

Smak för hållbar utveckling? En fallstudie av meningsinnehållet om smak i undervisning för hållbar matkonsumtion

Lolita Gelinder

ORCID number <https://orcid.org/0000-0002-6648-2183>

lolita.gelinder@mdh.se

For the Swedish school subject Home and Consumer Studies, the curriculum includes knowledge about sustainable food consumption, i.e. the students should learn to make sustainable food choices. Previous research has shown that taste is an important factor when people choose what to eat. The purpose of this study is to investigate teaching for sustainable food consumption, by focusing on how teachers and students talk about taste during foodwork, more specifically, the meanings construed in relation to taste and how this teaching content may be understood in relation to different perspectives on taste. Video data from two classes of Swedish lower secondary school students is analyzed using pragmatic discourse analysis methods. The results show that taste mainly occurs as taste judgements and thus convey an understanding of taste as something fixed and unchangeable. A transactional perspective on taste is suggested as an alternative, working with taste as something changeable and reflexive. In this way, teaching can play a part in students developing new taste experiences, which is crucial for wanting to change eating habits, or for learning to eat new dishes, and foods, which will be required in order for people to make sustainable food choices.

Nyckelord: hållbar matkonsumtion; hem- och konsumentkunskap; smak; matarbete; videoobservation

1. Introduktion

Rådande matsystem lyfts fram som en av de största hållbarhetsutmaningarna i en rapport från The EAT-Lancet-kommissionen (Willett et al., 2019). Kommissionen har sammanfört mer än 30 världsledande forskare inom mat, hälsa och hållbarhet för att nå en vetenskaplig konsensus som definierar en hälsosam och hållbar kosthållning. I rapporten framkommer att det behövs snabba åtgärder och förändringar, vilket benämns som ”The Great Food Transformation”¹ (s. 2), för att kunna arbeta för FN’s Agenda 2030 och de 17 uppsatta hållbarhetsmålen. Åtgärderna kräver insatser från alla aktörer längs matkedjan, såväl från politiker och producenter som från enskilda konsumenter, samtidigt som utbildning beskrivs ha en nyckelposition i arbetet att nå en mer hållbar värld (UNESCO, 2017). I den svenska grundskolan är hem- och konsumentkunskap (HK) ett av de ämnen som har hållbar utveckling tydligt inskrivet i sin kursplan och med mat som ett centralt innehåll. Kursplanen uttrycker:

Genom undervisningen ska eleverna få möjlighet att utveckla medvetenhet om vilka konsekvenser valen i hushållet får för hälsa, välbefinnande och gemensamma resurser. (Skolverket, 2018, s. 41)

I HK fokuseras hushållens val och eleverna ska följaktligen lära sig hur de kan göra medvetna val som hållbara matkonsumenter. Eleverna ska kunna lära sig att värdera sina val, exempelvis när de matarbetar² utifrån perspektiven hälsa, ekonomi och miljö, tre perspektiv som tillsammans representerar hållbar utveckling i HK (Skolverket, 2011). I en tidigare studie av Gelinder (2020) hade eleverna i uppgift att tillaga en hållbar måltid, det vill säga att alla elevernas val av livsmedel och matlagningsmetoder skulle baseras på kunskap om perspektiven hälsa, ekonomi och miljö. Uppgiften gick ut på att använda en alternativ proteinkälla till nötfärs för att tillaga en hållbar burgare. Eleverna skulle också baka ett bröd och göra något tillbehör för att få måltiden komplett.

¹ Transformation ska bli möjlig genom fem övergripande strategier: 1 Internationellt och nationellt engagemang, 2 Re-orientera jordbruksproduktionen från hög kvantitet till hälsosam mat, 3 Hållbart intensifiera matproduktionen för att öka kvalitén, 4 Stark och koordinerad styrning av land och hav, 5 Minst halvera vårt matsvinn.

² Matarbete är en översättning av det engelskspråkiga begreppet ”foodwork”, vilket är ett begrepp som sammanfattar alla de moment och val som är inkluderade i matlagningsprocessen; planering, inköp, förberedelse, tillagning och efterarbete så som disk och förvaring/hantering av eventuella rester (Bove, Sobal, & Rauschenbach, 2003).

Resultatet från studien (Gelinder, 2020) visade att i en majoritet av de situationer där eleverna behövde göra ett val, var det smak som gav riktning för elevernas fortsatta arbete och inte hållbarhetsargument. Detta resultat är i sig inte anmärkningsvärt då människor i regel väljer mat utifrån sina smakpreferenser (Palojoki & Tuomi-Gröhn, 2001; Belasco, 2008; Fjellström, 2009). Samtidigt är det värt att notera, eftersom smak på det här viset kan framstå som en barriär som genom att ta uppmärksamhet från de efterfrågade perspektiven, försvårar för elever att reflektera kring perspektiven; hälsa, ekonomi och miljö och utifrån det göra hållbara matval i en HK-kontext. Leer och Wistoft (2018) menar att dagens matutbildning omfattar ett förenklat smakbegrepp som inte lämnar något utrymme för eleverna att reflektera över den mat de äter och erfar. Eleverna ges heller ingen möjlighet att engagera sig i matens sensoriska värld, vilket snarare borde utnyttjas som ett verktyg för att underlätta utbildning om mat och utveckla barns och ungas förmåga att göra kritiska och medvetna matval i relation till både hälsa och hållbarhet. Studien som beskrivs ovan (Gelinder, 2020) visar att smak är av betydelse när eleverna gör val i samband med matarbete, men studien ger ingen förståelse för vilken mening smak får, eller om, och i så fall hur smak kan fungera som ett verktyg i undervisningen för hållbar matkonsumtion, något som därför behöver undersökas vidare.

1.1 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare och elever samtalar om smak under matarbete med fokus på hållbar matkonsumtion i HK. I förhållande till syftet har följande frågor formulerats: Vilket meningsinnehåll skapas i samtal mellan lärare och elever i relation till smak? Hur kan detta meningsinnehåll förstås i relation till olika perspektiv på smak? Avslutningsvis diskuteras didaktiska implikationer och utvecklingsmöjligheter angående undervisning för hållbar matkonsumtion.

1.2 Matarbete i Hem- och konsumentkunskap

Undervisning i HK kan särskiljas från mer traditionellt teoretiska ämnen då undervisningen i ämnet vanligtvis inkluderar en dimension av görande, matarbete, som kräver att eleverna behöver reflektera och tänka kritiskt kring både innehåll och process (McCloat & Caraher, 2016). En typisk lektion i HK innefattar en kortare introduktion av läraren som följs av att eleverna matarbetar i mindre grupper och tillsammans äter en måltid (Lindblom et al. 2016b). Lektionen avslutas sedan

med reflektion, om det finns tid över (Lange et al. 2017). En utgångspunkt för detta lektionsupplägg är att genom att laga mat kan en mängd frågor beröras, allt från naturvetenskapliga frågor till frågor om kultur, politik, hälsa, ekonomi och miljö (Hjälmeskog, 2000).

Det betyder att även när det finns ett uttalat syfte att man i undervisningen ska arbeta med hållbar utveckling, ett perspektiv som ska genomsyra all undervisning i HK enligt kursplanen (Skolverket, 2011), så görs det utifrån att sätta måltiden och framförallt den hemlagade måltiden i centrum (Gisslevik, Wernersson & Larsson, 2017).

Det finns ramar för undervisningen som läraren kan ha svårt att påverka (Lundgren, 1999), exempelvis gruppstorlek, hur lång en HK-lektion är och hur HK-salen är utformad (Lindblom, Erixon Arreman, & Hörnell, 2013). Det påverkar förutsättningarna för den undervisning som bedrivs, men det finns aspekter som läraren kan ha en inverkan på. Det har exempelvis visat sig att grupperna som eleverna arbetar i, påverkar förutsättningarna för deras lärande, vilket är något som läraren i allra högsta grad kan påverka (Lindblom et al. 2016a). Läraren har också möjlighet att välja vilket innehåll som ska behandlas och hur själva undervisningen ska genomföras, samtidigt som det framkommit att matarbete i HK till viss mån karaktäriseras av rutiner som genomförs utan reflektion (Höijer, 2013; Lange et al. 2017) eller som en reproduktion av föråldrade traditioner (Palojoki, 1997). Vad läraren gör och säger samt vad läraren pekar på som viktigt och riktar elevernas uppmärksamhet mot, är också sådant som påverkar elevernas förutsättningar för lärande (Lidar, Lundqvist, & Östman, 2006; Lidar & Lundqvist, 2014).

