

Arbetsprocessen i fokus

Kvalitativa intervjuer om hur lärare i hem- och konsumentkunskap tolkar ämnets kunskapskrav

Katarina Dausch

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt 2015
Handledare: Staffan Stukát
Rapport nr: VT15 IPS LAU925:10

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: LAU925:2
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Vt 2015
Handledare: Staffan Stukát
Rapport nr: VT15 IPS LAU925:10
Nyckelord: Arbetsprocess, kunskapskrav, hem- och konsumentkunskap, ramfaktorer, fokusgrupp, tematisk analys

Trots att syftet med Lgr 11 var att förtydliga för lärare och elever vad som egentligen ska bedömas upplever många lärare att kunskapskraven är otydliga. Kunskapskraven i hem- och konsumentkunskap (HK) kan verka väldigt teoretiska då flera delar handlar om förmågan att resonera men Svanelid (2011) menar att eleverna naturligtvis måste fortsätta med att laga mat – det handlar istället om att ”bedömningen ska fånga in andra aspekter än det rent praktiska” (2011, november).

Syftet med studien var att belysa hur lärare som undervisar i hem- och konsumentkunskap tolkar kunskapskraven för år 9. För att tydliggöra syftet konkretiserades det i fyra frågeställningar:

- Vilka *kunskapskrav* (delar i kunskapskraven) fokuseras mest i undervisningen?
- Vilka *kunskapskrav* (delar i kunskapskraven) fokuseras mest vid bedömningen?
- Hur resonerar lärare kring *kunskapskraven* (delar i kunskapskraven) i relation till ramfaktorer och ämnets syfte och innehåll?
- Vad ska bedömas i handling och vad ska bedömas med språket (skriftligt, muntligt)?

En kvalitativ forskningsansats valdes och två fokusgruppintervjuer genomfördes där totalt sex lärare i hem- och konsumentkunskap ingick. Vid den ena fokusgruppintervjun intervjuades två *nyckelpersoner*; de lärarna var med vid framskrivningen av HK:s kursplan i Lgr 11 vilket bör ha bidragit till rimliga tolkningar av kunskapskraven. Intervjuerna transkriberades och analyserades genom tematisering där centrala teman lyftes fram.

Resultatet redovisades genom tematisk analys utifrån följande fem teman: *Ramfaktorer, Arbetsprocessen, Arbetsprocess och övriga kunskapskrav, Formativ och summativ bedömning* samt *Hur eleverna redovisar vad de kan i handling och vad de kan visa språkligt*. Dessa teman var centrala i lärarnas tolkning av kunskapskraven och kursplanen i stort där de tre senare teman visade på olika dilemman som läraren har att förhålla sig till.

Undersökningen visade på att lärarna tolkade kunskapskraven relativt lika och att det var arbetsprocessen som fokuserades mest både i undervisning och vid bedömning. Det framkom att arbetsprocessen ska bedömas i handling då den måste ses som en helhet och att övriga kunskapskrav måste visas med språket då det inte går att resonera i handling. Sammantaget visade studien på arbetsprocessens betydelse i HK och lärarna poängterade att den bör ligga till grund för att eleven ska ha något att resonera om. Det framkom också att ramfaktorer varierar stort i HK och att de i högsta grad styr undervisningen och därmed också påverkar elevens möjlighet till delaktighet i arbetsprocessen. Genom brist på tid – korta lektionspass samt total ämnestid (endast 118 h) – motverkas ämnets syfte som handlar om att eleven, genom att vara delaktig i hela arbetsprocessen, lär i verksamheten – *kunskap-i-handling*.

Förord

Denna uppsats har inneburit mycket arbete men också mycket kunskap. Åtskilliga timmar har lagts ned på detta arbete som har varit intressant, lärorikt men också mycket intensivt. Nu är uppsatsen äntligen klar och min förhoppning är att den ska bidra med något som andra kan ha glädje och nytta av.

Jag vill framför allt tacka min familj som har stått ut med mig och accepterat att jag allt som oftast har dragit mig undan till min "skrivvrå". Min man har stöttat och uppmuntrat mig under hela processen och mina barn, ja, ni har varit fantastiska. Utan er, min familj, hade denna uppsats aldrig varit möjlig! Jag älskar er!

Tack till min handledare Staffan Stukát som har hjälpt mig och under arbetets gång. Jag vill också passa på att tacka Karin Hjalmskog och Karin Höijer för värdefulla synpunkter. Sist men inte minst vill jag tacka er som kommit med kloka ord och kommentarer under mitt skrivande.

Slutligen önskar jag er läsare en trevlig och förhoppningsvis givande läsning.

Katarina Dausch

Anderstorp 2015-06-07

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1. Avgränsningar	2
3. Bakgrund och tidigare forskning	3
3.1. Från huslig ekonomi till hem- och konsumentkunskap	3
3.2. Vad är kunskap?	5
3.3. Skolans styrdokument	7
3.3.1. Läroplan för grundskolan Lgr 11	8
3.3.2. Kursplanen i hem- och konsumentkunskap	8
3.4. Meningsfull undervisning	9
3.5. Praktiskt-estetiskt ämne (PREST-ämne).....	10
3.6. Bedömning	12
3.6.1. Lärares bedömningsarbete	13
3.6.2. Bedömning för lärande.....	14
3.6.3. Att bedöma praktiska kunskaper	15
3.7. Ramfaktorer i HK.....	16
4. Metod	17
4.1. Val av metod	17
4.2. Fokusgruppintervjuer	18
4.3. Undersökningsgrupp	18
4.4. Etiska överväganden	19
4.5. Tillvägagångssätt vid datainsamling	20
4.6. Studiens tillförlitlighet	21
4.7. Analysmetod	23
5. Resultat och analys	24
5.1. Ramfaktorer.....	25
5.2. Arbetsprocessen	28
5.3. Arbetsprocess och övriga kunskapskrav	29
5.4. Formativ och summativ bedömning.....	32
5.5. Att visa i handling och att visa med språket (skriftligt/muntligt)	35
6. Diskussion	37
6.1. Vilka delkunskapskrav fokuseras mest i undervisningen?.....	37
6.2. Vilka delkunskapskrav fokuseras mest vid bedömningen?	38
6.3. Vad ska bedömas i handling och vad ska bedömas med språket?	40
6.4. Slutord.....	42
Referenslista	44
Bilagor	
Bilaga 1 – Intervjuguide	
Bilaga 2 – Missivbrev	
Bilaga 3 – Kunskapskrav år 7-9 i hem- och konsumentkunskap – Lgr 11	

1. Inledning

Den senaste läroplanen Lgr 11 har nu gällt i ett antal år och syftet med dess införande var att förtydliga för lärare och elever vad som egentligen ska bedömas. 2007 genomförde staten en utredning – *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* – som visade på omfattningen av både innehåll och mål i hem- och konsumentkunskap (HK) i förhållande till undervisningstiden. I utredningen framkom dessutom målens otydlighet då de var alldeles för generellt formulerade (SOU 2007:28). Därför utgjorde utredningen en viktig utgångspunkt för förändringarna i HK:s nya kursplan vilket medförde att vad som ska rymmas inom HK-ämnet konkretiserades och tydliggjordes i och med Lgr 11 (Skolverket, 2011b, s. 6). Frågan är om så verkligen är fallet? Är det så tydligt *vad* som ska läras och bedömas och *hur* det ska läras och bedömas?

Gunnar Hyltegrens doktorsavhandling *Vaghet och vanmakt* från 2014 visar på att lärare upplever att kunskapskraven är mycket otydliga. Jag har arbetat som HK-lärare sedan 2007 och utbildades grundligt i kursplan 2000 där vi ”vände och vred” på kursplanen för att få en förståelse för ämnet och också vilka arbetssätt som främjar HK:s syfte. Vid implementeringen av Lgr 11 har utbildningsinsatser och stöd varit bristfälliga både från staten och på vår skola. Detta har medfört att jag har lagt mycket tid till att försöka tolka kursplanen och dess kunskapskrav på mer eller mindre egen hand och jag vet att jag inte är ensam om detta. I samtal med andra lärare och genom att följa och medverka i diskussioner på HK-portalen lärarforum¹ – en sluten grupp på Facebook för HK-lärare – har jag fått belägg för att det är många HK-lärare som upplever kunskapskraven som otydliga vilket jag instämmer i.

Då man tittar på kunskapskraven i HK i Lgr 11 kan de verka väldigt teoretiska då flera delar i kunskapskraven handlar om förmågan att föra resonemang. Svanelid (2014) kallar detta för den kommunikativa förmågan och har genom att jämföra olika ämnens texter i kunskapskraven kommit fram till att HK är ”det mest teoretiska av alla praktiska skolämnen” (s. 51). Då har han endast analyserat texten i kunskapskraven och inte tagit hänsyn till hela kursplanen i HK med syfte och innehåll. Om man då inte förstår hur arbetsprocess och resonemang hänger ihop – *kunskap-i-handling* – kan det säkert vara lätt att tänka sig att HK-undervisning och dess arbetssätt måste vara mycket teoretiskt då kunskapskraven innehåller så mycket teori. Men Svanelid (2011) har en viktig poäng i då han menar att eleverna absolut inte ska sluta upp med att laga mat utan vad det handlar om är att ”bedömningen ska fånga in andra aspekter än det rent praktiska” (2011, november). Det är ju bara att tänka på *Let’s dance*, ett TV-program i TV 4 där dansparen först dansar framför en jury och direkt efter blir bedömda; utan dans finns det inget att resonera om och faktiskt inte så mycket att bedöma. Samma sak kan man tänka sig med HK – att utan arbetsprocess finns det inget att föra resonemang om och heller inget att bedöma.

Traditionellt sett har HK klassificerats som ett praktiskt-estetiskt ämne och betoningen har legat på de praktiska färdigheterna i hushållet. I tidigare kursplaner särskildes den teoretiska och den praktiska kunskapen men från och med kursplan 2000 är kunskapssynen i HK *kunskap-i-handling*. Det innebär att teori och praktik är sammanvävda och att kunskapen sker i handling och Hasselskog (2010, s. 66) påpekar att kunskaper som utvecklas i handling i stor grad påverkar undervisningens upplägg. Han menar att det är ämnets arbetsformer som bör diskuteras och inte huruvida ämnet är teoretiskt eller praktiskt.

Tidigare forskning visar på att ramfaktorer påverkar och styr undervisningen i HK. Ambitionen med denna uppsats är att tydliggöra hur lärare tolkar kunskapskraven i HK och hur de upplever ramfaktorers påverkan i deras val av arbetssätt. Jag vill även synliggöra komplexiteten i ämnet hem- och konsumentkunskap som betraktas som ett praktiskt ämne men där flera delar i

¹ <https://www.facebook.com/groups/135537673309078>

kunskapskraven kan tolkas som teoretiska. Är det viktigare att eleverna lär sig att resonera om maten eller är det en betoning på det praktiska arbetet som vi ska rikta in oss på? Är det kanske så att vi lärare använder oss av skriftliga prov/utvärderingar just för att det är bedömningen som är i fokus och inte lärandet?

HK är ett ämne som det finns förhållandevis lite forskning kring vilket stärker betydelsen av denna uppsats. Det som ytterligare ökar studiens relevans är att sex erfarna HK-lärare, varav två av dessa medverkade i framskrivningen av HK:s kursplan för Lgr 11, utgör denna studies empiri.

2. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att belysa hur lärare som undervisar i hem- och konsumentkunskap tolkar kunskapskraven för år 9. För att tydliggöra syftet kan detta konkretiseras i följande frågeställningar:

- Vilka *kunskapskrav* (delar i kunskapskraven) fokuseras mest i undervisningen?
- Vilka *kunskapskrav* (delar i kunskapskraven) fokuseras mest vid bedömningen?
- Hur resonerar lärare kring *kunskapskraven* (delar i kunskapskraven) i relation till ramfaktorer och ämnets syfte och innehåll?
- Vad ska bedömas i handling och vad ska bedömas med språket (skriftligt, muntligt)?

2.1. Avgränsningar

Studien är avgränsad till att undersöka tolkningen av kunskapskraven för år 9 i hem- och konsumentkunskap. Det är ett medvetet val att inte undersöka lärares tolkning av kunskapskraven för år 6 då det i mitt tycke är mer intressant och betydelsefullt att få fram tolkningen för år 9. Det är ju betyget för år 9 som eleverna sedan kommer att använda sig av för att konkurrera med varandra då de söker in på gymnasiet.

Uppsatsen kommer inte att belysa själva tolkningen av värdeorden i kunskapskraven utan jag har koncentrerat mig på hur lärare tolkar själva kunskapskraven i stort. Jag har även avgränsat urvalet till utbildade och verksamma lärare i hem- och konsumentkunskap som undervisar år 7-9. Lärarna måste vara erfarna och med det menar jag att de ska ha undervisat i HK i minst 10 år.

3. Bakgrund och tidigare forskning

I bakgrunden ges en historisk tillbakablick över HK-ämnet. I HK-ämnets historia har fokus alltid varit på livet i hem och familj med betoning på de praktiska färdigheterna, hur man utför sysslorna i hemmet.

3.1. Från huslig ekonomi till hem- och konsumentkunskap

Under årens lopp har både innehållet och namnet för hem- och konsumentkunskap varierat. Det har hetat: huslig ekonomi, hushållsgöromål, hemkunskap och hushållsgöromål, hemkunskap och hem- och konsumentkunskap (Hjälmeskog, 2006a, s. 13). I sin avhandling betonar Hjälmeskog (2000) ämnets viktiga anknytning till hemmet vilket visas genom ämnets namn med orden hem, hushåll och huslig: ”Det är hemmet och verksamheterna där som då, liksom idag, anses utgöra ämnets centrala utgångspunkt” (s. 96).

Omkring mitten av 1800-talet inrättas folkskolan för att alla barn ska få skolundervisning. Inflytandet från kyrkan ska minskas genom att förändra undervisningens innehåll. Från att tidigare ha haft en moralisk kod i undervisningen där kyrkan hade stort inflytande, övergår man nu till en medborgerlig kod. Huslig ekonomi tillsammans med slöjd införs vid 1800-talets slut med syfte att förbereda barnen för det praktiska livet i hemmet (Johansson, 1987; Florin, 1987; Hjälmeskog, 2000 ref. i Pipping Ekström & Hjälmeskog, 2006, s. 173).

Då huslig ekonomi införs i flickskolan i början av 1880-talet är det, enligt Hjälmeskog (2006a), först ett rent teoretiskt ämne som ingår i organisk kemi d.v.s. naturvetenskap. Några år senare inrättas den första praktiska skolköksundervisningen, först inom flickskolan och därefter i folkskolan. Det finns flera skäl till att en huslig utbildning införs. Industrialiseringen orsakar stora samhällsförändringar och det råder stor fattigdom, näringsbrist och misär. På samma gång ökar kunskaperna inom näringsfysiologi och näringskemi då forskningen gör viktiga framsteg. Vid den här tiden sköter kvinnorna hemmet och det är de som anses bära skuld till familjens bristfälliga hushållskunskaper. Genom huslig utbildning för kvinnorna ska de vetenskapliga kunskaperna spridas till hemmen. Det finns också pedagogiska skäl till att införa huslig utbildning. Övrig undervisning anses ”allt för bokligt inriktad” och den husliga utbildningen erbjuder istället variation från detta (s. 8).

Ända fram till 1950-talet avser undervisningen i skolköket endast flickor. År 1952/53 blir ämnet obligatoriskt för både flickor och pojkar men pojkarna behöver endast vara med på den teoretiska undervisningen (Hjälmeskog, 2000, s. 112). Det är först tio år senare i Lgr 62 som också den praktiska undervisningen gäller för pojkar. 1962 är alltså ett viktigt år i HK:s historia då grundskolan införs och hemkunskap blir ett obligatoriskt ämne för både flickor och pojkar. Vid den här tiden ska både kvinnor och män arbeta utanför hemmet och det visar sig också i hemkunskapens kursplan. Effektivitet i hemarbetet framhävs särskilt och det handlar mycket om att rationalisera och tidseffektivisera arbetssätten i hemmet (Hjälmeskog, Cullbrand & Petersson, 2006b, s. 14, 16).

I Lgr 80 ska det praktiska arbetet och träningen av färdigheter i vardagen vara undervisningens utgångspunkt (Hjälmeskog, 2000, s. 149). Moment som ingår i undervisningen är kost, hygien, konsumentekonomi, miljö och samlevnad:

”Eleverna bör skaffa sig kunskaper om vilka arbetsuppgifterna [i hemmet] är och i praktiskt arbete utföra dem. [...]” (Lgr 80, s. 89 ref. i Hjälmeskog, 2000, s. 149).

Utbildning för livet i hemmet förekommer också i kursplanerna för samhällskunskap och barnkunskap. Enligt Hjälmeskog (2000, s. 150) är det bland annat en sak som skiljer hemkunskap från de ämnena i detta avseende: att de manuella (praktiska) färdigheterna dominerar.

I början på 1990-talet ges direktiv om att ämnen som matematik, svenska och främmande språk ska få mer tid i timplanen på bekostnad av de praktisk-estetiska ämnena². Hemkunskap föreslås bli ett frivilligt ämne men efter starka argument och protester, där bland annat ämnets praktiska arbetssätt betonas, beslutas att hemkunskap ska förbli ett obligatoriskt ämne. Jämfört med Lgr 80 ökas tiden i Lpo 94 med 5,3 timmar, vilket totalt blir 118 timmar (Hjälmeskog m.fl., 2006b, s. 18–20). Det är samma timantal som i dagens läroplan Lgr 11.

I proposition 1992/93:220 (ref. i Hjälmeskog m.fl., 2006b, s. 21) som ligger till grund för Lpo 94 beskrivs undervisningen i hemkunskap som att den ska ge både praktiska och teoretiska kunskaper som är viktiga för hälsa och resurshushållning. Förmågan att lösa praktiska problem och att kunna reflektera över vardagliga handlingars konsekvenser på hälsa, ekonomi och miljö, skall också utvecklas i undervisningen. Kunskapsområdena är tre till antalet och innefattar mat, boende och konsumentekonomi.

Kursplan 2000 är en revidering av kursplanerna till Lpo 94 med uppgift att bland annat tydliggöra ämnenas syfte och hur kursplanerna förhåller sig till målen (Hjälmeskog m.fl., 2006b, s. 22). Enligt de Ron och Feldt (2013) är den huvudsakliga orsaken till kursplan 2000 riksdagens intention att stärka konsumentutbildningen. För att ytterligare betona konsumentutbildningen i skolan byter hemkunskap namn till hem- och konsumentkunskap (s. 33). Mat och måltider, boende, konsumentekonomi och social gemenskap är de fyra kunskapsområden som ämnet är uppbyggt kring och som ska integreras till en meningsfull helhet genom att utgå från autentiska situationer i hemmet. Måltiden betydelse lyfts fram då den utgör en central utgångspunkt för att behandla olika ämnen (Skolverket, 2000b, s. 28).

Under rubriken *Ämnets karaktär och uppbyggnad* lyfts det praktiska arbetssättet fram och hantverkskunnandet utgör en viktig del. Praktik och teori delas inte längre upp och arbetssättet i HK ändrar karaktär till *kunskap-i-handling*.³ *Kunskap-i-handling* kan beskrivas som att ”kunskapen kommer till liv i autentiska [verklighetsnära] situationer där intellekt, känsla, sinnen och handling förenas” (Skolverket, 2000b, s. 29). Betoningen i kursplanen ligger med andra ord på det praktiska arbetet, att genomföra verksamheter i hushållet vilket är vad undervisningen och bedömningen ska utgå ifrån (Skolverket, 2000a, s. 19; 2000b, s. 29). Bedömningen avser elevens förmåga att samarbeta, vara kreativ och skicklig då hen utför och värderar hushållets olika verksamheter. Ämnets fyra främsta perspektiv såsom hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur ska genomsyra hela arbetsprocessen och ge underlag för bedömning. En central grund för bedömningen är elevens förmåga att reflektera i handling genom hela arbetsprocessen (Skolverket, 2000b, s. 29).

Trots att det praktiska arbetet betonas i kursplanen visar den nationella utvärderingen NU-03 att flera lärare, till följd av namnändringen, upplever att ämnet teoretiseras då konsumentekonomin tar tid från andra ämnesdelar (Skolverket, 2005, s. 109).

Avsnittet visar hur HK genom tiderna har försökt svara på samhällets behov av kunskap. Verksamheterna i hushållet fokuseras och det handlar om att praktiskt utföra dem. I kursplan 2000 lyfts måltiden och det praktiska arbetssättet fram och kunskapsynen *kunskap-i-handling*

² Se 2.4 Praktiskt-estetiskt ämne (PREST-ämne).

³ I den tidigare kursplanen från 1994 står det att praktik och teori ”kombineras i hemkunskap” (Skolverket, 2000b, s. 28–29).

är framskriven; tudelningen mellan teori och praktik är med andra ord borttagen. Konsumentkunskap betonas då ämnet byter namn från hemkunskap till hem- och konsumentkunskap och flera lärare upplever att det sker en teoretisering av ämnet till följd av detta.

3.2. Vad är kunskap?

Hur man ser på kunskap är centralt för min studie då det handlar om hur lärare tolkar kunskapskraven. I avsnittet följer en historisk tillbakablick över hur kunskapssynen har förändrats genom tiderna med betoning på teori och praktik.

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. (...) Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (Skolverket, 2011d, s. 10).

I citatet framhålls vikten av att varje skola för en ständigt pågående diskussion om vad viktig kunskap är och att olika former av kunskap är nödvändiga för lärandet och måste få plats i skolans undervisning.

Hur har man då sett på kunskap genom tiderna? Gustavsson (2002, s. 78–82) redogör för en klassisk uppdelning av kunskap i teori och praktik. Teori associeras med tänkandet som finns i huvudet och praktik associeras med handling vilken sitter i kroppen eller händerna. Liedman (2001, s. 83–84) skriver om ordens betydelse och härstamning där *teori* kommer från grekiskans *theori* 'a vilket betyder *åsyn* eller *teori*. Ordet *praktik* härstammar från det grekiska ordet *praxis* med betydelsen *att göra med handling* men kan även avse *praktisk skicklighet*.

Liedman (2001, s. 83–86) framhåller att den viktigaste indelningen av kunskap är var gränsen går mellan praktisk och teoretisk kunskap och pekar på problematiken att dela in kunskap på detta sätt. Han menar att det speglar klassindelningen i samhället och alltså inte har något att göra med vilken typ av kunskap det är. Liedman betonar att teori och praktik går i vartannat och inte går att skilja ut och att all kunskap är praktisk. Med det menar han att den teoretiska kunskapen kräver en praktisk handling för att kunna användas. Även Molander (1997) menar att teori och praktik är sammanvävda och att "kunskap endast finns i form av kunniga människor" (s. 7). Att vara kunnig innebär enligt Molander (s. 16) att kunskapen finns i verksamheten där människorna är, kunskapen kan alltså inte separeras från verksamheten. Han diskuterar kring hur teorin "måste hämta sina referenser ifrån praxis, inövandet och fästet i världen, alltså inte *inifrån* sina avbildningar, representationer eller 'teorier' i vidaste mening" (s. 12). För att kunna få en förståelse för teorin hävdar Molander (s. 10) att den måste förankras i verkligheten och att detta oftast sker genom tillämpning. Han menar vidare att för att lära sig att tillämpa teorin krävs det övning.

