



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Elever samtalar om innebörder av hälsa, ekonomi och miljö

Josefin Hittrich

Uppsats/Examensarbete:	15 högskolepoäng
Program/kurs:	Examensarbete inom lärarprogrammet i hushållsvetenskap, LHK 410
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vårterminen 2011
Handledare:	Ingrid Cullbrand
Examinator:	Marianne Pipping Ekström



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR KOST- OCH IDROTTSVETENSKAP

Titel:	Elevers samtalar om hälsa, ekonomi och miljö
Författare:	Josefin Hittrich
Uppsats/Examensarbete:	15 högskolepoäng
Program/kurs:	Examensarbete inom lärarprogrammet i hushållsvetenskap, LHK 410
Nivå:	Grundnivå
Handledare:	Ingrid Cullbrand
Examinator:	Marianne Pipping Ekström
Antal sidor:	25
Termin/år:	Vårterminen 2011
Nyckelord:	Hem- och konsumentkunskap, hälsa, ekonomi, miljö

Sammanfattning

I skolans styrdokument ingår många olika begrepp, som elever ska utveckla kunskap kring. I den här studien behandlas begreppen hälsa, ekonomi och miljö som är tre centrala begrepp i hem- och konsumentkunskap. Dessa tre begrepp är en konkretisering av de tre dimensionerna i hållbar utveckling. Undervisning i hållbar utveckling innebär en demokratisk undervisning, där eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt för att känna till konsekvenser med olika val. För att utveckla kunskapen kring begrepp är språket en avgörande faktor. Språket är det verktyg som behövs för att utveckla tankestrukturer och för att kunna förmedla dem.

Syftet med den här studien är att undersöka innebörder av begreppen hälsa, ekonomi och miljö samt hur elever samtalar om dessa tre begrepp. Studien är avgränsad till hem- och konsumentkunskap och kunskapsområdet mat och måltider. För att besvara syftet används gruppintervjuer som genomförts med elever i årskurs åtta och nio. Resultatet analyseras med hjälp av en analysmodell, som innehåller tre olika kunskapsnivåer.

Studien visar att de elever som intervjuats i årskurs åtta och nio kan redogöra för flera innebörder av begreppen hälsa, ekonomi och miljö. Det framkommer också att de kan föra samtal om de begreppen på olika kunskapsnivåer. De kan språkligt beskriva begreppen och resonera kring dem. Det framkommer också att elevernas samtal fördjupas då de får tillgång till material vilket leder samtal och resonemang kring begreppen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Bakgrund	2
2.1 De tre begreppen hälsa, miljö och ekonomi	3
2.1.1 Definition av hälsa, ekonomi och miljö	3
2.1.2 Hälsa, miljö och ekonomi i kursplanen för hem- och konsumentkunskap.....	4
2.1.3 Medvetna val utifrån hälsa, ekonomi och miljö	4
2.2 En förändrad tid.....	6
2.2.1 Kunskapssyn	6
2.2.2 Från miljöundervisning till undervisning i hållbar utveckling	6
2.2.3 Undervisning i hållbar utveckling i skolan	7
2.3 Vägen till begreppslik kunskap	8
2.3.1 Vardags tänkande och vetenskapligt tänkande.....	8
2.3.2 Tre nivåer av kunskap	9
2.3.3 Språket, ett verktyg för att utveckla kunskap	11
2.4 Problemformulering	11
3. Syfte och frågeställning	11
4. Metod.....	12
4.1 Intervju som metod.....	12
4.2 Urval av undersökningsgrupp.....	12
4.3 Gruppintervjuns utformning	13
4.3.1 Material	13
4.4 Genomförande av gruppintervju.....	14
4.5. Analys av gruppintervju	14
4.6 Analysmodell	14
4.7 Tillförlitlighet	15
5. Resultat	16
5.1 Gruppintervju del 1	16
5.2 Gruppintervju del 2	21
6. Diskussion	23
6.1 Metoddiskussion.....	23
6. 2 Resultatdiskussion	24
6.3 Slutsats och fortsatt forskning	25
Referenser.....	26
Bilaga 1 - Missiv	28
Bilaga 2 - Intervjuguide.....	29
Bilaga 3 - Maträtt 1	30
Bilaga 4 - Maträtt 2	31

1. Inledning

I skolans styrdokument ingår det många olika begrepp som eleverna behöver förstå och kunna använda för att utveckla kunskaper och förmågor som krävs för att nå målen. Forskning visar att elever har svårigheter att ta till sig begrepp. De har en viss förståelse för begrepp inom en specifik kontext men de kan inte använda samma begrepp i olika sammanhang (Österlind, 2006). Som blivande lärare i hem- och konsumentkunskap behöver jag öka min kunskap om elevers begreppsförståelse. Jag har valt att i den här uppsatsen inrikta mig på *hälsa, ekonomi och miljö*, tre centrala begrepp i ämnet hem- och konsumentkunskap.

I den nuvarande kursplanen för hem- och konsumentkunskap anges att *hälsa* är ett övergripande perspektiv, som har fyra olika dimensioner: ekonomiska, materiella, fysiologiska och psykosociala (Skolverket, 2000a, s 19). Hälsa skrivs också fram i Läroplanen, Lpo 94, där det anges att skolan har ansvaret för att eleverna ska ”ha grundläggande kunskaper om förutsättningar för en god hälsa samt förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan och miljön” (Skolverket, 2006, s 10). I den nya läroplanen, Lgr 11, har samma uttryck bevarats med tillägget att kunskaper och förutsättningar för en god hälsa även påverkar samhället och inte bara hälsan och miljön (Skolverket, 2011, s 14).

Resurshushållning är ytterligare ett perspektiv i hem- och konsumentkunskap. Det definieras i kursplanen som ”hushållning av såväl mänskliga som ekonomiska och andra materiella resurser och naturresurser både lokalt och globalt” (Skolverket, 2000a, s 19). Definitionen anger att resurshushållning omfattar olika typer av resurser, både ekonomiska resurser och naturresurser, det vill säga miljön.

I både den nuvarande och den nya läroplanen framkommer det att det är skolans ansvar att anlägga ett miljöperspektiv som ska genomsyra all undervisning. Genom ett miljöperspektiv får eleverna möjlighet att både ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och dessutom skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor (Skolverket, 2006, s 6, Skolverket, 2011, s 9).

I den nya kursplanen för hem- och konsumentkunskap, Lgr 11, framhålls begreppen hälsa ekonomi och miljö i både innehåll och kunskapskrav. De kan också betraktas som en konkretisering av olika dimensioner i hållbar utveckling, den sociala, den ekonomiska och den ekologiska. I kunskapskraven för årskurs nio ingår att eleverna ska kunna motivera val med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö. Dessutom ska eleverna utifrån en hållbar, social och ekologisk utveckling kunna resonera kring vilka konsekvenser som kan uppstå beroende på konsumtionsval (Skolverket, 2011, s 46, 47). För att eleverna ska kunna resonera kring konsekvenser behöver de kunna använda sig av ett kritiskt förhållningssätt. Enligt Lgr 11 ska skolan ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola ska kunna använda sig av ett kritiskt tänkande (Skolverket, 2011, s 13). För att utveckla förmågan att formulera motiveringar och resonemang utifrån ett kritiskt tänkande behöver eleven utveckla sin språkliga förmåga. Arevik och Hartzell (2007) menar att det är genom språket som våra tankar blir till begrepp. Språket är ett verktyg för lärande och tänkande (Imsen, 2006, s 335). Språk och kommunikation har en central del i skolan. I Lgr 11 står det att genom att utveckla förmågan att uttrycka sig i tal och skrift utvecklas både språk och lärande (Skolverket, 2011, s 9).

2. Bakgrund

Avsnitt 1 behandlar de tre begreppen hälsa, ekonomi och miljö. I den första delen definieras begreppen utifrån olika relevanta studier. I följande del presenteras de tre begreppen med hjälp av kursplanen i hem- och konsumentkunskap. I den sista delen av kapitlet diskuteras vad det innebär att utföra medvetna val utifrån hälsa, miljö och ekonomi, vilket är en del av kunskapskraven i den kommande läroplan, Lgr 11.

I avsnitt 2 beskrivs hur synen på kunskap i skolan har förändras över tid. Därefter beskrivs hur skolans miljöundervisning utvecklades till undervisning i hållbar utveckling och vilka förändringar det har medfört. Kapitlet avslutas med något om hur undervisning i hållbar utveckling ser ut i skolan idag.

I avsnitt 3 handlar om hur elever utvecklar sin kunskap och sin förmåga att lära sig begrepp. Den första delen tar upp skillnader mellan vardagstänkande och vetenskapligt tänkande. Därefter beskrivs tre nivåer av kunskap, som är viktiga för att utveckla en begreppsförståelse. Sista delen av kapitlet tar upp språkets betydelse för att utveckla kunskap.

2.1 De tre begreppen hälsa, miljö och ekonomi

I det här avsnittet behandlas hälsa, ekonomi och miljö. De tre begreppen beskrivs utifrån kurs- och läroplaner samt olika dokument som anses påverka skolans förhållande till de tre begreppen.

2.1.1 Definition av hälsa, ekonomi och miljö

Hälsa, ekonomi och miljö kan ses som en konkretisering av de tre dimensionerna i hållbar utveckling. Sandell m.fl. (2005) menar att begreppet hållbar utveckling är ett mångsidigt begrepp, men de tre tydliga dimensionerna är ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.

Hälsa definieras enligt World Health Organization som, "Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity." (WHO, 1948). Den beskrivningen kan liknas vid den som finns med i kursplanen för hem- och konsumentkunskap där det står att hälsa har fyra dimensioner: ekonomiska, materiella, fysiologiska och psykosociala (Skolverket, 2000a, s 19). År 2005 genomfördes en nationell utvärdering, NU-03, där det bland annat undersöktes hur elever agerar med hänsyn till hälsa i ett processinriktat prov där eleverna skulle välja, planera, tillaga och servera en måltid. Eleverna gjorde skriftliga utvärderingar där de uttryckte hur de tog hänsyn till hälsa. Utifrån deras utvärderingar sammanställdes sex kategorier som beskriver hur de tog hänsyn till hälsa på olika sätt.

- A. Hygien och säkerhet vid livsmedelshantering
- B. Att kombinera livsmedel och att välja varierat med hjälp av pedagogiska matmodeller
- C. Att välja grönsaker till sin måltid
- D. Att välja nyttigt med exempel på eller motiv för den måltid man valt
- E. Att använda minde fett
- F. Att välja nyttigt (Skolverket, 2005, s 65-67)

Kategoriseringen visar att hälsa har olika innebörder för de elever som deltog i den processinriktade uppgiften. De flesta eleverna relaterar hälsa till hantering av livsmedel, att välja varierat och sätta samman måltider. En del elever menar att hälsa innebär att välja nyttigt och ger exempel på vad de menar med en nyttig måltid. Andra kan inte uttrycka hur de tagit hänsyn till hälsa på annat sätt än genom att använda ordet "nyttigt". Nästan alla elever tänker på den fysiologiska dimensionen av hälsa, bara några få elever anser att hälsa har en psykosocial dimension. Eftersom det framkom att så få elever tagit hänsyn till den psykosociala dimensionen av hälsa finns den ej med i den ovanstående kategoriseringen av begreppet hälsa (Skolverket, 2005, s 65-67).