De förväntningar eleverna har på vad som ska ske i HK-undervisningen kan påverka hur eleverna uppfattar undervisningen. Hjälmeskog (2013) har visat att det finns stereotypa föreställningar om hur en HK-lärare är och ser ut. Även om lärarna som deltog i studien inte ansåg sig vara den typiska HK-läraren, ”hon som jämt bakar och lagar mat utan att följa någon kursplan” och vet det ”rätta sättet”, så finns dessa fördomar i omgivningen exempelvis bland kollegor och hos föräldrar. Dessa fördomar behöver hanteras och bemötas likt de förväntningar som eleverna har på att ämnet består i att laga mat och baka. Samtidigt, vilket kan tyckas motsägelsefullt, visar Höijer, Hjälmeskog och Fjellström (2011) att eleverna inte ser mat i HK som ”riktig mat”, till skillnad från hur de ser på mat i sina hem.

Behov av att utveckla undervisningen i HK har identifierats internationellt (Smith, 2009; Taar, Paas, & Veskimägi, 2017) såväl som nationellt (Gisslevik, 2018). Berg et al. (2019) visar på potentialen med att uppmärksamma HK utifrån ett estetiskt perspektiv. De har undersökt elevers meningsskapande med fokus på estetiska omdömen när eleverna matarbetar. De kommer fram till att eleverna använder estetiska omdömen på tre skilda sätt: som argument i förhandlingar om ingredienser, som referenspunkter i reaktualisering av tidigare erfarenheter och som ickeverbala handlingar för att utvärdera matens smakkvalitéer. Estetisk erfarenhet lyfts fram som en integrerad och viktig del i elevernas meningsskapande. Genom studien av Berg et al. (2019) stärks behovet av att ytterligare studera estetiska dimensioner, exempelvis smak och dess betydelse för lärande i HK.

1.3 Olika förståelser av smak

I Sverige (och västvärlden) har många människor en nästintill oändlig tillgång till mat. Rozin (1976) har beskrivit detta som "the omnivore's dilemma", att när vi har möjligheten att äta allt, blir den största frågan: vad ska vi (välja att) äta? De flesta val som handlar om vad vi lägger på våra tallrikar, görs utifrån vad vi tycker om att äta (Belasco, 2008), det vill säga tidigare erfarenheter och vanor av mat. Det finns olika sätt att se på smak. Ur ett fysiologiskt perspektiv handlar smak om den kroppsliga känslan, den övergående upplevelsen i munnen, genom vilken vi kan skilja de fem grundläggande smakerna: söt, sur, salt, bitter och umami och som ibland kompletteras med en sjätte grundsmak – fett (Milne, 2013). I detta förenklade perspektiv handlar smak således om att vi kan skilja på dessa grundsmaker genom våra smaklökar, uppbyggda av förnybara celler, placerade på vår tunga, men där även doft och textur blir avgörande. Ur ett filosofiskt perspektiv har smak under lång tid betraktats utifrån upplysningsfilosofen René Descartes kartesiska dualism, det vill säga att kropp och tanke är ontologiskt splittrat. Det ger en förklaring till den traditionella hierarkin gällande våra sinnen, att syn och hörsel värderats högre än våra kroppsliga sinnen: smak, lukt och känsel. Syn och hörsel ansågs vara de sinnen som var öppna för objektiva bedömningar och därmed kunde bidra med något av filosofiskt värde (Korsmeyer, 2018). Smak har även använts som en styrande metafor för estetisk skönhet och som ett ramverk för estetisk skönhet (Korsmeyer, 2002). Vidare finns det ett sociologiskt perspektiv på smak, förståelsen att smak påverkas av klass och social ställning, vilket har diskuterats på djupet av den franska sociologen Pierre Bourdieu. Att välja mat handlar i ett sådant perspektiv om att reproducera sociala skillnader, att ta avstånd eller känna

tillhörighet från/med vissa sociala grupper. Dagens samhälle rymmer dock en högre grad av social rörlighet än Bourdieus franska 60-tal och Milne (2013) menar att "the expression of taste becomes the expression of the individual, rather than class, identities" (s. 217). Bourdieus teori har tillsammans med andra rådande teorier om smak kritiserats bland annat för att vara för passiva, i meningen att de inte rymmer någon grad av förändring (Teil & Hennion, 2004). I reaktion mot dessa teorier presenterar Teil och Hennion (2004) ett alternativt perspektiv som innebär att smak istället bör ses som en aktivitet: "Taste is an action, not a fact; it is an experience, not an object" (s. 35). Smak förstås därmed som en handling, en aktiv process och inte något på förhand definierat. I det följande redogörs för detta aktiva smakbegrepp och genom att addera en transaktionell förståelse vill jag benämna det som ett transaktionellt perspektiv på smak.

1.4 Ett transaktionellt perspektiv på smak

Förståelsen av smak som en aktivitet bygger på ett pragmatiskt perspektiv (Teil & Hennion, 2004). Teil och Hennion (2004) har utvecklat en smakteori utifrån en kritisk granskning av rådande dominanta teorier om smak.³ Deras teoretiska ramverk bygger på fyra olika element: *enheter*, *kollektiv*, *kropp* och *objekt*, vilka synliggör vad som är med och påverkar upplevelsen av smak. Jag vill bygga vidare på denna smakteori genom att anlägga ett transaktionellt perspektiv som främst bygger på John Dewey och Arthur Bentleys (1949) verk *Knowing and the Known*. Med en transaktionell förståelse blir smak något som produceras i mötet mellan den som smakar och det som blir smakat på (Hennion, 2007, s. 111-112). I enlighet med Dewey (1938/1997) sker all aktivitet och allt handlande i transaktion. Transaktion är den transformerande process som ständigt äger rum mellan människor och deras omgivning och det innebär att det är i mötet som smak får betydelse. Pondera att du har ett äpple i din hand. Medan det ligger där i handen har äpplets smak ingen mening, utan smakens mening uppstår när du tar en tugga, alltså i mötet mellan dig och äpplet. Smak är med andra ord inte en egenskap eller ett attribut en människa eller sak besitter (Hennion, 2007).

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

Teil och Hennions (2004) fyra element hjälper till i förståelsen av vad som är med och påverkar vad smak blir i mötet. Det första elementet *enheter* berör tid, rum, verktyg, omständigheter, regler, olika sätt att göra saker på och tekniker. Dessa enheter signalerar att smaken inte bara beror på en produkt eller våra preferenser, utan att situationen och materiella enheter spelar roll. I skolans värld och i ett HK-sammanhang handlar detta om vad som blir möjligt utifrån givna ramar, som exempelvis tid och livsmedelstillgång. Inom enheter ryms även syften i undervisningen. Syften för undervisning behöver formuleras av läraren så att eleverna ges möjlighet att se målet med aktiviteten i relation till sina tidigare erfarenheter, vad Dewey (1938/1997) kallar "ends-in-view".

