

Gun Åbacka

Att lära för livet hemma och i skolan



Elevers uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö



Gun Åbacka

Född i Närpes 1966

Studentexamen, Närpes gymnasium 1985

Hushållslärarexamen, Högvalla Seminarium i huslig ekonomi 1990

Pedagogie magister, Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi 1995

Lektor i huslig ekonomi, Grundskolans högstadium i Jakobstad 1990–1992,
1994–1995

T.f. lektor inom branschen för hotell-, restaurang- och storhushållsverksamhet
vid Syd-Österbottens yrkesskola, 1995–1996

Lärare i husliga ekonomins didaktik vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi
Vasa 1996–

Pärmbild och utkast: Andreas Sundstedt

Pärm layout: Tove Ahlbäck

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FIN-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

Att lära för livet hemma och i skolan

Elevers uppfattningar av kost och hälsa,
konsumtion och privatekonomi samt hushåll
och miljö

Gun Åbacka

Akademisk avhandling

som med tillstånd av
Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi
framläggs till offentlig granskning i Akademisalén,
Strandgatan 2, Vasa, fredagen den 8 februari 2008 kl. 12

ÅBO 2008

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

ATT LÄRA FÖR LIVET HEMMA OCH I SKOLAN

Att lära för livet hemma och i skolan

Elevers uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion
och privatekonomi samt hushåll och miljö

Gun Åbacka

ÅBO 2008

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG – ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Åbacka, Gun

Att lära för livet hemma och i skolan : elevers
uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion
och privatekonomi samt hushåll och miljö /
Gun Åbacka. – Åbo : Åbo Akademis förlag,
2008.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 978-951-765-412-8

ISBN 978-951-765-412-8

ISBN 978-951-765-413-5 (digital)

Korsholms Tryckeri

Korsholm 2008

Abstract

Learning for life at home and in school: pupils' understanding of diet and health, consumption and private finances, as well as household and environment

The home is an important societal arena for upbringing and learning. A child can experience a feeling of participation in the household he or she belongs to very early in life. In this manner, the home environment constitutes an essential foundation for instruction in the subject of Home Economics. At school, Home Economics pupils should fulfill the intentions that school curriculum has for the subject, that is to say develop the knowledge, skills, and values that allow pupils to be able to take responsibility for their health, finances, comfort, and safety in their close environment.

The purpose of this study is twofold. Firstly, the study aims to examine what knowledge and attitudes children and teenagers have acquired from their home environment, close environment, as well as school. Secondly, the study aims to evaluate the effects of instruction in Home Economics, at the 7th grade level, as regards diet and health, consumption and private finances, as well as household and the environment.

The study's methodological foundation focuses on pupils' understanding of the surrounding world. A phenomenographical approach to the research phenomenon basis itself on the supposition that knowledge is fixed in human beings' consciousness and experiences. Furthermore, the study stresses individual variations in conjunction with the experienced phenomenon. The empirical portion of the study is based on semi-structured interviews of 30 pupils divided into two reference groups. The pupils were interviewed before instruction in the subject of Home Economics started and upon completing instruction. The interview data was analyzed and interpreted in accordance with the "multistage model".

The study results show that upbringing in the home environment is determinative as pertains to understanding of the socio-cultural household environment. Mealtime traditions, for example, are deeply ingrained but nonetheless influenced by lifestyle changes. The study shows that a didactic challenge exists to draw attention to the consequences of poor mealtime habits and stress for everyone raising or educating children and teenagers. Despite good knowledge of what a healthy diet is, the majority of pupils choose fast-food and junk-food when they eat out to save time and money. Studies of pupils' preparedness for consumption show that a purposeful upbringing in the home in combination with relevant instruction in Home Economics, results in knowledgeable consumers.

This study also shows that upbringing in the home environment and instruction in Home Economics requires an intense and conscious focus on the consequences of a household not run in accordance with nature, where the household lifestyle is non-sustainable. Pupils' understanding is often based on the disregarding of the survival perspective for a comfort perspective. Parents and Home Economics teachers should be able to bring up and teach children and teenagers in a manner that allows children and teenagers to take responsibility for their health, private finances, as well as comfort and safety in the close environment. The method is conscious nurturing and instruction.

Key words: Home Economics, household environment, sustainable household lifestyle, phenomenography, social constructivism, upbringing, instruction, subject didactics, learning

Abstrakt

Att lära för livet hemma och i skolan. Elevers uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö

Hemmet är en viktig samhällsarena för fostran och lärande. Barn kan mycket tidigt i livet uppleva en känsla av att vara delaktiga i det hushåll han eller hon tillhör. Hemmiljön bildar på så sätt en betydelsefull grund för undervisningen i läroämnet huslig ekonomi. I skolan ska eleverna i huslig ekonomi uppfylla läroplanens intentioner, dvs. utveckla kunskaper, färdigheter och värderingar som gör det möjligt för dem att ta ansvar för egen hälsa, privatekonomi samt trivseln och tryggheten i den egna närmiljön.

Syftet med föreliggande studie är tudelat. Det omfattar dels att undersöka vilka kunskaper och förhållningssätt barn och unga fostrats till i den egna hemmiljön, i den omgivande närmiljön samt i skolan, dels att undersöka effekter av undervisningen i huslig ekonomi, årskurs 7, i fråga om kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö.

Studiens metodologiska utgångspunkt sätter elevernas uppfattningar av sin omvärld i fokus. Ett fenomenografiskt sätt att närma sig forskningsfenomenet vilar på antagandet att kunskap förankras i människors medvetande och erfarenheter. Dessutom betonar ansatsen individuella variationer i anknytning till erfarna fenomen. Föreliggande empiriska studie bygger på semistrukturerade intervjuer med sammanlagt 30 elever fördelade på två studiegrupper. Eleverna intervjuas innan undervisningen i huslig ekonomi påbörjas samt efter att den avslutats. Intervjudata analyseras och tolkas i enlighet med flerstegsmodellen och resultaten presenteras såväl kvalitativt som kvantitativt.

Läroämnet huslig ekonomi är värvetenskapligt till sin karaktär. Undervisningen i den grundläggande utbildningen ska beakta denna ämneskaraktär såväl pedagogiskt som didaktiskt. I enlighet med gällande läroplan vilar undervisningen på en socialkonstruktivistisk epistemologi, som har bildat bas för studiens empiriska utgångspunkt.

Studieresultaten visar att fostran i hemmiljön är avgörande när det gäller uppfattningar av den sociokulturella hushållsmiljön. Måltidstraditioner är exempelvis djupt rotade men påverkas ändå av livsstilsförändringar. Utvärderingen visar att det är en didaktisk utmaning för alla som fostrar barn och unga att markera följderna av felaktiga måltidsvanor och stress. Trots goda kunskaper om sund kost, väljer de flesta snabb- och skräpmat när de äter utanför hemmet för att spara tid och pengar. Studier av elevernas konsumtionsberedskap visar att avsiktlig fostran i hemmet i kombination med relevant undervisning i huslig ekonomi, dvs. undervisning som relaterar till den värld eleven upplever som konsument, resulterar i kunniga konsumenter.

Utvärderingen visar att hemmiljöns fostran och undervisningen i huslig ekonomi behöver en stark och medveten fokus på följderna av ett hushåll som inte är naturanpassat och där livsstilen är ohållbar. Elevernas uppfattningar baseras ofta på att bekvämlighetsperspektivet åsidosätter överlevnadsperspektivet. Föräldrar och ämneslärare i huslig ekonomi torde ha goda möjligheter att fostra och undervisa barn och unga på ett sätt som tillåter dem att ta ansvar för egen hälsa, privatekonomi samt trivseln och tryggheten i den egna närmiljön. Metoden är medveten fostran och undervisning.

Sökord: Huslig ekonomi, hushållsmiljö, hållbar livsstil i hushållet, fenomenografi, socialkonstruktivism, fostran, undervisning, ämnesdidaktik, lärande

Innehållsförteckning

Förord

Kapitel 1

Inledning och bakgrund

1.1 Grundläggande miljöer för fostran och lärande	1
1.2 Livsstilsförändringars inverkan på aktiviteterna i hushållet	2
1.3 Hushållsarbetets värdegrund gungar	6
1.4 Huslig ekonomi som undervisningsämne i skolan	8
1.5 Forskningsproblemets grunder	10
1.6 Studiens generella syfte.....	13
1.7 Avhandlingens uppläggning.....	14

Kapitel 2

Kost och hälsa

2.1 Inledande perspektiv	15
2.2 Välfärdens inverkan på hälsan	16
2.3 Kostrelaterade sjukdomar bland unga i Finland.....	18
2.4 Hälsöförebyggande födointag	19
2.5 Hälsöförebyggande kostmedvetenhet	26
2.6 Hälsöfostrande didaktik i läroämnet huslig ekonomi.....	29
2.7 Sammanfattning	30

Kapitel 3

Konsumtion och privatekonomi

3.1 Konsumtion i välfärdssamhället.....	31
3.2 Reklam som konsumtionspådrivare	33
3.3 Faktorer som påverkar konsumentens val av livsmedel.....	35
3.4 Rättigheter och skyldigheter som konsument	38
3.5 Barns och ungas ekonomiska socialisation	39
3.6 Konsumentfostran i hem och skola	42
3.7 Sammanfattning	45

Kapitel 4

Hushåll och miljö

4.1 Grundläggande förklaringar	47
4.2 Kompetens i hushållet	48
4.3 Innebörder av en trivsamt närmiljö	50

4.4 Villkor för att vårda den globala miljön	52
4.5. Miljöanpassat beteende för en hållbar livsstil hushållet	56
4.6 Miljökunskap i handling – en utmaning för miljöundervisning	61
4.7 Sammanfattning	61

Kapitel 5

Social fostran och det avsiktliga lärandet

5.1 Studiens kunskapshorisont.....	65
5.1.1 Situationsanpassad kunskap.....	66
5.1.2 Den triangulära kunskapsformen	66
5.1.3 Kunskapsbaserade handlingsalternativ	68
5.2 Fostran som bildningspotential	70
5.2.1 Föreställningar om fenomenet fostran	70
5.2.2 Inlärd handlingsmönster.....	74
5.2.3 Vanor underlättar och avtrubbar	74
5.2.4 Attityder och individuella förhållningssätt	75
5.3 Grundläggande lärandeteorier	78
5.3.1 Behaviorismens uppkomst och framväxt.....	78
5.3.2 Kognitivismens hegemoni	80
5.3.3 Socialkonstruktivismens omvärldsorientering.....	82
5.4 Handlingsbaserat lärande	86
5.4.1 Formella och icke-formella inlärningsarenor	87
5.4.2 Erfarenhetslärandets grunder	91
5.4.3 Reflekterande i praktiken.....	95
5.5 Sammanfattning	98

Kapitel 6

Forskningsansats och procedur

6.1 Det metodologiska grundantagandet	101
6.1.1 Ontologiska beskrivningar	102
6.1.2 Människans kunskapsorientering.....	102
6.1.3 Det egna forskningsproblemets karaktär	104
6.1.4 Precisering av problemställningen.....	103
6.2 Aktuell forskningsansats.....	108
6.2.1 Metodologiskt vägval	108
6.2.2 Fenomenologi – en livsvärldsansats	109
6.2.3 Fenomenografi – den icke-dualistiska metodansatsen	111
6.3 Metodiskt tillvägagångssätt	112
6.3.1 Intervjumetoden	112
6.3.2 Utvärdering – ett sätt att studera undervisningsprocessens utfall.....	114
6.3.3 Undervisningens innehåll (vad-frågan)	117

6.3.4 Undervisningens uppläggning (hur-frågan)	119
6.4 Databehandling och dataanalys	125
6.4.1 Population och urval.....	125
6.4.2 Insamling av data	126
6.4.3 Hermeneutik – studiens empiriska tolkningsverktyg	127
6.4.4 Bearbetning, analys och tolkning av intervjudata	128
6.5 Mätteori och etiska reflektioner	130
6.5.1 Undersökningens trovärdighet och giltighet	130
6.5.2 Etiska perspektiv på studien	133
6.6 Koder och hänvisningar	134

Kapitel 7

Resultat – kost och hälsa

7.1 Presentation av aspekten kost och hälsa.....	137
7.2 Måltidstraditioner i hemmiljön (A ₁).....	138
7.2.1 Måltidsmönster (A _{1a})	138
7.2.2 Måltidens innehåll (A _{1b})	142
7.2.3 Sällskap under måltiden (A _{1c}).....	150
7.2.5 Måltidstraditioner i hemmiljön – studiens huvudresultat.....	157
7.3 Medvetenhet vid födointag (A ₂).....	158
7.3.1 Impulsivt födointag (A _{2a}).....	158
7.3.2 Kunskap om näring och födointag (A _{2b})	166
7.3.3 Orsaker till kostrelaterade sjukdomar (A _{2c}).....	174
7.3.4 Medvetenhet vid födointag – studiens huvudresultat.....	183

Kapitel 8

Resultat – konsumtion och privatekonomi

8.1 Presentation av aspekten konsumtion och ekonomi.....	185
8.2 Konsumtionsberedskap (B ₁).....	186
8.2.1 Reklamens inflytande (B _{1a})	186
8.2.2 Värderingar vid val av matvaror (B _{1b}).....	193
8.2.3 Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp (B _{1c})	202
8.2.4 Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnads kontroll (B _{1d}).....	209
8.2.5 Konsumtionsberedskap – studiens huvudresultat	217

Kapitel 9

Resultat – hushåll och miljö

9.1 Presentation av hushåll och miljö.....	221
9.2 Hållbar hushållsmiljö (C ₁).....	222
9.2.1 Nödvändig kompetens i hushållet(C _{1a}).....	222

9.2.2 Rengöringens betydelse (C ₁ b)	227
9.2.3 Hållbar hushållsmiljö – studiens huvudresultat	235
9.3 Naturanpassad hushållning (C ₂)	236
9.3.1 Olämplig miljöhushållning (C ₂ a).....	236
9.3.2 Föredömlig miljöhushållning (C ₂ b).....	244
9.3.3 Naturanpassad hushållning – studiens huvudresultat	253

Kapitel 10

Diskussion och sammanfattning

10.1 Måltidsvanor	255
10.1.1 Vardagens uppskruvade tempo utarmar hemmets måltidsmönster	256
10.1.2 Barn och unga äter mestadels varierad kost	257
10.1.3 Jäktad livsstil hindrar det sociala umgänget vid matbordet.....	258
10.2 Kost och sund förtäring	260
10.2.1 Sund kost beaktas inte vid måltider ute bland kamrater	260
10.2.2 Kunskap om en hälsosam koststandard kan fördjupas i skolan.....	261
10.2.3 Brist på ämneskompetens kan medföra kostberoende sjukdomar ..	262
10.3 Konsumtionsberedskap och ekonomisk insikt.....	263
10.3.1 Barns och ungas reklamböjelse är attitydberoende.....	264
10.3.2 Avsiktlig fostran och undervisning ger kunniga konsumenter	265
10.3.3 Inköpskompetens skyddar konsumentens privatekonomi	266
10.3.4 Budget och sparplaner tillåter hushållsekonomisk insikt	267
10.4 Hållbar hushållsmiljö.....	268
10.4.1 Synen på kompetens i hushållet fördjupas inte i dagens skola.....	269
10.4.2 Rengöring ökar välmåendet och upprätthåller hushållets standard	270
10.5 Naturanpassad hushållning	272
10.5.1 Kollektiv miljönaivitet kan utvecklas till personligt miljöansvar...	272
10.5.2 Undervisningens fokus lyfter nivån på elevernas miljöbeaktande .	273
10.6 Eftertankar	274
10.6.1 Kritisk tillbakablick på studiens metodiska genomförande.....	274
10.6.2 Studiens pedagogiska och didaktiska konsekvenser.....	275
10.6.3 Framtida forskningsalternativ	277

Summary	279
----------------------	-----

Referenser	307
-------------------------	-----

Bilagor

Tabellförteckning

Tabell 1:1	Jämförelsevis tidsanvändning för hemarbete i hushållet åren 1979 och 2000.....	4
Tabell 1:2	Tids- och aktivitetsfördelning i ett finländskt urval av barn och unga.	5
Tabell 2:1	Unga finländares utveckling av övervikt mellan 1977 och 2003.....	18
Tabell 2:2	Unga finländares utveckling av fetma mellan 1977 och 2003.....	19
Tabell 6:1	Aspekten kost och hälsa i olika planeringsdokument.....	117
Tabell 6:2	Aspekten konsumtion och privatekonomi i olika planeringsdokument.....	118
Tabell 6:3	Aspekten hushåll och miljö i olika planeringsdokument.....	118
Tabell 6:4	Undervisningsstrategier.....	120
Tabell 7:1	Innehållsöversikt Aspekt A: Kost och hälsa.....	137
Tabell 7:2	Temaelement A _{1a} Måltidsmönster.....	138
Tabell 7:3	Temaelement A _{1b} Måltidens innehåll.....	143
Tabell 7:4	Temaelement A _{1c} Sällskap under måltiden.....	151
Tabell 7:5	Temaelement A _{2a} Impulsivt födointag.....	159
Tabell 7:6	Temaelement A _{2b} Kunskap om näring och födointag.....	167
Tabell 7:7	Temaelement A _{2c} Orsaker till kostrelaterade sjukdomar.....	175
Tabell 8:1	Innehållsöversikt Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi.....	185
Tabell 8:2	Temaelement B _{1a} Reklamens inflytande.....	186
Tabell 8:3	Temaelement B _{1b} Värderingar vid val av matvaror.....	194
Tabell 8:4	Temaelement B _{1c} Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp.....	202
Tabell 8:5	Temaelement B _{1d} Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll.....	210
Tabell 9:1	Innehållsöversikt Aspekt C: Hushåll och miljö.....	221
Tabell 9:2	Temaelement C _{1a} Nödvändig kompetens i hushållet.....	222
Tabell 9:3	Temaelement C _{1b} Rengöringens betydelse.....	228
Tabell 9:4	Temaelement C _{2a} Olämplig miljöhushållning.....	237
Tabell 9:5	Temaelement C _{2b} Föredömlig miljöhushållning.....	245

Bilageförteckning

Beskrivningskategorier

- Bilaga 1: Inledande analys av U-gruppens resultat vid T_1 – Aspekt A: Kost och hälsa
- Bilaga 2: Inledande analys av U-gruppens resultat vid T_1 – Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi
- Bilaga 3: Inledande analys av U-gruppens resultat vid T_1 – Aspekt C: Hushåll och miljö
- Bilaga 4: Avslutande analys av U-gruppens resultat vid T_2 – Aspekt A: Kost och hälsa
- Bilaga 5: Avslutande analys av U-gruppens resultat vid T_2 – Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi
- Bilaga 6: Avslutande analys av U-gruppens resultat vid T_2 – Aspekt C: Hushåll och miljö
- Bilaga 7: Inledande analys av J-gruppens resultat vid T_1 – Aspekt A: Kost och hälsa
- Bilaga 8: Inledande analys av J-gruppens resultat vid T_1 – Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi
- Bilaga 9: Inledande analys av J-gruppens resultat vid T_1 – Aspekt C: Hushåll och miljö
- Bilaga 10: Avslutande analys av J-gruppens resultat vid T_2 – Aspekt A: Kost och hälsa
- Bilaga 11: Avslutande analys av J-gruppens resultat vid T_2 – Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi
- Bilaga 12: Avslutande analys av J-gruppens resultat vid T_2 – Aspekt C: Hushåll och miljö

Korrespondens

- Bilaga 13: Brev till rektor
- Bilaga 14: Brev till föräldrar

Metodverktyg

- Bilaga 15: Frågeguide

Förord

Att skriva en doktorsavhandling är ett tidkrävande projekt. Vid starten är det svårt att veta vad projektet egentligen kommer att innebära och vilka förmågor som egentligen behövs för att ro projektet i hamn. För mig har det framförallt inneburit att jag haft förmånen att kunnat vidga mitt perspektiv kring det ämnesområde som jag undervisar i. Dessutom har forskningen lärt mig att det framförallt krävs tålamod och envishet för att nå målet. Men det behövs också hjälp och stöd från människor i omgivningen. När jag nu står i beråd att avsluta mitt mångåriga forskningsprojekt vill jag rikta ett varmt och innerligt tack till olika personer och organisationer som trott på mig och som stöttat mig och mitt projekt.

Docent Arvid Treekrem, har varit min huvudhandledare. Han har varit uthållig och gett mig utomordentlig värdefull vetenskaplig handledning. Som handledare har han ifrågasatt, diskuterat och berömt i takt med att arbetet avancerat. Hans insats som handledare har gett resultat. Tack för din enastående tro på mig!

Docent Päivi Palojoki har i egenskap av ämneshandledare titt och tätt frågat efter mera läsning. Hon har kommenterat och varit duktig att uppmuntra min vandring framåt på forskarvägen. Professorerna Helena Shanahan och Terttu Tuomi-Gröhn granskade mitt manus noggrant. De gav mig värdefulla synpunkter som har bidragit till att förbättra slutresultatet.

De elever jag fick tillfälle att intervjua, gav mig många nya erfarenheter och insikter. Tack för att ni ställde upp och delade med er av era livserfarenheter. Ett speciellt tack vill jag rikta till Linda Nysand som beredvilligt åtog sig uppdraget att vikariera mig under tiden jag varit tjänstledig. Du har axlat uppdraget ansvarsfullt! Trevliga pratstunder med mina slöjdpedagogiska kollegor har förgyllt tillvaron under projektets gång. Övriga lärare på våning F5 har även bidragit med värdefull uppmuntran.

Att vara tjänstledig och försöka få forskningen finansierad med hjälp av externa bidrag, har inneburit en hel del extra arbete, men det har lyckats! Under forskningsprocessen har Föreningen för främjande av huslig utbildning r.f., Ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten, Rektor för Åbo Akademi, Svenska kulturfonden, Svenska Österbottens kulturfond, Svensk-Österbottniska samfundet, Stiftelsen för Österbottens högskola, Stiftelsens för Åbo akademis forskningsinstitut, Waldemar von Frenckells stiftelse alla bidragit med ekonomiskt stöd. Utan bidrag från dessa föreningar, stiftelser och fonder hade detta forskningsarbete varit mycket svårare att genomföra. Tack för alla stöd till mitt forskningsprojekt.

Datanom Tarja Grahn-Björkqvist, språkgranskare Barbro Wiik, översättare Cynthia Sandström och fotograf Andreas Sundstedt har alla med sin expertkunskap bidragit till att ge avhandlingen sin slutliga form. Tack för er insats!

Sist men inte minst vill jag rikta mitt varmaste tack till mina nära och kära på Pörtmossa, Atemo och i Sundalsøra. Tack för all omtanke under min tidskrävande vandring.

Gamla Vasa i januari 2008

Gun Åbacka

Kapitel 1

INLEDNING OCH BAKGRUND

1.1 Grundläggande miljöer för fostran och lärande

I västvärldens civilisationer tillbringar de flesta människor merparten av sin tid i hemmet^{1:1}. Hemmiljöns sociala drivkrafter sporrar individen att så gott som dagligen återvända till hemmet för att äta, vila och umgås. Följaktligen blir hemmiljön en central grundpelare i livet, där människan i närheten av anhöriga formar upplevelser och erfarenheter av tillvaron samt gör sin första sociala anpassning. Pedagogiskt sett fungerar familjen och hemmet därmed som en betydelsefull didaktisk samhällsresurs som gör hemmiljön till en central hållplats i livet. I denna miljö fostras och lär sig barn och unga^{1:2} tillvarons grundläggande karaktär, som ska utgöra den bas de behöver för sin framtida skolgång och i sitt kommande liv.

Hemmet – en miljö för fostran och lärande

Den första och inledande sociala anpassningen sker oftast i hemmiljön. Ur ett pedagogiskt perspektiv fungerar hemmiljön som en av samhällets viktigaste arenor för fostran och lärande. Här förväntas barn och unga bl.a. lära sig ta ansvar för sig själva och för andra, vilket ska göra honom eller henne till en duglig samhällsmedborgare. Hemmiljön är dock mångskiftande, där både människornas livsstil, värderingar och attityder varierar.

^{1:1} I denna studie avses med uttrycket *hemmet* den konkreta plats där en individ eller familj lever och har sin hemvist.

^{1:2} I denna studie används uttrycket *barn och unga* i bemärkelsen individer i åldern 0–18 år.

Skolan som samhällelig lärmiljö

I västvärlden vistas de flesta barn och unga under åtminstone nio år av sitt liv i skolmiljö, oavsett familjens socioekonomiska ställning eller föräldrarnas utbildningsnivå. Skolmiljön bildar därmed en formell arena för lärande där eleverna både ska fostras och utbildas. I enlighet med Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 (härefter i arbetet förkortad med Glgu-04) (Utbildningsstyrelsen, 2004), ska den grundläggande utbildningen^{1:3} bl.a. erbjuda eleven: ”möjlighet till en mångsidig tillväxt till lärande och till att utveckla en sund självkänsla så att han eller hon kan skaffa sig de kunskaper och färdigheter som behövs i livet”. Den grundläggande utbildningen ska dessutom: ”bidra till att kunskapen i samhället ökar och sprida kunskap om de värden och handlingssätt som bildar samhällets grundpelare”. Utbildningen ska även: ”utveckla nya sätt att tänka och handla” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 12).

Frågan är hur skolans möjligheter i dagens verklighet ser ut. Finns det tillräckligt tidsutrymme för att barn och unga i dagens skolor inom bl.a. läroämnet huslig ekonomi, kan fostras och undervisas så att de blir kapabla att ta ansvar för sig själva och andra som samhällsdugliga medborgare? Det är oroväckande när t.ex. Östlund (2005) berättar om de problem en 21-årig man i Sverige upplever när han för första gången bor i en egen lägenhet och ska ta hand om sitt eget hushåll. Uppgiften är inte lätt och mannen upplever att han inte lärt sig något i hem- och konsumentkunskap (motsvarar läroämnet huslig ekonomi i Finland) som han har nytta av när han ska bo på egen hand. I skolan lärde han sig göra saftsoppa, det övriga var mest bus, minns han. Den 21-åriga mannen berättar också hur svårt det var för honom och hans syster att få laga mat hemma, eftersom det var den som gjorde godast mat som styrde i köket. I likhet med detta exempel antas det vara många barn och unga som upplever att de hemma inte får delta i hushållsaktiviteter eftersom de enbart anses skräpa ner, använda för lång tid eller helt enkelt vara i vägen.

Ett övergripande syfte med läroplanen Glgu-04 är bl.a. att stöda hemmets och skolans strävan att bilda två centrala samhällliga miljöer för lärande. I dessa två miljöer förväntas barn och unga bli fostrade och undervisade med tanke på att de själva en dag ska kunna sköta hushåll^{1:4} där individerna agerar på ett sätt som gynnar hälsan, privatekonomin och miljön. Barns och ungas medvetenhet om dessa aspekter representerar därför ett intressant och nödvändigt forskningsområde.

1.2 Livsstilsförändringars inverkan på aktiviteterna i hushållet

Höginkomstländernas^{1:5} livsstil visar en markant förändring under det senaste århundradet. Industrialiseringens hastiga framväxt har bl.a. lett till beaktansvärda omställningar.

^{1:3} Utbildningsstyrelsen fastställde nya grunder för läroplanen från och med år 2004. Samtidigt infördes benämningen den grundläggande utbildningen för årskurserna 1–9.

^{1:4} Med uttrycket *hushåll* avses i denna studie, i enlighet med Hallman (1988) och Shanahan (2003), den enhet som formats av en eller flera individer och där aktiviteterna syftar till att tillfredsställa mänskliga och samhällliga behov.

^{1:5} Världsbanken har indelat jorden i höginkomst-, medelinkomst- och låginkomstländer utgående från deras köpkraftsparitet (Purchasing Power Parity, PPP). PPP-värdet används bl.a. för att jämföra levnadsstandarden mellan olika länder.

Teknologiutvecklingens betydelse

Alla tekniska förändringar i hemmet som påverkar familjens livsstil har sitt ursprung i industrialiseringens genombrott och framväxt. Hushållet har moderniserats tack vare elenergin som revolutionerade hushållsarbetet. Tvättmaskin, kylskåp, elspis, diskmaskin och mikrovågsugn samt ett otal olika småköksapparater har efterhand utvecklats och blivit vanlig tillgänglig utrustning i hushållet. Hushållsarbetet har därmed blivit lättare och effektivare än tidigare då allt hushållsarbete utfördes manuellt. Enligt Oittila (1963), som refererar till Arbetseffektivitetsföreningens undersökning, kräver 10 kilo tvätt två timmars arbete med en pulsator-tvättmaskin. Drygt 40 års utveckling illustreras av Varjonen och Aaltonen (2005) som visar till att samma mängd tvätt med en automatisk tvättmaskin enbart fordrar 10 minuters arbete. Tiden för klädvård har sålunda minskat fast klädmängden ökat. Tidsreduktionen för tvätt av textilier har ägt rum just på grund av att 90 % av hushållen idag har en egen automatisk tvättmaskin.

Effekter av en snabb teknologiutveckling kan dock leda till att barn ibland har kunskap om såväl apparater som själva tekniken som föräldrar saknar. Ekström (1995) visar t.ex. att barn mycket väl kan uppmärksamma och lära sina föräldrar om nya produkter och trender på marknaden. Resultatet kan bli att barn lär sina föräldrar använda mobiltelefon, Internet, digitalbox osv. medan föräldrar lär barnen använda mer traditionella apparater som spis, tvätt- och diskmaskin, mikrovågsugn osv.

Tidsbristsyndromet i hushållet

Industrins och den offentliga sektorns framväxt har lett till ett ökat behov av arbetskraft. Därmed blev arbetsmarknaden med ett avlönat förvärvsarbete utanför hemmet tillgängligt för kvinnan (Johansson, 1987). Men denna stora samhällsförändring har samtidigt resulterat i att hushållsarbetet måste utföras efter arbetsdagens slut. Åttatimmars förvärvsarbete, fem dagar i veckan, har naturligtvis resulterat i att tiden för hushållsarbete fått omprioriteras, eftersom människor även behöver tid till fritidsaktiviteter. Barns och ungas deltagande i olika hushållsrelaterade aktiviteter blir också marginella när föräldrar minimerar sin insats på området.

Kilpiö (1980) samt Niemi och Pääkkönen (2001) visar i finländska undersökningar hur tidsanvändningen till hemarbete^{1:6} förändrats från 1979 till 2000. Tidsanvändningen varierar dock från familj till familj. Generellt sett har den avsatta tiden till hemarbete i finländska barnfamiljer minskat från 50,4 timmar (tim.) per vecka år 1979 till 40,8 tim. per vecka år 2000, dvs. en minskning med 9,6 tim. eller 19 % per vecka.

^{1:6} Kilpiö (1980) beskriver *hemarbete* som hemarbetsaktiviteter där hushållets medlemmar saknar extern löneersättning. Hemarbete omfattar, enligt Pääkkönen och Niemi (2002), hushållsarbete (matlagning, städning och klädvård), reparations- och underhållsarbete, annat hemarbete, barnavård, annat vårdarbete, uppköp och ärenden, samt resor i anslutning till hemarbete (se kapitel 4.1).

KAPITEL 1

Tabell 1:1 Jämförelsevis tidsanvändning för hemarbete i hushållet åren 1979 och 2000

Aktiviteter	År 1979		År 2000	
	procent	tidsanv./vecka	procent	tidsanv./vecka
Matlagning	27	13 tim. 36min.	19	7 tim. 48 min.
Städning	10	5 tim.	14	5 tim. 42 min.
Klädvård	7	3 tim. 30 min.	5	2 tim.
Barnavård	24	12 tim. 6 min.	23	9 tim. 24 min.
Annat vårdarbete	1	30 min.	1	24 min.
Handarbete m.m.	6	3 tim.	2	48 min.
Reparations- och underhållsarbete	12	6 tim. 6 min.	10	4 tim.
Inköp och ärenden	8	4 tim. 6 min.	19	7 tim. 48 min.
Annat oavlönat hemarbete	5	2 tim. 30 min.	7	2 tim. 54 min.
Summa	100,0	50 tim. 24 min.	100,0	40 tim. 48 min.

Källor: Kilpiö (1980); Niemi och Pääkkönen (2001)

Bortsett från handarbete m.m., som visar störst minskning med 2,2 tim. per vecka – dvs. drygt 73 %, är matlagning den hemarbetsaktivitet som haft näst störst minskning med 5,8 tim. per vecka. Avsatt tid för matlagning har sålunda utifrån Tabell 1.1 minskat med drygt 42 % under perioden. I övrigt är det relativt små minskningar. Inköp och ärenden visar störst ökning med 3,7 tim. per vecka, vilket innebär att den använda tiden till detta hemarbete ökat med 90 %. Därefter kommer städning med en svag ökning på 0,7 tim. per vecka under den tidsperiod som undersökts.

Undersökningsresultaten i Tabell 1:1 visar att den använda tiden till städning ökat under mätperioden. Enligt Varjonen och Aaltonen (2005) kan en av orsakerna till detta vara att bostäderna blivit rymligare. År 1980 var den finländska bostadsytan i medeltal 70 m² medan den år 2001 stigit till 77 m². Dessutom införskaffar sig människorna i välfärdssamhället allt fler föremål. Personer som upplever *tidsbrist* har också en benägenhet att prioritera städning och tvätt framför matlagning, eftersom normen för renlighet enligt Flood & Klevmarken (1992) är högt ställd i det moderna samhället. Sedan tvättmaskinen blivit ett allmänt innehav, är det inte heller längre socialt acceptabelt att bära smutsiga kläder. Ett städlat hem har på samma sätt blivit ett krav för att kunna bjuda hem gäster, eftersom ett ostädlat hem och dessutom orena kläder kan ge andra en bild av vårdslöshet och social exkludering.

Barns och ungas aktivitetsmönster och könsroller i dagens hushåll

Nedan i Tabell 1:2 framgår, enligt Pääkkönen och Niemi (2002), hur barn och unga i Finland fördelar och använder dygnets 24 timmar, dels i skolan, dels på andra aktivitetskategorier utanför skolan:

INLEDNING OCH BAKGRUND

Tabell 1:2 Tids- och aktivitetsfördelning i ett finländskt urval av barn och unga

Aktivitets- kategori	Skoldagar			Helgdagar		
	7–12 år (Använd tid)	13–15 år (Använd tid)	16–18 år (Använd tid)	7–12 år (Använd tid)	13–15 år (Använd tid)	16–18 år (Använd tid)
Förvärvs- arbete	1 min.	2 min.	11 min.	3 min.	5 min.	8 min.
Hemarbete	36 min.	50 min.	58 min.	1 tim. 6 min.	1 tim. 30 min.	1 tim. 41 min.
Personliga behov	10 tim. 59 min.	10 tim. 18 min.	10 tim. 9 min.	12 tim. 16 min.	12 tim. 17 min.	12 tim. 4 min.
Skola	6 tim. 5 min.	6 tim. 50 min.	6 tim. 43 min.	6 min.	22 min.	45 min.
Fritid	6 tim. 5 min.	5 tim. 49 min.	5 tim. 55 min.	10 tim. 3 min.	9 tim. 36 min.	9 tim. 18 min.
Ospecificerat	14 min.	11 min.	4 min.	26 min.	10 min.	4 min.
Summa	24 tim.	24 tim.	24 tim.	24 tim.	24 tim.	24 tim.

Källa: Pääkkönen och Niemi (2002)

Tabell 1:2 visar att barn och unga i åldern 7–12 år under skoldagar använder knappt 46 % av dygnets 24 timmar till personliga behov. Tidsanvändningen till denna aktivitetskategori sjunker svagt till drygt 42 % vid 16–18 års ålder. Av dygnets 24 timmar använder dessutom barn och unga i åldern 7–12 år under skoldagar 2,5 % till hemarbete. Under skolfria helgdagar stiger denna aktivitetsnivå med drygt 80 % vid 7–12 års ålder, med 80 % vid 13–15 års ålder och med drygt 70 %, dvs. till drygt 7 % av dygnets 24 timmar vid 16–18 års ålder. Helgdagar ökar också tidsanvändningen i fråga om aktivitetskategorin personliga behov, bl.a. till sömn, med drygt 11 % för barn och unga i ålderskategorin 7–12 år och med drygt 19 % i ålderskategorierna 13–15 år och 16–18 år, jämfört med tidsanvändningen under skoldagar.

Tabell 1:2 visar dessutom en tendens att tidsanvändningen minskar relativt jämnt med stigande ålderskategorier när det gäller aktivitetskategorin fritid. Denna minskning gäller skoldagar såväl som helgdagar. Tidsanvändningen under skoldagar är, enligt tabell 1:2, med avseende på aktivitetskategorin skola högst i ålderskategorin 13–15 år. Då omfattar aktivitetskategorin skola 6 timmar och 50 minuter eller drygt 28 % av dygnet. Under Helgdagar är det en tendens att tidsanvändningen till skola ökar med stigande åldrar. Aktivitetskategorin skola omfattar sålunda mest tid i ålderskategorin 16–18 år, där medelvärdet är 45 minuter per dygn. Då det gäller skoldagar såväl som helgdagar är aktivitetskategorin förvärvsarbete en blygsam konkurrent till kategorin hemarbete bland barn och unga i Finland.

Evertsons (2001) studie av barns hushållsarbete och könsroller visar att mer än hälften av alla svenska barn och unga i åldern 10–18 år, flickor såväl som pojkar, är aktiva i hemmiljön. Barnen och de unga bäddar sängen, städar det egna rummet samt dukar på och av bordet, dvs. gör självservicesysslor^{1:7}. Enligt Evertsons studie hjälper barn och unga till hemma, oavsett kön, i medeltal en till två timmar per vecka. Barn i hushåll med en förälder hjälper heller inte tidsmässigt till mer än barn i hushåll med två föräldrar. Däremot tillreder barn i hushåll med en förälder oftare mat och inhandlar of-

^{1:7} Enligt Brannen (1995) innebär *självservicesysslor* ett arbete där barn städar upp efter sig eller på annat vis tar hand om sig själv.

tare mat än barn i kärnfamiljer. Barn till företagare och jordbrukare är dessutom flitigare att hjälpa till hemma än barn som kommer från arbetar- och tjänstemannahem. Evertsons (2001) studie visar att flickor städar och lagar mat i större utsträckning än pojkar, medan både pojkars och flickors deltagande i städning och matlagning ökar i takt med stigande ålder. Såväl Brannen (1995) som Gill (1998) anser att pojkar inte i lika stor omfattning som flickor behöver utföra familjeserviceysslor^{1:8}. Flickor deltar dessutom enligt Gill (1998) överlag mer i hushållsarbete än pojkar. De arbeten som barn hjälper till med i hemmet följer på så sätt ganska traditionella normer, dvs. flickor deltar i matlagning, diskar och städar, medan pojkar utför reparationsarbeten och bär ut sopor.

Pääkkönens och Niemis (2002) studie visar att barns och ungas tillgängliga tidsresurs bygger på en relativt stram dygnsrytm. I de fall då aktivitetskategorin "Fritid", exempelvis idrott, musik eller andra hobbyaktiviteter, ökar, kan dessutom föräldrar lätt uppleva tidsbrist. Barn och unga som fostras i hushåll där inställningen till hushållsarbete motsvarar Widmalms (2004) uttryck: "nödvändigt ont", kommer i de flesta fall att lära sig nedprioritering av hushållsaktiviteter. Förälder som fostrar barn och unga i en hemmiljö där hushållsarbete är "lågstatusarbete", kan ofta använda tidsbrist som legitim grund för att låta bli att genomföra hushållsaktiviteter på ett sätt som skulle kunna gynna hushållsmedlemmarnas hälsa, hushållets ekonomi och även den globala miljön. Ett exempel på nedprioritering av hushållsarbetets värde är dessutom att en jäktig och uppdriven livsrytm har en tendens att leda till snabba och oplanerade inköp av bl.a. livsmedel till hushållet. Dagens livsstil resulterar ofta i en stressad konsument där matkorgens näringsinnehåll, pris och källa till miljöbelastning sällan utsätts för en reflekterad kompetent bedömning.

1.3 Hushållsarbetets värdegrund gungar

Hushållsarbete betraktas av många som mödosamt och inte särdeles givande. Widmalm (2004) i Sverige hävdar exempelvis att förvärvsarbete har ett högre *processvärde* än obetalt hushållsarbete, eftersom betalt arbete förhöjer självkänslan. Med obetalt hushållsarbete förstår Widmalm den produktiva sysselsättning som utförs av en individ utan betalning men som kan utträttas av en annan person mot betalning. Runt omkring i världen utträttas speciellt kvinnor oerhört mycket obetalt hushållsarbete som aldrig synliggörs i ländernas bruttonationalprodukt (BNP). Obetalt hushållsarbete, som utgör ett betydande bidrag till ett lands ekonomi, blir på så sätt en dold insats, eftersom uträkningen av ett lands BNP inte omfattar hushållsarbete. Detta tyder på att det dagliga och nödvändiga hushållsarbetet har tilldelats en lågstatuskaraktär. Widmalm anser att denna lågstatusklassificering leder till att många uppfattar hushållsarbetet som "nödvändigt ont". Trots hushållsarbetets karaktär som både osynligt och obetalt, fungerar varken familj eller samhälle förutan denna insats.

^{1:8} Med familjeserviceysslor avser Brannen (1995) ett kollektivistiskt familjeservicearbete i motsats till ett självservicearbete som förmedlar ett individualistiskt perspektiv.

Förvärvsarbete och rollmönster

Samtidigt som arbetsmarknaden utanför hemmet öppnats för kvinnor har utbildningsmöjligheterna ökat. Studier som Gershuny (2000) gjort i Storbritannien visar att kvinnors *utbildningsnivå* är avgörande för hur mycket tid de använder till hushållsarbete. Välutbildade kvinnor använder exempelvis mindre tid till hushållsarbete än lågutbildade. En svensk studie gjord av Flood och Klevmarcken (1992) visar exempelvis att högutbildade kvinnor är effektivare i hushållsarbetet än lågutbildade. En orsak till detta är bl.a. att tiden blir dyrare i takt med att lönenivån höjs. En stigande lönenivå ökar sålunda värdet på fritiden och tiden till hushållsarbete kan följaktligen i sådana fall bli den tid som nedprioriteras. Dessutom kan den tid som tidigare på vardagar användes för att tillreda mat med icke förbehandlade råvaror numera nedprioriteras, eftersom priset för en hemlagad måltid (medräknad råvarukostnad, energi och tidsåtgång för tillagning) överstiger summan av priset för en färdig produkt (inklusive kostnaden för hel- och halvfabrikat, energi samt tidsåtgång för uppvärmning osv.). Mat tillagad av hel- eller halvfabrikat blir därmed vardagsmat i många familjer.

Pääkkönen (2005) hävdar med bestämdhet att kvinnors ökade förvärvsarbete har satt den gamla normen kring fördelning av hushållsarbetet i gungning. När både kvinnan och mannen i ett hushåll förvärvsarbetar i samma utsträckning, tvingas mannen delta i hushållsarbetet även om det är kvinnan som fortsättningsvis bär huvudansvaret. Enligt Piekkola och Ruuskanen (2006) utför finländska kvinnor i genomsnitt 9 timmar mer hemarbete per vecka än männen.

Båda föräldrarnas deltagande i hemarbete, speciellt pappors medverkan i hushållsarbete är dock viktigt vid skapandet av gynnsamma rollmönster i hushållet för barnen. Evertson (2001) menar att i familjer där pappan i relativt stor omfattning deltar i hushållsarbetet, utträttar även pojkarna fler hushållsgöromål. Pojkar med erfarenhet av hushållsarbete har dessutom större benägenhet att vara positivt inställda till ett jämställt hushållsarbete. Flickorna i sin tur utför mer hushållsarbete om familjens totala hemarbetsbelastning ökar. Är mamman i familjen högutbildad gör flickorna ofta mindre hushållsarbete. Samtidigt bidrar en högutbildad kvinna till att synen på jämställdhet kring hushållsarbetet, bland både flickor och pojkar, ökar.

Barns och ungas deltagande i hushållets aktiviteter

Utvecklingen kring dagens tidsbristsyndrom aktualiserar på nytt frågan vilka möjligheter barn och unga i hemmiljön erbjuds att delta i hushållsarbeten som skulle kunna gynna hälsan, privatekonomin och miljön. Blair (1992) betraktar barns deltagande i hushållsarbete som en nödvändig insats för att kunna etablera en fungerande hemmiljö. Många föräldrar anser också, trots hushållsarbetets begränsade tidsutrymme, att barn och unga ska delta i olika hushållsaktiviteter. Hushållsarbete antas ha en socialiserande effekt på barns och ungas utveckling och Gill (1998) hävdar exempelvis att barnens deltagande i hushållsarbete stärker deras ansvarskänsla. Dessutom påpekar Evertson (2001) att deltagande i hushållsarbete påverkar barnens egen syn på jämställdhet med tanke på arbete i hemmiljön. Evertson betonar även att erfarenheter av hushållsarbete fostrar och förbereder både pojkar och flickor på ett sätt som utvecklar deras kompetens att i framtiden kunna sköta egna hushåll. I Näsmans och von Gerbers (2003) studie uppger barn och unga själva att de uppfattar sig vara skyldiga att utföra hushållsarbete men att det trots detta inte alltid är en självklarhet för dem. De anser sig bl.a. själva

vara pliktiga att hålla reda på sina egna saker, städa det egna rummet samt utföra arbeten som de själva har del i, t.ex. disk. Studiens respondenter anser däremot att de absolut inte har samma ansvar som vuxna och är därför inte skyldiga att göra hushållsaktiviteter om t.ex. pappan tittar på TV.

Cohen (2001) studerar orsaker till att barn deltar i hushållsarbete på den indiska landsbygden och jämför dessa resultat med motsvarande studier i en norsk stad samt i en kanadensisk storstad. I samtliga tre miljöer uppfattas barns deltagande i hushållsarbete som nödvändigt, även om skälet till deltagandet varierar. Det visar sig främst att barn från fattiga landsbygdsmiljöer bidrar med hushållsarbete i större utsträckning än barn från urbana miljöer. Familjen i låginkomstländers närmast nödställda landsbygdsmiljö kan överleva med hjälp av barnens insatser i hushållet. Barnens deltagande i hushållsarbetet avspeglar på så sätt familjens befintliga resurser, dvs. ju mindre resurser desto viktigare framstår barnens arbetsinsats i hushållet. Flertalet fattiga föräldrar på den indiska landsbygden anser, enligt Cohens studie, exempelvis att skolan inte bidrar med sådan kunskap som barn har direkt användning av i vardagslivet. Därmed prioriterar föräldrarna hellre att barnen fostras in i vuxenrollen i hemmiljön. På den indiska landsbygden förknippas sålunda främst barns arbete i hushållet med dess *ekonomiska värde*. I urbana samhällen uppfattas däremot enligt studien barns deltagande i hushållsarbete huvudsakligen som en form av *socialisation*.

Konsekvenser av bristfällig fostran i hushållet

Hushållsarbetets socialiserande funktion uppfattas i västvärlden som ett bidrag till att öka barns och ungas ansvarstagande, samtidigt som de utvecklar sin självständighet och sitt hänsynstagande. Enligt Evertsson (2001) ger erfarenheter av hushållsarbete såväl flickor som pojkar beaktansvärda erfarenheter och föreställningar. Bristande erfarenheter av hushållsarbete kan leda till att unga får betala ett högt pris för sin okunskap, t.ex. genom att han eller hon senare i livet ständigt misslyckas eller att arbetet tar för mycket tid i anspråk och därmed slopas. Försummad erfarenhet, kunskap eller engagemang resulterar därför ofta i att hushållsarbetet i stället måste köpas. Zelizer (1985) hävdar redan vid början av 1980-talet att barns deltagande i hushållsarbete inom den moderna familjen är obefogat men berömvärt.

1.4 Huslig ekonomi som undervisningsämne i skolan

Bourdieu (1992) hävdar att människan är en produkt av materiella och psykosociala levnadsförhållanden. Detta innebär i så fall att familjens socioekonomiska ställning, föräldrars utbildningsnivå, samhällsintresse och samhällsengagemang har betydelse för utvecklingen av egna barns föreställningar och förhållningssätt. Utifrån Bourdieus perspektiv kommer sålunda barn och unga till skolan med olika vardagliga förutsättningar. Skolans uppgift är följaktligen att erbjuda utjämnande och kompenserande undervisning och undervisningsarenor även för de elever som har "missgynnats" eller som är understimulerade hemma. Jansson (2004) hävdar exempelvis att de flesta barn vet att det är onyttigt att äta på McDonalds. Vissa barn och unga har dock inte tillräcklig erfarenhet, dvs. social tillhörighet eller den kulturella bildning som krävs, för att välja ett nyttigare alternativ. Enligt Jansson måste därför skolan åta sig den avgörande rollen och uppgiften att försöka överbrygga klyftan mellan vardagligt kunnande och kompe-

INLEDNING OCH BAKGRUND

tent handlande för att barn och unga utifrån säker kunskap i undervisningen ska lära sig göra medvetna val som konsumenter. Huslig ekonomi är ett läroämne vars syfte, enligt läroplanen Glgu-04, främst är att medvetandegöra och stärka den individuella elevens redan existerande kvalifikationer i fråga om de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt han eller hon behöver i sitt dagliga liv.

Från vardagslärande till läroämnet hemhushållning och huslig ekonomi

Fostran till hushållssysslor har under sekulens gång överförts från generation till generation, där det enskilda hushållet och kvinnorna fungerat som kunskapsförmedlare. Från slutet av 1800-talet sker dock märkbara förändringar som leder till att den kulturella "hushållsreproduktionen" inte längre enbart kan tillskrivas flickorna med de kvinnliga hushållsmedlemmarna som lärarinnor (se t.ex. Sysiharju, 1995; Hjalmskog, 2000). Från och med slutet av 1800- och början av 1900-talet började läroämnet huslig ekonomi växa fram i västvärlden. Dåtidens ständigt framväxande industrialism krävde ett nytt tänkande, nationalekonomiskt i samhället såväl som privatekonomiskt i hushållet. Hushållets struktur och nya arbetsförhållanden manade dessutom fram en ny livsform. Dåtidens näringsfysiologiska forskning drevs fram av nya rön om hur individens hälsa kan påverkas av födans sammansättning. Resultaten från denna forskning väckte även behov av undervisning i hushållsgöromål i skolan. Johansson (1987) finner att resultaten av dåtidens forskning utgör det praktiska arbetets teoretiska grunder. Även Bubolz och Sonntag (1993) betonar att de nya vetenskapliga forskningsrönen under denna tidsperiod har haft stor betydelse för läroämnets utveckling. Det framkom nya näringsfysiologiska rön, som bl.a. visade att kunskaper i näringslära och matlagning gynnade individernas hälsotillstånd, vilket även ökade arbetarnas produktivitetsförmåga. En ökad medvetenhet om behov av att höja både person- och hushållshygienen framhävde även behovet av att ämnet infördes i skolan. På så sätt medverkade skolan i västvärlden vid 1900-talets inledning till att förbättra kosthållet och livsvillkoren i hemmen (Sysiharju, 1995).

Hemhushållning finns med som läroämne i den högre folkskolan i Finland redan 1921, då läropliktslagen började tillämpas. På den tiden förväntades hemhushållning få en särskild uppfostrande betydelse, eftersom befolkningens "civilisationsgrad" skulle ökas genom undervisning i ämnet (Lantfolkskolans läroplan, 1927). I Lantfolkskolans läroplan från 1927 framhävs det i synnerhet att undervisningen i hemhushållning inte enbart ska förmedlas verbalt, utan ska även innehålla observationer och övningar. Det är emellertid först i folkskolans läroplan från början av 1950-talet som läroämnets namn ändras från hemhushållning till *huslig ekonomi* (Läroplan för den egentliga folkskolan, 1952).

Huslig ekonomi i den grundläggande utbildningen vid 2000-talets inledning

I Finland undervisas läroämnet huslig ekonomi i årskurserna 7–9. Huslig ekonomi är oftast förlagt som obligatoriskt ämne i årskurs 7, medan elever i årskurserna 8–9 dessutom kan delta i undervisningen i huslig ekonomi som valfritt ämne. Undervisningen omfattar tre årsveckotimmar som obligatoriskt ämne, vilket kan uppfattas som blygsamt. I ämnet huslig ekonomi erbjuds sålunda eleverna obligatorisk utbildning motsvarande 114 obligatoriska lektionstimmar (3 årsveckotimmar i 38 veckor), vilket i princip enbart omfattar sammanlagt tre veckors obligatoriska studier under den nioåriga grund-

läggande utbildningen. Under denna tid ska en elev enligt Glgu-04 (Utbildningsstyrelsen, 2004) utveckla både praktiska och teoretiska färdigheter i matlagning och hemvård. Eleven ska också lära sig bli en medveten konsument som har utvecklat sin samarbetsförmåga på ett sätt som gör att han eller hon klarar sig i det dagliga livet. Undervisningen bör också, enligt Glgu-04, visa eleven vägen till en ekologisk, ekonomisk och hälsobringande hållbar livsstil.

Med utgångspunkt i dagens läroplan är syftet med undervisningen i huslig ekonomi att: ”utveckla praktiska arbetsfärdigheter, samarbetsförmåga och kunskapsökning som behövs för att klara sig i det dagliga livet samt att tillämpa färdigheterna i vardagen” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250). Utgående från detta syfte ska den praktiska färdigheten ligga i undervisningsverksamhetens fokus. Men de praktiska arbetsfärdigheterna ska dock inte omfatta hela det tidsutrymme som är avsatt till undervisningen, utan i denna ingår även tid att lära sig söka och införskaffa ny kunskap. Läroplanen betonar också att verksamheten ska vara upplagd på så sätt att elevens egna individuella förmågor, dvs. den plattform av kompetens hushållets fostran etablerat hos honom eller henne, beaktas. I Glgu-04 (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250) är det en förutsättning att eleven genom undervisningen i huslig ekonomi: ”ska bli förtrogen med många frågor som är viktiga för människans välfärd och ett gott liv, frågor som angår dem själva, hemmet och familjen samt deras förhållande till det föränderliga samhället och den föränderliga miljön”.

1.5 Forskningsproblemets grunder

Planer och intentioner är en sak. Hur dagens verklighet egentligen ser ut i den finländska skolan är en annan sak. Lyckas lärarna tillrättalägga undervisningen på de sätt som leder till att läroplanens intentioner uppfylls? Undervisningen i huslig ekonomi utgår oftast från att eleverna i årskurs 7 befinner sig i undervisningsköket 135 min. per vecka. Under denna tidsrymd förväntas eleverna inhämta både ny teoretisk kunskap och öva praktiskt hushållsarbete.

Behovet av praktisk och teoretisk kompetens i hushållet

Föräldrar, barn och unga som uppträder kompetent i det egna hushållet kan påverka utvecklingen i det samhälle de är verksamma som individer. Enskilda konsumenter, som genom ett praktiskt beteende uppvisar ett gynnsamt teoretiskt kunnande, fungerar också som modeller för andra konsumenter. På så sätt skapas konsumentgrupper som kan få avgörande inflytande. Detta är möjligt eftersom hushållsmiljön fungerar som den enda praktiska arena där konsumentens idéer informellt kan praktiseras på olika sätt.

Efterhand vill resultaten av experimenterandet visa huruvida det är möjligt att förbättra kvaliteten hos mänskligt liv och samtidigt leva inom ramen för de stödjande ekosystemens bärkraft^{1:9}. Denna strategi för utveckling av människans hållbara livsstil lär vara Brundtlandskommissionens första försök att ge uttrycket *hållbar livsstil* en innebördsförklaring, dvs. att tillgodose nuvarande generationers behov, utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina egna framtida behov (WCED, 1987). Hållbar livsstil, enligt Brundtlandskommissionens definition, omfattar hur hushållsmedlemmarnas hälsomässiga, ekologiska, ekonomiska och sociala föreställningar av det teoretiska slaget relaterar till deras vardagskonsumtion i det praktiska hushållet. Hållbar livsstil gör hushållet till ett pedagogiskt centrum i frågan om hur gynnsam kompetensutveckling med avseende på hälsomässiga, ekologiska, ekonomiska och sociala föreställningar kan förverkligas. Individens kompetensutveckling, dvs. framsteg och mognad i anknytning till hushållets aktiviteter, borde engagera alla, politiker såväl som föräldrar och skolans företrädare. Gynnsam vardagskonsumtion i hushållet kräver att alla berörda, speciellt barn och unga, ökar sin medvetenhet och sitt engagemang. Då behövs förebilder eller modeller.

Fostran i hemmiljön förbereder och bygger en grund för de flesta människors liv. Föräldrar i hemmiljön har därför en viktig uppgift när det gäller att tillåta och uppmuntra barn och unga att delta i hushållsarbete. Alla som fostrar barn och unga har också en viktig uppgift som innebär att betona konsumtionens betydelse för individens hälsa, privatekonomi samt miljön. Relevanta erfarenheter från hemmiljön vill ge individen en säker plattform att bygga sin kompetens vidare på såväl i skolan som senare i livet.

Utvärdering i läroämnet huslig ekonomi

I läroämnet huslig ekonomi förväntas det att eleverna genom undervisningen lär sig ämnesspecifika kunskaper om mat, utförande av hushållsarbeten, konsumentfrågor osv. De ska också lära sig att i tanke och handling agera med omsorg gentemot andra, skapa och utveckla gemenskap och delaktighet. Eleverna ska dessutom lära sig uppmärksamma att hushållet kan betraktas både som en helhet och som delar av denna helhet, där olika resurser i form av människor, materiella tillgångar och den omgivande miljön ömsesidigt är beroende av och påverkar varandra. De som lär sig detta utvecklar samtidigt sin förmåga att skapa, värdera, lösa problem och planera, där sinnena liksom den sociala kompetensen aktiveras. Samtidigt utvecklas elevens ansvarskänsla och kulturmedvetenhet. Utgående från Turkki (1999) är huslig ekonomi ett läroämne som innehåller flera tvärvetenskapliga potentialer, vilka enligt Benn (2004) inte utnyttjas i undervisningen i tillräcklig utsträckning. Läroämnets potentialrikedom förutsätter att undervisningen i huslig ekonomi måste bygga på en idé om helhetsförståelse, eftersom det är först då eleverna lär sig förstå sammanhang som de kan bemästra vardagslivet.

^{1:9} Denna tes, som på originalspråket lyder: *to keep our actions within the Earth's capacity and development to enable people everywhere to enjoy long, healthy and fulfilling lives*, är hämtat från huvuddokumentet *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*. (IUCN/UNEP/WWF, 1991, s. 3). Huvuddokumentets utgivare är de tre internationella organisationerna: the International Union for conservation of Nature and Natural Resources, the United Nations Environment Programmes och the World Wide Fund for Nature.

KAPITEL 1

Vissa skolor använder hela lektionstiden enbart till mattillredning, måltid samt efterstädning. I sådana fall är läraren i stort sett tvungen att ge avkall på undervisningens teoretiska förankring för att eleverna ska hinna utföra alla praktiska uppgifter. Gröhn (1987) anser emellertid att teori även ska kunna tillämpas i praktiken genom praktiska uppgifter. På så sätt bygger eleverna upp en beredskap att klara sig i det framtida samhället efter att de lärt sig tillämpa läroböckernas teorier genom praktiska uppgifter i skolan. Det är en angelägen fråga hur detta inverkar på elevernas möjligheter att uppnå och utveckla de mål som omfattar praktisk och teoretisk sammanhangsförståelse utgående från gällande läroplan (G1gu-04).

I den nationella utvärderingen av grundskolan i Sverige i början av 2000-talet har ämnet hem- och konsumentkunskap evaluerats av Cullbrand och Petersson (2005). Till utvärderingen inviterades både elever, lärare och föräldrar att bedöma ämnet. Resultatet av studien visar att såväl elever som föräldrar har ett stort intresse för hem- och konsumentkunskap. Bland flickorna uppger 90 % att ämnet är viktigt, medan drygt 75 % av pojkarna gör gällande samma uppfattning. Eleverna upplever främst att ämneskunskaperna i hem- och konsumentkunskap är behövliga för att kunna hantera livet i hem och familj. Ämneskunskaperna är däremot inte särdeles nödvändiga vare sig för kommande studier eller framtida arbetsliv. Andelen elever som upplever att de hemma har vuxna anhöriga som poängterar ämnets betydelse är 80 % eller mer. Föräldrarna själva anser att kunskaper som inriktas på att kunna bemästra livet i hem och familj är ett viktigt skolämne. Trots detta är det så att svenska, matematik, engelska, samhällskunskaper, idrott och hälsa samt historia har högre prioritet än hem- och konsumentkunskap. Samtidigt har ämnen som biologi, geografi, fysik, musik, religion, bild, slöjd samt kemi lägre prioritet. I en ämnesrangordning bland de 15 undersökta ämnena kommer hem- och konsumentkunskap på sjunde plats.

Gustavsson (2000) hävdar att det idag är omöjligt att avgöra vilka kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för överlevnad i morgondagens samhälle. Vissa tendenser i dagens samhälle visar dock att *livsstilsförändringar* är nödvändiga (se t.ex. Näss, 1991). Barn och unga i höginkomstländer förfogar exempelvis över relativt betydande ekonomiska tillgångar och utgör därmed en viktig konsumentgrupp för marknaden (Storm-Mathisen, 1998; Samuel, 2003; Nordea, 2006). I takt med välfärdens framväxt drabbas också allt fler barn och unga av kostrelaterade sjukdomar, vilka leder till ökade samhällskostnader och försämrad livskvalitet för individen själv. Många människor i höginkomstländer lever dessutom idag på ett sätt som tär kraftigt på jordens resurser (se t.ex. SOU, 2005:51). Sådana samhällen aktualiserar tydligt ett behov av att dagens barn och unga fostras och undervisas enligt nya idéer och modeller för hushållning, där de lär sig ett medvetet förhållningssätt till konsumtion som kan utveckla samhällen utifrån en idé om *hållbar livsstil*, vilken enligt Sundqvist (2003) måste bygga på en samhällelig diskurs utgående från individuella värderingar, olika personligheter och behov.

Ur ett didaktiskt *vad*-perspektiv innebär detta att barn och unga behöver tillägna sig kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som kan utveckla dem till ansvarsvilliga konsumenter som gynnar både samhället och individen själv. Enligt Säljö (2000) sociokulturella syn på hur människan lär sig, omfattar det didaktiska *hur*-perspektivet frågan på vilket sätt barn och unga åstadkommer resurser att både tänka och utföra handlingar i enlighet med de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som uttrycker medveten konsumtion. Innebörden av en hållbar livsstil kan uppfattas och förstås av barn och unga ifall även vuxnas beteende regelbundet återspeglar medveten konsum-

tion. En hållbar livsstil kräver emellertid avsevärda ansträngningar, från skola såväl som från lärare och föräldrar, att tillrättalägga en miljö för fostran och lärande som ifrågasätter och kritiskt granskar dagens rådande marknadsekonomi. Kommersialism uppmuntrar, kanske till och med kräver, en *gränslös livsstil* där individens konsumtion åsidosätter omtänksamhet i fråga om värderingar och personliga behov som utgår från en syn på utveckling där både hälsa och miljö står i fokus. Av ovan nämnda skäl är det nödvändigt att skapa arenor för lärande genom fostran och undervisning som erbjuder eleverna möjligheter att utforma och bygga sin egen konsumtionsmedvetenhet utifrån lämpliga modeller i hem och skola. Föräldrar och lärare borde alltid fråga sig: vilka kunskaper, färdigheter och förhållningssätt tillägnar sig barn och unga som är gynnsamma för den hållbara livsstilen i hushållsmiljön?

1.6 Studiens generella syfte

För att barn och unga ska kunna utveckla värderingar som gör att de lär sig konsumera i enlighet med en hållbar livsstil i hushållet, krävs det redan tidigt i barndomen en gynnsam fostran i hemmiljön. I tillägg krävs det relevant och sporrande utbildning i ämnet huslig ekonomi, där undervisningen måste reflektera beteenden som uttrycker symboler eller minnesbilder på en hållbar livsstil i hushållet. Den avgörande problemställningen blir följaktligen, sett i relation till en hållbar livsstil i hushållet, vilka hälsomässiga, konsumtions- och miljörelaterade uppfattningar och föreställningar barn och unga tillägnar sig i hemmet och i skolan. En studie med fokus på barns och ungas föreställningar om det egna sättet att bemästra vardagen i hushållet är angelägen, speciellt eftersom forskningslitteraturen på området är begränsad.

Det generella syftet med studien är mångsidigt. För att få en uppfattning av barns och ungas utveckling i fråga om en hållbar livsstil i hushållet, är det inledningsvis min intention att undersöka vilka kunskaper och förhållningssätt barn och unga har fostrats till i hemmiljön, av den omgivande miljön samt under de första åren i skolan. Avslutningsvis är det min intention att undersöka effekter av undervisningen i den grundläggande utbildningens årskurs 7 i ämnet huslig ekonomi.

Då det gäller studiens allmänna nytta och betydelse kan resultatet förhoppningsvis både väcka och öka läsarens intresse av barns och ungas utveckling som ansvarstagande konsument i hushållet. Samtidigt är det min förhoppning att samhället efterhand kan inse behovet av att debattera hemmiljöns betydelse i fråga om föräldrars fostran av barn och unga till ett beteende som bygger på en värdegrund där den hållbara livsstilen i hushållet dominerar. För att kunna lyckas med denna fostran behöver barns och ungas idéer ett visst utrymme för praktik i hemmet. På så sätt är det ytterligare en förhoppning att resultatet av studien kan initiera didaktiska diskussioner i fråga om betydelsen av föräldrars fostran i hemmiljön och lärarnas undervisning i skolan. Avhandlingens pedagogiska betydelse beror bl.a. på huruvida innehållet kan initiera konstruktiva diskussioner i anknytning till undervisningen i huslig ekonomi inom den grundläggande utbildningen i årskurs 7.

Konstruktiva diskussioner i fråga om en hållbar livsstil i hushållet är en angelägen fråga som berör alla lärare i huslig ekonomi inom den grundläggande utbildningen. På sikt kan kanske resultaten av dylika diskussioner föra med sig nya rön som kan leda till förändringar i finländska skolvisa läroplaner. Resultatet av studien kan kanske ock-

så leda till diskussioner kring utbildningsprogram för blivande lärare i huslig ekonomi i det övriga Norden.

På basen av studiens ontologiska och epistemologiska beskrivningar har det forskningsproblem som beskrivits implicit ovan under avsnitten 1.5 och 1.6 operationaliserats. Detta har lett till en explicit och detaljerad beskrivning av studiens forskningsfrågor, inklusive de aspekter som behandlas i studien. Resultatet presenteras i avsnitt 6.1.4 *Precisering av problemställningen*.

1.7 Avhandlingens uppläggning

Kapitel 1 *Inledning och bakgrund* innehåller en beskrivning av den verklighet som barn och unga fostras in i när de ska lära sig bli medvetna och kunniga hushållsmedlemmar med syfte att själva klara av tillvaron i hushållet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av forskningsproblemets grunder samt studiens generella syfte.

I kapitlen 2 *Kost och hälsa*, 3 *Konsumtion och privatekonomi* samt 4 *Hushåll och miljö*, presenteras undersökningar av tidigare ämnesrelaterad forskning och dessutom för studien vissa relevanta ämnesteorier i anknytning till avhandlingsarbetets studerade aspekter.

Kapitel 5 *Social fostran och det avsiktliga lärandet* innehåller forskningsarbetets kunskapsteoretiska förankring i fråga om aktuella pedagogiska och didaktiska inlärningsteorier. Teorierna är valda med relatering till undervisningen i ämnet samt utifrån ett jämförelsebehov i anknytning till studiens vetenskapliga diskussion.

I kapitel 6 *Forskningsansats och procedur* omfattar den inledande beskrivningen ett förtydligande av studiens ontologiska och epistemologiska grunder samt med operationalisering och precisering av studiens problemställning. Framställningen avrundas med ett metodologiskt ställningstagande där studiens empiriska forskningsansats redovisas. Därefter följer en beskrivning av studiens metodiska tillvägagångssätt med en specifik redogörelse för utvärderingsförfarandet. Härunder ingår beskrivning och jämförelser av studiegruppernas interventionsprogram och skolvisa läroplan. Dessutom ingår en beskrivning av undervisningens uppläggning i de båda grupperna. I övrigt presenteras ett klassiskt tillvägagångssätt för insamling, analys och tolkning av empiriska data. Även mätteori och etiska reflektioner ingår i kapitlet.

Kapitlen 7, 8, och 9 *Resultat* innehåller presentationer av studiens undersökningsresultat då det gäller aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö.

Kapitel 10 *Diskussion och sammanfattning* innehåller inledningsvis en jämförelse mellan egna studieresultat och tidigare forskning. Den pedagogiska och didaktiska diskussionen förs som en fördjupad resultatdiskussion i ljuset av studiens teorier om fostran och lärande. Avslutningsvis innehåller kapitel 10 reflektioner kring studiens genomförande, där såväl mätteoretiska synpunkter som framtida forskningsalternativ dryftas. Kapitlet innehåller också en sammanfattning av studiens pedagogiska och didaktiska implikationer.

Avhandlingen innehåller, förutom kapitlen 1–10, även en sammanfattning av studien på engelska (Summary) samt referenser och bilagor.

Kapitel 2

KOST OCH HÄLSA

Mat är avgörande för människans välmående och genom det egna kostintaget har hon en möjlighet att påverka den egna hälsan. I detta kapitel presenteras ämnesrelaterad forskning i fråga om kostens betydelse för hälsan sedd såväl ur ett fysiskt som ur ett psykosocialt perspektiv.

2.1 Inledande perspektiv

Födointag och motion är levnadsvanor som förbättrar, försämrar eller vidmakthåller människans hälsa. Förutom nämnda levnadsvanor påverkas hälsan även av genetiska strukturer, socialt arv samt människans fysiska och kulturella omgivning. Vidare är strukturella förhållanden, exempelvis socioekonomisk tillhörighet, nationens ekonomi, utbildning osv., faktorer som påverkar hälsan. Det är emellertid sällan enbart en faktor som påverkar människans hälsa utan det är viktigt att den betraktas ur ett helhetsperspektiv. I föreliggande kapitel omfattar hälsoaspekten främst faktorer sedd ur ett födo-intagsrelaterat perspektiv.

Hälsofrämjande arbete

Vår tid ställer förväntningar på individen att själv bära ansvaret för den egna hälsan. I Ottawa-manifestet^{2:1} från 1986 fokuseras individens egen medverkan när hälsa skapas, och att hans eller hennes egen delaktighet i utformandet är viktigt. Manifestet introducerades med nedanstående rader (WHO, 1986):

^{2:1} WHO:s första Health Promotion-konferens hölls i Ottawa 1986. Vid konferensen skrevs ett manifest med inriktning att uppnå "Hälsa för alla" år 2000 och därefter.

KAPITEL 2

Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, and individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living.

Hälsa måste följaktligen enligt manifestet erövas genom att individen själv skaffar sig kontroll, förändrar och bemästrar tillvaron. Samtidigt kan det omgivande samhället på olika sätt gynna hans eller hennes förutsättningar att fatta beslut om hälsosamma val. För att skapa och förstärka miljöer som kan stödja ett hållbart, hälsosamt samhälle och samhällsliv, myntas under Ottawa-konferensen 1986 begreppet *stödjande miljöer för hälsa*. Hälsotänkandets perspektiv förflyttas på så sätt från ett risk- och sjukdomstänkande till ett mer hälsofrämjande synsätt. Sedan Ottawa-konferensen har dock samhället förändrats påtagligt. Vid WHO:s sjätte "Health Promotion Conference" i Bangkok 2005, godkändes sålunda ett nytt manifest gällande hälsofrämjande verksamhet. I det nya manifestet betonas enligt Tang, Beaglehole och O'Byrne (2005) bakgrundsfaktorer som i ökande grad påverkar hälsan, nationellt såväl som internationellt. Sådana bakgrundsfaktorer är exempelvis växande ojämlikhet mellan och inom olika länder, nya utbildnings- och kommunikationsmodeller, ökande kommersialisering, globalisering, miljöförändringar och urbanisering. Nya dimensioner, som "empowerment"^{2:2}, globalisering och företagsvärldens ansvar, lyfts fram i det hälsofrämjande arbetet.

I huslig ekonomi representerar lärarna inflytelserika medarbetare ifråga om den grundläggande utbildningens hälsofrämjande arbete. Deras uppgift är att undervisa eleverna i hur olika bakgrundsfaktorer inverkar på deras hälsa, främst gällande kost och måltider. Elevernas insikt och förståelse av relationen mellan kost och hälsa kan på så sätt främja deras egen hälsa samt stödja utvecklingen av ett hållbart, näringsriktigt och hälsobringande samhälle.

2.2 Välfärdens inverkan på hälsan

I globaliseringens kölvatten sprids levnadssätt och produkter snabbt mellan världens alla länder. Barber (2000) påstår att människan är på väg mot en "McWorld" där MTV (Music Television), Macintosh och McDonalds reflekterar vardagslivet. Denna livsstil påverkar hälsan negativt genom att mat med hög fett- och sockerhalt, låg fiberhalt samt ett högt energiinnehåll, utgör ett billigt, bekvämt och attraktivt sätt att stilla hungern.

Övervikt och undernäring i världen

Woodward, Drager, Beaglehole och Lipson (2001) försöker analysera globaliseringens hälsoeffekter och lyfter fram hushållet som en indirekt faktor för den globala hälsan. Speciellt hushållens ekonomi betraktas som ett betydelsefullt element ur hälsoperspektiv. Ekonomisk utveckling har lett till ökad köpkraft bland konsumenterna och på så sätt har livet i de flesta höginkomstländer börjat präglas av överflöd. Näringsbrist, som i höginkomstländerna ofta fanns för mindre än hundra år sedan, existerar inte längre. I

^{2:2} Med "empowerment" menas att människans egna förmågor och möjligheter att försvara sin hälsa eftersträvas och ger henne på så sätt möjlighet att själv ha makt över betydande delar av sitt liv (se t.ex. Vincenti, 1993).

stället florerar övervikt och fetma^{2:3} som dessutom blivit ett akut globalt hälsoproblem. En miljard vuxna i hela världen är överviktiga och av dessa är åtminstone 300 miljoner kliniskt feta. I Nordamerika och Västeuropa dör exempelvis en halv miljon människor i fetmarelaterade sjukdomar årligen (WHO, 2002, s. 8). WHO beskriver övervikt och fetma som en global epidemi, där utvecklingen är alarmerande. Övervikt och fetma har i dubbel bemärkelse blivit ett tungt problem för såväl den enskilde som samhället.

Ohälsans kostrelatering

Europeiska unionens medlemsstater brottas idag mest med hälsoproblem av typen icke-smittbara välfärdssjukdomar, såsom cancer, hjärt- och kärlsjukdomar, diabetes, vissa allergier och osteoporos. Samtliga bottnar i ett samband mellan genetiska faktorer, miljöberoende faktorer och livsstilsfaktorer. Enligt Europeiska kommissionen (2003, s. 7) antas mer än 8 % av den totala ohälsan vara kostrelaterad, dvs. övervikt 3,7 %, låg frukt- och grönsakskonsumtion 3,5 % samt hög konsumtion av mättat fett 1,1 %. Övervikt och fetma har i Europa, precis som på den globala nivån i övrigt, blivit en reell hälsorisk. Under de närmaste 5–10 åren dvs. fram mot 2010–2015 kommer fetma enligt Europeiska kommissionens prognoser att nå samma höga prevalens som i USA, där en tredjedel av människorna uppskattas vara feta och en tredjedel överviktiga.

Enligt Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) i Sverige, finns det många olika faktorer inblandade i utvecklingen av fetma. Det existerar såväl ärftliga som sociala, beteendemässiga och kulturella faktorer, vilka också kan påverka varandra på olika sätt. Livsstilsförändringar, kanske främst då det gäller osunda kostvanor och brist på fysisk aktivitet, leder dock till att allt fler blir överviktiga eller feta. Den övervägande största individuella hotbilden med avseende på övervikt och fetma är att den ger upphov till olika hälsorisker, allt från specifika sjukdomar till mer allmänna tecken på nedsatt hälsa, försämrad rörlighet och i sista hand för tidig död. Följsjukdomar som diabetes, högt blodtryck, hjärt- och kärlsjukdomar, ledbesvär, gallsten, sömnapné, vissa cancersjukdomar, barnlöshet osv., får därför inom sjukvården allt större uppmärksamhet (SBU, 2002:160).

Överdrivet intag av mat eller vissa livsmedel är också ett betydande hälsomässigt problem, speciellt i höginkomstländerna. Den allt intensivare marknadsföringen av sockerhaltiga och feta födoämnen, exempelvis halvfabrikat och snabbmat, har bidragit till att förstärka hälsoproblemet. Ungdomars TV- och videotittande samt användning av personatorer, har också ökat markant sedan 1990-talet (Social- och hälsovårdsministeriet, 2005). Enligt de amerikanska forskarna Coon och Tucker (2002) är detta en olycklig utveckling, eftersom barn och unga som tittar mycket på TV och video äter mer snabbmat och sötsaker samt mindre frukt och grönsaker än de övriga.

^{2:3} För att en individ ska kunna avgöra huruvida kroppsvikten är sund, har WHO (2000) utarbetat en måttenhet för över-, normal- och undervikt, dvs. ett s.k. Body Mass Index (BMI). BMI räknas ut genom att vikten, uttryckt i kg, divideras med kvadraten av längden, angivet i m² (kg/m²). Enligt WHO innebär ett BMI-värde mellan 26–30 övervikt. BMI-värde över 30 anger fetma. Testet är dock inte lämpat för barn och unga under 18 år.

2.3 Kostrelaterade sjukdomar bland unga i Finland

Finländska medborgare har sedan 1940-talet fått kostinformation på olika sätt. Genom statliga resolutioner, rapporter och kommittébetänkanden har finländare fått ta del av näringsrekommendationer med förbättringsförslag i fråga om folkhälsan^{2:4} (Suojanen, 2003). Finländarnas hälsa har, bl.a. av denna orsak, förbättrats avsevärt under de senaste 20 åren. Bland barn och unga anses bl.a. järnbrist, blodbrist, övervikt, fetma och karies förebyggas med hjälp av hälsosam kost. På sikt förväntas dessutom utvecklingen av hjärt- och kärlsjukdomar, cancer och benskörhet motverkas med hjälp av kostvalet.

Utvecklingen av övervikt och fetma

Barns och ungas hälsa och levnadsvanor omfattar samhällsfrågor av stor betydelse för folkhälsan, både nu och i framtiden. Den positiva utvecklingen till trots finns det dock för närvarande också orosmoln gällande hälsan bland de unga. Ett av dessa orosmoln gäller matvanorna som har förändrats i en ogynnsam riktning sedan ett par decennier. Fetma bland unga i Finland, precis som på global nivå, är ett akut hälsoproblem. Under de senaste 25 åren har övervikt och fetma ökat 2–3 gånger och problemet fortsätter att växa, främst bland unga och unga vuxna. Tabellerna 2:1 och 2:2 nedan ger en fingerisning om utvecklingen av övervikt och fetma bland unga i åldern 12–18 år i Finland under tidsperioden 1977–2003 (Rimpelä, Rainio, Pere, Saarni, Kautiainen, Kaltiala-Heino, Lintonen & Rimpelä, 2004, s. 4233).

Tabell 2:1 Unga finländares utveckling av övervikt mellan 1977 och 2003

Kön	Ålder	1977 (%)	2003 (%)	Kön	Ålder	1977 (%)	2003 (%)
pojkar	12 år	8	22	flickor	12 år	7	14
pojkar	14 år	6	19	flickor	14 år	4	12
pojkar	16 år	8	20	flickor	16 år	4	11
pojkar	18 år	7	18	flickor	18 år	1	11

Tabell 2:1 visar att *övervikt* bland unga finländare i åldern 12–18 år ökat markant från 1977 till 2003. Siffrorna reflekterar även könsskillnader, dvs. att en större andel av pojkarna än av flickorna är överviktiga. Denna tendens är ihållande och ökar starkt mellan 1977 och 2003. Andelen överviktiga bland de yngsta pojkarna nästan tredubblas under perioden, medan den för de yngsta flickornas del fördubblas. Även om överviktsökningen bland de yngsta flickorna (utgör 7 %) enbart är hälften så stor som för de yngsta pojkarna (utgör 14 %) är det av olika skäl bekymmersamt att ökningen bland de äldsta flickorna (utgör 10 %) närmar sig ökningen bland de äldsta pojkarna (11 %).

^{2:4} Folkhälsan omfattar det allmänna hälsotillståndet i en befolkningspopulation, dvs. människor inom ett geografiskt område, en viss åldersgrupp, ett visst land eller hela jordens befolkning (Kjellström, Håkansta, Hogstedt, 2005).

Tabell 2:2 Unga finländares utveckling av fetma mellan 1977 och 2003

Kön	Ålder	1977 (%)	2003 (%)	Kön	Ålder	1977 (%)	2003 (%)
pojkar	12 år	2	3	flickor	12 år	1	2
pojkar	14 år	2	4	flickor	14 år	0	2
pojkar	16 år	1	4	flickor	16 år	0	2
pojkar	18 år	0	3	flickor	18 år	0	3

Då det gäller unga finländares utveckling av *fetma*, visar tabell 2:2 att fetmaproblemet är relativt jämnt åldersmässigt fördelat, såväl bland flickor som bland pojkar. Enbart 1–2 % av pojkarna var feta år 1977. Fetmaproblemet visar sig dock ha fördubblats och till och med flerdubblats bland de äldre pojkarna år 2003. Flickornas siffror visar samma tendens som pojkarnas. Fetma påträffades så att säga inte bland finländska flickor i åldern 12 till 18 år för 30 år sedan (år 1977), dvs. enbart 1 % av 12 år gamla flickor räknades vara feta. Bland pojkarna befann sig enbart 18-åringar i denna position år 1977. Tabell 2:2 visar totalt sett en bekymmersam utveckling av fetma bland unga finländare, även om den totala andelen feta i åldern 12–18 år befann sig på en relativt låg nivå (2–4 %) i Finland år 2003.

Försämrad munhälsa bland skolelever

Munhälsan har tidigare sedan 1970-talet ständigt förbättrats hos de finländska skoleleverna. Denna trend har beklagligtvis nu svängt i en sämre riktning. Trots att munhygien och fluoranvändningen förebygger karies, innebär den ofta förekommande användningen av socker och småätande en riskfaktor för denna sjukdom. Vid inledningen till 2000-talet granskas i en finländsk studie elevernas åsikter om skolmaten i årskurs 7–9. Resultatet visar att nästan alla elever äter huvudrätten, medan enbart hälften väljer sallad, bröd eller matdryck. Varannan skolelev (53 %) äter även annat än skollunch under skoldagen. Dessa elever äter oftast sötsaker och läskedrycker (Lahti-Koski & Siirén, 2004).

De flesta forskningsresultat tyder på att problem i anknytning till ohälsa kan relateras till individens val av mat och födointag. En bred kunskapsbas gällande faktorer som påverkar sambandet mellan mat och hälsa är därför viktig om barn och unga själva ska kunna ta ansvar även för den egna munhälsan. Ohälsa redan i tidig ålder föranleder stora hälso- och sjukvårdskostnader i samhället. Hälsorelaterad fostran i samband med gynnsam munhälsa och dessutom undervisning i mat- och måltidsvanor för barn och unga både hemma och i skolan, utgör exempel på förebyggande åtgärder som kan få väsentliga effekter i form av kostnadsinbesparingar i samhället.

2.4 Hälsöförebyggande födointag

De flesta människor föds med relativt goda förutsättningar då det gäller hälsa. De individuella förutsättningarna kan emellertid mycket väl försämrats genom vardagens villkor, val av livsstil och samspel med andra individer. Såväl biologiska som kemiska, fysikaliska och sociala faktorer i vardagsmiljön, dvs. aktiviteter i hemmet, i skolan eller på fritiden, påverkar hälsan. Att människor ger varandra socialt stöd, visar omsorg och

KAPITEL 2

upplever samhörighet med andra, är en form av ”livskompetens” som också påverkar hälsan. Inom programmet Hälsa 2015 har Social- och hälsovårdsministeriet (2001) i Finland valt att lägga huvudvikten på *förebyggande* av hälsa framför utvecklande av hälso- och sjukvårdstjänster. Senare tids utveckling av välfärdssjukdomar visar att bl.a. människans födointag är en avgörande faktor i fråga om förebyggande av hälsa (Nord, 2004:13).

Hälsoförebyggande undervisning

Syftet med undervisningen i huslig ekonomi är bl.a. enligt Glgu-04 (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250–251) att: ”lära eleven att ta ansvar för sin hälsa”. Målet är att eleven ska: ”lära sig förstå vilken betydelse goda seder har för individen och familjens välbefinnande”. Innehåll som är av central betydelse i undervisningen är: ”näringsrekommendationer och hälsosam föda, ... måltidssituationer i den finländska matkulturen”. Vid slutbedömningen ska läraren ta hänsyn till om eleven i det praktiska arbetet: ”under handledning kan komponera sin måltid med beaktande av näringsrekommendationerna”. Inom läroämnet huslig ekonomi är det således i Finland läroplanens avsikt att stärka barns och ungas kunskaper om bl.a. måltidstraditionernas och det sunda födointagets betydelse vid förebyggande av hälsa och välmående.

Måltidssocialisering och individuella kostvanor

Nyberg (2005) anser att synen på mat, måltider och matlagning till stor del kommer från individens uppväxt och de värderingar som förmedlats till honom eller henne under barn- och ungdomstiden. Den upplevda måltidskulturen, dvs. val av födoämnen samt tillredning och intag av mat i den egna hemmiljön, fungerar i de flesta fall som en förebild vid skapande av egna kostvanor i eget hushåll. Barn och unga fostras och socialiseras in i hemmets matkultur, där familjemedlemmarnas normer och beteenden i måltidsumgänget uppfattas som riktiga. Även Liukko (1996) ser på individens erfarenheter från barndomen som ett arv, vilket han eller hon förhåller sig till på olika sätt senare i livet. Måltidssocialiseringen i hemmiljön får på så sätt inverkan även då det gäller individens hälsa. Förändring av felaktiga kostvanor i vuxen ålder kräver därför stark motivation som vanligtvis orsakas av redan upplevd ohälsa.

Huvudansvaret för fostran till goda kostvanor hos barn och unga ligger följaktligen hos familjen och anhöriga. Mödra- och barnrådgivning, daghem, förskolor, skolor, skolhälsovård, tandvård samt försvarsmakten är enligt Uusitupa (1998) dessutom offentliga institutioner som alla har en viktig fostrande funktion för goda kostvanor. Eftersom barns och ungas levnadsvanor och livsvillkor långt ifrån är någon privat angelägenhet, blir det förebyggande arbetet för goda kostvanor, som sker på flera olika nivåer i samhället, allt mer väsentligt. Vuxenvärldens tydliga ansvar är att ge barn och unga goda förutsättningar för ett hälsosamt och friskt liv, vilket dessutom är en lönsam samhällsinvestering.

Måltider och energiintag

Måltid är ett vardagligt ord med flertydig innebörd. Då ordet nämns tänker de flesta på mat, men samtidigt går också tanken till vilken tidpunkt måltiden gäller. Måltider avspeglar sålunda födointag vid bestämda tider under ett dygn, vilka bildar den s.k. mål-

tidsrytmen. I Finland har flera forskare studerat finländsk måltidsrytm (se t.ex. Helakorpi, Uutela, Prättälä, Berg & Puska, 1997; Roos & Prättälä, 1997; Gronow & Jääskeläinen, 2001). Enligt Roos och Prättälä (1997) finns det tre toppar som traditionellt utmärker energiintaget i den finländska måltidsrytmen. Dessa tre energitoppar är morgonmål, lunch och middag. Mellan huvudmåtiderna intas i Finland mellanmål som vanligtvis varierar från ett till tre per dag. Roos och Prättälä (1997, s. 20–21) finner i sin kostundersökning bland vuxna att såväl kvinnor som män får ungefär 55 % av dagens energiinnehåll från huvudmåtiderna, medan resten (ca 45 %) kommer från mellanmålen eller andra födointag som inte inberäknas i huvudmåtiderna. Enligt NNR, dvs. de nordiska näringsrekommendationerna (Nord, 2004:13, s. 95) bör morgonmålet omfatta 20–25 % av dagens energiintag, medan lunchen och middagen var för sig bör ge 25–35 %. Ett till tre näringsmässigt sett kvalitativt goda mellanmål bör tillsammans ge 5–30 % av dagens energibehov. Under tonårstiden sker en kraftig tillväxt, då ca 25 % av individens längd uppnås. Därför är det viktigt att tillgodose det ökande behovet av energi och näring genom att barn och unga förutom huvudmåtiderna även äter åtminstone tre eller till och med fler mellanmål per dag (Nord, 2004:13). Statens näringsdelegation (2005) påpekar att individer som äter flera måltider av mellanmålskaraktär bör vara observanta då det gäller födans näringsmässiga kvalitet samt mängd. Under tonåringens tillväxtperiod är det speciellt viktigt att äta mat som ger mycket näring. Trots detta är det nödvändigt att anpassa energiinnehållet.

Morgonmålet är viktigt, speciellt bland barn och unga, eftersom det kan inverka på lärandet. Benton och Parker (1998) visar exempelvis i en brittisk undersökning utgående från psykologiska test att morgonmålet förbättrar minnesfunktionernas prestanda. Dessutom hävdar Lowden, Westergren, Lennernäs och Åkerstedt (2002), utgående från egna forskningsrön, att ett näringsfysiologiskt sett bra morgonmål höjer individens uppmärksamhet och minskar trötthetsymptomen. Detta förutsätter emellertid att morgonmålet följer näringsrekommendationernas krav på sammansättningen av kolhydratrika livsmedel.

Morgonmålet utelämnas ibland, speciellt bland unga människor. En svensk undersökning av skolbarns måltidsvanor, utförd av Statens folkhälsoinstitut (Danielsson, 2006), visar att andelen elever som äter frukost regelbundet minskar med stigande ålder såväl vardagar som helger. I synnerhet flickor äter frukost sämre än pojkar, och Nordlund och Jacobsson (1997) påvisar att flickor i vissa fall till och med hoppar över den. Bristfälliga frukost- och lunchvanor bland högstadiel elever är oroväckande. Enligt Becker (2002) kan detta leda till ökad användning av tobak, alkohol och droger. Nordlund, Norberg, Lennernäs, Gillberg och Pernler (2004) menar dock att det inte finns skäl att tvinga i sig mat direkt efter uppvaknandet. Det är inte ovanligt att det kan ta ett par timmar för kroppen att nå fullt vakenhetsläge. Ett medhavt mellanmål bör då istället intas i skolan när hungern infinner sig.

Måltidsrytm

Statens näringsdelegation (2005) betonar betydelsen av att inta måltider med en viss regelbundenhet. Med regelbundenhet menas att en individ bör äta ungefär lika många gånger varje dag och vid samma tidpunkt. Statens näringsdelegation inser att de traditionella mattiderna visar en tendens att bli allt mer oregelbundna. Småätandet samt familjens deltagande i olika sociala aktiviteter är i många fall en medverkande orsak till

oregelbundna måltider. Näringsdelegationen finner det emellertid inte motiverat att fastställa vare sig antalet måltider eller tidpunkt för måltiderna, eftersom måltidsintervallerna mestadels är beroende av individens mättnads- och hungerskänsla. En regelbunden måltidsrytm förhindrar dock ett ständigt småätande som kan orsaka karies, samt utveckla fetma och diabetes (Gibney, Wolever & Frayn, 1997; Statens näringsdelegation, 2005). Även Haapalahti, Mykkänen, Tikkanen och Kokkonen (2003) hävdar att regelbundna familjemåltider spelar en avgörande roll vid fostran av goda kost- och måltidsvanor hos barn och unga.

Måltidskultur i förändring

Holm (2001) har studerat familjemåltiderna ur ett nordiskt perspektiv. Resultaten visar att finländska familjer, speciellt högre tjänstemannafamiljer i urban miljö, äter mindre antal familjemåltider jämfört med familjer i de nordiska länderna Danmark, Norge och Sverige. Urbaniseringen och industrialiseringen samt tillgången på s.k. bekväma livsmedel har, enligt Roos och Prättälä (1997), orsakat en minskning av antalet varma måltider, såväl i finländska som i övriga hem i västvärlden. Ur ett nordiskt perspektiv är det dessutom en tendens, att familjemåltider har en starkare förankring i äldre generationer. Utgående från ett sådant scenario verkar inte den gemensamma familjemåltiden, med alla sina unika funktioner, kunna få någon utpräglat stark ställning i den framtida familjen.

Lintukangas, Manninen, Mikkola-Montonen, Palojoki, Partanen och Partanen (2007) hänvisar till att finländska skolelever sedan 1948 haft tillgång till en gratis skollunch. I lagen om grundläggande utbildning (L 628/1998, 31§) slås det fast att: ”den som deltar i undervisningen skall varje arbetsdag avgiftsfritt få en fullvärdig måltid”. I och med skolevers rätt till gratis skollunch samt vuxnas ofta goda möjlighet till arbetsplatsbispisning, finns det i Finland en avtagande tendens att äta en gemensam middag hemma (Prättälä, Pelto, Pelto, Ahola och Räsänen, 1993). Varma måltider i hemmiljön ersätts enligt Prättälä (2000) i allt större utsträckning av ”lättare” måltider, även om måltidsschemat bibehålls. Tillredda varma måltider, där hela familjen äter tillsammans, värderas dock fortfarande högt.

I vår tid är tendensen att både samhället och familjemönstret förändras. Följden blir att måltidskulturen skiftar karaktär. Studier visar att måltidsmönstret ofta kan relateras till ett lands sociopolitiska och socioekonomiska förhållanden. Enligt Bugges och Døvings (2000) norska undersökning styrs måltidsrytmen i de flesta familjer av arbete och skola. På morgonen äter oftast familjemedlemmarna individuellt eller i mindre grupper, beroende på när skola eller arbete börjar. Lunchen intas i skolan och på arbetsplatsen, medan middagen blir en gemensam måltid för hela familjen. Föräldrars olika arbetstider samt barns och ungas fritidsaktiviteter kan dock leda till att det är svårt att hitta tid för en gemensam middag. Utgående från dylika förhållanden får en tidigare regelbunden måltidsrytm ofta ge vika för en mer oregelbunden.

Familjemåltidens psykosociala betydelse

Det finns en långvarig tradition att uppleva måltiden som en social situation där människor umgås, informerar och uppdaterar varandra ömsesidigt i familjen. Andersen (1997, s. 30–31) definierar exempelvis den traditionella danska gemensamma familjemåltiden som: ”en daglig måltid som äts på en bestämd tidpunkt och vid vilken alla

medlemmar av familjen har sina bestämda platser kring matbordet”. Även Simmel (1993/orig. 1910) hävdar att måltiden kan betecknas som en social handling, dvs. den är mer än bara näring och fysiologi. En måltid består således inte enbart av själva födo-intaget, utan betydelsefullt är också med vem måltiden intas. Då en person äter tillsammans med andra är det enligt Simmel ett sätt att redovisa behov av sociala relationer. För en övervägande del av människorna utgör den egna familjen den enhet som han eller hon delar de flesta måltider med. På så sätt blir den gemensamma familjemåltiden, vilket även flera studier visar (se t.ex. Ekström, 1990; Palojoki, 1997; Bugge & Døving, 2000; Mäkelä, 2000), ett viktigt medel både för att skapa och hålla samman familjen. Den höjda aktivitetsnivån utanför hemmet leder emellertid till att föräldrar såväl som barn och unga i vår tid tillbringar en ökad andel av tiden utanför hemmet. Möjligheten att träffa hela familjen begränsas därför oftast till de fasta måltiderna, som därmed kan bli naturliga samlingsstidpunkter för hushållsmedlemmarna.

McIntosh (1996) hävdar att gemensamma måltidsarrangemang fungerar som en betydelsefull arena även för fostran. Måltider representerar inte enbart en naturlig fysiologisk möjlighet till energiintag. Genom deltagande i måltiden fostras och socialiseras barn och unga samtidigt in i en måltidskultur, som bl.a. anger hur han eller hon ska bete sig vid matbordet. Under måltiden kan dessutom barn lära sig om mat, vad som är ätbart, hälsosamt, dyrt, gynnsamt för miljön osv.

Vissa familjer gör måltidsstunden till en sammanhållande aktivitet. Därför kan vuxna ha svårt att acceptera barns och ungas systematiska frånvaro från måltider, orsakad av bl.a. fritidsintressen. Enligt en studie gjort av Iversen och Holm (1999) anser fortfarande föräldrar överlag att det inte är lämpligt att barn äter ensamma. Däremot accepteras olika konstellationer av hushållets familjemedlemmar som måltidssällskap samt flexibla tider för gemensamma middagar. En höjning av denna acceptansnivå blir allt mer vanlig på grund av familjemedlemmarnas olika aktiviteter utanför hemmet. Det finns dock en risk att ätandet blir en individuell och isolerad mekanisk aktivitet som en konsekvens av att ett stigande antal måltider intas utanför hemmet. Andersen (1997, s. 30) betraktar ”spisning i forbigarten” som ett uttryck för det individualistiska familjelivet. Stressade familjemedlemmar ger sig inte tid att sitta ner för att njuta av gemensamma måltider, och Andersen befarar att utelämnandet av den gemensamma familjemåltiden medverkar till att urholka familjen. Även Schor (2004) anser att familjemåltiden, som utgör en eftersträfvansvärd social aktivitet, är hotad i vår tid. Holm (2001) hävdar att detta främst orsakas av den växande problematiken med att samla familjen till gemensamma måltider, på grund av familjemedlemmarnas deltagande i olika sociala evenemang.

Den gemensamma måltidens hälsomässiga betydelse

Gemensamma måltider i familjen gör det lättare att undvika ohälsosamt småätande (Suomen lastenlääkäriyhdistys ry:n asettama työryhmä, 2005). Även Eisenberg, Olson, Neumark-Sztainer, Story och Bearinger (2004) hävdar bestämt att antalet gemensamma måltider i familjen antyder ett klart samband mellan de ungas hälsa och deras välbefinnande. Studien av Eisenberg m.fl. visar att ju mer sällan familjen äter tillsammans varje vecka, desto mer sannolikt är det att de unga röker, använder alkohol eller droger, har dålig skolframgång, visar depressionssymptom eller går med självmordstankar. Även Haapalahti, Mykkänen, Tikkanen och Kokkonen (2003) konstaterar att gemensamma

KAPITEL 2

måltider kan förknippas med bra val av födointag bland 10–11-åriga barn. Regelbundna familjemåltider ger tonåringar rutiner och stabilitet samtidigt som de lär sig kommunicera, lär sig bordsbeteende och goda matvanor. Att göra familjemåltiderna till en positiv upplevelse kan enligt Neumark-Sztainer, Wall, Story och Fulkerson (2004) även hindra speciellt unga flickor från att drabbas av ätstörningar. Såväl familjemedlemmar som jämnåriga vänner kan skapa positiva men även negativa attityder och beteendemodeller till kost- och måltidsvanor hos tonåringar (Mellin, Neumark-Sztainer, Story, Ireland & Resnick, 2002).

Rekommenderad kostsammansättning

Människans födointag är en fundamental aktivitet som måste äga rum flera gånger varje dag. De centrala frågorna är vad hon ska äta och hur hon ska äta. I dagens samhälle är det en tendens att människan via medierna informeras om hur hon ska äta för att hålla sig frisk. Kostråden är både oändliga och förvirrande, eftersom de tycks förändras varje dag. Kost som var hälsosam igår är skadlig för människans hälsa i morgon. Vad hon ska äta för att hålla sig frisk är ett ständigt omdebatterat ämne som dessutom reflekterar många paradoxer. Statsmakten i vissa länder har därför slagit fast normer för sund kost, baserade på vetenskapliga rön. I enlighet med NNR och de finländska näringsrekommendationerna innehåller kost som rekommenderas fullkornsprodukter, grönsaker, frukter, bär, potatis, mjölkprodukter, fisk, kött, ägg och vegetabiliska oljor (Nord, 2004:13; Statens näringsdelegation, 2005). Även om det idag finns goda möjligheter i Finland att äta hälsosam kost relativt billigt, hävdar Pietinen (2005) att alla människor ännu inte har kunskap eller förmåga att realisera kostrekommendationerna.

Fromm (1982) aktualiserar frågan om vem som har makt att bestämma vilka konsumtionsbehov som är förnuftiga. Han anser att det inte leder till goda resultat då medborgare tvingas konsumera vad staten anser vara bäst. Byråkratiskt kontrollerad konsumtion resulterar med stöd av Fromm i motsatt effekt, dvs. konsumtionshunger. Istället hävdar han att endast ett ständigt stigande antal människor som själva vill ändra sitt konsumtionsmönster och sin livsstil, kan leda till ett förändrat konsumtionsmönster. Detta kräver dock en kontinuerlig och därmed långsam uppfostrans- eller socialiseringsprocess.

Hur äter finländare?

Finländska kostundersökningar visar att kostsammansättningen i det finländska hushållet har ändrats kraftigt under de senaste decennierna (Prättälä, 2000; Lahti-Koski, 2005). Å ena sidan har traditionella livsmedel som potatis, bröd, mjölk och kött fortfarande en viktig plats i det finländska kosthålllet. Grönsaker, frukter och bär har å andra sidan fått en självklar plats i de flesta hushåll. Ett hektiskt vardagsliv kräver dock att maten i många familjer tillreds i snabb takt. På så sätt har bekväma hel- och halvfabrikat tagit klivet in i det finländska hushållet. Kokt potatis ersätts också i allt större utsträckning av ris och pasta. Dessurter, med undantag för färsk frukt, är heller inte längre allmänt tillbehör till vardagslunchen. Trots att det finns mycket kvar att förbättra med avseende på ett sunt kostval i det finländska hemmet, har ändå finländarna hör sammat de finländska näringsrekommendationerna. En allt större del av befolkningen använder således allt oftare fettfattiga, fiberrika och saltfattiga livsmedel. Föräldrars

socioekonomiska ställning påverkar dock även idag barns och ungas kostsammansättning (Pietinen, 2005).

När världshälsoorganisationen (WHO, 2003) samt nordiska och finländska näringsexperter (Nord, 2004:13; Statens näringsdelegation; 2005) utformar och publicerar näringsrekommendationer som ska ge vägledning om en välbalanserad och hälsosam kost, är syftet att förebygga hälsosamma kost- och måltidsvanor. Statens näringsdelegation (2005) rekommenderar sålunda en ordentlig ökning i intaget av grönsaker, bär och frukter i det finländska kosthålllet. Intaget av kostfibrer, som har en gynnsam effekt på hälsan, är fortsättningsvis mindre än rekommenderat. Enligt Lahti-Koski (2005) var mjölken på 1950-talet det livsmedel som konsumerades mest av alla livsmedel. Idag ersätts den i allt större utsträckning med ost och yoghurt. Samtidigt finns det på livsmedelsmarknaden numera även ett stort utbud av fettfattiga mjölkprodukter som den finländska konsumenten delvis tillägnat sig.

Rekommenderade sätt att förbättra kostvanorna

Enligt Shepherd (2002) är matvanor svåra att påverka både på individ- och på populationsnivå. Förändringar kan dock ske. I det finländska kosthålllet har den viktigaste förändringen under de senaste årtiondena varit reduktionen av fettintaget. Dessutom har kvaliteten på fett samtidigt förbättrats. Lahti-Koski (2005) hänvisar dock till att de senaste forskningsrönen på området tyder på att denna gynnsamma utveckling avstannat. Finländsk kost visar sig fortfarande innehålla för mycket hårt fett som härstammar från fettrika mjölkprodukter som ost, yoghurt och glass samt från kötträtter, söta och salta bakverk och olika näringsfetter. Enligt finländska näringsrekommendationer får de hårda fetterna utgöra högst en tredjedel av det dagliga fettintaget. Studier av dagens konsumtion visar att hälften av det dagliga fettintaget är hårt fett. Statens näringsdelegation (2005) rekommenderar därför att det stora dagliga intaget av socker, salt och hårt fett bör sänkas drastiskt. Kolhydraten socker ger mycket energi men lite näring. Därför borde förbrukningen av raffinerat socker också minskas, speciellt bland unga kvinnor. Riklig förbrukning av sötsaker, choklad samt söta drycker och speciellt konsumtion av dessa mellan måltiderna, bör undvikas helt. Konsumtionen av läskedrycker ökar oroväckande och har, utgående från Lahti-Koski och Sirén (2004), fördubblats på tio år. Saltkonsumtionen bör också minimeras genom mindre användning av livsmedel som innehåller rikliga mängder salt. Intaget av hårt fett bör minskas och delvis ersättas med mjuka fetter. De matrelaterade friskfaktorerna återfinns således i en varierad blandkost där konsumtionen av grönsaker är riklig och där de magra och fiberrika alternativen från de olika livsmedelsgrupperna är det givna.

I enlighet med Roininen, Lähteenmäki och Tuorila (2000) och dessutom Steptoe, Pollard och Wardle (1995), påverkas matvalet även av hälsorelaterade faktorer. Konsumenterna har också, utgående från Rozin, Fischler, Imada, Sarubin och Wrzesniewski (1999), blivit allt mer medvetna om relationen mellan mat och hälsa. Många konsumenter visar uppriktigt bekymmer med tanke på att maten de äter kan skada hälsan (Wandel, 1994; Holm & Kildewang, 1996).

I studier om barns och ungas kostvanor påvisar emellertid Samuelson, Bratteby, Enghardt och Hedgren (1996) att dessa åldersgrupper i vissa avseenden uppvisar bättre kostvanor än vuxna. Detta gäller främst barn och unga som i huvudsak använder magra alternativ av mjölk- och matfettprodukter. Frukt- och grönsakskonsumtionen är dock

sämre bland unga än hos barn och vuxna. Barn och unga äter dessutom mer sockerrika produkter som sötsaker, glass och läsk än vuxna.

2.5 Hälsöförebyggande kostmedvetenhet

I gällande läroplan för huslig ekonomi ska eleven genom undervisningen lära sig ta ansvar för sin egen hälsa. På så sätt behöver eleven i enlighet med Glgu-04 inte enbart kunskap om näringsrekommendationer och hälsosam föda utan måste också lära sig om säker mathantering med tanke på olika sjukdomar samt att det existerar kvalitativa skillnader mellan olika livsmedel. Undervisningen i huslig ekonomi ska följaktligen erbjuda barn och unga kunskaper om kvaliteten på den mat som förtärs samt vilken betydelse den har för individens hälsa och välmående.

Födointag utanför hemmet

Tonåringars livsstil har förändrats radikalt sedan 1950-talet. Detta har orsakats främst av industrialisering och urbanisering i samhället. De ungas nya livsstil påverkar även valet av kost, eftersom möjligheten att äta mat utanför hemmet har ökat märkbart under de senaste årtiondena. Livsmedelsindustrin har försett markanden med både snabbmat och s.k. bekväma livsmedel, vilket Prättälä (1989) uppfattar som en del av tonårskulturen. Schor (2004) hävdar exempelvis att dagens amerikanska barn i ökande grad verkar vara beroende av snabbmat, mikromåltider och skräpmat^{2:5}. Många barn och unga saknar emellertid uppfattningar då det gäller hur råvaror till snabba och relativt billiga måltider odlas, hanteras och tillreds.

Den typiska ungdomsmaten, dvs. hamburgare, pommes frites, varm korv, pizza, kebab och ”take-away-food”, är mat som både kan serveras och ätas snabbt. Sådan mat ger, enligt Chapman och Maclean (1993) och dessutom Lupton (1996), unga associationer till frihet, nöje, självständighet och möjlighet att vara tillsammans med vänner. Detta stämmer väl med t.ex. Prättälä (1989) och Wesslén (2000) som visar att det är främst cafeterior och snabbmatskedjor som tonåringar besöker tillsammans med sina vänner. Nielsen, Siega-Riz och Popkin (2002) anser däremot att äldre ungdomar föredrar restauranger framför snabbmatskedjor, eftersom människan med stigande ålder dels får bättre ekonomi, dels en förändrad syn på mat.

Födointag som symbolisk upprorsmetod

I hemmiljö omtalas ofta snabbmat i negativa termer på grund av födoämnets dåliga näringsvärde. Iversen och Holm (1999) menar emellertid att snabbmat hör tonårstiden till och därför kan föräldrar åsidosätta den näringsmässiga sidan om helheten verkar rimlig. Detta förutsätter dock att tonåringarna äter snabbmat enbart vid enstaka tillfällen. Enligt författarna fungerar snabbmaten (eller den s.k. fria maten) även som ett naturligt element i frigörelseprocessen, där tonåringarna själva får bestämma vilken mat de äter samt själva betala för den. Detta redogör Prättälä (1989) för redan på 1980-talet, då hon hävdar att tonåringar inte alltid äter snabbmat med hänsyn till smaken. Tonåringar vet, enligt Prättälä, att varken föräldrar eller näringsfostrare rekommenderar

^{2:5} Med skräpmat avses i detta arbete sötsaker, glass, läsk, snacks osv.

sötsaker, läskedrycker, pommes frites eller hamburgare. Därför äter tonåringar skräp- och snabbmat för att bryta mot de vuxnas formella måltider. Mat kan av tonåringar uppfattas som en del av de vuxnas värld som därmed symboliserar de vuxnas kontroll över barnen.

Kroppsfixeringens betydelse

Utseendet har oerhört stor betydelse, speciellt bland de unga. Idealet bland flickor är en smal kropp, medan män eftertraktar maskulinitet. Liukko (1996) hävdar att kroppsfigur-ens utseende är betydelsefullt vid skapandet av individens sociala identitet. Mat blir således en viktig faktor att beakta under tonåren, då den sociala identiteten skapas. Wesslén och Fjellström (2000) anser att pojkar uppfattar mat mer som bränslepåfyllning, medan flickor i sitt födointag reflekterar kring t.ex. matens fett- och kaloriinnehåll med hänsyn till utseende och attraktion. En ökande grad av kroppsfixering i det moderna västerländska samhället har därför lett till att maten blivit en fiende, speciellt bland unga flickor som anser att en smal kropp är det enda rätta skönhetsidealet. Detta sociala ideal har lett till rädsla för mat och speciellt fett hos flickor (Liukko, 1996; Lupton, 1996). Mennell, Murcott och van Otterloo (1992) hävdar att näringskunskaper ofta överförs från mor till dotter. De påpekar att detta ofta leder till att flickor är mera medvetna om matens näringsinnehåll än pojkar.

Barns kunskaper om näring och födointag

I en longitudinell fransk undersökning, rapporterad av Le Bigot Macaux (2001), studeras barns (9–11-åringar) och deras mödrars attityder till mat och måltider. Resultaten av studien visar att barnen i hierarkisk ordning uppfattar maten som en nödvändighet, dvs. den är nödvändig för upprätthållande av liv, en nödvändig faktor för olika kropps-funktioner och slutligen som ett nöje. I samma studie tillfrågas även barnen om deras näringskunskaper. Barnen visar goda grundläggande kunskaper om ett hälsosamt ätande i form av variation i matintaget och en reducerad fettkonsumtion. Studien visar även att barnen lärt sig att konsumtion av ohälsosam föda vid enstaka tillfällen inte orsakar stor skada. Mer detaljerade kunskaper om olika näringsämnen varierar. Barnen känner exempelvis till eller kan delvis förklara begrepp som vitamin och fett. Kunskaperna om protein, fibrer och lipider är dock mycket sämre. Le Bigot Macaux betonar att det är speciellt viktigt att under barndomen bli undervisade om mat och hälsa, eftersom barn då har god förmåga att rätta sig efter näringsrekommendationer. Även Riihä, Tossavainen, Turunen, Ekenberg och Halonen (2006) betraktar barndomen och tonåren som den tidsperiod då goda kostvanor bör grundläggas, såväl genom teoretisk information som genom praktisk tillämpning anpassad till ålderskategorin.

Konsumentens generella uppfattning av mat

Tidigare forskning, bl.a. Povey, Conner, Sparks, James och Shepherd (1998), visar att det finns varierande uppfattningar bland konsumenter när det gäller hälsosam och ohälsosam mat. Vissa uppfattningar är relaterade till näringsinnehållet i födan. Andra fokuserar på kombinationen av mat, en övergripande uppfattning om livsmedelsprodukter eller den industriella tillverkningen av livsmedel för sin bedömning. Samma studie visar också att hälsosam mat kan associeras med att äta en balanserad kost med varierande

KAPITEL 2

de mat samt att äta mat som innehåller fibrer och vitaminer. Grönsaker, frukter, fisk, mörkt fullkornsbröd samt sallad uppfattas också som hälsosamt. Ohälsosam mat beskrivs i studien däremot i termer av mat med högt fett- eller sockernehåll samt stekt mat, exempelvis chips, hamburgare, korv, kakor och sötsaker. Enligt en finländsk studie, utförd av Roininen, Lähteenmäki och Tuorila (2000), framgår det att respondenterna uppfattar frukt, grönsaker, fisk, och mejeriprodukter med låg fetthalt samt havregrynsgröt som hälsosamma. Däremot anses sötsaker, glass, kaffe, läskedrycker samt feta produkter som korv, pommes frites och hamburgare inte vara bra för hälsan. Norska konsumenter uppfattar livsmedel som fisk, frukt, potatis och grönsaker som nyttiga (Fagerli & Wandel, 1999). Hälsosam mat förknippas även med andra faktorer än födans näringsinnehåll. Povey m.fl. (1998) menar exempelvis att naturenligen odlad och fräsch mat uppfattas som nyttig. I motsats till detta nämns industriellt framställd mat, där individen inte har översikt över framställningsprocessen, som ohälsosam. I ett område med låginkomsttagare har Santich (1994) undersökt australiensiska kvinnors inställning till bra och dålig mat. Resultaten visar att bra mat förknippas med naturlig och obearbetad mat. Detta är mat där individen har kontroll över tillredningen och vet vad som ingår i födan.

Födoämnesrelaterade sjukdomar – en hälsorisk

Mat är nödvändigt för överlevnad. Maten kan leda till ohälsa om födan är felaktigt sammansatt. Obalans i kostintaget är sannolikt det största problemet när det gäller *icke-smittsamma födoämnesrelaterade sjukdomar* i höginkomstländer. Välfärdssjukdomar (se avsnitt 2.2) kan förknippas med osunda eller felaktiga kost- och måltidsvanor. Livsmedelns näringsmässiga kvalitet blir på så sätt en viktig faktor för individernas hälsa.

Under en kort tidsperiod har såväl produktion som distribution av livsmedel närmast sig en allt högre grad av internationalisering, vilket kan leda till att epidemier lätt sprids över världen. Internationell framtidsforskning indikerar dock att industriell och yrkesmässig matberedning kommer att ta över hemmets matlagning (Mennell, Murcott & van Otterloo, 1992). Kunskap om matens kvalitet, näringsinnehåll och tillredning är därför en förutsättning för att konsumenten ska kunna tillreda trygg mat där han eller hon använder även utländska livsmedel samt livsmedelsindustrins mer eller mindre förädlade produkter och färdigmat.

Hushållsmedlemmar kan drabbas av olika *livsmedelsburna infektioner* eller s.k. matförgiftningar. Mikrober i form av bakterier, virus, mögelsvampar, jästsvampar, parasiter eller giftiga ämnen som dessa alstrar, kan genom mat och vatten ta sig in i kroppen och ge upphov till matförgiftningar. Samtliga ämnen tillkommer oftast maten på grund av dålig köks- eller personhygien, otillräcklig uppvärmning, fel förvaring eller dålig kylförvaring. Livsmedel kan alltså vara kontaminerade från början eller de kan kontamineras av varandra, av orena redskap, orent vatten, djur, människor eller under tillredningens gång. Enligt Niskanen, Johansson, Kuusi, Raahenmaa, Siitonen och Tuominen (2006) rapporteras enbart en liten bråkdel av sådana matförgiftningar till livsmedelsmyndigheterna. Uppskattningsvis en halv miljon finländare drabbas årligen av livsmedelsburna infektioner (Jord- och skogsbruksministeriet, 2006, s. 7).

Lindberg (1999) hävdar att unga människors kunskaper om en lämplig livsmedelshantering ofta är bristfällig eller dålig. Alla personer som deltar i matlagningen i ett

hushåll bör vara medvetna om att t.ex. dålig kökshygien eller felaktig hantering av mat kan få negativa effekter på hälsan. Mattillredaren kan själv begränsa förekomsten av mikroorganismer, främmande ämnen i maten samt reglera användningen av tillsatser om han eller hon har tillfredsställande kunskaper i ämnet.

2.6 Hälsofostrande didaktik i läroämnet huslig ekonomi

Utgående från undersökningar utförda av Jensen och Bruun Jensen (2002) anser 78 % av danska 13–15-åriga tonåringar att maten är viktigast för människors hälsa. En viktig följdfråga angående hälsofostran är emellertid *hur* 13–15-åringarna genom sina handlingar kan påverka den egna kostrelaterade hälsan. Råihä m.fl. (2006) gör exempelvis gällande att barn och unga behöver lära sig omsätta sina teoretiska näringskunskaper i praktiken, såväl hemma som i läroämnet huslig ekonomi, genom att tillreda hälsosam och mångsidig mat. Både hemma och i läroämnet huslig ekonomi bör de unga erbjudas allsidiga möjligheter att öva sig i beslut om inköp av hälsosamma matvaror för att undvika ohälsosamma måltidsalternativ. Författarna anser att ämnet huslig ekonomi utgör en viktig funktion i utvecklandet av barns och ungas attityder till hälsosamma matvaror.

I skolan är huslig ekonomi ett av de läroämnena som ska fungera som en stödjande miljö för att stimulera speciellt 13-åringars motivation att ta ansvar för den egna kostrelaterade hälsan. För detta ändamål krävs emellertid främst att undervisningen tillrättaläggs på ett sätt som gör att eleverna blir medvetna om betydelsen av sin egen medverkan redan i ung ålder. Därefter bör eleven lära sig hur han eller hon i praktiken kan förhindra ohälsa genom det egna valet av kost och tillrättaläggande av måltidsvaror. I undervisningen kan exempelvis elever tillreda samma måltid mer och mindre hälsosamt (med eller utan grönsaker, med eller utan frukter och bär, med magra eller feta livsmedel osv.). På så sätt får eleverna möjligheter att fördjupa sina kunskaper i hur de egna handlingarna kan leda till helt olika resultat med tanke på såväl måltidens näringsinnehåll som utseende. Metodiska hjälpmedel, t.ex. databaserade näringsberäkningsprogram, kostmodeller och kamera, gör att eleverna på ett synligt och konkret sätt kan se skillnader mellan hälsosamma och ohälsosamma alternativ. Med dagens stora utbud av bekväma livsmedel bör elever på så sätt kunna lära sig hur de på ett effektivt sätt kan höja näringsvärdet i olika måltidsalternativ. Hälsofostrande undervisningsdidaktik vill ge de flesta elever utökade möjligheter att vid slutbedömningen uppnå läroplanens mål som i det praktiska arbetet innebär att: ”under handledning kunna komponera sin måltid med beaktande av näringsrekommendationerna” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 251). En ständig utveckling av näringsforskningen kräver att lärare som undervisar i näringsfostran ständigt kompletterar och förnyar de egna ämnesdidaktiska färdigheterna.