I den nuvarande kursplanen för hem- och konsumentkunskap används begreppet resurshushållning som en samlad benämning för hushållning av mänskliga, ekonomiska, materiella och naturresurser (Skolverket, 2000a, s 19, 20). I NU-03 gjordes även en sammanställning av elevers utvärderingar kring sitt agerande med hänsyn till resurshushållning. Man sammanställde fyra kategorier av svar:

- A. Att planera så att det räcker till och blir lagom mycket
- B. En anpassning till ekonomiska ramar
- C. Att spara på energi i form av el och vatten
- D. Att källsortera och ta hänsyn till miljön (Skolverket 2005, s 53)

Genom kategoriseringen framgår att eleverna uttrycker sig på olika sätt om resurshushållning. De flesta elever relaterar begreppet till att tillreda rätt mängd mat så att inget behöver slängas, men att det ändå räcker till. Vissa elever tar hänsyn till resurshushållning genom att utgå ifrån ekonomi. Det finns även elever som minimerar förbrukningen av el och vatten för att ta hänsyn till resurshushållning. Den sista kategorin elever källsorterar och tar hänsyn till miljö.

2.1.2 Hälsa, miljö och ekonomi i kursplanen för hem- och konsumentkunskap

Hälsa, miljö och ekonomi är tre centrala begrepp i hem- och konsumentkunskap. I den nuvarande kursplanen (Skolverket, 2000a) är hälsa ett perspektiv medan miljö och ekonomi ingår i perspektivet resurshushållning. Dessa perspektiv ska anläggas på undervisning i hem- och konsumentkunskap. Hälsa och resurshushållning är två perspektiv, som man som individ kan påverka utifrån sitt agerande i de olika verksamheterna i hushållet. Beroende på hur individen agerar får det olika konsekvenser för individen själv, samhället och naturen (Skolverket 2000a, s 19-20). Björneloo (2007) menar att kursplanen i hem- och konsumentkunskap är den kursplan som har de mest konkreta formulerade målen mot en hållbar utveckling. Dessutom anser hon att målen är positiva då de både eftersöker elevens aktiva roll både praktiskt och teoretiskt genom ett reflekterande arbetssätt.

I den nya kursplanen, Lgr 11, är hållbar utveckling det perspektiv som ska genomsyra undervisning i ämnet. Hälsa, ekonomi och miljö benämns som tre aspekter (Skolverket 2000b, s 29, Skolverket 2011, s 42,43). Konsumentverket kritiserar i sitt remissvar förslaget till kursplanen för hem- och konsumentkunskap i Lgr 11. I remissvaret framkommer att de anser att om skolan ska vara en del av en process mot en hållbar utveckling bör den sociala och ekonomiska hållbarheten vara tydligare. För att förtydliga den hållbara utgångspunkten borde man i kursplanen ha använt begreppen hållbar konsumtion och hållbar ekonomi (Konsumentverket, 2010). Konsumentekonomi har emellertid fått en tydligare utgångspunkt för den unga konsumenten i Lgr 11 (Skolverket 2011, s 42). Konsumentverket ställer sig positiv till att ekonomi har fått en mer central roll i ämnet hem- och konsumentkunskap, men man ifrågasätter de få undervisningstimmar i förhållande till innehållet i undervisningen (Konsumentverket, 2010). Nordin (1992), har även ifrågasatt huruvida ämnets undervisningstid ska kunna rymma så många olika aspekter. Dock ska tilläggas att när Nordin uttryckte denna åsikt 1992 var kursplanen en annan, men timmarna desamma.

2.1.3 Medvetna val utifrån hälsa, ekonomi och miljö

I Kursplaner 2000 skrivs att ämnets syfte är att ”ge förståelse kring vanornas betydelse för ekonomi, hälsa, miljö”. Dessutom ska utbildningen i ämnet ”ge kunskaper för och erfarenheter av att fatta beslut i de valsituationer som uppstår i ett hushåll” (Skolverket 2000a, s 18). På ett liknande sätt beskrivs hur man ska arbeta med hälsa, miljö och ekonomi i Lgr 11. Där anges att:

Kunskaper om konsumentfrågor och arbetet i hemmet ger människor viktiga verktyg för att skapa en fungerande vardag och kunna göra medvetna val som konsumenter med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö (Skolverket 2011, s 42).

Dessutom ska undervisningen vara på ett sådant sätt att eleverna kan utveckla sin förmåga att, ”... värdera val och handlingar i hemmet och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling” (Skolverket 2011, s 42). Gemensamt för båda kursplanerna är att det är det som sker i hemmet eller hushållet som ska bidra till att eleverna utvecklar sin kunskap kring hälsa, ekonomi, miljö. Det är individen som utifrån sina kunskaper och val har en möjlighet att påverka. Även Öhman och Östman i Skolverket (2002) menar att hållbar

utveckling riktar sig mot individens handlingskraft, dessutom betonas individens roll som konsument. I NU-03 uttrycker majoriteten, 70-80 procent, av eleverna i studien att de i undervisningen i hem- och konsumentkunskap lärt sig att som konsument agera medvetet i valsituationer (Skolverket 2005, s 60).

I Lgr11 finns det kunskapskrav vilket motsvarar det som i den nuvarande kursplanen heter betygskriterier. I kunskapskravet för årskurs nio i hem- och konsumentkunskap anges att eleven ska kunna göra medvetna val utifrån hälsa, ekonomi och miljö samt utifrån en hållbar social, ekonomisk och ekologisk utveckling. Kunskapskravet eftersöker även förmågan att motivera och resonera. Förmåga att ge enkla motiveringar anges som lägre nivå i kunskapskravet, utvecklade och välutvecklade motiveringar motsvarar högre nivåer. De progressionsbärande uttrycken i kunskapskravet som gäller förmåga att motivera anges i fet stil nedan.

Eleven väljer tillvägagångssätt och ger **enkla/utvecklade/väl utvecklade** motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö (Skolverket, 2011, s 46),

Förmåga att föra enkla och till viss del underbyggda resonemang anges som lägre nivå i kunskapskravet. Ökade krav på utveckling och underbyggnad i resonemang ställs i kunskapskravets högre nivåer. De progressionsbärande uttrycken i kunskapskravet som gäller förmåga att resonera anges i fet stil nedan.

Eleven kan föra **enkla och till viss del underbyggda** resonemang/ **utvecklade och relativt väl underbyggda** resonemang/**välutvecklade och väl underbyggda** resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social, ekonomisk och ekologisk utveckling (Skolverket, 2011, s 46).

Kunskapskravet skall uppnås genom att det centrala innehållet i kursplanen bearbetas. Det centrala innehållet består av de tre delarna mat, måltider och hälsa, konsumtion och ekonomi samt miljö och livsstil (Skolverket, 2011, s 42-44). Dessa delar motsvarar de fyra kunskapsområden som finns i Kursplaner 2000: mat och måltider, konsumentekonomi, boende samt social gemenskap (Skolverket, 2000a, s 18).

Arevik och Hartzell (2007) menar att ett begrepp inte bara är ett ord, det är en hel tankeakt. När eleven ska ta till sig ett nytt begrepp behövs erfarenhet och tankemöda. Författarna anser att eleven kan ta till vara på den tankemöda som människan tillsammans konstruerat fram tills idag. Det vill säga för att utveckla kunskap kan eleven använda det människan redan känner till om världen, men eleven måste även bearbeta den kunskapen och forma den till sin egen. Idag finns det mycket som människan känner till om världen, vilket gör att undervisningen bör vara på ett sådant sätt att eleverna utvecklar verktyg för hur de ska gå till väga, detta uttrycks i Lgr 11 på följande vis:

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ (Skolverket 2011, s 9).

Det finns ett samband mellan det här utdraget ut läroplanen och kunskapskraven som anges i hem- och konsumentkunskap. Även om innehållet inte är detsamma är förhållningssättet till kunskap detsamma. Eleverna i dagens skola behöver utveckla sin förmåga att förhålla sig kritisk och förstå att olika alternativ eller val, ger olika konsekvenser. Begreppen hälsa,

ekonomi och miljö representerar en del av det innehåll i hem- och konsumentkunskap som eleverna ska utveckla sin kunskap om. För att kunna göra det behöver de kritiskt granska fakta om och förhållandet kring begreppen. Det skulle man kunna benämna som begreppslig kunskapshantering.

2.2 En förändrad tid

2.2.1 Kunskapssyn

Vad kunskap är och hur den ska läras ut förändras över tid. Den kunskapssyn som finns i styrdokumentet är en spegling av samhällets utveckling (Skolverket, 1996, s 8). Lärare i svensk skola har i uppdrag att följa regeringens direktiv som beskriver vilken kunskap eleverna ska uppnå och vad undervisningen ska innehålla (Skolverket, 2006, s 12). För att skapa en förståelse av dagens undervisning görs en kort tillbakablick där skolan och samhällets utveckling beskrivs.

Under 1960-talet har skolan en aktiv roll i att bilda eleverna utifrån en vetenskaplig rationell grund. På 1970-talet implementeras en radikal undervisningssyn. Elevernas erfarenheter blir utgångspunkten för undervisningen istället för den vetenskapliga inriktningen (Korp 2003, s 38-41). På 1980-talet är elevernas aktiva kunskapande det centrala. Undervisningen ska vara varierande och ha en undersökande inriktning. Kunskapen under 1960 - 80-talen ses som ett medel för att mäta hur effektiv skolan är. Mätningen av kunskap blir central, vilket påverkar undervisningens innehåll och utformning. Formen för undervisningen är reproducerande uppgifter där mätbara faktakunskaper är det centrala (SOU, 1992:94).

De senaste åren har intresset istället ökat för elevens subjektiva förståelse för verkligheten och meningsskapandet. Detta medför att det är andra förmågor som eftersöks i skolan. I Skola för bildning (SOU, 1992:94) skriver Läroplanskommittén fram att eleverna ska utveckla sin kognitiva förmåga, de ska kunna granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika ställningstaganden och ageranden. Det framkommer att det centrala i skolans undervisning är att eleverna ska tillägna sig begrepp och strukturer i olika ämnesområden. Kunskap beskrivs som ett intellektuellt verktyg som eleverna ska kunna använda i olika sammanhang. Det vill säga att eleverna tillägnar sig kunskap på ett sådant sätt att de kan få nytta av den oberoende sammanhang.