Det andra elementet berör smak som en *kollektiv* process, det vill säga hur det sociala sammanhanget påverkar vad smak blir. Utan det sociala sammanhanget är det inte möjligt att utveckla nya erfarenheter och vanor. Erfarenheter uppstår kontinuerligt när vi befinner oss i transaktion med andra människor och vår omgivning (Dewey, 1934/1980). Lärande handlar därmed om att skapa relationer mellan tidigare erfarenheter och det nya du möter i ett sammanhang. Inom erfarenheten finns en rörelse som beaktar vad som varit men även vad som kommer, vilket benämns som erfarenhetens kontinuum. "Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into" (Dewey, 1938/1997, s. 38). När vi handlar kan vi dock inte uppmärksamma varje erfarenhet i termer av konsekvenser för fortsatt handlande, utan istället handlar vi i enlighet med våra vanor. När eleverna kommer till HK-undervisningen har de med sig tidigare erfarenheter och vanor angående mat och i det sociala sammanhang HK utgör har eleverna möjlighet att utveckla dessa, att få nya erfarenheter och vanor. Men för att erfarenheten ska leda till fördjupad kunskap behövs en reflektionsprocess, det räcker inte med att eleverna bara får en upplevelse, utan reflektionen blir avgörande för om erfarenheten blir fördjupad (Dewey, 1934/1980). Det kollektiva, det sociala sammanhanget blir på detta sätt en startpunkt för vår smak, för som Hennion (2007) uttrycker, "there is no taste as one is alone" (s. 137).

Kroppen som smakar är det tredje elementet och det har med kvalifikationer att göra. Till exempel upplevs smaken av ett surdegsbröd olika beroende på om du är en erfaren bagare och har en vana av att arbeta med surdeg eller är nybörjare inom surdegskulturen. Kroppen behöver tränas för att göra den erfaren och kompetent, vilket Hennion (2005) förklarar på följande sätt:

It is also a body that is unaware of itself, has to reveal itself, to appear to itself and to the subject gradually, as its extensive interaction with objects and its training through repeated actions make it more competent, skilled, and sensitive to what is happening. (s. 35)

Upprepad träning gör kroppen uppmärksam på vad som händer och det handlar inte bara om att lära sig tycka om saker utan också att lära sig att tycka om kontakten med nya saker (Teil & Hennion, 2004). I HK finns möjlighet att skapa dessa träningstillfällen inom ramen för den undervisning som har fokus på mat och livsmedel.

Det fjärde och sista elementet benämns som *objekt*, vilket handlar om de fysiska egenskaperna hos en råvara eller ett livsmedel. Objektet, säg en chokladkaka besitter inte konsekvenserna, utan konsekvenserna av smaken, vad smaken gör eller ger upphov till att göra, uppstår i mötet mellan kropp och chokladkaka.

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

Objektet vi smakar på gör något med oss, vi upplever konsekvenserna av våra handlingar, något som Öhman (2006) benämner som ett genomlevandeperspektiv. Vi lär oss om smak utifrån de konsekvenser vi upplever när vi utför handlingen att smaka. I HK kan det handla om möjligheter för eleverna att uppleva vad som händer med dem när de smakar på olika livsmedel och få uppleva konsekvenserna av "nya" objekt.

Smak, i ett transaktionellt perspektiv är inte något fast eller på förhand givet och det kan förstås som en reflexiv praktik. Hennion (2005) beskriver det som ett "performance", som genomförs av den som smakar. Exempelvis är smaken för vin inte given, utan ett resultat av ett "performance", som baseras på tekniker och upprepade smakningar över tid och som reflekterar tillbaka till smakaren - kunskap, fakta och vetande om vin. Smak och njutning skapas inte av yttre variabler

och är inte automatiska attribut av ett objekt, utan det är det reflexiva resultatet av en fysisk och kollektiv praktik som konstant förändras (Hennion, 2005). Hennion (2005) förklarar:

Tasting does not mean signing one's social identity, labeling oneself as fitting into a particular role, observing a rite, or passively reading the properties "contained" in a product as best one can. It is a performance: it acts, engages, transforms, and is felt. (s.135)

Sammanfattningsvis ska smak i ett transaktionellt perspektiv förstås som något aktivt och föränderligt samt som något som uppstår i mötet mellan den som smakar och det som blir smakat på. Denna aktiva förståelse kan ses som ett alternativ till en mer traditionell syn på smak som något fast och oföränderligt, vad som kan benämnas som en passiv förståelse. Att förstå smak utifrån dessa skilda perspektiv möjliggör att smak kan studeras på ett sätt som går utöver människors olika smakpreferenser. I föreliggande studie används det transaktionella perspektivet på smak för att fördjupa förståelsen av smak i HK-undervisning.

2. Metod

För denna studie samlades datamaterial in genom videoobservation av matarbetsundervisning i ett HK-klassrum. Insamlingen utfördes under vårterminen 2016 i två undervisningsgrupper med 12-14 elever från årskurs nio. Båda grupperna undervisades av den enda behöriga och undervisande läraren i HK på skolan. Skolan, som är den enda mellan- och högstadieskolan på orten, riktar sig till elever från årskurs 4 till årskurs 9 och har vid insamlingstillfället cirka 300 elever inskrivna. Valet av skola gjordes utifrån vad som kan benämnas som ett bekvämlighetsurval, genom att läraren vid ett tidigare tillfälle, deltagit i en datainsamling gällande undervisning i HK. Videoobservationerna genomfördes under totalt fyra lektioner. En lektion varade i 160 minuter och under varje lektion användes tre videokameror, som placerades i tre olika köksenheter. Det möjliggjorde att dokumentera tre elevgruppers matarbete under varje lektion. Videokameran placerades så att allt arbete som utfördes i en köksenhet dokumenterades och när eleverna var klara med tillagningen av måltiden och samlades för att äta, flyttades videokameran med eleverna. När eleverna sedan ätit klart flyttades videokameran tillbaka till köksenheten för att fortsätta dokumentera elevernas avslutande arbete. Videoobservationerna resulterade i sammanlagt 32 timmar datamaterial.

Temat för lektionerna var hållbar matkonsumtion och innehållet planerades av den undervisande läraren tillsammans med mig som forskare. Den gemensamma planeringen gjordes i syfte att säkerställa att lektionerna skulle fokuseras på hållbar matkonsumtion. Även om hållbar utveckling är ett perspektiv som ska beaktas i all HK-undervisning (Skolverket, 2011) har jag erfarenhet av tidigare insamlat material att det inte är någon självklarhet. På den första av de två planerade lektionerna var syftet att tillaga en hållbar burgare med en alternativ proteinkälla till nötfärs. Uppgiften inkluderade även att baka ett hamburgerbröd och göra något tillbehör. Eleverna fick själva välja protein till sin burgare, vilket hamburgerbröd och vilket tillbehör de skulle göra utifrån givna ramar, det vill säga tillgängliga livsmedel och tid. Alla val eleverna gjorde skulle motiveras utifrån hälsa, ekonomi och miljö och dokumenteras i ett protokoll. Med andra ord behövde eleverna diskutera och resonera om sina val utifrån uppgiften att tillaga en hållbar burgare. Syftet för den andra lektionen var att jämföra hel- och halvfabrikat med något tillagat från grunden. På samma sätt som i den första lektionen hade eleverna ett protokoll att fylla i, men i detta fall så handlade det om jämförande information angående exempelvis pris, tillagningstid, miljöpåverkan, ingredienser och smak.

I resultatet presenteras tre exempel som på olika sätt illustrerar den mening smak får i det analyserade materialet. I analysen identifierades inledningsvis alla situationer som innehöll ett samtal, där läraren och eleverna, på ett mer utvecklat sätt talade om smak. Exempelvis valdes situationer bort där eleverna enbart uttryckte ett estetiskt omdöme ”det där ser äckligt ut” eller situationer där smak påtalades men inte fick någon vidare uppmärksamhet. Utifrån urvalskriterierna bygger urvalet på situationer från den första lektionen. De tre exemplen som presenteras i resultatet representerar den variation som går att finna om hur smak får mening i läraren och elevernas samtal.

2.1 Etiska överväganden

I forskning som inkluderar människor och särskilt barn och ungdomar, krävs noggranna etiska överväganden. I denna studie har Vetenskapsrådets etiska principer följts, vilket innebär att alla deltagare och deras vårdnadshavare fått skriftlig information angående studiens syfte, att det är frivilligt att delta, vilken metod som ska användas för att samla in data samt hur användningen av data sedan ska hanteras (Vetenskapsrådet, 2017). Skriftligt medgivande från både elever och

vårdnadshavare samlades in. För att förstärka de etiska principerna, inleddes varje datainsamlingstillfälle med att jag åter förklara studiens syfte, att det var frivilligt att delta samt att eleverna när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan några som helst påföljder. Fiktiva namn används på alla deltagare när data redovisas för att försäkra anonymiteten.