Kunskap delas inte bara upp då det gäller utbildning utan även då den avser människors förmåga att utföra ett arbete. Den praktiska kunskapen kan då benämnas manuell och den teoretiska för intellektuell. Enligt Gustavsson (2002, s. 78–82) är det många som menar att denna uppdelning av kunskap har lagt grunden till ett klassamhälle där det intellektuella arbetet har värderats högre än det manuella. Även Molander (1996, s. 9) påtalar att den intellektuella, teoretiska kunskapen enligt västerländsk tradition har ansetts som mer värd än den praktiska kunskapen.

Tiden från 1500-talet och framåt benämns modern tid och Gustavsson (2002, s. 13) berättar om hur den praktiska kunskapen vid den här tidpunkten åsidosätts till förmån för den vetenskapliga kunskapen. Till följd av datoriseringen på 1980-talet förändras behoven i samhället och därmed också synen på kunskap. Från att ha varit ett industrisamhälle talas det nu om en övergång till ett

kunskapssamhälle och diskussioner förs om att kunskap kan komma att förlora sitt bildningsvärde då den blir en marknadsvara. I en annan diskussion påtalas att den praktiska yrkeskunskapen kan komma att förändras eller gå förlorad då den ersätts av tekniskt avancerade maskiner (s. 14, 82). Diskussionerna leder till att man söker efter svar och begrepp om vad praktisk kunskap egentligen är och Gustavsson nämner hur den betydande österrikiske filosofen Ludvig Wittgensteins tankar används. Wittgenstein menar att det finns två sorters kunskap där den ena kan uttryckas verbalt, ”det sägbara”, medan den andra inte kan det, ”det osägbara”. Utifrån Wittgensteins forskning får den praktiska kunskapen nu ett namn, *tyst kunskap* eller förtrogenhetskunskap vilken senare ställs i relation till den vetenskapliga kunskapen som kallas påståendekunskap (s. 82–83).

Michael Polanyi (1891-1976) talar om den tysta kunskapen som underförstådd kunskap, *tacit knowledge*. Han menar att den kunskapen finns i praktisk verksamhet och även i vetenskapligt arbete och att den teoretiska kunskapen, då den tolkas bokstavligt i form av åskådare, inte existerar (Liedman, 2001, s. 115). Liedman menar att tyst kunskap är ”en kunskap som inte uttalas men som utgör en förutsättning för det resultat som uppnås” (s. 115). Molander (1996, s. 38) ger exempel på praktiska kunskapstraditioner där kunskap förmedlas från mästare till lärling vilket kan benämnas *tyst kunskap* och han menar att kunskapen erövrats i verksamheten genom att utföra olika uppgifter i handling, *kunskap-i-handling*.

Även Gustavsson (2002, s. 84) lyfter fram ett sätt att se på kunskap där kunskapen är knuten till sitt sammanhang, sin praktik och sin situation vilket flera studier pekar på. Studierna utgår från hantverket och visar på att lärande och kunskap sker i verksamheten. Gustavsson ger exempel på hur lärlingar i en skräddarverkstad kan utföra kvalificerade matematiska beräkningar för att skära ut tyg trots att de kanske inte lärt sig beräkningarna i skolan. Han menar att detta är tecken på att de lär sig i praktiken, i den verksamhet där kunskapen används och tillämpas.

Gustavsson (2002) påstår att begreppet kunskap används mycket ofta i skoldebatten men menar att ”vad som menas med kunskap och vilken kunskap som ska premieras förblir oreflekterad” (s. 27). Genom ett utökat kunskapsbegrepp skulle skolan anpassas till ett samhälle där kunskap blir alltmer betydelsefull (s. 15). Även Carlgren (2011, s. 43) diskuterar behovet av ett utökat kunskapsbegrepp från att tidigare ha varit begränsat till påståendekunskaper⁴ (knowing that) till att i och med Lpo 94 ta sig uttryck som fakta (veta att), förståelse (veta varför), färdighet (veta hur) och förtrogenhet (veta vad).

I skolan har kunskap varit något som har tagits för självklart och givet och det är först i förarbetet till Lpo 94, *Skola för bildning* (SOU 1992:94, s. 31–34) som kunskapsbegreppet problematiseras och vidgas genom de fyra F:en: fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Detta görs för att ”motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra” (s. 31). *Faktakunskap* handlar om att *veta att* något är på ett visst sätt och kunskapen som fakta är mätbar utifrån termer som mer eller mindre, något vi är försedda med eller saknar, vad vi minns eller har glömt bort. Att *veta varför* – *förståelsekunskap* är däremot av en mer kvalitativ art där vi kan förstå samma sak fast på olika sätt. Bedömning av *förståelsekunskap* kan göras utifrån hur kvalificerad – mer eller mindre – förståelsen är. Till skillnad mot förståelse som är en teoretisk kunskapsform är *färdighetskunskap* en praktisk kunskapsform och handlar om att *veta hur* något ska utföras och man kan också utföra det i handling. *Förtrogenhetskunskap* – att *veta vad* är en form av kunskap som kan sägas finnas i bakgrunden och den kallas också för den tysta kunskapen. Kunskap som förtrogenhet är inte synlig på samma sätt som *fakta-*, *förståelse-* och *färdighetskunskaper* är, utan *förtrogenhet* handlar om att

⁴ Bernt Gustavsson (2002, s. 13) talar om påståendekunskaper som vetenskaplig och teoretisk kunskap. I modern tid har den vetenskapliga kunskapen värderats högre än den praktiska kunskapen.

se samband och dra slutsatser utifrån tidigare erfarenheter och att kunna använda sig av det i nya situationer. *Förtrogenhet* kan likt *färdighetskunskap* sägas vara en praktisk form av kunskap ”Praktisk kunskap är inte tillämpad teori – det är en kunskap med egenvärde” (SOU 1992:94, s. 34).

I Statens offentliga utredning (SOU 1992:94) framhålls vikten av att olika kunskapsformer ges utrymme i alla ämnen: ”Det betyder att också de praktiska sidorna av de s.k. teoretiska ämnena måste uppmärksammas liksom de s.k. praktiska ämnenas teoretiska aspekter” (s. 45). Hur de praktiska och teoretiska kunskapsformerna fördelas inom ämnena varierar beror på ämne och elev, men det ska finnas en balans mellan kunskapsformerna i skolan. Reflexionens betydelse för att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt lyfts också fram (s. 47).

Hjälmeskog (2000, s. 158) hänvisar till Molander (1996, s. 28) som menar att det finns en risk att läroplanskommitténs diskussion⁵ om de fyra kunskapsformerna och *praktiska* och *teoretiska* kunskaper, tvärtemot sitt syfte att vidga kunskapsbegreppet, istället ökar en uppdelning av begreppet. Kommitténs utgångspunkt är att praktisk kunskap har ett egenvärde och inte bara är tillämpad teoretisk kunskap men Hjälmeskog menar att kommittén bevarar en uppdelning av teori och praktik. Hon redogör för hur de i sin diskussion om hemkunskap, trots sin utgångspunkt, särskiljer teori och praktik (s. 157). I sin jämförelse mellan debatten vid sekelskiftet och nittiotalsdebatten om praktik och teori menar Hjälmeskog att det skett en förskjutning av vad begreppet *praktisk* och *praktiskt ämne* står för; från att tidigare ha haft betydelsen av något som är av nytta i vardagen till att istället betyda något som eleverna utför manuellt, med sina händer och Hjälmeskog säger: ”Det betyder att ett moment som är praktiskt i den senare betydelsen dvs. manuell, t.ex. att bereda consomme eller pate, kan vara mycket teoretiskt i den förra betydelsen om det är helt irrelevant för elevens vardagsliv.” (2000, s. 158) I diskussionen från nittioalet talas det om hemkunskap där båda betydelserna av *praktisk* innefattas; *praktisk* i betydelse av manuell och *praktisk* i betydelse av något som berör vardagslivet. Som exempel på *praktisk* i betydelsen av ”praktiskt att kunna” eller vardagsnära kunskap som inte utförs manuellt ger kommittén konsumentlagar (s. 158).

Liedman (2001, s. 17–19) menar att kunskap och information ofta blandas ihop och han understryker att kunskapen måste sättas in i ett sammanhang och reflekteras kring för att den ska utvecklas till kunskap, annars är det bara information. Än mer betonar han kreativitetens betydelse för kunskapsutveckling där uppmärksamhet och intresse är en viktig förutsättning, liksom minnet.

Avsnittet visar på hur den teoretiska kunskapssynen har dominerat genom tiderna och att den praktiska traditionen har åsidosatts. En uppdelning av teori och praktik har grundlagt klassindelningen i samhället men enligt flera idéhistoriker är teori och praktik beroende av varandra. I Lpo 94 vidgas kunskapsbegreppet till att omfatta ”de fyra F:en”: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet för att bättre svara mot samhällets behov. I Lgr 11 framskrivs vikten av att de olika kunskapsformerna ses som en helhet. Svårigheten med att definiera vad praktisk kunskap är framkommer också.

3.3. Skolans styrdokument

Här redovisas de styrdokument som lärare måste förhålla sig till i form av en övergripande beskrivning av läroplanens utformning samt kursplanen i hem- och konsumentkunskap.

⁵ Läroplanskommitténs diskussion om kunskap i *Skola för bildning* (SOU 1992:94).

3.3.1. Läroplan för grundskolan Lgr 11

Från och med hösten 2011 gäller nya läroplaner, kursplaner och kunskapskrav. Den samlade läroplanen Lgr 11 består av tre delar: skolans värdegrund och uppdrag, utbildningens övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner med tillhörande kunskapskrav för samtliga ämnen (Skolverket, 2011d). I övergripande mål och riktlinjer framkommer det på olika sätt betydelsen av att läraren samverkar och samarbetar med andra lärare. Genom lärarnas samarbete ges eleven möjlighet till ämnesövergripande arbete och även ämnesfördjupning och en större helhet (s. 14). Rektor ansvarar för att en samordning av undervisningen sker (s. 19).

Kursplanerna består av ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav samt en kort motivering till varför ämnet finns i skolan. I syftet för respektive ämne beskrivs vilka kunskaper och förmågor som eleverna ska utveckla i samband med undervisningen. Syftet beskriver olika långsiktiga mål vilka har en tydlig ämneskoppling och som uttrycks som de förmågor som eleverna förväntas utveckla i ett ämne. De långsiktiga ämnesspecifika förmågorna anger inte någon slutgiltig nivå för elevernas kunskapsutveckling vilket innebär att de inte begränsar elevens kunskapsutveckling (Skolverket, 2011a, s. 9; 2011b, s. 4). I det centrala innehållet beskrivs olika kunskapsområden med underliggande punkter som lärare ska behandla genom undervisning i de berörda ämnena. Med hänsyn till elevgrupp och med förankring av kunskapskraven avgör läraren hur det centrala innehållet struktureras i undervisningen och hur mycket tid som läggs på olika delar. Läraren kan också tillföra undervisningen extra innehåll om behov och intresse från eleverna finns (Skolverket, 2011a, s. 9–10; 2011b, s. 4–5).

Kunskapskraven utgår från de långsiktiga förmågorna och det centrala innehållet och fastställer vad som krävs för betygen E, C och A i årskurs 6 och 9. För att en elev ska uppnå ett E, C eller A krävs att hela kunskapskravet är uppfyllt (Skolverket, 2011b, s. 19). Om en elev uppnår de flesta av kunskapskraven för C och övriga för E får eleven betyget D. För att få betyget B måste samtliga krav för C och de flesta kunskapskraven för A vara uppfyllda (Skolverket, 2013). I årskurs 7 och 8 där kunskapskrav inte finns ska läraren nivåanpassa kunskapskraven så att de är rimliga i förhållande till hur länge eleverna har haft ämnet och vad undervisningen hittills berört. Detta medför att lärare kommer att bedöma elevernas kunskaper på olika sätt och för att få en nationell likvärdighet betonar Skolverket (2011a, s. 23–24) vikten av att bedömningarna för år 6 och 9, där nationella kunskapskrav finns, görs mot samma kunskapskrav.

Kunskapsnivåerna för de olika betygsstegen beskrivs med värdeord som är fetmarkerade för att lättare kunna urskilja progressionen mellan betygsstegen. Nedan visas ett utdrag från den första delen i kunskapskravet för hem- och konsumentkunskap för betygsstegen E, C och A:

Eleven kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem, och gör det med **viss** anpassning till aktivitetens krav.

Eleven kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem, och gör det med **relativt god** anpassning till aktivitetens krav.

Eleven kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem, och gör det med **god** anpassning till aktivitetens krav (Skolverket, 2011d, s. 49).

Värdeorden *viss*, *relativt god* och *god* särskiljer de olika kunskapsnivåerna och vad som menas med *viss anpassning till aktivitetens krav* är lärarens uppgift att tolka och bedöma.

3.3.2. Kursplanen i hem- och konsumentkunskap

Skolverket (2011b) skriver i sitt kommentarmaterial hur kunskapssynen i HK:s kursplan utgår från *kunskap-i-handling* och att HK genom sina tre långtgående mål – som innehåller arbetsprocessen i HK – visar på att HK är ett ”utpräglat processämne” och att eleverna först och

främst lär i verksamheten och inte om verksamheten (s. 8). Reflektionens betydelse lyfts fram och det handlar om att eleverna först utför en handling och därefter stannar upp och reflekterar utifrån flera perspektiv (s. 8). HK:s viktigaste perspektiv är *hälsa*, *ekonomi* och *miljö* och de ska ”genomsyra all undervisning” (Skolverket, 2011b, s. 7). Måltiden, som berör en stor del av det centrala innehållet, omnämns på flera olika ställen i Lgr 11 men i kursplan 2000 är måltidens betydelse tydligare framskrivet då den ”utgör en unik utgångspunkt” för att utifrån olika områden kunna beröra olika frågor (Skolverket, 2000b, s. 28).

Det centrala innehållet i hem- och konsumentkunskap består av tre kunskapsområden: Mat, måltider och hälsa; Konsumtion och ekonomi samt Miljö och livsstil. Dessa områden ger struktur åt ämnesinnehållet och varje kunskapsområde utgörs av ett antal punkter som bestämmer vad läraren ska behandla i sin undervisning. Fastän innehållet är uppdelat i olika kunskapsområden är det inte så den praktiska undervisningen ser ut utan då ”arbetar eleverna ofta med innehåll från alla delar samtidigt” (Skolverket, 2011b, s. 11).

Mat, måltider och hälsa fokuserar på hälsa och handlar både om vår fysiska och sociala hälsa vilket visar på att ämnet har ett tvärvetenskapligt innehåll genom naturvetenskapen och samhällsvetenskapen. *Konsumtion och ekonomi* har fokus på ekonomi och behandlar bland annat ungas privatekonomi, hushållets ekonomi och vilka rättigheter och skyldigheter du har som konsument (Skolverket, 2011b, s. 12). Konsumenters rättigheter och skyldigheter har dessutom lagt beslag på ett helt delkunskapskrav själv, den sjunde delen i kunskapskravet.

Kunskapsområdet *Miljö och livsstil* lyfter fram miljö och här handlar det exempelvis om vilken påverkan produktion och transport av livsmedel och varor har på miljö och hälsa. I kommentarmaterialet står det att på det sätt som kursplanen i hem- och konsumentkunskap är skriven så framhävs betydelsen av att eleverna stärker sin förmåga att reflektera i handling utifrån ett hållbart perspektiv och utifrån hälsa; att eleverna ser helheten och förstår att de val av varor som de gör får konsekvenser (Skolverket, 2011b, s. 17).

3.4. Meningsfull undervisning

Redan i NU-92⁶ diskuteras hur utvärdering av kunskap som uttrycks i handling ska kunna genomföras. Det utformas då en uppgift med hänsyn till elevens lärande i arbetsprocessen – planering, genomförande och värdering där eleverna får tid att reflektera. Genom att eleven ges möjlighet till delaktighet och inflytande i arbetsprocessen bidrar det till elevens lärande (Skolverket, 2005, s. 16). I en undersökning som Albrektson och Cullbrand genomför visas hur elevernas tillit stärks då de ges möjlighet till inflytande i hela arbetsprocessen vilket förbättrar villkoren för lärande om hälsa (1994, ref. i Skolverket, 2005, s. 20). NU-03 visar att en majoritet av eleverna är intresserade av HK och motiverade vilket är en god förutsättning för lärande (Skolverket, 2005, s. 90). Sammantaget visar detta på arbetsprocessens betydelse för lärande som uttrycks i handling. Grönqvist menar att det är arbetssättet i HK som är dess kärna; att utifrån hushållets verksamheter (HK:s kunskapsområden) och ämnets perspektiv reflektera i handling (2001, ref. i de Ron & Feldt, 2006, s. 27).

I sin bok *Kunskap i handling* diskuterar Molander (1996) kring *kunskap-i-handling* och ger exempel på flera ord som han menar uttrycker *kunskap-i-handling*: praktisk kunskap, färdighet, förtrogenhet, skicklighet och kunnande. Molander separerar inte den praktiska kunskapen från den teoretiska utan menar att *kunskap-i-handling* utgår från en *levande kunskap* som handlar om att se på kunskap och lärande som en slags uppmärksamhet.

⁶ Skolverkets nationella utvärdering av hemkunskap 1992.

de Ron och Feldt (2013, s. 11; 2006, s. 26) tolkar *kunskap-i-handling* som att eleven, till följd av att delta i verksamheten och genom att samspela med andra människor, lär i verksamheten. Förmågorna, kunskapskravet och det centrala innehållet ligger till grund för lärarens planering av undervisning och bedömning för lärande (de Ron & Feldt, 2013, s. 55). HK-processens samtliga delar: planera, hantera, värdera och delförmågor, inkluderas i undervisningen och bedömning för lärande och de Ron och Feldt framhåller ett elevaktivt arbetssätt där eleven gör val, planerar, organiserar, tar hänsyn till tiden, tar ställning, etc. Vidare betonas att eleverna behöver träna samtliga förmågor som ingår i HK-processen och att målet är att eleven vid slutet av år 9 ”ska äga hela sin process” (2013, s. 54–55).

Beträffande att eleverna ska vara delaktiga i hela arbetsprocessen uppmärksammar de Ron och Feldt (2013, s. 55) att det finns en risk med att läraren på grund av bristfällig ämnestid, gör val åt eleverna för att målen ska nås.

de Ron och Feldt (2013) redogör för hur undervisningen planeras med utgångspunkt i arbetsprocessen, delkunskapskrav 1–4, för att eleverna ska ges möjlighet ”att bli förtrogna med arbetssättet i ämnet” (s. 55). Ämnesperspektiven hälsa, ekonomi och miljö ska genomsyra undervisningen för att eleven ska bli medveten om hållbarhetsfrågor och eleven utvärderar sin arbetsprocess och sitt resultat utifrån dessa perspektiv. Då eleven tränats och blivit förtrogen i detta arbetssätt läggs delkunskapskrav 5–8 efter hand till HK-processen. de Ron och Feldt förklarar att tanken med denna pedagogiska planering är att elevprestationen vid slutet av den sista HK-kursen kan ”bedömas mot hela kunskapskravet”, och de tillägger att bedömningsstödet som Skolverket utvecklat kan vara till hjälp (s. 55–57).

3.5. Praktiskt-estetiskt ämne (PREST-ämne)

I detta stycke redogörs för HK utifrån klassificeringen praktiskt-estetiskt ämne samt två olika filosofiska kunskapsstraditioner; den egocentriska och den ekocentriska.

Hjälmeskog (1997) skriver i en artikel om hur hemkunskap i ett tidigt skede klassificeras som ett så kallat PE eller PREST-ämne och hur den indelningen lever kvar. I 1948 års skolkommision delas ämnena in i övningsämnen och läroämnen och övningsämnena indelas ytterligare i praktiska ämnen, estetiska ämnen och ämnen för hälsofostran⁷ (Hjälmeskog, 1997, s. 32; Lindgren, 2006, s. 17). I Lgr 62 myntas begreppet ämnen för estetisk-praktisk och fysisk fostran (Hjälmeskog, 1997, s. 32) och i betänkandet från lärarutbildningskommittén år 1974 förs estetiska och praktiska ämnen ihop till praktiskt-estetiska ämnen (Lindgren, 2006, s. 17). Enligt Emanuelsson har det uppstått en felskrivning av begreppet praktisk-estetiska ämnen. Det som är menat som en isärskrivning av ämnena praktiska/estetiska ämnen tolkas istället som att ämnena ska skrivas ihop (1990, s. 41, ref. i Hjälmeskog, 1997, s. 32, se fotnot 22; Lindgren, 2006, s. 18).

Trots att benämningen praktiskt-estetiskt ämne varken finns skriven i Lgr 69 eller i Lgr 80 har klassificeringen stannat kvar. En trolig orsak, menar Hjälmeskog (1997, s. 32), är att lärarutbildningen för de så kallade praktisk-estetiska ämnena avviker från övriga ämnen. Lindgren (2006, s. 18) hänvisar till Emanuelsson (1990) som citerar 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT):

Att de (övningsämnena) här sammanförs under den gemensamma beteckningen praktiskt-estetiska ämnen markerar ingen särställning utan är endast ett uttryck för behovet av att ibland, t ex då lärarutbildningsfrågor är aktuella föra samman och speciellt uppmärksamma vissa ämnen. (Utdrag ur LUT 74, cit. i Emanuelsson, 1990).

⁷ Till de *praktiska ämnena* räknas matlagning, slöjd och barnvård. Sång och teckning klassas som *estetiska ämnen* och idrott som *ämnen för hälsofostran*.

Dock förändras lärarutbildningen 1988 vilket medför att alla blir grundskollärare men med olika ämnesinriktningar. I Lpo 94 räknas samtliga skolämnen som läroämnen och någon klassificering av ämnen förekommer inte. Däremot skrivs det åter om gruppen praktisk-estetiska ämnen i Utvecklingsplanen 1996/97:112; Promemoria 1997-05-30 (Hjälmeskog, 1997, s. 33).

Även Svanelid (2014) använder sig av indelningen PREST-ämnen då han diskuterar kursplanens gemensamma förmågor i form av The Big 5.⁸ Han konstaterar att utifrån kunskapskraven för år 9 i Lgr 11 är hem- och konsumentkunskap ”det mest teoretiska av alla praktiska skolämnen” då flera delar i kunskapskraven handlar om den kommunikativa förmågan, det vill säga att resonera, att ge omdöme (s. 51). Då det inte är lätt att bedöma elevernas kommunikativa förmåga utifrån vad eleven visar i en praktisk handling, måste läraren kräva in olika resonemang som både är skriftliga och muntliga och Svanelid menar: ”Vi får se upp så vi inte teoretiserar sönder de praktisk-estetiska ämnena” (s. 52).

