

Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll

Emma Oljans

ABSTRACT

The aim of the present article is to analyse and discuss how teachers speak about goals and content of food literacy in teaching about food and health in Home Economics (HE). More specific, what different constructions of food literacy can be identified in teachers' talk about the drive and content of teaching food and health? Six focus group discussions were held in four different cities with a total of 27 HE teachers. Different visions of scientific literacy are used as a framework to analyse and discuss food literacy in education. Three different categories were identified, including different visions regarding students' opportunities to develop awareness of how food influences health. Food literacy in HE includes disciplinary learning of specific knowledge and skills. Teaching HE is a multidisciplinary task, in which a number of disciplines are involved. The article examines what each vision refers to and what overarching purpose is expected to motivate a student to learn and to develop in a specific direction. Each vision therefore provides altered constructions of educational orientation in terms of meaning-making.

Keywords: Health, food, Food Literacy, Scientific Literacy, Education

EMMA OLJANS

Lektor i utbildningsvetenskap

Institutionen för rörelse, kultur och samhälle

GIH, Gymnastik- och idrottshögskolan

E-post: emma.oljans@gih.se

Affilierad forskare vid SWEDESD, Forskning och utbildning inom lärande för hållbar utveckling och global hälsa

Institutionen för kvinnor och barns hälsa

Uppsala Universitet

E-post: emma.oljans@kbh.uu.se

INLEDNING

Barn socialiseras tidigt in i olika sätt att tänka kring mat och måltider (Lupton 1996, 1994). Detta inkluderar vad som är acceptabelt att äta, enligt de värden och normer som dominerar inom specifika sammanhang (Fischler, 1980; Mennell, Murcott & van Otterloo, 1998). Synen på mat och ätande är kopplad till dess kontext och därför är kunskap om mat, måltider och dessas inverkan på människors välbefinnande inte ett på förhand givet innehåll. Det finns många olika perspektiv på mat och dess betydelse för hälsa. Exempelvis på vad, var och hur vi äter och dess sociokulturella, miljömässiga, utbildningsmässiga, ekonomiska och hälsomässiga koppling och konsekvenser. Ur denna diskussion har termen *Food Literacy* (matkunnighet) etablerats för att erkänna och problematisera den breda roll mat och ätande har i våra liv, samt den egenmakt (empowerment) som ofta tillkommer i diskussionen om eftersträvarvärda matval (Vidgens, 2016).

Hem- och konsumentkunskap (HK) är det enda ämnet i grundskolan där eleverna har möjlighet att lära sig att laga mat; detta gäller både i en nationell och en internationell kontext (Benn, 2014; Hjälmeskog, 2000; Ronto et al., 2017; Pendergast, 2012). Ett av HK-ämnets syften är att eleverna ska lära sig se samband mellan mat och hälsa (Skolverket, 2011). Vidare har HK i uppdrag att ge elever förutsättning att utveckla sin förmåga att planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang (Skolverket, 2011). Föreskrifterna om vad som anses vara betydelsefull kunskap inom området har dock varierat över tid (Oljans et al., 2018). Således är det relevant att i föreliggande artikel studera undervisningsinnehållet beträffande mat och hälsa närmare. Hur resonerar grundskolelärare i ämnet hem- och konsumentkunskap (HK) om sin undervisning beträffande matens betydelse för hälsa? Detta undersöktes via analys av lärares tal om mål och innehåll för food literacy, vilket innefattar kunskaper och förmågor som rör mat, måltider, matlagning och hälsa på olika sätt i undervisningen om mat och hälsa i HK. Undervisningsinnehåll om mat och hälsa beskrivs, med andra ord, i termer av begreppet food literacy i föreliggande artikel.

Lärare förväntas planera, förbereda och genomföra sin undervisning med stöd i läroplan och kursplan. Eftersom det är omöjligt att täcka samtliga delar av kursplanen inom ramen för en lektion måste undervisningen baseras på ett urval av undervisningsinnehåll. Lärares val av innehåll inkluderar alltid vissa värderingar som avgör vad som anses möjligt att göra inom ramen för undervisningen i ämnet (Englund, 2007; Östman, 1995). I föreliggande artikel blir lärares olika val av undervisningsinnehåll relevant att problematisera. Vad som lyfts fram som relevant kunskap skapar olika förutsättningar för att lära om kunskapsinnehållet i fråga (Englund, 1997).

Exempelvis kan ett centralt innehåll som handlar om mat och hälsa i kursplanen för HK bygga på en naturvetenskaplig tradition där näringslära är dominant. Alternativt kan läraren exemplifiera ett mer holistiskt perspektiv på mat och hälsa, där undervisningen ämnar utveckla elevens medvetenhet beträffande matproduktionens negativa inverkan på klimatet och vår ekologiska hälsa (Oljans et al., 2018). Samma innehåll, i detta fall matens betydelse för hälsa, kan således få olika betydelse i skilda undervisningssituationer, vilket, enligt Englund (1992, 1997), kan få potentiella konsekvenser för elevens lärande. Beroende på vilka val läraren gör, ges eleverna möjlighet att lära sig olika saker om mat och hälsa. En central utgångspunkt i föreliggande artikel är således att undervisning om matens betydelse för hälsa i HK inte inkluderar ett på förhand givet innehåll, utan detta konstrueras i relation till undervisningens sammanhang och de val läraren gör.

Syftet med föreliggande studie är att analysera och diskutera lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa i HK.

Food literacy som benämning för matrelaterat kunnande

Vad menas då med kunskap om matens betydelse för hälsa? Begreppet Food Literacy¹ används för att tala om vissa specifika kunskaper, och beroende på vad som anses vara viktigt beträffande mat och hälsa får begreppet olika innebörd: exempelvis förekommer begreppet ”nutrition literacy” och i denna specifika definition finns ett uttalat fokus på matens näringsmässiga innehåll (Velardo, 2015, 2017). En del forskare menar att ohälsosamma matvanor delvis är resultatet av bristfällig food/nutrition literacy (McGowan et al., 2016; Garcia et al., 2016). Food literacy som begrepp är omfattande (Truman et al. 2017) och innefattar en mängd olika kunskaper och förmågor som rör mat, måltider, matlagning och hälsa på olika sätt (Vidgen, 2016; Vidgen & Gallegos, 2014; Begler & Vidgen, 2016; Azevedo et al., 2017; Gréa Krause et al., 2018; Palumbo et al., 2017; Brooks & Begley, 2014; Nowak et al., 2012; Pendergast & Dewhurst, 2012). För att få en tydligare bild av vad begreppet food literacy kan innefatta vänder jag mig till en översiktsartikel skriven av Truman et al., (2017). I denna forskningsöversikt, innefattande 38 forskningsartiklar, granskar Truman et al., (2017) definitionen av begreppet food literacy via en tematisk analys. Av analysen framgår att en majoritet av definitionerna av food literacy betonar förvärvet av kritisk kunskap kopplat till frågor om hämtande av information samt att kunna värdera matrelaterad information. Ett fåtal artiklar betonar funktionell kunskap (färdigheter och förmågor att göra val), medan definitionen i vissa artiklar betonar båda dessa perspektiv. Truman (2017) påvisar att i majoriteten av studierna beskrivs food literacy utifrån ett kunskapsrelaterat perspektiv, det vill säga *vad* man ska kunna om mat och hälsa, samtidigt som endast ett fåtal artiklar adresserar *hur* denna kunskap ska omsättas i handling för att på så vis förbättra individens hälsotillstånd (Truman et al., 2017). Vad som således diskuteras i översikten är främst kunskaper om *vad* food literacy är. De visar här på en trend mot ett utökat fokus, ”away from a “health literacy” lens focused on the individual, and towards a critical food studies lens that incorporates broader critical contexts” en kritisk kontext innefattas av att kunna kritiskt granska och värdera olika val och dess innebörd (Truman et al. 2017, s. 370).