2.2 Analysmetod

För att undersöka vilken mening smak får i elevernas och lärarens samtal används en pragmatisk diskursanalys (Quennerstedt, 2008; Öhman & Öhman, 2012). Ett grundantagande för denna form av analys är synen på språk och hur det används. Det innebär att språk betraktas som en naturlig del av det mänskliga handlandet och att det får sin mening när det används (Dewey, 1958). Genom kommunikation sprids kunskaper och erfarenheter till andra och Dewey uttrycker att:

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

Föreliggande syn gör det därmed möjligt att identifiera mönster och regelbundenheter i lärarens och elevernas samtal om smak, vilket är nödvändigt för att förstå vilket meningsinnehåll som skapas om smak.

2.3 Genomförande av analys

Analysen genomförs som en perspektivförskjutning, det vill säga som ett växelspel mellan två olika sätt att läsa det empiriska materialet, något Säfström (1999) benämner som inläsning respektive utläsning. Vid en inläsning ska det empiriska materialet förstås utifrån dess egna premisser. Det betyder att texten görs bekant utifrån syftet med studien, som i detta fall handlar om att förstå meningsinnehållet om smak i lärarens och elevernas samtal, utifrån de förutsättningar och det sammanhang där matarbetet sker. Meningsinnehållet studeras genom Praktisk Epistemologisk Analys (PEA). PEA har utvecklats för att kunna studera meningsskapande i handling (Wickman, 2006; Wickman & Östman, 2002) och blir ett sätt att operationalisera inläsningen. I PEA används de analytiska begreppen: möte, gap, relation och stå fast. Möte illustrerar den situation som är föremål för analys (vad elever och lärare möter i den valda sekvensen). I detta möte kan gap uppstå,

det vill säga ett problem, ett hinder, en tvekan som får elevernas arbete att stanna upp. För att arbetet ska kunna fortgå måste eleverna överbrygga gapet genom att skapa en relation till något som står fast i deras tidigare erfarenheter, något de vet eller kan sedan tidigare. När relationen står fast kan elevernas arbete fortgå. Följaktligen blir PEA-analysen ett sätt att skapa förtroendet med materialet och identifiera dess betydelsebärande enheter (Öhman & Öhman, 2012). I denna del av analysen ställs frågan: hur framträder smak och hur kan vi förstå smak som meningsinnehåll i lärarens och elevernas samtal?

Vid en utläsning ska det empiriska materialet, texten, förstås utifrån andra premisser än dess egna. I denna läsning behöver man ställa andra frågor än de ursprungliga, vad som texten från en början vad tänkt att besvara. Texten sätts i relation till ett nytt perspektiv eller en teori, vilket gör att analysen kan fördjupas och lyfta fram det som tagits för givet, eller det som inte omedelbart uppenbarats i materialet (Öhman & Öhman, 2012). För att uppnå en fruktbar perspektivförskjutning, har en ny läsning av det empiriska materialet gjorts utifrån ett transaktionellt perspektiv på smak. Fokus i denna analys ligger på att få en förståelse för vad ett bredare perspektiv på smak skulle kunna vara i HK-undervisningen. Den fråga som ställs till materialet i denna läsning är: hur kan meningsinnehållet om smak förstås i relation till ett transaktionellt perspektiv på smak? Avslutningsvis diskuteras innebörden och konsekvenserna av hur smak får mening i matarbetet i HK. Det betyder en didaktisk diskussion om konsekvenserna för undervisning i HK utifrån ett passivt respektive transaktionellt smakbegrepp.

3. Resultat

Inläsningen visar att läraren tillskriver smak stor betydelse och något som är viktigt att beakta i matarbetet, detta trots att det inte var ett uttalat mål i lärarens introduktion av uppgiften i början av lektionen. Ett genomgående mönster är att smak får betydelse i form av smakbedömningar, hos både läraren och eleverna. Detta sker dock med viss variation vilket kommer illustreras med hjälp av tre olika exempel i det följande. Den första delen av resultatet illustrerar med andra ord inläsningen och den samlade förståelsen av hur smak får mening i läraren och elevernas samtal. I den andra delen av resultatet presenteras utläsningen, i vilken ett transaktionellt smakbegrepp adderas.

3.1 Exempel 1 – smak som smaksättning

I följande transskript har eleverna precis påbörjat arbetet i köksenheter och ska bestämma vad de ska tillaga för burgare. Peter, Tim och Carl står tillsammans, tittar i receptsamlingen med alternativa burgare, som läraren tillhandahållit och pratar om vad de ska göra. De går iväg till bordet där alla tillgängliga ingredienser finns presenterade men kommer tillbaka till köksenheten utan några livsmedel, de ser förbryllade ut och tittar åter i receptsamlingen.

1. Peter: Ska man ha 400 g av allting?
2. Tim: Jaa.. eller... jag vet inte
3. Peter: Maria (läraren), vi fattar ingenting
4. Lärare: Ja jag kommer (kommer till köket och ställer sig mellan Tim och Carl och tittar ner i receptet)
5. Tim: Var ska man börja, ska man bara göra det här receptet (tittar ner på receptet traditionella hamburgare av nötfärs och pekar på det) och ha i
6. Lärare: Det skulle man kunna göra (pekar också i receptet), men att du får ju tillsätta något mer, du får ju inte loss 200g eller 400 g nötfärs
7. Tim: Nej men alltså man har i några bönor
8. Lärare: Ja precis (bläddrar i recepthäftet) absolut, då skulle man kunna följa det här men tänk på att när man blandar i olika så beroende på vilka bönor så kan man ju ändå kolla lite på de här recepten, hur har de smaksatt de, är du med, så att det smakar gott också
9. Tim: Mm

Inläsning ger en förståelse av att eleverna är osäkra på hur och vad de ska göra, vilket kan förklaras som att ett gap uppstår. Eleverna behöver hjälp för att ta sig vidare i sitt matarbete och ropar på läraren Maria (rad 3). Läraren kommer till deras kök och Tim pekar på receptet ”traditionella nötfärshamburgare” och frågar samtidigt om de kan göra dessa burgare och ha i något mer (rad 5). Läraren svarar (rad 6) att de kan utgå från det receptet, men gör eleverna uppmärksamma på att de måste tillsätta något mer till burgarna genom att det inte finns tillräckligt med nötfärs så att det räcker till att göra traditionella hamburgare. Tim svarar (rad 7) att de ska tillsätta bönor, vilket innebär att han skapar en relation mellan uppgiften och bönor. Läraren bekräftar (rad 8) att det är rätt väg att gå och därefter visar hon att det finns olika alternativ att välja bland i receptsamlingen.

Läraren säger vidare (rad 8) att det är viktigt att tänka på hur de kombinerar, hur de sätter ihop olika recept och därmed hur de kryddar för smakens skull. I och med detta uttalande från läraren kan vi förstå att smak bör ha en avgörande roll när eleverna ska komponera ihop sin hållbara burgare. Målet är att äta en burgare som smakar gott.

Lärarens uttalande (rad 9) får funktionen att rikta elevernas uppmärksamhet mot smak, att de ska göra en burgare som smakar gott. Det uttalade syftet med lektionen var att göra en hållbar måltid, att alla elevernas val skulle motiveras utifrån hälsa, ekonomi och miljö, men det framkommer inte i denna konversation och läraren påminner inte eleverna om detta. Lärarens uttalande bekräftar ett förgivettagande om att matarbetet ska resultera i något som smakar gott. Det specificeras inte vad ”smakar gott” är, utan svaret går att finna genom att titta i recepten. Det förutsätts även att eleverna ska kunna använda flera recept samtidigt, vilket ställer stora krav på eleverna.