I anknytning till undervisningen i huslig ekonomi är hemmiljön en viktig arena för elevernas lärande. Elever som i hemmiljön själva får möjlighet att öva sig i att fatta beslut om kost och motivera dessa ur ett hälsomässigt perspektiv, stärker sin förmåga att tillreda hälsosamma måltidsalternativ. Tillredning av hälsosam kost i hemmiljön stimulerar även elevens praktiska förmåga. I hemmiljön kan dessutom eleverna diskutera vilken betydelse de gemensamma familjemåltiderna har i deras eget hem med tanke på hälsan. Därmed tillrättaläggs även förståelsen av läroplanens mål att eleven ska:

”lära sig förstå vilken betydelse goda seder har för individen och familjens välbefinnande” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250).

2.7 Sammanfattning

För människan är mat en livsnödvändighet. Varje dag behöver hon ny energi som hon får via kosten. Det är främst två faktorer som gynnar hälsan i anknytning till födointaget. Det ena är sund kost och det andra är den psykosociala miljön kring måltiden. Födointaget bör ske regelbundet och i sällskap med andra under en sinnligt gynnsam tillrättalagd miljö. Samhällsförändringar i form av ökad stress och tidsbrist, där individens avsatta tid för gemensamma måltider missgynnas, kan leda till ohälsa. Konsumenter som bor i ett höginkomstland kan dagligen ta del av en global matkultur. I denna ingår ett ständigt nyhetsflöde gällande vad som är gynnsamt för individens hälsa och detta kräver därför konsumenter med hög medvetandenivå för att kunna säkerställa en gynnsam relation och balans mellan kost och hälsa. Ur detta perspektiv är det föräldrarnas, lärarnas och samhällets stora utmaning att tillrättalägga barns och ungas fostran i hemmet samt inläringen i skolans undervisning på ett sätt som påskyndar utvecklingen av individens egen hållbara livsstil.

Kapitel 3

KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

Ingen människa kan leva utan att konsumera. Hemmet och skolan behöver därför fostra och utbilda barn och unga som är medvetna om gällande konsumtionsvillkor. Dagens köpstarka unga konsumentgeneration behöver bedömningsförmåga för att kunna fatta välbetänkta ekonomiska beslut. Privatekonomisk planering kan t.ex. hindra konsumenten att redan i ung ålder hamna i skuldfällor. I nedanstående kapitel redovisas aktuella forskningsresultat med anknytning till de berörda områdena.

3.1 Konsumtion i välfärdssamhället

Människor i höginkomstländer fostras numera av en tidsanda där barn, unga och vuxna kommunicerar, bygger sina identiteter och skapar ekonomiska förutsättningar genom konsumtion. Studier av konsumtion kräver på så sätt en granskning av människors ekonomiska livsvillkor och vardag för att försöka förstå deras identitetsskapande och beslutsfattande samt för att ta reda på samspelets förutsättningar. Studier med avseende på konsumtion och konsumenter omfattar därmed ett vidsträckt forskningsområde med många olika discipliner.

Definitioner av begreppet konsumtion

Enligt Miles (1998) har uttrycket *konsumtion* från början enbart definierats som köp och användning av produkter och föremål. Även Heinonen och Rajjas (2005) förknippar konsumtion inom traditionell ekonomisk vetenskap med ett sätt att anskaffa och använda förnödenheter för att tillfredsställa mänskliga behov. Nämda definitioner är dock snäva och Campbell (1995) hävdar att den samhälleliga utvecklingen lett till att ordet fått en bredare betydelse. Numera uppfattas konsumtion som en process där allt från att välja, köpa, använda, bevara, reparera till att återanvända produkter och tjänster

ingår. Den mediala världen erbjuder individen goda möjligheter att förse sig med information om t.ex. funktion, användbarhet, kvalitet, pris, andra konsumenters val osv., när viktiga inköp ska ske. Sådan informationsinhämtning kan följaktligen också inkluderas i den privata konsumtionsprocessen. I dagens samhälle ökar ständigt utbudet av varor och tjänster. Dessutom förändras konsumentlagstiftningens regler för produktkontroll och produktsäkerhet. Denna förändring tilldelar konsumenten större ansvar men samtidigt också större betydelse i konsumtionsprocessen, vilket även ökar kravet på hans eller hennes kunskaper. Konsumentens vaksamhet och medvetenhet i fråga om konsumtion skapar gynnsamma förutsättningar som kan underlätta privatekonomin.

Behovet att konsumera

Solomon, Bamossy och Askegaard (1999) menar att människan oftast köper för att tillfredsställa en del av sina egna personliga samt hushållets behov och önsknings. Mat, boende och behov av att följa modet, är exempel på konsumtion som tillgodoser sådana önsknings. Konsumtionen får på sådana och likartade sätt betydelse för såväl livskvalitet som annan behovstillfredsställelse. Dellgran och Karlsson (2001) hävdar emellertid att konsumtion också handlar om behov av att skapa, uttrycka och upprätthålla betingelser för social tillhörighet, gemenskap, livsstil, självbild och identitet. Individens sociala liv med olika umgängesformer och fritidssysselsättningar fordrar enligt Dellgran och Karlsson konsumtion. Denna inställning innebär att även individens tillfredsställelse av immateriella behov kan förverkligas via köp samt användning och innehav av olika varor och tjänster. Människors konsumtion kan dessutom avspegla kulturella, politiska, sociala, etiska och ekologiska värderingar. Ellegård (2003) hävdar dock att de varor och tjänster en konsument köper främst är avsedda för att han eller hon ska ha nytta av dem, vilket kan inbegripa både överlevnad och lyx.

Människor upplever förmodligen olika behov av att konsumera och konsumtionsbehoven tycks dessutom variera beroende på ålder, kön, social status osv. Önskemålen kan vara otaliga. Den allmänna uppfattningen av behov bör emellertid, enligt Doyal och Gough (1991), basera sig på en delad förståelse av vad individen egentligen kan göra anspråk på i samhället. Men frågan vad ett behov egentligen innebär för den enskilde återstår. Ett behov är kanske inte bara något som en människa längtar efter eller önskar sig, utan är också något som är nödvändigt för hennes överlevnad, utveckling och optimala funktion. Ingen motsäger att alla människor har rätt till fysiologiska behov som luft, vatten och mat, medan de psykologiska behoven ibland ifrågasätts.

Människan agerar, reagerar och interagerar ständigt i rollen som konsument. Benn (2002) anser dock att hur, varför och när hon konsumerar är beroende på vem hon är samt hennes grundläggande behov och attityder till konsumtion. Ur ett hushållsperspektiv är det därför av största vikt att studera individen som konsument samt hur han eller hon påverkas i hushållet. Barn och unga har dessutom vuxit till en alltmer viktig konsumentgrupp som bör uppmärksammas både i hemmet och i skolan.

Köplust tycks vara en drift som påverkar och styr individens preferenser. Samtidigt leder köplust till konsumtionstillväxt. I affärernas täta utbud av varor blir ofta konsumentens egna kritiska överväganden för många och för komplicerade, vilket kan leda till okontrollerade inköp.

3.2 Reklam som konsumtionspådrivare

Barn och ungas liv är omhändertaget av reklam. Medier, företag och markandsföring styr konsumtionen i en viss riktning. En dag i barns och ungas liv introduceras kanske med frukost, där förpackningarna lockar deras intresse mer än själva innehållet. Eftermiddagar och kvällar ser de på tv, lyssnar på musik, spelar dataspel, läser tidningar m.m., där konsumtionens symbolvärldar finns invävda i enorma mängder. Varken barn eller föräldrar, som kanske vill skydda sitt barn mot reklaminflenser, har någon möjlighet att ställa sig utanför.

Barn och unga konsumenter är attraktiva mål för marknadsföringen

Marknaden har upptäckt att barn och unga representerar en viktig målgrupp för konsumtion. Därför anpassas reklamen till barn och unga, dels därför att de har egna pengar, dels för att de kan påverka föräldrarnas konsumtion (se t.ex. Ekström, 1995; Palan & Wilkes, 1997). Wilska (2002) medger att tonåringar har inflytande på sina föräldrars konsumtion, men tvärt emot vad medier tror är inflytandet inte överdrivet stort.

Linn, de Benedictis och Delucchi (1982) menar att många tonåringar tror på reklamen och låter sig vilseledas av felaktiga påståenden, även om de generellt har en skeptisk inställning till reklam. Edens och McCormick (2000) påstår dock att tonåringars kunskaper, negativa attityder och skepticism gentemot reklamen och reklamens syfte ökar med stigande ålder. För att kunna urskilja och bedöma reklam krävs det ett visst slag av läskunskap, dvs. att kunna tolka reklamens budskap. Denna kunskap kan barn och unga skaffa sig genom skolans undervisning. Därför krävs det bl.a. att eleverna lär sig läsa reklam med sikte på att kunna förstå reklamens bakomliggande budskap.

Reklam som riktas till barn och unga, där budskapet är att locka till inköp, har en genomträngande och övertygande kraft. I en åldersindelning av unga konsumenter visar Frønes och Brusdal (2001) i en undersökning att tonåringar som är fjorton år eller lite yngre utgör skräckexempel på konsumentbeteende. Den aktuella konsumentgruppen är, enligt Storm-Mathisen (1998), starkt upptagen av att konsumera kläder, musik, mobiltelefoner osv. och inom denna konsumentgrupp är varans utseende viktigare än kvaliteten. Dessutom är det oerhört betydelsefullt att vara som resten av kamratgänget. Konsumtionen får på så sätt också en social dimension. Både unga och deras föräldrar fångas då lätt i den fälla som kan bildas av en möjlig diskrepans mellan kraven på marknaden och hushållets ekonomiska realiteter. Reklamen kan på så sätt resultera i materialistiska värderingar som sanktionerar oförnuftiga konsumtionsmönster. Grønhøj (2003) menar bestämt att den kommunikation som försiggår mellan barn och föräldrar kan få avgörande betydelse för vilka konsumtionsvärderingar de unga utvecklar.

Barn och unga behöver lära sig hantera reklam

Buckingham (2000) hävdar att forskning inte har kunnat påvisa huruvida själva reklamen resulterar i materialistiska värderingar hos barn. Han anser att eventuella materialistiska orienteringar främst kan härledas till föräldrar och kamrater, inte till reklamens inverkan. Buckingham anser att barn och unga inte bör skyddas mot reklam, utan i stället bär de förberedas på det marknadssamhälle de ska leva i. Enligt Buckingham (2000, s. 167), som inriktar sin forskning på barn och medier, bör barn få korrekt information, rådgivning och rättvis behandling för att utveckla det han kallar *barnens konsument-*

makt. Detta innebär enligt Buckingham att barn och unga behöver lära sig förstå samhällets ekonomiska principer framför att behöva avvänjas från konsumtion. På så sätt erkänns även barnens rättigheter som konsument.

Ingen försöker dock bortförklara att reklamen innehåller stor övertalningspotential i samband med konsumtion och att den allmänt utnyttjar människors osäkerhet. Med kläder, kosmetik och andra varor kan skönhet, säkerhet, samhörighet, lycka och godkännande ”säljas”. Livsstil kan på så sätt genom reklamen bjudas ut framför produkten. De flesta människor har emellertid olika sociala erfarenheter och sociala identiteter som gör att de påverkas olika av reklamens budskap. Samtidigt leder detta till att människor har olika förmågor att läsa reklambudskap kritiskt. Förutsättningen för att en människa ska kunna förhålla sig kritiskt till reklam, är emellertid att hon förstår syftet med reklamen.

Wilska (2002) menar att ungdomar blir kritiska konsumenter i mycket tidig ålder och hon anser att de knappast bör uppfattas som offer för reklam. Jarlbro (2001) är inne på samma linje, då hon hävdar att de flesta barn har utvecklat förmåga att förstå reklamens syfte och motiv redan vid 10–12 års ålder. Samtidigt kritiserar Rönnerberg (2003) den piagetianska inställningen att barns olika förmågor växer fram av sig själva vid en viss ålder. Hon menar att det är den sociala och kulturella miljön som bidrar till att barn och unga gör egna erfarenheter, bl.a. när det gäller syftet med reklam.

Trots reklamens syfte att locka till köp påminner Werner (1994) om att reklam kan ha olika funktioner för människor. Barn och unga hindras t.ex. inte i att betrakta reklam utifrån samma förutsättningar som de tittar på annan underhållning, vilket gör att reklam kan få en underhållande funktion. För både barn och vuxna kan reklamen dessutom fungera som en informationskälla, där nya produkter presenteras. Enligt Marjamäki-Suorantas och Peura-Kapanens (1990) studie anser unga människor att reklam och marknadsföringsåtgärder är en del av vardagen och att reklam i TV absolut inte ska försvinna. Barn och unga i åldern 12–15 år hävdar enligt deras studie att reklam är viktig för bl.a. klädinköp. Däremot menar Rönnerberg (2003) att reklam kan utgöra en irriteringskälla, speciellt tv-reklam. Huruvida barn lär sig förstå reklamens syfte hänger ihop med föräldrars inställning och utbildningsnivå. Dessutom är lärares förmåga att förklara och diskutera reklam med elever avgörande (Tuft, 1999).

Reglerna kring reklam med speciell inriktning på barn är stränga i Norden. Men trots stränga regler finns det otaliga kryphål och detta gör att barn och unga möter reklam i mer eller mindre dolda former. Marknadsföring äger rum i tv, tidningar, butiker, idrottssammanhang, på Internet osv. Barns och ungas uppmärksamhet kan fångas med hjälp av förpackningens utseende, leksaker, samlarsaker i paketerna, m.m. På så sätt blir barnen ett lätt byte för marknadskrafterna. Matreklam riktad till barn och unga består oftast av fet och söt mat med minimal näring, medan matreklam riktad till vuxna ofta är lightprodukter. Enligt Sanne (2003) motverkar denna marknadsföringsstruktur en hållbar konsumtion, dvs. ett konsumtionsbeteende som fungerar i längden för alla människor, eftersom vissa konsumenter inte har kunskap eller förmåga att fråga efter det som inte erbjuds. Kommersiella och politiska intressen stödjer emellertid, utifrån ett kortsiktigt ekonomiskt perspektiv, fortsatt ökad konsumtion som bl.a. medför att individens ”konsumtionsmättnad” dröjer. Rönnerberg (2003), som bl.a. anser att barn inte bör skyddas mot reklam, anser att de vuxnas ansvar istället bör vara att de själva gör konsumtionsavkall. Tillsammans med barn och unga bör de vuxna diskutera arbetets och tingens plats och därmed ifrågasätta köpandets och marknadens vilseledande funk-

tion. Utgående från olika förutsättningar behöver barn och unga erövra ett kunskapskapital som innehåller vad de bör veta och kunna som konsumenter.

3.3 Faktorer som påverkar konsumentens val av livsmedel

Enligt Giddens (1997) existerar det ingen kultur där valsituationer i vardagslivet är uteslutna. Han hävdar att alla traditioner innehåller val mellan en stor mängd möjliga beteendemönster. Traditionen etablerar emellertid relativt fastlagda ramar samtidigt som moderniteten erbjuder individen en mångfald av valmöjligheter som han eller hon tvingas konfrontera. I själva valsituationen får tyvärr den enskilda människan liten hjälp ifråga om vad hon ska välja. Hennes egna kunskaper och värderingar spelar då en avgörande roll.

Hur påverkas valet av livsmedel?

De erfarenheter och kunskaper en människa inhämtar utgör basen för hennes attityd eller inställning till olika val. Enligt Biel, Larsson och Gärling (1999) kan och bör konsumenten reflektera kring olika omständigheter innan ett köp verkställs. Biel m. fl. Anser att valet av föda främst påverkas av tre villkor, dvs. av sensoriska, attitydmässiga och fysiologiska egenskaper. De sensoriska egenskaperna innefattar produktens smak, lukt och sammansättning (struktur), medan attityder omfattar effekter av marknadsföring, förpackning, sociala förhållanden och produktacceptans. Fysiologiska egenskaper innebär exempelvis huruvida en person känner sig mätt efter att ha ätit av ett livsmedel. Samtliga villkor samverkar med varandra. Dixey, Heindl, Loureiro, Pérez-Rodrigo, Snel och Warnking (1999) diskuterar emellertid ett bredare perspektiv på människors matval. Forskargruppen hävdar att matval oftast influeras av psykologiska faktorer, matpreferenser, vanor, traditioner, kultur, religion, utbildning, ekonomi, estetik, massmedier, reklam, familj och vänner.

Vanans makt

De flesta människor köper matvaror relativt ofta och dessutom i samma affär. Eftersom matuppköp sker ganska ofta är det omöjligt för de flesta att göra detaljerade evalueringar kring en bestämd produkts för- och nackdelar i varje inköpsituation. Tidigare erfarenheter styr därför ofta livsmedelsinköpen, vilket leder till att konsumenten oftast handlar vanemässigt. En vana utvecklas när ett visst beteende upprepas i en liknande social och fysisk omgivning ett flertal gånger (Aarts, Verplanken & van Knippenberg, 1998; Verplanken & Faes, 1999). Verplanken och Faes anser att en handling är automatiserad när en individ i stort sett agerar omedvetet men samtidigt är kognitivt aktiv. En etablerad vana kräver sålunda, enligt Aarts m.fl. (1998), inte någon slutledningsprocess för att kunna äga rum. Just därför kan vanor leda till oförnuftiga handlingar. Vanor är dock funktionella med avseende på möjligheten att uppnå bestämda mål. Ett visst förfarande kan exempelvis, utgående från speciella anspelningar i miljön, utlösas av ett bestämt stimulus för att uppnå ett speciellt mål (Aarts m.fl., 1998). Nya köpvänor tar dock, enligt Dahlstrand och Biel (1997), lång tid i anspråk att etablera.

Kvalitet och pris

Tangermann (1986) ansåg på 1980-talet att priset är en stark medverkande kraft då individen väljer mat, eftersom en stor del av en familjs lön spenderas på matinköp. Därför avgör i stor utsträckning individens eller familjens ekonomi vilken mat och vilka mängder som köps in. Konsumenter bildar emellertid inte någon enhetlig grupp, vilket innebär att konsumentgrupper kan ha olika motiv för sina livsmedelsval. Men vid köp av matvaror är det ofta, utifrån Biel m.fl. (1999), faktorer som pris, smak, kvalitet och utseende som i stor utsträckning påverkar konsumentens beslut. Granqvist och Biel (2001) menar att smaken är ett av de viktigaste kriterierna vid val av mat. Enligt Torjusén, Lieblein, Wandel och Francis (2001) påverkar också livsmedlets fräschhet valet. I och med förhöjd levnadsstandard har kvalitet framför kvantitet blivit en avgörande faktor för de flesta konsumenter vid livsmedelsinköp (Biel, m.fl. 1999; Solomon, m.fl. 1999). Upplevelsen av kvalitet när det gäller speciellt livsmedel kan dock variera från person till person, vilket även leder till att skilda kvalitetskomponenter får varierande tyngd under olika perioder i livet.

Barn och unga betraktar ofta sina egna föräldrar när de gör inköp, bl.a. iakttar de hur föräldrarna väljer mellan tillsynes likartade produkter. Det är vanligt att exempelvis klämma på brödet, vrida och vända på frukt och grönsaker, läsa varudeklarationer för att utforska varornas färskhet, kilopris, bästföredatum, näringsinnehåll och kalori-mängd. Många barn och unga tar på så sätt modell av och lära sig av föräldrarnas konsumtionsbeteende.

Utbud och tidspress

Tillgängligheten är betydelsefull när livsmedel ska inhandlas (Rozin, 1989). Likaså påverkar utbudet i mataffären valet av mat. De senaste årtiondena har utbudet av varor och tjänster ökat markant, i synnerhet när det gäller höginkomstländer. Finlands inträde i EU har gjort att t.ex. antalet varor från övriga EU-länder ökat avsevärt. Fler alternativ och nya möjligheter innebär samtidigt ökade och förändrade krav på konsumenten. Enligt Corney, Shepherd, Hedderley och Nanayakkara (1994) kan varumärket vara speciellt viktigt för vissa konsumenter. Men om ett speciellt varumärke eller en speciell produkt inte går att köpa, kan t.ex. konsumenten välja något annat framför att gå till en annan matvaruaffär.

Fulltidsjobb och utökade fritidsaktiviteter har bl.a. lett till att tiden för matlagning på vardagar minskat drastiskt, vilket även livsmedelsmarknaden upptäckt och åtgärdat genom att producera s.k. bekväma livsmedel i form av hel- och halvfabrikat. Ritson och Hutchins (1995) anser sålunda att konsumentens begränsade fritid är en underliggande orsak vid val av livsmedel, dvs. konsumenten väljer utgående från att det ska gå snabbt att tillreda.

De icke-sinnliga egenskapernas betydelse

Dagens konsumenter har under senare tid blivit allt mer uppmärksamma på livsmedelsproduktionsmetodernas negativa inverkan på både människans hälsa och den globala miljön (se t.ex. Ritson & Hutchins, 1995; Costa, Deliza, Rosenthal, Hedderley & Freewer, 2000). Människors livsvärden har även blivit tydligare vid val av livsmedel, eftersom konsumenter i samband med val av mat även börjat betona s.k. icke-sinnliga

kvaliteter i allt större utsträckning. Matens näringsvärde, vilka tillsatssämnen och konserveringsmedel som finns i maten, hur maten är tillredd, den mängd avfall som uppstår i samband med livsmedelsvalet, varornas transportsträckor, etiska överväganden gällande människors arbetsförhållanden, djurhållning och handelsvillkor är exempel på kvaliteter som inte kan erfaras direkt med de mänskliga sinnen (se t.ex. Wandel, 1994; Torjusen m.fl. 2001). Magnusson (2004) hävdar att de icke-sinnliga egenskaperna är svåra att betygsätta, eftersom de ibland ligger utanför människans kontrollförmåga. Symboler med information om livsmedlets gynnsamma inverkan på hälsan, miljön samt skäligena tillverkningsförhållanden i tredje världen, har dock underlättat konsumentens bedömning vid val av livsmedel som gynnar icke-sinnliga egenskaper. Merparten av de livsmedel som erbjuds i butiken saknar dock fortfarande sådana upplysningar. Enligt Magnusson, Arvola, Koivisto Hursti, Åberg och Sjödén (2001) uppfattas t.ex. ekologiska livsmedel som hälsosammare än konventionella. Denna inställning ligger därför ofta till grund för valet av ekologiska produkter. Miljöaspekten blir således inte den viktigaste utgångspunkten för ett sådant val. I och med att produktion och konsumtion alltmer separerats, har konsumentens egna möjligheter att spåra produktens ursprung minskat.

Livsmedelsteknologins snabba utveckling och globalisering av handeln förutsätter att konsumenten besitter allt bredare kunskap om livsmedel. För att en individ ska kunna välja livsmedel utgående från produktens icke-sinnliga egenskaper, krävs bl.a. närings- och miljökunskaper. Nya aspekter vid bedömning av varor innebär ett tillskott till den tidigare omfattande bördan av information som en medveten konsument ska vara förmögen att beakta innan han eller hon agerar. Biel m.fl. (1999) menar följaktligen att tidsbrist och begränsad kognitiv kapacitet leder till att alla för- och nackdelar med samtliga alternativa handlingsätt sällan kan beaktas i själva inköpsituationen.

Konsumtion som omtanke

Dubois (2000) förklarar inköps- och konsumtionsbeteenden utgående från tre olika perspektiv, dvs. ett personligt perspektiv, ett perspektiv som grundar sig på ömsesidiga relationer samt ett sociokulturellt perspektiv. Ett personligt perspektiv innebär enligt Dubois att individens eget intresse, uppfattningar, erfarenheter och attityder spelar roll i konsumtionsituationen. Även Assael (1992), Dubois (2000) samt Ahava och Palojoiki (2004) menar att ömsesidiga relationer, t.ex. referensgrupper i den egna närmiljön såsom familj, vänner och skolkamrater, påverkar konsumtionen. Slutligen anser Dubois att den sociokulturella miljön, bl.a. social tillhörighet, olika livsstilar och kulturen inverkar på de konsumtionsbeslut en individ tar.

En familj förknippas med privathet och intimitet. Empati och kärlek förmedlas på olika sätt till andra familjemedlemmar i hushållet. Även genom konsumtion kan olika värden och omsorg för andra i familjen kommuniceras. Sellerberg och Thorstedt (2003) hävdar t.ex. att familjen och dess värden uttrycks genom skapandet av den egna matkulturen som uppstår vid förbrukning av matvaror, tillagning av specifika maträtter och vid val av särskilda produkter. Även DeVault (1991) hänvisar till de olika livsmedlen uttrycker familjens säregna karaktär. Vad andra betydelsefulla människor som exempelvis familj och vänner föredrar eller tycker om kan på så sätt även avgöra livsmedelsvalet. Dessutom kan ålder och kön också påverka valet av livsmedel.

3.4 Rättigheter och skyldigheter som konsument

Inköp kan misslyckas för vilken konsument som helst. Dagens utbud av varor och tjänster är enormt och med hjälp av postorderkataloger och Internet har marknaden dessutom blivit global. Dubois (2000) påpekar därför att inköpsituationer inte behöver likna varandra. Konsumentens engagemang inom olika produktkategorier varierar också vid inköp, bl.a. är engagemanget oftast större vid klädinköp än vid köp av diskmedel. Även individens kapacitet att uppfatta skillnader mellan olika produkter och varumärken som är tillgängliga på marknaden är avgörande för bedömningen vid inköp. När en konsument är engagerad och upptäcker stora skillnader mellan olika varumärken och produktalternativ, innebär inköpen en serie av beslutsfattande över tid. Dubois anser därför att människan i konsumtionssammanhang inte kan ses som en enskild unik individ, utan bör istället uppfattas som en beslutsfattande enhet. När graden av engagemang däremot är låg och varumärkena inte särskiljs, kan inköpen bli till vanor som styrs av en rutinbaserad beslutsprocedur.

Konsumentskydd

Regeringen i Finland har genom konsumentpolitiska åtgärder bl.a. sett till att den enskilda konsumenten fått ett rättsligt skydd, så att han eller hon kan känna sig relativt trygg på konsumtionsmarknaden. I Lag om konsumentskydd (L 38/20.1.1978) stadgas såväl konsumentens rättigheter som skyldigheter vid köp av varor och tjänster. Lag om konsumentskydd ska värna konsumenter mot ekonomiska förluster som orsakats av vilseledande reklam, oskäligen avtalsvillkor samt felaktiga varor och tjänster. Konsumenten har exempelvis laglig rätt att kräva kostnadsfri reparation eller annan gottgörelse av fel på en vara eller en tjänst. Den viktigaste skyldigheten individen har som konsument är att betala inköpet inom utsatt tid. Konsumenten är även skyldig att granska varan redan innan köpet samt att reklamera en felaktig vara inom skälig tid.

Rättsinstanser

En konsument ska vara medveten om att det finns instanser som har till uppgift att tillvarata hans eller hennes intressen, exempelvis när köp av varor och tjänster gått fel. I L 72/31.1.1992, Lag om anordnande av konsumentrådgivning i kommunerna, §§ 2 och 4, ska kommuner i Finland anordna gratis konsumentrådgivning där konsumenten: ”i enskilda fall bistås då det mellan näringsidkare och konsument föreligger en konfliktsituation ...”. Konsumenten ska således i första hand vända sig till kommunens konsumentrådgivare som kan ge information om de rättigheter och skyldigheter konsumenten har om det uppstått oenighet mellan konsument och näringsidkare gällande köp av vara eller tjänst. Konsumentverket, med konsumentombudsmannen som överdirektör, utgör den instans som bl.a. ska bevaka och främja konsumenternas rättsskydd. Speciellt inom de områden som anses vara betydelsefulla eller problematiska för konsumentens rättsskydd, ska konsumentverket och konsumentombudsmannen vara aktiva. I vissa fall kan konsumentombudsmannen ta sig an enskilda konsumenters ärenden, speciellt med avseende på angelägenheter som ligger i konsumenternas allmänna intresse. Detsamma gäller när en näringsidkare inte iakttar konsumentklagonämndens beslut (L 1056/18.12.1998). Till konsumentklagonämnden kan konsumenten vända sig med sin reklamation istället för att föra en tvist till domstol. Konsumentklagonämnden ger re-

kommendationer om hur oenighet mellan konsument och näringsidkare ska lösas (L 42/20.1.1978).

3.5 Barns och ungas ekonomiska socialisation

En process där barn i vardagslivet utvecklar ekonomisk förståelse innebär ekonomisk socialisation. Processen innefattar ingen specialisering utan rymmer ett naturligt förlopp där barn och unga bekantar sig med vissa delar av den ekonomiska världen och på så sätt skaffar sig erfarenheter, kunskap och förståelse i fråga om vardagsekonomins funktion. Med tanke på att barn och unga i vår tid relativt sett förfogar över mycket pengar, är det betydelsefullt både ur ett individperspektiv och ur ett nationellt perspektiv, att alla äger en viss ekonomisk insikt och förståelse. Det är ett tydligt tecken på att ekonomisk socialisation ägt rum då barn och ungdomar begrundar förståelse i fråga om pengarnas betydelse i samhället. För konsumenten underlättar det tillvaron att ha goda privatekonomiska kunskaper.

Studier som behandlar barns och ungas ekonomiska åsikter och beteenden är begränsade. Orsaken till detta kan, enligt Hutchings, Fülöp och Van den dries (2002), delvis vara att området berör olika vetenskapsområden och att ingen egentligen har satsat på forskning som berör just barns och ungas ekonomiska socialisation. Forskning kring fenomenet har emellertid haft en viss intresse under de senaste tio åren. Äldre studier av barns och ungas ekonomiska socialisation utgår oftast, enligt Furnham (2002), mestadels från Piagets stadieteorier. Dagens forskning omfattar allt oftare av studier där sociala faktorer i barns och ungas omgivning bildar fokus för deras sätt att förstå den ekonomiska världen. Furnham anser att detta tema blivit allt vanligare.

Barn och ungas ekonomiska tillgångar och konsumtionsmönster

Ur ett privatekonomiskt perspektiv innebär konsumtion individuella beslut om hur mycket en människa har möjlighet att spendera för stunden. Samtidigt måste hon kanske också avgöra hur mycket hon behöver spara för framtida konsumtion, till speciella ändamål eller för ospecificerade och oförutsedda utgifter (Deaton, 1992). En basteori för ekonomisk konsumtion omfattar på så sätt en kompromiss mellan nuvarande och framtida förbrukning. Inför ett beslut om köp bör sålunda hushållsmedlemmen fundera över sina ekonomiska tillgångar. Eftersom ekonomisk konsumtionen kan ske nu eller i framtiden, innebär detta att konsumenten kan fördela sina ekonomiska tillgångar över kortare eller längre tid, dvs. vissa tillgångar kan sparas med tanke på framtiden.

Barn och unga är vanligtvis ekonomiskt beroende av sina föräldrar. Samtidigt föds dagens barn och unga numera bokstavligen in i samhället som en stark penningresurs. Enligt en studie gjord av Nordea (2006) tilldelas finländska barn och unga i åldern 6–17 år mer än 300 miljoner euro per år. Ungefär hälften av de tillfrågade får vecko- eller månadspeng. Den tillfrågade åldersgruppens veckopeng utgör i genomsnitt 5,70 euro medan månadspengen i medeltal är 32,60 euro. Merparten av de pengar barn och unga i åldern 6–17 år använder (omfattar både flickor och pojkar) går enligt Nordreas undersökning till s.k. skräpmat. Den består av sötsaker, snacks, chips, läsk, glass osv. De mest specifika könsskillnaderna ifråga om flickors och pojkars konsumtion är att flickor spenderar sina pengar på smycken, accessoarer, kläder, skor och makeup

dvs. utseenderelaterade utgifter. Pojkar köper däremot tv- och dataspel, musik och sportartiklar, vilket flickor alltså gör i mindre utsträckning än pojkar.

I Sverige är det vanligt att både flickor och pojkar använder sin månadspeng till sötsaker, glass och frukt (Samuel, 2003). För flickornas del är det kläder och skor som är de näst vanligaste konsumtionsprodukterna, medan pojkarna köper korv, hamburgare och pizzor. För båda könen kommer bio- och teaterbiljetter, videofilmer samt konserter på tredje plats bland konsumerade varor och nöjen. Användning av mobiltelefon har också i Sverige blivit allt vanligare bland ungdomar och utgör i Samuels undersökning den fjärde största av ungdomarnas utgiftsposter. Enligt Brusdal (2004) motsvarar konsumtionsmönstret bland norska ungdomar i relativt stor omfattning de finländska och svenska ungdomarnas, dvs. att största delen av ungdomarnas pengar går till produkter som är relaterade till njutning och utseende. Det sociala umgänget och underhållning är de följande områdena som ungdomarna satsar sina pengar på i Norge.

I höginkomstländernas välfärdssamhälle innebär uppväxtvillkoren att ett starkt konsumtionsmönster grundläggs i allt yngre åldrar. Dagens barn och unga förfogar över ständigt mer pengar till privat konsumtion, vilket medför att de även behöver ekonomiska kunskaper i fråga om förvaltningen av sin privatekonomi. Den avgörande frågan för hemmet och skolan blir på så sätt vilken inblick barn och unga behöver ifråga om de ramar som utgör privatekonomins grunder, samt hur barn och unga kan fostras och undervisas att lära sig detta.

Privatekonomisk planering och budgetering

Vardagslivet i familjer bygger på olika ramar och restriktioner som inskränker individens vardag. Privatekonomin, eller de ekonomiska medel ett hushåll förfogar över, utgör exempel på en ramfaktor som i stor utsträckning påverkar de flesta beslut som fattas i hemmet. I vilken riktning hushållets ekonomiska nivå utvecklas beror dock i stor utsträckning på vilka konsumtionsbehov hushållets medlemmar har samt vad de i varje enskilt fall väljer att göra.

Att ha kontroll över sin egen privatekonomi hör till medborgarens och konsumentens nödvändiga grundfärdigheter. Det är dessutom en nyckel till att kunna ta kontroll över sitt eget liv i allmänhet. Brist på kunskaper och färdigheter lamslår ofta den privatekonomiska handlingsförmågan, vilket kan få omfattande följder som utslagning och överskuldssättning. Kunskaper i budgetering, där hushållets inkomster och utgifter men även långsiktiga ekonomiska förbindelser i form av t.ex. lån framgår, är en betydelsefull kunskap för att kunna skaffa sig inblick i den egna eller familjens ekonomiska läge. Ekonomisk översiktsplanering ökar också hushållets möjligheter att göra förändringar i hushållets ekonomi. På så sätt skaffar sig hushållsmedlemmarna inblick i och kontroll över de ekonomiska realiteter som bör styra vardagens konsumtion. I enlighet med Borgeraas (1995) är det emellertid få hushåll som räknar sina utgifter och ännu färre som gör en budget. Näsmans och von Gerbers (2003) studie av hur barn i ålderskategorierna 3–6 år, 10–12 år samt tonåringar i åldern 14–16 år förmedlar sina tankar och erfarenheter från sin ekonomiska vardag, visar att det inte finns många barn eller tonåringar som är särskilt väl insatta i den egna familjens budget och vad den består av. Vissa av tonåringarna i Näsmans och von Gerbers studie beskriver hantering av budgetfrågor i familjen som visar att kunskap i budgetering helt saknas. I de hem där bud-

getplanering finns, upplever dessutom tonåringarna deltagandet i en sådan aktivitet som belastande, framför att se det som en god möjlighet att själv kunna påverka.

Inkomst

Redan i tidig ålder lär sig många barn att en arbetsinsats kan ge inkomst. Olika former av hushållsarbeten, exempelvis städning, är ofta arbeten som barn kan tjäna pengar på. Att engagera barn i hushållsarbete kan bidra till att de fostras in i ett tänkande att utfört arbete innebär inkomst. Sett ur ett föräldraperspektiv är tonåringars förvärvsarbete enligt Justegård (2002) ett sätt att socialisera in dem i en värld där pengar utgör en livsnödvändighet. Fickpengar, veckopengar och månadspengar till barn kopplas ofta till ett krav på utfört arbete. Men i Näsmans och von Gerbers (2003) studie är barn och unga medvetna om att hushållsarbete också är en plikt, dvs. att hushållsarbete är en form av självservice där alla medlemmar är skyldiga att utföra arbete, även om de inte får betalt. Barn och unga i Näsmans och von Gerbers forskningsprojekt förstår dock att skälen till att utföra gratis hushållsarbete är gentjänster för allt vad de som medlemmar i hushållet får i form av mat, boende, kläder osv.

För att barn och unga ska uppnå en djupare förståelse av vardagsekonomiska villkor, krävs det, enligt Näsman och von Gerber, att de skaffar sig insyn i familjebudgeten. Bidrag i form av veckopeng eller månadspeng, som i många familjer tilldelas barn och unga utan gentjänster, har utifrån Näsman och von Gerbers lärandesyn ingen pedagogisk effekt. Enligt dessa författare socialiseras inte barn och unga ekonomiskt, då pengarna inte kan relateras till barnens helhetsförståelse. Författarna betraktar tydlig behaviorismens stimuli-/responsteori som en unik didaktik i fråga om ekonomisk socialisation. Föräldrarnas inkomst är dessutom, enligt dessa forskare, ett samtalsämne som undviks i hemmen. Mindre vanligt är det också att prata om vad familjen har råd med och vad den väljer att göra med pengar som blir över. På så sätt involveras inte heller barn och unga i bedömningen av vilken konsumtionsbelastning hushållet tål.

Sparande

Individens inkomst kan antingen förbrukas eller sparas. Därför menar Sonuga-Barke och Webley (1993) att sparande formellt sett kan uppfattas som icke-förbrukad inkomst. Wärneryd (1990) påpekar att i hushållet sparas det främst för att få avkastning, kunna uppfylla en önskan, reducera risker (buffertmotiv), ge arv till efterlevande samt att ha pengar inför ålderdomen. Genom långsiktig planering av ekonomin, där även sparande ingår, existerar det en möjlighet för individen eller familjen att förverkliga drömmar. Individens eller familjens förhållande till sparande representerar emellertid också konsekvenser för deras materiella behov. Demografiska faktorer, som inkomstnivå, ålder, hälsotillstånd och social klass, är dock, enligt exempelvis Sonuga-Barke och Webley (1993), avgörande för sparandet.

Många barn lär sig i tidig ålder att sparande innebär att sätta pengar i en spargris eller att sätta in dem på bank i syfte att använda dem för kommande behov. Enligt Näsmans och von Gerbers (2003) studie använder barn och tonåringar begreppet spara i bemärkelsen att lägga undan pengar, dvs. sparpengar, som inte slösas bort. Jundins (1988) forskning tyder på att majoriteten av tonåringarna sparar pengar, medan en tredjedel av de undersökta hade en negativ inställning till sparande under 1980-talet. Jundin tror att den negativa inställningen till sparande kan sökas i föräldrars iver att fostra

barn till sparsamhet. Barnen har kanske t.o.m. tvingats att spara pengar. Hon tror att barn som har en positiv inställning till sparande även från början uppfattar det som en regel, men att de så småningom uppfattar sparande som en värdeförankrad aktivitet. En föräldraundersökning i Jundins studie visar mödrar som upplever det viktigt att uppmuntra sina barn till sparande, trots att de själva betraktar sparande som en meningslös aktivitet. Jundin anser också att sparbeteende kan vara en s.k. historisk produkt (se kapitel 5.2), dvs. att attityder till sparande, oavsett form, förmedlats från generation till generation som en god dygd. Föreställningar med utgångspunkt i barns egna erfarenheter saknas oftast när sparbeteendet är en historisk produkt. Barn och unga behöver med tanke på deras behov av ekonomisk socialisation, både hemma och i skolan, få kännedom om vilken funktion sparande kan ha.

Låna pengar

I stället för att spara kan individen eller hushållet vid behov låna pengar. Skuldsättning kan uttryckas i termer av negativt sparande. Enligt Wahllund (1994) existerar det i de flesta hushåll en allmän skuldaversion mot mindre livsnödvändig konsumtion. De flesta barn och tonåringar i Näsman och von Gerbers (2003) studie ser negativt på möjligheten att låna pengar. Av de intervjuade tonåringarna påpekar flera att lån utgör en betydande kostnad i familjen. En tendens att själva ta snabblån har emellertid ökat märkbart även bland unga människor. Mycket enkelt och snabbt kan alla konsumenter idag låna pengar. Det kan ske med ett textmeddelande via mobiltelefonen eller via Internet, där summan kan vara ganska stor. Lånet måste dessvärre betalas tillbaka inom kort tid och med mycket hög årsränta. Eftersom de flesta unga har en bräcklig ekonomi, kan de därför redan i unga år hamna i betalningssvårigheter. Överskuldsättning genom snabbkrediter sker oerhört lätt i dagens konsumtionshysteriska värld.

För att kunna socialisera barn och unga till ekonomiskt medvetna hushållsmedlemmar med insikt i hur privatekonomi och hushållets ekonomi fungerar, krävs det att de erbjuds möjligheter att uppöva en viss kompetens i fråga om hanterandet av pengar, dvs. de behöver skaffa sig ett visst ekonomiskt handlingsutrymme. Detta innebär att de behöver informeras och rådfrågas för att bli delaktiga i beslut samt för att själva kunna bli kapabla att ta initiativ när det gäller både den egna och det framtida hushållets ekonomi. Barns och ungas ekonomiska kompetens kan i stor utsträckning påverkas både av föräldrar i hemmiljön och av lärare i skolmiljön.

3.6 Konsumentfostran i hem och skola

Det existerar många olika faktorer som styr människans möjligheter att konsumera. Samhällets utformning påverkar i hög grad konsumtionsmönstret på samma sätt som individens ålder, kön och socialkulturella hemvist. Individens möjlighet att få tillgång till och kunna använda information blir också allt mer avgörande. Salonen och Hjort (2003) hävdar följaktligen att konsumtionskompetens kommer att bli lika betydelsefullt som begreppet social kompetens.

Konsumentfostran i hemmiljön

Konsumtion utgör numera en betydelsefull del av barns och ungas vardag, antingen genom familjen eller som självständigt uppträdande konsument med egna pengar. Hemmet åläggs därför en skyldighet att fostra barn och unga till ansvarsfulla och medvetna konsumenter. Familjen eller hushållet bildar en ekonomisk enhet, till vilken hushållsmedlemmarna bidrar på olika sätt. Moschis (1985) visar i sin studie att familjens kommunikationsprocess utgör ett betydelsefullt beteende inom konsumentsozialisationen. Kommunikation är nödvändigt för att barn och unga ska lära sig hur den ekonomiska världen fungerar samt för att de ska kunna skaffa sig insyn i den egna familjens ekonomi. Sonuga-Barke och Webley (1993) konstaterar dock, utgående från diskussioner med föräldrar, att de tyvärr inte relaterar till de egna ekonomiska strategierna och handlingarna för att lära de egna barnen ekonomiska begrepp. Webley och Nyhus (2006) har också undersökt vilken betydelse föräldrars ekonomiska beteende har för barnen. Resultaten av Webley och Nyhus studie visar att föräldrar som diskuterar hushållsekonomiska problem med sina barn och dessutom uppvisar noggrannhet och framtidsorientering gällande ekonomin, har en svag men tydlig effekt på barns ekonomiska beteende, även i vuxen ålder. Att lära sig kontrollera utgifter har, enligt samma studie, betydelse med avseende på hur barn och unga lär sig spara för framtida behov. Tidigare forskning tyder alltså på att barn och unga behöver få möjlighet att socialiseras in i den ekonomiska vardagsvärlden.

Konsumentfostran i skolan

Även skolan intar en viktig position att förse elever med undervisning i konsumentfostran, eftersom denna disciplin spelar en betydande roll i deras skapande av konsumtionsvanor. Målet med undervisningen är bl.a. att eleven ska: "lära sig handla medvetet och ansvarsfullt som konsument och vara medveten om vilka problem som är förknippade med konsumtion" (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250). Enligt gällande läroplan Glgu-04 ska eleven även genom undervisningen i huslig ekonomi: "lära sig ta ansvar för sin ekonomi". Undervisningen bör bl.a. innehålla: "planering av den egna penninganvändningen" (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250–251). Läroplanen ställer sålunda höga krav på medvetenheten och bedömningsförmågan både när det gäller läraren och eleven. Detta kräver att läraren medvetandegör eleverna om vilka möjligheter de själva har att påverka för att de ska kunna uppträda som medvetna konsumenter.

För att kunna göra kloka val, hävda sina intressen samt påvisa sina rättigheter, behöver konsumenten numera uppträda som en stark part i förhållande till näringsliv och övriga offentliga aktörer. En stark konsument har förmåga att utnyttja sin tid och ekonomi på ett effektivt sätt, förstå marknadsföringens möjligheter att påverka inköp och attityder, ta etisk och miljörelaterad hänsyn samt påverka marknaden genom egna val. För att bli kunniga, medvetna och starka konsumenter bör eleverna i skolan skaffa sig grundläggande kunskaper i konsumentfrågor. Kunskaperna är nödvändiga för elevens egen, ofta köpstarka konsumentroll, men även för det kommande vuxenlivet.

Hallman (1997) framhåller att nivån på konsumentfostran i den finländska grundskolan inte är särdeles hög. Hon anser att undervisningen i fråga om personlig ekonomi eller hushållsekonomiska frågor, konsumentens rättigheter och skyldigheter samt produktsäkerhet uppmärksammas i allt för liten utsträckning. Dessutom tillrättalägg inte undervisningen på ett sätt som gör att eleverna utvecklas till kritiska konsu-

KAPITEL 3

menter. Huslig ekonomi är, enligt Hallman, ett läroämne där konsumentfostran kan integreras på ett naturligt sätt. Dilemmat är dock att läroämnet har få undervisningstimmar och dessa ingår enbart som obligatoriskt läroämne i årskurs 7. Hallman påpekar också att traditioner i stor utsträckning styr undervisningen i läroämnet huslig ekonomi, vilket innebär att tyngdpunkten i undervisningen i mycket stor utsträckning läggs på det praktiska arbetet och speciellt matlagning.

Problemet har dock ytterligare en sida. De flesta lärare anser, enligt Hallman, att de genom utbildningen inte besitter tillräckligt bred ämneskompetens för att kunna undervisa inom konsumtion och ekonomi. Dessutom upplever lärarna ofta att eleverna är omotiverade för ämnet. Autio (1997) tror däremot att lärare som är intresserade av konsument- och ekonomifostran samt inser delområdets betydelse i ett helhetsperspektiv även har förmåga att motivera eleverna och integrera ämnet i vanlig undervisning. Dessa lärare har inte heller behov av att få färdiga läromedel direkt i handen för att kunna undervisa elever i konsumentkunskap. Justegård (2002) hävdar dessutom att lärare i allt större utsträckning även behöver lyssna till elevernas egna erfarenheter. Elevernas egna erfarenheter kan mycket väl utgöra basen för undervisning om konsumtion och ekonomi.

Konsumtionsundervisningens fokus

Att vara eko-centrerad kräver handlingskompetens. Enligt Bruun Jensen (2000) innebär eko-centrering att kunna påvisa intuition, engagemang, visioner och handlingserfarenheter. Den kanadensiska forskaren Vaines (1990) anser att en person är eko-centrerad, om han eller hon bryr sig om sig själv, sin familj, andra individer samt miljön. En person kan även enligt Vaines uppvisa ett motsatt beteende, vilket innebär att han eller hon enbart är fokuserad på att uppfylla sina egna behov utan att ta hänsyn till konsekvenser av sina handlingar, dvs. vara ego-centrerad. Barn och unga utgör numera en köpstark konsumentgrupp med relativt stor tillgång till pengar och har på så sätt indirekt makt att påverka den egna och även sina föräldrars konsumtion. Därför är konsumentundervisning oerhört viktig för denna målgrupp (Benn, 2004). Hon menar emellertid att en konsumentundervisning som huvudsakligen innebär ett moraliserande inte är adekvat i dagens samhälle, som karaktäriseras av globalisering, kulturella förändringar och individualisering. Benn menar att den formella institutionaliserade konsumentupplysningen som tillhandahålls i skolan många gånger inte beaktar intressen i den vardagliga verkliga värld som barn och unga växer upp i. Det moraliska perspektivet, med syfte att bry sig om hälsa, miljö och andra människor, betonas starkt i formell undervisning. Individens egna estetiska eller smakfulla behov förbises däremot. Benn menar därför att den formella konsumentundervisningen borde tillrättaläggas på så sätt att även den värld som finns utanför skolan och som barn och unga lever i beaktas. Därför behöver ämneslärare i huslig ekonomi, enligt Benn, poängtera båda de nämnda perspektiven i konsumentundervisningen. Läraren bör dock poängtera att ingen människa representerar enbart ett eko-centriskt eller ett ego-centriskt handlande, utan ofta representerar individen båda dessa handlingssätt, beroende på den omgivande kulturen, ålder, kön osv. Genom att i undervisningen presentera båda perspektiven kan det utvecklas medvetna konsumenter med relevant handlingskompetens, menar Benn.

3.7 Sammanfattning

Konsumtion är ett nödvändigt villkor för alla människors överlevnad. I västvärldens välfärdssamhälle skapar allt oftare individen sin egen identitet genom de erbjudna möjligheterna att konsumera. Den privata ekonomin och kommunikationsmöjligheterna utgör därför centrala individrelaterade faktorer som påverkar eller bestämmer individens konsumtion. Beträffande de marknadsrelaterade påverkansfaktorerna är det i främsta hand reklam som lockar individen att konsumera. Reklam upplevs på olika sätt av potentiella konsumenter, eftersom den bl.a. beror på kön, ålder, varierande intressen, egna värderingar, etc. Barn och unga är en attraktiv målgrupp för marknaden, vilket avkräver dem giltiga och tillämpbara kunskaper och färdigheter när det gäller konsumtion.

Det är nödvändigt att barn och unga lär sig tolka pris i relation till kvalitet och kvantitet. Tidspress, synintryck och låg medvetenhetsnivå i inköpsögonblicket är faktorer som ofta styr konsumtionsbeslut. Varudeklarationer är dessutom nödvändiga riktlinjer för hållbar konsumtion i hushållet. För att barn och unga ska utvecklas till ansvarstagande konsumenter, behöver de kunna öva sina färdigheter i fråga om konsumentens rättigheter och skyldigheter. Detta innebär att ge dem möjligheter att sätta sig väl in i gällande lagstiftning i fråga om inköp av konsumtionsvaror.

Dagens voluminösa konsumtionssamhälle kräver att barn och unga socialiseras ekonomiskt, dvs. de behöver lära sig ekonomisk resurshushållning på ett sätt som gynnar privatekonomin och miljön. Ekonomisk resurshushållning innebär att kunna planera sin egen privatekonomi, budgetera i hushållet samt bedöma sitt sparande och sitt eventuella behov av att låna pengar. Konsumentfostran bör ske både i hemmet och i skolan. I hemmet måste barn och unga involveras i ett hållbart konsumtionsförfarande medan skolan ska tillhandahålla verklighetsorienterad konsumentundervisning.

Kapitel 4

HUSHÅLL OCH MILJÖ

Individens aktiviteter påverkar trivseln och tryggheten i den människobyggda miljön som fått namnet hushållsmiljön. Även naturmiljön, dvs. den globala miljön, påverkas av hushållsmedlemmarnas olika aktiviteter i hushållet. I avhandlingens fjärde kapitel presenteras och jämförs forskningsresultat som visar hur varierande hushållsaktiviteter påverkar såväl hushållsmiljön som naturmiljön.

4.1 Grundläggande förklaringar

Ordet *hushåll* kan tillskrivas varierande innebörder. Då ordet hushållning nämns i dagligt tal uttrycker det många gånger varierande former av hushåll, exempelvis ett matlag, ett hem, ett boende eller även en familj. I föreliggande arbete uttrycker ordet hushåll en arena där individens konsumtion och livsstil påverkar miljön. Detta gäller både den globala och lokala miljön samt hushållsmiljön.

Sedan 1970-talet har uttrycket *miljö* allt mer blivit ett modeord som används i många olika sammanhang. Nationalencyklopedin (1996) beskriver miljö som: ”ett samspel mellan omgivningen och däri verkande människor, djur, växter eller andra organismer”, vilket är en relativt omfattande definition. Bubolz och Sonntag (1993) anser emellertid att det existerar tre konkreta omgivningar som hushållet samverkar med, nämligen naturmiljön, den människobyggda miljön samt den sociala och kulturella miljön. I mitt arbete riktas uppmärksamheten främst mot den handlingskompetens som barn och unga behöver lära sig för att hantera vardagen i hushållsmiljön men även hur hushållets medlemmar bör anpassa sin verksamhet för att naturmiljön ska bevaras.

Hushålls- och hemarbetets distinktioner

Begreppen hushållsarbete och hemarbete används ofta i ekvivalent betydelse. Enligt Kilpiö (1980) kan alla de tjänster som utförs i hushållet utan extern ersättning betraktas som hemarbete. Kilpiö konstaterar vidare att begreppet hushållsarbete ofta syftar till enbart det som av hävd varit kvinnans uppgifter i hushållet, dvs. hemvård, mathushållning, handarbete och vårdande uppgifter, dvs. arbeten som oftast utförts obetalt och sällan uppmärksammas som värdefullt. Trots detta är det ändå av stor betydelse för hushållsmedlemmarnas välmående.

Enligt Statistiska centralbyrån i Sverige (SCB, 2003:99), där svenska kvinnors och mäns tidsanvändning för olika vardagliga verksamheter redovisas, utgör hushållsarbete en del av hemarbetet. Enligt SCB räknas till *hemarbete* förutom hushållsarbete även underhållsarbete, barnomsorg, omsorg om andra, inköp av varor och tjänster, annat hemarbete samt resor. I samma undersökning omfattas *hushållsarbete* av matlagning, brödbakning, egen produktion av mat, diskning och avdukning, städning, tvätt och strykning, vård och tillverkning av kläder samt eldning och vedhuggning. Utgående från Statistikcentralen i Finland, gällande en motsvarande tidsanvändningsstudie, omfattar *hemarbete* i finländarnas vardagsliv hushållsarbete, underhållsarbete, annat hemarbete, barnavård, uppköp och ärenden, samt resor i anslutning till hemarbete (Pääkkönen & Niemi, 2002). Till *hushållsarbete* räknas matlagning, bakning och konservering, diskning, städning, tvättning och strykning, tillverkning av kläder, klädvård samt värme- och vattenservice. Statistikcentralen i Finland och SCB i Sverige utgår således från en jämförbar indelning av hemarbete och hushållsarbete i sina undersökningar.

Hallman (1988) anser emellertid att uppfattningen av hushållsarbetets innebörd varierar något, beroende på såväl forskningens vetenskapsområde som avsikt. Hon betraktar hushållsarbete som en mänsklig verksamhet utövad i hemmet, vars syfte är att understödja och befrämja hushållet och dess medlemmar. Hushållsarbete skapar enligt Hallman livskvalitet och välbefinnande för individ och familj. Aalto (2003) hävdar dock att det yttersta syftet med allt hemarbete är att tillfredsställa hushållsmedlemmarnas behov och välmående.

I detta arbete omfattar uttrycket hushållsarbete matlagning, bakning, diskning, städning och textilvård (tvättning och efterbehandling). Hushållsarbete innebär med andra ord enbart uppgifter av den art som barn och unga möter i hemmet och som de genom undervisningen i huslig ekonomi kan fördjupa sina kunskaper om, skaffa sig nya färdigheter i samt etablera ett förnuftigt och välgrundat förhållningssätt till gentemot vardagslivet. I likhet med SCB (2003:99) samt Pääkkönen och Niemi (2002), anser även jag i min studie att hemarbete kan uppfattas i vidare betydelse än hushållsarbete, dvs. att hemarbete omfattar aktiviteter som faller utanför det centrala hushållsarbetet.

4.2 Kompetens i hushållet

Enligt Glgu-04 ska undervisningen i läroämnet huslig ekonomi tillrättaläggas på så sätt att eleven kan utveckla: ”praktiska arbetsfärdigheter, samarbetsförmåga och kunskapsökning som behövs för att klara sig i det dagliga livet” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250). Eleven ska således ges möjlighet att utveckla flera olika kompetenser. Kompe-

tens är ett uttryck som enligt Ellström (1992) alltid bör relateras till en viss uppgift, situation eller kontext. Den omfattar de kunskaper och färdigheter en individ besitter, dvs. hans eller hennes potentiella handlingsförmåga i ett specifikt sammanhang. Ellström understryker dessutom att det handlar om att framgångsrikt kunna utföra ett arbete samt även förmåga att identifiera, utnyttja och t.o.m. utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. Dessutom menar Ellström (1992) att kompetens även innebär att individen har personlighetsförutsättningar (t.ex. självförtroende) och sociala färdigheter (bl.a. samarbets- och kommunikationsförmåga) vid utförandet av en arbetsuppgift. Kompetens i hushållsarbete kräver således att individen förfogar över psykomotoriska och kognitiva färdigheter samt har utvecklat viljemässiga och känslomässiga handlingsförutsättningar.

Även Garmezy (1989) förklarar kompetens som de färdigheter, förmågor och kunskaper som främjar individens kognitiva, sociala och emotionella anpassning och bemästrande av tillvaron. Den sociala och emotionella kompetensen inberäknas således som en viktig komponent för att hantera olika uppgifter i vardagen, enligt Garmezy. Undervisningen i huslig ekonomi för elever i årskurs 7 möter sålunda stora utmaningar.

Vardagskompetens och kvalifikationer i hushållet

Vardagen i hushållet innebär konfrontation med ständigt föränderliga och även oförutsebara situationer. Hantering av vardagen kräver därför, enligt Haverinen (1996), vardagskompetens. Övervägande av olika val, beslutsfattande och resurshantering som Haverinen betecknar som vardagskompetens ("arjen hallinta"), är nödvändigt kunnande i hushållet. Vardagskompetens innebär med andra ord en flexibel individ som kan hantera vardagen, dvs. en person med såväl praktiska färdigheter som förmåga att lösa problem. Denna person måste visa färdigheter i att kunna använda tillbudsstående resurser som exempelvis tid, pengar och kunskap på ett välbetänkt sätt, vilket anses som hushållets viktigaste mål.

Oakley (1985) anser inte heller att hushållsarbete kan uppfattas som en enkel aktivitet, eftersom hushållsarbete består av många heterogena uppgifter som kräver kunighet och praktisk handlingskompetens. Vissa uppgifter i hushållet liknar dock varandra, vilket gör att de lätt kan få ett karaktärsdrag som påminner om ledsam upprepning. Andra aktiviteter kräver däremot kreativitet för att bli verkställda. Haverinen (1996) beskriver tre behövliga kompetensnivåer i det mångfacetterade hushållet, vilka hon karaktäriserar som *kunnig*, *skicklig* och *förstående* vardagskompetens. Kompetensnivåerna bygger på varandra hierarkiskt men skiljer sig från varandra genom kvalitetsmässiga förändringar. Den första nivån, *kunnig* vardagskompetens ("osaava arjen hallinnan taso"), representerar ett tekniskt-instrumentellt handlande som utförs främst med tanke på individuellt välmående. Habermas (1990) menar att individer med motsvarande kunskapsbas främst riktar sin verksamhet mot arbete och produktion. Suojanen (1993) anser att även verksamhet på denna nivå uttrycker aktiviteter som påminner om ledsam upprepning. Vissa delar av hushållsarbetet omfattar verksamhetsformer som innebär upprepning. *Kunnig* vardagskompetens innebär sålunda att individen utför hushållsarbete på ett traditionellt sätt, främst baserad på faktakunskap. Reflektion kring den egna verksamheten förekommer därför i mycket liten utsträckning. Under långa tider har hushållsarbetet betraktats som ett tekniskt-instrumentellt inriktat arbete. Tyngdpunkten i undervisningen i huslig ekonomi, som på många sätt liknar hushålls-

arbete i ett hem, har därför traditionellt haft samma karaktär. Hjalmeskog (2000) anser exempelvis att ett instrumentellt handlande i allt för stor utsträckning fortfarande utgör basen i undervisningen i hem- och konsumentkunskap.

Den andra nivån innebär, enligt Haverinen (1996), *skicklig* vardagskompetens ("taitava arjen hallinnan taso"), dvs. att individen förvärvat en bredare insikt i hushålllets verksamhet och genom sin aktivitet strävar efter välmående för hela hushållet. På denna nivå besitter således individen en förståelse för att de egna handlingarna i hushållet har inverkan på närmiljön. Haverinen menar att samarbetsvillighet och det egna initiativtagande är kännetecknade för denna nivå, varför kunskapen till sin karaktär är verkställande.

Den tredje och högsta nivån innebär en vardagskompetens som kännetecknas av *förståelse* ("ymmärtävä arjen hallinnan taso"). Individen eftersträvar, som förstående hushållsmedlem, ett gemensamt eller kollektivt välmående. Enligt Haverinen har en hushållsmedlem som befinner sig på denna nivå förmåga att både etiskt och moraliskt reflektera kring hushållsverksamheten, främst utgående från egna erfarenheter men även utifrån samhällliga och globala ansvarsfrågor. Sådana hushållsmedlemmar upplever en komplex verklighet där den egna verksamhetens fokus innefattar beredskap att kunna ta socialt ansvar. Den kunskapssyn som styr verksamheten är värdebaserad.

Haverinens nivåindelning utgår således från en vardagskompetens som först är materialistiskt inriktad men som senare övergår till en mera intellektuellt inriktad. Vardagskompetensen kan även uppfattas som en övergång från att vara detaljerad till att bli mer allmän och generell eller från att först vara individinriktad till att bli mer samhällsinriktad.

4.3 Innebörder av en trivsamt närmiljö

I läroämnet huslig ekonomi ska eleverna i enlighet med Glgu-04: "lära sig ta ansvar för trivseln ... i närmiljön". Inom delområdet hem och miljö är skötsel av bostad och textilier ett centralt mål (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250). Eleverna ska lära sig sköta såväl hem som kläder för att kunna må väl, vilket de bl.a. åstadkommer genom rengöring. Douglas (1995, s. 2) hävdar dock att: "there is no such thing as absolute dirt, it exists in the eye of the beholder". Lagerspetz (2006) anser, precis som Douglas, att uppfattningarna av begreppet rent är individuellt eftersom det saknas absoluta begrepp för renhet. Douglas menar att smuts i grund och botten innebär oordning och att eliminera den är inte någon negativ rörelse utan en positiv strävan att organisera omgivningen. Syftet med rengöring är dock flerfaldigt. Hygienen och traditionen är enligt Douglas två viktiga skäl till att människan gör rent. De hygieniska kraven varierar, beroende på individens kunskapsbas.

Städning i hemmiljö

Ett rent, snyggt och ordnat hem verkar tilltalande. Ändå upplevs städning ofta som ett tungt och monotont arbete. Detta trots att den tekniska utvecklingen (nya rengöringsmedel, redskap och ytmaterial) på området nuförtiden underlättar verksamheten betydligt jämfört med början av 1900-talet. Oakley (1985) hävdar att städningen i barn- och ungdomshemmet i många fall utgör en modell för hur barn och unga i vuxen ålder uppfattar och förverkligar städningen. Men även närmiljön, dvs. vänner, grannar, reklam och

artiklar i inredningstidskrifter, ger en bild av vilken renlighetsnivå hushållet bör eftersträva. I jämförelse med annat hushållsarbete är städning, enligt Niemi och Pääkkönen (2001), det arbete som hushållets medlemmar sätter mer tid på än tidigare, dvs. 5,7 timmar per vecka år 2000 jämfört med 5,0 timmar per vecka år 1979 (se kapitel 1, tabell 1.1). Detta beror delvis på att bostadsytorna blivit större men även på att de hygieniska kraven ständigt ökar. Det blir dessutom allt vanligare att köpa städtjänster till hemmet.

Ännu i början av 1900-talet var städning en viktig faktor i strävandet att förbättra den nationella folkhälsan, speciellt vid bekämpning av epidemier. Utvecklingen av både den samhälleliga hälsovården och individens allmänna hygien har dock märkbart minskat spridningen av farsoter. Upprätthållandet av en viss renlighetsnivå kan därför betraktas som en av orsakerna till att hushållen städar. Aalto (1991) påpekar t.ex. att städningen fortfarande har särskild betydelse i hem där det finns astmatiker eller dammallergiker, eftersom hälsotillståndet speciellt bland dessa familjemedlemmar påverkas positivt av rengöring. Huvudsyftet med dagens städning, som kvinnan i hushållet fortfarande mestadels ansvarar för, enligt Aalto (1996), har numera övergått till att bli en verksamhet där hushållsmedlemmarna eftersträvar upprätthållandet av ordning som en förutsättning för att övrig verksamhet i hushållet ska fungera. Enligt Aalto (1996) betonas under senare tid även städningens betydelse för trivseln allt mer. Städningens ekonomiska dimension bör inte heller förbises, menar hon. Om ytor i bostaden vårdas rätt och regelbundet, är städningen en ekonomisk långsiktig inbesparing. Dagens människor accepterar dock numera i större utsträckning än tidigare ett smutsigt hem framför smutsiga kläder.

Kläd- och skovårdens betydelse i hemmiljön

Klädttvätt kan sägas vara en av livets trivialiteter. Vad vill egentligen människan uppnå med att avsätta både tid och krafter på detta vardagsgöromål, som ofta uppfattas trivialt. Svaret är sannolikt att hon behöver rena kläder. Frågan är emellertid om detta är det enda skälet. Orsakerna till att tvätta kläder är kanske inte de samma idag som vid 1900-talets början. Enligt Klepps (2003) forskning är anledningarna till att vi tvättar kläder många. Hon menar att den *estetiska upplevelsen* är ett viktigt motiv. Många människor eftersträvar estetik, en förnimmelse av det sköna i sin omgivning. Då blir det viktigt att avlägsna fläckar och dålig lukt från kläder för att kunna framträda på ett acceptabelt sätt bland andra människor. Klädttvätt kan enligt Klepp även hänföras till *hygieniska* eller *hälsomässiga skäl*. Nuförtiden tvättar emellertid människan mycket mer än vad som är hälsomässigt nödvändigt. Men vid speciella sjukdomar är det dock av hygieniska skäl viktigt att tvätta kläder ofta. Ytterligare en orsak till att individen tvättar kläder kan även vara av rent *praktiska skäl*, dvs. ett behov av att skapa och upprätthålla ordning. För att finna plats för kläder som varken är rena eller smutsiga har det blivit vanligt att tvätta för att få dem på rätt plats i skåp och hyllor. På så sätt får klädttvättning även en praktisk dimension. Klepp anser att klädttvätt även kan uppfattas som en *ritual*. Rutinpräglade handlingar kan uppfattas som återuppreparande aktiviteter som utförs utan reflektion och alternativa val, dvs. handlingen baserar sig på tradition. Connerton (1989) hävdar t.ex. att ritualen lär individen att bibehålla en statisk verksamhet. Han menar därför att individer som troget följer ritualer efter en tid uppfattar handlingarna som obligatoriska och upplever obehag när de inte kan genomföras. Tidi-

gare var det en allmän uppfattning att textilier slits snabbare om de inte rengörs. Idag, när kläder tvättas mer än vad som egentligen är nödvändigt, ligger det *ekonomiska motivet* till klädtvätt kanske främst i att använda tvättprogram och tvättmedel på ett förnuftigt sätt. Däremot är regelbunden skovård en ekonomisk investering, eftersom människor har en tendens att inte rengöra skorna i lika stor omfattning som kläder. Det överordnade motivet till klädtvätt verkar, utgående från Klepp (2003), ändå främst vara av *social karaktär*. I mötet med andra människor är det numera oerhört viktigt att visa upp sig med rena och välvårdade kläder. Speciellt viktigt blir detta i situationer eller tider när människan är sårbar. En människa som inte är välvårdad kan hotas av social exkludering. De estetiska orsakerna till tvätt, att befria kläder från smuts och otrevlig lukt, kan i grund och botten i huvudsak betraktas som sociala. Fläckar och odörer representerar ett hot i mötet med andra människor. Att klä sig i rena kläder och välvårdade skor uppfattas i allt större omfattning som en tillfredsställelse av det individuella välmåendet. Klepp menar att det fysiska välmåendet även kan sammankopplas med det psykiska eller mentala välmåendet som den sociala säkerheten ger.

4.4 Villkor för att vårda den globala miljön

I den grundläggande undervisningen i läroämnet huslig ekonomi ska eleverna inom delområdet hem och miljö: ”lära sig ta ansvar för ... tryggheten i närmiljön”. Syftet med undervisningen är att: ”göra eleven förtrogen med frågor som angår de ungas förhållande till den föränderliga miljön”. Utgående från målet ska eleven: ”lära sig använda ämnen, redskap, arbetsmetoder som är i överensstämmelse med en hållbar utveckling”. Innehåll som har central betydelse i undervisningen är exempelvis: ”konsumtionens inverkan på miljön ... hushållets avfallshantering”. Vid slutbedömningen ska läraren ta hänsyn till om eleven i det praktiska arbetet: ”kan handla på ett för miljön skonansamt sätt, välja ändamålsenliga tvätt- och rengöringsmedel och utföra en första sortering av hushållets avfall” (Utbildningsstyrelsen, 2004; s. 250–251). I den grundläggande utbildningen är således avsikten i ämnet huslig ekonomi att stärka barns och ungas kunskaper för att de ska kunna vara med och skapa en trygg och hållbar utveckling i sin närmiljö.

Det globala miljöslitaet och behovet av miljöengagemang

Det industriella samhället eftersträvar tillväxt och utveckling på bekostnad av en skenande global miljöförtäring. Världens energiförsörjning och tungindustri med sina utsläpp genom skorstenar och avlopp har traditionellt räknats som den stora miljöförstöraren. Den av FN tillsatta mellanstatliga arbetsgruppen (Intergovernmental Panel on Climate Change) IPCC visar i sin klimatrapport ”Climate Change 2007” att dagens miljöproblem kan förknippas med människans livsstil (IPCC, 2007). Människans sätt att producera, bo, konsumera och förflytta sig har resulterat i dagens miljöproblem. Högt uppdriven livsrytm med gränslös konsumtion och ohejdad resursförbrukning orsakar stress såväl på människor som på miljön. I ett tidspressat samhälle tvingas familjer göra olika prioriteringar som påverkar hushållet och hushållsmedlemmarna samt den globala miljön. Människans livsstil blir på så sätt beroende av hur stort hennes individuella resursbehov är. För att hela världssamhället ska kunna närma sig medelvär-

det av europeisk eller amerikansk materiell standard, behövs tre till fyra jordklot (SOU 2005:51).

Den miljömedvetna medborgaren

En miljömedveten medborgare är enligt Östman (1995, s. 185): ”en individ som ser sig själv som en del av naturen och som hyser respekt och en ansvarskännande attityd gentemot naturen”. Vad människan engagerar sig i kan sägas bero på vad hon känner empati för. Om skolelever överhuvudtaget ska kunna engagera sig i miljöundervisningen krävs det, utgående från Nitsch (1996), en relation till natur och människor. Många av människans handlingar leder till skador på den globala miljön, trots vetskapen om att en ren miljö är eftersträvansvärd för ett välmående liv. Radetzki (2001) påpekar att detta kan botten i egoism där handlingarnas negativa konsekvenser för miljön inte beaktas så länge de inte drabbar individen själv, utan istället någon annan. Enligt Radetzki kan individer acceptera miljöskador så länge fördelarna väger tyngst. Biel (1996) kallar personer som är benägna att i första hand se till vad en miljöhandling har för personliga konsekvenser för *individualister*. Personer som uppfattar kollektiva miljöhandlingar som nödvändiga, kallas däremot *samverkare*. En samverkare kan således vara en konsument som köper miljömärkta varor och som på så sätt betonar det egna ansvaret för miljön. Att prioritera miljö framför pris vid produktval är för denna individ självklart. Enligt Radetzki (2001) är dock konsumenter med rymlig privatekonomi villigare än konsumenter med dålig privatekonomi att lägga ner pengar på att reparera miljöskador och bevara rådande miljö kvalitet. Människan är i många avseenden en individualist, dvs. hon prioriterar handlingar som är till gagn för henne själv framför kollektivet. Enligt Rickinson (2001) engagerar sig elever hellre för globala miljöfrågor än för lokala. På så sätt kan han eller hon befria sig från det individuella ansvaret där han eller hon själv kan bidra till handlingar som gynnar miljön.

Det individuella miljöengagemangets villkor

Angelöw och Jonsson (1994) betonar att en miljöengagerad person har ett aktivt intresse för miljöfrågor. Genom sin livsstil försöker en sådan person hushålla med jordens begränsade resurser genom att konsumera och agera på ett sätt som leder till mindre förbruk av naturresurser. Olsen, Lodwick och Dunlap (1991) menar att de flesta människor är medvetna om miljöhoten och inser betydelsen av att de bör åtgärdas. Miljömedvetenheten till trots är engagemanget inte tillräckligt. Vad är det då egentligen som gör att individen förhåller sig likgiltig i relation till miljön? Enligt Angelöw och Jonsson (1994) är svaret på frågan passivitet, dvs. att inte engagera sig i miljöfrågor, beror på okunskap. Trots de numera goda möjligheter individen har att skaffa sig kunskap om rådande miljöhot, exempelvis genom olika medier, kan hon förbli passiv. Frågan blir då snarare vilken kunskap som är nödvändig med tanke på ett miljöengagemang.

Miljöengagemang förutsätter kunskapsbredd

Miljöproblemen är komplexa till sin natur. Därför lyfts ofta enskilda dimensioner ut ur sitt sammanhang. Människan kan lätt få en fragmenterad detaljbild av verkligheten, även om situationen skulle kräva en helhetsförståelse. Insikt i betydelsen av olika konkreta enskilda miljöinsatser kräver sålunda en teoretisk bakgrundsförståelse. Peirce

(1990) hävdar att teoretisk kunskap även bildar basen för värderingar och handlingar, eftersom kunskap kan påverka känslor som står i relation till värderingar. Naturvetenskaplig kunskap är nödvändig bl.a. för att kunna förstå den biologiska mångfaldens betydelse för både människan och miljön, konsekvenserna av sjöarnas försurning osv. En teoretisk kunskapsbas för exempelvis sopsortering, blir på så sätt nödvändig för att människan överhuvudtaget ska begripa idén med och dessutom bli motiverad till att sortera sopor. Stenmark (2000) anser emellertid att miljöproblemen inte enbart kan betraktas ur ett naturvetenskapligt perspektiv, vilket ofta är fallet. Miljöproblemen behöver även betraktas i ljuset av samhällsvetenskapliga perspektiv. Det kan vara vilka livsstilar som förekommer i samhället, hur människors konsumtionsmönster fungerar, vilket samband som kan skönjas mellan ekonomisk tillväxt, miljöförstöring osv.

Betraktas miljöproblemen enbart ur ett vetenskapligt och tekniskt perspektiv, kan det därför lätt bli en fråga som berör kollektivt. På så sätt blir det till ett problem som alla är ansvariga för men som ingen upplever sig ha det specifika ansvaret för. Förmåga till empati och inlevelse, som inkluderar den enskilda individen, är på så sätt av yttersta betydelse för ett miljöengagemang. Sandell, Öhman och Östman (2003) menar att den naturliga relationen som funnits mellan människan och naturen gradvis har försvagats i och med urbaniseringen. Därmed har även individens kunskaper om natur som en ändlig resurs^{4:1} blivit till teoretisk kunskap som måste läras via utbildning.

Stenmark (2000, s. 19) anser att miljöfrågor också bör granskas ur en värdemässig dimension genom att: ”kritiskt och konstruktivt analysera människors olika värderingar, naturuppfattningar och livsåskådningar och vilka konsekvenser dessa har för skapandet av ett miljöanpassat samhälle”. Värderingar och känslor blir på så sätt realiteter med betydelse för människans eventuella miljöhandlingar. För att barn och unga i samhället ska kunna uppfatta aspekter av miljöproblemens olika dimensioner samt kunna sätta sig in i intressenternas ståndpunkter och argumenteranden, behövs en kunskapsbas inom nämnda områden. Detta är viktigt för att de inte ska fastna i vardagsföreställningar. I skolans undervisning är det betydelsefullt att miljöproblemen behandlas i flera olika läroämnen, vilket är en nödvändig förutsättning för lärande. Stehr (1992) betonar dock att den kunskap människan tillägnat sig kan uppfattas som en kapacitet eller en potential för vissa handlingar, men den varken styr eller framkallar något handlande i sig. Kunskapen bör på så sätt uppfattas som ett delelement för handlande, dvs. som en sorts handlingsberedskap eller kvalifikation. Även Shanahan och Säljö (1994) menar att kunskap i form av miljömedvetenhet inte alltid behöver leda till mer miljöanpassade rutiner och inköp i hemmet.

Det ständigt ökande informations- och kunskapsflödet kan ha som påföljd att människan inte är mottaglig för ytterligare utvidgning av det som för tillfället framstår som en helhet för henne.

^{4:1} Ändlig resurs är en resurs som inte nybildas och reproducerar sig i den takt människor förbrukar den.

Hon kan också, utgående från Bohm och Peat (1990), skydda sig mot kunskap som kräver förändring i tillvaron genom att fragmentera^{4:2} kunskapen och undvika att se samband. Helhetsförståelse öppnar dock en möjlighet till bra kommunikation och abstrakt kunskap är, enligt Hansson (2004), en nyckelfaktor för all diskussion och alla åtgärder som rör miljön och dess utnyttjande. Sådan kunskap kan individen skaffa sig genom olika medier, utbildningar, diskussioner osv. Rickinson (2001) menar dock att barn och unga har relativt begränsade kunskaper om vetenskapliga förklaringar till olika miljöproblem.

Sinnenas betydelse för miljöengagemanget

Nitsch (1996) betonar att bristande miljöengagemang även kan böttna i att individen inte uppfattar miljöproblemen. Människans sinnen kan begränsa hennes uppfattningar av vilka positiva eller negativa konsekvenser miljöhandlingar kan få för miljön och resursförbrukningen. Den globala växthuseffekten är synlig enbart i viss omfattning för människans ögon, vilket gör att människan måste förlita sig på experter och forskningsresultat som påvisar realiteter kring fenomenet (Sandell, Öhman & Östman, 2003). Det personliga ansvaret får emellertid betydelse för hennes miljöhandlande. Sundqvist (1991) hävdar exempelvis att människan har förmåga att skjuta bort kunskaper och medvetenhet när hon ställs inför konkreta val och beslut i vardagslivet, om hon inte påtagligt hindras av det konkreta miljötillståndet. Därför är miljöengagemang även ett didaktiskt problem, dvs. hur klyftan mellan vetenskapliga beräkningsprognoser om miljötillståndet kan sammanlänkas med betydelsen av handlingar i det vardagliga livet på ett sätt som gynnar miljön.

Miljöengagemang beror på den sociala omgivningen och kön

De värden en människa företräder är ofta ett resultat av en mycket lång socialisationsprocess. Barn och unga är mitt inne i denna socialisationsprocess där föräldrar, skola och medier utgör de viktigaste informationsskällorna gällande miljöproblem. Människan har en tydlig benägenhet att göra som alla andra eller som hon tror att alla andra gör. Hennes egna djupa värderingar kan därmed ge vika om många andra individer handlar i strid med vad hon egentligen själv uppfattar vara betydelsefullt. Plötsliga behov kan bestyrkas av andra människors beteenden och således kan gruppidentitet bidra till samverkan (Myers, 2005). En människa som är osäker på vad som är rätt beteende kan således låta andras handlings sätt utgöra en ledtråd.

Kvinnor anses vara mer miljöengagerade än män. Rickinson (2001) har exempelvis i sin kartläggning av forskning om miljöundervisning funnit en tendens till att flickor är mera miljöengagerade än pojkar. Många av de miljöhandlingar som fokuserats under senare år är handlingar som utförs i hushållssfären och som av tradition varit kvinnans arbetsuppgifter.

^{4:2} Fragmentera ska inte, enligt Bohm och Peat, (1990), förväxlas med uppdelning av ett kunskapsområde i specialiseringsfält eller med abstraherandet av specifika problem att studera. Begreppet ska förstås i den meningen att godtyckliga uppdelningar tvingas fram, utan hänsyn till ett vidare sammanhang. Detta innebär att människan bortser från väsentliga samband med resten av världen.

Yttre förutsättningar och styrmedel för miljöengagemanget

Trots att människan kan ha uppfattat miljöproblemen, händer det ändå ingenting om hon inte får möjlighet att handla eller förverkliga de mål som existerar för att utveckla ett hållbart samhälle. Hur ofta en miljöhandling som gynnar miljön utförs, kan således ha ett samband med förutsättningar och hinder för genomförandet i individens närmiljö. Konkreta handlingsalternativ, på både samhälls- och individnivå, är nödvändiga för att inte ingjuta missmod och passivitet hos människor. Extra barriärer, som t.ex. att det är dyrt eller obekvämt och svårt att utföra handlingen, bör inte få utgöra ett hinder för att hushållen ska kunna minska sin gynnsamma miljöpåverkan.

Biel (1996) ifrågasätter dock om miljön överlever enbart på basen av människans frivillighet eller om det trots allt krävs lagar och tvång för att utföra handlingar som gynnar miljön. Ett bristande miljöengagemang kan, utgående från Nitsch (1996), botten i ett hinder som uppkommer genom att individen helt enkelt saknar handlingsalternativ. Många tror emellertid att staten genom lagstiftning och ekonomiska styrmedel kan tvinga eller locka människan till miljöhandlingar som för stunden anses vara mer hållbara än andra.

Miljöengagemangets psykosociala dimensioner

För att mäta huruvida människor utför miljövänliga handlingar av eget intresse, använder Pelletier, Tuson, Green-Demers, Noels och Beaton (1998) en mätmetod som gruppen kallar MTES (the Motivation Toward the Environment Scale). Författarna mäter individens inre motivation, yttre motivation och amotivation för miljöhandlingar. Studien visar att personer som handlar utgående från en *inre motivation* utför olika handlingar även av eget intresse. De behöver därför inte någon *yttre motivation* i form av t.ex. pengar för sitt beteende. Även Green-Deemers, Pelletier och Ménard (1997) finner att personer som drivs av inre motivation utför miljöanpassade handlingar mer frekvent och kan även klara av svåra beteenden som t.ex. att ta buss i stället för bil. *Amotiverade* människor har emellertid, enligt Green-Deemers m.fl., svårt att förutse konsekvenserna av ett miljövänligt beteende, eftersom de inte uppfattar vilka motiv som ligger till grund för ett sådant handlingssätt. Amotivationen fungerar som en personlig, psykisk barriär och kan vara förklaringen till att vissa individer inte lyckas med att agera miljövänligt.

För att överhuvudtaget kunna engagera sig miljömässigt krävs det, utgående från ovanstående forskningsrön, såväl kunskap som vilja. Handlingar är viljeakter men flera av de vardagshandlingar som en människa utför är vanehandlingar, dvs. hon värderar inte varje konsekvens av sitt beteende eller begrundar alla möjliga alternativa handlingar.

4.5 Miljöanpassat beteende för en hållbar livsstil i hushållet

Resursslöseri och ensidig belastning av miljön har resulterat i bl.a. klimatförändringar, försurningar osv. Behovet av att åtgärda sådana miljöförstöringar resulterade i att begreppet hållbar utveckling myntades. I Brundtlandrapporten (WCED, 1987) definierades begreppet hållbar utveckling (se kapitel 1). I rapporten klarläggs att hållbar utveckling inte enbart handlar om ekologisk hållbarhet utan inkluderar även ekonomisk och

social utveckling. Enligt beslut från FN:s miljö- och utvecklingskonferens i Rio 1992 (United Nation, 1993) innebär den *ekologisk hållbara utvecklingen* att bevara naturens mångformighet och anpassa det dagliga livet till naturresurserna och jordens toleransgräns. Den *ekonomiskt hållbara utvecklingen* förutsätter att sambanden mellan produktion och konsumtion beaktar varornas hela livscykel, strävar till att spara på naturresurser samt minska miljöbelastningen. I den *socialt och kulturellt hållbara utvecklingen* eftersträvas att förutsättningarna för välstånd från vår generation även ska överföras till underprivilegerade samt kommande generationer. Kombinationen av dessa tre är emellertid en nödvändighet för att ett hållbart samhälle ska kunna skapas.

Ingen vet egentligen idag vilken kunskap som är relevant för hållbar utveckling. Utgående från forskning om hur människans livsstil påverkar miljön, verkar det ändå vara betydelsefullt att försöka handla på ett sätt som antas kunna stävja miljöförstörelsen. Shanahan (2003) hävdar t.ex. att dagliga praktiska handlingar och beslut inom hushållets ram har betydelse för jordklotets ekologiska hälsa. Val av livsmedel, rengöringsmedel samt andra produkter, förbrukning av vatten och energi (allt från uppvärmning till graden av energianvändning på hushållsmaskiner) i hushållet och hushållets avfallssortering, representerar vardagliga val, handlingar och beslut. På mikroplanet kan dessa dagliga praktiska handlingar och beslut verka obetydliga, men på makroplanet kan de leda till enorma återverkningar eller negativa miljöeffekter. Handlingarnas yttersta syfte är att spara naturresurser eller åstadkomma minskad påverkan på det naturliga kretsloppet. Nedan följer några exempel som visar hur individen kan bidra till utvecklingen av en hållbar livsstil i hushållet.

Livsmedelskedjans processer – en tickande miljöbomb?

Eftersom familjemedlemmarna redan i mataffären tydligen kan påverka miljöbelastningen, spelar familjens matval en essentiell roll ur miljösynpunkt. Hela livsmedelskedjan, dvs. jordbruk, fiske, förädling, transporter, lagring, försäljning, tillredning, konsumtion och avfallsbehandling är enligt Carlsson-Kanyama och Engström (2003) oerhört resurskrävande. Samtliga kostnader som ackumuleras genom de ovanstående processerna måste beaktas när kostens miljöeffekter beräknas. Den totala produktionsprocessen för hela livsmedelskedjan belastar alltid miljön, men den energi som krävs för att odla, förädla, transportera, lagra och tillaga kan ge olika effekter på miljön. Tyvärr diskuteras sällan den totala mängd energi som går åt för att producera olika livsmedel.

Enligt Carlsson-Kanyama och Engström är ungefär 40 % av det en svensk medborgare äter importerat, och denna tendens har ökat avsevärt efter EU-inträdet. För närvarande saknas en samlad bild av importerade livsmedels miljöpåverkan, men författarna förmodar att den är avsevärd. En mer hållbar livsmedelsproduktion kräver större uppmärksamhet på primärproduktionen. Den måste vara mer energisnål, och användning av bekämpningsmedel måste förekomma i mindre utsträckning. Carlsson-Kanyama och Engström menar också att energiinsatser för produktion av skräpmat, som konsumeras i allt större mängder, borde uppmärksammas mer. Mindre konsumtion av kött och skräpmat skulle minska bl.a. behovet av åkermark för foderodlingar. Engström (2006) anser att en medveten livsmedelskonsument behövs för att kunna minska miljöpåverkan. Författaren finner det sannolikt att energianvändningen i livsmedelskedjan kan minskas med 30 % om konsumtionen är genomtänkt. En möjlighet

att jämföra miljöbelastningen för olika livsmedel kan, enligt Katajajuuri, Virtanen, Vuotilainen, Tuhkanen och Kurppa (2003), underlättas genom att det ingår en livscykelanalys av livsmedel^{4:3} (LCA) i produktinformationen.

Tvätt och rengöring i hushållet kräver omtanke och förnuft

Rengöring och klädtvätt i det moderna hushållet belastar också miljön. Biologiskt svårnedbrytbara beståndsdelar i teknokemiska produkter, som bl.a. omfattar tvätt- och rengöringsmedel, har direkt inverkan på vattenmiljön. Enligt Europeiska gemenskapernas kommission (2004), är det således nödvändigt med en minskning av dessa svårnedbrytbara beståndsdelar. En granskning av miljömärkta teknokemiska produkter, märkta med t.ex. Svanen eller EU-blomman, garanterar att produktens totala miljöpåverkan har beaktats. Garantin innebär att det har utförts en LCA-analys på produkten.

Användning och dosering av tvätt- och rengöringsmedel kräver även ökad uppmärksamhet. Enligt analys av ”Tvätta rätt-kampanjen”, som utfördes av A.I.S.E.^{4:4} i början av 2000-talet, är det enbart 64 % av konsumenterna som följer doseringsanvisningarna för tvättmedel (Europeiska gemenskapernas kommission, 2004). Ett viktigt steg i gynnsam riktning för miljön är utvecklingen av kompakttvättmedel eller lågdos-tvättmedel, där fabrikanterna tagit bort onödigt fyllnadsmedel. Kompakt tvättmedel kräver mindre dosering än tvättmedel med fyllnadsmedel. För att en positiv miljöpåverkan inte ska gå förlorad, bör därför konsumenten uppmärksamma detta vid dosering av koncentrerade tvättmedel.

Analysen av den nämnda kampanjen visar även en tendens bland konsumenterna att inte köpa refillförpackningar. Problemet med detta är att då refillförpackningar används går det åt 65–90 % mindre förpackningsmaterial än då enbart ursprungsförpackningar används. På så sätt förbrukas en större andel förpackningsmaterial än nödvändigt. Kompakttvättmedel kräver å andra sidan mindre storlek på förpackningen, vilket innebär att en mindre mängd förpackningsmaterial används. Samtidigt reduceras även transportvolymen genom användning av mindre förpackningar.

Miljömärkta rengöringsmedel samt rätt användning av dessa bör därför rekommenderas med utgångspunkt i hushållsmedlemmarnas strävan mot ett hållbart hushåll. Både hem och skola kan fostra och undervisa barn och unga hur de genom sitt beteende kan påverka på ett sätt som gör att rengöring och tvätt i hushållet bidrar till en mer hållbar miljö.

^{4:3} Vid en livscykelanalys (LCA) studeras en produkt ”från vaggan till graven”. Parametrar som studeras är energiförbrukning, emissioner, råvaruanvändning och den totala belastningen på miljön. En välfungerande analys börjar med granskning av produktens råvaror och vilken miljöpåverkan den ger upphov till. Därefter studeras tillverkningen av produkten och användningen av produkten, dvs. användningens påverkan på miljön. Slutligen avgörs om produkten destrueras eller återanvänds (Rebitzer, Ekvall, Frischknecht, Hunkeler, Norris, Rydberg, Schmidt, Suh, Weidema & Pennington, 2004).

^{4:4} Association Internationale de la Savonnerie, de la Détergence et des Produits d'Entretien är den organisation som representerar över 90 % av marknaden för tvättmedels- och rengöringsproduktindustrierna i Europa. Teknokemiska föreningen i Finland samverkar med A.I.S.E. i miljöfrågor.

Sociala aspekter vid val av produkter

När det gäller hållbar utveckling ur ett socialt perspektiv handlar det om att garantera livsbetingelser för kommande generationer men även skapa betingelser för underprivilegerade människor (Wiman, 1999). Eftersom de flesta finländska hushåll konsumerar stora mängder varor från andra länder än Finland, är det orsak att uppmärksamma under vilka arbetsförhållanden varor produceras. Vid t.ex. odling av frukt och grönsaker i låginkomstländer används i många fall gift vid bekämpning av skadeinsekter och växtsjukdomar utan att arbetstagarna använder skyddsutrustning. Internationella handelssystem som WTO och EU gynnar dessutom ofta höginkomstländerna eftersom de är uppbyggda av dem. Småbrukare i låginkomstländerna får sällan skälig lön för sina produkter. Fattiga människor tänker sällan på arbetsvillkor när deras största utmaning ligger i att få inkomst för att överleva. Rättvisemärkta produkter representerar dock ett alternativ där större rättvisa för arbetstagare eftersträvas.

Effektiv energianvändning – en kompetensutmaning

Hushållsmedlemmarnas beteendemönster för vardagliga göromål, som t.ex. matlagning, klädvård och hygien, leder till olika nivåer av energiförbrukning. Hushållens energianvändning påverkas dock, enligt Lindén (2001), av familjemedlemmarnas kunskaper om energihushållning samt av deras aktivitetsmönster och vanor. Viljan att effektivisera energianvändningen med hjälp av ny teknik (byta gamla hushållsapparater till modern energisnål teknik) kan emellertid påverka elkonsumtionen. Medveten energikonsumtion i anslutning till hushållsarbete kan på så sätt också minska miljöbelastningen. Enligt Shanahan och Jonsson (1996) är det vanorna som i större utsträckning än tekniken påverkar energianvändningen. Tvättorkning, dvs. att torka tvätt ute eller inne istället för maskinellt, släcka lampor efter sig samt spara på användning av varmvatten är vanor eller beteenden som enligt Lindén snabbt kan förändra energikonsumtionen. Även vanor, som exempelvis att köra fulla tvätt- och diskmaskiner, koka energieffektivt genom att använda vattenkokare och mikrovågsugn samt sätta lock på kastrullen, inte diska under rinnande vatten eller skölja disk under rinnande varmt vatten innan den placeras i diskmaskinen, kan inverka på energianvändningen.

Människans livsstil och vanor grundläggs ofta i tidig ålder. Detta är grundat i socialt förankrade värderingar och kulturella förhållanden. Gram-Hansen (2003) menar att den sociokulturella kontexten är betydelsefull för hur barn och unga i sitt vuxna liv också använder energi, dvs. åt vilket håll livsstilen riktar sig. Carlsson-Kanyama, Lindén och Wulff (2005) menar dock att utbildning, information och ekonomiska incitament är styrmedel som i allt större utsträckning ersätter värderingar, vanor och handlingssätt som barn och unga tidigare fick lära sig i sin familj. Carlsson-Kanyama, Lindén och Eriksson (2003) menar dock att många av de energieffektiva beteendena är självklara för de äldre, medan de yngre måste lära sig dessa handlingssätt som nuvarande och framtida miljövänliga och energisparande konsumenter. Roehr (2001) gör gällande att den uppskrivade livsrytmen med tidsbrist som följd förhöjer energikonsumtionen. Roehr menar också att energieffektiveringen i hushållet är könsberoende. Mannen i hushållet ansvarar oftast för den teknikbaserade energieffektiveringen, medan kvinnan sparar energi genom att förändra sitt beteende.

Avfallshantering kräver miljömedvetna konsumenter och producenter

I takt med att samhället blir rikare och rikare produceras allt mer avfall. I Europa uppkommer enligt Europeiska miljöbyrån (2003) mer än 3 000 miljoner ton avfall varje år. Insamlingen av kommunalt avfall varierar dock avsevärt mellan länderna, från 685 kilo per person på Island till 105 kilo per person i Uzbekistan. I Finland har hushållets avfallsmängd fyrdubblats från 1960 till 1990 (Schulman & Troedson, 2001). De privata hushållen i Finland producerar ungefär 315 kilo avfall per person och år och denna mängd ökar med 2 % per år. Sorteringen av avfall har utvecklats starkt i Finland men mängden hushållsavfall kan ytterligare minska. Lindén (1996) betonar vikten av att hushållsmedlemmarna redan i inköpsituationen prioriterar produkter med materialsnåla, förnybara och miljömässigt sunda förpackningar. En noggrann sortering av hushållsavfallet bidrar ytterligare till att material kan återvinnas.

Åberg (2000) har studerat olika svenska hushålls motiv att engagera sig i miljövänligare avfallshantering. Studien visar att hushåll inte alltid i sin avfallshantering agerar för ett miljövänligare alternativ trots att tekniska infrastruktursystem utvecklats. Åberg menar att hushållens vanor, förutsättningar och behov bör beaktas i större utsträckning vid planering och utveckling av hållbara tekniska system för avfallshantering.

Småhushåll hotar utvecklingen av en hållbar livsstil

Många individer i dagens hushåll försöker leva upp till en hållbar livsstil. Det finns dock faktorer som motverkar hushåll med ett begränsat antal hushållsmedlemmar. Enligt Europeiska miljöbyrån (2004) ökade hushållens antal med 11 % inom EU under åren 1990 till 2000, och denna ökning förväntas fortsätta. Framtidens hushåll kommer att vara små, vilket avspeglar sociala förändringar, bl.a. ändrad livsstil med stigande antal ensamstående och frånskilda personer. Europeiska miljöbyrån hänvisar dessutom till att småhushåll tenderar att vara mera resurskrävande per capita än större hushåll. Shanahan (2003) framhåller att ett större antal småhushåll kräver fler kylskåp, spisar, tvättmaskiner, TV-apparater, bilar, större boendeyta att värma upp osv. Då ständigt fler familjer splittras, utökas mängden tvätt- och diskmaskiner, vilket ökar användningen av teknokemiska produkter och energiförbrukning till rengöring. Carlsson-Kanyama och Boström-Carlsson (2001) påstår exempelvis att matlagning för 1–2 personer ofta är mer resurskrävande än för 3–4 personer. Denna utveckling av småhushåll kommer sålunda att innebära växande negativa effekter på miljön.

I Finland visar statistiken att hushållens elkonsumention ständigt ökat sedan 1970-talet, bl.a. på grund av ett stigande antal hushållsapparater och allt fler småhushåll (Melasniemi-Uutela, 1994; Statistikcentralen, 2006). Tvättmaskiner har även blivit mindre energikrävande men denna vinst går förlorad på grund av en ständigt ökande tvättmängd (se avsnitt 4.3).

4.6. Miljökunskap i handling – en utmaningen för miljöundervisningen

Miljöfrågor handlar i hög grad om människors beteenden – hur individen kan förändras – vilket är en pedagogisk problemställning. Vad miljöanpassade handlingar innefattar är tyvärr komplicerat att avgöra. Indelningen i miljövänliga och -fientliga handlingar måste, enligt Angelöw och Jonsson (1994), betraktas i ljuset av kunskaps- och attityd-utvecklingen på miljöområdet. De flesta handlingar en människa utför kan i sin yttersta konsekvens uppfattas som miljöfarliga. Samtidigt kan hon eftersträva ett beteende som är mindre miljöbelastande än andra beteenden.

Miljöundervisning

Från att tidigare enbart ha uppfattat miljöproblem som en lokal angelägenhet, har människan alltmer tvingats inse hur de egna handlingarna i vardagen kan orsaka skada på den globala miljön. Tydliga tecken på negativa effekter av en missbrukad miljö har fått både myndigheter och regeringar på olika håll att förstå och börja agera. Ett sätt att komma åt miljöproblemen är, utgående från bl.a. Agenda 21 (United Nations, 1993), att införa undervisning och utbildning i miljötankandet. Enligt Östman (2003, s. 18) skapades redan under 1960-talet följande definition för miljöundervisning: ”miljöundervisning syftar till att skapa medborgare som har kunskaper om den biofysiska miljön och dess problem, medvetenhet om hur man löser problemen och motivation att lösa dem”. Östman hävdar att denna definition fortfarande är aktuell

Jensen och Schnack (1997) betonar miljöundervisningens betydelse för att kunna förändra barns och ungas beteenden. Förändring av människors attityder och beteenden är emellertid en annorlunda och svårare uppgift än att enbart informera om ett visst läge. Jensen och Schnack (1997) samt Sørensen (1997) gör gällande att undervisning som syftar till beteendeförändring, dvs. träning i goda vanor, också lätt kan uppfattas som moraliserande. Däremot är miljöundervisning som syftar till handlingskompetens, dvs. till att eleverna själva får bestämma och lära sig ta ansvar (demokratisk fostran), mer eftersträvansvärt. Även Ekborgs (2002) studie tyder på att enbart övningar i gott miljöuppförande inte resulterar i ökade insikter om miljöproblemen. Hon poängterar betydelsen av att sträva efter beteendeförändringar, eftersom det automatiserade vane-mässiga beteendet enbart kan ge utrymme för reflektion kring miljöproblem av mer diffus karaktär. Ekborg betonar också att elevens eget beslut bör respekteras. Samtidigt måste det finnas ramar för vilka beslut som är bra med hänsyn till hur såväl skolan som samhället ska fostra och utbilda människor att agera på de sätt som anses gynnsamma för miljön. För att utveckla handlingskompetens krävs, enligt von Borgstede (2002), kunskap om vilka handlingsmöjligheter som finns, tro på de individuella handlingarnas betydelse och sist men inte minst, lust att handla på ett sätt som skonar miljön.

Benedict (1992) anser inte att enbart kunskapsförmedling är tillräckligt för att ändra på individens inställning och beteenden. Men genom att låta eleverna själva erfara miljöproblemet och själva söka lösningar, kan engagemang och ansvarskänsla för miljön uppstå. Hon betonar att olika handlingsalternativ i skolans miljöundervisning kommer att leda till förändringar i miljöbeteendet. EU-kommissionen (European Commission, 1999) konstaterar dock att lösningen på miljöproblemen kräver långsiktiga strategier men framhäver att det dagliga beteendet är oerhört betydelsefullt.

Resurshushållning som utgångspunkt för undervisning om hållbar livsstil i hushållet

Ett alternativt sätt att undervisa om hållbar livsstil i hushållet för elever i årskurs 7 är att utgå från ett resurshushållningsperspektiv. Resurshushållning är grundad på ett humanekologiskt perspektiv, där hushållet med sina medlemmar bildar ett system som på olika sätt kan samspela med omgivningen. Humanekologi är en sammanställning som registrerar hur människan själv påverkar och påverkas av sin totala omvärld (se Bronfenbrenner, 1979; Goldsmith, 1996). Enligt det humanekologiska systemtänkandet uppmärksammas de resurser, både mänskliga och materiella, som påverkar mänsklig existens genom hållbar utveckling. Mänskliga resurser innefattar alla de kunskaper, normer och värderingar som en individ tillägnat sig genom olika *erfarenheter*. Materiella resurser handlar exempelvis om livsmedel, ägodelar eller pengar som hanteras i hushållet (Deacon & Firebaugh, 1988; Goldsmith, 1996; Raijas, 2005). Människan kan således hushålla med sin egen hälsa och hon kan dessutom hushålla med sina egna, familjens eller hushållets, naturens och samhällets resurser när det gäller mat, måltider, boende, social gemenskap samt ekonomi. Principen resurshushållning kan därför leda utvecklingen mot ett mera hållbart samhälle i framtiden. Människans dagliga liv kan följaktligen enligt resurshushållningens principer närma sig en optimal nivå. Detta kräver i så fall att individen äger den kompetens och de förutsättningar som behövs för att kritiskt kunna analysera sin livssituation. I den grundläggande utbildningens undervisningssammanhang innebär resurshushållningens principer en tydlig elevmedverkan. Samtidigt måste samtliga elever få möjlighet att reflektera kring vardagsproblemen i sina egna dagliga levda liv.

Samspelet mellan hushållet och hushållsmedlemmarna i förhållande till omgivningen har studerats av bl.a. Bubolz och Sonntag (1993). Enligt deras forskning finns det främst tre olika omgivningar som hushållet samspelar med, nämligen *naturmiljön*, den *människobyggda miljön* och den *sociala och kulturella miljön*. Naturmiljön omfattas av den fysiska biologiska världen med naturresurser, t.ex. vatten, energi och livsmedel, medan den människobyggda miljön består av det som människan skapat, som vägar, uppodlad mark, bostäder, skolor etc. Den sociala och kulturella miljön omfattas däremot av immateriella resurser i form av individens värderingar, vanor och livsmönster och som utgör den samhällsstruktur som hushållet och individen socialiseras in i. Resurshushållning omfattar sålunda en kunskapssyn och en pedagogisk filosofi som innebär att föreställningarna om och uppfattningarna av det dagliga livet kan förändras och förbättras. Detta gäller ifall individen kan tillhandahålla teoretiska och praktiska redskap som gör det möjligt att själv kritiskt granska och bedöma sin livssituation. Bubolz och Sonntag anser att detta är människans villkor för att kunna handla på ett för individen, familjen och omgivningen hållbart sätt. Hemmet och skolan delar sålunda ett gemensamt ansvar beträffande elevernas möjligheter att skaffa sig nödvändiga kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, dvs. de redskap eleverna behöver för att kunna samspela med de tre ovannämnda miljöerna.

4.7 Sammanfattning

Enligt Glgu-04 ska elever i den grundläggande utbildningen i huslig ekonomi lära sig ta ansvar för en trivsamt och trygg närmiljö. Det komplexa och föränderliga hushållet kräver såväl kunnskap som handlingskompetens för att erhålla en sådan hushållsmiljö

eller vardagskompetens, vilken Haverinen (1996) uttrycker i form av individens kunnande. Individens vardagskompetens innebär främst ett mycket instrumentellt handlande men kan även bestå av ett kritiskt förhållningssätt till val, beslutsfattande och resurshantering i hushållet. För att skapa en trygg närmiljö krävs även att hushållsmedlemmarna genom sina handlingar i hushållet värnar om den globala miljön. Miljöengagemanget uppstår dock inte bara av sig själv. Det gäller att i hushållet kunna handla på ett sätt som gynnar miljön. Detta kräver kunskaper, motivation, möjligheter att handla men även empati för naturen och andra människor.

Det som nu framträder mer och mer tydligt, är att både föräldrar och skolans lärare måste lära sig förstå sambandet mellan situationen på den globala miljöarenan och de handlingssätt som bidrar till en trivsamt och trygg närmiljö. Den pedagogiska utmaningen ligger i att hitta metoder som genom fostran och undervisning antas kunna leda till att barn och unga vinner handlingskompetens i hushållet. Detta innebär ett kunnande, där beteendet i närmiljön kan åstadkomma ett gynnsamt bidrag till den dynamiska globala miljön. Den avgörande frågeställningen är sålunda hur fostran och lärande gällande detta fenomen verkställs i hemmet och i den grundläggande utbildningen.

Kapitel 5

SOCIAL FOSTRAN OCH DET AVSIKTLIGA LÄRANDET

Forskningsproblemet i detta arbete reflekterar en art som kräver beskrivningar med såväl ämnes- som inlärningsteoretiskt fokus. De ämnesteoretiska grunderna har avhandlats i de tre föregående kapitlen. I kapitel 5 ingår kunnandets principer och lärandeteoriernas alternativa möjligheter. Här ingår att belysa hur barn och unga i hem- och skolmiljö kan formas och skapas genom fostran och undervisning.

5.1 Studiens kunskapshorisont

Under alla tider har människan tvingats hitta lösningar på de svårigheter som gjort vardagen tung och odräglig. Hennes längtan efter förbättringar av den egna tillvaron, främst utifrån ett *nytt-* och *bekvämlighetsperspektiv*, har drivit fram välfärdsutvecklingen. Perspektivet har lett till förbättringar av verktyg och metoder som gynnat människors liv i många civilisationer. I dagens värld verkar emellertid människornas hejdlösa nytt- och bekvämlighetsperspektiv ha nått en gräns. Synen på den kunskap som tidigare präglat utvecklingen kräver följaktligen nu en förändring eller rättare ett paradigmskifte som innebär övergång från ett typiskt nytt- och bekvämlighetsperspektiv till ett mer reflekterat *överlevnadsperspektiv* på både mikro- och makronivå. Denna perspektivomvandling kräver att människan lär sig utöka och anpassa sin kompetens i förhållande till de gränsvärden som jordklotet tillkännager. På makronivån avkräver detta paradigmskifte svåra beslut från jordens befolkning. Vilka ekonomiska resurser tillåter jordklotets tillgängliga och förnybara resurser världssamhället att använda? Alla tecken tyder på att människan numera tvingas anpassa sin förbrukning i proportion till det miljöslitage jordklotet tål. För att kunna inse problemställningen måste varje indi-

vid på mikronivån förändra sina attityder och lära sig beteenden som bygger på relevant verklighetsförankrad och situationsanpassad kunskap.

5.1.1 Situationsanpassad kunskap

Historiskt sett är det ett viktigt syfte med kunskap att kunna uppnå det *fullkomliga* eller *det goda livet* för människan (Skirbekk & Gilje, 1995). Efterhand har det växt fram krav på att kunskap också måste vara tjänlig i samhället, dvs. nyttoperspektivet framträder. Ifall kravet är att kunskap ska vara tjänlig eller nyttig, måste den åtminstone vara användbar i samhällets verklighetsförankrade verksamhet. Detta har förändrat kunskapens syfte och gjort den till ett medel för en ständig produktivitets- och effektivitetsökning i samhället. Kunskapens karaktär har följaktligen formats ur ett perspektiv som enbart betonar nyttovärdet och bland andra Gustavsson (2002) betraktar kunskap som ett nyttigt hjälpmedel i de flesta problemlösningssituationer.

I slutet av 1900-talet visar det sig dock att det inte längre är tillräckligt enbart med en kunskap som avspeglar ett nyttovärdesperspektiv för att världssamhället ska gynnas. Behovet av ett överlevnadsperspektiv kräver nyttig kunskap som även innehåller nya insikter och erfarenheter, där jordklotets begränsade resurser och betingelser beaktas. Nyttig kunskap i dagens världssamhälle accentuerar därför på makronivån både ett nyttovärdesperspektiv och ett överlevnadsperspektiv.

På mikronivån får ovanstående problemställning betydelse genom individens föreställningar om och tolkningar av kunskapens innebörder. Den enskilda individen måste t.ex. fråga sig vilka kunskaper som behövs i hans eller hennes vardagliga livssituation. Är det tillräckligt att enbart ha kunskap om *hur* mat tillreds, dvs. inta ett nyttovärdesperspektiv? I praktiken visar forskning att det är nödvändigt att ha kunskap som även innehåller ett överlevnadsperspektiv, dvs. att kunna *framställa hälsosam* mat tillredd på ett *miljövänligt* sätt och som beaktar jordklotets begränsade resurser och betingelser (se t.ex. Carlsson-Kanyama & Engström, 2003). Att kunna framställa hälsosam mat tillredd på ett miljövänligt sätt, innebär å ena sidan att välja råvaror som gynnar hälsan. Å andra sidan innebär det också att exempelvis begränsa användningen av de råvaror som genom framställningsprocessen samt långa transportsträckor missgynnar miljön.

En kunskapshorisont som bygger på situationsanpassad kunskap visar tydligt att den kunskap som samhället numera avkräver barn och unga både är flerdimensionell och komplex. Situationsanpassad kunskap kräver omfattande förändringar och omställningar såväl i föräldrars som i lärares attityder till fostran och lärande. Problemet berör därför både hemmiljöns fostrande arena och skolans undervisning. För att kunna nå målet krävs det att barn och unga lär sig förstå effekter av möjliga handlingsalternativ byggt på olika kunskapsstillämpningar.

5.1.2 Den triangulära kunskapsformen

Kunskapsstillämpning utgår från individens kunskapsförståelse, vilket har att göra med hur kunskap uppfattas i teori och praxis. Tillämpning av en flerdimensionell och komplex kunskap ställer krav på individens förmåga att bredda kunskapsförståelsen, dvs. att han eller hon lär sig medvetandegöra varierande kunskapsformer.

Antikens flersidiga kunskapsmodell

Enligt Gustavsson (2000) skiljer Platon (427–347 f.Kr.) sann och säker kunskap (episteme) från åsikt (doxa). Platons lärjunge Aristoteles (384–322 f.Kr.) vidareutvecklar kunskapsbegreppet till att omfatta tre kunskapsformer med utgångspunkt i olika verksamheter. Aristoteles kunskapsformer består enligt Gustavsson av episteme, techne och fronesis. Episteme inkluderar *teoretisk* kunskap om något som har sitt ursprung i en reflekterande och undersökande verksamhet. Följaktligen omfattar episteme som kunskapsform inte enbart vetenskap om att något är på ett visst sätt, utan även varför det är på detta sätt. Molander (1993) beskriver på motsvarande sätt episteme som en avspeglning av världen, vilken kan yttras genom ett tänkande som formuleras i ord samt genom matematiskt språk. Sett i ett historiskt ljus har denna kunskapsform under lång tid varit förhärskande medan den praktiska färdigheten marginaliserats.

Aristoteles beskriver färdighet (techne) som liktydigt med kroppsligt *handlande* eller som den *färdighet* som behövs för att framställa något med materiella eller symboliska redskap. Utgående från Gustavsson (2002, s. 85) innebär Aristoteles technebegrepp en skapande verksamhet där skickligheten fokuseras, dvs. som: ”en förvärvad vana att åstadkomma ett bestämt resultat eller verk”. Tyst kunskap har under de senaste decennierna i allt större utsträckning kunnat kopplas till verbalt språk och på så sätt blivit kommunikerbar (se t.ex. Polanyi, 1969; Rolf, 1991). Techne närmar sig därför under praxisrelaterade förhållanden samma allmängiltighet som episteme när verksamhetsutövaren för resonemang kring en utförd aktivitet, dvs. förklarar varför han eller hon gör på ett visst sätt.

Den kunskap som Aristoteles uttrycker med hjälp av begreppet fronesis innebär kunskap av ett helt annat slag. Fronesis reflekterar i antiken verksamhet med anknytning till politik och etik, ofta med innebörden *klokhets* i förståelsens centrum. Gustavsson (2002) anser därför att Aristoteles förklarar former av *handlingsklokhets* eller *handlingsberedskap* med hjälp av detta uttryck. Fronesis som personlig kunskap eller handlingsberedskap innebär på så sätt att antingen individuellt eller i samverkan med andra människor visa förmåga att kunna överväga och fatta ett klokt beslut genom att handla i enlighet med detta i konkreta situationer. För att kunna fatta ett klokt beslut behöver individen någon form av diskurs, där olika alternativ vägs mot varandra, antingen som en individuell reflektion eller genom dialog med andra människor. Fronesiskunskap i enlighet med antikens perspektiv avkräver med andra ord individens förmåga att sätta sig in i varierande perspektiv och uppfatta fenomen på olika vis. För att kunna bete sig på ett handlingsklokt sätt behöver alltså individen förmåga att göra egna bedömningar och utgående från dessa fatta välbetänkta beslut som gynnar ärendet långsiktigt.

Antikens kunskapsmodell i dagens hushållspraxis

Fronesis är en kunskapsform som avkräver en förmåga hos individen att kunna avgöra vad som är meningsfullt i bestämda handlingssituationer. En praktisk tillämpning av denna kunskapsform är exempelvis att både kunna välja hälsosamma råvaror vid mat-tillredning och samtidigt kunna begränsa användningen av de råvaror som inverkar negativt på miljön. Meningsfull förståelse innebär sålunda att kunna styra befogade handlingar mot ett gynnsamt läge i rätt ögonblick. Det är just detta som motsvarar vad Gustavsson (2002) kallar praktisk handlingsklokhets. För att en individ ska kunna handla på ett sådant sätt krävs både uppmärksamhet och lyhördhet, dvs. förmåga att uppfatta både

särskilda och komplexa detaljer i en konkret situation. Förnuftiga beslut grundar sig i allmänhet på genomlevda och reflekterade erfarenheter som nödvändigtvis inte förvärvas genom utbildning, snarare genom fostran i hemmet och i samhället. Gustavsson (2002) anser dessutom att kunskapsformen fronesis inte bildas av handlingar som enbart gynnar den enskilda individen, utan snarare av handlingar som gynnar samhället och världen i stort. Fronesis kunskap torde därför vara högaktuell med tanke på behovet av ett framväxande överlevnadsperspektiv. Ett överlevnadsperspektiv kräver kloka beslut som kan underlätta människors jäktiga vardag och skapa en hållbar livsstil med ett tydligt perspektiv på jordklotets gränsvärden.

Kloka människor upplever behov av att kunna bemästra vardagen och fatta gynnsamma beslut, både när det gäller den egna hälsan, privatekonomin och miljön. Om människan vill, äger hon vanligtvis förmåga att förändra ståndpunkt i takt med den snabba samhällsutvecklingen, som oavbrutet ställer krav på ny teoretisk kunskap. Nya epistemefärer påminner individen om att förnya sitt kunnande för att verifiera huruvida senaste vetenskap om ett fenomen förhåller sig på ett verklighetsförankrat sätt. Men alla kunskapsformer förändras och detta kräver även ”paradigmskiftet” i människors verklighetsuppfattning. Att kunna avgöra realiteten i sambandet mellan teori och praxis, avkräver en ständig prövning av den teoretiska kunskapen episteme. Kunskapsformen *techne* relaterar till en sådan praktisk skapande verksamhet, där teorierna kan prövas genom tillämpning i praxis. Följaktligen får individen erfara huruvida tidigare beprövade erfarenheter (teorier) fortfarande är hållbara.

5.1.3 Kunskapsbaserade handlingsalternativ

En sak är att skaffa sig situationsanpassad kunskap som möjliggör ett bemästrande av den egna vardagen och den omgivande världen. Något helt annat är det att förverkliga denna kunskap på ett klokt sätt. För individen blir det avgörande hur han eller hon handlar eller betar sig för att kunna tillfredsställa egna och samhällets föreställningar om vad som gynnar både på mikro- och makronivån.

Webers sociala handlingsteori

Aktivitet och beteende kan betraktas ur olika handlingsperspektiv. Mänskliga handlingar kan vara rationella eller ändamålsenliga och de kan ha en underliggande mening. Allt mänskligt handlande är dock inte intentionellt, dvs. att det har en tydlig målinriktning. Individen utför t.ex. också handlingar som är vanemässiga, reflexbetingade eller irrationella. Detta gör att människor kan fatta både ändamålsenliga och förnuftiga beslut men också naiva och icke-reflekterade. Weber (1983, s. 18/orig.1922) utvecklade i sin tid så kallade *idealtyper* i syfte att utforska olika motiv till människors handlande i samhället. Han skiljer mellan fyra handlingskategorier, ordnade efter sjunkande rationalitetsgrad:

1. målrationellt handlande
2. värderationellt handlande
3. affektivt handlande
4. traditionellt handlande.

Weber lyfter först fram det *målrationella handlandet*, vilket innebär att handlingen används som medel för att uppnå ett mål, så kallad *mål-/medelrationalitet*. Detta förfa-

ringssätt äger rum då individen betar sig på ett visst sätt för att uppnå något bestämt, dvs. att handlandet är intentionellt eller ändamålsenligt. I fråga om målrationellt handlande används de mest effektiva tillvägagångssätten utan hänsyn till konsekvenser för andra.

I motsats till det målrationella handlandet står det *värderationella handlandet*, dvs. att handlingen styrs av en övertygelse. Värderationella handlingar innebär att individen kan handla i enlighet med etiska, politiska och religiösa övertygelser eller ideal. Det finns alltså ett *egenvärde* i att utföra handlingen, oberoende av andra verkningar. Den etiska dimensionen som social handlingskategori har oftast trängts tillbaka till förmån för en utilitaristisk norm^{5:1} med ett kalkylerande nyttotänkande som förebild.

Det tredje idealtypiska handlandet omfattar ett *affektivt handlingssätt* som kännetecknas av att impulser och emotioner styr handlingen utan hänsyn till handlingskonsekvenserna. Skirbekk och Gilje (1995), som redogör för Webers beteendialternativ, beskriver affektiv handling som legitim karismatisk makt. Beteendet kommer till uttryck med hjälp av positiva emotionella band till maktutövaren. Weber karaktäriserar på så sätt inte den tredje handlingskategorin som rationell, utan den uppfattas som en direkt följd av individens känslotillstånd och kan med andra ord även vara irrationell. Affektivt handlande befinner sig, enligt Skirbekk och Gilje, på gränsen mellan meningsfull handling och meningslöst beteende.