Truman et al. (2017) identifierar sex olika teman beträffande innebörden av begreppet food literacy. Dessa teman är: 1) färdigheter och beteenden, vilket innefattar att bemästra olika metoder och tekniker kopplat till mathantering och matlagning; 2) val av mat relativt till hälsa, vilket innefattar förmågor att göra informerade val kring matanvändning; 3) kultur, vilket innefattar samhälleliga aspekter av mat; 4) kunskap, vilket innefattar förmågan att förstå och söka information om mat (dvs. näringslära); 5) känslor, vilket innefattar hur individen påverkas av attityder och motivation kopplat till mat; 6) livsmedelssystem, vilket innefattar förståelse för livsmedelssystemens komplexitet (dvs. miljöpåverkan, matsvinn).

Truman et al. (2017) förordar multipla definitioner som kan inkludera många underteman och menar att detta skulle ”allow for differentiated study design and intervention implementation that examine different

¹ Definition av literacy: förmågan att använda text i olika situationer och sammanhang. Detta innefattar förmågan att gå mellan text och omvärld för att förstå hur realiteter skapas och vad detta innebär i en specifik kontext (Lundqvist et al. 2013).

domains of food literacy to measure proficiency” (s. 370). Det som diskuteras i mindre utsträckning är *varför* dessa olika teman inom food literacy är relevanta. Jag menar att det via analys går att problematisera teman inom food literacy som undervisningsinnehåll, och dess relation till kunskande via fokus på mål med undervisning.

Food literacy som begrepp förekommer även inom diskussioner om HK-undervisning (se exempelvis Pendergast et. al., 2011, Benn, 2014), dock utan en enhetlig definition. Exempelvis benämns *recept-literacy*, vilket problematiserar hur ett recept är utformat och att vissa innehållsliga begrepp i receptet tas för givna (Brunosson et al., 2014). Likaså diskuteras utvecklingen av olika food literacy-modeller (Pendergast et. al., 2011; Slater, 2013; Colatruglio & Slater, 2014; Benn, 2014, Bohm et al., 2015). En av dem är Bohm et al., (2015) som har utvecklat en kritisk food literacy-modell för att synliggöra diskurser om köttkonsumtion i HK-undervisningen. Bohm (2015) uppmärksammar hur olika teman eller aspekter av food literacy kan leda till motsättningar i undervisningssammanhang, då det som anses vara bra för kroppen och/eller miljön inte nödvändigtvis sammanfaller med elevers (eller för den delen lärares) smak eller kultur. Dessa teman innefattar *identitet*, *bekvämlighet* och *ansvarstagande* och beskrivs i enlighet med Belasco's *culinary triangle of contradictions* (2008). Bohms studie synliggör således även hur kulturella och sociala preferenser innefattar olika sensoriska upplevelser beträffande kött och vegetarisk kost (Bohm et al., 2015). Även Nanayakkara et al. (2017) synliggör att undervisning med fokus på food literacy kan variera beträffande innehåll. Studien visar att majoriteten av HK-lärare framhöll nutrition literacy som specifikt relevant kunskap att lära inom ramen för HK-ämnet (Nanayakkara et al., 2017). Likaså i Sadeghovah et al., (2017) studie tillskrivs vissa aspekter av food literacy extra relevans. Bland annat betonas aspekter av människans välbefinnande, hållbar utveckling och djurrättsskydd som en del av det beskrivna innehållet av food literacy (Sadeghovah et al. 2017). Som ovan visat kan innebörden av begreppet food literacy i en undervisningskontext variera stort och således få olika innebörd beroende på vad som inkluderas i begreppet och vad som exkluderas.

Scientific literacy: didaktiskt verktyg för att synliggöra övergripande mål i undervisning

Den didaktiska forskningen inom skolämnen i de naturorienterade ämnena (NO) har kommit långt och har utvecklat ett analysverktyg vid namn scientific literacy (SL) för att analysera övergripande mål i undervisning. Även om SL utvecklats för NO-undervisning är den möjlig och relevant att applicera på HK-undervisning, då verktyget problematiserar ett didaktiskt innehåll via fokus på vad, hur och varför elever bör lära sig ett kunskapsinnehåll i relation till lärarens mål och vision med undervisningsinnehållet i fråga. Detta är relevant för didaktisk forskning generellt och sträcker sig således utanför det NO-vetenskapliga fältet. Således kan analysverktyg inom SL öppna upp möjligheten att föra diskussioner bortom *vad* food literacy innefattar till fokus på frågor som även inkluderar *varför* ett undervisningsinnehåll är av relevans. I föreliggande artikel utförs analysen med inspiration från scientific literacy (SL). I analysavsnittet som följer tar jag utgångspunkt i hur Roberts (2007) ser på SL och på den vidareutveckling som utformats av Zeidler & Sadler, (2011). Jag anpassar sedan analysverktyget till food literacy. Därefter presenterar jag mitt material närmare, för att sedan övergå till undersökningens resultat. Att tillämpa SL i en HK-kontext blir således ett didaktiskt relevant angreppssätt i föreliggande artikel. Att lära sig exempelvis naturvetenskap, eller hem- och konsumentkunskap, handlar inte bara om att lära sig ett faktainnehåll, utan lärandet innefattar även socialisation, det vill säga att lära sig praktikens regler, normer och specifika

förhållningssätt till kunskap (se Abd-el-Khalick, 2005; Lundqvist, 2009; Lundqvist & Lidar, 2013). Ett undervisningsinnehåll kan vara moraliskt och epistemologiskt till sin karaktär, där både kunskap, normer och värden får betydelse för meningsskapandet (Roberts 1982; Roberts & Östman, 1998; Östman, 1995). Det handlar således inte om huruvida eleven ska lära sig vetenskap eller inte, utan snarare om vad eleven förväntas använda sin kunskap till. Scientific literacy erbjuder ett sätt att analysera och diskutera undervisningens mål och innehåll. Denna typ av analys används för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik genom att identifiera mönster och regelbundenhet i språkanvändning (se exempelvis Almqvist & Lundqvist, 2013).

TEORETISK UTGÅNGSPUNKT FÖR ANALYS

I sin analys av forskning om scientific literacy (SL) utskiljer Roberts (2007) två riktningar som undervisningen kan ta, två visioner: vision I och vision II. Respektive vision ger orientering för undervisningen. En av fördelarna med att analysera ett undervisningsinnehåll med hjälp av visioner inom SL är att det går att synliggöra och diskutera konsekvenserna för undervisningspraktiken. Via vision I eller II illustreras olika visioner med undervisningen och därmed olika förutsättningar för elever att lära om naturvetenskap. Roberts (2007) skiljer på om naturvetenskap i skolan ska vara en introduktion till den vetenskapliga begreppsapparaten för att hjälpa eleverna att förstå begrepp, lagar och teorier (ofta benämnd vision I), eller om naturvetenskap i skolan ska vara en arena där vardagliga problem av naturvetenskaplig karaktär ska hanteras med hjälp av nämnda begreppsapparat bestående av naturvetenskapliga begrepp, lagar och teorier (vision II). Inom vision II framhålls att utbildningen förutom ämneskunskaper måste inkludera kunskaper och färdigheter som medför att eleverna lär sig tillämpa naturvetenskapliga kunskaper i vardagliga sammanhang (Roberts, 2007).