2.2.2 Från miljöundervisning till undervisning i hållbar utveckling

Skolans undervisning i miljöfrågor har liksom synen på kunskap förändrats över tid. På 1960- och 70-talen är miljöundervisningens utgångspunkt att man ska förändra människans livsstil med hjälp av vetenskapen, därför baseras miljöundervisningen på fakta. Den här tidsepokens miljöundervisning kallas för faktabaserad miljöundervisning. Där står den mätbara kunskapen i centrum, det vill säga en kunskap där man kan urskilja rätt och fel. På 1980-talet växer den normerande miljöundervisningen fram. Den innebär att skolan ska fostra eleverna att värna om naturen och att agera utifrån ett miljöperspektiv. Under 1990-talet överges den normerande miljöundervisningen för att ge plats åt undervisning i hållbar utveckling, vilket är den undervisningsform som ska prägla dagens undervisning (Skolverket, 2002, s 12-15). Det innebär en demokratisk undervisning där eleverna har en aktiv roll i sin egen lärandeprocess. Utifrån olika källor ska eleverna kritiskt granska och värdera fakta. Det gör att de får en möjlighet att skapa förståelse för och kännedom om konsekvenser av hur olika typer av agerande påverkar hållbar utveckling (Sandell, Öhman & Östman, 2005, s 195-203).

Under 1990-talet tar arbetet med Agenda 21 form. Vid miljökonferensen i Rio 1992 kommer man fram till att miljöfrågor till stor del beror på mänskliga och socialt konstruerade konflikter, vilka delvis uppstått som en effekt av ekonomins globalisering. I och med insikten att människans livsstil påverkar inte bara miljön, utan också ekonomin och den sociala hälsan, anammades begreppet hållbar utveckling. I hållbar utveckling inkluderas således en utveckling som tar hänsyn till miljö, ekonomi och social hälsa (UNEP 1992; Skolverket 2002).

Simovska (2000) har undersökt den danska och makedonska hälsoundervisningen och menar att den traditionella hälsoundervisningen handlar om att äta hälsosammare och att välja en hälsosammare livsstil. Det kan liknas vid den normerande kunskapssynen på miljö som Öhman och Östman (Skolverket, 2002) menar är den rådande under 1980-talets miljöundervisning. Simovska (2000) förespråkar "the concept of action competence", vilket innebär att agera med ett kritiskt förhållningssätt, utifrån en demokratisk värdegrund. En hälsoundervisning som inkluderar "action competence" leder till att eleven utvecklar självinsikt men även förmåga att fatta underbyggda beslut.

Fien (2000) diskuterar hållbar konsumtion utifrån en ekonomisk utgångspunkt. Han menar att med hjälp av utbildning finns det stor möjlighet att förändra människors livsstil, men det är viktigt att använda rätt metoder. Det finns forskning som visar att trots att människor känner till hur de borde agera så gör de inte det. För att förbättra utbildningen kring hållbar konsumtion beskrivs tre förslag. För det första bör mer än fakta förmedlas, så att människor vet hur de ska agera. För det andra bör framhållas varför det är viktigt med en förändring och dessutom att hjälpa människor att hitta olika alternativ hur de kan förändra sina liv. Fien menar att det allra viktigaste är att människor ska erbjudas möjligheter att öva på sina kunskaper med hjälp av problemlösnings- och beslutsfattande övningar (Fien 2000, s 55, 56).

Simovska (2000) och Fien (2000) beskriver olika delar i undervisning i hållbar utveckling. De förespråkar liknande undervisningsformer även om de uttrycker det på olika sätt. Essensen av det som de diskuterar tycks vara en elevcentrerad undervisning, där eleven genom att kritiskt granska fakta ska skaffa sig en uppfattning kring olika konsekvenser av val. Utifrån den kunskapen kan eleven utveckla förmågan att agera.

2.2.3 Undervisning i hållbar utveckling i skolan

I 1994 års läroplan anges att miljöperspektivet ska genomsyra all undervisning i skolan. Miljöperspektivet kommer fortsatt att finnas med som en del av läroplanen i Lgr 11. Där skriver man att:

Genom ett miljöperspektiv får eleverna möjlighet att både ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och dessutom skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor. Undervisningen ska belysa hur samhällets funktioner och vårt sätt att leva och arbeta kan anpassas för att skapa hållbar utveckling (Skolverket, 2006, s 6, Skolverket 2011, s 9).

I citatet belyses elevens eget ansvar gentemot miljön och det personliga förhållningssättet till globala miljöfrågor. Det är utifrån individens agerande som det finns möjlighet att skapa en hållbar utveckling. Öhman och Östman (Skolverket, 2002) menar att i och med att man har slutat tro att det finns en enda sanning för hur vi ska rädda världen läggs ett större ansvar hos individen att söka information och att agera. Det är specifikt individens roll som konsument som är i fokus.

Styrdokumentet anger att det är skolans ansvar att inkludera ett miljöperspektiv och undervisning i hållbar utveckling. I början av 2000-talet var det få lärare som tog det ansvaret.

Skolverket (2002). Undersökningen visar att den faktabaserade och normerande miljöundervisningen i hög grad lever kvar. Det visar att utvecklingen kring miljöundervisningen tycks ha stagnerat. Knappt en fjärdedel av lärarna hade vid den tiden anammat undervisning i hållbar utveckling (Skolverket, 2002, s 117-122). Generellt kan sägas att det finns svårigheter att efterfölja de direktiv som kontinuerligt förnyas i skolan. Alerby (1998) menar att det finns yttre och inre ramar som man ska förhålla sig till som lärare. De yttre ramarna är styrdokumentet som beskriver vilka kunskaper som eleverna ska utveckla. De inre ramarna är undervisningens innehåll och metoder styrs av läraren själv. Hur styrdokumentet integreras i undervisningens innehåll påverkas därmed av lärarens erfarenheter och tolkning. Det kan innebära att lärare arbetar utifrån en faktabaserad eller normerande kunskapssyn trots att läroplanen förespråkar en kunskapssyn där eleverna ska utveckla ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor.

2.3 Vägen till begreppslig kunskap

I inledningen nämns att styrdokumentet i skolan innehåller många olika begrepp som eleverna ska förstå. Det här kapitlet behandlar elevers tänkande och strategier för begreppsbyggnad. Kapitlet inkluderar även språkets funktion i tänkande- och läroprocessen.

2.3.1 Vardags tänkande och vetenskapligt tänkande

Andersson (2001) undersöker elevers tänkande utifrån skolans naturvetenskap och menar att elever ofta använder ett så kallat vardagstänkande. Motsatsen till vardagstänkandet kallar han för det vetenskapliga tänkandet. Andersson menar att vardagstänkandet är omedvetet och situationsbundet. Det ställer mindre krav på logik och sammanhang. Omedvetet sätts det samman av erfarenheter från olika situationer och kunskap man inhämtat. Vetenskapligt tänkande däremot är medvetet och generellt. Det har en högre grad av logik och organiseras systematiskt, och med hjälp av ett vetenskapligt tänkande kan eleven utveckla en medveten förmåga kring hur han eller hon ska uttrycka sig om ett fenomen. Trots att det är det vetenskapliga tänkandet som eftersträvas behövs vardagstänkandet som en utgångspunkt. Vardagstänkandet och det vetenskapliga tänkandet utgörs av föreställningar kring fenomen. Andersson säger att det finns många studier som visar att elever inte har förmåga att skilja på vardagsföreställningar och vetenskapliga föreställningar. Med inspiration från Andersson (2001) visas Tabell 1. Där exemplifieras hur energi kan beskrivas utifrån vardagsföreställningar och vetenskapliga föreställningar. Andersson menar att i vardagsspråket kan energi förknippas med hur man mår fysiskt och psykiskt. Det sättet att se på energi är dock oförenligt med de vetenskapliga föreställningarna.

Tabell 1. Vardagsföreställningar och vetenskapliga föreställningar (Med inspiration från, Andersson, 2001)

Vardagsföreställningar	Vetenskapliga föreställningar
Vi får energi genom att sova eller vila oss.	Vi behöver energi för att röra oss.
Vi får energi genom att äta vitaminer och mediciner.	Vi får energi från maten vi äter.
Fysisk träning ger oss energi.	Fysisk träning kräver energi.

Även Nordin (1992) skriver om barns och ungdomars sätt att uttrycka sig om energi. Hon anser att vardagsspråket speglar hur vi uttrycker oss. Energi kan relateras till vardagsspråkets uttryck att "vara energisk". Nordins studie undersöker elevers kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Av studiens resultat framkommer att många elever i årskurs nio tänker att c-vitamin ger energi, och att c-vitamin och järn gör människan pigg och

energisk. Nordin uttrycker att barn är konkreta i sitt sätt att tänka. Hon menar att elever ofta har egna förklaringar till begrepp, men dessa synliggörs sällan eftersom man i skolan oftast testar elevernas memoreringskunskap. Elevernas egna förklaringar ignoreras, vilket medför en risk för att de utvecklar två parallella förklaringsystem (Nordin, 1992, s 180). Detta kan jämföras med Andersson (2001) som hävdar att skolan inte alltid arbetar för att utveckla elevernas vetenskapliga tänkande. Trots att elever kan en grundläggande formel, har de svårt att applicera den på verkligheten. Eleverna bör få hjälp att hitta ett sätt att röra sig fram och tillbaka mellan vardagstänkandet och det vetenskapliga tänkandet. Det vill säga att koppla ihop det logiska och mer medvetna tänkandet med verkliga situationer (Andersson, 2001, s 9, 11-14).

Arevik och Hartzell (2007) diskuterar skillnaden mellan vetenskapliga och spontana tankestrukturer. De har kommit fram till att elever kan förstå att växter behöver vatten, men de känner inte till den vetenskapliga förklaringen till varför. För att eleverna ska förändra sin spontana tankestruktur till en vetenskaplig förklaring, varför växter behöver vatten, behöver de lärarnas hjälp. Författarna föreslår att läraren bör fungera som en katalysator och hjälpa eleverna att utveckla sina spontana tankestrukturer till vetenskapliga. Det som man arbetar med i skolan ska vara i en sådan form att man kan använda frågan, *varför?* Arevik och Hartzell kallar samarbetet mellan de olika tankestrukturerna för en dialektisk process.

Österlind (2006) diskuterar svårigheten för elever att kontextualisera ett begrepp. Elever kan förstå ett begrepp i ett sammanhang, men sedan kan de inte använda begreppet i ett annat. Österlind har en konstruktivistisk syn på lärande och kunskap och menar att individen konstruerar sin individuella kunskap från fakta och nya sammanhang. Alla elever utgår ifrån olika referensramar, och utifrån dessa skapar eleverna olika föreställningar om ett fenomen. För att förändra dessa föreställningar och kunna ta till sig den vetenskapliga sanningen måste en så kallad begreppsförändring ske. För att lyckas uppnå det behöver eleven ställas inför en kognitiv konflikt. Begreppsförändring kan tolkas som det Arevik och Hartzell (2007) kallar en dialektisk process och det som Andersson kallar en stimulerande interaktion mellan vardagstänkande och vetenskapligt tänkande. Andersson förespråkar en undervisning där elever ställs inför utmaningar av sitt vardagstänkande genom att förklara hur ett fenomen ter sig. Han understryker också vikten av att reflektera kring sitt tänkande (Andersson, 2001, s 9, 11-14).