Webers fjärde handlingskategori omfattar *traditionellt handlande*. Han betraktar detta som ett kulturellt beroende, baserat på traditioner och ingrodna vanor. Enligt Webers perspektiv handlar individen alltid som han eller hon tidigare gjort. Rolf (1991) betonar vanornas och normernas benägenhet att vidareföra rekommenderade förhållningssätt eller attityder genom traditionen. Vissa normer enbart ledsagar traditionen, andra legitimerar den. Mattillredning representerar ett klassiskt exempel på vidareföring av vanor och normer. Traditionen talar om för mattillredaren vilka råvaror som alltid använts vid tillredningen. Till exempel att den tillredda maten smakat gott och gett individen nödvändig energi har legitimerat traditionen. Webers fjärde handlingskategori aktualiserar på motsvarande sätt hur individens omedvetna beteenden, baserade på seder och bruk eller samhällets beteendenormer, har automatiserats i människans beteendemönster. Guneriussen (1997) kritiserar Webers utgångspunkt och hävdar att den enbart reflekterar individens subjektiva betydelse i samband med handlingen. Individens handlingar blir på så sätt enbart ett uttryck för subjektiva motiv och betydelse, där de subjektiva uppfattningarna inte kopplas ihop med de kulturella och sociala sammanhang individen befinner sig i. Exemplet mattillredning visar att individrelaterade traditioner inte nödvändigtvis kan kopplas till motsvarande legitimitet som det den beskrivna Weberska traditionen reflekterar. Till exempel fetma som samhällsproblem kan vara en följd av ett traditionellt beteende, men den legitimeras trots detta inte av de vanor och normer som vidareförs genom Webers fjärde handlingskategori.

Detta visar att traditionella handlingar även kan närma sig de värdeorienterade handlingarna, ifall bindningen till det traditionella får ett medvetet drag (se exemplet med fetma ovan). Ett medvetet traditionellt handlande är på så sätt värderationellt, enligt Skirbekk och Gilje (1995). Även Weber (1983, s. 19/orig.1922) påpekar att:

^{5:1} Uppfattning som hävdar nyttan som högsta norm för mänskligt handlande (Mill, 2003/orig. 1861).

... det är mycket sällan som en handling, i synnerhet en social handling är orienterad på endast ett av dessa [de fyra handlingskategorierna] sätt./.../ Istället utgör de begreppsligt rena typer, som skapats för sociologiska syften och med vilka det verkliga handlandet överensstämmer mer eller mindre, eller av vilka det utgör en blandning, något som är vanligare.

Webers kategoriseringsmodell innebär att individens beteende ur ett handlingsperspektiv kan vara komplext, dvs. han eller hon kan handla rationellt, affektivt och traditionellt samtidigt. Människans subjektiva kvaliteter får på så sätt avgörande betydelse för hennes handlingskompetens. Detta innebär att föreställningar, värderingar och upplevda erfarenheter influerar på handlingarna.

5.2 Fostran som bildningspotential

Under uppväxten lever de flesta barn och unga i en hemmiljö där de fostras av de övriga hushållsmedlemmarna och den omgivande miljön. Uttrycket fostran är relativt alldagligt men det råder ändå olika uppfattningar när det gäller en närmare beskrivning av fostrandets innebörd. Hos Rinne, Kivirauma och Lehtinen (2000) existerar det ingen träffande definition av uttrycket fostran. Trots denna brist kan både undervisning och annan socialisation, där kulturella värden transformeras till barn och unga, sammankopplas med begreppet. Fostran kan således, enligt Rinne m.fl., förknippas med både skola och hemmiljö. I allmänhet handlar fostran om vardagligt människobildande, oberoende av i vilken miljö den förekommer (Treekrem, 2006).

5.2.1 Föreställningar om fenomenet fostran

Vid en första anblick kan fostran som begrepp uppfattas som ett relativt otydligt och komplicerat fenomen. Såväl Dewey (1948) som Dale (1981), Sjöberg (2002) och Fjellström (2003) har alla försökt kartlägga och beskriva fostran som lärandefenomen. Beskrivningarna visar att uppfostran eller tukt av tradition har betraktats som en relation mellan en auktoritet och en underlydande. Förklarat med andra termer kan dock fenomenet fostran nuförtiden uttryckas mer som en jämställd relation mellan subjekten, dvs. som en subjekt-subjekt-relation. Det första subjektet (individ, familjen, skolan, folkrörelser, frivilliga organisationer och nationer) tillkännager eller avspeglar socialt önskvärda normer och värden som det andra subjektet (den som lär sig) antingen förväntas anamma eller lär sig omedvetet. Dewey (1948, s. 54–55) betraktar medveten fostran som: ”att medverka till utformning och utveckling av vissa emotionella, intellektuella och moraliska hållningar och dispositioner”. Enligt Dewey transformeras medvetet tillrättalagda normer och värden genom ett beteende som tillkännager ideala modeller för ett önskvärt liv. Detta sker genom individens subjektiva uppfattningar av normernas och värderingarnas återspeglade karaktär samt egna föreställningar om hur detta passar in i den värld som eftersträvas. Dewey lägger emellertid huvudansvaret för fostran på föräldrarna och skolan, även om alla institutioner i vidsträckt mening representerar uppfostringsinstitutioner. I likhet med Dewey anser Fjellström (2003, s. 20) att begreppet fostran bör: ”inkludera all avsiktlig, rimlig och rationellt präglad påverkan av t.ex. karaktär, tanke, känsla, fantasi, normer och värden”. Sjöberg (2002) påpekar dessutom att fostran omfattar den oavsiktliga, naturliga och individuella påverkan. De flesta litteraturstudier i ämnet fostran visar tydligt, precis som i de ovanstående redovi-

sade fallen, att fostran kan innebära såväl en medveten som en omedveten transformering av kunskap, vilket ur det lärande subjektets perspektiv kan tolkas som *erfarenhetslärande*.

Oavsett om det sker medvetet eller omedvetet, är fostran ett viktigt sätt att överföra eller transformera civilisationernas kulturarv. Äldre generationer försöker ofta, utgående från egna inlärd erfarenheter, hjälpa det yngre släktledet som saknar livserfarenhet att bemästra livet. Enligt Kant (se Uljens, 1998, s. 95): ”kan fostran endast skrida framåt ett steg åt gången och endast genom att en generation lämnar sina erfarenheter och kunskaper i arv till följande, som i sin tur bidrar med någonting och sedan överlämnar allt till följande generation”. Det kulturella systemet som förs vidare genom fostran är således en *historisk produkt*, i vilken även kunskapen är inbyggd. Flera av de aktiviteter som försiggår i hushållet (exempelvis matlagning, städning och klädvård) är historiska produkter. Denna kunskapsform har tidigare förts vidare med hjälp av fostran i de flesta hushåll och den förs alltså vidare genom fostrande aktiviteter i hemmiljön. Barn och unga som medverkar i hushållsaktiviteter lär sig vanligtvis bemästra hushåll. Detta är ofta en tyst kunskap och inläringen sker vanligtvis på så sätt att de barn och unga som medverkar bildar egna subjektiva uppfattningar om karaktären av de normer och värderingar som framträder på ett sådant sätt att det uppmärksammas (omedveten inläring). Men inläringen kan också ske genom skapande av egna föreställningar utifrån det beteende andra rollfigurer i hushållet visualiserar eller verbaliserar kring den historiska produkten som fokuseras (såväl medveten som omedveten inläring). På samma sätt som barn i hemmiljön lär sig språk utan någon egentlig språkundervisning, fostras barn och unga även in i hushållskulturen genom att enbart leva i den, dvs. lyssna och agera i hushållet. Fostran blir på så sätt en tolkning av den kulturella gemenskapen, dvs. av de normer och värden som existerar vid en given tidpunkt där individen växer upp.

Vidareförandet av en historisk produkt eller ett *kulturarv* kräver alternativa kulturella möjlighetstrukturer för att det ska kunna konverteras till ett sätt som underlättar människors liv. Myhre (1982) betraktar exempelvis fostran som en kultur- och värdebunden handling, där syftet är att kunna utveckla det goda och riktiga hos individen. Eftersom barn och unga alltid blir en produkt av andra människors fostran, både i hemmet och i skolan, borde därför de karaktärsdrag fostraren efterstävare innehålla värderingar och förhållningssätt som gynnar såväl den enskilda individen som den kollektiva närmiljön. Myhre påpekar att dessa värderingar och förhållningssätt även gäller i internationella sammanhang samt inom den biologiska och fysiska livsmiljön, dvs. i den globala naturmiljön.

Teoretiskt perspektiv på fostran

Föräldrar bär huvudansvaret för fostrandet av sina barn, men på den mest omfattande nivån uppfattas alla institutioner ha ett fostrande ansvar. Uljens (1998) uppfattar fostran som ett samspel mellan t.ex. en förälder och ett barn eller mellan en pedagog och en elev, medan socialisation innebär en växelverkan mellan den uppväxande individen och samhället. På så sätt kan socialisation till skillnad från fostran betraktas som processer i samhället, vilka pågår runtomkring människor och påverkar dem att införliva speciella värderingar eller handlingsmönster i sitt eget medvetande. Enligt Myhre (1982) täcker socialisationsbegreppet även den delaspekt som omfattar den sociala kul-

turdimensionen. Genom införlivande av regler, normer, rättigheter och plikter i fråga om samhället och mänskliga relationer, socialiseras människan. Individens formas (fostras och socialiseras) på så sätt både av samhället och av sin egen uppväxtmiljö.

Begreppet fostran blir ofta tolkat som de vuxnas avsiktliga inverkan på barn och Köhler (1973) framställer uppfostran som en process i förskoleåldern som främst äger rum i hemmiljön. Hemmet bildar med andra ord en viktig informell skola, där föräldrarnas uppdrag genom uppfostran är att lägga en gynnsam grund på vilken barnet kan införliva samhällets normer och värderingar. För sådana processer av medvetandegörande finns inte alltid medvetna handlingsplaner, men däremot finns många olika faktorer som påverkar processen. Påverkansfaktorer av detta slag är föräldrarnas utbildningsnivå, deras socioekonomiska tillhörighet osv. Samhällets enda uttalade ram gällande uppfostran i hemmiljön är lagstiftningen, där det tas avstånd från metoder som kan skada barnen.

Buber (1993) anser i likhet med Köhler (1973) att fostraren är en person som har en avsikt med sitt förehavande. För att kunna ha framgång med uppfostran krävs det enligt Buber att fostraren har en betydande roll i relation till den som ska uppfostras. Dessutom måste fostraren delta aktivt med äkta handlingar som innehåller ett budskap. Därför behöver fostraren finnas i närheten av den som ska uppfostras. Enligt Buber ska en fostrare vara medveten om sin roll och genom denna eftersträva en ömsesidig relation till personen i fråga. På så sätt intar föräldrarna den mest betydelsefulla rollen som fostrare. Föräldrarnas framträdande roll som fostrare betonas även av Dewey (1997/orig.1916). Han anser däremot att alla i en social miljö fostrar, medvetet eller omedvetet, beroende på intresset.

Teoretiskt perspektiv på socialisation

Den *primära socialisationen* förmedlas enligt Berger och Luckmann (1979) genom livets mest basala kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Denna socialisationsform innehåller det nödvändiga för att människan ska kunna fungera i ett samhälle. Primär socialisation, dvs. så kallad tradering eller muntlig förmedling av kunnande, sker oftast inom familjen i samspel med personer som barn och unga har ett mångsidigt och emotionellt förhållande till. Den som traderar kan exempelvis vara föräldrar, syskon, mor- och farföräldrar eller andra nära släktingar och vänner.

Enligt Berger och Luckmann är individens primärsocialisation, dvs. den socialisation en människa genomgår i barndomen och som gör henne till en del av samhället, oerhört betydelsefull. Redan under 1940- och 1950-talet beskriver Alfred Schutz hemmet som utgångspunkt för barns sätt att orientera sig i världen (Schutz, 2005). Enligt Schutz övertar barn betydelsefulla roller och förhållningssätt, dvs. de internaliserar eller införlivar dem i sitt eget tänkande och gör dem till sina egna tankar. Individens föreställningar, normer och värderingar, exempelvis mat- och måltidsvanor, reproduceras sålunda främst genom den primära socialisationen i hemmiljön. Barnens kunskapsreproduktion bildas av en verklighet som ofta förmedlas okritiskt av barnets socialisationsagenter, t.ex. föräldrar, kamrater och lärare. Denna verklighet blir därmed självklar ur barnets perspektiv. Vad barn införlivar i sitt medvetande avspeglar på så sätt mestadels föräldrars, syskons, mor- och farföräldrars eller andra nära släktingars samt vänner och lärares föreställningar, normer och värderingar. Detta kan t.ex. också gälla mat, måltider, konsumtion, rengöring, textilvård osv.

Teoretiskt perspektiv på fostran i skolmiljö

I och med att barn och unga vistas i barnomsorg och skola en betydande del av barn-
domen och ungdomstiden, bär även dessa institutioner ett ansvar med avseende på den
primära socialisationens roll i fostran. Men skolan ska enligt Dewey (1997/orig.1916)
främst fostra elever genom medveten formell utbildning. Numera är skolans fostrande
roll även förankrad i den gällande läroplanens formuleringar, där det står att den grund-
läggande utbildningen bl.a. ska: ”sprida kunskap om de värden och handlingssätt som
bildar samhällets grundpelare” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 12). Enligt läroplanen
anses värderingar av kategorin *förstå och ta ansvar för egna handlingar* vara en central
utgångspunkt för den primära socialisationen som bör underbygga den fostran som ska
äga rum i skolmiljön. Sådana värderingar bör därför lärare och andra socialisations-
agenter i olika samspels- och påverkansprocesser kunna reflektera i skolmiljön. Myhre
(1982) menar att barn och unga, förutom värderingar, även förvärvar både kunskaper
och färdigheter genom fostran, eftersom vuxna fungerar som förebilder och normbära-
re. Utvecklande av personligheten kan med andra ord bli en effekt av den primära soci-
alisationen i skolmiljön med utgångspunkt i läroplanens mål.

Sekundärsocialisationen

I ett pluralistiskt samhälle medverkar även andra människor utanför familjen, hushållet
och skolan, t.ex. olika etablissemang eller instanser, till att forma individens normer,
värderingar och attityder. Madsen (2001) redovisar exempelvis hur, förutom familj och
skola, även medier, jämnåriga kamrater, kommersiella etablissemang och olika fritids-
institutioner bidrar till att socialisera barn och unga. På alla dessa sekundära socialisa-
tionsarenor förekommer det oftast flertydiga budskap när det gäller normer och tanke-
system. Sekundärsocialisationsförmedlarnas gemensamma karaktär är att de spinner in
barn och unga i ett nät av motsättningsfulla förväntningar. Detta innebär exempelvis att
reklam talar om för barn och unga vad de bör skaffa sig samt hur de ska bete sig, även
om den verklighet de måste förhålla sig till ser helt annorlunda ut. Sonesson (1999)
hävdar dessutom att en betydande andel av dagens barn och unga vistas utanför hem-
met stora delar av sin fritid. De sekundära socialisationsmiljöerna blir därför allt mer
betydelsefulla även för barns och ungas fostran och identitetsutveckling. Detta gör bl.a.
medier till inflytelserika socialisationsagenter som bildar länkar mellan primära socia-
lisationsmiljöer och de sekundära socialisationsarenorna.

Medier, som TV, tidningar, radio och, Internet erövrar allt mer utrymme i män-
niskans liv redan i hennes unga år. I de flesta hem finns det numera ett stort utbud av
alla medier. Under de senaste decennierna har medierna följaktligen utvecklats till
mycket centrala informationskällor, där beteenden, kunskaper och värderingar förmed-
las relativt okritiskt till barn och unga. De flesta ser på TV, surfar på Internet, spelar på
dator eller spelbox och lyssnar på musik i ungefär samma omfattning som de går i sko-
lan. Därför påverkar medierna deras uppfattningar, deras världsbild och tankar om det
mesta. Medierna representerar på så sätt socialisationsagenter med eget normsystem
och där impulsiva handlingar eftersträvas (Gripsrud, 2002). Denna länk till hemmiljöns
fostran och primärsocialisation konkurrerar om utrymme när det gäller barns och ungas
identitetsutveckling och stabilisering av värdegrund. Skiljaktigheter som gäller normer,
värderingar och attityder är därför en vanlig orsak till generationskonflikter och pro-
testbeteenden hos barn och unga.

5.2.2 Inlärdade handlingsmönster

Enligt Bourdieu (1990) föds människan in i en tillvaro som är genomsyrad av meningsbärande mönster där hon fostras av makt- och statusförhållanden, kultur, normer och symboler. Hon handlar, tänker och orienterar sig fram utgående från det sociala, kulturella och ekonomiska kapital som utgör hennes referensram. Människans tanke- och handlingsramar, med vilka hon utvecklar smak, praktik och livsstil, formas av de sociala miljöer där individen uppehåller sig. Personens handlande och tänkande blir på så sätt en produkt av förvärvade erfarenheter och minnen från det liv han eller hon hittills levt. Individens handlingsdispositioner, som är inlärdade och som utmynnar i vissa specifika val, kallar Bourdieu *habitus*. Enligt Broady (1991), en välkänd tolkare av Bourdieu, ger *habitus* människan en viss modell för hantering av situationer som hon ställs inför så gott som dagligen. Människors erfarenheter lagras i kroppen och bildar ett system av dispositioner och vanor. Systemet fungerar som hennes schema, vilket kan jämföras med Piagets (1970) inläringsteorier/kognitiva kartor som anger möjliga strategier med avseende på hanteringen av olika sociala situationer. Broady hävdar att vanorna är inristade i människans kropp och sinnen, vilket påverkar henne mer än vad hon kanske har lust att erkänna. I brist på överensstämmelse mellan människans *habitus* och den sociala världen kan dock individens liv förändras. Människans *habitus* är inte lättföränderlig men ändå inte oföränderlig.

Bourdieu (1992) *habitusteori* innebär att individer som växer upp under likvärdiga sociala förhållanden gör likartade erfarenheter, vilket resulterar i jämförbara tolknings- och handlingsstrategier, dvs. en likformig livsstil. Människans *habitus* i form av attityder, vanor och sociala handlingar har, utifrån Bourdieu, sitt ursprung i samhälleliga intressekonflikter. Barn från arbetarmiljö formas att intressera sig för andra saker än barn som föds i överklassmiljö. Därmed blir *habitus* ett system att utveckla och värdera klassificerbara handlingar och beteenden. Sådana värderingar resulterar ofta i olika livsstilar eller sätt att leva sina liv bland individer och i grupper. Människan har dessutom, enligt Bourdieu (1990), en benägenhet att söka sig till situationer där tidigare livserfarenheter bekräftas. I de sammanhang där miljön ifrågasätter individens livserfarenheter, hotas *habitus*, eftersom den innehåller en färdig uppsättning värderingar och synsätt att betrakta och möta omvärlden på.

5.2.3 Vanor underlättar och avtrubbar

Individens vardagliga miljö präglas i hög grad av *vanor*, dvs. människan gör som hon brukar göra. För att kunna hantera det dagliga flödet av händelser och problemsituationer utan att förlora känslan av trygghet och stabilitet i tillvaron, utför människor många av sina handlingar rutinmässigt. Stora delar av det som människan lär sig, från fosterstadiet till vuxen ålder, växer fram genom upprepningar. Individen utvecklas genom det hon gör och genom de samtal hon för med andra. Tyvärr är inte alltid de vanor som är inbyggda i en gemenskap välgrundade, därför är kritisk reflektion ibland nödvändig. Verplanken och Aarts (1999) menar att en vana kan förstås som en serie av inlärdade handlingar som utförs automatiskt och verkställs för att åstadkomma ett bestämt syfte. Boden (1994) hävdar att de flesta människors liv styrs av vanor och förnuft. Han påpekar också att det bakom vanorna finns attityder och åsikter som gör människors vanor och handlingar begripliga. Boden menar dock att människan kan bryta mot invanda ru-

tioner och göra saker som inte stämmer överens med hennes åsikter. Människors rationella agerande kan verka ganska teoretiskt men bygger i själva verket på enkel logik – att hitta praktiska principer som fungerar i vardagslivet. Sådana vardagsprinciper bildar en ram och en struktur som kan analyseras mera teoretiskt. Dessa vardagsprinciper kan enligt Boden beskrivas som vanor.

En person som inövar en vana blir så småningom bättre än tidigare på att utföra vissa handlingar. En van chaufför är exempelvis mer pålitlig än en ovan. Beslut som fattas vanemässigt kräver liten intellektuell ansträngning och vanor kan på så sätt även innebära avtrubning, eftersom nya möjliga intryck inte observeras. På så sätt kan vardagen bli slentrianmässig och göra människan hemmablind. Vanor sparar tid och mental kraft och upplevs många gånger som funktionella för individen. I vissa situationer är det emellertid oroande då människan slutar reflektera över sitt handlande och sina alternativa tillvägagångssätt. När problem infinner sig eller då människan börjar tvivla på sitt handlande, bör detta upplevas som ett behov av att söka alternativ kunskap. Reflektionen ska assistera människans kunskapssökande och på så sätt motivera henne att börja uppträda på ett annorlunda sätt. Precis som hos Bandura (1977), där diskrepansen mellan egna målsättningar och uppnådda prestationer utgör en viktig inre motivation, blir följaktligen själva tvivlet eller problemet ett upphov till att söka ny kunskap.

Det mest intressanta är dock hur vanor uppstår. Vilka faktorer bidrar exempelvis till att de skapas och befästs hos en individ? Oulette och Wood (1998) anser att den stabila omgivningen, både den fysiska och den sociala, inverkar på vanebildningen. Positiva associationer är en annan faktor som gör att vanor bildas, liksom då vissa beteenden upprepas ett antal gånger. Även värdet att värna om miljön, kan vara en pådrivande faktor som skapar vanor. Hur starkt ett beteende är knutet till vanor beror på individens attityder och intentioner. Bagozzi (1981); Verplanken, Aarts och van Knippenberg (1997); Oulette och Wood (1998), menar att den medvetna intentionen styr en svag eller dåligt grundad vana, medan en stark vana är en prediktor för beteendet.

Vanor kan dock förhindras eller avbrytas. En oväntad svårighet eller en förändring i en annars välkänd situation är tillräckligt för att individen ska bli medveten om sitt beteende. Även om vanor många gånger är ändamålsenliga för människan, är det i vissa sammanhang beklagligt att hon inte reflekterar över sitt handlande och över sina alternativa handlingssätt. När det gäller hälsa, privatekonomi och miljö kan vanor ha både positiva och negativa effekter. Människan tänker sällan efter vilka konsekvenser vanor kan få, t.ex. en negativ hälsomässig biverkan då individen alltid äter ett wienerbröd till förmiddagskaffet eftersom det är gott, eller miljöinverkan av att alltid diska under rinnande vatten för att det är bekvämt.

5.2.4 Attityder och individuella förhållningssätt

Redan i ung ålder bildar ett barn attityder med hjälp av de erfarenheter han eller hon tillägnat sig i en bestämd omgivning och som formar en väsentlig del av barnets värdegrund. Speciellt under tonårstiden blir medvetenheten om den egna värdegrunden och de attityder som skapas gentemot omvärlden alltmer tydliga. Därmed aktualiseras frågor om rättigheter och skyldigheter, vilket kan resultera i aggressiva och radikala handlingar. Attityder skapas både genom sociala påverkansprocesser och genom inläring i formella undervisningsprocesser. Föräldrar, jämnåriga, medier, skolor och andra sociala institutioner utövar ett starkt inflytande vid attitydskapandet.

Attitydbegreppet

Uttrycket attityd uppfattas av olika forskare som ett sätt att förstå hur människor tänker, handlar och orienterar sig i tillvaron. Hogg och Vaughan (2005, s. 150) definierar attityd som:

... a relatively enduring organisation of beliefs, feelings, and behavioural tendencies towards socially significant objects, groups, events or symbols.

Utgående från Hogg och Vaughan (2005) är attitydens objekt eller fokus något som människan förhåller sig positivt eller negativt till. Attitydobjektet innebär något som människan har för avsikt att få till stånd eller förverkliga handlingar gentemot. Enligt Eagly och Chaiken (1993) samt Solomon, Bamossy och Askegaard (1999) innebär en attityd, definitionsmässigt betraktat, en psykologisk tendens som uttrycks genom positiva eller negativa värderingar. Attitydobjekt som personer, föremål, händelser och beteenden i omvärlden kan värderas. På 2000-talet visar emellertid attitydforskningen att den tidigare dominerande synen, dvs. att individen antingen har en positiv eller negativ attityd till ett objekt, en person eller en företeelse, har fått ge vika. Såväl Ajzen (2001) som Conner, Povey, Sparks, James och Shepherd (2003) menar att individens attityd även kan vara ambivalent eller kluven.

Eagly och Chaiken (1993) anser att individens attityd eller psykologiska tendens är uppbyggd av tre beståndsdelar, dvs. av en kognitiv komponent, en affektiv komponent och en beteendekomponent. Solomon m.fl. (1999) utgår från motsvarande komponentbildning som Eagly och Chaiken men uttrycker attitydbildningsprocessen genom ABC-modellen, där A står för *affection* (känsla), B för *behavior* (beteende) och C för *cognition* (kognition). Genom komponenten *affektion* uttrycks känslorna i relation till ett objekt, en fråga eller en företeelse. Kumar, Aaker och Day (2002) menar att affektion omfattar allt från att tycka om till att ogilla, eller från att något är gynnsamt till att vara ogynnsamt. Eagly och Chaiken (1993) hävdar att det kan vara svårt att skilja mellan den kognitiva och den emotionella komponenten, dvs. vad som är tankar och vad som är känslor och hur dessa påverkar varandra. Med komponenten *beteende* avser Kumar m.fl. (2002) personens förväntade beteende eller benägenhet att handla och göra något i relation till ett objekt, en fråga eller beredskap att agera gentemot en företeelse. Beteendet kan enligt Kumar m.fl. påverkas och ändras med tiden. Med komponenten *kognition* avser Kumar m.fl. (2002) en persons kunskaper och föreställningar om ett objekt, en fråga eller en företeelse. Kognitionskomponenten inkluderar även medvetenhet och uppfattningar om objektets existens och kännetecken. Dessutom innefattar detta att kunna bedöma hur viktiga objektets existens och kännetecken är. Kognitionen behöver inte innebära fakta, utan kan bestå av individens personliga uppfattning. Solomon m.fl. (1999) menar dock att de tre komponenternas betydelse varierar beroende på individens motivationsnivå i fråga om ett attitydobjekt. Både Solomon m.fl. och andra forskare har under senare tid i allt större utsträckning lyft fram betydelsen av emotionen som en central aspekt för attitydskapandet. En attityd är komplex och inte så lätt att analysera eftersom den är sammansatt av flera olika faktorer. Attityder uppstår som en mix av förnuft och känsla samt vilja att handla. För de olika aktörerna i samhället, som t.ex. producenter av varor och tjänster, politiker, lärare och föräldrar, är det viktigt att känna till attitydbildningen, eftersom alla kan påverka den.

Kognitiv dissonans

Forskningen visade redan på 1950-talet att det kunde råda disharmoni mellan de tre komponenterna kognition, emotion och beteende. Denna disharmoni kallar Festinger (1957) kognitiv dissonans. Dissonans kan växa fram ur bristande logik, ur olika kulturella seder eller ur tidigare erfarenheter. På så sätt kan en individs nyförvärvade kunskap stå i strid med den gamla och dissonans uppstår. Beroende på hur stark dissonansen till något är, kan individen välja att ändra sitt beteende utgående från nyförvärvad kunskap. Det kan alternativt också ske genom att ändra kunskapen eller attityden så att de blir följdriktiga med beteendet. Festinger anser emellertid att en människa lättare förändrar sitt beteende än sin attityd. Om förändringen innebär en förlust eller är smärtsam för individen, är dissonansupplevelsen stor. I dissonansteorin ligger människans självkänsla som grund för hur stark dissonansen är.

Vid uppbyggandet av attityder eftersträvar människan en balanserad struktur mellan attitydobjekten, eftersom hon söker en jämvikt i sitt kognitiva system. Råder det instabilitet finns det ett behov av förändring, dvs. hon måste ändra åsikt, kunskap och beteende, för att inte förlora självkänslan. Genom att bryta en kognitiv dissonans kan emellertid människan utvecklas.

Attityder och beteende

Inom attitydforskningen har det i flera decennier forskats på sambandet mellan attityder och beteende. Ajzen och Fishbein (1980) hävdar att det endast finns samband mellan *specifika attityder* till hur individen konkret betar sig i en viss situation och hur han eller hon sedan verkligen *agerar*. Författarna anser att det krävs förändringar i individens grundläggande uppfattningar och värderingar om syftet är att påverka hans eller hennes beteende. Ajzen och Fishbein har utvecklat en modell de kallar *Theory of Reasoned Action* (TRA). Grundtanken i denna modell är att oavsiktliga beteenden inte kan förutsägas. Istället bör uppmärksamheten riktas mot att förutse intentionen eller viljan istället för själva beteendet. Utgående från TRA är det sålunda personens intentioner eller vilja som leder till ett beteende. Denna intention eller vilja att agera på ett visst sätt beror för det första på människans attityd till ett beteende och för det andra på hennes subjektiva normer. Attityden formas, enligt Ajzen och Fishbein, utgående från individens kunskap om vilken effekt en viss handling kommer att få för honom eller henne. Tror individen t.ex. att utförandet av en handling inte är till hans eller hennes fördel, kommer han eller hon att inta en negativ attityd till den – jämför t.ex. Banduras (1977) motivationsteori. Den subjektiva normen bildas i sin tur av påverkan från den sociala omgivningen, dvs. hur betydelsefulla personer eller grupper i omgivningen anser att individen bör handla. TRA-modellen vidareutvecklades av Ajzen (1991) till *Theory of Planned Behavior* (TPB). I TPB-modellen kompletteras TRA-modellen med en tredje medverkande kraft som anses bidra till skapandet av en beteendeintention, nämligen upplevd beteendekontroll. Med detta avser Ajzen villkor som ligger utanför människans egen kontroll, t.ex. väder eller ekonomiska tillgångar.

Andra forskare, som t.ex. Fazio (1990), menar också att attityder till ett objekt, och därmed inte enbart till ett specifikt beteende, påverkar handlandet. Utgående från bl.a. Conner m.fl. (2003) har variabler, som t.ex. individens identitet, moraliska normer, vanor och tidigare erfarenheter, också betydelse för hur attityder formas och påverkar beteenden. Forsyth (1987) menar dock att förhållandet mellan attityd och hand-

ling inte alltid är så linjärt som det annars kan framstå, eftersom båda kan påverkas av kunskap och erfarenhet. När en människa tvingas tänka efter och argumentera varför hon tycker på ett visst sätt, kan förhållandet mellan attityd och handling påverkas. Detta gäller speciellt människor med begränsad kunskapsnivå.

5.3 Grundläggande lärandeteorier

Wenger (1999) hävdar att det är lika naturligt för människan att lära som att andas och att äta. Trots de självklara och livsnödvändiga funktioner som illustrerar vardagslärandet, avspeglar Wengers tes enbart ett fragmentariskt och osystematiskt lärandeperspektiv som ur ett avsiktligt utbildningsperspektiv gör det omöjligt att fastställa hur, vad och var människor lär sig. Vardagslärandets fragmentariska lärande har emellertid alltid existerat och det är först i antiken som det systematiska intresset för utbildning och lärande framkommer, t.ex. som hos Platon, Sokrates och Aristoteles (se bl.a. Skirbekk & Gilje, 1995).

I nyare tid är det först på 1600-talet, från Comenius (1592–1670) och framåt att metodiskt eller didaktiskt intresserade pedagoger och forskare började presentera tankebanor som påminner om vad som idag betecknar den systematiska pedagogikens grunder. Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827), Schleiermacher (1768–1834), Herbart (1776–1841), Dilthey (1833–1911) och Dewey (1859–1952) skapade på olika sätt och med varierande idéer lärandets didaktiska grundsatser (Kroksmark, 1994).

5.3.1 Behaviorismens uppkomst och framväxt

Metodikens förgrundsgestalter intresserar sig främst för lärandets *hur*-fråga, dvs. hur läraren på bästa möjliga sätt kan underlätta för den som lär sig att göra idéerna och rön till en del av adeptens egen erfarenhetsvärld. Under 1800-talet uppstod emellertid ett nytt intresse att betrakta lärandets *vad*-fråga, dvs. att i synnerhet forskare inom olika psykologiska genrer började intressera sig mer för lärandets gestaltning, vad lärande egentligen är. Detta intresse ledde till en betydande inriktning mot det psykologiska och kognitiva forskningsfältet. Idag drygt hundra år senare är inläring fortfarande, enligt Hergenhahn och Olson (1997), ett av psykologins viktigaste områden. Samtidigt slår dessa författare fast att inläring är ett oerhört svårt begrepp att definiera.

Behaviorismens stimulus – respons-tes

Behaviorismen utvecklades i USA under början av 1900-talet som en psykologisk inriktning med främsta intresset att studera inläring. Det växte fram en idé att kunna förklara mänsklig inläring utgående från djurs beteenden istället för att hänvisa till nervsystemets funktioner. Behaviorister som Edvard Lee Thorndike (1874–1949), John Broadus Watson (1878–1958) och Burrhus Frederic Skinner (1904–1990) studerade olika stimuli som antas påverka människan. De antog att beteenden som djur under försöksverksamhet uppvisade som reaktion på specifika arrangemang i form av bestraffning eller belöning är överförbara på människans beteende. Grunderna för sin forskning hämtade behavioristerna från empirismen, dvs. att sann vetenskap enbart erövrar genom att studera det som kan observeras, räknas och mätas. Behaviorismen utvecklades

des så småningom under första hälften av 1900-talet från heterogena psykologiska, sociala och psykosociala grundidéer till en mer enhetlig pedagogisk psykologisk teori om mänsklig utveckling.

Thorndike, en av de tidiga behavioristerna, arbetade med studier av inlärningsprocesser i samband med djurbeteenden. Thorndikes försök ledde till den så kallade associationsteorin och hans bidrag till utveckling av stimulus – respons-teorin (S–R-teorin) väckte betydande uppmärksamhet inom *beteendepsykologin* kring början av 1900-talet. Hans *inlärnings teorier*, som ansluter till det senare så välkända stimulus–respons-perspektivet, bygger på erfarenheter med anpassning genom försök och misslyckanden. Enligt Thorndike (1911) har vissa sätt att respondera en tendens att vara starkare än andra, vilket han antar beror på stimulansens eller belönings styrka ("Law of Effect"). Enligt Thorndike stärks banden mellan stimulus och respons när responsen följs av ett tillfredsställande tillstånd. Sambandet försvagas när responsen efterföljs av ett besvärande tillstånd. Thorndike erkände senare att konsekvensen av straff är överdriven och att belöning är en effektivare metod än straff.

En annan samtida amerikansk forskare är psykologen Watson. Han var kanske vid denna tidpunkt den mest kända forskaren, bl.a. räknades han som grundaren av den första behavioristiska skolbildningen med psykologisk inriktning. Strävanden att kunna applicera djurens beteenden på de mänskliga sinnesorganen upptog även Watsons tankar. Han betonade dock att de viktiga fakta som framkommit om djurens sinnen, bl.a. genom att använda ett ansevärt antal metodiska djurförsök, enbart på ett fragmentariskt sätt har kunnat bidra till en generell teori om de mänskliga sinnesorganens processer. Den ofantliga mängden inläringsexperiment som utförts på djur har därför, enligt Watson (1913), bidragit ytterst lite till den mänskliga psykologin.

Skinner inspirerades starkt av såväl Thorndike som Watson. Han utvecklade emellertid sin egen modifikation av klassisk behaviorism. Genom mångåriga experiment med bl.a. råttor utvecklade Skinner sin kända teori om instrumentell betingning. Enligt Skinner (1950) förstärks sålunda ett beteende om det genom yttre stimulering eller manipulation från omgivningens sida belönas. En yttre stimulering som t.ex. straff kan dock, enligt Skinners teori, även försvaga ett givet beteende.

Behaviorismen antar att den enkla S–R-modellen från djurförsök kan beskriva mänskligt beteende, vilket förmodas vara väsentligt för studier av lärande. Det uppfattas oväsentligt att använda abstraktioner som inte kan observeras direkt, exempelvis *motivation* eller *vilja* (Thorndike, 1911; Watson, 1913; Skinner, 1950). För behaviorister blir det på så sätt ganska meningslöst att inkludera individens medvetande, minne eller motivation i lärandeprocesser, eftersom innebörden av sådana begrepp inte är direkt observerbara, dvs. konkreta. Behaviorism kan följaktligen betraktas som ett kraftfullt försök att göra utvecklingspsykologi till en vetenskap om lärandet som kan jämföras med naturvetenskapernas metodologi.

Behavioristisk kunskapssyn

Kännetecknande för den behavioristiska kunskapssynen är också att den antas vara överförbar. Detta innebär att kunskap är reproducerbar. I enlighet med behaviorismen betraktas lärande som en förändring i individens kunskapsarsenal genom "kognitiva associationer", vilket leder till ett förändrat beteende (Cizek, 1997). För att individen ska kunna sägas ha lärt, ska beteendeförändringarna dessutom vara observerbara. Be-

haviorister bortser helt från inre psykiska processer, eftersom de inte kan studeras enligt positivistisk tradition. Enligt von Glaserfeld (1995) förringar behaviorismen människans förmåga att *skapa* förståelse. Den behavioristiska synen på lärande har därför under en stor del av 1900-talet lett till att lärande i de flesta fall förväntas ske mekaniskt genom att lära sig utantill och att memorera. Minnet och förmågan att reproducera kunskap har på så sätt spelat en avgörande roll för detta lärande. Någon egentlig sammanhangsförståelse, där frågorna ”varför” och ”hur” är naturliga inslag existerar inte, vilket ofta resulterar i ytinlärning. Läraren i den behavioristiska undervisningssituationen är en överordnad person som bestämmer mål och innehåll för studierna utan elevernas medverkan.

Inom begreppet *behaviorism*, antas således individen kunna fostras eller betingas att reagera med ett bestämt beteende i relation till vissa stimuli. Enligt behaviorismens idé är det enbart det stimulus som påverkar individen och det beteende som följer på denna påverkan (respons) som kan studeras. Det som sker inne i människan, dvs. den process som sker från att hon uppmärksammat ett sinnesintryck till att hon reagerat på ett eller annat sätt, kan inte studeras, enligt behaviorister. Imsen (2006) betonar behavioristernas tro på en lagbundenhet mellan stimulus och respons och att det gäller att inom forskningen hitta denna lagbundenhet. Mänskligt beteende kan på så sätt påverkas om lagarna för stimulus och respons är kända. Vissa av behaviorismens företrädare hävdar, enligt Imsen, rent av att om individen mottar korrekta stimuli kan både personligheten, individens beteende och även hela civilisationer kodifieras och kontrolleras.

Behaviorismens framväxt och pedagogiska obetydlighet

Behaviorismens företrädare visar tydligt hur forskarsamhället i mer än hundra år försökt erövra kunskap om mänskligt beteende. Med hjälp av experiment (främst djurförsök) har människans sätt att uppträda och uppföra sig förklarats utifrån samtidens ramar för rådande vetenskaplig insikt. Även idag finns det pionjärer inom allmänmedicin, neurofysiologi, psykologi och pedagogisk psykologi som strävar efter att förklara människans natur och karaktärsdrag med hjälp av djurexperiment.

Från och med mitten av 1900-talet och fram till början av 1970-talet avmattades behaviorismen. Vetenskapssamhället kom underfund med att det i själva verket var nödvändigt att använda psykiska modeller som t.ex. *motivation* eller *vilja* som förklaringsgrund, även om de inte är direkt observerbara på samma sätt som beteendet. Behaviorismen förkastas i allmänhet inom vetenskapssamfundet, bl.a. också eftersom människans komplexa beteende är för problematiskt att beskriva med behaviorismens terminologi. Från 1970-talet och framåt övertar så småningom kognitionsvetenskapen studien av människans beteenden.

5.3.2 Kognitivismens hegemoni

Företrädare för nutidens inlärningspsykologer och pedagoger som är verksamma vid början av 2000-talet, ser numera lärandet som individens eget sätt att utvecklas. Inlärning äger rum på så sätt att individen genom varseblivning och genom sina sinnen tillförs impulser utifrån som påverkar tänkandet och beteendet och som innebär att han eller hon förvärvar såväl nya beteenden som nya kunskaper och attityder. Rasmussen (2000) definierar detta lärande som en form av psykiska processer som äger rum inom den enskilda individen i en kommunikativ växelverkan med hans eller hennes sociala

omgivning. Lärandet blir därmed en process som samtidigt är både medvetandeberoende, subjektiv och kontextbunden.

Kognitiv processororienterad kunskapsgestaltning

Kognitivismen i sin ursprungsform växte fram på 1870- och 1880-talet. Några av de mest kända förgrundsgestalterna inom experimentell psykologi är Wundt (1832–1920), Galton (1822–1911) samt den första kända minnesforskaren Ebbinghaus (1850–1909). Senare under 1930- och 1940-talet uppstår kognitivismen som en motreaktion till behaviorismens envisa fokusering på det observerbara och mätbara beteendet. I denna förbindelse framstår dagens mer kända forskare som Lev Vygotskij (1896–1934), Jean Piaget (1896–1980), Albert Bandura (1925–) och Jerome S. Bruner (1915–), som efterhand började intressera sig mer för de *kognitiva lärandeprocesserna*. Denna fokusering omfattar mestadels kunskapsorienterade tankeprocesser i form av symboliska modeller (kognitiva kartor) i form av mentala representationer, dvs. inte direkt observerbara abstraktioner (Lundh, 1992).

Barns och ungas kognitiva utveckling

Som ursprunglig biolog och senare kognitionpsykolog med pedagogiska specialintressen, är Piaget en av 1900-talets mest kända kognitionsteoretiker och även en tidig representant för konstruktivismen. Han började så småningom intressera sig för människans tankeprocesser, främst tänkandets utveckling hos barn på olika stadier. Detta ledde honom till utvecklingen av hans välkända ”genetic epistemology”, dvs. studier av kunskapsutveckling (Piaget, 1970).

I en artikelserie om barns kognitiva utveckling klargör Piaget skillnaden mellan generell kunskapsutveckling och lärande (avsiktlig inläring genom undervisning). I den första artikeln i denna serie klargör Piaget (1964, s. 176) att han uppfattar *kunskapsutveckling* som en *naturligt tillrättalagd process*, som är: ”tied to the whole process of embryogenesis”. Piaget anser att individens kunskapsutvecklingsprocess startar på fosterutvecklingsstadiet och varar intill mogen ålder. ”Embryogenesis” omfattar både kroppslig utveckling och utvecklingen av nervsystemet samt de mentala funktionerna. Kunskapsutveckling är sålunda en process som omfattar alla kunskapsstrukturer. *Lärande* innebär däremot för Piaget det motsatta fallet, dvs. att det är en *påtvingad situation*, framkallad av psykologiska experiment, av en lärare som har didaktiska avsikter eller av en yttre situation.

Efterhand kom Piaget (1964) fram till att även individens lärande leder till kunskapsutveckling. Men för att lära sig ny kunskap krävs det alltid en omvärdering av gammal kunskap i relation till den information omgivningen ger vid handen. Piagets intresse för kognition, dvs. människors tänkande, leder honom in i ett genuint intresse för individuell utveckling genom tankeprocesser (Piaget, 1973). Hans egna studier av barn visar att även de minsta äger bestämda talanger i relation till objekten i omgivningen. De yngsta barnens färdigheter omfattar visserligen enbart enkla sensomotoriska färdigheter, men de indikerar ändå barnens eget sätt att upptäcka och bekanta sig med omgivningen. Piaget förstår att detta bekantande reflekterar barnens entusiasm att upptäcka och samla nya och ständigt mer sofistikerade färdigheter i fråga om förståelsen av den omgivande miljön. I Piagets terminologi innebär sådana färdigheter att individen skapar och utvecklar sitt eget individuella *schema*. Barns kognitiva utveckling

skapar på så sätt en tankestruktur, som utifrån Piagets beskrivning dessutom utgör socialkonstruktivismens grunder.

Småbarn har, enligt Piaget (1970), föga problem med att införliva och omvandla tidigare skapade scheman när de jämför dem med nya observerade objekt. Att *införliva* ett nytt objekt i sitt tidigare kognitiva schema på detta sätt uttrycker Piaget genom begreppet *assimilation*. Piaget finner också att små barn kan *omforma* sitt gamla schema med avseende på nya objekt, vilket han anser vara en form för *ackommodation*. Dessa två skilda sätt att integrera eller omforma individens individuella schema, formulerar Piaget med hjälp av begreppet *adaption*, vilket innebär att barns schema är ständigt omformningsbart.

Enligt Piaget (1973) innebär inläring att individen *på egen hand* lär sig handla och självständigt lösa problem utifrån egna erfarenheter av sitt utforskande och upptäckande. Nyfikenhet och vetgirighet är beteenden som utvecklar barns förståelse av omvärlden, menar Piaget. Han anser att individen besitter en naturlig strävan att försöka förstå omvärlden och att abstrakt tänkande har sitt ursprung i konkret handlande. Förståelse uppstår då människan konstruerar kunskap genom att hon skapar nya strukturer av sina tidigare erfarenheter, vilket är socialkonstruktivismens grundidé. Piaget anser att människor föds med strukturer som ständigt utvecklas genom fysiologisk mognad i växelverkan med omgivningen. Den enskilda individen är således central och Piaget (1964, s. 184) anser att utveckling, dvs. *mognad*, kommer före lärande. Piagets studier kring människans kunskapsutveckling har haft stort inflytande på skola och utbildning, trots att undervisning eller avsiktlig inläring, enligt hans perspektiv, verkar ha mindre betydelse som lärandefenomen.

5.3.3 Socialkonstruktivismens omvärldsorientering

Socialkonstruktivismen vilar på vardagslivets kunskapsfundament, där realiteterna består av människors upplevelser av vardagen. Denna vardagliga verklighet skapas och delas av människor i samspel med varandra i en samhällelig kontext. Berger och Luckman (1966) betonar t.ex. att inga *teoretiska formuleringar* av verkligheten kan uttrycka vad som egentligen är verklighet i dessa människors vardag. Följden av detta är att det sunda förnufts kunskap står i kunskapssociologins fokus medan idéerna, dvs. den teoretiska kunskapen, kommer i andra hand. Inget samhälle kan existera utan vardagskunskap, eftersom det är just denna vardagliga kunskap som utgör grunderna för individens meningskonstruktion. Kunskapssociologi som begrepp måste i sig själv handla om människans sociala konstruktion av verkligheten.

Samspel mellan människor i en samhällelig omgivning är en livskraftig social konstruktionsprocess som formar individens identitet. Uttrycket *typifikationer* står, enligt Berger och Luckman (1966, s. 33), både för frekvens (hur ofta) och intensitet (graden av närhet eller distans) när det gäller mötet mellan människor i vardagslivet. Författarna anser att den totala summan av alla sociala möten i människans vardagsliv, jämte de upprepade mönstren av samspel som etableras med hjälp av de olika typifikationerna, bildar den sociala strukturen i människans vardagsverklighet. Samhällets legitima mönster, som enligt normer och symboler existerar kollektivt och som individerna skapat eller konstruerat genom reproduktion av i sin egen symbolvärld (se bl.a. Piagets begrepp *schema*) i samspel med varandra, genomgår ständiga justeringar. Samtidigt

påverkar samhällets legitima mönster individens individuella subjektiva identitetshabitus, dvs. individen lär sig den vardagsverklighet som gäller.

Mognad uppnås genom samspel med omgivningen

Vygotskij är en välbekant rysk utvecklingspsykolog med ett starkt engagemang gällande människans kognitiva utveckling i relation till omgivningen. Han intresserar sig bl.a. för barns utveckling av vad han kallar inre språk och oralt språk i relation till tänkandet. Vygotskij (1978/orig.1930–1935) anser att människans förståelse och tänkande inte är en medfödd process utan formas genom hennes språkliga samspel med omgivningens sociala mönster och speciella kultur. Förståelse av nya begrepp eller ämnen sker i samverkan med andra som berättar, förklarar, diskuterar och löser problem. Barns mentala utveckling, som Vygotskij kallar mognad, sker i ett samspel med individens sociala omgivning, kamrater, familj, skola, närsamhälle, stat och kultur. Han eller hon måste få känna sig delaktig i den sociala kulturen samt få tillträde att bearbeta innehållet. Beroende på vilka resurser och utmaningar som finns i barnens omgivning är förutsättningarna för lärande och utveckling olika.

Vygotskij (1978/orig.1930–1935) observerar utvecklingen av de övergripande mentala funktionerna (dvs. metafunktionerna) hos barnen genom social praktik mellan dem och andra betydelsefulla människor i deras liv. Detta gäller speciellt föräldrar men även andra vuxna i barnens närmiljö. Han finner att barn genom denna form av social praktik lär sig kulturella vanor, i vilka ingår språkmönster, skriftspråk och andra symboliska kunskaper. Ur dessa kulturella mönster skapar barnen mening som inverkar på deras kunskapskonstruktion. Vygotskijs begrepp *redskap* eller *artefakter* innefattar produkter av kollektiva erfarenheter som kodifierats i språk eller fysiska redskap. Då barnen använder sådan redskap eller artefakter, bildas en kulturvarelse som blir delaktig i den sociala verksamheten, dvs. att de kollektiva erfarenheterna ”medierar”^{5:3} världen för dem.

Dynamiken i samverkan mellan det sociala och det individuella betonas starkt av Vygotskij (1986/orig.1934). Han anser, i motsats till Piaget, att kunskaper initialt skapas kollektivt mellan människor genom det sociala samspelet. Först därefter transformeras kunskapen och blir till tolkningar och förståelse av omgivningen inom den enskilde individen. Detta konverteras individuellt med hjälp av tecken, symboler och talat språk. Barn kan sålunda i samspel med vuxna eller skickliga kamrater klara av mer än vad barnet själv på egen hand kan prestera. Denna potential, som bildas genom samarbete mellan individer med olika kunskaper, betecknar Vygotskij (1978, s. 86) som: ”the zone of proximal development”. Vygotskij visar på så sätt att det är genom det sociala samspelet barnen får redskap för sina tankar och handlingar. Människans kulturella utveckling omtalas av Vygotskij som hennes medvetandeförändring, där både känslor, tankar och handlingar förenas och skapar ett nytt medvetande, vilket kan uppfattas som individens sociala produkt.

^{5:3} Mediering innebär fysisk och intellektuell redskapssanvändning som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker (Säljö, 2000, s. 81).

Barns kognitiva potential är en formbar samhällsresurs

Bruner uppfattas som en av de mest tongivande psykologerna från 1940-talet till den senare delen av 1900-talet. Under 1940-talet intresserade sig Bruner tillsammans med Leo Postman för hur behov, motivation och förväntningar inverkar på perceptionen (Bruner & Postman, 1949). I detta arbete betraktar de perceptionen utifrån ett funktionellt perspektiv. Efterhand började Bruner under 1960-talet intressera sig för utvecklingen av den mänskliga kognitionen. Hans perspektiv på kognitiv psykologi ledde honom mot ett speciellt intresse för barns kognitiva utveckling och föreställningar. Dessutom vaknade hans intresse för alternativa utbildningsformer.

Under 1960-talet utvecklade Bruner sin kognitiva tillväxtteori. I motsats till Piaget beaktade Bruner (1960) miljön och individens erfarenheter som centrala faktorer vid inläring. Han antog dock, precis som Piaget, att barns intellektuella förmåga utvecklas i stadier, dvs. förändras steg för steg beroende på hur de använder medvetandet. Bruners banbrytande arbete innebär emellertid att han betraktar barn som aktiva problemlösare, redo att utforska också svåra ämnesområden, något som går stick i stäv med den beskyddande synen på barn som rådde under första delen av 1900-talet. Bruners (1996) tänkande influeras under senare delen av seklet i ökande grad av Vygotskij. Han ställer sig därför efterhand kritisk till den så kallade *kognitiva revolutionen*, där samverkan mellan människor och därtill även beaktandet av den sociala och politiska omgivningen saknas.

Bruner (1960) redovisar fyra nyckeltelser i anknytning till lärandeprocessen. Den första gäller den centrala betydelsen av lärandets och undervisningens organisering, som han antar har större betydelse än enbart kontrollen över fakta och teknik. Bruners andra viktiga tes är att det kan vara fel att utgå från att barn inte är redo att lära sig. Han anser att skolan slösar bort värdefull tid genom att skjuta upp undervisningen av viktiga ämnesområden, därför att de anses vara för svåra för barnen. Bruners idé är att oavsett tema kan det undervisas effektivt på ett naturligt sätt och till vilket barn som helst, oberoende av barnets utvecklingsstadium. Detta förutsätter emellertid repetitionsundervisning baserat på så kallad ”spiral curriculum”. Bruners tredje tes handlar om intuitivt och analytiskt tänkande. Denna tes innebär att även om intuitionen ofta negligeras är den ett vitalt karaktäristiskt kännetecken på det skapande tänkandet. Bruner noterar exempelvis hur experter inom olika områden fattar beslut om lösningar på olika problemställningar intuitivt. I Bruners fjärde tes ingår lärandets motiv. Det bästa hjälpmedlet att lära sig är det egna intresset. I likhet med Bandura menar också Bruner att den inre motivationen är att föredra framför den yttre motivationen, dvs. motiv i form av betyg eller andra konkurrenskraftiga fördelar.

Socialkonstruktivism – den mänskliga karaktärens yttre och inre villkor

Bandura (1977) utgår från det traditionella behavioristiskt baserade förstärkningsparadigmet i förklaringen till sin teori om beteendeförändringar eller lärande. Han antar att individen enbart förfogar över ett begränsat antal sätt att lära sig och att ett sådant sätt är *modellinläring*. Enligt Bandura lär sig individen kognitivt genom observation och överföring av andras beteendemönster med hjälp av positiv eller negativ förstärkning. Upplever individen att det observerade beteendet får negativa konsekvenser, väljer han eller hon inte att kopiera beteendet, dvs. det överförs inte till den som försöker lära sig. Vid positiv förstärkning sker det motsatta.

Banduras (1989) välkända trippelformade socialkognitiva lärandeteori innebär emellertid att *tänkandet* (dvs. kognitiva faktorer, symbolkartor eller schema), *beteendet* (eget och andras handlande) samt *omgivningen* samverkar med varandra i en relativt flexibel relation. Den mänskliga naturens formbarhet beror på speciella neuropsykologiska mekanismer och strukturer som har utvecklats över lång tid. Individens förfogar på så sätt över ett avancerat neurologiskt system med specialfunktioner som kan omvandlas, ihågkommas och användas i form av kodad information. Enligt Bandura är detta den kapacitet som behövs för människans distinkta och egenartade anlag, dvs. hennes förmåga till symbolbildning, förståelse, bedömning och självkontroll, reflekterande medvetenhet om självet samt den symboliska kommunikationen. Människans medfödda program för de grundläggande fysiologiska funktionerna är en produkt av ackumulerade ärvda erfarenheter som finns lagrade i hennes genetiska kodsysteM. De flesta mönster för det mänskliga beteendet är organiserade i form av individuella erfarenheter. Erfarenheterna lagras som neurala eller nervbaserade koder, inte som färdigproducerade i ett medfött genetiskt program. Medan mänskliga tankar och beteenden enligt Bandura (1989) för det mesta är skapade med hjälp av hennes erfarenhet, framträder till en viss grad också de medfödda egenskaperna (generna) i varje beteendemönster. Både genetiska faktorer och nervsystemet påverkar beteendepotentialen och kan begränsa individens anlag. Bandura hävdar att både de erfarenhetsbaserade och de psykologiska faktorerna samverkar för att bestämma människans beteende, men det sker ofta på ett invecklat sätt.

I teorin om det socialkognitiva lärandet lägger Bandura (1977) speciell tonvikt vid självtillitens betydelse för prestationer. Då det råder en tydlig diskrepans mellan egna målsättningar och uppnådda prestationer, uppstår det en stark kognitiv drivfjäder som motiverar individen. Detta äger rum även i de fall då siktet är inställt på beteendeförändring med hjälp av symbolöverföring. Bandura hävdar exempelvis att individen själv, tack vare kognitiva representationer om framtida målsättningar, kan utveckla brinnande inre beteendemotiverande drivkrafter.

Den individuella sociokulturella kunskapsgestaltningen

Kognitivismens fokus omfattar studiet av människans tänkande och hennes tankeprocesser. Men perspektivet på den mänskliga tankeförmågan har utvecklats från att enbart ta hänsyn till individens mentala processer till att även beakta betydelsen av varierande dimensioner. Denna perspektivförskjutning innebär att bl.a. fasta uppmärksamheten vid fysiologiska och psykologiska egenskaper. I enlighet med pedagogisk psykologi har lärandet efterhand börjat uppfattas som en process, där kunskap konstrueras framför att den enbart registreras (Woolfolk, 1998). Den kognitivistiska synen på lärande har följaktligen utvecklats i en bestämd riktning. Tidigare har kunskap betraktats som en överförbar beteendemodell som enbart via avsiktlig inläring varit möjlig att konvertera till kognitiva symboler i andra individers medvetande. Numera existerar det en föreställning om att kognitiva symboler mestadels konstrueras av individen själv. Denna konstruktivistiska medvetenhet innebär en kombination av biologiska förutsättningar och de erfarenheter individen får i samverkan med sin fysiska och sociala omvärld. Detta leder i enlighet med de nya kognitiva och sociokulturella teorierna till lärande (se t.ex. Säljö, 2000). Huvudtanken inom dagens förhärskande socialkonstruktivism är att alla människor konstruerar sina egna föreställningar utifrån sin egen socia-

la och fysiska verklighetsuppfattning. von Glaserfeld (1995) hävdar att kunskap inte kan överföras från en människa till en annan, eftersom det krävs att den måste förstås för att få betydelse. På så sätt blir individens egen tankeaktivitet avgörande, vilket även Rauste-von Wright (1997) framhåller. Lärandet blir därmed till en livslång process, där varje individ konstruerar och omkonstruerar sin egen världsbild i relation till den omgivande miljön och andra människor. I skolmiljön stöter barn och unga kanske på nya synsätt och föreställningar som skiljer sig från deras tidigare uppfattningar som de bildat i hemmiljön. Därmed tvingas de omkonstruera sina befintliga uppfattningar i skolmiljön.

Lave och Wenger (1991) företräder ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Författarna betonar att den syn på kunskap som innebär något entydigt och universellt som individen bär med sig och tillämpar i olika situationer, måste överges. Lave (2000) betraktar lärande som en social process. Socialt liv omfattar inte endast struktur och direkt livserfarenhet, utan också människans varierande deltagande i många olika sociala sammanhang tillsammans med andra i den dagliga verksamheten. Lärande blir på så sätt en aspekt av alla de aktiviteter människan bedriver i den värld hon lever i. Därför är inläring inte någon särskild aktivitet, skild från det vanliga livet. Kunskap erövrar genom att människan successivt integreras i ett socialt sammanhang och den får betydelse och mening först i den situation och det sammanhang där den utövas. Lärande och kunskap blir på så sätt helt och hållet kontextualiserad. Därför kan inte heller kunskap, i enlighet med Lave, överföras direkt från en lärare till en elev utan social praxis. Den socialkonstruktivistiska inläringen påminner om vad Ödman (1995) kallar *kryptoinläring*, dvs. den smygande påverkan som finns i människans livsbetingelser.

Socialkonstruktivistiska inläringsteorier har blivit allt mer förhärskande och i Finland tillämpas den i senaste läroplan, G1gu-04, för den grundläggande utbildningen. Ett gemensamt drag för dessa inläringsteorier är att de tonar ner betydelsen av, eller rent av ifrågasätter, den objektiva verkligheten utanför människan. Istället betonas individens subjektiva erfarenhet av omvärlden. Socialkonstruktivismens huvudtanke innebär att människan är en aktiv och utforskande varelse som själv konstruerar sin förståelse av omvärlden. Hon får sina intryck genom omvärlden, men är själv den som skapar den egna förståelsen av omvärlden (Säljö, 2000; 2005).

5.4 Handlingsbaserat lärande

”Learning by doing” är Deweys välkända tes om att individen lär sig genom handlingsprocesser. Dewey (1997/orig.1916) bygger sin lärandesyn på det praktiska handlandet, vilket innebär att människans vetande först förvandlas till ett medvetande när hon förhåller sig reflekterande till något hon arbetar med eller engagerar sig i. Molander (1993, s. 60) beskriver denna kunskapsform som: ”kunskap genom dess *aktiva sida*: kunskap-i-användning, *levande kunskap*”. I enlighet med denna kunskapsyn kan individen bli vad Schön (1983) i sin beskrivning av det professionella yrkesutövandets tankevärld kallar *den reflekterande praktikern*. Deweys pragmatiska idé innebär att inläring först blir möjlig när kunskapens grund har verklighetsanknytning (Dewey, 1997/orig.1916). Skolan bör därför, enligt Dewey, vara en integrerad del av det föränderliga samhället.

Moxnes (1984) perspektiv på inläring går i likhet med Deweys tankar ut på att de medvetna intentionella förändringarna innebär att människan lär sig genom praktisk verksamhet, inte enbart genom passiv reflektion som utmynnar i ny reflektion. Att lära sig, dvs. förändras genom nya erfarenheter, är något helt annat än att enbart besitta erfarenhet. Erfarenhet är alltså, enligt Moxnes, ingen säker garanti för inläring utan i tillägg krävs aktivitet. Moxnes syn på inläring genom praktisk verksamhet motsvarar emellertid, enligt Grøn (1987), Merleau-Pontys perspektiv på handlingsbaserat lärande. Merleau-Ponty anser dessutom att den värld som är allmänt möjligt att perceptera för människor, överskrider den individuella varseblivningen. På så sätt kan andra individers perspektiv överskrida mitt eget. Jag kan t.ex. se någon annan utföra en handling, exempelvis en bagare som bakar bröd. Genom bagarens handlande varseblir jag de objekt som omger honom eller henne, dvs. degen och redskapen. Den observerade aktiviteten leder till att situationen får en ny betydelse för mig. Bröden blir inte enbart till det som jag skulle kunna göra dem till genom att baka dem själv, utan de blir även till det som bagarens "beteende" gör dem till. På detta sätt visar sig bagaren inte längre som enbart en del av världen, utan uppfattas av mig som ett avskilt element eller perspektiv på världen.

Perception kräver motivation

Grøn (1987) hävdar att den gemensamma världen, enligt Merleau-Ponty, bildar en horisont för människor. Trots detta ligger inte den värld som den enskilda individen har tillgång till genom sin varseblivning utbredd framför en oengagerad åskådare. Den gemensamma världen upptäcks bara genom motivation, dvs. ett intentionellt engagemang som innebär att rikta medvetandet mot världen och som redan implicit hör hemma i perceptionen.

Merleau-Ponty hävdar i sin varseblivningsfenomenologi att människan har tillgång till världen enbart genom sina sinnliga erfarenheter (Grøn, 1987). För Merleau-Ponty innebär sålunda varseblivning ett aktivt mottagande av intryck eller engagemang för att erövra delar av världen. Det perspektiv som människan vardagligt inrättar sin värld efter har inga fasta gränser, det finns hela tiden mer att upptäcka och erfara beroende på intresset och engagemanget. Individens vardagslärande växer sålunda fram på en arena som saknar de fasta gränserna som det formella lärandet skolan tillhandahåller med utgångspunkt i den statliga läroplanen. I formella utbildningssammanhang bör läraren sträva efter att fånga upp vanor och naturliga tendenser hos eleven, vilka sedan bör ligga till grund vid tillrättläggande av det formella lärandet.

5.4.1 Formella och icke-formella inlärningsarenor

I Finland omfattar det formella utbildningssystemet förskoleutbildning, utbildning på lägre och högre grundnivå, utbildning på mellannivå och högre nivå samt utbildning på forskarnivå. Utbildning på grundnivå lyder under Lag om grundläggande utbildning (L 628/21.8.1998, 7 kap. 25 §) Läroplikt. Den formella utbildningsmiljön erbjuder alltså undervisning som bygger på finländsk lagstiftning, antingen utgående från läroplan eller statlig förordning som anger lärandets mål. Fullgjord utbildning från och med grundnivå avslutas med ett formellt examensbevis.

Formell utbildning

I den grundläggande utbildningens undervisningsmiljö erbjuds den lärande individen enbart formell utbildning enligt givna mål. Men en formell undervisningsmiljö innehåller även informella inlärningsmöjligheter. Villkoren för informellt lärande är emellertid omgivningsberoende och detta innebär att den informella kunskapen varierar. Enligt Polanyi (1969) är resultaten av informella inlärningsprocesser delvis outtalade och på så sätt är det svårt att särskilja individens formella kunskaper från de informella. Informell tyst kunskap ("tacit knowledge") avspeglas framför allt genom praktiska tillvägagångssätt och inom läroämnet huslig ekonomi främst genom elevens praktik.

Varje samhälle har ett visst behov av att reproducera kunskap, dvs. föra förvärvade kunskaper och färdigheter vidare till kommande generationer. Men i takt med att komplexiteten i samhället ökar, finns det också behov av att skapa miljöer där det är möjligt att lära sig nya kunskaper och färdigheter. Detta gäller kunnande som varken familjen, de täta gemenskaperna eller den vardagliga verkligheten förmår att föra vidare med hjälp av exempelvis symbol-, modell- eller vardagsinläring. Skola och utbildning blir på så sätt viktiga arenor för de formella lärandeprocesserna, där villkoren för lärande är annorlunda jämfört med situationer där det informella lärandet äger rum. I skolan ska undervisningen enligt läroplanen tillrättaläggas så att eleven lär sig kunskaper, färdigheter och förhållningssätt eller attityder som behövs för framtida intelligenta handlingar, socialt ansvarstagande och ett personligt tillfredsställande liv (Utbildningsstyrelsen, 2004). I den formella utbildningen tillrättaläggs undervisningen utgående från målen i den nationella läroplanen. Denna inläring sker ofta avskilt från den vardagliga verksamheten där människan verkar, vilket bl.a. Säljö (2000) benämner *dekontextualisering*. I ett komplext samhälle är det emellertid nödvändigt med dekontextualisering av lärandet. Detta medför att skolkunskapen i många fall kan vara svår att omsätta i vardagsverkligheten för eleven.

Icke-formell inläring i vardagslivet

Berger och Luckmann (1979) beskriver vardagens sociala aktiviteter i vardagslivet som icke-formellt lärande eller "vardagslärande". Denna kompetens eller handlingsberedskap uppkommer genom hushållsmedlemmarnas samvaro i hemmiljön, genom samvaro med vänner i skolan eller på fritiden samt även då individen använder olika slag av medier. Ellström (1992) hävdar att informellt lärande eller vardagslärande bygger på erfarenheter, färdigheter, värderingar och attityder som resulterar i en potentiell handlingsförmåga gentemot en viss arbetsuppgift eller utmaning i tillvaron. Även Moxnes (1984) beskriver vardagsinläring som relativt varaktigt förändrade handlingssätt, såväl intellektuellt som beteende- och känslomässigt. Icke-formell inläring innebär att göra upptäckter i vardagen som får konsekvenser för människan och som därmed förändrar hennes handlingar, tankemönster och känsloliv.

Samspelets betydelse

Under tiotusentals år har de flesta av livets mest grundläggande kunskaper och färdigheter förmedlats genom samspelesituationer mellan människor i deras vardagliga aktiviteter. Hemmiljöns informella pedagogiska och didaktiska potentialer omfattar både kommunikativa och fysiska aktiviteter som på ett avgörande sätt får betydelse för barns

och ungas fostran till kompetenta samhällsmedlemmar. De flesta skulle kanske hävda att de mest djupgående och användbara kunskaperna är de som barn och unga lär sig på egen hand i uppväxtmiljön. I denna miljö lär sig de flesta som barn bl.a. att uttrycka sig genom sitt eget språk. De lär sig också hantera konflikter, uttrycka sig emotionellt samt bli bekanta med sociala regler för umgänge och allt annat som behövs för att kunna fungera som framtida dugliga samhällsmedborgare. Denna vardagsinläring äger rum genom barns och ungas samspel med föräldrar, syskon, släktingar och nära vänner, t.ex. runt familjens middagsbord eller genom diskussioner med vänner och kamrater. Genom observation, imitation eller genom deltagande i olika aktiviteter, lär sig barn och unga använda sensomotoriska färdigheter. De ser, smakar, luktar, känner, lyssnar, frågar och får förklaringar på egna frågor, t.ex. i matlagningssituationer. I rollen som fostrare av barn och unga i hemmiljön kan hemmet vara både traditionsförvaltare och nyskapare. När det bl.a. gäller måltidsvanor, visar det sig ofta att de unga ärver eller imiterar sina föräldrars beteenden. Detta sker icke-formellt, dvs. utan att inlärnings-situationen följer en läroplan eller någon lagstiftning. Implicit i sådana samspel kommuniceras de vuxnas världsbild och värderingar som omger barn och unga, vilket leder till att de efterhand gör dem till sina egna.

Mästarlärandet som traditionsbärare

Mästarlära är en lärandeform som traditionellt har använts i förbindelse med inläring av hantverksyrken. Själva formen varierar emellertid något och kan dels betraktas som ett institutionellt mönster för inläring, dels som en form av kulturöverföring där den som lär sig (lärlingen) saknar förmåga att ifrågasätta det han eller hon lär sig. Mästarlärande används ofta som en metafor för det asymmetriska förhållandet då novisen lär sig av (imiterar) en mer erfaren person inom ett visst område. Rogoff (1990) uppfattar samspelet mellan föräldrar och barn som en metaforisk interaktion mellan mästare och lärling. Genom att delta i vardagliga göromål tillsammans med föräldrarna (mästarna) lär sig barnet (lärlingen) gradvis informellt deras kognitiva och sociala mönster.

Nielsen och Kvale (2000) framhäver att en lärling som studerar hos en mästare inte enbart lär sig tekniska färdigheter, utan han eller hon tar även del av intersubjektiva normer. Mästarlärandet är därför ett sätt att inviga lärlingen i en kultur med dess givna traditioner. Lärandets sociala aspekt, dvs. att lärandet sker i en praxisgemenskap, är dock i enlighet med Nielsen och Kvale perifert. Men människan i en praxisgemenskap inte bara lär sig pågående praxis, utan hon utvecklas och lär sig även *gemenskapens värderingar*.

Språkets roll i mästarlärandet är omtvistat. Rolf (1991) hävdar att den personliga kunskapen innehåller enbart vissa element från traditionens verklighetsbild och värderingar. Traditionsbunden kunskap är på så sätt aldrig fullt uttalad eller fullt medveten. Polanyi (1969) anser också att mästarlära som lärandeprocess kännetecknas av att lärlingen eller eleven lär sig olika kunskaps- och färdighetselement enbart genom imitation, så kallad *tyst kunskap*. Lave och Wenger (1991) anser däremot att berättelser som innehåller kunskap om vad som sker, dvs. *uttalad kunskap* i olika situationer, också är en avgörande faktor i mästarlärandet. Denna synpunkt innebär i realiteten att tyst kunskap medvetandegörs genom språklig reflektion och på så sätt blir den kommunicerbar och allmängiltigt användbar.

KAPITEL 5

Mästarlärandet bör, utgående från Wengers (1999) syn på modellinläring, ske i en praxisgemenskap i form av synliga aktiviteter. Inläringen sker då lärlingen får tillträde till viktiga praxissituationer, där han eller hon kan delta och handla. Mästarlärande och förnyelse gynnas dessutom genom att flera generationer är närvarande. Inom hushållet har hushållskunskaper och -färdigheter traditionellt genom historien överförts från mor till dotter genom konkreta praxissituationer. Först och främst flickor har traditionellt absorberat sin egen mors tekniska färdigheter men även intersubjektiva normer och familjens värderingar. Sådan kunskapstransferering förekommer fortfarande men skillnaden är numera att grundläggande hushållskunskaper kan intressera både son och dotter. Dessutom kan numera båda föräldrarna vara så kallade mästare i hushållet, vilket gör att såväl tyst kunskap som verbaliserad kunskap kan överföras också från far till dotter eller från far till son. Alla barn och unga som involveras i olika hushållsarbeten i sin hemmiljö, blir så att säga lärlingar hos sina föräldrar som innehar rollen som mästare.

Didaktikens mångfald i den formella undervisningen

Avsikten med all formell undervisning är att eleven ska lära sig bestämda skolkunskaper, vilket metodiskt sett förutsätter samordning av många olika ämnesdiscipliner. Följaktligen måste läraren använda olika didaktiska medel för att uppnå det lärande som inte infinner sig av sig självt. Undervisning innebär enligt detta perspektiv en verksamhet som syftar till att förändra den lärandes medvetande i en förutbestämd riktning. Lave och Wenger (1991) anser att lärande kan ske där det finns undervisning men avsiktliga instruktioner behöver nödvändigtvis inte leda till inläring. Inom den formella undervisningen är det av bl.a. denna orsak nödvändigt för läraren att fundera över *hur* undervisningen bör tillrättaläggas för att inläring i själva verket ska äga rum. Variation eller mångfald i undervisningsupplägningen blir på så sätt en didaktisk utmaning och nödvändighet för läraren.

Enligt Kansanen (2000) är det didaktikens ursprungstanke att undervisning kräver en egen metod och att varje ämne eller disciplin bör ha sin egen systematik. Samtidigt hänvisar Kansanen till att vissa av didaktikens pionjärer inser att systematik, såsom det t.ex. framkommer i Herbarts (1776–1841) tankar om ett heltäckande pedagogiskt system, inte alltid är den rätta utgångspunkten för undervisning. Dilthey (1833–1911) hävdar exempelvis att människan inte kan förstå sig själv inifrån. Förståelse skapas genom individens uttrycksformer, dvs. genom objektiveringen av omgivningens rådande kultur. Undervisningsmetoder måste därför utgå från omvärldens kulturella habitus eller gestaltning, eftersom det är genom den kulturella objektiveringen människan uppenbarar sitt väsen. På så sätt fungerar kulturtillhörigheten som ett medel för att kunna förstå henne (Kroksmark, 1994). Det blir ganska tydligt att Dilthey uppfattar didaktik i ljuset av Pestalozzis (1746–1827) teser om undervisningens metodiska aspekter. Pestalozzi, en av pedagogikens viktigaste didaktiska banbrytare, skapade enligt Kroksmark (1987) sin didaktik utifrån pedagogisk praxis. Han tydliggör tanken om att praktiskt arbete och teoretiska studier bör gå hand i hand. Utifrån Pestalozzis tes är teoretiska studier utan anknytning till den praktiska världen tomma och utan innehåll på samma sätt som en praktisk verksamhet utan teoretisk reflektion också är utan mening. Pestalozzi hävdar att lärarens didaktiska principer med fördel kan sökas i själva undervisningen (Kroksmark, 1987; Kansanen 2000).

Vad som kan räknas som god undervisning är emellertid en öppen fråga. Det finns det knappast något enhetligt svar. Dagens skola kan inte ställa sig utanför samhällsutvecklingen, där såväl kunskapsexplosionen som den globala problemutvecklingen är realiteter. Ingen vet egentligen med säkerhet vad barn och unga behöver lära sig med tanke på framtiden. Därför bör lärare, förutom att tillrättalägga för att barn och unga får lära sig de grundläggande färdigheterna, även genom undervisningen fostra till kreativitet, flexibilitet samt problemlösningsförmåga. För att undervisningen i skolan ska vara meningsfull behöver eleverna kunna ta till sig nya kunskaper och färdigheter som kan tillämpas utanför skolan, dvs. i elevens vardagsliv. Detta lärande innebär en sammansättning av alla mänskliga handlingar och ryms därför inte enbart in i skolmiljön. Den ständiga utmaningen för hem och skola är att hitta karaktären i denna lärandeprocess, dvs. att upptäcka och förstå hur individen transformerar sig själv i sin omvärld. Den avgörande frågan i ämnet huslig ekonomi blir därför att försöka ta reda på vilka metoder barn och unga bör tillhandahålla för att på bästa möjliga sätt kunna lära sig de hushållskunskaper, praktiska färdigheter och attityder som behövs för att kunna bemästra vardagen utifrån ett relevant överlevnadsperspektiv.

Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö (1977) påpekar betydelsen av att inkludera lärandets innehåll vid jämförelser mellan olika undervisningsmetoder. Det innehåll som eleven ska lära sig måste stå i uppmärksamhetens fokus ifall syftet är att kunna avgöra huruvida en metod är lämpligare än en annan. Elever behöver emellertid vara aktivt involverade i sin egen lärandeprocess, där både tänkande, experiment och produktion inom ämnet huslig ekonomi ingår. På så sätt får elever producera istället för att enbart reproducera. Gardner (1998) menar t.ex. att den elev som skaffar sig fördjupad förståelse med avseende på ett fenomen också visar förmåga att utforska världen på en mängd olika sätt genom att ha använt olika didaktiska metoder. Utgående från Kroksmark (1992) är det undervisningsmetodiskt sett skilda utmaningar att undervisa i största allmänhet jämfört med att undervisa individer i ett explicit ämne utgående från uppsatta inlärningsmål med utgångspunkt i reflekterad kunskap om undervisningssituationen och den lärandes egna förutsättningar.

5.4.2 Erfarenhetslärandets grunder

Enligt Skirbekk och Gilje (1995) förknippar empirismens pionjär, Locke (1632–1704), kunskap med erfarenhet, dvs. som själva källan till tänkandet och kunskapen. Detta ställer empirismens kunskapsuppfattning i tydlig motsats till rationalismens tes om att det enbart är förnuftet, dvs. klara och färdigtänkta begrepp som leder till insikt. Kolb (1984, s. 38) definierar lärandet som: "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience".

Den erfarenhetsbaserade inlärningsteorin som Kolb presenterar utgår från Kurt Lewins, John Deweys och Jean Piagets teorier om att kunskap skapas och utvecklas genom processer där individens egna erfarenheter, är central. Men vad innebär egentligen erfarenhet, och börjar alltid kunskapen i de erfarenheter människan gör genom att iakttä och observera? Marton och Booth (2000) anser att det sätt på vilket medvetandet är strukturerat och organiserat under ett specifikt ögonblick, reflekterar individens erfarenhet. Erfarenhetsförändringar innebär sålunda förändringar i medvetandes struktur. Enligt Marton och Booth förknippas erfarenhetslärandet med att människan från tidigare har personliga och direkta kunskaper om eller förståelse av ett fenomen. Ett sådant

vetande medför att individen blir förmögen att erfara något på ett kvalitativt annorlunda sätt jämfört med den tidigare erfarenhetsstrukturen. Att erfara *något* innebär att urskilja delar av det erfarna objektet och relatera dessa delar till varandra samt till helheten. På det sättet blir kunskapen mera detaljerad, och färdigheten innebär ett mer avancerat behärskande av förmågor än förut, eftersom tidigare erfarenheter har betydelse för människans sätt att erfara här och nu. Erfarenhetslärandet kan, enligt Marton och Booth, därför framställas som en process där individen utgående från egna erfarenheter reflekterar och bygger upp föreställningar om sig själv och sin omvärld som sedan får konsekvenser för det fortsatta tänkandet och handlandet.

Kolbs (1984) tolkningar av erfarenhetslärandet motsvarar Martons och Booths (2000) uppfattningar. Han betonar emellertid att införande av nya idéer är svårt, eftersom människan bär på ett naturligt motstånd att ta till sig helt nya tankar. Erfarenhetslärande innebär enligt Kolb att individens tidigare erfarenheter möter nya genom intellektuella reflektioner. Individens nya upplevelser utmanar gammal kunskap eller förståelse som vanligtvis leder till ett kritiskt reflekterande. Detta kritiska reflekterande kan leda till förändringar i medvetandets struktur, dvs. erfarenhetsförändringar. Följaktligen kan reflekterandet antingen leda till bildandet av nya föreställningar och ny förståelse eller till vidmakthållandet av tidigare erfarenheter. Ifall det framkommer nya acceptabla erfarenheter, bildas det en ny medvetandestruktur som kan leda till nya reflektioner och eventuellt nya föreställningar. Reflektionen blir på så sätt ett betydelsefullt verktyg som kan omvandla nya erfarenheter till inläring. Jarvis (1992) sammanfattar erfarenhetslärande som en individuell process där erfarenheter, tillägnade i den sociala omgivningen, omvandlas till kunskaper, färdigheter, attityder och värderingar. Det kritiska blir på så sätt vad individen lär sig av erfarenheterna.

Kolbs erfarenhetslärande

Den erfarenhetsbaserade inläringsteorin är, enligt Kolb (1984); Jarvis (1992); Marton och Booth (2000), grundad på en idé om att lärande äger rum i spänningsfältet mellan individens egna erfarenheter och den omgivande miljön. Utgående från Kolb (1984, s. 40–41) krävs det fyra steg för att skapa ett mönster i fråga om erfarenhetsbaserade inlärningsprocesser. Enligt det första steget behöver den lärande inledningsvis med hjälp av de egna sinnena göra en *konkret erfarenhet* som bildar en stimulerande grund, vilken står i centrum för själva lärandet. Varje erfarenhet formar följaktligen en potentiell möjlighet för inläring. Genom samverkan med den konkreta, observerade erfarenheten, kan individen enligt det andra steget med hjälp av *reflekterande observation* av fenomen eller objekt beakta en ny konkret erfarenhet, utgående från sina tidigare erfarenheter. Detta reflekterande fördjupar förståelsen av nya konkreta erfarenheter. Utgående från steg tre, beroende på individens förmåga att kunna genomföra en *abstrakt generalisering*, kan individen därnäst upptäcka strategier för att använda den nya erfarenheten i andra aktuella situationer. Därmed kan ny och djupare förståelse enligt fjärde steget *prövas i nya situationer* (experimenterande). På så sätt innefattar Kolbs erfarenhetsbaserade lärandeperspektiv en kombination av erfarenhet, perception, kognition och beteende. Dessa fyra hörnstenar för erfarenhetslärande innehåller, enligt Kolb (1984), två distinkta dimensioner. Det ena är att uppfatta världen, medan det andra är att transformera förståelsen av inläring. Var för sig representerar detta två helt motsatta ombildningsinriktningar. Konkret erfarenhet och abstrakt generalisering innefattar

individens uppfattande. Samtidigt representerar detta två olika tillvägagångssätt att skaffa sig erfarenhet av världen. Världen kan t.ex. ”uppfattas” genom symbolisk representation och begreppsmässig tolkning, vilket Kolb (1984) kallar förståelse eller tillgodogörande av ett innehåll (”comprehension”). Dessutom kan världen också uppfattas genom tillit till en handgripligt upplevd ögonblicklig erfarenhet, som Kolb kallar fattningsförmåga (”apprehension”). Människan erfar antingen med hjälp av sinnen direkt i den omedelbara världen eller med hjälp av tankeverksamhet, dvs. genom att hon begriper. Transformeringsdimensionen utgör däremot individens sätt att transformera erfarenheten. Omformandet av erfarenheten sker antingen genom det Kolb kallar eget intellektuellt reflekterande (”intention”) eller genom aktiv extern manipulation (”extension”). Extern manipulation innebär en utvidgad förståelse av den yttre världen. Den lärande individen kan på så sätt transformera erfarenheten antingen genom inre reflekterande eller genom att han eller hon aktivt prövar (experimenterar) erfarenheten i den yttre världen, dvs. i vardagslivet.

Kritik av Kolbs erfarenhetslärande

Boud, Keogh och Walker (1985) finner inte Kolbs (1984) framställning av erfarenhetslärandet tillräckligt tydligt formulerat, varför de vidareutvecklar erfarenhetslärandets struktur. Författarna utgår från att *erfarenheten bildar både grund och stimuli för lärande*, vilket även Kolb gör. Varje erfarenhet från vardagslivet representerar en möjlig lärandeplattform, men varje erfarenhet behöver inte leda till lärande.

Boud och Walker (1993) betonar emellertid nödvändigheten av att den lärande själv medvetandegör betydelsen av de egna erfarenheterna. Varje erfarenhet påverkas av individens speciella historia men även av det sammanhang han eller hon för tillfället befinner sig i. En person som lär sig konstruerar aktivt sin erfarenhet utgående från den personliga och kulturella bakgrunden, varför det enligt Boud m.fl., (1985) ur ett inlärningsperspektiv är viktigt att betona individens unika sätt att erfara omvärlden. Författarna betonar dessutom att erfarenhetslärandet är en social och kulturell konstruktion. Därför kan det inte ske isolerat från sociala och kulturella normer och värderingar. Individen har däremot möjlighet att tolka med hjälp av nya sätt att uppfatta fenomenet. Slutligen lyfter Boud m.fl. fram känslornas betydelse i samband med lärandet och hävdar att erfarenhetslärandet även påverkas av det socioemotionella sammanhanget. I både skola och samhälle värderas dock traditionellt intellekt och praktiska kunskaper oftast högre än känslor.

Erfarenhetslärandet betraktas ofta som en form av vuxenlärande i yrkeslivet, dvs. ett lärande som inte förknippas med skolmiljön. Huslig ekonomi är emellertid ett ämne där erfarenhetslärandet utgör en betydelsefull grund för inläringen. Elevernas tidigare erfarenheter från fostran i hemmiljön har format deras fattningsförmåga (medvetandegjort vissa sinnesintryck) och transformerat lärandeobjekten genom ett internt reflekterande i hemmet som utmynnat i *särskild* kunskap. I undervisningsköket ska elevernas tidigare erfarenheter från hemmiljön genom den formella undervisningen i årskurs 7 formas genom förståelse av nytt ämnesinnehåll som transformeras utifrån läroplanens avsikt. Detta förväntas resultera i ny *införlivad* kunskap hos eleverna. Deras nya erfarenheter är emellertid inte alltid direkt förenliga med deras tidigare kunskaper från hemmiljön, eftersom de nya erfarenheterna bryter med gamla föreställningar. Detta kräver att eleven lär sig reflektera kring både invanda och nya tankesätt. På så sätt

KAPITEL 5

förädla eleverna i skolan ytterligare sina erfarenheter så att det egna tänkandet och handlandet fördjupas och en viss kompetens i vardagliga hushållsaktiviteter uppnås. För att en lärare ska kunna stöda sina elever i deras kunskapsutveckling, är det en avgörande kvalitet att han eller hon utforskar elevens tidigare erfarenheter och föreställningar, dvs. hans eller hennes förmåga att särskilja kunskap vid början av skolgången.

Erfarenheter kan även blockera inläring

Individens erfarenheter kan även vara ett hinder för inläring, vilket såväl Jarvis (1992) som Boud och Walker (1993) hävdar. Hindren kan finnas både i det inre hos en person men även i den yttre miljön. Inre hinder kan bestå av accepterade tidigare negativa erfarenheter och uppfattningar om vad individen klarar av. Yttre hinder kan bestå av människor i omgivningen, själva inlärmingsmiljön, den personliga situationen och det sammanhang individen befinner sig i som inte tillåter individen att göra nya erfarenheter.

Jarvis (1992) påpekar att människor även kan använda erfarenheter som orsak till att inte vilja lära sig. En känsla av att världen inte förändras kan vara en orsak till att handlingar som tycks fungera ständigt upprepas. Exempel på detta är vardagliga handlingar som är uppbyggda på vanor. De sker ofta mekaniskt och utan större eftertanke. Detta är naturligt med tanke på att livet skulle bli alltför komplicerat om fungerande handlingar ständigt skulle ifrågasättas. Att inte vilja lära sig av nya erfarenheter kan också bero på en rädsla för vad ett nytt handlande skulle kunna resultera i eller att personen är för upptagen av annat. Oförmåga att förstå en situation kan också vara en orsak till att en människa inte lär sig av sina erfarenheter. Jarvis hänvisar exempelvis till att vissa människor till och med kan vara avvisande till en möjlighet att lära sig av en upplevelse. I ett hushåll är det inte helt okänt att det t.ex. finns generationsmotsättningar i fråga om såväl uppfattningar som handlingar baserade på egna upplevda erfarenheter. Det händer att varken den yngre eller den äldre generationen vill lära av varandra.

Den dynamiska och konverterbara kunskapen

Molander (1996) vill se kunskap inom miljöområdet som *levande kunskap*, dvs. kunskap-i-användning. Levande kunskap är inte enbart "abstrakt vetenskaplig kunskap". Den måste dessutom förkroppsligas genom att erövrats och göras levande i samband med nya erfarenheter och användningssätt. För att kunna förkroppsliga kunskapen behöver människan vara en aktiv kunskapssökare och -byggare istället för att enbart vara kunskapsmottagare. Levande kunskap är, enligt Molander, engagerande eftersom den utgår från människors vardagliga liv. Molander anser att den vanliga skolan inte är en miljö där det finns möjligheter att utveckla levande kunskap. Huslig ekonomi är emellertid ett läroämne där det finns goda möjligheter att göra kunskap inom miljöområdet till levande kunskap. I huslig ekonomi kan eleverna t.ex. vid planering av matvaruköp försöka utreda och analysera hållbarhetsgraden (LCA) av de bestämda livsmedlens produktion. Genom att t.ex. jämföra konventionellt odlade grönsaker med ekologiskt odlade och dessutom inhemskt med utländskt, kan grönsakernas ekologiska, ekonomiska och sociala miljökonsekvenser utforskas. Om eleverna dessutom själva får avgöra vilka grönsaker de vill gynna när de ska använda dem i sin matlagning, kan den kognitiva kunskapen omvandlas eller konverteras till kunskap-i-användning. Dessutom

har demokratisk fostran utövats i och med att eleven själv fått ta ansvar för sitt eget val av grönsaker.

Erfarenhetsbaserat lärande i hushållet och undervisningsköket

Större delen av de hushållskunskaper barn och unga lär sig tillkommer genom en individuell och kontinuerlig process som sker i hushållets eller undervisningskökets sociala kontext, utgående från deras egna erfarenheter och föreställningar. I hemmiljön får barn och unga sina första möjligheter att erfara fenomen med anknytning till hushållsaktiviteter på ett sätt som är specifikt för deras hem. Barns och ungas vardagsliv omges av natur, kultur, vuxna och kamrater i både hem och närsamhälle, vilket är en rik källa till nya upplevelser och erfarenheter. I dylika miljöer lär barn och unga sig genom att jämföra sinnesintryck och utgående från innehållet i dessa transformera resultatet till egna erfarenheter. När elever kommer till skolan bär de med sig de egna erfarenheterna som blir deras kunskapsverktyg. De förkunskaper eleverna bär med sig till skolan varierar både mellan individer och inom grupper av individer. I undervisningen i huslig ekonomi erbjuds förhoppningsvis eleven möjligheter att erfara ämneskunskaper och hushållsfärdigheter på ett annat sätt än i hemmiljön. På så sätt kan undervisningen i skolan möjliggöra utvecklingen av elevens sätt att skaffa sig erfarenheter. För att en bestående förändring ska kunna äga rum krävs det emellertid, enligt Marton och Booth (2000), att den lärande motiveras samt att lärandesituationens form är relevant. Barn och unga behöver därför begrunda varför hushållskunskaper och -färdigheter är välbehövliga, trots att det finns möjlighet att köpa de flesta produkter och tjänster som ett fungerande hushåll behöver.

5.4.3 Reflekterande i praktiken

I skildringar av reflektionens innebörd är det en återkommande tanke, även under Lockes tid (1632–1704), att människans inre och yttre erfarenheter av verkligheten kan granskas genom reflekterandet (Skirbekk & Gilje, 1995). Tesen är att individen genom att lära sig ett kritiskt sätt att granska sin egen verklighetsuppfattning med hjälp av egna erfarenheter, kan påverka det egna handlandet. Dagens föränderliga samhälle efterlyser individer som både kan, vill och vågar påverka sina egna inre och yttre upplevelser av verkligheten, med andra ord både sitt eget liv och samhället. Ständiga samhällsförändringar kräver att människan tänker igenom praktiska och intellektuella problemställningar, bl.a. miljöproblemen, som inte ännu har givna lösningar. En kunskapsstillväxt som speglar nya lösningar på dagens problem utmanar individens förmåga att reflektera kritiskt. Ny förståelse kan hjälpa individen att nå insiktsfull kunskap genom granskning av egna handlingar, dvs. eftertanke och begrundande.

Vad är reflektion?

Begreppet reflektion härstammar från det sammansatta latinska ordet *reflectere*, där ”flectere” betyder böja eller vända och ”re” bakåt eller tillbaka. Begreppet reflektion kan sålunda i metaforisk betydelse innebära att människan aktivt ”böjer” sina tankar tillbaka mot sig själv, dvs. mot egen person. Genom *självreflektionen* upptäcker individen sig själv, sin egen psykiska och andliga verksamhet samt sin egen existentiella tillvaro (Bengtsson, 1996, s. 72). På så sätt gör individen sig själv till ett objekt för sitt

eget tänkande. Reflektion som *tänkande* är alltid riktad mot en företeelse som bildar ett föremål för ingående eftertanke (objektet). Föremålen för reflektionen kan också befinna sig utanför människan själv, dvs. att tankarna kan gå till föremål eller fenomen som i vissa sammanhang är anknutna till henne. I sådana fall innebär reflektion att det aktuella föremålet eller fenomenet görs till föremål för ingående eftertanke. Tanken uppehåller sig då en längre tid vid ett föremål för att individen ska kunna skaffa sig en bättre och djupare förståelse av det. Sådana föremål eller fenomen kan dels vara den egna verksamheten, dels vilket föremål eller fenomen som helst. Även Gustavsson (1996) beskriver reflektion som en inre mental process, där en översikt av det egna handlandet är nödvändigt för att individen ska få perspektiv på sig själv. När han eller hon har fått en ny erfarenhet kan denna reflektionsprocess påbörjas.

Självreflektion är enligt ovanstående en mänsklig aktivitet där hon återspeglar sin egen erfarenhet och begrundar den för att slutligen utvärdera den i ljuset av det egna jaget. Reflektionen hjälper individen att införliva nya erfarenheter i medvetandet och ibland även att omsätta dem i handling. Med hjälp av reflektion blir det möjligt för människan att styra sina vardagliga handlingar på ett medvetet sätt.

Barn och unga kan äga otillräcklig förmåga att artikulera motiv för spontana och intuitiva handlingar i vardagen. Ofta är de omedvetna om att kunskapstillväxt i form av att lära sig förstå verkligheten omkring sig kräver reflektion, dvs. ingående eftertanke. Ellström (2001) hävdar t.ex. att kunskapstillväxt inte enbart är baserad på vardagslärandet. I tillägg är det också nödvändigt med ”kognitivt stöd”, så som formell utbildning, där det erbjuds möjligheter för reflektion kring individens dagliga verksamhet. Läroämnet huslig ekonomi kräver därför utöver hemmets fostran även undervisning som kan erbjuda elever betydande eftertanke för inläring och kunskapstillväxt. Lärare i ett senmodernt^{5:4} samhälle bör därför tillrättalägga undervisningen på ett sätt som i allt större omfattning tillåter elever att arbeta med problemlösningar som avkräver honom eller henne ett reflekterat tänkande istället för insamlande av information. Kunskapsalstring utifrån Gustavssons (2002) synsätt innebär att ständigt kunna förbättra och modifiera sitt tänkande genom reflektion och på så sätt hela tiden kunna lära något nytt.

Abstrakt bearbetning av medvetandet

Problem som uppstår genom praktiskt handlande framkallar ofta reflektion, dvs. abstrakt bearbetning av medvetandet, även om människors kapacitet att reflektera varierar. Enligt Boud m.fl. (1985) krävs det ett reflekterande som engagerar både intellekt och känslor för att individen överhuvudtaget ska kunna uppnå ny förståelse och på så sätt skapa nya värderingar. Reflekterandet kan äga rum i ensamhet men även i åsiktsutbyte med andra. En medvetandestruktur som formats genom reflekterande baserat på nya erfarenheter kan leda till förändringar i beteendet. Boud m.fl. anser att detta kan leda till ny handlingsberedskap och dessutom till en viss benägenhet till initiativtagande. Handal (1996) betraktar däremot reflektion som en medveten aktivitet, där indivi-

^{5:4} Enligt Fornäs (1993) innebär senmodernet en tidsepok av kulturell nedbrytning där traditioner och normer försvinner. Traditionella förhållanden till exempelvis arbete och familj förlorar sin identitet eller blir ifrågasatt. Fornäs menar att de som växer upp i det senmoderna samhället tappar förbindelsen med det som tidigare varit grunden i samhället.

den strävar efter att förstå genom att referera till tidigare erfarenheter för att skaffa sig förklaring till skeendet. På så sätt framträder reflektion som ett led i individens meningsskapande verksamhet, dvs. som ett hjälpmedel för lärande. I situationer där inte allt sker planenligt, utlöses ofta reflektionsprocessen spontant. Men enligt Handal har människan en tendens att reflektera först efter att hon genomfört en aktivitet, vilket Schön (1983, s. 276) kallar "reflection-on-action". Molander (1993, s. 151) anser att reflektionens stora förtjänst innebär att reflektera distanserat, dvs.:

... ta ett steg tillbaka, för att se och tänka över sig själv och vad man gör för att få perspektiv på en situation. ... Man får då inte vara helt upptagen av handlingen.

Såväl Schön (1983) som Handal (1996) förespråkar handlingsreflektion (reflection-in-action), dvs. reflektion medan en aktivitet pågår. Handlingsreflektion utmärks följaktligen av att den sker inom en tidsperiod där val av handlingsväg fortfarande kan förändra situationen. Reflektionsförmåga kring egna handlingar, som t.ex. invanda rutiner, är speciellt eftersträvansvärd. För att barn och unga ska få möjlighet att utvecklas till individer som handlar medvetet och ansvarsfullt i hushållet, behöver såväl föräldrar som ämneslärare i huslig ekonomi tillrättalägga all verksamhet på ett sätt som utvecklar handlingsreflektion. Genom att medvetandegöra effekterna av olika handlingar, utvecklas den kunskap i handling som Schön (1983, s. 59) kallar "knowing-in-action". Han betonar att människans kunskap som regel ligger inbyggd i hennes handlingsmönster. En reflekterande praktiker är, enligt Molander (1993), en uppmärksam och lärande praktiker, dvs. en individ som lyssnar, observerar och ställer frågor – en person som vill veta. Lärare som tillrättalägger undervisningen på ett sätt som möjliggör reflektion som en didaktisk resurs stöder elevens läroprocess, eftersom det erbjuder honom eller henne möjligheter att uppnå genuin förståelse genom egna bearbetade erfarenheter.

Det balanserade tillrättaläggandet i undervisningen – ett didaktiskt redskap

Enligt Glgu-04 (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250) är syftet med undervisningen i huslig ekonomi att: "utveckla praktiska arbetsfärdigheter, samarbetsförmåga och kunskapssökning som behövs för att klara sig i det dagliga livet och att tillämpa färdigheterna i vardagen". De färdigheter som elever i dagens huslig ekonomi-undervisning behöver lära sig måste kunna tillämpas i nutida hushåll. Läroplanens och andra politiska styrdokuments intentioner till trots, lär sig knappast alla barn och unga det innehåll som staten förväntar de ska lära sig i skolmiljön. I läroämnet huslig ekonomi måste syftet vara att lägga undervisningen tillrätta på så sätt att det blir möjligt för eleverna att förverkliga läroplanens teoretiska utgångspunkter genom vardagliga hushållsaktiviteter i skolans undervisningskök. Då undervisningsprocessen enbart bygger på den praktiska verksamheten, där eleverna uppövar färdigheter i matlagning, rengöring och textilvård, sker detta förverkligandet utan fördjupad relatering till ämnets teoretiska grunder enligt läroplanen. Det är dock lärarens skyldighet att tillrättalägga undervisningen på så sätt att eleverna utvecklar såväl praktiska och kognitiva som psykosociala kompetenser inom ämnet. En målmedveten lärare i huslig ekonomi skapar dessutom möjligheter för eleverna att träna sig i att fatta omdömesgilla beslut. Turkki (1999) anser däremot att elever måste lära sig att se helheter om han eller hon ska kunna omsätta kunskap i vardagsverkligheten. Därför behöver samtliga kunskapsformer ingå och ba-

lanseras med varandra i undervisningen. På så sätt kan utbildningen leda till att eleven lär sig ta ansvar för sitt eget liv.

5.5 Sammanfattning

Dominerande principer för människors kunnande, tillsammans med lärandets alternativa tillväxtmöjligheter, formar villkoren för individens fostran och undervisning. I hemmet och i skolan är det en utslagsgivande utmaning att bestämma och anpassa relevant och giltig kunskap i fråga om barns och ungas kompetensutveckling i hushållet. Kunskap som efterfrågas ska å ena sidan tillfredsställa dagens välfärdsutveckling med sitt nytto- och bekvämlighetsperspektiv. Å andra sidan ska den också tillgodose ett överlevnadsperspektiv som är tillräckligt anpassningsbart för att kunna ta hänsyn till jordklotets givna gränsvärden på ett sätt som gynnar alla människor i framtiden. Fastställandet av en relevant kunskaps horisont med en gynnsam balanspunkt mellan de två olika perspektiven, representerar en stor utmaning för alla föräldrar och hushållslärare.

Det finns emellertid ytterligare en utmaning i fråga om fostran och utbildning av uppväxande barn och unga till kompetenta konsumenter i hushållet. Detta gäller hur de bäst kan skaffa sig kunskap och lära sig det vardagsbemästrande som i ett övergripande perspektiv innebär att fatta gynnsamma beslut om egen kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö. Inläringsteoretiska mål är bra men för att kunna fatta förnuftiga beslut i hushållet krävs det också reflekterade erfarenheter, och detta medvetande kan inte enbart förvärvas genom utbildning. Barn och unga behöver därför relevant fostran med hjälp av de så kallade icke-formella inlärningsarenorna, främst i hemmiljön men även i det övriga samhället bland kamrater och andra människor.

En individ kan handla både vanemässigt, reflexbetingat och irrationellt. Webers (1983/orig.1922) sociala handlingsteori inkluderar olika beteenden som kan vara målrationella, värderationella, affektiva eller traditionella. I hemmiljön består fostran som bildningspotential mestadels av det traditionella beteendet, främst baserat på traditioner och ingrodda vanor. Hushållsarbete vidareförs i sådana fall genom normer eller rekommenderade förhållningssätt och attityder. Det vanemässigt instuderade hushållsbeteendet kan dock legitimera en ogynnsam kosthållning, sett i relation till bl.a. nya forskningsrön om sunt kosthåll och hälsa, vilket världens fetmaproblem utgör ett tydligt exempel på. Samtidigt sanktionerar dagens samhälle affektiva eller reflexartade beteenden, dvs. en stressad och jäktad livsstil, där det affektiva eller målrationella handlandet heller inte påverkar relationen mellan kost och hälsa gynnsamt. Sett i ett värderationellt perspektiv ställer nämnda paradox höga krav på vuxnas reflekterade inflytande i fråga om barns och ungas fostran i hemmet. Det krävs bl.a. att föräldrar och andra vuxna lär sig dämpa det affektiva handlandet.

Skolan som formell inlärningsarena bygger inlärningsalternativen främst på gällande statliga läroplaner. Utifrån dessa ska behöriga lärare tillhandahålla och säkerställa fungerande undervisningsplaner där barn och unga med hjälp av ändamålsenliga tillvägagångssätt får möjligheter att erövra adekvata kunskaper, färdigheter och attityder i ämnet huslig ekonomi. Undervisningen ska utveckla elevernas färdigheter på så sätt att de lär sig bemästra vardagslivet samt att de uppövar en viss kompetens att fatta egna beslut i hushållet i fråga om kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö.

Det existerar emellertid olika teorier kring människors sätt att lära sig. Behaviorismen är kanske den mest välkända teorin om djurens beteende och lärande. Från 1870-talet och frammot 1970-talet behöll behaviorismen sin hegemoni då det gäller postulat med idéer om hur sambandet mellan stimuli och respons hos djuren även kan appliceras på mänskliga beteenden. Behaviorismens tro på att straff och belöning representerar motivationshöjande åtgärder som kan manipulera och kontrollera beteenden både hos djur och människor, har definitivt lämnat ett starkt inflytande på 1900-talets föreställningar om lärandets uppkomst och framväxt, vilket även fortfarande lever kvar.

Inom olika hantverksyrken dyker mästerlärandet upp som en traditionsbunden inlärningsform men med föga möjligheter för den som lär sig att ifrågasätta syftet med inläringen. Idén bygger på att novisen lär sig ett visst beteendemönster när en mästare fungerar som modell eller handlingsmönster. Modellinläring är ett bekant begrepp då exempelvis barn i vardagen gradvis lär sig det kognitiva och sociala mönstret som existerar i bl.a. en hushållsmiljö. Inläring som bygger på imitation torde vara det äldsta kognitiva inlärningsförfarande civilisationerna känner till. De moderna formerna av kognitivismen såg emellertid dagens ljus först under 1940-, 1950- och 1960-talet. Kognitivismen vidareutvecklades dessutom under 1970- och 1980-talen med olika inriktningar. Kognitiva lärandeprocesser omfattar emellertid utforskande av kunskapsorienterade tankeprocesser, dvs. abstraktioner i form av symboliska modeller, kognitiva kartor eller mentala representationer. Samtliga gäller abstraktioner som inte är direkt observerbara.

Mognad, som utgör en central del av kognitionsprocessen, kan emellertid enbart uppnås genom samspel med omgivningen. Under 1960-talet etablerades sålunda även en livskraftig socialkonstruktivistisk syn på inläring, vilken numera genomsyrar de flesta statliga läroplaner. I denna process ingår det sociala samspelet mellan människor i omgivningen. Detta representerar en livskraftig social konstruktionsprocess som formar individens identitet. Inom den förhärskande socialkonstruktivismen är det sålunda en huvudtes att alla människor konstruerar sina egna föreställningar utifrån sin egen sociala och fysiska verklighetsuppfattning av omgivningen.

De grundläggande lärandeteorierna visar att det existerar en mångfald insiktsfulla pedagogiska teorier som är applicerbara på barns och ungas lärande i skolan. Den stora utmaningen för hushållsläraren är emellertid att lära sig besvara de didaktiska huvudfrågorna *vad, hur* och *varför*. Vad ska relevant undervisning med utgångspunkt i läroplanens mål innehålla och varför? Hur bör dessutom undervisningen utformas och tillrättaläggas för att läraren på ett optimalt sätt ska kunna handleda utvecklingen av elevernas kunskaper, färdigheter och attityder vilket kan leda till ett gynnsamt bemästrande av vardagslivets utmaningar? Erfarenhetslärandet och den reflekterande praktiken bör kunna utmana kompetenta hushållslärare i fråga om nya utmaningar, svåra undervisningsuppgifter och eget nytänkande.

Kapitel 6

FORSKNINGSANSATS OCH PROCEDUR

Det första avsnittet i kapitel 6 innehåller en beskrivning av forskningsarbetets ontologiska och epistemologiska territorier som utgör studiens vetenskapsteoretiska grund. Beskrivningen klarlägger förbindelsen mellan forskningsfenomenet och forskningsarbetets metodologiska ställningstagande. I kapitlets andra avsnitt behandlas forskningsarbetets metodologiska utgångspunkter och forskningsansats. Tredje avsnittet innehåller en redogörelse för studiens metodiska tillvägagångssätt och förfarande i fråga om utvärdering av elevernas inlärningsprocess. Beskrivning av urvalsförfarandet, insamling av data, metod för dataanalys och tolkning av empiriska resultat framgår av det fjärde avsnittet. Mätteoretiska ståndpunkter, bl.a. med beskrivning av vissa etiska ställningstaganden som aktualiseras i forskningsarbetet, behandlas i studiens femte avsnitt. I kapitlets sjätte avsnitt redovisas avslutningsvis ett system med hänvisningskoder för presentation av studiens undersökningsresultat.

6.1 Det metodologiska grundantagandet

Studiens metodologiska grundval vilar dels på en inledande verklighetsbeskrivning av forskningsproblemet ämnessamfund och samhörighet med omgivningen (ontologin^{6:1}) dels på forskningsfenomenets gällande kunskapsteorier av epistemologisk karaktär. Säker bildande av kunskap i relation till ett forskningsfenomen innebär att låta den metodologiska beskrivningen utgöra en länk mellan arbetets ontologi och epistemologi samt den metod som antas vara ändamålsenlig för att kunna besvara frågeställningarna (Bjereld, Demker och Hinnfors, 2002).

^{6:1} Ontologi har sitt ursprung i gr. *óntos*: varande och *logos*: lära, dvs. läran om varandet (Lindahl, 2002).

Frågorna vad är vetenskaplighet och vad är vetenskaplig kunskap uttrycker en central problemställning som möter forskaren inför en forskningsuppgift. Vetenskaplighet kan betraktas som forskarens förmåga att teoretisera empiriska resultat. Både Molander (1983) och Stensmo (2007) anser t.ex. att uttrycket vetenskaplighet enbart gäller ett fåtal grundläggande kategorier som främst omfattar teorier, metoder och vissa synsätt. Kunskap om något antas vara vetenskaplig om den dominerande kunskapskällan eller världsbilden är grundad i vetenskapliga *synsätt* och vetenskapliga *teorier*. Ett påstående kan vara sant eller falskt utan att det för den skull är vetenskapligt i sig själv. Kunskap kan exempelvis vara vetenskaplig om den ingår i en *a priori teori* som är omformulerad i en vetenskaplig begreppsapparat eller är bekräftad genom vetenskapliga *a posteriori metoder*, dvs. genom empiriska belägg. Vissa *synsätt* kan enligt Molander innehålla vetenskaplig kunskap om de stöder sig på vetenskapliga teorier.

Metodologi^{6:2} uppfattas inom de flesta vetenskapliga synsätt som en granskning och beskrivning av de strategier eller principer som används för att åstadkomma vetenskaplig kunskap. Ett vetenskapligt arbete som är väl anpassat metodiskt ska därför innehålla en beskrivning med presentation av forskningsfenomenets ontologiska och epistemologiska grunder. Beskrivningens vetenskapsteoretiska och vetenskapsfilosofiska ställningstaganden bör på så sätt få konsekvenser för valet av forskningsmetod. Detta är avgörande eftersom ett forskningsproblem kan ha olika förankringar inom humanvetenskapliga eller naturvetenskapliga forskningsterritorier.

Inom den fenomenografiska forskningsansatsen lägger Marton (1992) tonvikten på att forskarens metodologiska fråga – *hur* det forskas om något – måste vara förenlig med de ontologiska frågeställningarna, dvs. *vad* det forskas om. På motsvarande sätt framställer Polkinghorne (1983) metodologi som ett sätt att granska alternativa tillvägagångssätt för att förstå *hur* kunskap om mänskliga fenomen (*vad*) kan erövrats metodiskt. Metodbegreppet får inte sammanblandas med metodologibegreppet. Polkinghorne betonar tydligt att metod i motsats till metodologi är förenat med detaljrika tillvägagångssätt, vilka med andra ord utgör själva forskningsproceduren. Avsikten med beskrivningen av en forskningsansats är således att legitimera en eller flera metoder med hjälp av metodologin. För att ett vetenskapligt arbete ska kunna sägas vara kommunicerbart och tillförlitligt, krävs det av empiriska studier alltid ett klarläggande av forskarens ontologiska och epistemologiska ställningstaganden i relation till forskningsfenomenet.

6.1.1 Ontologiska beskrivningar

Sociala grupper och klasser har i olika kulturer och under varierande historiska epoker haft avvikande perspektiv eller tänkesätt om tillvaron. Denna variation verkar vara orsakad av att kunskapsteorier kortsiktigt beror på vilka föreställningar människan själv skapar inom sig utgående från den verklighet hon upplevt. Den egna upplevda verkligheten (ontologin), dvs. beskrivningen av *vad* som finns, uttrycks ofta som varats väsen.

^{6:2} Åsberg (2000, s. 54) definierar metodologi utgående från grekiskans *logos*: lära och *métodos*: tillvägagångssätt - vilket kan betyda systematisk kunskap om tillvägagångssätt. Metodologi innebär sålunda systematiska: ”sätt att gå tillväga när man upprättar vetenskaplig kunskap”. Även termen metod härstammar från grekiskans *métodos* av *meta*: efter och *ho’dos*: väg, dvs. längs eller efter en väg - vilket även kan betyda: ”hur man går tillväga”... metod eller procedur för datainsamling.

Kjørup (1996) beskriver denna individuella ontologi empiriskt, dvs. som individens erfarenhet av något. En persons erfarenheter är resultatet av hans eller hennes förnimmelser, beskrivningar, avbildningar, tolkningar och formuleringar av lagbundenheter i vardagen. Dessa erfarenheter bidrar till att forma individuella omvärldsbilder eller verklighetsuppfattningar. Objekt som ingår i denna verklighet äger sålunda inga självständiga egenskaper, utan är beroende av den varseblivande människans medvetande. Hartman (2004) hävdar, utgående från en relativistisk^{6:3} ståndpunkt, att det knappast finns enbart en sanning om verkligheten utan många tänkbara sanningar. Inom ett empiriskt förhållningssätt till kunskap är det varseblivningen, iakttagandet eller observerandet som utgör kunskapsbasen. Åsberg (2000) hävdar att subjektet på denna grund mottar en kunskapsakt från objektet genom sinnesförnimmelser. Även Berger och Luckman (1979), som också redovisar en relativistisk grundsyn, hävdar att samhällets kollektiva verklighet skapas socialt genom relationen mellan människan och samhället.

Världsåskådning och verklighetsuppfattningar

Hur individen uppfattar vad Liedman (2001, s. 170) kallar ”den sekundära världen”, dvs. hur omgivningsverkligheten ser ut för honom eller henne, berör också frågan om varats väsen, eller ontologin. Frågan har alltid omfattat huruvida verkligheten är det som människan kan observera eller om den är något annat än det hon kan uppfatta med sina sinnen. Huruvida individens kunskaper om verkligheten uppfattas och återges på olika sätt är dessutom en fråga i samma genre. Sådana och motsvarande resonemang hör det till den ontologiska frågan att fundera över huruvida det överhuvudtaget finns människor som kan uppleva världen på ett objektivt sätt. Lever kanske människor i separata världar som avspeglar den verkliga världen på olika sätt beroende på vem hon är. Vilka intressen och kunskaper har hon samt hur väl fungerar hennes sinnen? Samhällsutvecklingen visar tydligt att det också finns en homogen samling verklighetsuppfattningar i omvärlden. Detta gäller kollektiva verklighetsuppfattningar som representerar olika perspektiv utifrån vilka världen kan förstås och förklaras. Enligt Bourdieus (1999) habitusteori kan människan inte rädda sig undan att bli förknippad med ett sådant perspektiv.

6.1.2 Människans kunskapsorientering

För att bättre kunna förstå sin omvärld har människor under alla tider varit intresserade av att få fram mer kunskap om sig själva, samhället och naturen. Kunskap har således alltid haft en livsviktig betydelse för civilisationens framväxt, även om människor i vardagslivet sällan reflekterar systematiskt kring innebörden av sin egen kunskap och sina egna tänkesätt. Epistemologi^{6:4}, som Stensmo (2007) kallar kunskapslära, inkluderar studiet av kunskapens väsen, dess uppkomst och giltighet.

Människan inhämtar emellertid all sin kunskap genom en ständigt pågående lärandeprocess, både genom utbildning och via sin direkta kontakt med verkligheten. Med hjälp av sitt unika intresse för kunskapsalstring vidgar människan sitt perspektiv

^{6:3} Av latinets *relativus*: förhållandevis – i förhållande till något annat – kunskap som innebär att utsagor är sanna relativt ett visst sammanhang (Åsberg, 2000).

^{6:4} Av grekiskans *episte 'me*: kunskap, vetande, vetenskap och *logos*: lära – kunskapsteori (Molander, 2003).

KAPITEL 6

på världen, ökar sin förståelse av mångsidiga sammanhang och skaffar sig fördjupade insikter. Allt eftersom människan införlivar ny kunskap är det en tendens att den förändrar hennes uppfattningar och förståelse av omvärlden, vilket slutligen leder till ett förändrat beteende. Liedman (2001) hävdar exempelvis att kunskapens karaktär i ett historiskt perspektiv uttrycker både mångfald och tillhörighet i levande organismer. Han anser dock att nutidens kunskap fortfarande kunde ha varit identisk med den kunskap som rådde för hundratusen år sedan, om människan inte uppvisat ett exceptionellt intresse och en förmåga att utvecklas. Denna unika egenskap hos människan har gjort det möjligt för henne att lära sig utnyttja de föremål hon själv skapat. Människans innersta väsen är enligt Liedman att ständigt uppleva behov av att tillverka redskap som kan mynna ut i förbättringar. Historien visar civilisationer som vuxit fram och som tvingat individen till allt större precision och växande skicklighet.

Kunskapens tillväxtstruktur

Inom humaniora och samhällsvetenskaperna har det naturvetenskapliga paradigmet skapat en föreställning om att all kunskap kan sökas och presenteras på ett naturvetenskapligt sätt. Den positivistiska traditionen med prövning av kunskapen mot en yttre värld är emellertid enligt Wallén (1993) väsensskild från exempelvis den fenomenologiska traditionen där upplevelsen, dvs. individens inre medvetna värld, är det centrala. Eftersom den upplevda världen som Liedman (2001) kallar ”den sekundära världen” är den som är verklig för människan, handlar hon i enlighet med denna. En hypotetisk-deduktiv metodologi visar sig därför oftast inte vara en lämplig lösning om syftet är att undersöka kunskap av den art som omfattar människans förmåga att tala och förstå tal eller hur hon skapar och låter sig vägledas av en symbolvärld (se t.ex. Kuhn, 1962; Popper, 1997).

6.1.3 Det egna forskningsproblemets karaktär

Barns och ungas upplevelser i hem och skola innehåller enligt min syn en komplex verklighet som inrymmer såväl idealism som materialism (se t.ex. Brikner, 1987). En elev kan utgå från egna konkreta erfarenheter av den materiella verkligheten även om erfarenheterna kan ha sin grund i en idealistisk abstrakt föreställningsvärld. Det är emellertid karaktäristiskt för människans föreställning av verkligheten att den existerande kunskapen enbart kan komma till uttryck genom det mänskliga medvetandet (se Piaget, 1978). Metoder som används för att inhämta befintlig kunskap från människans medvetande förutsätter därför att den varken reduceras eller förvrängs. Utgående från nämnda kriterier kräver därför de metoder som väljs för kunskapsinhämtning från barn och unga en nära kontaktyta mellan forskaren och individen (Holter, 1996).

Det vetenskapsteoretiska förhållningssättet i studien

Ett ändamålsenligt praktiskt handlande i hushållet kan gynna hälsan med hjälp av kosten, privatekonomin via konsumtionsbeteendet och miljön genom hushållets sysslor. Denna komplexa tanke ligger till grund för transformeringen av studiens problemformulering (se kapitel 1) till de konkreta frågeställningarna i kapitel 6, dvs. underbygger min operationalisering av problemställningen.

