. Ofta talar de om den kunskapen som isolerad från tanken och som

²⁷ Personligen skulle jag vilja att *sjuda* betraktas som en underkategori till metoden kokning.

att det är något som bara sitter ”i fingertopparna”. Dessa kunskaper diskuterar flera av lärarna som något som eleverna har eller inte har, och sällan i termer av kunskaper som ska utvecklas hos eleverna. Det tycks ibland som att lärarna anser att det är en medfödd förmåga att laga mat, och således ingenting en kan lära sig. Flera uttrycker att de försöker lära eleverna olika matlagningsmoment genom att visa med hjälp av händerna hur en ska göras. Ofta nämns det i relation till metoder som är vanliga i bakning, såsom att knåda en deg, vispa eller smula.

Att kunna laga en specifik måltid eller maträtt

Att kunna laga vissa specifika måltider eller en maträtt, från grunden, helst utantill, är en viktig kunskap enligt flera lärare. Varför det är en viktig kunskap att kunna just särskilda maträtter från grunden förklaras inte vidare. De måltider som betonas är de mindre måltiderna, som frukost eller mellanmål. De rätter som omnämns som bra att kunna kan räknas som typiska vardagsrätter i dagens svenska matkultur, så som spagetti med köttfärsås och korvstroganoff.

Resultat artikel IV

Den fjärde artikeln i avhandlingen består av datamaterial från både klassrumsstudien och intervjustudien och tar sin utgångspunkt i begreppet cuisine.

Hem- och konsumentkunskapens egna cuisine

Den cuisine som kan skönjas är en förhållandevis traditionell och svensk sådan med särskild tonvikt mot bakning. Troligen kan den cuisine som skapas och återskapas i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan också ses som en förlängning av den svenska matkulturen. När lärarna, i intervjuerna, talar om vad de lär eleverna att laga i hem- och konsumentkunskapsundervisningen lyfter de både mer ”fullständiga”²⁸ måltider, såsom kokt potatis, skinka och stuvade grönsaker, lasagne eller grönsakssoppa och pannkakor. Samtidigt ger de också exempel på mycket bakat, såsom piroger, äppelkaka och scones. I klassrumsstudien var det dock tydligt att eleverna bakade oftare än de tillagade maträtter, exempelvis så bakade de rulltårta, kladdkaka, sockerkaka, lussekatter, kanelbullar och fullkornsscones. Den typ av måltider som företrädesvis lagades under observationerna skulle kunna kategoriseras som ”mindre måltider”, det vill säga frukost, mellanmål, fika eller lättare kvällsmat.

²⁸ Ofta i relation till den pedagogiska modellen ”tallriksmodellen” som syftar till att åskådliggöra hur en kan skapa en hälsosam måltid med bra balans mellan olika livsmedel.

Då det låg en tyngdpunkt på bakning i såväl klassrumsstudien som intervjustudiens så påverkar den också vilka *ingredienser* som används och karaktäriserar cuisine i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. Vetemjöl, samt i viss mån fullkornsmjöl, mejeriprodukter likt mjölk och smör, socker samt ägg kan sägas vara de primära ingredienserna. *Metoder* för matlagning och bakning som lärarna lyfter i intervjustudien är att koka, sjuda, steka, hacka och använda sig av ugnen, men under observationerna, när det i hög utsträckning bakades, behövde eleverna kunna andra metoder och tekniker som hör till bakning, såsom att kunna smula, knåda och vispa. *Smakerna* och den smaksättning som hör till den cuisine som kan urskiljas i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan får sägas följa ett traditionellt, svenskt mönster där kryddningen är relativt mild, med salt och peppar som givna smaksättare. Samtidigt, då bakningen av sötebröd är så pass omfattande, så är också sötma från vanilj (-socker), kakao (choklad) och kanel att betrakta som viktiga smaker. I de fall när eleverna ska laga maträtter som anspelar på att ha ”exotisk” smak, så påverkas smaksättningen av detta. I en av observationerna ska eleverna tillaga vårrullar. Receptet är förenklat, och ”degen” består av pannkakor och fyllningen är grönsaker och köttfärs. De ingredienserna är i sig inte särskilt ”exotiska”, men när de smaksätts med curry och soja, antar de egenskapen av att vara mer autentiska och lika originalreceptet. Signifikanta *seder och bruk*, i hem- och konsumentkunskap är relaterade till bruket av recept och förmågan att kunna använda dessa på ett korrekt sätt. Dessutom lyfts elevernas beteende vid måltiden till viss del i intervjuerna, nämligen att eleverna ska kunna bete sig på ett socialt accepterat sätt och inte utmärka sig på ett negativt sätt. Det kan handla om att de ska ha god hygien när de lagar mat, sitta ordentligt vid bordet, äta med bestick, ha bra bordsskick, och inte göra det som kan provocera andra, som att peta i näsan vid bordet. Vad som är möjligt att laga och baka under lektionerna i hem- och konsumentkunskap påverkas i hög grad vilka råvaror som lärarna har möjlighet att köpa in, vilket är en del av *livsmedelskedjan*. Många lärare lyfter att de inte kan handla i en vanlig mataffär på grund av upphandlade avtal, och de måste då handla mat från en bestämd upphandlad grossist. Det påverkar undervisningen i flera aspekter. Genom att det är en grossist så behöver lärarna köpa stora kvantiteter som kan vara svårt att hinna använda innan de blir dåliga, och kanske har en inte heller möjlighet att långtidsförvara vissa livsmedel, genom att exempelvis frysa in dem för framtida bruk. Det innebär att många lärare behöver köpa livsmedel med lång hållbarhet, såsom till exempel ingredienser för bakning i stor utsträckning är, och därmed påverkar det vad för typ av innehåll som lektionerna kommer att få. Dessutom är ingredienser för bakning billiga i relation till andra råvaror. Vidare beskrivs det som problematiskt att handla från grossist då förpackningarna för de olika livsmedlen ser annorlunda ut än vad de gör i affären. Det innebär att eleverna inte känner igen förpackningar för de olika livsmedlen och kopplingen till deras vardagsliv och erfarenhet blir mindre.

Diskussion

Att läsa mellan raderna och ta det med en nypa salt

I såväl klassrumsstudien som intervjustudien framkom att receptet var en central artefakt i undervisningen. Flera lärare framhöll också förmågan att kunna använda sig av recept som en central matlagningskunskap men också att det var något som alla elever hade stora svårigheter med. Receptet är, enligt Milles (2016) en medierande artefakt och i klassrumsstudien framkom att receptet var den viktigaste artefakten i matlagningspraktiken. För att kunna använda receptet behöver eleverna en gedigen förförståelse, de behöver förmågan att ”läsa mellan raderna”, förstå sammanhanget och bli en del av den matlagningspraktik som representeras i hem- och konsumentkunskap. Det är liknande resonemang som Säljö (2000) för utifrån ett sociokulturellt perspektiv som handlar om att eleverna behöver förstå inte bara hur en viss text är uppbyggd och vilka termer som används, utan också hur instruktionen är skriven och vad som förväntas av användaren. Recept har en signifikant sociogenes, det vill säga att receptet är fullt av lagrad kunskap från tidigare generationer. Den som ska använda receptet behöver förståelse för och tillgång till de här kunskaperna. Det gäller således inte bara förmågan att läsa och följa instruktioner, som Goody (1977) framhåller, utan omfattar betydligt fler färdigheter än så. Att kunna en viss terminologi visade sig vara viktigt när eleverna lagar mat och en självklar del av den matlagningspraktik som representeras, men eleverna saknade ordförståelse och relevant språkbruk. Språket som används vid matlagning skiljer sig från vardagsspråk och svårigheter som finns med matlagningsterminologi är något som också Källgren (1982) diskuterar, bland annat hur metoder för matlagning ofta är knutna till ett specifikt livsmedel. Att bräcka något, det vill säga steka på ett livsmedel lite hastigt går att göra med tunna skink- eller korvskivor, men sällan bräcker vi lövbiff, trots att metoden är densamma. Verbet att ”grädda” något lyfts också av Källgren (1982) som särskilt intressant då det rymmer flera matlagningsmetoder. Bröd gräddas i ugnen, pannkakor kan gräddas i stekpanna på spisen och en leverpastej eller blodpudding gräddas slutligen i ett vattenbad i ugnen. Till synes tre olika matlagningsmetoder som alla förenas i samma verb. I ugnen kan tre olika livsmedel anta olika egenskaper trots att matlagningsmetoden är densamma. Potatis, äpple och torsk – alla läggs i varsitt foliepaket. Efter att ha varit i ugnen kommer potatisen vara bakad, äpplet stekt och fisken kokt, men om potatisen hade varit skuren i klyftor likt klyftpotatis – då hade den istället antagit egenskapen stekt, eller rostad (Källgren, 1982). Vardagsspråk och matlagningsterminologi

diskuterar också Hipkiss (2014) och tar adjektivet ”smidig” som exempel. Smidig i vardagsspråk har ofta en annan betydelse än när en bakar, då är en smidig deg ett mått på huruvida degen är tillräckligt knådad eller ej. Den här typen av kunskap och ordförståelse är inget som finns explicit utskrivet i recept, utan det förutsätts att användaren har den förförståelsen sedan tidigare. Elevers förförståelse inbegriper också förmågan att kunna ta receptet med ”en nypa salt”. Lärarna förutsätter ofta att eleverna ska veta när det är viktigt att vara noggrann, såsom med ingredienser som bakpulver, medan det är mindre noggrant med andra ingredienser som inte påverkar slutresultatet i samma utsträckning.

Kunskap i hand och huvud

Språket som används vid matlagning är, som allt annat språk, en betydande artefakt och genom nyttjande av språket så blir vi delaktiga i olika sociala och kommunikativa praktiker (Cole, 1996). Ett språk som visade sig ha betydelse för elevernas matlagning var kroppsspråket och den förkroppsligade kunskapen som lärare förmedlar och använder inom matlagningspraktiken. Det är också genom att referera till kroppen, företrädesvis händer och fingrar, som lärare beskriver matlagningskunskaper hos eleverna.