På senare år har mer avancerade former av vision II föreslagits (jfr Sjöström & Eilks, 2018). Bland annat har Zeidler och Sadler (2011) vidareutvecklat modellen utifrån en vilja att synliggöra att de vardagliga problemen kan vara av olika art och därmed markera de moralpolitiska aspekterna. De menar att vision II bör delas upp i två olika visioner för att på så vis kunna synliggöra frågor av politiska och moraliska dimensioner som berör exempelvis hälsa, jämlikhet och hållbar utveckling. Zeidler och Sadler har delat upp vision II i vision IIa, som innefattar kunskap för att lösa vardagliga problem, och vision IIb, som innefattar kunskap för att hantera frågor där det krävs en förmåga att värdera olika alternativ i relation till frågor av moralisk-politisk karaktär.

Baserat på Zeidler och Sadlers (2011) analysverktyg, visas nedan verktyget som har använts för analys av food literacy. Det innebär att begrepp, lagar och teorier och/eller kunskaper och färdigheter analyseras inom ramen för kunskapsinnehållet matens betydelse för hälsa. Verktyget består av tre visioner eftersom vision II har delats upp i vision IIa och vision IIb. I denna studie används dessa visioner för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik genom att identifiera mönster och regelbundenhet i språkanvändning, vilket således skapar möjlighet att analysera och diskutera lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa i HK.

Tabell 1: Analysverktyg gällande visioner av food literacy

Benämning av visionen	Analyskriterier
Vision I	Att eleven ska lära sig en kunskapstradition som innefattar grundläggande begrepp, lagar och teorier och/eller kunskaper och färdigheter om matens betydelse för hälsa.

Vision IIa	Att eleven ska lära sig att tillämpa kunskap på praktiska och tekniska frågor i vardagen. Att hen med utgångspunkt i ett vardagligt problem ska kunna tillämpa sin kunskap och färdighet för att finna lösningar. Här räcker det inte att endast förstå det problem hen ställs inför, utan det krävs även ett resonemang och praktiskt kunnande för att kunna hantera och lösa problemet i fråga.
Vision IIb	Att eleven ska lära sig att tillämpa kunskap på moraliska och politiska frågor i vardagen. Att eleven undersöker olika alternativ och kan fatta beslut utifrån olika argument.

MATERIAL OCH METOD

Studien har en kvalitativ forskningsdesign med fokusgruppsintervju som metod för insamling av empiriska data. Deltagarna valdes ut baserat på kriterieurval (Patton, 2002), dels utifrån deltagarnas yrke som hem- och konsumentkunskapslärare, dels utifrån geografisk närhet, en aspekt som underlättade de praktiska möjligheterna att organisera fokusgrupper. Urvalet innefattar fyra, på förhand utvalda städer. Deltagarna rekryterades via ett e-postmeddelande som skickades till HK-lärare eller rektorer som ombads vidarebefordra e-posten till undervisande HK-lärare. E-posten inkluderade information om studien samt forskningsetiska aspekter, såsom möjlighet att avbryta studien, samt en inbjudan till att delta i en fokusgruppsintervju. Intervjuerna genomfördes på sex olika geografiska platser, i närheten till fyra olika städer, för att öka deltagarnas möjlighet att kunna delta i studien. Deltagarna var vid tillfället yrkesverksamma i olika skolor inom skilda socioekonomiska upptagningsområden. Totalt tackade 36 lärare ja till att delta i studien, men på grund av praktiska omständigheter, såsom tid och plats, bokades totalt 30 lärare in att delta. Totalt genomfördes sex fokusgruppsintervjuer där 27 lärare deltog i studien. Tre personer var tvungna att avbryta samma dag som intervjuerna ägde rum.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på olika skolor efter skoltid, med undantag för en intervju som genomfördes på en universitetsinstitution. Detta gjordes eftersom platsen var den geografiskt mest lämpliga för deltagarna. Varje fokusgruppsintervju varade i 60–80 minuter. Intervjun strukturerades genom en intervjuguide som innehöll några övergripande frågor om hur och varför de bedriver undervisning om mat och hälsa. Exempelvis: Hur undervisar du om mat och hälsa? Ge exempel på situationer när hälsa ingår i undervisningen.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes och modererades av forskaren (föreliggande artikelförfattare) vilket också innebar att det var möjligt att infoga följdfrågor exempelvis för att be om förtydliganden. Fokusgrupperna ljudinspelades och transkriberades ordagrant av artikelns författare. Närvarande var även en observatör som endast tog stödanteckningar för att underlätta transkriberingsarbetet för forskaren (Wibeck, 2000).

En fördel med fokusgruppsintervjuer är att deltagarna uppmuntras att dela med sig av sina tidigare erfarenheter och utveckla sina beskrivna perspektiv ytterligare genom att inspireras av de andra deltagarna. Dessutom är det en tidsbesparande metod att samla in data från flera deltagare. Det finns även svårigheter med fokusgruppsintervjuer, ofta beträffande moderatorns roll att förmå deltagarna att föra en rik diskussion. Det är viktigt att som moderator kunna fördela ordet och således undvika risken att någon deltagare blir för dominant och tar över diskussionen (Wibeck, 2000). Ett stöd för att hantera dylika problem var en intervjuguide. Vidare riktades även uppmärksamhet på dominansförhållanden i gruppen där moderatorn (artikelförfattaren) uppmuntrade och fördelade ordet till personer som kommit till tals i mindre utsträckning.

Scientific literacy erbjuder ett sätt att analysera och diskutera undervisningens mål och innehåll. Denna typ av analys används för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik (jfr Almqvist & Lundqvist 2013) med andra ord används SL som analysverktyg för att studera vilken mening som konstrueras. Detta angreppssätt är vanligt förekommande inom exempelvis pragmatisk diskursanalys (Almqvist & Lundqvist, 2013) I en pragmatisk diskursanalys uppfattas språkets användning som ett meningserbudande, och därigenom blir relationen mellan ord och dess mening inget som på förhand kan tas för givet. Orden får sin mening i den kontext där orden används och genom de regler som styr språkbruket inom en specifik praktik. Denna typ av analys används för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik genom att identifiera mönster och regelbundenhet i språkanvändning (Almqvist & Lundqvist, 2013). Här används resonemanget om olika visioner för SF för att diskutera vilket mål och innehåll som inkluderas i lärares tal om food literacy i HK. Analysen av materialet har gjorts i flera steg. Efter att alla intervjuer transkriberats har det transkriberade materialet lästs igenom flera gånger för att leta efter mönster och regelbundenhet. Mönster och regelbundenhet innebär i detta sammanhang att meningar som innefattar lärarnas beskrivningar av undervisningsinnehållen mat och hälsa har markerats med överstrykningspennor. I ett andra steg har dessa markerade utsagor av undervisningsinnehållet sorterats i relation till vad och varför eleverna bör lära sig om mat och hälsa. I detta steg utkristalliseras relationen mellan olika markerade ord och dess tillskrivna mening i undervisningen. Orden fick här sin mening i relation till den undervisningskontext de knöts till. Exempelvis om mat beskrevs likt en byggsten som stärker kroppens muskelvävnad så sorterades denna typ av mening under rubriken näringslära. Tre olika teman identifieras beroende på vilken mening som orden tillskrevs. De tre olika teman som identifierats är i) näringslära, ii) matberedning och iii) måltidssituationen. I ett tredje steg har de markerade utsagorna inom respektive tema (näringslära, matberedning, måltidssituationen) studerats ytterligare för att urskilja nyanser inom respektive tema. Detta steg görs med hjälp av de tre visionerna (vision I, vision IIa, vision IIb, se tabell 1) som analysverktyg, eller raster, i syfte att analysera och diskutera lärares tal om mål och innehåll för food literacy inom talet om de olika innehållsområdena (teman). Under detta analyssteg lästes samtliga markerade uttalanden igen inom respektive tema (näringslära, matberedning, måltidssituationen) och dessa markerade meningar sorterades sedan med hjälp av visioner för SF. Exempelvis inom tema näringslära identifieras tre olika mål med undervisningen om näringslära, med hjälp av vision I, vision IIa och vision IIb. Dessa meningar markerades och sorterades in under respektive vision. Samtliga visioner under tema näringslära innefattar en syn på mat som medel för att uppnå fysisk hälsa, men beroende på hur undervisning beträffande näringslära beskrivs tillskrivs undervisningen således olika riktning med andra ord olika mål för undervisning om näringslära.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Etiska överväganden spelar en viktig roll för forskningens kvalitet och genomförande samt för hur resultat används på ett ansvarsfullt sätt. Därför har Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2017) tagits i beaktande och efterföljts under hela forskningsprocessen. Deltagarna informerades både muntligt och skriftligt om projektet vid rekryteringen samt innan fokusgrupperna inleddes. Via tydlig information i god tid gavs de möjlighet att reflektera över sitt deltagande och återkomma via e-post om de ville delta i studien. Detta betraktades som ett skriftligt samtycke till att delta i studien. Deltagarna deltog frivilligt och kunde när som helst välja att avbryta sitt deltagande. Det inspelade materialet lagrades på ett USB-minne som förvaras i ett låst och ellsäkert kassaskåp. Transkript och