Enligt Molander (2003) bygger ontologiskt sett idealistiska verklighetsuppfattningar på den föreställningen att det inte existerar något samband mellan människors tankar och handlande i relation till verkligheten. Denna syn innebär att barn och unga i studien knappast ser något ändamål med att bekymra sig om sitt eget ansvarstagande för hälsan, privatekonomin eller miljön, eftersom sambandet mellan idévärlden och den aktuella verkligheten ändå inte kan påverkas av dem själva. Molander uttrycker däremot materialistiska uppfattningar av verkligheten som en föreställning om att det i relation till den verklighet som existerar finns ett tydligt samband mellan människors tankar och handlingar. Tillvaron tillåter därmed individen att själv konstruera sin verklighet utgående från egna erfarenheter. Denna verklighetsuppfattning innebär att barn och unga kan tillrättalägga vardagstillvaron genom praktiskt handlande både i och utanför hushållet. Utifrån det materialistiska synsättet kan därför barn och unga själva välja att ta ansvar för hälsan, privatekonomin och miljön eftersom de genom sina erfarenheter tillåter det egna medvetandet att kontrollera de aktuella aspekterna.

6.1.4 Precisering av problemställningen

Operationalisering innebär en bestämning och precisering av forskningsproblemet på ontologiska och epistemologiska grunder. Martons (1992) ontologiska ställningstagande reflekterar fenomenografernas strävan att undersöka människornas varierande uppfattningar av fenomen i tillvaron. I fråga om den egna studien relaterar detta fenomenografiska perspektiv till barns och ungas uppfattningar av vardagstillvaron i hushållet. Barn och unga kan ha både idéer och erfarenhetsbaserad kunskap om vardagen och uppfattningarna av tillvaron i en hushållsmiljö kan uttrycka en upplevd verklighet av *hur* hushållsmiljön fungerar samt *vad* de lärt sig i hemmets och i skolans hushållsmiljö.

Den empiriska kunskapens förankring i studien

Kravet på människors kunnande i dagens hushåll växer hela tiden. Både vuxna och barn måste därför ständigt lära sig nya sätt att överväga hur mänskliga behov kan uppfyllas. Strävan att försöka skapa livskvalitet i vardagen bygger dessutom på motsvarande förutsättningar. Synen på vad ett hälsosamt kosthåll innebär förändras nästan dagligen. Butikernas utbud av varor överstiger alla gränser och konsumenten påverkas hela tiden även av samhällsekonomiska skäl att köpa så mycket som möjligt. Hur det sedan förhåller sig privatekonomiskt räknas som en helt annan problemställning. Konsumenten lockas oavbrutet att skaffa sig varor enligt en förhärskande köpkultur. Dessutom faller även ett betydande ansvar att vårda såväl hushållsmiljön som naturmiljön på den enskilda hushållsmedlemmen. All konsumtion belastar miljön och det är lätt att utpeka hushållet som en av de stora bovarna. Jag vill veta vad dagens barn och unga lärt sig i fråga om att kunna bemästra en sådan vardag genom hemmets fostran och skolans undervisning som kan resultera i en hållbar livsstil i hushållet.

Den kunskap jag söker i min studie har gestaltats och förnyats i barns och ungas medvetande tack vare hemmiljöns fostran och undervisningserfarenheter av läroämnet huslig ekonomi i den grundläggande utbildningen. Utifrån ovanstående beskrivna vardagsverklighet i kapitel 1 och med bas i läroplanens grunder i fråga om ett hållbart beteende i hushållet samt de epistemologiska beskrivningar i kapitlen 2-5, kan problemställningen preciseras genom följande forskningsfrågor:

KAPITEL 6

1. Vilka lärdomar i fråga om aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö har elever i årskurs 7 lyckats tillgodogöra sig innan undervisningen i huslig ekonomi introduceras samt efter att den avslutats?
 - 1:1 Vilka variationer framkommer i undersökningresultaten då studiens två oberoende elevgrupper (en undersöknings- och en jämförelsegrupp) matas mot varandra?
 - 1:2 Vilka skillnader i flickors och pojkars föreställningar framkommer vid denna ålder då det gäller de undersökta aspekterna?
2. Vilka är de pedagogiska och didaktiska konsekvenserna av det framkomna studieresultatet i fråga om hemmets och skolans roll att fostra samt undervisa barn och unga?

Bjereld m.fl. (2002) betonar betydelsen av att precisera problemställningen för att göra forskningsuppgiften distinkt och genomförbar. Så gott som alla aspekter av en problemställning innehåller olika teman. Därför måste forskaren precisera vilka aspekter och teman en bestämd forskningsuppgift ska omfatta. Nedan preciseras aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö i min problemställning med utgångspunkt i ovanstående forskningsfrågor.

Kost och hälsa – Aspekt A

Måltidstraditioner i hemmiljön (tema A₁)

I dagens samhälle med högt uppskruvat tempo tvingas individen anpassa sig till måltidsvanor som ur en hälsomässig synvinkel har en tendens att missgynna hälsa och välmående. Impulshandlingar och planlöst tillredda och genomförda måltider kan leda till snedvridna måltidsföreställningar på grund av nutidens tidsbristsyndrom. Ständig tidsbrist begränsar utrymmet för eftertänksamhet och gör föräldrar till otydliga måltidsförebilder, vilket kan få negativa konsekvenser för barn och unga när det gäller fostran av matvanor i hemmiljön. Måltider kontrolleras av tidsaspekten, som enbart tillåter individen att uppnå mättnadskänsla på kortast möjliga tid, leder långsiktigt till ett olämpligt måltidsbeteende som antas gynna ohälsan. Hemmiljöns måltidskultur skapas av symboler, handlingar och kunskap som uttrycker konkreta former av familjemedlemmarnas värderingar. Denna kulturform har betydelse för hälsan. Det är sålunda ändamålsenligt att undersöka elevernas uppfattningar av temaelementen^{6:5} *Måltidsmönster* (A_{1a}), *Måltidens innehåll* (A_{1b}) och *Sällskap under måltiden* (A_{1c}). Temat *Måltidstraditioner i hemmiljön* innehåller relevanta spegelbilder av elevernas uppfattningar i fråga om kost och hälsa. *Måltidsmönster* (A_{1a}) kan exempelvis handla om regelbundna intag av måltider för att uppnå bästa möjliga välmående. *Måltidens innehåll* (A_{1b}) gäller variationer i födointaget för att tillföra kroppen nödvändig näring. *Sällskap under måltiden* (A_{1c}) stimulerar aptiten, medan känslan av samhörighet skapar psykiskt och psykosocialt välmående. Under *Kost och hälsa* (aspekt A) är det av nämnda orsaker

^{6:5} Uttrycket *temaelement* står för en speciell del av helheten *tema*. Temaelementet *Måltidsmönster* A_{1a} utgör t.ex. en del eller ett element av helheten *Måltidstraditioner i hemmiljön* A₁.

både viktigt och relevant att studera de redovisade elementen av temat A₁ Måltidstraditioner i hemmiljön.

Medvetenhet vid födointag (tema A₂)

Idag känner de flesta till att individen behöver grundläggande förståelse av en korrekt balans mellan kroppens näringsbehov, acceptabelt födointag och det egna hälsotillståndet. Vuxna och kanske framförallt barn och unga behöver lära sig vilka kostalternativ som kan ha negativa effekter på hälsan. Starka framväxande kommersiella krafter i dagens samhälle ställer höga krav på hushållsmedlemmarnas kunskande. Ovanstående verklighetsbeskrivning tyder på att det är relevant att studera *Medvetenhet vid födointag* (tema A₂), där temaelementen *Impulsivt födointag* (A_{2a}), *Kunskap om näring och födointag* (A_{2b}) samt *Orsaker till födoämnesrelaterade sjukdomar* (A_{2c}) behandlas. Numera är det en allmängiltig föreställning att hälsan påverkas av olika villkor, exempelvis av kostens sammansättning. Därför bör barn och unga även kunna särskilja affärernas kommersiella födoämnesintresse från det egna behovet av mat som gynnar hälsan, t.ex. då det gäller impulsivt födointag (A_{2a}). Barn och unga bör också lära sig förstå hur intaget av energigivande näringsämnen, tillsatsämnen, främmande ämnen samt vissa kemiska föreningar, som är skadliga för kroppen, kan kontrolleras. Kunskap om näring och födointag (A_{2b}) samt kunskap om orsaker till födoämnesrelaterade sjukdomar (A_{2c}) kräver medvetenhet vid födointag. Ifall syftet är att motverka kostrelaterade sjukdomar är det därför väsentligt att förstå sambanden mellan kost och hälsa på detaljnivå genom att studera temat A₂ Medvetenhet vid födointag under Kost och hälsa (aspekt A).

Konsumtion och privatekonomi – Aspekt B

Konsumtionsberedskap (tema B₁)

I ett modernt samhälle behöver människor i hushållet lära sig hantera varierande ekonomiska situationer som avkräver beslut. Konsumtionsberedskap innebär därför att individen bör skaffa sig insikt i det egna konsumtionsmönstret med relevanta ämneskunskaper och ständig uppmärksamhet på det kommersiella konsumtionstrycket. Alla människor utsätts ständigt för reklam, och påverkas medvetet eller omedvetet. Ibland faller konsumenten för frestelsen att köpa på ett sätt som spränger ramarna för det nödvändiga behovet, eftersom välgjorda och tilltalande reklamslag ständigt initierar och skapar nya köpbehov. I temaelementet *Reklamens inflytande* (B_{1a}) analyseras elevernas konsumtionsberedskap i förhållande till reklam. Barn och unga åläggs ibland att införskaffa matvaror till hushållet och inför valet av livsmedel är det många faktorer som den unga konsumenten ska beakta. Konsumentperspektiven kan dock vara olika. Vissa prioriterar ekonomiska aspekter framför ett hälsomotiv, medan andra prioriterar ett miljöperspektiv. En kombination av flera olika aspekter eftersträvas också av många konsumenter. Elevernas konsumtionsberedskap vid köp av matvaror granskas därför i temaelementet *Värderingar vid val av matvaror* (B_{1b}). Dagens konsumenter har goda möjligheter att införskaffa kunskap om produkter eller tjänster genom olika informationskällor. Under temaelementet *Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp* (B_{1c}) är avsikten att undersöka vilken konsumtionsberedskap eleverna har för att inte bli lurade vid inköp. Pengar som betalningsmedel är en viktig ekonomisk resurs som i

de flesta hushåll måste disponeras förstärkt. Avsikten med undersökningar av temaelementet *Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll* (B_{1d}) är att få fram elevernas uppfattningar i fråga om privatekonomisk planering.

Hushåll och miljö – Aspekt C

Hållbar hushållsmiljö (tema C₁)

Hushållsmiljön kan upprätthållas på en trivsamt nivå genom olika aktiviteter som t.ex. städning, kläd- och skovård. Regelbunden rengöring av hemmiljön gynnar både hushållsmedlemmarnas hälsa och upprätthållande av hushållets standard. På vilket sätt hemmen rengörs eller hur ofta varierar. Det är emellertid nödvändigt att barn och unga utvecklar en viss kompetens för att klara av hemvården i ett hushåll. Därför omfattar studien undersökningar av vilka kunskaper och färdigheter eleverna själva anser att de behöver för att kunna ta hand om hushållsmiljön. På så sätt är det ändamålsenligt att undersöka temaelementen *Nödvändig kompetens i hushållet* (C_{1a}) och *Rengöringens betydelse* (C_{1b}).

Naturanpassad hushållning (tema C₂)

Miljövård är en viktig sida av miljöaspekten där blickarna riktas mot hushållens inverkan på den globala miljön. Upplysta människor eftersträvar idag ett förhållningssätt som gynnar naturmiljön på såväl mikro- som makronivå. Privata hushåll befinner sig i fokus, eftersom människor konsumerar varor och tjänster som på olika sätt kan bidra till att naturmiljön gynnas eller missgynnas. Därför är hushållens levnadssätt, värderingar och attityder i högsta grad avgörande för hur resultatet blir. För att ett hushåll ska kunna verka på ett relevant sätt med gynnsamma konsekvenser för miljön i form av ett kretsloppsanpassat samhälle, behöver alla medlemmar i hushållet känna till vilka handlingar som leder till defekter i detta kretslopp. Utgående från detta resonemang är det ändamålsenligt att under temat *Naturanpassad hushållning* (C₂) undersöka elevernas uppfattningar gällande temaelementen *Olämplig miljöhushållning* (C_{2a}) samt *Föredömlig miljöhushållning* (C_{2b}).

6.2 Aktuell forskningsansats

Avsikten med studiens fyra undersökningar är att ställa elevernas medvetenhet i det empiriska förfarandets fokus. Genom fostran i hemmets vardagsverklighet och i mötet med den formella utbildningen i skolan, förväntas barn och unga konstruera individuella föreställningar om verkligheten med anknytning till de aspekter och teman som uppmärksammas i undersökningarna. Forskningsuppgiften är därför metodologiskt sett att granska alternativa forskningsansatser som kan återspegla relevanta vägar för insamling av humanrelaterade data, dvs. elevernas uppfattningar av hushållsrelaterade betenden som anknyter till studiens problemställning.

6.2.1 Metodologiskt vägval

Datainsamlingen omfattar undersökningar av elevernas erfarenheter och upplevelser i fråga om de teman jag låter deras tankar riktas mot. Marton (1992, s. 34), hävdar att:

”en människas totala samtidiga erfalande, hennes förhållande till världen är det jag vill kalla hennes medvetande”. Martons tes antyder att studier av människans erfarenheter yrkar på en forskningsansats som utpekar möjliga metodiska förfaranden utifrån det aktuella forskningsproblemet som föreligger. Av möjliga metoder krävs det att de intellektuella strukturer och innebörder som existerar i individens medvetande kan införlivas i undersökningsresultaten. Ovanstående preciserade problemställning kräver också att jag genom mitt metodiska förfarande kan fånga elevernas uppfattningar och erfarenheter i enlighet med forskningsfrågorna, de redovisade aspekterna och studiens valda tema. Genom analys och tolkning av de variationer som förväntas framkomma i elevernas uppfattningar, bör resultaten av undersökningarna kunna reflektera det kunskande eleverna fostrats till både i hemmiljön och genom det utfall undervisningen i huslig ekonomi lett till.

Alternativa vägar till människans erfarenheter

För att empiriskt kunna hantera människors erfarenheter, krävs det att datainsamlingen tar utgångspunkt i den enskilda individens personliga upplevelser. Metodiska förväntningar på en humanvetenskaplig forskningsansats utgår vanligtvis från individspecifika forskningsfrågor. Metodologin måste därför ange metodalternativ som på bästa möjliga giltiga och säkra sätt kan återge och bekräfta respondentens egen erfarenhetsvärld. Dessutom behöver metoden lämna tillräckligt utrymme för reflekterande samtal kring respondentens upplevelser. Dialog är därför en önskvärd kommunikationsform under datainsamlingen. Ovan nämnda premisser utmynnar i en empirisk deskriptiv metod där undersökningens natur gäller studier av människans uppfattningar och tolkningar av fenomen i hennes omgivande verklighet. Forskningsansatsen måste följaktligen vara såväl individ- som relationsberoende, eftersom individens medvetande och intentionaltitet ska stå i centrum.

Medvetandefilosofin bildar en gemensam grund för den fenomenologiska och den fenomenografiska ansatsen. Ett forskningsproblem där människans medvetande fokuseras kan därför utgå från någondera eller från båda dessa ansatser. Människors uppfattningar av världen kan emellertid inte mätas direkt, därför måste respondenternas uppfattningar tolkas. Hermeneutik antas därför vara en relevant ansats för tolkningar av empiriska data i min studie.

6.2.2 Fenomenologi – en livsvärldsansats

I början av 1900-talet fick den moderna fenomenologin i Tyskland fotfäste genom dess grundare Edmund Husserl (1859–1938)^{6:6}. Han kritiserade dåtidens forskare, främst

^{6:6} Edmund Husserl inspirerades av den katolska prästen och Aristotelesforskaren Brentano som utvecklade och tolkade begreppet intentionaltitet. Brentano försökte definiera vad ett psykiskt fenomen är och kom bl.a. fram till att psykiska fenomen är intentionala. Att föreställa sig något, att se något, att tro något osv. är exempel på vad fenomenologer kallar intentionala medvetandeakter. Det som akten riktar sig mot kallas aktens intentionala objekt (Haglund, 1989).

positivister, för att fjärma sig från den *livsvärld*^{6:7} han myntade. Ur ett fenomenologiskt perspektiv är *livsvärlden* den värld människan tar för given i allt hon gör och som hennes medvetande därför har en naturlig anknytning till. Kunskapen finns att hämta i människans *medvetandeakter* och Husserl (1989) anser att varje medvetandeakt är intentionell^{6:8}. Då människor riktar sitt medvetande mot något uppstår ett *intentionellt objekt* som skapar ett medvetandetillstånd. Ett intentionellt objekt kännetecknas därför av ”tankens riktadhet”, vilket skapar mening i relation till det intentionella objekt som framträder i medvetandet. På så sätt får objektet mening.

Erfarenheter i livsvärldsperspektiv

Husserl anser att människan inte kan fånga en absolut och högre beskrivning av fenomenet som det framkommer i bl.a. Platons idealism. Individen kan enbart få en upplevelse av objektet. Husserls tes återspeglar en materialistisk verklighetsuppfattning utgående från empirisk epistemologi (se t.ex. Egidius, 1986). Vidare hävdar Husserl att tanken måste utgå från individens levda erfarenheter i all dess variation och rikedom samt de företeelser som visar sig däri (Husserls väsensbegrepp). Resultatet blir ett vidgat erfarenhetsbegrepp som mynnar ut i livsvärldsbegreppet. Individens levda erfarenhet i form av varseblivningar, som redan är försedda med avsikter, värderingar, meningar och tolkningar, bygger just på intentionalitet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Utgångspunkten är dock hela tiden den subjektiva upplevelsen.

Husserl (1989) introducerar också det kända uttrycket *att gå till sakerna själva*. Denna intentionalitetsteori innebär att undersöka världen som den visar sig, dvs. som ett verklighetsbeskrivande ontologiskt fenomen. Enligt Bengtssons (1999) tolkning av Husserl, försöker individen ge allt i omvärlden mening och innebörd genom den egna förståelsen av situationens innebörd. Individen kan således inte agera utgående från någon sorts objektiv verklighet. En bärande tanke är dessutom att allt medvetande är medvetande *om något*, dvs. är intentionellt riktat mot ett fenomen eller ett objekt. Fenomen^{6:9} är ett centralt begrepp inom fenomenologin som även gett namn åt denna filosofiska inriktning. I enlighet med Bengtsson (1998) är det av särskild betydelse inom fenomenologin att det finns en individ som fenomenet visar sig för, vilket leder till ett inbördes beroende mellan objektet och subjektet, oftast benämnd som subjekt – objektrelationen.

Medvetenhet och erfärande

Forskningsansatsen fenomenologi uttrycker teorin om det medvetna. Fenomenologin ger sålunda forskaren en möjlighet att söka kunskap om en företeelse bland de människor som har levda erfarenheter av den. I föreliggande studie innebär detta att undersöka, tolka och beskriva allmänna principer om elevernas erfarenheter gällande kost och

^{6:7} Husserl använde uttrycken ”det naturliga medvetandet, den naturliga erfarenheten eller den naturliga inställningen” innan han myntade begreppet ”livsvärlden” (Bengtsson, 1998, s. 21).

^{6:8} Av latinets *intendere*: rikta mot något – subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt (Bengtsson, 1999).

^{6:9} Av grekiskans *phainomenon* – det som visar sig (Åsberg, 2000).

hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö, utgående från deras levda vardagstillvaro i hemmet och i skolmiljön.

6.2.3 Fenomenografi – den icke-dualistiska metodansatsen

I motsats till fenomenologin är ansatsen fenomenografi^{6:10} inte en tillämpning av en filosofisk forskningsmetod. Synen på intentionalitet och medvetandets aktivitet är likartade men termen fenomenografi har enligt Marton (1992, s. 28) valts för att visa på möjligheten att beskriva olika företeelser: ”som de uppenbarar sig för oss [människan]”. Inom fenomenografien beskrivs därför individens *olika uppfattningar* av fenomen, medan den fenomenologiska forskningsansatsen strävar efter att beskriva *allmänna principer* om hur fenomen uppenbarar sig för människan. Utgående från Marton är forskningens fokus, enligt fenomenografien, individens uppfattningar, sätt att erfara, synsätt och varseblivningar gällande fenomen, problemsituationer, handlingar, händelser osv.

Subjekt – objekt-relationer

Erfarenhet av något har i fenomenografien alltid sitt ursprung i subjekt – objekt-relationer. Fenomenografisk ontologi tillåter på så sätt subjektet och objektet aldrig att vara åtskilda (Marton, 1992). Subjektet eller människan finns därför inte i världen utan sin upplevda värld och människans värld kan inte heller finnas utan människan. Ur detta så kallade icke-dualistiska perspektiv finns det alltså inte någon subjektiv värld som är åtskild från den objektiva. Det existerar däremot, enligt Marton, en värld som är både subjektiv och objektiv samtidigt, vilket i min studie innebär att barn och unga uppfattar och förstår denna värld på individuella, dvs. varierande sätt. Erfarandet blir följaktligen en aspekt hos objektet och subjektet, dvs. gällande både världen och de unga. Enligt den fenomenografiska ansatsen måste därför den enskildes sätt att erfara alltid uppfattas i relation till andras sätt att erfara samma objekt. Men en persons sätt att erfara samma objekt på olika sätt (individuella variationer) kan också studeras. I det första fallet betonas objektsaspekten medan subjektaspekten fokuseras i det senare. Då jag som forskande pedagog har en önskan om att kunna utvärdera undervisningen inom den grundläggande utbildningen i huslig ekonomi, är det relevant att undersöka hur elever (subjekten) relaterar till, dvs. förstår och tänker om, fenomenen kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö (objekten).

Variationsteorin

Med hjälp av en fenomenografisk ansats kan forskaren enligt Marton (1997) empiriskt studera variationen i de uppfattningar som framträder med avseende på ett specifikt fenomen eller en problemställning. Subjektiva uppfattningar av olika fenomen utgör på så sätt en grund för den fenomenografiska ansatsen. Genom djupintervjuer, som är fenomenografins vanligaste undersökningsmetod, skapar forskaren en möjlighet att individualisera människors uppfattningar av fenomenen i fråga. På så sätt får samtliga per-

^{6:10} Av grekiskans *phainomenon* – det som visar sig och *graphein* – skriva, teckna, dvs. nedtecknande av det som visar sig (Åsberg, 2000).

soner i ett urval, utgående från samtal eller djupintervju, reflektera kring forskningsproblemet (se Treekrem, 2000).

Marton och Booth (2000) hävdar att medvetandets natur tillåter individen att vara medveten om flera aspekter av en situation eller ett fenomen på samma gång. Detta innebär dock att vissa aspekter kan undanhållas samtidigt som andra kan betonas, fokuseras eller uppmärksammas, dvs. komma i förgrunden. För att kunna utvärdera elevernas vardagslärande i hemmiljön och formella lärande i skolan, är elevernas samtidiga medvetenhet om en aspekt av betydelse för utvärderingsresultatet. Mitt intresse att utforska variationer, med avseende på elevers erfarenhet av hushållsrelaterade fenomen, antas också ha didaktiskt *hur*-intresse inom ämnesundervisningen i huslig ekonomi. Fenomenografien är sålunda lämplig för mitt forskningsproblem, varför jag i föreliggande forskningsarbete beslutat att metodiskt tillrättalägga studien utifrån en fenomenografisk forskningsansats.

6.3 Metodiskt tillvägagångssätt

Kraven på en empirisk undersökning är bl.a. att den förväntas ge svar på studiens forskningsfrågor. För att kunna besvara dessa frågor behöver forskaren verktyg, dvs. metoder eller procedurer som kan fastställa lösningar på forskningsproblemet. Ett relevant val av metod vidgar forskarens möjligheter att kunna presentera giltiga och tillförlitliga resultat. När ett forskningsproblem riktas mot en källa som innehåller människors upplevelser och erfarenheter, kan djupintervjuer, fältstudier och observationer generellt sett fungera väl som metod för datainsamlingen. Då det gäller närmare beskrivningar av den föreliggande studiens utvärderingsmetod, det använda interventionsprogrammet och den skolvisa läroplanen samt undervisningsuppläggnings didaktiska utgångspunkter, hänvisas till avsnitten 6.3.2, 6.3.3 och 6.3.4.

6.3.1 Intervjumetoden

Genom samtal med varandra kan människor bilda sig uppfattningar av hur andra personer förstår omvärlden. I studier med avsikt att införskaffa fördjupad kunskap om människors värderingar, åsikter och erfarenheter i fråga om ett bestämt fenomen, är ostrukturerade samtal, dvs. djupintervju, det bästa verktyget (se t.ex. Holter, 1996; Angelöw & Jonsson, 2000; Anttila, 2000; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001). Den kvalitativa intervjuens styrka i undersökningar om barns och ungas uppfattningar ligger just i att undersökningssituationen i hög grad får påminna om ett vanligt vardagligt samtal. Intervjuresultatet beror dock på hur väl den mellanmänniska kommunikationen och interaktionen fungerar.

Semistrukturerade intervjuer

Inom fenomenografisk forskning används ofta intervju som metod för att ta reda på hur människor uppfattar sin omvärld. En klassisk fenomenografisk intervju kännetecknas enligt flera författare, bl.a. Kroksmark (1987), Alexandersson (1994), Treekrem (2000), av *djupintresse*. Ett djupintresse innebär att intervjuaren försöker hämta fram de intervjuades upplevelser, erfarenheter och uppfattningar av och föreställningar om forskningsfenomenet. För att nå djupet i människors medvetande krävs dock en fråge-

teknik som når längre än till allmänna uppfattningar av och attityder till forskningsfenomenet. Ytlighet blir oftast resultatet av standardiserade och stramt strukturerade frågeformulär, exempelvis enkätformulär. Semistrukturerade intervjuer, som ofta används i fenomenografiska intervjuer, innebär däremot att intervjuaren utgår från en temaorienterad intervjumanual (Kvale, 1997; Brown & Dowling, 1998; Trost, 2005).

I fenomenografiska semistrukturerade intervjuer ställs ingångsfrågan till ett tema alltid på samma sätt till alla respondenter, därefter kan samtalet individualiseras. Ingångsfrågan får dock inte vara en standardfråga där svaret är inövat, eftersom den på så sätt knappast avspeglar respondentens genuina tankar. I enlighet med Ashworths och Lucas (2000) rekommendationer har jag använt en semistrukturerad frågeguide med individanpassade frågor som ställs efter ingångsfrågorna eller ledfrågorna för att uppnå maximal möjlighet till reflektion kring respondentens egna erfarenheter och uppfattningar.

Frågeteknik

Min avsikt har varit att efter bästa förmåga försöka fånga respondenternas egna erfarenheter och uppfattningar av forskningsfenomenet. Därför har jag ställt uppföljningsfrågor som har varit ett sätt att individualisera och fördjupa samtalet. Ibland fördjupades även intervjun genom att jag förtydligade frågan med konkreta exempel. Även Larsson (1986) rekommenderar detta förfarande, eftersom människor ofta tolkar det som sägs på olika sätt. En intervjuare kan därför inte veta hur frågan uppfattas förrän han eller hon har fått höra svaret från respondenten. Men respondentens svar på intervjufrågan behöver inte nödvändigtvis vara det svar som intervjuaren förväntar sig. I fall frågan missuppfattas har intervjuaren en möjlighet att omformulera frågan och även använda uppföljningsfrågor för att klargöra att såväl intervjuare som respondent talar om samma sak. Först därefter kan en fördjupning kring temat ske. Ett förtydligande av frågorna symboliseras av ett empatiskt och uppmärksamt lyssnande, som även Ashworth och Lucas (2000) förordar.

Mina ledfrågor i studien innehåller inte färdiga svarsalternativ som formulerats på förhand. Därför kunde respondenterna själva formulera sina egna tankar kring intervjuens teman. Avsikten här är att fördjupa min förståelse av den intervjuades uppfattningar av forskningsfenomenet så långt det är möjligt. I enlighet med Treekrem (2000) behöver intervjuaren ofta anstränga sig för att skapa förståelse av den intervjuades upplevelser och erfarenheter i fråga om de fenomen han eller hon söker ny kunskap om. Ibland kan vissa intervjuerespondenter lyckas med att urskilja egna uppfattningar helt spontant under en intervju. I andra fall är det, enligt Marton och Booth (2000, s. 169), nödvändigt att intervjuaren: "försöker frigöra den intervjuades hittills otänkta tankar". Avsikten med ett "frigörande" intervjuförfarande är att frambringa ny och mer djupgående information om forskningsfenomenet än det ledfrågan i första hand leder respondentens tankar mot. I min studie fungerar intervjuerna generellt sett relativt smidigt med hjälp av individuella uppföljningsfrågor. Ibland kan det dock vara näst intill omöjligt att tränga in i respondentens erfarenheter. Detta kan vara orsakat av en negativ attityd till både skolan och intervjusituationen. Repstad (1999) poängterar också att alla respondenter inte har samma förutsättningar att delge sina erfarenheter för intervjuaren.

Mina intervjuer visar att Repstads påstående stämmer. Respondenternas verbala för- måga varierar tydligt på så sätt att det i urvalet ingår både pratglada och tillbakadragna flickor och pojkar.

Utgående från mitt aktuella forskningsproblem använder jag intervju för att fånga upp elevernas erfarenheter av fostran i hemmiljön och erfarenheter av undervis- ningen i läroämnet huslig ekonomi inom den grundläggande utbildningen. Genom det semistrukturerade intervjuförfarandet får jag möjlighet att med hjälp av följdfrågor vid- ga, fördjupa och förtydliga innebörden av elevernas svar. Den semistrukturerade inter- vjun med möjlighet till fördjupning är följaktligen relevant för min studie. Frågeguiden som ligger till grund för studiens undersökningar finns i bilaga 15.

6.3.2 Utvärdering – ett sätt att studera undervisningsprocessens utfall

Sedan 1985 har grundskolan i Finland fått nya nationella läroplaner med ca 10 års mel- lanrum. Statens anspråk på skolan uttrycks genom den nationella läroplanen. Samtidigt ges kommuner eller enskilda skolor möjlighet att utforma individuella läroplaner. På så sätt skapas ett visst utrymme för pedagogiskt utvecklingsarbete. En central fråga i den finländska skolmiljön är emellertid huruvida eleverna lär sig enligt de mål läroplanen ställer upp. Ett vanligt sätt att skaffa kunskap om detta är att utvärdera undervisningen.

Behovet av utvärdering

Tidigare ingick utvärdering och utveckling av skolverksamheten i folkskoleinspektö- rernas verksamhet (Utbildningsstyrelsen, 1999). Numera gör utbildningsstyrelsen själv utvärderingar av valda läroämnen eller teman för hela landet. Utbildningsstyrelsen kan dessutom utföra forskning och utredningar eller beställa dylika. Den välkända PISA- undersökningen är ett exempel på en internationell utvärdering som samtidigt reflekter- rar nationella karaktärsdrag inom exempelvis matematik, problemlösning, läsning och naturvetenskap (PISA, 2003).

I enlighet med Lag om grundläggande utbildning (L 628/21.8.1998, 5 kap. 21 §) ska: ”den som ordnar utbildning också utvärdera den och bedöma vilken verkan ut- bildningen har”. Men enligt Löfström, Metsämuuronen, Niemi, Salmio och Stenvall (2005) saknas dock utvärdering hos var fjärde utbildningsanordnare i Finland. Inom den grundläggande utbildningen utvärderas enligt Löfström m.fl. främst undervisning- ens mål och innehåll samt inlärningsresultat (den didaktiska *vad*-frågan). Huslig eko- nomi är ett läroämne som ännu inte utvärderats nationellt i Finland.

I Sverige har däremot ämnet *hem- och konsumentkunskap* utvärderats nationellt 1992 (Skolverket, 1993) och 2003 (Cullbrand & Petersson, 2005). Då det gäller huslig ekonomi i Finland är det sålunda befogat att granska huruvida uppställda mål enligt gällande läroplan har nåtts. Den första deluppgiften med min utvärdering anser jag vara att granska och bedöma de erfarenheter barn och unga bär med sig från hemmiljön när de kommer till utbildningen i huslig ekonomi. Därefter är det min andra deluppgift att granska och bedöma de lärdomar eleverna har kunnat förvärva genom undervisningen i läroämnet huslig ekonomi. Det beskrivna förfarandet är nödvändigt för att enligt Lag om grundläggande utbildning (L 628/21.8.1998, 5 kap. 21 §) kunna bedöma vilken verkan utbildningen har haft.

Utvärderingens idé

Enligt Franke-Wikberg och Lundgren (1979), Ekholm och Lander (1993) samt Vedung (1998) krävs det av en pedagogisk utvärderingsstudie att eventuella förändringar som ett interventionsprogram^{6:11} lett till ska framgå av materialet. För att forskaren ska kunna observera markanta förändringar är det därför nödvändigt att det finns en tidsskillnad som tillåter mätningar mellan åtminstone två undersökningstillfällen. I min studie utgör tidsskillnaden mellan de två undersökningstillfallen ett läsår. De effekter som interventionsprogrammet och den traditionella skolvisa läroplanen (se avsnitt. 6.3.3) förväntas ge upphov till i föreliggande studie, framkommer genom att jag jämför mina undersökningsresultat på två kategorinivåer (bekskrivningskategorinivå och temaelementkategorinivå) med varandra vid de två undersökningstillfallen. Dessutom gör jag en analys och bedömning av studiens övergripande resultat inom varje tema samt genom en avslutande sammanfattning av studieresultatet.

Vedung (2002) betraktar utvärdering som en omfattande aktivitet där syftet är att blicka tillbaka på verksamheten. Utvärderingar är oftast verklighetsnära och fyller dessutom enligt Vedung en viktig funktion eftersom de utmynnar i reflektioner kring presenterade resultat. Begrundanden kring utvärderingar skapar dessutom en bas för förändringar som kan leda till ett mer ändamålsenligt handlande i framtiden.

En intressant fråga är emellertid varför en aktivitet ska utvärderas och bedömas. Enligt Carlström och Hagman (1995, s. 15) innebär utvärdering att: ”tydliggöra verksamheten för att undersöka vad som egentligen sker i den”. Ekholm och Lander (1993) påpekar att utvärdering först innebär en granskning, vilket medför insamling av information om det som ska utvärderas. Därefter analyseras informationen. Utvärderingen kan också efterföljas av ett förändringsarbete men detta är inte någon självklarhet. Författarna hävdar att utvärdering är ett djärvt uppdrag, speciellt eftersom verksamheten bör kunna uppvisa bättre kunskaper efter undervisningen än vad som fanns att tillgå tidigare. I min egen utvärdering har jag sålunda sammanställt och redovisat tillgänglig information om de aktiviteter som ska utvärderas i avsnitten 6.3.3 och 6.3.4.

Motivet för att verkställa utvärdering av undervisning kan på så sätt antingen handla om förändring eller kontroll men även om både förändring och kontroll (se exempelvis Franke-Wikberg & Lundgren, 1979; Carlström & Hagman, 1995; Vedung, 2002). *Förändringsmotivet* innebär å ena sidan utveckling av underlag för att bättre än tidigare kunna tillrättalägga undervisning och inlärning, dvs. hur själva processen kan äga rum på bästa möjliga pedagogiska sätt (den didaktiska *hur*-frågan). I Finland regleras utvärdering utgående från Lag om grundläggande utbildning (L 628/21.8.1998, 5 kap. 21 §) som visar att syftet med utvärdering av utbildning är att: ”stödja en utveckling av utbildningen och förbättra förutsättningarna för inlärning”.

I *kontrollmotivet* ligger å andra sidan en önskan om att enbart få veta i vilken omfattning uppställda mål har nåtts (den didaktiska *vad*-frågan). Realiteterna inom all undervisning är emellertid inte så att den didaktiska *hur*-frågan kan separeras från den didaktiska *vad*-frågan. Effekterna eller verkan av *vad* undervisningen har åstadkommit är i hög grad beroende av *hur* undervisningen och inlärningen tillrättaläggs. I min studie omfattar målet med utvärderingen främst att studera variationen i elevernas upp-

^{6:11} Av latinets *interventio*: ingripande. Syftet med ingripandet att långsiktigt kunna bidra till att utveckla undervisningen i läroämnet huslig ekonomi.

fattningar gällande hur mänskliga behov och livskvalitet i vardagen bemästras före och efter undervisningen i läroämnet huslig ekonomi. Eftersom fostran och lärande mäts vid två skilda tillfällen, antar jag att det utfall av undervisningen som framkommer genom utvärderingen är ett resultat av skillnaderna mellan elevernas uppfattningar vid början och vid avslutningen av studien då inlärningsprocessen är slutförd. Elevernas olika utgångspunkter samt olika upplevelser av undervisningsprocessen och omgivningen leder dock till varierande utvärderingsresultat.

Studiens utvärderingsmodell

Vid planeringen av en utvärderingsstudie som ska mäta undervisningens utfall, är det en nödvändig förutsättning att beskriva den på ett sätt som klargör forskarens tillvägagångssätt. Bland många andra forskare framhåller Riecken och Boruch (1974); Cook och Campbell (1979); Rossi och Freeman (1989) kvasiexperiment som en möjlig utvärderingsform, ifall inte utvärderingen kan utföras i laboratoriemiljö som vanligt experiment. I litteraturen uppvisas olika varianter av kvasiexperiment. De flesta är emellertid svåra att anpassa till den aktuella undersökningsverkligheten, oftast beroende på en viss osäkerhet i samband med insatsens effektmätningar. Vedung (1998, s. 139) hävdar exempelvis att: "Någon helt invändningsfri slutlig lösning på effektproblemet i utvärderingsforskningen finns inte". Detta kan dock upplevas något paradoxalt eftersom den finländska lagen om grundläggande utbildning (L 628/21.8.1998, 5 kap. 21 §) kräver utbildningsutvärderingar för att kunna bedöma vilken verkan en utbildning haft. Utvärdering av utbildning är enligt nämnda lagstiftning nödvändig för att kunna: "stödja en utveckling av utbildningen och förbättra förutsättningarna för inläring".

Utgående från diskussionen ovan samt övriga forskningsrön har jag valt att förbise det kvasiexperimentella dilemmat. I min studie inser jag att den naturliga osäkerheten knappast kan bortförklaras genom noga beskrivningar av ett tillvägagångssätt där utvärderingen legitimeras av en speciell modell som t.ex. ett kvasiexperiment skulle vara. Min uppläggning består därför helt enkelt av en slumpmässigt vald undersökningsgrupp (U-grupp) och en dito jämförelsegrupp (J-grupp) vid två jämförbara skolor. Båda skolornas grupper har valts slumpmässigt av de aktuella skolornas rektorer ur en population som motsvarar Vedungs (1998, s. 147) begrepp "naturliga grupper i samhället" (elever i den grundläggande utbildningens årskurs 7). I min utvärderingsstudie valdes de två jämförbara grupperna av följande skäl, nämligen för att kunna:

- studera, analysera och jämföra den naturliga variationen i elevernas uppfattningar inom de två grupperna
- utvärdera och jämföra pedagogiska och didaktiska konsekvenser av ett interventionsprogram och en skolvis läroplan med traditionell undervisning
- observera implicita effekter av två olika didaktiska tillvägagångssätt för att kunna diskutera undervisningsprocessen (den didaktiska hur-frågan) under rubriken studiens pedagogiska och didaktiska konsekvenser (kapitel 10).

De två grupperna är jämförbara med varandra i olika relevanta avseenden. Sådana avseenden är t.ex. att båda grupperna består av elever i årskurs 7, dvs. eleverna har motsvarande ålderssammansättning. De två skolorna som ingår i studien ligger 5 km från

varandra. J-gruppens elever bor nära varandra geografiskt sett, dvs. att bortsett från sex elever som bor inom en radie av högst 20 km och minst 11 km från sin skola, bor samtliga av de övriga eleverna inom en radie av högst 10 km från skolan. U-gruppens elever bor i en finländsk småstad i samma geografiska område som J-gruppens elever. Urvalet kan därför sägas vara homogent samhällskulturellt sett. Föräldrars utbildningsnivå och -inriktning samt deras socioekonomiska status, kan till en viss grad skilja elevernas hemmiljöer något från varandra. Denna variation omfattar emellertid båda grupperna och ingår som en del av den naturliga variationen i urvalet. Föräldrarnas status, yrken, inkomst, boendemiljö osv. har sålunda inte bildat någon stratifierande urvalsgrund (se i övrigt avsnitt 6.4.1 Population och urval).

6.3.3 Undervisningens innehåll (vad-frågan)

Enligt den nationella läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250) är uppgiften i läroämnet huslig ekonomi att: ”eleven ska lära sig ta ansvar för sin hälsa, ... sin ekonomi och för trivseln och tryggheten i närmiljön”. En relevant fråga med utgångspunkt i läroplanen är sålunda *vad* eleverna lär sig genom undervisningen i de undersökta aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö. För att ta reda på detta behövs en utvärdering. Min analys av elevernas lärdomar bygger på jämförelser mellan undervisning enligt ett interventionsprogram och traditionell undervisning enligt en skolvis läroplan. Kärnstoffet, dvs. *vad* eleverna undervisas om, framgår av tabellerna 6:1, 6:2 och 6:3 nedan. Båda gruppernas planeringsdokument baserar sig på den nationella läroplanen. Utvärderingen förväntas kunna återspegla elevernas föreställningar om olika aspekter av kärnstoffet i läroplanen. Eftersom den nationella läroplanen enbart bildar en ram för skolvisa läroplaner i Finland, kan betoningen på de olika delmomenten variera något i U- och J-gruppen.

Tabellerna 6:1, 6:2 och 6:3 innehåller de kärnämnen som ingår i U-gruppens interventionsprogram och J-gruppens skolvisa läroplan utgående från den nationella läroplanen i Finland. De tre tabellerna reflekterar de kärnämnen som ska studeras inom aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö.

Tabell 6:1 Aspekten kost och hälsa i olika planeringsdokument

Nationell läroplan	U-gruppens interventionsprogram	J-gruppens skolvisa läroplan
Näringsrekommendationer och hälsosam föda	Finländska näringsrekommendationer (kostmodeller, näringsämnen, energi)	Näringsämnen och deras betydelse för den unga människan
Födans kvalitet och ofarligheter	Livsmedelskunskap Kostrelaterade sjukdomar	Livsmedelskännedom Livsmedels- och kökshygien
Olika måltidssituationer i finländska matkulturen	Måltiden (måltidsmönster, dukning, bordsskick)	Vett och etikett Finländska matkulturen

I den nationella läroplanen bildar näringsrekommendationer och hälsosam föda, födans kvalitet och ofarligheter samt olika måltidssituationer i den finländska matkulturen delmoment med tydligt fokus på hälsa. Planeringsdokumenten i de två studiegrupperna

KAPITEL 6

är innehållsmässigt ganska lika till pappers. Jämförelser mellan U- och J-gruppernas planeringsdokument visar emellertid att kostrelaterade sjukdomar ingår enbart i U-gruppens interventionsprogram medan finländsk matkultur enbart explicit ingår i J-gruppens planeringsdokument.

Utgående från de beskrivna planeringsdokumenten har både U- och J-gruppens elever goda utsikter att bli förtrodda med de värden som utifrån Glgu-04 eftersträvas genom undervisningen i huslig ekonomi. Det förväntas att både U- och J-gruppens elever i studien kan besvara frågor av det slag som i den nationella läroplanen exempelvis beskrivs som: ”ta ansvar för den egna hälsan” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250).

Tabell 6:2 Aspekten konsumtion och privatekonomi i olika planeringsdokument

Nationell läroplan	U-gruppens interventionsprogram	J-gruppens skolvisa läroplan
Planering av penninganvändningen	Hushållsekonomi (ekonomisk planering, hushållets utgifter, betalningsformer osv.)	Arbetsplanering, inköp, budget m.m.
Konsumentens ansvar och möjligheter att påverka	Konsumtion (reklam, produktmärkning,)	Konsumentens rättigheter och skyldigheter
Att skaffa och använda produkter och tjänster	Inköp, konsumentskydd m.m.	Hemmet som konsument och producent

Ur tabell 6:2 framgår vilka moment som ingår i ekonomiaspekten i den nationella läroplanen. Dessutom visualiseras hur momenten tolkats i U-gruppens interventionsprogram och J-gruppens skolvisa läroplan. Utgående från Glgu-04 ska eleven: ”lära sig att handla medvetet och ansvarsfullt som konsument och vara medveten om vilka problem som är förknippade med konsumtion” (Utbildningsstyrelsen 2004, s. 250). Enligt målen för interventionsprogrammet och den skolvisa läroplanen, kan den nationella läroplanens övergripande mål uppfyllas genom de delmoment som tillhör de redovisade planeringsdokumenten under aspekten konsumtion och privatekonomi. Det framkommer inga markanta skillnader innehållsmässigt i U-gruppens interventionsprogram jämfört med J-gruppens skolvisa läroplan.

Tabell 6:3 Aspekten hushåll och miljö i olika planeringsdokument

Nationell läroplan	U-gruppens interventionsprogram	J-gruppens skolvisa läroplan
Skötsel av bostad och textilier	Rengöring (städning av kök, badrum och sovrum) Textilvård (förbehandling, tvätt, efterbehandling, skovård)	Städning Kläd- och textilvård
Konsumtionens inverkan på miljön	Resurshushållning (energiförbrukning, miljövänlig konsumtion, avfallshantering)	Miljömärkning och miljövänliga ämnen
Hushållets avfallshantering		Avfallshantering, återanvändning

Enligt G1gu-04 ska eleven: ”lära sig att utföra enkla sysslor i anslutning till mathushållning, bostad och textilier och att använda ämnen, redskap och arbetsmetoder som är ändamålsenliga, trygga och i överensstämmelse med en hållbar utveckling” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250).

Skötsel av bostad och textilier, hushållets avfallshantering och konsumtionens inverkan på miljön, ingår både i U-gruppens interventionsprogram och i J-gruppens skolvisa läroplan. Undervisningens innehåll är sålunda i båda planeringsdokumenten tillrättalagt på ett sätt som motsvarar den nationella läroplanens övergripande mål gällande aspekten hushåll och miljö. Målen förväntas vara uppnådda efter ett års undervisning.

6.3.4 Undervisningens uppläggning (hur-frågan)

Enligt gällande finländsk läroplan (G1gu-04) ska eleverna i huslig ekonomi: ”utveckla praktiska färdigheter, samarbetsförmåga och kunskapssökning som behövs för att klara sig i det dagliga livet” (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 250). I svenska skolverkets rapport hävdar Cullbrand och Petersson (2005, s. 118) att: ”med den samhällsaktuella och livsvärldsnära anknytning som ämnet [hem- och konsumentkunskap] har, är det en utmaning att utgå från elevernas frågor och erfarenheter”.

Elevernas erfarenhetsbaserade kunskaper innehåller alltid de kritiska villkoren som en lärare måste beakta i undervisningen. Lärarens tillrättaläggande av undervisningen bör utgå från dessa villkor och äga rum på ett sätt som får elevernas lärandebehov och läroplanens intentioner att mötas i en bördig förbindelse.

Undervisning kan tillrättaläggas på olika sätt. I det praktiska och teoretiska ämnet huslig ekonomi kräver läroplanen i Finland att läraren ska närma sig den enskilda elevens särskilda behov (se Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 16–17). Genom individualiserad undervisning öppnar sig elevens möjligheter att få uppleva kompetensutveckling genom självständigt arbete. Elevens utveckling kan ske såväl under lärarens handledning som tillsammans med andra elever i gruppen.

Av bl.a. denna orsak bygger undervisningen i både U- och J-gruppen mer eller mindre på smågruppsarbete (3–4 elever per grupp), vilket tillåter läraren att närma sig elevens personliga inlärningsbehov enligt läroplanen. En viktig och avgörande didaktisk fråga är emellertid hur lärarna i min studie i realiteten gör. Av nedanstående framställning i tabell 6:4 samt i efterföljande preciseringar framgår den undervisningsdidaktik som används i U- och J-gruppen.

Tabell 6:4 Undervisningsstrategier

U-gruppens undervisningsdidaktik	J-gruppens undervisningsdidaktik
Möter eleverna på en individuell nivå	Möter eleverna på en kollektiv nivå
Diskuterar den praktiska hemuppgiften	Förhör den teoretiska läxan
Problematiserar dagens undervisningstema och reflekterar kring menyn	Presenterar dagens undervisningstema samt meny för dagens matlagning
Undervisar erfarenhets- och dialogbaserat utifrån den teori som behandlas	Ger en temaorienterad lektion utifrån läroplanen – alternativt grupparbete inom temat
Demonstrerar arbetsuppgiftens kritiska villkor i fråga om elevernas praktiska uppgifter	Informerar allmänt i anknytning till praktisk matlagning
Problematiserar tillsammans med eleverna i det pågående praktiska arbetet	Instruerar eleverna under matlagningsaktiviteterna
Samtalar och reflekterar med eleverna under måltiden	Låter eleverna prata fritt under måltiden
Motiverar en kvalificerad efterstädning	Anvisar hur efterstädningen ska utföras
Sammanfattar dagens undervisning	

Tillrättaläggandet av undervisningens strategier i U- och J-gruppen utgår från de inlärningsteorier som är detaljbehandlade i kapitel 5 under avsnitten 5.3 och 5.4. I avsnitt 5.3 ingår grundläggande lärandeteorier, såsom behaviorism, kognitivism och socialkonstruktivism. Avsnitt 5.4 omfattar handlingsbaserat lärande, dvs. mästarlärande, erfarenhetslärande och reflekterande i praktiken. Nedan följer en beskrivning av hur undervisningen generellt sett varit tillrättalagd i båda grupperna.

U-gruppens undervisningsdidaktik

Möter eleverna på en individuell nivå

Lektioner i huslig ekonomi inleds med att eleverna kommer in i klassrummet, sätter sig och börjar skriva in tema och meny för dagens undervisning i sitt arbetshäfte. Läraren inleder undervisningen med individuella elevsamtal om den praktiska arbetsuppgiften de har utfört hemma (matlagning, städning, textilvård, prisjämförelser, intervjuer osv.). På lärarens begäran har elevernas föräldrar skrivit en kort kommentar i fråga om hur eleven utfört hemuppgiften. Läraren kommenterar även den utförda arbetsuppgiften skriftligt i elevernas arbetshäfte.

Självständigt arbete i kombination med individuella elevsamtal gynnar den enskilda elevens förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande utifrån den inlärningsförmåga han eller hon kan uppvisa. Eftersom både läraren och föräldrarna kommenterar hemuppgiften skriftligt i elevens arbetshäfte, framstår hemuppgiften i en betydelsefull dager för eleven. Självständigt arbete och individuella elevsamtal skapar därmed en känsla hos eleven att bli speciellt uppmärksam. Den beskrivna undervisningsformen leder till att samtliga elever i gruppen kan skapa sin egen individuella förståelse utifrån egna erfarenheter, vilket motsvarar en konstruktivistisk syn på inläring.

Diskuterar hemuppgiften och utvärderar senaste undervisningstillfälle

Därnäst diskuterar läraren och eleverna i gruppen den utförda hemuppgiften tillsammans. I diskussionen ingår att eleverna ska begrunda värdet av att själv kunna utföra hushållsarbete i hemmiljön. Lärarens egna observationer av föregående undervisningstillfälle diskuteras också tillsammans med eleverna.

Reflektion kring utförda handlingar där läraren och eleverna tillsammans tänker igenom och abstraherar hemuppgiften och varierande problemställningar antas kunna leda till att eleverna utvecklar sin tankestruktur i huslig ekonomi. Samspelet mellan läraren och eleverna utifrån denna undervisningsform bygger på en kognitivistisk inlärningsteori där eleven genom reflektion konstruerar sin egen förståelse och nya tankestrukturer.

Problematiserar dagens undervisningstema och reflekterar kring meny

Inledningsvis presenterar också läraren tema och mål för dagens undervisningstillfälle. Eleverna upptäcker på så sätt redan i början vad som kommer att ingå i undervisningen. Läraren ger också konkreta exempel på varför den kunskap som ska behandlas är nödvändig.

Lärarens problematiserande undervisningsform motiverar eleven och erbjuder honom eller henne att lära sig, dvs. skapa sin egen förståelse. Detta motsvarar ett konstruktivistiskt undervisningsförfarande.

Undervisar erfarenhets- och dialogbaserat utifrån den teori som behandlas

I teoriundervisningen anknyter läraren till temana kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi, hushåll och miljö. Undervisningen introduceras på så sätt att läraren frågar eleverna vilka erfarenheter de har från tidigare i fråga om undervisningstemat för lektionen. Elevernas egna erfarenheter bildar på så sätt en grund för de områden av temat som behandlas. Därefter aktiveras eleverna genom exempelvis frågande undervisning, grupparbete eller pararbete. En inbjuden ämnesexpert kan även hålla ett kort föredrag. Studiebesök kan också ersätta teoriundervisningen.

Samtliga av de undervisningsformer som nämns ovan innebär en konstruktivistisk syn på inlärning där eleven själv aktivt skapar nya kunskapsstrukturer utgående från personliga erfarenheter och tidigare kunskaper. Studiebesök kan dessutom förankra elevens teoretiska uppfattning av undervisningsinnehållet i den konkreta samhällsverkligheten.

Demonstrerar arbetsuppgiftens kritiska villkor i fråga om elevernas praktiska uppgifter

Inför det praktiska arbetet förevisar läraren några av de arbetsmoment som ingår i elevernas arbetsuppgifter, såsom matlagning, rengöring eller textiltvård. Demonstrationen kan äga rum före det praktiska arbetet introduceras eller också i samband med att eleverna utför det praktiska arbetet själva. Läraren demonstrerar dessa arbetsmoment ensam eller i samspel med eleverna. Eleverna får på så sätt konkreta erfarenheter av hur vissa arbetsmoment i praktiken behöver utföras för att han eller hon ska kunna lyckas med arbetsuppgiften (arbetsuppgiftens kritiska villkor). Vid tillredning av en kräm behöver t.ex. eleven känna till vilka ingredienser och vilken tillredningsteknik som behövs för att krämen ska få en viss konsistens och dessutom vara "klimpfri". Eleverna får på så sätt en tydlig bild av hur de ska göra när de själva ska utföra arbetsmomentet.

KAPITEL 6

Idén med denna form av mästarlära eller modellinläring är att läraren ska synliggöra de uppgifter som ska läras och dessutom fungera som identifikationskälla för eleven. Att läraren synliggör aktuella problemlösningssalternativ för eleverna bygger på en kognitiv kunskapssyn, där lösningen på de förevisade uppgifterna sedan anpassas eller omformas i elevens egna medvetandeprocesser.

Problematiserar tillsammans med eleverna i det pågående praktiska arbetet

Då eleverna tillreder mat, utför städ- eller textilvårdsuppgifter med anknytning till det aktuella undervisningstemat, cirkulerar läraren bland eleverna i undervisningsköket. Istället för att ge direkta svar på de frågor som eleverna ställer, problematiserar läraren uppgiften tillsammans med dem. Eleverna tvingas på så sätt att själva hitta lösningar på de problem som uppstår.

Denna konstruktivistiska inläringsteori bygger på idén att läraren genom samspel med eleven kan göra olika problemlösningssituationer mera begriplig i elevens medvetande. Slutligen upptäcker eleven att han eller hon själv kan hitta lösningen på problemet. På så sätt lär sig eleven utgå från tidigare erfarenheter, reflektera och praktisera fram lösningar på de olika problem som uppstår. Detta förfarande motsvarar det bekanta uttrycket ”reflection in action”, dvs. att reflektera då själva handlingen pågår.

Samtalar och reflekterar med eleverna under måltiden

Efter det praktiska arbetet äter eleverna den mat de tillrett. Läraren går från bord till bord, sätter sig en stund och diskuterar måltiden i relation till undervisningstemat, varför måltidsdiskussionen får ett temainriktat perspektiv. Följaktligen erbjuds eleverna möjligheter att expandera sina tidigare erfarenheter, vilket innebär att etablera länkar mellan teorin och den praktiska tillämpningen.

Denna form av lärande innebär en socialkonstruktivistisk växelverkan mellan läraren och eleverna. Samtalet som undervisningsform uttrycker en didaktik där det antas att inläring gynnas av autentiska situationer, eftersom lärojektet då blir konkret.

Motiverar en kvalificerad efterstädning

Efter måltiden ska eleverna lära sig städa sina kök. För att eleverna ska upptäcka städningens kritiska villkor sätter läraren exempelvis dosering av diskmedel, rengöring av arbetsbänkar m.m. i fokus. Genom att problematisera och diskutera ekonomiska, miljömässiga och hälsomässiga konsekvenser av städningen, kan elevernas tidigare erfarenheter av rengöring expanderas och utvecklas. Med hjälp av lärarens problematiserande undervisningsdidaktik förväntas detta leda till att eleven skapar sig en kvalificerad, dvs. en mer kompetent bild av städning.

Genom lärarens problematiserande samspel med eleven kan han eller hon skapa nya kunskapsstrukturer utgående från tidigare personliga erfarenheter och kunskaper. Lärandet kan på så sätt betraktas som en form av konstruktivism.

Sammanfattar dagens undervisning

Läraren samlar eleverna till en avslutande diskussion där de ges tillfälle att berätta för läraren om sina egna erfarenheter av det aktuella undervisningspasset. Under diskussionen aktualiserar även läraren en fråga om vilken nytta eleverna kan ha av erfarenheter de gjort. Eleverna får oftast också en praktisk hemuppgift som anknyter till temat för det aktuella undervisningspasset. Läraren försöker på så sätt utveckla elevernas fär-

digheter genom att de ska omsätta skolkunskapen i en ny och oftast annorlunda situation i hemmiljön.

Genom praktiska hemuppgifter erbjuds eleverna med hjälp av detta förfarande möjligheter att anknyta lärandet till olika autentiska situationer. Inlärningsprocessen påverkas på så sätt av den rådande sociokulturella miljön. Resultatet av de erfarenheter som skapas i relation till de olika sociokulturellt betingade inlärningsprocesserna, bör dock framträda som en relativt stabil ”bild” i elevernas medvetande om det längre framska kunna hävdas att de lärt sig. En undervisningsidé som innebär att eleven ska erbjudas möjligheter att erövra nya erfarenheter genom varierande inlärningsituationer, gynnar formandet av elevens abstrakta generaliseringsförmåga.

J-gruppens undervisningsdidaktik

Möter eleverna på en kollektiv nivå

Lektioner i huslig ekonomi inleds med att läraren hälsar eleverna i gruppen kollektivt. Elevfrånvaron noteras mekaniskt.

Lektionens introduktionsförfarande saknar utrymme för dialog mellan läraren och den enskilde eleven. Lärarens kontakt med elevgruppen blir enbart kollektiv. Genom att uppvisa ett distanserande förhållningssätt till eleverna symboliserar läraren en relation som påminner om en förlegad positivistisk individsyn där eleven uppfattas som objekt.

Förhör den teoretiska läxan

Nästa steg innebär att läraren håller läxförhör som baserar sig på frågande undervisning, dvs. läraren ställer frågor och eleverna svarar.

Denna faktabaserade undervisningsform utgår från att eleven ska kunna återge faktakunskaper i relation till en bok eller något annat skriftligt källmaterial han eller hon läst. Undervisningsformen påminner om en kognitivistisk kunskapssyn som bygger på behavioristisk inläringsteori, där kunskapen är direkt överförbar och förstärks av upprepande läxförhör. På så sätt förväntas eleverna kunna skapa nya samt förändra gamla tankestrukturer genom att läsa läxan som läraren sedan förhör.

Presenterar dagens undervisningstema samt meny för dagens matlagning

Läraren presenterar därefter dagens undervisningstema, t.ex. ”laktosintolerans”. Dessutom berättar läraren om den meny som valts inför dagens matlagingspraktik. Sambandet mellan det aktuella undervisningstemat och den tillredda maten existerar inte alltid. Då laktosintolerans är undervisningstema, tillreds exempelvis inte laktosfri eller -fattig kost och som kunde jämföras med normal kost. På så sätt kan eleverna inte heller utvärdera eventuella problem med att tillreda laktosfri kost. De kan inte heller jämföra smakskillnader mellan kost som är laktosfattig eller -fri och normal kost.

Denna form av undervisningsuppläggning försämrar elevernas möjligheter att på ett naturligt sätt sammanknyta teori och praktik. Eleverna kan inte skaffa sig egna erfarenheter genom praktiskt arbete som kan sammankopplas med teorierna. På så sätt utvecklas inte elevernas helhetsförståelse av det exemplifierade undervisningstemat laktosintolerans.

KAPITEL 6

Ger en temaorienterad lektion utifrån läroplanen – alternativt grupparbete inom temat

Med utgångspunkt i den skolvisa läroplanen undervisar läraren om ett speciellt tema i enlighet med den egna undervisningsplaneringen. Läraren ställer frågor och eleverna besvarar frågorna relaterade till temat. Alternativt arbetar eleverna gruppvis, parvis eller individuellt med uppgifter kring det aktuella undervisningstemat.

Den beskrivna undervisningsuppläggningsalternativen alternerar mellan olika syn på inläring. Kunskapsöverföring med aktivering bygger på en behavioristisk föreställning om att kunskap är överförbar och att denna överföring kan förstärkas genom att aktivera den individ som mottar kunskapen. Då eleverna får möjlighet att själva aktivt skapa egna kunskapsstrukturer med hjälp av grupparbete m.m., aktiveras eleven att själv eller tillsammans med andra lösa problem. Detta förfarande stämmer överens med en konstruktivistisk inläringsteori.

Informerar allmänt i anknytning till praktisk matlagning

Eleverna skriver in dagens meny i sitt arbetshäfte. Därefter fördelar läraren arbetsuppgifterna enligt ett roterande schema. "Ettan" lagar t.ex. huvudrätt medan "tvåan" gör sallad, "trean" bakar osv. Elevernas praktiska arbete består i huvudsak av matlagning.

Genom att läraren fattar beslut om och bestämmer vilken elev som gör vad, fråntar läraren eleverna möjligheten att själva utveckla förmåga att ta ansvar för en rättvis arbetsfördelning i gruppen. Eftersom enbart matlagning står i fokus för det praktiska arbetet missar eleverna andra möjligheter att utöka sina erfarenheter av hushållsarbete.

Instruerar eleverna under matlagningsaktiviteterna

Eleverna arbetar i sina grupper med att tillreda huvudrätt, sallad, efterrätt och även ett bakverk. Läraren cirkulerar bland eleverna och instruerar hur de ska göra. Eleverna kan ställa frågor till läraren som berättar hur de ska göra. Den teoretiska undervisningen diskuteras inte i anknytning till det praktiska arbetet.

Denna undervisningsform bygger också på en behavioristisk inläringssyn om att kunskapen är överförbar. Läraren är en aktiv kunskapsöverförare som föreskriver egna åsikter istället för att utgå från elevens egna erfarenheter och på så sätt låta eleven själv bli en aktiv kunskapssökare som fattar egna beslut utgående från sin egen syn på matlagningen.

Låter eleverna prata fritt under måltiden

Eleverna sitter gruppvis och äter den mat de tillrett. Läraren diskuterar med eleverna hur maten smakar. I övrigt får eleverna diskutera vad de vill vid matbordet.

Eftersom eleverna vid måltiden inte behöver reflektera kring annat än hur maten smakar, ges de inte i måltidssituationen möjlighet att nå en djupare förståelse för dagens undervisningstema.

Anvisar hur efterstädning ska utföras

Efter måltiden diskar och städar eleverna i köken de jobbat i. Läraren hjälper till med efterstädningen och påpekar vad eleverna ska komma ihåg i samband med diskning och rengöring i köket. Eleverna avlägsnar sig från köket i takt med att de blir klara med efterstädningen.

Eftersom undervisningen är tillrättalagd så att läraren hjälper eleverna med efterstädnigen samt säger hur de ska göra, får inte eleverna själva möjligheter att utveckla egna kunskapsstrukturer utgående från tidigare erfarenheter.

Slutkommentarer till lärarnas undervisningsstrategier

Analyser av studiegruppernas olika undervisningsstrategier klarlägger markanta kvalitativa skillnader i det pedagogiska tänkandet mellan lärarnas didaktik så som det genomfördes i U- och i J-gruppen (se tabell 6:4).

I U-gruppen bygger läraren mestadels på en konstruktivistisk och socialkonstruktivistisk inlärningsteori. Kunskapssynen reflekterar därmed en pedagogisk grundsyn där det antas att individen lär sig genom egna subjektiva uppfattningar av sin omvärld. J-gruppens lärare utgår däremot mestadels från en behavioristisk men även en kognitivistisk inlärningsteori. Läraren i denna grupp bygger undervisningen på en pedagogisk kunskapssyn där det antas att kunskap kan överföras direkt mellan människor med hjälp av en aktiv kunskapsförmedlare.

Läraren i U-gruppen tillåter eleven att konstruera eller skapa sin egen förståelse av omvärlden eller fenomenen utgående från egna erfarenheter. I J-gruppen betraktas däremot i ett pedagogiskt perspektiv eleven mestadels som en passiv mottagare av kunskap. Den didaktiska uppgiften består därför av att han eller hon måste ”fyllas” med de faktakunskaper läraren själv besitter. I några fall anser läraren dock att eleven kan öka sin förståelse genom att få reflektera själv i vissa inlärningssituationer.

6.4 Databehandling och dataanalys

Ordet databehandling ska uttrycka helheten av det arbete som omfattar de empiriska undersökningarnas samlade datainsamlingsprocedurer i studien. I dessa procedurer ingår populations- och urvalsförfarande. Dessutom ingår datainsamlingsproceduren med beskrivningar av de viktigaste tekniska och sociotekniska tillvägagångssätten. Beskrivningen omfattar också analysmetod, redogörelse för tillvägagångssättet vid analys, tolkning av data osv.

6.4.1 Population och urval

I min studie är ambitionen att på fördjupad nivå få kunskap om elevernas kvalitativt skilda uppfattningar av forskningsfenomenet hellre än en kvantitativ ytlig mätning med avsikt att kunna generalisera resultaten. För att nå den efterfrågade kunskapen ingår en population av elever som kan delge egna erfarenheter av de studerade aspekterna utifrån fostran i hemmiljön och undervisningen i huslig ekonomi. Aktuella respondenter finns sålunda i populationen av elever som går i den grundläggande utbildningens årskurs 7, eftersom läroämnet huslig ekonomi i Finland ingår som obligatoriskt ämne enbart för denna åldersgrupp. En viktig orsak till att intervjua ungdomarna själva är, enligt Eder och Fingerson (2002), att de då får ge uttryck för sina egna tankar och erfarenheter istället för att vuxna tolkar deras liv.

Urvalen i studien består av två elevgrupper, en undersökningsgrupp (U-gruppen) och en jämförelsegrupp (J-gruppen). För att skaffa urvalens respondenter kontaktades rektorerna vid två finlandssvenska skolor per brev (se bilaga 13) med anhållan om att

få utföra undersökningen i deras skola. Båda skolorna biföll denna anhållan och urvalet består således av elever i årskurs 7 vid två finlandssvenska skolor. Rektorerne vid de respektive skolorna valde slumpmässigt ut varsin elevgrupp i läroämnet huslig ekonomi, vilka därmed bildar de två urvalen i min studie.

Vid tidpunkten för den första intervjun var eleverna 12–13 år och vid den andra intervjun följaktligen ungefär ett år äldre. I den ena skolan upprättades U-gruppen medan eleverna i den andra skolan bildade J-gruppen. Föräldrarna till de slumpmässigt valda eleverna kontaktades också per brev (se bilaga 14), i vilket undersökningens syfte förklarades. Brevet innehöll dessutom en förfrågan huruvida föräldrarna kunde ge mig tillstånd att intervjua deras barn. Samtliga föräldrar till de sexton eleverna i U-gruppen gav tillstånd medan fyra av de aderton tillfrågade föräldrarna i J-gruppen inte medgav att deras barn skulle bli intervjuade. J-gruppen består därför av *florton* elever medan U-gruppen består av *sexton*. Studiens två urval av elever består totalt av *tre* elever, *aderton flickor* och *tolv pojkar*. Det gavs inga möjligheter att påverka könskvoteringen, eftersom sammansättningen av flickor och pojkar i de båda elevgrupperna redan var bestämd då rektorerne tillfrågades. Urvalen anses enligt fenomenografisk tradition vara tillräckliga för att kunna identifiera tillförlitliga variationer i elevernas uppfattningar.

6.4.2 Insamling av data

Anttila (2000) anser att intervjun i en empirisk undersökning kan genomföras av forskaren själv eller av en utomstående person som forskaren valt ut. I föreliggande studie fungerar jag själv som intervjuare. Mångårig erfarenhet av undervisning i huslig ekonomi har gett mig betydande rutin då det gäller samtal med barn och unga, vilket bör kunna betraktas som en fördel i intervjusammanhang. Det är dock alltid nödvändigt att informera respondenterna om vad de medverkar i för att bygga upp den ofrånkomliga tillit som en intervjusituation kräver. Föräldrarna till respondenterna i undersökningen blev sålunda på förhand tillfrågade huruvida deras barn fick bli intervjuade. Föräldrarna förväntades på så sätt göra respondenterna medvetna om att de skulle bli intervjuade. Alla respondenter informerades i tillägg om intervjuens syfte i början av intervjun. Att intervjun innebar en positiv upplevelse för vissa elever fick jag bekräftat av ett par respondenter som efter intervjun undrade när jag skulle göra flera intervjuer med dem.

Det är först när någon svarar på en fråga som andra förstår hur den kan tolkas, hävdar t.ex. Larsson (1986). Frågorna bör omformuleras för att öka sannolikheten att få fram svar som överensstämmer med intervjuarens intentioner gällande den kunskap som efterfrågas. I min undersökning genomförde jag därför en pilotintervju med en flicka i en ålder som motsvarar studiens elever. Förfarandet ledde till att vissa frågor i intervjumanualen delvis omformulerades något utgående från erfarenheterna med pilotundersökningen.

Alla intervjuer bandades med hjälp av en kassettbandspelare vid det första datainsamlingstillfället (T_1). Vid det andra tillfället (T_2) användes en minidisk bandspelare. Detta resulterade i att två intervjuer misslyckades tekniskt på grund av ovana med denna lilla men nog så behändiga apparat.

Längden på intervjuerna varierar mellan 20 och 60 minuter. Variationen i tidsåtgång kan främst förklaras av skillnaden mellan mer eller mindre kommunikativa elever. Marton och Booth (2000, s. 169) anser att uppgiften under en intervju är att: ”fri-

göra den intervjuades hittills otänkta tankar”. Detta kräver i vissa fall pauser och dessutom flera följdfrågor, vilket leder till att några intervjuer blir långa andra korta. Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant efter båda intervjutillfällena, även med dialektala betoningar och uttryck.

Enligt Brown och Dowling (1998) bör intervjuaren utse en neutral och lugn plats för genomförande av intervjuerna. Vid båda undersökningstillfällena intervjuades sålunda eleverna i ett angränsande rum till undervisningsköket i de respektive skolorna. I detta utrymme genomfördes intervjun relativt ostört. Att genomföra intervjuerna i skolmiljön var tidsbesparande, såväl för intervjuaren som för eleverna. Dessutom var skolmiljön välbekant för eleverna.

6.4.3 Hermeneutik – studiens empiriska tolkningsverktyg

Molander (2003) beskriver hermeneutik^{6:12} som en tolknings- eller förståelselära med rötter i antiken. Under 1500-talet, användes den främst som metodregler för att tolka teologiska och klassisk-humanistiska texter. Den tyska filosofen Friedrich Schleiermacher (1768–1834) utvecklade senare, vid början av 1800-talet, den klassiska hermeneutiken till en filosofisk inriktning med tydliga överväganden om människan som ett tolkande väsen. Han poängterade betydelsen av empati eller inlevelse i det komplexa sammanhanget med pågående tolkning. Senare under hälften av 1800-talet formade Wilhelm Dilthey (1833–1911) hermeneutiken till en metodlära för de humanrelaterade vetenskaperna inom psykologi, samhälls-, språk- och kulturvetenskaperna. Dilthey framhävde därmed hermeneutiken som en metodologi för människovetenskaplig forskning, men trots detta utmynnade den ändå i objektivitet av den karaktär naturvetenskapliga undersökningar strävar efter. Som humanvetenskaplig forskare strävade emellertid Dilthey, precis som Schleiermacher, till att försöka tolka och förstå människans uttryckssätt och hennes föreställningar om världen utifrån hennes sociala och kulturella sammanhang (Egidius, 1986). Även Molander (2003) framhäver betydelsen av empati i hermeneutiken, vilket ställer krav på att forskaren försöker sätta sig in i andra människors tankegångar i allt vetenskapligt tolkningsarbete.

Att tolka omvärlden

Hans Georg Gadamer (1900–2002) är kanske den fenomenolog som har betytt mest för den moderna existentiella hermeneutiken. Lübcke (1987) gör exempelvis gällande att Gadamer alltid utgår från att en människas tolkningar är präglade av hennes fördomar. Detta synsätt innebär att hon aldrig kan lösgöra sig från det historiska och sociokulturella sammanhang hon befinner sig i. Utgående från Gadamers uppfattning är erfarenhet och förförståelse en premiss för all tolkning. Samtidigt innebär det att forskarens ursprungliga förförståelse är otillräcklig för en slutgiltig sann tolkning av texten. En forskare sätter dock fokus på forskningsfenomenet utgående från en språklig bestämd världshorisont som Gadamer kallar det språkligt uttryckta *betydelsespelrummet*. I detta rum kan utläggningarna om en skriven text eller ett muntligt meddelande om varandet (verkligheten) ta form och utvecklas genom en dialektisk process. Denna relation mellan subjektet och objektet tillåter forskaren att samspela med forskningsfenomenet på

^{6:12} Av grekiskans *hermeneuein*: tolka. Kan översättas med tolkningslära eller förståelselära (Molander, 2003).

ett sätt som erbjuder båda parter förändringsmöjligheter. En text får därmed ny mening efter varje genomläsning i takt med att förståelsen förändras.

Numera har hermeneutiken, enligt Hartman (2004), fått en karaktär där den framstår som en tolkningsteori och -praktik för olika text- och konstformer, samt även för mänskligt beteende och samhällseliga händelser. Inom beteendevetenskaperna är utgångspunkten att varje individ uppfattar omvärlden på sitt eget sätt som i efterhand måste begrundas av forskaren. Min forskningsuppgift blir därför att tolka och förstå det undersökta fenomenets sanna natur, dvs. i fenomenografisk mening hur individen uppfattar sin omvärld. De flesta forskningsansatser innebär någon form av tolkning. I min studie används fenomenografisk hermeneutik som en ansats för att språkligt sett kunna uttrycka vad Gadamer kallar *betydelsespelrummet* (i min studie beskrivningskategoriernas utfallsrum). Metodiskt sett innebär detta att tränga in i de meningssammanhang respondenterna uttrycker om forskningsfenomenet, dels genom intervjusituationen och dels genom dataanalysen.

6.4.4 Bearbetning, analys och tolkning av intervjudata

Wolcott (1994) anser att kvalitativa presentationer av forskning har fått allt större uppmärksamhet sedan 1970-talet. Trots detta uppfattas ändå kvalitativ forskning på varierande sätt av forskarsamhället. Olika discipliner har sina "favoritmetoder" för att samla in och analysera data. Det finns därför enligt Kvale (1997) ingen rutin, teknik eller fastställd procedur för analys av kvalitativa data. Han rekommenderar dock att standardiserade procedurer undviks, eftersom forskarens egen kreativitet är eftersträvaransvärd i kvalitativ forskning. Utgående från exempelvis Tesch (1990) finns det heller inget sätt att analysera och tolka ett datamaterial som är mer "rätt" än andra sätt. Miles och Huberman (1994) hävdar emellertid att den kvalitativa dataanalysen innefattar tre grundläggande beståndsdelar, nämligen *datareduktion*, *datapresentation* samt *verifiering*. Dataanalys är enligt dessa författare en omfattande process, där resultatet av dataanalysen enligt Guba och Lincoln (1994) alltid bör resultera i en slutsats på en högre abstraktionsnivå än den abstraktionsnivå det insamlade datamaterialet representerar. Resultaten på den högsta abstraktionsnivån bör kunna bestyrkas genom t.ex. nya begrepp eller teoretiska kategorier (se även Lindahl, 2002). Kravet på forskaren är att det framkommer trovärdig och giltig kunskap.

Bearbetning och analys av datamaterialet

Enligt Lübcke (1987, s. 169) uttrycker människan sin värld: "med det språk hon förmår att säga något om varandet". Flera av eleverna i min studie använder sig av dialektala uttryck för att återge erfarenheter och uppfattningar av den vardagsverklighet han eller hon upplever i anknytning till mina intervjufrågor. Repstad (1999) anser emellertid att forskaren ska vara återhållsam med användning av dialekt i intervjuцитaten, eftersom han anser att detta kan låta nedlåtande. Dessutom anser han att innehållet kan försvinna bakom en mustig dialekt. Holme och Solvang (1991) hävdar däremot att de muntliga särdragen bör behållas i intervjuutskriften och författarna rekommenderar inte att tal-språk ändras till skriftspråk, eftersom utskriften och citat ska avspegla klimatet och tonen i intervjun. Forskaren måste ta ställning till detta dilemma och jag har valt att skriva ut de bandade intervjuerna så autentiskt som möjligt. De dialektala uttryck som flera elever använder omskrivs därför inte till standardsvenska, eftersom jag anser att de

elever som deltar i undersökningen samtalar med en dialekt som är deras unika språk och som det känns mest naturligt att uttrycka sig på för dem. Dialekten avspeglar därför på ett jordnära sätt den vardagsverklighet de ger uttryck för. Dialektala uttryck kvarstår sålunda i såväl intervjuutskriften som i de citat som ska återspegla kategoriernas sanna innebörd. En omskrivning skulle dessutom enligt min uppfattning leda till att något av meningsinnehållet går förlorat. Då det förekommer svårbegripliga dialektala ord i intervjuцитaten, har jag valt att skriva ut en översättning till standardsvenska inom parentes []. Intervjuцитaten som förekommer i resultatredovisningen har redigerats på så sätt att formuleringar som stör den röda tråden eller är irrelevanta för sammanhanget har strukits. Markeringen /.../ innebär att text som inte har betydelse för sammanhanget har avlägsnats. Namn på personer och platser har också avlägsnats i avsikt att skydda respondenternas identitet.

Analytisk procedur

Kvale (1997) understryker vikten av att intervjuutskrifter ska fungera som tolkningsredskap för att hitta meningen i intervjupersonernas svar. Med hjälp av utskrivna intervjuer kan forskaren gång på gång läsa igenom texterna och så småningom finna dolda innebörder i dem. Vid analysen av intervjuerna använder jag en ad hoc-lösning^{6:13}. Grundvalen är en kategoribaserad analysform som är indelad i flera olika steg, ett analysätt Treekrem (2000) kallar en *flerstegsmodell*. Det inledande steget i denna analysmodell innebär att skapa *meningsenheter* (se bl.a. Giorgi, 1985; Kvale, 1997). Att skapa meningsenheter innebär att först läsa igenom de transkriberade intervjuerna omsorgsfullt ett flertal gånger i syfte att få en helhetsbild av materialet. Därefter formuleras alla intervjupersoners svar kring det bestämda temat mer koncist. Alla mina intervjusvar har tolkats fördomsfritt och uttryckts i form av meningsenheter, så som jag uppfattat dem. Meningsenheterna har dessutom jämförts eller vägts mot varandra i syfte att upptäcka och göra kvalitativa skillnader och likheter synliga. Det övergripande vägningsförfarandet innebär att först reflektera över materialet i sin helhet för att sedan byta perspektiv och försöka förstå respondenternas svar utgående från deras egna utgångspunkter. På så sätt formas ett mönster med beskrivningar som jag ständigt har prövat mot utsagorna i intervjuutskriften. Theman (1983) beskriver analysarbete som en holistisk bearbetning, vars innebörd är att alla enskilda tolkningar ska relatera till sitt eget helhetssammanhang. Utgående från ett sådant tillvägagångssätt kan tolkningar förkastas, förbättras eller omarbetas. Analysarbetet är avklarat när inga distinkta tolkningar av respondenternas uppfattningar längre framträder eller när forskaren upplever att intervjuerna är "tömda" på nya möjliga eller alternativa uppfattningar.

Vidare innefattar analysförfarandet att forma elevernas uppfattningar till beskrivningskategorier, utgående från de meningsenheter som formats i det inledande analyssteget. Beskrivningskategorierna ska, enligt Marton och Booth (2000), på ett kvalitativt sätt skilja sig från varandra i art och egenskap och vara giltiga med avseende på undersökningstemats inriktning. Varje intervjusvar inplaceras i någon kategori på ett tillförlitligt sätt. För att kunna urskilja begreppslika likheter, förfina kategoriskillnader och upptäcka mönster, krävs det enligt Tesch (1990) en jämförelsemöjlighet. Beskrivningskategoriformuleringar som uttrycker en uppfattning kan utgå från responden-

^{6:13} *Ad hoc* (lat): för detta, vilket skulle innebära en för detta problem användbar lösning.

ter som uttrycker sig olika, men som ändå i art och egenskap innebär samma sak, bör därför bearbetas med stor noggrannhet som bl.a. kräver språklig fantasi.

Resultatens systematisering och indelning

Svarskategorier som relaterar till samma fråga eller tema kallar Marton och Säljö (1981) temats *utfallsrum*. Ett utfallsrum består således av ett antal kategorier där varje kategori innehåller svar med samma grundläggande struktur och innebörd. Kategorierna ska dessutom uttrycka en logisk, helst hierarkisk, relation till varandra. Kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen bildar ofta en hierarki som exempelvis kan anges i termer av ökande komplexitet. I mån av möjlighet har jag strävat efter att begränsa antalet kategorier för att variationen så tydligt som möjligt ska framgå av resultatpresentationen.

De framkomna beskrivningskategorierna som bildar skilda utfallsrum avspeglar variationen i elevernas sätt att erfara de fokuserade aspekterna genom fostran och undervisning. Beskrivningskategoriernas utfallsrum bildar i mitt arbete grundvalen för strukturen och innebörden i de så kallade temaelementkategorierna. Temaelementkategorierna, som omfattar båda de undersökta grupperna vid de två undersökningstidpunkterna, presenteras i resultatkapitlets tabeller.

För att utföra en analys av beskrivningskategorierna på en generell nivå krävs fördjupning. I föreliggande studie innebär detta att analysera och ”lyfta” beskrivningskategorierna till en högre abstraktionsnivå, där resultatet presenteras i form av studiens temaelementkategorier. Ett motsvarande övergripande analytiskt ”lyft” äger rum i sammanfattningarna i anknytning till en övergripande analys och utvärdering av studiens resultat. Resultaten som framträder i sammanfattningarna reflekterar de utfall U-gruppens interventionsprogram och J-gruppens skolvisa läroplan åstadkommit. Resultatet av utvärderingen bildar studiens huvudresultat.

6.5 Mätteori och etiska reflektioner

Validiteten i en utvärdering beror bl.a. på om resultatbedömningen är sann och trovärdig samt huruvida den är korrekt gjord enligt gällande forskningsparadigm. Utvärderingar kräver en validitetsbedömning, eftersom ett speciellt utförande enligt normerna isolerat sett inte garanterar validiteten. Ju bättre en utvärderingssituation stämmer överens med forskningsinriktningens förutsättningar, desto mer sannolikt är det också att bedömningen blir valid. Poängen är sålunda att utvärderaren måste kunna utsätta sig själv för ingående granskningar, såväl i ett mätteoretiskt som i ett etiskt perspektiv.

6.5.1 Undersökningens trovärdighet och giltighet

I en kvalitativ studie kan undersökningens resultat begründas först i efterhand, dvs. när datainsamlingen ägt rum. Frågor som berör reliabilitet och validitet måste därför inriktas på i vilken mån analys och tolkning av data visar en övertygande bild av de tillfrågade individernas uppfattningar av fenomenen. Termerna reliabilitet och validitet har egentligen sitt ursprung i en positivistisk forskningstradition och får därför inte samma innebörd i anknytning till humanistisk forskning. Detta innebär att de mätteoretiska begreppen bör värderas på ett annorlunda sätt inom kvalitativ forskning. Reliabilitets-

och validitetsbegreppen inom kvalitativ forskning innebär att forskaren kan beskriva och verifiera för läsaren att data samlats in och bearbetats på ett hederligt och trovärdigt sätt. Såväl Uljens (1989) som Wolming (1998) anser att validering i kvalitativa studier gäller tolkning av den information forskaren får fram genom en viss procedur framför validering av själva mätningen. Mätverktyget blir således endast ett element i hela proceduren. Genom att forskaren noggrant återger hur proceduren gått till, kan den som tar del av mätningens utfall bilda sig en föreställning om fallet och erbjuds därmed en möjlighet att tolka resultaten. Repstad (1999) hävdar att absolut objektivitet är utopi, istället krävs det att forskaren kan sätta en trovärdig tolkning av verkligheten i fokus då det gäller resultaten av en kvalitativt inriktad undersökning.

Studiens giltighet och stabilitet

Lincoln och Guba (1985) föreslår att begrepp som trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och bekräftelse används inom kvalitativ forskning. Undersökningens trovärdighet bör ansluta till den forskningstradition där forskningen äger rum. Inom den fenomenografiska traditionen handlar *trovärdighet* om hur tillförlitligt forskaren har återgivit undersökningspersonernas uppfattningar. I en fenomenografisk undersökning bör trovärdighet därför begrundas av någon utomstående, främst för att verifiera beskrivningskategorier i själva datamaterialet, eftersom resultaten betraktas som upptäckter (Alexandersson, 1994; Sandberg, 1995). En oberoende bedömning behöver dock, enligt Alexandersson, inte påvisa att de framkomna kategorierna är de ”enda rätta”.

Respondenterna i föreliggande undersökning har inte tagit del av den tolkning jag gjort, främst på grund av att detta skulle ha varit en tidskrävande uppgift som sannolikt inte skulle ha uppvägs av den nytta som kunde erhållas genom att låta eleverna ta del av mina tolkningar. Läsaren har däremot i föreliggande forskning möjlighet att bedöma mina tolkningar genom de kategorier som presenteras på olika abstraktionsnivåer och som verifieras av representativa ordagranna citat ur intervjuer som ingår i resultatredovisningen. Intervjucitaten återspeglar både innebörden av beskrivningskategorierna och de mer abstrakta temaelementkategorierna. I min studie får läsaren under varje temaelement ta del av citat från såväl respondenter i U- som i J-gruppen samt vid båda undersökningstillfällena (T₁ och T₂). Intervjucitaten är många, men en utvärderingsstudie med två grupper som bedöms vid två olika tillfällen kräver enligt min mening dessa citat för att göra studien *trovärdig*. I tidigare avsnitt har jag redovisat val av undersökningsmetod och intervjupersoner samt hur själva undersökningen genomförts och hur resultaten presenteras. Detta förfarande innebär en procedur som också torde bestyrka undersökningens trovärdighet.

Forskaren måste även ta ställning till hur väl undersökningsmetoden reflekterar ett giltigt samband mellan respondenten och det fenomen som ska undersökas (se Anttila, 2000; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997). Enligt Lincoln och Gubas (1985) terminologi berör detta studiens *pålitlighet*. Pålitlighet kan inte testas med ett enkelt grepp eller med en enkel beräkning i kvalitativt inriktade studier, utan finns inbyggd i hela forskningsprocessen. Därför är det nödvändigt att belysa vissa pålitlighetsaspekter. I en fenomenografisk studie omfattar detta relationen mellan en uppfattning och det behandlade temat. Överensstämmelsen mellan uppfattningen och temat i fokus utgör därför en pålitlighetsaspekt. I min studie har jag enligt beskrivningen i avsnitt 6.4.2 bandat och transkriberat samtliga intervjuer. På så sätt har jag kunnat återgå såväl till ljudban-

KAPITEL 6

den som till intervjuutskriften för att försäkra mig om korrekta samband mellan de kategorier som framkommit och intervjufrågornas tematiska fokus.

För att minimera feltolkningar av formuleringarna i frågeguiden, intervjuade jag dessutom en försöksperson i samma ålderskategori som studiens respondenter innan undersökningarna påbörjades. Även handledaren har bedömt intervjufrågorna i förhållande till studiens tematiska fokus och det råder en hög grad av överensstämmelse mellan handledarens bedömningar och mina egna. Intervjuutskriften visar dessutom att få respondenter missuppfattat intervjufrågorna. I de fall då en respondent inte förstått intervjufrågan, har han eller hon frågat upp vad intervjuaren egentligen menar. Efter ett förtydligande och en eventuell exemplifiering från intervjuarens sida har oklarheter på så sätt undanröjts. Detta leder enligt min syn till att begreppsvaliditeten, som inbegriper en *pålitlighetsaspekt*, ökat.

Kvalitativa undersökningar innehåller ofta en intention om att inte ställa ledande frågor för att därmed påverka respondenternas svar under intervjusituationen. Därför hålls mina ingångsfrågor till studiens temaelement i en generell ton, vilka sedan efterföljs av olika specifika frågor som fördjupar, förtydligar och följer upp oklarheter eller uppfattningar som inte framkommer spontant. På så sätt får alla respondenter uppleva samma utgångsläge, vilket minskar risken för att tolka frågan på olika sätt. För barn eller tonåringar är det inte alltid så lätt att uttrycka sig exakt. Men med tanke på att eleverna i min undersökning uttrycker sig om den vardagstillvaro som de själva har erfarenhet av, utgår jag från att de alltid uppriktigt berättar om sina erfarenheter då de blir bemötta med respekt.

Studiens *överförbarhet* – dvs. att det finns endast en allmän tolkning av verkligheten – betraktas som problematisk, eftersom fenomenografiska studier mer är att betrakta som upptäckter. Marton (1986, s. 35) hävdar exempelvis:

The original finding of the categories of description is a form of discovery, and discoveries do not have to be replicable. On the other hand, once the categories have been found, it must be possible to reach a high degree of inter subjective agreement concerning their presence or absence if other researchers are to be able to use them.

Studiens metodologiska grund bygger på den fenomenografiska tesen att eleverna konstruerar sin kunskap om verkligheten utgående från egna erfarenheter av den värld de upplever. De konstruerar således själva sin kunskap om olika fenomen i interaktion med föremål och människor i omgivningen, bland annat genom social samverkan med människor i deras närmiljö som t.ex. hem och skola.

Forskarens egna erfarenheter och förförståelse, relevant kännedom om samt teoretiska tankegångar kring forskningsfältet, kan vid analys och tolkning av data ha både negativ och positiv inverkan på resultaten. Guba och Lincoln (1994) anser exempelvis att konkret kännedom om teorier kring forskningsfenomenet färgar av sig på tolkningar. Brox (1995) menar emellertid att forskarens förförståelse berikar tolkningen av datamaterialet. Även Holter (1996) hävdar att förförståelsen har en given plats i kvalitativa undersökningar. För att mina tolkningar av elevernas uppfattningar av de studerade aspekterna i vardagstillvaron ska vara *tillförlitliga*, har jag medvetet försökt bortse från mina egna föreställningar om nämnda aspekter.

Medbedömning

Mina medbedömare som granskat studieresultaten, är kompetenta forskare med lång erfarenhet av forskning, bl.a. fenomenografisk forskning. För att granska huruvida de kategorier och tolkningar jag gjort överensstämmer med det insamlade materialet och syftet med studien, har medbedömarna och jag diskuterat samtliga intervjuutskrifter som ligger till grund för analysen. Vissa kategorirubriker har omformats, bl.a. utgående från gemensamma diskussioner, för att på bästa möjliga sätt kunna säkerställa hög trovärdighet och giltighet. På så sätt har den form av objektivitet som jag finner det möjligt att åstadkomma i min kvalitativa studie kunnat *bekräftas*. Det finns ingen anledning att hävda att mina resultat motsvarar någon form av absolut sanning. Men det kan hävdas att jag på ett ärligt och etiskt sätt strävat efter att beskriva respondenternas erfarenheter av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö utgående från min bästa förmåga.

6.5.2 Etiska perspektiv på studien

Forskning innebär inte frihet att göra hur som helst. Petersson (1994) framhåller utgående från detta att de flesta forskningsprojekt innehåller någon form av etiska konflikter som behöver diskuteras öppet. Speciellt gäller detta den humanorienterade forskningen, där etiken är betydelsefull. Inför en intervjuundersökning bör forskaren därför innan arbetet påbörjas förhålla sig gentemot flera olika etiska frågor, som har att göra med vetenskaplig trovärdighet och mänsklig integritet. Detta avsnitt innehåller etiska riktlinjer för forskning om människor som jag vill ta fasta på, eftersom min undersökning fokuserar just barns och ungas erfarenheter och uppfattningar.

Samtyckesprincipen

Kvale (1997) poängterar betydelsen av att respondenternas deltagande i undersökningen baserar sig på frivillighet samt information om studiens allmänna syfte. Deltagarna ska även ha möjlighet att dra sig ur undersökningen om så önskas. Eisner (1991) anser att det kan vara en problematisk fråga att avgöra vem som ska ge sitt samtycke till deltagande. I min studie riktades förfrågan om deltagande till respondenternas föräldrar. På så sätt efterföljs finländska Forskningsetiska delegationens (2002) och svenska Vetenskapsrådets (2007) forskningsetiska principer när studiens respondenter är under 15 år. Från några föräldrar erhöj jag negativt svar på min förfrågan med motiveringen att deras dotter eller son inte ville bli intervjuad. Jag utgår från att de föräldrar som besvarade min anhållan med ett jakande svar har diskuterat med sitt barn om hans eller hennes beredskap att bli intervjuad. Första intervjutillfället introducerade jag dock med att fråga om respondenten var medveten om att föräldrarna fått ett brev med förfrågan om att få intervjuas just honom eller henne. Alla var medvetna om att de skulle bli intervjuade, men alla visste dock inte syftet med intervjun. Följaktligen utgår jag från att alla elevers deltagande grundade sig på frivillighet.

Informationsskyldighet

Enligt Vetenskapsrådet (2007) ska även forskaren informera om forskningsuppdragets syfte. I brevet till föräldrarna förklarade jag studiens syfte samt att forskningsprojektet ska resultera i en doktorsavhandling. Någon närmare information om intervjuens olika

teman fick inte respondenterna på förhand. På så sätt kunde respondenterna inte heller förbereda sig inför intervjun. Alla respondenter blev i slutet av intervjun uppmanade att inte berätta något om intervjun för de som ännu inte blivit intervjuade.

Samtliga respondenter kom i tid till det första intervjutillfället och med en mycket positiv inställning. Vid det andra intervjutillfället var däremot inställningen inte lika positiv hos alla respondenter. Men eftersom den andra intervjun gjordes i slutet av skolåret kan säkert en del av den negativa attityden hos vissa förklaras med skoltrötthet eller andra problem i tillvaron. En respondent kom överhuvudtaget inte till den på förhand bestämda intervjutidpunkten. Efter ett telefonsamtal med en av föräldrarna anlände dock respondenten, men med en mycket negativ inställning.

Konfidentialitetskravet

Vid all redovisning av undersökningsdata är det högst väsentligt att ge intervjupersonerna största möjliga personskydd genom att förändra namn och privata data som avslöjar identiteten (Vetenskapsrådet, 2007; Miles & Huberman, 1994). Redan i brevet till föräldrarna utlovades personskydd för respondenterna. I samband med transkriberingen av intervjuerna gavs alla respondenter ett kodnummer. Även i de intervjuer som ingår i resultatredovisningen har privata data som eventuellt skulle kunna leda till identifikation av en respondent avlägsnats. I vilka skolor undersökningen utförts framgår inte heller av studien.

6.6 Koder och hänvisningar

Studiens omfattande datamängd gör presentationen av de två undersökningarnas temaresultat till en utmaning. För att kunna särskilja både de två studiegrupperna och de enskilda individerna vid de två olika mättidpunkterna T_1 och T_2 , kräver presentationen ett särskiljande kodsysteem. Kodsysteemet ska dessutom göra det möjligt att urskilja olika forskningsobjekt och likheter från olikheter i resultaten. Detta kräver identifikation av undersökningstema, temaelement, temaelementkategorier, beskrivningskategorier och respondenter.

Studiens undersökningsresultat är grupperat i tre huvudstycken, vilka presenteras i kapitlen 7, 8 och 9. Resultatet i kapitel 7 omfattar elevernas uppfattningar av den undersökta aspekten (A) *kost och hälsa*. I kapitel 8 redovisas analogt elevernas uppfattningar av aspekten (B) *konsumtion och privatekonomi* och i kapitel 9 presenteras resultat med avseende på elevernas uppfattningar av aspekten (C) *hushåll och miljö*.

Procedur för datapresentation

Studiens teman presenteras i de tre kapitlen i tabellform och är kodade med bokstäverna A_1 , A_2 , B_1 , C_1 och C_2 (t.ex. tema A_1 , Måltidstraditioner i hemmiljön). Temans tillhörande temaelement är på motsvarande sätt kodade som A_1a , B_1a , C_1a osv. (t.ex. temaelement A_1a , Måltidsmönster). Se i övrigt tabellerna 7.1 sidan 137, 8.1 sidan 185 och 9.1 sidan 221).

Resultaten av studiens undersökta teman presenteras i samtliga tre kapitel, dels som temaelementkategorier, dels som verifierande citat i anknytning till gällande delresultat i form av beskrivningskategorier (se bilagorna 1–12). Studiens temaele-

mentkategorier förevisas först i tabellform. I resultatredovisningen innebär således den fullständiga koden för t.ex. *temaelementkategori A₁a-b* följande: A anger *aspekten* Kost och hälsa, A₁ står för *temat* Måltidstraditioner i hemmiljön, a står för *temaelementet* Måltidsmönster och b står för den aktuella *temaelementkategorin* som angivits. Regelbundet återkommande måltider med bortfall av vissa rekommenderade måltider får sålunda beteckningen *A₁a-b*. Studiens temaelementkategorier presenteras specifikt under varje temaelement i löpande text. Samtliga resultat relaterar till undersökningarnas beskrivningskategorier, vilka anges i den löpande texten.

Kodsystemet för beskrivningskategorierna måste även kunna vidmakthålla och symbolisera sambandet mellan resultat och respondent på de två olika redovisningsnivåerna (beskrivningskategorinivå och temaelementkategorinivå). I kodsystemet för *beskrivningskategori B₁a6-J_{T1}* (Påverkas, men överdriven och vilseledande reklam upprettar och dämpar köplusten) anger B aspekten Konsumtion och privatekonomi, B₁ för temat Konsumtionsberedskap och a för temaelementet Reklamens inflytande. Vidare symboliserar affixet 6 den sjätte beskrivningskategorin under temaelementet B₁a Reklamens inflytande. Symbolen J visar att den tillhör *jämförelsegruppen* (J-gruppen) samt T₁ att undersökningen är utförd vid den *första mättidpunkten*. I undersökningsgruppen (U-gruppen) kodas beskrivningskategorierna på motsvarande sätt (se i övrigt bilaga nr 8, tabell 1). Alla beskrivningskategorier är i sin helhet tillgängliga i avhandlingens bilagor (1–12).

Samtliga individer i urvalet har fått ett identifikationsnummer som även innehåller könsidentitet (f anger flicka, p anger pojke, vilket i datapresentationstabellerna skrivs som t.ex. 2_f eller 9_p). Numreringen av eleverna är löpande från 1 till 16 i U-gruppen och från 17 till 30 i J-gruppen. Av tabellerna i kapitlen 7, 8 och 9 framgår i tabellhuvudet om eleven tillhör U- eller J-gruppen samt vid vilken tidpunkt undersökningen är gjord (T₁ eller T₂).

Studiens resultat presenteras i tabellform och på detaljnivå i form av löpande text. Presentationen i tabellform möjliggör jämförelser av undersöknings- och jämförelsegruppens resultat sinsemellan med avseende på temaelementkategoriernas variationsbenägenhet och dessutom i relation till undersökningstidpunkten T₁ och T₂. Färgkodning visar elevernas variationsbenägenhet mellan de olika undersökningstidpunkterna. Blå färgmarkering innebär att eleverna förändrat sin uppfattning på ett gynnsamt sätt från T₁ till T₂. Grön färg innebär att eleverna har samma uppfattning som vid den första undersökningen, dvs. ingen förändring har uppmärksamats. Den röda färgen markerar att eleverna tydligt hämmats i sin utveckling och därmed inte fått nya impulser genom undervisningen. Färgkodningen förenklar rapporteringen av jämförbara kvalitativa skillnader i undersökningsresultaten mellan undersökningstidpunkterna T₁ och T₂. Dessutom är det enklare att snabbt kunna bedöma utfallet av interventionsprogrammet jämfört med utfallet av den traditionella skolvisa läroplanen i studien.

Undersökningsverifikat (citat) presenteras i löpande text, utgående från slumpmässigt valda beskrivningskategorier. Respondenternas intervjusvar kodas med bokstaven R och intervjuarens frågor med bokstaven I. I eget avsnitt under varje tema presenteras en sammanfattande resultatanalys. Dessutom presenteras studiens huvud- och utvärderingsresultat avslutningsvis i samtliga resultatkapitel.

Kapitel 7

RESULTAT

7.1 Presentation av aspekten kost och hälsa

Hälsa är ett livsvillkor som berör alla människor. I Finland ställer därför läroplanen i huslig ekonomi allt större krav på skolelevs konsumtionsinsikt, vilket kräver att barn och unga lär sig ta ett ökat ansvar för den egna hälsan. Hemmets fostran och skolans undervisning kan dock enbart utgående från tillgängliga resurser samt med hjälp av insiktsfulla mål sträva efter att utveckla barns och ungas medvetenhet i fråga om t.ex. sambandet mellan kost och hälsa. I föreliggande kapitel gäller de valda temana Måltidstraditioner i hemmiljön och Medvetenhet vid födointag. De undersökta temaelementen står i tabell 7:1 nedan.

Tabell 7:1 Innehållsöversikt – Aspekt A: Kost och hälsa

Index	Tema med tillhörande temaelement	Avsnitt	Sidhänvisning
A₁	MÅLTIDSTRADITIONER I HEMMILJÖN	7.2	s. 138–158
A _{1a}	Måltidsmönster	7.2.1	s. 138–142
A _{1b}	Måltidens innehåll	7.2.2	s. 142–150
A _{1c}	Sällskap under måltiden	7.2.3	s. 150–157
A₂	MEDVETENHET VID FÖDOINTAG	7.3	s. 158–184
A _{2a}	Impulsivt födointag	7.3.1	s. 158–166
A _{2b}	Kunskap om näring och födointag	7.3.2	s. 166–174
A _{2c}	Orsaker till kostrelaterade sjukdomar	7.3.3	s. 174–183

7.2 Måltidstraditioner i hemmiljön (A₁)

I fråga om temat Måltidstraditioner i hemmiljön ingår att undersöka temaelementen *Måltidsmönster*, *Måltidens innehåll* och *Sällskap under måltiden* som alla har samband med måltidstraditioner i hemmiljön. Resultaten av undersökningarna ger en bild av respondenternas kostrelaterade hälsofostran i det egna hushållet.

7.2.1 Måltidsmönster (A_{1a})

Under temat Måltidstraditioner i hemmiljön presenteras inledningsvis resultatet av undersökningarna i studiens U- och J-grupp med avseende på Måltidsmönster. Studiens temaelementkategorier bygger på undersökningarnas utarbetade beskrivningskategorier. Samtliga beskrivningskategorier, såväl i U- som i J-gruppen, kan studeras i bilagorna 1 och 4, tabell 1 (U-gruppen) samt i bilagorna 7 och 10, tabell 1 (J-gruppen).

Resultaten av undersökningarna visar att det huvudsakligen existerar två, relativt lika men ändå väsensskilda former av måltidsmönster i de undersökta elevernas hemmiljöer. Båda temaelementkategorierna är redovisade i tabell 7:2 nedan, där även fördelningen mellan flickor (f) och pojkar (p) presenteras.

Tabell 7:2 Temaelement A_{1a} – Måltidsmönster

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
A _{1a} -a	Regelbundet måltidsmönster <i>ΣA_{1a}-a</i>	2 _f , 6 _p , 7 _p , 14 _p , 15 _p <i>1f 4p Σ 5</i>	7 _p , 13 _p , 15 _p <i>3p Σ 3</i>	17 _p , 18 _f , 19 _f , 20 _f , 23 _f , 24 _f , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f <i>7f 4p Σ11</i>	19 _f , 21 _p , 23 _f , 27 _p , 28 _p , 29 _f <i>3f 3p Σ 6</i>
A _{1a} -b	Regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider <i>ΣA_{1a}-b</i>	1 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p , 12 _p , 16 _f <i>9f 2p Σ11</i>	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 14 _p , 16 _f <i>10f 1p Σ11</i>	21 _p , 22 _f , 25 _p <i>1f 2p Σ 3</i>	17 _p , 20 _f , 22 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p <i>3f 3p Σ 6</i>
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p , 12 _p <i>2p Σ 2</i>		18 _f , 30 _f <i>2f Σ 2</i>
	<i>ΣTOT.</i>	<i>10f 6p Σ16</i>	<i>10f 6p Σ16</i>	<i>8f 6p Σ14</i>	<i>8f 6p Σ14</i>

De båda temaelementkategoriernas innebörd redovisas nedan i löpande text och kategorierna bestyrks med såväl beskrivningskategorier som intervjuцитат.

Regelbundet måltidsmönster (A_{1a}-a)

Resultat vid T₁

I U-gruppen visar resultatet av den inledande undersökningen att det är relativt få elever som följer ett *regelbundet måltidsmönster* (A_{1a}-a). Temaelementkategori A_{1a}-a omfattar enbart beskrivningskategori A_{1a}1-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 1), vilket enligt denna beskrivningskategori innebär att eleverna följer ett jämnt måltidsmönster som består

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

av *frukost – mellanmål – middag – kvällsmål*. En av pojkarna i U-gruppen uttrycker beskrivningskategorins innebörd på ett typiskt sätt genom nedanstående intervjuцит:

- I: *Vilka måltidsvanor har ni hemma idag ... vilka måltider äter ni?*
R: *Hm ... jag äter middag och mellanmål och kvällsmål.*
I: *Hur är det med morgonmål då?*
R: *Ja ... nå, morgonmål äter jag också ... jo. (6_p)*

I **J-gruppen** intar de flesta elever måltider enligt temaelementkategori A_{1a}-a, som underbyggs av beskrivningskategori A_{1a1}-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 1). Utgående från beskrivningskategorin innebär detta resultat att eleverna äter *frukost – mellanmål – middag – kvällsmål*. En flicka i J-gruppen beskriver den karaktäristiska innebörden av A_{1a1}-J_{T1} genom följande svar på frågan:

- I: *Vilka måltider äter ni hemma?*
R: *Först äter ja no moronmål före ja far ti skolan ... och sen äter ja ju här i skolan. Så då ja kommer hem tar ja ett mellanmål. Å så sen äter vi mat då mamma kommer hem från jobbet. Sen då klockon kanske [är] sju så äter ja nu ett äpple ... elå na sändennan [eller någonting sånt] ... Sen för ja [innan jag] går å sov så äter ja kvällsmål. (19_f)*

Resultat vid T₂

Resultatet av den andra undersökningen i **U-gruppen** visar att ett fåtal elever äter enligt ett *regelbundet måltidsmönster* (A_{1a}-a) även vid denna tidpunkt. Utgående från beskrivningskategori A_{1a1}-U_{T2}, som bildar basen för ett sådant måltidsmönster vid T₂ (jfr bilaga 4, tabell 1), äter fortfarande två elever av de totalt tre som finns i denna kategori *regelbundet frukost – mellanmål – middag – kvällsmål*. En av pojkarna uttrycker innebörden av ett *regelbundet måltidsmönster* vid T₂ genom beskrivningskategori A_{1a1}-U_{T2} när han besvarar intervjufrågan på nedanstående sätt:

- I: *Hurdant måltidsmönster har ni hemma hos er? Vilka måltider äter ni?*
R: *Som frukost har jag bröd eller cornflakes, och ... så brukar jag äta när jag kommer från skolan ... och sen äter jag en varm måltid där vid fem-sex-tiden. Och så har jag kvällsmål. (15_p)*

I **J-gruppen** omfattar temaelementkategori A_{1a}-a vid T₂ beskrivningskategori A_{1a1}-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 1). Denna tidpunkt visar undersökningsresultatet från J-gruppen att närmare hälften av eleverna följer ett måltidsmönster som överensstämmer med ett *regelbundet måltidsmönster*. Detta innebär att dessa elever, i enlighet med beskrivningskategori A_{1a1}-J_{T2}, äter *frukost – mellanmål – middag – kvällsmål*. Ett detaljerat exempel på regelbundet måltidsmönster i J-gruppen framgår av nedanstående intervjuцит:

- I: *Vilka måltider äter ni hemma?*
R: *Först äter vi frukost före skolan ... såde [så där] åttatiden. Å så sen äter vi mat i skolan. När vi kommer hem äter vi nå mellanmål. Sen såde femtiden, om int mamma e hem, så lagar ja midda då. Å så sen så blir e kvällsmål. (23_f)*

Regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider (A_{1a-b})

Resultat vid T₁

Temaelementkategori A_{1a-b} bildas i **U-gruppen** vid T₁ av beskrivningskategorierna A_{1a2}-U_{T1}, A_{1a3}-U_{T1}, A_{1a4}-U_{T1} och A_{1a5}-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 1). Den första undersökningen visar här att måltidsmönstret hos de flesta elever motsvarar *regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider*. I enlighet med beskrivningskategorin A_{1a3}-U_{T1} innebär detta måltidsmönster att eleverna äter *frukost – mellanmål – middag – ibland kvällsmål*. En flicka belyser kategorins innebörd på ett betecknande sätt genom nedanstående citat:

I: *Hur ser måltidsmönstret ut hemma hos er? Vilka måltider äter ni?*

R: *... men nu är det väl nog så att jag äter morgonmål [frukost] då kanske halv åtta eller så där. Å sen så äter vi i skolan. Och sen när jag kommer hem så oftast äter jag nå mellanmål, men inte alltid. Och sen så kanske vid sextiden så äter vi nå mat [middag] där hemma. Och så ibland äter jag också sån här kvällsmat. (11_f)*

Ett fåtal av eleverna i **J-gruppen** uppvisar ett måltidsmönster som kan sägas vara i överensstämmelse med temaelementkategori A_{1a-b}, som bygger på beskrivningskategorierna A_{1a2}-J_{T1}, A_{1a3}-J_{T1} och A_{1a4}-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 1). I beskrivningskategori A_{1a2}-J_{T1} finns exempelvis en pojke som framhåller att han äter *frukost – mellanmål ibland – middag – kvällsmål*. Pojken återger måltidsmönstret i A_{1a-b} utifrån beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

I: *Vilka måltider äter ni hemma?*

R: *Nå, man buri [börjar] me moronmål ... Så äter man ju skolmatin [skolmaten] här, å om e nå ledighet så bruk vi, om int mamma å pappa e hem, så äter vi nå sånde snabbmat. Å så äter vi riktigt på kvällen [middag] istället ... Så tar man nånting [kvällsmål] före man går å sov. (21_p)*

Resultat vid T₂

De flesta av eleverna i **U-gruppen** uppvisar även vid T₂ ett måltidsmönster som motsvarar ett *regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider* (A_{1a-b}). Denna temaelementkategori tillkommer genom beskrivningskategorierna A_{1a2}-U_{T2}, A_{1a3}-U_{T2}, A_{1a4}-U_{T2}, A_{1a5}-U_{T2} och A_{1a6}-U_{T2} (jfr bilaga 4, tabell 1). I beskrivningskategori A_{1a5}-U_{T2} ger exempelvis en flicka uttryck för att hon i hemmiljön äter *frukost ibland – mellanmål – kvällsmål*. För att exemplifiera ett måltidsmönster i hemmiljön enligt A_{1a-b} utifrån denna beskrivningskategori, redovisas ett yttrande från intervjun med flicka 5_f.

I: *Vilka måltider äter ni hemma?*

R: *Nå, om jag hinner så äter ja på morronen [morgonen] men det är nog ganska sällan. Sen så äter jag i skolan och sen när jag kommer hem så äter jag nå bröd eller nånting. Och senare på kvällen innan jag far och lägger mej så kan jag säkert äta nån yoghurt eller nå. (5_f)*

Nästan hälften av eleverna i **J-gruppen** hör till temaelementkategori A₁a-b som vid T₂ är baserad på beskrivningskategorierna A₁a2-J_{T2}, A₁a3-J_{T2} och A₁a4-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 1). Den typiska eleven i beskrivningskategori A₁a2-J_{T2} äter *frukost – ibland mellanmål – middag – kvällsmål*. Citatet nedan från intervjun med en av eleverna bestyrker beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vilka måltidsvanor har ni hemma ... vilka måltider äter ni?*

R: *Nå, oftast så e re [är det] moronmål. Så äter vi i skolan och då vi kommer hem fem – sextiden kanske och kvällsmål. Så ibland e det no mellanmål för att man e så hungrig. (26_p)*

Granskning av undersökningsresultaten i U- och J-gruppen

Måltidsmönster – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Den första undersökningen i U-gruppen visar att drygt två tredjedelar av elevernas måltidsmönster omfattar *regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider* (A₁a-b). De övriga eleverna äter enligt ett *regelbundet måltidsmönster* (A₁a-a). Resultatet i U-gruppen tyder dessutom på att flickor äter mindre regelbundet än pojkar vid den första undersökningstidpunkten.

Resultaten från den andra undersökningen visar att drygt två tredjedelar av eleverna fortfarande har ett *regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider*. Vid T₂ är det endast tre pojkar (fem elever – en flicka plus fyra pojkar vid T₁) som har ett *regelbundet måltidsmönster*. Bortfallet omfattar två pojkar vid den andra undersökningstidpunkten.

I U-gruppen visar undersökningen vid T₂ enbart små förändringar i måltidsmönstret jämfört med undersökningen vid T₁. Elevernas benägenhet att äta mindre regelbundet visar emellertid en svag ökande tendens mellan T₁ och T₂ (oavsett kön).

Måltidsmönster – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

I J-gruppen visar den första undersökningen att majoriteten, dvs. drygt tre fjärdedelar av eleverna, följer ett *regelbundet måltidsmönster* (A₁a-a). Ett måltidsmönster enligt *regelbundet födointag med sporadiskt bortfall av vissa måltider* (A₁a-b), förekommer enbart hos tre elever. Resultatet i J-gruppen tyder på att pojkarna äter mindre regelbundet än flickorna vid T₁. Resultatet från den andra undersökningen visar jämn fördelning av eleverna i de två temaelementkategorierna A₁a-a och A₁a-b. Bortfallet omfattar två flickor vid T₂.

Det är en tendens att eleverna i J-gruppen äter mindre regelbundet vid T₂ än vid T₁. Resultatet visar dessutom att främst flickorna börjat äta mindre regelbundet vid T₂. Pojkarnas måltidsmönster är relativt sett mer stabilt än flickornas i jämförelse med den första undersökningen.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser av undersökningsresultaten mellan grupperna vid T₁ ger vid handen att eleverna i U-gruppen, i motsats till J-gruppens elever, verkar leva med ett mindre regelbundet måltidsmönster. Motsvarande tendens finns också kvar vid den andra under-

sökningstidpunkten, även om J-gruppens elever här inte uppvisar ett lika regelbundet måltidsmönster som vid den första undersökningen. Flickorna i U-gruppen äter mindre regelbundet både vid T_1 och vid T_2 jämfört med flickorna i J-gruppen.

Sammanfattning av studieresultatet

Studiens utvärderingsresultat tyder på att:

- i J-gruppen är elevernas måltidsmönster mer regelbundna än elevernas måltidsmönster i U-gruppen
- flickorna i J-gruppen intar måltider mer regelbundet än flickorna i U-gruppen
- flickorna i U-gruppen lämnar bort vissa måltider oftare än pojkarna, oberoende av undersökningstidpunkt, vilket inte är fallet i J-gruppen
- det existerar inga karaktäristiska skillnader i pojkarnas måltidsmönster, vare sig ur grupperspektiv eller med avseende på undersökningstidpunkt.

Undervisningens utfall

Skolornas undervisningsprogram verkar ha liten inverkan på flickors och pojkars måltidsmönster i hemmiljön, eftersom detta förändras enbart marginellt mellan T_1 och T_2 i såväl U- som J-gruppen. Hemmiljöns måltidsmönster är djupt rotat i eleven och låter sig enbart i obetydlig grad påverkas av undervisningen. Könsskillnaderna i undersökningarna verkar heller inte vara undervisningsrelaterade.

7.2.2 Måltidens innehåll (A_{1b})

Måltidens innehåll utgör det andra temaelementet under temat Måltidstraditioner i hemmiljön. Undersökningarnas beskrivningskategorier (tabell 2 i bilagorna 1 och 4, för U-gruppen samt tabell 2, bilagorna 7 och 10, för J-gruppen) utgör grundvalen för de temaelementkategorier som analyserats fram. Beskrivningskategorierna reflekterar måltidens innehåll i elevernas hemmiljö vid studiens inledning (T_1) och avslutning (T_2). Undersökningensresultaten från U- och J-gruppen presenteras nedan i tabell 7:3.

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

Tabell 7:3 Temaelement A_{1b} – Måltidens innehåll

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
A _{1b-a}	Rekommenderad standardkost <i>ΣA_{1b-a}</i>	1 _f , 2 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p 7 _f 5 _p Σ12	1 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p , 16 _f 6 _f 4 _p Σ10	17 _p , 18 _f , 19 _f , 22 _f , 23 _f , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f 6 _f 4 _p Σ10	17 _p , 19 _f , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 27 _p , 29 _f , 30 _f 6 _f 5 _p Σ11
A _{1b-b}	Vanlig husmanskost <i>ΣA_{1b-b}</i>	3 _f , 8 _f , 15 _p , 16 _f 3 _f 1 _p Σ 4	2 _f , 5 _f , 8 _f , 11 _f , 15 _p 4 _f 1 _p Σ 5	20 _f , 21 _p , 24 _f 2 _f 1 _p Σ 3	20 _f , 28 _p 1 _f 1 _p Σ 2
A _{1b-c}	Godtycklig kosthållning <i>ΣA_{1b-c}</i>			25 _p 1 _p Σ 1	
*	Bortfall <i>Σ*</i>		06 _p 1 _p Σ 1		18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT}</i>	10 _f 6 _p Σ16	10 _f 6 _p Σ16	8 _f 6 _p Σ14	8 _f 6 _p Σ14

Resultaten i de tre temaelementkategorierna har sin grund i undersökningarnas beskrivningskategorier. Nedan presenteras temaelementkategorierna i löpande text.