Trots att kunskapskraven i de praktisk-estetiska ämnena visar på flera förmågor av teoretisk art (som måste visas med språket) framhåller Svanelid (2011) att eleverna naturligtvis inte ska sluta upp med att utföra praktiska uppgifter som att laga mat, sjunga och måla. Det handlar istället om att ”bedömningen ska fånga in andra aspekter än det rent praktiska” (Svanelid, 2011, november).

Hjälmeskog (1997) redogör för hur olika filosofiska kunskapstraditioner, den egocentriska och den ekocentriska, påverkar de val som görs inom skolans organisation och innehåll i undervisningen. Enligt Hjälmeskog innehåller den egocentriska filosofiska orienteringen, det vill säga en teoretisk kunskapstradition, ett dualistiskt tänkande, där praktisk-estetiska ämnen står i kontrast mot teoretiska ämnen genom flera dikotomier.⁹ Exempel på dikotomier i utvecklingsplanen är praktik/teori, konkret/abstrakt, vila/utmaning vilket Hjälmeskog tolkar som att de praktiska ämnena är konkreta och ger eleverna vila i motsats till de teoretiska som är abstrakta och ger eleverna utmaningar. Ett egocentriskt förhållningssätt tillåter att praktisk-estetiska ämnen särskiljs från övriga ämnen och att NO- och SO-ämnen grupperas. Istället förespråkar hon en ekocentrisk hållning där en uppdelning av teori och praktik är otänkbar. Det ekocentriska förhållningssättet innebär istället en helhetssyn där inslag från olika vetenskaper förespråkas och genom detta förhållningssätt kan traditionella ämnesgränser överträdas (s. 33–34).

Utifrån Hjälmeskog (1997, s. 34) beskrivs hemkunskap som ett tvärvetenskapligt ämne med inslag från både SO- och NO-ämnen. Hemkunskapens huvudtema är relationerna mellan människan-i-hushållet, samhället och naturen. Hjälmeskog avslutar sin artikel med att svara på sin inledande fråga: ”Vad anses viktigt att kunna i grundskolan?” (s. 34). Hon menar att svaret varierar beroende på vilken kunskapstradition som representeras och kunskapstraditionen kommer att påverka och i vissa fall begränsa de val som görs inom skolans organisation och innehåll i undervisningen.

I sin avhandling om slöjd resonerar Hasselskog (2010, s. 66) om vad som avgör om ett ämne är estetiskt eller inte och praktiskt eller opraktiskt. I läro- och kursplanerna delas inte längre ämnena upp i praktiska och teoretiska ämnen men trots det förekommer det fortfarande en uppdelning i åtskilliga kommuner och skolor. Genom att söka på Internet har Hasselskog upptäckt att bild, idrott & hälsa, musik och slöjd ibland kallas för övningsämnen och att praktisk-estetiska

⁸ The Big 5 – de fem viktigaste förmågorna i kursplanerna enligt Svanelid (2014) som har studerat samtliga kursplaner i Lgr 11. För att en förmåga ska ingå i the Big 5 måste den finnas i målen, kunna utvecklas i undervisningen samt gå att bedöma (s. 21).

⁹ Detta framträder i Utvecklingsplan Skr 1996/97:112; Promemoria 1997-05-30.

ämnen hålls isär från andra ämnen. Han menar att en uppdelning av ämnen utifrån teori och praktik är bekymmersam då vad det egentligen innebär är svårdefinierat. Istället kan man enligt Hasselskog fokusera på hur kunskaper utvecklas i ämnet och därigenom lyfta fram ämnets arbetsform. Kunskaper som utvecklas i handling påverkar i stor utsträckning organiseringen av undervisningen och lärarens agerande och Hasselskog menar att det är detta som är intressant att diskutera, inte att dela upp ämnen i praktiska och/eller estetiska ämnen.

Trots att läro- och kursplaner sedan kursplan 2000 inte delar upp ämnen i teoretiska och praktiska ämnen görs det i betänkandet till ny lärarutbildning (SOU 2008:109) men där märks också svårigheterna med en uppdelning. I betänkandet visar sig svårigheterna med en klassificering utifrån teoretiska, praktiska och estetiska ämnen genom exempelvis slöjdämnen som anses befinna sig i ”gränslandet mellan estetiska och praktiska ämnen” (s. 283). Ämnen som bland annat hem- och konsumentkunskap, slöjd och idrott & hälsa omtalas som praktiska ämnen och lite längre fram i betänkandet står det att det teoretiska inslaget i hem- och konsumentkunskap är omfattande (s. 284).

3.6. Bedömning

Utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28) visar på att det fanns stora skillnader i krav på elevers kunskaper vilket i hög grad påverkade grundskolans likvärdighet. En förklaring ansågs vara att kursplanerna var för abstrakta vilket medförde att lärarna hade svårt att tolka dem (SOU 2007:28, s. 16). Istället för att kunskapsinnehållet i Lpo 94 fick genomslag i undervisningen påverkades dess innehåll av kunskapsmålen från kursplanerna i Lgr 80 eller läroplaner dessförinnan. I utredningen konstaterades att skolans uppdrag måste göras tydligare genom en ökad statlig styrning och detta resulterade i framskrivningen av en ny läroplan, Lgr 11 (SOU 2007:28).

Gunnar Hyltegren (2014, s. 252–259) har i sin doktorsavhandling *Vaghet och vanmakt* undersökt hur lärare tolkar kunskapskraven, hur användbara de är för lärare samt vilka förhoppningar riksdagsledamöter har på kunskapskraven. Studien visar på att kunskapskraven tolkas olika av lärare och att de också är svåra att använda. Hyltegren visar genom regeringens proposition *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan* (Prop. 1992/93:250) hur riksdagsledamöterna verkligen hade förhoppningar om att skolan skulle bli mer likvärdig genom nationell styrning med tydligare kursplaner och kunskapskrav och att det inte skulle finnas några tvivel på hur de skulle tolkas (Hyltegren, 2014, s. 60).

Men verkligheten ser annorlunda ut och enligt Nordgren och Odenstad (2012, s. 57) har flera forskare slagit larm om brister i bedömningens likvärdighet och även för betygsinflation men problemen verkar inte ha förbättrats med dagens betygssystem. De hänvisar till Skolverket som framställer likvärdigheten som styrsystemets mest komplicerade fråga (s. 49). Enligt Nordgren och Odenstad råder det en konflikt mellan myndighetsutövning och lärarnas fria utrymme och de konstaterar: ”Ju högre grad av tolkningsutrymme, desto större risk att likvärdigheten går förlorad” (s. 57). Vidare menar de att om inget utrymme för tolkning finns undergräver det lärarprofessionaliteten och även elevinflytandet.

En av de vanligaste förklaringarna till att likvärdigheten brister menar Nordgren och Odenstad (2012, s. 57) är att lärarna inte har fått tillräckligt med stöd och utbildning i processen för tolkning av kursplaner. I syfte att öka en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning har Skolverket (2015) utarbetat bedömningsstöd med bedömningsanvisningar som lärare kan använda sig av. HK:s bedömningsstöd består av två provmaterial, *En hållbar tacokväll* och *Den hållbara lunchen*. Dessa prov prövar elevernas kunskaper och förmågor på olika sätt: Förmågan att välja och att motivera sina val, att genomföra valen och resonera om konsekvenser av olika

val utifrån hälsa, ekonomi och miljö. Bedömningsstödet har utarbetats tillsammans med verk-samma lärare och dokumentet är till stor del baserat på autentiska elevsvar. Det innehåller bland annat en matris som är tänkt att ge stöd i hur kunskapskraven kan tolkas. Skolverket förtydligar de olika begreppen i betygskriterierna för E, C och A och förtydligandet av kunskapskraven sätts i relation till elevsvar som når upp till dessa betygskriterier (Skolverket, 2015).

Även de nationella proven¹⁰ ska fungera som stöd för läraren och medverka till att bedömningen och därigenom betygsättningen blir mer likvärdig (Skolverket, 2014). Detta är inte tillräckligt för att få till stånd en likvärdig bedömning utan Nordgren och Odenstad (2012, s. 57–58) menar att en kritisk och kontinuerlig granskning av betygssystemen måste ske och att lärare och skol-ledning fortbildas i det aktuella betygssystemet.

Även Måhl (2015) påpekar bristen av stöd vid implementeringen av Lgr 11 och han menar att det råder en stor osäkerhet bland lärare då det gäller betyg och bedömning. Han framhåller att det mål- och kunskapsrelaterade systemet är uppbyggt så att lärare måste förhålla sig till det och att det inte går att läsa sig till något i detalj för det finns inga svar.

3.6.1. Lärares bedömningsarbete

Skolverket tar i sin skrift *Kunskapsbedömning i skolan* upp vikten av att bedömningen ska finnas med som en självklar del redan vid planeringen av undervisningen (Skolverket, 2011c, s. 27). Utgångspunkten vid planeringen är kursplanens syfte och de långsiktiga målen, det centrala innehållet samt ämnenas kunskapskrav (Skolverket, 2011a, s. 13; 2011c, s. 27).

Kunskapskraven i HK består av åtta delar och de Ron och Feldt (2013, s. 48) menar att de delar som dominerar mest i undervisningen är de som ska betyda mest vid betygssättning. Författarna menar vidare att kunskapen måste definieras innan en elevs kunskap kan bedömas. Då kunskapen har definierats bestäms vilken speciell kunskap som ska visa sig vid tillfället för bedömningen. Det är också viktigt att läraren har bestämt sig för hur eleven kan visa sin kunskap (s. 9). Detta startar alltså redan vid planeringen av undervisningen. Kursplanens kunskapsyn är *kunskap-i-handling* där eleven lär i verksamheten och teori och praktik ses som beroende av varandra men de Ron och Feldt menar att: ”Alla sätt att se på kunskap är dock konstruktioner och ingen människa ägnar sig ensidigt åt det ena eller det andra.” (s. 11)

Hyltegrens (2014, s. 253) resultat visar att lärare tolkar kunskapskraven olika och han ger flera exempel på brister i kunskapskraven utformning, bland annat vaga och otydliga formuleringar. Då det gäller användbarheten för lärare pekar han på komplexiteten i lärarens bedömningsarbete där mängden delkrav har ökat markant. I ämnet svenska för år 9 har delkraven ökat från att i kursplan 1994 vara 14 stycken, 42 delkrav i kursplan 2000 och till att i nuvarande kursplan för 2011 vara 67 stycken delkrav.

Vid bedömningar är det viktigt att välja ut ett relevant innehåll för bedömning då det visar vad som är viktig kunskap (Pettersson, 2011, s. 32). Det som ska bedömas är mycket omfattande vilket också lyfter fram betydelsen av urvalet av innehåll vid bedömning. Läraren måste ”kunna göra det viktigaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det viktigaste” (s. 37). Det är alltså av stor vikt hur läraren utformar sina bedömningstillfällen vilket ett citat av Tholin (2007) visar:

”I åttan hade vi hemkunskap och när vi hade prov kom frågan: Hur steker man strömming? Jag fick nio av tio poäng på den frågan! Birgitta som gick i min klass fick bara två. En annan sak som skilde oss två åt var att Birgitta verkligen kunde steka strömming. Det kunde inte jag och har heller aldrig lärt mig senare.” (Tholin, 2007, s. 9)

¹⁰ I hem- och konsumentkunskap förekommer inga obligatoriska nationella prov.

Enligt Tholin (2007, s. 9) visar detta på skolans tendens att ofta värdera det praktiska kunnandet lägre än skriftliga redovisningar. Bjurulf (2008, s. 167) har genomfört en studie i teknikämnet som visar att endast praktiska prestationer inte är tillräckligt för de högre betygen utan att det även krävs skriftliga prestationer. Detta pekar enligt Bjurulf på att det finns en outtalad läroplan där teoretiska kunskaper värderas högre än praktiska kunskaper. Hon menar att en följd av detta blir att eleverna lär sig att praktiska arbetsuppgifter är mindre viktiga än de teoretiska.

Tholin (2007, s. 17–18) menar att det är viktigt att lärare använder sig av en bred repertoar vid utförandet av kunskapsbedömningar för att på så sätt samla en så allsidig bild av eleven som möjligt och även få en mer rättsäker och likvärdig bedömning. Som ett led i detta framhåller han att lärare kan bedöma varandras elever eller att flera lärare ibland bedömer samma prestation. Läraren kan också variera formerna för bedömning så att en så rättvis bild som möjligt fås av elevens kunnande och Tholin avslutar med följande ord: ”På så sätt upptäcker vi förhoppningsvis de Birgittor som kan steka strömming men som inte kan skriva om det.” (s. 19)

Även Pettersson (2011, s. 35–37) visar på betydelsen av en allsidig bedömning genom att välja ut några långsiktiga förmågor i olika ämnen och därefter koppla endast en aspekt av bedömning till dessa:

- Planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang
- Värdera val och handlingar och som konsument samt utifrån perspektivet hållbar utveckling (Skolverket, 2011d, s. 42)

Utifrån dessa förmågor frågar sedan Pettersson (2011, s. 37) vad man missar om bedömningen endast inriktas på matlagning. I HK blir det mycket tydligt att för att kunna bedöma förmågan att värdera val kan läraren inte endast bedöma elevens förmåga att laga mat. de Ron och Feldt (2013, s. 48) visar på relevanta frågeställningar som läraren måste besvara vid planering av undervisningen:

- Vad förväntas eleven kunna?
- Hur arrangerar jag som lärare undervisningssituationer där eleven kan utveckla detta?
- Hur ska eleven få möjlighet att visa kunskap?
- Hur visar eleven kunskap?
- Hur ska jag som lärare värdera kunskapen som visas?

Läraren måste alltså skapa förutsättningar så att eleven ges möjlighet att utveckla sitt kunnande. de Ron och Feldt (2013, s. 47–48) menar att detta görs genom att förmågorna tränas i autentiska situationer: Då en elev har något att välja mellan ges eleven möjlighet till att tränas i att göra val (visa kunskap); då en elev har något att göra rent ges eleven möjlighet till att träna på att göra rent och att använda redskap för detta, etc.

Då det gäller kunskapskraven för hem- och konsumentkunskap menar de Ron och Feldt (2013, s. 50) att de visar på HK-ämnets komplexitet genom att förmågorna hela tiden går in i varandra. Detta gör det näst intill omöjligt att skilja på förmågor, centralt innehåll och ämnesperspektiv då allt i stort sett ständigt förekommer och de Ron och Feldt menar att detta är något som läraren måste ta hänsyn till.

3.6.2. Bedömning för lärande

Bedömningar av kunskap delas in i formativa och summativa bedömningar och det som avgör om bedömningen är summativ eller formativ är dess syfte. En bedömning fungerar summativt då den summerar elevens kunskaper med syfte att mäta vad eleven lärt sig och därigenom erhålla ett underlag för att kunna sätta betyg. Den summativa bedömningen görs ofta efter

avslutat undervisningsmoment. Formativ bedömning däremot sker under utbildningsprocessen och har som syfte att utveckla elevens lärande och också lärarens undervisning under själva processen (Lundahl, 2011, s. 11; Skolverket, 2011c, s. 17).

Wiliam (2013) påtalar att en lärares arbete inte är att överföra kunskap eller att förenkla lärandet: "Det är att skapa effektiva lärmiljöer för eleverna" (s. 65). Elevengagemang är det viktigaste kännetecknet på en effektiv lärmiljö och Wiliam anser att bedömning är enda vägen att uppnå det och menar att bedömning är "bron mellan undervisning och lärande" (s. 65). NU-03 visar att en majoritet av eleverna är intresserade av HK och motiverade vilket är en god förutsättning för lärande. Intresset kopplas till att ämnet anknyter till elevernas livsvärld och att kunskaperna kan användas för livet i hem och familj både nu och framöver (Skolverket, 2005, s. 90, 117). HK-lärare har med andra ord en fördel i att skapa effektiva lärmiljöer då många elever är positivt inställda till ämnet.

Det som kännetecknar en formativ bedömningsprocess är att målen för undervisningen är tydliga och kommunicerade med eleverna, att man tar reda på var eleven befinner sig i förhållande till målen och att eleven får framåtsyftande feedback som talar om hur eleven ska arbeta vidare mot målen (Skolverket, 2011c, s. 16). Lundahl, en svensk forskare inom bedömning, menar att formativ bedömning lämpar sig mycket bra i de praktiska ämnena:

Formativ bedömning passar nästan ännu bättre i praktiska ämnen som idrott och hälsa och hem- och konsumentkunskap eftersom processerna är så synliga där. Om någon elev inte har förstått syns det direkt och det blir självklart med direkt feedback från läraren. (Orre, 2013)

Att bedöma eleverna formativt i hem- och konsumentkunskap är något som förefaller naturligt vid exempelvis köksarbetet då läraren genom att iaktta och samtala med eleverna och ställa frågor "Hur tänker du här", "Förklara vad du gör" har möjlighet att ge omedelbar feedback. Skolverkets stödmaterial *Kunskapsbedömning i skolan* tar upp hur väl "görande" uppgifter lämpar sig för formativ bedömning vilket även uppgifter som liknar situationer i vardagen har visat sig göra (Skolverket, 2011c, s. 19). I materialet framkommer även att undervisning och bedömning av elevprestationer är nära sammankopplade och att bedömning ger goda förutsättningar för elevens lärande; detta förutsatt att den används på ett medvetet och metodiskt sätt och att den är integrerad i undervisningen (s. 6).

3.6.3. Att bedöma praktiska kunskaper

För att synliggöra och bedöma praktiska kunskaper utformas uppgifter som liknar vardagliga situationer och kunskaperna bedöms då i handling där eleven kan få direkt feedback på sin kunskapsutveckling. Problemlösningsförmåga, kommunikationsförmåga och analysförmåga är förmågor som är lämpliga att bedöma utifrån autentiska praktiska situationer (Skolverket, 2011c, s. 8).

Grönqvist som intervjuas i Livsmedelsverkets rapport nr 13/2004, där uppdraget bland annat var att kartlägga undervisningen om mat och hälsa, framhåller betydelsen av praktisk erfarenhet och ger exempel på hur teorin prövas i HK-ämnets praktik:

I Hem- och konsumentkunskapen blir det fel på riktigt när eleven gör fel, konsekvenserna av rätt och fel blir uppenbara: 1,5 tsk istället för 0,5 tsk salt i gröten gör stor skillnad! Att lära sig skilja på 0,5 och 1,5 måste uppenbarligen kännas mer viktigt i en praktisk situation än i räkneboken (Livsmedelsverket, 2004, s. 42).

Då kunskapen omsätts i praktisk handling, som i fallet ovan, visar sig felen och Grönqvist (i Livsmedelsverket, 2004, s. 42) framhåller även att i HK får eleverna reflektera över själva processen, görandet.

I artikeln *Developing assessments in home economics* (Cumming, Foley, Long & Turner, 1986, s. 216) beskrivs ett mycket intressant forskningsprojekt som ligger nära min studie. Projektet genomfördes visserligen i Skottland för ett antal år sedan men är ändå applicerbart på svenska förhållanden. Forskningsunderlaget var mycket omfattande då Cumming m.fl. bland annat intervjuade över femtio lärare från elva skolor, de genomförde lektionsobservationer och över hundra elever fyllde i enkäter. I resultaten framkom lärarnas svårigheter med att bedöma eleverna i praktisk handling; tidigare hade bedömningen inriktats mot produkt och innehåll och nu skulle en större tonvikt läggas på processer och kompetens vilket mer sätter eleven i fokus. Det visade sig vara omöjligt för lärarna att kunna genomföra en tillförlitlig bedömning av elevers arbetsprestationer under arbetsprocessen om inte elevantalet var ett fåtal. Det fanns även en betydande obalans mellan de kursmål som lärarna angav och vad som faktiskt bedömdes.

Måhl (2015) lyfter fram vikten av att läraren har rätt förutsättningar för att kunna mäta det som ska mätas och han menar att det exempelvis kan handla om utrustning, sal och att eleven får tillfälle att öva flera gånger.

3.7. Ramfaktorer i HK

Skolverket genomför 2003 en nationell utvärdering av HK¹¹ där det väsentliga syftet är att ta reda på hur lärarnas undervisning hjälper eleverna att nå målen i den aktuella läro- och kursplanen (Skolverket, 2005, s. 9). Lärarsvaren visar på att det är fem ramfaktorer som har stor påverkan på undervisningens utformning och styr den. De fem ramfaktorerna är i ordning: gruppstorlek, lektionslängd, lokalens utrustning, budget och tillgång till läroböcker. Angående gruppstorleken erhålls data från elevsvaren och de visar att ca 80 procent av eleverna är 15 personer i gruppen eller något färre; 20 procent svarar att elevgruppen är 20 personer eller mer. Lektionslängden är den ramfaktor som anses påverka undervisningen näst mest. För år 9 uppger 56 procent av lärarna att lektionslängden är mellan 80–120 minuter och 40 procent av lärarna undervisar elevgrupper mellan 60–80 minuter. Det finns flera pedagogiska argument till att det behövs en längre sammanhängande lektionstid i HK och arbetsprocessen lyfts fram. Arbetsprocessen i HK består av planering, genomförande och värdering och för att eleverna ska ha möjlighet att vara delaktiga i arbetsprocessen och att lära i handling, vilket är centralt i HK, behövs det lång sammanhängande tid. Detta skapar bättre förutsättningar för eleverna att utveckla kreativitet, att kommunicera och minska risken för stress (s. 103–105).

I en studie om ramfaktorer som genomförs av Lindblom, Erixon Arreman och Hörnell (2013) framkommer det att en majoritet av de undervisande lärarna i HK är kvinnor men att det finns stora skillnader på lokaler, undervisningstid och lärares behörighet. Endast 77 procent av de undervisande lärarna har formell behörighet för att undervisa i HK; de som saknar formella kvalifikationer har olika bakgrund som kockar, dietister, förskollärare och civilingenjörer. Undervisningslokal och utrustning varierar stort där hela 12 procent har undermåliga lokaler; endast 88 procent anses ha fullt utrustade kök enligt de nationella bestämmelserna för HK som gällde innan skolan blev kommunal på 1990-talet. Även undervisningstiden varierar stort där mer än hälften av lektionsspassen är kortare än 120 minuter vilket Lindblom m.fl. (2013) menar hämmar ämnets karaktär som sedan många år tillbaka är *kunskap-i-handling*. De oroar sig över studiens resultat och betvivlar att alla elever ges möjlighet till *kunskap-i-handling* och att göra medvetna val utifrån perspektiven hälsa, ekonomi och miljö. Detta kan på sikt påverka folkhälsan och den nationella ekonomin och Lindblom m.fl. (2013) föreslår därför att förutsättningarna för HK och dess genomförande bör tydliggöras och styras på en nationell nivå.¹²

¹¹ Rapportens underlag består av drygt 1300 elever i år 9 och cirka 60 lärare som fyller i en enkät; dessutom genomförs en processtudie med 108 elever.