Att visa med kroppen hur bröddeg respektive mördeg ska knådas, hur en vispar pannkakssmet eller hur en knäcker ett ägg är alla exempel på kunskaper som ofta är betydligt enklare att visa än att berätta med talat språk. Det är också med hjälp av kroppsspråk som matlagningskunskaper tidigare har traderats (Bergström, 1997). Under de observerade lektionerna använde lärarna ofta kroppen som svar på elevernas frågor om hur något skulle göras, de visade med deras kropp hur eleverna skulle gå tillväga. Vid intervjuerna talade lärarna också om den kroppsliga aktiviteten vid matlagning och en lärare diskuterade exempelvis hur ett knådande av en bröddeg kan hjälpa elever att bli av med ilska och aggressioner. I ett sociokulturellt perspektiv är kroppsspråket medierande (Säljö, 2010) och den förkroppsligade kunskapen också kontextberoende, det vill säga den är alltid en del av de (sociala) sammanhang som vi befinner oss i. Resultatet visar att lärarens kroppsspråk spelar roll för att mediera kunskaper om matlagning till eleverna. Verbal som icke-verbal kommunikation är därför betydelsefullt i matlagningspraktiken. Det är också överensstämmande med ett sociokulturellt antagande om hur det sociala samspelet mellan såväl individer som individer och artefakter är avgörande för att förvärva kunskaper (Vygotsky, 1986). Olika medierande artefakter, såsom köksredskap, skapar mening i samspel med lärare och elever. Det är troligt att

anta att kroppsspråket fungerar som stöd till den verbala kommunikationen och att lärarnas kroppsspråk ökar elevernas möjligheter till lärande.

Den förkroppsligade kunskapen är oftast inte högljutt artikulerad, vilket kan vara anledningen till att den är svår att förklara, förstå och förmedla. Begreppet *förkroppsligad kunskap* (Merleau-Ponty, 1968), *tyst kunskap* (Polanyi, 2009), *kunskap i handling* (Molander, 1996) och *kroppsliggörande* (Andersson, 2014, Ferm, 2008) är alla begrepp som, mer eller mindre, syftar till att försöka beskriva en abstrakt och implicit kunskap. Den förkroppsligade kunskapen ska dock inte ses som något som är kroppens ”egna” kunskap, utan som att kropp och medvetande är sammanvävda i ett slutet, holistiskt system (Ferm, 2008). I ett sociokulturellt perspektiv ses hand och tanke som nära förbundna och ingenting som kan särskiljas från varandra (Säljö, 1995). Tidigare studier har visat att den förkroppsligade kunskapen har en viktig funktion för att lära sig ett praktiskt arbete, såsom ett hantverk (Jernström, 2000, Johansson och Andersson, 2017), och så också matlagning (Torkkeli et al., 2018). Ferm (2008) beskriver den förkroppsligade kunskapen och erfarenheten som att ”ju djupare en människa kommer in i ett sammanhang genom erfارande, ju mer omfattande och mer reflekterad erfarenhet hon får, desto mer förfinat blir kunnandet” (Ferm, 2008, s 5). Det som Ferm (2008) uttrycker är också till viss del essensen i att kunna laga mat – en reflekterad erfarenhet som med hand och tanke i symbios medierar förmågan att laga mat och baka. Det innebär att det som ger eleverna möjlighet att lära sig laga mat är att få erfarenhet, med alla sinnen, från just matlagning. Det må tyckas vara en självklarhet, men de resultat som studien visar är snarare att eleverna blir begränsade att lära sig laga mat för att den främsta, medierande artetfakten – receptet – begränsar och hindrar dem från att verkligen laga mat och skapa sig en egen erfarenhet.

Matlagning – manual och metod

Under de kvalitativa intervjuerna framstod lärarnas beskrivning av den matlagning och receptanvändning som lärs ut som en tämligen traditionell matlagningspraktik, det vill säga deras utgångspunkt är att mat ska lagas från grunden och från en given manual - receptet. Vad uttrycket ”från grunden” innebär kan i det här sammanhanget vara att koka potatis för att laga potatismos eller att göra vaniljsås utan några genvägar i form av hel- eller halvfabrikat. Den matlagningspraktik som synliggörs är en del av hem- och konsumentkunskapskontexten och lärarnas syn på matlagning kan beskrivas som en slags matkonservatism, det vill säga att mat som har tillagats på traditionellt sätt är bättre än annan mat. Den matkonservativa menar ofta att det finns värden i att laga maten själv från grunden, såsom en omsorgsaspekt eller rentav kärlek

(Håkansson, 2018). Utifrån det förhållningssättet till mat så blir mat, och matlagning, någonting normerande och värderande, vilket påverkar elevernas möjligheter att lära. Om matlagning i hem- och konsumentkunskap framställs som att det finns ett "rätt" sätt att tillaga den, är det möjligt att en inte tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter, utan istället i en idealbild av hur matlagning bör vara. Det är rimligt att anta att eleverna har erfarenhet från hel- och halvfabrikat, men att undvika dessa i undervisningen kan leda till att eleverna upplever maten i hem- och konsumentkunskap som något som är "på låtsas". Det beskriver Højjer (2013) i sin avhandling, att maten i hem- och konsumentkunskapsundervisning framstår som "fake food" och långt från elevernas vardagsliv. Utifrån elevernas förutsättningar i den här studien, det vill säga att de har en intellektuell funktionsnedsättning, kanske det kan vara lärorikt att ges kunskapen att tillreda halvfabrikat om det är den typen av matlagning som de senare i livet kommer att ägna sig åt. Att mat är normerande, och kan användas för att separera "vi" från "dom" är välkänt (Tellström, 2015), men det förefaller problematiskt om undervisande lärare i hem- och konsumentkunskap förmedlar att en sorts mat och matlagning är bättre än en annan.

Det finns, enligt lärarna, en uppsättning färdigheter, främst i form av receptanvändning och matlagningssätt (”koka, sjuda, steka”) som betraktas som givna för eleverna att lära sig inom matlagningssättet, oberoende av elevernas tidigare erfarenhet eller funktionsnedsättning. Flera lärare utgick också från en eller flera särskilda rätter som eleverna ska lära sig, gärna utantill. Det är då möjligt att anta att kontexten för hem- och konsumentkunskap på grundskolan begränsar och möjliggör en viss typ av cuisine som eleverna ska lära sig. Den syn på matlagning som lärarna ger uttryck för är ett snävt sätt att se på både matlagning och lärande, som en uppsättning förutbestämda förmågor som eleverna ska lära sig, i likhet med som Fordyce-Voorham (2011) skriver, att matlagning enbart handlar om att tillaga råvaror. Utifrån Shorts (2003) teoretiska antagande att matlagning kan ses som både den faktiska tillagningen, som inkluderar såväl receptanvändning som matlagningssätt, men också kontextbundet som handlar om vem som lagar mat och i vilket sammanhang. På grundskolan borde det vara än mer relevant att se på matlagning i ett bredare perspektiv, likt Short (2003), då eleverna har olika funktionsnedsättningar, erfarenheter och behov som gör att undervisningen i hög grad behöver individanpassas. Oberoende av elevens funktionsnedsättning så ska all undervisning i såväl grundskola som på grundskola ta sin utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter och anpassas utifrån funktionsnedsättning och behov (Skolverket, 2017b).

Lärarens arbete i skolan styrs av såväl läroplan och kursplan och dessa styrdokument är tydliga ramfaktorer (Gustafsson, 1999) för vad läraren kan och

inte kan göra. Bortsett från det har läraren dock en stor autonomi och frihet att själva bestämma hur undervisningens innehåll ska organiseras. Samtidigt är det många lärare i hem- och konsumentkunskap som är den enda läraren på skolan som undervisar i det skolämnet. Det innebär att all planering och genomförande av undervisning styrs av en person med begränsat inflytande från någon annan. Följaktligen har läraren stor frihet och en betydande möjlighet att påverka vilka ingredienser, matlagningsmetoder och typ av måltider som ska vara i fokus i undervisningen. Det här kan bidra till att matlagning och bakning i hem- och konsumentkunskap kan få sin egen karaktär och utveckla en egen cuisine. Den cuisine som är framträdande i hem- och konsumentkunskapsundervisningen på grundsärskolan i den här studien skiljer sig från den cuisine som Höjer (2013) har funnit på grundskolan. I grundskolans undervisning i hem- och konsumentkunskap framträdde andra ingredienser, likt kyckling och köttfärs, medan grundsärskolan har mer ingredienser för bakning.

Då skolämnena ofta är starkt bundna av vilket kontextuellt sammanhang de innefattas i kan de ofta ses som svåra att förändra (Säljö, 2000). Den cuisine som finns i hem- och konsumentkunskapskontexten kan konserveras dels genom befintliga läromedel men också genom att lärare i hög grad arbetar ensamma utan möjligheter till kompetensutveckling i form av till exempel vidareutbildning.