Rekommenderad standardkost (A_{1b-a})

Resultat vid T₁

Den inledande undersökningen i **U-gruppen** gällande temaelementkategorin *rekommenderad standardkost* har sin utgångspunkt i beskrivningskategorierna A_{1b1}-U_{T1} och A_{1b2}-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 2). Av resultatet framgår att de flesta eleverna i urvalet äter *rekommenderad standardkost*. Måltidsinnehållet för dessa elever innebär, utgående från beskrivningskategori A_{1b2}-U_{T1}, att de *äter enligt kostcirkelns rekommendationer, och dessert förekommer ibland*. Pojke 7_p ger uttryck åt beskrivningskategorins innebörd genom följande citat:

- I: Vilken mat äter du oftast hemma?
R: Mm ... vi äter mycket fisk ... potatis, ris ... å så kött ... Så brukar vi ha sallad.
I: Har ni sallad vid varje måltid?
R: Jo ...
I: Till morgonmål ... vad äter du då ... oftast?
R: Mm ... smörgås eller så flingor. /... / Och vatten.
I: Mellanmål sa du också att du äter när du kommer hem? Vad brukar du oftast äta då?
R: Mm, det är också smörgås.
I: Och kvällsmaten?
R: Mm, det är också samma ungefär. Smörgås och flingor och sånt.
I: ... brukar ni ha dessert?... efterrätt?
R: Äh ... ibland. En gång i veckan. (7_p)

KAPITEL 7

I **J-gruppen** äter också den övervägande delen av eleverna *rekommenderad standardkost*. Temaelementkategorin baserar sig på beskrivningskategorierna A₁b1-J_{T1}, A₁b2-J_{T1} och A₁b5-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 2). Utgående från beskrivningskategori A₁b2-J_{T1} innebär ett sådant måltidsinnehåll att eleverna *äter vanligtvis mångsidigt – dessert i samband med helger, högtider eller middag med gäster*. Flicka 23_f reflekterar den typiska innebörden av denna beskrivningskategori i citatet nedan:

- I: *Hurdan mat serveras oftast hemma hos er?*
R: *Flingor - Vetabix me sylt. Å sen då i skolan äter vi ju lunch. Å så sen nå mellanmål, kanske nå sånde färdiga nudlar som man kokar opp eller smörgås å [namn på kakaodryck]. Å så, så kanske ti midda nå sånde korvsås å potatis eller fisk å potatis – forell å sånt.*
I: *År det nånting annat ni brukar ha då än fisk eller korv och potatis ...?*
R: *Makaronilåda då ibland å ... broiler ... ris å ...*
I: *Brukar ni ha nånting till broiler och ris?*
R: *Jo, som gurka å tomat, ibland sallad.*
I: *Har ni sallad vid varje måltid?*
R: *Ja oftast, när vi har där hemma så.*
I: *Den här kvällsmaten, vad kan det vara?*
R: *De e kanske flingor eller nå smörgås. Eller te bara, te å smörgås. /... /*
I: *Brukar ni ha efterrätt eller dessert hemma?*
R: *Oftast int. Brukar kanske ha glass i frysen eller nå sånt.*
I: *År det nånting annat än glass som ni brukar ha som efterrätt?*
R: *Nä, bara när vi har gäster å sånt.*
I: *Men inte så där vanligt, om ni är bara mamma och du?*
R: *Nä, då e de bara glass å sånde enklare. Eller så om ja vill prova på nå recept eller nå sånt så. (23_f)*

Resultat vid T₂

Temaelementkategori *rekommenderad standardkost* har sin grund i beskrivningskategorierna A₁b1-U_{T2}, A₁b2-U_{T2} och A₁b3-U_{T2} i **U-gruppen** vid T₂ (jfr bilaga 4, tabell 2). Utgående från beskrivningskategori A₁b1-U_{T2}, ges det uttryck för ett måltidsinnehåll som betyder *mångsidig kost i enlighet med kostcirkeln och dessert vid speciella tillfällen när det finns tid att tillreda den*. En flicka i denna beskrivningskategori ger uttryck för vad *rekommenderad standardkost* är, när hon formulerar sin egen föreställning på nedanstående sätt:

- I: *Vilken mat äter du oftast hemma?*
R: *Mest är det väl potatis och pasta kanske ... och kött ... Och fisk brukar vi ha ganska ofta. Broiler är det väl mera sällan, men det kommer nog ändå ibland.*
I: *Nånting annat som ni brukar ha?*
R: *Om vi har efterrätt så har vi ganska mycket kvark eller bärkrämer och sånt. Och mamma och pappa dricker alltid te efter maten, fast det gör int jag. /... /*
I: *Hur är det med grönsaker då ... frukter?*
R: *Sallad har vi nog typ varje dag, utom till soppa.*
I: *Men det finns till varje måltid ... så det är också en viktig del då?*
R: *Jå, och sen som då man äter morgonmål, som pålägg på brödet.*
I: *Hur är det med dessert då?*

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

- R: *Nog kommer det regelbundet, int varje dag men kanske nån gång i veckan ... nå sånt.*
- I: *Har du funderat vad det kan bero på att ni har bara nångång?*
- R: *Nå det är väl helt att om man hinner eller om man har köpt ingredienserna. Eller om man har gjort bärkräm dan före ... kanske man äter den då. (4_f)*

I **J-gruppen** uppvisar majoriteten av eleverna även vid den andra undersökningstidpunkten ett måltidsinnehåll som sammanfaller väl med *rekommenderad standardkost* och som har sin grund i beskrivningskategorierna A₁b1-J_{T2}, A₁b2-J_{T2}, A₁b3-J_{T2} och A₁b4-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 2). En av eleverna i beskrivningskategori A₁b4-J_{T2} hävdar exempelvis att han äter *kött och fisk – potatis – grönsaker – spannmålsprodukter samt dessert året runt*. Nedan skildrar denna pojke *rekommenderad standardkost* på följande sätt:

- I: *Vad är vanligt att ni äter hemma?*
- R: *Brukar va lite varierande, mest brukar e väl no va fisk elå [eller] kött. Mycke potatis. /... /*
- I: *Är det nånting annat då förutom potatis, fisk och kött?*
- R: *Ris å pasta.*
- I: *Hur är det med grönsaker då?*
- R: *Nå, no ha vi sånt å.*
- I: *Finns de vid alla måltider?*
- R: *Nänå, ibland kan vi ha ... på somarin ... brukar vi ha morötter å rädisor å sallad å dill å sånde ... Ja då vi ha odla sjölv.*
- I: *Å int så mycket på vinterhalvåret då?*
- R: *Nä, men då kan man nu köp, men vi bruk int ha alla såna här olika. Ibland kan de va körsbärstomater å.*
- I: *Hur är det med mjölk och bröd då?*
- R: *E går int så myki [mycket] brö int, men mjölk så dricker vi no ganska myki. Å så går e myki i matin av e å ...*
- I: *Hur är det med dessert då?*
- R: *På somarin brukar vi ha glass å krämer å sånde. Ha myki krämer på vintrin. (17_p)*

Vanlig husmanskost (A₁b-b)

Resultat vid T₁

Temaelementkategori *vanlig husmanskost* bygger på beskrivningskategorin A₁b3-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 2). Studiens inledande undersökningresultat visar att enbart en fjärdedel av eleverna i **U-gruppen** äter *vanlig husmanskost* (A₁b-b). Detta måltidsinnehåll innebär att fisk, grönsaker, frukt och bär enbart serveras i begränsade mängder i kosthållet. Utgående från beskrivningskategori A₁b3-U_{T1}, innebär exempelvis en sådan måltid att eleven *äter enkel och traditionell kost och dessert förekommer sällan*, vilket en pojke i urvalet uttrycker tydligt genom nedanstående citat:

- I: *Vilken mat äter ni oftast hemma?*
- R: *Bröd ... nå, pålägg.*
- I: *Vad brukar du dricka?*

KAPITEL 7

- R: *Det är nog oftast mjölk. /... /*
I: *Middag då, vad brukar ni ha då?*
R: *Nå, det är nog oftast ... sån där olika ... sorters mat. /... / Vi brukar nog ha ganska ofta makaronilåda. /... /*
I: *Brukar ni äta potatis hemma?*
R: *Jo ... Det kommer nog som på andra plats.*
I: *Brukar ni ha nånting till potatisen?*
R: *Nå ... sås ... det brukar nog vara ... korvsås eller nå sånt.*
I: *Brukar ni ha nånting annat då än potatis och korvsås?*
R: *Sallad och ...*
I: *Har ni sallad varje dag?*
R: *Nä. /... /*
I: *Brukar ni ha fisk till mat ... äter ni fisk?*
R: *Nä.*
I: *Hur är det med desserter? ... eller efterrätter?*
R: *Nå, det är nog ganska sällan vi har det. Men nog har vi ... nångång. (15p)*

Även i **J-gruppen** visar den första undersökningen att det enbart existerar ett litet antal elever vars måltidsinnehåll överensstämmer med temaelementkategori *vanlig husmanskost*, som baserar sig på beskrivningskategorierna A₁b3-J_{T1} och A₁b4-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 2). Utgående från den slumpmässigt valda beskrivningskategorin A₁b3-J_{T1}, innebär *vanlig husmanskost* i J-gruppen vid T₁ att dessa elever *äter en varierad kost, men fisk och dessert serveras sällan*. Respondent 24_f i beskrivningskategori A₁b3-J_{T1} beskriver ett sådant måltidsinnehåll utgående från nedanstående intervjuvar:

- I: *Vad äter ni oftast hemma hos er?*
R: *Kanske nå yoghurt å nå bröd å ... kanske en kopp kakao eller te eller nå sånt sen ...*
I: *Brukar du ha pålägg på brödet?*
R: *Jo ost å skinka å så här ... medwurst å kanske nå gurka å tomat kan ja också ha på. Mm, å så brukar ja allti dricka ett glas vatten innan ja går till skolan. /... /*
I: *Mellanmålet då när du kommer hem, vad brukar du äta då?*
R: *De beror på va man har hemma i kylen, så antingen blir de ett äpple ... nån yoghurt eller nånting.*
I: *Middagen då, vad brukar ni äta? /... /*
R: *Potatis å köttfärssås ... å ris. Å så pasta eller makaroner å spagetti å sånt å potatismos ... bara na [några] smörgåsar, vi bruk som laga pålägg, skinka å ananas å tonfisk som å sätta i ugnen. Så det tycker ja också om. Å så bruk de bli pizza ibland å. Vi bruk köp färdiga, å hamburgare.*
I: *Du sa att ni brukar ha potatis. Vad brukar ni servera till då?*
R: *Nå, de blir väl nå sallad eller nånting.*
I: *Brukar ni ha sallad vid varje måltid?*
R: *Nä, int allti, eller som om mamma ha skärt färdigt som en par bitar tomat eller gurka å så får man ta nu så mycke man vill.*
I: *Hur är det med fisk då, brukar ni ha det hemma?*
R: *Mamma e int sån där himla fisktyp, men ton ... nej alltså fiskpinnar å tonfisk, fast då lagar vi varma smörgåsar å pizza i så fall.*
I: *Det där kvällsmålet då, vad kan det vara?*

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

R: *Nå e nu en kopp te å ... eller kakao å smörgåsar... å äter gurka å pålägg å så här.*

I: *Hur är det med dessert?*

R: *Ibland så bruka mamma la nå sorters dessert men int så ofta. Nå sorters paj eller nånting ... eller så pannkaka å plättar å. (24f)*

Resultat vid T₂

I **U-gruppen** baserar sig temaelementkategori *vanlig husmanskost* på beskrivningskategorierna A₁b₄-U_{T2}, A₁b₅-U_{T2} och A₁b₆-U_{T2} vid den andra undersökningen (jfr bilaga 4, tabell 2). Resultatet visar fortsättningsvis att det är knappt en tredjedel av eleverna i U-gruppen som äter *vanlig husmanskost*, även om antalet har ökat från T₁. Temaelementkategori A₁b-b exemplifieras här med beskrivningskategori A₁b₆-U_{T2}, där måltidsinnehållet innebär att *kostens tyngdpunkt är kött och potatis, obetydligt med grönsaker och glass som dessert ibland*. Flicka 5_f i denna beskrivningskategori ger innebörd åt temaelementkategorin genom följande citat:

I: *Vilken mat serveras oftast hemma hos er?*

R: *Nå, potatis, sen nå korvar eller köttbullar .../... / Usch, jag tycker int alls om potatis då vi har det som annars varje dag.*

I: *Så du sku vilja ha nånting annat du då? Vad sku du vilja ha?*

R: *Jag vet int ... nå ris eller nå fisk eller nånting.*

I: *Fisk kan du bra tänka dej. Finns int det hemma då?*

R: *Nå, det är nog ganska sällan vi har nå fisk där hemma. /... /*

I: *Vad mera är det vanligt att ni äter hemma annat än potatis?*

R: *Bröd.*

I: *Hur är det med grönsaker, och frukter och bär och?*

R: *Det är ganska sällan vi har nå frukt. Nån gång har vi nån banan eller sån där mandarin men vi äter genast opp dom.*

I: *Grönsaker då?*

R: *Nå, det brukar vi ha om vi lagar nån gryta eller nånting ... så då har vi oftast morötter och ärter och ...*

I: *Hur är det med nån sån där fräsch sallad och råa grönsaker, brukar det finnas?*

R: *Nå, det är nog nå speciellt det.*

I: *Hur är det med dessert då?*

R: *Nå, nån gång har vi köpt nå paket glass eller som sådennan, men det äter vi sen på kvällen och så ser vi på TV samtidigt.*

I: *Så den är int knuten till en måltid?*

R: *Nå, på julen har vi nog efterrätt, sådennan genast efter själva maten.*

I: *Så det är bara i samband med julen? Är det vid nå andra högtider ni har efterrätt?*

R: *Nå. (5f)*

I **J-gruppen** återfinns enbart två elever under temaelementkategori *vanlig husmanskost* vid T₂. Här bildar beskrivningskategorierna A₁b₅-J_{T2} och A₁b₆-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 2) bas för denna temaelementkategori. Genom beskrivningskategori A₁b₅-J_{T2} uttrycker elev 28_p ett sådant måltidsinnehåll i hemmiljön när han uppger att de *äter kött och fisk – potatis – spannmålsprodukter och matfett samt dessert ibland*. Pojkens intervjuvar återspeglar beskrivningskategorins innebörd:

KAPITEL 7

- I: *Vilken mat äter du oftast hemma?*
R: *Pärar [potatis] å kött å fisk. /... /*
I: *Är det nåt annat då än potatis, kött och fisk som brukar finnas?*
R: *Smör å bröd.*
I: *Hur är det med efterrätt eller dessert?*
R: *Ibland har vi no nå kräm.*
I: *Va är det som gör att ni inte har detta alla dagar?*
R: *Sku var trött på e tå [då] och så tar e läng att la [laga] e. Ja, int behöver man ha varenda da [dag] heller. (28_p)*

Godtycklig kosthållning (A₁b-c)

Resultat vid T₁

Resultatet av undersökningen vid den första undersökningstidpunkten visar att det i **U-gruppen** inte finns elever som återspeglar *godtycklig kosthållning* när det gäller måltidsinnehållet.

I **J-gruppen** däremot visar undersökningen att det förekommer en elev med ett måltidsinnehåll som motsvarar *godtycklig kosthållning* vid T₁. Utgående från beskrivningskategori A₁b6-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 2), som temaelementkategorin *godtycklig kosthållning* är baserad på, innebär måltidsinnehållet att familjen *äter oregelbundet, middag enbart på helger eller när mamma är hemma, dessert i samband med fester*. Pojken uttrycker kategorins innebörd tydligt genom intervjusamtalet nedan:

- I: *Vad är vanligt att ni äter hemma?*
R: *Flingor, brukar ha de ... å nå smörgås nån gång ... beror på va man har. /... /*
I: *Det där kvällsmålet, är det smörgåsar?*
R: *Nä, vi bruk int riktigt ... men no kan man ju nån gång ta å ät na, kanske nån gång.*
I: *På veckoslut då när mamma är hemma, vad bruka ni göra då?*
R: *Ja, nå on[hon] jobbar no nå gang [gång], men on ha no [hon har nog] bruka laga på veckorna nån gång. E beror på så.*
I: *Ja, va brukar hon göra då eller va brukar ni äta då i så fall? /... /*
R: *Brukar ris å sånde spagetti, å beror om e somar ... så blir e sånde potatis ... å alltså nypotatis å sånde korv å.*
I: *Kan de vara nå annat än korv?*
R: *Jo, no kan e va nå kött, sånde ...*
I: *Hur är det med fisk då?*
R: *Nä, tycker int om fisk men no [nog] bruk vi ha no.*
I: *Brukar ni ha nånting till, om ni har potatis och korv?*
R: *Aj ... ti fisken. Jo potatis bruk vi no, ja ... å potatismos.*
I: *Så ni har potatismos och fisk, har ni ytterligare nånting till då?*
R: *No har vi på matborde olika saker ... sånde som man får ta no. /... /*
I: *Hur är det med sallad eller grönsaker?*
R: *Ja ... no ha ... no bruk vi ha någå. Å sånde gryn ... nä, ja minns int riktigt va de heter. Olika morotssallader.*
I: *Men det är inte varje dag det finns?*
R: *Nä. Ja, nå om man äter sådär helg så bruk e kanske, va.*
I: *Hur är det med dessert eller efterrätt?*

R: *Nå int bruk vi riktit ha ... tar som man vill, va som havi [har] i frysen. Nog ha vi haft någå nån gång. No bruk ... om de e nå speciellt ... bruk vi nästan allti ha ... Födelsedar å inbjud å eller sånde om man ... å som konfirmation å nå födelseda.* (25_p)

Resultat vid T₂

Inga elever från vare sig U- eller J-gruppen tillhör temaelementkategori *godtycklig kosthållning* vid den andra undersökningstidpunkten.

Granskning av undersökningsresultaten

Måltidens innehåll – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Tre fjärdedelar av U-gruppens elever upplever att måltidens innehåll i hemmiljön består av *rekommenderad standardkost* (A₁b-a) vid T₁. Den resterande fjärdedelen av eleverna äter *vanlig husmanskost* (A₁b-b). Den första undersökningen visar att flickorna oftare äter *vanlig husmanskost* än pojkarna.

Vid den andra undersökningstidpunkten äter knappt två tredjedelar av eleverna i U-gruppen *rekommenderad standardkost* (A₁b-a). De övriga eleverna, frånsett bortfallet som omfattar en elev äter *vanlig husmanskost*. (A₁b-b) Könsfördelningen vid T₂ motsvarar fördelningen vid T₁. Det inträffar inga markanta förändringar gällande måltidens innehåll i U-gruppen mellan de båda undersökningstidpunkterna.

Måltidens innehåll – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

För knappt tre fjärdedelar av J-gruppens elever innefattar måltidens innehåll i hemmiljön *rekommenderad standardkost* (A₁b-a) vid den första undersökningstidpunkten T₁. Enbart tre elever berättar om måltidens innehåll i hemmiljön som motsvarar *vanlig husmanskost* (A₁b-b). En elev omtalar måltider som överensstämmer med *godtycklig kosthållning* (A₁b-c) vid T₁.

Antalet elever i temaelementkategorierna A₁b-a och A₁b-b är i det närmaste konstant i J-gruppen vid T₂ i jämförelse med T₁. Temaelementkategori A₁b-c existerar dessbättre inte mer vid T₂. En elev bortfaller dock vid den andra undersökningen. Det framkommer inga tydliga könsskillnader mellan flickor och pojkars upplevelser av måltidens innehåll i hemmiljön vid T₁ eller T₂.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Undersökningsresultaten uppvisar relativt likadana mönster i hemmiljön i fråga om måltidsinnehållet, både när det gäller U- och J-gruppen. Flickorna i U-gruppen tycks dock vara något mer benägna att äta måltider i enlighet med *vanlig husmanskost* (A₁b-b) än flickorna i J-gruppen. Bortfall existerar varken i U-gruppen eller i J-gruppen vid T₁. Vid T₂ utgör bortfallet en pojke i U-gruppen och en flicka i J-gruppen.

Sammanfattning av studieresultatet

Studiens utvärderingsresultat tyder på att:

- vanligaste måltidsinnehållet i båda grupperna är rekommenderad standardkost
- godtycklig kosthållning förekommer enbart marginellt
- det existerar enbart begränsade könsskillnader beträffande flickornas och pojkarnas måltidsinnehåll i hemmiljön
- måltidsinnehållet i hemmiljön är relativt permanent och påverkas knappast, utgående från undersökningarna i U- och J-grupperna, av undervisningen i huslig ekonomi.

Undervisningens utfall

Utvärderingen av U-gruppens interventionsprogram och J-gruppens skolvisa läroplan visar obetydliga förändringar gällande måltidens innehåll i hemmiljön mellan undersökningstidpunkterna T_1 och T_2 .

Studien visar att barnens upplevda måltidstraditioner i hemmiljön är ganska stabila och detta beror på åtskilliga faktorer. En av de viktigaste orsakerna verkar vara hushållets mattraditioner som har djup förankring i hemmen. Ytterligare faktorer som påverkar är hushållets dygnsrytm, familjestorlek samt ensamstående föräldrars strävan att säkerställa familjens försörjning. Denna fostran sjunker djupt i barnens medvetande. Undervisningen i ämnet huslig ekonomi, som utgår från gällande finländska näringsrekommendationer genom studiens interventionsprogram och skolvisa läroplan, verkar ha begränsad effekt på måltidernas innehåll som eleverna upplever i hemmiljön.

7.2.3 Sällskap under måltiden (A_{1c})

Studiens tredje temaelement är *Sällskap under måltiden*. Ur temaelementet har både ensamhet och tre olika sätt att ha sällskap under måltiden kunnat urskiljas. Alla har sin grund i de beskrivningskategorier som kan studeras i tabell 3 i bilagorna 1 och 4 för U-gruppen samt 7 och 10 för J-gruppen. Undersökningensresultaten presenteras i form av temaelementkategorier nedan i tabell 7:4.

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

Tabell 7:4 Temaelement A_{1c} – Sällskap under måltiden

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
A _{1c} -a	Avnjuta de flesta måltider i samvaro med familjen <i>ΣA_{1c}-a</i>		2 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f <i>8f 3p Σ11</i>	17 _p , 21 _p	20 _f , 24 _f , 27 _p <i>2f 1p Σ 3</i>
A _{1c} -b	Äta med familjen, gäster eller ensam <i>ΣA_{1c}-b</i>	1 _f , 5 _f <i>2f Σ 2</i>	1 _f <i>1f Σ 1</i>	18 _f , 19 _f , 20 _f , 22 _f , 24 _f , 26 _p , 29 _f , 30 _f <i>7f 1p Σ 8</i>	
A _{1c} -c	Inta föda med familjen eller i ensamhet <i>ΣA_{1c}-c</i>	2 _f , 3 _f , 4 _f , 6 _p , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p , 15 _p , 16 _f <i>8f 6p Σ14</i>		23 _f , 25 _p , 27 _p , 28 _p <i>1f 3p Σ 4</i>	17 _p , 19 _f , 21 _p , 22 _f , 26 _p , 28 _p , 29 _f <i>3f 4p Σ 7</i>
A _{1c} -d	Oftast äta i ensamhet <i>ΣA_{1c}-d</i>		5 _f , 15 _p <i>1f 1p Σ 2</i>		23 _f , 25 _p <i>1f 1p Σ 2</i>
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p , 12 _p <i>2p Σ 2</i>		18 _f , 30 _f <i>2f Σ 2</i>
	<i>Σ_{TOT.}</i>	<i>10f 6p Σ16</i>	<i>10f 6p Σ16</i>	<i>8f 6p Σ14</i>	<i>8f 6p Σ14</i>

I löpande text nedan verifieras temaelementkategorierna med hjälp av beskrivningskategorier och intervjuцитat.

Avnjuter de flesta måltider i samvaro med familjen (A_{1c}-a)

Resultat vid T₁

Enligt de inledande undersökningsresultaten är det ingen av **U-gruppens** elever som tillhör temaelementkategori A_{1c}-a, *avnjuter de flesta måltider i samvaro med familjen*. I **J-gruppen** finns det däremot två pojkar i denna kategori. Temaelementkategorin har sitt ursprung i beskrivningskategorierna A_{1c}1-J_{T1} och A_{1c}4-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 3). Enligt pojken i beskrivningskategori A_{1c}4-J_{T1}, innebär sällskap under måltiden att han *äter middag och kvällsmål med hela familjen, morgonmål med syskon och mamma om hon är hemma*. Eleven i den presenterade beskrivningskategorin karakteriserar kategorins innebörd genom att besvara intervjufrågorna enligt nedanstående:

I: *Med vem brukar du äta om vi börjar först då med morgonmålet?*

R: *E beror på vecka ... ti vecka he [det] ... men med de här mornarna när mamma ha börja tidigt så då e bara ja å min lillasyster. På mornar som mamma böri [börjar] sent, så då e de jag å min andra lillasyster å en till lillasyster.*

I: *Hur är det med pappa då?*

R: *An buri [han börjar] oftast ganska tidigt.*

I: *Så det är sällan han är med och äter morgonmålet?*

R: *E förstås på helgan [helger]. /... /*

I: *Middagen då?*

KAPITEL 7

R: *Nå, ja, nå ... e nu alla samlade.*

I: *Den här kvällsmaten, vem äter du då tillsammans med?*

R: *Ja, familjen. (21_p)*

Resultat vid T₂

Den andra undersökningen av **U-gruppens** elever visar att de flesta, framför allt flickorna, har sällskap under måltiden där de *avnjuter de flesta måltider i samvaro med familjen* (A_{1c}-a). Utgående från eleverna i beskrivningskategori A_{1c1}-U_{T2}, som bildar basen för temaelementkategori A_{1c}-a (jfr bilaga 4, tabell 3), innebär deras sällskap under måltiden i hemmiljön att de *äter de flesta måltiderna tillsammans med hela eller delar av familjen*. Nedanstående citat avspeglar beskrivningskategorins innebörd:

I: *Med vem äter du?*

R: *Frukost äter jag med min lillebror ... och middag äter vi nog hela familjen. Sen kvällsmat är lite olika ... ibland hela familjen och ibland bara min lillebror eller jag.*

I: *Du sa på morgonen ... är det bara din lillebror och du, varför det?*

R: *Nå, mamma äter tidigare, för att hon stiger upp tidigare. Och pappa äter senare. (9_f)*

Beskrivningskategorierna A_{1c1}-J_{T2} och A_{1c4}-J_{T2} utgör grunden för temaelementkategori A_{1c}-a i **J-gruppen** vid T₂ (jfr bilaga 10, tabell 3). Endast ett mindre antal (tre personer) av gruppens elever *avnjuter de flesta måltider i samvaro med familjen*. I beskrivningskategori A_{1c1}-J_{T2} är det en pojke och en flicka som *oftast äter alla måltider tillsammans med hela familjen*. Pojken beskriver sitt sällskap under måltiden på följande sätt, vilket därmed får ge mening åt beskrivningskategorin ifråga:

I: *Med vem brukar du äta?*

R: *Me hela familjen.*

I: *Om vi tänker på morgonmålet ... vem äter du tillsammans med då?*

R: *Ja äter no me alla.*

I: *Middagen då?*

R: *Allihopa.*

I: *Kvällsmålet?*

R: *Ja, he ... e [det är] lite varierande.*

I: *Vad är det som det beror på?*

R: *Nå, kanske int vissa vill ha, å vissa vill ha. (27_p)*

Äter med familjen, gäster eller ensam (A_{1c}-b)

Resultat vid T₁

Bland **U-gruppens** elever är det två flickor vars måltidssällskap innebär att de *äter med familjen, gäster eller ensam* (A_{1c}-b) vid T₁. Beskrivningskategorierna A_{1c2}-U_{T1} och A_{1c4}-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 3) utgör grunden för temaelementkategorin. Flickan som representerar beskrivningskategori A_{1c4}-U_{T1} i temaelementkategori A_{1c}-b, *äter vanligtvis middag med föräldrar eller kamrater, men undantagsvis på sitt rum om läx-*

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

orna är många. Flickans upplevelser av sällskap under måltiden framgår nedan genom hennes samtal med intervjuaren:

- I: *Vem brukar du äta tillsammans med?*
R: *Nå, beror på ... om jag far nu till nån pizzeria eller nå såhennan [någonting sådant]. Om jag far me nå kompisar så äter jag nu med dom, eller så om jag är hemma så äter jag med mamma och pappa.*
I: *Äter ni alltid tillsammans eller äter ni på skilda tider?*
R: *Nå, det e nu lite så här ... oftast är maten nångång så där fyra–femtiden. Och så om jag int e hemma då ... så då äter jag inte. Då äter jag nån annanstans. Så det är lite sådär. /... /*
I: *Brukar ni äta vid matbordet eller hur brukar ni äta hemma?*
R: *Nå, ... det e nu, oftast vid matbordet, men sen om jag har t.ex. läxor, ganska mycket, så då sitter jag i mitt rum och äter samtidigt då när jag gör läxor. (5f)*

För mer än hälften av **J-gruppens** elever innebär sällskap under måltiden att de *äter med familjen, gäster eller ensam* (A_{1c}-b) vid undersökningstidpunkten T₁. Beskrivningskategorierna A_{1c2}-J_{T1}, A_{1c3}-J_{T1} och A_{1c6}-J_{T1} bildar utgångspunkt för denna temaelementkategori (jfr bilaga 7, tabell 3). Sällskap under måltiden betyder enligt beskrivningskategori A_{1c3}-J_{T1}, att eleverna *äter middagen med hela familjen, andra måltider med förälder, syskon, kamrater eller ensam*. En av respondenterna belyser den valda beskrivningskategorins innebörd genom att skildra måltidssällskapet på följande sätt:

- I: *Vem brukar du äta tillsammans med där hemma?*
R: *... Me familjen då ... om de är hemma.*
I: *Morgonmålet?*
R: *Jo.*
I: *Ni äter alla tillsammans då före mamma och pappa far?*
R: *Jo. /... /*
I: *Mellanmålet då, med vem brukar du äta då?*
R: *Ensam oftast. /... / Ja, om vi slutar tri [tre] så brukar jag ha nå kompisar.*
I: *Ja. Så du kan äta tillsammans med nån kompis också?*
R: *Jo.*
I: *Middagen då? Äter du den också tillsammans med familjen?*
R: *Jo, oftast no om int nån e senare ti jobbe. /... /*
I: *Hur är det med kvällsmaten, äter ni den tillsammans också eller ...?*
R: *Nå, jag å min lillebror äter oftast samma tider. Mamma å pappa äter int ... på nå sätt sådär ... på kvällarna myki int. (20f)*

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningen är det enbart beskrivningskategori A_{1c2}-U_{T2} som utgör grunden för temaelementkategori A_{1c}-b i **U-gruppen** (jfr bilaga 4, tabell 3). Resultatet visar att en flicka har sällskap under måltiden, vilket är samstämmigt med temaelementkategori A_{1c}-b. Flickan *äter med mamma, gäster eller ensam*. Hon beskriver samvaron vid matbordet i hemmiljön på följande sätt:

- I: *Med vem brukar du äta?*

KAPITEL 7

R: ... *Mamma och pappa är ju skilda ... och min ena bror som bor hos pappa ... och min andra så har flyttat hemifrån, så att det är nu med mamma ... Och sen om jag har någo kompisar eller mommo och moffa eller nån e där ...*

I: *Äter du aldrig ensam?*

R: *Nå, om mamma e i jobb ... hon har väldigt varierande arbetstider ... (1_f)*

Ingen av **J-gruppens** elever återfinns i temaelementkategori A_{1c}-b vid T₂.

Intar föda med familjen eller i ensamhet (A_{1c}-c)

Resultat vid T₁

Resultatet från den första undersökningen i **U-gruppen** visar att de flesta elever, i enlighet med temaelementkategori A_{1c}-c, *intar föda med familjen eller i ensamhet*. Denna temaelementkategori bygger på beskrivningskategorierna A_{1c1}-U_{T1} och A_{1c3}-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 3). För eleverna i beskrivningskategori A_{1c1}-U_{T1} innebär exempelvis sällskap under måltiden att de *äter morgonmål med de familjemedlemmar som är hemma, middag med hela familjen, medan övrig föda intas på egen hand*. Beskrivningskategoriens innebörd får exponeras av en flicka genom följande citat:

I: *Med vem äter du då, när du äter?*

R: *Nå ... frukost så äter jag med min lillasyster ... oftast. För att vi börjar oftast samtidigt ... eller hon börjar senare men att hon har längre skolväg ... så att vi går ganska samtidigt. Och ... lunch så det äter jag i skolan med kompisarna ... och middag äter vi med ... oftast mamma och pappa och min lillasyster. Men att nån gång så ... pappa jobbar sådär till sju, så då äter vi med mamma och [lillasystemens namn].*

I: *Men ni försöker alltid äta tillsammans. Hur är det om du äter ett kvällsmål då, äter ni tillsammans eller?*

R: *Nå ... nå ... då kvällsmål ... så det är som inget sånt här egentligt mål ... så att vi ... det äter man bara sådär. Fast ibland brukar jag nog ropa på [lillasystemens namn] ... kom och sitt med mig i köket ... (10_f)*

Beskrivningskategorierna A_{1c5}-J_{T1} och A_{1c7}-J_{T1} utgör grunden för temaelementkategori A_{1c}-c i **J-gruppen** vid T₁ (jfr bilaga 7, tabell 3). Drygt en fjärdedel av eleverna *intar föda med familjen eller i ensamhet*. För pojkarna i beskrivningskategori A_{1c7}-J_{T1} innebär måltidssällskapet att de *äter morgonmål och middag med syskon och föräldrar, övriga mål sköts på egen hand*. Detta framgår av den ena pojkens intervjuvar nedan:

I: *Med vem brukar du äta?*

R: *Me familjen no.*

I: *Om vi börjar med morgonmålet, äter ni alla tillsammans då?*

R: *Ja ... ja, nå e bruk bara va jag å brorsan då ... å papp, fö mamm far [åker]lite tidian [tidigare] ti jobbe så ... bruk som bara ät vi då. /... /*

I: *Vem brukar finnas med vid middagsbordet när ni äter?*

R: *Nå ... jag ... å mamma ... å brorsan, men papp bruka kom hem lite senare från jobbe så an bruk som ät sedan han då. /... /*

I: *Den här kvällsmaten då?*

R: *Vi bruk no la he [laga det] själv å.*

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

I: *Äter du det tillsammans med nån?*

R: *Nä, ... int bruka vi ät samtidigt på kvällarna ... bruk la åt oss själv då. (27_p)*

Resultat vid T₂

Resultaten från den andra undersökningen visar att det inte finns elever i **U-gruppen** i temaelementkategori A_{1c}-c vid T₂. Däremot framkommer det att hälften av **J-gruppens** elever *intar föda med familjen eller i ensamhet* (A_{1c}-c) vid samma undersökningstidpunkt. Denna temaelementkategori baserar sig på beskrivningskategorierna A_{1c2}-J_{T2} och A_{1c3}-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 3). Sällskap under måltiden betyder i enlighet med beskrivningskategori A_{1c3}-J_{T2} att eleven *äter ensam eller tillsammans med föräldrarna, eftersom deras arbetstider ibland begränsar närvaron*. Pojke 17_p berättar följande:

I: *Med vem äter du?*

R: *Mamm å papp ... å ibland om brorsorna e hem så kan e va di [det vara de].*

I: *Är det vid alla måltider som ni äter tillsammans, både mamma, pappa och du?*

R: *Nä, di jobbar ... så ... di har lite oberäkneliga jobb ... så ibland så kan e va jag ensam ... elå [eller] så e bara mamm elå papp hem. (17_p)*

Äter oftast i ensamhet (A_{1c}-d)

Resultat vid T₁

Resultaten av undersökningarna visar att det vid den första undersökningstidpunkten inte finns elever vare sig i **U-** eller i **J-gruppen** under temaelementkategori A_{1c}-d.

Resultat vid T₂

Studiens andra undersökningstidpunkt visar att det finns två elever i både U- och J-gruppen under temaelementkategorin *äter oftast i ensamhet* (A_{1c}-d). Denna kategori har i **U-gruppen** sin grund i beskrivningskategorierna A_{1c3}-U_{T2} och A_{1c4}-U_{T2} (jfr bilaga 4, tabell 3). För pojken i beskrivningskategori A_{1c3}-U_{T2} betyder detta att han *äter oftast mindre måltider ensam, middagen intas ibland i ensamhet p.g.a. fritidsaktiviteter*.

I: *Med vem äter du?*

R: *Jag äter ensam.*

I: *Alltid? Middagen också?*

R: *Nå, nångång äter jag ensam.*

I: *Vad menar du med att nångång äter du ensam?*

R: *Nå, då jag har varit t.ex. ute och alla andra har ätit ren ... så då äter jag ensam. /... /*

I: *Hur är det med morgonmålet då?*

R: *Har alltid olika tider.*

I: *Och kvällsmålet? Hur gör ni då?*

R: *Nå, vi lagar själv våra kvällsmål. (15_p)*

Då det gäller **J-gruppen** är beskrivningskategori A_{1c5} - J_{T_2} den enda kategori som utgör grund för temaelementkategori A_{1c} -d (jfr bilaga 10, tabell 3). Enligt denna beskrivningskategori innebär måltidssällskapet att eleverna *äter ensam eller tillsammans med mamma när hennes arbetsschema tillåter*. Flicka 23_f återger kategorins innebörd enligt nedanstående:

I: *Med vem äter du?*

R: *Mamma. Å så om int hon e hem då, om hon har kvällsskifte, så äter ja ensam.*
(23_f)

Granskning av undersökningsresultaten

Sällskap under måltiden – T_1 jämfört med T_2 i U-gruppen

Vid den första undersökningstidpunkten (T_1) visar resultatet att majoriteten av eleverna i U-gruppen, dvs. de flesta av flickorna och alla pojkarna, *intar föda med familjen eller i ensamhet* (A_{1c} -c). Enbart två flickor söker annat sällskap under måltiden, vilket innebär att de *äter med familjen, gäster eller ensam* (A_{1c} -b).

Andra undersökningen i U-gruppen visar att drygt två tredjedelar av eleverna (hälften av pojkarna och de flesta av flickorna) söker sällskap under måltiden som motsvarar temaelementkategori A_{1c} -a, *avnjuter de flesta måltider i samvaro med familjen*. Två elever, en flicka och en pojke, uppger att de *äter oftast i ensamhet* (A_{1c} -d).

U-gruppens elever uppvisar ändringar gällande sällskap under måltiden från T_1 till T_2 . Denna förändring innebär att de flesta elever (främst flickor) vid T_2 väljer att ha sällskap av familjen vid alla måltider (A_{1c} -a). Studien visar också att två elever, en pojke och en flicka, vid den andra undersökningstidpunkten börjat äta ensamma, vilket inte framkommer i resultatet från den första undersökningen.

Sällskap under måltiden – T_1 jämfört med T_2 i J-gruppen

I J-gruppen är det mest vanligt att eleverna *äter med familjen, gäster eller ensam* (A_{1c} -b) vid T_1 . Samtliga flickor utom en återfinns i denna temaelementkategori. Pojkarna är mer utspridda och representerar antingen ett måltidssällskap som innebär att de *avnjuter de flesta måltider i samvaro med familjen* (A_{1c} -a) eller *intar föda med familjen eller i ensamhet* (A_{1c} -c).

Vid den andra undersökningen i J-gruppen återfinns hälften av eleverna i temaelementkategori A_{1c} -c. De övriga finns i A_{1c} -a (två flickor och en pojke) samt i A_{1c} -d (en flicka och en pojke). Vid den andra undersökningen finns inga elever i temaelementkategori A_{1c} -b. Två flickor tillhör kategorin Bortfall vid T_2 .

Den största förändringen i J-gruppen är att elever som vid T_1 söker sällskap under måltiden i form av kamrater eller anhöriga (temaelementkategori A_{1c} -b) vid T_2 visar en tydlig benägenhet att överge annat måltidssällskap till förmån för familjen eller för att äta ensam. Denna tendens är ungefär lika framträdande hos flickor som hos pojkar.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser mellan undersökningsresultaten i U- och J-gruppen visar betydande variationer i elevfördelningen mellan de olika temaelementkategorierna, såväl mellan de båda grupperna som mellan undersökningstidpunkterna T_1 och T_2 . Eleverna i U-gruppen äter i stor utsträckning med familjen eller i ensamhet vid T_1 , medan eleverna i J-gruppen äter med såväl familjen som andra anhöriga, kamrater och även utan sällskap. Vid T_2 visar eleverna i J-gruppen en tydligare tendens än i U-gruppen att äta med varierande eller även utan sällskap, medan eleverna i U-gruppen i större utsträckning väljer att äta alla måltider i sällskap med någon ur familjen. I båda grupperna finns två elever vid T_2 som oftast äter ensamma.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- alla elever i U-gruppen antingen äter i sällskap med andra eller ensamma vid T_1 , medan de flesta intar sina måltider enbart i samvaro med familjen vid T_2
- majoriteten av eleverna i J-gruppen äter tillsammans med andra eller ensamma vid den första undersökningen, medan enbart en mindre andel äter sina måltider enbart i samvaro med familjen vid den andra undersökningen
- två elever i både U- och J-gruppen äter de flesta måltider i ensamhet vid T_2
- det framkommer enbart obetydliga könsskillnader i de två urvalen.

Undervisningens utfall

Ingen av U-gruppens elever hävdar vid T_1 att de äter sina måltider enbart tillsammans med familjen. Resultatet från undersökningen vid T_2 visar emellertid tydligt att de flesta eleverna i U-gruppen börjat uppmärksamma betydelsen av att äta tillsammans med andra, varför de nu oftare intar sina måltider i hemmiljön tillsammans med någon ur familjen. Resultatet kan tolkas som en tydlig indikation på att U-gruppens interventionsprogram med samtal vid måltiden haft viss effekt på elevernas uppfattningar gällande sällskap under måltiden.

I J-gruppen ger flera elever vid den första undersökningen uttryck för ett relativt mångskiftande måltidssällskap som kan bestå av hela eller delar av familjen, kamrater, far- och morföräldrar osv. Vissa måltider förtärs dock i ensamhet. Vid undersökningstidpunkt T_2 är det emellertid ingen av eleverna som uppger att de äter med kamrater eller anhöriga. Eleverna äter nu antingen med familjen, med familjemedlemmar eller vissa måltider i ensamhet. Utvärderingsresultatet kan därför tolkas på så sätt att undervisningen enligt den skolvisa läroplanen i J-gruppen tycks ha haft marginell effekt på elevernas attityder till annat måltidssällskap i hemmiljön.

7.2.5 Måltidstraditioner i hemmiljön – studiens huvudresultat

Måltidsmönster

Då det gäller hur eleverna i urvalet upplever sitt eget och familjens måltidsmönster i hemmiljön, visar undersökningarna att de flesta äter relativt regelbundet. Studien visar emellertid med all tydlighet att hemmiljöns måltidsmönster betingas av familjekultu-

ren. Föräldrarnas arbetstider och dygnsrytm, familjens storlek, syskongemenskap och elevens egna aktiviteter påverkar måltidsmönstret. Hemförhållanden kan sålunda i relativt hög grad sägas reglera måltidsmönstret i hemmiljön. Studien visar också att måltidsmönstret gradvis blir mindre stabilt, dvs. att vissa elever, pojkar såväl som flickor, visar en större benägenhet att "lämna bort" vissa måltider vid den andra undersökningstidpunkten jämfört med den första.

Måltidens innehåll

Måltidens innehåll i hemmiljön är utgående från elevernas perspektiv kanske det temaelement som i högsta grad visar sig bero på tidsresursen, familjetraditionen, tycke och smak samt privatekonomin. De flesta äter varierad och näringsriktig kost men vissa elever ger också uttryck för ett måltidsinnehåll som antyder att kosten är ensidig och bristfällig. Det går inte att påvisa könsskillnader här.

Sällskap under måltiden

De flesta elever i studien uppger att det är vanligt med sällskap under huvudmåltiderna. Däremot äter flera elever de mindre måltiderna i ensamhet. Det framkommer en tendens att några få elever äter helt ensamma vid den andra undersökningstidpunkten, vilket inte framkommer vid T₁. Grunderna uppges vara ökade fritidsaktiviteter utanför hemmet eller andra familjeskäl.

Generellt

Studien visar generellt en tendens att måltidstraditionerna i hemmiljön påverkas av samhällets uppskrivade livsrytm som har flera sidor. Detta kan leda till att barn och unga i hemmiljön fostras till att acceptera snabbmat, att inte hinna med tillredning av alla måltider eller att inte ge tid åt förberedelse av näringsriktig kost. Stress och jäkt missgynnar även den sociala sidan av familjetillvaron.

Studiens utvärdering av interventionsprogrammets och den skolvisa läroplanens effekter visar tydligt att dagens undervisning i de undersökta skolorna enbart får begränsad inverkan på elevernas måltidstraditioner i hemmiljön. Elevernas kunskaper av den art som undervisningen i U- och J-gruppen lett till, inverkar föga på hemmiljöns fastrotade måltidstraditioner.

7.3 Medvetenhet vid födointag (A₂)

Då det gäller temat Medvetenhet vid födointag omfattar undersökningen de tre temaelementen *Impulsivt födointag*, *Kunskap om näring och födointag* samt *Orsaker till kostrelaterade sjukdomar* (jfr tabell 6:1). Temaelementen reflekterar elevernas beredskap att använda tidigare erfarenheter med avseende på födointag som gynnar hälsan.

7.3.1 Impulsivt födointag (A_{2a})

Temaelementet *Impulsivt födointag* bygger på undersökningens beskrivningskategorier (se tabell 4 i bilagorna 1 och 4 för U-gruppen samt bilagorna 7 och 10 för J-gruppen). Elevers uppfattningar i fråga om impulsivt födointag gäller val av de livsmedel som in-

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

tas när hungerkänslan gör sig påmind då han eller hon vistas utanför hemmiljön. Resultaten presenteras i nedanstående tabell 7:5.

Tabell 7:5 Temaelement A_{2a} – Impulsivt födointag

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
A _{2a} -a	Förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar <i>ΣA_{2a}-a</i>	4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 9 _f , 13 _p , 14 _p , 15 _p , 16 _f 4 _f 5 _p Σ 9	1 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 7 _p , 8 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f 8 _f 3 _p Σ 11	24 _f 1 _f Σ 1	27 _p , 29 _f 1 _f 1 _p Σ 2
A _{2a} -b	Ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor <i>ΣA_{2a}-b</i>	3 _f , 8 _f , 10 _f , 11 _f 4 _f Σ 4	2 _f , 9 _f , 12 _p 2 _f 1 _p Σ 3	19 _f , 23 _f , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f 4 _f 3 _p Σ 7	20 _f , 22 _f , 28 _p 2 _f 1 _p Σ 3
A _{2a} -c	Snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten <i>ΣA_{2a}-c</i>	1 _f , 2 _f , 12 _p 2 _f 1 _p Σ 3	15 _p 1 _p Σ 1	17 _p , 18 _f , 20 _f , 21 _p , 22 _f , 25 _p 3 _f 3 _p Σ 6	17 _p , 19 _f , 21 _p , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 30 _f 4 _f 4 _p Σ 8
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p 1 _p Σ 1		18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT}</i>	10 _f 6 _p Σ 16	10 _f 6 _p Σ 16	8 _f 6 _p Σ 14	8 _f 6 _p Σ 14

I texten nedan presenteras temaelementkategorierna där de bekräftas med beskrivningskategorier och elevintervjuer.

Förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar (A_{2a}-a)

Resultat vid T₁

Majoriteten av **U-gruppens** elever uppger att pengarna är avgörande när det gäller impulsivt födointag utanför hemmet vid T₁. Detta innebär *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A_{2a}-a). Temaelementkategorin bygger på beskrivningskategorierna A_{2a}3-U_{T1}, A_{2a}5-U_{T1} och A_{2a}7-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 4). I enlighet med beskrivningskategori A_{2a}3-U_{T1} betyder impulsivt födointag utanför hemmet att eleven *äter snabbmat eller billig soppa från asiatisk restaurang*. Beskrivningskategorins innebörd exponeras tydligt i nedanstående intervjuvar:

I: Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?

R: Mm ... det blir väl nog nå grillmat. Alltså om jag är på stan till exempel ... så blir det nog nå hamburgare ... att grillen och sånt. /... / Eller så nån gång kan jag nog också hoppa in på en sån här ... en kinesisk restaurang. Där man får billigt ... (13_p)

Även i **J-gruppen** går impulsivt födointag för en av eleverna ut på *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A_{2a}-a) vid den första undersökningstidpunkten. Nämda kategori baserar sig enbart på beskrivningskategori A_{2a}6-J_{T1} (jfr bilaga 7, ta-

KAPITEL 7

bell 4). För flickan i A_{2a6}-J_{T1} medför impulsivt födointag utanför hemmet att hon *väljer snabbmat utgående från den privatekonomiska situationen*. Hon uttrycker beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *Nå, de beror på om ja har pengar på mig, så går ja å ät ... går ja å äta nåstans som...*
I: *Var kan du gå och äta?*
R: *Går fast ti [namn på liten livsmedelskiosk] å tar nå sån hä [sådan här] franskis [pommes frites] å så.*
I: *Är det någonting annat du brukar välja?*
R: *Nå, de beror på va de finns på menyn.*
I: *Vad kan det annat vara då?*
R: *Nå, sån hä hamburgare eller de ... så här skräpmat ... de e som bara en så här liten livsmedelskiosk. (24_f)*

Resultat vid T₂

Även vid den andra mätningen innebär impulsivt födointag bland drygt två tredjedelar av **U-gruppens** elever *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A_{2a}-a). Beskrivningskategorierna A_{2a3}-U_{T2}, A_{2a4}-U_{T2} och A_{2a6}-U_{T2} bildar grundvalen för te-maelementkategorin (jfr bilaga 4, tabell 4). Eleven i beskrivningskategori A_{2a4}-U_{T2} fungerar som ett slumpmässigt exempel på måltidsbeteendet i A_{2a}-a. Den aktuella eleven är flicka 4_f som anger att hon *föredrar helst konditoriprodukter förutsatt att pengar finns* då hon vistas utanför hemmet. Flickans uppfattning bekräftas genom hennes intervjusvar nedan:

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *Nå, om jag har pengar själv så går jag och köper till [namn på café] eller nänstans ... eller sen lånar jag pengar och går och köper i alla fall.*
I: *Vad är det du brukar gå och köpa till [namn på café]?*
R: *Nå, nån gris [namn på bakverk] eller bulle eller nånting så man blir lite mät-tare. /... /*
I: *Är det nånting ännu du sku kunna tänka dej att äta?*
R: *Jag tror int det ... (4_f)*

Vid T₂ finns det i **J-gruppen** enbart två av fjorton elever som anser att impulsivt födointag innebär *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A_{2a}-a). Kategorin bygger på beskrivningskategori A_{2a3}-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 4). Båda eleverna i beskrivningskategorin *försöker om möjligt uppsöka någon kamrat eller släkting, i övrigt tvingas eleven av kostnadsskäl äta snabbmat eller godis*. En av dessa elever återger det impulsiva födointaget på följande sätt:

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *Då köper ja no oftast nå att ät ... kanske på [namn på snabbmatskedja] eller nå ... eller så far ja till min kusin fö dom bor där nära i stan.*
I: *Ja, och då får du nånting där?*
R: *Jo.*
I: *Om du väljer [namn på snabbmatskedja], varför gör du det?*

R: För att e ganska billigt där, för int har jag råd att far på nån restaurang då heller ... så köper jag glass, godis ... eller godis eller nå. (29_f)

Ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor (A₂a-b)

Resultat vid T₁

Vid den första undersökningen i **U-gruppen** är temaelementkategori A₂a-b baserad på beskrivningskategorierna A₂a1-U_{T1} och A₂a2-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 4). Resultaten från T₁ visar att det finns fyra elever som medger att impulsivt födointag är *ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor*. Detta innebär exempelvis för flicka 11_f i beskrivningskategori A₂a2-U_{T1} att hon äter godis, även om det finns insikt om ett behov av att välja nyttig mat. Citatet nedan uttrycker beskrivningskategoriens allmänna innebörd:

I: Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?

R: Nå, då kanske jag går till butiken och köper godis.

I: Så du kan stilla hungern med godis.

R: Hmm.

I: Är det ... kan du tänka dig att göra nånting annat än köpa godis?

R: Nå, nog skulle man ju kunna köp nå sånt här lite nyttigare ... men ...

I: Du gör inte det.

R: Nä, det blir aldrig det. (11_f)

Ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor (A₂a-b) förekommer bland hälften av **J-gruppens** respondenter. Temaelementkategorin härstammar från beskrivningskategorierna A₂a1-J_{T1} och A₂a3-J_{T1}, (jfr bilaga 7, tabell 4) vid T₁. Enligt beskrivningskategori A₂a3-J_{T1}, innebär impulsivt födointag utanför hemmet att eleverna äter snabbmat hellre än godis, eftersom godis inte stillar hunger eller är näringsriktigt. Pojke 27_p fastställer beskrivningskategoriens innebörd genom följande dialog:

I: Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?

R: Ja, på stan så ... man går väl ti nå ställ då ... bara ti ... nå ti [namn på snabbmatskedja] elå [eller] nå såndennan ställ då.

I: Finns det nåt annat du kan tänka dig att äta än [namn på snabbmatskedja]?

R: Ja, vet ja ... int eti [ätit] så mång gånger på stan så ... ja, nå pizza då man e me mamm å papp då.

I: Hur är det med godis då?

R: Ja, nå, int nu så ofta he.

I: Kan du stilla hunger med godis?

R: Nä.

I: Varför inte?

R: Int vet ja ... bruk int gör på he vise. (27_p)

Resultat vid T₂

Den andra undersökningen i **U-gruppen** visar att det även vid denna tidpunkt finns tre elever som säger ja till *ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kost-*

KAPITEL 7

vanor (A_{2a}-b). Beskrivningskategorierna A_{2a1}-U_{T2} och A_{2a2}-U_{T2} utgör grunden för denna temaelementkategori (jfr bilaga 4, tabell 4). Utgående från den slumpmässig valda beskrivningskategorin A_{2a2}-U_{T2} innebär impulsivt födointag att flickan i kategorin *tigger godis från kamrater, äter snabbmat eller bakverk men kan dock tänka sig mera nyttig mat*. Kategorins innebörd reflekteras genom flickans intervjusvar:

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *I skolan ... om nån kompis har t.ex. choklad och godis brukar jag fråga om jag får, annars brukar jag nog vänta tills jag kommer hem, och så äter jag då.*
I: *Om du är på stan eller på någon aktivitet efter skolan och blir hungrig?*
R: *... Jag far kanske till [namn på snabbmatskedja] eller till typ [namn på livsmedelsbutik] och köper någo ... en munk [bakverk] ...*
I: *Varför väljer du [namn på snabbmatskedja]?*
R: *Vet int ... för att det finns ju nog [namn på annan snabbmatskedja] också men jag har hört att det int är så bra ... att det är dyrt och att man får små ...*
I: *Kan du tänka dig att välja nånting annat på stan än [namn på snabbmatskedja]-mat eller annan snabbmat?*
R: *Man kan ju fara och äta där vid [namn på cafeteria], där säljer de smörgåsar och sånt. (2_f)*

Beskrivningskategorierna A_{2a1}-J_{T2} och A_{2a2}-J_{T2} utgör grunden för temaelementkategori A_{2a}-b i **J-gruppen** vid T₂ (jfr bilaga 10, tabell 4). *Ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor* framhålls av tre elever. Eleverna i beskrivningskategori A_{2a2}-J_{T2} uppger att de *tvingas äta snabbmat eller godis, eftersom utbud av mera traditionell eller hälsosam mat saknas eller erbjuds inte vid den aktuella tidpunkten*. Citatet nedan bestyrker kategorin:

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *Nå, om ja e i stan så ... e ju int så bra men ja bruka gå ti nå sånhe [namn på snabbmatskedja] då eller åt nå pizza eller så ... ja sånde saker.*
I: *Varför väljer du såna? [namn på snabbmatskedja] eller ...*
R: *Ja sku no hellre faktiskt ta nå sånhe som lite mera som man har hemma ... lite mera likt ... Men ja ... ja vet int ... ja hittar int ti dom ställena så. Ja sa faktiskt he åt mamma en da, att var e finns nå sånt ... Så hon sa att no finns e väl, men att man int hittar dit. Ja sku no som gärna hellre ta tonfisksallad eller nånting än en hamburgare, fö no e de ju gott me hamburgare men efter ett tag då så blir e ju int så gott å man känner sig ganska onyttig å då man ha äti de så ... e som om man äter ofta då. Nu ha ja vari ti stan ganska ofta me en kompis, så att då ha vi gått som på pizza då, eller hamburgare då, eller nå ... Så e de så svårt ti prov kläder då sen, fö [för] man känner sig int så flott ... Så därför sku ja no ta nå sånhe smörgås eller nå.*
I: *Så du sku hellre äta nånting annat än pizza?*
R: *Ja, fast int på såna här dyra restauranger int. (22_f)*

Snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten (A₂a-c)

Resultat vid T₁

I enlighet med resultatet från den första undersökningen i **U-gruppen** ger enbart tre av eleverna uttryck för att de äter *snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten* (A₂a-c). Denna temaelementkategori utgår från beskrivningskategorierna A₂a4-U_{T1} och A₂a6-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 4). I enlighet med beskrivningskategori A₂a4-U_{T1} kan ett sådant födointag, dvs. då eleverna vistas utanför hemmet, innebära att de *äter hos en kamrat annars kan snabbmat från butik, restaurang eller cafeteria locka*. Elev 1_f avspeglar kategorins innebörd då hon i intervjun formulerar sitt födointag på följande sätt:

I: Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?

R: Då jag e hungrig? ... /... /Oftast så när jag e hos nån kompis och dom äter så frågar nog ... som föräldrarna till den här kompiserna ... då också ... att om man vill äta där ... och så där ... så /... /

I: Om du går ut och äter, vad äter du då?

R: Hm ... de blir väl nog mest sån här ... just sån här franskisar [pommes frites] och hamburgare och sånt här.

I: Mm ...

R: Det e som just när man e på stan ... å så, att int orkar man riktigt gå till nån restaurang eller så där ... och börja äta ... å sånt här.

I: Så det är mest franskisar och hamburgare som du väljer då?

R: Jo ... (1_f).

I **J-gruppen** anger knappt hälften av eleverna vid T₁ att de äter *snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten* (A₂a-c). Kategorin bygger på beskrivningskategorierna A₂a2-J_{T1}, A₂a4-J_{T1}, A₂a5-J_{T1} och A₂a7-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 4). En elev i beskrivningskategori A₂a5-J_{T1} berättar att han *aldrig äter utanför hemmet men kan tänka sig snabbmat*. Pojken belyser beskrivningskategorins innebörd genom sin skildring av impulsivt födointag i enlighet med nedanstående:

I: Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?

R: Nå, ja brukar nu aldri ... ja ha aldri vari ensam på stan. Men ja går väl ti nån pizzeria elå nå såndi [eller något sådant] ... beställer nån pizza.

I: Brukar du ha med dej mellanmål till skolan, eller har du tänkt i såna banor att du sku kunna ta med dig ett mellanmål?

R: Nä. (17_p)

Resultat vid T₂

Under den andra undersökningen av eleverna i **U-gruppen** påträffas endast en elev som reflekterar impulsivt födointag av kategorin *snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten* (A₂a-c). I U-gruppens beskrivningskategori A₂a5-U_{T2}, som ensam utgör grunden för temaelementkategori A₂a-c (jfr bilaga 4, tabell 4), innebär ett impulsivt födointag utanför hemmet att denna elev *köper snabbmat eller godis*. Beskrivningskategorins innebörd återspeglas genom pojken intervjusvar nedan:

KAPITEL 7

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *Nå, då far jag till nån restaurang och äter.*
I: *Vad äter du på restaurangen?*
R: *Kanske hamburgare.*
I: *Kan du tänka dig att beställa nånting annat än hamburgare?*
R: ...
I: *Kan du tänka dig att fara till nån butik och köpa nånting?*
R: *Nå, kanske nångång brukar jag köpa choklad eller nånting. (15_p)*

Vid den andra undersökningen i **J-gruppen** har temaelementkategori A₂a-c sin förankring i beskrivningskategorierna A₂a4-J_{T2}, A₂a5-J_{T2} och A₂a6-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 4). *Snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten* (A₂a-c) förekommer bland drygt hälften av J-gruppens elever. I enlighet med beskrivningskategori A₂a5-J_{T2} innebär det impulsiva födointaget på så sätt att just denna elevgrupp äter snabbmat även om restaurangmat lockar om tid finns. Kategorins innebörd avspeglas på följande sätt:

- I: *Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta?*
R: *Nå sånde [namn på snabbmatskedja]-mat eller nå sånt.*
I: *Är det nånting annat du kan tänka dig?*
R: *Ja nån pizzeria, de går snabbare. /... /*
I: *Varför väljer du [namn på snabbmatskedja]-mat?*
R: *Di har ju hamburgare.*
I: *Varför väljer du en sån?*
R: *De går snabbare för om man sku far på nån restaurang så tar e ju jätte länge innan man får nånting å ...*
I: *Så det är tiden som är väldigt viktig, du hinner inte vänta hur länge som helst?*
R: *Nä.*
I: *Finns det nånting annat du kan tänka dig att äta i stan då om du är jättehungrig, än pizza och hamburgare?*
R: *Om man har myki tid så kan man ju no gå på restaurang, men ... (21_p)*

Granskning av undersökningresultaten

Impulsivt födointag – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

I U-gruppen upplever majoriteten av eleverna vid T₁ *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A₂a-a) då impulsiva födointag aktualiseras. Detta resultat omfattar alla pojkar bortsett från en och dessutom fyra av de tio flickorna. De övriga sex flickorna fördelar sig mellan de två andra temaelementkategorierna, dvs. *ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor* (A₂a-b) och *snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten* (A₂a-c). Den kvarvarande pojken återfinns i temaelementkategori A₂a-c.

Vid T₂ upplever drygt två tredjedelar av eleverna att impulsiva födointag innebär *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A₂a-a). Antalet flickor har ökat medan antalet pojkar minskat i denna kategori. De övriga fem eleverna fördelar sig mellan temaelementkategorierna A₂a-b, A₂a-c samt Bortfall där enbart en elev ingår.

De två undersökningsresultaten i U-gruppen visar att elevernas privatekonomiska tillgångar i högre grad styr det impulsiva födointaget utanför hemmet vid T_2 än vid T_1 . Undersökningarna visar också en större benägenhet hos flickor än hos pojkar att låta privatekonomiska skäl reglera det impulsiva födointaget.

Impulsivt födointag – T_1 jämfört med T_2 i J-gruppen

Då elever i J-gruppen äter mat impulsivt utanför hemmet anger hälften av dem vid T_1 att *ohälsosamma livsmedel som äts trots insikt om sunda kostvanor* (A_{2a-b}). Samtidigt återfinns knappt hälften av eleverna i temaelementkategori A_{2a-c} , dvs. *snabbmat som intas utan beaktande av hälsoaspekten*. Det finns dock en elev som upplever att impulsivt födointag innebär *förtäring som styrs av privatekonomiska tillgångar* (A_{2a-a}).

Resultatet som framkommer av undersökningen vid T_2 visar att mer än hälften av eleverna i J-gruppen uppvisar ett impulsivt måltidsbeteende under vistelser utanför hemmet som motsvarar temaelementkategori A_{2a-c} . Antalet elever i temaelementkategori A_{2a-b} har dessutom minskat från sju elever vid T_1 till tre elever vid T_2 . I övrigt innehåller temaelementkategori A_{2a-a} två elever vid T_2 , dvs. en ökning med en elev från T_1 -undersökningen. Kategorin Bortfall omfattar en elev vid T_2 .

Undersökningsresultaten i J-gruppen visar att eleverna vid T_2 i allt mindre utsträckning än vid T_1 visar vilja att välja hälsosam kost vid impulsivt födointag. Resultatet visar sålunda att temaelementkategori A_{2a-c} innehåller den tydligaste koncentrationen av elever vid T_2 , vilket innebär att hälsoaspekten minskat sin betydelse vid impulsiva födointag. I övrigt visar resultaten av undersökningarna i J-gruppen enbart små förändringar mellan T_1 och T_2 . Könsskillnaderna är obefintliga.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser mellan undersökningsresultaten i U- och J-gruppen påvisar olikheter mellan grupperna såväl vid den första som vid den andra undersökningen. Medan eleverna i U-gruppen i allt större utsträckning vid T_2 än vid T_1 hävdar att det är den ekonomiska situationen som styr valet av impulsiva födointag, framkommer det att eleverna i J-gruppen i starkare grad vid T_2 än vid T_1 saknar tankar om hälsoeffekter vid impulsivt födointag. De låter istället i högre grad snabbmat styra valet av föda.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- det såväl i U-gruppen som i J-gruppen finns ett fåtal elever som har ett medvetet förhållningssätt till sund kost och som är tillräckligt för att påverka kostvalet vid födointag utanför hemmet
- i U-gruppen styrs elevernas födointag utanför hemmet främst av deras tillgång på pengar vid båda undersökningstidpunkterna, vilket enbart har marginell betydelse för J-gruppens elever
- i J-gruppen är tendensen att en övervägande del av eleverna väljer snabbmat utan tanke på hälsoaspekten, vilket i U-gruppen knappast förekommer vid T_2

- det är en tendens i U-gruppen att flickor oftare än pojkar låter sig ledas av den egna ekonomin vid födointag utanför hemmet, medan det i J-gruppen inte framkommer karaktäristiska könsskillnader på denna punkt.

Undervisningens utfall

Studien tyder på att eleverna i U-gruppen under den tid interventionsprogrammet verkstälts kunnat utöka sin förmåga att reflektera över de villkor som gäller impulsivt födointag. Studieresultatet tyder på detta eftersom eleverna där i högre grad vid T_2 än vid T_1 mot bättre vetande börjat hänvisa till den privatekonomiska situationen som ett betydande hinder för val av hälsosam kost. Så länge den privatekonomiska situationen inte tillåter val av födointag som motsvarar den nyvunna kunskapen, hamnar de flesta eleverna trots sitt nyvunna kunnande i temaelementkategori A_{2a-a} .

I J-gruppen verkar den skolvisa läroplanens budskap inte nått fram till eleverna i samma omfattning som i U-gruppen. Vid läsårets början visar flera av J-gruppens elever att det impulsiva födointaget påverkas av deras medvetna förhållningssätt till sund kost. Detta förhållningssätt försvagas emellertid under läsåret och i stället förstärks en tendens att vid T_2 välja snabbmat utan tanke på hälsoaspekten. Förtäring som regleras av elevernas privatekonomiska tillgångar har enbart marginell betydelse i J-gruppen.

7.3.2 Kunskap om näring och födointag (A_{2b})

Undersökningens resultaten visar att elevernas varierande insikter gällande näring och födointag bildar fyra skilda temaelementkategorier. De beskrivningskategorier som underbygger temaelementkategorierna kan studeras i tabell 5. Tabellen återfinns i bilagorna 1 och 4 för U-gruppen samt i bilagorna 7 och 10 med avseende på J-gruppen.

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

Tabell 7:6 Temaelement A_{2b} – Kunskap om näring och födointag

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
A _{2b-a}	Inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet <i>ΣA_{2b-a}</i>		1 _f , 2 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p , 16 _f 6 _f 3 _p Σ 9		17 _p , 21 _p , 22 _f , 24 _f , 26 _p 2 _f 3 _p Σ 5
A _{2b-b}	Förstå betydelsen av att äta varierande kost <i>ΣA_{2b-b}</i>	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 13 _p , 14 _p 7 _f 4 _p Σ 11	3 _f , 4 _f , 5 _f , 7 _p , 15 _p 3 _f 2 _p Σ 5	18 _f , 21 _p , 22 _f , 27 _p , 30 _f 3 _f 2 _p Σ 5	
A _{2b-c}	Känna till kroppens behov av näringsämnen <i>ΣA_{2b-c}</i>			17 _p , 19 _f , 20 _f , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 28 _p , 29 _f 5 _f 4 _p Σ 9	19 _f , 20 _f , 23 _f , 25 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f 5 _f 3 _p Σ 8
A _{2b-d}	Återge tongivande mediers eller auktoritetens kostråd <i>ΣA_{2b-d}</i>	8 _f , 11 _f , 12 _p , 15 _p , 16 _f 3 _f 2 _p Σ 5	8 _f 1 _f Σ 1		
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p 1 _p Σ 1		18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT}</i>	10 _f 6 _p Σ 16	10 _f 6 _p Σ 16	8 _f 6 _p Σ 14	8 _f 6 _p Σ 14

I nedanstående löpande text presenteras de framkomna temaelementkategorierna med tillhörande beskrivningskategorier och bekräftande intervjuцитat.

Inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet (A_{2b-a})

Resultat vid T₁

I anknytning till undersökningstidpunkt T₁ visar resultatgranskningen att inga elever, vare sig i **U-** eller i **J-gruppen**, återfinns i temaelementkategori A_{2b-a}, dvs. *inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet*.

Resultat vid T₂

Resultatet från studiens andra undersökning (T₂) visar att mer än hälften av eleverna i **U-gruppen** lärt sig *inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet* (A_{2b-a}). Denna temaelementkategori bygger på beskrivningskategorierna A_{2b1-U_{T2}}, A_{2b2-U_{T2}}, A_{2b3-U_{T2}} och A_{2b4-U_{T2}} (jfr bilaga 4, tabell 5). För de elever som tillhör beskrivningskategori A_{2b2-U_{T2}}, (slumpmässigt vald) innebär kunskap om näring och födointag att *äta omväxlande och lämpliga mängder mat som ger näring samt mindre salt och socker*. Nedanstående citat ur nämnda beskrivningskategori belyser hur denna kunskap uttrycks i beskrivningskategorin:

KAPITEL 7

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
R: *Nå, typ att man ska äta mycket, int för mycket ... att man int lämnar magen halvtom ... och att man tar lite av potatis, lite av sallad, lite av kött och sådär ... och int för mycket av en sak för det är int hälsosamt.*
I: *Varför tror du att det är viktigt att äta lite av allt?*
R: *Jag vet faktiskt int, men kroppen måst väl ha olika vitaminer som man får från olika saker ... int får man viktiga vitaminer från bara potatis.*
I: *Ännu nånting gällande kroppens näringsbehov?*
R: *Så ska man int ha för mycket salt och int för mycket sött, det är int heller bra. Så kan man ju dricka mjölk, men är man laktosintolerant dricker man nog vatten. Till morgonmål kan man dricka juice, men att int till maten, det passar int riktigt ihop. Om det är nån fest kan man kanske dricka [varunamn på läskedryck] eller [varunamn på läskedryck], men int till vanlig mat. (2_f)*

Drygt en tredjedel av eleverna i **J-gruppen** kan *inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet* (A₂b-a) vid den andra undersökningen. Temaelementkategorin har sin grund i beskrivningskategorierna A₂b1-J_{T2} och A₂b2-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 5). För eleverna i beskrivningskategori A₂b2-J_{T2} innebär kunskap om näring och födointag, att *äta nyttig och näringsrik mat, begränsade mängder fett och socker samt varierad kost enligt kostcirkeln*. Pojke 21_p exemplifierar beskrivningskategorins innebörd nedan:

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
R: *Man ska äta lite av varje ... alltså man ska int äta bara en grej utan man ska äta av allting. /... / Som grönsaker ... å sånt som int har så myki sånde fett ... Fisk e ju hälsosamt å en viss mängd fett e ju hälsosamt å en viss mängd socker e ju hälsosamt.*
I: *Kan du berätta lite mer om det här att det är viktigt att man varierar maten, varför ska man göra det?*
R: *Man får vitaminer å allt från en del saker ... om e finns myki vitaminer i en sak så få man av he ... men nå annat ... me ännu mer av nån annan sort så får man flera [vitaminer] ... (21_p)*

Förstå betydelsen av att äta varierande kost (A₂b-b)

Resultat vid T₁

Temaelementkategori A₂b-b har vid den första undersökningstidpunkten i **U-gruppen** bildats av beskrivningskategorierna A₂b1-U_{T1}, A₂b3-U_{T1} och A₂b4-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 5). Den första undersökningen visar att drygt två tredjedelar av U-gruppens elever skaffat sig kunskap om näring och födointag, vilket framkommer tydligt genom att de kan *förstå betydelsen av att äta varierande kost* (A₂b-b). I beskrivningskategori A₂b1-U_{T1} yttrar en flicka exempelvis att *näringsbehovet täcks genom varierat födointag av olika näringsämnen*. Hon uttrycker beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
R: *Nå, man ska äta mycket sallad. Men om det är god sallad då äter jag, men inte annars ... eller som, om det är nå konstig kål och grejer då ... då tycker*

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

inte jag om sallad. Men tomat är jättegott och det brukar vi ha också som när jag äter frukost, på smörgåsen, tomat och sådär ... Och sen dricker jag mjölk också till middag och så här i skolan på lunchen ... och så ... C-vitamin är också bra, så då har vi apelsin- och äppeljuice hemma, som jag dricker på morgonen och på kvällen. Och sen så har vi nog massor med vitaminglejer också i skåpet men ... äh ... nog får man tillräckligt.

I: *Finns det andra såna här vitaminer eller näringsämnen som du ... känner till?*

R: *Mm, nä, men C-vitamin är bra ... och så ... så järn är bra. För jag hade järnbrist förra året ... så jag fick gå på järntabletter. Ja, så alltid när vi har spenat, så säger mamma, jo ta nu mera spenat ... och så där ... men ...*

I: *Är det ännu nånting som du vet vad det behövs till i kroppen?*

R: *Mm ... mjölk är bra för skelettet ... jo. Och sen ... E-vita ... nä vänta nu, morötter är bra för ögonen ... visst jo ... eller så sägs det åtminstone. Och sen ... inte vet jag. (4_f)*

Drygt en tredjedel av eleverna i **J-gruppen** utgör en del av temaelementkategori A₂b-b vid den första undersökningen. Temaelementkategori A₂b-b bygger på beskrivningskategorierna A₂b1-J_{T1}, A₂b5-J_{T1} och A₂b6-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 5). Respondenternas kunskap om näring och födointag innebär att kunna *förstå betydelsen av att äta varierande kost*. Enligt den slumpmässigt valda beskrivningskategorin A₂b1-J_{T1} betyder detta att kunna äta *mångsidigt för att få de kolhydrater, vitaminer och mineralämnen som behövs för olika kroppsfunktioner*. Nedanstående citat av flickan i denna beskrivningskategori avspeglar kategorins innebörd:

I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*

R: *Nå, ja äter nu som lite av varje då, som gurka å sallad å sånde som ja kan ät. Å så potatis då eller kött å sånde ... å kanske lite bröd å ibland. Färskt bröd. Å så mjölk bruk ja drick. /... /*

I: *Nä, precis det. Du anser också då att man ska äta mångsidigt och av olika saker?*

R: *Jo ... att va vi ska ät ... att vi ska ät sallad å sånt. /... /*

I: *Känner du till nå näringsämnen, vilka vi behöver eller vad det finns för näringsämnen?*

R: *Ja, va ... man ska ju ät myki sånhe vitaminer å. Ja, järn å sånhe kalcium e ju bra då. Man växer tror ja. Så, ja de finns väl no flera då men så ...*

I: *Ja. Men de känner du till?*

R: *Ja, no känner ja till flera men ja kommer ju int på e nu då heller.*

I: *Du sa att din bror behövde nånting när han ska sporta, vad var det?*

R: *Kolhydrater.*

I: *Kolhydrater ja. Vet du vad de här behövs till då, de här olika näringsämnen?*

R: *Nä, kolhydrater då förstås ... som sportar å såde som behöver energi å sånt. Å så nå järn finns ju i kött, så he behöver man. Ja, man brukar bli trött tror ja då int man äter järn. Min kusin ha äti sånhe järntabletter, så hon blev väl ganska trött å såhe [så där]. Fick väl huvuvärk å såna saker. Å vitaminer behöver man ju, ja, nå he ju som sådär att må bra då. Å väl nå sånhä A-vitamin för att se bra då elä nå sånhennan [eller något sådant], ungefär. Så behöver man ju C-vitaminer alltid. (22_f)*

Resultat vid T₂

Resultatet från den andra undersökningen visar att nära en tredjedel av eleverna i **U-gruppen** kan *förstå betydelsen av att äta varierande kost* (A₂b-b). Beskrivningskategori A₂b5-U_{T2} bildar grundvalen för temaelementkategori A₂b-b (jfr bilaga 4, tabell 5). Kunskap om näring och födointag innebär i enlighet med denna beskrivningskategori att *äta blandad kost för att få tillräckliga mängder av de olika näringsämnen*. Flicka 5_f i denna beskrivningskategori belyser innebörden av detta när hon uttrycker följande i nedanstående citat:

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
 R: *När jag äter? Då brukar jag nog int tänk på nå sånt.*
 I: *Men har du nå tankar om vad kroppen behöver?*
 R: *Nå vitaminer och proteiner ... ”monipuolista ruokaa” [mångsidig kost] eller som sådennan ...*
 I: *Mångsidig kost. Varför är mångsidig kost viktig?*
 R: *... nå, för att just att man ska få olika vitaminer eller proteiner, att man får ju int allting av samma maträtt.*
 I: *Vad är mångsidig mat då?*
 R: *Det är just potatisar, ris, fisk, kött, ostar, fetter ... (5_f)*

Enligt resultatgranskningen i **J-gruppen** framkommer det inga elever i temaelementkategori A₂b-b, att *förstå betydelsen av att äta varierande kost*, vid undersökningstidpunkt T₂.

Känna till kroppens behov av näringsämnen (A₂b-c)

Resultat vid T₁

Granskningen av det första undersökningsresultatet i **U-gruppen** visar att det inte finns elever i temaelementkategori A₂b-c, dvs. som lärt sig *känna till kroppens behov av näringsämnen*.

Däremot visar den första undersökningen i **J-gruppen** att knappt två tredjedelar av eleverna redan tydliggör att de lärt sig *känna till kroppens behov av näringsämnen*. Temaelementkategori A₂b-c är förankrad i beskrivningskategorierna A₂b2-J_{T1}, A₂b3-J_{T1}, A₂b4-J_{T1} och A₂b7-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 5). Utgående från beskrivningskategori A₂b2-J_{T1} innebär kunskap om näring och födointag att *äta vitaminer, fett och socker i rätta proportioner för uppbyggnad av kroppen*. Innebörden av denna beskrivningskategori förtydligas genom nedanstående intervjuцитat:

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
 R: *Nå, e [den] behöv väl vitaminer ... å så behöver e na [den] lite fett å, men int för myki fö e int nå bra ... Och så behöver e socker i rätta mängder och ja ... ja vet int. (26_p)*

Resultat vid T₂

I fråga om den andra undersökningstidpunkten visar resultatet av undersökningen i **U-gruppen** inga elever i temaelementkategori A₂b-c.

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

I **J-gruppen** visar däremot resultatet av den andra undersökningen att drygt hälften av eleverna har kunskap om näring och födointag som motsvarar A₂b-c, *känna till kroppens behov av näringsämnen*. Temaelementkategorin bygger här på beskrivningskategorierna A₂b3-J_{T2}, A₂b4-J_{T2}, A₂b5-J_{T2} och A₂b6-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 5). Enligt eleverna i beskrivningskategori A₂b3-J_{T2} innebär denna kunskap att *äta näringsriktig vitamin- och mineralrik kost*. Beskrivningskategorin intygas av nedanstående citat:

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
R: *Int vet ja ... ja vet int ... typ nog försöker ja [jag] som äta om vi har sånde salad, så äter ja nå lite. Å liksom på moron [morgonen] så äter ja ganska myki [mycket]. /... /*
I: *Varför äter du mycket på morgonen?*
R: *Fö det finns vitaminer där.*
I: */... / Finns det nånting annat du tror kroppen behöver i form av näringsämnen?*
R: *Ja vet int ...*
I: *Om du funderar på kroppens näringsbehov, är det nånting annat som du vet att kroppen behöver?*
R: *Proteiner å liksom ... di mättar ... å att man får kalk i sig å. (30_f)*

Återge tongivande mediars eller auktoriteters kostråd (A₂b-d)

Resultat vid T₁

Knappt en tredjedel av eleverna i **U-gruppen** visar att de enbart kan *återge tongivande mediars eller auktoriteters kostråd* (A₂b-c) vid den inledande undersökningen. För eleverna i beskrivningskategori A₂b2-U_{T1}, som utgör grunden för temaelementkategorin A₂b-c (jfr bilaga 1, tabell 5), innebär sådan kunskap om näring och födointag att de *äter utgående från auktoritetspersoners rekommendationer*. En av eleverna, som besvarar intervjufrågan enligt citatet nedan, exemplifierar karaktären av sådana kostråd:

- I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*
R: *Nå, mamma brukar tänka på det oftast, så hon brukar köpa ofta sån där näringsrik mat. Men jag brukar nu inte tänka så mycket på det.*
I: *Vad kan det vara då som är näringsrikt?*
R: *Nå sån här ... hon brukar köpa sån här ... vad heter det ... [namn på funktionell mjölkprodukt] till morgon och ... sån här [namn på funktionell mjölkprodukt] ... Och så tycker hon inte att jag ska ta nå mycket socker när vi äter gröt och sånt där.*
I: *Men du tänker inte på såna här saker när du själv äter?*
R: *Alltså nångång, men det är nu inte så ofta.*
I: *Känner du till näringsämnen som kroppen behöver?*
R: *Nå, C-vitamin och olika vitaminer och ... och sån här ... vad heter det ... kalk, nå vad heter det ... och sån här fibrer ... och mycket av det.*
I: *Vet du varför du behöver såna här saker?*
R: *För att orka med allt vad man gör. (11_f)*

Inga respondenter från **J-gruppen** finns med i temaelementkategori A₂b-d, vilket framgår av undersökningsresultatet vid den första undersökningstidpunkten T₁.

Resultat vid T₂

Resultaten från den andra undersökningen visar att det finns en elev kvar i **U-gruppen** som enbart kan *återge tongivande mediers eller auktoritetens kostråd* (A₂b-d). Denna temaelementkategori bygger på beskrivningskategori A₂b6-U_{T2} (jfr bilaga 4, tabell 5). Då det gäller kunskap om näring och födointag förlitar sig flickan detta gäller fortsättningsvis också vid denna undersökningstidpunkt på att *äta varierat enligt föräldrarekommendation med godisförbud och nödvändig motion*. Beskrivningskategorins innebörd framkommer genom nedanstående citat:

I: *Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter?*

R: *Nå, int tänker jag nu så där jättemycket ... förutom att jag försöker att int äta så där mycket ... så där godis och sånt där in i veckorna, för det är int så jättenyttigt. Och att nu tänker jag nu lite på att man ska äta så där ... int har jag nån sån där kostcirkel-modell, men att int äter jag som bara kött eller nånting utan jag brukar nog oftast äta sallad och så ... bröd. Ibland äter jag lite för mycket bröd. Och då för nån tid sen så då var jag trött hela tiden, så mamma sa att jag åt för lite. Men jag rörde nu int på mej så mycket då heller så att ... så jag tänkte att varför ska jag behöva äta mera. Men så märkte jag att om jag äter mera och rör på mej mera så blir det bättre.*

I: *Ännu nånting som är viktigt?*

R: *Att man får i sej vitaminer, att det har jag som tänkt på ganska mycket ... för att det var i höstas eller när det var, så då var jag sjuk ganska mycket och sku äta C-vitamintabletter ... så blev det bättre. Men så var det så också att sen ... då jag slutade så blev jag sjuk igen, så de ändra det ... Då nån gång då jag var mindre så sa hälsovårdaren att jag borde äta nyttigare ... /... / Nå för att hon fråga om jag åt mycket chips och sånt ... int åt jag speciellt mycket, men jag var väl lite överviktig eller nånting, så att hon sa att jag skulle äta lite mindre sånt och mer grönsaker. Så nu börja jag väl göra det då. Men det går lite i perioder ... att ibland dricker jag mjölk men sen sluter jag helt ... Så en tid tycker jag int om potatis men sen ändrar jag mej och vill ha potatis i alla fall. Så sån där vanlig grönsallad som vi har hemma, ibland vill jag ha den och ibland vill jag int alls ha den ... och så där ... Men att pappa är ganska så där också att han tänker på det som är nyttigt ... och är jättenoga med att jag ska äta sallad varje måltid. Och sen försöker han nog att jag ska dricka mjölk.*
(8f)

Inga respondenter från **J-gruppen** ingår i temaelementkategorin, *återge tongivande mediers eller auktoritetens kostråd* (A₂b-d) vid T₂.

Granskning av undersökningsresultaten

Kunskap om näring och födointag – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Granskningen av elevernas kunskap om näring och födointag (A₂b) vid T₁ visar att drygt två tredjedelar av eleverna i U-gruppen tillhör temaelementkategori A₂b-b, vilket innebär att *förstå betydelsen av att äta varierande kost*. De övriga tillhör temaele-

mentkategori A₂b-d, vilket enbart innebär att *återge tongivande mediers eller auktoritetens kostråd*. De flesta av U-gruppens flickor finns i temaelementkategori A₂b-b. Motsvarande fördelning framkommer även bland gruppens pojkar.

Vid T₂ har drygt hälften av eleverna i U-gruppen förvärvat kunskap om näring och födointag enligt temaelementkategori A₂b-a, dvs. att de nu börjat *inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet*. Fortfarande visar dock nästan en tredjedel av eleverna i U-gruppen att de enbart kan *förstå betydelsen av att äta omväxlande kost* (A₂b-b). Dessutom finns det en flicka i temaelementkategori A₂b-d som både vid T₁ och T₂ enbart kan *återge tongivande mediers eller auktoritetens kostråd*. Könsfördelningen visar nästan identiska mönster vid T₂ och T₁.

Undersökningarna i U-gruppen visar en beaktansvärd förändring vid T₂ jämfört med T₁. Vid den första undersökningen påträffas drygt två tredjedelar av eleverna i temaelementkategori A₂b-b, medan majoriteten vid T₂ återfinns i temaelementkategori A₂b-a. Detta innebär att eleverna vid det andra undersökningstillfället nått upp till en bredare kunskapssyn och en djupare förståelse av sambandet mellan kroppens näringsbehov och födointagets kvalitet.

Kunskap om näring och födointag – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

En betydande andel av eleverna i J-gruppen, dvs. nästan två tredjedelar av flickorna och de flesta av pojkarna, återfinns i temaelementkategorin, *känna till kroppens behov av näringsämnen* (A₂b-c) vid T₁. De övriga eleverna befinner sig i temaelementkategorin *förstå betydelsen av att äta varierande kost* (A₂b-b).

Vid T₂ återfinns fortfarande drygt hälften av eleverna i temaelementkategori A₂b-c. Bortsett från en flicka, som tillhör kategorin Bortfall, återfinns nu drygt en tredjedel av eleverna i temaelementkategorin *inse syftet med lämpliga mängder, kostvariation och födans kvalitet* (A₂b-a). Könsfördelningen motsvarar ungefär den fördelning som framkommer vid T₁.

På samma sätt som i U-gruppen, men dock inte lika omfattande, visar resultatet vid T₂ jämfört med T₁ att vissa elever också i J-gruppen breddat sin kunskapssyn och uppnått en djupare förståelse av sambandet mellan kroppens näringsbehov och födointaget.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser av undersökningsresultaten i U- och J-gruppen uppvisar märkbara skillnader. I båda grupperna återfinns inga elever i temaelementkategori A₂b-a vid T₁. Vid T₂ tillhör däremot drygt hälften av eleverna i U-gruppen temaelementkategori A₂b-a medan enbart drygt en tredjedel av eleverna i J-gruppen tillhör denna kategori. Den synliga tendensen i de två grupperna då de jämförs är därför att det existerar en större förändringsbenägenhet bland eleverna i U-gruppen än i J-gruppen. Förmågan att utöka synen på kunskap, bl.a. fördjupad förståelse av sambandet mellan kroppens behov av näring och födointaget, är emellertid större i U- än i J-gruppen vid T₂. Enligt utvärderingsresultatet är flickorna i J-gruppen mindre förändringsbenägna än flickorna i U-gruppen. Bortfallet är vid T₂ likartat i båda grupperna.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- det existerar större variation i elevernas kunskap om näring och födointag i U-än i J-gruppen vid inledningen av läsåret
- U-gruppens elever kan uppvisa en mer konkret syn på kunskap med fördjupade insikter om näringsbehov och födointag än J-gruppens elever vid läsårets avslutning
- flickorna i J-gruppen är mindre benägna att förändra uppfattning beträffande näring och födointag än flickorna i U-gruppen.

Undervisningens utfall

Utvärderingen av undervisningen tyder på att interventionsprogrammet i U-gruppen haft ett tydligt inflytande på elevernas möjlighet att nå en mer grundlig kunskapssyn med relativt detaljerad insikt i näring och födointag mellan undersökningstidpunkterna T_1 och T_2 . Däremot visar undersökningarna att undervisningen i J-gruppen inte haft motsvarande effekt på elevernas uppfattningar av näring och födointag, även om den också har haft observerbar betydelse.

7.3.3 Orsaker till kostrelaterade sjukdomar (A_{2c})

Ur temaelement A_{2c} framkommer fyra skilda uppfattningar av orsaker till kostrelaterade sjukdomar. Beskrivningskategorierna finns i tabell 6, bilagorna 1 och 4 för U-gruppen samt bilagorna 7 och 10 för J-gruppen. I tabell 7:7 presenteras resultaten av undersökningarna i form av temaelementkategorier. Av tabellen framgår även elevspridning och könsfördelning i U- och J-gruppen vid båda undersökningstidpunkterna.

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

Tabell 7:7 Temaelement A_{2c} – Orsaker till kostrelaterade sjukdomar

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
A _{2c} -a	Genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens	3 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 8 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p , 15 _p , 16 _f	2 _f , 4 _f , 5 _f , 7 _p , 9 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f	20 _f , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 26 _p , 28 _p	17 _p , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 24 _f , 27 _p , 28 _p , 30 _f
	ΣA_{2c-a}	7 _f 6 _p $\Sigma 13$	5 _f 3 _p $\Sigma 8$	3 _f 3 _p $\Sigma 6$	4 _f 4 _p $\Sigma 8$
A _{2c} -b	Otillräcklig ämneskompetens eller ignorans	1 _f , 2 _f	1 _f , 3 _f , 8 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p	17 _p , 19 _f , 24 _f , 25 _p , 29 _f , 30 _f	19 _f , 20 _f , 25 _p , 26 _p , 29 _f
	ΣA_{2c-b}	2 _f $\Sigma 2$	5 _f 1 _p $\Sigma 6$	4 _f 2 _p $\Sigma 6$	3 _f 2 _p $\Sigma 5$
A _{2c} -c	Genetiska brister	9 _f		18 _f , 27 _p	
	ΣA_{2c-c}	1 _f $\Sigma 1$		1 _f 1 _p $\Sigma 2$	
A _{2c} -d	Ignorans		15 _p		
	ΣA_{2c-d}		1 _p $\Sigma 1$		
*	Bortfall		6 _p		18 _f
	Σ^*		1 _p $\Sigma 1$		1 _f $\Sigma 1$
	Σ_{TOT}	10 _f 6 _p $\Sigma 16$	10 _f 6 _p $\Sigma 16$	8 _f 6 _p $\Sigma 14$	8 _f 6 _p $\Sigma 14$

Samtliga temaelementkategorier med tillhörande beskrivningskategorier och intervju-citat presenteras i texten nedan.

Genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens (A_{2c}-a)

Resultat vid T₁

Drygt tre fjärdedelar av eleverna i **U-gruppen** anser vid den första undersökningstidpunkten att de främsta orsakerna till kostrelaterade sjukdomar är *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A_{2c}-a). Temaelementkategorin bygger vid denna undersökningstidpunkt på beskrivningskategorierna A_{2c}1-U_{T1}, A_{2c}2-U_{T1}, A_{2c}3-U_{T1}, och A_{2c}4-U_{T1} (jfr bilaga 1, tabell 6). Respondenterna i beskrivningskategori A_{2c}1-U_{T1} föreställer sig exempelvis att orsaker till sådana sjukdomar är *överkänslighet mot vissa livsmedel eller konstgjorda ämnen i mat, för mycket mat eller bakterier i felhanterad mat*. Följande intervju-svar tydliggör beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*

R: *Fruktar kan ha såna här bekämpningsmedel ... för mycket bekämpningsmedel om man äter med skal på. Och sen ... sen tror jag om produkten har blivit gammal ... och inte man märker det ... så kanske ... Och sen ... ja, jag vet inte, men det är liksom ... eller om ... om inte man kanske tål den frukten eller nånting. Eller liksom om inte man har vetat det och så äter man bara, så blir man sjuk ... och så ...*

I: *Kommer du ytterligare på nånting som man kan bli sjuk av?*

KAPITEL 7

R: *Eller om man äter för mycket kan man bli sjuk. Om inte man liksom, eller ja, om man trycker i sig för mycket, då kan man bli sjuk. /... / Eller sen mot olika såna här medel som ... som på nåt sätt gör det nyttigare. Som om jag äter för mycket sockerfritt godis, det har sånt här sötningsmedel då, så då får jag dålig mage. (4_f)*

Vid T₁ befinner sig knappt hälften av eleverna i **J-gruppen** i temaelementkategorin *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A_{2c}-a), som i detta fall har sitt ursprung i beskrivningskategorierna A_{2c2}-J_{T1} och A_{2c4}-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 6). För eleven i beskrivningskategori A_{2c2}-J_{T1} kan orsaker till kostrelaterade sjukdomar vara *bakterier i mat som uppstått p.g.a. fel förvaring och allergiframkallande livsmedel*. En flicka skildrar beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

I: *Vad kan mat innehålla som gör att människor blir sjuka?*

R: *Kan väl händ att e ji na babbor i e [det är bakterier i det] ... elå [eller] så e man allergisk mot e. Elo så je [Eller så är det] ...som att e vari nå dåligt, gammalt fast man bli sjuk.*

I: *Känner du nån som har blivi sjuk av mat?*

R: *Mamm blev en gång tå vi va på nån ... nånstans ... ja minns int fö ja va [för jag var] så liten, så att hon fick nå magsjuka ganska allvarligt. (26_p)*

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningstidpunkten återfinns hälften av eleverna i **U-gruppen** i temaelementkategorin *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A_{2c}-a). Respondenter i beskrivningskategori A_{2c2}-U_{T2}, som utgör grunden för temaelementkategori A_{2c}-a (jfr bilaga 4, tabell 6), anser att orsaker till kostrelaterade sjukdomar är att det i föda finns t.ex. *salt, socker, fett, färgämnen, konserveringsmedel, akrylamider, salmonella och listeria-bakterier som kan orsaka cancer, livsmedelsburna sjukdomar och välfärdssjukdomar*. Pojke 13_p preciserar innebörden av beskrivningskategorin genom nedanstående citat:

I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*

R: *Olika färgmedel och konserveringsmedel om man stoppar det i livsmedel ... och just det här med den här stekt potatis ... vad det kan va där ...*

I: *Vad kan det leda till?*

R: *... nån typ av cancer.*

I: *Vad orsakar färg- och konserveringsmedel för sjukdomar?*

R: *Jag vet int, jag vet bara att det är nu olika E-kombinationer, så vissa av dom har ... men int vet jag vad det är ...*

I: *Kommer du ännu på nån sjukdom som kan framkallas av det man äter?*

R: *Nå, salt och socker.*

I: *Vad kan det leda till?*

R: *Salt ger högt blodtryck och socker kan man få diabetes. Ja nå fett, kanske det ... kan ju leda till fetma.*

I: *Ännu nånting som man kan bli sjuk av på grund av att man har ätit det?*

R: *Några som blev smittade av nå bakterier ... i nån ingrediens.*

I: *Vad kan det då vara för bakterier?*

R: *Galna ko-sjukan och salmonella ... (13_p)*

Vid motsvarande undersökningstidpunkt (T₂) uppger drygt hälften av **J-gruppens** elever att *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A_{2c}-a) är orsaker till kostrelaterade sjukdomar. Här bygger kategorin på de tre beskrivningskategorierna A_{2c1}-J_{T2}, A_{2c2}-J_{T2} och A_{2c5}-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 6). I J-gruppen menar de två flickorna i beskrivningskategori A_{2c2}-J_{T2} att *tillsatsämnen i livsmedel kan orsaka allergi, akrylamid kan orsaka cancer, mycket fett och socker kan leda till fetma och felaktig förvarad mat kan ge matförgiftning*. Beskrivningskategorins innebörd uttrycks nedan genom den ena flickans svar på intervjufrågan:

- I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*
- R: *Som tillsatsämnen ... å ja då om man e allergisk så ska man ju int äta sånt man e allergisk ... eller ... ja, typ chips me nå kryddor som man e allergisk mot då. Å så nu säger de ju att man int ska ät chips å sånt för att he ju nå ämne som ... ja, ja kommer int ihåg va de heter nu ...*
- I: *Akrylamid ...*
- R: *... för då kan man få cancer. Fast no ska man ät ganska myki chips för att få he no. Ja så e de ju tillsatsämnen så man behöver ju int ta he som e mest i utan ...*
- I: *Vad kan det leda till då om man äter såna produkter som innehåller tillsatsämnen?*
- R: *Nå, alltså om e ha blivi som myki såde behandla å sånt å, att e som helt kliniskt såde ... så då blir man som så känslig om man äter nå annat som int e lika rent då eller hu man ska säg. Förr va de ju int så myki sånde allergier men då åt de ju int tillsatsämnen å sånt utan e va bara rent.*
- I: *Så allergier och cancer kan man få av mat.*
- R: *Ja, å så matförgiftning men e [det är] kanske int så vanligt.*
- I: *Vad är det då i maten som gör att man får en matförgiftning?*
- R: *Nåt ämne som int man kan ät, e kan ju va nåt sån dä gift förstås men kanske inte så ofta att man förgiftar nån ... ja sånt som man int tål bara.*
- I: *Är det ännu nånting som du kommer på som man kan bli sjuk av eller som kan leda till nån sjukdom på grund av att man har ätit det?*
- R: *Sjukdom å sjukdom, men om man ha äti myki fett så, ja så blir man ju fet då. Så de e ju en slags sjukdom då eller ... /... / Ja å socker å sånt och ja. /... / Å så kan man ju få sockersjuka å förstås ... eller ... ja e int riktigt säker varför man får de då int men då ska man int ät så myki å såde. (22_f)*

Otillräcklig ämneskompetens eller ignorans (A_{2c}-b)

Resultat vid T₁

Resultaten från den första undersökningen visar att två av eleverna i **U-gruppen** uppfattar *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans* (A_{2c}-b) som orsak till kostrelaterade sjukdomar. Flickorna i beskrivningskategori A_{2c6}-U_{T1}, som utgör grunden för temaelementkategori A_{2c}-b (jfr bilaga 1, tabell 6), anser att *bakterier som p.g.a. fel hantering inte dödas eller blivit kvar i mat kan framkalla t.ex. matförgiftning*. En av de två flickorna uttrycker beskrivningskategorins innebörd i enlighet med följande citat:

KAPITEL 7

- I: *Vad tror du att mat kan innehålla som gör att människor får sjukdomar, som kan vara orsakade av vad de äter?*
- R: *Nå, om det är mjölk så om det inte är sån där pastöriserat eller... och då kan [man] få nå sån där ... vad det nu är ... nån sån där konstig sjukdom och ... om det är gammalt och sån här.*
- I: *Vad händer då om det blir gammalt och du äter det?*
- R: *Öh, det börjar växa fina gröna och vita saker på dom.*
- I: *Ja, vad händer då om du äter det?*
- R: *Öh, man börjar må väldigt dåligt ... och får magsjuka*
- I: *Mm. Är det nånting annat än mjölk som kan orsaka...?*
- R: *Hmm ... ägg, bröd ... pålägg, smör. Smör blir väl inte gammalt så riktigt fort inte men att ...*
- I: *Kan man bli sjuk av smör också?*
- R: *Jag vet inte.*
- I: *Men ägg tror du att man kan bli sjuk av?*
- R: *Mm, kanske ...*
- I: *Har du hört nån som har blivit sjuk av ägg?*
- R: *Mm ... ja nog har jag säkert hört nån gång nog men att ...*
- I: *Har ni pratat om det hemma det här med att man kan bli sjuk av mat?*
- R: *Njä, inte nu så riktigt farligt men som man vet om det och så här så att. Och så att när man har husdjur så är man noga med ... just när man lagar sallad och så här att ... Jag har ett marsvin då ... jag fick i födelsedagspresent när jag fyllde tretton. Och sån här så att då är man som noga med att skölja bort all sån här jord och sånt som kan vara kvar på sallad och så ...*
- I: *Mm. Är du noggrann för marsvinets skull eller för dig själv?*
- R: *Äh, bådas skull. (1_f)*

Vid T₁ återfinns knappt hälften av respondenterna i **J-gruppen** i temaelementkategori *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans* (A_{2c}-b), som har sin grund i beskrivningskategorierna A_{2c1}-J_{T1}, A_{2c3}-J_{T1} och A_{2c7}-J_{T1} (jfr bilaga 7, tabell 6). Enligt eleverna i beskrivningskategori A_{2c1}-J_{T1} kan orsakerna till kostrelaterade sjukdomar exempelvis vara *bakterier från mat som hanterats felaktigt, defekta produkter samt för stort födointag*. Nedanstående citat återspeglar innebörden av denna beskrivningskategori:

- I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*
- R: *Nå, mest bakterier då, elå [eller] nå sorts mögel som int man ha hitta då, eller att di ha blivi dåli ... stått fö länge eller nå sände [sån där].*
- I: */... / Kommer du på nånting annat då som man kan bli sjuk av?*
- R: *Om man äter allt fö myki. /... / Om man äter mer än va man orkar kan man bli sjuk i magan. /... / Mögliga eller sånje [sån här] mögliga frukter eller nånting som nån redan ha vuri å [varit och] äti på me dåli hygien elå nå sände. (17_p)*

Resultat vid T₂

Beskrivningskategorierna A_{2c1}-U_{T2}, A_{2c3}-U_{T2}, A_{2c4}-U_{T2} och A_{2c5}-U_{T2} utgör basen för temaelementkategori A_{2c}-b i **U-gruppen** vid den andra undersökningstidpunkten (jfr bilaga 4, tabell 6). Vid denna undersökningstidpunkt ingår drygt en tredjedel av U-gruppens elever i temaelementkategorin *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans* (A_{2c}-b). Enligt beskrivningskategori A_{2c5}-U_{T2} är det elevernas uppfattningar att över-

RESULTAT – KOST OCH HÄLSA

dos av fett i kosten medför fetma och fel hantering av fjäderfä kan leda till salmonella är orsaker till kostrelaterade sjukdomar. En av flickorna i denna beskrivningskategori ger uttryck åt kategorins innebörd genom följande svar:

- I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*
R: *Allt möjligt. Fetma av fett ... int kommer jag på nånting ...*
I: *Fetma vet du att man kan få. Ännu nånting?*
R: *Salmonella.*
I: *Vad får man det av då?*
R: *Kyckling och broiler [gödkyckling].*
I: *Får man det av all broiler man äter?*
R: *Om man steker det tillräckligt så får man int. /... /*
I: *Ännu nånting som du tänker på som kan framkalla sjukdomar?*
R: *Int som jag kommer på just nu. (10_f)*

Av eleverna i **J-gruppen** uppfattar drygt en tredjedel *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans* (A_{2c}-b) som orsak till kostrelaterade sjukdomar vid T₂. Kategorin bygger på beskrivningskategorierna A_{2c3}-J_{T2}, A_{2c4}-J_{T2} och A_{2c6}-J_{T2} (jfr bilaga 10, tabell 6). Elever i beskrivningskategori A_{2c3}-J_{T2} föreställer sig exempelvis att *friterad potatis kan framkalla cancer, grillad och stekt mat samt fett, socker och salt i stora mängder kan förorsaka ohälsa*. Elev 26_p reflekterar kategorins innebörd enligt nedanstående beskrivning:

- I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*
R: *Nå, e ha ju kommi dehennan [det här] me att om man friterar, å allt me chip-sen men he e ju stora mängder he, så va va e [vad var det]? 70 kilo chips om dagen, så he kan ju ingen ät, men no finns e ohälsosam mat som man int ... som pommes frites å hamburgare som man int ska ät varenda da utan allti bara emellanåt.*
I: *Varför ska int man äta det varje dag då?*
R: *För att e myki fett å salt å sånt. Å socker ska man int heller ät fö mycke.*
I: *Så du menar att man int ska äta fö mycket salt, fett och socker?*
R: *Ja.*
I: *Vad kan det leda till?*
R: *Vissa leder väl till nå sjukdomar.*
I: *Vet du vad det är för sjukdomar det leder till?*
R: *Nä, ja ha no, ja ha no nån gång tala om, för att de e [det är] en kompis som ja bor grannar me så hans faffa bor sådär rikti nära, så han ha vari på sjukhus ganska mycke fö han ha äti fö mycke socker så han ha fått nå socker.*
I: *Sockersjuka?*
R: *Ja sockersjuka. Jo, så däför som vissa lägger ju mer salt i maten i matsalen men ja lägger som aldri nå sånt. (26_p)*

Genetiska brister (A₂c-c)

Resultat vid T₁

Vid den första undersökningstidpunkten finns en elev från **U-gruppen** i temaelementkategorin *genetiska brister* (A₂c-c). Eleven i beskrivningskategori A₂c5-U_{T1}, som utgör grunden för temaelementkategori A₂c-c (jfr bilaga 1, tabell 6), föreställer sig att orsakerna till kostrelaterade sjukdomar är *utpräglad känslighet mot livsmedel*. Beskrivningskategoriens innebörd styrks av nedanstående citat:

- I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*
 R: *Om det är nånting som man inte tål.*
 I: *Vad kan det vara då?*
 R: *Mm ... nå ... nå som jag är allergisk för äpple, så då kan jag inte ... eller då får jag så där i halsen. Fast om jag äter det så ... ja det är... inte vet jag liksom vad i äpplet. /... /*
 I: *Finns det andra livsmedel än äpple som kan leda till att man blir sjuk?*
 R: *Mm ... jo ...*
 I: *Känner du till nånting annat ... nånting annat som du har hört om?*
 R: *... så att om man blir allergisk mot eller?*
 I: *Jo.*
 R: *Nå, allt möjligt. (9_f)*

Det inledande undersökningsresultatet visar också att enbart två elever från **J-gruppen** finns i temaelementkategorin *genetiska brister* (A₂c-c). Beskrivningskategorierna A₂c5-J_{T1} och A₂c6-J_{T1} bildar bas för temaelementkategorin (jfr bilaga 7, tabell 6). Eleven i beskrivningskategori A₂c5-J_{T1} förknippar orsaker till kostrelaterade sjukdomar med att förtäring av *olika livsmedel kan förorsaka allergi*. Kategorins innebörd återspeglas av dialogen i nedanstående citat:

- I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*
 R: *Om man äter nå som man e allergisk mot så kan man ju no ...*
 I: *Ja, precis. Vad kan det vara då?*
 R: *Man äter nå fisk eller nå ... å om man e allergisk mot ...*
 I: */.../ Är det ännu nånting du kommer att tänka på som man kan vara allergisk mot?*
 R: *Säkert finns e no men int kommer ja på nu ... just såde [sådär] snabbt bara.*
 I: *Nå. Var har du hört om att man kan vara allergisk?*
 R: *Nå brorsan e nu allergisk. (27_p)*

Resultat vid T₂

Analysen av undersökningsmaterialet från den andra undersökningen visar att inga elever, vare sig i **U-** eller i **J-gruppen**, återfinns i temaelementkategori A₂c-c, *genetiska brister*.

Ignorans (A₂c-d)

Resultat vid T₁

Analysen av undersökningsmaterialet från den första undersökningen visar att inga elever, vare sig i U- eller i **J-gruppen**, återfinns i temaelementkategori A₂c-d, *ignorans*.

Resultat vid T₂

I temaelementkategorin *ignorans* (A₂c-d) återfinns en av **U-gruppens** elever men ingen från **J-gruppen** vid den andra undersökningstidpunkten. Beskrivningskategorin A₂c6-U_{T2}, som utgör grunden för temaelementkategorin (jfr bilaga 4, tabell 6), innefattar en pojke. Han *delger ingen föreställning om mat som kan orsaka sjukdomar*. Det nedanstående citat verifierar beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vilka ingredienser kan mat innehålla som framkallar sjukdomar hos människor?*

R: *... Int vet jag.*

I: *Du känner int till det?*

R: *Nä. (15p)*

Granskning av undersökningsresultaten

Orsaker till kostrelaterade sjukdomar – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Den första undersökningen i U-gruppen visar att de flesta elever förknippar orsaker till kostrelaterade sjukdomar med *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A₂c-a). De övriga eleverna förknippar orsaker till kostrelaterade sjukdomar både med *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans* (A₂c-b) och enbart *genetiska brister* (A₂c-c). Studiens inledande undersökning visar att alla pojkar samt de flesta av flickorna finns i temaelementkategori A₂c-a vid T₁.

Vid den andra undersökningstidpunkten återfinns hälften av eleverna fortfarande i temaelementkategori A₂c-a. De övriga, bortsett från en elev i temaelementkategori A₂c-d samt en elev som hör till kategorin Bortfall, återfinns i temaelementkategori A₂c-b, *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans*. Den andra undersökningen visar större spridning bland både pojkarna och flickorna än den första.

I U-gruppen visar på så sätt resultaten av den andra undersökningen (T₂) en förändring i elevernas uppfattningar av orsaker till kostrelaterade sjukdomar jämfört med undersökningstidpunkt T₁. Detta innebär vid T₂ att genetiska brister som orsaker till kostrelaterade sjukdomar inte uppmärksammas i motsvarande utsträckning som vid T₁. Istället har flera elever vid T₂ börjat uppmärksamma mat- och födoämnesmängder samt hanteringen av livsmedel som orsaker till kostrelaterade sjukdomar. Därmed nedtonas genetiska brister, t.ex. allergi, överkänslighet och intolerans i urvalet. Vid T₂ har dessutom eleverna oftare än vid T₁ börjat reflektera kring orsaker till sjukdomar som de själva kanske kan påverka, t.ex. genom ändrade kostvanor. Detta gäller främst välfärdssjukdomar som exempelvis fetma, vuxendiabetes, m.m.

Orsaker till kostrelaterade sjukdomar – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

Knappt hälften av eleverna i J-gruppen förknippar orsaker till kostrelaterade sjukdomar med *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A_{2c}-a) vid den första undersökningen (T₁). De övriga eleverna i J-gruppen anser att orsaker till kostrelaterade sjukdomar kan bero på *otillräcklig ämneskompetens eller ignorans* (A_{2c}-b) samt *genetiska brister* (A_{2c}-c).

Vid T₂ finns drygt hälften av eleverna i temaelementkategori A_{2c}-a. De övriga eleverna finns i temaelementkategori A_{2c}-b. En flicka tillhör kategorin Bortfall vid T₂. Undersökningarna visar enbart obetydliga förändringar när det gäller fördelningen av flickor och pojkar mellan T₁ och T₂.

Resultatet av undersökningarna i J-gruppen visar att eleverna vid den andra undersökningen (T₂) enbart i obetydlig grad ändrat synen på orsaker till kostrelaterade sjukdomar jämfört med den första undersökningen. Undersökningarnas tämligen statistiska resultat antyder att eleverna förvärvat enbart begränsade insikter gällande orsaker till kostrelaterade sjukdomar mellan T₁ och T₂.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser av U- och J-gruppernas undersökningsresultat uppvisar enbart ett fåtal olikheter. Trots de övergripande överensstämmelserna är det dock en väsentlig detaljskillnad att U-gruppens elever visar en tendens att ta orsaker till kostrelaterade sjukdomar under annat övervägande än J-gruppens elever vid T₁. Drygt tre fjärdedelar av U-gruppens elever framhäver *genetiska brister och otillräcklig ämneskompetens* (A_{2c}-a), medan knappt hälften av eleverna i J-gruppen ingår i denna temaelementkategori ursprungligt vid T₁. Dessutom är det en framträdande initial könsskillnad att samtliga pojkar i U-gruppen befinner sig i temaelementkategori A_{2c}-a vid T₁ medan enbart hälften av pojkarna i J-gruppen befinner sig i denna kategori vid samma undersökningstidpunkt. Utvärderingen av effekter i gruppernas undervisningsprocesser visar att U-gruppens utveckling mellan T₁ och T₂, jämfört med J-gruppens utveckling under motsvarande tidsperiod, avslöjar störst förändringstendens. I J-gruppen visar undersökningen vid T₂ relativt föga effekter av undervisningen.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- eleverna i U-gruppen har förändrat sitt fokus på orsaker till kostrelaterade sjukdomar mellan T₁ och T₂
- eleverna i J-gruppen visar obetydliga tendenser att förändra uppfattningar eller fokus på orsaker till kostrelaterade sjukdomar från T₁ till T₂
- det enbart i obetydlig grad kan urskiljas och beskrivas könsskillnader i urvalet vid den andra undersökningstidpunkten.

Undervisningens utfall

Undersökningarna tyder på att U-gruppens interventionsprogram har haft viss effekt på elevernas fokus gällande orsaker till kostrelaterade sjukdomar. Studien reflekterar tyd-

liga tendenser att flera elever enbart varseblir orsaker till sjukdomar där de ur elevperspektiv själva upplever sig kunna förhindra välfärdssjukdomar genom anpassning av kosthållningen och födointaget. De genetiska bristerna har således undanskjutits, eftersom eleverna nu upplever att de inte kan influera dessa på samma sätt. Undervisningen i J-gruppen verkar däremot inte ha haft nämnvärd inverkan på elevernas medvetenhet om de mångsidiga orsakerna till kostrelaterade sjukdomar. Förändringar i elevernas uppmärksamhet, gällande det egna ansvaret att inta föda som antas kunna begränsa kostrelaterade sjukdomar, blir inte speciellt synligt i J-gruppen.

7.3.4 Medvetenhet vid födointag – studiens huvudresultat

Impulsivt födointag

Studien reflekterar tydliga kostpreferenser då vistelser utanför skolan eller hemmet tvingar elever att äta oplanerat eller spontant. Undersökningarna visar att det i sådana fall främst är privatekonomin som reglerar valet av föda och får många att välja snabbmat, trots att både flickor och pojkar annars visar betydande kunskaper om sunda födointag. Föreliggande studie visar därför med all tydlighet att elevernas teoretiska medvetenhet om sunda födointag inte står sig då det gäller praktisk tillämpning av kunskaperna, dvs. födointag där eleven måste fatta självständiga beslut. Tendensen är alltså inte att prioritera hälsoaspekten.

Kunskap om näring och födointag

Studien visar också som nämnts ovan att ett stort antal av eleverna i de två urvalen har de teoretiska ämneskunskaperna beträffande kroppens näringsbehov och födoämnenas karaktär. Den svaga punkten är emellertid enligt studien, appliceringsproblemet, dvs. att de flesta elever ännu inte lärt sig praktisk tillämpning av teorikunskaperna i vardagslivet. För att kunna ta ansvar för den egna hälsan krävs det att eleverna lär sig förstå och tillämpa sambandet mellan teori och praxis, vilket i de flesta fall saknas i studieresultatet.

Orsaker till kostrelaterade sjukdomar

I båda studiegrupperna återspeglar de flesta elever hög medvetenhet om de mest kända orsakerna till kostrelaterade sjukdomar som de själva kan påverka genom kosthållningen. Studien visar dock att sjukdomskunskaperna inte utgör en tillräcklig fördjupning när det gäller inläring. Resultatet av utvärderingen visar att kunskaperna inte representerar en tillräckligt stark intellektuell hotbild för att eleverna ska motiveras till att omsätta sitt kunnande i praktiken genom att äta mat som gynnar hälsan.

Generellt

Det existerar en tydlig tendens i studien att eleverna utvecklat en viss medvetenhet om sunda födointag, såväl i hemmiljön som i skolmiljön. Studien visar emellertid att skolans befintliga utbildningsresurser saknar tillräcklig tidsmässig resurs för att kunna erbjuda elever den inlärningsfördjupning som behövs för att han eller hon ska kunna utveckla ett moget och hållbart beteende vid födointag. Ett sådant beteende omfattar såväl teoretiska ämneskunskaper som praktiska färdigheter och ett sunt förhållningssätt

KAPITEL 7

vid födointag. Åtminstone om kravet är ett hälsomässigt gynnsamt beteende, visar studien att eleverna ännu inte lärt sig ta tillräckligt ansvar för egen hälsa.

Kapitel 8

RESULTAT

8.1 Presentation av aspekten konsumtion och privatekonomi

Hemmets livsstil fostrar barn och unga till olika sätt att hushålla. I skolan måste därför eleverna bredda såväl som fördjupa sina ursprungliga kunskaper, färdigheter och förhållningssätt med tanke på den ekonomiska sidan av hushållet. Enligt rådande finländsk läroplan för den grundläggande utbildningen ska elever i huslig ekonomi bland annat lära sig innebörden av begreppet *ekonomiskt ansvar*. För att kunna tillgodose de ambitioner som uttrycks i läroplanen, krävs det att barn och unga får engagera sig i prioriteringar och värderingar av ekonomisk karaktär, såväl i hemmet som i skolan.

I kapitel 8 presenterar jag studieresultaten från aspekten *konsumtion och privatekonomi* (B) där temat Konsumtionsberedskap (B₁) har fokuserats. De temaelement som undersökts framgår av tabell 8:1 nedan.

Tabell 8:1 Innehållsöversikt – Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Index	Tema med tillhörande temaelement	Avsnitt	Sidhänvisning
B₁	KONSUMTIONSBEREDSKAP	8.2	s. 186–219
B _{1a}	Reklamens inflytande	8.2.1	s. 186–193
B _{1b}	Värderingar vid val av matvaror	8.2.2	s. 193–202
B _{1c}	Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp	8.2.3	s. 202–209
B _{1d}	Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll	8.2.4	s. 209–217

8.2 Konsumtionsberedskap (B₁)

Temat Konsumtionsberedskap omfattar i denna studie de fyra temaelementen *Reklamens inflytande*, *Värderingar vid val av matvaror*, *Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp* samt *Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll*. Samtliga temaelement berör elevernas konsumtionsberedskap i deras egen vardagsverklighet. Undersökningsresultaten ger på så sätt både ett detaljperspektiv och ett helhetsperspektiv på elevernas ekonomiska ansvarstagande.

8.2.1 Reklamens inflytande (B_{1a})

I undersökningarna av Reklamens inflytande i U- och J-gruppen framkommer det fyra skilda uppfattningar i fråga om elevernas syn på reklamens inflytande. U-gruppens temaelementkategorier bygger på beskrivningskategorierna i tabell 1, bilagorna 2 och 5, medan J-gruppens temaelementkategorier ansluter till beskrivningskategorierna i tabell 1, bilagorna 8 och 11. I nedanstående tabell 8:2 presenteras de fyra temaelementkategorierna. Dessutom framgår det av tabellen vilken temaelementkategori eleverna i båda grupperna tillhör vid de två undersökningstillfällena.