¹² Studien som Lindblom m.fl. (2013) genomförde var webbaserad och mailades ut till 1345 kommunala och fristående 7-9-skolor; av dessa erhöll de 448 svar varav 385 svar användes i analysen.

4. Metod

Då syftet med studien var att undersöka hur lärare som undervisar i hem- och konsumentkunskap tolkar kunskapskraven för år 9 valdes en kvalitativ forskningsansats då det är resonemangen utifrån lärares åsikter, tankar och erfarenheter som jag vill belysa. Insamlingen av data genomfördes utifrån två fokusgruppintervjuer; vid första tillfället intervjuades fyra HK-lärare och vid tillfälle nummer två intervjuades två HK-lärare som beskrivs som nyckelpersoner.¹³

4.1. Val av metod

Trost (2012, s. 23) och även Stukát (2011, s. 41) menar att det självklart är syftet med studien som avgör valet av metod. En kvalitativ studie är lämplig om frågeställningen handlar om att förstå och finna mönster. Om frågeställningen däremot handlar om hur många, hur ofta eller hur vanligt något är, ska en kvantitativ studie genomföras (Trost, 2010, s. 32).

Enkätundersökning i form av ett ostrukturerat frågeformulär skulle kunna vara en möjlig metod för att få ett större undersökningsunderlag vilket enligt Stukát (2011) ”ger kraft åt resultaten” och därigenom ökar chansen för generaliserbarhet (s. 47). Han menar vidare att mängden fasta svarsalternativ bör öka utifrån antalet som undersöks då öppna frågor ökar risken för feltolkning vilket kan leda till ökat svarsbortfall (s. 48–49). Även Trost (2012, s. 72) varnar för att det finns risk för ökat bortfall då de svarande är osäkra på vad de tycker eller kan feltolka frågorna. Vidare påpekar Trost att öppna frågor i en enkät kräver mycket tid för tolkning för forskaren genom att några skriver långa svar, en del skriver korta svar, någon har dålig handstil och svaren kan även ha flera betydelser. Genom att vara med då lärarna fyller i enkäten hade risken för feltolkningar och bortfall kunnat minska, men det hade varit alltför tidskrävande då jag inte hade möjlighet att samla flera lärare samtidigt.

Enligt Stukát (2011, s. 41–42) är intervjun som forskningsmetod bland det viktigaste och också ett av de vanligaste arbetsredskapen inom utbildningsvetenskap och han beklagar att metoden ibland väljs av slentrian. Trost (2010) framhåller att slentrian inte ska avgöra valet av metod. Vidare menar han att något som utmärker kvalitativa intervjuer är att intervjuaren genom att ställa relativt enkla frågor erhåller svar som är innehållsrika och komplexa. I det rikliga materialet från intervjuerna kan forskaren sedan upptäcka en hel del av intresse som bland annat mönster, åsikter och olika händelseförlopp (s. 25).

Då jag ville ta del av lärares resonemang kring deras tolkning av kunskapskraven bör frågeställningarna vara öppna och därför ansågs intervjuer som mer lämpligt då det är lättare att fånga lärares åsikter, tankar och erfarenheter genom intervjuer. Trost (2010, s. 46) anser att gruppintervjuer som metod är lämpligt för att komma åt informanternas, det vill säga de som intervjuas, erfarenheter. Vid en kvalitativ intervjustudie, menar Trost (s. 47), finns det ofta en fördel med att kombinera metoder och han ger individuella intervjuer och gruppintervjuer som förslag. Efter noggrant övervägande var det också dessa metoder som jag hade tänkt använda mig av. Jag planerade för en fokusgruppintervju och två individuella intervjuer men i sista stund önskade informanterna som skulle intervjuas individuellt att jag skulle intervju dem tillsammans istället. Därför genomfördes två fokusgruppintervjuer med fyra informanter vid första tillfället och två informanter vid det andra tillfället.

¹³ Se stycke 4.3. – Undersökningsgrupp.

4.2. Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervju som metod innebär att man samlar en grupp människor som diskuterar ett bestämt ämne med varandra under en begränsad tid. En samtalsledare¹⁴ leder gruppen och för diskussionerna framåt men har en relativt osynlig roll då målet är att gruppen ska diskutera självständigt (Trost, 2010, s. 45; Wibeck, 2010, s. 11).

Morgan (1996) definierar fokusgrupper som ”a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher” (s. 130). I Morgans definition finns det tre viktiga delar som gör att fokusgrupper skiljer sig från andra projekt som då och då benämns fokusgrupper. För det första är det en forskningsteknik som innebär att datainsamling sker i forskningssyfte, till skillnad från grupper där det primära syftet inte är forskning utan exempelvis terapi och utbildning. Det andra som utmärker en fokusgruppintervju är betydelsen av att deltagarna interagerar med varandra, då det är genom gruppinteraktion som data samlas in. För det tredje lyfts forskarens roll som samtalsledare fram som utifrån sitt val av ämne måste styra samtalet i rätt riktning. Fokusgruppen skiljer sig här från gruppdiskussioner som datainsamlingsmetod genom att det i gruppdiskussionen inte finns någon fungerande samtalsledare (Morgan, 1996, s. 130).

Enligt Wibeck (2010, s. 21–22) kan gruppintervjun användas för att studera exempelvis tankar, argument och åsikter som gruppdeltagarna har om ett visst ämne. Hon menar att en fördel med metoden är att deltagarna gemensamt kan utveckla sina tankegångar genom att ta hjälp av varandra; vid en enskild intervju kan däremot vissa tankar och uppfattningar vara svåra att få fram. Trost (2010, s. 67–68) är mer skeptisk till gruppintervjuer och menar att de kan leda till att de talföra tar över och att åsikter och uppfattningar som egentligen ingen har drivs upp. Vidare menar Trost att ytterligare en nackdel är åsikterna som framkommer vid gruppintervjuer är ett slags majoritetsåsikter till följd av att deltagarna påverkar varandra (Trost, 2010, s. 68). Även Bell (2006, s. 164–165) tar upp risker med informanternas negativa påverkan på varandra och påpekar också att då det gäller fokusgrupper finns det ett flertal uppfattningar om hur de ska hanteras. Vad som är ett lämpligt angreppssätt måste bestämmas utifrån syftet och vad som passar forskaren själv och Bell menar att så länge hänsyn tas till de etiska aspekterna är forskaren ”på säker mark” (s. 165).

Wibeck (2010, s. 65) menar att det finns olika uppfattningar om huruvida informanterna i en fokusgrupp redan ska ingå i en grupp eller om de inte ska känna varandra. Risker då de känner varandra är att vissa saker inte lyfts upp då de tas för givna. I denna studie valde jag att intervjua redan befintliga grupper vilket underlättade rekryteringen, och som Wibeck också menar, möjliggör att alla vågar diskutera med varandra. Beträffande risken med att vissa saker inte fördes fram under fokusgruppintervjuerna var för mig som moderator mycket svår att uppmärksamma, men Wibeck (s. 66) framhäver ändå att befintliga grupper ska användas.

Stukát (2011, s. 46) menar att denna form av intervju kan vara lämplig att genomföra av olika besparingsskäl och här såg jag fördelarna med fokusgruppintervjuer istället för att intervjua lärare en och en. Jag, och även samtliga lärare fann det också mycket givande och lärorikt att på detta sätt fokusera på ett ämne.

4.3. Undersökningsgrupp

Vid val av undersökningsgrupp bör hänsyn tas till syftet och tiden som finns till förfogande. Kvalitativa intervjuer tar lång tid och urvalet bör därför begränsas till några få med anledning av

¹⁴ Wibeck (2010) benämner det moderator och Trost (2010) för intervjuare.

tiden. Genomförs ett stort antal intervjuer blir materialet mycket omfattande och svårt att hantera (Stukát, 2011, s. 71; Trost, 2010, s. 143–144). Detta var något som jag tog fasta på och därför, i samråd med min handledare, genomfördes endast två fokusgruppintervjuer.

Vid kvalitativa studier vill man i de flesta fall inte få ett antal likartade informanter utan istället ha så stor variation som möjligt inom en fastställd ram (Trost, 2010, s. 137). Eftersom studiens syfte är relativt snävt då jag valde att undersöka hur lärare i hem- och konsumentkunskap tolkar kunskapskraven för år 9, baserades urvalet på att samtliga skulle vara verksamma och utbildade lärare i HK för år 9. Detta kallas för ett strategiskt urval och innebar att informanterna väljs utifrån studiens syfte för att forskaren djupgående ska kunna studera några få människor för att erhålla ökad förståelse och insikt (Wibeck, 2010, s. 66).

Trost (2010, s. 140) menar att då man vill få ett strategiskt urval är bekvämlighetsurval¹⁵ en lämplig och vanlig metod att använda och i denna studie gjordes urvalet både utifrån ett strategiskt urval och utifrån ett bekvämlighetsurval. För att få tag i intresserade informanter använde jag mig av mitt kontaktnät bland lärare i hem- och konsumentkunskap. Lärarna kontaktades först via telefon och efter visat intresse skickades ett missivbrev (Bilaga 2) via e-post med mer detaljerad information.

Stukát (2011, s. 46) anser att fokusgruppen inte bör vara för stor och menar att tre–sex personer kan vara lämpligt. Wibeck (2010, s. 62) menar däremot att det finns inbyggda spänningar i en triad och anser istället att fyra–sex personer är lämpligt, och hon påpekar också att gruppen inte ska vara för stor då det finns en risk att alla inte får säga sin mening.

Fyra lärare som ingår i en nätverksgrupp bedömdes lämpliga att intervjua i en fokusgrupp för att på så sätt spara tid. De arbetar på två olika skolor men inom samma kommun och träffas ca två gånger per termin för att utbyta erfarenheter kring HK. För att få ytterligare fördjupad information angående lärares tolkning av kunskapskraven beslutade jag mig också för att intervjua två, som jag ser det, *nyckelpersoner*. Dessa lärare har anknytning till framskrivningen av kursplanen för hem- och konsumentkunskap i nuvarande läroplan Lgr 11, och jag hoppades få fram grundlig information angående deras tankar kring tolkningen av kunskapskraven och kursplanen i stort. Vid intervjutillfället med nyckelpersonerna försökte jag, trots att de endast var två personer, att efterlikna en fokusgruppintervju och genom samtal dem emellan få fram så mycket information som möjligt. Därför benämns även detta intervjutillfälle för fokusgruppintervju.

4.4. Etiska överväganden

Att forskningen tar hänsyn till etiska aspekter är av yttersta vikt för att garantera individers integritet och skydd (Stukát, 2011, s. 138; Trost, 2010, s. 123). Därför finns det grundläggande individskyddskravet som forskningen måste respektera och som utgörs av fyra generella huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2011, s. 139).

Informationskravet är tillgodosett då jag informerade lärarna om bland annat studiens syfte och tillvägagångssätt genom utskick av missivbrev. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna själva har rätt att besluta om de ska medverka utan att utsättas för påtryckningar och även detta är uppnått då lärarnas medverkan var frivillig. Med *konfidentialitetskravet* menas att forskaren måste ta hänsyn till deltagarnas anonymitet och att uppgifter som redovisas inte kan identifiera deltagaren. Samtliga namn som redovisas i denna studie är fingerade för att ta hänsyn till

¹⁵ Med *bekvämlighetsurval* menas enligt Trost (2010) att ”man tar vad man råkar finna” (s. 140).

konfidentialitetskravet men Trost (2010, s. 45) påpekar att fokusgruppintervju som metod medför fler etiska problem. Problem med tystnadsplikten är ett exempel och han menar att då flera individer samlas kan det lätt sägas sådant som den intervjuade inte vill ska komma fram. Utifrån mitt ämnesval var det här inget troligt scenario då syftet var att ta reda på hur lärare tolkar kunskapskraven; ett ämne som inte är alltför känsligt och där även samtliga i gruppen var HK-lärare. *Nyttjandekravet* skildrar hur den insamlade informationen bara får nyttjas för forskningsändamål. Detta krav uppfylldes genom att jag efter att ha transkriberat materialet raderade ljud-datan och garanterade att materialet endast fick användas i denna rapport.

4.5. Tillvägagångssätt vid datainsamling

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide (Bilaga 1) vilket är en lista över frågeområden. Trost (2010, s. 71–74) menar att själva frågeguiden endast ska innehålla några få frågeområden som lärs utantill, och inga frågor. Utifrån Trosts rekommendationer formulerade jag en möjlig intervjuguide som jag därefter först testade i en pilotstudie. Jag kontaktade en lärare i hem- och konsumentkunskap som stämde väl överens med de personer som senare intervjuades i den första fokusgruppen. Utifrån resultatet av pilotstudien korrigerades och förtydligades intervjuguiden men hela tiden med Trosts (2010, s. 71) påpekanden i bakhuvudet om att inte göra frågeguiden alltför detaljerad. Då jag som ovan intervjuare ansåg att jag behövde frågorna för att inte komma bort från studiens syfte, gjordes intervjuguiden trots allt relativt detaljerad.

Fokusgruppintervjun med de fyra lärarna genomfördes under lärarnas arbetstid i lokaler som de var bekanta med, och de behövde inte ta extra tid i anspråk såsom förtroendetid eller planeringstid för att medverka i fokusgruppen. Då det gäller fokusgruppintervjun med nyckelpersonerna genomfördes den i ett klassrum i en av lärarnas skola, där den andra läraren hade varit flera gånger tidigare. Platsen för intervjun var alltså känd av informanterna vilket enligt Trost (2010, s. 65) skapar en trygghet för de intervjuade, men att vara på sin arbetsplats kan även innebära oförutsedda störningar som exempelvis telefonsamtal eller elever som knackar på. Detta var inget som inträffade under mina intervjuer utan de fortgick utan avbrott.

Intervjutillfällena tog ca 60 minuter att genomföra och spelades in med hjälp av en iPad och även en mp3-spelare, ifall något inte skulle fungera vilket Stukát (2011, s. 45) själv varit med om. Inspelningsutrustningen lades mitt på bordet som informanterna satt vid och kursplanen med syftestexten och det centrala innehållet i A3-format samt en tydligare version av kunskapskraven (Bilaga 3) placerades också på bordet. Sedan informerades informanterna om att fokusgruppintervjun var tänkt som ett samtal runt vissa förutbestämda teman och att jag skulle styra samtalet mot syftet då det behövdes. Informanterna i den första fokusgruppen informerades inte om frågorna i förväg utan fick endast informationen som gavs i missivbrevet. Vid den andra fokusgruppintervjun mailades intervjuguiden i förväg då en av nyckelpersonerna önskade detta.

Fördelar med ljudupptagning var att jag kunde lyssna på intervjun flera gånger, transkribera¹⁶ intervjun och läsa exakt vad som sagts (Trost, 2010, s. 74–75). Däremot var det mycket tidskrävande att transkribera intervjuerna och Stukát (2011, s. 45) uppskattar att det tar cirka tre–fem timmar att transkribera en timmes intervju. En nackdel vid ljudupptagning kan också vara att man inte märker gester och mimik (Trost, 2010, s. 75). Bell (2006, s. 165) menar att det vid fokusgruppintervjuer är svårt att höra vad informanterna säger i en ljudinspelning och Wibeck (2010, s. 91) påtalar svårigheten med att hålla isär röster då fokusgruppdeltagarna är av samma kön. Detta avhjälpes genom att anteckningar fördes under intervjutillfällena som bidrog till vissa förtydliganden då materialet bearbetades (se Wibeck, 2010, s. 91).

¹⁶ Transkribering av en intervju innebär att den skrivs ut i sin helhet, helst med tvekan, skratt, pauser och så vidare (Stukát, 2011, s. 45).

4.6. Studiens tillförlitlighet

Begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet används inom forskningen och syftar till att mäta vetenskapliga studiers tillförlitlighet. Med reliabilitet (mätnoggrannhet) menas kvaliteten på mätinstrumentet, validitet (giltighet) handlar om att mäta det som avses att mäta och generaliserbarhet rör vem som omfattas av resultatet (Stukát, 2011, s. 132–136).

Begreppen reliabilitet och validitet utgår från kvantitativa studier då det är kvantitativ mätning som är centralt och Trost (2010, s. 132–133) menar att betydelsen av dessa begrepp ser annorlunda ut vid kvalitativa studier då det inte fungerar att kvantitativt mäta exempelvis tolkningar. Även Stukát (2011) talar om hur begreppen reliabilitet och validitet skiljer sig mellan kvantitativa och kvalitativa studier och han påpekar att diskussionen om studiens tillförlitlighet vid kvalitativa studier handlar om hur rimliga och trovärdiga tolkningarna är. Vid kvantitativa studier rör diskussionen resultatens objektivitet, sanningshalt och tillförlitlighet (s. 137).

Kvale och Brinkmann (2014, s. 295) anpassar begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet till kvalitativa intervjuer och menar att reliabiliteten handlar om intervjuarens och informanternas pålitlighet. De beskriver intervjuaren som en ”skicklig hantverkare” och menar att hen utgör det viktigaste verktyget vid kvalitativa intervjuer (s. 207). Intervjuarens skicklighet både vid intervjun, transkriberingen och analysen spelar en avgörande roll för reliabiliteten och Kvale och Brinkmann (s. 295–296) lyfter där fram hur omedvetet ledande frågor kan påverka intervjupersonernas svar. Min intention inför intervjutillfällena var att inte påverka informanternas svar genom ledande frågor utan att de själva i så hög grad som möjligt skulle resonera utifrån olika frågor. Informanterna informerades endast om studiens övergripande syfte och inte om studiens frågeställningar vilket Trost (2010, s. 125–127) menar är bra då informanten i så liten utsträckning som möjligt ska påverkas i förväg. Däremot delgavs en av nyckelpersonerna intervjuguiden innan intervjutillfället vilket kan ha påverkat informantens svar.

Inför intervjutillfällena genomfördes en pilotstudie som övning på att utföra en intervju och också undersöka om frågorna i intervjuguiden gav den information som efterfrågades. Informanten i pilotstudien är lärare i HK och stämmer väl överens med de personer som senare intervjuades i fokusgruppen. Frågorna som utformades i intervjuguiden fungerade relativt väl men behövde justeras och omformuleras för att bättre svara mot studiens syfte och därigenom öka dess validitet. Resultatet från pilotstudien användes därför inte i analysen.

Morgan pekar på hur moderators roll kan vara en brist då det gäller fokusgrupper och menar att moderatorn kan styra för mycket vilket gör att det påverkar diskussionen och vad som kommer fram (1996, ref. i Wibeck, 2010, s. 152). Det var inget som hände vid mina fokusgruppintervjuer utan min tolkning av fokusgruppintervju som metod var att informanterna skulle samtala relativt fritt och att moderatorn endast skulle styra samtalet vid behov (se Morgan, 1996, s. 130).

Vid transkriberingen av den första fokusgruppintervjun märktes tydligt att jag som moderator var mer än nödvändigt tillbakadragen, vilket berodde på min ovana som moderator, och samtalet ”släpptes” alltför fritt. Alla frågor utifrån intervjuguiden ställdes därför inte vilket försvårade bearbetningen av materialet då jag verkligen fick leta efter informanternas åsikter och uppfattningar i materialet och försöka härleda det till studiens frågeställningar. Därför kontaktades två av informanterna vid den första fokusgruppintervjun via telefon för förtydliganden och tillägg. Kvale och Brinkmann (2014, s. 214) framhåller att ledande frågor, tvärtemot vad många tror, faktiskt kan öka tillförlitligheten vid kvalitativa intervjuer men att det då handlar om att forskaren ställer medvetet ledande frågor i syfte att kontrollera tolkningar av intervjupersonernas svar. Det var också det jag gjorde, ställde medvetet ledande frågor över telefon för att verifiera att jag tolkat informanterna rätt.

Vid fokusgruppintervjun med nyckelpersonerna var jag bättre förberedd och min roll som moderator var mer framträdande då mina tolkningar emellanåt kontrollerades mot informanternas (se Kvale & Brinkmann, 2014, s. 214). Samtalet styrdes också i rätt riktning så att alla frågor i intervjuguiden diskuterades. Den första fokusgruppintervjun genomfördes med andra ord mer ostrukturerat och den andra fokusgruppintervjun mer strukturerat utifrån intervjuguiden. Trots det upptäcktes några oklarheter vid transkriberingen av den andra fokusgruppintervjun och därför kontaktades även nyckelpersonerna via telefon för vissa klargöranden.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 296–298) menar att validering ska ske under hela forskningsprocessen och handlar om att forskaren verifierar, ifrågasätter och tolkar resultaten hela tiden. Denna studies validitet ökar därigenom då jag tog fasta på Kvale och Brinkmanns åsikter och ständigt ifrågasatte resultatet genom hela forskningsprocessen.

Då mitt urval var mycket begränsat hade jag – om tid funnits – genomfört fler fokusgruppintervjuer och även någon enskild intervju tills jag uppnått vad Bryman (2011, s. 516–517) kallar för teoretisk mättnad. Teoretisk mättnad kan uppstå då forskaren inte får någon ny information och Bryman (s. 436) menar att det kan vara svårt att på förhand avgöra hur många grupper som krävs för att uppnå teoretisk mättnad.

Stukát (2011, s. 136) menar att en studies *generaliserbarhet* kan minska då undersökningsgruppen är liten och urvalet inte är representativt. Generaliserbarheten för denna studie är komplicerad då urvalet endast består av sex lärare varav två *nyckelpersoner*. Detta kan inte ses som ett representativt urval för hur lärare tolkar kunskapskraven. I samband med diskussionen om att kunna generalisera resultaten vid en liten undersökningsgrupp ställer Kvale och Brinkmann (2014, s. 310–311) frågan: ”Varför ska man generalisera?” De menar istället att generalisering av intervjurens resultat handlar om att kunna applicera den kunskap som framkommit till användbara situationer. Utifrån detta resonemang menar Kvale och Brinkmann att det är relevant att fråga: ”Hur kan man generalisera?” (s. 311) De beskriver tre olika former av hur detta kan ske: naturalistisk, statistisk och analytisk generalisering där naturalistisk och analytisk generalisering är relevant att diskutera i denna studie. Statistisk generalisering lämpar sig bättre vid kvantitativa studier eller då intervjuerna valts ut slumpmässigt.

Naturalistisk generalisering grundar sig på personlig erfarenhet och resulterar i förväntningar som utvecklas ifrån erfarenhet. Vid *analytisk generalisering* övervägs noggrant om studiens resultat kan användas för att vara till hjälp i liknande situationer. De båda situationerna måste då analyseras utifrån likheter och skillnader vilket kräver tydliga beskrivningar av studien och generaliseringen grundar sig på ”en påståendelogik” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 312).

I denna intervjustudie redovisades resultatet mycket utförligt och även med belysande citat. Detta utgör ett gott underlag för läsaren och bidrar till att ge en ökad inblick och förståelse för hur lärare tolkar kunskapskraven. Utifrån Kvale och Brinkmanns tankar om att ”kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer” (s. 311) ökade denna studies generaliserbarhet då urvalsgruppen, som bestod av sex erfarna lärare i hem- och konsumentkunskap, innehar mycket stor kunskap. Två av lärarna ses dessutom som *nyckelpersoner* då de medverkade till kunskapskravens utformning vilket bör bidra till att deras tolkning av kunskapskraven är giltig och genomtänkt vilket medför att studiens innehåll väger tyngre. Lärarna i urvalsgruppen hade även varierande ramfaktorer att förhålla sig till vilket också ökar möjligheten till att generalisera resultatet.