2.3.2 Tre nivåer av kunskap

Arevik och Hartzell (2007) menar att man kan analysera kunskap utifrån tre nivåer. De har utarbetat en modell som de kallar för praxismodellen. Den är framtagen för att fungera som ett verktyg för lärare. Med hjälp av den kan lärare planera och utvärdera sitt lektionsinnehåll för att se vilken kunskap eleverna har möjlighet att utveckla. Modellen, se Tabell 2, innehåller tre nivåer: A-nivå: den konkreta upplevelsenivån, B-nivå: den språkligt beskrivande nivån och C-nivå: den språkligt abstrakta nivån.

A-nivån är den konkreta upplevelsenivån och kunskapsformen beskrivs som upplevelser av verkligheten som till exempel direkta sinnesupplevelser, natur, drift, instinkt, känslominne och kroppsminne. Undervisningsformen är drama, lek och rollspel; det vill säga sådana övningar som berör kropp, känsla och sinnen. I ämnet hem- och konsumentkunskap skulle det kunna vara att tillaga en måltid och samtala om varför man äter mat.

B-nivån är den språkligt beskrivande nivån. Inom den här nivån är kunskapsformen den symboliska värld vi människor har skapat. Det vill säga hur vi genom ord beskriver världen.

Undervisningsformen är att arbeta med fakta, stoff och reproduktion. Det vill säga en undervisning som utvecklar en kvantitativ kunskap. Med kvantitativ kunskap menas den typen av kunskap vi kan memorera, men inte förstå på ett djupare plan. (Arevik & Hartzell 2007). I hem- och konsumentkunskap skulle en B-nivå kunna vara att känna till alla näringsämnen som människan behöver och kunna återberätta fakta om näringsämnena. Undervisningsformen skulle kunna vara att eleverna ska läsa om näringsämnena i hem- och konsumentkunskapsboken och därefter göra ett prov som använder liknande formuleringar som i boken och testar eleverna på faktakunskaper. Det vill säga en slags reproduktion av kunskap som redan finns.

Den högsta nivån är C-nivån, den språkligt abstrakta nivån. C-nivån innebär en kunskapsnivå där eleven förstår ett begrepps dimensioner och språkligt kan sätta ord på sina tankar. Utifrån den konkreta upplevelsenivån och den språkligt beskrivande nivån kan eleven analysera och se mönster som resulterar i nya sammanhang, förklaringar och strukturer. Undervisningens fokus är språket och tänkandet. På C-nivån är det de kvalitativa aspekterna som är det centrala. Kvalitativa aspekter av kunskap innebär att förstå ett begrepp, språkligt kunna uttrycka det och ge en analyserande förklaring (Arevik & Hartzell, 2007, s 128, 129). Kvalitativ kunskap i hem- och konsumentkunskap skulle till exempel kunna vara att känna till de näringsämnen som människan behöver och med egna ord kunna beskriva varför. Att besitta kvalitativ kunskap innebär att eleven har förmågan att problematisera. På B-nivå ska eleven kunna redogöra för faktakunskaper, medan det på C-nivå krävs att eleven förhåller sig kritisk. Det skulle kunna innebära att eleven jämför hem- och konsumentkunskapsbokens information om näringsämnen med det som står på livsmedelsverkets hemsida.

Tabell 2. En förenklad version efter idé av praxismodellen (Arevik & Hartzell, 2007 s 129)

Nivåer	Kunskapsform	Undervisningsfokus
A	Den konkreta upplevelsenivån , något subjektivt upplevt kopplat till kropp, känslor och sinne.	Lek, drama och rollspel. Känsla och kropp i fokus.
B	Den språkligt beskrivande nivån . Fakta, stoff och information.	Kvantitativ kunskap, fakta, stoff, och reproduktion, beskrivningar.
C	Den språkligt abstrakta nivån Resonemang, för- och nackdelar, konsekvenser. Analyserande och problematiserande förhållningssätt.	Kvalitativ kunskap fokus på språk, tänkande och reflektion.

Arevik och Hartzells (2007) tre kunskapsnivåer skulle man kunna likna vid Andersson (2001) syn kring tänkande. Han menar att det ska finnas en stimulerande interaktion mellan vardagstänkande och vetenskapligt tänkande. Vardagstänkandet är den kunskap som vi har skapat utifrån våra erfarenheter, men ännu inte omsatt till en abstrakt nivå. För att utveckla vardagstänkandet och nå ett vetenskapligt tänkande krävs ett kritiskt förhållningssätt.

2.3.3 Språket, ett verktyg för att utveckla kunskap

Arevik och Hartzell (2007) menar att de inspirerats av bland annat Vygotsky när de utvecklade praxismodellen. Vygotsky utvecklade den sociokulturella teorin och den bygger på att ett barns utveckling inte bara sker kognitivt, utan utvecklingen påverkas även av den sociala miljö som barnet omges av. Kunskap ses inte bara som direkt sammanbundet med människans inre, utan kunskap är även en del av språket, kulturen och historien som finns runt omkring oss. Språket är det centrala och enligt Vygotsky har språket två grundläggande funktioner. För det första fungerar språket som ett verktyg för att kommunicera med andra människor. Genom den symbolvärld som människan byggt upp kan vi utbyta information både skriftligt och verbalt. Dessutom ses kroppsspråket som en viktig del för lärande. Den andra grundläggande funktionen är språket som redskap för det individuella förhållandet av kunskap. Med språket utvecklar vi vårt tänkande och lärande. Vi använder språket för att organisera omvärldens symboler för att skapa ordning och se samband. Även Brunner ser språket som det centrala för lärande och tänkande (Imsen, 2006, s 50, 335, 337). Det är med språket som vi gör tankar begripliga - ”begreppslika” (Arevik & Hartzell, 2007, s 28). Att språket ligger till grund för tänkande anges även i läroplanen där man skriver att,

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket 2011, s 9).

Med språket som hjälp kan vi hantera upplevelser och erfarenheter. Dessa upplevelser och erfarenheter behöver vi för att utveckla våra kognitiva strukturer (Arevik & Hartzell, 2007, s 63).

2.4 Problemformulering

Hem- och konsumentkunskap har tre centrala begrepp: hälsa, ekonomi och miljö. Dessa begrepp finns även inkluderade i läroplanen. Jag vill undersöka vad elever känner till och hur de samtalar om dessa begrepp.

3. Syfte och frågeställning

Syftet med den här studien är att undersöka elevers förståelse för hälsa, ekonomi och miljö.

De frågeställningar som ligger till grund för undersökningen är:

- *Vilka innebörder har hälsa, ekonomi och miljö för eleverna?*
- *Hur samtalar eleverna om hälsa, ekonomi och miljö?*

Studien avgränsas till ämnet hem- och konsumentkunskap samt kunskapsområdet mat och måltider.

4. Metod

I den här studien används intervju som metod för att besvara syftet. Tre gruppintervjuer har genomförts med elever i årskurs åtta och nio. Utifrån kunskapsområdet mat och måltider har elever fått besvara frågor kring de tre begreppen hälsa, miljö och ekonomi.

4.1 Intervju som metod

Intervju som metod kan varken beskrivas som subjektiv eller objektiv, utan snarare som intersubjektiv. Under en intervju är det respondentens förklaringar och beskrivningar av olika fenomen som synliggörs. Intervjun är en metodform som ger utrymme för respondentens spontanitet samt förtydligande och fördjupande av svaren. När en intervju ska konstrueras bör intervjuaren överväga vilken typ av svar som anses relevanta för studien. Beroende på studiens syfte väljer författaren att formulera öppna eller slutna frågor. Öppna frågor ger chans till djupare och fylligare svar. Slutna frågor däremot ger svar som ja, nej och jag vet inte, vilket dock kan vara lättare att använda som mätinstrument eftersom det ger ett mer lättöverskådligt data (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s 349, 357).

Kvale och Brinkman (2009) och Cohen m.fl. (2007) har liknande tankar om hur man ska gå till väga för att intervjua barn. Att respondenterna känner sig trygga är A och O för att skapa en situation som resulterar i en givande intervju. Cohen m.fl. menar att gruppintervju är fördelaktigare när barn ska intervjuas, jämfört med att intervjua en och en, eftersom de känner sig tryggare tillsammans med sina kamrater. Författarna skiljer på fokusgruppsintervju och gruppintervju. Under en fokusgruppsintervju har intervjuaren enligt Cohen m.fl. inte samma ledande roll som under en gruppintervju, utan där får respondenterna ett större utrymme att föra diskussionen i sin riktning. Under en gruppintervju är respondenterna i fokus, men intervjuaren har en annan kontroll över strukturen. Kvale och Brinkman (2009) däremot skiljer inte mellan fokusgrupps- och gruppintervjuer. De menar att det som utmärker en fokusgruppsintervju är en så kallad nondirektiv intervjustil, det vill säga att det är diskussionen i gruppen som är det väsentliga, men intervjuaren finns som stöd och verktyg att få igång diskussionsprocessen. Samtliga författare understryker att man ska undvika att skapa en situation där intervjun blir som ett test och att intervjuaren blir som en lärare som värderar informanternas svar. För att undvika att hamna i en sådan situation bör man fundera över vilken kunskapsnivå respondenterna förväntas vara på. Det som samtliga författare anser vara positivt med gruppintervju och fokusgruppsintervju är att dessa metoder ger möjligheten att ta fram ett spektrum av olika uppfattningar, åsikter och tankar kring ett visst fenomen. Dock menar Cohen m.fl. (2007) att man bör vara medveten om att respondenterna i gruppen kan påverka varandra så att vissa inte vågar uttrycka sina åsikter, medan andra tar större plats.

Utifrån Kvale och Brinkman (2009) och Cohen m.fl. (2007) beslutade jag att gruppintervjuer skulle vara lämpligt med hänsyn till studiens syfte. Under en gruppintervju skulle eleverna få komma till tals, men ha stöd av varandra som grupp.

4.2 Urval av undersökningsgrupp

Urvalet av elever som deltog vid gruppintervjun gjordes i första hand utifrån bekvämlighetsskäl. Ett missiv (Bilaga 1) skickades ut till två lärare i hem- och konsumentkunskap, där de tillfrågades om de kunde undersöka förutsättningarna för att hitta elever som skulle kunna ha möjlighet att delta i studien. Därefter frågade dessa två lärare sina elever i årskurs åtta och årskurs nio, vilka som kunde tänka sig att ställa upp. Det resulterade i

sammanlagt tio elever. Det ledde till två gruppintervjuer på en skola, och en intervju på den andra skolan.

4.3 Gruppintervjuns utformning

Eleverna och intervjuaren samlas i ett ostört rum. Intervjuaren presenterar sig och berättar om syftet med studien. Dessutom informeras eleverna om att intervjun ska handla om hälsa, ekonomi och miljö samt hur den ska gå till. Intervjun är uppdelad i två delar, en skriftlig och en muntlig del som kommer att spelas in.