Tabell 8:2 Temaelement B_{1a} – Reklamens inflytande

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
B _{1a-a}	Reklamens intention kan hejda köplusten <i>ΣB_{1a-a}</i>	3 _f , 7 _p , 8 _f , 15 _p 2 _f 2 _p Σ 4	1 _f , 3 _f , 5 _f , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p 7 _f 4 _p Σ 11	17 _p , 19 _f , 21 _p , 22 _f , 30 _f 3 _f 2 _p Σ 5	17 _p , 19 _f , 21 _p , 24 _f , 26 _p , 27 _p 2 _f 4 _p Σ 6
B _{1a-b}	Reklamens attraktion beror på varans symbol- och realvärde <i>ΣB_{1a-b}</i>	2 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 11 _f , 12 _p 4 _f 2 _p Σ 6	2 _f , 4 _f , 14 _p , 16 _f 3 _f 1 _p Σ 4	20 _f , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 27 _p , 28 _p 3 _f 4 _p Σ 7	20 _f , 22 _f , 23 _f , 25 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f 5 _f 2 _p Σ 7
B _{1a-c}	Reklamens budskap fastnar ofrivilligt i medvetandet <i>ΣB_{1a-c}</i>	9 _f , 10 _f 2 _f Σ 2			
B _{1a-d}	Reklam initierar alltid en latent köplust <i>ΣB_{1a-d}</i>	1 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f 2 _f 2 _p Σ 4		18 _f , 29 _f 2 _f Σ 2	
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p 1 _p Σ 1		18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT}</i>	10 _f 6 _p Σ 16	10 _f 6 _p Σ 16	8 _f 6 _p Σ 14	8 _f 6 _p Σ 14

Nedan följer en detaljerad presentation av temaelementkategorierna med tillhörande exempel på beskrivningskategorier. Citaten verifierar beskrivningskategoriernas innebörd.

Reklamens intention kan hejda köplusten (B_{1a}-a)

Resultat vid T₁

Enligt studiens inledande undersökning i **U-gruppen** anser en fjärdedel av eleverna att *reklamens intention kan hejda köplusten* (B_{1a}-a). Eleverna i beskrivningskategori B_{1a1}-U_{T1}, som utgör grunden för temaelementkategori B_{1a}-a (jfr bilaga 2, tabell 1), upplever att värdelös reklam försvagar köplusten. Då leder reklamen istället till en oppositionell attityd, dvs. han eller hon *influeras inte av reklam vars uppgift enbart är att hålla konsumtionen igång*. Elev 3_f uttrycker beskrivningskategorins karaktär på följande sätt:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *Det e ... nå, inte vet jag nu som om man så där fastnar för nånting ... det där måste jag ha. Jag tycker inte att jag gör det, utan reklam känns nog mera som ... en del som bara som försöker få folk att köpa det. Och just såna här saker, vissa känns det nog ... om det är t.ex. nå barnleksaker och de har blivit jättopopulärt. Så inte har man ju som egentligen ... det kommer ju hela tiden nytt, så att inte har man ju nån nytta av det i framtiden. Så att det är ju nog lite sådär onödigt egentligen att köpa ... sådär.*

I: *Var ser du reklam då?*

R: *Det e nu i tidningar och på TV och så, på stan också. /.../ Det kan nog komma på TV också ... och så ibland på idrottstävlingar, till exempel ishockey. Så då har de ju som, där på planen ... och där runt om kring har de ju nog en del reklam.*

I: *Påverkas du av den reklamen?*

R: *Nä. (3_f)*

Den första undersökningen i **J-gruppen** visar att drygt en tredjedel av eleverna befinner sig i temaelementkategori B_{1a}-a. Beskrivningskategorierna B_{1a1}-J_{T1} och B_{1a6}-J_{T1} bildar bas för denna temaelementkategori (jfr bilaga 8, tabell 1). I enlighet med exempelvis beskrivningskategori B_{1a6}-J_{T1}, anser dessa elever att de kan *påverkas, men överdriven och vilseledande reklam uppretar och dämpar köplusten*. Elev 30_f uttrycker beskrivningskategorins innebörd genom att besvara intervjufrågan på följande sätt:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *Nå, ja vet int om ja sir [ser] på reklam ... nå, sånhä, oj såndä sku ja vilja ha! ... Så liksom ... så kan man ju gå å si då å liksom ... ja si om de e nå så här bra ... Å sen om man tycker om de då ... också ... så kan man ju koll på prise då å liksom så här ... Om du ser så här fem paket makaroner fö nånting så här ... ja nå billigt då... så tänker man, ja nå ... ja bruk nu int köpa mat jag, de e nu mest mamma. /.../ Jo, å så kan de ju händ att di e gammal liksom då, för att de e ju på flera ställen som di säljer gamla chipspåsar liksom så här billigt, så tänker alla, oj, va billigt liksom! /.../*

I: *Vad handlar reklamen om som du bruka se?*

R: *Nå om nå sån här ... nå på TV ... e de nu mest sånhä tvättmedel att de går jättebra bort. Men om de e i tidningar ... såna här kläder ungefär ... då kan dom göra ... liksom jättelänge stått å försökt få de precis perfekt på den där bilden. Men i TV ser man lite mer om dom rör sig ... å liksom så här, så att då kan man ju gå å prova det själv ännu. Å sen, om de e nå hårschampo, så e de ju*

KAPITEL 8

liksom ... di e ju flera ... att e rikti lagade ... liksom ... före då, före di ha laga den där reklamen då. (30_f)

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningen finns drygt två tredjedelar av **U-gruppens** elever i temaelementkategori B_{1a}-a, *reklamens intention kan hejda köplusten*. Kategorin byggs på de fem beskrivningskategorierna B_{1a2}-U_{T2}, B_{1a3}-U_{T2}, B_{1a4}-U_{T2}, B_{1a5}-U_{T2} och B_{1a6}-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 1). I enlighet med exempelvis beskrivningskategori B_{1a6}-U_{T2}, begränsar en stigande abstraktionsnivå i reklamen konsumtionslusten hos medvetna elever, dvs. de *påverkas av konkret butiksreklam, mindre av abstrakt hemreklam*. Elev 5_f belyser beskrivningskategoriens innebörd genom att uttala sig om reklamens inflytande på nedanstående sätt:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *Nå, rättare sagt så kommer det nu sån där reklamtidningar dit hem. Jag brukar se igenom dom, men hittar aldrig nå intressant. Då det kommer nå på TV nånting, så att 'jaha' – bla, bla, bla ... Men om man själv far på stan och ser nå i nå butiker, så blir jag så, 'oj vitsi, det där vill jag ha'! Om jag ser på nå reklamtidningar eller just i tv, så det påverkar som mej int så ... att jag vill som pröva den där produkten .../.../*

I: *Varför tror du inte tv-reklamen påverkar dej?*

R: *Jag vet int, jag vill som hellre se själv de där produkterna än ... att om det är fast från [namn på postorderkedja] eller nånting, så ser jag, oj, den där är fin! Men det lönar sej ändå int att beställa, för man kan int pröva, vilken storlek det är, så blir man missnöjd med storleken eller nånting ... (5_f)*

I **J-gruppen** är temaelementkategori B_{1a}-a vid T₂ baserad på beskrivningskategorierna B_{1a1}-J_{T2} och B_{1a4}-J_{T2} (jfr bilaga 11, tabell 1). Mindre än hälften av respondenterna i J-gruppen befinner sig i temaelementkategori B_{1a}-a. Enligt eleverna i beskrivningskategori B_{1a1}-J_{T2} hejdas reklamens inflytande då den *väcker misstro eftersom reklam säl-lan är sanningsenlig*. Beskrivningskategoriens innebörd uttrycks tydligt av en elev som yttrar sig på följande sätt om reklamen:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *Nå, int vet ja nu riktigt ... int e ja så brydd i hede [det där] reklam ... ja tror int på e.*

I: *Varför tror du inte på den?*

R: *Di bara ljuger ju allt möjligt. (27_p)*

Reklamens attraktion beror på varans symbol- och realvärde (B_{1a}-b)

Resultat vid T₁

I **U-gruppen** bildar de tre beskrivningskategorierna B_{1a2}-U_{T1}, B_{1a3}-U_{T1} och B_{1a4}-U_{T1} utgångspunkt för temaelementkategori B_{1a}-b vid den första undersökningstidpunkten (jfr bilaga 2, tabell 1). Undersökningsresultaten visar att drygt en tredjedel av U-gruppens elever tillhör temaelementkategori B_{1a}-b, *reklamens attraktion beror på varans symbol- och realvärde*. För eleven i beskrivningskategori B_{1a3}-U_{T1} innebär re-

klamens inflytande t.ex. att hon *upplever reklam som underhållning och kan köpa om priset på produkten är nedsatt*. Beskrivningskategorins innebörd reflekteras genom intervjufrågan som respondent 4_f besvarar med följande uttalande:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *... reklam ... man tittar nog på alla reklamskyltar tycker jag. Och sen när man ser så där ... att det är liksom att, "oj va billigt", så då kan det ju hända att man går dit och köper. Men inte tror jag att jag skulle liksom, bara för att ... bara för att det är ... äh... billigare på [namn på snabbmatskedja] liksom en dag. Så inte far jag nu dit bara därför att det är billigare, utan jag far dit liksom ... Om jag far dit, så då ... då är det ju kul om det är billigare, så där. Eller inte är det som bara för att det är minus 50 procent så måste jag fara och storshoppa, utan man kan nu ... liksom kommer man på att jag kanske behöver nånting och så far man och kollar.*

I: *Hurdan reklam är det du tittar på, eller som du lägger märke till?*

R: *Reareklam, när det står minus 50 procent och minus 20 procent och det ... så det är kul. Och sen ... sen delar jag själv ut reklam som extra knäck ... så då liksom ... då kan man titta lite om det verkar intressant och så där.*

I: *Så det är mest priser du tänker på när det gäller reklam?*

R: *Jaa eller sen, liksom, ska det va bra ... eller det ska se intressant ut. Det ska inte vara liksom, framsidan och så där. Att det ska vara fint, liksom. Det måste synas. Och sen en annan sak, så ska det vara bra bilder liksom, så att ... eller fina bilder ... så att man ser liksom ... att det liksom ... att om det är en bikini /.../ ... att det ska vara liksom ... öh ... en miljö som skulle passa det, som stranden eller nånting. /.../ Att liksom, inte bara så här tråkigt och tomt att man bara liksom ser utan, liksom att man ser själva bikinin. Inte liksom en människa, i den, j... (4_f)*

Hälften av eleverna i **J-gruppen** finns vid T₁ i temaelementkategori B₁a-b som bygger på beskrivningskategorierna B₁a2-J_{T1}, B₁a3-J_{T1} och B₁a4-J_{T1} (jfr bilaga 8, tabell 1). Utgående från beskrivningskategori B₁a3-J_{T1} uppger eleverna att reklamen har ett inflytande som innebär att de *berörs av lågt pris om det finns ett behov av produkten*. En pojke berättar om hur han påverkas av reklam och återspeglar på så sätt beskrivningskategorins innebörd:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *Int alls nå, förutom om de e nå sånde bio eller nå sånde ... bruk de ju no. Nå, sånde olika saker, så ja tycker int de e nå speciellt.*

I: *Men bioreklam påverkar dig?*

R: *Ja, eller ... som ... man sir [ser] då ... om de e nån bra.*

I: *Är det nån annan reklam du brukar se?*

R: *Nå ... mat, kläder å såndä ... olika från olika butik å allt såndä.*

I: *Far du och köper då när du ser sånt?*

R: *Nä, bara om de e som ... märker att de e som riktigt billigt ... om man sku ha tänkt köp de eller nå.*

I: *Så då kan du tänka dig att köpa om det är billigt?*

R: *Eller ... man kan ju gå å si [se].*

I: *Vad är det som kan påverka i så fall då, att du inte köper fast det är billigt?*

R: *Nä, om man int behöver de riktigt. (25_p)*

Resultat vid T₂

Vid den andra mättidpunkten är det en fjärdedel av eleverna i **U-gruppen** som anser att *reklamens attraktion beror på varans symbol- och realvärde* (B_{1a-b}). Temaelementkategorin bygger på de två beskrivningskategorierna B_{1a1-U_{T2}} och B_{1a7-U_{T2}} (jfr bilaga 5, tabell 1). För pojken i beskrivningskategori B_{1a7-U_{T2}} innebär reklamens inflytande att han *attraheras av prisvärda produkter och uppfattar även reklam som informationskälla*. Innebörden av denna beskrivningskategori belyses genom följande citat:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig? Om vi till exempel tänker oss att det är tidningsreklam, vad är det du tittar på i tidningsreklam?*

R: *Mest sportsaker ...*

I: *Vad är det som fastnar i ditt minne?*

R: *Mest sån där fotbollsskor och sånt ...*

I: *Varför tittar du i reklamen efter fotbollsskor?*

R: *Om man har gamla slitna skor kan man ta och se om man hittar nånting bra.*

(14_p)

I **J-gruppen** bildar de fem beskrivningskategorierna, B_{1a2-J_{T2}}, B_{1a3-J_{T2}}, B_{1a5-J_{T2}}, B_{1a6-J_{T2}} och B_{1a7-J_{T2}} bas för temaelementkategori B_{1a-b} vid den andra undersökningstidpunkten (jfr bilaga 11, tabell 1). Hälften av J-gruppens elever tillhör temaelementkategori B_{1a-b}. Eleverna i exempelvis beskrivningskategori B_{1a2-J_{T2}} uppger att de *influeras av pris, nyheter och reklam som framkallar behov, men kvalitetsgranskar dock produkten*. En av eleverna uttrycker beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

R: *Int så myki [mycket], int. Nå, om de e nånting billigt så ... Ja, eller om de ha kommi nå nytt ... nånting.*

I: *Vad är det i reklamen som gör att du vill köpa?*

R: *Om man behöver de.*

I: *Så du tycker att reklam påverkar dig?*

R: *Ja men int så myki, int ... ser no hellre själv på de.*

I: *Varför gör du det?*

R: *Ifall de nu int sku vara så jättebra.*

I: *Hur kan du kolla att det inte är så jättebra?*

R: *Ja vet int, sir på de ... (20_i)*

Reklamens budskap fastnar ofrivilligt i medvetandet (B_{1a-c})

Resultat vid T₁

Av resultaten från den första undersökningen framgår att endast två av eleverna i **U-gruppen** finns i temaelementkategori B_{1a-c}, *reklamens budskap fastnar ofrivilligt i medvetandet*. Denna temaelementkategori bygger på beskrivningskategori B_{1a6-U_{T1}} (jfr bilaga 2, tabell 1). Reklamens inflytande innebär enligt eleverna i denna beskrivningskategori att han eller hon *är osäker på reklamens effekter även om den alltid gör intryck*. Beskrivningskategorins innebörd återspeglas tydligt i följande intervju svar:

I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

- R: *Ja, nå det påverkar väl alltid ... men att man lägger kanske inte märke till det som ... att direkt ... men att ... Nja, inte vet jag egentligen riktigt hur det påverkar mig, att ... påverkar gör det väl i alla fall.*
- I: *Är det nån speciell reklam som tilltalar dig?*
- R: *Ja, inte vet jag nu. Till exempel om man ser reklam på TV så blir man oftast ganska irriterad för att det kommer bara samma reklam hela tiden. Men att det gör väl liksom att det fastnar ... Dom fastnar som ... sätter sig fast i hjärnan.*
- I: *Kan du komma på att du skulle ha köpt nån produkt som har varit i reklam?*
- R: *Nå, inte kan jag påminna att jag ... liksom att, "oj..." att "en sån där vill jag ha" för att det ser så bra ut i tv:n. (10_f)*

Ingen av eleverna i **J-gruppen** återfinns i temaelementkategori B_{1a-c} vid T₁.

Resultat vid T₂

Inga elever, vare sig från **U-** eller **J-gruppen**, befinner sig i temaelementkategori B_{1a-c}, *reklamens budskap fastnar ofrivilligt i medvetandet*, vid T₂.

Reklam initierar alltid en latent köplust (B_{1a-d})

Resultat vid T₁

Vid T₁ befinner sig en fjärdedel av eleverna i **U-gruppen** i temaelementkategori B_{1a-d}, *reklam initierar alltid en latent köplust*. Denna temaelementkategori baserar sig på beskrivningskategori B_{1a5-U_{T1}} (jfr bilaga 2, tabell 1). Enligt eleverna i beskrivningskategorin innebär reklamens påverkan i detta fall att *köplusten förstärks starkt av reklam*. En av eleverna ger följande svar på intervjuarens fråga, vilket tydligt återspeglar beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*
- R: *Mm ... det påverkar ganska starkt, har jag åtminstone märkt själv ... Att jag håller på och gå och köpa nå helt dumma saker ... fast jag som till exempel ... dom här sparkbräderna. Så är jag inte som ett dugg intresserad av dom. Jag skulle inte ens vilja ha. Men ... så en massa reklam så ... så man skulle nästan vilja som börja ha. Men sen när man börjar tänka igen lite förnuftigt så ... inte vill man ju ... vad skulle man göra med den.*
- I: *Så du blir påverkad av reklam?*
- R: *Jo... fast jag inte skulle nästan vilja heller. (13_p)*

I **J-gruppen** har temaelementkategori B_{1a-d} sin grund i beskrivningskategorierna B_{1a5-J_{T1}} och B_{1a7-J_{T1}} vid T₁ (jfr bilaga 8, tabell 1). Två elever återfinns i denna temaelementkategori vid den första undersökningen. Eleven i beskrivningskategori B_{1a7-J_{T1}}, ger uttryck för att hon utgående från reklam *inspireras och köper gärna varor som erbjuds*. Flickans intervju svar nedan återspeglar beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Hur anser du att reklam påverkar dig?*
- R: *No påverkar de väl rätt så mycke, no. No köper ja hellre sånt som ja ha sitt reklam om än sånt som int ja ha.*
- I: *Vad kan det vara som du ha sett på reklam och som tilltalar dig?*

R: *Nå, schampon till exempel ... di har ju så fint hår å* (18_t)

Resultat vid T₂

Inga elever, vare sig från **U-** eller **J-gruppen** återfinns i temaelementkategori B_{1a-d}, *reklam initierar alltid en latent köplust*, vid den andra undersökningstidpunkten.

Granskning av undersökningresultaten

Reklamens inflytande – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

För drygt en tredjedel av eleverna i U-gruppen visar resultatet från T₁-undersökningen att *reklamens attraktion beror på varans symbol- och realvärde* (B_{1a-b}). Enbart två av U-gruppens sexton elever anser att *reklamens budskap fastnar ofrivilligt i medvetandet* (B_{1a-c}). Övriga elever fördelar sig jämnt mellan temaelementkategorierna B_{1a-a}, *reklamens intention kan hejda köplusten*, och B_{1a-d}, *reklam initierar alltid en latent köplust*.

I U-gruppen påträffas drygt två tredjedelar av eleverna i temaelementkategori B_{1a-a} vid T₂. Resten av eleverna, fransett en elev i kategorin Bortfall, anser att reklamens inflytande motsvarar olika innebörder av temaelementkategori B_{1a-b}.

Jämfört med den första undersökningen visar resultatet vid T₂ avsevärda förändringar i elevernas syn på reklamens inflytande. Ursprungligen är elevernas uppfattningar utspridda över samtliga temaelementkategorier. Vid T₂ tillhör däremot samtliga elever, med undantag av en pojke som befinner sig i kategorin Bortfall, temaelementkategorierna B_{1a-a} och B_{1a-b}. Tyngdpunkten befinner sig dessutom tydligt i temaelementkategorin B_{1a-a}. I U-gruppen framkommer inga distinkta könsskillnader gällande förändringar i elevernas uppfattningar av reklamens inflytande då resultatet från T₁-undersökningen jämförs med T₂-undersökningen.

Reklamens inflytande – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

En överblicksbild av resultatet från den första undersökningen i J-gruppen visar att inga elever anser att *reklamens budskap fastnar ofrivilligt i medvetandet* (B_{1a-c}). Hälften av eleverna anser att *reklamens attraktion beror på varans symbol- och realvärde* (B_{1a-b}) medan drygt en tredjedel uppger att *reklamens intention kan hejda köplusten* (B_{1a-a}). Enbart två elever i temaelementkategori B_{1a-d} anser att *reklam initierar alltid en latent köplust*. Flickorna fördelar sig jämnt mellan temaelementkategorierna B_{1a-a}, B_{1a-b} och B_{1a-d} medan pojkarna enbart återfinns i temaelementkategorierna B_{1a-a} och B_{1a-b}.

Vid den andra undersökningen visar resultatet också att elevernas uppfattningar fördelar sig relativt jämnt mellan temaelementkategorierna B_{1a-a} och B_{1a-b}. En flicka tillhör kategorin Bortfall.

Mellan de båda undersökningstidpunkterna har speciellt pojkarna blivit mer uppmärksamma på reklamens underliggande budskap, vilket visar sig ha en viss tendens att hämma köplusten hos relativt många elever. De flesta flickor medger emellertid att symbol- och realvärde påverkar köplusten, vilket kan leda till fler inköp.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser mellan undersökningsresultaten i de två grupperna visar att elevkoncentrationen i temaelementkategori B_{1a}-a är starkare i U-gruppen än i J-gruppen vid T₂. Detta resultat orsakas främst av att U-gruppens flickor visar tydligare uppfattningar av att reklamens intention kan hejda köplusten (B_{1a}-a) än de uppfattningar J-gruppens flickor framhäver. Flickornas uppfattningar av reklamens inflytande i J-gruppen motsvarar inte heller pojkarnas uppfattningar. Studien visar däremot en tendens att J-gruppens pojkar reflekterar motsvarande uppfattningar som pojkarna i U-gruppen vid T₂.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- vid T₁ reflekterar samtliga elever i U- och J-gruppen varierande uppfattningar av hur reklam på olika sätt kan påverka människors tänkande och handlande
- vid T₂ har nästan hälften av eleverna i U-gruppen samt drygt en femtedel av eleverna i J-gruppen fördjupat sin insikt i hur reklamens intentioner även kan hejda köplusten
- pojkarna i J-gruppen är mer benägna än flickorna att skaffa sig fördjupad insikt i hur reklamens intentioner även kan hejda köplusten
- i U-gruppen visar flickorna vid T₂ större benägenhet än pojkarna att förstå reklamens intention.

Undervisningens utfall

Utvärderingen av undersökningsresultaten visar att undervisningen utifrån U-gruppens interventionsprogram influerat elevernas uppfattningar på ett iögonenfallande sätt. Sålunda har cirka hälften av eleverna vid den andra mätningen lärt sig förstå hur reklamens intention t.o.m. kan inverka negativt på köplusten.

I J-gruppen verkar undervisningen ha haft en blygsam effekt. Jämförelser mellan resultaten vid T₁ och T₂ visar att elevernas uppfattningar av reklamens inflytande bland eleverna i J-gruppen inte på samma sätt som i U-gruppen ändrats markant mellan T₁ och T₂.

8.2.2 Värderingar vid val av matvaror (B_{1b})

Studien av temaelement B_{1b} har resulterat i fyra temaelementkategorier (se tabell 8:3). Samtliga har sin grund i undersökningarnas beskrivningskategorier, som för U-gruppens del finns tillgängliga i tabell 2, bilagorna 2 och 5. J-gruppens beskrivningskategorier kan studeras närmare i tabell 2, bilagorna 8 och 11. Undersökningsresultaten är sammanförda nedan i tabell 8:3.

KAPITEL 8

Tabell 8:3 Temaelement B_{1b} – Värderingar vid val av matvaror

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
B _{1b} -a	Långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier <i>ΣB_{1b}-a</i>		7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p , 14 _p 4 _f 3 _p Σ 7		23 _f , 29 _f 2 _f Σ 2
B _{1b} -b	Hushållsmedlemmarnas belåtenhet <i>ΣB_{1b}-b</i>	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 8 _f , 9 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p , 16 _f 9 _f 3 _p Σ12	2 _f , 3 _f , 4 _f , 12 _p , 15 _p , 16 _f 4 _f 2 _p Σ 6	17 _p , 18 _f , 20 _f , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 24 _f , 26 _p , 27 _p , 29 _f , 30 _f 7 _f 4 _p Σ11	17 _p , 20 _f , 21 _p , 22 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 30 _f 4 _f 6 _p Σ10
B _{1b} -c	Tidigare sinnesupplevelser <i>ΣB_{1b}-c</i>	6 _p , 7 _p , 10 _f , 14 _p 1 _f 3 _p Σ 4	1 _f , 5 _f 2 _f Σ 2	19 _f 1 _f Σ 1	19 _f 1 _f Σ 1
B _{1b} -d	Traditionella produkter <i>ΣB_{1b}-d</i>			25 _p , 28 _p 2 _p Σ 2	
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p 1 _p Σ 1		18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT} Kön</i>	10 _f 6 _p Σ16	10 _f 6 _p Σ16	8 _f 6 _p Σ14	8 _f 6 _p Σ14

Nedan presenteras resultaten av temaelement B_{1b}, där temaelementkategorierna B_{1b}-a, B_{1b}-b, B_{1b}-c och B_{1b}-d verifieras med hjälp av beskrivningskategorier och intervjuцит.

Långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier (B_{1b}-a)

Resultat vid T₁

Vid T₁ finns det inga elever vare sig från U- eller **J-gruppen** i temaelementkategori B_{1b}-a, *långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier*.

Resultat vid T₂

Undersökningarna från den andra mättidpunkten visar att knappt hälften av eleverna i **U-gruppen** befinner sig i temaelementkategori B_{1b}-a, som är baserad på beskrivningskategorin B_{1b1}-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 2). I överensstämmelse med denna beskrivningskategori betyder elevernas värderingar att *välja matvaror utgående från miljö-, hälso-, kvalitets-, pris- och behovsperspektiv*. Genom följande intervjuцит uttrycker pojke 13_p sina värderingar vid val av matvaror på ett sätt som belyser beskrivningskategorins innebörd tydligt:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
 R: *Man kan ju se vad som ... det finns ... det brukar alltid stå näringsämnen och sånt här ... Så kan man lite se var det är odlat och producerat ... Vad det innehåller och var det är gjort. /.../*
 I: *Var det är gjort sa du, vad är det som avgör för din del?*

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

- R: *Nå nog köper jag ju hellre finländskt än att det är sånt som har transporterats ända hit från nå Spanien eller Afrika eller nå sån där ... bara onödiga transporter, och varan blir knappast nå bättre av att föras runt omkring i världen.*
- I: *Ännu nånting som sku vara viktigt?*
- R: *Nå det bli sån där smakfrågor ... vad man tycker om ...*
- I: *Om du står vid disken med mjölkprodukter, vad är det då som styr dina val?*
- R: *Om det är nå ost så sku jag ta den som int har så myki fett eller sådär, ganska enkla ostar ... och sen mjölk vet jag int, lättmjölk eller fettfri ... och grädde finns det int så myki att välja mellan ... det kan ju va sån där matlagingsgrädde, om det int är så värst myki dyrare.*
- I: *Så priset är avgörande också...?*
- R: *Ja, nå, lite.*
- I: *Om du ska välja smör ... eller margarin?*
- R: *Nå det har ju kommit en massa nya sån där lätta, med lite kolesterol och ... men dom får man också betala ganska mycket pengar för.*
- I: *Så vad tycker du själv är viktigare, priset eller en mera hälsovänlig produkt?*
- R: *Det är väl så om det är riktigt myki över så tar jag margarin eller nånting, men om det int är så värst myki dyrare så försöker jag ta sånt.*
- I: *Vid val av frukt och grönsaker, finns det något annat än landet som det är producerat i, som är avgörande?*
- R: *Nå om man sku veta så sku det va viktigt att man vet om det har använts bekämpningsmedel, eller om det är genmanipulerat, så .../.../ Just om de har sprutat in nånting för att det ska bli större ... det vet man aldrig säkert, för det kan ju hända att det är nån bireaktion.*
- I: *Om vi förflyttar oss till bröddisken?*
- R: *Jag brukar föredra mörkt bröd, för vetebröd är nästan bara luft, vatten och lite mjöl. jag äter nästan hela tiden mörkt bröd, rågbröd ... Jag har i mej att det ska vara bättre att äta rågbröd. (13_p)*

Av resultaten framkommer också att två av eleverna i **J-gruppen** finns i temaelementkategori B₁b-a vid undersökningstidpunkt T₂. I överensstämmelse med beskrivningskategori B₁b5-J_{T2}, som utgör basen för temaelementkategori B₁b-a (jfr bilaga 11, tabell 2), bygger elevernas val av matvaror på att de *väljer energisnåla matvaror utgående från pris och kvalitet*. En av dessa elever besvarar frågeställningen på ett föredömligt sätt som belyser den aktuella beskrivningskategorins innebörd mycket väl:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
- R: *Att ta de som e billigare, som makaroner ... om de finns [namn på varumärke] makaroner ... å om de finns nå annat så tar man de billiga. /.../ För att man ska spar pengar så de int går så mycke åt, om man tänker att dehär e bara en euro dyrare så kanske int de e lika bra å så, va heter de, så sparar man då i längden.*
- I: *Så priset tycker du att man ska tänka på när man handlar mat? Är det nånting annat som man ska tänka på?*
- R: *Ja om de ser bra ut. Om de e färskt å.*
- I: *Du pratade tidigare om inhemskt och utländskt. Vad väljer du då?*
- R: *Inhemskt ... för att e va färskt å int ha färdats så lång väg, å int lika myki besprutat.*
- I: *När du ska välja mjölk till exempel, vad är det då som avgör vilken mjölk du väljer?*

R: *Ja, den som e färskast. /.../ Nå om ja har fettfri eller lättmjölk eller... (23_r)*

Hushållsmedlemmarnas belåtenhet (B₁b-b)

Resultat vid T₁

I **U-gruppen** bygger temaelementkategori B₁b-b, *hushållsmedlemmarnas belåtenhet*, vid T₁ på de fem beskrivningskategorierna B₁b1-U_{T1}, B₁b2-U_{T1}, B₁b3-U_{T1}, B₁b4-U_{T1} och B₁b5-U_{T1} (jfr bilaga 2, tabell 2). Vid denna undersökning befinner sig tre fjärdedelar av U-gruppens elever i temaelementkategori B₁b-b. Värderingar som motsvarar temaelementkategori B₁b-b vid val av matvaror innebär för eleverna i den slumpmässigt valda beskrivningskategorin B₁b4-U_{T1} att *pris och kvalitet styr inköpen av välkända matvaror*. Respondent 12_p illustrerar beskrivningskategorins innebörd tydligt genom att besvara problemställningen i intervjun på följande sätt:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
 R: *Jag ser på om det finns nån lapp [varudeklaration], så jag läser det som står ... Och sen så det som är billigare. Eller det beror på. Det brukar ju alltid va lite bättre det som är lite dyrare ... eller större. /.../*
 I: *Är det nånting annat än pris du tänker på om du ska handla matvaror?*
 R: *Storlek nog ... Nå, inte vet jag nu nå annat inte. Och varifrån man köper det. Om man köper nå sån där som, som fast arabisk butik här i [namn på ort] så vet man inte riktigt vad det kan innehålla ... så ...*
 I: *Varför är du skeptisk mot den butiken då?*
 R: *Nå, inte vet jag nu ... men ... vi brukar köpa sån där sojamat från [namn på butik]-butiken. Nog är det helt säkert bra nog. Men om man inte riktigt vet ... att den inte har varit här så länge ... så ... (12_p)*

Drygt tre fjärdedelar av urvalet i **J-gruppen** befinner sig i temaelementkategori B₁b-b vid den första undersökningstidpunkten. Grunden för den aktuella temaelementkategorin bildas av beskrivningskategorierna B₁b1-J_{T1}, B₁b2-J_{T1}, B₁b3-J_{T1}, B₁b4-J_{T1} och B₁b5-J_{T1} (jfr bilaga 8, tabell 2). Den för studien slumpmässigt valda beskrivningskategorin B₁b1-J_{T1} visar att J-gruppens elever i B₁b-b *väljer hälsosamma matvaror som gynnar och gläder människor*. En av eleverna klarlägger beskrivningskategorins karaktär genom följande citat:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
 R: *Då kollar ja datume, å så va man behöver då ... om man ha vari hemma där före å kolla ... okey vi behöver åtminstone två paket mjölk å ett paket yoghurt å, å sen behöver vi ännu bröd, å liksom så. Så kollar man datume å, så att int man köper nå sån dä [där] bröd som ingen tycker om, så lämnar de där å möglar då eller va de nu gör där hemma å så.*
 I: *Om du kommer till butiken och så är det tio ostar där i hyllan, vad är det då som avgör?*
 R: *De e no smaken. /.../ Å sen e de ju då de där, ja att koll så att datume e bra, för att om man köper en gammal ost int e de nån som äter de då nästan. /.../ Int köper ja nu liksom tie sån hä [här] uppvärmd sån hä som pizzor som man kan värma upp, utan no köper ... nå köper man nå sån hä annat. Kanske potatis å frukter å ... (30_r)*

Resultat vid T₂

Drygt en tredjedel av eleverna i **U-gruppen** värderar *hushållsmedlemmarnas belåtenhet*, dvs. temaelementkategori B₁b-b, högt vid val av matvaror i anknytning till det andra undersökningstillfället. Denna temaelementkategori har här sin grund i de tre beskrivningskategorierna B₁b2-U_{T2}, B₁b3-U_{T2} och B₁b4-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 2). Med utgångspunkt i den slumpmässigt valda beskrivningskategorin B₁b3-U_{T2}, uttalar en flicka att hon vid val av matvaror väljer att *prioritera varierad, hälsovänlig och prisvärd kost*. Denna beskrivningskategori verifieras genom följande intervjuцитat nedan:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
 R: *Hälsosamt, billigt, int heller så billigt att det är sån där "pimpelimat" [värde-lös mat]... att det int är för mycket salt och socker ... Typ om man ska köpa en [varumärke på läsk] ... int [light-variant av varumärke på läsk] ...*
 I: *Om du tänker dig att du står vid mjölkdisken och ska välja produkter, vad är viktigt där?*
 R: *Om man har laktosintolerans ... och så finns det sånt som har typ 0,1 procent fett och så finns det lättmjölk och alla möjliga sorter ... och man kan ju välja vad som passar en bäst. Om det är billigt, om det typ har kommit nån ny mjölkprodukt ... som man sett i reklam, nog kan man ju pröva.*
 I: *Om vi flyttar oss till köttdisken?*
 R: *Nå om man ska köpa mat för hela veckan att man int köper köttfärs å köttfärs, utan fisk och höna och så där ... griskött. Sen kan man ju se på priset. (2_r)*

Drygt tre fjärdedelar av eleverna i **J-gruppen** befinner sig i temaelementkategori B₁b-b vid T₂. Denna temaelementkategori framkommer på basen av beskrivningskategorierna B₁b1-J_{T2}, B₁b2-J_{T2}, B₁b3-J_{T2}, B₁b4-J_{T2} och B₁b6-J_{T2} (jfr bilaga 11, tabell 2). Ur denna mångfald och i enlighet med beskrivningskategori B₁b6-J_{T2} bygger val av matvaror på att eleverna *inhandlar prisedvetet attraktiva kvalitetsprodukter*. En av dem uttrycker innebörden av hushållsmedlemmarnas belåtenhet vid inköp av matvaror genom intervjuцитatet nedan:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
 R: *Nå att man tar de billigaste, fast då måst man int tänka på, eller man måst se lite. Eller fö mej bruk e nu va att ta de där billigaste, å som ser gott ut.*
 I: *Varför är det viktigt att ta det som är billigt?*
 R: *Nå, dehär e kanske lite pinsamt men mamma har int så värst bra lön.*
 I: *Nånting annat du tycker är viktigt när man ska välja matvaror?*
 R: *Nå, man måst si dedär just bästföredatum då. /.../ Man sir så att dom int e så värst mjuka att dom ska va rätt så hårda å så ska man si att dom int har så myki håll i sig å sku va typ maskätna. Alltihop sånt. /.../ Att just hur den där råvaran ser ut. (24_r)*

Tidigare sinnesupplevelser (B₁b-c)

Resultat vid T₁

Vid den första undersökningen återfinns en fjärdedel av **U-gruppens** elever i temaelementkategori B₁b-c. Dessa elever låter *tidigare sinnesupplevelser* influera valet av

KAPITEL 8

matvaror i butiken. Temaelementkategori B₁b-c bygger på beskrivningskategorierna B₁b6-U_{T1}, B₁b7-U_{T1} och B₁b8-U_{T1} (jfr bilaga 2, tabell 2). Utifrån den slumpmässigt valda beskrivningskategorin B₁b8-U_{T1}, innebär ett sådant val att *välkända varor, främst med estetiskt tilltalande förpackning, köps*. Följande intervjuцитat verifierar beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
R: *Jag vet inte för jag handlar inte mat speciellt ofta. Men att nog händer det ju att man går till butiken och köper mjölk. Så tar man nu ... ja, jag vet inte riktigt ... nå lättmjölk så det har vi åtminstone alltid hemma, så att därför blir det lättmjölk. Fettfri mjölk så det är lite som vattenskadad mjölk. Och det är lite blaskigt så det tycker inte jag om. Men att ... och så har vi nu alltid haft det hemma. Så att ... det har nu blivit så att det blir lättmjölk. Och så ... ja ... och så oftast blir det nu i alla fall [varumärke på mjölk] mjölk för att det är finare förpackningar. Det är liksom, det är roligare förpackningar när det är liksom mössor på korna på vintern och ... sånt.*
I: *Om du väljer t.ex. yoghurt, är det nånting speciellt du tänker på då?*
R: *Inte är det egentligen så mycket som jag tänker på, men att ... jag vet inte, kanske att ... nå jag tycker inte om såna bär, så då tar jag inte en sån utan ... jag tycker om olika frukter, så då tar jag en sån. (10_f)*

Vid den första undersökningen är det registrerat enbart en elev i **J-gruppen** inom temaelementkategori B₁b-c. Denna elev tillhör beskrivningskategori B₁b6-J_{T1}, som bildar basen för temaelementkategorin (jfr bilaga 8, tabell 2). Gällande värderingar vid val av matvaror ger denna flicka uttryck för att hon *inhandlar välkända varor där eget smaksinne får påverka valet*. I intervjuцитaten reflekterar hon beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
R: *Ja sir [ser] på nå sånhe listo [en sådan här lista] som mamma ha skriva att ja ska köp. Ja, å så köper ja he [det].*
I: *Hur är det om det står till exempel ost på handelslistan, sen så finns det tjugo ostar framför dig. Vad väljer du då för ost?*
R: [namn på ost].
I: *Varför väljer du just den då?*
R: *An e [den är] godast. (19_f)*

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningstidpunkten tillhör enbart två elever från **U-gruppen** temaelementkategori B₁b-c, *tidigare sinnesupplevelser*. Här stöder sig temaelementkategorin på beskrivningskategorierna B₁b5-U_{T2} och B₁b6-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 2). Utgående från den slumpvis valda beskrivningskategorin B₁b6-U_{T2}, tyder värderingarna vid val av matvaror på att eleven *vill ha fräscha produkter*. Detta uttrycker eleven i beskrivningskategorin genom följande svar under intervjun:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

- R: *Att man ser hede [det där] bästföredatumet ... så det lönar sej att köpa sånt som har ganska lång tid i det där datumet ifall man int genast gör nånting med det.*
- I: *Är det ännu nånting som du tycker att man ska tänka på, annat än bästföredatumet? Det finns ju också produkter som int har bästföredatum?*
- R: *Finns det så? Det har jag int sett.*
- I: *Nå, t.ex. frukter har ju inte sånt påstämplat ...*
- R: *Nä, då kan man ju fast se att de ser fräscha ut, att det int är nå sånde bruna fläckar.*
- I: *Är det nånting annat du tycker är viktigt att tänka på då man ska välja matvaror?*
- R: *Nä.*
- I: *Om du tänker dej att du står vid ostdisken och ska välja varor eller vid bröddisken?*
- R: *Nå, på bröden finns det ju nog sån där bästföredatum, men vissa kan ju ha nå sån där mögel på sej, så det lönar sej int att köpa nå möjligt bröd.*
- I: *Hurdant bröd väljer du själv då?*
- R: *Frans [Franskt] bröd och nån limpa.*
- I: *Varför väljer du det då?*
- R: *Jag vet int. (5_f)*

Enbart en elev i **J-gruppen** påträffas i temaelementkategori B₁b-c. För flickan i beskrivningskategori B₁b7-J_{T2}, som bildar bas för B₁b-c (jfr bilaga 11, tabell 2), innebär hennes val av matvaror att hon *förenar smak och planerade inköp som hejdar slöseri*. Flicka 3_f ger uttryck för beskrivningskategorins innebörd på ett tydligt sätt nedan:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
- R: *Tänker väl på vilka maträtter som passar ihop, om vi ska köp nå mat till dagen å så, va vi har som förr, så att vi int köper fö myki av he [det].*
- I: *Nånting ännu som du tänker på?*
- R: *Nä int vet ja. Att man tycker om e förståss. Fö annars kanske man slösar pengar på nånting som man int äter ändå så. (19_f)*

Traditionella produkter (B₁b-d)

Resultat vid T₁

Vid den första undersökningen finns inga elever från **U-gruppen** i temaelementkategori B₁b-d, *traditionella produkter*.

Två av eleverna i **J-gruppen** finns vid den första undersökningstidpunkten i temaelementkategori B₁b-d. För eleverna i beskrivningskategori B₁b7-J_{T1}, som skapar grunden för denna temaelementkategori (jfr bilaga 8, tabell 2), innebär val av matvaror att de *köper välkända matvaror oinspirerat och utgående från tidigare vanor*. En av eleverna belyser beskrivningskategorins innebörd på följande karaktäristiska sätt:

- I: *Vad är det du speciellt tänker på när du väljer matvaror i en livsmedelsbutik?*
- R: *Ja, nå, e beror på. Int bruka ja handel ... ja kanske går å si på cd-skivor å nå sånde sportgrejer.*

KAPITEL 8

- I: *Ja, men nu tänker vi oss in i en sån situation att du ska helt ensam gå och handla mat. Vad tänker du på och vad gör du när du ska välja?*
- R: *Vet int. Far väl å skådar tide [tittar dit] där di finns, å om e finns flera olika sorter så ... ja veit [vet] int, ja tar he di ha sagt ja ska ta tå.*
- I: *Nå om det står till exempel att du ska köpa ost och så finns det tio ostsorтер i ostdisken, vad väljer du då?*
- R: *Nå, väljer nain [någon] som vi ha havi [haft] förr. (28_p)*

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningstidpunkten tillhör inga elever, vare sig i **U-** eller **J-gruppen**, temaelementkategori B₁b-d, *traditionella produkter*.

Granskning av undersökningresultaten

Värdering vid val av matvaror – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Av resultatet från undersökningstidpunkt T₁ framkommer det i U-gruppen att den vanligaste värderingen (omfattar tre fjärdedelar av eleverna) vid val av matvaror är *hushållsmedlemmarnas belåtenhet* (B₁b-b). Den andra värderingen i urvalet är att eleverna låter *tidigare sinnesupplevelser* (B₁b-c) styra valet av matvaror. Det finns inga elever i temaelementkategorierna B₁b-a och B₁b-d vid undersökningstidpunkt T₁.

Vid T₂ åskådliggör undersökningresultatet att knappt hälften av eleverna låter *långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier* (B₁b-a) avgöra valet av matvaror. Samtidigt hävdar drygt en tredjedel av eleverna vid den avslutande undersökningstidpunkten att *hushållsmedlemmarnas belåtenhet* (B₁b-b) prioriteras vid inköp av matvaror. De övriga eleverna, undantaget en pojke i kategorin Bortfall, väljer matvaror utgående från *tidigare sinnesupplevelser* (B₁b-c).

Utvärderingen mellan T₁ och T₂ visar avsevärda förändringar i elevernas bedömningsförmåga vid val av matvaror. Jämfört med en stark elevkoncentration i temaelementkategori B₁b-b vid T₁ existerar det vid T₂ en tydlig koncentration av elever i temaelementkategori B₁b-a.

Värdering vid val av matvaror – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

Vid undersökningstillfället T₁ är det enbart två pojkar från J-gruppen som ingår i temaelementkategori B₁b-d, vilken går ut på att *traditionella produkter* styr matinköpet. Drygt tre fjärdedelar av J-gruppens elever framhåller dock en annan värdering, vilken innebär att *hushållsmedlemmarnas belåtenhet* (B₁b-b) prioriteras vid inköp av matvaror. Endast en elev låter *tidigare sinnesupplevelser* (B₁b-c) påverka valet av matvaror. Det finns inga elever i temaelementkategori B₁b-a vid T₁.

Vid T₂ anser fortfarande majoriteten, dvs. knappt tre fjärdedelar av eleverna, att *hushållsmedlemmarnas belåtenhet* (B₁b-b) bör gynnas vid beslut om inköp av matvaror. I samma grupp och vid samma undersökningstidpunkt visar även resultatet att det finns två flickor som nu börjat inse betydelsen av *långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier* (B₁b-a) vid beslut om inköp av matvaror. En elev tillåter fortfarande *tidigare sinnesupplevelser* (B₁b-c) bestämma valet av matvaror.

Utvärderingen vid undersökningstidpunkt T_2 visar sammanfattningsvis att det skett förändringar i elevernas bedömningsförmåga när det gäller val av matvaror även bland J-gruppens elever. För det första kan det noteras att samtliga pojkar nu finns i temaelementkategori B_{1b-b} . För det andra befinner sig vid T_2 två flickor i temaelementkategori B_{1b-a} , där inga elever överhuvudtaget finns vid undersökningstidpunkten T_1 . Att enbart prioritera traditionella produkter vid val av matvaror har dessutom försvunnit helt.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser av undersökningresultaten i U- och J-gruppen vid T_2 visar en distinkt tendens att elevkoncentrationen i temaelementkategori B_{1b-a} är starkare i U-gruppen än i J-gruppen. Elevernas fördelningsmönster i de olika temaelementkategorierna är vid utgångspunkten (T_1) relativt likartat för U- och J-gruppen. Vid T_2 visar emellertid utvärderingen en ändring i fördelningen på så sätt att koncentrationen i temaelementkategori B_{1b-b} håller sig ungefär konstant i J-gruppen medan ansamlingen i motsvarande temaelementkategori i U-gruppen försvagas avsevärt till fördel för en stark koncentration i temaelementkategori B_{1b-a} . Det är en tydlig tendens att fler elever i U-gruppen (knappt hälften av eleverna) än i J-gruppen (enbart två elever) kunnat fördjupa sina perspektiv och erfarenheter genom undervisningen. Studien visar också att pojkarna i U-gruppen är mer benägna än flickorna att utveckla sina värderingar vid val av matvaror. En motsvarande tendens verkar vara fallet i J-gruppen, även om det för pojkarnas del äger rum på en mer elementär nivå i den hierarki som bildas av temaelementkategorierna (se tabell 8:3).

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- majoriteten av eleverna i båda studiegrupperna prefererar vid T_1 hushållsmedlemmarnas belåtenhet i samband med inköp av matvaror
- de flesta elever i J-gruppen prefererar hushållsmedlemmarnas belåtenhet vid val av matvaror även vid T_2
- knappt hälften av eleverna i U-gruppen visar genom studiens avslutande undersökning förmåga att överväga inköp av matvaror på ett sätt som understryker det varaktiga välmåendet både för individen och för omgivningen.

Undervisningens utfall

Resultatet av undersökningarna markerar tydligt att undervisningen haft olika effekter på elevernas lärande. U-gruppens elever visar vid studiens andra undersökningstillfälle tydligare än J-gruppens elever att både pojkar och flickor utökat och fördjupat sina kunskaper och förhållningssätt vid val av matvaror. I de överlevnadsstrategier som framkommit ingår ett ekonomibeaktande såväl som uppmärksammande av hälsa och miljö.

I J-gruppen är det enbart två flickor som börjat inse betydelsen av att välja matvaror utifrån långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier. Utvärderingen av J-gruppens undervisning innehåller också en annan effekt som bör uppmärksammas.

Detta gäller två pojkar som vid T₁ låter traditionella produkter styra urvalet av matvaror vid inköp men som vid T₂ istället börjat ta hänsyn till familjemedlemmarnas belåtenhet.

8.2.3 Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp (B_{1c})

Resultaten som gäller undersökningarna av temaelement B_{1c} visar att det existerar tre skilda uppfattningar av åtgärder som kan förhindra vilseledning vid inköp av varor (se tabell 8:4). Elevernas uppfattningar presenteras genom de tre temaelementkategorierna B_{1c}-a, B_{1c}-b och B_{1c}-c som bygger på undersökningens beskrivningskategorier (se tabell 3, bilagorna 2 och 5 för U-gruppen samt bilagorna 8 och 11 för J-gruppen).

Tabell 8:4 Temaelement B_{1c} – Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
B _{1c} -a	Kritiskt förhållningssätt och försvar av lagliga rättigheter <i>ΣB_{1c}-a</i>		2 _f , 4 _f , 8 _f , 9 _f 11 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p 5 _f 3 _p Σ 8		17 _p , 20 _f , 23 _f , 25 _p , 29 _f 4 _f 1 _p Σ 5
B _{1c} -b	Kvalitetssäkrat inköpsförfarande <i>ΣB_{1c}-b</i>	2 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 14 _p , 15 _p , 16 _f 9 _f 5 _p Σ14	1 _f , 3 _f , 5 _f , 7 _p , 10 _f , 16 _f 5 _f 1 _p Σ 6	17 _p , 18 _f , 19 _f , 20 _f , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 25 _p , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f 7 _f 6 _p Σ13	21 _p , 22 _f , 24 _f , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 30 _f 2 _f 5 _p Σ 7
B _{1c} -c	Förnuftsbasead granskning <i>ΣB_{1c}-c</i>	1 _f , 13 _p 1 _f 1 _p Σ 2	15 _p 1 _p Σ 1	24 _f 1 _f Σ 1	19 _f 1 _f Σ 1
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p 1 _p Σ 1		18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT}</i>	10 _f 6 _p Σ16	10 _f 6 _p Σ16	8 _f 6 _p Σ14	8 _f 6 _p Σ14

Nedan presenteras undersökningsresultaten av temaelement B_{1c}. Beskrivningskategorierna som utgör grunden för temaelementkategorierna bekräftas med intervjuцитat.

Kritiskt förhållningssätt samt försvar av lagliga rättigheter (B_{1c}-a)

Resultat vid T₁

I studiens inledande undersökningar framkommer det att inga elever, vare sig från U- eller J-gruppen, tillhör temaelementkategori B_{1c}-a.

Resultat vid T₂

Hälften av eleverna i U-gruppen anser däremot vid den andra undersökningstidpunkten att de kan förhindra vilseledning vid varuinköp genom ett *kritiskt förhållningssätt samt försvar av lagliga rättigheter* (B_{1c}-a). Denna temaelementkategori bygger på beskrivningskategorierna B_{1c}1-U_{T2}, B_{1c}2-U_{T2} och B_{1c}4-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 3). Ut-

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

gående från den slumpmässigt valda beskrivningskategorin B_{1c2}-U_{T2} innebär åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp att *jämföra pris och kvalitet, rådfråga specialister, reklamera fel på varan till butiken eller kontakta en konsumentrådgivare*. Pojke 12_p i denna beskrivningskategori uttrycker innebörden på följande karaktäristiska sätt:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
R: *Man kan ju fråga om man har nånting oklart.*
I: *Och vem ska man fråga då?*
R: *Nå, om det är en köttdisk, så försäljaren. Så kan man ju se att den int är gammal ...*
I: *Hur vet man att det inte är gammalt?*
R: *Det finns ju bäst före ... om dom är alltför mjuka, som t.ex. tomater, så ...*
I: *Det där bästföredatum, vad säger det?*
R: *Det säger när man ska börja sluta äta den.*
I: *Så man ska sluta äta den samma dag som det står ...*
R: *Nå nog kan man kanske äta samma dag, och nog kanske dan efter, man måste ju alltid se ... int är det ju alltid så exakt int.*
I: *Ännu nånting du själv kan göra för att inte bli lurad när du köper en vara?*
R: *... Man kan ta kvitto, så man kan gå och byta sen.*
I: *Och om du tänker att du köper kläder?*
R: *Att man provar först. Och ser vad det är för material.*
I: *Hur vet du vad det är för material?*
R: *Se vad det står på lappen. Där det står om det är bomull eller ...*
I: *Du nämnde om kvittot, varför ska man spara det?*
R: *I vissa butiker får man ju tillbaks på kvittot.*
I: *Hur är det om du ska köpa en dator eller lite större grejer, vad är viktigt då?*
R: *Att man håller på ganska länge och int bara hastigt köper. Kollar med olika experter.*
I: *Om du kommer hem med en vara och märker att nåt är fel med den, vad gör du då?*
R: *Först går jag ju till butiken. Och om jag int får nånting tillbaka ringer jag till den där konsumentrådgivaren ... och så kan man ju ringa dit till Helsingfors till konsument ... konsumentklagonämnden. (12_p)*

När det gäller den andra undersökningen i **J-gruppen** bygger temaelementkategori B_{1c}-a, *kritiskt förhållningssätt samt försvar av lagliga rättigheter*, på beskrivningskategorierna B_{1c2}-J_{T2}, B_{1c4}-J_{T2} och B_{1c5}-J_{T2} (jfr bilaga 11, tabell 3). I J-gruppen föreställer sig drygt en tredjedel av eleverna åtgärder som kan förhindra vilseledning vid varuinköp motsvarande temaelementkategori B_{1c}-a. Enligt eleverna i beskrivningskategori B_{1c5}-J_{T2} innebär åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp att *övervaka och förlita sig på egen produktkontroll och samhällets rättsväsende*. En av eleverna illustrerar beskrivningskategorins innebörd på detta typiska sätt, enligt följande intervjuцитat:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
R: *Man kan ju si [se] på a [det] ... liksom äpplen. Om dom e [är] besprutade så sir man om dom e jätteblanka. Så tar man hellre dom som int e så blanka. Så*

KAPITEL 8

- kan man si då på sånhä märke att de e från Finland ... å ja om dom e bra så dom int e ruttna.
- I: Så det här märket, att det är finländskt, betyder det att ... att du inte blir lurad då?
- R: Ja, eller oftast så e de så. De e int så myki besprutat å de ha int färdats så lång väg å de e ganska färskt å.
- I: Nånting ännu du kan tänka på för att inte bli lurad när du köper en vara – till exempel kläder?
- R: Man kan ju ... man kan ju kolla då som sånt då om man tror att de e håll där i sömmarna, om de e håll på dom eller om de e smutsiga.
- I: Brukar du göra så när du köper kläder?
- R: Jo.
- I: Hur är det med nå grejer då om du köper till exempel skor eller väska?
- R: Man kollar ju om man tror att dom går sönder i botten snabbt å sånde. Sir om dom sir stadiga ut eller.
- I: Om du upptäcker när du kommer hem att det är nånting som inte är som det ska vara, nånting som är felaktigt, va gör du då?
- R: Kollar på kvitto om de e öppet köp så för ja tillbaks de inom fjorton dagar.
- I: Så det betyder att det är öppet köp?
- R: Man kan lämn tillbaks de då om man vill.
- I: Har man rätt att föra tillbaks vad som helst eller?
- R: Nä, int underkläder å sånt tror ja. Skor kan man ju no ... om int man ha använt dem å slitit [slitit] sönder ... å kläder. (23_f)

Kvalitetssäkrat inköpsförfarande (B_{1c}-b)

Resultat vid T₁

I U-gruppen bildar beskrivningskategorierna B_{1c1}-U_{T1}, B_{1c3}-U_{T1}, B_{1c4}-U_{T1}, B_{1c5}-U_{T1} och B_{1c6}-U_{T1} basen för temaelementkategori B_{1c}-b vid T₁ (jfr bilaga 2, tabell 3). *Kvalitetssäkrat inköpsförfarande* (B_{1c}-b) omfattar den åtgärd som antas förhindra vilseledning vid varuinköp för nästan alla av U-gruppens respondenter vid den inledande undersökningen. Utgående från beskrivningskategori B_{1c4}-U_{T1} innebär denna åtgärd att *undersöka och prova varans duglighet samt reklamera dåliga produkter till butiken*. Elev 9_f verifierar beskrivningskategorins innebörd enligt nedanstående citat:

- I: Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?
- R: Mm ... nå om man har kvittot kvar så kan man ju kanske gå tillbaka och byta det.
- I: Hur göra du för att inte hamna i den situationen att nånting som du köper är sönder?
- R: Titta att det är helt och så där.
- I: Med mat då, hur gör du då för att inte köpa hem dåliga produkter?
- R: Nå ... tittar på om det finns datum där det står när ... när det går ut.
- I: Finns det nånting annat än datum som berättar om matvaror ... att produkten är bra.
- R: Ja, inte ... nå, om det står vad det innehåller och så där.
- I: Och vad säger det dig då?
- R: Nå ... om det innehåller en massa färgmedel och sånt, så ... är det väl inte så bra. (9_f)

Nästan alla elever i **J-gruppen** tillhör också temaelementkategori B_{1c}-b, *kvalitetssäkrat inköpsförfarande*, vid T₁. Temaelementkategorin har sin grund i beskrivningskategorierna B_{1c1}-J_{T1}, B_{1c2}-J_{T1} och B_{1c3}-J_{T1} (jfr bilaga 8, tabell 3). Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp motsvarar i enlighet med beskrivningskategori B_{1c3}-J_{T1} en *kritiskt granskande konsument som jämför produkter och reklamerar fel*. Följande intervjuцитat återspeglar beskrivningskategorins innebörd utifrån temaelementkategori B_{1c}-b:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
 R: *Man ser på ... eller brukar si på pakete va e innehåller, å hu myki e kostar å va e innehåller. Om e sku va nå såje [sånt] som sku egentligen va dyrt men som egentligen e nå billigt eller sådennan [sån där] ... förfalskad choklad.*
 I: *Ännu nånting? Om du köper kläder till exempel, vad tittar du på då för att int bli lurad?*
 R: *Bruk nu si på så myki, int bruk nu si om e bomull elå textil elå nå sånde.*
 I: *Vad gör du om du kommer hem och så märker du att det här var nånting som du inte riktigt gilla? Eller hittar nåt fel på den här varan, vad gör du då?*
 R: *Ringer ti bolage.*
 I: *Du ringer till bolaget då och säger ...*
 R: *Att e fel på varan ... å att man sku vila ha e ny ... elå [eller] ersättning för e.*
 (17_p)

Resultat vid T₂

Resultatet från den andra undersökningstidpunkten visar att drygt en tredjedel av respondenterna i **U-gruppen** nu anser att ett *kvalitetssäkrat inköpsförfarande* är en åtgärd som kan förhindra vilseledning vid varuinköp. Temaelementkategori B_{1c}-b har här sin grund i beskrivningskategorierna B_{1c3}-U_{T2}, B_{1c5}-U_{T2} och B_{1c6}-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 3). Utgående från eleven i U-gruppens beskrivningskategori B_{1c6}-U_{T2}, innebär åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp att *göra behovsanalys och kontakta butiken om fel på varan uppstår*. Flicka 3_f ger beskrivningskategorin innebörd genom följande skildring av ett inköpstillsfälle för intervjuaren:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
 R: *Man måst ju ... ta reda på vem som tillverkat det och tänka på om man verkligen behöver det och jämföra priserna ...*
 I: *När du är i butiken, är det nåt du kan göra då för att undvika att bli lurad?*
 R: *Man kan ju nog titta på det som så där om det har någo fel eller nånting /... /. Liksom bara ta i det och se på det.*
 I: *Om du tänker dig en sån situation att du har köpt nånting och upptäcker att det är nånting fel med det. Vad gör du då?*
 R: *Då borde man ju spara det där kvittot då, det är ju bäst att alltid göra det ifall det är något fel då. Och då går man tillbaka till butiken och ser vad man kan göra. (3_f)*

Av eleverna i **J-gruppen** återfinns vid T₂ hälften i temaelementkategori B_{1c}-b, vilken är baserad på beskrivningskategorierna B_{1c1}-J_{T2}, B_{1c3}-J_{T2} och B_{1c6}-J_{T2} (jfr bilaga 11, tabell 3). Utgående från B_{1c}-b och i enlighet med eleverna i beskrivningskategori B_{1c1}-J_{T2}, innebär åtgärder som kan förhindra vilseledning vid varuinköp att *rådfråga andra*,

KAPITEL 8

kontrollera, jämföra och reklamera fabrikationsfel. Intervjuszvaret nedan bestyrker beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
R: *Man kan ju läsa om e ... å så skåd [titta] att e ... om man behöver e rikti. E står ju ofta på nå lappar va e innehåller å sånt ... va e gjort av ... om e nå skor eller kläder å sånt.*
I: *Kan man göra ytterligare nånting då för att hindra att man blir lurad?*
R: *Int kommer ja på nå annat som man kan gör. Man kan väl fråg om hjälp om man vill på nå sätt försäker se [försäkra sig].*
I: *Om du tänker dig att du har kommit hem med en vara och när du ska börja använda den märker du att nånting är fel med den eller den är inte bra, vad gör du då?*
R: *Nå ett sätt e ju allti att man ska ta me kvitto ... å så kan ju vis å lämn tillbaks å byt mot nån annan ... eller så få tillbaks pengan. Men så e re [är det] ju ofta nå att affären vill ge tillbaks för att int få dåligt som ... rykte. (26_p)*

Förnuftsbasead granskning (B_{1c}-c)

Resultat vid T₁

Resultatet av den första undersökningen i **U-gruppen** visar att det finns två elever i temaelementkategori B_{1c}-c, *förnuftsbasead granskning*. Eleverna i beskrivningskategori B_{1c2}-U_{T1}, som bildar basen för B_{1c}-c (jfr bilaga 2, tabell 3), framhåller betydelsen av att *kvalitetsgranska produkten i relation till pris för att undvika felaktiga inköp*. Nedanstående citat belyser kategorins innebörd:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
R: *Nå, om det är ... det är dyrt ... kan man tänka att om det är ... faktiskt är så mycket värt att köpa det ... man tänker hur mycket ... hur det är gjort för den saken så ... och hur mycket den då skulle vara värd ... så om det far mycket ... så ska man då inte köpa det kanske ... Men å andra sidan så är väl nog allt ganska dyrt nu för tiden.*
I: *Är det nånting annat man kan göra?*
R: *Kan man jämföra. Sen om han försöker övertyga om att det är bra så kan man ju se lite ... se på hur det verkar vara. /.../ ... om det är nå tomater så kan dom ju ha ... nästan pösiga tomater. Och sälja dom för dyrt, det är ju inte så värst bra ... Hellre köper man väl lite hårdare ... man ser ju lite om dom nu är så där helt för röda och så verkar dom lite pösiga. Så, jag brukar ... om jag köper själv nån gång ... så brukar jag köpa lite ljusare färg, för man kan ju ha dom å mogna också.*
I: *Är det nånting annat man kan göra med mat än att man tittar på den?*
R: *Man kan ju känna och*
I: *Vad gör du om du märker hemma att en vara är dålig eller känner att du blivit lurad?*
R: *Mm, jag skyller väl mest på mig själv då ... som har blivit lurad av det. Det är nu upp till var och en, dom har sitt pris och ... alla tänker själva.*
I: *Så du beskyller dig själv om du har blivit lurad.*
R: *Jo, nog kan man ju sätta vilket pris man vill om nån är så dum att man går på det då. /.../ Nog blir man kanske lite störd, men det är ens eget fel. (13_p)*

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

I den första undersökningen av eleverna i **J-gruppen** finns enbart en elev i temaelementkategori B_{1c}-c, *förnuftsbaserad granskning*, vilken är baserad på beskrivningskategorin B_{1c4}-J_{T1} (jfr bilaga 8, tabell 3). För att förhindra vilseledning vid varuinköp fungerar eleven i denna beskrivningskategori som en *granskande konsument som förliktar sig på egen produktkontroll*. Beskrivningskategorins innebörd återspeglas i nedanstående citat:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
R: *Man granskar de typ som ... om man nu ska far å köpa ti [namn på klädbutik] nån tröja ... så sägs de på nåt blad att den e fast 20 procent nersatt ... så e den bara 10 procent ändå. Ja vet int riktigt hu man ska undvika det men man kan ju försök sådennan att: "hallå va int den här 20 procent nedsatt". Så man kan säg ti nån expedit där då ... att sku int den här va nedsatt så. Så då om de ändå säger att: "nä du måst ha tagi miste", så då säger man nu bara att ok ... fast man e nu int riktigt så här ... man e helt borta me vinden ...*
- I: *Om vi tänker att det inte är fråga om rabatterade varor utan det bara är helt vanliga saker. Hur gör du då för att inte bli lurad?*
R: *Nå de beror på ... de beror ju på om man tar nå sådennan som man int tycker om ... eller om de går sönder direkt. Så om man har nå försäkring på de eller nånting ... eller man får pengarna tillbaka Så om man typ ha köpt en Nalle Puh-pennvässare ... å så då man e hemma å ha vässt pennan en gång, så då spricker de där ... de e som en liten tunna Så blir man sur å far tillbaka dit å klagar så. Man helt enkelt klagar på grejs om di verkar dåliga ... eller om de e nå mögel i nå mat eller nå sånt.*
- I: *Kan man undvika på något vis att inte bli lurad?*
R: *Ja vet int för ja ha int själv vari me om de ... Eller jo, för att de va en gång ja va å shoppa me min mamma å min syster. Så va vi på [namn på butik] å hitta ett par byxor ... så di va exakt samma storlek som ja had [jag hade] på alla andra. Å ja had ett par precis likadana. ... Då ja prova dom där hemma ... va dom alldeles för korta ... å så va dom rikti spända. Så dom vila ja int ha, fö ja tycker mera om sånhä lösa å pösiga byxor. Så då for vi ju tillbaks å bytt dem då så. /.../Vi lämna tillbaks dem å så fick vi pengarna tillbaks fö dom å ... å så köpt vi en cd i ställe. (24_f)*

Resultat vid T₂

Beskrivningskategori B_{1c7}-U_{T2} bildar grunden för temaelementkategori B_{1c}-c, *förnuftsbaserad granskning*, i **U-gruppen** vid T₂ (jfr bilaga 5, tabell 3). Resultatet av undersökningen ger vid handen att elev 15_p tillhör denna temaelementkategori. Vilseledning vid varuinköp kan enligt eleven förhindras genom att *granska både omslag och produkt före köpet*. Pojke 15_p formulerar innebörden av beskrivningskategori B_{1c7}-U_{T2} enligt nedanstående citat:

- I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*
R: *Se på förpackningen.*
I: *Vad ska man titta på i den där förpackningen?*
R: *Nå ... se på produkten. (15_p)*

Även i **J-gruppen** återfinns en elev vid den andra undersökningen i temaelementkategori B_{1c}-c, *förnuftsbaserad granskning*, vilken har sitt ursprung i temaelementkategori B_{1c}7-J_{T2} (jfr bilaga 11, tabell 3). Åtgärder som flickan i beskrivningskategori B_{1c}7-J_{T2} använder för att förhindra vilseledning vid varuinköp är att *kontrollera och undersöka varans kvalitet*. Hon formulerar innebörden av beskrivningskategorin på följande sätt:

I: *Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara?*

R: *Ja kan ju som koll då att e int fö gammalt å. /.../ De kan ju va nå äckligt då ... å sånhe [sånt här] som e lite äckligt, kan man få ont i magen av de då. (19₇)*

Granskning av undersökningsresultaten

Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Det framkommer vid granskningen av undersökningsresultatet vid den första undersökningstidpunkten att den vanligaste uppfattningen bland U-gruppens elever gällande åtgärder som kan förhindra vilseledning vid varuinköp uttrycks som ett *kvalitetssäktrat inköpsförfarande* (B_{1c}-b). Två elever upplever sig kompetenta att utföra *förnuftsbaserad granskning* (B_{1c}-c) för att förhindra vilseledning vid varuinköp. Märkbare könsskillnader framkommer inte.

Resultatet från den andra undersökningen visar att hälften av U-gruppens elever uppfattar ett *kritiskt förhållningssätt samt försvar av lagliga rättigheter* (B_{1c}-a) som en åtgärd för att hindra vilseledning vid köp av varor. Drygt en tredjedel av eleverna bygger dock fortfarande sitt konsumentbeteende på ett *kvalitetssäktrat inköpsförfarande* (B_{1c}-b). De övriga eleverna återfinns dels under temaelementkategori B_{1a}-c (en elev), dels under kategorin Bortfall (en elev). Inte heller vid T₂ framkommer det markanta könsskillnader i urvalet.

Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

Precis som i U-gruppen finns alla J-gruppens elever med undantag av en elev i temaelementkategori B_{1c}-b vid T₁. Enligt dessa elever är ett *kvalitetssäktrat inköpsförfarande* en åtgärd som förhindrar vilseledning vid varuinköp. Eleven i temaelementkategori B_{1c}-c, *förnuftsbaserad granskning*, är av en annan uppfattning.

Vid T₂ befinner sig däremot hälften av J-gruppens elever i temaelementkategori B_{1c}-b. Samtidigt anser drygt en tredjedel av eleverna att ett *kritiskt förhållningssätt samt försvar av lagliga rättigheter* (B_{1c}-a) är en nödvändig åtgärd för att kunna förhindra vilseledning vid varuinköp. En elev återfinns i temaelementkategori B_{1c}-c. Dessutom tillhör en elev kategorin Bortfall. Den mest markanta könsskillnaden som framkommer i undersökningarna av eleverna i J-gruppen är att pojkarna visar en tydligare tendens än flickorna att inte förändra sina uppfattningar av åtgärder som kan förhindra vilseledning vid varuinköp.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Jämförelser av undersökningresultaten mellan U- och J-gruppen visar att eleverna i de två grupperna fördelar sig ungefär på samma sätt vid de båda undersökningstidpunkterna. Vissa elever (se blå markering i tabell 8:4) i båda grupperna uppvisar vid T₂ jämfört med T₁ en tydligare tendens att vilja uppträda som kritiskt undersökande och kvalitetsmedvetna konsumenter då de köper varor. Jämfört med J-gruppen återfinns en större andel av U-gruppens elever i temaelementkategori B_{1c-a}, *kritiskt förhållningssätt samt försvar av lagliga rättigheter*, vid T₂.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- de flesta elever i båda studiegrupperna uppvisar ett vanligt konsumentbeteende genom att kvalitetssäkra sitt inköpsförfarande vid T₁
- relativt många elever i båda studiegrupperna visar att de har fördjupat sin kritiska medvetenhet och sin insikt i lagenliga konsumenträttigheter i den förflutna tiden mellan T₁ och T₂.

Undervisningens utfall

Majoriteten av eleverna i båda urvalen visar vid T₁ ett vanligt konsumentbeteende. Detta innebär att de redan lärt sig kvalitetssäkra sina varuinköp, dvs. kunna granska en vara i förhållande till värdet samt reklamera fel eller brister. Undersökningarna vid T₂ visar att hälften av U-gruppens elever och drygt en tredjedel av eleverna i J-gruppen dessutom lärt sig ett kritiskt förhållningssätt vid inköp. Studien visar sålunda att eleverna förutom att kunna kvalitetssäkra sitt inköpsförfarande också lärt sig granska varor ur ett kritiskt perspektiv, där fokus även omfattar konsumentens lagenliga rättigheter. Resultatet av utvärderingen tyder på att undervisningen enligt interventionsprogrammet i U-gruppen samt den skolvisa läroplanen i J-gruppen haft en gynnsam inverkan på elevernas kunskande.

8.2.4 Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll (B_{1d})

Resultaten från studiet av temaelement B_{1d} innehåller fyra temaelementkategorier, B_{1d-a}, B_{1d-b}, B_{1d-c} och B_{1d-d} (se tabell 8:5). De har alla sitt ursprung i beskrivningskategorierna i tabell 4, bilagorna 2 och 5 för U-gruppen samt 8 och 11 för J-gruppen.

KAPITEL 8

Tabell 8:5 Temaelement B_{1d} – Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnads-kontroll

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
B _{1d} -a	Utför helhetsbedömningar av privatekonomin	2 _f , 16 _f	4 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p	22 _f	17 _p , 22 _f , 29 _f , 30 _f
	ΣB_{1d-a}	2 _f Σ 2	4 _f 1 _p Σ 5	1 _f Σ 1	3 _f 1 _p Σ 4
B _{1d} -b	Planerar och granskar penningflödet	1 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p	1 _f , 2 _f , 3 _f , 5 _f , 7 _p , 8 _f , 12 _p , 14 _p , 16 _f	17 _p , 18 _f , 19 _f , 20 _f , 21 _p , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _p	19 _f , 20 _f , 21 _p , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p
	ΣB_{1d-b}	8 _f 5 _p Σ 13	6 _f 3 _p Σ 9	7 _f 6 _p Σ 13	4 _f 3 _p Σ 7
B _{1d} -c	Åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget	14 _p	15 _p		27 _p , 28 _p
	ΣB_{1d-c}	1 _p Σ 1	1 _p Σ 1		2 _p Σ 2
*	Bortfall		6 _p		18 _f
	Σ^*		1 _p Σ 1		1 _f Σ 1
	Σ_{TOT}	10 _f 6 _p Σ 16	10 _f 6 _p Σ 16	8 _f 6 _p Σ 14	8 _f 6 _p Σ 14

I nedanstående text presenteras undersökningsresultaten av temaelement B_{1d} med tillhörande temaelementkategorier och verifierkat som består av beskrivningskategorier och intervjuцитat.

Utför helhetsbedömningar av privatekonomin (B_{1d}-a)

Resultat vid T₁

Det framgår av undersökningsresultatet vid T₁ att endast två elever i **U-gruppen** företer en privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll som visar att de *utför helhetsbedömningar av privatekonomin* (B_{1d}-a). I enlighet med beskrivningskategori B_{1d}4-U_{T1}, som bildar grundvalen för temaelementkategori B_{1d}-a (jfr bilaga 2, tabell 4), innebär ett sådant tillvägagångssätt vid utgifts- och kostnadskontroll att *arbeta, spara och undvika överflödiga inköp*. Beskrivningskategoriens innebörd belyses genom nedanstående intervjuцитat:

I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*

R: *Om man jobbar så får man bra lön och så måste man ju lägga en del in på banken. Och så måste man ha en del i plånboken om man ska köpa nå dammsugare eller mat eller tvättrasor eller spray, sån där, sån där tvättmedel och sån där diskmedel och ny diskborste och ... lite fat, nya koppar ... lite allt möjligt. Så då måste man ju spara också. Man måste tänka att man inte ska köpa så mycket onödigt så här.*

I: *Vad kan vara onödigt?*

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

- R: *Äh. Kanske om man köper som ... kanske sån här ... efterrätter kanske är ganska onödigt. Eller ... som nog är det roligt att ha såhär efterrätter men inte behöver man ha det som till varje måltid heller ... men ... så vad heter det ... så ... mm.*
- I: *Kommer du ytterligare på något sätt hur man kan kontrollera utgifter i ett hushåll?*
- R: *Om man fast bor ihop med nån så, så ... vad heter det ... så kan det ju vara att man delar på de där priserna då. /.../ Och så kan det ju vara, men hyran måste man ju också betala där man bor. Så kan det ju vara att antingen delar man på den eller så betalar en till en månad eller hur man nu betalar. Och så den andra en månad. (2_f)*

Endast en elev i **J-gruppen** *utför helhetsbedömningar av privatekonomin* (B₁d-a) vid T₁. Beskrivningskategori B₁d2-J_{T1} (jfr bilaga 8, tabell 4) bildar basen för denna temaelementkategori. Eleven är en flicka som anser att förfaranden vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll innebär att *köpa varor enligt behov och intresse samt agera kostnadsmedvetet och disciplinerat som hushållsmedlem*. Beskrivningskategorins innebörd återspeglas genom flickans intervjusvar, vilket lyder på följande sätt:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
- R: *Ja, nå som int ... man köper int så mycke onödigt, att man köper he man vill ha, verkligen vill ha å he man tror att man kommer ti använd, å he som passar bra. Som kläder till exempel, int vill man ha nå jättestor kjol om man e som jättelitin [liten] själv, så sir man ju jättekostig ut till exempel. Så he som e snyggt å som man vill ha å såde [sådär].*
- I: *Om du tänker på ditt eget hem, hur sparar ni där? /.../*
- R: *Nå, man behöver ju då som sagt int köp så myki onödigt. Å ja, man kan ju som ... man behöver ju int heller köp he allra dyrast i affärin ... utan man kan ju, om man köper nå mat då, man kan ju ta he som man tror e lika bra men som kostar hälften mindre då. /.../ Jo, å som man behöver ju som int allti slös heller /.../ nå ti jobbe t.ex. eller såde ... så mamma å pappa brukar som, di sparar pengar genom att ... alltså e int he att vi int har nå pengar heller ... men att di lagar smörgåsan på kvällen å så tar dom me ti jobbe så behov dom int köp mat tår [där] Å då sparar man väldigt myki i månadin. Så he e [det är] ju som ett bra sätt då. Å såna saker e ju bra. Så kommer e ju så de räkningar, telefon å sänhennan [och sånt här], så man behöver ju int tal flera timmar i sträck heller om int e riktigt såde ... Å så lampor kan man ju som ... då man går i ett annat rum så kan man ju stäng av lamporna i he rumme ... att int man behov som ha ljus i hela huse. Å så kan man ju stäng av TV då int man ska si på e nå mer, för ibland springer man ju bara därifrån å buri [börjar] gör nå annat å glömmar, för att man tror att man ska gå å si igen då. Men att man sätter av den då man int ser på. (22_f)*

Resultat vid T₂

Vid T₂ befinner sig knappt en tredjedel av eleverna i **U-gruppen** i temaelementkategori B₁d-a, där privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll innebär att de *utför helhetsbedömningar av privatekonomin*. Denna temaelementkategori bygger på beskrivningskategorierna B₁d1-U_{T2} och B₁d2-U_{T2} (jfr bilaga 5, tabell 4). I enlighet med beskrivningskategori B₁d1-U_{T2} betyder detta förfarande att *planera ekonomin utgående från*

KAPITEL 8

inkomster, utgifter och behov. En av kategorins elever berättar om detta på ett sätt som är utmärkande för denna kategori:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
R: *Man gör upp en budget. /.../ Man skriver upp vad man får och så utgifterna och hur myki det blir kvar sen. Man håller sig inom det.*
I: *Vad ska man göra med det där som blir kvar sen då?*
R: *Nå till mat och sånt, men om det blir extra över så kan man antingen spara det, eller så köper man då för tillfället lite extra. (13_p)*

Drygt en fjärdedel av eleverna i **J-gruppen** återfinns i temaelementkategori B_{1d}-a, där beskrivningskategorierna B_{1d1}-J_{T2} och B_{1d2}-J_{T2} utgör grunden (jfr bilaga 11, tabell 4). Utgående från beskrivningskategori B_{1d1}-J_{T2} anser dessa elever att privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll innebär att *köpa behovsrelaterade varor, budgetera och föra balansräkenskap för att spara pengar.* En flicka besvarar intervjufrågan på nedanstående sätt, vilket belyser beskrivningskategoriens innebörd:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
R: *Man kan gör sånde budget, tror jag.*
I: *Vet du vad det betyder att göra budget?*
R: *Att man liksom planerar liksom vad man skriver upp vad man får ... liksom inkomster och utkomster och vad man ska betala och så.*
I: *Kan man göra någonting annat ännu?*
R: *Nå, man liksom försöker ... att typ man kan ju lägga undan lite pengar liksom ... alltid typ då man får. Sen kan man göra annat. /.../ Man kan ju köpa en ny sak eller så kan man far ut på en resa eller nå. Vi brukar ha en sån där speciell reskassa ...*
I: *Hur gör du om du får extra pengar?*
R: *E beror på hur myki ja har fått. Om ja ha fått nå så där tio euro, så lägger jag undan typ i en sån plånbok som jag använder ... sällan ... till typ jag ska någonstans. (30_f)*

Planerar och granskar penningflödet (B_{1d}-b)

Resultat vid T₁

De sex beskrivningskategorierna B_{1d1}-U_{T1}, B_{1d2}-U_{T1}, B_{1d3}-U_{T1}, B_{1d5}-U_{T1}, B_{1d6}-U_{T1} och B_{1d7}-U_{T1} bildar utgångspunkten för temaelementkategori B_{1d}-b, *planerar och granskar penningflödet* (jfr bilaga 2, tabell 4). Vid T₁ finns drygt fyra femtedelar av eleverna i **U-gruppen** i denna temaelementkategori. I beskrivningskategori B_{1d7}-U_{T1} innebär ett tillvägagångssätt vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll att *budgetera, redovisa och inte införskaffa bank- eller kreditkort.* Beskrivningskategoriens innebörd återspeglas i nedanstående svar som intervjuaren får av en elev:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
R: *Antagligen skulle det vara lättast att inte skaffa bankkort. För då blir det lätt att ... eller kreditkort. /.../ Åtminstone om jag nu skulle få, skulle jag nog inte ha värst mycket pengar. Fast jag inte har det heller ... men ... Ändå det skulle slösa kolossalt. Åtminstone har jag sett på min bror. /.../*

RESULTAT – KONSUMTION OCH PRIVATEKONOMI

- I: *Kan man spara på något annat vis, än att inte ha nå kreditkort?*
R: *Nå, säkert om man bara bestämmer sig för att inte slösa bort det så. Man försöker stå ut med alla frestelser.*
I: *Vad är det man kan slösa på?*
R: *Nå det beror ju på, åtminstone för mig går det åt limsa [läsk] och karkki [godis] och sånt.*
I: *Om vi tänker oss att du är vuxen och så skulle du ha ett eget hushåll. Hur tror du att du skulle kunna kontrollera utgifter och kostnader?*
R: *Mm ... det skulle ju va kanske ... mm ... försöka att inte köpa för mycket. Så att man ändå håller sig inom någon budget. /.../ Jag tycker att man håller den. Annars är det också ett tecken på att man inte riktigt kan hålla nånting om inte man ... man slösar bort alla pengar sådär.*
I: *Hm. Man borde göra upp en budget då?*
R: *Nå, ungefär ... alltså inte kan man vara så ... inte ska man vara så sträng. Men det kan ju finnas saker som man måste ha. (13_p)*

Alla elever i **J-gruppen** utom en ingår i temaelementkategori B₁d-b vid den första undersökningstidpunkten, där beskrivningskategorierna B₁d1-J_{T1}, B₁d3-J_{T1}, B₁d4-J_{T1}, B₁d5-J_{T1} och B₁d6-J_{T1} bildar bas för temaelementkategorin (jfr bilaga 8, tabell 4). I enlighet med B₁d-b uttrycker en elev i beskrivningskategori B₁d3-J_{T1} att tillvägagångssätt vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll kan vara att *kontrollräkna kvitton, inte slösa bort pengar, spara och skaffa inkomst*. Nedanstående intervjuцитat återger en tydlig bild av beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
R: *Ja veit int. Man kan väl ... ja, nå koll på sina kvitton fö hur myki man ha köpt Int veit ja nå annat int. Ja, å så mamma å papp kollar ofta kvitton om di e rätt räknade. /.../*
I: *Om du tänker att du flyttar hemifrån själv och när man flyttar hemifrån så har man oftast inte så mycket pengar. Hur gör man då för att få det att gå ihop?*
R: *Ja, man måst väl buri spar så man har råd till allt man behöver, å så man allti emellanåt lyfter pengan från konto.*
I: *Hur gör man när man ska spara?*
R: *Nå, man försöker int köp så myki saker. Och man som har de i nån börs eller lägger allt ... går till banken å lägger in dit. /.../ Man kan väl om man vill sälj nå lotter eller så kan man ta itu med nå företag å så får man kanske en del vinst av det. (26_p)*

Resultat vid T₂

I **U-gruppen** finns drygt hälften av eleverna i temaelementkategori B₁d-b, *planerar och granskar penningflödet*, vid den andra undersökningstidpunkten. Beskrivningskategorierna B₁d3-U_{T2}, B₁d4-U_{T2}, B₁d5-U_{T2}, B₁d6-U_{T2} och B₁d7-U_{T2} utgör grunden för denna temaelementkategori (jfr bilaga 5, tabell 4). Eleverna i den slumpmässigt valda beskrivningskategorin B₁d5-U_{T2} anser exempelvis att ett lämpligt tillvägagångssätt vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll är att *beräkna inkomster och utgifter, spara eller använda överskott*. En av eleverna uttrycker beskrivningskategorins innebörd på följande karaktäristiska sätt:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*

KAPITEL 8

- R: *Man behöver ju tänka kanske ... alla inkomster först ... och sen alla utkomster. Hur mycket som lämnar [blir över] ... hur mycket man har då att ...*
I: *Vad gör du med de pengarna då, om det eventuellt finns nånting överlops?*
R: *Kan köpa olika saker eller så sparar jag. (3_f)*

Vid T₂ är hälften av eleverna i **J-gruppen** registrerade i temaelementkategori B_{1d}-b som tillkommer genom beskrivningskategorierna B_{1d3}-J_{T2}, B_{1d4}-J_{T2} och B_{1d5}-J_{T2} (jfr bilaga 11, tabell 4). Utgående från denna temaelementkategori är det, enligt beskrivningskategori B_{1d4}-J_{T2}, ett aktuellt förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll att *minska på inköpen, arbeta för inkomst och spara pengar till attraktiva saker*. Flicka 19_f återspeglar den typiska privatekonomiska innebörden av beskrivningskategori B_{1d4}-J_{T2} på följande sätt:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
R: *Di (mamma och pappa) sparar nog pengar ti mat å sånhe.*
I: *Hur sparar de då?*
R: *Di köper int så myki extra eller mamma köper ju ganska mycke sånde blom-mor å sånhe blomrabatter och krukor och sånt, men så ... va heter de ... pappa far aldrig å handlar ... så va heter de ... så då ger väl pappa nå pengar åt mamma då så.*
I: *Hur ska man få pengarna att räcka i ett hushåll?*
R: *Man måst ju arbet för pengan då ... så får man månadslön. Å vi ha laga en sånde listo vi, så vi får om vi diska. Å så får vi som betalt fö he då, så skriver vi opp. (19_f)*

Åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget (B_{1d}-c)

Resultat vid T₁

I **U-gruppen** är det vid undersökningstidpunkten T₁ endast en elev i temaelementkategori B_{1d}-c, *åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget*. Beskrivningskategori B_{1d8}-U_{T1} bildar bas för temaelementkategori B_{1d}-c (jfr bilaga 2, tabell 4). Resultatet visar att elev 14_p vid denna undersökningstidpunkt *har bristande insikter i ekonomisk planering*, dvs. om förfaranden vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll. Pojken uttrycker detta på följande sätt i intervjusamtalet nedan:

- I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*
R: *Man få väl nog hem räkningar.*
I: *Och vad gör man med de här räkningarna?*
R: *Betalar dom.*
I: *Och hur kan du kontrollera dina utgifter och kostnader med dina räkningar?*
R: *Man räknar väl ihop dem.*
I: *Ja, och vad gör man sen då när man räknat ihop dem?*
R: *Jag vet inte.*
I: *Kostnader och utgifter, hur kan man påverka det?*
R: *Jag vet inte. (14_p)*

Ingen elev från **J-gruppen** finns representerad i temaelementkategori B_{1d}-c vid den första undersökningstidpunkten.

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningstidpunkten är en elev i **U-gruppen**, (dock inte den samma som vid T₁) registrerad i temaelementkategori B₁d-c, *åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget*. Enligt denna elev i beskrivningskategori B₁d8-U_{T2}, som format temaelementkategori B₁d-c (jfr bilaga 5, tabell 4), innebär ett förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll att *räkna inkomster*. Pojke 15_p besvarar intervjufrågan enligt nedanstående citat och belyser på så sätt beskrivningskategorins innebörd:

I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*

R: *Int vet jag.*

I: *Hur gör du när du får pengar?*

R: *Tar vara på dom.*

I: *Hur håller du koll på hur mycket pengar du har?*

R: *Jag räknar dom.*

I: *Vad gör du med de där pengarna?*

R: *Sätter dom i fickan eller plånboken. (15_p)*

Två elever i **J-gruppen** ingår i temaelementkategori B₁d-c vid T₂. Enligt beskrivningskategori B₁d6-J_{T2}, som utgör grunden för temaelementkategori B₁d-c (jfr bilaga 11, tabell 4), uppfattas förfaranden vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll som motsvarar temaelementkategori B₁d-c, *åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget*, att *spara alla inkomster och inte beakta hur kostnader och utgifter sköts i hushållet*. En av respondenterna belyser beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

I: *Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man?*

R: *Ja sparar.*

I: *Kan man göra någonting annat med pengarna än spara?*

R: *Köp opp di.*

I: *Har du följt med mamma och pappa någon gång eller diskuterat med dem och funderat hur man i ett hushåll kan kontrollera kostnader och utgifter?*

R: *Nä, int ha ja nu.*

I: *Hur får de pengarna att räcka till?*

R: *Int vet ja. Ja bryr mig int. (27_p)*

Granskning av undersökningsresultaten

Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

För majoriteten av eleverna omfattar en relevant privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll att de *planerar och granskar penningflödet* (B₁d-b). Två av U-gruppens elever *utför helhetsbedömningar av privatekonomin* (B₁d-a) redan vid den första undersökningen. En elev *åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget* (B₁d-d) vid T₁.

KAPITEL 8

Den andra undersökningen exponerar främst ett ökat antal elever i temaelementkategori B₁d-a. En elev tillhör temaelementkategori B₁d-c vid T₂.

Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

För nästan alla elever i J-gruppen innebär vid T₁ en ändamålsenlig privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll att individen *planerar och granskar penningflödet* (B₁d-b). Den elev som inte tillhör B₁d-b *utför helhetsbedömningar av privatekonomin* (B₁d-a).

Hälften av eleverna föreställer sig vid T₂ att privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll går ut på att de *planerar och granskar penningflödet* (B₁d-b). Jämfört med T₁ är det vid T₂ betydligt fler elever som *utför helhetsbedömningar av privatekonomin* (B₁d-a). Även temaelementkategori B₁d-c, *åsidosätter betydelsen av det privatekonomiska läget*, har tillkommit vid T₂.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Vid T₁ visar undersökningsresultaten större variation i elevernas uppfattningar i U-gruppen än i J-gruppen, i fråga om förfaranden vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll. Resultaten av utvärderingen visar dessutom att rörligheten bland U-gruppens elever vid T₂ är något större än bland J-gruppens elever vid samma tidpunkt. Det finns ingen tydlig framträdande könsskillnad mellan grupperna i utvärderingsstudien.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- majoriteten av eleverna i U-gruppen vid T₁ anser att planering och granskning av penningflödet är ett aktuellt förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll
- det är få elever i U-gruppen vid T₁ som kan utföra helhetsbedömningar av privatekonomi i anknytning till privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll
- de flesta av U-gruppens elever vid T₂ fortfarande anser att planering och granskning av penningflödet är ett aktuellt förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll men att ungefär en tredjedel av dem nu kan utföra helhetsbedömningar av privatekonomin
- nästan alla elever även i J-gruppen vid T₁ anser att planering och granskning av penningflödet är ett aktuellt förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll
- planering och granskning av penningflödet är ett aktuellt förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll bland hälften av eleverna i J-gruppen även vid T₂
- i J-gruppen kan ett mindre antal elever utföra helhetsbedömningar av privatekonomi i anknytning till privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll vid T₂
- flickorna i båda studiegrupperna visar en tydligare tendens än pojkarna till rörlighet i riktning mot att kunna utföra helhetsbedömningar av ekonomin.

Undervisningens utfall

Vid T₂ visar undersökningsresultatet i jämförelse med T₁ att drygt en tredjedel av eleverna i U-gruppen utvecklat sitt kunnande då det gäller förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll. De övriga tillhör antingen kategorin Bortfall (en elev), eller visar ingen progression (drygt en tredjedel) eller hejdas på något sätt (tre elever) att meddela effekter av undervisningen. Elever som efter undervisningen visar förmåga att lägga fram nya idéer i form av att kunna utföra helhetsbedömningar av privatekonomin, har större benägenhet att ta ekonomiskt ansvar vid den privatekonomiska utgifts- och kostnadskontrollen vid T₂ än vid T₁. Utvärderingsresultatet visar således en viss kompetenshöjning från T₁ till T₂. Resultaten tyder sålunda på att undervisningen utifrån interventionsprogrammet haft effekt på U-gruppens elever.

Undersökningarna vid T₁ och T₂ bland J-gruppens elever visar ungefär motsvarande resultat som i U-gruppen, vilket tyder att på undervisningen enligt den skolvisa läroplanen i J-gruppen också haft effekt.

Ett helhetsperspektiv på utvärderingsresultatet vid T₂ visar att enbart en relativt liten andel av eleverna i U- och J-gruppen utvecklat sitt ekonomiska ansvarstagande i riktning mot att uppfatta olika delar av det privatekonomiska förfarandet som betydelsefullt för att kunna göra privatekonomiska helhetsbedömningar av utgifter och kostnader.

8.2.5 Konsumtionsberedskap – studiens huvudresultat

Reklamens inflytande

Det framgår tydligt av studien att reklam har varierande inverkan på elevernas köpbe- teende. Många upplever försäljningsannonsering som ett uttryck för bestämda samband mellan reklamens budskap och varans betydelse, vilket för det mesta inverkar främjande på köplusten. Oberoende av tidpunkt visar undersökningarna också att blandningen av tjustning och behov utvecklar köplust som utmanar elevernas värdegrund vid inköp. Resultatet tyder på att köplustfrämjande annonsering är beroende av tidigare fostrade värderingar och föreställningar om köpobjektens betydelse i en viss social miljö. Studiens avslutande undersökningar visar emellertid att undervisningen i läroämnet huslig ekonomi kan leda till förändringar i föreställningarna beträffande annonseringens skapande av köplust hos vissa elever. Växande kunskap och spirande medvetenhet om reklamens bakomliggande kommersiella avsikter, sporrar det kritiska förhållningssättet bland dessa elever. Studien visar tydligt att lämplig fostran och undervisning kan inverka på elevernas potentiella vilja att begränsa införskaffandet av lyxrelaterade och ohälsosamma produkter.

Värderingar vid val av matvaror

Resultaten av studiens inledande undersökningar kännetecknas av att de flesta eleverna i de båda grupperna generellt sett har fostrats till att uppfylla de egna hushållsmedlemmarnas behov av att få känna kortsiktig belåtenhet. Trivselmomentet fokuseras och då gäller det att uppnå en känsla av att ha lyckats individuellt eller inom familjen i samband med inköp av matvaror. De avslutande undersökningarna tyder emellertid på att undervisningen format underlag för nya insikter. Bland annat har relativt många elever, främst i undersökningsgruppen, börjat tillkännage varaktiga och allsidiga värde-

KAPITEL 8

ringar beträffande ekonomi, hälsa och miljö i samband med inköp av matvaror. Dessa föreställningar uttrycker tillvägagångssätt vid val av matvaror som bland annat beaktar det övergripande globala överlevnadsansvaret.

Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp

De inledande undersökningsresultaten visar att ett övervägande antal av eleverna i båda studiegrupperna har fostrats till en prisbaserad kvalitetsavvägning ifråga om åtgärder som kan hindra vilseledning vid varuinköp. Studiens avslutande undersökningar tyder emellertid på att undervisningen i huslig ekonomi lett till nya uppfattningar bland relativt många elever i båda grupperna. Tankegången hos dessa elever är att en kritisk utforskande handlingsberedskap kan hindra vilseledning vid varuinköp. Detta innebär att en konsument som lärt sig reklamera och som kan söka stöd i konsumentlagstiftningen, fungerar som en effektiv konsument på marknaden.

Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll

Studiens inledande undersökningar visar en tydlig koncentration av elever i båda studiegrupperna kring planering och granskning av egen förbrukning av pengar i fråga om utgifts- och kostnadskontroll av den egna privatekonomin. Ekonomisk likgiltighet i form av att elever negligerar det privatekonomiska läget förekommer sällan i båda urvalen. Elevernas ringa ålder till trots har de flesta redan vid den inledande undersökningen insett betydelsen av att antingen kunna vidta åtgärder då det saknas pengar i hushållskassan eller kunna förvalta hushållets ekonomi på ett sätt som försvarar hushållets existens. Studiens avslutande undersökningar visar att ett ökat antal elever i både U- och J-gruppen lärt sig utföra privatekonomiska helhetsbedömningar i anknytning till utgifts- och kostnadskontroll. Budgetering och redovisning antas vara det säkraste förfarandet vid utgifts- och kostnadskontroll.

Slutsats

Studien visar att hemmiljön och omgivningen har fostrat eleverna till varierande attityd i fråga om deras ståndpunkter i förhållande till reklam. I hemmiljön har blandningen av förtjusning och behov lett utvecklingen av barnens och ungdomarnas värdeförankring. Undervisningen i läroämnet huslig ekonomi visar sig ha stärkt deras insikter om reklamens inverkan i båda studiegrupperna. Eleverna har bl.a. lärt sig att det är nödvändigt att ställa sig kritiskt till reklamens budskap.

Studieresultatet antyder att hemmiljön och den nära omgivningen har fostrat urvalens barn och unga att mestadels utgå från hushållsmedlemmarnas bästa genom beprövad erfarenhet och/eller priskännedom vid val av matvaror. Det existerar en tendens att eleverna återger en relativt alldaglig men kortsiktig och osäker värdering som tillkännager en ohållbar livsstil vid val av matvaror. Detta omfattar elever i båda urvalen. Undervisningen har emellertid åstadkommit standardhöjningar i elevernas syn på materiella och immateriella resurser i anknytning till val av matvaror.

I hemmiljön och av omgivningen har de unga lärt sig undvika vilseledning vid varuinköp genom att fastställa varans värde utifrån kvalitet och pris. Elevernas professionella konsumentbeteende, dvs. kritiska förhållningssätt och förmåga att påyrka sina lagenliga rättigheter vid inköp, har förstärkts med hjälp av undervisningen.

Hemmiljön och omgivningen har fostrat de ungas tankar kring förfaranden vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll. De flesta förknippar problemet med ett ständigt behov av pengar som ska täcka hushållets utgifter. Andra ser det som en kontroll av penningflödet. Undervisningen har lett till att en del elever lärt sig se egna förfaranden vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll ur ett privatekonomiskt helhetsperspektiv.

Studien återspeglar medvetna elever med relativt hög konsumtionsberedskap, även om detaljundersökningarna återger varierande nivåer bland dem. En betydande andel elever reflekterar bedömningar i samband med föreställningar om olika konsumtionsbeteenden som visar att de lärt sig olika innebörder av ett hushållsekonomiskt ansvar enligt läroplanens mål. Elevernas konsumtionsberedskap rymmer värderingar som kan resultera i ett framtida hållbart konsumtionssamhälle, hushållsekonomiskt såväl som samhällsekonomiskt. De flesta elever visar medvetenhet om sina rättigheter och skyldigheter som ansvarstagande konsumenter.

I ett övergripande perspektiv visar studien att hemmiljöns fostran samt undervisningen i huslig ekonomi gemensamt kunnat påverka elevernas hushållsekonomiska beredskap gynnsamt.

Kapitel 9

RESULTAT

9.1 Presentation av hushåll och miljö

Både närmiljön (hushållet) och naturmiljön (den globala miljön) påverkar människans trivsel och trygghet. I enlighet med Finlands nationella läroplan i huslig ekonomi för den grundläggande utbildningen ska eleven lära sig ta ansvar för den egna närmiljön. Studien av elevernas uppfattningar i fråga om en *hållbar hushållsmiljö* omfattar en anpassning av det dagliga livet i hushållet (närmiljön) till en livsstil som både immateriellt och materiellt kan bidra till att upprätthålla hushållsmedlemmarnas hälsa och hemmets standard. *Naturanpassad hushållning* innebär att eleven också behöver lära sig vilka handlingar i hushållet som påverkar den globala miljön. Sålunda presenteras i förestående kapitel under aspekten Hushåll och miljö (C) de temaelement som har studerats under temana Hållbar hushållsmiljö (C₁) och Naturanpassad hushållning (C₂), vilka presenteras i tabell 9:1 nedan.

Tabell 9:1 Innehållsöversikt – Aspekt C: Hushåll och miljö

Index	Tema med tillhörande temaelement	Avsnitt	Sidhänvisning
C ₁	HÅLLBAR HUSHÅLLSMILJÖ	9.2	s. 222–236
C _{1a}	Nödvändig kompetens i hushållet	9.2.1	s. 222–227
C _{1b}	Rengöringens betydelse	9.2.2	s. 227–235
C ₂	NATURANPASSAD HUSHÅLLNING	9.3	s. 236–254
C _{2a}	Olämplig miljöhushållning	9.3.1	s. 236–244
C _{2b}	Föredömlig miljöhushållning	9.3.2	s. 244–253

9.2 Hållbar hushållsmiljö (C₁)

Temaelementen *Nödvändig kompetens i hushållet* och *Rengöringens betydelse* ingår i temat Hållbar hushållsmiljö. Undersökningens resultat avspeglar de undersökta elevernas uppfattningar av grunderna för en hållbar hushållsmiljö.

9.2.1 Nödvändig kompetens i hushållet (C_{1a})

Undersökningens resultat från U- och J-gruppen visar att det förekommer olika uppfattningar med hänsyn till nödvändig kompetens i hushållet. Elevernas uppfattningar resulterar i de tre temaelementkategorierna C_{1a}-a, C_{1a}-b och C_{1a}-c. De tillhörande beskrivningskategorierna, som bildar basen för de presenterade temaelementkategorierna, presenteras i tabell 1, bilagorna 3 och 6 (U-gruppen) och i tabell 1, bilagorna 9 och 12 (J-gruppen). Temaelementkategorierna presenteras i tabell 9:2, där resultaten från de båda undersökningstidpunkterna T₁ och T₂ samt antalet respondenter med könsfördelning, ingår för båda studiegrupperna.

Tabell 9:2 Temaelement C_{1a} – Nödvändig kompetens i hushållet

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
C _{1a} -a	Allsidig skötsel av hushållet	2 _f , 3 _f , 4 _f , 6 _p , 8 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p , 16 _f	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p	18 _f , 20 _f , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 29 _f	17 _p , 20 _f , 21 _p , 22 _f , 23 _f , 25 _p , 26 _p , 29 _f , 30 _f
	ΣC_{1a-a}	5 _f 4 _p Σ 9	9 _f 2 _p Σ 11	6 _f 3 _p Σ 9	5 _f 4 _p Σ 9
C _{1a} -b	Beredskap i rengöring och matlagning	1 _f , 5 _f , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 14 _p	7 _p , 14 _p , 15 _p	17 _p , 19 _f , 27 _p , 28 _p	19 _f , 24 _f , 28 _p
	ΣC_{1a-b}	5 _f 2 _p Σ 7	3 _p Σ 3	1 _f 3 _p Σ 4	2 _f 1 _p Σ 3
C _{1a} -c	Tillsyn av fastigheten				27 _p
	ΣC_{1a-c}				1 _p Σ 1
*	Bortfall		6 _p , 16 _f	30 _f	18 _f
	Σ^*		1 _f 1 _p Σ 2	1 _f Σ 1	1 _f Σ 1
	Σ_{TOT}	10 _f 6 _p Σ 16	10 _f 6 _p Σ 16	8 _f 6 _p Σ 14	8 _f 6 _p Σ 14

I nedanstående framställning presenteras innebörden av de tre temaelementkategorierna. I de fall temaelementkategorin baserar sig på två eller flera beskrivningskategorier, har slumpen fått avgöra valet av den beskrivningskategori som ingår i presentationen. Valet av respondent med tillhörande intervjuцитat följer motsvarande princip.

Allsidig skötsel av hushållet (C_{1a}-a)

Resultat vid T₁

Av resultaten från T₁ framkommer att drygt hälften av eleverna i **U-gruppen** ingår i temaelementkategori C_{1a}-a, *allsidig skötsel av hushållet*, som baserar sig på beskriv-

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

ningskategorierna C_{1a1}-U_{T1}, C_{1a2}-U_{T1}, C_{1a3}-U_{T1}, C_{1a4}-U_{T1} och C_{1a7}-U_{T1} (jfr bilaga 3, tabell 1). Utgående från eleverna i beskrivningskategori C_{1a3}-U_{T1}, innefattar nödvändig kompetens i hushållet att kunna *rengöra hemmet och laga mat samt ha ekonomisk och teknisk fallenhet*. Intervjucitatet nedan ger en spegelbild av beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*
R: *Städa. Räkna. Laga mat ...*
I: *Varför behöver man kunna räkna?*
R: *Nå, om man ska köpa så måste man ju kunna räkna priserna. /.../ Så behöver man kunna såna här praktiska saker som måla och spika och sånt.*
I: *Varför behöver man kunna såna saker?*
R: *Nå, om ... om nånting går sönder i skolan, så ska man lag, eller i huset ... kan man laga det själv. Behöver man inte anställa nån byggare.*
I: *Varför behöver man kunna laga mat då?*
R: *Nå man måste ju äta nånting och det är ju så dyrt att äta ute varje dag.*
I: *Städa då?*
R: *Nå, damm är ju inte så bra, så man tar bort det då. Så ser det snyggt ut. (12_p)*

Knappt två tredjedelar av eleverna i **J-gruppen** tillhör temaelementkategori C_{1a}-a. Vid T₁ bygger temaelementkategorin på beskrivningskategorierna C_{1a1}-J_{T1} och C_{1a2}-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 1). Resultaten från undersökningen i J-gruppen visar att eleverna, utgående från C_{1a}-a och enligt beskrivningskategori C_{1a2}-J_{T1}, förknippar nödvändig kompetens i hushållet med att kunna *laga mat själv som är nyttigare och billigare än färdigproducerad, rengöra för att upprätthålla hygien och sköta hushållsekonomin*. En av eleverna belyser beskrivningskategorins innebörd i enlighet med nedanstående citat:

- I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*
R: *Di ska kona [kunna] dammsug, å tvätt, disk å så måst di kona la mat. Å så ja ... kona som helt å hållet håll reda på e, håll i skick e, så int e blir nå dåligt int.*
I: *Varför måste man kunna göra mat, det finns ju färdig mat idag?*
R: *Ja, nå, e ju ofta om man lagar matin själv [maten själv] så blir e billigare. Så om man ha köpt nånting, å lagar e vi egen diskbänk, så e re no [är det nog] billigare än att fast gå ti nån restaurang å ät.*
I: *Är det annat än att göra mat, dammsuga och städa man behöver kunna?*
R: *Man måst väl hald [hålla] koll på räkningen sina. /.../ Så att man nu int går ... så att man nu har pengar allti. He [det] behöver man ju no. (26_p)*

Resultat vid T₂

Den andra undersökningen visar att drygt två tredjedelar av eleverna i **U-gruppen** identifieras i temaelementkategori C_{1a}-a, *allsidig skötsel av hushållet*. I U-gruppen har temaelementkategorin formats av beskrivningskategorierna C_{1a1}-U_{T2}, C_{1a2}-U_{T2}, C_{1a3}-U_{T2} och C_{1a4}-U_{T2} (jfr bilaga 6, tabell 1). Enligt eleven i beskrivningskategori C_{1a4}-U_{T2} innebär nödvändig kompetens i hushållet att *uppträda hygieniskt och ekonomiskt i hushållet*. Intervjucitatet nedan reflekterar beskrivningskategorins innersta mening:

KAPITEL 9

- I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*
R: *Nå, städa ... att det är i ordning ... och att diska genast efteråt när man har använt nåt. Dammsuga nån gång ... och torka bort damm. Så kan man ju nån gång tvätta golvet.*
I: *Om du tänker på dig själv nu, att du skulle flytta hemifrån och börja sköta ett hushåll, vad är det du behöver kunna då?*
R: *Nå, att hålla ordning och reda och ... sen att int köpa nå onödigt, för man behöver nog de flesta pengarna som till mat. (5_f)*

Knappt två tredjedelar av eleverna i **J-gruppen** finns i temaelementkategori C₁a-a, som utgår från beskrivningskategorierna C₁a1-J_{T2}, C₁a2-J_{T2}, C₁a3-J_{T2} och C₁a4-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 1). Att kunna *rengöra, tillreda mat, ha ekonomisk översikt samt vårda barn* är, enligt eleverna i beskrivningskategori C₁a2-J_{T2} nödvändig kompetens i hushållet. En av eleverna formulerar beskrivningskategorins karaktärsdrag tydligt genom följande intervjuцитat.

- I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*
R: *Städning, matlagning ... å att kunna hushålla me pengar, å int slösa bort på onödiga saker, så man int har slut på pengan hela tiden.*
I: *Vad kan det vara som är onödigt?*
R: *Nå om man köper skor fast man ren [redan] har ett par ... å kläder.*
I: *Du nämnde att man ska kunna städa, laga mat och ta hand om pengar. Är det nånting annat man behöver kunna sköta?*
R: *Nå om man ska ha barn så måst man ju kunna sköta dom, räkna me att man måst kanske ha kvar lite pengar åt dom å. Det kommer att gå mer pengar... (23_f)*

Beredskap i rengöring och matlagning (C₁a-b)

Resultat vid T₁

Undersökningsresultaten vid mättidpunkten T₁ visar att knappt hälften av eleverna i U-gruppen ingår i temaelementkategori C₁a-b, *beredskap i rengöring och matlagning*. Temaelementkategorin utgår från beskrivningskategorierna C₁a5-U_{T1} och C₁a6-U_{T1} (jfr bilaga 3, tabell 1), där nödvändig kompetens i hushållet enligt beskrivningskategori C₁a5-U_{T1} innebär att *behärska grunderna i rengöring och matlagning*. Flicka 10_f i denna beskrivningskategori ger ett exempel på innebörden genom nedanstående svar på intervjufrågan:

- I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*
R: *Ja ... nå, laga mat är ju ganska viktigt. Att man inte bara äter [namn på snabbmatskedja]-mat hela tiden ... det är inte så nyttigt ... det är ganska enformigt. Om man bara äter [namn på snabbmatskedja]-mat, så är det ju ganska mycket man går miste om. Och att ... Det är ju bra att kunna städa, vilket jag är ganska jättedålig på. Mitt rum ser ut som en avstjälpningsplats ungefär. Men det stör nu inte mig egentligen så mycket. Men det kan ju vara bra att städa ibland. Och så diska och ... och tvätta kläder och sånt. (10_f)*

Även drygt en fjärdedel av J-gruppens elever ingår i temaelementkategori C₁a-b, vilken vid T₁ skapats utgående från beskrivningskategorierna C₁a3-J_{T1} och C₁a4-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 1). Utgående från C₁a-b, *beredskap i rengöring och matlagning*, och beskrivningskategori C₁a3-J_{T1}, anser eleverna att *städa och tillreda mat som tryggar livsuppehållet och hindrar näringsbrist* är nödvändig kompetens i hushållet. Följande intervju-citat utmärker beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*

R: *Städ å la [laga] mat.*

I: *Varför behöver man kunna göra mat?*

R: *Så att man ska överlev, så int man svälter ihjäl.*

I: *Finns det nån annan orsak till varför vi lagar mat än att vi inte ska svälta ihjäl?*

R: *Ifall man ska ha mat åt gäster ... å va heter e ... ifall man sku gå elå [eller] som man sku ... ifall man sku lida av näringsbrist. (17_p)*

Resultat vid T₂

Resultatet från den andra undersökningstidpunkten i **U-gruppen** visar att tre elever ingår i temaelementkategori C₁a-b, *beredskap i rengöring och matlagning*. Beskrivningskategori C₁a5-U_{T2} har bildat denna temaelementkategori (jfr bilaga 6, tabell 1). För dessa elever innebär sålunda nödvändig kompetens i hushållet att *klara av enkla hushållsaktiviteter som matlagning och städning*. Beskrivningskategorins innebörd reflekteras i nedanstående repliker i citatet från intervjun med en av eleverna:

I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*

R: *Man städar och lagar mat ...*

I: *Städa och laga mat är viktigt. Nånting annat?*

R: *Vet int ... (14_p)*

I **J-gruppen** bygger temaelementkategori C₁a-c på beskrivningskategori C₁a5-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 1). Vid T₂ visar utfallet av undersökningen att tre elever från beskrivningskategori C₁a5-J_{T2} förknippar nödvändig kompetens i hushållet med att *rengöra och tillreda mat*. Flicka 24_f besvarar intervjufrågorna på ett sätt som är karaktäristiskt för temaelementkategorins innebörd:

I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*

R: *Int vet ja nu om man behöver kunna så värst myki [mycket], men såhär vanliga principer bara att hu man städar. Men det kan nog säkert alla förutom sånhe nyfödda. Å just att torka damm å sånhe småsaker ... hu man lagar snabbt nå lite mat å ... Att små principer bara hur det ska funk då.*

I: *Du sa städa också?*

R: *Laga mat å tvätt å byk å sånt. /.../ Det är nu typ de där tre grunderna ... va man nu ska kalla det. (24_f)*

Tillsyn av fastigheten (C_{1a-c})

Resultat vid T₁

Vid den första undersökningstidpunkten T₁ finns inga elever, vare sig i U- eller i J-gruppen, under temaelementkategori C_{1a-c}, *tillsyn av fastigheten*.

Resultat vid T₂

Däremot kan en elev från J-gruppen antecknas i temaelementkategori C_{1a-c}, *tillsyn av fastigheten*, vid den andra undersökningstidpunkten. Utgående från beskrivningskategori C_{1a6-J_{T2}}, som bildar basen för temaelementkategorin (jfr bilaga 12, tabell 1), anser pojke 27_p att nödvändig kompetens i hushållet är att *utföra gårdskarlsysslor*. I intervjuцитatet nedan reflekterar han beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

I: *Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt?*

R: *Nå, ta hand om e å ...*

I: *Vad innebär det då att ta hand om hushållet?*

R: *Städ, å klipp gräse, å hald e i skick ... att man gör sånt som behövs. (27_p)*

Granskning av undersökningsresultaten

Nödvändig kompetens i hushållet – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Resultatet från den första undersökningen (T₁) visar att alla elever är samlade i temaelementkategorierna C_{1a-a} och C_{1a-b}. Det framgår att nödvändig kompetens i hushållet innebär *allsidig skötsel av hushållet* (C_{1a-a}) eller *beredskap i rengöring och matlagning* (C_{1a-b}). Inga tydliga könsskillnader framträder vid T₁.

Vid T₂ visar undersökningsresultatet att största delen av eleverna finns i temaelementkategori C_{1a-a}. Jämfört med T₁ befinner sig vid den andra undersökningstidpunkten alla flickor, utom en som tillhör kategorin Bortfall, i temaelementkategori C_{1a-a}. Pojkarna fördelar sig relativt jämnt mellan temaelementkategorierna C_{1a-a} och C_{1a-b} både vid T₁ och vid T₂. En av pojkarna tillhör dock kategorin Bortfall vid T₂.

Nödvändig kompetens i hushållet – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

De flesta av eleverna i J-gruppen tillhör temaelementkategori C_{1a-a}, *allsidig skötsel av hushållet*, vid T₁. De övriga, bortsett från en flicka som tillhör kategorin Bortfall, uppfattar nödvändig kompetens i hushållet motsvarande temaelementkategori C_{1a-b}, *beredskap i rengöring och matlagning*. Det är en tendens att flickorna i urvalet har en bredare syn än pojkarna på vilken kompetens som behövs i hushållet.

I J-gruppen förekommer enbart små förändringar mellan de två mättidpunkterna T₁ och T₂. Majoriteten av eleverna finns i temaelementkategori C_{1a-a}, men utvecklingen visar en större spridning bland både flickor och pojkar i urvalet vid T₂ än vid T₁. En pojke förknippar nödvändig kompetens i hushållet med *tillsyn av fastigheten* (C_{1a-c}) vid T₂.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

En jämförelse av undersökningsresultaten mellan U- och J-gruppen visar att elevkoncentrationen i temaelementkategori C₁a-a är lika i de två urvalen vid T₁. Däremot är det flera elever i temaelementkategori C₁a-b i U- än i J-gruppen vid T₁. Vid T₂ visar undersökningsresultaten något större elevkoncentration i temaelementkategori C₁a-a beträffande U-gruppen jämfört med J-gruppen. Elevfördelningen i temaelementkategori C₁a-b är lika i de två urvalen vid T₂. Inga elever tillhör temaelementkategori C₁a-c i U-gruppen medan en pojke tillhör denna kategori i J-gruppen vid T₂. Undersökningarna vid T₁ och T₂ visar en tendens till jämnare könsfördelning i U-gruppen än i J-gruppen vid T₁. Det är en markant tendens till koncentration av U-gruppens flickor i C₁a-a vid T₂, vilket inte är lika tydligt utgående från resultatet i J-gruppen vid samma mätpunkt.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- den övervägande delen av eleverna i U- och J-gruppen uppfattar allsidig skötsel av hushållet snarare än beredskap i rengöring och matlagning som nödvändig kompetens i hushållet, vid T₁ såväl som vid T₂
- synen på nödvändig kompetens i hushållet har förändrats i betydligt större utsträckning i U- än i J-gruppen vid T₂
- de flesta flickor i U-gruppen har en bredare syn på innebörden av nödvändig kompetens i hushållet än pojkarna vid T₂
- i J-gruppen har pojkarna utvecklat en bredare uppfattning av nödvändig kompetens i hushållet än flickorna vid T₂.

Undervisningens utfall

Studien visar att utbildningen, med utgångspunkt i U-gruppens interventionsprogram, skapat viss rörlighet bland eleverna. Resultatet av detta är att flera elever vid T₂ jämfört med T₁ förvärvat fördjupad insikt i vad nödvändig kompetens i hushållet innebär. I J-gruppen har undervisningen, utgående från den skolvisa läroplanen, inte lett till nämnvärd rörlighet. Undervisningens utfall har följaktligen enbart lett till små förändringar i elevernas uppfattningar av nödvändig kompetens i hushållet mellan T₁ och T₂.

9.2.2 Rengöringens betydelse (C₁b)

Elevernas uppfattningar av rengöringens betydelse har resulterat i tre kvalitativt skilda temaelementkategorier, vilka alla har sitt ursprung i de beskrivningskategorier som presenteras i tabell 2, bilagorna 3 och 6 (U-gruppen) samt bilagorna 9 och 12 (J-gruppen). Undersökningsresultaten från T₁ och T₂ med antalet respondenter i varje temaelementkategori och könsfördelning för såväl U- som för J-gruppen, framgår av tabell 9:3 nedan.