4.7. Analysmetod

Vid bearbetningen av det empiriska materialet användes induktiv tematisk analys. Metoden beskrivs som en flexibel och användbar metod vid analys av kvalitativa data och innebär att teman bildas efter de mönster som framkommer i intervjumaterialet (se Braun & Clarke, 2006). ”Forskaren” måste vara väl förtrogen med sitt intervjumaterial för att kunna finna mönster som sedan resulterar i olika teman som materialet presenteras utifrån (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Braun och Clarke (2006) menar att vid en induktiv metod är de teman som identifieras starkt kopplade till materialet och inte nödvändigtvis till de specifika frågor som ställs. ”Forskaren” ska inte styras av sin förförståelse och sitt intresse utan låter materialet tala för sig självt (s. 83). Braun och Clarke lyfter fram flera fördelar med tematisk analys vilket medförde att denna analysmetod valdes. Metoden är bland annat flexibel, relativt lätt att lära sig och kan vara lämplig för ”forskare” med liten erfarenhet av kvalitativ forskning (s. 97). Det finns även nackdelar med tematisk analys, men Braun och Clarke hävdar att det egentligen inte har med metoden att göra utan att det beror på dåligt formulerade forskningsfrågor eller undermålig analys (s. 94).

En checklista som Braun och Clarke (2006, s. 96) utformat, användes som stöd vid analysarbetet för att bekräfta att jag var på rätt väg. Patton (1990, ref. i Braun & Clarke, 2006, s. 87) poängterar vikten av flexibilitet då framtagna riktlinjer används vid kvalitativa analyser; riktlinjerna ska alltså inte ses som regler utan de måste anpassas till materialet. Detta var något som gjordes och tillvägagångssättet vid analysen beskrevs också klart och tydligt. Detta är något som Braun och Clarke (2006, s. 96) betonar då tematisk analys är en mycket flexibel metod vilket möjliggör att olika tillvägagångssätt kan användas.

Tematiseringen av materialet gjordes utifrån de sex faser i tematisk analys som Braun och Clarke identifierat vilket gav struktur i tillvägagångssättet (se Braun & Clarke, 2006, s. 87). Först transkriberades intervjuerna och sedan lästes det transkriberade materialet igenom flera gånger och mindre noteringar gjordes. Genom hela analysen lyssnade jag på intervjuerna om och om igen för att finna mönster och hitta olika teman. Jag antecknade direkt det som var särskilt intressant. Att lyssna på intervjuerna var mycket fördelaktigt då jag på detta sätt blev väl insatt i materialet. Nya aspekter dök upp ett flertal gånger vilka antecknades och då jag var mycket väl förtrogen med materialet färgkodades det som var relevant på ett systematiskt sätt vilket slutligen resulterade i fem teman. Till sist skrevs resultatdelen ihop med passande citat för att berika texten och ge styrka åt resultatet.

Den tematiska analysen resulterade i följande fem teman:

- Ramfaktorer
- Arbetsprocessen
- Arbetsprocess och övriga kunskapskrav
- Formativ och summativ bedömning
- Hur eleverna redovisar vad de kan i handling och vad de kan visa språkligt

Dessa teman bedömdes vara av störst vikt utifrån studiens syfte och frågeställningar.

5. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras och analyseras resultaten som framkommit vid de båda fokusgruppintervjuerna. Först görs en kort redogörelse av lärarna i studien och de organisatoriska förutsättningar, så kallade ramfaktorer, som de har att utgå ifrån. Resultatet presenteras sedan utifrån de teman som analysen genererade, vilka var gemensamma för lärares tolkning av kunskapskraven. De fem teman som framkom var följande: *Ramfaktorer, Arbetsprocessen, Arbetsprocess och övriga kunskapskrav, Formativ och summativ bedömning* samt *Hur eleverna redovisar vad de kan i handling och vad de kan visa språkligt*. Dessa teman utgör tillsammans en helhet som gav en ökad förståelse för hur lärare tolkar kunskapskraven. Varje tema innehåller relativt detaljerad information för att en djupare förståelse över hur lärarna resonerar ska fås. För att erhålla sin anonymitet är lärarnas namn fingerade.

För att läsaren lätt ska kunna följa med görs följande klargöranden vid citering av lärarna:

Citaten från fokusgruppintervjuerna är skrivna i kursiv stil

Betoning av ord i citat är skrivna utan kursiv stil

[...] – Några ord i citatet har utelämnats

[...] – Minst en hel mening i citatet har utelämnats

[] – Ordet i hakparentesen är skrivet för att förtydliga för läsaren

... – Paus

Ordet ”praktisk” används i betydelsen av manuell – med handen.

Fokusgruppintervju, fyra lärare

- Ann – Verksam som HK-lärare i 11 år, grundskollärautbildning 1–7 Ma/NO + HK 1, 2
- Anna – Verksam som HK-lärare i 36 år, 1års praktik + hushållslärautbildning 3 år
- Linn – Verksam som HK-lärare i 11 år, gymnasielärautbildning hi, ge + HK 1, 2
- Linda – Verksam som HK-lärare i 32 år, 1års praktik + hushållslärautbildning 3 år

Ann och Anna arbetar på samma skola och har arbetat tillsammans sedan Ann började där för 6 år sedan. Linn och Linda arbetar på en annan skola men i samma kommun som Ann och Anna. Lärarna i fokusgruppintervjun träffas emellanåt och diskuterar olika skolfrågor men menar att det är för sällan och har som ambition att träffas minst två gånger per termin. Skolan där Ann och Anna arbetar består av två näst intill likadana HK-salar med sju elevkök i varje sal där ett elevkök i en av HK-salarna är handikappanpassat. Emellan salarna finns en vikvägg som oftast är öppen vilket möjliggör samarbete både mellan lärare och mellan elever. Elevgrupperna består av 12–14 elever men aldrig mer än 14. Undervisningen på högstadiet är förlagd över tre terminer i rad där första terminen är VT i år 8 och sedan följer båda terminerna i år 9. Undervisningspassens längd är 100 minuter i år 8 och 120 minuter i år 9.

Där Linn och Linda arbetar är undervisningen förlagd på liknande sätt som ovan med skillnaden att eleverna i år 8 undervisas antingen på höst- eller vårterminen. Undervisningspassens längd är samma och det finns även här två HK-salar med sju elevkök i varje sal och ett handikappanpassat elevkök i en av HK-salarna. Däremot varierar elevgrupperna från 13–17 elever.

Fokusgruppintervju, två nyckelpersoner

- Nicole – Verksam som HK-lärare i 35 år, 1års praktik + hushållslärautbildning 3 år
- Nina – Verksam som HK-lärare i 28 år, 1års praktik + hushållslärautbildning 3 år

Nicole och Nina arbetar på olika skolor men inom samma kommun. Nicole är ensam HK-lärare på sin skola medan Nina arbetar tillsammans med en kollega. Trots att Nicole och Nina arbetar på olika skolor träffas de regelbundet och diskuterar HK-undervisningen. Nicole undervisar eleverna 120 minuter i veckan hela år 8 och 80 minuter i veckan en termin i år 9. I år har hon stora elevgrupper med 16 elever i varje grupp. Hennes HK-sal har tre fullt utrustade elevkök med snabbdiskmaskiner i varje kök och två arbetsbänkar mitt emot varandra. Det finns även ett handikappkök och några arbetsplatser där eleverna kan mötas i tvärgrupper för att samarbeta.

Undervisningspassens längd på Ninas skola är 90 minuter i både år 8 och år 9 och hon undervisar eleverna hela 8:an och 9:an. Elevgruppernas storlek är runt 16–17 stycken men salen har endast plats för max 8 elever fastän den är byggd för 12 elever. Den är med andra ord väldigt liten och består av två elevkök och ett handikappkök och medan 8 elever lagar mat får övriga elever arbeta med uppgifter i korridoren utanför HK-salen. Tilläggas bör att skolan är nybyggd.

5.1. Ramfaktorer

NU-03 visar på hur gruppstorlek, lektionlängd och lokalens utrustning påverkar och styr undervisningen i HK (Skolverket, 2005, s. 103–105). Det visar även denna studie där ramfaktorer varierar stort vilket ger lärare olika förutsättningar för sin HK-undervisning. Ramfaktorer har stor påverkan på både undervisning och bedömning vilket tydligt framkommer vid intervjuerna:

Jag planerar min undervisning utifrån kunskapskraven. Det är basen. Och sedan så planerar jag utifrån ramfaktorer det vill säga tid, lokalens utformning och gruppstorlek. Det är också centralt. Sedan tänker jag inte att det är någon skillnad på teori och praktik utan allt är en väv. Sedan att det i praktiken inte är så i och med att jag bara har 35 kvm. Jag kan inte ha alla elever inne samtidigt så det blir lite lösningar för att få det att fungera överhuvudtaget. (Nina)

Nina har med andra ord en ”extremt” liten HK-sal som är byggd för 12 elever men som endast rymmer max 8 elever. Undervisningspassens längd är 90 minuter. Hon och hennes kollega har försökt att lösa detta på bästa sätt där de fått vara ”finurliga” för att få till stånd en lösning som fungerar:

I och med vårt speciella upplägg – jag har också 16–17 elever och alla kommer in – vi har 90 minuter på oss. [...] Gruppen måste delas omedelbart. Hälften ska ut och då ska de jobba självständigt med någonting som är någorlunda vettigt. Kvar blir det åtta elever och de måste snabbt in i en uppgift. Därför har de, i de flesta fall, fått förbereda sig för det de ska göra. [...] Och sedan så switchar vi ju då, så vi har en tvåveckorsplanering som byter. (Nina)

Nina planerar det mesta åt eleverna i förväg för att de ska hinna genomföra och utvärdera sitt arbete; eleverna är alltså inte delaktiga i hela arbetsprocessen: planera, genomföra och värdera. De elever som förväntas arbeta självständigt i 90 minuter sitter i en korridor utanför HK-salen och Nina kan inte räkna med att alla elever stannar kvar under dessa 90 minuter. Det är inte heller säkert att de kommer till lektionen då de ska klara sig mer eller mindre själva då Nina samtidigt undervisar 8 elever i HK-salen.

Att ramfaktorer såsom lektionstid, lokalens utformning och gruppstorlek inverkar stort på Ninas undervisning är tydligt. Trots det påtalar hon fördelen med att bara ha 8 elever i köket samtidigt och menar att ”man får ner pulsen i lektionen”. Hon berättar hur hon har försökt lyfta problemet beträffande elevgruppens storlek med sin rektor utan framgång. Salen är byggd för 12 elever, gruppstorleken utgörs av 16 elever och det är endast 8 elever som får plats i salen samtidigt.

Trots att Nicole har en väl fungerande lektionssal begränsas även hennes undervisning av ramfaktorer, i detta fall främst lektionstiden. Eleverna i årskurs 9 har endast 80 minuter lektionstid och på den tiden fungerar det inte att ”köra” hela arbetsprocessen med planering, genomförande

och värdering vid ett och samma tillfälle. Istället har Nicole löst det genom att arbetsprocessen fördelas över två veckor; ena gången planerar eleverna, nästa lektion lagar/genomför/hanterar de och därefter värderar de. År 8 undervisas däremot i 120 minuter och de genomför hela processen vid ett och samma tillfälle vilket Nicole menar är att föredra.

Nina beskriver ett upplägg för år 9 där halva klassen lagar mat och den andra halvan sitter i korridoren och skriver var sitt faktablad om matkultur vilket Nina menar är ”väldigt teoretiskt”. Detta ska sedan presenteras och utifrån det ska eleverna få välja en måltid att tillaga. Arbetet tar flera veckor i anspråk vilket visar på ramfaktorernas inverkan på lärarnas upplägg av undervisningen och Nicole konstaterar:

Det som är intressant apropå det här med ramfaktorer, är ju att jag gör ungefär likadant men jag gör det hela tiden. För mina elever får också jobba med matkultur och så sitter de och gör sin Powerpoint som motsvarar ditt faktablad. Och så får de bläddra i kokböcker, och så planerar de ena veckan och så gör de den andra veckan. Men då kan jag ju ha en vid datorn eftersom jag har stora grupper. En kan sitta vid det stora runda bordet i mitten av rummet och jobba tvärgrupp med de andra. Så att lokalen betyder ju enormt mycket just när det gäller det här för jag kan ju göra allt på en gång. (Nicole)

Ann och Anna anser sig vara mycket nöjda över sina ramfaktorer beträffande både gruppstorlek, lektionslängd och lokalens utformning. Budgeten är dessutom väl tilltagen så ekonomin begränsar inte heller deras undervisning. Samtliga ramfaktorer möjliggör att eleverna kan arbeta mycket praktiskt, och att de kan vara delaktiga i HK:s arbetsprocess vid mer eller mindre varje lektionstillfälle:

Vi är nöjda då vi kan ge dem [eleverna] mycket praktiskt och verkligen får den här glädjen, att de vill komma hit och de är så glada att de har lyckats. Och det är ju ändå det som återkommer i syftet. (Ann)

Däremot menar lärarna att HK:s totala tid är alldeles för liten i förhållande till ämnets relevans och innehåll och de upplever en stress för att få med allt. Ann och Anna har ofta lektioner där ambitionen att hinna med så mycket som möjligt är stor just för att få med kursplanens innehåll och Ann säger:

Fast vi maxar ju lite väl mycket (låg röst, fniss). (Ann)

Samtliga lärare framhåller att arbetsprocessen i HK tar tid och att det framför huvudsakligen är det praktiska arbetet som ingår i arbetsprocessen som tar tid. Några av lärarna uttalar sig som följer:

*För att lyckas måste man ju också få träna mycket och få veta hur man ska göra och få göra de här misstagen och få pröva om igen och där hamnar vi ju lite i tidsfällan tycker jag då! (Linda)
Alltid kommer man ju tillbaka till tiden för det är ju precis som du säger att ... man vill ju... Det är klart att vi ska utgå från det här [kursplanen] men det rimmar ju inte i tid! För då kan vi ju inte göra det på det sättet som man önskar att man verkligen blir bekväma med. (Ann)*

Nicole och Nina som varit med i framskrivningen av kursplanen menar lite uppgett:

Sedan alla dessa val som vi ska göra, det går ju i alla fall inte att täcka in i ett litet ämne på 118 timmar under 9 år, det är helt omöjligt. (Nicole)

En kursplan är ju trots allt ett styrdokument, och syftet är, javisst, men det är ju inte säkert att jag når upp till alla delsyften som finns. (Nina)

Linn och Linda, liksom Ann och Anna, undervisar också årskurs 9 i 120 minuter i veckan. De försöker låta eleverna laga mycket mat men har inte matlagning varje gång utan de har ibland

även helt teoretiska pass. De tror att eleverna kan känna ett visst lugn i det och ett arbetssätt som de håller på och prövar beskrivs enligt följande:

Vi testar oss fram för vi har ju inte gjort det så länge – att man [eleven] ska bredda sig lite då så att man förbereder mycket en gång inför det här praktiska så att man får vara med och påverka den måltiden mycket mer, genom att välja och planera upp och organisera. Och sedan då den gången man lagar maten då får man lite mer tid till det praktiska. Man kan låta det svälla lite, och sedan att man också får ganska god stund till att jobba med själva utvärderingsmomentet. (Linn)

Istället för att genomföra hela arbetsprocessen vid samma tillfälle fördelar alltså Linn och Linda ibland processen på flera tillfällen för att på så sätt ge eleverna mer tid och minska stressen som så ofta kan uppkomma vid arbete i köket.

På vissa skolor förekommer praktisk undervisning endast en till två dagar under en termin. Linn berättar om att hon fått en överlämning av en elev som gått på en sådan skola: ”*De hade haft en praktisk dag. Eleven fick högsta betyg den dagen i det praktiska.*” Lärarna tycker att sådant här suddar ut ämnet och de ställer sig frågande till när eleven fick öva. De menar också att eleverna inte får någon kontinuitet i sitt arbete då de endast har en till två dagar med praktiskt arbete.

Att samarbeta med andra ämnen lyfts fram som en viktig del i att få ”*draghjäl*” till HK-undervisningen, då lärarna anser att tiden på 118 timmar är alldeles för kort i förhållande till ämnets relevans och omfattning. Samtidigt påpekar lärarna att planeringstid med andra ämneslärare sällan prioriteras. Det kan också vara svårt att få det att stämma så att lärarna undervisar samma elever. Varken Nicole eller Nina har ett regelrätt samarbete med andra ämnen men de ”*checkar av*” med aktuella lärare och nämner SO- och NO-lärarna. Undervisningsinnehållet måste med andra ord anpassas efter tiden som HK-lärarna har till förfogande och Nicole berättar att hon och NO-lärarna har en gemensam skrift som de kallar för HK-NO där eleverna får kunskap om mat, näring, kropp och funktioner utifrån både HK- och NO-perspektivet och hon fortsätter:

Om de har läst ett område i SO:n eller NO:n, och vi har ont om tid så kan vi faktiskt hoppa över det nästan för de flesta elever, och ser vi då att någon saknar det så får man ju jobba extra med de eleverna. Men vi måste anpassa vårt innehåll efter den tid vi har. (Nicole)

Varken Nicole eller Nina undervisar i näringslära utan de tänker sig mer näringslära utifrån elevens individuella behov och Nina menar att ingången i näringsläran handlar om eleven och individen:

Även fast vi har läst väldigt mycket näringslära i vår utbildning så ser inte jag näringsläran som en teoretisk del. Jag ser den mer som individuella behov och jag tänker att ingången i näringsläran handlar om eleven och individen. Näringsläran kommer alltså in med automatik beroende på vilken situation vi jobbar utifrån då. (Nina)

Då tid för samplanering är svår att få till har Linn och Linda för första gången genomfört ett samarbete kring näringslära med NO:n, kemi och biologi. Planeringen sträckte sig över tre veckor vilket innefattade 9–10 lektionspass där samtliga kemilabbar genomfördes i HK-salen. Lärarna poängterar att i detta samarbete gjordes det ingen skillnad på vilken lärare som undervisade eleverna. Arbetsområdet slutbedömdes utifrån ett gemensamt prov där lärarna hade utformat en variant av *Tacolunchen* från Skolverkets bedömningsstöd samt att NO-lärarna även bedömde några laborationer. Det lagades inte mat under samarbetet utan det gjordes efteråt och då fick eleverna använda sig av sina kunskaper i näringslära och bygga upp en måltid. Linn och Linda är mycket nöjda med samarbetet och Linda menar att ”*vi vann mest*” och Linn fortsätter: ”*Vi fick ju mer tid!*” Även Anna betonar vinsten av ett samarbete:

Det är ju det som är väldigt bra – att man får draghjäl – vi behöver ju det för att ämnet ska få kvalitet. (Anna)

Undervisningstid, salsutformning och gruppstorlek är ramfaktorer som har stor påverkan på HK-lärares undervisning. Ramfaktorerna varierar stort mellan olika skolor och varje lärare försöker anpassa sin undervisning efter de förutsättningar som råder. Att arbetsprocessen genomförs vid ett och samma tillfälle förekommer hos några av lärarna. En annan variant som visar sig är att arbetsprocessen sprids ut över två tillfällen; att samarbeta med andra ämnen är ett annat. Lärarna upplever inte att lösningarna är ultimata då det blir få tillfällen för eleven att genomföra/hantera i köket då arbetsprocessen sprids ut över flera tillfällen. Vid samarbete över ämnesgränserna måste olika organisatoriska förutsättningar finnas och de saknas ofta.

5.2. Arbetsprocessen

Arbetsprocessen i HK består av planering, hantering och värdering. Dessa förmågor skrivs fram genom de tre långsiktiga målen i syftestexten och visar på att HK är ett ”utpräglat process-ämne”. Kunskapssynen utgår från *kunskap-i-handling* där teori och praktik ses som en helhet och lärandet sker i första hand i verksamheten och inte om verksamheten (Skolverket, 2011b, s. 8).

Det som framkommer vid intervjuerna med de sex lärarna är att det är delkunskapskrav 1–4, arbetsprocessen i HK, som framträder mest i både undervisningen och vid bedömningen. Lärarna menar att det som undervisningen mest handlar om också är det som ska betyda mest i bedömningssammanhang. Att arbetsprocessen är det som framträder mest grundar sig på lärarnas tolkning av kursplanen i hem- och konsumentkunskap där de påtalar att syftet i HK, genom de långtgående målen, visar på att det är arbetsprocessen som ska lyftas fram. Förmågorna i de långtgående målen utgörs av *planera*, *hantera* och *värdera*. Vid planering av undervisning utgår lärarna från kunskapskraven och det centrala innehållet och som nyckelpersonerna dessutom betonar:

[Syftet] ligger i botten och man själv måste alltid ha det i bakhuvudet. (Nicole)

Syftets betydelse understryks alltså och nyckelpersonerna framhåller att det inte räcker med att endast utgå från kunskapskrav och centralt innehåll vid planering av undervisning:

Så fort man blir det minsta lilla osäker så måste man backa tillbaka till syftet. Vad är vitsen med det här? Och det står ju ingenstans att de [eleverna] ska kunna räkna upp lagar, eller att de ska kunna räkna upp olika näringsämnen. (Nicole)

Jag skulle nästan vilja få fram att varje gång jag blir osäker på hur viktigt någonting är, då är det syftet som är det viktigaste. Jag tänker om man kan få ut det i fortbildning och utbildning att det är det som är centralt. (Nicole)

Enligt lärarna stämmer inte kunskapskravens alla delar överens med kursplanens syfte då det är mer lustfyllt vilket bland annat visar sig i följande utdrag ur syftestexten: ”i en process där tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar” (Skolverket, 2011d, s. 42). Även elevernas intresse, initiativförmåga och kreativitet lyfts fram i syftestexten. Lärarna poängterar att elevernas lust framträder mer i det praktiska arbetet, vilket är en del i arbetsprocessen, och de hävdar att HK:s syfte, och det centrala innehållet, är mer i de fyra första delarna i kunskapskravet (processen) och Ann menar därför att ”*de fyra första delarna i kunskapskravet ska vi behandla mer*”.