resultat är anonymt kodade och avidentifierade. På så vis har strävan efter anonymitet samt god ordning i forskningsprocessen upprätthållits (Vetenskapsrådet, 2017).

RESULTAT

Resultatet påvisar tre teman i lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa, och är namngivna enligt följande: i) näringslära, ii) matberedning och iii) måltidssituationen. Dessa teman stämmer väl in på tidigare studiers innehåll av *vad* food literacy innefattar (jfr Truman et al., 2017). Vidare påvisar resultatet i föreliggande artikel, med hjälp av det tredje analyssteget, att det även inom dessa olika teman av food literacy, går att identifiera olika mål med undervisningsinnehållet i lärares tal om respektive temat (näringslära, matberedning, måltidssituationen). Inom respektive tema av food literacy identifieras således, med hjälp av vision I, vision IIa, vision IIb, en mångfacetterad bild av lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisning.

Tema 1: Näringslära

Undervisningen inom detta tema handlar om att eleverna ska utveckla specifika faktakunskaper i näringslära och/eller att eleverna utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt (i form av näringslära som vetenskap) ska kunna hantera vardagliga problem relaterade till matens betydelse för hälsa. Lärarna talar framför allt om näringsämnen fett, protein och kolhydrater och deras roll som kroppens byggstenar. Beroende på vision kan dock temat även förstås via ett reflekterande synsätt, där näringslära belyses ur fler perspektiv än endast kroppens fysiologiska funktion.

Vision I

Lärare som talar om undervisning inom denna kategori lägger fokus på grundläggande begrepp och kunskaper om matens betydelse för hälsa kopplade till näringslära. Här knyts kunskapen om biokemiska och fysiologiska effekter av näringsämnen samman med frågor om den energi som människor behöver för fysisk hälsa och välmående. Centralt i denna vision är att den enskilda eleven ska lära sig att navigera inom näringslära, dess språk och processer.

En lärare beskriver hur hen undervisar om mat och hälsa på följande sätt:

att eleverna förstår varför vi ska äta kolhydrater och vad kolhydrater och proteiner gör med kroppen. Om vi utesluter något så får det konsekvenser. Vad händer om jag får järnbrist!? Vad får det för konsekvenser!? Jo, vi blir trötta (Anna).

Lärare som talar om undervisning inom denna kategori talar om fördjupade kunskaper inom nutrition, såsom kostens betydelse för fysisk prestation. Lärarna talar om vikten av att förstå hur kostsammansättning och vätskeintag påverkar kroppens prestation och återhämtning. Inom denna vision ses kroppen som ett objekt, likt en maskin som behöver bränsle för att fungera optimalt. Här antas motivet för att lära sig näringslära vara självklart, eftersom näring ses som ett kraftfullt instrument för att undervisa om elevens möjligheter att utveckla medvetenhet om kostsammansättningens inverkan på kroppens prestationsförmåga. Vetenskapens epistemologiska grund behöver inte problematiseras. Flera lärare hänvisar till de svenska näringsrekommendationerna och menar att det rätta sättet att lära och leva är i enlighet med de

kostråd som dessa rekommendationer innefattar. Näringslära i detta avseende baseras på en naturvetenskaplig hållning där eleven förväntas lära sig grundläggande kunskaper och färdigheter i näringslära och att tänka likt en nutritionist och använda naturvetenskapliga sätt att resonera.

Vision IIa

Lärare som talar om undervisning enligt vision IIa börjar med ett problem av praktisk karaktär och tar hjälp av näringslära för att lösa detta problem. De uttrycker att det är ett problem att elever äter onyttigt, exempelvis att de utifrån de på näringslära baserade näringsrekommendationerna äter för lite frukt och grönt och ofta väljer att hoppa över grönsaker i matsalen. Lärarna talar om utmaningen att få eleverna att alltid inkludera grönsaker i sin kost. Ett sätt att hantera detta är enligt lärarna att nöta in "tallriksmodellen", med förhoppning om att dess budskap blir en självklar rutin som innebär att eleverna alltid inkluderar grönsaker i sin kost.

I matkön i matsalen kan de komma och säga "titta vad jag har" och så visar de stolt upp att de valt att inkludera grönsaker på tallriken (Fia).

Ytterligare en lärare instämmer i samtalet och tillägger:

Eller också blir det "du gick förbi grönsakerna nu! – oj då...", så det är en stor mission detta (Lena).

Citaten visar först och främst exempel på förekomsten av sådana vardagliga problem som lärare nämner att de försöker lösa med hjälp av ökade kunskaper inom näringslära. Eleverna ska lära sig att äta nyttigare i sitt vardagliga liv, det vill säga använda de kunskaper som återfinns inom vision IIa. Det räcker alltså inte med att eleven känner till att grönsaker är nyttiga, de måste även applicera denna kunskap i sin vardagliga kontext.

Vision IIb

Denna vision avser att kunna värdera olika alternativ och att med hjälp av kunskap kritiskt kunna granska och argumentera för val som har moraliskt-politiska aspekter. Detta förhållningssätt öppnar upp för ett pluralistiskt resonemang om näring ur olika perspektiv. I stället för att endast fokusera på mått för näringsinnehåll kan man belysa matvanor kopplade till livsstil ur ett samhällsperspektiv. Maten ska vara näringsriktigt korrekt sammansatt men samtidigt ses ur ett annat perspektiv.

Ja, om de får planera en egen måltid då kan jag fråga dem; Är det här en bra, nyttig måltid? Vad har du för underlag till det? Har de då tallriksmodellen, så är det efter säsong? Är det kanske Fairtrade märket på livsmedlen, då har du ju tänkt lite längre. Då är det bra för andra människor också. Så det går ju att ha många perspektiv på det. Men då måste de ju ha lite faktakunskaper för att kunna göra valen (Annika).