KAPITEL 9

Tabell 9:3 Temaelement C_{1b} – Rengöringens betydelse

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
C _{1b-a}	Välmående och trivsel samt bevarande av hushållets standard <i>ΣC_{1b-a}</i>		2 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p 6 _f 4 _p Σ10	17 _p , 23 _f , 26 _p , 29 _f	17 _p , 22 _f , 23 _f , 25 _p , 26 _p 2 _f 3 _p Σ 5
C _{1b-b}	Välbehag och upprätthållande av standard <i>ΣC_{1b-b}</i>	14 _p <i>1_p Σ 1</i>	5 _f <i>1_f Σ 1</i>	22 _f , 28 _p <i>1_f 1_p Σ 2</i>	24 _f , 29 _f , 30 _f <i>3_f Σ 3</i>
C _{1b-c}	Välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär <i>ΣC_{1b-c}</i>	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p , 16 _f <i>10_f 5_p Σ15</i>	1 _f , 11 _f , 15 _p , 16 _f <i>3_f 1_p Σ 4</i>	18 _f , 19 _f , 20 _f , 21 _p , 24 _f , 25 _p , 27 _p <i>4_f 3_p Σ 7</i>	19 _f , 20 _f , 21 _p , 27 _p , 28 _p <i>2_f 3_p Σ 5</i>
*	Bortfall <i>Σ*</i>		6 _p <i>1_p Σ 1</i>	30 _f <i>1_f Σ 1</i>	18 _f <i>1_f Σ 1</i>
	<i>Σ_{TOT}</i>	<i>10_f 6_p Σ16</i>	<i>10_f 6_p Σ16</i>	<i>8_f 6_p Σ14</i>	<i>8_f 6_p Σ14</i>

I nedanstående text verifieras temaelementkategorierna med såväl beskrivningskategorier som citat från intervjuer med eleverna.

Välmående och trivsel samt bevarande av hushållets standard (C_{1b-a})

Resultat vid T₁

Det framgår av undersökningsresultatet vid T₁ att inga elever i **U-gruppen** har noterats i temaelementkategori C_{1b-a}, där rengöringens betydelse framhävs i form av *välmående och trivsel samt bevarande av hushållets standard*.

Drygt en fjärdedel av respondenterna i **J-gruppen** finns dock i temaelementkategori C_{1b-a}, vilken här grundats på beskrivningskategorierna C_{1b2}-J_{T1}, C_{1b4}-J_{T1} och C_{1b6}-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 2). Utgående från C_{1b-a}, dvs. *välmående och trivsel samt bevarande av hushållets standard* samt från eleverna i beskrivningskategori C_{1b2}-J_{T1}, innebär rengöringens betydelse för hushållet att *underhåll av hus, skor och textilier bevarar kvaliteten, ökar trivseln, välmåendet och gynnar ekonomin*. En av eleverna ger intervjusvar som tydligt verifierar beskrivningskategorins innebörd nedan:

I: Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?

R: /.../ ... int vill man gå med smutsiga och söndriga kläder heller.

I: Så du menar att man inte ska gå med smutsiga och söndriga kläder?

R: Nä, man kan ... de e roligare också att ha ... renare ... å int stink.

I: Varför städar vi eller rengör våra hem?

R: Nå, de e ju också för att de ska se finare ut. Int e de nå fint om det e massor me fågelskit på fönstre, så int e det nå trevligt att se ut varje morron. För att

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

få bort smuts å damm å sånde kryp å sånt. /.../ För int e de roligt å bo i ett hem me sån där ...

I: *Finns det nån annan orsak till att man tar bort smuts?*

R: *Huse hålls väl bättre om man städar.*

I: *Skovården, varför är den viktig?*

R: *Nå, för att skorna ska hålla längre, för att dom ska va bra, för att int man ska få skoskav, å de e int trevligt. (29_f)*

Resultat vid T₂

Resultatet från den andra undersökningen i U-gruppen visar att knappt två tredjedelar av eleverna betraktar rengöringens betydelse främst som *välmående och trivsel samt bevarande av hushållets standard* (C₁b-a). Här har temaelementkategorin skapats av beskrivningskategorierna C₁b1-U_{T2}, C₁b2-U_{T2} och C₁b3-U_{T2} (jfr bilaga 6, tabell 2). Utgående från beskrivningskategori C₁b3-U_{T2} innebär detta att *hem och textilier vårdas av estetiska skäl, för längre hållbarhet samt för hygienens skull*. En av dessa elever uttrycker beskrivningskategorins innebörd på följande karaktäristiska sätt:

I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*

R: *Det hör ju till rutinerna, så det bara blir så ... Men att det är ju ... tvättar, diskar och sånt är ju för hygien, och städar också ... Vad sa du mer?*

I: *Vårdar kläder och skor?*

R: *Det är ju lite mer för utseende och fräschhet och så där, men mest hygien ... Vårda kläder och skor så att ... om man har smutsiga skor så ser det int så där jättetrevligt ut ... och samma med kläderna om man inte stryker dom så är det int så fint heller.*

I: *Du sa att det är för hygienens skull, vad händer om man inte sköter hygien?*

R: *Om man int diskar så samlas det en massa bakterier. Om man inte städar så samlas det en massa damm och så bildas det väl bakterier där också Och det är inte bra för lungorna om det är dammigt ... var det mera?*

I: *Om vi tänker på det här med kläder och skor, finns det nåt annat perspektiv varför vi vårdar dem än att det ska se fräscht ut?*

R: *Att dom ska hålla längre och så där ... Om man int borstar skor så blir dom förstörda fortare ... blir nötta fortare. Och samma med kläder, om man nu har nån skjorta och jämt går med den skruttig, så blir den till sist ganska ful. Man kan väl int använd den lika länge då ... och så. Sån där tvätt ingår i sån där klädvård också, så att har man smutsiga kläder hela tiden så är det inte heller så ... bra. (8_f)*

Vid T₂ observeras drygt en tredjedel av eleverna i **J-gruppen** i temaelementkategori C₁b-a. I anknytning till detta undersökningstillfälle har denna kategori bildats av beskrivningskategorierna C₁b1-J_{T2} och C₁b2-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 2). Utgående från C₁b-a betyder rengöring *välmående och trivsel samt bevarande av hushållets standard*. Detta innebär i enlighet med beskrivningskategorin C₁b2-J_{T2} att *hemmet hålls i gott skick för att ge ett tilltalande första intryck, där även estetiska, ekonomiska och hälsomässiga motiv blir synliga*. Beskrivningskategorins innebörd återspeglas i följande intervjuцитat:

I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*

KAPITEL 9

- R: *E ska väl va fint ... e första intrycket som gör e ... som spelar mest roll ... å sånde. Som att man e snäll mot nån annan så tror dom att man e snäll hela tiden. Eller om man e snygg, så kan man ha lite vardagligare kläder sen.*
- I: *Varför städar vi då?*
- R: *Om man har allergiska barn eller e allergisk själv. Å så int e ska kom så myki damm uvi [över] allt å såde.*
- I: *Så är det bara hos allergiker som det behöver städas?*
- R: *Nä, men så e ska si snyggt ut å sånde.*
- I: *Varför diskar vi?*
- R: *Så att e int ska va en massa matrester kvar fö nästa. E sir int så tilltalande ut då, om e massa gamla matrester.*
- I: *Och varför vårdar vi kläder och skor?*
- R: *Så att de ska håll längre å va finan [finare]. (17_p)*

Välbehag och upprätthållande av standard (C₁b-b)

Resultat vid T₁

Vid undersökningstidpunkt T₁ finns det endast en elev i **U-gruppen** som tillhör temaelementkategori C₁b-b och som upplever att betydelsen av rengöring både är *välbehag och upprätthållande av standard*. Utgående från beskrivningskategori C₁b2-U_{T1}, som bildar basen för denna temaelementkategori (jfr bilaga 3, tabell 2), anser en elev att rengöring *ökar hållbarheten och trivseln i hemmet*. Beskrivningskategorins innebörd uttrycks på nedanstående sätt i intervjuцитaten:

- I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*
- R: *Det är nog trevligare att ha på rena kläder.*
- I: *Varför städar man?*
- R: *Nå, då är det inte så ... det är nog roligare att man kommer hem och det är städad hus ... än att när man kommer hem så är det riktigt råddigt [rörigt] överallt.*
- I: *Finns det nån annan orsak till varför man städar än att det bara är trevligt och att det ser rent ut?*
- R: *Det håller väl nog längre om man städar och sånt. (14_p)*

I **J-gruppen** framkommer det vid T₁ att två elever tillhör temaelementkategori C₁b-b, som i detta fall är baserad på beskrivningskategori C₁b1-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 2). Utgående från denna beskrivningskategori uttrycker eleverna rengöringens betydelse i hushållet i enlighet med temaelementkategori C₁b-b. Detta innebär *välbehag och upprätthållande av standard*, dvs. de identifierar rengöringens betydelse i hushållet med *städning och klädbyte säkrar hygien och gör det fint för andra, vårdade skor uppmärksammas av andra*. Nedanstående citat förtydligar beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*
- R: *Nå, e ju som int speciellt hygieniskt att ha som sama kläder hela åre, som man had förr ungefär ... förr i tiden [tiden]. Men man måst ... ja ... va sku man säg ... ja. Nå, så sir e [ser det] ju förståss snyggt ut å ... men he e [det är] ju som int kanske viktigt. Men e ju hygien å myki ... sånde saker då.*

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

I: *Varför städar vi?*

R: *Nå, e finns flera orsaker. Kanske för att man tycker om ti [att] städ, fast he gör int jag. Å så, ja vill ha e snyggt omkring mig eller så e de för att andra int ska tyck att "oj va dom de har som råddigt [rörigt] där, dom de måst no städ" å såde [så där]. He e ju myki [det är ju mycket] man ... ja man lyssnar ju myki på andra.*

I: *Skovård, varför är det viktigt?*

R: *Jo för att då ... Nå, om e nå sänhe mocka t.ex. så ska man ju ta hand om de för att dom kan ju bli våta eller nå sänhe, så håller dom int så lång. Å så ska di va bekväm å såna saker. Ja, å så vill man int gå me skitiga skor heller, för att man nu tycker honde [hon] att ja ... e som skitin [smutsig] Man e väldigt såndennan [så där]. Man tänker bara på vad andra tycker å ... (22_f)*

Resultat vid T₂

Vid T₂ är det fortfarande bara en elev från **U-gruppen** som hävdar att betydelsen av rengöring både är *välbehag och upprätthållande av standard* (C₁b-b). I samband med denna undersökningstidpunkt har temaelementkategorin formats utgående från beskrivningskategori C₁b4-U_{T2} (jfr bilaga 6, tabell 2). För eleven i nämnda beskrivningskategori får rengöringen betydelse för hushållet genom att *kläder och bostad sköts för att ge känslan av fräschhet och stil samt för att bevara produkten*. Flicka 5_f verbaliserar innebörden av beskrivningskategorin på följande säregna sätt under intervjun:

I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*

R: *Nå, för att om man har smutsiga kläder så ... de luktar nu int så där jättegott. Så de ser int så fina ut heller då de är smutsiga. Jå, och sen ännu till för att de ska hålla bättre.*

I: *Varför städar vi?*

R: *Nå vem sku vela [skulle vilja] bo i nån sän där röra då? /.../ För man hittar int nånting.*

I: *Varför diskar vi?*

R: *Det är ju int så där jättetrevligt att äta från samma fat varje dag om den är odiskad. /.../ Nå, att ha tallrikar och såna rena, att det ska se finare ut.*

I: *Varför tror du att vi vill hålla dom rena då?*

R: *Nå, det är just att ... om det fast kommer nå gäster ... Så int är det ju så jättebra att ge smutsiga tallrikar åt dom. (5_f)*

I **J-gruppen** har temaelementkategorin C₁b-b, *välbehag och upprätthållande av standard*, utökats med en elev, från två till tre elever vid T₂. Temaelementkategorin bygger nu på beskrivningskategorierna C₁b3-J_{T2} och C₁b5-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 2). För eleverna i beskrivningskategori C₁b5-J_{T2} är synen på rengöringens betydelse i hushållet att *bostaden och kläder rengörs av estetiska och ekonomiska skäl*. Följande intervjuцитat belyser beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*

R: *Nå, om man t.ex. har barn, så måst man ju tvätt deras kläder för att de inte ska se ut som nå lortgrisar å sånt.*

I: *Så det är främst en utseendemässig orsak?*

R: *Mm, å att int man ska stinka svett hela tiden å sånt.*

I: *Varför diskar vi då?*

KAPITEL 9

R: *Nå, int kan man ju samla allt så de blir såhär tio meter högar med ... typ disk. /.../ Nå, till slut har man ju ingenting att ät på. Int har man ju råd att köp nytt varje månad. (24_f)*

Välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär (C₁b-c)

Resultat vid T₁

Undersökningresultatet vid T₁ visar att alla elever i **U-gruppen**, bortsett från en, hävdar att betydelsen av rengöring innebär *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär* (C₁b-c). Temaelementkategorin är skapad utgående från beskrivningskategorierna C₁b1-U_{T1}, C₁b3-U_{T1}, C₁b4-U_{T1} och C₁b5-U_{T1} (jfr bilaga 3, tabell 2). Utgående från beskrivningskategori C₁b4-U_{T1} ges rengöringen i hushållet innebörd genom att den *hindrar spridning av ohyra och bibehåller en estetisk nivå och hygienisk standard*. Beskrivningskategorins innebörd uttrycks genom svaren på intervjufrågan nedan:

- I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*
R: *Nå, det är nog som utseende. Och just som hemma också att om man inte rengör ett kök, så har man en massa obehagliga middagsgäster ... som myror och spindlar och ...*
I: *Så de kommer om man inte städar?*
R: *Nå, int vet jag spindlar inte, men myror åtminstone tror jag ... och sånt ... småkryp och flugor kanske.*
I: *Ändå tvätt av kläder och textilier och skovård, varför?*
R: *Nå, så det inte ska va smutsigt och se sliskt ut. Det är inte en så trevlig syn. (1_f)*

I **J-gruppen** bildar beskrivningskategorierna C₁b3-J_{T1}, C₁b5-J_{T1} och C₁b7-J_{T1} grunden för temaelementkategori C₁b-c vid den första undersökningstidpunkten (jfr bilaga 9, tabell 2). Hälften av eleverna påträffas i temaelementkategori C₁b-c. I beskrivningskategori C₁b3-J_{T1} innebär *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär* för eleverna att rengöring i form av *städning samt personlig hygien hindrar sjukdomar och farlig bakteriespridning, dessutom ökar den trivseln* i hushållet. Beskrivningskategorins innebörd återspeglas i nedanstående citat:

- I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*
R: *Int ska man ju stinka som nån sån här gammal gubbluffare heller eller sände som går på gatan å aldri går i duschen ... äckligt ... Fast man ska ju ha bra hygien å helst ska man ju gå i duschen ganska ofta å ta ett bad eller så.*
I: *Varför städar vi våra hem?*
R: *Man städar nu för att int kan man ju ha det riktigt smutsigt heller ... å dammråttor över allt. Å då kommer de också sån här råttor å om man har hemska smutsigt i toaletten å, så kan de komma upp råttor, upp i sån hä avrör [avlopp].*
I: *Finns det nån annan orsak till varför vi städar?*
R: *Int vet ja ... för att hålla det rent.*
I: *Skovård då, varför är det viktigt?*
R: *Int vet ja. Alltså int putsar jag, men min mamma brukar sätta in i tvättmaskinen, så då blir dom ju renare å ser ut som nya. (24_f)*

Resultat vid T₂

Från den andra undersökningen i **U-gruppen** framgår det av resultatet att en fjärdedel av eleverna är noterade i temaelementkategori C₁b-c, där rengöringen i hushållet innebär *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär*. Beskrivningskategorierna C₁b5-U_{T2} och C₁b6-U_{T2}, utgör grundvalen för denna temaelementkategori (jfr bilaga 6, tabell 2). I enlighet med C₁b5-U_{T2} går rengöring i hushållet ut på att *hushåll och kläder rengörs av hygieniska skäl samt för att ge ett estetiskt intryck*. Beskrivningskategorin bekräftas av nedanstående intervjusvar:

- I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*
 R: *Nog måste man ju tvätta kläder så dom int e smutsiga. Diska ... det liksom sprider sig de här bakterierna om man äter ur en tallrik som man tidigare har ätit ur utan att diska. ...*
 I: *Varför städar vi?*
 R: *För att damm och bakterier ... man måste ju hela tiden städa för att hålla dem borta ... int är det kanske så bra att andas in luft med damm.*
 I: *Varför vårdar vi våra kläder och skor?*
 R: *Just om de blir smutsiga och så, att de ska se fina ut.*
 I: *Tror du att det finns något annat skäl till varför vi vårdar både kläder och hem osv. än att det ska de fint ut?*
 R: *Det är i så fall det där att få bort smuts och damm och bakterier ... (11_p)*

Vid undersökningstidpunkt T₂ utgör beskrivningskategorierna C₁b4-J_{T2} och C₁b6-J_{T2} grunden för temaelementkategori C₁b-c, *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär*, i **J-gruppen**. Undersökningsresultatet visar att drygt en tredjedel av J-gruppens elever återfinns i denna temaelementkategori. Elevernas uppfattningar av rengöringens betydelse i hushållet innebär, utgående från temaelementkategori C₁b-c och i enlighet med beskrivningskategori C₁b4-J_{T2}, att *huset rengörs utgående från estetiska och hälsomässiga motiv* (jfr bilaga 12, tabell 2). Nedanstående citat reflekterar karaktären av beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt?*
 R: *Nå, e bra hygien, å man får int så myki [mycket] ... man kan få ... man får int så myki bakterier på sig å blir int så fort sjuk, å får allergier om man har bra städat hus å.*
 I: *Finns det andra orsaker till att vi städar än att hålla bort sjukdomar?*
 R: *E sir bra ut å.*
 I: *Varför är det så viktigt att det ser bra ut?*
 R: *E känns viktigt. (21_p)*

Granskning av undersökningsresultaten

Rengöringens betydelse – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Alla elever bortsett från en av dem befinner sig i temaelementkategori C₁b-c vid det första undersökningstillfället. Bland eleverna i denna temaelementkategori uppfattas rengöringens betydelse som *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär*.

Eleven i temaelementkategori C₁b-b uppfattar däremot rengöringens betydelse som *välbehag och upprätthållande av standard*. Det framkommer inga könsskillnader vid T₁.

Den andra undersökningen avspeglar tydliga förändringar jämfört med resultatet från den första undersökningen. Resultatet vid T₂ visar att de flesta eleverna nu börjat uppfatta rengöringens betydelse analogt med temaelementkategori C₁b-a, dvs. *välstånd och trivsel samt bevarande av hushållets standard*. Fortfarande uppfattar emellertid vissa elever rengöringens betydelse som *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär*. I fråga om könsskillnader visar studien en tendens att pojkar i högre grad än flickor ingår i temaelementkategori C₁b-a vid T₂.

Rengöringens betydelse – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

Resultatet av den första undersökningen i J-gruppen visar en bred variation i elevernas uppfattningar av rengöringens betydelse. De flesta tillhör temaelementkategori C₁b-c, vilket innebär att rengöringens betydelse förknippas med *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär*. Vid T₁ uppfattar dock redan en relativt ansenlig andel av eleverna rengöringens betydelse i enlighet med temaelementkategori C₁b-a, med andra ord som *välstånd och trivsel samt bevarande av hushållets standard*. Resultatet vid T₁ visar en jämn könsfördelning i urvalet.

Tendensen i J-gruppen vid T₂ är att eleverna fortfarande är utspridda på någorlunda liknande sätt som vid T₁, dock så att majoriteten nu fördelar sig på temaelementkategorierna C₁b-a, *kroppsligt välstånd och trivsel samt bevarande av hushållets standard* och C₁b-c, *välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär*. Studien visar enbart små könsskillnader mellan T₁ och T₂ i J-gruppen.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Vid båda undersökningstidpunkterna visar resultaten av undersökningarna betydande skillnader mellan U- och J-gruppen. Elevkoncentrationen i U-gruppen är stark i temaelementkategori C₁b-c vid T₁, medan den är mer utspridd i J-gruppen. I U-gruppen är elevkoncentrationen dessutom stark i temaelementkategori C₁b-a vid T₂, medan den i J-gruppen enbart förändras i måttlig omfattning. Undersökningarna visar en tendens till jämn könsfördelning i de båda grupperna vid T₁. Det är emellertid en tendens att pojkar i större omfattning än flickor utvecklat en mer nyanserad syn på rengöringens betydelse, i U-gruppen såväl som i J-gruppen vid T₂.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- majoriteten av respondenterna i både U- och J-gruppen förknippar rengöringens betydelse i hushållet främst med välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär vid den inledande undersökningen
- de flesta av urvalets elever i U-gruppen vid T₂ anser att rengöringens betydelse i hushållet inte enbart innebär välbefinnanden utan även ett bevarande av hushållets standard

- det existerar få utmärkande förändringar mellan T₁ och T₂ i J-gruppen
- det i U-gruppen relativt sett existerar en större benägenhet bland pojkar än flickor att utveckla en mer nyanserad syn på rengöringens betydelse i hushållet.

Undervisningens utfall

Stor rörlighet bland eleverna i U-gruppen tyder på att undervisningen mellan de båda undersökningstidpunkterna utvecklat en markant förändring i synen på rengöringens betydelse. Vid T₁ förknippar eleverna rengöringens betydelse i hushållet enbart som välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär. Tendensen är emellertid helt annorlunda vid T₂, då de flesta av eleverna uppmärksammar rengöringens ekonomiska värde förutom kroppsligt och mentalt välbefinnande. Resultaten från utvärderingen av J-gruppen antyder att undervisningen lett till få förändringar och därmed obetydlig utveckling av elevernas uppfattningar av rengöringens betydelse mellan T₁ och T₂.

9.2.3 Hållbar hushållsmiljö – studiens huvudresultat

Nödvändig kompetens i hushållet

Studiens inledande undersökningar visar att majoriteten av eleverna i båda grupperna reflekterar kvalificerade insikter då det gäller traditionella göromål i hushållet. Elevernas syn på nödvändig kompetens i hushållet omfattar allsidig skötsel av hushållet, vilket tyder på att de flesta i båda grupperna har betydande insikter om vilken kompetens som behövs i ett hushåll redan vid det inledande stadiet av undervisningen. Samtidigt visar studiens inledande undersökningar i de båda grupperna att de övriga eleverna, bortsett från en elev, förknippar nödvändig kompetens i hushållet med färdighet i begränsade områden av hushållsarbetet. Detta gäller exempelvis beredskap i rengöring och matlagning. En elev förknippar uttrycket nödvändig kompetens i hushållet med en form av fackkunskap, dvs. tillsyn av fastigheten. Studiens avslutande undersökningar visar emellertid en tydlig tendens att relativt många elever i U-gruppen, men enbart en elev i J-gruppen, med hjälp av undervisningen kunnat utvidga och komplettera sin uppfattning av nödvändig kompetens i hushållet till mer kvalificerade insikter om traditionella göromål i hushållet.

Rengöringens betydelse

De inledande undersökningarna i studien visar att de flesta eleverna i U-gruppen och hälften i J-gruppen associerar rengöringens betydelse i hemmet antingen med välbefinnande av fysisk alternativt psykisk karaktär. Det är dessutom inga elever i U-gruppen och enbart drygt en fjärdedel av eleverna i J-gruppen som uppfattar rengöringen i hemmet ur ett mångsidigt perspektiv. Dessa elever förbinder rengöringens betydelse i hemmet med välmående och trivsel samt bibehållande av standard i fråga om hemmets tillhörigheter. Den andra undersökningen visar däremot att det finns knappt två tredjedelar av eleverna i U-gruppen men enbart drygt en tredjedel i J-gruppen som uttrycker en mångsidig upplevelse av rengöringens betydelse i hemmet efter undervisningen i ämnet.

Slutsats

I föreliggande studie har det lagts olika perspektiv på hållbar hushållsmiljö. Denna fokus omfattar elevernas uppfattningar av nödvändig kompetens i hushållet samt rengöringens betydelse i hemmet.

Å ena sidan visar resultaten att eleverna redan innan studien inleddes har förtjänstfulla insikter i hushållssysslor och god förståelse för den kompetens som krävs för traditionella göromål i hushållet. Vid denna mättidpunkt finns det föga skillnader mellan grupperna. Å andra sidan visar utvärderingen vid T_2 att U-gruppens elever haft större rörlighet än eleverna i J-gruppen. På så sätt har dessa elever i U-gruppen fått större allsidighet i uppfattningarna av hushållets skötsel vid T_2 än de övriga eleverna i de två urvalen.

I fråga om rengöringens betydelse visar studieresultaten att hemmiljöns fostran varit något snäv och i huvudsak immateriellt kopplad till individens trivselupplevelser. I U-gruppen visar utfallet av undervisningen tydligt att ett flertal av eleverna tillägnat sig ett mångsidigt perspektiv på rengöringens betydelse i hemmet. Detta perspektiv antyder att eleverna utökat sin förståelse för att rengöringen både har en materiell och en immateriell dimension. Motsvarande resultat framkommer inte i samma omfattning i J-gruppen vid T_2 .

9.3 Naturanpassad hushållning (C_2)

I föreliggande studie inkluderar temat Naturanpassad hushållning de två temaelementen *Olämplig miljöhushållning* och *Föredömlig miljöhushållning*. Temaelementen visar de undersökta elevernas uppfattningar då det gäller vilka livsstilar i hushållsverksamheten som missgynnar eller gynnar den globala miljön.

9.3.1 Olämplig miljöhushållning (C_{2a})

Temaelementet olämplig miljöhushållning (C_{2a}) har utmynnat i fyra temaelementkategorier. I nedanstående tabell 9:4 presenteras utfallet av undersökningarna från såväl U- som J-gruppen vid T_1 och T_2 . I presentationen ingår antalet respondenter i varje temaelementkategori där även könsfördelningen framgår. De beskrivningskategorier som temaelementkategorierna bygger på finns återgivna i tabell 3, bilagorna 3 och 6 för U-gruppen samt 9 och 12 för J-gruppen.

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

Tabell 9:4 Temaelement C_{2a} – Olämplig miljöhus hållning

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
C _{2a-a}	Ansvarslöst uppträdande <i>ΣC_{2a-a}</i>		1 _f , 2 _f , 3 _f , 8 _f , 12 _p , 13 _p , 16 _f	17 _p , 22 _f , 25 _p	17 _p , 19 _f , 20 _f , 22 _f , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f 7 _f 4 _p Σ11
C _{2a-b}	Överdriven förbrukning <i>ΣC_{2a-b}</i>	1 _f , 2 _f , 3 _f , 6 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 16 _f 8 _f 3 _p Σ11	4 _f , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 14 _p , 15 _p 4 _f 3 _p Σ 7	29 _f 1 _f Σ 1	21 _p , 27 _p 2 _p Σ 2
C _{2a-c}	Störningar i ekosystemet <i>ΣC_{2a-c}</i>	7 _p , 14 _p 2 _p Σ 2	5 _f 1 _f Σ 1	18 _f , 19 _f , 20 _f , 21 _p , 23 _f , 24 _f , 26 _p , 28 _p 5 _f 3 _p Σ 8	
C _{2a-d}	Bristande kunskap <i>ΣC_{2a-d}</i>	5 _f , 15 _p 1 _f 1 _p Σ 2		27 _p 1 _p Σ 1	
*	Bortfall <i>Σ*</i>	4 _f 1 _f Σ 1	6 _p 1 _p Σ 1	30 _f 1 _f Σ 1	18 _f 1 _f Σ 1
	<i>Σ_{TOT}</i>	10 _f 6 _p Σ16	10 _f 6 _p Σ16	8 _f 6 _p Σ14	8 _f 6 _p Σ14

Temaelementkategoriernas innebörd avspeglas nedan genom de redovisade beskrivningskategorierna som presenteras tillsammans med respondenternas intervjuцитat.

Ansvarslöst uppträdande (C_{2a-a})

Resultat vid T₁

Av resultaten från den första undersökningen framkommer det inga elever i **U-gruppen** under temaelementkategori C_{2a-a}, *ansvarslöst uppträdande*.

Inom **J-gruppen** är det vid T₁ tre elever som tillhör temaelementkategori C_{2a-a}, som har skapats utgående från beskrivningskategorierna C_{2a1}-J_{T1}, C_{2a4}-J_{T1} och C_{2a5}-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 3). I enlighet med beskrivningskategori C_{2a1}-J_{T1} tyder ett *mänskligt beteende som lämnar återanvändbart hushållsavfall kvar i naturen och sprider miljöfientliga avgaser* på ett *ansvarslöst uppträdande*. En sådan livsstil avspeglar en olämplig miljöhus hållning. Beskrivningskategorins innebörd synliggörs i följande intervjuцитat:

I: Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?

R: Myki [mycket] sånhe burkar, sånhe linsburkar [läskburkar] å ölburkar å myki glas å myki olika saker. Å då konserveringsmedel e int så bra å, myki hårspray å såna saker. /.../

I: Kommer du ännu på nånting?

R: Nå, då man eldar förståss. Om man har sånhe ugn, eller int ugn, utan kakel-ugn då ... så röken förståss och ... Janå, men he ... man hugger ju ner skogar

KAPITEL 9

å lagar [tillverkar] olika möbler, hus å såna saker å, att he ju int heller allti så bra. Eller e beror ju på om skogen e gammal eller ung, men e tär ju förstås på naturen he å. Å paper å såna saker.

I: Finns det ännu nånting du kommer på som i hushållet kan tära på naturen å miljön?

R: En själv. Man ja ...

I: Ja, på vilket vis?

R: Nå, ja man kan ju gör lite allt möjligt me naturen som man vill. Å då blir e ju bara fel. Ja, slänger skräp i naturen å, myki plast å ja å såna saker. Å he int nå bra.

I: Så du själv kan också vara en bidragande orsak?

R: Ja, man e ju allti på nåt vis nästan. Int brukar ja skräp som skräp i naturin men på nåt vis e man ju no nästan allti så. (22_f)

Resultat vid T₂

Resultatet från den andra undersökningen visar att knappt hälften av **U-gruppens** elever tillhör temaelementkategori C_{2a}-a vid T₂. Här har temaelementkategorin bildats av beskrivningskategorierna C_{2a1}-U_{T2}, C_{2a2}-U_{T2} och C_{2a4}-U_{T2} (jfr bilaga 6, tabell 3). Utifrån eleverna i beskrivningskategori C_{2a2}-U_{T2}, innebär olämplig miljöhushållning i form av *ansvarslöst uppträdande* att *miljöfarligt hushållsavfall samt energislöseri skadar miljön*. En av eleverna belyser beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

I: Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?

R: Det är just det ... kör bil ... ha myki plastförpackningar, typ då man köper så köper man int i papperspåsar utan i plast ...

I: Är det nånting i människans boende som tär på miljön?

R: Om man har nå gasspis eller myki el, så det går ju också ... att producera el.

I: Hur kan du påverka det?

R: Det går väl i princip att köpa grön el ... vindkraft. Men det är int så värst många som vill börja satsa på nå sånt.

I: Kan du göra nånting själv i hushållet?

R: Nå, just att dra ner på elkonsumtionen och int ha på lamporna i alla rum, utan bara i ett.

I: Ännu nånting som tär på miljön?

R: Om man klottar myki med vatten så kan det ju ... kan spara på vatten.

I: Hur kan man spara på vatten?

R: Nå, int bada i badkar och sånt när man tvättar sig ... att man int håller på med vattnet alltför länge. (13_p)

I **J-gruppen** bildar vid T₂ beskrivningskategorierna C_{2a2}-J_{T2}, C_{2a3}-J_{T2}, C_{2a4}-J_{T2} och C_{2a6}-J_{T2} basen för temaelementkategorin C_{2a}-a (jfr bilaga 12, tabell 3). Drygt tre fjärdedelar av J-gruppens elever uppfattar vid denna undersökningstidpunkt *ansvarslöst uppträdande* (C_{2a}-a) som en form för olämplig miljöhushållning. Utgående från eleverna i beskrivningskategori C_{2a4}-J_{T2} innebär detta att *luft och jord förorenas av problemavfall och giftiga gaser i atmosfären när skogen, naturens eget reningsverk, skövlas*. Beskrivningskategorins karaktär återspeglas av en pojke som besvarar intervjufrågan enligt nedanstående citat:

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*
R: *Koldioxid å sånde.*
I: *Varifrån kommer koldioxid?*
R: *Elspisar å sånt.*
I: *Är det nånting annat i människors konsumtion som tär på miljön förutom koldioxid?*
R: *E väl batterier å sånde. /.../*
I: *Om du tänker på människors boende, hur de bor och lever, är det nånting där som tär på miljön?*
R: *... Di hugger ju ner skog å ...*
I: *Och vad leder det till?*
R: *Minder skog och så bildas e minder syre som människon behöver å ...*
I: *Det som människan konsumerar, alltså det hon köper, använder och förbrukar, är det nånting av det som tär på miljön?*
R: *Batterier å lampor, olika plaster... å sånde bekämpningsmedel å ... (17_p)*

Överdriven förbrukning (C_{2a-b})

Resultat vid T₁

Resultatet från den första undersökningstidpunkten visar att drygt två tredjedelar av eleverna i **U-gruppen** ingår i temaelementkategori C_{2a-b}, som har sin grundval i beskrivningskategorierna C_{2a1-U_{T1}}, C_{2a2-U_{T1}}, C_{2a3-U_{T1}}, C_{2a4-U_{T1}} och C_{2a5-U_{T1}} (jfr bilaga 3, tabell 3). För eleverna i den slumpmässigt valda beskrivningskategorin C_{2a4-U_{T1}} innebär olämplig miljöhusållning i enlighet med C_{2a-b}, *överdriven förbrukning, bilavgaser som förgiftar växter samt avfall som inte bryts ned, t.ex. glas och batterier*. Nedanstående citat från intervjun med en av eleverna i beskrivningskategorin kännetecknar livsstilens innebörd:

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*
R: *(suck) Nå, det är ju nog om man åker bil. Avgaserna och det där ... som förgiftar växter och sånt också. Åh ... jag vet inte.*
I: *Om du tänker på själva hemmet, hushållet, finns det nånting där som skulle kunna vara dåligt för miljön? /.../*
R: *Nå, det är just om man som ... öh, ska föra ut skräpet då ... så där ... att om det hamnar nånstans sådär ... Fast egentligen så ... så det beror lite på vad det är, om det är som nå batteri eller såna här använda batterier som hamnar i naturen så är inte så bra ... och glas också förstås.*
I: *Om du tänker på mat då, kan den tära på naturen? /.../*
R: *Jag tror inte att själva maten egentligen ... gör nånting som ... Också vid vår villa så har vi ju som en kompost där, men att det ... ja ... till sist så smälter det ju nog som lite så där. Det blir som jord och sådär. (3_f)*

En av **J-gruppens** elever finns i temaelementkategori C_{2a-b} vid T₁, där beskrivningskategori C_{2a3-J_{T1}} utgör basen (jfr bilaga 9, tabell 3). Den flicka som befinner sig i nämnda beskrivningskategori förklarar att vanlig innebörd av olämplig miljöhusållning i form av *överdriven förbrukning* (C_{2a-b}) är *hushållsavfall som inte kan nedbrytas samt slösande med vatten och el*. Elev 29_f verifierar beskrivningskategorins innebörd genom nedanstående citat:

KAPITEL 9

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*
R: *Sånde förpackningar på viss mat, olika, som int går å återanvändas. Om man sätter sånde ... skräp som ... kan sätta sånde plast i sånde som man int återanvänder ... å sånt.*
I: *Du sa plast, vad är det för sorts plast?*
R: *Ja vet int men de e nå sånde som int går åt.*
I: *Som int går att återvinna?*
R: *Så ska man int, om man flyttar hemifrån, int ha på alla lampor så jättelänge fö de går som i elräkning. Int slösa vatten så jättemyki. Mm ... ja kommer int å tänka på nå mer, de e ... som kommer int å tänka på allt när man sitter här.*
(29_f)

Resultat vid T₂

Temaelementkategori C₂a-b, *överdriven förbrukning*, framkommer i **U-gruppen** vid den andra undersökningen genom beskrivningskategorierna C₂a3-U_{T2} och C₂a5-U_{T2} (jfr bilaga 6, tabell 3). Av U-gruppens elever befinner sig vid T₂ knappt hälften av dem i denna temaelementkategori. Med stöd av beskrivningskategori C₂a3-U_{T2} är olämplig miljöhushållning i form av *överdriven förbrukning* (C₂a-b) grundad på att anhopning av *avgaser, avfall och rengöringsmedel belastar miljön*. Beskrivningskategorins innebörd avspeglas i följande citat:

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*
R: *... avgaser ... tvättmedel ...*
I: *Vad är det i tvättmedlet som int är så bra för miljön?*
R: *Vet int.*
I: *Hur vet du att det är ett bra tvättmedel eller diskmedel då?*
R: *Om det är miljövänligt.*
I: *Hur vet du att det är miljövänligt?*
R: *Det står på förpackningen.*
I: *Hur står det?*
R: *Ett sånt där märke.*
I: *Vad är det för märke?*
R: *... Svan.*
I: *Är det nånting annat än avgaser och tvättmedel?*
R: *Avfall.*
I: *Vad för sorts avfall?*
R: *Grovavfall.*
I: *Vad är det då?*
R: *Metaller ... plast ... trä. (7_p)*

I **J-gruppen** är det endast två elever som befinner sig i temaelementkategori C₂a-b vid T₂. Kategorin grundar sig på beskrivningskategorierna C₂a1-J_{T2} och C₂a5-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 3). Olämplig miljöhushållning, grundad på *överdriven förbrukning*, innebär enligt den slumpmässigt valda eleven i beskrivningskategori C₂a5-J_{T2} att *miljön förbrukas och belastas av energikällorna kärnkraft och olja*. Eleven belyser beskrivningskategorins innebörd genom följande citat:

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*
R: *Nå, el å olja å ...*

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

- I: *De tär på naturen. Vet du hur det sker?*
R: *El ... så utvecklar di kärnkraft för å ...*
I: *Så du menar att sån el som kommer från kärnkraft inte är bra för miljön?*
R: *Int vet ja riktigt.*
I: *Om du tänker på det vi konsumerar då, är det nånting av det som du sku kunna ge exempel på som inte är bra för miljön, sånt som vi köper?*
R: *Papper.*
I: *Varför är inte det bra att konsumera?*
R: *Det tar bort skog? (27_p)*

Störningar i ekosystemet (C₂a-c)

Resultat vid T₁

Resultatet från studiens inledande undersökning visar att endast två elever i **U-gruppen** är registrerade i temaelementkategori C₂a-c, där det framgår att olämplig miljöhushållning är grundad på *störningar i ekosystemet*. Beskrivningskategori C₂a6-U_{T1} bildar grunden för denna temaelementkategori (jfr bilaga 3, tabell 3). Utgående från eleverna innebär *störningar i ekosystemet* helt enkelt *sopor*. Beskrivningskategorins innebörd framgår av intervjuцитatet som har följande ordalydelse:

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön? /.../*
R: *Jag vet inte.*
I: *Du känner inte alls till nånting sånt ...*
R: *Nä.*
I: *... som skulle kunna skada miljön och som finns i hushållet?*
R: *Kanske om man inte kastar skräpet ... utan man kastar det i roskisen [skräpkorgen].*
I: *Så du menar att skräpet tär på naturen och miljön. /.../ Vad är det för sorts skräp då?*
R: *Papper och ... sånt där. Plast och ...*
I: *Finns det annat skräp som tär på naturen än papper och plast?*
R: *Nog finns det väl. /.../ Jag kommer inte på det ... (14_p)*

Vid den första undersökningen i **J-gruppen** bildar beskrivningskategorierna C₂a2-J_{T1} och C₂a6-J_{T1} stödytor för bildandet av temaelementkategori C₂a-c (jfr bilaga 9, tabell 3). Drygt hälften av J-gruppens elever återfinns i denna temaelementkategori vid T₁. Olämplig miljöhushållning, som enligt eleverna från J-gruppen i beskrivningskategori C₂a2-J_{T1} anser förorsaka *störningar i ekosystemet*, innebär att *jorden förstörs av miljöfientliga vätskor, gaser och andra farliga ämnen*. Nedanstående citat återspeglar beskrivningskategorins karaktär:

- I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*
R: *E väl lite allting no. Vattne å tådde [sånt] man lagar ut e ju smutsit.*
I: *Men kan det tära på naturen och miljön?*
R: *Janå, e beror på va e i e [vad som är i det]. Om man har na jifter i e [gifter i det] så e re [är det] ju no, så försvinner ju gräse å.*
I: *Är det nånting du kommer att tänka på i hushållet som kan skada naturen och miljön?*

KAPITEL 9

- R: *Kommer na dåli rök [dålig rök] å he bord e [det borde det] ju int jär [göra] å.*
I: *Du sa det kommer rök – varifrån?*
R: *Tå man kokar elå na [eller nånting] om e kommer na, int bruk e ju va na farligt men ... men om e sku kom na tit [dit] ... Dammsugarn å allt skräp som man lägger i skräptunnon så far ju ti soptippen, å tår lemnar e [och där blir det] ju. Om e var nerbränt ... men no kommer e ju av plast å tådde [sånt] kommer e ju rök från.*
I: *Ja, å det skadar då naturen och miljön?*
R: *De mesta no. (28_p)*

Resultat vid T₂

Vid den andra undersökningstidpunkten återfinns enbart en av **U-gruppens** elever i temaelementkategori C_{2a-c}. Grunden till denna temaelementkategori finns i beskrivningskategori C_{2a6-U_{T2}} (jfr bilaga 6, tabell 3). I enlighet med denna elev är det olämplig miljöhushållning att *papper som används i hushållet orsakar skövling av skog*, eftersom det leder till *störningar i ekosystemet* (C_{2a-c}). Eleven uttrycker beskrivningskategorins innebörd på följande sätt:

- I: *Vad är det i hushållet som tår på naturen och miljön?*
R: *Hur det tår på miljön? ... Nä, där kommer jag nog int på nånting.*
I: *Nå, det som vi konsumerar, det som vi köper, använder och förbrukar i hushållet, är det nånting av det som tår på miljön?*
R: *Nå, just nå papper eller paff [papp]... så då måst man ju hugg ner nå träd för att få nå mjölkburkar eller nånting.*
I: *Kan man motverka det här så att int träden huggs ner ... ?*
R: *Nå, ... om man sen använder nå glasburkar istället.*
I: */.../ Ännu nånting i hushållet som tår på miljön?*
R: *Nää, ... jag kommer åtminstone int på nå. (5_f)*

Det återfinns inga elever från **J-gruppen** i temaelementkategori C_{2a-c} vid T₂.

Bristande kunskap (C_{2a-d})

Resultat vid T₁

I **U-gruppen** är temaelementkategori C_{2a-d}, *bristande kunskap*, vid T₁ baserad på beskrivningskategori C_{2a7-U_{T1}} (jfr bilaga 3, tabell 3). Undersökningresultatet visar att två elever tillhör beskrivningskategorin. Ur intervjuerna framgår det att *idéer om miljöskadliga faktorer saknas* bland dessa elever. Nedanstående citat reflekterar beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vad är det i hushållet som tår på naturen och miljön?*
R: *Öh, jag kommer nu inte riktigt just på.*
I: *Som inte är bra för naturen eller miljön?*
R: *Jaa, ... det har jag nog inte riktigt tänkt på.*
I: *Finns det nånting i köket ... i hushållet ... som kan skada, som inte är bra för naturen, som man kanske försöker förändra för att vara lite mera miljövänlig?*

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

R: *Ja ... Nå, jag kommer inte på ... (5_r)*

Vid T₁ finns det en elev från **J-gruppen** i temaelementkategori C₂a-d, som bygger på beskrivningskategori C₂a7-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 3). Denna elev *saknar föreställningar om miljökadliga faktorer* i hushållet. Innebörden av beskrivningskategorin återspeglas i följande citat:

I: *Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön?*

R: *Int vet ja nu va e sku va riktigt.*

I: *Kommer du på nånting som inte är bra för naturen och miljön i hushållet?*

R: *Nä ... int kommer ja på nå nu. (27_p)*

Resultat vid T₂

Vid undersökningstidpunkten T₂ finns det inga elever alls, vare sig från **U-** eller från **J-gruppen**, i temaelementkategori C₂a-d, *bristande kunskap*.

Granskning av undersökningsresultaten

Olämplig miljöhushållning – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Resultatet från den första undersökningen visar att en övervägande del av eleverna i U-gruppen, drygt två tredjedelar, uppfattar *överdriven förbrukning* (C₂a-b) som olämplig miljöhushållning. De övriga eleverna fördelar sig jämnt mellan temaelementkategorierna, *störningar i ekosystemet* (C₂a-c) och *bristande kunskap* (C₂a-d). En elev tillhör kategorin Bortfall. Vid T₁ är det en tydlig tendens att flickor i högre grad än pojkar uppfattar *överdriven förbrukning* som olämplig miljöhushållning. Däremot uppfattar inte flickorna *störningar i ekosystemet* som olämplig, i motsats till pojkarna.

Av undersökningsresultatet vid T₂ framgår det att alla U-gruppens elever, bortsett från två, nu fördelar sig jämnt mellan *ansvarslöst uppträdande* (C₂a-a) och *överdriven förbrukning* (C₂a-b). Enbart en elev ingår i temaelementkategori C₂a-c, medan en elev tillhör kategorin Bortfall. Vid den andra undersökningstidpunkten är det en tendens att flickor oftare än pojkar uppfattar *ansvarslöst uppträdande* som olämplig miljöhushållning.

Olämplig miljöhushållning – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

Bland J-gruppens elever är det drygt hälften som vid undersökningstidpunkt T₁ uppfattar olämplig miljöhushållning som *störningar i ekosystemet* (C₂a-c). De övriga eleverna är utspridda på alla andra temaelementkategorier med viss övervikt (tre elever) på *ansvarslöst uppträdande* (C₂a-a).

Den andra undersökningen visar att drygt tre fjärdedelar av eleverna i J-gruppen betraktar olämplig miljöhushållning utgående från temaelementkategori C₂a-a, dvs. som *ansvarslöst uppträdande*. Frånsett bortfallet (som innefattar en flicka) anser de återstående eleverna att *överdriven förbrukning* (C₂a-b) är en form för olämplig miljöhushållning. Vid T₂ anser alla flickor, bortsett från en i kategorin Bortfall, att *an-*

svarslost uppträdande innebär olämplig miljöhushållning, medan en tredjedel av pojarna nu börjat uppfatta *överdriven förbrukning* som olämplig miljöhushållning.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

En jämförelse av undersökningresultaten mellan de båda grupperna visar att en mindre andel av J-gruppens elever återfinns i temaelementkategori C₂a-a redan vid den första undersökningen. I U-gruppen finns däremot inga elever alls i denna temaelementkategori vid T₁. Det första undersökningstillfället visar också att de flesta eleverna i U-gruppen är koncentrerade i temaelementkategori C₂a-b, medan majoriteten av eleverna i J-gruppen är samlade i temaelementkategori C₂a-c. Studiens avslutande undersökning visar att eleverna i U-gruppen är koncentrerade i C₂a-a och C₂a-b, medan de flesta i J-gruppen är samlade i temaelementkategori C₂a-a vid T₂. Den mest framträdande könskillnaden mellan U- och J-gruppen är att de flesta flickorna i J-gruppen tillhör temaelementkategori C₂a-a vid T₂, medan enbart hälften av flickorna i U-gruppen ingår i denna temaelementkategori vid avslutningstidpunkten.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- i U-gruppen uppfattar de flesta eleverna vid den första undersökningstidpunkten överdriven förbrukning som en olämplig livsstilsform inom miljöhushållning
- vid T₂ är däremot ansvarslost uppträdande och överdriven förbrukning två jämnstora åsiktsgrupperingar i U-gruppen, vilka båda uppfattas som olämpliga livsstilsformer inom miljöhushållning
- vid T₁ uppfattar majoriteten av eleverna i J-gruppen störningar i ekosystemet som en olämplig livsstil i anknytning till miljöhushållning
- de flesta av J-gruppens elever betraktar ansvarslost uppträdande som en olämplig livsstilsform inom miljöhushållning vid den andra undersökningstidpunkten.

Undervisningens utfall

Utvärderingen av interventionsprogrammet i U-gruppen och den skolvisa läroplanen i J-gruppen tyder på att undervisningen lett till väsentliga förändringar i fråga om elevernas uppfattningar av olämplig miljöhushållning. Studien av undervisningsresultatet i U-gruppen visar att drygt två tredjedelar av eleverna tillägnat sig nya insikter mellan undersökningstidpunkterna T₁ och T₂. Motsvarande undervisningsresultat i J-gruppen visar ett resultat som är jämförbart med U-gruppens. Utvärderingen tyder följaktligen på att undervisningen både i U- och J-gruppen lett till avgörande förändringar gällande elevernas uppfattningar av den livsstilsform i hushållet som innebär olämplig miljöhushållning.

9.3.2 Föredömlig miljöhushållning (C₂b)

Ur temaelementet föredömlig miljöhushållning (C₂b) har det framkommit de tre temaelementkategorierna C₂b-a, C₂b-b och C₂b-c. Resultaten av undersökningarna vid T₁ och T₂ i U- och J-gruppen framgår av nedanstående tabell 9:5. I tabellen ingår dessut-

om antalet respondenter i varje temaelementkategori samt fördelningen mellan pojkar och flickor. Beskrivningskategorier som bildar grundvalen för de tre temaelementkategorierna kan iakttas i tabell 4, bilagorna 3 och 6 för U-gruppen samt bilagorna 9 och 12 för J-gruppen.

Tabell 9:5 Temaelement C_{2b} – Föredömlig miljöhushållning

Index	Temaelementkategori	Könsfördelat utfall i U-gruppen		Könsfördelat utfall i J-gruppen	
		T ₁	T ₂	T ₁	T ₂
C _{2b} -a	Övervägt naturskydd	2 _f , 8 _f , 13 _p	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 9 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p	17 _p , 21 _p , 22 _f , 24 _f , 26 _p , 27 _p , 29 _f	21 _p , 22 _f , 26 _p , 27 _p , 29 _f
	ΣC _{2b} -a	2f 1p Σ 3	6f 3p Σ 9	3f 4p Σ 7	2f 3p Σ 5
C _{2b} -b	Allmänt miljöbeaktande	1 _f , 3 _f , 4 _f , 5 _f , 6 _p , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 15 _p , 16 _f	5 _f , 8 _f , 10 _f , 16 _f	18 _f , 19 _f , 20 _f , 23 _f , 25 _p , 28 _p	17 _p , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 28 _p , 30 _f
	ΣC _{2b} -b	8f 4p Σ12	4f Σ 4	4f 2p Σ 6	3f 3p Σ 6
C _{2b} -c	Krav på kunskapsförnyelse	14 _p	14 _p , 15 _p		19 _f , 20 _f
	ΣC _{2b} -c	1p Σ 1	2p Σ 2		2f Σ 2
*	Bortfall		6 _p	30 _f	18 _f
	Σ*		1p Σ 1	1f Σ 1	1f Σ 1
	Σ _{TOT.}	10f 6p Σ16	10f 6p Σ16	8f 6p Σ14	8f 6p Σ14

I nedanstående text redovisas de tre temaelementkategorierna som framkommit, vilka bygger på beskrivningskategorier och intygas genom intervjuцитat.

Övervägt naturskydd (C_{2b}-a)

Resultat vid T₁

Resultatet från den första undersökningen i **U-gruppen** visar att tre elever tillhör temaelementkategori C_{2b}-a, *övervägt naturskydd*, som baserar sig på beskrivningskategori C_{2b}2-U_{T1}. En livsstil i hushållet som uttrycker föredömlig miljöhushållning innebär i enlighet med dessa elever att *använda miljövänliga produkter och metoder som hindrar naturförstörelse*. Nedanstående intervju svar reflekterar kategoriernas innebörd:

I: Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?

R: Nå, egentligen finns det nu knappast någån miljövänliga hushåll för att nånting förstör antagligen miljön. Som ... vårt hushåll på sommaren. Vi har inte el, vi har inte rinnande vatten, vi har ... vi har liksom sådär. Men man slänger ju ändå sån där saker och så. Men ja ... det är nu ... det är nu ganska svårt att få riktigt miljövänligt sådär. Men att man kan ju använda ... som när man diskar ... så här diskmedel och tvättmedel som inte har så mycket sån här ... starka ämnen i sig och så där. Och som ... man kan ... man behöver ju inte använda såndär smink och sån där och ... borttagningsmedel har ju också lite så här ... /.../ Och så behöver man ju inte äta som så där mycket sån där

KAPITEL 9

färgämnena och sånt där. Och bilar det ger ju också mycket sånt där ... att har man ... vi har två bilar. Det är som ... det är nu lite sådär... för att vi har som ganska långt till alla möjliga ställen att det ... enda jag ... jag har kort bit till skolan. Resten är ganska ... såhär på långa avstånd, förutom butikerna då. Som ska vi till nå släktingar så, vi har inga släktingar här i närheten alls. Och så där ... att pappa, så han, han har nog också som sparar ganska mycket, för han cykla till jobbet nog någån år. Men det är fem, sex kilometer dit. /.../ Men att det är nu ... det är ju svårt att få nå såhär ... jättemiljövänligt.

I: *Är det nånting mer ännu du lägger in i begreppet miljövänlig hushållning?*

R: *Nå, nja ... egentligen nu inte som så där att. Som ... man äter nu sån där produkter att nu inte allt för mycket såndär konstgrejor och kläder av konstmaterial. Det är ganska onödigt sån där. Men att ... så som att man inte som ... använder jättemycket sån där papper och saker och sånt. Med sån där blekningsmedel och saker, det behöver man heller inte ha. Så där blekta saker och ... som sånt. Och så man behöver ju inte kasta skräp heller som sådär om man nu ... Om man är nånstans så behöver man inte slänga skräp på marken heller. Det är ju, som så där plast och sånt, att det förmultnar ju aldrig. (8_f)*

Vid T₁ framhåller hälften av eleverna i **J-gruppen** en uppfattning i fråga om en livsstil som avspeglar föredömlig miljöhusållning motsvarande temaelementkategori C₂b-a, *övervägt naturskydd*. Med avseende på det första undersökningstillfället vilar temaelementkategorin på beskrivningskategorierna C₂b1-J_{T1} och C₂b2-J_{T1} (jfr bilaga 3, tabell 4). För eleverna i beskrivningskategori C₂b2-J_{T1} innebär föredömlig miljöhusållning i form av *övervägt naturskydd* att *hindra utsläpp och obetänksam nedsmutsning samt odla ekologiskt*. En av eleverna besvarar intervjufrågan nedan på ett sätt som verifierar karaktären av beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*

R: *Nå, man ska int släng saker i naturen å... å ... int ta nå gift eller nå [nånting]. Int behöver man he na [det alls] om man har eget litet land, int behöva man gift int. E [det är] bara sånde [såna] större som har, som lever på e. /.../*

I: *Kan miljövänlig hushållning betyda nånting annat då?*

R: *Nå, att du tar å ... va heter e ... tar å kollar din kompost ... så kan man lägga olika i grovavfall å allt. Va heter e ...?*

I: *Att man sorterar.*

R: *Ja, sorterar. Å så att man tar ... alltså dit man skickar e så tar bra hand om e. Så att [namn på avfallsbolag] e väl ganska bra. /.../*

I: *Finns det miljövänlig mat?*

R: *Nå, an e ... som man ha odla själv å som int e så myki inplasta å så ... å int gifti ... å int konstgödsel, fö e skadar no eller skadar naturen. (21_p)*

Resultat vid T₂

I **U-gruppen** formas vid T₂ temaelementkategori C₂b-a, *övervägt naturskydd*, utgående från beskrivningskategorierna C₂b1-U_{T2}, C₂b2-U_{T2} och C₂b3-U_{T2} (jfr bilaga 6, tabell 4). Undersökningresultatet visar att drygt hälften av eleverna återfinns i temaelementkategori C₂b-a. För dessa elever innebär en livsstil som framhäver föredömlig miljöhusållning, utgående från den slumpmässigt valda beskrivningskategorin C₂b2-U_{T2}, att *sortera sopor, använda miljömärkta produkter och undvika varor med långa trans-*

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

portsträckor. En av eleverna exemplifierar beskrivningskategorins meningsinnehåll genom nedanstående intervjuцитat:

- I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Nå, man kan ju tänka lite på om man köper miljövänligare produkter och sånt. Och sen med skräp att man sorterar det, sånt.*
I: *Om du tänker på mat då?*
R: *Nå, man behöver int köpa sånt som är så långt ifrån, för att det är långa transportsträckor och sånt. Man kan köpa sånt som är nära ifrån.*
I: *Varför är det bättre?*
R: *De har int transporterats så långt. Det är ju int bra att transportera dom långt, för man vet ju int hur de mår under färden.*
I: *Ännu nånting som du kommer att tänka på med miljövänlig hushållning?*
R: *Nå, int tror jag det. (4_f)*

Bland **J-gruppens** elever tillhör drygt en tredjedel av eleverna temaelementkategori C₂b-a vid den andra undersökningstidpunkten. De två beskrivningskategorierna C₂b1-J_{T2} och C₂b2-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 4) bildar grundvalen för temaelementkategori C₂b-a, *övervägt naturskydd*. I enlighet med C₂b-a och utgående från beskrivningskategori C₂b2-J_{T2}, innebär denna livsstil motsvarande föredömlig miljöhushållning att *begränsa bruk av miljöfientliga produkter, el och värme samt välja ekologiska och djurvänliga produkter*. Eleven i beskrivningskategorin återspeglar innebörden genom följande citat:

- I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Ja, hårspray å såna saker ... man behöver int använd så myki [mycket]. Å man köper ju ganska myki i sånde [så där] plast å såna saker, som man då kanske också slänger i naturen ... å sånt. Å sånhe [så här] värme å elektricitet så kanske man int behöver så myki då som man har.*
I: *Vad menar du med det där med värme och elektricitet?*
R: *Nå, som ... ja, e svårt ti förklar.*
I: *Har de nånting att göra me miljövänlig hushållning?*
R: *Jag tycker he ... men /.../*
I: *Ännu nånting som du tänker på när det gäller miljövänlig hushållning, vad kan det riktigt innebära?*
R: *Nå, såna här produkter som man köper ... som mat å sånt så kan man ju välj sånhäna [såna här] ekologiskt odlade ... å såna saker. Å ekomjolk, å som från sprätthöns å sånt ... ägg då ... å olika saker.*
I: *Varför är det miljövänligt?*
R: *Nå, hönsen så sitter ju som instängda i burar å he [det] int speciellt som djurvänligt å såde [så där]. Så att e ju lite dyrare förstås, men dom får ju gå fritt å såde ... (22_f)*

Allmänt miljöbeaktande (C₂b-b)

Resultat vid T₁

Resultatet av den inledande undersökningen i U-gruppen visar att drygt tre fjärdedelar av eleverna tillhör temaelementkategorin C₂b-b, *allmänt miljöbeaktande*. Temaele-

KAPITEL 9

mentkategorin är anlagd på de fyra beskrivningskategorierna C₂b1-U_{T1}, C₂b3-U_{T1}, C₂b4-U_{T1} och C₂b5-U_{T1} (jfr bilaga 3, tabell 4). Utgående från beskrivningskategori C₂b3-U_{T1} betonar dessa elever ett *allmängiltigt miljöbeaktande* då de associerar livsstilar i enlighet med föredömlig miljöhushållning som t.ex. att *återvinna och sortera sopor*. Beskrivningskategorins innebörd uttrycks i citatet nedan på ett karaktäristiskt sätt:

- I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Nå, just att man ska som, vad heter det, man ska återvinna saker och ... som att man inte ska slänga batterier i vanligt köksavfall och sånt här.*
I: *Du sa att man kan återvinna. Vad är det man kan återvinna?*
R: *Alltså just som sån här. Det finns ju allt möjligt sånt här just för batterier där man ska sätta dom på speciella ställen och glas ... sån här burkar och ... flaskor och allt möjligt som man ska sätta på vissa ställen och ... just såna här limsaflaskor [läskflaskor] och sånt går ju att återvinna. Man får ju pant för det och*
I: *Är det nånting ytterligare som man kan kalla miljövänlig hushållning än att återvinna batterier och glas och flaskor?*
R: *Just som att man ska sortera saker, att det hamnar vid rätt ställen, och ... Att man inte bara blandar allting i ett ställe och ...*
I: *Var är rätta ställen då?*
R: *Nå, alltså det finns såna här olika roskisar [avfallskärl] för som köksavfall och pappersavfall och glasavfall och grovavfall och. (1_f)*

Vid T₁ framträder knappt hälften av **J-gruppens** elever i temaelementkategori C₂b-b, som har utkristalliserats genom beskrivningskategorierna C₂b3-J_{T1}, C₂b4-J_{T1} och C₂b5-J_{T1} (jfr bilaga 9, tabell 4). För eleven som tillhör beskrivningskategori C₂b4-J_{T1} betyder en livsstil i enlighet med föredömlig miljöhushållning, utifrån *allmänt miljöbeaktande* (C₂b-b), att *sortera hushållsavfallet noga samt använda frukt och potatis*. Nedanstående citat återspeglar beskrivningskategorins innebörd:

- I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Janå, man ska sorter skräpe, å ...*
I: *Vad innebär det att man sorterar skräp?*
R: *Man lägger plast i na tådde elå [något sånt eller] na tådde farligt plast i na tådde skilda [speciella], grovavfall å batterier i skilda [speciella] å /.../*
I: *Och då är man miljövänlig?*
R: *No [nog] miljövänligare.*
I: *Kommer du ännu på nånting vad det kan betyda det här miljövänlig hushållning?*
R: *Int veit ja [vet jag] nu.*
I: *Finns det mat som kan vara miljövänlig?*
R: *Om man äter opp a [upp den].*
I: *Om man äter opp vad?*
R: *Matin, så e man no miljövänli.*
I: *Finns det speciell mat som är miljövänlig?*
R: *Janå, frukter å sände äter ju djuren, å så de e väl no ... Ja, å pärona [potatis] å tådde [och sånt].*
I: *Så det som odlas då?*
R: *Ja.*

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

- I: *Kött är alltså inte miljövänligt då?*
R: *Janå, no e de ju vissa djur som äter he å no.*
I: *Är det ännu nånting du kommer att tänka på med det här begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Int veit ja. (28_p)*

Resultat vid T₂

Beskrivningskategorierna C₂b4-U_{T2}, C₂b5-U_{T2} och C₂b6-U_{T2} utgör vid T₂ i **U-gruppen** grundvalen för temaelementkategorin C₂b-b (jfr bilaga 6, tabell 4). En fjärdedel av U-gruppens elever återfinns i temaelementkategori C₂b-b där de framhäver ett *allmänt miljöbeaktande* i fråga om livsstil enligt föredömlig miljöhus-hållning. Utgående från beskrivningskategori C₂b5-U_{T2} innebär detta att *spara resurser och sortera sopor*. Beskrivningskategorins innebörd belyses av en elev som besvarar intervjufrågan på följande sätt:

- I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Det är just det där att man int ska skräpa ner i naturen, utan man istället lägger det i roskis [avfallskärl] och så där.*
I: *Kan man vara miljövänlig på något annat sätt i hushållet?*
R: *Man ska cykla istället för att åka bil. Om det är lång väg kan man fara med buss, så att det int går så mycket bensin. Och det skräpar ner, eller blir smutsigare, och så är det dåligare att andas, om man kör med bil. Så om tusen år kan det vara mycket dåligare att andas ... och skräpig i luften.*
I: *Om du tänker på hushållet och maten, kan den vara mer eller mindre miljövänlig?*
R: *Mm ... man ska städa varje dag eller så där att sopa ... varje vecka kan man städa lite mera.*
I: *Och du menar att man är mera miljövänlig om man sopar en gång i veckan?*
R: *Mm ... eller storstäda en gång i veckan.*
I: *Om du tänker på mat, finns det miljövänlig mat? Vad är det i så fall?*
R: *Jag vet int.*
I: *Eller nånting i hushållet som är mer eller mindre miljövänligt.*
R: *Nä ... (16_p)*

Den andra undersökningen i **J-gruppen** visar samma resultat som den första, dvs. knappt hälften av eleverna finns i temaelementkategori C₂b-b. Temaelementkategorin bygger vid denna undersökningstidpunkt på beskrivningskategorierna C₂b3-J_{T2}, C₂b4-J_{T2} och C₂b5-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 4). En livsstil som markerar föredömlig miljöhus-hållning innebär utgående från C₂b-b, *allmänt miljöbeaktande* och i enlighet med beskrivningskategori C₂b5-J_{T2}, att *hålla naturen ren, vädra och vattna blommor*. Pojke 25_p uttrycker sin uppfattning av naturmiljöproblematiken genom följande citat som belyser en sida av allmänt miljöbeaktande:

- I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*
R: *Så att de e vänligt fö miljön.*
I: *Ja å va kan de vara de då?*
R: *Ja vet int. Ja, så man int slänger i naturen ... så man int slänger på gården ... plockar upp efter sig.*

KAPITEL 9

I: *Men om du tänker på dehär som mera inne i hemmet, i köket, och där vi lever och bor i huset, hur kan man vara miljövänlig där?*

R: *Ja vet int.*

I: *Du kommer int på nånting som sku kunna kopplas ihop med miljövänlig hushållning?*

R: *Man vädrar ... å så blommor i huse ... vattnar.*

I: *Man vattnar blommor?*

R: *Ja å annat som man har. (25_p)*

Krav på kunskapsförnyelse (C_{2b-c})

Resultat vid T₁

Endast en elev från **U-gruppen** finns vid den första undersökningstidpunkten i temaelementkategori C_{2b-c}, som har sitt ursprung i beskrivningskategori C_{2b6}-U_{T1} (jfr bilaga 3, tabell 4). Av beskrivningskategorin framgår *inga idéer om miljövänlig hushållning* vilket innebär att det ställs *krav på kunskapsförnyelse* hos eleven vid skolstarten. Följande intervjusvar, som ges av pojke 14_p, uttrycker beskrivningskategorins innebörd:

I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*

R: *Så att man ... inte vet jag.*

I: *Miljövänlig hushållning.*

R: *Jag vet inte.*

I: *Om man på något vis är miljövänlig i ett hushåll, hur är man då?*

R: *Vet inte.*

I: *Har du inte alls några tankar och funderingar om det?*

R: *Nä.*

I: *Med tanke till exempel på mat eller ... kan man vara miljövänlig på något vis när det gäller mat eller matlagning?*

R: *Jag vet inte.*

I: *Med städning eller ...?*

R: *Inte vet jag. (14_p)*

I **J-gruppen** finns det inga elever som inordnats i temaelementkategori C_{2b-c} vid T₁.

Resultat vid T₂

Av det andra undersökningsresultatet i **U-gruppen** framgår att temaelementkategori C_{2b-c}, *krav på kunskapsförnyelse*, utökats med ytterligare en elev. Temaelementkategorin innehåller nu två elever som enligt beskrivningskategori C_{2b7}-U_{T2}, *saknar uppfattning om miljövänlig hushållning*, (jfr bilaga 6, tabell 4). Beskrivningskategorins innebörd uttrycks av den ena eleven på följande sätt:

I: *... miljövänlig hushållning ... om du tänker i hushållet, kan man på något sätt vara miljövänlig där?*

R: *Nog kan man säkert det nog.*

I: *Hur kan man vara det?*

R: *Jag vet int.*

RESULTAT – HUSHÅLL OCH MILJÖ

I: *Har du exempel på hur man kan vara miljövänlig?*

R: *Int vet jag. (15_p)*

Vid den andra undersökningstidpunkten har det i **J-gruppen** tillkommit två elever i temaelementkategori C₂b-c, *krav på kunskapsförnyelse*. Temaelementkategorin har formats utgående från beskrivningskategorin C₂b6-J_{T2} (jfr bilaga 12, tabell 4), där det konstateras *avsaknad av tankar om miljövänlig hushållning* bland dessa elever. Beskrivningskategorins innebörd verifieras genom följande intervjuцитat:

I: *Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning?*

R: *Ja vet int om ja tänker på nåt int.*

I: *Har du tänkt vad det kan betyda, har du en aning om vad det är?*

R: *Nå, int riktigt. (20_t)*

Granskning av undersökningsresultaten

Föredömlig miljöhushållning – T₁ jämfört med T₂ i U-gruppen

Den inledande undersökningen visar att tre fjärdedelar av eleverna anser att *allmänt miljöbeaktande* (C₂b-b) representerar en gynnsam livsstil i en naturanpassad hushållning som kan påverka den globala miljön föredömligt. Tre elever betraktar däremot *övervägt naturskydd* (C₂b-a) som en föredömlig livsstil. Resultatet av den inledande undersökningen visar att det finns en pojke som kan ställa *krav på kunskapsförnyelse* (C₂b-c) för att ha möjlighet att bilda egna uppfattningar i fråga om föredömlig miljö-hushållning.

Studiens avslutande undersökning visar att drygt hälften av eleverna har utvecklat och förändrat sina uppfattningar i fråga om en gynnsam livsstil som kan påverka den globala miljön föredömligt. Vissa av dessa elever har bytt ståndpunkt från ett *allmänt miljöbeaktande* till ett *övervägt naturskydd*. Tre elever uppfattar fortfarande *allmänt miljöbeaktande* (C₂b-b) som en gynnsam livsstil i en naturanpassad hushållning då målet är att påverka den globala miljön föredömligt. Två elever kan vid denna mättidpunkt ställa *krav på kunskapsförnyelse* (C₂b-c). En elev tillhör kategorin Bortfall.

U-gruppens resultat vid T₁ visar inga specifika könsskillnader. Det finns dock en pojke, inga flickor, som kan ställa *krav på kunskapsförnyelse*. Undersökningen vid T₂ visar dels en tendens att flickor är mindre förändringsbenägna än pojkar, dels att det fortfarande enbart är pojkar som kan ställa *krav på kunskapsförnyelse* gällande synen på föredömlig miljö-hushållning.

Föredömlig miljöhushållning – T₁ jämfört med T₂ i J-gruppen

J-gruppens inledande undersökning visar att elevernas uppfattningar av en gynnsam livsstil i en naturanpassad hushållning som kan påverka den globala miljön föredömligt, är relativt jämnt fördelade mellan de båda temaelementkategorierna *övervägt naturskydd* (C₂b-a) och *allmänt miljöbeaktande* (C₂b-b). En flicka tillhör kategorin Bortfall.

Vid T_2 är eleverna utspridda på alla temaelementkategorier, även om de flesta är relativt jämnt fördelade mellan temaelementkategorierna *övervägt naturskydd* (C_2b-a) och *allmänt miljöbeaktande* (C_2b-b). Två flickor i J-gruppen kan ställa *krav på kunskapsförnyelse* (C_2b-c) vid T_2 . En flicka tillhör kategorin Bortfall.

Det existerar inga markanta könsskillnader i J-gruppen, vare sig vid T_1 eller vid T_2 . I J-gruppen är det en tendens att flickor men inte pojkar kan ställa *krav på kunskapsförnyelse* i fråga om föredömlig miljöhushållning.

Jämförelser mellan U- och J-gruppen

Den inledande undersökningen, i fråga om uppfattningar av föredömlig miljöhushållning i U-gruppen, visar att det enbart är en marginell andel av eleverna som tillhör temaelementkategori C_2b-a . I J-gruppen visar motsvarande undersökningsresultat däremot att hälften av eleverna befinner sig i denna temaelementkategori. Undersökningen vid T_1 visar dessutom att det i U-gruppen finns en stark koncentration av elever (tre fjärdedelar) i temaelementkategori C_2b-b , vilket skiljer sig markant från undersökningsresultatet i J-gruppen.

Resultatet från den avslutande undersökningen visar att det i U-gruppen existerar en tydlig elevkoncentration i temaelementkategori C_2b-a . Detta resultat skiljer sig från motsvarande undersökningsresultat i J-gruppen, där eleverna är relativt jämnt fördelade mellan temaelementkategorierna C_2b-a och C_2b-b vid T_2 .

Vid den andra mättidpunkten framkommer det könsskillnader mellan U- och J-gruppen på så sätt att det i U-gruppen enbart existerar pojkar som kan ställa krav på kunskapsförnyelse i fråga om föredömlig miljöhushållning, medan detta i J-gruppen endast omfattar flickor.

Sammanfattning av studieresultatet

Resultatet av utvärderingen tyder på att:

- de flesta elever i U-gruppen betraktar en livsstil motsvarande allmänt miljöbeaktande som en föredömlig miljöhushållning vid den första undersökningen
- ungefär hälften av U-gruppens elever börjat uppfatta livsstilen övervägt naturskydd som en mer föredömlig miljöhushållning än allmänt miljöbeaktande vid T_2
- hälften av eleverna i J-gruppen redan vid T_1 uppfattar livsstilen övervägt naturskydd som en föredömlig miljöhushållning
- livsstilen övervägt naturskydd som en föredömlig miljöhushållning har försvagats något i J-gruppen vid T_2 jämfört med undersökningstidpunkten T_1
- det förekommer föga könsskillnader i de två urvalen bortsett från att det i U-gruppen är pojkar som kan ställa krav på kunskapsförnyelse i fråga om perspektiv på föredömlig miljöhushållning, medan det i J-gruppen gäller enbart flickor.

Undervisningens utfall

U-gruppens undervisning, som bygger på ett interventionsprogram, har lett till betydande förändringar mellan undersökningstidpunkterna T_1 och T_2 . Utvärderingen vid T_2

visar att nästan hälften av eleverna nu funderar mer i banor av en relevant situationsanpassad och aktuell livsstil i fråga om en föredömlig naturanpassad miljöhushållning. Detta reflekterar ett tydligt överlevnadsperspektiv bland dessa elever. I J-gruppen visar däremot resultatet av undervisningen, utgående från den skolvisa läroplanen som ligger till grund för undervisningen, enbart godtyckliga förändringar mellan undersökningstidpunkterna T_1 och T_2 . Utvärderingen visar sålunda inga tydliga effekter av undervisningen och vid T_2 betraktar lika många elever som vid T_1 livsstilen allmänt miljöbeaktande som en föredömlig naturanpassad miljöhushållning. Detta innebär att de traditionella detaljinsatserna vid föredömlig miljöhushållning inte har kunnat tonas ned genom undervisningen.

9.3.3 Naturanpassad hushållning – studiens huvudresultat

Olämplig miljöhushållning

Studien visar en markant variation mellan den första och den andra undersökningstidpunkten i fråga om elevernas uppfattningar av livsstilar som tydliggör en olämplig miljöhushållning. De inledande undersökningarna visar att ingen i U-gruppen och ett fåtal av eleverna i J-gruppen är medvetna om att hushållsmedlemmar genom obetänksamhet eller genom att handla mot bättre vetande i hushållet, visar ett ansvarslöst uppträdande som missgynnar en naturanpassad hushållning. Av de inledande undersökningarna framgår däremot att de flesta elever föreställer sig antingen överdriven förbrukning eller störningar i ekosystemet som en form av olämplig miljöhushållning. Vid den andra undersökningstidpunkten visar dock flertalet av eleverna i båda grupperna hög medvetenhet om att de själva genom bl.a. en ansvarslös livsstil i hushållet bidrar till olämplig miljöhushållning.

Föredömlig miljöhushållning

Studiens inledande undersökningar visar här att ett fåtal elever i U-gruppen men hälften av eleverna i J-gruppens uppfattar en relevant situationsanpassad och aktuell livsstil, som föredömlig miljöhushållning. Denna form av övervägt naturskydd visar att relativt många elever i J-gruppen redan vid inledningen av undervisningen i huslig ekonomi har betydande kunskaper om och erfarenheter av hur en hushållsmedlem kan gynna en naturanpassad hushållning. Studiens inledande undersökningar visar också att de flesta elever i U-gruppen samt ett betydande antal elever i J-gruppen uppfattar olika former av traditionella detaljinsatser, dvs. ett allmänt miljöbeaktande, som föredömlig miljöhushållning. Den andra undersökningen visar att majoriteten av eleverna i U-gruppen, men enbart en mindre andel av eleverna i J-gruppen, upplever att övervägt naturskydd kan bidra till att både hushållet och den globala miljön gynnas.

Slutsats

Det inledande undersökningresultatet av studien visar att de flesta elever saknar insikt om att det ansvarslösa uppträdandet är en form av olämplig miljöhushållning som försämrar förutsättningarna för en naturanpassad hushållning. De flesta föreställer sig människans överdrivna förbrukning eller hennes störningar i ekosystemet som en form av olämplig miljöhushållning som hindrar möjligheterna för en naturanpassad hushållning. Att som individ själv behöva ta ett personligt ansvar för att åstadkomma en na-

KAPITEL 9

turanpassad hushållning verkar inte vara något utpräglat karaktärsdrag hos eleverna när studien inleds. Studiens avslutande undersökningsresultat visar emellertid att undervisningen lett till en tydlig fokusering på det ansvarslösa uppträdandet som en avgörande form av olämplig miljöhushållning. Studien visar således en distinkt förändring i elevernas förhållningssätt, från att ursprungligt enbart betona distanserade och kollektiva orsaker till olämplig miljöhushållning till att slutgiltigt på ett karaktäristiskt sätt betona människans individuella ansvar genom hennes uppträdande, dvs. livsstil i hushållet.

I fråga om föredömlig miljöhushållning visar undersökningsresultaten från T₁ att de flesta elever uttrycker ett allmängiltigt miljöbeaktande, dvs. att det behövs traditionella detaljinsatser för att säkerställa en naturanpassad hushållning. Men det finns också ett övervägt naturskyddstänkande, främst bland eleverna i J-gruppen. Studiens avslutande undersökningar visar dock att elevernas tankar kring föredömlig miljöhushållning varierar. Ungefär hälften av eleverna i U-gruppen har tillägnat sig ett övervägt naturskydd som omfattar en relevant situationsanpassad och aktuell livsstil som reflekterar ett tydligt överlevnadsperspektiv. I J-gruppen visar resultatet en tendens att eleverna både vidhåller traditionella detaljinsatser och en relevant situationsanpassad samt aktuell livsstil utifrån en idé om naturanpassad hushållning. Studien visar sålunda att undervisningen i U-gruppen har fått det individuella reflekterandet bland eleverna att växa, medan undervisningen i J-gruppen delvis har cementerat det traditionella tänkandet.

Kapitel 10

DISKUSSION OCH SAMMANFATTNING

I diskussionskapitlet för jag resonemang om väsentliga delar av studieresultatet som berör barns och ungas uppfattningar i fråga om aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö. De resultat som verkar ha störst betydelse för utvecklingen av läroämnet huslig ekonomi får en framträdande plats i diskussionen. För att kunna uppskatta huruvida mina egna undersökningsresultat skiljer sig från eller motsvarar tidigare forskning, jämför jag de egna resultaten med andras forskningsresultat. Dessutom jämför jag mitt studieresultat med gällande ämnes- och lärandeteorier för att kunna upptäcka och värdera behållningen av min forskning. Resultatet av studien belyser barns och ungas erfarenheter av fostran i hemmiljön samt lärande i den grundläggande utbildningen. Denna centrala del av studieresultatet diskuteras i relation till teorier kring social fostran och avsiktligt lärande samt vilket nyttovärde respondenternas åsikter skulle kunna tillföra undervisningen i huslig ekonomi ur ett didaktiskt perspektiv. Avslutningsvis ser jag tillbaka på mitt eget forskningsarbete, där jag för vissa mätteoretiska resonemang och där jag dessutom blickar framåt och reflekterar kring mina idéer om framtida forskning.

10.1 Måltidsvanor

Kulturberoende förhållningssätt i samhället, bl.a. måltidstraditioner, blir synliga genom hemmens måltidsmönster, måltidens innehåll och individens sällskap under måltiden. Precis som Haapalahti m.fl. (2003) hävdar, innehåller både hemmiljön och samhället en fostrande potential som kan bidra till att utveckla människor. I hemmiljön är det föräldrarnas fantasi och förmåga att involvera barn och unga i måltidstraditionerna som bidrar till fostran av de ungas attityder till sunda födoingtar.

10.1.1 Vardagens uppskruvade tempo utarmar hemmets måltidsmönster

Hemmets måltidsmönster representerar en viktig bas för hälsan i de flesta människors liv. I finländska näringsrekommendationer (Statens näringsdelegation, 2005) förespråkas ett regelbundet intag av måltider, bl.a. för att undvika småätande mellan måltiderna. Statens näringsdelegation framhåller dessutom att sjukdomar som karies, fetma och diabetes kan ha sitt ursprung i oregelbundna måltidsvanor.

Resultatet av den första undersökningen i min studie visar markanta skillnader mellan de två studerade elevgrupperna. Redan vid det första undersökningstillfället visar de flesta av U-gruppens elever en tendens att sporadiskt välja bort vissa måltider, medan de flesta i J-gruppen uppvisar ett regelbundet måltidsmönster. Den första undersökningen antyder därmed att eleverna i de två urvalen fostrats på olika sätt i hemmiljön när det gäller måltidsrytm. Holms (2001) undersökningar tyder på att den tendens som framkommer i min studie delvis kan förklaras av stadsmiljöboendets (U-gruppen) betydligt större utbud av och medverkan i olika sociala aktiviteter utanför hemmet än i landsbygdsmiljön (J-gruppen).

Efter avslutad undervisning har eleverna i U-gruppen fortfarande inte förändrat sitt måltidsmönster, trots att de i enlighet med interventionsprogrammet (se tabell 6:1 s. 117) undervisats om betydelsen av ett regelbundet födointag. Vid den andra undersökningen har också J-gruppens elever av någon orsak börjat äta mindre regelbundet. Utgående från J-gruppens skolvisa läroplan framgår det dock inte detaljerat hur läraren undervisat om betydelsen av ett regelbundet måltidsmönster. Resultatet från studiens andra undersökning visar emellertid sammanfattningsvis att undervisningen gällande måltidsmönster knappast haft någon effekt, vare sig i U- eller i J-gruppen. Studien visar dessutom att det är främst flickor i U-gruppen som utelämnar vissa måltider, vilket inte stämmer med måltidsmönstret i J-gruppen.

Mina undersökningsresultat tyder på att familjens varierande livsrytm försämrar måltidsmönstrets stabilitet och detta resultat stämmer väl överens med Bugges och Døvings (2000) forskning som visar att måltidsrytmen i de flesta familjer styrs av arbete och skola. Ett sådant beteendemönster får hemmiljöns regelbundna måltidsmönster att ge vika för ett mer oregelbundet. Föräldrars olika arbetstider samt familjemedlemmarnas olika fritidsaktiviteter leder på så sätt till oregelbundna tider för huvud- och mellanmål, men på denna punkt är det svårt att motarbeta samhällsutvecklingen. Familjens aktuella livsmönster ställer därför krav på situationsanpassad kunskap, vilket Gustavsson (2002), utgående från antikens kunskapsklassificering kallar *fronesis*. Detta kunnande innebär att människor lär sig bemästra vardagen på ett klokt sätt utifrån rådande förutsättningar som i föreliggande fall innebär oregelbundna tidpunkter för huvud- och mellanmål. Ur lärandeperspektiv kräver detta ett kognitivt ställningstagande, vilket närmast motsvarar Piagets (1970) teser om anpassning eller förändring i individens tänkande, dvs. kognitiva schema. En avgörande fråga är emellertid vilka av Piagets två inlärningsalternativ den aktuella förändringen från regelbundna måltider till oregelbundna kräver för att kunna bemästra vardagen på ett klokt sätt. Enligt Bourdieu (1990) är människans tankar och handlingsramar starkt förankrade i den sociala miljön. Oregelbundna måltidsvanor, som vuxit fram genom samhällsutvecklingens inverkan på hemmiljön, torde enbart behöva situationsanpassade förändringar av kategorin *assimilation* som innebär *beteendeanpassning*. I detta fall går det ut på att individen enbart införlivar hemmiljöns oregelbundna tider i sitt kognitiva handlingsmönster.

Frånvaro av föräldrar under barns och ungas måltider kan få negativa konsekvenser. Det kan resultera i att barn och unga utesluter vissa måltider eller äter något onyttigt. Resultaten från min studie visar att det är mellanmål eller morgonmål som främst faller bort när måltidsintaget blir sporadiskt. Förändringar av samhällets traditionellt sett regelbundna måltidsmönster kan därför ur en hälsomässig synvinkel få förödande konsekvenser. I de nordiska näringsrekommendationerna (NNR) betonas därför vikten av att i synnerhet under tonårstiden äta regelbundet, främst på grund av att tillväxten under detta livsskede är speciellt kraftig (Nord, 2004:13). Enligt gällande näringsrekommendationer bör tonåringar äta tre eller t.o.m. flera näringsmässigt kvalitativt goda mellanmål per dag. Oregelbundna måltider, där barn och unga äter ensamma hemma, gör att föräldrar får svårt att noga uppmärksamma vad deras barn t.ex. äter på morgonen. Denna utveckling är oroväckande eftersom såväl Benton och Parker (1998) som Lowden m.fl. (2002) i sina studier visar att kvaliteten på morgonmålet påverkar barns och ungas koncentrationsförmåga under förmiddagen. De flesta lärare vet att detta kan få avgörande inflytande på elevers skolprestationer. Hemmiljöns modeller och värderingar blir dessutom ofta en norm att förhålla sig till även i vuxen ålder. Liukko (1996) menar därför att det på lång sikt är betydelsefullt för barn och unga vilka erfarenheter de får genom hemmiljöns måltidsmönster under sin uppväxttid.

Min studie visar en tendens att det föredömliga regelbundna måltidsmönstret i hemmiljön förändras, främst kanske orsakad av vardagens jäktade livsrytm som har utvecklats i samhället. Finns det inga vuxna hemma när barn och unga ska inta sina måltider, bör föräldrar åtminstone försäkra sig om att det finns nyttiga livsmedel hemma som barnen kan äta. I huslig ekonomi är det lärarens uppgift att på ett intresseväckande sätt undervisa eleverna om det regelbundna måltidsmönstrets hälsomässiga betydelse.

10.1.2 Barn och unga äter mestadels varierad kost

Det är välbekant att födointag påverkar människans hälsa. Såväl nordiska som finländska näringsrekommendationer (Nord, 2004:13; Statens näringsdelegation, 2005) förordar varierad kost bestående av bl.a. fullkornsprodukter, grönsaker, frukter, bär, potatis, fisk, kött, ägg och vegetabiliska oljor. Detta är livsmedel som innehåller näringsämnen med gynnsam inverkan på hälsan. Lahti-Koski (2005) menar att kosthållningen i finländska hushåll förbättrats under de senaste decennierna. Resultaten från min studie överensstämmer med Lahti-Koskis redovisning, eftersom den visar att måltidernas innehåll i respondenternas hemmiljö överlag är tillfredsställande både innehålls- och näringsmässigt sett. De flesta elever i de två undersökningsgrupperna verkar vid båda undersökningstidpunkterna äta varierad mat som kan klassificeras som rekommenderad standardkost. Resultatet tyder på att de finländska näringsrekommendationerna tillämpats allmänt i elevernas hemmiljö.

Trots att mina studieresultat visar att de flesta äter varierad kost i hemmiljön, finns det ändå ett behov av att inom undervisningen i huslig ekonomi påminna om betydelsen av att äta varierat. I mina undersökningar finns det exempelvis elever i båda undersökningsgrupperna som vid den andra undersökningstidpunkten enbart äter vanlig husmanskost. Detta innebär att dessa elever främst utesluter fisk och grönsaker i hemmiljöns kosthåll. Dessa elevers förhållningssätt till måltidsinnehållet påminner starkt om Bourdieus (1990) *habitusteori*. Teorin innebär att människor föds in i en tillvaro genomsyrad av meningsbärande mönster. I denna tillvaro fostras individen av kul-

turens normer och symboler, vilka förmedlas av såväl föräldrarnas som andras attityder i hemmiljön. Dessutom förmedlas den av olika medier, kamrater, skolan, olika fritidssysselsättningar osv. I denna värld handlar, tänker och orienterar sig barn och unga fram utgående från sina erfarenheter och minnen. Rogoff (1990) såväl som Nielsen och Kvale (1999) betraktar detta samspel mellan barn och föräldrar eller över- och underordnade individer ur det handlingsbaserade lärandets perspektiv som en mästare–lärling-relation. Mästaren förmedlar kognitiva såväl som emotionella och sociala mönster bestående av t.ex. vanlig husmanskost eller godtycklig kosthållning till lärlingen. Mästerlärandet är ett sätt att inviga lärlingen i en kultur med dess givna traditioner och symboler i enlighet med Bourdieus (1990) *habitusteori*. Det vardagliga kostinnehållet blir sålunda en vana som även får vissa följder för individens kostrelaterade livsstil. Lahti-Koski hänvisar också i sina slutsatser till att det ännu finns utrymme att förbättra kostvalet i finländska hem, de senaste årens positiva utveckling av födointaget till trots. Detta tyder på att det i likhet med mina egna studier finns utrymme att ytterligare förbättra måltidsinnehållet.

Min studie visar inga beaktansvärda skillnader mellan flickors och pojkars måltidsinnehåll, även om det framkommer en viss tendens att flickorna i U-gruppen äter måltider med sämre näringsinnehåll vid den andra undersökningstidpunkten än flickorna i J-gruppen. Liukko (1996) och Lupton (1996) finner i sina studier att speciellt flickor uppfattar mat och speciellt fett som en fiende i jakten på en smal kropp. I hemmiljön är det på så sätt speciellt viktigt att uppmärksamma flickors matintag och se till att kosten är varierad. I min studie framkommer inga motsvarande resultat.

Nyberg (2005) betonar att de värderingar om mat och matlagning som förmedlas till barn och unga i hemmiljön i många fall kommer att påverka sammansättningen av måltidens innehåll i vuxen ålder. Därför är hemmiljöns mattraditioner betydelsefulla för barn och unga. Kostsammansättningen i hemmiljön präglas starkt både av traditioner och tillgängliga resurser, exempelvis tid, privatekonomi och personlighet som t.ex. tycke och smak. Alla föräldrar bör vara medvetna om dessa faktorer och försöka anpassa matlagningen i hemmiljön på ett sätt som med hänsyn till de nämnda resurserna kan gynna hushållsmedlemmarnas hälsa.

10.1.3 Jäktad livsstil hindrar det sociala umgänget vid matbordet

Eisenbergs m.fl. (2004) studie visar att gemensamma måltider har en positiv effekt på de ungas hälsa och välbefinnande. En arbetsgrupp tillsatt av Finlands barnläkarförbund fastställer dessutom att familjemedlemmar som äter tillsammans förebygger ohälsosamt småätande (Suomen lastenlääkäriryhmä ry:n asetema työryhmä, 2005).

Resultaten från min studie visar att de flesta elever i båda elevgrupperna äter huvudmåltider tillsammans med familjen, gäster eller ensam vid den första undersökningstidpunkten. Resultaten i min studie tyder på att den jäktade livsrytmen i samhället påverkar vissa familjers måltidsvanor på ett sätt som gör att de inte alltid hittar tider att äta tillsammans. Detta är ett tydligt exempel på vad Weber (1983) kallar ett målrationellt handlande, dvs. att själva handlingen används som medel för att uppnå ett mål. Målrationellt handlande innebär i detta fall att både föräldrar och barn inte deltar i huvudmåltiderna för att kunna nå sina egna mål, som att delta i fritidsaktiviteter eller förvärvsarbete. Inom ett målrationellt handlande används enligt Weber oftast de mest effektiva tillvägagångssätten utan hänsyn till konsekvenser för andra.

I min studie finns problemet med ensamma måltider främst då vissa barn äter mindre måltider, t.ex. mellanmål. Ur ett fostrande perspektiv kan detta se oskyldigt ut, men måltider som intas i ensamhet befäster en matvana hos barnen som kan bli förödande. Verplanken och Aarts (1999) hävdar t.ex. att handlingssätt som utmynnar i en vana har en tendens att utveckla sig till ett så kallat automatiserat beteende. I en familj med jäktad livsstil kan det därför upplevas rationellt att kunna koppla bort medvetenheten vid födointag på ett motsvarande sätt. Eftersom också Haapalahti m.fl. (2003) visar att barn som äter ensamma ofta väljer ohälsosam mat, kan det automatiserade beteendet ha en negativ effekt då individen lär sig koppla bort medvetenheten från sina matvanor. I termer av teorier om fostran genom vardagslärande är detta ett typiskt exempel på hemmet som arena för barns sätt att orientera sig i världen (se Schutz, 2005). Han menar att barn i hemmiljön övertar betydelsefulla roller och förhållningssätt i sitt eget tänkande och gör dem till sina egna tankar.

I U-gruppen visar resultaten från den andra undersökningen att eleverna i avsevärt större utsträckning (drygt två tredjedelar fler än vid den första undersökningen) äter de flesta måltider i samvaro med familjen. Resultatet antyder att undervisningen kan ha haft effekt på barnens måltidsbeteenden. Då det gäller J-gruppen blir det däremot synligt vid den andra undersökningen att eleverna antingen äter tillsammans med någon ur familjen eller i ensamhet. En studie av Iversen och Holm (1999) visar paradoxalt nog att föräldrar inte anser det lämpligt att barn äter ensamma. Resultatet från min andra undersökning visar emellertid att det vid denna tidpunkt också finns elever som oftast äter maten i ensamhet, vilket inte alls framträder vid den första undersökningen. Även om detta resultat endast omfattar två elever i varje grupp, tyder det på att vissa familjer låter bli att värna om den gemensamma familjemåltiden. Mitt studieresultat stämmer väl överens med Holms (2001) nordiska måltidsstudie, som visar att speciellt familjemedlemmar i finländska urbana hushåll äter färre måltider gemensamt, än familjer i de övriga nordiska länderna. Holms studie visar sålunda tydligt nödvändigheten av att i Finland poängtera den gemensamma måltidens hälsomässiga och psykosociala betydelse i läroämnet huslig ekonomi.

Haapalahti m.fl. (2004) menar att gemensamma måltider också är viktiga om barn och unga ska lära sig socialt beteende vid matbordet. Gemensamma måltider skapar psykosociala rutiner som ger stabilitet i vardagen för barn och unga. McIntosh (1996) hävdar därför att barn och unga genom gemensamma familjemåltider kan fostras in i en måltidskultur som anger riktlinjer för normalt bordsbeteende, dvs. en sorts social matbordskompetens. Gemensamma måltider i hemmiljön kan på så sätt bilda en betydelsefull plattform för att kunna fostra barn och unga till *multikompetens*, dvs. att de lär sig såväl sunda kostvanor som ett gott bordsbeteende. Det förefaller svårt för elever att tillämpa dessa kunskaper i hemmiljön om de inte erbjuds möjligheter att äta med andra.

Gemensamma familjemåltider kan innebära ett betydande samhällsproblem om de enbart betraktas som sporadiska samlingar i hemmiljön. Ekström (1990); Palojoki (1997); Bugge och Døving (2000) samt Mäkelä (2000) visar att den gemensamma familjemåltiden är ett viktigt medel när det gäller sammanhållningen inom familjen. En jäktad livsstil som hindrar barns utveckling av sunda kostvanor och en social utveckling av matbordskompetens, kan på sikt få negativa konsekvenser i form av både fysisk och psykisk ohälsa.

10.2 Kost och sund förtäring

Ur ett kliniskt perspektiv hävdar både Roininen m.fl. (2000) och Steptoe m.fl. (1995) att människors födointag påverkas av olika faktorer i anknytning till hälsan. Utgående från Rozin m.fl. (1999) visar studier dessutom att dagens konsument blir allt mer medveten om relationen mellan mat och hälsa. Därför visar ständigt fler konsumenter också ett uppriktigt bekymmer med tanke på att maten de äter kan skada hälsan (Wandel, 1994; Holm & Kildewang, 1996). Individens beslut att äta sunt eller osunt antas emellertid bero på flera faktorer. Kulturberoende attityder till mat kan representera en orsak till individens beslut om födointag. Andra beslut kan bero på relevant kunskap om näring och födointag. Slutligen kan också olika erfarenheter av kostrelaterade sjukdomar bilda basen för individens måltidsbeslut.

10.2.1 Sund kost beaktas inte vid måltider ute bland kamrater

Möjligheterna att äta snabbmat utanför hemmet har ökat märkbart under de senaste årtiondena. Snabbmat är ofta billig, snabbserverad och snabbt uppäten. Samtliga faktorer passar in i de ungas livsstil (Prättälä, 1989).

Mina undersökningsresultat visar generellt sett att eleverna under vistelser utanför hemmet eller skolan, både före påbörjad och efter avslutad undervisning i huslig ekonomi, prioriterar snabb- och skräpmat vid impulsiva födointag. Trots detta visar studieresultatet att eleverna har tillräckliga kunskaper om vad sunda födointag innebär. Näringsrekommendationer och hälsosam föda har dessutom fokuserats i undervisningen, såväl genom U-gruppens interventionsprogram som genom J-gruppens skolvisa läroplan (se tabell 6:1, s. 117). Likväl är det inga elever, vare sig flickor eller pojkar, som prioriterar hälsosam mat vid sina impulsiva födointag. Istället får elevernas näringskunskaper helt tydligt ge vika för den snabb- och skräpmatkultur som råder i ungdomsvärlden. Min studie visar å andra sidan att det i U-gruppen finns en märkbar tendens att flickorna efter avslutad undervisning väljer att motivera ett osunt kostbeteende genom att hänvisa till penningbrist då de blir hungriga utanför skolan eller hemmet. Eleverna ger emellertid uttryck för att de är väl medvetna om att de väljer ohälsosam mat. Motsvarande tendens och könsskillnad omfattar inte J-gruppens elever. Det generella beteendet som framkommer i min studie stämmer mycket väl överens med Nordeas (2006) finländska undersökning, där det också framkommer att barn och unga använder största delen av sina pengar till snabb- och skräpmat. Motsvarande resultat gällande barns och ungas penninganvändning framkommer dessutom både i Sverige och i Norge (Samuel, 2003; Brusdal, 2004).

Hos de flesta elever i min studie är det ett framträdande karaktärsdrag att de av speciella skäl väljer att bortse från den kunskap de har om sunda födointag. Detta är ett tecken på att de kanske ännu inte har tillräcklig erfarenhet för att kunna förstå långsiktiga konsekvenser av egna impulsiva ätbeteenden. Både Chapmans och Macleans (1993) och Luptons (1996) studier förklarar sannolikt mina undersökningsresultat. De visar till att de unga ofta förknippar intag av snabb- och skräpmat med frihet, förnöjelse, självständighet samt en möjlighet att vara tillsammans med vänner. Enligt Macleans och Luptons studieresultat, som är jämförbar med min studie, påminner elevernas beteende starkt om Piagets (1970) kognitiva inlärningssyn. Piaget påstår att individen i vissa fall enbart assimilerar nya erfarenheter. dvs. att de enbart införlivar ett nytt schema i

tänkandet som duger för stunden. I fallet med eleverna i min studie gäller även Banduras (1977) behavioristiska teori om *modellinlärning*. Eleverna lär sig kognitivt genom observation och överföring av kamraternas beteendemönster med hjälp av positiv eller negativ förstärkning från kamratflocken. Den sociala inlärningsteorin eller snarare det vardagslärande eleverna uppvisar genom sina impulsiva födointag utanför hemmet och skolan, påminner också tydligt om Webers (1983) teori om *affektivt handlande*. Detta beteende kännetecknas av att impulser och emotioner styr handlingen utan hänsyn till konsekvenserna, vilket motsvarar väl det beteende eleverna i min studie uppvisar.

Det finns även studier som visar att speciellt unga använder merparten av sina egna pengar till snabb- och skräpmat. Iversen och Holm (1999) anser på så sätt att snabbmatskulturen kan fungera som ett element i en frigörelseprocess från föräldrarna, där barn och unga själva kan få bestämma vilken mat de ska äta och som de dessutom själv betalar för med egna pengar. Prättälä (1989) och Jansson (2004) betonar också bestämt att tonåringar är medvetna om att varken snabbmat eller skräpmat rekommenderas av föräldrar eller näringsfostrare. Motsvarande attityd framkommer även i min studie, såväl bland U-gruppens som J-gruppens elever. Eleverna i min studie ger på olika sätt tydligt uttryck för att de är medvetna om att det impulsiva födointaget borde innehålla fler hälsosamma alternativ. Resultaten från den andra undersökningen i J-gruppen visar dock att kostvalet vid de impulsiva födointagen har blivit så naturligt att de inte ens mer reflekterar över vare sig hälsa eller egna ekonomiska tillgångar.

Barns och ungas teoretiska kunskaper om näringsriktig kost verkar i min studie få marginell betydelse när de själva ska köpa mat vid vistelse utanför hemmet och skolan. Medierna glorifierar och förstärker de beteendemodeller som förmedlas och som visar hur barn och unga ska bete sig då de äter impulsivt utanför hemmet. Detta påverkar utan tvekan elevernas kostvanor och representerar en betydande utmaning för både hem och skola.

10.2.2 Kunskap om en hälsosam koststandard kan fördjupas i skolan

Numera kan barn och unga ta del av upplysningar som gäller näring och födointag på många olika sätt. De primära informationskällorna är olika medier, föräldrar, kamrater och skolan. Kunskaper om näring och födointag har i enlighet med U-gruppens interventionsprogram och J-gruppens skolvisa läroplan ingått som en del av undervisningen i fråga om näringsrekommendationer och hälsosam föda (se tabell 6:1, s. 117).

Resultatet från min studie visar en tendens att elevernas uppfattningar av näring och födointag varierar, såväl gruppvis som vid de olika undersökningstidpunkterna. De flesta känner till kroppens behov av näringsämnen eller förstår att det är bra med ett omväxlande kosthåll vid den första undersökningstidpunkten. Detta resultat accentuerar kunskaper på en grundläggande nivå som tyder på att de flesta elever har ett intresse för kost och näring då undervisningen i huslig ekonomi inleds. Vid den andra undersökningstidpunkten visar studien att främst eleverna i U-gruppen men även några i J-gruppen lärt sig inse syftet med en hälsosam *koststandard*, dvs. lämpliga portioner, kostvariation och god kvalitet på födan. Studieresultatet tyder på att undervisningen lett till att drygt hälften av eleverna i U-gruppen samt drygt en tredjedel i J-gruppen kunnat bredda sina kunskaper om näring och födointag. Både Le Bigot Macauxs (2001) studie och min studie visar att elever kan tillägna sig goda kunskaper i fråga om behovet av att äta varierat och reducera intaget av vissa livsmedel som är skadliga för

hälsan. Detaljerade kunskaper om vilka näringsämnen som kroppen behöver för olika funktioner är emellertid bristfälliga hos barnen i Le Bigot Macauxs studie. Detta visar sig heller inte i min studie vara en framträdande lärdom hos eleverna.

Resultatet från mina egna undersökningar återger grundstrukturen i Kolbs (1984) lärandeteorier. Kolb lyfter fram erfarenhetslärandet som en process i spänningsfältet mellan individens egna erfarenheter och den omgivande miljön. Elevernas erfarenheter av födointag har tidigare grundats mestadels i hemmiljön och växlingen till skolmiljön har lett till ett nytt spänningsfält där tidigare erfarenheter från hemmiljön prövas mot de nya erfarenheter eleverna möter perceptivt i skolmiljön. Elevernas observation är dock fortfarande enbart på ett reflekterande stadium, vilket innebär att den kognitiva abstraktionen ännu inte hunnit forma en generell förståelse av näring och födointag, dvs. ett kunnande som reflekterar detaljerade kunskaper om kroppens behov av näringsämnen. Såväl Le Bigot Macauxs (2001) som mina egna framkomna resultat verkar utifrån Kolbs (1984) teorier vara förväntade, därför att eleverna just saknar mognad och erfarenheter från experiment i nya spänningsfält.

Det är intressant att Wesslén och Fjellström (2000) samt Mennell m.fl. (1992) i sina studier lägger märke till att flickor har lärt sig mer om matens näringsinnehåll än pojkar. Mennell m.fl. menar å ena sidan att flickor har mera näringskunskaper än pojkar, eftersom mödrar lättare överför sina näringskunskaper till flickor än pojkar. Wesslén och Fjellström (2000) anser å andra sidan att orsaken till att flickor lärt sig mer om matens näringsinnehåll kan vara tonårsflickornas kroppsfixerade föreställningar, där idealet är en smal kropp. Detta passar väl in i Kolbs (1984) teori om erfarenhetslärandet. I min studie uttrycker flickor i U-gruppen bättre förmåga att bredda sina kunskaper om näring och födointag än flickorna i J-gruppen, dvs. det framkommer en viss variation bland flickorna i studien. Men överlag visar inte min studie att flickor är bättre än pojkar på att ta till sig näringsinformation om sådan erbjuds.

10.2.3 Brist på ämneskompetens kan medföra kostrelaterade sjukdomar

Kostintag kan leda till att en människa drabbas både av så kallade icke-smittsamma välfärdssjukdomar och av smittsamma livsmedelsburna infektioner. Båda dessa "sjukdomskategorier" kan individen själv till viss nivå påverka genom användning av förvärvade kunskaper. Icke-smittsamma välfärdssjukdomar som fetma, cancer, hjärt- och kärlsjukdomar, diabetes, vissa allergier och osteoporos kan, utgående från bl.a. Nord (2004:13) i viss utsträckning motverkas med hjälp av sunda kost- och måltidsvanor. Men människan kan även drabbas av livsmedelsburna infektioner eller matförgiftningar som ofta är orsakade av dålig köks- eller personhygien eller otillräcklig upphettning av livsmedel. Det egna beteendet kan således påverka uppkomsten av födoämnesrelaterade sjukdomar, såväl icke-smittsamma välfärdssjukdomar som livsmedelsburna infektioner.

Av mina inledande undersökningar framgår det att majoriteten i båda elevgrupperna har betydande kunskaper om orsaker till födoämnesrelaterade sjukdomar. Eleverna associerar orsaker till kostrelaterade sjukdomar såväl till genetiska defekter som till orsaker de själva genom sitt eget beteende kan förhindra, t.ex. bristfällig ämneskompetens eller ignorans. Stick i stäv med mina egna resultat finner emellertid Lindberg (1999) att unga människor har bristfälliga kunskaper om livsmedelshantering, vilket kan få en negativ inverkan på hälsan.

Studiens avslutande undersökningar visar två tendenser. Dels börjar vissa elever i båda elevgrupperna utgående från undervisningen i huslig ekonomi uppmärksamma otillräcklig ämneskompetens eller ignorans som orsaker till kostrelaterade sjukdomar. Denna tendens innebär att uppmärksamma portionsstorlekar och födoämnesmängder bredvid hygienens betydelse vid livsmedelshantering. Det är således en tendens att fler elever i den andra undersökningen förbiser kostrelaterade sjukdomar orsakade av genetiska brister i jämförelse med den första undersökningen. Istället betonas att kostrelaterade sjukdomar orsakas av det egna beteendet. I J-gruppen visar resultatet av den andra undersökningen även en annan tendens, dvs. att det är några elever som anser att såväl genetiska brister som livsmedelshantering är orsaker till kostrelaterade sjukdomar. Det framkommer i övrigt inga markanta könsskillnader när det gäller orsakerna till kostrelaterade sjukdomar i min studie, även om det är mestadels flickor som börjat bortse från de fysiologiska orsakerna till kostrelaterade sjukdomar. På en övergripande nivå visar studieresultatet en positiv tendens, främst i U-gruppen men även i J-gruppen, eftersom elevernas utsagor reflekterar en bred kunskapsbas i fråga om orsaker till kostrelaterade sjukdomar.

Undervisningen har lett till att vissa elever har upptäckt att kostrelaterade sjukdomar kan regleras med hjälp av det egna beteendet. Följaktligen härleder de inte främst kostrelaterade sjukdomar till människans genetiska brister. Detta sätt att tänka stämmer väl överens med Festingers (1957) teori om kognitiv dissonans. En individ som upplever logisk inkonsistens, dvs. bristande samstämmighet mellan tidigare erfarenheter av ett fenomen och nya erfarenheter av samma fenomen, upplever en motsättning gentemot den företeelse som framträder. Beroende på dissonansens styrka kan individen bestämma sig för att antingen ändra sitt beteende eller att ändra kunskapen så att den blir konsekvent i enlighet med det egna beteendet. Min studie visar att den aktuella dissonansen med beteendet upplevs ganska svag för de flesta elever, vilket gör att relativt få väljer ett nytt förhållningssätt till kostrelaterade sjukdomar.

Jord- och skogsbruksministeriets (2006) dystra rapport visar emellertid att var tionde finländare årligen insjuknar i livsmedelsburna infektioner. Deras rapport och min studie visar tydligt ett behov av att i undervisningen i läroämnet huslig ekonomi, både i teori och i praktik, främst ta fasta på hygienens och upphettningens betydelse vid tillredning av mat.

10.3 Konsumtionsberedskap och ekonomisk insikt

Många barn och unga i dagens höginkomstländer förfogar över ekonomiska tillgångar som gör dem till betydelsefulla konsument. Marknaden har insett de ungas finansiella potential och har därför anpassat marknadsnischer även för dem. Buckingham (2000) menar att marknadens attityder avkräver individen en viss kompetens, dvs. att barn och unga måste lära sig tolka och förstå samhällets ekonomiska principer för att kunna utveckla sitt konsumentbeteende och hävda sina rättigheter som konsument. Oavsett perspektiv är både hemmet, skolan och medierna betydelsefulla konsumentfostrare. Målet bör vara att barn och unga lär sig förstå syftet med konsumtion samt att de genom egna erfarenheter kan utveckla sin beredskap att agera som medvetna konsument med ekonomisk insikt.

10.3.1 Barns och ungas reklamböjelse är attitydberoende

Såväl Ekström (1995) som Palan och Wilkes (1997) finner i sina studier att barn och unga, utgående från egna besparingar eller genom att påverka föräldrarnas konsumtion, representerar en betydelsefull konsumtionsgrupp. Detta har marknaden upptäckt och på så sätt fylls vardagen numera av ett ständigt reklamflöde riktat till barn och unga. Avsikten är att detta ska locka till inköp av såväl nödvändiga som icke-nödvändiga produkter och tjänster.

I min studie visar den första undersökningen att reklam både kan initiera och hejda elevernas köplust. Inköpsintresset kan bero dels på varans symbolvärde, dels på realvärdet. Detta resultat omfattar båda elevgrupperna. Mina undersökningsresultat sammanfaller väl med Werners (1994) undersökningsresultat som visar att reklam kan leda till olika beteenden bland människor. De undersökningar jag gjorde visar att reklam ofta fungerar som informationskälla, medan både Werners (1994) samt Marjamäki-Suorantas och Peura-Kapanens (1990) studier visar att reklam också kan fungera som underhållning.

Edens och McCormicks (2000) menar att kunskap och förståelse om reklamens bakomliggande kommersiella krafter ökar proportionellt med stigande ålder, vilket leder till att individens skepticism mot reklam också ökar. Även min studie visar en motsvarande tendens, dvs. att resultaten från de avslutande undersökningarna visar betydande förändringar mot ökad skepticism bland eleverna då det gäller synen på reklamens inflytande. De flesta av eleverna i U-gruppen och knappt hälften av eleverna i J-gruppen har vid den andra undersökningstidpunkten intagit ett mer kritiskt förhållningssätt till reklam som innebär att de numera inte längre direkt låter reklam påverka deras inköp. Eleverna visar att de har ökat sin medvetenhet om att reklamens envetna intention är att enbart förstärka konsumentens köplust. Speciellt i U-gruppen märks en betydande förändring som kan vara en effekt av att det i elevernas interventionsprogram ingår undervisning om just reklam (se tabell 6:2, s. 118). När det gäller könskillnader visar studien att flickor i U-gruppen i större utsträckning än pojkar fördjupar sina insikter gällande reklamens inflytande. I J-gruppen råder det motsatta förhållandet.

De intentioner eller attityder som reklam innehåller ger inte samma effekt hos alla elever. Ajzen och Fishbein (1980) har utvecklat en så kallad TRA-modell ("Theory of Reasoned Action") där grundtanken är att oavsiktliga beteenden inte kan förutsägas. Istället bör uppmärksamheten riktas mot att förutse individens intention eller vilja och bortse från själva beteendet. Utgående från TRA-modellen är det personens intentioner eller vilja som leder till ett visst beteende (exempelvis att vissa elever i min studie väljer att inte köpa, eftersom reklamens innebörd sänker köplusten utifrån deras nya attityd till reklam). Denna intention eller vilja att agera på ett visst sätt beror alltså för det första på människans attityd till ett visst beteende och för det andra på hennes subjektiva normer. Attityden formas, i enlighet med Ajzen och Fishbein, utgående från individens kunskap om den effekt en viss handling kommer att få för honom eller henne. Tror individen t.ex. att inköp av en viss produkt inte är till hans eller hennes fördel, kommer han eller hon att inta en negativ attityd till både reklamen och produkten – jfr t.ex. Banduras (1977) motivationsteori. Detta förklarar de flesta elevers efterhand kritiska attityd till reklam i U-gruppen och gäller dessutom ganska många elevers attityder även i J-gruppen vid den andra undersökningstidpunkten.

Med utgångspunkt i att barn och unga idag är viktiga konsumenter blir det avgörande att både hemmet och skolan diskuterar följderna av att marknaden ständigt hittar på nya mänskliga behov för att hålla det ekonomiska hjulet snurrande. Dessutom blir det, utgående från bl.a. dagens miljövarningar, även viktigt att diskutera aktuella värderingar kring konsumtion. Tufte (1999) påpekar i detta sammanhang att barns och ungas subjektiva attityder till reklam mest beror på föräldrars utbildning och deras egen inställning till reklam. I skolan är lärares förmåga att förklara och diskutera reklam med elever, i enlighet både med Tufte och med min egen studie, ett viktigt bidrag till att barn och unga lär sig förstå reklamens syfte.

10.3.2 Avsiktlig fostran och undervisning ger kunniga konsumenter

Vardagslivet i ett hushåll är fyllt av situationer där medlemmarna måste fatta olika beslut. Inköp av matvaror är ett område som avkräver betydelsefulla ställningstaganden. Problemet för konsumenten är huruvida han eller hon ska låta hälsan, privatekonomin, miljön eller egna och andra familjemedlemmars smakpreferenser avgöra valet av födoämnen. För att ge barn och unga nödvändiga erfarenheter av matinköp måste föräldrarna antingen själva ta dem med på inköp i matvaruaffären eller låta dem inhandla matvaror på egen hand.

Mina resultat från den första undersökningstidpunkten tyder på att de flesta i båda elevgrupperna låter de övriga hushållsmedlemmarnas belåtenhet styra valet av matvaror i affären. Ett fåtal elever menar att tidigare sinnesupplevelser, som smak, lukt och syn är avgörande vid val och inköp av livsmedel. Resultaten från den första undersökningen överensstämmer väl med Dixeys m.fl. (1999) studie, som gör gällande att människors matval mestadels bestäms av omständigheter som tradition, den egna kulturen, familj och vänner, matpreferenser osv. Sådana ställningstaganden baserar sig i stort sett på önskan om att tillfredsställa egna och andras kortsiktiga behov. I enlighet med Webers (1983) handlingsteori innebär detta att eleverna i undersökningarna reflekterar ett traditionellt och affektivt tillvägagångssätt. Elevens sätt att välja matvaror bygger då antingen på inneboende värderingar, utgående från traditioner och ingrodna vanor eller på impulsivitet och emotioner, som uppstår spontant. Båda dessa sätt att välja matvaror förbiser handlingskonsekvenser som gynnar hälsan och miljön utgående från dagens riktlinjer i fråga om det nya överlevnadsperspektivet.

Undervisningen i dagens grundläggande utbildning i huslig ekonomi bygger på den nationella läroplanen Glgu-04. I denna läroplan framhäver Utbildningsstyrelsen (2004, s. 250–251) *hälsosam föda, födans kvalitet, att skaffa produkter samt konsumentens möjlighet att påverka* som lärandeobjekt i undervisningen i huslig ekonomi. Både i U-gruppens interventionsprogram och i J-gruppens skolvisa läroplan (se tabellerna 6:1 och 6:2) har dessa lärandeobjekt uppmärksamrats. Eleverna har kunnat fördjupa sig i vad som är betydelsefullt att fokusera vid livsmedelsinköp. Den andra undersökningen visar dock olika resultat i de båda grupperna. Praktiskt taget hälften av eleverna i U-gruppen uppger efter läsårets slut att de ställer hälsan och även vissa miljöaspekter i centrum vid matvaruinköp. Resultatet i denna grupp tyder således på att eleverna förvärvat ett mer fördjupat och långsiktigt perspektiv när de väljer ut matvaror. Nu låter eleverna långsiktiga och allsidiga överlevnadsstrategier, framför önskan om att tillfredsställa egna och andras kortsiktiga behov, motivera inköpen. Enligt Webers handlingsteori har dessa elever övergått till ett målrationellt handlande, vilket in-

nebär att handlingen utförs för att uppnå ett mål. Matvaror väljs sålunda utgående från att handlingen kan gynna både hälsan och miljön. De flesta elever i J-gruppen motive- rar däremot fortfarande vid den andra undersökningen sina livsmedelsinköp med det traditionella behovet att tillfredsställa egna och övriga familjemedlemmars behov.

Livsmedelsinköp sker relativt ofta och därför är det omöjligt att ständigt göra detaljerade evalueringar. Såvida individen inte skaffar sig nya insikter, vilar därför de flesta livsmedelsinköp på gammal vana som utifrån Aarts m.fl. (1998) inte avkräver slutledningsförmåga av konsumenten. Biel m.fl. (1999) understryker emellertid starkt nödvändigheten av att konsumenten alltid måste fundera kring olika konsekvenser innan ett köp verkställs. För att barn och unga ska få tillfälle att begrunda sina livsmedelsval i butiken, krävs det att föräldrar och lärare i huslig ekonomi tillrättalägger fostran och undervisning på ett sätt som tillåter reflektioner. Avsikten är att öva in ett reflekterat förhållningssätt i fråga om vilka effekter valet av livsmedel kan få för hälsan, privatekonomin och miljön.

Eleverna i min studie nämner inte priset på livsmedel som en betydelsefull faktor när de ska inhandla livsmedel. Tangermann (1986) hävdar dock att pris har en betydande inverkan på valet av matvaror. Mitt resultat kan bero på att få elever har insyn i hushållets ekonomi och därför inte upplever bekymmer med hur mycket pengar som går åt till mat. Men det kan också bero på att det gått 20 år sedan Tangermann redovisade sitt livsmedelspostulat. Hushållens föreställningar om matkassens ekonomiska betydelse har troligen förändrats under de förflutna åren.

10.3.3 Inköpskompetens skyddar konsumentens privatekonomi

Misslyckade inköpsbeslut kan orsaka privatekonomisk förlust. Dagens stora utbud av varor och tjänster ökar risken att fatta sådana felaktiga beslut. Vid inköp har konsumenten ett visst rättsligt skydd i överensstämmelse med Lag om konsumentskydd (L 38/20.1.1978). Skyddet förutsätter att konsumenten följer bestämda regler.

De flesta elever i min studie har redan när de börjar i årskurs 7 kunskap om sina rättigheter och skyldigheter som konsument. Det ligger nära att tänka sig, precis som Madsen (2001) påvisar i sin studie, att både medier, jämnåriga kamrater, kommersiella etablissemang och olika fritidsinstitutioner förutom familj och skola har bidragit till att socialisera barn och unga som konsument. Lag om konsumentskydd (38/20.1.1978) ålägger konsumenten, i övrigt helt överensstämmande med elevernas kunskap, att den som köper en vara har skyldighet att granska varan innan köpet. Samtidigt har konsumenten också rätt att reklamera en felaktig vara inom skälig tid. Resultaten av den första undersökningen visar med all tydlighet att de flesta elever, redan innan undervisningen i huslig ekonomi inleds, fostrats i en miljö som resulterat i relevanta grundkunskaper om rättigheter och skyldigheter som konsument. Undersökningarna visar också att elevernas medvetenhetsnivå är relativt hög då det gäller att göra bedömningar av varans kvalitet för att undvika misslyckade inköp.