Arbetsprocessen lyfts inte enbart fram med tanke på kursplanens syfte utan också utifrån tidsaspekten och Linn poängterar det lärarna menar är självklart: ”*Det krävs ju mycket mer träning i att laga mat – det är ju en massa metoder.*” Lärarna betonar att arbete i köket – från planering till hantering och värdering – tar tid vilket får konsekvenser för undervisningens utformning. De sex lärarna har alla liknande upplägg där första terminen på högstadiet är en

baskurs där de främst går igenom olika metoder. Eleverna jobbar mycket praktiskt för att de ska bli vana i köket. Fokus i undervisningen är delkunskapskrav 1–4, arbetsprocessen, vilket Ann och Anna visar med sitt upplägg:

Sen lägger vi väl upp det som så som de här Maria och Lena¹⁷ har gjort den här modellen att det mesta, nästan varje pass innehåller någon form av praktiskt. Vi brukar gå efter Planera, Hantera och Värdera. Någoting eleverna ska planera upp och organisera och så vidare. Och så någoting de ska genomföra, alltså något praktiskt då och sedan ofta någoting de ska utvärdera. (Ann)

Vid en första anblick kan kunskapskraven uppfattas som väldigt teoretiska men samtliga lärare menar att så inte är fallet och Nicole säger:

Även om man kan tycka att ämnet ser ut på pappret som ett fifty-fifty ämne mellan – nu säger jag det – citat teori och citat praktik, så är det ju faktiskt så att det som man slarvigt kallar för praktik tar ju mycket mer tid och är ett mycket större innehåll. Och utan det kan man inte ha några resonemang omkring vad man gör. Så det är en sak vad det ser ut som och en sak vad det faktiskt blir i praktiken. (Nicole)

Nicole menar att även om kunskapskraven kan uppfattas som väldigt teoretiska så måste det praktiska arbetet ges ett mycket större utrymme i undervisningen då det kräver mer tid och samtidigt ligger till grund för vad eleverna sedan ska resonera om. Nyckelpersonerna poängterar att arbetsprocessen hänger ihop – för att kunna ge ett omdöme om arbetsprocess och resultat måste eleven ha hanterat något – och att arbetsprocessen måste ses som en helhet:

Men går man in och tittar på enstaka ord och börjar haka upp sig och vända och vrida för mycket, då blir det väldigt komplicerat. (Nina)

I stycket framkommer det att samtliga lärare har mest fokus på arbetsprocessen både då det gäller undervisning och bedömning. Lärarna betonar att kursplanens syfte uppmanar till att det är arbetsprocessen som ska fokuseras men de belyser också att praktiskt arbete, som ingår i arbetsprocessen, kräver tid då det exempelvis finns många matlagningsmetoder som eleverna ska lära sig. Elevernas lust vid det praktiska arbetssättet lyfts också fram. Vid brist på tid kompenserar lärarna det genom att exempelvis planera åt eleven – med andra ord utföra delar ur processen åt eleven för att spara tid.

5.3. Arbetsprocess och övriga kunskapskrav

Lärarna poängterar att det är delkunskapskrav 1–4 som de har mest fokus på i undervisningen och vid bedömningen, men de känner en press över att hinna med allt innehåll. De strävar efter att jobba mycket praktiskt och så ”sticker man in de här andra bitarna”. Lärarna lyfter även fram det åttonde delkunskapskrav som handlar om hållbar utveckling. Nina menar att övriga delar i kunskapskravet är något som hon förhåller sig till i sin undervisning och testar av med jämna mellanrum men det är framför allt arbetsprocessen som dominerar i hennes undervisning:

Jag har ju väldigt mycket fokus på 1-4, väldigt mycket fokus har jag. (Nina)

Jag också, och 8:an har jag. (Nicole)

Och sedan det här andra ser jag mer som [...] någon form utav, jag vet inte. (Nina)

Hur man förhåller sig till det? (Nicole)

Ja, typ! Och det testar jag av regelbundet, men det ... är ingenting som dominerar i min undervisning, absolut inte. Det är så lite tid också. Nej, jag vill värna om ämnets särart faktiskt, jag tycker det är jätteviktigt! (Nina)

¹⁷ Maria Feldt och Lena de Ron. De håller föreläsningar om bedömning i HK och har även skrivit en bok *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr 11*.

Det åttonde delkunskapskravet som handlar om att eleven utifrån hållbar utveckling ska kunna resonera om ”konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet” (Skolverket, 2011, s. 47), lyfts fram av samtliga lärare:

Åttan berör ju det andra, det går ju in i det här [övriga kunskapskrav utom sjuan]. (Ann)

Åttan kan man ta in hur mycket som helst. (Linn)

Det är ju att knyta ihop säcken. Den är ju med varenda gång, det är ju verkligen värdera. (Ann)

Nicole ser det åttonde delkunskapskravet som ”slutklämmen i hela kunskapskravet” och hon menar att det speglar syftet på ett tydligt sätt: ”Att utan process inget resonemang överhuvudtaget!” Hon lyfter med andra ord fram arbetsprocessens betydelse för åttans delkunskapskrav som handlar om att föra resonemang och hon konstaterar:

När man nu landar och ska knyta ihop och hamnar i åttonde delkravet så är man tillbaka [i processen] igen – fast mycket större. Och det står ju faktiskt i det åttonde delkravet, jovisst man ska resonera och det ska vara underbyggda resonemang, men vad handlar det om – jo, konsumtionsval, det är någonting man gör, och handlingar i hemmet är ju någonting man gör. Så det går ju inte att göra det utan att det finns en process! (Nicole)

Nicole beskriver sitt arbetssätt vilket stämmer överens med det arbetssätt som de Ron och Feldt (2013, s. 55–57) framhåller och där utgångspunkten är arbetsprocessen:

Vi har jobbat med 1–4, vi har lagt på 5:an, vi har lagt på 6:an och nu lägger jag på 8:an. Eller så försöker jag knyta ihop hela påsen, medan då konsumenträtten ligger lite utanför och skvalpar. (Nicole)

Även Ann och Annas arbetssätt visar på att arbetsprocessen är utgångspunkten:

Så att någonting eleverna ska planera upp och organisera [...]. Och så någonting de ska genomföra, alltså något praktiskt då och sedan ofta någonting de ska utvärdera. Sedan klumpar vi ihop det här då. Det heter ju då näringslära och så miljö och så kommer ekonomi och sedan så knyter vi ihop säcken och kör alltihopa. (Ann)

Lärarna poängterar att det som undervisningen mest behandlat också är det som betyder mest vid bedömningen och det är därför arbetsprocessen och det åttonde delkravet lyfts fram:

Man måste ju någonstans utgå ifrån vad man också har gått igenom. (Ann)

Det är ju faktiskt så att Skolverket – jag vet inte exakt var – men de säger att det som undervisningen handlat om är också det som man ska bedöma. (Nicole)

Nyckelpersonerna framhåller att vid införandet av Lgr 11 så har man ”överlämnat tolkning av den nya kursplanen till läraren själv” (Nina). Detta är givetvis inte bra och de menar att tolkning av kunskapskraven i Lgr 11 är en process hos läraren som tar tid och då de såg kunskapskraven för första gången kände de: ”Hjälp vad mycket text!” Trots det anser de nu att denna kursplan egentligen inte innehåller något nytt vilket även Anna menar:

Jämför man gamla läroplaner så är det ju inte så stor skillnad. Det är ju samma innehåll. (Anna)

Jag kan tycka att kunskapskravet ringar in ämnet ganska bra faktiskt. Det är processen, och sedan så är det de här med hälsa, ekonomi och miljö och så fördjupningarna. Och det är inget nytt under solen; så här har ämnet alltid sett ut. [...] det är ganska värdigt på något sätt. (Nina)

Lärarna är relativt överens om att kursplanen inte innehåller några större förändringar och Linn menar att ”krav och innehåll stämmer väl ganska väl, de är ju synkade”. De sex lärarna konstaterar däremot att krav och innehåll inte överensstämmer med HK:s syfte som de anser är mycket mera lustfyllt och mer i de fyra första delkunskapskraven – arbetsprocessen. Lärarna menar att HK är ett ämne med för lite tid i förhållande till ämnets arbetssätt, samhällsnytta och

omfattning. Det ställs stora krav på att lärarna ska hinna med allt i det centrala innehållet och Linda anser att ämnet har fått en otrolig förskjutning mot teorin då det gäller förmågan att resonera. Detta har egentligen inte bara skett i HK utan i ”*virtuella ämne*” och hon frågar sig vad det är kursplanerna vill säga:

Vad är det för anda, vad är det för förmågor man vill mäta? Jag tänker på de som inte har så lätt för att uttrycka sig, de som inte kommer så mycket längre. Hur man än försöker att hjälpa dem och de ska utveckla sitt resonemang och de ska skriva välutvecklat (alla usch neej) och det här. Och det är liksom tvärstopp. Och så sitter de där och det blir det som på något sätt blir ämnet. (...) (Linda) Nejj, det är för stort. (Anna)

Ja, ... tänk om någon förknippar HK med att vi satt där och skrev omdömen. Nejj, jag vill att de ska tänka att ”Det här fick jag lära mig och det här kan jag använda nu och nu kan jag klara mig själv och nu kan jag göra de här valen”. Ibland blir jag lite fundersam över varför man har valt att göra så här? (Linda)

Trots att lärarna är överens om att mest fokus ska vara på arbetsprocessen upplever de en klivenhet mellan kunskapskravens olika delar. Linda, som beskriver sig som en gammal hushållslärare i detta sammanhang, vill att eleverna ska ”*få så mycket tid att de verkligen sätter metoderna och är trygga och vill utvecklas*”. Men att öva tar tid och ”*jaha, så hade vi det där andra med*” och Linda menar att det är svårt att veta hur undervisningen ska läggas upp så att eleverna får möjlighet till att öva och uppleva att de ”*lyckas*”.

Under fokusgruppsintervjun med de fyra lärarna framkommer det att de vill jobba på ett visst vis men att ramfaktorer och även kunskapskravens teoretiska aspekter inte gör det möjligt. De vill ha ett arbetssätt där eleverna får jobba mycket praktiskt och menar att det är det som återkommer i syftet, att eleverna ska få utveckla sin kreativitet och få känna glädje över att de har lyckats. Kunskapskravens utformning medför att lärarna upplever sig tvingade till att lägga upp sin undervisning på ett mer teoretiskt sätt så att det finns underlag att bedöma:

För vi tänker ju också hela tiden – vi måste göra det här och det här också så vi kan ha något att bedöma. (Ann)

Nicole och Nina jobbar med maten som utgångspunkt vilket är tydligt framskrivet i kursplan 2000 (se Skolverket, 2000b, s. 28) och de planerar undervisningen i arbetsområde. Arbetsprocessen finns alltid med, delkunskapskrav 1–4, och sedan lägger de till delkunskapskrav 5–8 allt eftersom. De försöker anpassa innehållet efter eleverna i så stor utsträckning som möjligt:

För det är ju inte säkert att jag får med allt centralt innehåll utan jag kanske får lägga tyngdpunkten på någonting som jag tycker att just det här är viktigt för de här eleverna. Så jag gör ett urval. (Nina)

Samtliga lärare menar att det sjunde delkunskapskravet, konsumenters rättigheter och skyldigheter, ”*sticker ut*” ifrån övriga kunskapskrav och att det ”*faktiskt ligger utanför processen*” (Nicole). Lärarna arbetar med det under totalt cirka fyra tillfällen den sista terminen vilket de anser rimligt med tanke på tiden som finns till förfogande. Detta kunskapskrav bedöms endast en gång men är det någon elev som inte har visat på förmågan att beskriva och resonera om konsumenters rättigheter och skyldigheter ges det möjlighet till det. Lärarna påpekar att detta kunskapskrav endast innefattar en punkt i det centrala innehållet då vissa kunskapskrav har flera punkter. De tycker att området är viktigt men på grund av tiden måste de prioritera och fördela tiden på ett rimligt och rättvist sätt:

Sedan tänker jag på det som står som sju här: det här med rättigheter och skyldigheter som konsument. Det tänker jag att det jobbar inte vi med lika många lektioner som man lagar mat till exempel. Det är ju inte så konstigt, för det krävs ju mycket mer träning i att laga mat – det är ju en massa metoder. Rättigheter och skyldigheter, visst – det kan man ju låta svälla ut om man vill men om man tar grunderna så tar ju inte det lika mycket tid som att lära sig att jobba i ett kök. (Linn)

Nicole understryker att sjuans delkrav är ett delkunskapskrav där det inte krävs underbyggnad i resonemanget vilket gör att kunskapskravet är ”ganska tunt” och i sin undervisning behandlas inte det sjunde delkravet så djupt vilket däremot det åttonde delkravet görs:

Jag tänker så här att om du har sjuans delkrav med att resonera, bara att resonera – prata om – då kan ju den nivåskillnaden vara så här liten, medan för min del i alla fall så är ju nivåskillnaden i det åttonde delkravet – som ju är alltihopa på en gång - så här stort. Där kan ju vara stor skillnad mellan E – C och A. Det beror helt på hur mycket innehåll man puttar in här! (Nicole)

Ann och Anna arbetar i familjer med sina elever i år 9 den sista terminen, termin tre och de tycker att det fungerar jättebra. Eleverna lär av varandra och arbetssättet blir mycket verklighetsnära. Familjen består av fyra elever som har en viss summa inkomster och utgifter och utifrån det ska de upprätta en budget. De får tilldelat sig olika händelser som de sedan ska lösa på bästa sätt. I varje familj finns det en lagledare och en sekreterare som har ansvaret för att allt blir gjort. Nedan följer en beskrivning av en lektion i år 9 hos Ann och Anna:

Vi delar oftast in i boxar. Oftast är det tre boxar varje tvåtimmarspass. Första boxen - Familjen gör tyst samtal med småuppgifter, kassabok och så skriver de i sin budget, matkostnader. Varje familj har en pärm med massor med uppgifter. Andra boxen - Familjens snabbmat. Förra veckan gjorde familjen en måltid med snabbmat. De var tvungna att ta ett hel- eller halvfabrikat i sin måltid och komplettera upp det till en bra måltid. Och det fick max ta 30 min och det gjorde det. Då hade de diskat och satt och åt. Och då gjorde även en del potatismos. Tredje boxen - Utvärdering av måltiden. Gör om, gör rätt. Var den bra? Sedan ska de planera och prisberäkna till nästa vecka: ”Koka soppa på en spik”. Vi har en social berättelse där familjen ska åka Lidingöloppet och nu måste de ladda. För de har bara fem kronor kvar per familjemedlem till att köpa mat plus det som finns i skafferiet. Och det är ju mjöl och sådant där. Så gör de en inköpslista här då och sedan avslutar de med att skriva lite i dagboken. Och de hinner det här på två timmar. (Anna)

Lektionen visar på hur lärarna möjliggör för eleverna att kunna vara delaktiga i hela arbetsprocessen i HK – planering, genomförande och värdering under ett undervisningspass på 120 minuter. Ann och Anna menar att det precis hinns med på 120 minuter och berättar att de tidigare har provat på att undervisa eleverna i 140 minuter med färre antal undervisnings-tillfällen men att nuvarande upplägg med fler tillfällen och 120 minuter lektionstid är bättre utifrån det lektionsupplägg som de har.

I detta avsnitt visas hur arbetsprocessen är i fokus och att övriga kunskapskrav är något som lärare förhåller sig till men upplever en stress över att hinna med. Lärarna försöker arbeta utifrån processen och fördjupa sig i de olika delarna för de menar att det krävs en process för att ha något att resonera kring. Det åttonde delkravet som handlar om att resonera kring hållbar utveckling framträder mycket ofta i lärarnas undervisning. Däremot sticker det sjunde delkravet ut, konsumenters rättigheter och skyldigheter, och det behandlar lärarna på omkring fyra veckor. Delkunskapskrav sju ligger alltså utanför arbetsprocessen.

5.4. Formativ och summativ bedömning

Bedömningens syfte avgör om bedömningen är summativ eller formativ. Den formativa bedömningen sker under själva utbildningsprocessen och har som syfte att föra elevens lärande framåt. Då ett arbetsområde är avslutat förekommer ofta den summativa bedömningen med syfte att mäta elevens kunskaper så att betyg kan sättas (Lundahl, s. 11; Skolverket, 2011c, s. 17).

Lärarna upplever ett dilemma kring summativ och formativ bedömning, eller som Nicole uttrycker det ”*formativ undervisning*”. Hon menar att undervisning är det som den formativa bedömningen handlar om och en svårighet som lärarna påtalar är att tid saknas till att öva, det vill säga formativt bedöma olika förmågor innan de bedöms summativt. Ämnets komplexitet

lyfts också fram i och med att ”*allting övas ju hela tiden*” och att det då är svårt att veta vad som ska bedömas. Förmågorna övas i olika sammanhang och lärarna önskar att tid hade funnits till att öva samma sak flera gånger, så att eleverna verkligen blir vana och förtrogna med det de gör och Ann säger det alla lärare i fokusgruppen instämmer i:

Tänk om vi fick jobba med det här nu tre gånger till. Nu gör vi samma sak en gång till (ljus röst) och vi övar, vi måste vara i det här övningstillfället, och vi vill komma till att alla når högsta nivå, men det gör man ju inte utan då hastar man ju på. (Ann)

Det framkommer att lärarna genomför mycket formativ bedömning och att det framför allt sker i elevernas praktiska arbete där det är naturligt och självklart. Eleven hanterar och övar och läraren går runt och stöttar och ställer frågor för att eleven ska utveckla sitt lärande. Om eleven för ett mycket bra resonemang kring något tas det alltid med i lärarens summativa bedömning, men alla elever måste få ”*känna att det är träning, det gör ingenting att jag misslyckas*” (Linn). Enligt Nicole gäller det för eleven att kunna lyssna och ta till sig lärarens feedback för att utvecklas och nå högre betyg. Detta sker genom den formativa bedömningen och Nina menar att HK-lärare alltid har jobbat formativt och att den formativa bedömningen är ”*särskilt*” utmärkande för HK-lärare för ”*annars kommer [eleven] ju inte framåt*”.

Lärarna betonar att det inte går att bedöma alla elever i gruppen samtidigt vilket beror på elevgruppens storlek, sammansättning och hur väl man känner gruppen. Begränsande ramfaktorer i kombination med kunskapskravens utformning medför att lärarna känner sig tvingade till att lägga upp sin undervisning på ett mer teoretiskt sätt så att det finns underlag att bedöma. Det handlar främst om de olika *resonemangen* och lärarna påpekar att eleverna måste få öva på det som de sedan summativt ska bedömas på och både Linda och Ann, som har arbetat som HK-lärare i över 30 år och alltså undervisat utifrån flera läroplaner, uttrycker frustrerat:

Men det är så lätt att säga att vi ska vara ett praktiskt ämne. Och samtidigt stoppar man in hur många teoretiska kunskapskrav som helst som ska bedömas. (Linda)
Ja, man undrar ju varför det har blivit så, alltså mycket teori. (Anna)

Att visa sina resonemang, speciellt delkunskapskrav 5–8 görs ofta genom skriftliga prov och några lärare menar att den undervisningen kan bli teoretisk då det krävs tid till att öva på att resonera, tid som tas ifrån det praktiska arbetet. Trots detta menar lärarna att prov är viktigt:

Man måste ändå ha det [prov] ibland för att man ska kunna se att de kan faktakunskaperna för det hinner man inte prata med var och en. Det går ju inte! Då skulle man ju få sitta här. (Anna)

Ann menar att då 14 elever arbetar praktiskt i köket går det inte att ”*bedöma alla hela tiden*” vilket hon gjort tidigare, utan numera bestämmer hon sig för att ”*titta*” på fyra elever. Vad som bedöms skrivs fram på tavlan och de fyra eleverna vet inte om att just de blir bedömda. Några av lärarna menar att bedömningen inte blir rättvis då det varierar vad lektionerna behandlar men Ann menar ändå att det ”*överlag, över ett läsår eller en termin*” blir rättvisande. Även Nicole påpekar omöjligheten i att bedöma stora grupper och hon väljer också ut fyra elever åt gången. Nicole tar även ”*stickprov*” för att kontrollera att eleverna har förstått olika saker.

Linn och Linda försöker hitta ett fungerande arbetssätt vid bedömning och prövar sig fram ännu. Efter varje lektion fyller de i en matris ”*för att få en vettigare bedömning*” och de vill bedöma samma kunskapskrav flera gånger för en mer rättvis bedömning. Lärarna menar att eleverna måste få öva innan deras kunskaper bedöms summerande vilket är problematiskt just med tanke på den korta tiden. Lärarna tycker inte heller att det är rätt mot eleverna att bli bedömda hela tiden och därför menar lärarna att allt inte kan bedömas hela tiden, eleverna måste få känna att det är ”*träning*”.

Hos Ann och Anna genomförs oftast hela arbetsprocessen vid ett lektionstillfälle vilket medför att eleverna får öva fler gånger på processen än vad Linn och Lindas elever får där processen oftast fördelas på flera tillfällen. Nicoles elever i år 8 genomför hela processen vid ett tillfälle då lektionstiden är 120 minuter; i år 9 är lektionstiden 80 minuter och då fördelas processen på två tillfällen. Nina undervisar endast 8 elever åt gången i köket vilket gör att hon kan bedöma dem samtidigt. Däremot genomför de inte hela processen då Nina på grund av snålt tilltagen lektionstid planerar åt eleverna.

Återigen lyser tidsbristen igenom då Linda framhåller vikten av att undervisningen innehåller kvalitet och att det då inte går att köra på för fort framåt:

Det är viktigt att man har kvaliteten i det man jobbar med (alla instämmer), [...] man vill mata in så otroligt mycket för att man vill liksom täcka upp då ... och ibland blir det, tror jag, att vi stressar eleverna litegrand då, för det kanske inte blir riktigt kvalitet och det djupet som man förväntar sig att det ska bli. Samtidigt så som att gör man det många gånger så har de ju större chans till en progression då på något sätt för att då övar man ju fler gånger. (Linda)

Flera av lärarna betonar att den största bedömningen sker i handling och genom samtal:

Men alltså det är ju samtalen, det är ju samtalen hela tiden. Man är ju runt dem, runt dem, runt dem i handling hela tiden. Och det är ju där den största bedömningen sker. (Ann)

Bedömning av arbetsprocessen sker mest formativt då den ofta framträder i undervisningen. Vid slutet av terminen summeras arbetsprocessens kunskaper i form av ett prov där hela processen ingår – planera, hantera och värdera. Arbetsprocessen, som i tidigare avsnitt visat sig vara mest framträdande i undervisningen, är även mest framträdande vid bedömningen vilket lärarna menar är helt naturligt och Ann förtydligar:

Vi bedömer de här flera gånger [1–4] och jobbar mer med, än vad vi gör med de här [5–8]. (Ann)

Då det gäller konsumenters rättigheter och skyldigheter, det sjunde delkunskapskravet, bedöms det i form av ett skriftligt prov. Om eleven inte kan förmedla sig i skrift visas kunskaperna istället muntligt. Fram till den summativa bedömningen arbetar eleverna med olika situationer, ofta i grupp. Lärarna menar att eleverna måste få chans att visa sina kunskaper på olika sätt men att alla sätt inte är lämpliga beroende på vad det är som ska bedömas:

Men jag tänker att det är viktigt att ha skriftligt också ibland för att en del har mycket lättare för att uttrycka sig i skrift än i ord [muntligt], så man måste ha den variationen. (Linn)

Nina, som har ytterst små förutsättningar för att bedriva sin undervisning utifrån syftet, berättar hur hon tänker kring bedömning utifrån sina åtta elever som är i köket:

Jag brukar berätta i förväg vad jag brukar titta på. ”Och idag är det de här som är i fokus, nu tittar vi på det, nu tänker vi på det särskilt” och så gör vi en väldigt kort utvärdering. Du förstår det är ett enormt högt tempo på 90 minuter och sedan så ska (uppgivet skratt) ju jag vara ute och hjälpa de andra också. (Nina)

Nina försöker också att möta sina elever i ett samtal var tredje eller var fjärde vecka för att ge dem konstruktiv feedback men framhåller att det är svårt att hinna med detta:

Förra veckan tog jag ut alla elever och då var jag helt ... Då hade jag en grupp som satt ute och jobbade, en grupp som gjorde sushi till de åtta, och sedan så plockade jag ut en och en. (Nina)

Detta stycke behandlar formativ och summativ bedömning och det framkommer att den mesta bedömningen i HK sker formativt fram till slutet av terminen då kunskaperna summeras för att kunna sätta ett betyg. Den formativa bedömningen, det vill säga undervisningen, sker mycket naturligt och självklart i det praktiska arbetet men lärarna framhåller att tid saknas till att

bedöma eleverna utifrån samma moment flera gånger. Lärarna menar att mer tid behövs så att eleverna ges möjlighet till att öva på de olika förmågorna. Bedömningens svårigheter lyfts också fram utifrån stora elevgrupper då det är problematiskt att bedöma många elever i praktiskt arbete. Även ämnets komplexitet framhålls där förmågorna går i varandra och allt arbetas med hela tiden vilket försvårar bedömningen.