Citatet ovan är intressant ur flera aspekter. Det visar först och främst exempel på förekomsten av sådana val med moralisk-politiska aspekter, vilket har varit återkommande i det empiriska materialet. Vidare visar citatet exempel på de problem som matkonsumtion ställer oss inför. Våra livsmedel påverkar miljön både direkt och indirekt inom livsmedelsproduktionskedjan. Det är stor skillnad mellan olika livsmedels miljöpåverkan. En säsongsbetonad tallriksmodell kan synliggöra ett ställningstagande för att belysa hur ytterligare dimensioner av en näringsrik tallrik kan vara en klimatsmart måltid. Således är det inte, inom denna vision, tillräckligt med vetenskaplig kunskap om nutrition för att planera en näringsriktig måltid, utan en sådan tillämpning kräver också att man

kan värdera olika alternativ, vilket innefattar ett moralisk-politiskt ställningstagande. Att välja ett livsmedel med Fairtrade-certifiering blir i detta resonemang ett ställningstagande.

Tema 2. Matberedning

Undervisningen inom detta tema handlar om att eleverna ska lära sig, och vidare utveckla, hantverksskicklighet inom matlagningens område via en typ av processtekniska frågor inom matlagningshantverket som berör allt från hur metoden eller processen påverkar livsmedlets kvalitet och hållbarhet till tekniska val och frågor om dess energiförbrukning som kan kopplas till resursslöseri.

Vision I

Lärare som talar om undervisning inom denna kategori lägger fokus på grundläggande begrepp, kunskaper och färdigheter i matberedning. Det finns vissa tekniker och verktyg som framhävs som bäst lämpade för det önskade resultatet och eleven förväntas behärska vissa tekniska färdigheter likt en professionell kock. Fakta kan handla om exempelvis konsistensgivare (potatismjöl, vetemjöl, gelatin och pektin), inklusive kunskap om när och hur de ska användas och appliceras för att undvika klumpar i till exempel en sås.

En lärare beskriver undervisningen enligt följande:

man ger dem redskapen för att ta ett recept och läsa recept och metoder. Man gör saker och ting i en viss ordning (Malin).

Inom denna vision hänvisar lärare till grundläggande kunskaper, färdigheter och metoder som innefattar att kunna tyda ett recept, förstå dess begrepp samt kunna följa de olika steg och matlagningstekniker som receptet innefattar.

En annan lärare beskriver det på följande sätt.

Ja, alltså hur man gör det. Hur bra man gör det. Hur skicklig man är i hantverket. Hur skicklig man är på att överföra kunskap i handling (Karin).

Sammantaget är det en process att lära sig de praktiska färdigheter som innefattar hantverksskickligheten i matlagningens olika steg. Det finns ett rätt och eftersträvanvärt sätt.

Vision IIa

Denna undervisning börjar med ett problem av praktisk karaktär och tar hjälp av vetenskapen för att lösa detta problem. Lärare uttrycker att det är ett problem att elever föredrar vissa helfabrikat i stället för egengjorda alternativ, exempelvis när det gäller köttbullar. Att äta hemlagad mat är enligt lärarna ett bättre alternativ. Ett sätt att få eleverna att äta mer hemlagat är att lära sig det praktiska hantverket för att uppnå förväntat resultat.

I nedanstående exempel synliggörs hur färdigheter behövs för att kunna lösa praktiska och vardagliga problem.

Löken i köttbullar är rent hantverksmässigt för svårt. Löken blir för stora bitar och då håller inte köttbullarna ihop (Pia).

Elevens tekniska förmåga att hacka lök påverkar det färdiga resultatet, då för stora lökbitar i smeten gör att köttbullen faller sönder i stekpannan. Det är en utmaning att få samma karaktär och struktur som de fabrikstillverkade alternativen. Läraren vill att eleven ska lyckas och därmed får positiva matlagningssupplevelser. Följaktligen är det viktigt att utveckla de tekniska färdigheterna i matlagning och lära sig att tillämpa kunskap och hantverksskicklighet på praktiska och tekniska frågor i vardagen. En annan lärare beskriver det så att utmaningen ligger i att eleverna ska lära sig

att laga bra praktiskt enkel vardagsmat, så att man klarar sig för resten av ert [sitt] liv
(Siv).

Vision IIb

Kunskaper inom matberedning innefattar inte bara själva matlagningstekniken utan även livsmedelshantering, från början till slut. Inom denna vision ska eleverna kunna värdera olika alternativ och med hjälp av ämnesspecifik kunskap kunna kritiskt granska och argumentera för val av moralisk-politisk karaktär. Denna vision öppnar upp för ett pluralistiskt resonemang där eleven ska utvärdera sina beslut och handlingar utifrån förståelsen av att hans val har konsekvenser. En lärare beskriver en situation där hen försöker få en elev att argumentera och reflektera över sitt val av livsmedelshantering under pågående lektion.

Elev: Jag har aldrig slängt en halv lök!

Lärare: Nej, men jag såg just en plåtburk åka ner i soporna (Berit).

Att matavfall är ett problem och bör minimeras tycks ingå i elevens resonemang om livsmedelshantering, då sparandet av oanvända lökhalvor efterföljs; de kan användas av andra elever eller vid senare matlagningstillfällen. Ovanstående citat visar emellertid att det inte är tillräckligt med vetenskaplig kunskap om hantering av själva livsmedlet i sig (löken) inom denna vision, utan metoder, tekniker och de förpackningar som livsmedlet förvarats i under hela mathanteringsprocessen ska ingå. Matsvinn är en del av det moralisk-politiska problemet och materialåtervinning är ytterligare en dimension av detta matrelaterade problem. Citatet illustrerar en vision inom vilken läraren strävar efter att inkludera resursbegreppet på ett mångfasetterat sätt.

Visionen innefattar att ge eleven möjlighet att tillämpa ämnesrelaterad kunskap på moraliska och politiska frågor i vardagen. Som visats inbegriper detta välgrundade val i vardagliga aktiviteter gällande resurshushållning. I detta resonemang ses även materialåtervinning som ett sätt för eleven att ta ställning. Ett ställningstagande av värderande karaktär då en sorterad plåtburk innebär energibesparing som visar på hänsyn och respekt för en hållbar livsstil.

Tema 3. Måltidssituationen

Fokus för detta tema är frågor som rör sociala och kulturella perspektiv på människors matvanor, vilket innefattar kunskaper om individuellt ätande i relation till sociala strukturer och kulturell tillhörighet. I detta resonemang förväntas eleven resonera med kostsociologiska inslag som bland annat innefattar hur man bör bete sig i ett specifikt matsammanhang.

Vision I

Lärare som talar om undervisning inom denna vision lägger fokus på grundläggande begrepp gällande mattraditioner. Det handlar om grundläggande kunskaper och färdigheter gällande

exempelvis ett specifikt firande. I nedanstående exempel lyfts ett svenskt julfirande fram. Det finns då särskilda recept och tillhörande traditioner som är kopplade till denna specifika matkultur.

Ja, som att göra ett traditionellt firande. Vi har exempelvis julfirande. Att man då lagar många maträtter och sen sitter man ner och äter ganska mycket och länge. Att sitta ner till snyggt dukade långbord med servettbrytningar (Hanna).

Här kretsar undervisningen kring den sociala händelsen av ett julbord (smörgåsbord²). Denna undervisning innefattar en uppsättning grundläggande fakta, metoder, färdigheter och regler att förhålla sig till, såsom vad, hur och när man ska äta. Med ett traditionellt svenskt julbord följer en uppsättning sociala och estetiska regler som läraren undervisar om.

Dessa fakta inkluderar även regler gällande dukningen. Eleverna förväntas sitta vid ett gemensamt långbord som är ”snyggt” dukat och där servetter har vikts enligt specifika instruktioner för önskat estetiskt resultat.

Vision IIa

Tom kategori. Vid analysen framkom inga exempel i enlighet med vision IIa.