3.2 Exempel 2 – *smak som konsistens*

Över halva lektionen har gått och Anton, Johan och Erika står samlade runt en bunke innehållandes kikärter som de håller på att mixa. Alla är engagerade i detta arbete när läraren stannar vid deras kök och påpekar att de måste börja fundera över vad de ska ha för tillbehör till sin burgare. Eleverna börjar fundera över detta och Johan går iväg till bordet uppdukat med ingredienser och kommer tillbaka med isbergssallad. Erika gör klart för de andra två att det inte är ett alternativ för henne, hon äter inte isbergssallad. Hon föreslår istället att de ska göra något med potatis då det är i rätt säsong och därmed skulle utgöra ett hållbart val, men de är osäkra på om tiden de har till sitt förfogande kommer att räcka. Även morötter kommer på tal utifrån att det är rätt säsong. Läraren som lyssnat på eleverna bryter in i deras konversation.

10. Lärare: Men alltså om jag har förstått er rätt så kommer ni inte ha något mellan bröden utan potatis på sidan
11. Johan: Jo morötter
12. Lärare: Och morötter, smakmässigt föreställer er det här i munnen
13. Erika: Jag brukar äta
14. Anton: Det kommer nog att bli torrt, tror jag
15. Lärare: Det tror jag med det tror jag med plus att ni har 25 minuter på er

16. Anton: Det skulle vara gott med någon sås istället
17. Lärare: Vad säger din erfarenhet av grejor i ugn plus att brödet ska in vad säger din erfarenhet du har 25 minuter på dig (tittar på Erika) vad är rimligt
18. Erika: Ohörbart
19. Lärare: Hade ni kommit på den här tanken för 35 minuter sedan då hade det varit rimligt men risken är att när ni ska vara klara om 25 minuter så är det inte klart
20. Erika: Mm
21. Anton: Gör någon sås istället, Johan gör någon sås
22. Johan: Jag vet inte vad man kan göra för sås till
23. Lärare: Okej idé men det är inte rimligt tidsmässigt då faller ni i planeringen. Någon av er behöver göra iordning brödet det ska in i ugn
24. Anton: In i ugn
25. Lärare: (vänder sig till Erika) samtidigt får du fortsätta att diskutera med killarna hur ni löser det (läraren går iväg)
26. Anton: Steka morot går ju fort det om man ska göra så
27. Erika: Eller riva morötter
28. Johan: Annars kan du ju bara göra morotsskivor liksom
29. Erika: Men det är ju lättare om man river dem så går det ju att ha på hamburgaren
30. Johan: Ja
31. Erika: Jag river morötterna
32. Johan: Ja gör det

Situationen börjar med att läraren ställer sig frågande till elevernas val av potatis och om de inte ska ha något på burgaren (rad 10). Lärarens ifrågasättande kan förstås som ett gap genom att eleverna inte vet hur de ska gå vidare. Johan svarar (rad 11) att de ska ha morötter på burgaren vilket läraren ifrågasätter (rad 12) genom att uttrycka ”och morötter, smakmässigt föreställer er det här i munnen”. Erika svarar (rad 13) att hon brukar äta det, hon föreslår med andra ord att det är en rimlig relation, medan Anton säger (rad 14) att han tror att det kommer bli torrt, det vill säga en relation mellan morötter och smakkvalitet. Det håller läraren med om (rad 15) och förståelsen av att det kommer att bli torrt ställs fast. Därefter fortsätter läraren (rad 15) med att hänvisa till tiden, att de inte kommer hinna göra potatisklyftor. Hon bekräftar att det är en okej idé men att de har för lite tid för att hinna bli klara i tid. Eleverna behöver komma på ett annat tillbehör. Anton föreslår (rad 21) att de ska göra någon sås, men det är ingen som fångar hans idé och det upprättas

ingen relation till sås. Läraren uppmanar eleverna (rad 25) att fortsätta att diskutera hur det ska lösas frågan om tillbehör och går sedan därifrån. Eleverna fortsätter på spåret med morötter och ger olika förslag, testar olika relationer på hur de ska göra; steka, skiva eller riva. Till slut ställs det fast att de ska riva morötterna (rad 31 och 32).

Genom inläsningen får smak mening som konsistens. Eleverna väljer en råvara utifrån säsong, vilket kan förstås vara i linje med ett hållbart resonemang, men läraren ställer sig frågande till deras val. Det är tydligt att läraren inte tycker att detta är en bra idé och det motiveras med anledningen att det inte kommer att leda till en bra smakupplevelse för eleverna. Det finns en rätt smak (konsistens) att eftersträva och som eleverna behöver förhålla sig till. I en tolkning av lärarens perspektiv ter det sig, i föreliggande exempel, som att det är viktigare att få till en bra smakupplevelse än att de använder en hållbar råvara. Smak och hållbarhet ställs mot varandra i och med att läraren inte för in eleverna i något resonemang om hur de kan få till en god och hållbar smakupplevelse med morötterna, det vill säga förena smak med en hållbar råvara.

3.3 Exempel 3 – smak som samspel mellan smaksättning och konsistens

I följande exempel har vi kommit en timme in i lektionen och Sara gör en vitkålssallad som hennes grupp valt som tillbehör till sin burgare. Hon har smakat av salladen ett par ggr men ser inte helt nöjd ut. Hon ber sin samarbetspartner att tycka till. Cicci tycker inte heller att salladen är välsmakande. Sara tillsätter mer salt, smakar av, men ser fortfarande inte nöjd ut. Läraren kommer till deras kök.

33. Sara: Vad kan man ha i för kryddor, pizzasalladen smakar typ ingenting (bläddrar olika recept på sin Ipad)
34. Lärare: Vad pratar vi om, pratar vi om en sås eller
35. Sara: Nej en pizzasallad, men den smakar typ ingenting (rör runt lite i bunken)
36. Lärare: (läraren smakar på pizzasalladen)
37. Frågan är om du skulle ha.. får jag kolla på recepten
(båda flyttar sig till Ipaden)
38. Sara: Ja vi har kollat på lite olika, på vissa står det att man ska ha i massa saker och på vissa ska man bara ha i, hacka ihop. Den här vara bara att hacka ihop.

39. Lärare: Aha den behöver dra, vitkålen nu så är ju den ganska hård och här (pekar på plattan) saltet och vinägern drar ur vätskan så att vitkålen blir det här mjuka som det brukar vara i pizzasallad samtidigt som vattnet försvinner och vitkålen drar in smak det är det. Det du skulle kunna göra är men då får du krydda om den, det är att vi förväller vitkålen lite snabbt, säg att vi kokar den i 1 min och då skulle du nästan kunna istället för att sätta på en platta, vad skulle du kunna använda då?
40. Sara: Vattenkokare
41. Lärare: Ja precis för hettar vi upp vitkålen och sedan kyler ner den får vi den mjukare och då är den mer mottaglig för smak
42. Sara: Ska jag göra det då?
43. Lärare: Ja det tycker jag för jag håller med om att vitkålen är för hård
(Läraren lämnar tjejerna. Sara sätter på vatten och de arbetar på i köket.
Efter ett par minuter är vattnet klart och läraren kommer tillbaka)
44. Sara: Ska jag bara hälla över det här i bunken?
45. Lärare: Ja precis
(Sara häller i vatten i bunken)
Och nu kommer vi få krydda om den, så låter vi den vänta
46. Sara: Hur länge?
47. Lärare: Ja du kommer känna lite på stunsen som man kallar det
(Rör lite med en gaffel i bunken)
48. Cissi: Jag tänkte börja diska
49. Lärare: Ja fast inte den, Sara behöver den
(tar bort durkslaget från diskhon)
50. Lärare: Om du känner nu, det går ganska snabbt att förvälla vitkål
(Sara tar gaffeln och känner lite, läraren plockar upp en strimla och känner på). Någon minut till, du får känna själv nu och sedan svalnar du av den i kallt vatten (går från köket)