Enskilt får eleverna skiva ner sina tankar kring hälsa, ekonomi och miljö. Till sin hjälp får de en bild på en maträtt, som kallas för maträtt 1 under studien (Se Bilaga 3). De får en varsin kopia av maträtt 1 (Se Bilaga 3) där de skriver ner vilka innebörder hälsa, ekonomi och miljö har. Anledningen till att eleverna får börja med en enskild uppgift är att var och en ska få möjlighet att fundera enskilt kring de tre begreppen. Deras nedskrivna tankar ska fungera som ett stöd för dem under intervjun. Om någon känner sig osäker under gruppintervjun kan de tala om vad de har skrivit på sitt papper. Det skulle kunna minska risken för att vissa elever inte deltar aktivt i gruppintervjun.

Under del 1 i gruppintervjun, (Se intervjuguide, Bilaga 2) får eleverna svara på vad de tre begreppen hälsa, ekonomi och miljö innebär och hur de kopplar var och ett av begreppen till maträtt 1. I del 2 av intervjun (Se Bilaga 2) får eleverna se maträtt 2, (Se Bilaga 4). På maträtt 2 finns två maträtter illustrerade, dels maträtt 1 som visades tidigare, samt en annan maträtt. Eleverna tillfrågas vad de anser att det är för skillnader på maträtterna utifrån de tre perspektiven (Se Bilaga 2).

Vid utformningen av gruppintervjun användes erfarenheter från en provintervju, som genomfördes i början av studien. Då deltog fyra elever i årskurs åtta, två tjejer och två killar. Under provintervjun hade jag en medveten passiv roll eftersom jag inte ville styra elevernas samtal. Eleverna visade dock vissa svårigheter att utveckla sina samtal och hålla sig till ämnet. Det medförde att jag under de tre gruppintervjuerna tog en mer delaktig roll som intervjuare genom att anteckna det eleverna sa för att sedan spegla deras kommentarer och leda dem framåt med följdfrågor.

4.3.1 Material

Under intervjun används en intervjuguide (Se Bilaga 2). Den innehåller öppna frågor, vilket Cohen m.fl. (2007) menar ger möjlighet till djupare och fylligare svar. Intervjuguiden är indelad i del 1 och del 2. Den första delen innehåller sex frågor och den andra tre. Båda delarna har även övergripande frågor, följdfrågor, som kan användas som ett stöd under intervjun för att föra samtalet vidare och för att få svar på frågorna. Under intervjun används även ett formulär där intervjuaren kan anteckna vad varje elev säger för att under intervjuns gång kunna lyfta det eleverna säger till en fortsatt diskussion.

Maträtterna 1 och 2 är två illustrationer som är gjorda med inspiration utifrån materialet Ät S.M.A.R.T. Det är ett undervisnings- och informationsmaterial som har utarbetats av Folkhälsoguiden (2008). Materialet innehåller förslag på hur man kan förändra sin livsstil för en hållbar utveckling. Bland annat finns det en uppgift som heter "Vilken är smartast". Där visas två maträtter som innehåller bättre och sämre livsmedel för en hållbar utveckling. Utifrån dessa maträtter illustreras de två maträtterna som finns i denna studie. Varför olika livsmedel valdes till de två maträtterna kommer ej att diskuteras.

Det som används vid intervjun är intervjuguide (Se Bilaga 2), maträtt 1 och maträtt 2 (Se Bilaga 3 & 4), formulär för att anteckna elevernas svar, pennor samt Mp3 för att spela in intervjuerna.

4.4 Genomförande av gruppintervju

Tre gruppintervjuer genomfördes, vilka visas i Tabell 3, se nedan. Två av gruppintervjuerna, intervju 1 och 2, genomfördes på samma skola, skola A. Alla gruppintervjuer skulle ha genomförts med två killar och två tjejer, men då intervju 2 skulle genomföras var två tjejer sjuka, vilket medförde ett bortfall på två personer. Intervjuerna genomfördes i olika situationer. Eleverna som deltog vid intervju 1 hade håltimme medan eleverna vid intervju 2 och 3 hade lektionstid. Intervjuerna tog olika lång tid. Intervju 1 tog 25 minuter, medan intervju 2 endast 15 minuter. Intervju 3 däremot avslutades efter 40 minuter. Intervju 1 och 2 genomfördes i ett litet grupprum, men intervju 3 i hem- och konsumentkunskapssalen.

Tabell 3. Intervjuer

Intervju	Elever	Skola	Situation	Tid	Plats
1	2 killar 2 tjejer	A	Håltimme	25 min	Grupprum
2	2 killar	A	Lektionstid	15 min	Grupprum
3	2 killar 2 tjejer	B	Lektionstid	40 min	Hem- och konsumentkunskapssalen

4.5. Analys av gruppintervju

De tre gruppintervjuerna transkriberades. Sedan delades svaren upp i del 1 och del 2. Den första delen behandlar vad de tre begreppen hälsa, ekonomi och miljö innebär och vad de tre begreppen innebär utifrån maträtt 1 (Se Bilaga 2 & 3). Den andra delen visar vad eleverna uttrycker att det finns för skillnader mellan maträtt 1 och maträtt 2 (Se Bilaga 3 & 4) utifrån hälsa, ekonomi och miljö. Svaren från del 1 del 2 delades in i hälsa, ekonomi och miljö. Därefter analyserades svaren med hjälp av analysmodellen (Se s 20) . Det vill säga att svaren delades in i nivåerna A, B och C utifrån svarens utformning och innehåll. Därefter kategoriserades svaren på respektive nivå. Om det fanns flera typer av svar som beskrev ett begrepp på en nivå skapades flera kategorier. I resultatet del 1 redovisas elevernas svar utefter begrepp, nivå samt kategori. Varje kategori redovisas med en tolkning av elevernas svar, elevcitater samt en motivering till respektive nivå. I resultatet del 2 redovisas svaren på varje nivå, men svaren är inte indelat i de tre begreppen hälsa, ekonomi och miljö.

4.6 Analysmodell

I Tabell 4 visas analysmodellen som har använts för att analysera utfallet av gruppintervjuerna. Den är inspirerad av praxismodellen som Arevik och Hartzell (2007) har

arbetat fram. Modellen är framtagen som ett verktyg för att analysera undervisning. Tanken är att man som lärare ska kunna reflektera över sin undervisning och se vilka typer av nivåer som undervisningen har behandlat. I den här studien används modellen i ett annat hänseende. Den är omarbetad för att passa studien. Nivåerna som Arevik och Hartzell använder finns även med i den här modellen, dock har nivåernas beskrivningar omformulerats. Varje nivå har en beskrivning som är inspirerad av det som författarna kallar för kunskapsform och undervisningsform. Dessutom visas ett exempel på vad eleverna anser att hälsa är på respektive nivå.

I den här modellen innebär A-nivån det konkret upplevda, vilket kan beskrivas som något som är förknippat med en sinnesupplevelse. Det baserar sig på kropp och känslominnen. Ett svar som ger exempel på en A-nivå är, "Hemmagjort är nyttigare". Det beror på att hemmagjort tolkas som något subjektivt och konkret upplevt.

B-nivån är den språkligt beskrivande nivån. Det innebär ett svar som har ett kvantitativt innehåll så som fakta, information och stoff. Ett exempel på ett svar på B-nivå finns i Tabell 4. I exemplet framkommer att grönsaker förknippas med nyttig kost och tallriksmodellen. Det tolkas som ett språkligt beskrivande av hälsa.

Ett svar på en C-nivå innebär att visa förmågan att kunna föra ett resonemang genom och att till exempel inta ett problematiserande förhållningssätt, vilket visas på C-nivåns exemplarsvar. Eleven har uttryckt att denne inte bara känner till de olika dimensionerna i begreppet hälsa, utan också att de olika dimensionerna påverkar varandra.

Tabell 4. Analysmodell (Idé från Arevik & Hartzell, 2007)

Nivåer	Kunskapsform	Exempel på svar
A	Det konkret upplevda, något subjektivt upplevt kopplat till kropp, känslor och sinne. Den konkreta upplevelsenivån.	"Hemmagjort är nyttigare".
B	Den språkligt beskrivande nivån. Fakta, stoff och information.	"Frukt och grönsaker är nyttigt, men det är viktigt att äta en kost så man får i sig alla näringsämnen. Man kan ta tallriksmodellen till hjälp."
C	Den språkligt abstrakta nivån. Resonemang, för- och nackdelar, konsekvenser. Analyserande och problematiserande förhållningssätt.	"Man kan se den psykiska, fysiska och sociala hälsan som en triangel. När den ena delen är i obalans påverkas de andra också negativt".

4.7 Tillförlitlighet

För att mäta en studies tillförlitlighet bör studien bedömas utifrån reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukát, 2005, s 123). Enligt Kvale och Brinkman (2009) innebär reliabilitet dels huruvida en studie är tillförlitlig och dels om samma studie skulle kunna genomföras igen med andra forskare och visa på samma resultat. Vad gäller metod som intervju diskuteras reliabilitet ofta i relation till hur frågorna har ställts under intervjun. Kvale och Brinkman menar att det under en intervju finns risk för att ställa ledande frågor som påverkar

respondenternas svar. Författarna hävdar dock att ur ett postmodernistiskt perspektiv ser man intervjun som en situation där kunskap konstrueras och där både informant och intervjuare deltar i att bilda kunskap. Intervjuarens frågor påverkar inte innehållet i respondenternas svar, däremot hjälper intervjuaren respondenterna framåt vilket resulterar i värdefull kunskap.

När man talar om att mäta en studies validitet, innebär det om studien mäter det som den har som syfte att undersöka (Kvale & Brinkman, 2009, s 361). Studien har som syfte att undersöka innebörder av begreppen hälsa, ekonomi och miljö och hur elever samtalar om dessa tre begrepp. För att besvara syftet används gruppintervju. Huruvida den metoden lyckas undersöka det studien syftar till diskuteras vidare i metoddiskussionen.

Med begreppet generaliserbarhet menar man om det studien visar är specifikt för den undersökta gruppen eller om det resultatet kan överföras på hela populationen (Kvale & Brinkman, 2009, s 358). Utifrån studiens relativt ringa urval finns det emellertid ingen möjlighet till generaliserbarhet. Det som studien visar kan dock ses som inspiration till vidare forskning inom området.

Studien är utförd med hänsyn till etiska aspekter. Allt material som används i den här studien har anonymiserats, det vill säga att inga namn på elever eller personuppgifter förekommer i studien. De elever som genomförde gruppintervjun är inte myndiga och har därför fått ett godkännande av målsman för att delta i studien, vilket rekommenderas av Codex regler och riktlinjer för forskning (2011).

5. Resultat

Resultatet från gruppintervjun presenteras i två delar, del 1 och del 2. Båda delarna visar en analys av vad eleverna anser att hälsa, ekonomi och miljö har för innebörder och hur de samtalar kring detta.