Vision IIb

Inom denna vision ska eleverna kunna värdera olika alternativ med hjälp av kunskap och kunna kritiskt granska och argumentera för val utifrån moralisk-politiska aspekter. Beskrivningen som följer är ett exempel på när lärare försöker fånga den psykosociala aspekten av måltiden.

När du slänger dig över all mat, i stället för att bjuda din kompis, hur påverkar det hur man mår här inne? Alltså mycket så är det, och kanske inte så mycket maten då. Utan det är mer omkring maten och måltiden (Moa).

Ett moraliskt problem i relation till måltidssituationen presenteras här. Flera respondenter har på liknande sätt som ovan citerad lärare framhållit att det inte alltid är lätt att undervisa om den sociala samvaro som måltidssituationen kan symbolisera. Hur kan då den citerade lärarens strategi förstås? Den beskrivna undervisningen kan här ses som en fingervisning åt eleven, likt en ”mental kullerbytta” som en lärare uttryckte det, för att få eleven att kritiskt granska och använda sina sociala färdigheter för att lösa detta moraliska problem som innefattar solidaritet vid måltidssituationen.

Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan vi se att resultatet innefattar tre teman inom lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa i HK. Dessa teman; i) näring, ii) matberedning, iii) måltidssituationen, representerar olika aspekter av disciplinära färdigheter (sätt att veta eller kunna). Inom respektive tema identifieras olika aspekter av disciplinära färdigheter. Detta synliggörs via Visioner. Lärares tal om undervisning inom Vision I innebär att eleven ska, genom undervisningen, introduceras i den vetenskapliga disciplinens grundläggande fakta och färdigheter. Vidare visar resultatet att lärares tal inom Vision IIa innebär att eleven ska lära sig att använda

² Ett smörgåsbord är en typ av svensk festmåltid som serveras i buffé-form. Olika traditionella maträtter, varma som kalla, placeras på ett bord. De kalla rätterna bör ätas först. Det är även vanligt att äta särskilda livsmedel i kombination: sill äts vanligtvis med kokt potatis etc. (Metzger 2009).

kunskapen för att kunna hantera olika vardagliga problem och ställningstaganden. Lärares tal om undervisning inom Vision IIb innefattar kunskap som fordras för att hantera frågor där det krävs en förmåga att värdera olika alternativ i relation till frågor av moralisk-politisk karaktär. Resultaten visar att lärarna talar om olika slags kunskaper och specifika färdigheter, vilket innebär att olika konstruktionen av food literacy existerar i lärarnas tal om mat och hälsa. I föreliggande studie problematiseras identifierade teman av food literacy, via analys av visioner med undervisning. Analysen synliggör således inte bara *vad* food literacy anses innefatta utan synliggör även konstruktioner av *varför* undervisningsinnehåll anses relevant att kunna. Olika konstruktioner av food literacy synliggörs således i relation till mål med undervisningen. Dessa mål är kontextbunden och måste förstås i relation till sitt didaktiska sammanhang. Nedanstående tabell sammanfattar resultatet och kan också förstås som ett didaktiskt verktyg för att diskutera food literacy i hem- och konsumentkunskapsutbildning.

Tabell 2. Sammanfattning av resultat.

Vad Varför	Innehållsteman om matens betydelse för hälsa		
	Näringslära	Matberedning	Måltidssituationen
Vision I Lära sig en kunskapstradition som innefattar disciplinens grundläggande kunskaper och färdigheter	Behärska grundläggande begrepp, processer och färdigheter gällande näringslära. Kunna resonera och agera likt en nutritionist.	Behärska grundläggande begrepp, processer och färdigheter gällande matberedning. Kunna agera likt en kock där hantverksskickligheten står i fokus.	Behärska grundläggande begrepp, processer och färdigheter gällande måltidssituationen. Kunna resonera med kostsociologiska inslag.
Vision IIa Med utgångspunkt i ett vardagligt problem kunna tillämpa sin kunskap och färdighet för att finna lösningar.	Vardagliga problem av praktisk karaktär gällande näringslära löses via tillämpning av kunskap för att uppnå näringsriktig matkonsumtion.	Vardagliga problem av praktisk karaktär gällande matberedning löses via tillämpning av process- och livsmedelstekniska färdigheter inom matlagningshantverket för att uppnå önskat resultat.	Återfann inget empiriskt material för denna potentiella kategori.
Vision IIb Tillämpning av vetenskap på moralisk-politiska problem. Innefattar förmåga att värdera olika åsikter och alternativ, samt kunna fatta beslut utifrån värderade argument.	Kunna lösa ett moralisk-politiskt problem gällande näringslära. Genom reflektion ha förmågan att agera och synliggöra ställningstaganden för olika dimensioner av en näringsrik måltid.	Med hjälp av kunskap kunna kritiskt granska och argumentera för val av moralisk-politiska aspekter. Visa på insikt i hur produkter och processer gällande mathantering påverkar omgivningen, såväl som att kunna utvärdera sina beslut och handlingar utifrån förståelsen av att ens val har konsekvenser.	Utifrån ett reflekterande förhållningssätt kunna argumentera för sitt beteende i relation till värden och värderingar som är kopplade till måltidssituationen, samt kunna tillämpa sina färdigheter och kunskaper om måltidssituationen som ett komplext socialt fenomen.

DISKUSSION

I artikeln har analysverktyget för SL använts för att analysera och diskutera food literacy i undervisning om mat och hälsa (se tabell 1). Genom att applicera denna analytiska begreppsapparat

är det möjligt att diskutera företeelser som tidigare inte synliggjorts inom detta specifika fält av food literacy då både perspektiv beträffande *vad* och *varför* kunnande om mat och hälsa sätts i relation till lärarens mål med undervisningen.

I analysen framkommer att lärarna talar om food literacy som 1) näringslära, 2) matberedning och 3) måltidssituationen (se tabell 2). Detta kan jämföras med Vidgens & Gallegos (2014) modell av food literacy, innefattande kategorier: 1) att kunna planera och arrangera inför måltider; 2) att kunna välja livsmedel av god kvalitet; 3) att kunna bearbeta och tillaga en fullvärdig måltid; 4) att förstå måltidens och ätandets innebörd för välbefinnandet). Vidgens & Gallegos (2014) teman har stora likheter med de teman som framkom i föreliggande studie.

Det som främst skiljer sig åt är att föreliggande studie tar ett steg längre och även problematiserar identifierade teman av food literacy, via analys av visioner med undervisning. Resultatet visar att olika konstruktioner av food literacy kan identifieras i lärares tal om mål och innehåll i undervisning om mat och hälsa. Således har föreliggande studie påvisat att uttalade teman av food literacy inte nödvändigtvis innefattar ett på förhand givet innehåll inom ramen för respektive tema, utan innehåll bör problematiseras i relation till lärarens mål med undervisningen för att få en mer nyanserad beskrivning av olika konstruktioner av food literacy. Detta är ett relevant bidrag till food literacydebatten och understryker samtidigt vikten av didaktisk reflektion av undervisningsinnehåll beträffande mat och hälsa. Detta resultat går i linje med vad Truman et al. (2017) efterfrågar, nämligen fler studier som synliggöra och problematisera olika underteman av food literacy i undervisning. Detta är viktigt inte minst för att olika teman inte nödvändigtvis kompletterar varandra. Exempelvis visar Bohm (2015) hur olika kategorier inom food literacy kan framstå som motstridiga i HK-undervisningen. Hon talar om att sådant som anses vara bra för kroppen att äta eller bra att äta med tanke på miljön inte nödvändigtvis sammanfaller med elevers (eller för den delen lärares) smak eller kultur och därför väljs bort.