Bakning med baktanke

Elever på grundsärskolan ges goda möjligheter att lära sig att baka, dels matbröd men framför allt sötebröd, som bullar, kakor och pajer, då det är det innehåll som de i huvudsak erbjuds under de lektioner som studerades. Anledningen till att eleverna bakar i så hög grad är av vikt att analysera ur flera aspekter. Dels så är, som tidigare nämnts, det ofta billigare att baka än att laga mat som kräver både andra men också fler och ofta dyra ingredienser. Dessutom är det, som flera av lärarna påpekat, avhängt om de får handla mat i en mindre butik eller om de måste göra beställningar via en upphandlad grossist och därmed behöver köpa större förpackningar. Kan de bara köpa stora förpackningar så är det större ”risk” att de väljer matvaror med lång hållbarhet, såsom ingredienser för bakning. En lärare beskrev att det fanns en progression i bakning, men någon liknande progression eller tanke om progression kunde inte urskiljas i samtal om matlagning. Det är möjligt att vår långa tradition av bakning i Sverige (Boalt och Neymark, 1983, Wägner, 1988), och att den svenska fikakulturen är så pass stark (Brones och Kindvall, 2015, Morley et al., 2018) att den påverkar vad elever har för möjligheter att lära sig laga mat i hem- och konsumentkunskapsundervisningen. Bakningen kan då ses som

kulturellt överordnat matlagning, i alla fall så som det tar sig uttryck i den här studien.

Att bakning är ett innehåll på lektionerna har stöd i kursplanen då metoder för bakning är en del av det centrala innehållet i hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2011b). Därmed är det relevant att diskutera *vad* eleverna ska baka, snarare än *att* de bakar. Om tyngdpunkten ligger på bakverk av söt karaktär, är det inte förenligt med de fysiologiska hälsoaspekterna. Bakverk innehåller ofta för mycket energi och för lite näring (Livsmedelsverket, 2015) för att betraktas som hälsosamt. Däremot skulle de psykosociala²⁹ hälsoaspekterna betraktas som uppfyllda när en fikar³⁰. Hem- och konsumentkunskap har enligt kommentarmaterialet för kursplanen den intentionen, att se till en vidare definition av hälsa (Skolverket, 2011a). Utifrån psykosociala hälsoaspekter som bakning och den efterföljande måltiden medför kan fikastunden skapa psykiskt välbefinnande. Samtidigt är det relevant att beakta att personer med intellektuell funktionsnedsättning löper större risk för att bli överviktiga (Hinckson et al., 2013, Hove, 2004) än personer utan funktionsnedsättning.

Bakningen, och dess resultat i form av exempelvis en kaka, har ett mervärde i form av god doft och smak, vilket lyfts av flera lärare. Det kan delvis bero på att bakat bröd har ett stort symbolvärde. Ibland likställs brödet med livet självt, såsom att den fattige inte ens har bröd eller allt det bröd som återfinns i flertalet texter i gamla och nya testamentet, i herrens bön och brödet som en stabil grund i vår matkultur (Wagner, 1988). Därtill så doftar och smakar nybakat bröd och bullar gott. Kanske är det något som alla elever uppskattar, och då slipper lärarna göra eleverna besvikna. I det finns en viss sorts omsorg och omtänksamhet om eleverna. En av lärarna uttryckte att det var synd om eleverna som hade en intellektuell funktionsnedsättning, vilket gjorde att de kunde få äta gott på lektionerna i hem- och konsumentkunskap. Det återknyter till diskussionen ovan om matkonservatism (Håkansson, 2018), en idé om att i den hemlagade eller hembakta finns en omtanke. Om lärarna utgår från att det är synd om eleverna på grund av deras funktionsnedsättning, så får undervisningen ett uppdrag som fokuserar på omsorg i högre utsträckning än kunskap och lärande. Den tendensen har också Skolinspektionen (2010) sett i granskningar av grundsärskolan, vilket också Reichenberg (2012) och Wahlström (2001) har noterat i sina studier. Omsorgen som lärarna har om

²⁹ Att likställa med engelskans commensality. Det vill säga att dela en måltid tillsammans med andra (Fischler, 2011).

³⁰ ”Fika” kan förstås både som ett verb, alltså *att* fika, men också som ett substantiv, till exempel att ta *en* fika (traditionellt sett; kaffe med något slags bakverk).

eleverna liknar till viss del hur DeVault (1991) beskriver omsorg utifrån begreppet ”feeding”. I DeVaults studie handlar det dock om hur modern i en familj tar det stora ansvaret för familjens måltider och genom det arbetet producerar och reproducerar förståelsen av kvinnans roll i hem och familj. Omsorg i relation till måltiden i förskolan diskuteras av Johansson och Pramling Samuelsson (2001) då de framställer omsorg som något kvinnligt, men i motsats till pedagogik som kan förstås som något manligt. Vidare menar Johansson och Pramling Samuelsson (2001) att måltiden primärt handlar om livets bibehållande, vi behöver äta för att leva. Att ge någon mat och dela en måltid blir då en omsorg om livet självt. I hem- och konsumentkunskap är själva måltiden inte en livsavgörande aktivitet, men anmärkningsvärt är att uppskattningsvis 95 % av alla lärare i hem- och konsumentkunskap är kvinnor (Skolverket, 2015b), vilket delvis kan förklara den här studiens resultat. Kvinnor har, helt enkelt, historiskt och till viss mån också idag, betraktats som ”naturliga” omsorgsgivare”. Det är en föreställning att det ligger i kvinnans natur att visa omsorg om personer i ens närhet (Johansson, 2002b, Sörensdotter, 2008), vilket kan vara oberoende om det är kvinnans familj, vänner eller elever. Att vårda, visa omsorg och nära personer i ens närhet fortsätter många kvinnor att göra också i deras arbetsliv, som ett slags ”utflyttat hemarbete”, det vill säga det arbetet som kvinnor historiskt har gjort i hemmet görs nu också inom arbetslivet (se till exempel Mattsson Sydner, 2002). Skolämnet hem- och konsumentkunskap, som är kvinnligt kodat (Hjälmeskog, 2000, Johansson, 1987), tycks då anta formen av ett slags utflyttat hemarbete. I hem- och konsumentkunskap kan mat och måltider användas för att visa omsorg, vilket har framkommit i den här studien. Det är oklart om den här omsorgen återfinns också inom grundskolan, eller om det är särskilt utbrett på grundsärskolan. Innan den svenska skolan kommunaliserades så hade landstingen huvudansvaret för grundsärskolorna, vilket kan ha påverkat att grundsärskolan i hög grad präglats av omsorg och mindre av lärande (Frithiof, 2012, Reichenberg, 2012). I en rapport av Blom (2003) beskrivs en särskild särskolepedagogik som till stor del fokuserar på social fostran, omsorg och gemenskap, vilket är i likhet med de resultat som framkommit i den här studien. Det är troligt att hem- och konsumentkunskap, i kombination med den uttalade omsorgen på grundsärskolan gör att undervisningen blir än mer inriktad på just omsorg om eleverna istället för lärande.

Genom omsorg³¹ om eleverna kan lärarna göra eleverna nöjda och tillfreds, men också upprätthålla en bild av hem- och konsumentkunskap som ett skolämne där matlagning är en aktivitet som primärt syftar till att vara något trevligt, inte till att ge eleverna kunskaper. Omsorg om eleverna är i sig inte kontroversiellt då läroplanens första del (Skolverket, 2017b), som fastslår skolans

³¹ I avhandlingens fjärde artikel diskuteras denna omsorg som en ”sweetness of caring”.

värdegrund, tydliggör just omsorg om eleverna, allas lika värde, demokrati och humanism, men i den här studien så tycks förhållandet mellan kunskaps- och omsorgsuppdraget vara något obalanserat. För *samtidigt* som lärarna ska utgå från skolans värdegrund så har de också ett kunskapsuppdrag statuerat i respektive skolämnens kursplan.

Receptlitteracitet

Klassrumsstudien visade på ett behov av ett begrepp som samlade den typ av kunskap som krävs vid användande av recept, såväl en förståelse och faktakunskap för *vad* receptet är, men samtidigt en förtrogenhet och förmåga att veta *hur* det tillämpas i praktiken. Kunskapen som behövs för att kunna använda sig av recept sammanfattades därmed i begreppet *receptlitteracitet* (Brunosson et al., 2014, Granberg et al., 2017). Utgångspunkten är hur Liberg och Säljö (2014) skriver fram literacy som en uppsättning förmågor som behövs i en viss praktik. Det finns redan många litteraciteter som rör mat, men merparten av dessa har en sådan bredd att det är svårt att avgöra vad det verkligen innebär att vara litterat. Receptlitteracitet är ett avsmalnat litteracitetsbegrepp som är närliggande med begreppet food literacy (Benn, 2014, Vidgen och Gallegos, 2014) men med ett uttalat fokus på de komplexa teoretiska likväl som praktiska färdigheter som krävs för att kunna använda sig av recept. Dessa förmågor innefattar att kunna läsa och förstå ett recept. Att använda recept kräver en uppsättning kunskaper och förmågor, och det är fördelaktigt att några av de här förmågorna finns hos eleverna innan recept introduceras. Detta förfarande kan liknas med när en lärare lär sig att sticka. Först och främst lär en känna garnet, dess tjocklek och egenskaper, sedan stickorna och börjar succesivt lägga upp maskor, förstå skillnaden mellan aviga och räta, tar upp en tappad maska, lär sig maska av och så vidare. När en har de förmågorna, kan en introducera stickbeskrivningar och mönster. Ett liknande förhållningssätt, skulle vara fördelaktigt i hem- och konsumentkunskap. Ett sådant förhållningssätt kräver en annan slags matlagningsundervisning än den som är vanligt förekommande idag. Flätmetodik, (De Ron och Feldt, 2006) att läraren demonstrerar och instruerar eleverna att göra ett praktiskt moment, som sedan eleverna härmar, är ett sätt att arbeta i matlagningsundervisning. Den sortens metodik har likheter med hur kunskaper överförts från mästare till novis (Molander, 1996, Säljö, 2015) och också hur matlagning traditionellt och historiskt har lärts ut från en generation till en annan (Bergström, 1997) i en mer informell miljö än vad klassrummet för undervisning i hem- och konsumentkunskap utgör.