5.1 Gruppintervju del 1

Det resultat som presenteras i del 1 är indelat i begreppen, hälsa, ekonomi och miljö. Varje begrepp är analyserat efter analysmodellens (Se s 20) tre nivåer A-nivån, den konkret upplevda, B-nivån den språkligt beskrivande, och C-nivån den språkligt abstrakta. Detta innebär att resultatet visar varje begrepp och vilka nivåer elevernas samtal analyserats till. Dessutom har svaren inom varje begrepp och nivå kategoriserats. På vissa nivåer finns det flera kategorier och på andra en eller inga. Varje kategori presenteras med en tolkande beskrivning av kategorin, en motivering av varför kategorin har analyserats till respektive nivå, samt citat från gruppintervjuerna. I slutet av del 1 finns en sammanställning av resultatet och en tabell.

Hälsa innebär...

I en analys av de samtal som eleverna förde om hälsa när de tittade på maträtt 1 framkommer en kategori på A-nivå, fyra kategorier på B-nivå och en kategori på C-nivå.

Den konkret upplevda nivå

A1. Att äta hemlagat

Några elever säger att hemlagad mat är hälsosammare och nyttigare. Hemlagad mat kan vara hälsosam och nyttig, men det som sägs tolkas varken som en språklig eller en abstrakt beskrivning. Det som eleverna säger tolkas som ett uttryck som relaterar till något som de

upplevt, en subjektiv och konkret upplevelse om att den mat som är hemmalagad är nyttigare. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Hemmagjord är nyttigare”.

”Hemmagjord mat är hälsosammare för då vet man vad som är i”.

Den språkligt beskrivande nivån

B1. Hur man mår fysiskt, psykiskt och socialt

De flesta elever ger uttryck för att begreppet hälsa kan delas in i fysisk, psykisk och social hälsa. Det som eleverna säger tolkas som språkligt beskrivande. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Livsstilen du har är också hälsa. Alltså om du motionerar eller något annat. Alltså det räcker ju inte att äta rätt du måste ju röra på dig också.”

”Att ha människor omkring sig och så, socialt, psykiskt och fysiskt och att kroppen mår bra och så sjukdomar...”

B2. Att äta nyttigt

Eleverna säger att äta nyttigt är det samma som att äta hälsosamt. Dock har uttrycket att äta nyttigt olika innebörder för eleverna. Det kan innebära att äta vissa typer av livsmedel så som frukt, grönsaker, pasta, potatis, grovt mjöl, och risgryn. Det kan också innebära att ta hjälp av ett pedagogiskt livsmedel som tallriksmodellen eller att äta en sådan kost att man får i sig alla näringsämnen. Det som eleverna säger tolkas som språkligt beskrivande. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Att äta hälsosamt är samma sak som att äta nyttigt.”

”Frukt och grönsaker är nyttigt, men det är viktigt att äta en kost så man får i sig alla näringsämnen. Man kan ta tallriksmodellen till hjälp.”

”Om man vill äta nyttigt kan man istället för fett som energi äta långsamma kolhydrater som pasta, potatis, grovt mjöl och risgryn.”

B3. Att se upp för färdiglagad mat

Eleverna utgår ifrån maträtt 1 (Se Bilaga 3) då de ger uttryck för att färdiglagad mat kan innehålla ämnen som konsumenten inte känner till. Eleverna menar att dessa okända ämnen kan påverka hälsan negativt. I samband med detta pratar de även om att färdiggjorda livsmedel kan innehålla stora mängder fett och socker. Det som eleverna säger tolkas som språkligt beskrivande. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Färdiglagad mat innehåller tillsatser, konserveringsmedel och smakförstärkare och det undviker man om man lagar maten själv.”

”Schnitzeln och bearnaisesåsen är fabriksgjorda för att de ska hålla sig och pommes fritesen är dränkta i fett. Ketchup innehåller mycket socker. Det är inte särskilt hälsosamt”

B4. Att välja rätt frukter och grönsaker

Eleverna säger utifrån maträtt 1 (Se Bilaga 3) att frukt och grönsaker är nyttigt, men att de som finns på bilden innehåller mest vatten. Det framkommer även att grönsaker inte är hälsosamma om de är besprutade. Det som eleverna ger uttryck för är att de är medvetna om att olika grönsaker innehåller olika näringsämnen, samt att besprutning påverkar hälsan. Detta tolkas som språkligt beskrivande. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Gurka, tomat, melon och sallad innehåller ju mest vatten.”

”Alltså, sen beror det ju på om grönsakerna är besprutade eller inte om det blir hälsosamt eller inte.”

Den språkligt abstrakta nivån

C1. Hur man mår fysiskt, psykiskt och socialt

Eleverna uttrycker att hälsa är att må bra fysiskt, psykiskt och även socialt. Citaten nedan visar vikten av att ha en balans mellan de tre delarna. Ett av citaten visar även att

medvetenheten om att man mår dåligt psykiskt kan få fysiska konsekvenser. På ett språkligt och abstrakt sätt förs ett resonemang kring hälsa. Nedan följer citat från gruppintervjun.

”Man kan se den psykiska, fysiska och sociala hälsan som en triangel. När den ena delen är i obalans påverkas de andra också negativt”.

”Om man till exempel mår dåligt psykiskt så kan det leda till att man får problem med kosten, till exempel att tröstäta”.

Ekonomi innebär...

I en analys av de samtal som eleverna förde om ekonomi när de tittade på maträtt 1 framkommer en kategori på A-nivå, två kategorier på B-nivå och ingen kategori på C-nivå.

Den konkret upplevda nivån

A1 Pengar

Några av eleverna säger att ekonomi innebär pengar och siffror som representerar en konkret kostnad. Citaten nedan visar elever som uttrycker att ekonomi innebär pengars värde. Det finns även exempel på ett citat där en elev menar att ekonomi är svårt att diskutera om man inte känner till prisuppgiften. Det eleverna säger tolkas som ett uttryck vilket relaterar till något konkret upplevt. I det här fallet blir det konkret syn på ekonomi. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Hur man har det pengamässigt”

”Det är svårt att säga något om ekonomi när man inte ser priset”.

Den språkligt beskrivande nivån

B1 Att ta ansvar för vad man konsumerar

Eleverna ger uttryck för att ekonomi hör samman med ett personligt ansvar, vilket innebär att man ska vara medveten om vad man konsumerar men också hur mycket pengar man har att röra sig med. Detta tolkas som en språklig beskrivning av hur man kan se på ekonomi. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Ekonomi är detsamma som konsumtion och ha koll på vad man konsumerar”.

”Det är viktigt att ha en balanserad ekonomi och man ska inte göra av med mer än vad man har”.

B2 Att vara medveten om prisuppgifter vad gäller färdiglagad mat

Utifrån maträtt 1 (Se Bilaga 2) diskuterar eleverna om färdiglagad mat är billigare eller dyrare. Vissa elever hävdar att det är dyrare och andra billigare. Detta tolkas som en språklig beskrivning av ekonomiska överväganden vad gäller färdiglagad mat. Nedan följer citat från gruppintervjuerna

”Det är billigare med färdiglagad mat, men inte i längden.”

”Massproducerad mat som den på bilden (Maträtt 1) är billigare.”

Den språkligt abstrakta nivån

Det finns inga svar på C-nivån.

Miljö innebär...

I en analys av de samtal som eleverna förde om miljö när de tittade på maträtt 1 framkommer ingen kategori på A-nivå, fyra kategorier på B-nivå och en kategori på C-nivå.

Den konkretupplevda nivån

Det finns inga svar på A-nivån.

Den språkligt beskrivande nivån

B1 Att handla miljömärkta varor och tänka S.M.A.R.T

Eleverna säger att om man bryr sig om miljön ska man handla varor som är ekologiska, närproducerade eller Kravmärkta. Det framkommer även att de känner till ÄT S.M.A.R.T, som är ett informations- och undervisningsmaterial som tagits fram av Folkhälsoguiden (2008) för att upplysa om hur man kan konsumera för att bidra till en hållbar utveckling. Dessa yttranden tolkas som en språklig beskrivning av hur man kan göra för att ta hänsyn till miljön. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Att tänka på miljön är att handla ekologiskt och närproducerat.

”Man ska välja Kravmärkt, och tänka på S.M.A.R.T. materialet.”

B2 Att vara medveten om hur livsmedel produceras

Det framkommer att eleverna anser att fabriksstillverkade produkter har en negativ påverkan på miljön. Dessutom uttrycks att det är miljövänligare att tillaga mat hemma än att köpa livsmedel som redan är färdiglagade. Den här kategorin tolkas som en språklig beskrivning av hur färdiglagad mat anses vara sämre för miljön än hemmalagad. Nedan följer citat från gruppintervjuerna

”Livsmedel tillverkas i fabrik bidrar det till mer utsläpp och energiförbrukning.”

”Massproduktion är dåligt för miljön. Det är bättre att odla potatis själv och göra egna pommes frites än att köpa sådana som är färdiglagade ”

B3 Att handla varor som är förpackade i återvinningsbara förpackningar

Eleverna säger att det är viktigt att tänka på om en förpackning till ett livsmedel kan återvinnas. De pratar om glasflaskan med mineralvatten (Se Bilaga 2). Vissa elever menar att det är bra med glasflaska eftersom den går att återvinna, men andra elever anser att plastflaska är bättre eftersom att den går att återvinna och framställa någonting nytt av. Det som sägs i denna kategori tolkas som en språklig beskrivning om återvinning. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Glasflaska är ändå ganska bra för det är ju lättare att såhär återvinna”

”Plastflaskor är egentligen bättre att återvinna man kan ju göra andra saker med dem liksom.”

B4 Att välja rätt grönsaker

Vissa elever säger att det bästa för miljön är att köpa närodlat. Andra elever säger att det är bäst att köpa närodlat om det är säsong, men om det inte är säsong så är det bättre att handla importerade grödor. Den här kategorin tolkas som språkligt beskrivande eftersom det beskriver uppfattningar om olika val av grönsaker. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Grönsaker och frukter som är närodlade och efter säsong är bättre än importerade från Spanien och Holland.”

”Grönsaker som är från Sverige kan vara odlade i växthus och besprutade. De från Spanien kan vara obesprutade och därför vara bättre trots en längre transport.”

Den språkligt abstrakta nivån

C1 Att känna till konsekvenser för produktion och transport

Några elever säger att transporter av livsmedel är negativt eftersom det bidrar till utsläpp som är skadliga för miljö, människor och djur. Det framkommer även att det inte heller behöver vara bättre för miljön att odla i växthus eftersom det också kan ha en negativ påverkan på miljön. Den här kategorin har tolkats som C-nivå eftersom det förs ett resonemang på ett språkligt abstrakt sätt och det beskriver hur miljön påverkas som en konsekvens av människors konsumtion. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Men stora lastfartyg och grejer kanske inte är så bra, och allt vad det är flyg och lastbil. Det blir ju mycket utsläpp och grejer. Svavelsyra upp, upp, upp i luften, surt regn någonting har jag hört, ja koldioxid och så surt regn. Det regnar ju ner över åkrarna och det regnar ju ner över tomaterna och

gurkorna och det är inte bra. Ja alltså det påverkar ju oss också för det är la inte nyttigt att kåka sura grönsaker. Ja det påverkar djur och människor också.”