Resultatet i föreliggande studie visar att lärarna talar både om kritisk kunskap och om funktionell kunskap. Innehållsliga teman av food literacy svarar på *vad* elever ska lära sig, och *varför* detta anses vara relevant att kunnande. När lärare talar om ett tema av food literacy (näringslära, matberedning, måltidssituationen) uttalas olika synsätt av *vad* och *varför* detta är relevant i undervisningen beroende på vision. Ett till synes homogent innehållsligt tema för food literacy som exempelvis *näringslära* beskrivs olika beroende på vision, och skapar således olika möjligheter för elever att lära sig om näringslära. Betänk situationen att tre lärare på tre olika skolor ska undervisa om näringslära nästkommande lektion. Lärare ett framhåller fakta om fett som förser kroppen med essentiella fettsyror och belyser hur fettsyror påverkar en rad funktioner i kroppen. Lärare två fokuserar hur olika fetter kan tillämpas i vardagliga situationer. Exempelvis hur vi genom att mixa matolja, kryddor och äppelcidervinäger kan skapa en hälsosam komponent till middagens råkostsallad. Lärare tre synliggör tre olika produkter av matfett. Exempelvis smör, rapsolja och ett bordsmargarin som är gjort på palmolja. Produkterna problematiseras i relation till olika val, samt hur dessa val kan påverka vår (och andras) hälsa på olika vis. Tre lärare på tre olika skolor undervisar i näringslära, men beroende på vilket klassrum eleven befinner sig i så skapas olika förutsättningar att lära sig *vad* och *varför* näringslära blir viktigt att kunna. Trots om lärare talar om samma tema, *näringslära* kan de ha olika mål beträffande *vad* och *varför* elever ska lära sig näringslära på lektionen. Med andra ord konstrueras food literacy beträffande näringslära på olika vis beroende på syfte. Det kan handla om att eleverna ska lära sig näringslärans begrepp, processer och regler (vision I), om att eleverna

ska lära sig att tillämpa dessa i vardagliga situationer (vision IIa) eller att eleverna med stöd i kunskap i näringslära ska kunna värdera olika alternativ och ta ställning (vision IIb).

Det resultat som Truman et al. (2017) publicerat innefattar sex olika teman för food literacy. Av dessa teman återfinns likheter med temat som Truman döpt till *färdigheter och beteenden* och *mat och hälsa*. Dessa teman har vissa likheter med temat *matberedning* i föreliggande artikel. De överensstämmer så till vida att de innefattar förmågor som handlar om kunskap om livsmedel samt kunskap om att göra informerade matval. Vidare finns det en viss likhet mellan temat som Truman et al. (2017) döpt till *kultur* och temat som i föreliggande resultat som heter *måltidssituationen*. Dessa teman innefattar lärares tal om matens sociala och kulturella betydelse. Det som blir påtagligt i föreliggande artikels resultat är att även känslor ingår i måltidssituationen under vision IIb som en del av måltidens sociala värde. Temat *livsmedelssystem*, som enligt Truman et al. (2017) innefattar förståelse för livsmedelssystemets komplexitet t.ex. genom miljöpåverkan, kan enligt min analys återfinnas i både tema näringslära, i vision IIb, matberedning IIb samt måltidssituationen IIb i form av en miljöns inverkan på måltiden via en psykosocial miljöaspekt. Den största skillnaden mellan min studie och Trumans et al. (2017) är temat *kunskap* som enligt Truman specifikt innefattar näringslära. Resultaten i föreliggande studie visar att lärarna i samtliga teman av food literacy talar om olika slags kunskaper och olika specifika färdigheter som representeras via vision I, IIa och IIb.

Sammantaget bidrar resultatet i föreliggande artikel till att problematisera och synliggöra olika underteman, eller med andra ord olika konstruktioner, av food literacy även inom respektive tema för food literacy. Att analysera ett undervisningsinnehåll utifrån visioner skapar förutsättningar att se och diskutera vad HK-läraren vill att eleverna ska använda denna kunskap till. Vad i relation till varför lärare anser att elever ska lära sig detta kunnande i undervisningen. Resultatet är relevant då det synliggöra att lärare har olika syn på vilket kunnande som anses viktigt att lära beträffande mat och hälsa samt hur detta bör läras. Detta kan i sin tur få konsekvenser för undervisningspraktiken då det kan skapa olika förutsättningar för elever att lära om matens betydelse för hälsa. Enligt Englund (1997; 1998) bidrar olika kontexter, såsom epistemologiska inriktningar, till olika förutsättningar för meningsskapande processer. Detta resonemang ligger i linje med studiens resultat. Matens betydelse för hälsa är inte bara ett perspektiv format av individuella faktorer så som kostråd och autonomi utan kunskapsinnehållet kan även innefatta strukturella samhällsproblem med ojämlika livsvillkor i länder som ingår i matproduktionskedjan.

Genom att uppmärksamma hur vissa konstruktioner av undervisningsinnehållen mat och hälsa kommer till uttryck i lärares tal, skapas samtidigt insikt om avsaknaden av alternativa innehållsliga perspektiv. Exempelvis i det tredje temat, måltidssituationen, återfanns ingen empiri som överensstämde med vision IIa. Hur kan vi förstå att de intervjuade lärarna inte gett uttryck för några vardagliga problem gällande måltidssituationen? En möjlighet av många skulle vara att problematisera måltidens sociala form. Lärarna talar enbart om den gemensamma måltiden, vilken framstår som en eftersträvanvärd norm. En måltid ska ätas i gemenskap, vilket ofta också är en realitet i HK-undervisningen. Men hur ser elevernas vardagliga situation utanför skolan ut? De barn som äter måltider ensamma, faller dessa utanför ramen för "en riktig måltid"? Inkluderar inte undervisningen ensamma måltider i en vardagskontext? Detta kan uppfattas som problematiskt, givet att 1,8 miljoner av Sveriges hushåll består av ensamhushåll (SCB 2020). Om vi väljer att betrakta utbildningen likt en praktik med möjlighet att "rusta" elever med kunskap för livet så är det i hög grad motiverat att fundera på vilken verklighetsbild som reproduceras i undervisningen, samt vilka

elever som inkluderas och exkluderas i undervisningskontexten. Annorlunda uttryckt genererar detta resultat möjlighet att reflektera över vilken norm för måltiden som förmedlas i HK?

I korthet kan jag konstatera att innebörden av termen food literacy inte är given en gång för alla, utan att den i högsta grad är avhängig de politiska, moraliska och epistemologiska faktorer som råder vid en given tidpunkt i ett givet sammanhang. Genom att uppmärksamma dessa principer är det rimligt att ifrågasätta vilka aspekter av mat och hälsa som utbildningen förmedlar och vilka värden eleverna därmed förväntas fostras in i. Resultaten visar att lärarna talar om olika slags kunskaper och färdigheter som representeras via vision I, IIa och IIb, vilket innebär att olika konstruktioner av food literacy existerar i lärarnas tal om undervisning gällande matens betydelse för hälsa. Således är detta resultat ett bidrag till food literacyforskning, då det problematiserar termen food literacy som meningsskapande kunskapsinnehåll och visar på dess tvärvetenskapliga komplexitet (se tabell 2).