Studiens trovärdighet

I det följande förs ett resonemang om vad de metodologiska, teoretiska och etiska valen i studien innebär för trovärdigheten. Validitet och reliabilitet är begrepp som ofta används när forskningsstudiers trovärdighet ska diskuteras. Dock är de begrepp sprungna ur en kvantitativ forskningstradition (Bryman, 2002b), varpå de inte är applicerbara i den här avhandlingen. Istället diskuteras studiens *trovärdighet* ur olika aspekter, med utgångspunkt i de trovärdighetsaspekter (tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och konfirmering) som beskrivs av Lincoln och Guba (1985).

De två metoder för datainsamling som ligger till grund för den här avhandlingen har valts med inspiration från en etnografisk metodologi. Medföljande observationer har använts för att få insikt i vad som händer i praktiken, det vill säga vad elever och lärare *gör*. Att sedan kombinera observationerna med intervjuer med lärare har bidragit till kunskap om lärarnas värderingar, normer och vad de *uttrycker att de gör*. På så vis fångar de olika metoderna in olika sorters information. Att kombinera två sorters metoder för datainsamling genererar också olika sorters datamaterial, som framför allt skiljer sig åt genom att fältanteckningar från observationerna tolkas i samma stund som datamaterialet samlas in. På så sätt är jag som forskare alltid en del av datamaterialet. Forskarens delaktighet genomsyrar ofta kvalitativa studier och Morrow (2005) anser att den kvantitativa forskaren strävan efter objektivitet inte är möjligt i kvalitativ forskning, utan studiens trovärdighet bör bedömas på andra sätt.

En av avhandlingens främsta styrkor är att den försökt skapa en teoretisk förståelse för vad matlagning i hem- och konsumentkunskap är och vilka möjligheter till lärande som eleverna ges. Studiens resultat tillför också en dimension till de teoretiska diskussioner som förs om matlagningens beskaffenhet och vad kunskaper om matlagning inbegriper. Studiens resultat kan sägas vara både tillförlitliga och överförbara, det vill säga att studiens resultat kan tillämpas i andra sammanhang. Ett sådant sammanhang där resultaten är överförbara är undervisning i hem- och konsumentkunskap på grundskolan. Det är möjligt att de svårigheter som eleverna uppvisade under observationerna också hade observerats i undervisning i hem- och konsumentkunskap på grundskolan, men att det på grundsärskolan blir något mer accentuerat och tydligt. Ett annat sammanhang är andra utbildningar som syftar till att lära personer att laga mat, både inom akademien och utanför, till exempel i studiecirkel eller liknande.

Den teoretiska ansats som har använts i studiens samtliga delar är det sociokulturella perspektivet, främst framskrivet av Säljö (2000). Det sociokulturella perspektivet är ett brett och vitt perspektiv som omfattar många olika aspekter på sociokultur och lärande. Att anamma hela perspektivet har därför inte varit möjligt, utan avhandlingen har istället fokuserat på medierande artefakter och elevernas användning av dessa. En svaghet i studien är att Zone of Proximal Development, ZPD, inte har beaktats. ZPD är en stor del av sociokulturella perspektiv och avser vad en person klarar av att göra på egen hand och vad som personen kan göra tillsammans med andra (Shabani et al., 2010). I relation till matlagning i hem- och konsumentkunskap är det en intressant aspekt som hade kunnat studeras ytterligare, men då hade en annan datainsamling varit nödvändig, en datainsamling som i högre grad fokuserade på elevernas interaktion med andra elever och med lärare.

Klassrumsstudien

Då hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan är outforskat valdes en metod som skulle ge inblick och förståelse för verksamheten, nämligen medföljande observationer. Att observera är ofta ett sätt att få en första inblick i en verksamhet eller ett sammanhang (Patton, 2002). Medföljande observationer valdes som datainsamlingsmetod för att få en första insikt om vad hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan är. Vid alla sorters observationer gör observatören en tolkning om vad som är relevant att observera och vad som kan lämnas utanför. Det kan ses som en svaghet med studien, men det hör samtidigt till metodens natur, att något observeras och något annat utelämnas (DeWalt och DeWalt, 2011, Silverman, 2005). Att ha flera ("multipla") observatörer som studerar samma situation är ovanligt, men kan öka studiens trovärdighet, i synnerhet om observatörerna tillsammans diskuterar vad som har observerats och delar upplevelse (LeCompte och Goetz, 1982). Ett sådant förfarande hade kunnat göras i klassrumsstudien, om inte alla observationer så åtminstone under något eller några observationstillfällen.

Att filma observationerna, så kallade videoobservationer, är ett alternativ som ofta nämns som ett alternativ till medföljande eller deltagande observationer. I den här studien ansåg jag det mindre lämpligt att observera med video- och ljudupptagning då två av lärarna som rekryterats till observationerna avrådde från att videofilma eleverna. Lärarnas argument var att de trodde att det skulle påverka eleverna i hög grad, och att både lärare och elever skulle känna sig osäkra då. Eftersom lärarna känner sina elever, och också fungerade som "grindvakter" (se till exempel DeWalt och DeWalt, 2011) i den här studien, det vill säga, de gav mig tillträde till det jag ville observera, var det en självklarhet att också följa deras råd. Vid något enstaka tillfälle upplevde jag att en

elev blev stressad av min närvaro, vilket innebar att jag förflyttade mig till en annan del av klassrummet. Vad som däremot hände mer ofta, var att eleverna såg mig som en extra resurs eller lärare i klassrummet som de kunde fråga, på samma sätt som de frågade sina lärare och elevassistenter. Ett sådant scenario kan en observatör förhålla sig till på olika vis. Jag hade kunnat ignorera deras frågor och hänvisat till deras lärare, eller också svarat på deras frågor och låtit dem se mig som en vuxen som de andra i klassrummet. Här valdes det senare, något annat hade i stunden varit otänkbart. Dessa situationer kan sägas känneteckna komplexiteten med observationer, de kräver å ena sidan en grad av deltagande av observatören, men samtidigt förmågan att kunna distansera sig för att kunna kritiskt reflektera.

Ovan beskrivna situation, och observationer generellt, kan diskuteras i relation till de tre trovärdighetskriterier som Molin (2004) lyfter. Molin (2004) menar att forskaren behöver göra troligt att den observerade situationen är i) autentisk, ii) att observationerna inte har påverkat situationen och iii) att deltagarna inte har påverkats av observationen. De observerade lektionerna bedöms vara autentiska. Lektionen med tillhörande lektionsplanering skulle genomförts oavsett om den observerades eller inte. Det är rimligt att anta att lektionerna skulle sett annorlunda ut om andra lärare än de observerade hade planerat och genomfört lektionen. Utifrån min egen förförståelse som lärare i hem- och konsumentkunskap så upplevde jag att lektionerna var representativa för hur undervisning i skolämnet brukar gå till. En aspekt av trovärdighet som lyfts av Lincoln och Guba (1985) är konfirmering, vilket handlar om forskarens egna värderingar och om de har påverkat studiens resultat. Inledningsvis i avhandlingen nämndes min förförståelse för såväl hem- och konsumentkunskap som lärande. Dock tror jag inte att min förförståelse påverkat resultaten, utan snarare givit mig en grund för att förklara vad jag ser, hör, känner, smakar och doftar. Just i en hem- och konsumentkunskapskontext menar jag att det är viktigt att betona att observationer inte enbart handlar om att se och höra, utan alla sinnesintryck är av relevans.

Deltagarna - lärare, elever och lärarassistenter var medvetna om min närvaro. Min bedömning är dock att deltagarna påverkats i begränsad utsträckning av de genomförda observationerna. Hur eleverna lagade mat, hur de använde sig av recept och andra artefakter i undervisningen och hur de interagerade med lärare och andra elever hade troligtvis inte sett annorlunda ut om jag inte varit där. Efter observationerna har lärarna bekräftat att elevernas sätt att vara i undervisningen, hur de använde sig av artefakter och hur de lagade mat eller bakade stämde överens med hur det ”brukar” vara. Det tillvägagångssättet kallas för verifiering eller att informanten ger feedback (Yanow och Schwartz-Shea, 2013). Det förfarandet innebär en slags kontroll att forskaren har förstått

”rätt”. Det ligger också i linje med hur Lincoln och Guba (1985) beskriver pålitlighet, det vill säga att jag skulle fått likartade resultat även vid ett annat observationstillfälle.

Intervjustudien

Då klassrumsstudiens observationer gav en inblick och en initial förståelse för matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan, så bidrog de efterföljande intervjuerna till att vidga förståelsen och samtidigt bekräfta det som framkommit under klassrumsstudien. Även om respondenternas kön och ålder inte har varit i fokus under varken urval eller analysarbete, så kan ändå konstateras att majoriteten av de intervjuade lärarna är kvinnor över 40 år. Det är rimligt att anta att min roll som kvinna och legitimerade lärare i hem- och konsumentkunskap kan ha påverkat respondenternas svar. Det är oklart hur och om det har påverkat intervjuerna, men det är en aspekt att förhålla sig till. Det är möjligt att respondenterna hade berättat och förklarat än mer eller anorlunda om den som intervjuade inte hade samma bakgrund som respondenterna. Resultatet från intervjustudien bedöms vara överförbart till andra sammanhang, främst gällande matlagning och utbildning. Dock var intervjuguiden utformad med ett tydligt fokus på hem- och konsumentkunskap. Intervjustudien bedöms också som pålitlig och respondenternas svar liknar till stor utsträckning varandra. Studiens trovärdighet har också påverkats av att en person i huvudsak gjort analysen, men sedan diskuterat och granskats av artiklarnas övriga medförfattare.