”Nackdelen med importerade varor är ju att de måste transporteras långt och då blir det ju onödiga utsläpp kanske. Men även om du odlar i växthus i Sverige blir det ju onödiga utsläpp med all värmekostnad som kommer. Det beror ju lite på vad man tycker.”

Sammanställning

I tabell 5 nedan visas en sammanställning av resultatet från gruppintervju del 1. Där framkommer att eleverna samtalar om hälsa och ekonomi på den konkret upplevda nivån. Däremot talar inte eleverna om miljö på den nivån. På den språkligt beskrivande nivån visar eleverna en större bredd i samtalen kring hälsa och miljö än om ekonomi. På den språkligt abstrakta nivån talar eleverna om hälsa och miljö, men inte alls om ekonomi.

Tabell 5. Sammanställning av resultat del 1

Nivåer	Hälsa innebär...	Ekonomi innebär...	Miljö innebär...
A-nivån Den konkret upplevda nivån	A1. Att äta hemlagat	A1. Pengar	-
B-nivån Den språkligt beskrivande nivån	B1. Hur man mår fysiskt, psykiskt och socialt B2. Att äta nyttigt B3. Att se upp för färdiglagad mat B4. Att välja rätt grönsaker	B1. Att ta ansvar för vad man konsumerar B2. Att vara medveten om prisuppgifter vad gäller färdiglagad mat	B1. Att handla miljömärkta varor och tänka S.M.A.R.T B2. Att vara medveten om hur livsmedel producera B3. Att handla varor som är förpackade i återvinningsbara förpackningar B4. Att välja rätt grönsaker
C-nivån Den språkligt abstrakta nivån	C1. Hur man mår fysiskt, psykiskt och socialt	-	C1 Att känna till konsekvenser för produktion och transport

5.2 Gruppintervju del 2

Gruppintervju del 2 (Se Bilaga 2) är en fortsättning på gruppintervju del 1. Liksom del 1 analyserades gruppintervjuerna med hjälp av analysmodellen (Se s 20). I den här delen av resultatet presenteras kunskapsnivåerna. Varje kategori presenteras med en tolkande beskrivning av kategorin, citat från gruppintervjun och en motivering av varför kategorin har analyserats till respektive nivå. I slutet av del 2 finns en sammanställning och en tabell över resultatet.

Att konsumera utifrån hälsa, ekonomi och miljö innebär...

Det konkret upplevda

Det finns inga svar på en A-nivå

Den språkligt beskrivande nivån

B1 Att överväga vilka livsmedel som är bättre för hälsan

Samtliga elever anser att maträtt 2 är hälsosammare på grund av livsmedlen, näringsinnehållet och dess tillagning. Det tolkas som en språklig beskrivning av maträtternas skillnader utifrån hälsa. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Pommes frites är ju ganska onyttigt det är så mycket fett i det och här är det ju rostade grönsaker och rotfrukter. Plus att ett ljust vitlöksbröd är onyttigt om man jämför med mörkt bröd, och ja det lammet är ju inte friterat som snitseln är och det är ju bättre.”

”Salladen på den här maträtten (Maträtt 2) är mer näringsrik och så innehåller den inte så mycket tillsatser.”

B2 Att överväga vilka livsmedel som är bättre för ekonomin

Lamm och mineralvatten anser eleverna är dyrare, medan bröd, rotfrukter och äpple efter säsong anses som billigare. Därför finns ingen tydlig åsikt som uttrycker vilken maträtt som billigast eller dyrast. Den här kategorin ses som en språklig beskrivning av värdet av de olika livsmedlen. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Lamm är ganska dyrt faktiskt, men brödet är billigare om man har bakat det själv.

”Svenskt äpple är billigare om det är säsong. Rotfukter är också väldigt billigt.”

”Kranvatten är bra både för miljön och för ekonomin, men det är inte alla länder som har tillgång till vatten på samma sätt som vi har i Sverige.”

B3 Att överväga vilka livsmedel som är bäst för miljön

Vilken av maträtterna som är bäst för miljön finns det olika åsikter kring. Det framkommer att maträtt 1 skulle kunna vara bättre eftersom livsmedlen i maträtt 2 kan vara mer besprutade. Däremot anser alla elever att kranvatten är bättre ur miljösynpunkt än mineralvatten. Dessutom anser de flesta eleverna att maträtt 2 är bättre för miljön eftersom livsmedlen kräver kortare transporter och processer och därmed mindre energiförbrukning. Den här kategorin tolkas som språkligt beskrivande eftersom det eleverna uttrycker är åsikter utifrån olika antaganden. Nedan följer citat från gruppintervjuerna.

”Man kan inte veta vilka livsmedel som är mest besprutade och därför är det svårt att säga.”

”Att dricka kranvatten är bättre för miljön och man sparar på energin, för då minskar man på transport och produktion av förpackningar.

”Maträtt 2 är helt klart bättre för miljön eftersom det går åt mindre energi att framställa och transportera dem.”

Den språkligt abstrakta nivån

C1 Att agera för en global värld

Den här kategorin inkluderar resonemang som behandlar hälsa, ekonomi och miljö. Vissa av eleverna samtalar om hur vi människor påverkar den globala hälsan, ekonomin och / eller miljön genom vårt sätt att leva. Kategorin visar att eleverna har en viss förståelse för att hur vi konsumerar påverkar hela världen och inte bara den egna hälsan, ekonomin och miljön. Innehållet i den här kategorin har tolkats till en språkligt abstrakt nivå. Nedan följer citat från gruppintervjun.

”Ekologiska och rättvisemärkta varor är ekonomiskt dyrare, men bättre för arbetarna, eftersom då får arbetarna mer betalt och dessutom besprutar man inte grödorna vilket är bättre för både hälsa och miljö.

”De hugger ner flera fotbollsplaner för att vi ska ha frön till våra hamburgerbröd. Då har djuren och människorna ingenstans att bo, det måste få ett slut nu”.

”Om alla äter nyttigare mat, eller miljövänligare mat så blir det ett bättre samhälle att leva i. Om alla väljer närproducerat då blir det mindre transporter, mindre koldioxid och mindre växthuseffekt”.

Sammanställning

I tabell 6 nedan visas sammanställningen av gruppintervju del 2. Eleverna samtalar om de två maträtterna på en språkligt beskrivande nivå och en språkligt abstrakt nivå. Det som karakteriserar samtalen på den språkligt beskrivande nivån är att de handlar jämförelser om mellan maträtterna utifrån hälsa, miljö och ekonomi. På den språkligt abstrakta nivån berör samtalen konsumtion med hänsyn till hälsa, ekonomi och miljö utifrån ett globalt perspektiv. Det är tydligt att hälsa, ekonomi och miljö ses som tre sammanlänkande begrepp.

Tabell 6. Sammanställning av resultat del 2

Nivåer	Att konsumera utifrån hälsa innebär...	Att konsumera utifrån ekonomi innebär...	Att konsumera utifrån miljö innebär...
A-nivå	-	-	-
Den konkret upplevda nivån			
B-nivån	B1 Att överväga vilka livsmedel som är bättre för hälsan	B2 Att överväga vilka livsmedel som är bättre för ekonomin	B3 Att överväga vilka livsmedel som är bäst för miljön
Den språkligt beskrivande nivån			
C-nivån	C1 Att agera för en global värld	C1 Att agera för en global värld	C1 Att agera för en global värld
Den språkligt abstrakta nivån			

6. Diskussion

Diskussionen är uppdelad i två kapitel, där metod och resultat behandlas. I den första delen diskuteras vilka metoder som har använts och hur de kan ha påverkat resultatet. I nästa del diskuteras resultatet av studien.

6.1 Metoddiskussion

För att besvara studiens syfte används intervju som metod. Det anses passande, då syftet är att undersöka både vad eleverna säger om hälsa, ekonomi och miljö och hur de säger det. Jag valde att genomföra intervjuerna i grupp, eftersom interaktionen mellan eleverna ses som en del i kunskapsprocessen. Cohen m.fl. (2007) anser dessutom att det är bättre att intervjua barn i grupp för att de ska känna sig trygga och inte testade.

Vid intervju 1 och 3 var min bedömning som intervjuare att eleverna var avslappnade och trygga. Vid intervju 2 uppfattade jag som intervjuare att eleverna kände sig nervösa. I och med ett bortfall på två tjejer deltog endast två killar. Eleverna gav uttryck för att de var osäkra. De ville inte skriva ner sina tankar om hälsa, ekonomi och miljö och det var svårt att få igång ett samtal mellan dem. Istället för att prata med varandra svarade de på frågorna och vände sig mot mig. Detta ledde till att jag som intervjuare fick en mer aktiv roll än vad jag haft under de andra intervjuerna. Det i sin tur kan ha gjort att jag påverkade deras svar mer än vad jag gjorde i de andra intervjuerna. Kvale och Brinkman (2009) hävdar att det alltid finns en risk att ställa för ledande frågor vid en intervju. Emellertid kan en intervju ses som en kunskapskonstruktion i sig, vilket innebär att intervjuaren finns som ett nödvändigt verktyg för att bistå eleverna med att konstruera sin kunskap. Det slutgiltiga resultatet har ett värde i sig oavsett om det är frågorna som bidrar till fylliga och välutvecklade svar.

För att analysera resultatet används en analysmodell som är utarbetad utifrån Arevik och Hartzells (2007) praxismodell. Modellen i studien är till för att analysera det som eleverna sagt under gruppintervjuerna till olika kunskapsnivåer. Eftersom elevernas svar analyseras utifrån en modell, som jag som författare har tolkat, finns det en risk för att svaren skulle kunna analyserats på ett annat sätt om författaren hade varit någon annan. I analysen har de transkriberade intervjuerna använts, men då jag som intervjuare minns hur eleverna betonade det som de sa samt hur minspel och gester såg ut har även detta påverkat min tolkning.

Det visade sig under analysens gång att A-nivån var problematisk att analysera. Detta kan ha berott på att den nivån baserade sig på något konkret upplevt. Intervjuguiden som användes vid gruppintervjuerna innehöll frågor som eftersökte mer språkligt beskrivande och språkligt abstrakta svar än konkret upplevda.

6. 2 Resultatdiskussion

I den här studien undersöks vilka innebörder några elever i årskurs åtta och nio anser att hälsa, ekonomi och miljö har, samt hur eleverna samtalar om dessa tre begrepp. Resultatet har väckt ett flertal frågor, som kommer att lyftas i den här diskussionen.