I exemplet stöter Sara på ett problem i och med att hon inte vet hur hon ska få pizzasalladen att smaka mer, vilket kan förstås som att ett gap uppstår. För att komma vidare i sitt arbete frågar hon läraren om hjälp. Läraren smakar på pizzasalladen (rad 36), för att kunna göra en bedömning av situationen. Att smaka fungerar därmed som ett verktyg, som används för att kunna ta ställning och/eller göra en bedömning. Läraren bekräftar Saras antagande (rad 37), att pizzasalladen inte är

välsmakande genom hennes handling att söka efter någon form av svar i recepten. Läraren finner svaret (rad 39) och ger en förklaring till varför inte pizzasalladen smakar något, det skapas en relation till att vitkålen är för hård och det står fast. Läraren ger ett förslag på hur Sara kan lösa problemet och fylla gapet. Hon kan förvälla vitkålen för att få den mjukare men då behöver hon också krydda om den. Det skapas en relation mellan smaksättning och konsistens. Sara påbörjar detta arbete och använder vattenkokare för att påskynda processen. Läraren går iväg en stund och kommer tillbaka när vattnet kokat upp och Sara frågar (rad 44) om hon ska hälla i vattnet i bunken. Läraren svarar ja (rad 45) och påpekar igen att vitkålen måste kryddas om och att de behöver vänta ett tag. Sara undrar hur länge (rad 46) och läraren svarar (rad 47) att det kommer hon att känna. På rad 50 uppmanar läraren åter att Sara ska känna på vitkålen, varav hon plockar upp en gaffel och känner. Läraren tar en strimla vitkål och smakar, sedan säger hon till Sara att vänta någon minut till, känna igen, och slutligen svalna av vitkålen i kallt vatten, innan hon går vidare.

I detta exempel får smak mening som ett samspel mellan smaksättning och konsistens. Det är även ett exempel som visar hur eleverna får hjälp med att arbeta med smaken i det konkreta matarbetet. Eleverna har valt att använda vitkål och att göra en pizzasallad som tillhör. Det är säsong för vitkål så ur ett hållbarhetsperspektiv kan valet motiveras väl. Men till skillnad från exempel 2, så hjälper läraren eleverna i detta exempel att få pizzasalladen att smaka mer. Läraren hjälper eleverna att göra något positivt av deras val, vilket ökar chansen att få en positiv smakupplevelse. Läraren utnyttjar detta tillfälle till att både visa och till viss mån förklara processen hur vitkål som råvara i pizzasallad kan förändras och hur man snabbt kan göra för att ”rädda” salladen och få den att smaka mer. Genom hur läraren handlar i denna situation visar hon och instruerar eleverna till att få en välsmakande pizzasallad och en positiv estetisk upplevelse. Sammanfattningsvis får smak betydelse som smaksättning och konsistens. Att det ska smaka mer utvecklas inte vidare utan det finns en tyst överenskommelse och en gemensam erfarenhet om hur en pizzasallad ska smaka.

3.4 Utläsning

Vid utläsningen av materialet har ett transaktionellt perspektiv på smak och de fyra elementen: *enheter*, *kollektiv*, *kropp* och *objekt* används för att förstå vad ett transaktionellt respektive passivt smakbegrepp innebär i en HK-kontext.

Det finns flertalet enheter som påverkar vad smaken blir i elevernas arbete. I exempel 2 vill eleverna göra potatisklyftor som tillbehör till sin burgare men det är inte möjligt på grund av tidsbrist. En annan enhet som tydligt påverkar vad smaken blir är recepten. I exempel 1, hänvisar läraren eleverna till receptsamlingen för att de ska se hur de ska smaksätta och krydda sin burgare, för att få den välsmakande. Om eleverna gör i enlighet med recepten finns ett förgivettagande om att det kommer att bli gott. Vidare har eleverna i exempel 3, det som handlar om pizzasalladen, använt receptet för att uppnå den rätta smaken, men i mötet med pizzasalladen uppstår ett gap, det smakar inte som förväntat. Exemplet synliggör att det finns en kollektiv vana om hur en pizzasallad ska smaka. Både läraren och de två eleverna tar för givet att det finns en gemensam syn på vad en pizzasallad smakar. Eleverna är till en början inte nöjda med smaken och läraren bekräftar, det smakar inte som det ”ska”, trots att de gjort i enlighet med receptet. De har en gemensam förståelse för att pizzasalladen smakar för lite och de vill att pizzasalladen ska smaka mer. Även om de söker efter den rätta smaken, finns en antydning till ett transaktionellt smakbegrepp i och med att de arbetar med att förändra objektet. Eleverna får erfara att det går att ändra objektets karaktär genom processen att förvälla. Läraren förklarar hur det går till och eleverna får praktisera och de når sitt mål att få pizzasalladen att smaka mer. Dock förblir det outtalat vad ”smaka mer” består i, det som sägs är att de måste krydda om pizzasalladen. Smaken skapas inte, utan det är något som redan finns där. Det blir ingen rörelse i talet om smak, utan varje individ kan i detta kollektiva sammanhang avgöra om det smakar gott eller inte. Även i exempel 2 framträder en kollektiv vana om vad som är en korrekt smak, men i detta fall i form av konsistens. Läraren ifrågasätter elevernas förslag om att använda objektet morot som tillbehör till sin burgare. Hon säger: ”föreställ er det här i munnen”, vilket blir en tydlig markör för att detta inte är rätt väg att gå och eleverna håller med om att det kommer att bli för torrt. Den rätta smaken blir överordnad en hållbar råvara utifrån hur läraren försöker att påverka/rikta elevernas arbete. Utifrån ett transaktionellt smakbegrepp och syftet med lektionen, att tillaga en hållbar måltid, hade läraren och eleverna istället kunnat fundera över hur objektet skulle kunna transformeras för detta syfte, det vill säga hur göra moroten användbar? Samtidigt vet läraren egentligen inte om eleverna (och deras kroppar) kommer att uppleva moroten som torr, hon frångår elevernas individuella preferenser och låter sin egen erfarenhet styra. Eleverna har valt ett objekt utanför en kollektiv vana om vad ett tillbehör består i, men läraren försöker att leda tillbaka dem till vanan om vad en burgarmåltid innefattar. Smaken ställs således mot det hållbara och blir styrande.

Genom perspektivförskjutningen synliggörs hur smak befinner sig i ett spänningsfält mellan det passiva och det transaktionella. Inläsningen visar en passiv förståelse, att det finns en rätt smak som är fast och oföränderlig. Det leder till att smak är något som redan är definierat. Utläsningen visar att ett annat smakbegrepp är möjligt. Ett transaktionellt perspektiv skulle istället kunna ge förståelsen av att det är i mötet som smaken uppstår och att i detta möte så förändras både kropp och objekt. Med ett passivt smakbegrepp så uteblir förståelsen av att smak är något som kan förändras, tränas och utvecklas.

4. Diskussion

I denna studie har jag undersökt vilket meningsinnehåll som framträder om smak genom lärare och elevers samtal under matarbete i HK med ett fokus på hållbar matkonsumtion. Smak som fenomen kan förstås ur en rad olika perspektiv (kulturellt, socialt, biologisk, filosofiskt), vilket ger en förståelse för att det är komplext och beroende på vilket smakbegrepp som används i undervisningen kan det förutsättas få konsekvenser för elevernas potentiella meningsskapande. I föreliggande studies empiri får smak mening som smaksättning och konsistens i inläsningen och det ger vidare en förståelse av smak som något fast och oföränderligt. En sådan förståelse kan till viss del begränsa möjligheterna att arbeta mer aktivt och utforskande med smak i undervisningen. Med ett transaktionellt smakbegrepp, som anläggs i utläsningen, skulle möjligheterna öppnas för eleverna att förstå och lära om smak som något föränderligt. I ett transaktionellt perspektiv uppstår smak i mötet mellan den som smakar och det som blir smakat på. Smak ses då som något aktivt, föränderligt och reflexivt och som påverkas av olika element: enheter, kollektiv, kropp och objekt (Teil & Hennion 2004; Hennion, 2007). Exempelvis skulle en uppgift om hållbara burgare, likt den i föreliggande empiri, kunnat formuleras mer som en experimenterande och utforskande uppgift. Eleverna skulle kunnat tillaga olika burgare innehållandes olika objekt, det vill säga varierande proteinkällor och sedan gjort en jämförelse i avseende på smak, utseende, pris, miljö- och hälsopåverkan. Vid smakjämförelsen skulle eleverna kunna arbeta mer aktivt med smaken genom att reflektera över vad som händer i mötet med de olika burgarna, vad upplever de för konsekvenser av det smakade objektet och hur det sociala sammanhang eleverna befinner sig i, (inklusive kamraters åsikter) påverkar smakupplevelsen. Reflektionsfrågor likt dessa kan bidra med en förståelse för att smak är något föränderligt och att objektet i sig inte besitter effekterna, utan den ”feedback” som uppstår från det smakade objektet även beror på momentet och situationen. Det

är även i det reflektiva arbetet som eleverna kan bli medvetna om sin egen smak (Leer & Wistoft, 2018) och som avgör om erfarenheten blir fördjupad och leder till ny kunskap (Dewey, 1934/1980). Att träna på att smaka olika objekt gör elevernas kroppar mer erfarna och uppmärksamma på vad som sker i mötet, vilket i ett längre perspektiv handlar om att få eleverna att tycka om kontakten med nya objekt (Hennion, 2005).