Intervjustudien gav kunskap och förståelse för hur lärare tänker och resonerar kring bland annat mat, matlagning och lärande i hem- och konsumentkunskap. Dessvärre saknas elevernas röst och deras upplevelse av vad matlagning i hem- och konsumentkunskap är, och kanske framför allt, vad de anser att de lär sig. Ett metodologiskt ställningstagande som hade varit fördelaktigt hade varit att låta eleverna/barnen vara medforskare (se till exempel doktorsavhandlingen av Hillén, 2013) och göra dem delaktiga i hur matlagning i hem- och konsumentkunskap framställs och beskrivs. Ett tillvägagångssätt är att använda begreppet *foodscapes*, det vill säga de olika mat-miljöer som barn kommer i kontakt med och skapar mening kring (Brembeck och Johansson, 2010, Johansson et al., 2009). Ett exempel på ett sådant foodscape kan vara hem- och konsumentkunskapsundervisningen.

Slutsatser och implikationer för praktik och forskning

Den här avhandlingen har bidragit till att synliggöra och skapa en förståelse för en matlagningspraktik i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan. Matlagningspraktiken kan i hög grad beskrivas som konservativ, och fokuserar på enskilda matlagningsmetoder där maträtter och bakverk tillagas från grunden. Eleverna ges goda möjligheter att lära sig att baka söta bakverk, men mindre goda möjligheter att laga hela maträtter anpassade till vardagslivet. Avhandlingen har studerat hem- och konsumentkunskapsämnet i praktiken, vad som sker på lektionerna och elevers möjligheter och begränsningar till matlagning, vilket kan öka medvetenheten om komplexiteten i den praktiska matlagningen i skolämnet. Genom att ta utgångspunkt i klassrummet så kan studien beskriva och förklara de verkliga aktiviteter som ingår i hem- och konsumentkunskap. Skolämnet har med den här avhandlingen givits en djupare akademisk förståelse och dess resultat kan användas som vetenskaplig grund för utveckling av hem- och konsumentkunskapsämnet och dess roll i skolan. Även om det empiriska datamaterialet är hämtat från hem- och konsumentkunskapens kontext så kan förhoppningsvis avhandlingen intressera och inspirera också andra praktiker där bruket av olika artefakter är avgörande. Avhandlingen har betydelse för grundsärskolan generellt och övriga praktiskt-estetiska skolämnena, men också för undervisning i matlagning på grundskola och gymnasieskola³².

Den här studien har visat att fortsatt forskning inom flera områden behövs. Hem- och konsumentkunskap är fortfarande, i jämförelse med andra skolämnen, ringa beforskat. Forskning om mat, matlagning och hälsa i hem- och konsumentkunskap kan sägas vara påbörjat, men måltider är fortfarande ett outforskat, men betydande, inslag i undervisningen. Om den här avhandlingen har fokuserat på matlagningens planering och process, så återstår att undersöka det slutliga resultatet – produkten. Med produkten åsyftas då inte enbart den färdiga maträtten, utan också hur måltiden gestaltar sig och vad den fyller för syfte för lärare och elever. Elever i såväl grundsärskola som grundskola behöver vara en del av hur synen på matlagning i hem- och konsumentkunskap

³² Till exempel restaurang- och livsmedelsprogrammet på gymnasieskolan.

framställs. Ämnesområdet vardagsaktiviteter på träningskolan, som har flera likheter med hem- och konsumentkunskap, behöver undersökas. Vidare har forskningen om recept, kokböcker och kommunikation och tradering av matlagningkunskaper bara påbörjats. Utifrån ett filosofiskt synsätt har återigen de stora frågorna om matlagningens beskaffenhet väckts – behöver vi kunna laga mat och varför? Och vad kan den som kan laga mat?

Min förhoppning är att den här avhandlingen har visat att matlagning och användningen av recept och andra artefakter i köket inte ska reduceras till något enkelt och vardagligt som varken kräver vetenskapligt underlag eller noggrant övervägande. Tvärtom är min önskan att avhandlingen bidrar till ytterligare kunskap och förståelse om komplexiteten i att kunna laga mat. Framför allt - betydelsen av att reflektera över det förgivettagna och varför någonting görs och till vilken nytta.

Referenser

- Alharbi, M. & Renwick, K. 2017. Saudi Arabian home economics curriculum: Searching for deep learning. *International Journal of Home Economics*, 10, 109.
- Allegrini, P. 2011. Att få recept att hänga samman. En analys av logiska satsrelationer i plätt- och pannkaksrecept för barn. *Ingår i: Holmberg, P., Karlsson, A.-M. & Nord, A. (red.) Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- American Psychiatric Association 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : Dsm-5*, Arlington, Va., American Psychiatric Association.
- Aminoff, C. 2017. *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. Licentiatavhandling, Linköpings Universitet.
- Andersson, J. 2014. *Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer : En undersökning av lärande av kroppstekniker*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Arvidsson, J. 2016. *Sysselsättning och social rättvisa : En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Doktorsavhandling, Högskolan i Halmstad.
- Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A.-C., Liberg, C. & Säljö, R. 2013. *Literacy-praktiker i och utanför skolan*, Malmö, Gleerup.
- Baker, L. & Lang, T. 1993. The decline of cooking. *Modus*, 2, 200-202.
- Begley, A. & Gallegos, D. 2010. What's cooking for dietetics? A review of the literature. *Nutrition & Dietetics*, 67, 26-30.
- Belasco, W. J. 2008. *Food : The key concepts*, Oxford, Berg.
- Benn, J. 2002. Consumer education: Educational considerations and perspectives. *International Journal of Consumer Studies*, 26, 169-177.
- Benn, J. 2006. Hjemkundskab, dannelse og kompetence. *Ingår i: Kompetence og curriculum*. 1 ed. Köpenhamn: Institut for curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Benn, J. 2011. Fra almindidaktik til fagdidaktik - hjemkundskab et eksempel. *Ingår i: Dahl, K. K. B., Læssø, J. & Simovska, V. (red.) Dannelse, didaktik og handlekompetence - inspireret av karsten schnack*.

- Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Benn, J. 2012. Home economics in past and present: Perspectives for the future. *Ingår i: Pendergast, D., Mcgregor, S. & Turkki, K. (red.) Creating home economics futures : The next 100 years*. Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press Pty Ltd.
- Benn, J. 2014. Food, nutrition or cooking literacy - a review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, 7, 13-35.
- Bergqvist, K. & Säljö, R. 2004. Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. *Ingår i: Linden, J. L. V. D. & Renshaw, P. (red.) Dialogic learning : Shifting perspectives to learning, instruction, and teaching*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Bergström, N. 1997. *Mat i skrift : Recept och kultur i kokböcker* Licentiatavhandling, Göteborgs universitet.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity : Theory, research, critique*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield Publishers.
- Berthén, D. 2007. *Förberedelse för särskildhet : Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet.
- Bildtgård, T. 2002. *Hur maten blev en risk: Medicinens bidrag till regleringen av det svenska ätandet*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Björkholm, J. 2011. *Immateriellt kulturarv som begrepp och process : Folkloristiska perspektiv på kulturarv i Finlands svenskbygder med folkmusik som exempel*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi.
- Blom, A. 2003. *Under rådande förhållanden : Att undervisa särskoleelever - nio lärare berättar delrapport 2 , i projektet "det särskilda med särskolan*, Stockholm, FoU-enheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Boalt, C. & Neymark, M. 1983. Mat var dag - ett kvinnogöra. *Ingår i: Åkerman, B. (red.) Den okända vardagen. Om arbetet i hemmen*. Stockholm: Akademikerlitt.
- Bohm, I. 2016. *"We're made of meat, so why should we eat vegetables?" : Food discourses in the school subject home and consumer studies*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Brante, G. & Brunosson, A. 2014. To double a recipe—interdisciplinary teaching and learning of mathematical content knowledge in a home economics setting. *Education Inquiry*, 5, 301-308.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brembeck, H. & Johansson, B. 2010. Foodscapes and children's bodies. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 2, 707-818.
- Brones, A. & Kindvall, J. 2015. *Fika: The art of the Swedish coffee break, with recipes for pastries, breads, and other treats*, Berkeley, Ten Speed Press.

- Brooks, N. & Begley, A. 2014. Adolescent food literacy programmes: A review of the literature. *Nutrition & Dietetics*, 71, 158-171.
- 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, 412-418.
- Bryman, A. 2002a. Etnografi och deltagande observation. *Ingår i: Bryman, A. (red.) Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bryman, A. 2002b. *Samhällsvetenskapliga metoder*, Malmö, Liber.
- Caraher, M. & Lang, T. 1999. Can't cook, won't cook: A review of cooking skills and their relevance to health promotion. *International Journal of Health Promotion and Education*, 37, 89-100.
- Carlbeck-Kommittén 2003. *För den jag är : Om utbildning och utvecklingsstörning : Delbetänkande*, Stockholm, Fritzes offentliga publikationer.
- Civitello, L. 2011. *Cuisine and culture [electronic resource] : A history of food and people*, Hoboken, John Wiley and Sons.
- Clark, D. 2004. The raw and the rotten: Punk cuisine. *Ethnology*, 43, 19-31.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making scence of qualitative data: Complementary research strategies*, Thousand Oaks, California, Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *Research methods in education*, Milton Park, Abingdon, Oxon, [England] ;, Routledge.
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology : A once and future discipline*, Cambridge, Mass. ;, Belknap Press of Harvard University Press.
- Cotter, C. 1997. Claiming a piece of the pie: How the language of recipes defines community. *Ingår i: Bower, A. (red.) Recipes for reading. Community cookbooks, stories, histories*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Cunliffe, A. L. & Shotter, J. 2006. Linguistic artifacts in organizing and managing. *Ingår i: Rafaeli, A. & Pratt, M. G. (red.) Artifacts and organizations. Beyond mere symbolism*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Daniels, H. 2009. Implicit or invisible mediation in the development of interagency work. *Ingår i: Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T. & Ludvigsen, S. (red.) Activity theory in practice*. New York: Routledge.
- Danielsson, K. & Selander, S. 2014. *Se texten! : Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*, Malmö, Gleerups Utbildning AB.
- Dawkins, R. 2016. *The extended phenotype: The long reach of the gene*, Oxford, Oxford University Press.
- De Ron, L. & Feldt, M. 2006. *Bedöma och lära i hem- och konsumentkunskap : Bakgrund och framväxt av ett pedagogiskt bedömningsmaterial*, Stockholm, PRIM-gruppen, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.