5.5. Att visa i handling och att visa med språket (skriftligt/muntligt)

Ytterligare ett dilemma som framträder vid lärarnas tolkning av kunskapskraven är hur eleverna ska visa sina kunskaper; om de ska visas i handling eller med språket. Samtliga lärare menar att det är skillnad på vad eleverna kan visa i handling och med språket:

Det är klart att det är, definitivt! I arbetet använder du metoder, det är ju det allra mesta. (Ann)

Lärarna lyfter särskilt fram delkunskapskrav två: ”I arbetet kan eleven använda metoder, livsmedel och utrustning [...]” (Skolverket, 2011d, s. 49). Delkunskapskravet övas och arbetas med ”stenhårt” i köket under första terminen för att eleverna ska bli vana i köket och för att det är en betydande del i arbetsprocessen. Tanken är att eleverna sedan ska bli mer självgående i köket och i sin arbetsprocess. Skriftligt förhör på metoderna kan förekomma men ”*där handlar det inte om bedömning utan det är ett led i processen för att lära sig*” och lärarna tillägger att provet egentligen är ”*formativ bedömning*”. Eleverna måste alltså visa sin praktiska kunskap i handling men det tar tid att visa och bedöma praktiska kunskaper. Trots det är lärarna eniga om arbetsprocessens betydelse för lärandet och att eleverna ska visa dessa kunskaper i handling. Kunskapskraven som handlar om att resonera måste däremot visas med språket:

Man kan ju inte resonera i handling utan man måste sätta ord på det. Sedan om man gör det muntligt eller skriftligt spelar kanske inte så stor roll. (Linn)

Lärarna poängterar arbetsprocessens betydelse och att den ska ligga till grund för övriga resonemang förutom i det sjunde-, och i viss mån det sjätte delkunskapskravet. Delkunskapskrav fyra och till viss del det tredje delkunskapskravet, som är en del av processen, måste visas med språket men de ingår i HK:s arbetsprocess och kan inte separeras och nyckelpersonerna betonar:

Jag ser det som en helhet det här. (Nicole)

Det gör jag också, jag har lite svårt att dela på det faktiskt. (Nina)

Nina och Nicole som varit med vid kunskapskravens framskrivning menar alltså att de inte ska tolkas i detalj utan att de måste ses som en helhet då det är svårt att dela på dem och då syftar de huvudsakligen på kunskapskrav 1–4, processen. Nyckelpersonerna uppmärksammar att den är tydligt framskriven i HK genom de långsiktiga målen, planera – hantera – värdera. Därför menar de att för att eleven ska ha något att resonera om (värdera) måste eleven ha hanterat något.

Lärarna menar att *förmågan att resonera* och *förmågan att ge omdöme* inte kan visas i en praktisk handling utan måste visas muntligt eller skriftligt. Det är då en fördel om resonemangen sker i ett sammanhang och de menar att då eleverna arbetar i köket, de hanterar, är ett mycket bra tillfälle att resonera med eleverna i ett sammanhang. Lärarna betonar arbetsprocessens betydelse: planera – hantera – värdera, för att eleverna ska ha något att resonera kring. De betonar också betydelsen av att eleverna visar sin *kunskap-i-handling* genom att läraren observerar och stöttar eleverna:

Men alltså det är ju samtalen, det är ju samtalen hela tiden. Man är ju runt dem, runt dem, runt dem i handling hela tiden. Och det är ju där den största bedömningen sker. (Ann)

Linda upplever att ämnet har fått en otrolig förskjutning mot teorin och är rädd för att eleverna ska minnas att de bara satt och resonerade i HK och att det ”på något sätt blir ämnet”. Särskilt de som har svårt för att resonera vilket de då stöter på i varje ämne och hon frågar sig vad det är för förmågor man vill mäta? Linda betonar att hon vill att eleverna ska gå ut som smarta konsumenter och säger:

Tänk om någon förknippar HK med att vi satt och skrev omdömen. Nej, jag vill att de ska tänka att ”Det här fick jag lära mig och det här kan jag använda, nu kan jag klara mig själv och nu kan jag göra de här valen”. Ibland blir jag lite fundersam över varför man har valt att göra så här? (Linda)

Anna, som har arbetat som HK-lärare i 36 år, har genom HK-portalens¹⁸ uppmärksammat att många lärare upplever stress över att det är flera teoretiska delkunskapskrav som ska bedömas. Hon menar att man som lärare måste slappna av och tänka på att HK-ämnet fortfarande är ett praktiskt-estetiskt ämne:

Och det är lite farligt för ämnet också att man gör det mer teoretiskt för man kan ju göra mycket praktiskt och teoretiskt samtidigt. (Anna)

Anna menar här att då eleverna utför något i handling kan läraren passa på och samtala och resonera med eleverna, det måste inte vara så ”teoretiskt”.

Vad eleverna kan visa i handling och vad de kan visa med språket är lärarna överens om; arbetsprocessen måste visas i handling och övriga kunskapskrav måste visas med språket. Arbetsprocessen lyfts alltså åter fram hos lärarna då de framhåller att den måste finnas med för att eleverna ska ha något att resonera kring. Betydelsen av att arbetsprocessen ses som en helhet betonas också då lärarna menar att *förmågan att motivera* och *förmågan att ge omdöme* (delkunskapskrav tre och fyra) naturligtvis måste visas med språket men att de ingår i arbetsprocessen då det måste finnas en process för att ha något att värdera och resonera om.

Ramfaktorerna varierar mellan de olika skolorna och att de påverkar lärarnas upplägg av undervisningen framkommer av resultatet. Lärarna anpassar sin undervisning efter rådande förutsättningar och lärares tolkning av kunskapskrav och hur det ser ut i verkligheten överensstämmer inte alltid. Nina, med stora grupper, liten sal och korta lektionspass kan endast ha uppsyn över de elever som vistas i köket; övriga elever är inte säkert att de stannar kvar hela lektionen. Nicole som undervisar år 9 i endast 80 minuter sprider ut arbetsprocessen över två tillfällen. Ann och Anna har långa pass och kan genomföra hela arbetsprocessen vid ett tillfälle vilket de anser är perfekt. Linn och Linda varierar ofta sina pass då de anser att eleverna behöver tid till fördjupning och även tid för endast matlagning. De menar att då hela processen utförs vid ett tillfälle kan eleverna uppleva stress och det motverkas genom att processen fördelas över flera tillfällen. Däremot blir bedömningstillfällena färre utifrån det praktiska arbetet.

¹⁸ En sluten Facebookgrupp för HK-lärare.

6. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet som framkom vid intervjutillfällena och det kopplas till litteraturen. Diskussionen förhåller sig till studiens syfte och frågeställningar.

Trots lärarnas olika förutsättningar visar resultatet på att de, i stort, tolkar kunskapskraven relativt lika. Det är arbetsprocessen, delkunskapskrav 1–4, som fokuseras mest både i undervisningen och vid bedömningen. Lärarna är samstämmiga även då de menar att arbetsprocessen måste visas i handling och övriga krav måste visas med språket. Lärarna förtydligar dock att delkunskapskrav fyra (ge omdöme), och till viss del delkunskapskrav tre (motivera) måste visas med språket men de betonar att de ingår i arbetsprocessen och att det inte går att ta isär.

6.1. Vilka delkunskapskrav fokuseras mest i undervisningen?

Att arbetsprocessen ska fokuseras är framskrivet i kursplanens syfte genom de långsiktiga målen vilket förtydligas i kommentarmaterialet till HK:s kursplan där det bland annat står att HK är ett ”utpräglat processämne” (Skolverket, 2011b, s. 8; 2011d, s. 42). Även de Ron och Feldt (2013, s. 56–57) betonar arbetsprocessen och menar att den innefattar ämnets arbetssätt som är ”elevaktivt” (s. 55). De lyfter med andra ord fram elevens delaktighet i hela arbetsprocessen och det är också så lärarna tolkar styrdokumentet. Lärarna menar att det är delkunskapskrav 1–4, det vill säga arbetsprocessen, som framträder mest i undervisningen och argumenten för detta är deras tolkning av syftet, att arbete i köket kräver mycket tid och att arbetsprocessen måste ligga till grund för resonemangen.

Lärarna har arbetat som HK-lärare i minst 10 år och har alltså även arbetat med tidigare kursplaner vilket gör att de har en viktig förförståelse för ämnet. Tittar man bakåt framkommer det att från och med kursplan 2000 är arbetssättet i HK *kunskap-i-handling*¹⁹, att lära i verksamheten. Reflektionens betydelse i arbetsprocessen lyfts fram då elevens förmåga att reflektera i handling genom hela arbetsprocessen ger underlag för bedömning (Skolverket, s. 2000b, s. 29). Arbetsprocessen är med andra ord tydligt framskriven redan i kursplan 2000. I kursplan 2000 finns det ett stycke som heter *Ämnets karaktär och uppbyggnad* (Skolverket, 2000a, s. 19–20) där det beskrivs mer utförligt hur tanken med ämnet är. I nuvarande kursplan i Lgr 11 (Skolverket, 2011d, s. 42) är det stycket borttaget och det finns endast en kort syftestext med långtgående mål som kan uppmuntra till tolkning. I Skolverkets kommentarmaterial (2011b) står det framskrivet mer i detalj hur tankarna, syftet, med HK-undervisningen är och nyckelpersonerna, som var med i framskrivningen av HK:s kursplan, poängterar syftets betydelse och menar att det bör framkomma vid utbildning i kursplanen hur viktigt syftet är. Kommentarmaterialet är med andra ord av största vikt vid tolkning av kursplanen då arbetsprocessens betydelse tydligare framkommer och att kunskapssynen är *kunskap-i-handling* (se s. 8).

Att ramfaktorer varierar stort framkommer i NU-03 där lektionslängden är den ramfaktor, efter gruppstorlek, som påverkar undervisningen mest (Skolverket, 2005, s. 103–105). Även Lindbloms m.fl. (2013) studie visar på lärares olika förutsättningar att bedriva HK-undervisning. Bland annat har mer än hälften av lärarna kortare lektionsspass än 120 minuter och Lindblom m.fl. menar att det går emot ämnets kunskapssyn som är *kunskap-i-handling*. De betvivlar starkt att samtliga elever ges möjlighet till *kunskap-i-handling* och att göra medvetna val då ramfaktorer, såsom begränsad ämnestid och lektionssalar, minskar möjligheterna för ett arbetssätt där kunskap sker i handling. Lindblom m.fl. är djupt oroade över att det på sikt kan få negativa effekter på folkhälsan och landets ekonomi. Även denna studie visar på lärares olika förutsättningar att bedriva HK-undervisning; ramfaktorerna varierar stort då det gäller lektionslängd,

¹⁹ Se även Molander (1996) och de Ron och Feldt (2013) för utförligare beskrivning av *kunskap-i-handling*.

salsutrustning och gruppstorlek vilket påverkar undervisningens utformning. Bristfälliga ramfaktorer försvårar för lärarna att bedriva en undervisning som styrdokumentet förespråkar – ett arbetssätt utifrån *kunskap-i-handling*.

Ett av lärarnas ständiga dilemma är att försöka kompensera brister i tid och en risk med detta, som de Ron och Feldt (2013 s. 55) påtalar, är att lärare istället gör val åt eleven. Detta medför att eleven inte är delaktig i hela arbetsprocessen vilket påverkar lärandet på ett negativt sätt. Undervisningens utformning påverkas alltså negativt av bristfälliga ramfaktorer och lärarna försöker hantera detta på olika sätt. Det som visar sig är exempelvis att läraren i förväg planerar åt eleverna, att arbetsprocessen fördelas över flera tillfällen och en lärare är till och med tvungen att låta halva gruppen arbeta mer eller mindre själva i en korridor då HK-salen endast rymmer 8 elever. Trots ofördelaktiga ramfaktorer visar resultatet på lärarnas kreativitet och vilja att få till en väl fungerande undervisning där arbetsprocessen är utgångspunkten. Lärarna lyfter särskilt fram de praktiska momenten som de menar gör ämnet lustfyllt men som kräver tid, tid som saknas och därför upplever flera lärare stress.

Redan i NU-03 framkommer alltså betydelsen av en lång, sammanhängande lektionstid för att elever ska ges möjlighet till att vara delaktiga i HK:s arbetsprocess och också lära i handling. I NU-03 framkommer även tidens betydelse för att elever ska undvika stress samt att längre tid ökar möjligheten för att utveckla kreativitet (Skolverket, 2005, s. 104–105). Några av lärarna fördelar arbetsprocessen över flera tillfällen just för att motverka stress men detta resulterar i färre bedömningstillfällen – både i formativ och i summativ mening. Ramfaktorerna begränsar med andra ord lärarnas undervisning och det som resultatet tydligt visar är att HK:s totala tid är för kort i förhållande till ämnets innehåll och relevans.

Kunskap har traditionellt sett delats in i teori och praktik men de är sammanvävda vilket både Liedman (2001, s. 83) och Molander (1997, s. 7) hävdar. Det är också framskrivet i kursplanen för HK genom *kunskap-i-handling* och det handlar om att eleven lär i verksamheten (se Skolverket, 2011b, s. 8). Lärarna i denna studie menar att de har en helhetssyn där teori och praktik inte är uppdelat och där kunskap sker i handling vilket är förenligt med kursplanen i Lgr 11 och även tidigare kursplan 2000. Men då lärarna begränsas av olika ramfaktorer tycks det som att de trots allt gör en uppdelning av teori och praktik vilket går emot ämnets kunskapssyn (arbetssätt). Nina ger uttryck för ett dilemma:

Sedan tänker jag inte att det är någon skillnad på teori och praktik utan allt är en väv. Sedan att det i praktiken inte är så i och med att jag bara har 35 kvm. Jag kan inte ha alla elever inne samtidigt så det blir lite lösningar för att få det att fungera överhuvudtaget. (Nina)

Att HK-lärares förutsättningar varierar stort och att de i många fall är oförenliga med styrdokumentets syfte är följaktligen inget nytt men trots det har inga förändringar skett. Lindblom m.fl. (2013) föreslår en nationell styrning av ramfaktorer i HK vilket bör vara ett led i en mer likvärdig skola. Ramfaktorerna bör även vara förenliga med HK:s kunskapssyn tillika arbetssätt som enligt styrdokumentet är *kunskap-i-handling* (se Skolverket, 2011b, s. 8). Bristfälliga ramfaktorer påverkar lärares undervisning på ett negativt sätt vilket leder till att möjligheterna för ett arbetssätt som är förenligt med praktisk handling försvåras. Därigenom försvåras också elevens möjligheter till att nå kursplanens mål.

6.2. Vilka delkunskapskrav fokuseras mest vid bedömningen?

Resultatet av intervjuerna visar att lärarna tolkar kunskapskraven relativt lika i stort, och att det som undervisningen har handlat om också är det som lärarna sedan har mest fokus på vid bedömningen. Det förefaller då naturligt att i och med att arbetsprocessen lyfts fram i undervisningen är det också den som fokuseras mest vid bedömningen. Lärarna pekar på att det

praktiska arbetet kräver tid då det är ett stort innehåll som ska behandlas vilket rättfärdigar att det är delkunskapskrav 1–4 som har mest fokus både i undervisningen och vid bedömningen.

Undervisning och bedömning går hand i hand vilket kopplas till bedömning för lärande där läraren utför formativ bedömning, eller ännu hellre, formativ undervisning under hela processen. Syftet är inte att summera elevens kunskaper utan att föra eleven framåt i sitt lärande (Lundahl, 2011; Skolverket, 2011c; Wiliam, 2013). Lundahl (2013) menar att den formativa bedömningen lämpar sig mycket bra i praktiska ämnen då det syns direkt om eleven inte har förstått. Detta visar sig tydligt hos lärarna som menar att den formativa bedömningen är undervisningen och att de utför mycket formativ bedömning, framför allt i elevernas praktiska arbete då det är så självklart i HK. Däremot upplever lärarna ett dilemma mellan undervisning och bedömning då de menar att tid till att öva, formativt bedöma, inte räcker till. Enligt Måhl (2015) är det viktigt att läraren har rätt förutsättningar för att kunna mäta det som ska mätas och han nämner bland annat sal och att eleven ges möjlighet till att öva flera gånger. Här visar sig återigen ramfaktorernas betydelse för att HK-läraren ska kunna utföra en undervisning och bedömning i linje med styrdokumentet och forskning. Lärare har helt enkelt inte ”rätt förutsättningar”.

Hyltegrens (2014, 252–259) doktorsavhandling visar att lärarna tolkar kunskapskraven olika och enligt Nordgren och Odenstad (2012, s. 57) har lärarna inte fått stöd och utbildning i tolkningen av kunskapskraven. Detta visar sig också i studien då lärarna menar att det är en tidskrävande process att sätta sig in i kunskapskraven och att det hade behövts utbildningsinsatser för en mer likvärdig tolkning och bedömning. Måhl (2015) menar att lärare är mycket osäkra då det gäller betyg och bedömning och att betygssystemet inte går att tolka i detalj utan att det är något som lärare måste förhålla sig till. Detta betonar även nyckelpersonerna i min studie och de menar att framför allt arbetsprocessen måste ses som en helhet som inte ska tas isär. Här visas med andra ord vikten av att lärarna erhåller utbildning i styrdokumentet då det förefaller som att kunskapskraven inte ska tolkas i detalj.

För att främja en mer likvärdig och rättvis bedömning erbjuder Skolverket (2015) bedömningsstöd, två provmaterial i HK varav det ena innehåller hela arbetsprocessen. Dessvärre är inte provmaterialen obligatoriska att använda vilket är synd då användandet av dem skulle kunna öka bedömningens likvärdighet.

För att synliggöra och bedöma praktiska kunskaper är det viktigt att utforma uppgifter som liknar vardagliga situationer där kunskaperna bedöms i handling (Skolverket, 2011c, s. 8). Arbetsprocessens betydelse för lärande som uttrycks i handling framkommer tydligt i NU-03 (Skolverket, 2005) och uttrycks även i kommentarmaterialet för Lgr 11 (Skolverket, 2011b, s. 8). Enligt Gustavsson (2002, s. 84) visar flera studier med utgångspunkt i hantverket på att kunskap och lärande sker i verksamheten där kunskapen används och tillämpas. de Ron och Feldt (2013, s. 47–48) menar att förmågorna måste tränas i autentiska situationer så att eleven utvecklar sitt kunnande. Grönqvist (i Livsmedelsverket, 2004) framhåller betydelsen av att teorin prövas i praktiken och hon menar att i HK blir det fel på riktigt; eleven får alltså en direkt respons på om hen har gjort rätt eller fel. Därefter får eleven genom reflektion fundera på om något kunde ha gjorts annorlunda, (s. 42). Även här framkommer alltså arbetsprocessens betydelse genom att praktiskt utföra handlingar för att sedan reflektera och utveckla kunskap – samtliga delar behövs för att eleven ska utveckla kunskap.

Hjälmeskog (1997) förespråkar ett ekocentriskt förhållningssätt vilket innebär en helhetssyn; teori och praktik särskiljs inte och inslag från olika vetenskaper förespråkas. Med en ekocentrisk hållning kan även traditionella ämnesgränser överträdas (s. 33–34). En ekocentrisk hållning är egentligen vad som förespråkas i Lgr 11, där vikten av lärares samarbete framkommer, så att eleven ges möjlighet till ämnesövergripande arbete och därigenom får en större helhet

(Skolverket, 2011d, s. 14). Lärarna anser att det är mycket viktigt att samarbeta med andra ämnen då HK behöver ”*draghjälp*” för att få kvalitet, men svårigheter finns med att få till stånd ett samarbete då planeringstid, och även andra organisatoriska förutsättningar saknas. Men lärarna menar att HK vinner mycket tid vid ett väl utformat samarbete. Lärarna förespråkar även att undervisningen förläggs under högstadietidens tre sista terminer. De menar att på så sätt kan tid sparas genom att eleverna då har fått med sig mycket kunskap från övriga ämnen och eleverna är även mer vana i köket då terminerna är i rad.

En ekocentrisk hållning framkommer även i HK:s kursplan genom arbetsprocessen och utifrån Hjalmskogs (1997) beskrivning av HK som ett tvärvetenskapligt ämne med inslag av både NO- och SO-ämnen och där huvudtemat är relationerna mellan människan-i-hushållet, samhället och naturen, blir det tydligt att HK inbegriper en helhet och att det också är utifrån helheten som arbetet måste ske. Att arbetsprocessen utgör grunden förefaller utifrån detta resonemang som mycket självklart vilket de Ron och Feldt (2013, s. 55–57) redogör för genom att beskriva hur arbetsprocessen är utgångspunkten och då eleven är förtrogen med arbetssättet läggs delkunskapskrav 5–8 till efter hand till HK-processen.

Att delkunskapskrav sju – att resonera om konsumenters rättigheter och skyldigheter – tar upp ett helt kunskapskrav i Lgr 11 kan möjligen bero på riksdagens intention i kursplan 2000 att stärka konsumentutbildningen vilket också resulterade i att hemkunskap bytte namn till hem- och konsumentkunskap (se de Ron & Feldt, 2013, s. 33). Lärarna upplever att detta delkunskapskrav ”*sticker ut*” och de menar att det faller utanför arbetsprocessen; den utgör också endast en del i det centrala innehållet och av dessa anledningar behandlar lärarna detta delkrav vid ca 4 tillfällen. Om inte HK ges mer total ämnestid menar jag att ämnesområdet bör överflyttas till samhällskunskapen som historiskt sett legat nära HK då i alla fall tidigare kursplaner har haft anknytning till livet i hemmet (se Hjalmskog, 2000, s. 150). Det som skiljer kursplanerna åt är att HK alltid har haft en betoning på de praktiska färdigheterna (s. 150). Att flytta över konsumentekonomin – ifall inte HK:s ämnestid ökas – är nödvändigt då den stjälar tid från den så betydelsefulla arbetsprocessen där framför allt det praktiska arbetet kräver tid. Samtidigt har konsumentekonomin en tydlig och naturlig anknytning till hemmet (se Hjalmskog, 2000, Hjalmskog m.fl., 2006b) och mest fördelaktigt är ändå att den delen stannar kvar i HK och att den totala ämnestiden utökas.