I det empiriska materialet framkommer att det finns ett förgivettagande om vad ”smaka mer” betyder. Det är ingen elev som ifrågasätter, eller undrar vad det innebär att få något att ”smaka mer”, trots att vi människor har olika smakpreferenser (Belasco, 2008). Eleverna utmanas inte att sätta ord på den smak de upplever och får inte heller någon förklaring av läraren om hur de kan förändra objekten. Samtidigt behöver det uppmärksammas att det krävs en hel del av eleverna i studien, i och med att de förväntas kunna hämta inspiration från flera recept samtidigt och kombinera smaksättningar från olika recept. Det är inte något som uppmärksammas, utan det tas för givet (av både lärare och elever) att det är något som eleverna kan. Att blanda olika objekt, exempelvis bönor och nötfärs, kräver kunskap om det inte finns ett recept att följa. Vad händer exempelvis med smaken och konsistensen när dessa objekt blandas samman? Hur ska man tänka om smaksättning? Den mening som skapas om smak i elevernas och lärarens samtal leder inte till frågor som dessa, men det finns en öppning i det tredje exemplet, mot ett mer transaktionellt perspektiv på smak. I exemplet med vitkålen får eleverna erfara att man kan förändra objektets karaktär för att göra objektet mer mottagligt för kryddor. Eleverna ges möjlighet att lära sig att manipulera objektet på ett fruktbart sätt och de lyckas med att uppnå syftet att få pizzasalladen att smaka mer. Fast även om det finns en öppning i detta exempel mot ett mer transaktionellt perspektiv på smak, är det ändå en ”rätt smak” som eftersträvas. Med hjälp av utläsningen framkommer att det främst är ett passivt smakbegrepp som framträder i studiens empiri. Det blir synligt genom att smak är något fast och redan på förhand definierat. Det finns en rätt smak, vilken återfinns i recepten, eller hos kollektivet som vet vad den rätta smaken är. En sådan passiv förståelse kan till viss del begränsa möjligheterna att arbeta mer aktivt och utforskande med smak i undervisningen.

Om undervisningen bedrivs utifrån en passiv förståelse av smak så uteblir möjligheten till en fördjupad erfarenhet av nya smaker, eleverna förlitar sig istället på tidigare erfarenheter om vad de

föredrar att äta och kan visa ett motstånd mot att äta nya eller främmande maträtter och livsmedel. När det handlar om att tillaga en komplett måltid ingår en mängd olika syften, exempelvis att följa ett recept, att bli klar på angiven tid, att samarbeta och fördela uppgifter i gruppen. Dessutom, som i detta fall, ska måltiden – burgaren göras hållbar, vilket innebär konkurrerande syften. Det kan illustreras med att det finns en spänning mellan att tillaga en komplett måltid och att göra måltiden hållbar, genom att både elevernas och lärarens förväntningar hamnar i ett fokus på att få måltiden att smaka gott. Syftet att göra måltiden hållbar, hamnar i bakgrunden. Ett transaktionellt smakbegrepp skulle kunna öka chanserna att göra nya erfarenheter och möjlighet att forma nya vanor. Eleverna behöver få kunskap om hur smak är något som transformeras, att båda parter (den som smakar och objektet) blir påverkade i mötet. Undervisningen behöver innehålla moment där eleverna både får möta och erfara fler smaker än redan kända. Eventuellt kan dessa möten lättare arrangeras om HK-undervisningen vid vissa tillfällen frångick den kompletta måltiden och istället karakteriserades av mer prövande, testande och utforskande övningar. Denna form av undervisning som går ut på att tillaga mat på varierande sätt för att få fram olika smaker och sedan testa, jämföra och utvärdera, kan bidra till en mer nyanserad diskussion och öka elevernas förståelse för att det inte bara finns en ”rätt smak”, vilket är i linje med en pluralistisk undervisning som ofta förespråkas inom utbildning för hållbar utveckling (se exempelvis Öhman, 2008; Rudsberg & Öhman 2010; Östman, 2010). Det finns möjlighet och potential i det transaktionella perspektivet som möjliggör förverkligandet av kursplanens mål om hållbar matkonsumtion (Skolverket, 2018). Men det krävs justering i hur syften formuleras och vad som fokuseras i den konkreta matundervisningen. Det föranleder dock inte att ett transaktionellt smakbegrepp måste ersätta ett passivt smakbegrepp fullt ut. Det ena behöver rimligtvis inte utesluta det andra, men det krävs en större medvetenhet och kunskap om smak för hållbar matkonsumtionsutbildning.

Undervisning för hållbar matkonsumtion är komplext, dels genom den osäkerhet som själva begreppet rymmer men även från resultat av tidigare studier inom ämnet. Gisslevik, Wernersson och Larsson (2017) menar att undervisning för hållbar matkonsumtion är utmanande, främst för att målen i kursplanen krockar med nuvarande ramar, som exempelvis tid. Vidare har Gisslevik, Wernersson & Larsson (2019) identifierat att elever i HK har olika förutsättningar att delta i undervisning för hållbar matkonsumtion. Det beror bland annat på att eleverna har olika förhållningssätt till hållbarhetsbudskap samt stereotypa föreställningar om hur en ansvarsfull

konsument agerar. Ett passivt smakbegrepp i kombination med ovan nämnda utmaningar förhindrar eller försvårar undervisningen för hållbar matkonsumtion. Ett transaktionellt smakbegrepp skulle å andra sidan kunna vara ett redskap i undervisningen för hållbar matkonsumtion.

Det finns en entydighet i det empiriska materialet, men genom dess begränsning kan inga generella slutsatser om hur smak ter sig i HK dras. Däremot handlar föreliggande studies betydande bidrag om att på djupet förstå ett fenomen, vilket betraktas som en styrka inom kvalitativ forskning (Smith, 2018; Tracy, 2010). Smith (2018) menar att ”small samples purposefully chosen are thus unique strenghts of qualitative research, not weaknesses” (s. 139). Denna studie synliggör på ett fördjupat sätt hur smak får mening i lärare och elevers samtal om smak. Jag är medveten om att andra lärare i HK, möjligtvis gör på andra sätt när de pratar och undervisar om smak. Men genom att på djupet försöka förstå smak utifrån olika perspektiv, genererar studien insikt om hur lärare kan göra i vissa situationer och hur det kan vara möjligt att handla på ett annat sätt. Vi får en utvidgad kunskap om hur smak kan få mening i HK, vilket kan vara till hjälp för att utveckla undervisningen i relation till hållbar matkonsumtion. De teoretiska begreppen tillför också ett bidrag till en potentiell utveckling av ämnet.