- Denscombe, M. 2007. *The good research guide : For small-scale social research projects*, Maidenhead, Open University Press.
- Dewalt, M. K. & Dewalt, R. B. 2011. *Participant observation. A guide for fieldworkers*, Maryland, AltaMira Press.
- DeVault, M. 1991. *Feeding the family : The social organization of caring as gendered work*, Chicago, University of Chicago Press.
- Dolonen, J. A. & Ludvigsen, S. 2012. Analyzing students' interaction with a 3d geometry learning tool and their teacher. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 167-182.
- Duek, S. 2013. Artefakter i barns litteracitetspraktiker. *KAPET*, 9, 72-86.
- Duek, S. 2017. *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet.
- Duranti, A. & Goodwin, C. 1992. *Rethinking context : Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Duruz, J. 2000. A nice baked dinner...or two roast ducks from Chinatown?: Identity grazing. *Continuum*, 14, 289-301.
- Ekström, A., Lindwall, O. & Säljö, R. 2009. Questions, instructions, and modes of listening in the joint production of guided action: A study of student–teacher collaboration in handicraft education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 497-514.
- Ekström, M. 1990. *Kost, klass och kön*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Ekström, M. P. & Jonsson, I. M. 2009. Family meals: Competence, cooking and company. *Ingår Food in Contemporary Society*. Helsingfors: Helsingfors universitet.
- Emanuelsson, I. 1996. Integrering – bevarad normal variation i olikheter. *Ingår i: Rabe, T., Hill, A. & Andersson, B. (red.) Boken om integrering : Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. 2011. *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago, University of Chicago Press.
- Engler-Stringer, R. 2010. Food, cooking skills, and health: A literature review. *Canadian journal of Dietetic practice and research*, 71, 141-145.
- Falk, P. 1994. *The consuming body*, London, Sage.
- Farb, P. & Armelagos, G. 1983. The wisdom of cuisine. *Ingår i: Farb, P. & Armelagos, G. (red.) Consuming passions : The antropology of eating*. New York: Washington Square Press.
- Ferguson, P. P. 1998. A cultural field in the making: Gastronomy in 19th century France. *American Journal of Sociology*, 104, 597-641.
- Ferm, C. 2008. *Förkroppsligad erfarenhet. En holistisk utgångspunkt för undervisning och lärande i högre utbildning*, Stockholm, Stockholms universitet.
- Fieldhouse, P. 1998. *Food and nutrition : Customs and culture*, London, Stanley Thornes.
- Fischler, C. 2011. Commensality, society and culture. *Social Science Information*, 50, 528-548.

- Fisher, C., Nicholas, P. & Marshall, W. 2011. Cooking in schools: Rewarding teachers for inspiring adolescents to make healthy choices. *Nutrition Bulletin*, 36, 120-123.
- Fjellström, C. 2016. Två kokböcker från 1700-talet.: Matlagning i Reinerus Broocmans tryckta hushållsbok och i Christina Vallerias handskrivna kokbok. *Ingår i: Tunón, H. (red.) En fullständig svensk hus-hålds-bok af Reinerus Reineri Broocman.: En handbok i gårds- och hushållsskötsel i vid mening från 1700-talets första hälft samt Broocmans värld och hushållsbok belyst i åtta artiklar av nutida forskare.* Stockholm & Uppsala: Kungl. Skogs- och Lantbruksakademien.
- Fordyce-Voorham, S. 2011. Identification of essential food skills for skill-based healthful eating programs in secondary schools. *Journal of nutrition education and behavior*, 43, 116-122.
- Forster, L. 2003. Liberating the recipe: A study of the relationship between food and feminism in the early 1970s. *Ingår i: Floyd, J. & Forster, L. (red.) The recipe reader. Narratives - contexts - traditions.* Aldershot: Ashgate.
- Frithiof, E. 2012. Särskolan i ljuset av FN-konventionen. Om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. *Ingår i: Östlund, D. & Barow, T. (red.) Bildning för alla! En pedagogisk utmaning.* Högskolan Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Gadler, U. 2011. *En skola för alla-gäller det alla? Statliga styrdokumentens betydelse i skolans verksamhet.* Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet
- Gatley, A., Caraher, M. & Lang, T. 2014. A qualitative, cross cultural examination of attitudes and behaviour in relation to cooking habits in France and Britain. *Appetite*, 75, 71-81.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*, London, Fontana Press.
- Giovanni, R. 2001. *Culture of the fork : A brief history of food in Europe*, New York, Columbia University Press.
- Gisslevik, E. 2018. *Education for sustainable food consumption in home and consumer studies.* Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Goody, J. 1977. The recipe, the prescription and the experiment. *Ingår i: Goody, J. (red.) The domestication of the savage mind.* Cambridge: Cambridge U.P.
- Goody, J. 2015. Asia and Europe. *History and Anthropology*, 26, 263-307.
- Granberg, A., Brante, G., Olsson, V. & Mattsson Sydner, Y. 2017. Knowing how to use and understand recipes: What arithmetical understanding is needed when students with mild intellectual disabilities use recipes in practical cooking lessons in home economics? *International Journal of Consumer Studies*, 41, 494-500.
- Granqvist, C. J., Thurffjell, K. & Wallensteen, H. 2016. *Det svenska måltidsundret : Från gastronomiskt u-land till världstopp*, Stockholm, Måltidsakademiens förlag i Grythyttan.

- Graves, T. B., Collins, B. C., Schuster, J. W. & Kleinert, H. 2005. Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 34-46.
- Grunewald, K. 2009. *Från idiot till medborgare : De utvecklingsstördas historia*, Stockholm, Gothia.
- Guerrón-Montero, C. 2004. Afro-Antillean cuisine and global tourism. *Food, Culture & Society*, 7, 29-47.
- Gunnarsson, B.-L. & Karlsson, A.-M. 2007. *Ett vidgat textbegrepp*, Uppsala, Universitetstryckeriet.
- Gustafsson, C. 1999. Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4, 43.
- Habib, L. & Wittek, L. 2007. The portfolio as artifact and actor. *Mind, Culture, and Activity*, 14, 266-282.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice.*, Milton Park, Abingdon, Oxon, Routledge.
- Hartmann, C., Dohle, S. & Siegrist, M. 2013. Importance of cooking skills for balanced food choices. *Appetite*, 65, 125-31.
- Heath, S. B. & Street, B. V. 2008. *On ethnography: Approaches to language and literacy research. Language & literacy (ncrll)*, ERIC.
- Heldke, M. L. 1992. Foodmaking as a thoughtful practice. . *Ingår i: Curtin, W. D. & Heldke, M. L. (red.) Cooking, eating, thinking. Transformative philosophies of food.* Bloomington: Indiana University Press.
- Hillén, S. 2013. *Barn som medforskare : En metod med potential för delaktighet*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Hinckson, E. A., Dickinson, A., Water, T., Sands, M. & Penman, L. 2013. Physical activity, dietary habits and overall health in overweight and obese children and youth with intellectual disability or autism. *Research in developmental disabilities*, 34, 1170-1178.
- Hipkiss, A. M. 2014. *Klassrummets semiotiska resurser : En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Hirdman, Y. 1983. *Magfrågan : Mat som mål och medel : Stockholm 1870-1920*, Stockholm, Rabén & Sjögren.
- Hjelmér, C. 2012. *Leva och lära demokrati?: En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Hjälmeskog, K. 2000. *"Democracy begins at home" : Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. 94 Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Hjälmeskog, K., Cullbrand, I. & Petersson, M. 2006. Huslig utbildning i Sverige under ett halvt sekel. *Ingår i: Hjälmeskog, K. (red.) Lärarprofession i förändring : Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap.* Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

- Hove, O. 2004. Weight survey on adult persons with mental retardation living in the community. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 9-17.
- Håkansson, A. 2018. *Det ängsliga matsamhället : Det fina med färdigmaten*, Lidingö, Fri Tanke.
- Höijer, K. 2013. *Contested food : The construction of home and consumer studies as a cultural space*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Höijer, K., Fjellström, C. & Hjalmskog, K. 2013. Learning space for food: Exploring three home economics classrooms. *Pedagogy, Culture & Society*, 21, 449-469.
- Höijer, K., Hjalmskog, K. & Fjellström, C. 2011. 'Food with a purpose'—home economics teachers' construction of food and home. *International Journal of Consumer Studies*, 35, 514-519.
- James, W. 2008. The epidemiology of obesity: The size of the problem. *Journal of internal medicine*, 263, 336-352.
- Janhonen-Abuquah, H., Heino, L., Tammissuo, S. & Posti-Ahokas, H. 2017. Adapting to change: Building learning spaces in a culturally responsive manner. *International Journal of Home Economics*, 10, 40.
- Janhonen, K. 2016. *Adolescents' participation and agency in food education*. Doktorsavhandling, Helsingfors universitet.
- Jarl, M. & Rönnerberg, L. 2015. *Skolpolitik : Från riksdagshus till klassrum*, Stockholm, Liber.
- Jarlbrink, J. 2012. Vardagslivets medialisering mat och medier i privata receptsamlingar. *RIG-Kulturhistorisk tidskrift*, 95.
- Jernström, E. 2000. *Lärande under samma hatt : En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Doktorsavhandling, Luleå universitet.
- Jewitt, C. 2008. *The visual in learning and creativity: A review of the literature*, Arts Council.
- Johansson, B., Mäkelä, J., Roos, G., Hillén, S., Hansen, G. L., Jensen, T. M. & Huotilainen, A. 2009. Nordic children's foodscapes. *Food, Culture & Society*, 12, 25-51.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. 2001. Omsorg—en central aspekt av förskolepedagogiken: Exemplet måltiden. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 6, 81.
- Johansson, M. 2002a. *Slöjdpraktik i skolan : Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*, Göteborg, Göteborgs universitet.
- Johansson, M. & Andersson, J. 2017. Learning situations in sloyd—to become more handy, dexterous and skilful. *Techne Series-Research in Sloyd Education and Craft Science A*, 24, 93-109.
- Johansson, S. 2002b. *Den sociala omsorgens akademisering*, Stockholm, Liber.
- Johansson, T. 2010. *Etnografi som teori, metod och livsstil*, Malmö, Malmö högskola.