6.3. Vad ska bedömas i handling och vad ska bedömas med språket?

Arbetsprocessens betydelse betonas även i den sista frågeställningen och lärarna framhåller att arbetsprocessen måste utgöra grunden för elevernas resonemang som måste visas i ord.

Cumming m.fl. (1986) visar på svårigheten med att bedöma elever i praktisk handling om inte elevantalet är några få (s. 216). Detta framkommer även hos lärarna i den här studien och några av lärarna löser det genom att vid olika tillfällen välja ut några elever för bedömning; läraren bedömer alltså inte alla elever samtidigt. En nackdel med detta, som några lärare påpekar, är att eleverna bedöms utifrån olika moment och att det då kan bli en orättvis bedömning. Lärarna som utför bedömning på några få elever menar att det i slutändan ändå blir en relativt likvärdig bedömning. Genom att göra på detta sätt minskar stressen hos läraren under lektionstid men bedömningstillfällena är relativt få i en grupp på 16 elever. Om läraren undervisar eleverna 90 minuter i veckan under en termin (som Nicole undervisar år 9) blir det ca 16 lektionstillfällen varav ca 4 gånger åt till konsumentekonomi, delkunskapskrav sju. Då återstår 12 tillfällen och då tiden endast är 90 minuter genomförs arbetsprocessen under 2 lektionstillfällen. Kvar blir 6 lektionstillfällen då eleven kan arbeta praktiskt och reflektera i handling men detta måste delas med 4 då läraren endast bedömer 4 elever i handling under en lektion. 6 dividerat med 4 blir 1,5;

vissa lärare bedömer med andra ord elevens praktiska arbete vid endast ett och ett halvt tillfälle under en hel termin. På detta sätt visar sig återigen betydelsen av ramfaktorer såsom gruppstorlek och tid. Då verkligheten ser ut så här skulle det kunna leda till att lärarna väljer ett arbetssätt där varje del i kunskapskravet ses som separata delar istället för en helhet och det skulle i så fall innebära att arbetsprocessen plockas isär vilket försvårar lärandet och strider mot HK-ämnets syfte. Lärarna skulle också kunna premiera den teoretiska bedömningen då den är lättare att genomföra därför att det går snabbare – i alla fall om den utförs i skrift; för muntliga resonemang krävs det också tid till att lyssna in varje elev vilket lärarna påpekar.

Pettersson (2011, s. 37) menar att det är viktigt ”kunna göra det viktigaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det viktigaste” och det är därför som HK behöver mer tid för att kunna uppfylla syftet. Annars kan det finnas en risk för att eleven får visa sina förmågor på fel sätt vilket framkommer av Tholin (2007, s. 9) då han, utan att kunna steka strömming, fick alla rätt då han skriftligt fick visa sin förmåga att steka strömming; däremot fick hans kompis endast två rätt med den skillnaden att hon verkligen kunde steka strömming. Detta visar på vikten av att bedömningen verkligen mäter det som avses och för det behövs det rimliga förutsättningar.

Likt Hasselskog (2010, s. 66) menar jag att det är ämnets arbetssätt, alltså hur kunskaper utvecklas i ämnet, som måste diskuteras och beaktas då läraren tolkar kunskapskraven och även då ramfaktorer såsom lektionslängd, gruppstorlek och lektionssalar utformas. Allt annat är egentligen oväsentligt och resultatet från lärarna visar just på motstridigheten i ramfaktorer och styrdokument. Å ena sidan visar styrdokumentet på att HK är ett ”utpräglat processämne” (Skolverket, 2011b, s. 8), å andra sidan begränsas lärarna av ramfaktorer som i hög grad kan sägas styra lärares undervisning. Arbetsprocessen tar tid men genom snålt tilltagen tid (både lektionstid och total tid), stora grupper och i vissa fall begränsande lektionssalar försvåras lärarnas arbete med att erbjuda eleven delaktighet och inflytande i arbetsprocessen. Det kan tyckas märkligt då forskning som bedrivits visar att elevens lärande ökar vid inflytande och delaktighet (se Skolverket, 2005, s. 20).

Enligt Svanelid (2014, s. 51–52) har den kommunikativa förmågan fått en alltmer framträdande roll i samtliga kursplaner och HK är utifrån kunskapskraven det mest teoretiska av de praktiska ämnena. Förmågan att resonera och att ge omdöme går inte att visas i praktisk handling och han menar att vi får akta oss så att inte ämnet blir för teoretiskt. Svanelid (2011, november) framhåller att trots kunskapskravens teoretiska utformning så måste eleverna naturligtvis fortsätta att laga mat; det handlar istället om att ”bedömningen ska fånga in andra aspekter än det rent praktiska” (Svanelid, 2011, november).

Även lärarna upplever att kunskapskraven fått en betoning på teorin då delkunskapskraven som handlar om att *resonera* och *ge omdöme* måste visas med ord. De upplever en rädsla för att HK ska bli alltför teoretiskt då flera delar i kunskapskraven handlar om att *resonera*. Lärarna vill arbeta mycket praktiskt så att eleverna ”sätter metoderna” vilket kräver tid, men de upplever en kluvenhet då ”det där andra med” måste undervisas i. I NU-03 framkommer att elevernas lust och motivation i HK är en god förutsättning för lärande (Skolverket, 2005, s. 90). Elevernas glädje och lust i det praktiska arbetet är något som lärarna särskilt lyfter fram och utifrån resultatet blir det tydligt att lärarna upplever en rädsla för att HK ska bli allt mer teoretiskt. Som jag tolkar det har lärarna svårt att se arbetsprocessen och kunskapskraven som en helhet då olika ramfaktorer begränsar lärarnas undervisning vilket gör att de istället måste dela upp det.

Från början, då ämnet grundades, handlade det bland annat om att HK skulle vara ett avbrott i en skola som var alltför ”bokligt inriktad” (Hjälmeskog, 2006, s. 8). Betoningen låg på de praktiska färdigheterna men tittar man på dagens skola uppfattas skolan som alltmer teoretisk och den praktiska kunskapen åsidosätts till förmån för teoretiska kunskaper. Hjälmeskog (1997, s. 34)

menar att det är kunskapstraditionen som påverkar och avgör de val som görs inom skolan och också lärarens undervisningsinnehåll och vad som därmed anses vara viktigt att kunna i grundskolan. Utifrån en tradition där den teoretiska kunskapen har värderats mest (Gustavsson, 2002; Liedman, 2001; Molander, 1996) verkar det svårt att erövra status till ämnet HK som genom tiderna har haft betoning på verksamheterna i hushållet – det praktiska arbetet. Genom Lgr 11 har en förskjutning skett till förmån för teorin men vad min studie visar är att det inte är så som lärarna vill att ämnet ska utvecklas. Istället vill lärarna att en betoning av de praktiska färdigheterna ska finnas kvar och lyftas fram.

Tholin (2007, s. 9) framhåller att skolan ofta har värderat det praktiska kunnandet lägre än det skriftliga vilket enligt Bjurulf (2008, s. 8) leder till att eleverna lär sig att praktiska arbetsuppgifter är mindre viktiga än de teoretiska. Resultatet visar på att detta är ett verkligt dilemma för lärarna då deras tolkning av styrdokumentet är att eleven ska vara delaktig genom hela arbetsprocessen där också praktiskt arbete ingår som en betydande del. Samtidigt begränsas lärarna av ramfaktorer som i stor utsträckning påverkar undervisning och bedömning. Vad min studie visar är att det är den totala ämnestiden och korta lektionspass som utgör det största hindret för en undervisning som följer styrdokumentet. I brist på tid motverkas ämnets syfte som handlar om att eleven, genom att vara delaktig i hela arbetsprocessen, lär i verksamheten – *kunskap-i-handling*.

Grönqvist (2001, ref. i de Ron & Feldt, 2006, s. 27) lyfter fram arbets sättet i HK och menar att det är ämnets kärna och utifrån denna studies resultat instämmer jag. Då eleven är delaktig i arbetsprocessen skapas lust och motivation och genom reflektion (som följer med processen) utvecklas kunskap. Liedman (2001, s. 17–19) menar att kunskapen måste sättas in i ett sammanhang och reflekteras kring för att den ska utvecklas till kunskap och än mer betonar han att intresse finns. Genom att HK utgår från verksamheter i hemmet och att ämnet anknyter till elevernas livsvärld (Skolverket, 2005) är det relativt lätt att skapa ett intresse hos eleven och då arbetsprocessen – *planera, hantera, värdera* – inbegriper elevens delaktighet sköter det nästan sig självt. HK är ett ämne där processen bör vara i fokus vilket är framskrivet i styrdokumentet.

6.4. Slutord

Lärarnas tolkning av kunskapskraven visar på arbetsprocessens betydelse och att kunskapen sker i handling. Den formativa bedömningen, eller undervisningen, som en lärare uttrycker det är mycket betydelsefull då den är så självklar i det praktiska arbetet. Felen syns direkt och genom formativ undervisning utvecklas elevens lärande vilket bör vara det primära. Kunskapskravens teoretiska betoning oroar lärarna men det som framkommer vid närmare studier av kursplanen och Skolverkets publikationer är att det verkligen är ett arbetssätt utifrån *kunskap-i-handling* som ska betonas i HK – att eleverna lär i verksamheten genom att vara delaktiga i hela arbetsprocessen. Tidigare forskning och även denna studie bekräftar att det är förutsättningarna för det som saknas. Ramfaktorer i form av snålt tilltagen ämnestid, gruppstorlek och salsutformning påverkar undervisningen stort och därmed lärarens undervisning och det är därför lärarna upplever en stor frustration, då ett praktiskt arbetssätt där hela arbetsprocessen finns med, inte ges utrymme i ämnet. Ramfaktorer begränsar med andra ord lärarens undervisning och går emot kursplanens ämnessyn som är *kunskap-i-handling* och där elevens delaktighet i arbetsprocessen – *planera, hantera, värdera* – lyfts fram vilket tydligt framkommer i denna studie.

Grund- och gymnasieskolans uppgift bör vara att förbereda eleverna för det dagliga livet och inte bara för studier och arbete. Vilken kunskap är det dagens elever behöver och vad är det för kompetenser som behövs? Är det att föra skriftliga och muntliga resonemang som kan vara mer eller mindre underbyggda och utvecklade eller är det att utföra något i handling – eller är det en blandning? Är den teoretiska kunskapen viktigare än den praktiska i dagens samhälle? Denna

studie visar att så inte är fallet – den praktiska kunskapen är en viktig del i lärandet och därför är det betydelsefullt att vissa ämnen får ha kvar sin praktiska ingång i lärandet. Att genom handling i verksamheten – och sedan stanna upp och reflektera – lära i handling; det som benämns *kunskap-i-handling* och som faktiskt står skrivet i kommentarmaterialet i HK för Lgr 11.

Hem- och konsumentkunskap (HK) är till timplanen sett grundskolans minsta ämne med endast 118 h. Detta kan jämföras med Bildens 230 h, Slöjdens 330 h och Idrott & Hälsas 500 h. Med tanke på den korta tid läraren möter eleverna i HK-ämnet är det av stor vikt att läraren gör ett bra urval och planerar undervisningen utifrån kunskapskraven. Eleverna måste få tillfälle att öva på förmågorna innan en summering av kunskaperna sker och betyg sätts. Men som denna studie visar talar flera aspekter emot detta och ramfaktorerna som HK-läraren har att utgå ifrån är en viktig del i det hela. Undervisningstid (både lektionslängd och total tid), gruppstorlek och salsmöjligheter är av största betydelse för hur läraren ska planera och organisera undervisningen. För att eleverna ska bli säkra och få rutin i sitt arbete krävs övning och för att öva behövs det tid. För att utveckla goda vanor fordras tid. Tiden som HK har till förfogande rimmar mycket dåligt i förhållande till den potential och de möjligheter som ämnet innehåller.

Att ramfaktorer påverkar arbetssätt och undervisningsupplägg har framkommit mycket tydligt vid mina intervjuer och därför menar jag att en intressant aspekt vore att forska kring hur undervisningspassens längd påverkar val av arbetssätt? Gruppstorlekens betydelse för val av arbetssätt är också en intressant fråga – hur ser lärarens lektionsupplägg ut utifrån elevantal? Det vore även mycket intressant att undersöka hur HK-lärares ramfaktorer faktiskt ser ut och hur de påverkar en undervisning utifrån HK:s syfte vilket föreskriver ett processinriktat arbetssätt där arbetsprocessen är i fokus och där kunskap sker i handling.

I dagens samhälle behöver vi kunna läsa, skriva, tolka information och kommunicera muntligt. Dessa delar kommer in naturligt i HK då arbetet utgår ifrån elevernas livsvärld. Våra dagliga vanor har betydelse för vår hälsa, miljö och ekonomi både lokalt och globalt. Genom medvetna val och reflekterat handlande kan vi tillsammans förändra och påverka vår situation. I HK prövar eleven olika valmöjligheter i konkret handling. Eleven får möjlighet till en helhetssyn och ett reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen. I HK får eleven *kunskap-i-handling* och ett reflekterande tankesätt utifrån en hållbar utveckling som gynnar oss alla.

Mer tid till hem- och konsumentkunskap, ett ämne i tiden!

Referenslista

- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Malmö: Studentlitteratur.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I. (2011). Kunnande – kunskap – kunnighet. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 43–58). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Cumming, C., Foley, R., Long, A., & Turner, E. (1986). Developing assessments in home economics. *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 215–218. doi:10.1080/0022027860180211
- de Ron, L. & Feldt, M. (2006). *Bedöma och lära i hem- och konsumentkunskap*. Bakgrund och framväxt av ett pedagogiskt bedömningsmaterial. PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm.
- de Ron, L. & Feldt, M. (2013). *Lära och bedöma i hem- och konsumentkunskap Lgr 11*. Stockholm: Vulkan.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket: Fritzes.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 289). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2015-02-22 från <http://hdl.handle.net/2077/21997>
- Hjälmeskog, K. (1997). Filosofisk orientering - idéer och konsekvenser - exemplet hemkunskap. *Utbildning och demokrati*, 6(3), 19–38. ISSN 1102-6472
- Hjälmeskog, K. (2000). "Democracy begins at home". *Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education, 94). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hjälmeskog, K. (2006a). Inledning. I K. Hjälmeskog (Red.), *Lärarprofession i förändring: Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap* (s. 7–13). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hjälmeskog, K., Cullbrand, I., Petersson, M. (2006b). Huslig utbildning i Sverige under ett halvt sekel. I K. Hjälmeskog (Red.), *Lärarprofession i förändring: Från "skolkök" till hem- och konsumentkunskap* (s. 14–47). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 360). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2014-12-14 från <http://hdl.handle.net/2077/37062>
- Liedman, S. E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

- Lindblom, C., Erixon Arreman, I. & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling, Art Monitor). Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten.
- Livsmedelsverket. (2004). *Mat och hälsa i undervisningen – skolan och lärarutbildningen*. Uppsala: Livsmedelsverket. Tillgänglig: http://www.slv.se/upload/dokument/rapporter/mat_naring/rapp_13_04_mat_och%20_halsa.pdf
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1997). Praktiska och teoretiska kunskapsstraditioner. *Utbildning och demokrati*, 6(3), 7–17. ISSN 1102-6472
- Måhl, P. (2015). Hämtad 2015-05-21 från <http://www.castenskiold.se/per-mahl-om-utmaningar-i-bedomningsarbetet/>
- Orre, J. U. (2013, september). Rätt feedback visar vägen. *miVida*. Hämtad 2015-05-21 från <http://www.lararnasnyheter.se/mivida/2013/09/18/ratt-feedback-visar-vagen>
- Pettersson, A. (2011). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Pipping Ekström, M., Hjalmskog, K. (2006). 150 år av ”outsourcing” av hemarbete. I K. Hjalmskog (Red.), *Lärarprofession i förändring: Från ”skolkök” till hem- och konsumentkunskap* (s. 171–191). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Skolverket. (2000a). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2000b). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Hem- och konsumentkunskap. Ämnesrapport till rapport 253*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011d). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2013). *Betygsskalan och betygen B och D – en handledning*. Hämtad 2015-02-24 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2953>
- Skolverket. (2014). *Nationella prov*. Hämtad 2015-02-22 från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov>
- Skolverket. (2015). *Bedömningsstöd i hem- och konsumentkunskap*. Hämtad 2015-05-05 från <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/hem-och-konsumentkunskap>
- SOU 1992:94. *Bildning och kunskap. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för utbildning*. Hämtad 2015-02-03 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=135>
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Hämtad 2015-02-01 från <http://www.regeringen.se/sb/d/8439/a/81428>
- Svanelid, G. (2011, november). Lagg krutet på the Big 5. *Pedagogiska magasinet*. Hämtad 2015-03-05 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>
- Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik – Boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur.
- Tholin, J. (2007). Vilken kunskap räknas? I A. Petterson (Red.), *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg* (s. 9–20). Lärarförbundets Förlag.
- Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

- Berätta lite om din bakgrund (utbildningsbakgrund, arbetsbakgrund).
- Berätta varför du blivit lärare i hem- och konsumentkunskap.

Undervisning

- Berätta om hur det går till när du planerar undervisningen i HK.
- Berätta om hur du lägger upp/organiserar undervisningen i HK (praktik/teori).
- Vilket innehåll väljer du till din HK-undervisning? Hur väljer du det? Varför väljer du just det innehåll du väljer?
- Vad anser du är målet med HK-undervisningen?
- Vad vill du att eleverna har med sig från HK-undervisningen när de går ut nian?

Bedömning

- Berätta om hur du arbetar med bedömning.
- Beskriv hur du uppfattar relationen mellan planering av undervisning och bedömning.
- Berätta hur du gör för att veta att eleverna når kunskapskraven.
- Upplever du att det finns någon skillnad i vad som kan bedömas i skriftliga/muntliga prov och vad som kan bedömas genom observation? Berätta och förklara!
- Berätta om olika prov som du har.
- Tänk dig att du har undervisning om konsumenters rättigheter och skyldigheter. Hur skulle du göra bedömningen i samband med detta?
- Berätta hur du upplever kunskapskraven i den aktuella kursplanen.

Information om fokusgruppintervjun den _____

Jag arbetar som lärare i hem- och konsumentkunskap och har gjort det sedan 2007. Jag läser in en pedagogisk examen vid Göteborgs Universitet och skriver just nu mitt examensarbete med inriktning mot hem- och konsumentkunskap.

Syftet med mitt examensarbete är att belysa hur lärare som undervisar i hem- och konsumentkunskap tolkar och uppfattar kunskapskraven för år 9. Jag har fördjupat mig i litteratur och forskning kring det aktuella ämnet, och för att få ytterligare information avser jag att ta hjälp av Er lärare i hem- och konsumentkunskap genom en fokusgruppintervju. Det vore också mycket bra om Du har möjlighet att ta med något material som ger exempel på hur Du arbetar med bedömning i årskurs 9.

Vid intervjutillfället är ni __ lärare som samtalar kring mina frågeställningar. Fokusgruppintervjun beräknas ta max 60 minuter och för att jag ska kunna tolka och analysera materialet spelas ljudet in på ljudband. I enlighet med de etiska regler som gäller behandlas materialet naturligtvis konfidentiellt, alla namn kommer att avidentifieras och ljudinspelningen raderas då uppsatsen är klar. Deltagandet i studien är helt frivilligt och Du kan när som helst avbryta Din medverkan. Resultatet av studien kommer enbart att användas i forskningssyfte.

Som tack för Din medverkan bjuder jag på fika vid intervjutillfället och önskar Du ta del av den färdiga uppsatsen så skickar jag den gärna till Dig via e-post.

Vid ytterligare frågor vänligen kontakta mig.
E-post: katarinadausch@hotmail.com
Mobil: 070-4415843

Med vänlig hälsning
Katarina Dausch

Bilaga 3 – Kunskapskrav år 7-9 i hem- och konsumentkunskap – Lgr 11

MÅL	E	C	A
1	Du kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem och gör det med viss anpassning till aktivitetens krav.	Du kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem och gör det med relativt god anpassning till aktivitetens krav.	Du kan planera och tillaga måltider och genomföra andra uppgifter som förekommer i ett hem och gör det med god anpassning till aktivitetens krav.
2	I arbetet kan du använda metoder, livsmedel och utrustning på ett säkert och i huvudsak fungerande sätt.	I arbetet kan du använda metoder, livsmedel och utrustning på ett relativt väl fungerande och säkert sätt.	I arbetet kan du använda metoder, livsmedel och utrustning på ett väl fungerande och säkert sätt.
3	Du väljer tillvägagångssätt och ger enkla motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö.	Du väljer tillvägagångssätt och ger utvecklade motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö.	Du väljer tillvägagångssätt och ger välutvecklade motiveringar till sina val med hänsyn till aspekterna hälsa, ekonomi och miljö.
4	Du kan ge enkla omdömen om arbetsprocessen och resultatet.	Du kan ge utvecklade omdömen om arbetsprocessen och resultatet.	Du kan ge välutvecklade omdömen om arbetsprocessen och resultatet.
5	Du kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om hur varierade och balanserade måltider kan sättas samman och anpassas till individuella behov.	Du kan föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om hur varierade och balanserade måltider kan sättas samman och anpassas till individuella behov.	Du kan föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om hur varierade och balanserade måltider kan sättas samman och anpassas till individuella behov.
6	Du gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då enkla resonemang med viss koppling till konsekvenser för privatekonomi.	Du gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då utvecklade resonemang med relativt god koppling till konsekvenser för privatekonomi.	Du gör jämförelser mellan olika konsumtionsalternativ och för då välutvecklade resonemang med god koppling till konsekvenser för privatekonomi.
7	Du kan beskriva och föra enkla resonemang om rättigheter och skyldigheter för konsumenter och ge exempel på hur de används i olika konsumtions-situationer.	Du kan beskriva och föra utvecklade resonemang om grundläggande rättigheter och skyldigheter för konsumenter och ge exempel på hur de används i olika konsumtions-situationer.	Du kan beskriva och föra välutvecklade resonemang om grundläggande rättigheter och skyldigheter för konsumenter och ge exempel på hur de används i olika konsumtions-situationer.
8	Du kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social och ekonomisk och ekologisk utveckling.	Du kan föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social och ekonomisk och ekologisk utveckling.	Du kan föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang kring konsekvenser av olika konsumtionsval och handlingar i hemmet utifrån frågor som rör en hållbar social och ekonomisk och ekologisk utveckling.