Hälsa, ekonomi och miljö är tre centrala begrepp i ämnet hem- och konsumentkunskap i både den nuvarande kursplanen, och den nya Lgr 11 (Skolverket 2000a, s 18, Skolverket 2011, s 47). Dessutom är hälsa, ekonomi och miljö tre dimensioner i begreppet hållbar utveckling, vilket skolan har som övergripande ansvar att inkludera i undervisningen (Skolverket, 2011, s 9).

Begreppet ekonomi är det som eleverna samtalande minst om under del 1 i gruppintervjuerna. Är ekonomi ett svårare begrepp att förstå för eleverna? Det skulle kunna bero på att begreppet ekonomi inte har en lika tydlig koppling till kunskapsområdet mat och måltider på samma sätt som hälsa och miljö. Den största delen av samtalen kring ekonomi handlade om huruvida ett livsmedel var billigt eller dyrt. Några elever samtalande även om att det är viktigt att ha koll på sin privatekonomi. I gruppintervju del 2 höjdes nivån av samtalen kring ekonomi. Eleverna samtalande om ekonomi utifrån ett globalt perspektiv.

Innebörder om hälsa har eleverna mycket att säga om. Det som är intressant är att eleverna talar om hälsa och ekonomi utifrån individen. Eleverna uttrycker till exempel att hälsa innebär hur man om individ mår fysiskt, psykiskt och socialt. De uttrycker att ekonomi till exempel innebär att ha ansvar för sin privata ekonomi. Dessa beskrivningar utgår ifrån individen. Samtalen om miljö däremot handlar om att konsumera miljövänliga livsmedel, återvinna, tänka på produktion och transport. Dessa innebörder har en tydligare koppling till miljö som en del av samhället, naturen och världen. Eleverna visar i gruppintervju del 1 att de har kunskap om de olika begreppen, men däremot finns ingen koppling mellan begreppen.

I gruppintervju del 2 när eleverna får se en bild på två olika maträtter (Se Bilaga 4) når samtalen en ny nivå och ett får annat innehåll. Eleverna jämför de två maträtterna och kommer vidare i sina tankeprocesser. Hälsa och ekonomi som tidigare talats om utifrån ett individperspektiv sätts nu samman med miljö och eleverna talar om ett globalt perspektiv. Ingen av eleverna använde begreppet hållbar utveckling, men deras samtal handlade om hälsa, ekonomi och miljö som tre dimensioner av hållbar utveckling. Visar detta att eleverna har arbetat med hälsa, ekonomi och miljö i ämnet hem- och konsumentkunskap, men att skolan har misslyckats med det övergripande miljöperspektivet?

Utvecklingen av gruppintervjun skulle kunna jämföras med det Arevik och Hartzell (2007) kallar för en dialektisk process. Författarna hävdar att, för att eleverna ska förändra sina tankestrukturer och skapa en begreppsförståelse behövs någon form av process. Detta kan även liknas vid den stimulerande interaktion som Andersson (2010) menar ska ske för att förändra vardagstankar till vetenskapligt tänkande. Gruppintervjuns utformning skulle kunna ses som en utmaning för eleverna och få dem att utveckla sina tankar. Studiens resultat visar att elevernas samtal genomgår en process under gruppintervjuns två delar. Det finns en tydlig utveckling av elevernas samtal mellan gruppintervju del 1 och del 2. Det visar att eleverna ger uttryck för en högre grad av kunskap när de steg för steg visar vad de kan och utmanas med nya uppgifter.

6.3 Slutsats och fortsatt forskning

Studien visar att de elever som intervjuats i årskurs åtta och nio kan redogöra för flera olika innebörder av begreppen hälsa, ekonomi och miljö. Det framkommer också att de kan föra samtal om de olika begreppen på olika kunskapsnivåer. De kan språkligt beskriva begreppen och resonera kring dem. Det framkommer också att elevernas samtal fördjupas då de får tillgång till material som öppnar upp för jämförelser och diskussion.

I framtiden vore det intressant att studera hur elever skulle uttrycka sig om hälsa, ekonomi och miljö i en annan situation i hem- och konsumentkunskap till exempel skriftligt, genom matlagning eller rollspel. Det vore även intressant att göra någon form av processuppgift, där analysmodellens alla delar skulle komma mer till pass.

Referenser

Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke: En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. Doctoral thesis Luleå University of Technology: Universitetstryckeriet.

Andersson, B. (2001). *Elevers tänkande och skolans naturvetenskap: Forskningsresultat som ger nya idéer*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Arevik, S. & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt: En bok om begreppsbasead undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.

Björneloo, Inger. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling: en studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Codex regler och riktlinjer för forskning (2011). *Forskning som involverar barn*. Hämtad 2011-10-11 från

<http://codex.vr.se/manniska1.shtml>

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education: sixth edition*. London: Routledge.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld: Introduktion till pedagogisk psykologi*. Danmark: Narayana Pres.

Jordbruksdepartementet. (2004). *Hållbara laster: Konsumtion för en ljusare framtid* (SOU 2004:119) Hämtad 2011-04-25 från

<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/04/59/80/4edc363a.pdf>

Fien, J. (2000). Education for a Sustainable Consumption: Towards a Framework for Curriculum and Pedagogy. In B. Bruun, Jensen, B Schnack, K., & Simonska, V (Eds). *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen NV Denmark: Research Centre for Environmental and Health Education.

Folkhälsoguiden. (2008). *Ät S.M.A.R.T. GrundOH- rev april 2008*. Hämtad 2011-05-03 från <http://www.folkhalsoguiden.se/upload/Mat/Broschyror%20och%20material/%C3%84t%20S.M.A.R.T%20GrundOH%20-%20rev%20april%202008.pdf>

Konsumentverket. (2010). *Förslag till nya kursplaner i skolan*. Hämtad 2011-05-10 från <http://www.konsumentverket.se/omkonsumentverket/Remissyttranden/Remissyttranden-2010/Forslag-till-nya-kursplaner-for-grundskolan/>

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning - hur, vad och varför*. Hämtad den 2011-05-10 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1823>

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Nordin, E. (1992). *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen: Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9*. Göteborg: ACTAUNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Sandell, K. Öhman, J., & Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development*. Lund: Studentlitteratur.

Simovska, V. (2000). Exploring Student Participation within Health Education and Health Promoting Schools. In B. Bruun, Jensen, B Schnack, K & Simonska, V (Eds). *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. Copenhagen NV Denmark: Research Centre for Environmental and Health Education.

Skolverket. (1996). *Grundskola för bildning: kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Hämtad 2011-05-10 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=156>

Skolverket. (2000a). *Grundskolan kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Fritzes.

Skolverket. (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*. Västerås: Fritzes.

Skolverket. (2002). *Hållbar utveckling i skolan*. Hämtad 2011-04-28 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=925>

Skolverket. (2005). *Hem- och konsumentkunskap, ämnesrapport till rapport 253 (NU-03)*. Stockholm: Elanders Gotab.

Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Hämtad 2011-04-28 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan och förskoleklassen och fritidshemmet del 1 och del 2*. Hämtad 2011-05-06 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

SOU 1992/94. Skola för bildning. *Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm. Norstedt.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

UNEP. (1992). *Rio Declaration on Environment and Development*. Hämtad 2011-06-14 från <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=78&articleid=1163>

World Health Organization. (1948). *WHO definition of health*. Hämtad 2011 -05-03 från <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

Österlind, K. (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetsätt: studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Stockholm: Intellecta DocuSys.

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för kost- och idrottsvetenskap, IKI

Josefin Hittrich

gushitjo@student.gu.se

070 57-67 529

Till lärare i hem- och konsumentkunskap

En kvalitativ studie om elevers tänkande kring hälsa, miljö och ekonomi

Jag heter Josefin Hittrich och studerar till lärare vid Göteborgs Universitet. Under våren skriver jag examensarbete i hem- och konsumentkunskap och vi har träffats inom kursen, *Kunskapsyn och bedömning - Ämnesdidaktisk fördjupning med inriktning mot hem- och konsumentkunskap*. Jag är intresserad av hur elever uttrycker sig kring de tre begreppen hälsa, ekonomi och miljö. För att ta del av elevernas tankar skulle jag vilja genomföra en undersökning på din skola.

Undersökningen ska genomföras i två grupper med vardera fyra elever, två killar respektive två tjejer per grupp. Gruppintervjun beräknas ta omkring 30-40 minuter och innehåller tre delar. Först får eleverna en och en göra en tankekarta och skriva ner sina tankar kring de tre begreppen. Därefter får de fyra eleverna tillsammans diskutera sina tankar om de tre begreppen. Intervjun kommer att spelas in. Tankekartorna kommer även att samlas in.

Skulle du kunna tillfråga åtta elever som har skrivit provet en hållbar tacokväll och som har möjlighet att delta i undersökningen? Om det finns möjlighet skulle det vara bra med lika många tjejer som killar, men om det blir ett problem får vi hitta en annan lösning. Jag hoppas att det finns möjlighet att genomföra undersökningen med de elever som du har genomfört din lektion och provet med. Deltagandet är frivilligt och anonymt, det vill säga att elevernas namn eller personuppgifter ej kommer att förekomma i studien. Dock finns ett bifogat brev till elevernas föräldrar där det finns information till föräldrarna om studien samt en del där de får ge sitt medgivande till sitt barns medverkande.

Jag vore tacksam om det finns möjlighet att komma ut till din skola från och med nästa vecka. Du får gärna förslå en passande tid då jag kan komma.

Med vänliga hälsningar

Josefin Hittrich

Bilaga 2 - Intervjuguide

Del 1

Utifrån den tankekarta, med maträtt 1, som varje elev har gjort ställs nedanstående frågor.

1. Vad innebär **hälsa**?
2. Vad innebär **hälsa** utifrån den här måltiden (*Maträtt 1*)?
3. Vad innebär **ekonomi**?
4. Vad innebär **ekonomi** utifrån den här måltiden(*Maträtt 1*)?
5. Vad innebär **miljö**?
6. Vad innebär **miljö** utifrån den här måltiden(*Maträtt 1*)??

Övergripande frågor som ställs undertiden om eleverna behöver hjälp framåt

- Hur menar du då?
- Varför är det så?
- Vad säger ni andra om det?
- Håller du/ni med, ser du/ni det på något annat sätt?

Del 2

Visa maträtt 2. Här finns en bild på två maträtter, den ena ska föreställa samma maträtt som ni såg tidigare och den andra är en ny bild. Beskriv vad den nya bilden föreställer och den som visades tidigare.

1. Vad är det för skillnad mellan maträtterna(*Maträtt 1 & 2*)utifrån **hälsa**?
2. Vad är det för skillnad mellan maträtterna (*Maträtt 1 & 2*)utifrån **ekonomi**?
3. Vad är det för skillnad mellan maträtterna utifrån(*Maträtt 1 & 2*) **miljö**?

Övergripande frågor som ställs under tiden om eleverna behöver hjälp framåt

- Hur menar du då?
- Varför är det så?
- Vad säger ni andra om det?
- Håller du/ni med, ser du/ni det på något annat sätt?
- Vad leder det till för konsekvenser?