- 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 universitet.
- Jönsson, H. 2013. Chef celebrities, food stuff anxieties and (un) happy meals: An introduction to foodways redux. *Ethnologia Europaea*, 43, 5-16.
- Kaufmann, J.-C. & Macey, D. 2010. *The meaning of cooking*, Cambridge, UK ;, Polity Press.
- Knoblauch, H. 2005. Focused ethnography. *Forum qualitative sozialforschung/forum: qualitative social research*, 6.
- Kullberg, B. 2014. *Etnografi i klassrummet*, Lund, Studentlitteratur.
- Kvale, S. 2007. *Doing interviews*, Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- Källgren, G. 1982. Baka, steka, koka - en studie i matlagningstermernas semantik *Ingår i: Molde, B. (red.) Tankar om språket. Språkvårdsstudier*. Solna: Esselte Studium.
- Lancioni, G. E. & O'reilly, M. F. 2002. Teaching food preparation skills to people with intellectual disabilities: A literature overview. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 236-253.
- Lang, T. & Caraher, M. 2001. Is there a culinary skills transition? Data and debate from the UK about changes in cooking culture. *Journal of HEIA*, 5, 2-14.
- Lange, M. 2017. *Food safety learning in home and consumer studies : Teachers' and students' perspectives*, Uppsala, Uppsala universitet.
- Laudan, R. 2016. Homegrown cuisines or naturalized cuisines? The history of food in Hawaii and hawaii's place in food history. *Food, Culture & Society*, 19, 437-459.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Leather, S. & Walker Trust, C. 1996. *The making of modern malnutrition an overview of food poverty in the UK*, London Caroline Walker Trust.
- Lecompte, M. D. & Goetz, J. P. 1982. Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52, 31-60.
- Levenstein, H. 1980. The new England kitchen and the origins of modern American eating habits. *American Quarterly*, 32, 369-386.
- Lévi-Strauss, C. 1997. The culinary triangle. *Ingår i: Counihan, C. & Van Esterik, P. (red.) Food and culture: A reader*. New York Routledge.
- Liberg, C. & Säljö, R. 2014. Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. *Ingår i: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lichtenstein, A. H. & Ludwig, D. S. 2010. Bring back home economics education. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 303, 1857-1858.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*, Sage.

- Lind, U. 2001. *Positioner i svensk barnpedagogisk forskning*, Stockholm, Stockholm.
- Lindblom, C. 2016. *Skolämnet hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse* Doktorsavhandling, Umeå universitet.
- Lindblom, C., Arreman, I. E. & Hörnell, A. 2013. Practical conditions for home and consumer studies in Swedish compulsory education: A survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37, 556-563.
- Linde, G. 2000. *Det ska ni veta! : En introduktion till läroplansteori*, Lund, Studentlitteratur.
- Livsmedelsverket 2015. *Vad är nyttiga och onyttiga kolhydrater?*, Uppsala, Livsmedelsverket.
- Lundqvist, E., Säljö, R. & Östman, L. 2013. *Scientific literacy : Teori och praktik*, Malmö, Gleerup.
- Lupton, D. 1996. *Food, the body and the self*, London, Sage.
- Lyon, P., Colquhoun, A. & Alexander, E. 2003. Deskillling the domestic kitchen: National tragedy or the making of a modern myth? *Food Service Technology*, 167-175.
- Madaus, J., Pivarnik, L., Patnoad, M., Scarpati, S., Richard, N., Wright Hirsch, D., Carbone, E. & Gable K, R. 2010. Teaching food safety skills to students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42, 44-51.
- Magnusson, M. 2004. *Skriftspråkliga situationer i klassrummet*, Kalmar, Högskolan i Kalmar, humanvetenskapliga institutionen.
- Magnusson, P. 2014. *Meningsskapandets möjligheter: Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.
- Mattsson Sydner, Y. 2002. *Den maktlösa måltiden. Om mat inom äldreomsorgen*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Mcgee, H. 2004. *Mcgee on food & cooking : An encyclopedia of kitchen science, history and culture*, London, Hodder & Stoughton.
- Mcgowan, L., Caraher, M., Raats, M., Lavelle, F., Hollywood, L., McDowell, D., Spence, M., Mcclcoat, A., Mooney, E. & Dean, M. 2015. Domestic cooking and food skills: A review. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 00-00.
- Mechling, L. C. 2008. High tech cooking: A literature review of evolving technologies for teaching a functional skill. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43, 474-485.
- Mennell, S. 1996. *All manners of food: Eating and taste in England and France from the middle ages to the present*, Urbana, University of Illinois Press.
- Merleau-Ponty, M. 1968. *The visible and the invisible: Followed by working notes*, Northwestern University Press.

- Metzger, J. 2005. *I köttbullenlandet : Konstruktionen av svenskt och utländskt på det kulinariska fältet*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Milles, K. 2016. ”gör pizzabottarna genom att röra ihop halloumiost, vispgrädde och pofibrer i en bunke”: Matreceptens ideologiska potential. *Folkmålsstudier: meddelanden från Föreningen för nordisk filologi*, 37-56.
- Mills, S., White, M., Wrieden, W., Brown, H., Stead, M. & Adams, J. 2017. Home food preparation practices, experiences and perceptions: A qualitative interview study with photo-elicitation. *PLoS ONE*, 12, e0182842.
- Mineur, T. 2013. *Skolformens komplexitet: Elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling, Örebro universitet.
- Molander, B. 1996. *Kunskap i handling*, Göteborg, Daidalos.
- Molin, M. 2004. *Att vara i särklass : Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet ;.
- Morley, L., Angervall, P., Berggren, C. & Dodillet, S. 2018. Re-purposing fika: Rest, recreation or regulation in the neoliberalized Swedish university? *European Journal of Higher Education*, 1-15.
- Morrow, S. L. 2005. Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52, 250.
- Mårdsjö, K. 1998. *Maten, metoderna och livet: Svenska husliga handböcker 1750-1900*, Lund, Institutionen för nordiska språk.
- Mårdsjö, K. 2001. *Kokböcker*, Lund, Studentlitteratur.
- Mølstad, C. E. 2015. State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 441-461.
- Mølstad, C. E. & Hansén, S.-E. 2013. The curriculum as a governing instrument – a comparative study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, 4, 23219.
- Nelson, S. A., Corbin, M. A. & Nickols-Richardson, S. M. 2013. A call for culinary skills education in childhood obesity-prevention interventions: Current status and peer influences. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 113, 1031-1036.
- Neuman, N. 2016. *Stories of masculinity, gender equality, and culinary progress : On foodwork, cooking, and men in sweden*. 132 Doktorsavhandling, Uppsala universitet.
- Nilholm, C. & Göransson, K. 2013. *Inkluderande undervisning : Vad kan man lära av forskningen*, Härnösand, Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nirje, B. 2010. *Normaliseringsprincipen [elektronisk resurs]*, Lund, Studentlitteratur.
- Nordström, K., Coff, C., Jönsson, H., Nordenfelt, L. & Görman, U. 2013. Food and health: Individual, cultural, or scientific matters? *Genes Nutr*, 8, 357-63.

- Norrick, N. 1982. Recipes as texts: Technical language in the kitchen. *Ingår i: Jongen, R. (red.) Sprache, diskurs und text.* Niemeyer: Tübingen.
- Notaker, H. 1990. *All världens kokböcker : Med 100 historiska recept,* Stockholm, Atlantis.
- Nowak, A. J., Kolouch, G., Schneyer, L. & Roberts, K. H. 2012. Building food literacy and positive relationships with healthy food in children through school gardens. *Childhood Obesity (Formerly Obesity and Weight Management)*, 8, 392-395.
- Nylund Skog, S. 2014. Lingon och potatis, Stockholm och Czernowitz : Materialiteter i en judinnas levnadsberättelse. *Ingår i: Nilsson, K. E. & Meurling, B. (red.) Talande ting. Berättelser och materialitet.* Uppsala: Talande ting : berättelser och materialitet.
- Palojoki, P. 2003. Food, learning and children-crossing the boundaries between school and home. *Barn*, 2, 51-66.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods,* London, SAGE.
- Pendergast, D. 2012. The intention of home economics education: A powerful enabler for future-proofing the profession. *Creating Home Economics Futures: The Next 100 Years*, 12.
- Pendergast, D. & Dewhurst, Y. 2012. Home economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics*, 5, 245.
- Petersson, M. 2007. *Att genuszappa på säker eller minerad mark : Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Poirier, S., Remsen, M. A. & Sager, M. 2017. Teaching and learning in family and consumer sciences education: Thriving in challenging times. *International Journal of Home Economics*, 10, 17.
- Polanyi, M. 2009. *The tacit dimension,* Chicago, University of Chicago press.
- Prupp, O. & Öhlander, M. 2005. Kulturbegreppets användningar och sociala betydelser. *Ingår i: Bodil Axelsson, J. F. (red.) Linköping Electronic Conference Proceedings.* Linköping University Electronic Press.
- Prop. 1989/90:41 1989. *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktionärer,* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/om-kommunalt-huvudmannaskap-for-larare_GD0341, Sveriges Riksdag.
- Prop. 2017/18:9 2017. *Skolstart vid sex års ålder,* <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-2017189/>, Regeringskansliet.
- Reichenberg, M. 2012. *Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu,* Umeå, Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.
- Riesbeck, E. 2008. *På tal om matematik : Matematiken, vardagen och den matematikdidaktiska diskursen.* Doktorsavhandling, Linköpings universitet.