5. Konklusion

Sammanfattningsvis tycks det som om ett passivt smakbegrepp kan utgöra ett hinder eller en barriär mot utbildning för hållbar matkonsumtion i HK. Eftersom smak är en viktig del i det estetiska erfandet (Berg et al. 2019) finns det en outnyttjad potential i att arbeta med smak, genom elevernas smakintresse (Gelinder, 2020). Om smak istället förstås ur ett transaktionellt perspektiv öppnas nya dörrar för vad det är möjligt att göra i HK-undervisningen. Att arbeta med smak som något föränderligt och reflexivt kan väcka elevernas nyfikenhet för nya smaker samt bidra till att utveckla elevernas smakerfarenheter, vilket kan ses som en avgörande faktor i att vilja ändra matvanor, eller för att lära sig äta nya maträtter och livsmedel. ”The great food transformation” (Willet et al., 2019) kräver åtgärder och förändringar längs hela matkedjan. För den individuella matkonsumenten handlar det bland annat om att bli medveten om den mening och de förgivet taganden som skapar de egna konsumtionsvanorna (Watson, 2013), med andra ord vad som påverkar vad vi i slutändan väljer att lägga på tallriken. Undervisning i HK har goda förutsättningar

att bidra till att forma de medborgare som ska genomföra den stora mattransformationen, men det förutsätter att smak betraktas utifrån ett transaktionellt perspektiv.

Referenser

- Belasco, W. (2008). *Food: The key concepts*. New York: Bloomsbury.
- Berg, G. Elmståhl, H. Mattsson Sydner, Y. Lundqvist, E. (2019). Aesthetic judgments and meaning making during cooking in Home and Consumer Studies. *Educare*, 2, 30-57.
- Bohm, I. (2016). *We are made of meat, so why should we eat vegetables? Food Discourses in the School Subject Home and Consumer Studies*. Umeå universitet, Umeå.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Bove, C. F., Sobal, J., & Rauschenbach, B. S. (2003). Food choices among newly married couples: convergence, conflict, individualism, and projects. *Appetite*, 40(1), 25-41.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books, Berkely Publishing Group.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, J. & Bentley, A F. (1949/1991). Knowing and the known. I Jo Ann Boydston, red: *The Later Works, 1925–1953*, Vol. 16: 1949–1952, s 1–294. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1958). *Experince and Nature*. New York: Dover Publications.
- Dewey, J. (2009). *Demokrati och utbildning* (N. Sjöden, Trans.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Fjellström, C. (2009). Food´s cultural system of knowledge - meals as a cultural and social arena. In H. Janhonen Abruquah & P. Palojoki (Eds.), *Food in contemporary society* (pp. 19-22). Helsinki: Helsinki University Press.
- Gelinder, L. (2020). *Smak för hållbar mat? Undervisning om hållbar matkonsumtion i hem- och konsumentkunskap*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Gisslevik, E. (2018). *Education for Sustainable Food Consumption in Home and Consumer Studies*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2017). Teaching Sustainable Food Consumption in Swedish Home Economics: A Case Study. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 52-63.

- Gisslevik, E., Wernersson, I., & Larsson, C. (2019). Pupils' Participation in and Response to Sustainable Food Education in Swedish Home and Consumer Studies: A Case-Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 585-604.
- Hennion, A. (2005). Pragmatics of taste. In M. Jacobs & N. Hanrahan (Eds.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hennion, A. (2007). Those things that hold us together: Taste and sociology. *Cultural Sociology*, 1(1), 97-114.
- Hjälmeskog, K. (2000). Hemkunskap - ett framtidsämne. In C. Säfström & P. O. Svedner (Eds.), *Didaktik - perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjälmeskog, K. (2013). Revolt against the "fusspot" - Positioning oneself as Home Economics teacher. *International Journal of Home Economics*, 6(2), 173-185.
- Höijer, K. (2013). *Contested food. The Construction of Home and Consumer Studies as a Cultural Space*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Höijer, K., Hjälmeskog, K., & Fjellström, C. (2011). 'Food with a purpose'— Home Economics teachers' construction of food and home. *International Journal of Consumer Studies*, 35(5), 514-519.
- Höjlund, S. (2015). Taste as a social sense: rethinking taste as a cultural activity. *Flavour*, 4(6), 1-3.
- Korsmeyer, C. (2002). *Making Sense of Taste : Food and Philosophy*. Ithaca och London: Cornell University Press.
- Korsmeyer, C. (2018). Taste and other senses: Reconsidering the foundations of aesthetics. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 26(54), 20-34.
- Lange, M., Palojoki, P., Göransson, H., & Marklinder, I. (2017). Food safety teaching influenced by frames, traditions and subjective selections. *International Journal of Home Economics*, 10(1), 79-88.
- Leer, J., & Wistoft, K. (2018). Taste in food education: A critical review essay. *Food and Foodways*, 26(4), 329-349.
- Lidär, M., & Lundqvist, E. (2014). Lärarens roll för att rikta uppmärksamhet In B. Jakobson, I. Lundegård, & P.-O. Wickman (Eds.), *Lärande i handling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidär, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2006). Teaching and Learning in the Science Classroom. The Interplay Between Teachers' Epistemological Moves and Students' Practical Epistemology. *Science Education*, 90(1), 148-163.

- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I., & Hörnell, A. (2016a). Group work interaction among pupils in Home and Consumer Studies in Sweden. *International Journal of Home Economics*, 9(1), 35-53.
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I., & Hörnell, A. (2016b). The importance of time frames in Swedish Home and Consumer Studies. *International Journal of Consumer Studies*, 40(3), 299-308
- Lindblom, C., Erixon Arreman, I., & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37(5), 556-563.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- McCloat, A., & Caraher, M. (2016). Home Economics as a food education intervention: lessons from the Irish secondary education context. *Education and Health*, 34(4), 104-110.
- Milne, R. (2013). Taste. In P. Jackson (Ed.), *Food words. Essays in culinary culture* (s. 214 - 221). London New York: Bloomsbury Academic.
- Palojoki, P., & Tuomi-Gröhn, T. (2001). The complexity of food choices in an everyday context. *International Journal of Consumer Studies*, 25(1), 15-23.
- Quennerstedt, M. (2008). Pragmatisk diskursanalys av praktknära texter. *Utbildning och Demokrati*, 17(3), 89-112.
- Rozin, P. (1976). The Selection of Foods by Rats, Humans, and Other Animals. *Advances in the Study of Behavior*, 6, 21-76.
- Rudsberg, K. & Öhman, J. (2010). Pluralism in practice – experiences from Swedish evaluation, school development and research. *Environmental Education Research*, 16(1), 95-111.
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018 (femte upplagan)*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, B. (2018). Generalizability in qualitative research: misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise science. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(1), 137-149.
- Smith, M. G. (2009). Food or Nutrition Literacy?: What Concept Should Guide Home Economics Education. *International Journal of Home Economics*, 2(1), 48-64.

- Säfström, C. A. (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. In C. A. Säfström & L. Östman (Eds.), *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C. A., & Östman, L. (Eds.). (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Taar, J., Paas, K., & Veskimägi, I. (2017). Teacher as a researcher: Developing your own teaching. *International Journal of Home Economics*, 10(2), 77-85.
- Teil, G., & Hennion, A. (2004). Discovering quality or performing taste? A sociology of the amateur. In M. Harvey, A. McMeekin, & A. Warde (Eds.), *Qualities of food*. Manchester: Manchester university press.
- Tracy, S J. (2010). Qualitative quality: Eight “Big-Tent”. Criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development: partners in action; halfway through the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization hämtad från <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259719>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Watson, M. (2013). Sustainability. In P. Jackson (Ed.), *Food words: Essays in culinary culture*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Wickman, P.-O. (2006). *Aesthetic Experience in Science Education. Learning and Meaning-Making as Situated in Talk and Action*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wickman, P.-O., & Östman, L. (2002). ”Learning as Discourse Change: A Sociocultural Mechanism”. *Science Education*, 86(5), 601-623.
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, L., Vermeulen, S., . . . Murray, C. (2019). *Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems*. Hämtad från [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling - Meningsskande i ett genomlevandeperspektiv*. Örebro universitet, Örebro.
- Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility: A pluralistic approach to ESD. In J. Öhman (Ed.), *Values and democracy in education for sustainable development*. Stockholm: Liber

- Öhman, M., & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnehållet i utbildning för hållbar utveckling. *NorDiNa*, 8(1), 59-72.
- Östman, L. (2010). Education for sustainable development and normativity: a transactional analysis of moral meaning-making and companion meanings in classroom communication. *Environmental Education Research*, 16(1), 75-93.