REFERENSER

- Abd-el-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: The impact of a philosophy of science course on preservice teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science Education*, 27, 15–42.
- Almqvist, J. (2005). *Learning and artefacts: On the use of information technology in educational settings*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman M., & Östman L (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*. 17 (3): 11–24
- Azevedo Perry, E., Thomas, H., Samra, H.R., Edmonstone, S., Davidson, L., Faulkner, A., Petermann, L., Manafò, E. & Kirkpatrick, S.I. (2017). Identifying attributes of food literacy: A scoping review. *Public Health Nutrition*, 20, 2406–2415.
- Begley, A. & Vidgen, H. (2016). An overview of the use of the term food literacy. I H. Vidgen (red.). *Food literacy: Key concepts for health and education*. New York: Routledge.
- Benn, J. (2014). Food, nutrition or cooking literacy: A review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, 7(1), 13–35.
- Belasco, W. (2008), *Food: The key concepts*. Berg Publishers, Oxford.
- Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C. & Hörnell, A. (2015). “He just has to like ham” – The centrality of meat in home and consumer studies. *Appetite*, 95, 101–112.
- Brooks, N. & Begley, A. (2014). Adolescent food literacy programs: A review of literature. *Nutrition & Dietetics*, 71 (3) 158–171.
- Brunosson, A., Brante, G., Sepp, H. & Mattsson Sydner, Y. (2014). To use a recipe – not a piece of cake: Students with mild intellectual disabilities' use of recipes in home economics. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 412–418.
- Colaruglio, S. & Slater, J. (2014). Food Literacy: Bridging the Gap between Food, Nutrition and Well-Being s. 37-55 in *Sustainable Well-Being: Concepts, Issues, and Educational Practices*. ESWB Press. Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift*, 2(2–3), 20–45.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1998). Teaching as an offer of (discursive?) meaning. I B.B. Gudem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (s. 215–226). New York: Peter Lang Publishing.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1).
- Fischler, C. (1980). Food habits, social change and the nature/culture dilemma. *Social Science Information*, 19/6, 937-953.
- Fieldhouse, P. (1998). *Food and nutrition: Customs and culture*. London: Square Press.
- Garcia, A.L., Reardon, R., McDonald, M. & Vargas-Garcia, E.J. (2016). Community interventions to improve cooking skills and their effects on confidence and eating behaviour. *Current Nutrition Reports*, 5, 315–322.
- Gréa Krause, C., Beer-Borst, S., Sommerhalder, K., Hayoz, S. & Abel, T. (2018). A short food literacy questionnaire (SFLQ) for adults: Findings from a Swiss validation study. *Appetite*, 120, 275–280.
- Lundqvist, E. (2009). *Undervisningssätt, lärande och socialisation: Analyser av lärares riktningssgivare och elevers meningsskapande i NO-undervisning*. Diss. Uppsala universitet.
- Lundqvist, E. & Lidar, M. (2013). Nationella prov i NO och lärares val av undervisningsinnehåll. *Utbildning & Demokrati*, 22(3), 85–106.

- Lundqvist, E., Säljö, R. & Östman, L. (2013). *Scientific literacy. Teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lupton, D. (1996). *Food, the body and the self*. London: Sage.
- Lupton, D. (1994) Food, memory and meaning: the symbolic and social nature of food events. *The Sociological Review*, 42(4), 664--85.
- Mennell, S., Murcott, A. & van Otterloo, A.H. (1998). *The sociology of food, eating, diet and culture*. London: Sage
- McGowan, L., Pot, G.K., Stephen, A.M.,; Lavelle, F., Spence, M., Raats, M., Hollywood, L., McDowell, D., McCloat, A.; Mooney, E., Caraher, M. & Dean, M. (2016). The influence of socio-demographic, psychological and knowledge-related variables alongside perceived cooking and food skills abilities in the prediction of diet quality in adults: A nationally representative cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13, art. 111.
- Metzger, J. (2009). Husmanskostentreprenören: Tore Wretmans omdaning av det svenska kulinariska fältet. I C. Fjellström (red.), *Gastronomisk forskning* (s. 87–104). Stockholm: Gastronomiska akademien.
- Nanayakkara, J., Margerison, C. & Worsley, A. (2017). Teachers' perspectives on a new food literacy curriculum in Australia. *Health Education*, 118(1), 48–61.
- Nowak, A. Kolouch, G. Schneyer, Krista H. & Roberts, K. (2012). Building Food Literacy and Positive Relationships with Healthy Food in Children through School Gardens. *Childhood Obesity* Volume 8 (4) 392-395.
- Oljans, E., Elmståhl, H., Mattsson Sydner, Y., Hjalmskog, K. (2018). From nutrients to wellbeing. Identifying discourses of food in relation to health in syllabi. *Pedagogy, culture and society*, vol. 26, nr 1, s. 35-49.
- Palumbo, R., Annarumma, C., Adinolfi, P., Vezzosi, S., Troiano, E., Catinello, G. & Manna, R. (2017). Crafting and applying a tool to assess food literacy: Findings from a pilot study. *Trends in Food Science and Technology*, 67, 173–182.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3 uppl. London: SAGE
- Pendergast, D., Garvis, S. & Kanasa, H. (2011). Insight from the public on Home Economics and formal food literacy. *Family & Sciences Research Journal*, 39(4), 415–430.
- Pendergast, D. (2012). The intention of home economics education: A powerful enabler for future-proofing the profession. I D. Pendergast, S.L.T. McGregor & K. Turkki (red.). *Creating Home Economics futures: The next 100 years*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Pendergast, D. & Dewhurst, Y. (2012). Home economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics*, 5, 245.
- Roberts, D. (1982). Developing the concept of "curriculum emphases" in science education. *Science Education*, 62(2), 243–260.
- Roberts, D. & Östman, L. (1998). *Problems of meaning in science curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Roberts, D. (2007). Scientific literacy/science literacy. I S.K. Abell & N.G. Lederman (red.), *Handbook of research on science education* (s. 729–780). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017). Environmental factors of food literacy in Australian high schools: views of home economics teachers. *International Journal of Consumer Studies*. 41(1), 19-27.
- Sadegholvad, S., Yeatman, H., Parrish, A.M. & Worsley, A. (2017). What should be taught in secondary schools' nutrition and food systems education? Views from prominent food-related professionals in Australia. *Nutrients*, (9).

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. I J.D. Yehudit, Z.R. Mevarech & D.R. Baker (red.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (s. 65–88). Zürich: Springer.
- SCB (2020). *Hushåll i Sverige*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/hushall-i-sverige/>
- Skolverket (2011). *Kursplan hem- och konsumentkunskap* [elektronisk resurs] www.skolverket.se.
- Slater, Joyce. 2013. "Is Cooking Dead? The State of Home Economics Food and Nutrition Education in a Canadian Province." *International Journal of Consumer Studies* 37 (6): 617–624.
- Truman, E., Lane, D. & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365–371.
- Velardo, S. (2015). The Nuances of Health Literacy, Nutrition Literacy, and Food Literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 47 (4) 385-389.
- Velardo, S. (2017). Nutrition literacy for the health literate. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 49 (2): 183.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vidgen, H. A. (Ed.) (2016). *Food literacy: Key concepts for health and education*. London, New York: Routledge.
- Vidgen, H.A. & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50–59.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zeidler, D.L. & Sadler, T.D. (2011). An inclusive view of scientific literacy: Core issues and future directions of socioscientific reasoning. I C. Linder, L. Östman, D.A. Roberts, P. Wickman, G. Erickson, & A. MacKinnon (red.), *Exploring the landscape of scientific literacy*. (s. 176–192). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Diss. Uppsala universitet.
- Östman, L. (2000). Didaktik och didaktisk kompetens. I C.A. Säfström & P.O. Svedner (red.) *Didaktik: Perspektiv och problem* (s. 66–76). Lund: Studentlitteratur.

Vol 16, nr 2 2022

Utbildning & Lärande

Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker

Jan Håkansson

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet

Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago

One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser

Anna Johansson

Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll

Emma Oljans

Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande

Susanne Gustavsson & Mia Berglund