- Roper, J. M. & Shapira, J. 2000. *Ethnography in nursing research*, Sage.
- Røren, O. 2007. *Idioternas tid : Tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840-1872*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Schoultz, J. 2000. *Att samtala om/i naturvetenskap : Kommunikation, kontext och artefakt*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet.
- Schwartz, A. 2013. *Pedagogik, plats och prestationer: En etnografisk studie om en skola i förorten*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Seeley, A., Wu, M. & Caraher, M. 2010. Should we teach cooking in schools? A systematic review of the literature of school-based cooking interventions. *Journal of HEIA*, 17, 10-18.
- Shabani, K., Khatib, M. & Ebadi, S. 2010. Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching*, 3, 237-248.
- Shapiro, L. 2004. *Something from the oven: Reinventing dinner in 1950s America*, New York, Viking.
- Short, F. 2003. Domestic cooking skills - what are they? *Journal of HEIA*, 10, 13-22.
- Short, F. 2006. *Kitchen secrets the meaning of cooking in everyday life*, Oxford ;, Berg.
- Short, F. Cooking; convenience and dis-connection. *Ingår Inter: A European Cultural Studies: Conference in Sweden 11-13 June 2007, 2007*. Linköping University Electronic Press, 553-563.
- Silverman, D. 2005. *Doing qualitative research: A practical handbook*, Los Angeles, Sage.
- Sjöholm, E. 2014. *Hem- och konsumentkunskap: Åk 7-9*, Limhamn, Interskol.
- Skolinspektionen 2010. *Undervisningen i svenska i grundskolan [elektronisk resurs]*, Stockholm, Skolinspektionen.
- Skolverket 2002. *I särskola eller i grundskola? : Orsaken till variation beträffande integrering*, Stockholm, Skolverket .:
- Skolverket 2011a. *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*, Stockholm, Skolverket .:
- Skolverket. 2011b. *Kursplan hem- och konsumentkunskap [elektronisk resurs]* [Online]. www.skolverket.se: Skolverket. [hämtad 20180620 2018].
- Skolverket 2015a. *Integrerade elever*, Stockholm, Skolverket.
- Skolverket. 2015b. *Personal i grundskolan läsåret 2015/16. Tabell 5a* [Online]. <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal/personal-i-grundskolan-lasar-2015-16-1.245823>: Skolverket. [hämtad 20160811].
- Skolverket 2017a. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 : Reviderad 2017*, [Stockholm], Skolverket.
- Skolverket 2017b. *Läroplan för grundskolan 2011 (reviderad 2017)*, [elektronisk resurs], Skolverket.

- Skolverket. 2017c. *Timplan* [Online]. Skolverket. tillgänglig: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundsarskola> [hämtad 20180220 2018].
- Slater, J. 2013. Is cooking dead? The state of home economics food and nutrition education in a Canadian province. *International Journal of Consumer Studies*, 37, 617-624.
- Stahlke Wall, S. 2014. Focused ethnography: A methodological adaptation for social research in emerging contexts. 2014, 16.
- Stead, M., Caracher, M., Wrieden, W., Longbottom, P., Valentine, K. & Anderson, A. 2004. Confident, fearful and hopeless cooks: Findings from the development of a food-skills initiative. *British Food Journal*, 106, 274-287.
- Stitt, S. 1996. An international perspective on food and cooking skills in education. *British Food Journal*, 98, 27-34.
- Stitt, S., Jepson, M. & Paulson-Box, E. 1995. Taking the cooking out of food: Nutrition & the national curriculum. *Nutrition and Health*, 10, 155-164.
- Sutton, D. 2013. Cooking skills, the senses and memory: The fate of practical knowledge. *Ingår i: Counihan, C. & Van Estrik, P. (red.) Food and culture: A reader*. Third ed. New York: Routledge.
- Symons, M. 2002. Cutting up cultures. *Journal of Historical Sociology*, 15, 431-450.
- Säljö, R. 1995. Är handen praktisk och tanken teoretisk? *Slöjdforum*, 5-7.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm, Prisma.
- Säljö, R. 2010. *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet* Stockholm, Norstedts.
- Säljö, R. 2015. *Lärande : En introduktion till perspektiv och metaforer*, Malmö, Gleerup.
- Sörensdotter, R. 2008. *Omsorgsarbete i omvandling : Genus, klass och etnicitet inom hemtjänsten*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Taar, J. 2017. *Interthinking in Estonian home economics education*. Doktorsavhandling, Helsingfors universitet.
- Taber-Doughty, T., Bouck, E. C., Tom, K., Jasper, A. D., Flanagan, S. M. & Bassette, L. 2011. Video modeling and prompting: A comparison of two strategies for teaching cooking skills to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 499-513.
- Tellström, R. 2015. *Hunger och törst : Svensk måltidshistoria : Från överlevnad till statusmarkör*, Stockholm, Forum.
- Ternier, S. 2010. Understanding and measuring cooking skills and knowledge as factors influencing convenience food purchases and consumption. *SURF*, 3, 69-76.

- Tideman, M. 2004. *Den stora utmaningen : Om att se olikhet som resurs i skolan : En studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*, Halmstad, [Wigforssinstitutet för välfärdsforskning], Högskolan i Halmstad.
- Tjora, A. 2011. Observationsstudiets sötma och de ibland lömska fältanteckningarna. *Ingår i: Fangen, K. & Sellerberg, A.-M. (red.) Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Torkkeli, K., Mäkelä, J. & Niva, M. 2018. Elements of practice in the analysis of auto-ethnographical cooking videos. *Journal of Consumer Culture*, 0, 1469540518764248.
- Truman, E., Lane, D. & Elliott, C. 2017. Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365-371.
- Tull, A. 2018. *Food and cooking skills education: Why teach people how to cook? [elektronisk resurs]*, Routledge.
- Uljens, M. 2000. Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. *Ingår i: Säfström, C. A. & Svedner, P. O. (red.) Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet 2010. *Skollag*, Stockholm, Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, K. 2001. *Kvalitet i särskola - en fråga om värderingar : Regeringsuppdrag om särskolan, oktober 2001*, Stockholm, Skolverket.
- Van Der Horst, K., Brunner, T. A. & Siegrist, M. 2010. Ready-meal consumption: Associations with weight status and cooking skills. *Public Health Nutrition*, 14, 239-245.
- Warde, A. 2016. *The practice of eating*, Cambridge, Polity Press.
- Wartofsky, M. W. 1979. *Models : Representation and the scientific understanding*, Dordrecht, Reidel.
- Velardo, S. 2015. The nuances of health literacy, nutrition literacy, and food literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*.
- Velardo, S. 2017. Nutrition literacy for the health literate. *J Nutr Educ Behav*, 49, 183.
- Venäläinen, S. 2010. *Interaction in the multicultural classroom: Towards culturally sensitive home economics education*. Doktorsavhandling, Helsingfors universitet.
- Verbi 2016. *Maxqda, software for qualitative data analysis*, Sozialforschung GmbH, Berlin, Germany, Consult.
- Wertsch, J. 1991. *Voices of the mind : A sociocultural approach to mediated action*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*, New York ;, Oxford University Press.
- Vetenskapsrådet. 2002. *Forskningsvetenskapliga principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* [Online]. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Vetenskapsrådet. [hämtad 20160609].
- Vetenskapsrådet 2017. *Good research practice*, Stockholm, Vetenskapsrådet.

- Whitehead, T. L. 2004. What is ethnography? Methodological, ontological and epistemological. *CEHC Cultural Ecology of Health and change*.
- Vidgen, H. 2016. *Food literacy: Key concepts for health and education*, Routledge.
- Vidgen, H. A. & Gallegos, D. 2014. Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59.
- Vileisis, A. 2008. *Kitchen literacy : How we lost knowledge of where food comes from and why we need to get it back*, Washington, Island Press/Shearwater Books.
- Wilk, R. & Hintlian, P. 2005. Cooking on their own: Cuisines of manly men. *Food and Foodways*, 13, 159-168.
- Wolcott, H. F. 1990. Making a study "more ethnographic". *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 44-72.
- Worsley, T., Wang, W. C., Wijeratne, P., Ismail, S. & Ridley, S. 2015. Who cooks from scratch and how do they prepare food? *British Food Journal*, 117, 664-676.
- Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. 1986. *Thought and language*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Wägner, R. 1988. *Läsebok för brödälskare*, Stockholm, LT i samarbete med Brödinstitutet.
- Väyrynen, D. 2017. *Marken*, Luleå, Teg Publishing.
- Yanow, D. & Schwartz-Shea, P. 2013. *Interpretation and method : Empirical research methods and the interpretive turn*, Armonk, N.Y., M.E. Sharp, Inc.
- Yoshiuchi, A. 2017. Learning about ethical fashion in home economics classes: Experiences, lectures, and information technology as tools for consumer education. *International Journal of Home Economics*, 10, 64.
- Åbacka, G. 2008. *Att lära för livet hemma och i skolan: Elevers uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö*. Doktorsavhandling, Åbo akademi.
- Östlund, D. 2012. *Deltagandets kontextuella villkor : Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.

Acta Universitatis Upsaliensis

*Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations
from the Faculty of Social Sciences 157*

Editor: The Dean of the Faculty of Social Sciences

A doctoral dissertation from the Faculty of Social 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 Social Sciences. (Prior to January, 2005, the series was published under the title “Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences”.)

Distribution: publications.uu.se
urn:nbn:se:uu:diva-351881



ACTA
UNIVERSITATIS
UPSALIENSIS
UPPSALA
2018