Konsumentens ansvar och möjligheter att påverka, representerar ett lärandeobjekt som enligt Finlands nationella läroplan ingår i undervisningen i huslig ekonomi (Utbildningsstyrelsen, 2004, s. 251). Eleverna i U-gruppen har fått undervisning om konsumentskydd (se tabell 6:2) och resultatet från den andra undersökningen tyder på att undervisningen haft effekt. Förutom ökad medvetenhet om betydelsen av en kritisk kvalitetsgranskning vid inköp, har eleverna även blivit medvetna om sin rättighet att

vid konfliktsituationer mellan konsument och näringsidkare erhålla stöd från kommunal rättsinstans, precis som det stadgas i Lag om anordnande av konsumentrådgivning i kommunerna (L 72/31.1.1992). Resultaten från J-gruppen visar mindre men liknande effekt. Den skolvisa läroplanen, som J-gruppens undervisning bygger på, omfattar också konsumentens rättigheter och skyldigheter (se tabell 6:2).

Den andra undersökningen i min studie visar att elever i båda elevgrupperna fördjupat sina kunskaper om hur de vid inköp kan agera som medvetna konsument. De har lärt sig att det finns kommunala rättsinstanser som konsumenten kan vända sig till. Jämfört med studiens inledande undersökningar visar emellertid resultaten tydligt att eleverna inte fått denna kunskap vare sig i primär- eller i sekundärmiljön, utan genom undervisningen. Resultatet av min studie visar tydligt ett behov av att i undervisningen i huslig ekonomi både bredda och fördjupa elevernas kunskaper om sina rättigheter som konsument, t.ex. genom att uppmärksamma eleverna om den kommunala rättsinstansen och vilka tjänster den erbjuder.

Elevernas erfarenheter av åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp i primär- eller i sekundärmiljön innebär, enligt Martons och Booths (2000) terminologi, att de kan urskilja både delar och helhet av det erfarna objektet. Detta innebär att de fostrats till att granska varornas kvalitet i relation till priset samt att reklamera felaktiga varor till försäljaren. Vid den andra undersökningstidpunkten visar studieresultatet dessutom att ett betydande antal elever i U-gruppen och även elever i J-gruppen genom undervisningen i huslig ekonomi även lärt sig relatera varornas kvalitet till helheten, vilket innebär att kunna betrakta sina rättigheter som konsument utifrån gällande lagstiftning på området. Eleverna har på så sätt både skaffat sig detaljkunskaper och samtidigt erövat färdigheter som innebär en mer avancerad konsumtionsberedskap än förut. Detta innebär vad Gustavsson (2002) med hjälp av det aristoteliska begreppet *fronesis* förklarar som handlingskloket. Uttrycket *fronesis* innebär här att eleverna individuellt eller i samverkan med andra äger förmåga att kunna överväga bedöma och fatta kloka beslut i konkreta situationer. I min studie innebär detta att de elever som praktiserar kritisk kvalitetsgranskning, dvs. reklamerar och vid behov tar kontakt med konsumentrådgivningen, lärt sig åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp i den grad det är möjligt för en konsument.

10.3.4 Budget och sparplaner tillåter hushållsekonomisk insikt

I dagens gränslösa och intensiva konsumtionssamhälle får barn redan i ung ålder pengar att använda till konsumtion. Av den anledningen behöver även yngre barn fostras till en privatekonomisk förståelse. Deaton (1992) hävdar att ekonomisk översiktsplanering är värdefull kunskap. Genom planering kan individen skaffa sig en uppfattning om hur mycket av de ekonomiska resurserna han eller hon kan använda till omedelbar konsumtion samt hur mycket som kan sparas för framtida behov. Kompromiss mellan nuvarande och framtida behov är ytterligare en betydelsefullasteori om privatekonomisk konsumtion som barn och unga behöver lära sig både hemma och i skolan.

Näsmans och Gerbers (2003) studie visar en tendens att föräldrar i vissa hem avstår från ekonomiska diskussioner med barn och unga. Borgeraas (1995) bekräftar dessutom i en studie att det är få hushåll som skaffar sig översikt i fråga om utgifter och väldigt få hushåll som gör upp budget. Resultaten av Borgeraas studie överensstämmer enbart delvis med resultaten från de första undersökningarna i min studie.

Min studie visar att enbart drygt en tredjedel av eleverna i U-gruppen men de flesta i J-gruppen anser att utgiftskontroll och kostnadsplanering av privatekonomin är nödvändigt för översiktens skull. Studieresultatet tyder på att vissa elever fostrats ekonomiskt i hemmiljön, vilket avviker från Näsmans och Gerbers (2003) studieresultat. Mina första undersökningar visar dock att det är få elever i båda grupperna som ger uttryck för att vilja spara för kommande behov, vilket Deaton (1992) bl.a. efterlyser.

Utgående från den nationella läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2004) ska elever i ämnet huslig ekonomi lära sig *planera penninganvändningen*. I min studie har detta tolkats på något olika sätt i interventionsprogrammet och den skolvisa läroplanen (se tabell 6:2). Resultaten från den andra undersökningstidpunkten visar att relativt många elever i båda grupperna förfogar över ett mer avancerat förfarande beträffande privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll, jämfört med den första undersökningen. Förutom att inkomst- och utgiftsflödet åtminstone bör vara i balans, anser nu nästan en tredjedel av eleverna i både U- och J-gruppen att sparande är en viktig resurs för kommande behov.

Vygotskij (1978) menar att barn i samspel med individens sociala omgivning, dvs. med familjen, kamraterna, skolan och närsamhället i en kultur, kan utvecklas mentalt eller mogna. Förståelsen av nya begrepp eller ämnen sker i samverkan med andra individer som berättar, förklarar, diskuterar och löser problem. För att barn och unga ska uppnå en reell förståelse av vardagsekonomiska villkor och utvecklas till individer med privatekonomisk insikt, behöver de således få vara delaktiga i familjens ekonomiska rådslag och planering. I barns och ungas vardag bör såväl ekonomiska begrepp som privatekonomisk planering ingå som en naturlig del. Min studie visar tydligt hur föräldrar i hemmiljön i vissa fall låtit sina barn ta del av hushållets ekonomiska verklighet. Varierande sätt av privatekonomisk fostran har dock socialiserat barn och unga i båda urvalen på olika sätt. En del barn har, innan de kommer till skolans undervisning, redan fått delta i ekonomiska diskussioner i hemmiljön. I dessa familjer har kanske behov diskuterats och det har fattats beslut om kompromisslösningar med utgångspunkt i vad hushållsmedlemmarna ansett ekonomiskt nödvändigt eller till och med onödigt.

Resultatet i min studie tyder på att vuxenvärldens diskussioner med barn och unga, både i hemmiljön och i skolan, kan utveckla elevernas privatekonomiska framförhållning. Elevernas perspektiv på förfaranden vid utgifts- och kostnadskontroll antyder ytterligare behov av fostran och undervisning i ämnet huslig ekonomi. Skolans uppgift är främst att utrusta eleverna med en ekonomisk begreppsapparat som är ändamålsenlig i den privatekonomiska verkligheten. Detta innebär att eleverna bör få lära sig göra en budget och en enkel redovisning. Samtliga elever i årskurs 7 behöver dessutom undervisning om olika effekter av att spara och att låna pengar.

10.4 Hållbar hushållsmiljö

Ur mitt perspektiv formas och utvecklas en hållbar hushållsmiljö främst genom aktiviteter som gynnar individens hälsa och privatekonomi. Samtidigt är det även nödvändigt att ta den globala miljön i beaktande. Hallman (1988) anser å sin sida att allt hushållsarbete som bidrar till att understödja och främja hushållet och dess medlemmar är gynnsamt. Det är välbekant att de flesta barn och unga i ett hushåll fostras in i föräldrarnas hushållssyn. Följaktligen skapas en livsstil, dvs. ett beteende som stämmer över-

ens med denna syn, vilket innebär att de har skaffat sig en vardaglig vana. I vilken omfattning hushållets medlemmar utvecklas, dvs. hur vuxna, barn och unga lär sig på ett för hushållet, hushållsmedlemmarna och samhället gynnsamt sätt, beror på vilket värde och vilken betydelse föräldrar låter hushållsarbete få i hemmiljön. Barn och unga som fostras till att se på hushållsarbetets värde i enlighet med Widmalms (2004) uttryck ”nödvändigt ont”, utvecklar knappast någon positiv attityd till hushållsarbete. Den egna studien av elevernas uppfattningar av vad jag kallar nödvändig kompetens i hushållet, visar vilka kvalifikationer på området hushållsarbete det är som ur elevernas perspektiv gynnar hushållet och deras medlemmar. Min studie visar dessutom hur barn och unga uppfattar rengöringens betydelse för hushållets inre miljö till det bästa för alla hushållsmedlemmar.

10.4.1 Synen på kompetens i hushållet fördjupas inte i dagens skola

Enligt Hallman (1988) är hushållsarbete en verksamhet som utövas i hemmet för att understödja och främja hushållet och dess medlemmar. Hon anser att hushållsarbete skapar livskvalitet och välbefinnande för individ och familj. Barn och unga växer emellertid numera upp i hushåll där tiden för hemarbete ständigt minskar. Såväl Kilpiö (1980) som Niemi och Pääkkönen (2001) visar att den avsatta tiden till hemarbete i finländska barnfamiljer minskade med 9,6 timmar per vecka mellan åren 1979 och 2000. Denna betydande förändring visar hur befogat det är att ta reda på vilken kompetens barn och unga själva, utgående från egna erfarenheter av hushållsarbete i den egna hemmiljön, anser vara nödvändig.

Resultaten från mina inledande undersökningar visar att så gott som alla elever, både i U- och i J-gruppen, anser att kompetens i hushållet innebär allsidig skötsel av hushållet eller beredskap i rengöring och matlagning. Elevernas uppfattningar innebär en traditionell syn som omfattar både teoretiska kunskaper och praktiska färdigheter i fråga om matlagning, städning och textilvård, ekonomisk insikt m.m. Då urvalens elever inledde sin utbildning i huslig ekonomi, avspeglar de med andra ord hushållsarbete utfört på ett traditionellt sätt, främst baserat på vardagskunskap. Utgående från Haverinens (1996) generella indelning av individers vardagskompetens representerar detta hennes första ”kunnig”-nivå. Denna nivå av nödvändig kompetens i hushållet innebär ett tekniskt instrumentellt handlande som hushållsmedlemmen utför främst med tanke på individuellt välmående. Mina undersökningsresultat visar att nästan alla elever redan i hemmiljön nått en nivå som motsvarar Haverinens första ”kunnig”-nivå. Detta tyder på att föräldrarna fostrat barnen utgående från sina egna inlärdas vardagserfarenheter och på så sätt vidarefört den traditionella bilden av kompetens i hushållet som ett nödvändigt tekniskt instrumentellt handlande i ett fungerande hushåll.

Resultaten från min andra undersökning visar att relativt många flickor i U-gruppen samt en pojke i J-gruppen kunnat utöka sin egen medvetenhet om nödvändig kompetens i hushållet till en mer abstrakt kunskapsnivå genom utbildningen i huslig ekonomi. Elevernas uppfattningar av nödvändig kompetens i hushållet återspeglar, trots den breddning som ägt rum, inga nya och beaktansvärda nivåer av vardagskompetens i enlighet med t.ex. Haverinens (1996) terminologi, dvs. ”förståelse”-nivån. En förstående hushållsmedlem har, enligt Haverinen, förmåga att etiskt och moraliskt reflektera kring hushållsverksamheten. Detta gäller främst utgående från de egna erfarenheterna men även utifrån samhälleliga och globala ansvarsfrågor.

Min studie visar att undervisningen i huslig ekonomi inte tillräckligt kunnat fördjupa den syn på kompetens i hushållet eleverna redan fostrats till i hemmiljön. För att få till stånd en sådan förändring med avseende på den lärande, rekommenderar Marton och Booth (2000) motivation samt en relevant lärandesituation. I skolan bör därför eleverna få möjlighet att tänka igenom såväl behov som övriga värden av kunskaper och färdigheter i hushållet. Numera finns det t.ex. goda möjligheter att köpa de flesta produkter och tjänster som ett fungerande hushåll behöver. Eleverna måste därför i skolan diskutera både för- och nackdelar gällande inköpsbeslut. Dessutom måste de för att kunna fördjupa sin syn på t.ex. matlagning, erbjudas möjligheter att själva få göra inköp, tillreda maten och analysera måltiden, dels som hel- eller halvfabrikat, dels som egenproducerad. Detta kräver tillhörande och motiverande diskussioner som konkret kan visa eleverna vilka problemställningar som existerar i ämnet huslig ekonomi. Utan relevanta tankeutbyten i undervisningen verkar, utgående från mina undersökningar, elevernas uppfattningar om nödvändig kompetens i hushållet ha en tendens att stanna på den nivå som Haverinen (1996) kallar ett tekniskt instrumentellt handlande. Enbart hemmiljöns instrumentella vardagskunskap innebär att eleven stannar på nivån *kunnig*. En mer nyanserad bild av begreppet kompetens i hushållet, som även omfattar nivån *förståelse*, bör därför eftersträvas genom undervisningen i huslig ekonomi. Undervisning som motiverar ett etiskt och moraliskt reflekterande i fråga om hushållsarbetet och dess värden kan fördjupa elevernas syn på kompetens i hushållet. Detta är nödvändigt både med tanke på de enskilda hushållsmedlemmarnas välmående och på den globala ansvarsfrågan. För att kunna utveckla barn och ungas handlingskompetens behövs, enligt von Borgstede (2002), främst kunskap om alternativa handlingsmöjligheter.

Widmalm (2004) anser att hushållsarbete bland många människor reflekterar låg status. Befolkningens ökande medvetenhet om konsekvenserna av olika handlingsalternativ skulle därför även kunna ge hushållsarbetet ett högre värde. Av bl.a. denna orsak är det inte tillräckligt att hushållskunskaper och -färdigheter vidareförs enbart genom imitation, dvs. genom det som Polanyi (1969) kallar tyst kunskap och som Uljens (1998) enligt Kant betecknar som en *historisk produkt*. Tvärtom måste elevernas nyförvärvade kunskaper i huslig ekonomi komma hushållen tillgodo genom tillämpning och diskussioner speciellt i den egna hemmiljön.

10.4.2 Rengöring ökar välmåendet och upprätthåller hushållets standard

Städning och textilvård ingår som en viktig del av hemmets hushållsarbete. Niemis och Pääkkönens (2001) studie visar att finländare i medeltal år 2000 använder 7,7 timmar per vecka för städning och klädvård, jämfört med 7,8 timmar per vecka för exempelvis matlagning. Undersökningsresultaten visar att rengöringen tar en relativt stor andel av den tid som används till hemmiljöns hushållsarbete i Finland.

Resultaten från de första undersökningarna i min studie visar att så gott som alla elever i U-gruppen och hälften i J-gruppen anser att rengöring i hushållet främst uträttas för hushållsmedlemmarnas materiella och immateriella välbefinnande, dvs. främst av fysisk alternativt psykisk karaktär. Mina undersökningsresultat stämmer väl överens med såväl Aaltos (1996) som Klepps (2003) studier, där det framgår att hem och kläder i allt större utsträckning rengörs av hänsyn till trivsel men även av hälsoskäl. En viss renlighetsnivå krävs bl.a. för att vara socialt accepterad bland andra människor. Att tvätta kläder verkar i mina undersökningar vara speciellt betydelsefullt. Klepps studie

visar t.ex. att smutsiga kläder kan leda till social exkludering medan Aaltos studie dessutom påminner om att i hushåll med astmatiker eller dammallergiker uppfattas städning som speciellt viktigt ur hälsosynpunkt. Kläder tvättas dock numera så ofta att de enligt Klepp inte längre utgör någon hälsorisk.

Elevernas initiala vardagskunskap när det gäller rengöring påminner tydligt om Webers (1983) tes om *affektivt handlande*. Enligt Weber innebär en affektiv handling främst att rengöra för att själv må bra men även för att andra ska betrakta den aktuella hushållsmiljöns rengöring som ett prov på att de som bor i hushållet uppfyller de sociala normativa kraven på renlighet.

Den nationella läroplanen hänvisar till att *skötsel av bostad och textilier* är ett lärandeobjekt som ska ingå i undervisningen av elever i huslig ekonomi. Utgående från såväl interventionsprogrammet som den skolvisa läroplanen (se tabell 6:3) har detta moment ingått i elevernas undervisning. Speciellt i U-gruppen märks det väl att området behandlats noggrant, eftersom nästan två tredjedelar av eleverna, speciellt pojkar, vid den andra undersökningen har breddat sina kunskaper om rengöringens betydelse. Eleverna har börjat betrakta rengöring både ur ett välmåendeperspektiv för individen själv och ur ett perspektiv som återspeglar medvetenhet om att rengöring även kan påverka hushållets standard. Mina undersökningsresultat visar att de flesta av eleverna i U-gruppen och drygt en tredjedel i J-gruppen börjat lägga ett ekonomiskt perspektiv på rengöring. Detta visar en tydlig breddning av det tidigare fysiska alternativt psykiska välbefinnandeperspektivet. Aalto (1996) påpekar i detta sammanhang att rengöringens ekonomiska dimension inte får underskattas, eftersom den utgör en långsiktig inbesparing i hemmiljön.

Oakley (1985) hävdar att barns och ungas hemmiljö reflekterar hur föräldrar uppfattar rengöring. På så sätt kan hemmets fostran bilda grundvalen för hur barn senare i livet ska förverkliga rengöringen i eget hem. Rädslan för en social exkludering, om inte hemmet rengörs eller hushållsmedlemmarna bär smutsiga kläder, är starkt rotad. Min studie visar också att relativt många elever, av motsvarande skäl, verkar vara intresserade av att hålla rengöringen av hem och textilier på en acceptabel nivå.

Skolans roll när det gäller rengöring av hem och textilier blir, som jag ser det, att i praktiken visa hur rengöring bäst kan försiggå på ett hygieniskt, effektivt ekonomiskt och miljömässigt gynnsamt sätt. Detta utesluter inte nödvändigheten av att även i teorin beskriva rengöringens olika funktioner. I ett konsumtionssamhälle är det oerhört viktigt att lärare i huslig ekonomi tar fasta på innebörder av hållbar rengöring, dvs. rengöring som beaktar individens hälsa, hushållets ekonomi och den globala miljön i sin undervisning. Följaktligen ökar då elevernas möjlighet att betrakta rengöringen som mer än enbart en instrumentell handling.

Boud m.fl. (1985) anser att en person som lär sig aktivt, konstruerar sin verklighet utifrån egna erfarenheter och utgående från den personliga och sociokulturella bakgrund som existerar. Därför är det ur inlärningsperspektiv viktigt att betona individens unika sätt att erfara omvärlden. Min studie visar att den kulturella bakgrunden i elevernas hemmiljö har påverkat konstruktionen av deras utpräglade välmåendeperspektiv genom de sociala och kulturella värderingar som existerat i hushållsmiljön och den angränsande närmiljön. Detta visar, precis som Boud m.fl. hävdar, att lärande om t.ex. rengöring inte kan äga rum isolerat från sociala och kulturella normer och värderingar. Men en viss kulturtillhörighet hindrar inte individen från att tolka nya verkligheter med hjälp av andra sätt att uppfatta fenomenet, vilket öppnar betydande möjligheter för sko-

lans undervisning. Precis som mina egna undersökningar visar framhäver också Boud m.fl. känslornas betydelse i samband med lärande, vilket innebär att det socioemotionala sammanhanget får avgörande betydelse. Även Postle (1993) hävdar bestämt nödvändigheten av att knyta emotioner till inläring. En människa som förnekar känslor förnekar enligt Postle även lärandet. I såväl skola som samhälle i övrigt värderas dock enligt traditionen intellektet och de praktiska kunskaperna oftast högre än känslorna.

10.5 Naturanpassad hushållning

Den globala miljöförstörelsen kräver numera att den enskilda individens engagemang uppmärksammas i allt större omfattning. Miljöfrågor måste därför också förankras i hushållet, eftersom alla individer på något sätt är relaterade till en hemmiljö. Individuella miljöengagemang och handlingar som bidrar till att minska miljöförstörelsen kan förverkligas genom hushållets aktiviteter. Barns och ungas behov av att skaffa sig kunskaper om beteenden som begränsar hushållens miljöförstörelse är dock en utmaning såväl för hemmet som för skolan. Temat naturanpassad hushållning bör omfatta kunskap om hur individen i hushållet bäst kan förhålla sig till miljöfrågor i dagens samhälle. I föreliggande studie ingår undersökningar av elevernas medvetenhet om vilka aktiviteter i hushållet som dels kan hota, dels kan gynna den globala miljön.

10.5.1 Kollektiv miljönaivitet kan utvecklas till personligt miljöansvar

Miljöproblemen är komplexa till sin natur och även om nutidens människor börjat lära sig mer om orsakerna till problemen, omsätts de nyförvärvade kunskaperna av olika skäl sällan i avsiktliga handlingar för att lösa problemen. Människans önskan om välfärd och hennes tendens att sträva efter en bekväm livsstil, hindrar henne i att ge avkall på välfärden till förmån för en renare miljö.

Resultaten från de första undersökningarna i min studie tyder på att de flesta elever i båda grupperna lärt sig betrakta olämplig miljöhushållning antingen som ett individrelaterat välfärdsproblem (två tredjedelar av eleverna i U-gruppen) eller som ett kollektivt systemfel (majoriteten av eleverna i J-gruppen). Enbart ett fåtal (tre elever i J-gruppen) påpekar att det egna ansvarslösa uppträdandet i hushållet är olämpligt ur ett miljöperspektiv. Mina undersökningsresultat tyder också på att det egna ansvarslösa uppträdandet i hushållet skjuts undan och i stället fokuseras det kollektiva systemfelet, där eleven inte behöver relatera till sig själv och sina egna handlingar. Även Rickinson (2001) menar i likhet med mina resultat att människor hellre ser miljöproblemen ur ett globalt (kollektivt) än ur ett lokalt (individrelaterat) perspektiv. På så sätt befriar hon sig från det individuella ansvarstagandet för miljöproblemen. Radetzki (2001) menar t.ex. att människor har förmåga att acceptera miljöskador så länge fördelarna med den egna livsstilen får väga tyngst. På så sätt infogar människorna miljöproblemen i sitt medvetande, men de förändrar inte sitt gamla beteende.

Mina inledande undersökningar om olämplig miljöhushållning visar att barns och ungas fostran i hemmiljön oftast innebär att de införlivar (assimilerar) de vuxnas perspektiv på miljöproblemen i sitt tänkande. Detta motsvarar Piagets (1970) kognitiva schemateori. Resultaten från mina avslutande undersökningar tyder emellertid på att eleverna i båda grupperna efter undervisningens avslutning format en ny uppfattning som innebär att de själva, genom ansvarslösa handlingar i hushållet, även medverkar

till att försäkra miljön individuellt. Studien tyder på att skolans undervisning bidragit till att eleverna, för att säga det med Piagets terminologi, kunnat omforma sitt tidigare schema i fråga om miljöproblemet. Eleverna har med andra ord kunnat omforma (ackommodera) sitt tänkande om miljöproblemen. Detta visar, precis som Piaget hävdar, att barns tankar är adaptiva, dvs. de kan hela tiden formas och omformas.

I båda grupperna är det fler flickor än pojkar som vid den andra undersökningen fördjupat sitt perspektiv och som nu även ser sig själva som medansvariga i fråga om olämplig miljöhus hållning. Detta stämmer också överens med Rickinson (2001) som i sin studie upptäckt att flickor har en tendens att vara mer engagerade i miljöfrågor än pojkar och som på så sätt lättare kan handla för miljön.

Både den fysiska och den sociala omgivningen har avgörande betydelse för välbildande (Oulette & Wood, 1998). Hemmiljöns modeller grundar på så sätt barns och ungas vanor även när det gäller olämplig miljöhus hållning. I läroämnet huslig ekonomi existerar det konkreta möjligheter att ifrågasätta och eventuellt bryta ofreflekterade vanor som tidigare bildats i hushållsmiljön. Detta är möjligt genom att eleverna först får undervisning i miljöproblemens grunder i hushållet. Efter att eleverna skaffat sig baskunskaper om miljöproblemens relatering till hushållet, har de nödvändiga förutsättningar att, enligt Peirce (1990), skapa värderingar som kan ligga till grund för de egna handlingarna. Sådana värderingar verkar ha betydelse för människans eventuella miljöhandlingar.

10.5.2 Undervisningens fokus lyfter nivån på elevernas miljöbeaktande

I det dagliga livet konsumerar hushållets medlemmar vatten, energi och varor. Samtidigt producerar hushållen avfall. Shanahan (2003) menar att alla vardagliga handlingar och beslut påverkar jordklotets ekologiska hälsa. Numera finns det i västvärlden goda möjligheter att i hushållet välja alternativa varor och tjänster som gynnar miljön.

Undersökningsresultaten från min inledande studie visar att hälften av eleverna i J-gruppen redan vid denna tidpunkt reflekterar ett miljöbeteende som innefattar ett övervägt naturskyddstänkande. Ett sådant beteende innebär långsiktiga och övergripande miljöåtgärder i hushållet. I U-gruppen finns det vid denna tidpunkt enbart ett fåtal elever som delar denna syn på föredömlig miljöhus hållning. Däremot återger de flesta av eleverna i U-gruppen ett perspektiv på föredömlig miljöhus hållning som uppvisar ett allmänt miljöbeaktande. Detta omfattar miljöinsatser av mer traditionell karaktär. Precis som Olsen, Lodwick och Dunlap (1991) hävdar visar även min inledande studie att de flesta människor är medvetna om miljöhoten och inser nödvändigheten av att de måste åtgärdas. Eleverna i min studie visar också att de redan i hemmiljön har uppmärksammat hushållsaktiviteter som gagnar utvecklingen av en hållbar livsstil i hushållsmiljön, även om detta uttrycks på olika medvetandenivåer.

De övriga resultaten från studiens andra undersökningstidpunkt visar att ungefär hälften av eleverna i U-gruppen genom undervisningen kunnat fördjupa sina kunskaper i fråga om ett beteende som omfattar mindre miljöbelastande beslut i hushållet. Orsaken till detta kan bl.a. spåras i kunskapsområdet *resurshushållning* (se tabell 6:3, s. 118), som omfattar ett centralt betraktelsesätt inom miljöundervisningen i interventionsprogrammet. I J-gruppen visar resultaten däremot att inga elever utvecklat sitt tänkande beträffande hur de genom olika hushållsaktiviteter kan gynna miljön. Dessa elevers tidigare erfarenheter har således inte i undervisningen kunnat utmanas genom ny

intellektuell reflektion i enlighet med Kolbs (1984) teori om erfarenhetslärandets grunder. Undersökningarna visar att elevernas medvetandestruktur i denna grupp inte har förändrats. Detta kan bero på att de i undervisningen inte utmanats att reflektera kritiskt kring hur de själva genom de egna aktiviteterna kunnat bidra till en föredömlig miljö-hushållning. Molander (1996) menar t.ex., precis som Stehr (1992), att kunskap i sig inte nödvändigtvis behöver leda till handling. För att utveckla ny handlingskompetens behövs, även utgående från von Borgstede (2002), alternativa handlingsmöjligheter. När det gäller föredömlig miljö-hushållning är det således viktigt att i läroämnet huslig ekonomi öva eleverna att fatta beslut om alternativa miljövänliga val och beteenden, både i matlagningssammanhang och vid rengöring.

10.6 Eftertankar

Utvärderingsstudier av det slag jag utför här kan bli relativt omfattande. Detta har krävt en noggrann gallring av de områden inom huslig ekonomi som jag studerar. Studiens problemställning markerar emellertid tydligt forskningsarbetets ramar, även om formuleringen av forskningsfrågorna öppnar för relativt vida tolkningsmöjligheter med tanke på de aspekter som har undersökts. Resultaten av studien visar att hemmiljöns fostran sätter djupa spår i de flesta barns och ungas tankar om kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö. Dessutom visar studiens övergripande utvärderingsresultat att skolan också generellt sett fullgör sin uppgift i relation till gällande läroplan och det övriga samhällets förväntningar.

I fortsättningen diskuterar jag bl.a huruvida resultaten av studien kan betraktas som trovärdiga, överförbara, pålitliga och bekräftande, dvs. i enlighet med Lincolns och Gubas (1985) kvalitativa mätteoretiska tolkningar av de positivistiska begreppen valid (giltig) och reliabel (tillförlitlig). Dessutom diskuterar jag studiens pedagogiska och didaktiska implikationer i fråga om en framtida utveckling både i hemmiljöns fostrande atmosfär och inom ämnesundervisningen i huslig ekonomi. Utgående från den genomförda studien redovisar jag avslutningsvis de föreställningar jag för närvarande har om framtida forskningsalternativ.

10.6.1 Tillbakablick på studiens genomförande

Genom semistrukturerade djupintervjuer har jag fått möjlighet att ta reda på hur eleverna själva uppfattar de studerade områdena av huslig ekonomi, vilket är syftet med min fenomenografiska ansats. En avgörande metodisk fråga i detta sammanhang är hur kommunikationen mellan mig som forskare och eleverna som respondenter har fungerat. Elevernas kommunikationsspråk har i många fall en dialektal prägel, medan jag själv som intervjuare använder standardsvenska. Dialogen i intervjuerna återges ordagrant med elevernas talspråk såväl i transkriberingen som i elevcitaten i resultatredovisningen. Enligt min uppfattning, som även sammanfaller med Lincolns och Gubas (1985) uppfattning, bidrar elevernas dialektala språk till att höja studiens *trovärdighet*. Det är en säkerhetsåtgärd i giltighetens tecken att respondenternas dialekt inte konverterats till standardsvenska med den risk detta skulle innebära att förlora korrekta och precisa meningar. Därför anser jag att detta höjer studiens trovärdighet.

Undersökningsuppläggningsen i föreliggande studie tillämpas i två jämförbara urval. Jag antar därför att min uppläggning dessutom med hög sannolikhet kan tilläm-

pas på en tillräcklig jämförbar population även i andra sammanhang. I så fall visar detta att studien har ett acceptabelt *överförbarhetsvärde*. Jämförelser av undersökningsresultaten i U-gruppen och J-gruppen visar också att studien är *relevant*. Även om det förekommer betydande variationer i elevernas uppfattningar framkommer det oftast en tydlig paritet mellan de två undersökningsresultaten vid det andra undersökningstillfället. Detta innebär att de två undersökningsresultaten i U- och J-gruppen skuggar varandra i en följdriktig fas.

Alla elever har fått samma ingångsfråga med hjälp av min semistrukturerade frågeguide. Samtidigt har jag fått möjlighet att individrelatera intervjuerna för att nå elevens genuina uppfattning av forskningsområdets aspekter. På så sätt har jag skapat en möjlighet att nå djupare än till tomma fraser kring forskningsfenomenet, vilket även mina intervjuer visar. Den metodologiska utgångspunkten är den fenomenografiska forskningsansatsen, där jag med hjälp av den valda intervjumetoden på ett fördjupat sätt studerat variationer i elevernas uppfattningar av valda teman. För att kunna jämföra utfallet av två skolors obligatoriska undervisning i huslig ekonomi, utförde jag en utvärderingsstudie med sammanlagt 30 elever fördelat på två urval. Det ena urvalet bygger undervisningen på ett speciellt interventionsprogram, det andra på en skolvis utarbetad läroplan. Studiens design innebär att även om de gemensamma grundförutsättningarna bygger på en statlig läroplan, finns det ändå vissa olikheter mellan dem. Vissa variationer i de resultat som framkommer kan sannolikt dels förklaras av undervisningens innehåll (jfr. avsnitt 6.3.3, s. 117–119), dels av undervisningens uppläggning (se avsnitt 6.3.4, s. 119–125). Den övriga huvudsakliga variationen som inte förklaras av lärarnas olika fokus på de undervisade temana, förväntas bero på elevernas individuella förutsättningar, olika förkunskaper och förmåga att tillgodogöra sig undervisningen.

Begreppet reliabilitet i positivistisk mening, dvs. objektivitet, antas ha mindre betydelse i form av hur stabilt mätverktyget (semistrukturerade intervjuer med djupintresse) är i en kvalitativ studie. Pålitligheten är främst knuten till hur väl jag som intervjuare med hjälp av min valda intervjumetod har kunnat fördjupa och variera perspektivet på forskningsfenomenet. Dessutom ingår hur väl jag har kunnat analysera och tolka mitt datamaterial (se t.ex. Kvale, 1997). Ett välbekant sätt inom fenomenografiska studier är att tillåta utomstående personer att bedöma det färdiga resultatet i relation till de verifierande citaten. Då resultaten till fullo sammanfaller, anses resultatet ha en hög pålitlighet. I mitt fall sammanfaller min tolkning med mina två medbedömare, vilket stärker mitt antagande att *bekräftelsevärdet* ligger på en tillfredsställande nivå.

10.6.2 Studiens pedagogiska och didaktiska konsekvenser

Uppväxtmiljön är avgörande för barns och ungas erfarenheter. I hemmet bildar små barn sina första föreställningar om den värld pojken eller flickan själv upplever. Så småningom växer det fram erfarenheter som han eller hon bär med sig i mötet med skolans värld. Hushållet blir på så sätt en central hållplats, där de viktigaste grunderna för hur människan senare i livet kommer att tänka och handla. Detta sker dels utifrån den enskilde individens läggning och karaktär, dels utifrån den fostransform föräldrar, syskon och övriga socialisationsagenter påverkar barnet med genom sina handlingsmodeller.

Kost och hälsa

Min studie tyder på att barns fostran i hemmiljön i de flesta fall haft avgörande inverkan på elevens uppfattningar av bl.a. kost och hälsa. Familjens måltidsvanor är djupt rotade i hemmets vardag, vilket gör att eleverna inte inser psykosociala hälsorisker som följd av vardagslivets snabba tempo och jäktade livsstil. De flesta äter en varierad kost i hemmet, vilket kan vara en orsak till att det knappast heller uppmärksammas någon direkt orsak till fysiska hälsorisker som följd av dagens livsstil. Oregelbundna måltider kan emellertid, enligt gällande näringsrekommendationer leda till välfärdssjukdomar som t.ex. fetma och diabetes, varför det finns ett behov av att i hemmet i största möjliga mån försöka förändra och stabilisera måltidsvanorna. Mitt förslag är således att föräldrar i hemmiljön i största möjliga mån bör eftersträva både en jämn måltidsrytm och en varierad kost. De statliga näringsmyndigheternas rekommendationer i fråga om måltidssammansättning bör generellt läggas till grund i hemmens kosthåll. Utvärderingsresultatet av studien visar att undervisningen i huslig ekonomi har lett till ett begränsat utfall i fråga om att förändra elevernas uppfattningar, så som de genom fostran har gestaltats i hemmiljön. Det är sålunda en viktig pedagogisk uppgift inom skolans undervisning i huslig ekonomi att markera följderna av felaktiga måltidsvanor. För att kunna verkställa denna pedagogiska uppgift behöver ämnesläraren didaktiskt sett försöka finna fram till undervisningsformer som engagerar eleverna, t.ex. filmförevisningar, olika experiment med näringsberäkningar och samtal med inbjudna ämnesexperter.

Då det gäller elevernas uppfattningar av kost och sund förtäring visar min studie att de flesta elever har goda kunskaper i fråga om de olika födoämnenas näringsinnehåll. Trots detta efterföljs inte deras kunnande vid spontana födointag ute med kamrater. Resultatet tyder på att då eleverna själva måste fatta beslut om födointag, bortser de flesta från sitt medvetande om att snabb- och skräpmat har en tendens att framkalla kostberoende sjukdomar. Flera elever i studien påpekar emellertid att födointaget beror på hur mycket pengar de bär med sig och kan ställa till förfogande. Mitt förslag är därför att föräldrar som ser betydelsen av att barn och unga fostras till ett sunt kosthållsperspektiv, först och främst diskuterar med sina barn vad sund mat är, var de kan införskaffa sådan mat vid vistelser utanför hemmet samt vad den kostar. Dessutom bör föräldrarna försäkra sig om att deras barn äter skollunchen. Utvärderingen i min studie visar också att barns syn på innebörden av en hälsosam koststandard kan fördjupas med hjälp av undervisningen i huslig ekonomi. Det är således lärarens uppgift att skapa konkreta inlärningssituationer så eleverna kan upptäcka nya och varierande aspekter av vad det innebär att ta ansvar för sin egen hälsa genom ett sunt kosthåll. Eftersom eleverna i den egna hemmiljön gör varierande erfarenheter av nämnda aspekter, kan de följaktligen inte behandlas som en kollektiv grupp i skolan. Syftet med skolans undervisning är att eleverna ska utvecklas och få nya kunskaper och förhållningssätt. Reflektion tillsammans med den enskilda eleven är en nödvändig förutsättning för att han eller hon ska kunna utveckla sin kunskap (jfr. undervisningsuppläggnings didaktik för interventionsprogrammet s. 119–123).

Konsumtion och privatekonomi

Min studie antyder att elevernas konsumtionsberedskap ligger på en relativt tillfredsställande nivå då de påbörjar undervisningen i huslig ekonomi. De flesta inser att reklamens makt över konsumenten är stark, men med ökad kunskap om reklamens syfte

med hjälp av undervisningen i huslig ekonomi, förändras även elevernas uppfattningar och attityder gällande reklam som försäljningsverktyg. Studien talar för att föräldrar och lärare i huslig ekonomi i högre grad än för närvarande bör diskutera barns och ungas reklamböjelser och den roll medierna har i förhållande till konsumenten. Skolans uppgift i läroämnet huslig ekonomi är både att bedriva upplysande verksamhet och konsumentfostran, bl.a. undervisa om gällande lagstiftning och reklamationsmöjligheter. Dessutom bör läraren handleda eleven mot en kritisk roll som granskande konsument. Genom kritiskt reflekterade livsmedelsval kan individen t.ex. påverka hälsan, privatekonomin och den globala miljön. Föreliggande studie visar klart att både hemmets fostran och undervisningen i huslig ekonomi kan leda till kunniga konsumenter med hjälp av engagerade föräldrar och lärare.

Utvärderingen av undersökningsresultaten i min studie tyder på att eleverna har begränsade kvalifikationer då det gäller förvaltning av den egna privatekonomin. I förbindelse med de färdigheter som avkrävs en konsument är det av största betydelse att elever lär sig planera, budgetera och redovisa sina utgifter och tillgångar. Lärare behöver kompetens att undervisa om konsumtion och privatekonomi på ett motiverande sätt. Ämnesinnehållet ska vara aktuellt på ett sätt som berör elevernas egen värld, så som den finns utanför skolan. Detta är bl.a. viktigt för att kunna säkerställa den insikt som unga konsumenter bör kunna uppvisa på dagens och framtidens marknad och som hör till utbildningen i huslig ekonomi.

Hushåll och miljö

Hållbar livsstil i hushållet är ett begrepp som håller på att bli avgörande för människans överlevnad i den värld hon lever i. Studiens resultat visar tecken på att synen på nödvändig kompetens i hushållet enbart fördjupas till en vardaglig nivå i dagens skola. Den vardagskompetens som barn och unga bär med sig in i skolan bygger på ett bekvämlighetsperspektiv som har relativt långa traditioner av välståndstänkande och önskan om ett bättre liv. Detta kommer tydligt fram i undersökningen. Det viktigaste med rengöring i hemmet tycks sålunda vara att öka känslan av välbehag och säkerställa ägodelarnas standard. I detta fall har både hemmiljön med föräldrar och skolan en betydande uppgift då det gäller barns och ungas fostran. En hållbar livsstil i hushållet kräver bl.a. en kompetent person som i dagens läge kan vrida sin livsstil i hushållet mot vad jag kallar naturanpassad hushållning. Detta innebär att utveckla den miljönaivitet som existerar i mitt urval till ett personligt miljöansvar som innebär ett tydligt överlevnadsperspektiv, vilket betyder att anpassa hushållet till naturens reproduktionsgräns. Studiens resultat vittnar emellertid om att med en medveten fokusering på undervisningens innehåll kan nivån på elevernas miljöbeaktande förstärkas genom skolans undervisning i ämnet huslig ekonomi. För att föräldrarna ska kunna utveckla barns och ungas tänkande om hushåll och miljö i hemmet, krävs det främst engagemang, vilja och förståelse av problemet. Av föräldrar krävs således kunskap om och insikt i begreppet hållbar livsstil i hushållet.

10.6.3 Framtida forskningsalternativ

I denna studie har jag studerat vilka uppfattningar elever i årskurs 7 har gällande aspekterna kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö. Detta har jag förverkligat genom att intervjua 30 elever innan undervisningen i huslig ekonomi

påbörjades samt efter att den avslutades. Med hjälp av intervjumaterialet har elevernas uppfattningar analyserats, tolkats och presenterats i föreliggande avhandling.

Föräldrar representerar en viktig inspirationskälla med tanke på de uppfattningar och föreställningar deras barn och unga skapar i fråga om hur hälsan, privatekonomin och miljön påverkas genom hushållets aktiviteter. Ett framtida forskningsprojekt kunde vara att ta reda på hur föräldrar medvetandegör sina barn med tanke på de nämnda aspekterna. På så sätt kunde de värderingar som barn och unga fostras till i hemmiljön tydliggöras. Samtidigt skulle resultatet kunna reflektera vilken syn föräldrar har på läroämnet huslig ekonomi. Vilket kunnande föräldrar anser att deras barn ska lära sig i ämnet kunde också ge en fingervisning om deras förväntningar på ämnet samt vad de utgående från sin egen verklighet anser vara nödvändig kunskap för att sköta ett hushåll. En annan betydelsefull forskningsinriktning kunde bestå i att ta reda på de finlandssvenska hushållslärarnas uppfattningar av barns och ungas kunskaper, färdigheter och attityder till hälsa, privatekonomi och miljö. Ämneslärarnas syn på det egna kunnandet med hänsyn till de nämnda aspekterna samt vad de anser att eleverna behöver lära sig med tanke på samhällets utveckling, är betydelsefull kunskap med tanke på såväl fortbildning av ämneslärare som utvecklingen av ämnets profil.

Summary

Introduction and Aim of the Study

The home environment is a central foundation in a person's life. Together with their closest relatives, children and teenagers gain experience from this environment, which leads to social adaptation. Therefore, from a pedagogical perspective, families and the home serve as an important didactic societal resource, making the home environment a central "station" in life. In this environment, children and teenagers are taught the fundamental character of life, creating the foundation they need for their future studies and life.

The "lack-of time" syndrome affecting the modern world gives rise to an important question as regards western lifestyles: what opportunities are children and teenagers given in the home environment to participate in housework that promotes health, a household's economy, and a sustainable household? Blair (1992) regards children's participation in housework as a necessary contribution to the establishment of an operational home environment. Additionally, many parents also feel, despite the limited amount of time available to spend on housework, that children and teenagers should contribute to various household activities. This is mainly because housework is felt to have a socializing effect on the development of children and teenagers. Furthermore, Gill (1998) maintains that children's participation in housework strengthens their sense of responsibility. Evertson (2001) stresses that experiences of housework nurtures and prepares both boys and girls in a manner that develops their ability to independently maintain their own household in the future. Accordingly, the parents in a home environment have an important task as regards both allowing and encouraging children and teenagers to participate in housework. Moreover, parents, together with their children, should reflect on the importance of housekeeping as regards diet and health, consumption and private finances, as well as household and the environment. Despite such, children and teenagers always arrive at school with different experiences of housework from the home environment.

In Finland, Home Economics is taught as part of the curriculum for grades 7-9. Home Economics is often set as a mandatory subject for 7th graders, whereas 8th and 9th graders may choose to take classes in Home Economics if they so wish. In accordance with the current Finnish national curriculum, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004* or *Glu-04* (Utbildningsstyrelsen, p. 250), it is mandatory that pupils, through instruction in home economics, shall "... become familiarized with many issues that are important to the well-being of humans and a good life, questions that concern the pupils themselves, the home, family, as well as their relation to an ever-changing society and environment ...". Schools should be able to supply relevant and stimulating instruction in the subject. Additionally, the subject should reflect a sustainable form of housework that fulfils the Finnish national curriculum's standards. Consequently, the decisive question in the matter becomes: what health-related, economic, or environmental understanding and conceptions do children and teenagers acquire from the home and at school? The main purpose of nurturing at home

SUMMARY

and instruction at school is to help children and teenagers develop into aware and capable household members.

In addition to investigating the Finnish national curriculum's foundation for a sustainable household, the purpose of this study is to investigate and evaluate pupils' understanding of diet and health, consumption and private finances, as well as household and the environment. This study comprises 30 Swedish-speaking Finnish pupils aged 12 to 14 divided into two independent groups. In accordance with the study aims delineated above, the study shall attempt to answer the following research questions:

1. As regards diet and health, consumption and private finances, as well as household and the environment, what knowledge have 7th grade pupils managed to grasp both before the subject Home Economics is introduced as well as after a course in the subject is completed?
 - 1:1 What variations are seen in the study results when the study's two independent groups of pupils (one a comparison group) are compared?
 - 1:2 Which differences in girls and boys' conceptions at this age become known as regards the aspects studied?
2. What are the pedagogical and didactic consequences of the study results as regards the role of home and school in nurturing as well as teaching children and teenagers?

Theoretical Framework

Diet and Health

Dietary habits and exercise are lifestyle habits that can better, worsen, or maintain a person's health. However, a person must also take responsibility for his/her lifestyle in that, amongst other factors, various lifestyle choices can influence one's health. Diets high in fat and sugar, low in fiber, or high in calories can, through excess consumption, negatively affect a person's health. Junk food, for example, is a cheap, convenient and (especially amongst young people) enticing manner in which to still hunger that can also influence health negatively.

Views of healthy food and dietary habits

According to a study by Povey et al (1998), healthy food can be associated with the eating of a balanced and varied diet including fibrous and vitamin-rich food. Vegetables, fruit, fish, dark wholegrain bread, as well as green salads are relevant examples of healthy food. Healthy food is also associated with factors other than nutritional value, for example, with a pleasant atmosphere or a calm psychosocial environment.

As pertains to children and teenagers' health, one can expect that a healthy diet can help prevent iron deficiency, anemia, overweight, obesity, and/or cavities. Despite some promising development as regards dietary habits, current research shows that there is still reason to worry as regards children and teenagers' diet-related health. Possession of a broad base of knowledge as regards factors that influence the relationship

SUMMARY

between diet and health, therefore, is important if children and teenagers are themselves to be able to take responsibility for their health.

Meal socialization

Nyberg (2005) feels that an individual's perception of food, meals, and cooking derives largely from his/her upbringing and the values learned during childhood and youth. The meal culture experienced in an individual's home environment acts, in the majority of cases, as a model in the creation of personal dietary habits in an individual's own household. Children and teenagers are nurtured and socialized in a home's food culture where family members' norms and behavior during mealtimes are perceived as being correct, that is to say, create a norm. Even Liukko (1996) considers people's childhood experiences to be an inheritance that individuals return to in various ways later in life. The home environment's meal socialization is thus even able to influence an individual's health. The breaking of poor ("incorrect") dietary habits at an adult age therefore demands tremendous motivation and normally occurs first after an individual experiences ill health of some type.

The need for health promoting instruction

According to G1gu-04 (Utbildningsstyrelsen, 2004, p. 250), one intention of instruction in Home Economics is to "... teach pupils to take responsibility for their health ...". In that healthy food can be considered a significant quality safeguard in the matter of individual health, meals become an important factor. Concerning dietary intake, meals create a determinative link between diet and health.

Occasionally, youngsters pass over the important morning meal. Yet prepared warm meals, where the whole family eats together, are still highly valued by the majority of individuals. According to Roos and Prättälä (1997), it is urbanization and industrialization as well as access to so-named convenient foods that have led to a decrease in the number of warm meals eaten. Such findings pertain to both Finnish and other Western homes. Furthermore, many consumers display true concern taking into account that the food they consume can harm their health (Wandel, 1994; Holm & Kildewang, 1996).

The Finnish National Nutritional Council (2005) recommends, for health reasons, that individuals who eat several meals that are more snack-like than meal-like in character should be observant as regards the nutritional quality and quantity of their food. Samuelsson et al (1996) refer to how fruit and vegetable consumption tended to be less amongst teenagers than amongst children and adults in Sweden during the 1990s. Additionally, children and teenagers were eating more sugar-rich products, such as candy, ice-cream, and carbonated beverages, than adults.

Consequently, instruction in Home Economics must be able to provide children and teenagers with elementary and up-to-date knowledge as regards the quality of the food consumed as well as the importance that food consumed has for an individual's health and well-being. Through instruction and the help of health-promoting instructional didactics, a pupil should be offered a bettered opportunity to be able to achieve the goals set forth in the Finnish national curriculum once the Home Economics course is completed. Regarding actual instruction occurring in schools, this would entail that pupils "... with an advisor ... [learn] ... to compose their meal in accordance with nu-

SUMMARY

tritional recommendations” (Utbildningsstyrelsen, 2004, p. 251). Furthermore, school lunches should serve as exemplary examples of a proper and balanced diet for children and teenagers.

Consumption and private finances

The inhabitants of industrialized countries are nowadays raised in an atmosphere where children, teenagers, and adults communicate, develop their identity, and create economic opportunities through consumption. Given that children and teenagers in modern society have large sums of money at their disposal, it is important both from an individual and national perspective that even children and teenagers possess an understanding of economics. Thus, economic socialization, that is to say the learning process where children develop economic understanding in the daily environment, is necessary. Both home and school are therefore obligated to raise children and teenagers so that they become responsible and aware consumers.

Children and teenagers need to learn how to relate to advertising

Children and teenagers' lives are inundated with advertisements and Schor (2004) demonstrates how the media, companies, and marketing direct consumption. Furthermore, the market has discovered that children and teenagers represent a very important economic target-group. Due to this fact, certain advertisements are directed at children and teenagers, partially because this group has money but also because this group is able to influence their parents' consumption (see, for example Ekström, 1995; Palan & Wilkes, 1997). Wilska (2002), however, notes that young people become critical consumers at a very young age. Accordingly, they should not be considered slaves to advertising. Rönnerberg (2003), however, maintains that the competency children come to possess does not grow from within at a certain age. Rönnerberg feels that it is the social and cultural environment that a child is raised in that contributes to children and teenagers learning through experience what the purpose of advertising is.

Conscious consumption

According to Giddens (1997), no culture exists that has eliminated choice-making in daily life. Giddens maintains that all traditions contain choices between a countless number of possible behavioral patterns. However, tradition establishes relatively fixed boundaries at the same time that modernity offers an individual a great number of choices that he/she is forced to confront. Unfortunately, in actual choice-making, an individual is given little help as concerns what to choose. In such cases, a person's own knowledge and values play a decisive role.

The majority of people buy food products relatively often and from the same store. Previous experiences, therefore, steer the purchasing of food, which in turn leads to that a consumer generally buys food in a routine manner. It is known that habits develop when a behavior is repeated in a similar social and physical environment several times (see, for example, Aarts et al 1998; Verplanken & Faes, 1999).

Wandel (1994) and Torjusen et al (2001), however, maintain that people's life values have become more noticeable in the choice of food products in that consumers, in conjunction with their choice of food, have even started to stress so-named non-

SUMMARY

sensory qualities to a greater extent. The nutritional value of and the additives and preservatives contained in food products, how the food is prepared, the packaging (and thus waste) associated with the product, how far the product has been transported, ethical choices based on the employment conditions of those involved in the preparation of the product, the living conditions of the animals used to make the product, and trade conditions are all examples of qualities that cannot be experienced through human senses. Magnusson (2004) maintains that non-sensory qualities are difficult to judge in that they sometimes do not fall under the control of humans. Symbols displaying food products' positive effect on health, environment, or fair-trade status have, however, helped consumers in their choice of products, thus favouring non-sensory qualities.

Any consumer can make a mistake in purchasing. The selection available today of both goods as well as services is enormous and with the advent of mail-order and Internet shopping the market has truly become global. Finnish law regarding consumer protection (Consumer Protection Act 38/1978) exists to warn consumers about possible economic losses that may be caused by false advertising, unreasonable contract conditions, as well as faulty goods and services. Nonetheless, consumers in Finland are required to themselves scrutinize a product before final purchase as well as report damaged and/or faulty goods within a reasonable amount of time.

Children and teenagers' economical resources and consumption patterns

Children and teenagers are normally economically dependent on their parents. Nonetheless, today's children and teenagers are literally born into society as a strong financial force. The bulk of money that children and teenagers aged 6–17 spend is used, according to study by the Finnish-Swedish bank Nordea (2006), to purchase so-named junk food. This trend pertains to girls as well as boys. Of those Finnish children aged 6–17 years, 82% own a mobile phone and today's children and teenagers place an ever-larger sum of money on private consumption. According to Nordea's study, learning to control consumption is of importance, especially as pertains to how children and teenager learn to save money for future needs. Previous research indicates, accordingly, that children and teenagers need to at a relatively young age have the possibility to be socialized into the daily life of their home's economic situation.

Raising a consumer

Children and teenagers are an attractive market group, which implies that they should possess valid and applicable knowledge, skills, and attitudes as regards conscious consumption. They should learn, amongst other things, to interpret prices in relation to quality and quantity, be aware that lack of time, sensory impressions, and low awareness at the moment of purchase often steers a consumer choice. As responsible consumers, children and teenagers must also practice situations in questions regarding rights and obligations. This means that they should be familiar with relevant legislation as regards the purchase of consumer goods.

Today's voluminous consumer society requires that children and teenagers be economically socialized, that is to say they need to learn economic resource management in a manner that is also environmentally friendly. Economic resource management entails, amongst other things, being able to manage one's private finances, create and maintain a household budget, as well as judge personal savings and eventual need

SUMMARY

for loans. Consumer rearing should occur both at home and at school. At home, children and teenagers must be involved in sustainable consumption whereas at school they should receive reality-based consumer training.

Home and the environment

In accordance with Glgu-04 (Utbildningsstyrelsen, 2005, p. 250), pupils in Home Economics courses offered during mandatory schooling should "... learn to take responsibility for a pleasant and safe close environment". Accordingly, pupils should learn to take care of a household as well as clothing in order to be able to experience a pleasant environment, which amongst other things, is achieved through cleaning. In order to create a safe close environment, household members must protect the global environment, even in action. In order to act in a sustainable manner both in a household environment as well as the global environment, the ability to take action must be developed.

Daily competency and qualifications in housekeeping

Daily life in a household entails confrontation with continuously changing and even unforeseeable situations. The ability to cope with daily life demands various levels of *daily competency*. According to Haverinen (1996), daily competency entails a decision-making process that includes various choices, being able to make decisions, and controlling various resources (including time, money, and knowledge) in a judicious manner. Generally speaking, this implies that competent, daily ability at home should ensure that an individual be able to take into consideration problems on the individual, collective, and global levels and emanate from an ethical and moral view of one's self and the others living in one's household. Haverinen (1996) describes three required competency levels in the multi-faceted household as *knowledgeable*, *skillful*, and *understanding* daily competency.

A pleasant close environment through cleaning and clothing care

According to Aalto (1996), the main goal of cleaning in modern times has become the service where household members strive to maintain order as a condition for other activities in the house being able to take place. In accordance with Aalto, one can even say that cleaning's importance for creating comfort has increased.

According to Klepp (2003), the main motive for washing clothing is social. Nowadays, when meeting others it is extremely important to appear in clean and well-kept clothing. A person who is not well-kept can be socially excluded. The esthetical reasons for washing garments, that is to say cleaning clothing from dirt or stains and unpleasant smells, can ultimately be considered social. Stains and odors are a threat when meeting another person. Wearing clean clothing and well-kept shoes is perceived to an ever larger extent as the gratification of one's personal well-being. Klepp maintains that physical well-being can even be connected to the mental well-being that social acceptance provides.

SUMMARY

Actions at home that affect the global environment

Shanahan (2003) maintains that, for example, practical daily actions and decisions within the confines of the home are important to Earth's ecological health. The choice of food products, cleaning and other products, consumption of water and energy (heating/cooling, energy consumption of electrical appliances), and recycling habits comprise daily choices, actions, and decisions. On the micro level, these practical daily actions and decisions may appear to be unimportant, but, on the macro level, they can result in huge repercussions or negative environmental effects. The ultimate goal of these actions is to conserve natural resources or achieve a reduced effect and wear on the natural cycle.

Perspective of the foundations for instruction as regards local and global environments

No one really knows what knowledge is relevant for sustainable development. Yet, based on research pertaining to how humans' lifestyles affect the environment, it does appear to be important that people try to act in a manner expected to help stop environmental degradation. Molander (1996) would like to interpret knowledge in environmental issues as living knowledge, that is to say knowledge-in-use. Living knowledge does not merely contain abstract scientific knowledge. In order to embody knowledge, people must become active seekers and creators of knowledge instead of merely receivers of knowledge. Home Economics is an academic subject where it is highly possible that environmental knowledge could become living knowledge. In order to create a safe close environment, household members must work for the good of their local and global environments through their actions at home. This entails consuming in a responsible manner, which in turn requires knowledge, motivation, the possibility to consume, and even empathy for both Nature as well as other human beings. Consequently, it is necessary that instruction in Home Economics makes pupils more aware of those actions that contribute to a purposely sustainable household.

What is becoming clearer and clearer is that both parents and school teachers must first themselves learn to understand the connection between the global environmental situation and their actions which contribute to a pleasant and safe close environment. The pedagogical challenge lies in finding methods that, through nurturing and education, could lead children and teenagers to develop competency in their actions at home. This means knowledge, where an individual's behavior in the close environment can also act as a favourable contribution to the unstable global environment.

Social rearing and purposeful learning

Dominating principles for humans' knowledge, together with learning's alternative growth possibilities, create the conditions for an individual's upbringing and instruction. At home and at school, it is a significant challenge to decide upon and relate relevant and valid knowledge regarding children and teenager's development of competency in the home. Knowledge sought should satisfy, on the one hand, today's welfare development with its necessity and comfort perspective. On the other hand, it should also satisfy a survival perspective that is sufficiently adjustable to be able to take into consideration Earth's given limitations in a manner that is favorable to all inhabitants

SUMMARY

in the future. The establishment of a relevant knowledge horizon balancing these two perspectives favorably is a huge challenge for all parents and teachers.

However, a challenge exists as regard the rearing and schooling of growing children and teenagers into competent household consumers. This pertains to how children and teenager can best obtain knowledge and learn those daily proficiencies, which from a general perspective, entail making favorable decisions regarding one's own diet and health, consumption and private finances, as well as household and environment. Theoretical learning goals are positive, but in order to make wise decisions at home, experience (and reflection) is needed and such awareness cannot only be gained through schooling. Children and teenagers, therefore, need relevant upbringings which include the help of so-named informal learning arenas, firstly in the home environment but even in society amongst friends and other people.

An individual can act habitually, reflectively, or irrationally. Weber's (1983/orig.1922) theories of social action include various behaviors that can be goal-oriented rational action (technocratic thinking, action in which the means to attain a particular goal are rationally chosen), value-oriented rationality, affective action, or traditional action. In the home environment, the rearing of children acts as an opportunity to teach (or learn) and consists mainly of customary actions mainly based on traditions and ingrained habits. In such cases, household work is passed on through norms or recommended conduct and attitudes. Habitually learned household behavior can, however, legitimize unfavorable dietary habits as seen in new studies of healthy dietary habits and health, of which the world problem with obesity is a clear example. At the same time, today's society sanctions affective or reflexive behaviors, that is to say a stressed and hectic lifestyle where the affective or goal-oriented action does not (either) influence the relation between diet and health in a positive manner. Seen from a value-oriented perspective, these aforementioned paradoxes place great demands on adults' thought-out influence as regards children and teenager's upbringing in the home. Parents and other adults must learn to curtail their affective behavior.

The school as a formal learning arena bases its learning alternatives primarily on pertinent national curriculums. Emanating from such curriculums, certified teachers should create and ensure viable instructional plans. The goal is that children and teenagers, through the help of appropriate plans of action, receive the possibility to gain adequate knowledge, skills, and attitudes in the subject of Home Economics. Instruction should develop pupils' skills in such a manner that they learn to master daily life as well as practice a certain level of competency in making own decisions as regards the home and diet and health, consumption and private finances, as well as household and the environment.

Then again, several theories exist regarding human's manners of learning. Behaviorism is perhaps the most well known theory regarding animals' behavior and learning. From the 1870s until the 1970s, behaviorism maintained is hegemony as regards postulates with ideas of how the connection between stimuli and response in animals could be applied to human behavior (Thorndike, 1911; Watson, 1913; Skinner, 1950). Behaviorism's belief that punishment and reward represent motivational steps that can manipulate and control behavior in animals and humans has definitely left a strong mark on the 20th century's conceptions of the origin of learning and its development, an inheritance which is still alive today.

SUMMARY

Within various artisan trades, the so-named “master apprenticeship” appears as a tradition-bound form of learning that does not allow the learner opportunities to question the purpose of that which is learned. The idea consists of a novice learning a certain behavioral pattern, with the “master” acting as the model for how to act (Polanyi, 1969; Wenger, 1999; Nielsen & Kvale, 2000). Learning by model is a well-known concept where children, for example, daily and gradually learn the cognitive and social patterns that exist in, for example, a household environment. Learning through imitation is considered to be the oldest cognitive and social learning process that civilization recognizes. Modern forms of cognitivism, however, emerged in the 1940s, 50s, and 60s and cognitivism was further developed in different directions during the 1970s and 80s. Cognitive learning processes, however, include the exploration of knowledge-oriented thought processes, that is to say abstractions in the form of symbolic models, cognitive maps, or mental representations (Piaget, 1973). At the same time, abstractions pertain to that which is not directly observable.

Maturity, which comprises a central part of the cognitive process, can nonetheless only be achieved through interaction with surroundings. Accordingly, during the 1960s a vital social constructivist view of learning was established, which now permeates the majority of national curriculums. Part of this process includes the social interaction between people in one’s surroundings. This represents a vital social construction process, which forms an individual’s identity. Accordingly, within predominant social constructivism a main thesis exists that all beings construct their own conceptions based on their social and physical perception of reality in their surroundings (Lave 2000; Säljö, 2000).

Fundamental learning theories demonstrate that a large number of insightful pedagogical theories that can be applied to children and teenagers’ learning at school already exist. However, the challenge for Home Economics teachers today is to learn how to answer the main didactic questions: *what, how, and why?* What should relevant instruction, which is based on curriculum goals, contain and why? Furthermore, how should instruction be fashioned and realized so that a teacher, in an optimal manner, is able to lead the development of pupils’ knowledge, skills, and attitudes in order that a favorable mastering of daily life’s challenges should occur? Both learning by experience as well as reflective training should be able to challenge competent Home Economics teachers as regards new challenges, difficult instructional tasks, and independent thinking.

Methodological and Procedural Approach

Methodological foundation

This study’s methodological foundation is comprised of the introductory reality-based description of the research problem (ontology). Furthermore, the study’s methodology is based on the research phenomenon’s valid knowledge theory that is epistemological in character. This character implies that the actual knowledge is expected to be scientific as regards the prevailing source of knowledge or that the world view taken is based on a scientific *point of view* or scientific *theories*. Certain other *points of view* can also contain scientific knowledge if they are supported by scientific theories.

SUMMARY

What is methodology?

Methodology can be described as a scientific evaluation of the strategies or principles used to gain scientific knowledge. Accordingly, scientific work must contain a description of the presentation of the research phenomenon's ontological and epistemological basis. Perceived reality, that is to say the description of what exists, carries the name ontology, it is often expressed as the essence of being. Within an empirical view of knowledge, it is the product of perception, that is to say the noticed or observed, that comprises the actual base of knowledge. Even Berger and Luckman (1979), who demonstrate a relativistic basic view, for example maintain that society's collective reality is created socially through the relation between humans and society.

Idealism and materialism

Idealism (idealistic perceptions) and *materialism* (realistic perceptions) comprise a traditional example of the two separate categories of ontological perceptions of reality (Stensmo, 2007). Originally, Plato's idea world included an abstract higher reality that was only accessible through reason. Plato's higher abstract reality or idea world can therefore not be reached through an individual's senses. In Aristotle's world, an objective reality existed, independent of human's awareness and knowledge of it. Aristotle's reality is material and includes both objects and people. Aristotle is of the opinion that knowledge of this reality could only be achieved by investigating it. Thus, knowledge of reality is achieved, according to Aristotle, through experience and reflection (Molander, 1983; Stensmo, 2007).

The study's knowledge base

The knowledge sought in this study is based on teenagers' experiences of their upbringing in the home environment and on their experiences of instruction in the subject of Home Economics during compulsory education.

Methodological choices

This study includes investigations of the content of pupils' experiences of the themes that the study's author directs their thoughts towards. Emanating from Marton (1992, p. 34), who maintains that "...a person's total contemporaneous experience, his/her relation to the world is that which I call his/her awareness", one can expect to capture pupils' experiences as pertains to the research phenomenon though the help of a method based on the study's phenomenographic effort.

Alternative paths to a person's experiences

In order to be able to empirically identify people's experiences, data collection should emanate from individual's personal experiences. These aforementioned premises can result in an empirical descriptive method where the nature of the investigation pertains to studies of people's perceptions and interpretations of phenomena in their proximate reality. Such an effort is both individual and relation dependent in that the individual's awareness and intentions are focused on.

SUMMARY

Phenomenography as method

An intentional object is characterized by “thoughts’ state of direction” or intentionality, which entails that objects appearing in one’s consciousness are ascribed meaning. An individual can, in such a manner, experience an object. In phenomenography, a particular individual’s varying perceptions or experiences of a phenomenon are described, whereas a phenomenological effort attempts to describe general principles regarding how the phenomenon appears to people. In accordance with phenomenography, the focus of research is on perceptions, manners of experiencing, points of view, etc. as pertains to the relevant phenomenon, problems, actions, events, etc.

Subject–object relations

In phenomenography, experience of something is always based in the subject-object relation. In this manner, phenomenographic ontology never allows the separation of subject and object (Marton, 1992). Therefore, the subject, that is to say a human, does not exist in the world but instead in his/her perceived world, that person’s world cannot exist without him/her. Consequently, experience becomes an aspect for both the subject as well as the object, that is to say pertinent to both the world and the teenager.

Variation theory

According to Marton (1997), a researcher can empirically study the variation existing in the perceptions manifested, emanating from a phenomenographic effort and as regards a specific phenomenon or problem. Thus, subjective perceptions of various phenomena comprise, in this manner, the basis for a phenomenographic effort. Through in-depth interviews, which are the most usual research method used in phenomenography, a researcher creates the possibility to individualize and classify people’s perceptions of the phenomenon in question.

Methodological course of action

In studies intended to gain increased knowledge of humans’ values, opinions, and experiences as regards a given phenomenon, unstructured discussions, that is to say in-depth interviews, are the best tool to use (see, for example, Holter, 1996; Angelöw & Jonsson, 2000; Anttila, 2000, Hirsjärvi et al, 2001).

Semi-standardized interviews

In phenomenographic research, interviews are normally used as a method to find out how people perceive the world surrounding them. According to several authors, Kroksmark (1987), Alexandersson (1994), and Treekrem (2000) amongst others, a classic phenomenographical interview is characterized by *deep interest*. The term “deep interest” implies that an interviewer attempts to recover experiences and perceptions of the research phenomenon from interviewees. Semi-structured and semi-standardized interviews, which are often used in phenomenographic interviews, imply, however, that the interviewer emanates from a theme-oriented interview manual (Kvale, 1997; Brown & Dowling, 1998; Trost, 2005). In accordance with, amongst others Ashworth and Lucas’ (2000) recommendations, this study employs a semi-

SUMMARY

structured question guide containing individually adapted questions that are asked after introductory questions or leading questions in order to achieve the optimal possibility for reflection regarding the respondent's experiences and perceptions.

The need for evaluation

Since 1985, compulsory school in Finland has embraced new national curriculums approximately every 10 years. The Finnish government's expectations of its schools are expressed in this general curriculum, which provides the possibility for creating municipal or school curriculums. For example, in accordance with Löfström et al (2005), during mandatory schooling it is mainly the goal of instruction that is evaluated, as well as content and educational results. In Finland, *Home Economics* is a subject that has as yet not been nationally evaluated. In Sweden, however, the subject *Home and Consumer Knowledge* has been nationally evaluated in 1992 (Skolverket, 1993) and 2003 (Cullbrand & Petersson, 2005). This study is foremost based on an interest in investigating how stated goals, which are based on the Finnish national curriculum, have been reached through instruction in relation to this study's specifically prepared intervention program and local school curriculum.

Vedung (2002) describes evaluation as a comprehensive activity, where evaluations should look back on activities that have taken place. The motive for evaluating can either be a desire for control or for change (see, for example, Franke-Wikberg & Lundgren, 1979; Carlström & Hagman, 1995; Vedung, 2002). In Finland, evaluations are defined based on the Basic Education Act (chapter 5, paragraph 21), which states that the purpose of evaluation in education is to "... support development of education and better the possibilities for learning".

Evaluation methods

This study's evaluation is based on the creation of an intervention program based on the pertinent Finnish national curriculum. The intervention program is used in the study's U-group's instruction, with the researcher herself providing instruction. For the J-group, the basis for evaluation occurs through so-named traditional instruction, which entails that evaluation is based on pertinent local school curriculum. Accordingly, the J-group's local school curriculum is also based on the pertinent Finnish national curriculum. In the study's evaluation, results which encompass pupils' understanding of the teaching aspects regarding the core of the subject Home Economics are included, for both groups as well as in both investigations.

Dataprocessing

The term "data processing" expresses all of the work done regarding the empirical study's assembled data collection procedures for this study. Included in these procedures are the study's proceedings regarding population and selection, collection of data with descriptions of the most important technical and socio-technical procedures, analysis methods, and description of the course of action used during the analysis and interpretation of data, etc.

SUMMARY

Population and selection

The goal of this study is to gain, on a deeper level, qualitatively separate perceptions regarding Home Economics' guiding principle, instead of a quantitatively shallow measurement, in order to generalize results. In order to gain such knowledge, the study is aimed at a population of pupils that can divulge personal experiences of health, finances, and the environment as regards both their upbringing in the home and their instruction in the subject of Home Economics at school. The selection was divided into two groups, a study group (the U-group) and a comparison group (the J-group). Accordingly, the selection consists of 7th grade pupils attending two Swedish-language Finnish schools. The pupils in the U-group live in an urban environment while the pupils in the J-group come from a predominantly rural environment. The principles of the respective schools randomly chose these groups from those pupils enrolled in the Home Economics course, thus creating two groups used in the study. The U-group of pupils was chosen from one of the schools, the J-group from the remaining school. The parents of the randomly chosen pupils were also contacted through a mailed letter, in which the purpose of the study was clarified. Thus, the J-group consists of fourteen pupils while the U-group consists of sixteen pupils. Accordingly, the total study selection consists of thirty pupils, of which there are eighteen girls and twelve boys. The selection is considered adequate, in accordance with a phenomenographic approach, for being able to identify a reliable variation in the pupils' understanding of the subject studied.

Analytical procedures

Kvale (1997) stresses that it is important that interview texts should function as an interpretive tool for finding meaning in respondents' answers. Through the help of transcribed interviews, a researcher can repeatedly read texts and, eventually, find the "hidden" meanings of the text. The first step in such a method for analysis entails creating "meaning-units" (see, amongst others, Giorgi, 1985; Kvale, 1997). The creation of meaning-units entails first carefully reading a transcribed interview several times in order to gain an overall opinion of the material. Thereafter, the respondents' answers regarding the chosen theme are summarized. Emanating from such a course of action, interpretations can be dismissed, bettered, or reworked. Analysis is completed when no distinct interpretations of the respondents' perceptions are seen or when a researcher feels that the interviews are depleted of new possibilities or alternative interpretations.

The outcome space of the results

Marton and Säljö (1981) call the various answer categories related to the same question or theme a theme's *outcome space*. Accordingly, an outcome space consists of a number of categories where every category contains answers of a similar base structure. Furthermore, the categories express a logical, and preferably hierarchal, relation to one another.

Thoughts regarding the study's theoretical measurement

The study's reliability and validity

The results of a qualitative study can only be pondered over afterwards, that is to say after the collection of data has taken place. Questions pertaining to reliability and validity must therefore focus on to what extent the analysis and interpretation of the data has provided a convincing picture of the selected individuals' perceptions of the phenomenon. Both Uljens (1989) and Wolming (1998) believe that validation in qualitative studies pertains to the interpretation of the information that a researcher obtains through a certain procedure before the validation of the actual measurement. Repstad (1999) maintains that absolute objectivity is utopia. Instead, a researcher must be able to focus on a believable interpretation of reality as pertains to the results of a qualitatively aimed investigation.

The study's validity and stability

Lincoln and Guba (1985) suggest that concepts such as believability, transferability, reliability, and affirmation should be used in qualitative research. A study's believability should be connected to the research tradition in which the research is taking place. In the phenomenographic tradition, *believability* pertains to how reliably a researcher has expressed the interview respondents' perceptions. Therefore, in a phenomenographic study, believability should be pondered over by an outsider, primarily to verify the descriptive categories in the actual data, in that the results can be considered discoveries (Alexandersson, 1994; Sandberg, 1995). In this study, the reader is able to judge the researcher's interpretations through the categories presented on various levels of abstraction and which are verified by representative verbatim citations taken from interviews included in the presentation of results. Furthermore, in every theme (for example, meal patterns) the reader is able to partake of citations from both respondents in the U-group and the J-group as well as from both the study measurement periods (T_1 and T_2).

A researcher must also decide how well research methods reflect a viable connection between the respondents and the phenomenon being investigated (see Hirsjärvi et al, 1997; Anttila, 2000). According to Lincoln and Guba (1985), terminology affects a study's *reliability*. In a phenomenographic study, this relation includes the relationship between a collection of perceptions, that is to say a category, and the theme considered. In order to minimize misinterpretations of the formulations used in the interview guide, a test-person from the same age group as the study's respondents was interviewed before the interviews began. The interview transcriptions reveal that few respondents misinterpreted the interview questions. Following clarification from the interviewer, as well as the providing of eventual examples, uncertainties have been eliminated. In this manner, the so-named concept validity of the study has been increased.

The study's *transferability*, that is to say that only a common interpretation of reality exists, is considered problematic, in that phenomenographic studies can be more so considered discoveries. The study's methodological foundation is built on the phenomenographic thesis that teenagers create their knowledge of reality based on their

own experiences of the world they themselves experience. They create their knowledge of various phenomena in a mutual influence from their surroundings, that is to say through social interaction with objects and people in their close environment, for example at home and at school.

A researcher's own experience and preunderstanding, relevant knowledge of, and theoretical thoughts regarding the field of research, can have both negative and positive effects on results during analysis and interpretation. Guba and Lincoln (1994) believe, for example, that concrete knowledge of theories pertaining to the research phenomenon influences interpretations. However, Brox (1995) believes that a researcher's preunderstanding enriches interpretation of the data material. Even Holter (1996) maintains that preunderstanding has a given place in qualitative studies.

Main Results

Diet and health

The investigation of pupils' understanding regarding the aspect "Diet and health" includes the themes: A₁, Mealtime traditions in the home environment and A₂, Sound disposition in dietary intake.

Mealtime traditions in the home environment (A₁)

Theme A₁, Mealtime traditions in the home environment, includes the investigation of the theme elements, Mealpatterns (A_{1a}), Meal content (A_{1b}) and Companionship during meals (A_{1c}) which are all connected to mealtime traditions in the home environment. The results of the investigation reflect children's diet-related health education in the home.

Meal patterns (A_{1a})

General results

The study results show that there are primarily two relatively similar but, nonetheless, essentially different forms of Meal patterns existing in pupils' homes. The first is *Regular meal patterns* and the second *Regular intake of nourishment with a sporadic skipping of certain meals*.

As regards how the pupils experience their family's and own meal patterns in the home environment, the study shows that the majority consume food comparatively regularly. However, the study also clearly shows that meal patterns in the home environment are characterized by family culture. Parents' working hours and daily rhythm, family size, sibling companionship, and pupils' own activities influence meal patterns. Accordingly, the situation in a home can, to a great extent, regulate the meal patterns existing in the home environment. The study also shows that meal patterns gradually become less stable, that is to say some pupils, boys and girls alike, demonstrated a greater tendency to "skip" certain meals during the second period of measurement than the first.

SUMMARY

The effects of instruction

The study indicates that school instruction holds little influence over girls and boys' meal patterns in the home environment, in that there was only marginal change seen between T₁ and T₂ for both the U- and J-groups. One can say that the home environment's meal patterns are deeply ingrained in the pupils and only inconsequently affected by school instruction. Differences between the sexes do not either seem to be related to instruction.

Meal content (A₁b)

General results

Theme element A₁b, Meal content comprises the second theme element of the Meal-time traditions in the home environment theme. *Recommended standard diet*, *Customary home fare*, and *Arbitrary diet* are the theme element categories seen in this theme element.

Based on pupils' understanding, the content of a meal in the home environment is perhaps the theme element that, to the greatest extent, is dependent on the resource "time", family traditions, likes and dislikes, and private finances. The majority of pupils consume a varied and nutrient rich diet, but some pupils also indicate that they consume meals that indicate a limited and incomplete diet. No differences between the sexes are seen here.

The effects of instruction

The evaluation of the U-group's intervention program and the J-group's school curriculum reflects insubstantial changes as pertains to meal content in the home environment between the measurement periods T₁ and T₂.

The study shows that children's perceived mealtime traditions in the home environment are fairly stable and depend on a number of factors. One of the most important stabilizing factors seems to be a household's dietary traditions, which are deeply ingrained in the home. Further influencing factors are: a household's daily rhythm, family size, and single-parent/provider's diligence and desire to secure his/her family's home and life necessities. These factors sink deeply into children's awareness. Consequently, instruction in the subject of Home Economics, in accordance with either this study's intervention program or local school curriculum and based on pertinent Finnish dietary recommendations, appears to have minimal influence on the content of the meals pupils experience in the home environment.

Companionship during meals (A₁c)

General results

The study's third theme element is A₁c, Companionship during meals, which includes the four theme element categories: *Enjoy the majority of meals collectively with family*, *Eat collectively with family, together with friends, extended relatives, or alone*, *Receive nourishment collectively with family or alone*, and *Often consume food alone*.

The majority of pupils experience that it is normal to have companionship during main mealtimes. However, several pupils eat alone during non-main meals. This

SUMMARY

notwithstanding, it was noted that there exists a growing tendency for some pupils to eat several meals alone during the second period of measurement more so than in the first. Reasons for such can be increased leisure activities outside the home or family relations within the home environment.

The effects of instruction

At T₁, none of the pupils belonging to the U-group stated that they only eat their meals alone with their families. The results from T₂, however, indicate that the majority of the U-group has started to notice the importance of eating with others, leading to them more often eating meals in the home environment together with another family member. The results can be interpreted as a clear indication that the U-group's intervention program has had a certain effect on the pupils' perceptions of companionships during meals.

At T₁ in the J-group, several pupils express relatively fluctuating meal companionship, companionship that can consist of the whole family or only some members, friends, grandparents, etc. Nevertheless, some meals are consumed alone. At T₂, however, none of the pupils report eating with friends or extended relatives. The pupils now either eat with their family or with some family members, or alone for some meals. The study results, therefore, indicate that the J-group's instruction seems to have had a marginal effect on the pupils' attitudes towards companionship during meals in the home environment.

Sound disposition in dietary intake (A₂)

Theme element A₂, Sound disposition in dietary intake, includes the investigation of theme elements Impulsive dietary intake (A_{2a}), Knowledge of nutrition and food intake (A_{2b}) and Causes of diet-related illness (A_{2c}) which reflect children's readiness to use previous experience as regards the intake of food considered beneficial to one's health.

Impulsive dietary intake (A_{2a})

General results

The study results show that Impulsive dietary intake varies amongst pupils. The theme element categories are: *Consumption regulated by private finances*, *The eating of unhealthy food despite knowledge of healthy habits*, and *Consumption of fast-food without consideration of health aspects*.

The study clearly reflects diet preferences during times spent away from school or the home environment when pupils are forced to unexpectedly or spontaneously procure food. The study shows that, in such cases, it is primarily the state of a pupil's private finances that determines the food chosen and which leads many to choose fast-food. This occurs despite the fact that both girls and boys otherwise demonstrate extensive knowledge of what sound dietary intake is. Therefore, this study clearly shows that pupils' theoretically sound disposition does not hold as concerns practical application of knowledge, that is to say the consumption of food where the pupil must him/herself make independent decisions regarding food intake. In other words, the tendency is to not prioritize health aspects in practice.

SUMMARY

The effects of instruction

The study indicates that pupils in the U-group have been able to increase their ability to reflect over the conditions that exist regarding impulsive dietary intake. The study results indicate this when at T₂ more so than at T₁ the pupils, against better judgment, began to refer to their private finances as a significant obstacle in the choice of healthy food. As long as private finances do not allow for food choices that correspond to newly won knowledge, the majority of pupils will fall into the theme element category *Consumption of fast-food without consideration of health aspects*, despite their new knowledge.

In the J-group, the curriculum message does not appear to have reached the pupils to the same extent as in the U-group. At the beginning of the school year, several of the J-group indicated that their impulsive food intake was influenced by their conscious attitude towards a healthy diet. This attitude was weakened, however, during the school year and the tendency to choose fast-food was strengthened at T₂ without consideration for health. For the J-group, dietary intake regulated by pupils' private financial resources is only marginally important.

Knowledge of nutrition and food intake (A₂b)

General results

The study results show that pupils' insights regarding Knowledge of nutrition and food intake creates four different theme element categories: *Realize the purpose of appropriate portions, diet variation and food quality, Understand the importance of a varied diet, Understand body's nutritional needs, and Express leading media or authorities' nutritional advice.*

The study shows that theoretical subject knowledge as regards the body's nutritional needs and the character of food is demonstrated by the vast majority of pupils in the two groups. However, according to the study results, a weak link lies in the problem of application, that is to say that the majority of pupils have not yet learned to practically apply their theoretical knowledge in daily life. In order to be able to take responsibility for one's health, pupils must also learn to understand and apply the connection between theory and praxis, which in the majority of cases was missing from the study results.

The effects of instruction

The study indicates that the intervention program used in the U-group has had a substantial influence on pupils' tendencies to achieve an increased view of knowledge with relatively detailed insights into nutrition and food intake between T₁ and T₂. However, the study indicates that the curriculum used with the J-group did not have a similar effect on the pupils, even if it there has been some noticeable change.

Causes of diet-related illnesses (A₂c)

General results

In theme element A₂c, four separate perceptions of Causes of diet-related illnesses are seen: *Physiological defects, Insufficient subject knowledge and a nonchalant attitude*

SUMMARY

towards knowledge; Insufficient subject knowledge or a nonchalant attitude towards knowledge, and Lacks ability to respond.

In both groups, the majority of pupils demonstrate a great degree of awareness regarding the most well known reasons for diet-related illnesses that they themselves can prevent through healthy dietary habits. Unfortunately, the study shows that even this knowledge regarding such illnesses does not reflect sufficient depth as pertains to instruction, that is to say the knowledge does not represent a sufficiently strong intellectual threat to motivate the pupils to realize their knowledge in reality through illness-preventative food intake.

The effects of instruction

The study indicates that the U-group's intervention program has affected pupils' focus as pertains to the causes of diet-related illnesses. The study clearly reflects that several pupils only perceive the causes of illnesses when they themselves, from a pupil's perspective, experience being able to prevent first-world diseases through a change in diet and food intake. Consequently, the physiological defects have been superceded in that the pupils now experience that they cannot influence these in the same manner. The curriculum for the J-group, however, does not seem to have had an effect on the pupils' awareness of the multi-faceted reasons behind food-related illnesses. The change in pupils' attention, as pertains to personal responsibility for partaking of food that is assumed to be able to limit food-related diseases does not become genuinely visible in the J-group.

Consumption and personal finances

The study of pupils' understanding as regards the aspect "Consumption and private finances" includes the theme B₁, Preparedness for consumption.

Preparedness for consumption (B₁)

Theme element B₁, Preparedness for consumption includes the investigation of the four theme elements The influence of advertising (B_{1a}), Values when selecting food products (B_{1b}), Measures that prevent mistakes being made during the purchasing of goods (B_{1c}) and Methods for controlling expenses and costs in the home (B_{1d}). All of these elements pertain to pupils' preparedness for consumption in their daily reality. In this manner, the study results provide a detailed and comprehensive perspective of the pupils' taking of responsibility in economic matters in the household.

The influence of advertising (B_{1a})

General results

In the study of theme element B_{1a}, four separate perceptions regarding pupils' view of The influence of advertising are seen: *The purpose of advertising can decrease one's inclination to purchase goods, Advertising's potential for influence is dependent on both an item's symbolic and real worth, Irrespective of situation, advertising's misleading or instructional message sticks in one's consciousness, and Advertising always initiates a latent desire to purchase.*

SUMMARY

One clearly sees in this study that advertising's influence on pupils' purchasing behavior varies. Many pupils experience advertising as an expression of a definite connection between an advertisement's message and the worth and/or meaning of the goods advertised, which overall positively influences a person's inclination to purchase. Regardless of when the measurement was taken, the study also shows that a mixture of fascination and need generates the desire to purchase, which challenges pupils' basic values at the time of purchase. The study results indicate that advertisements which increase the desire to purchase are dependent on previously learned values and conceptions of the purchase's importance in a certain social environment. However, final investigation shows that instruction in the subject of Home Economics can lead to changes in some pupils' conceptions regarding advertising's creation of the desire to purchase. Increased knowledge and a budding awareness of the underlying commercial intentions behind advertising incites a critical course of action amongst these pupils. The study clearly shows that appropriate nurturing and instruction can influence a pupil's potential desire to limit the purchase of luxurious and/or unhealthy products.

The effects of instruction

Evaluation of the study results shows that instruction based on the U-group's intervention program influenced pupils' conceptions in a palpable manner. Accordingly, approximately half of the pupils at the second measurement (T₂) had learned to understand how the purpose of advertising can also negatively influence a person's desire to purchase.

Even amongst the J-group, instruction appears to have had an effect. Comparisons between the results seen at T₁ and T₂, however, show that the pupils' conceptions of the influence of advertising amongst pupils had not changed in the same noticeable manner as had occurred in the U-group when measured at T₂.

Values when selecting food products (B_{1b})

General results

In the study of theme element B_{1b}, Values when selecting food products, four theme element categories are seen: *Own and others' long-term and all-around survival strategies justify purchases*, *Household members' satisfaction comes first in purchases*, *Previous sensory experiences are associated with a good at the time of purchase*, and *Needs and traditions govern food purchases*.

Characteristic of the results of the study's initial measurement is that, generally speaking, the majority of pupils in both of the groups have been raised to meet their own household members' needs to feel short-term satisfaction. The moment of satisfaction is focused on, especially as pertains to achieving a feeling of having succeeded individually or as a family in conjunction with the purchase of food products. Such conceptions reflect the course of action taken during the selection of food products which, amongst other things, takes into consideration the overall global responsibility for survival.

SUMMARY

The effects of instruction

The study's results clearly indicate that instruction has had different effects on pupils' learning. One clearly sees that the U-group pupils at the second measurement show that both boys and girls have widened and increased their knowledge and attitude towards the selection of food products, more so than is seen in the J-group. The discovered survival strategies include attention paid to economic situation, health, and environment.

Measures that prevent mistakes being made during the purchasing of goods (B_{1c})

General results

The results from the investigation of theme element B_{1c} show that three separate conceptions of the Measures that prevent mistakes being made during the purchasing of goods exist. Pupils' conceptions are reflected in the theme element categories: *Critical evaluation of quality, including complaints when needed, and eventual support from Consumer Advice offices, Determination of a goods' quality in relation to price as well as complaints directed towards sellers, and Wholly one's own discernment-based inspection.*

The initial study results show that the vast majority of pupils in both groups have been raised to engage in price-based assessment of quality as regards measures that can prevent mistakes being made during the purchasing of goods. The study's final results indicate, however, that instruction in Home Economics has led to new understanding amongst relatively many pupils in both groups. The reasoning for these pupils is that a critically investigative preparedness can prevent mistakes from being made during the purchase of goods. This implies that a consumer who learns to complain and can seek support from consumer legislation is an effective market consumer.

The effects of instruction

The majority of pupils in both groups demonstrate at T₁ normal consumer behavior, that is to say they have already learned to scrutinize goods in relation to their worth as well as the consumer's right to complain. At T₂, half of the U-group and barely 1/3 of the J-group have become more critical, that is to say the pupils, in addition to exhibiting exemplary consumer behavior, have also become aware of the consumer's legal right to advice and support when purchasing goods. The absence of pupils from the first theme element category at T₁ and the presence of a greater number of pupils in this category at T₂ indicate that instruction given to both groups was effectual.

Methods for controlling expenses and costs in the home (B_{1d})

General results

The results from theme element B_{1d} include the following four theme element categories: *Presents a versatile economic outlook, Plans costs and controls expenses, Does something about financial drain, Helpless behavior when controlling expenses and costs.*

Despite the young age of the pupils, when initially measured the majority from both groups have already understood the importance of either being able to take action when there is not enough money in the household accounts or being able to manage

SUMMARY

household expenses in such a way that the household's existence is justified. The study shows that after receiving instruction, the number of pupils from both the U- and J-groups who have learned that controls for expenses and costs are based on fixed income, a certain amount of capital reserve, and minimal extravagance, has increased.

The effects of instruction

The study results show a considerable increase in competency, for example, from merely reporting at T₁ that an increase in funds is a measure to be taken to, instead, reporting at T₂ that budgeting and saving are a measure to be taken. The results indicate that instruction based on the intervention program has had a noteworthy effect on the U-group pupils.

In general, the study shows that at T₁ the J-group expresses a greater tendency than the U-group to take economic responsibility in the control of expenses and costs in the home environment. Furthermore, the low level of change seen between the two measurements T₁ and T₂ indicates that the instruction given to the J-group has been less influential as regards the study results at T₂ as compared to the results from the U-group.

A comprehensive perspective of the study results seen at T₂ shows that the J-group is generally somewhat more disposed to take economic responsibility concerning the control of expenses and costs in the home than the U-group. However, the U-group's instruction is the more effective of the two, from an instructional and learning perspective.

Home and the environment

The study of pupils' understanding of the aspect "Home and the environment" includes the themes: The sustainable household environment (C₁), and Keeping house in accordance with Nature (C₂).

The sustainable household environment (C₁)

Included in theme C₁, Home and the environment are the theme elements Necessary household competency (C_{1a}) and The importance of cleaning (C_{1b}). The study results reflect pupils' understanding of the foundation of a sustainable home environment.

Necessary household competency (C_{1a})

General results

The results from the U- and J-groups show that different conceptions regarding Necessary household competency (C_{1a}) exist, resulting in the three theme element categories: *Competent knowledge of customary housekeeping*, *Qualifications in daily cleaning and preparation of meals*, and *Skillfulness in the care of residences*.

The study's initial measurement shows that the majority of pupils in both groups demonstrate proficient insights as pertains to traditional household tasks. The pupils' views of necessary household competency include competent knowledge of customary housekeeping, which indicates that the majority in both groups have already reached an insightful level when instruction begins. At the same time, however, the study's initial

SUMMARY

results show in both groups that the remaining pupils, with the exception of one, associate necessary household competency with skills in a limited area of household work. This pertains to, for example, skills in daily cleaning or preparation of meals. One pupil associates the expression “necessary household competency” with a type of professional knowledge, that is to say skillfulness in the care of residences. However, the study’s second measurement shows a clear tendency for relatively many pupils from the U-group (but only one pupil from the J-group) to be able to develop and supplement their understanding of necessary household competency, thorough the help of instruction, into a more qualified insight of traditional tasks.

The effects of instruction

The study shows that instruction based on the U-group’s intervention program has created a certain amount of flexibility amongst the pupils. As a result, more pupils at T₂ than at T₁ have acquired better insight into what necessary household competency entails. For the J-group, instruction based on local school curriculum has not lead to such flexibility. Consequently, the effects of instruction for the J-group have only resulted in small changes in the pupils’ view of the meaning of necessary household competency between T₁ and T₂.

The importance of cleaning (C_{1b})

General results

Pupils’ understanding of The importance of cleaning (C_{1b}) has resulted in three qualitatively different theme element categories: *Physical and mental well-being as well as the continued existence of the entity that is housekeeping*, *Mental well-being as well as the continued existence of the entity that is housekeeping*, and *Physical and/or mental well-being*.

The study’s initial measurement shows that the majority of pupils in the U-group and half of the J-group associate the importance of cleaning in the home with either a physical and/or psychological understanding of comfort. Furthermore, none of the U-group and only 1/4 of the J-group reported a multiple understanding of the importance of cleaning for the home. Pupils connect the importance of cleaning with physical and psychological comfort as well as the increased durability of household belongings. The second measurement, however, shows that after having received instruction nearly 2/3 of the U-group and barely 1/3 of the J-group demonstrate a broad understanding of the importance of cleaning for the home.

The effects of instruction

The great change seen in the U-group indicates that instruction occurring between T₁ and T₂ has lead to a marked change in the pupils’ views of the importance of cleaning. At T₁, the pupils associate the importance of cleaning for the home merely with physical and/or mental well-being. However, the trend is completely different at T₂, when the majority of pupils note the economic importance of cleaning in addition to physical and mental well-being. The results from the evaluation of the J-group indicate that instruction has lead to slight change and, accordingly, inconsequential development of pupils’ understanding of the importance of cleaning between T₁ and T₂.

SUMMARY

Keeping house in accordance with Nature (C₂)

In this study, the theme Keeping house in accordance with Nature (C₂) includes the two theme elements Inappropriate environmental housekeeping (C_{2a}) and Exemplary environmental housekeeping (C_{2b}). These theme elements reflect pupils' understanding of how both one's surroundings and the global environment can be influenced by household activities.

Inappropriate environmental housekeeping (C_{2a})

General results

The theme element Inappropriate environmental housekeeping (C_{2a}), resulted in four theme element categories: *Irresponsible behaviour*, *Excessive consumption*, *Disturbances in the ecological system*, and *Ideas are not seen*.

The study shows a noticeable variation between its first and second measurements as regards pupils' understanding of inappropriate environmental housekeeping. The initial measurement showed that none of the U-group and only a few of the J-group were aware that a consumer demonstrates irresponsible behavior, as seen from an environmentally sound housekeeping perspective, through either thoughtless environmental actions or the taking of actions towards better awareness in the home. However, the majority of pupils consider either excessive consumption or disturbances in the ecological system a form of irresponsible housekeeping. At the second measurement, though, several of the pupils from both groups demonstrated extensive awareness that they themselves, through irresponsible behavior in the household, contribute to irresponsible environmental housekeeping.

The effects of instruction

The evaluation of the U-group's intervention program indicates that instruction has led to noticeable changes in pupils' understanding of inappropriate environmental housekeeping. The study results show that approximately 2/3 of the pupils gained new insight between T₁ and T₂. The evaluation results of the school curriculum used in instruction with the J-group show a tendency that is similar to the results of the U-group at T₂. Accordingly, the results indicate that instruction in both groups led to noticeable changes as pertains to pupils' view of inappropriate environmental housekeeping.

Exemplary environmental housekeeping (C_{2b})

General results

Exemplary environmental housekeeping (C_{2b}) includes three theme element categories: *Meditated conservation of natural resources*, *Universal consideration of the environment*, and *Lacks an opinion*.

The study's initial measurement shows that a small number of the U-group and 1/2 of the J-group perceive exemplary environmental housekeeping as consisting of long-term thinking and comprehensive measures. This type of meditated conservation of natural resources demonstrates that relatively many pupils, already at the beginning of their Home Economics instruction, possess significant knowledge and experience of how a consumer can promote environmental housekeeping. The study's initial investi-

SUMMARY

gation also shows that the majority of the U-group as well as a substantial number of the J-group understand different forms of traditional individual contributions, that is to say a universal consideration of the environment as equating to exemplary environmental housekeeping. The second measurement shows that the majority of the U-group, but only a few of the J-group, feel that the meditated conservation of natural resources can contribute to the promotion of the close environment and nature, that is to say they reflect an environmentally-adapted form of housekeeping as exemplary environmental housekeeping.

The effects of instruction

Instruction in the U-group, based on the study's intervention program, has led to significant changes between T_1 and T_2 . Evaluation shows that at the end of instruction close to 1/2 of the pupils thought in a more long-term and comprehensive manner as regards exemplary environmental housekeeping. However, in the J-group the results of instruction, based on local school curriculum, revealed only arbitrary changes between measurements T_1 and T_2 . Accordingly, the evaluation did not show any clear effects from instruction, and at T_2 the same number of pupils understand exemplary environmental housekeeping as being a traditional individual contribution as at T_1 . That is to say, pupils who understand exemplary environmental housekeeping as long-term and comprehensive measures have decreased at T_2 .

Concluding Remarks

The study's pedagogical and didactic consequences

The growth environment is crucial for children and teenager's experiences. At home, young children form their first conceptions of the world that they as individuals experience. Over time, children gain experiences that they take with them when entering the school world. In this manner, the home becomes a central "station" in life, where the most important foundations for how people will think and act later in life are laid. This partially emanates from an individual's disposition and character, partially from the type of upbringing that an individual's parents, siblings, or other socialization agents exert over said child through their actions.

This study shows that children's upbringing in the home environment has, in the majority of cases, a decisive influence on a pupil's understanding of, amongst other things, diet and health, consumption and private finances, as well as home and the environment. A family's mealtime habits are deeply imbedded in a household's daily routine, which means that pupils do not experience any psychosocial health risks as a result of modern daily life's quick tempo and hurried lifestyle. Nonetheless, the majority eat a varied diet at home, which may explain why there hardly exists any direct reason for physical health risks as a result of modern lifestyle. However, according to nutritionists, irregular mealtimes can lead to first-world diseases such as obesity, diabetes, etc., which is why the need exists that the home, to the greatest extent possible, change and stabilize mealtime habits. Accordingly, parents should actually see to that children and teenagers eat their meals at home as often as possible. Furthermore, parents should strive to provide both regular mealtime rhythms as well as a varied diet in

SUMMARY

the home environment. Parents should also aim to meet recommendations regarding meal composition in accordance with standards set by the Finnish National Nutritional Council. This study shows that instruction in the subject of Home Economics has little possibility for changing pupils' perceptions. Therefore, it is pedagogically important that instruction in Home Economics draw attention to the consequences of poor meal habits. In order to be able to realize such an pedagogical postulate, teachers in the subject, didactically speaking, need to try to find new ways of teaching that motivate pupils: for example, through the showing of films, different experiments with nutritional calculations, discussions with nutritional experts, etc.

As far as pupils' understanding of diet and sound consumption is concerned, this study demonstrates that the majority of pupils possess ample knowledge of various foodstuffs' nutritional content. Despite this, pupils' knowledge is not applied during spontaneous dietary consumption out with friends. This study shows that when pupils themselves make decisions regarding what to consume, the majority ignore what they know about fast-food and junk-food tending to induce diet-related illness. Several pupils in the study pointed out that their dietary consumption is, in such cases, dependent upon how much money they have. Therefore, parents who understand the importance of children and teenagers being raised with sound nutritional values should first and foremost discuss with their children what healthy food is, where such food can be purchased, as well as what such food costs. Furthermore, parents should ensure that their children eat the lunch served and prepared at school. This study also shows that children's view of the significance of a healthy standard diet can be increased through the help of instruction in the subject of Home Economics. Consequently, it is the teacher's task to create tangible learning situations so that pupils can discover new and varying aspects of what it means to take responsibility for one's own health through healthy diet. In that pupils receive varying experiences from the home environment, they cannot be treated as a collective group once at school. The purpose of school is to allow pupils to develop and obtain new knowledge and manners of action, therefore, it is necessary that some type of diagnostic test be given before instruction commences.

This study shows that pupils' preparedness for consumption lies on a relatively satisfactory level when instruction in Home Economics begins. The majority of pupils realize that the power of advertisers over consumers is strong, but, with an increased understanding of the purpose of advertising, one can also change pupils' understanding and attitudes towards advertisements as a marketing tool. Accordingly, the study indicates that both parents and Home Economics teachers should to a greater extent discuss children and teenagers' advertising inclinations and the role that media plays in relation to consumers. However, the main task of school as regards the subject of Home Economics is to inform pupils: amongst other things, to educate pupils regarding pertinent legislation and the consumer's right to complain. Furthermore, teachers should help pupils step into the role of critical consumers. Through the conscious selection of food products, an individual can influence, for example, his/her health, private finances, and the global environment. This study clearly shows how a purposeful upbringing at home and relevant instruction in Home Economics can result in knowledgeable consumers. What is needed is competency on the behalf of teachers in teaching about consumption and private finances in a motivating manner. Subject content should be up-to-date and influence pupils, even the world that exists outside of school in which children and

SUMMARY

teenagers live should be taken into account. It is important that the insight that young consumers should possess in the current and future markets is secured.

A sustainable household is a concept that is becoming crucial to the survival of humans in the world we live in today. Unfortunately, the study results do not show that this view of essential competency in the home environment is being put forth in today's schools. The everyday competency that children and teenagers carry with them to school is based on a perception of convenience that contains a relatively long tradition of the desire for prosperity and a better life. This is clearly seen in the study results. Accordingly, the most important aspect of cleaning is to increase the feeling of comfort and the durability of goods. In such, both the home environment and parents and school have an important task to complete as pertains to children and teenager's upbringing. A sustainable household requires a competency that in our modern world is becoming what can be called "housekeeping in accordance with Nature". This implies developing the environmental naïveté that exists into a personal environmental responsibility that is clearly tinged with a survival perspective, that is to say which adjusts the home to Nature's reproductive limits. Nonetheless, the study results indicate that through a conscious focus on the content of instruction, the level of pupils' environmental awareness can be strengthened during instruction in the subject of Home Economics. In order that parents should be able to develop their children's and teenager's thoughts regarding the home and home environment, commitment, will, and understanding of the problem are primarily needed. Thus, knowledge of and insight into the concept of the "sustainable home" is needed.

REFERENSER

- Aalto, K. (1991). *Kotisiivous – tavoitteet ja tottumukset*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Aalto, K. (1996). *Kotisiivous – osa arjen hallintaa*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Aalto, K. (2003). *Kuka pesee Suomen pyykit? Tekstiilienhoito kotitalouksissa ja tekstiilienhoitopalvelut*. Helsinki: Kuluttajatutkimuslaitos.
- Aarts, H., Verplanken, B. & van Knippenberg, A. (1998). Predicting behavior from actions in the past: Repeated decisions making or a matter of habit? *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1355–1374.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 178–211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahava, A-M. & Palojoki, P. (2004). Adolescent consumers: reaching them, border crossings and pedagogical challenges. *International Journal of Consumer Studies*, 28, 371–378.
- Andersen, J. (1997). *Hverdagens centrifuge. Det daglige liv og den moderne livsform*. Højbjerg: Hovedland.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (1994). *Individ och miljö. Att utveckla och stimulera människors miljöengagemang*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (2000). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Anttila, P. (2000). *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*. Artefakta 2. Hamina: Akatiimi.

REFERENSER

- Ashworth, P. & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 295–308.
- Assael, H. (1992). *Consumer Behavior & Marketing Action*. Boston: PWS-KENT Publishing Company.
- Autio, M. (1997). *Oppiiko koulussa rahataloutta? Tutkimus talouskasvatuksen painopistealueista kotitalousopetuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Bagozzi, R. P. (1981). Attitudes, Intentions and Behavior: A test of Some Key Hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 607–627.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 6. Greenwich, CT London: Jai Press.
- Barber, B. (2000). Jihad vs. McWorld. In F. R. Lechner & J. Boli (Eds.), *The Globalization Reader*. Oxford: Blackwell publishers.
- Becker, W. (2002). Högstadielävers måltidsvanor 2002. Färre äter skollunch varje dag. *Vår Föda*, 1, 9–13.
- Benedict, F. (1992). Miljølære: Fra kunnskap till handling. *Humanekologi*, 4, 7–21.
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildning. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Benn, J. (2002). Consumer education: educational considerations and perspectives. *International Journal of Consumer Studies*, 26 (3), 169–177.
- Benn, J. (2004). Consumer education between "consumership" and citizenship: experiences from studies of young people. *International Journal of Consumer Studies*, 28 (2), 108–116.
- Benton, D. & Parker, P. (1998). Breakfast, blood glucose and cognition. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 67, 772–778.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1979). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Biel, A. (1996). Väljer människor att agera miljövänligt? I L. J. Lundgren (Red.), *Livsstil och miljö. Fråga, forska, förändra*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Biel, A., Larsson, M., Gärling, T. (1999). Köpbeteendets psykologi: Miljömedvetenhet och vanor. I K. M. Ekström & H. Forsberg (Red.), *Den flerdimensionella konsumenten – en antologi om svenska konsumenter*. Göteborg: Tre böcker.
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2002). *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Blair, S. L. (1992). Children's Participation in Household Labor: Child Socialization Versus the Need for Household Labor. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 241–258.
- Boden, D. (1994). *The business of Talk. Organizations in Action*. Cambridge: Polity Press.

REFERENSER

- Bohm, D. & Peat, D. (1990). *Ordning och kreativitet. I liv och vetenskap*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1992). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Borgeraas, E. (1995). *Forbrukerkunnskap. En studie blant elever i fem videregående skoler*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning. A model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection. Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D. & Walker, D. (1993). Barriers to reflection on experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using Experience for Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Brannen, J. (1995). Young People and Their Contribution to Household Work. *Sociology*, 29, 317–338.
- Brikner, K. (1987). Den dialektiska materialismen. I P. Lübcke (Red.), *Vår tids filosofi. Filosoferna. De filosofiska strömningarna*. Stockholm: Forum.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. London: Harvard University Press.
- Brown, A. & Dowling, P. (1998). *Doing Research/Reading Research. A Mode of Interrogation for Education*. London: The Falmer Press.
- Brox, O. (1995). *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. & Postman, L. (1949). On the perception of incongruity: A paradigm. *Journal of Personality*, 18, 206–223.
Tillgänglig: <http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Cards/> (9.4.2007)
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brusdal, R. (2004). *Den kommersielle ungdomstiden. En studie av forbruket til elever i ungdomsskolen og videregående*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Bruun Jensen, B. (2000). Den sundhedsfremmende skole – nogle grunbegreber og fremtidige udfordringer. I B. Bruun Jensen (Ed.), *Handling, læring og forandring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Buber, M. (1993). *Om oppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Bubolz, M. M. & Sonntag, M. S. (1993). Human Ecology Theory. In P. Boss, W. Doherty & R. LaRossa (Eds.), *Sourcebook of Family Theories and Methods*. London: Plenum Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Bugge, A. & Døving, R. (2000). *Det norske måltidsmønstret. Ideal og praksis*. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- Campbell, C. (1995). The sociology of consumption. In D. Miller (Ed.), *Acknowledging Consumption: A rewiwew of New Studies*. London: Routledge.

REFERENSER

- Carlsson-Kanyama, A. & Boström-Carlsson, K. (2001). *Energy use for cooking and other stages in the life cycle food. A study of wheat, spaghetti, pasta, barley, rice, potatoes, couscous and mashed potatoes*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Carlsson-Kanyama, A. & Engström, R. (2003). *Fakta om maten och miljön. Konsumtionstrender, miljöpåverkan och livscykelanalyser*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Carlsson-Kanyama, A., Lindén, A-L. & Eriksson, B. (2003). *Hushållskunder på energimarknaden. Värderingar och beteenden*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Carlsson-Kanyama, A., Lindén, A-L. & Wulff, P. (2005). *Energieffektivisering i bostaden. Förändringar i hushållsarbete för kvinnor och män*. Stockholm: FOI – Totalförsvarets forskningsinstitut.
- Carlström, I. & Hagman, L-P. (1995). *Metodik för utvecklingsarbete & utvärdering*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Chapman, G. & Maclean, H. (1993). “Junk Food” and “Healthy Food”: Meanings of Food in Adolescent Women’s Culture. *Journal of Nutrition Education*, 25, 108–113.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, Achievement and Assessment. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment. Learning, Adjustment and Achievement*. London: Academic Press.
- Cohen, R. (2001). Children’s contribution to Household Labour in Three Sociocultural Contexts. A southern Indian Village, a Norwegian Town and a Canadian City. *Comparative Sociology*, 42 (4), 353–367.
- Conner, M., Povey, R., Sparks, P., James, R. & Shepherd, R. (2003). Moderating role of attitudinal ambivalence within the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 42, 75–94.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & analysis issues for field-settings*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coon, K. A. & Tucker, K. L. (2002). Television and childrens consumption patterns. A review of the litterature. *Minerva Pediatric*, 54 (5), 423–436.
- Corney, M. J., Shepherd, R., Hedderley, D. & Nanayakkara, C. (1994). Consumer acquisition of commercial and nutrition information in food choice. *Journal of Economic Psychology*, 15 (2), 285–300.
- Costa, M. C., Deliza, R. Rosenthal, A. Hedderley, D. & Freewer, L. (2000). Non conventional technologies and impact on consumer behaviour. *Trends in Food Science and Technology*, 11, 188–193.
- Cullbrand, I. & Petersson, M. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Fritzes.
- Dahlstrand, U. & Biel, A. (1997). Pro-environmental habits: Propensity levels in behavioral change. *Journal of Applied Social Psychology* 27, 588–601.
- Dale, E. L. (1981). *Vad är uppfostran? En studie i socialpedagogik – och en uppgörelse med den “alternative pedagogiken”*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Danielson, M. (2006). *Svenska skolbarns hälsovanor 2005/2006. Grundrapport*. Stockholm: Statens folkhälsoinstitut. Tillgänglig: [http://www.fhi.se/shop/material_pdf/svenska_skolbarns_halsovanor\(1\).pdf](http://www.fhi.se/shop/material_pdf/svenska_skolbarns_halsovanor(1).pdf) (20.2.2007)

REFERENSER

- Deacon, R. E. & Firebugh, F. M. (1988). *Family Resource Management. Principles and Applications*. London: Allyn and Bacon.
- Deaton, A. (1992). *Understanding consumption*. Oxford: Clarendon Press.
- Dellgran, P. & Karlsson, N. (2001). Konsumtion och välfärd under 1990-talet. I J. Fritzell, J. Palme (Red.), O. Bäckman, P. Dellgran, H. Dryler, G. Grip, N. Karlsson, O. Sjöberg & S. Svallfors. *Välfärdens finansiering och fördelning. Antologi från kommittén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- DeVault, M. L. (1991). *Feeding the Family – The Social Organization of Caring as Gendered Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1948). *Demokrati och uppfostran*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Orig.1916. Göteborg: Daidalos.
- Dixey, R., Heindl, I., Loureiro, I., Pérez-Rodrigo, C., Snel, J. & Warnking, P. (1999). *Healthy eating for young people in Europe. A school-based nutrition education guide*. Tillgänglig: www.euro.who.int/document/e6984.pdf (4.5.2006)
- Douglas, M. (1995). *Purity and danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Doyal, L. & Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. London: Macmillan.
- Dubois, B. (2000). *Understanding the consumer. A European Perspective*. London: Prentice Hall.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Foet Worth: Harcourt Brace.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. In J. F. Gubrium and J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Edens, K. H. & McCormick, C. (2000). How do Adolescents Process Advertisements? The Influence of Ad Characteristics, Processing Objective, and Gender. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 450–463.
- Egidius, H. (1986). *Positivism – fenomenologi – hermenutik. Konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Eisenberg, M. E., Olson, R. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Bearinger, L. H. (2004). Correlation Between Family Meals and Psychosocial Well-being Among Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 792–796.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Ekborg, M. (2002). *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ekholm, M. & Lander, R. (1993). *Utvärderingspraktikan. Att utvärdera skolans verksamhet*. Stockholm: Liber utbildning.
- Ekström, K. (1995). *Children's Influence in Family Decision Making: A study of Yielding, Consumer Learning and Consumer Socialization*. Göteborg: BAS.
- Ekström, M. (1990). *Kost, klass och kön*. (Diss.) Umeå: Umeå universitet.
- Ellegård, K. (2003). Att använda varor och tjänster i vardagens projekt – om konsumtionens vidd och mening. I K. Ellegård & L. Sturesson (Red.), *Konsumenterna och makten. Att använda och bevara resurser*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

REFERENSER

- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. (2001). Integrating learning and work. Conceptual issues and critical conditions. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (4), 421-435.
- Engström, R. (2006). *Food, energy and the environment from a Swedish perspective*. Stockholm: Kungliga Tekniska högskolan.
- European Commission (1999). *Caring for our Future: Action for Europe's Environment*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Europeiska kommissionen (2003). *Statusrapport om europeiska kommissionens arbete på nutritionsområdet i Europa*. Luxemburg: Byrån för Europeiska gemenskapernas officiella publikationer. Tillgänglig: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/nutrition/documents/nutrition_report_sv.pdf (9.2.2007)
- Europeiska gemenskapernas kommission (2004). *Rapport från kommissionen till Europaparlamentet och rådet i enlighet med artikel 9 i kommissionens rekommendation 98/480/EG av den 22 juli 1998 om god miljöpraxis rörande tvättmedel för hushållsbruk*. Bryssel: Europaparlamentet.
- Europeiska miljöbyrån (2003) *Miljön i Europa: en tredje utvärdering*. Luxemburg: Byrån för Europeiska unionens officiella publikationer.
- Europeiska miljöbyrån (2004) *Miljösignaler 2004. En uppdatering från Europeiska miljöbyrån*. Luxemburg: Byrån för Europeiska unionens officiella publikationer.
- Evertsson, M. (2001). Barns hushållsarbete och könsroller. I J. O. Jonsson, V. Österberg, M. Evertsson & S. Brålin Låftman (Red.), *Barns och ungdomars välfärd*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Fagerli, R. A. & Wandel, M. (1999). Gender difference in opinions and practices with the regard to a "healthy-diet". *Appetite*, 32, 171–190.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behaviour: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75–109.
- Festinger, L. (1957). *A Theory on Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fjellström, R. (2003). *Fostrans mening*. IPD-rapport nr 3. Göteborgs universitet.
- Flood, L. & Klevmarcken, A. (1992). *Market Work, Household Work and Leisure. An analysis of time-use in Sweden*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Fornäs, J. (1993). *Unga stilar och uttrycksformer*. Stockholm: Symposion.
- Forskningsetiska delegationen (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Tillgänglig: <http://pro.tsv.fi/tenk/htksve.pdf> (3.5.2007)
- Forsyth, D. R. (1987). *Social Psychology*. Belmont, Californien: Wadsworth, Inc.
- Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U. P. (1979). *Att värdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Fromm, E. (1982). *Att ha eller att vara*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2001). *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler om en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furnham, A. (2002). Young people, socialisation and money. In M. Hutchings, M. Fülöp & A-M. Van den dries (Eds.), *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Trentham: Stroke-on-Trent.

REFERENSER

- Gardner, H. (1998). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Garmezy, N. (1989). The role of competence in the study of children and adolescents under stress. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissenberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gershuny, J. (2000). *Changing times. Work and leisure in postindustrial society*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibney, M. J., Wolever, T. M. S. & Frayn, K. N. (Eds.). (1997). Periodicity of eating and human health. *British Journal of Nutrition*, 77 (Suppl. 1), 1–129.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Gill, G. K. (1998). The Strategic Involvement of Children in Housework. An Australian Case of Two-Income Families. *International Journal of Comparative Sociology*, 39, 301–314.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goldsmith, E. (1996). *Resource Management for Individuals and Families*. Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company.
- Gram-Hansen, K. (2003). *Boligers energiforbrug – sociale og tekniske forklaringer på forskelle*. Hörsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Granqvist, G. & Biel, A. (2001). The Importance of Beliefs and Purchase Criteria in the Choice of Eco-labeled Food Products. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 405–410.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G. & Menard, S. (1997). The impact of behavioural difficulty on the saliency of the association between self-determined motivation and environmental behaviors. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 29, 157–166.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur, mediasamhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Gronow, J. & Jääskeläinen, A. (2001). The Daily Rhythm of Eating. In U. Kjærnes (Ed.), *Eating Patterns. A Day In the Lives of Nordic People*. Oslo: National Institute for Consumer Research.
- Gröhn, T. (1987). *Oppimateriaalin didaktiset ominaisuudet ja yhteydet oppimistuloksiin. Tutkimus peruskoulun 7. luokan kotitalouden opetuksesta*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Grøn, A. (1987). Merleau-Ponty: Varseblivning och värld. I P. Lübcke (Red.), *Vår tids filosofi. Filosoferna. De filosofiska strömningarna*. Stockholm: Forum.
- Grønhøj, A. (2003). *Unges forbrug i en ny livssituation: et forbrugsocialiseringsperspektiv*. Århus: Handelshøjskolen i Århus.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Guneriusen, W. (1997). *Aktör, handling och struktur. Grundproblem i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (1996). Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. I P-E, Ellström, B. Gustavsson, S. Larsson (Red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Haapalahti, M., Mykkänen, H., Tikkanen, S. & Kokkonen, J. (2003). Meal patterns and food use in 10- to 11-year-old Finnish children. *Public Health Nutrition*, 6 (4), 365–370.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Haglund, D. (1989). Husserl och den fenomenologiska filosofin. I E. Husserl. *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hallman, H. (1988). *Kotitaloustyö ja sen yksilöllinen merkitys. ”Marttyyrit”, ”syylliset” ja ”ne jotka tietävät mitä tahtovat”*. (Diss.) Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Hallman, H. (1997). *Peruskoulun kuluttajakasvatus ja sen kehittämishaasteet 1996*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Handal, G. (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansson, B. (2004). Miljökunskap för hållbar utbildning. I P. Wickenberg, A. Nilsson & M. Stenroth Sillén (Red.), *Miljö och hållbar utveckling – samhällsvetenskapliga perspektiv från en lundahorisont*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Haverinen, L. (1996). *Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena. Kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua*. (Diss.) Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Heinonen, V. & Raijas, A. (2005). Kuluttajaekonomia: kotitalous ja kulutus. Teoksessa V. Heinonen, A. Raijas, K. Hyvönen, J. Leskinen, M. Litmala, M. Pantzar, T. Römer-Paakkanen & P. Timonen. *Kuluttajaekonomia. Kotitalous ja kulutus*. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S., Uutela, A., Prättälä, R., Berg, M-A. & Puska, P. (1997). *Suomalaisen aikuisväestön terveystäytyminen. Kevät 1997*. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Hergenhahn, B. R. & Olson, M. H. (1997). *An Introduction to Theories of Learning*. London: Prentice-Hall International.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hjälmeskog, K. (2000). *”Democracy begins at home”. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G. M. (2005). *Introduction to social psychology*. London: Prentice Hall.
- Holm, L. (2001). Family Meals. In U. Kjærnes (Ed.), *Eating Patterns. A Day In the Lives of Nordic People*. Oslo: National Institute for Consumer Research.
- Holm, L. & Kildewang, H. (1996). Consumers' views on food quality. A qualitative interview study. *Appetite*, 27, 1–14.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hutchings, M., Fülöp, M. & Van den dries, A-M. (2002). *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Trentham: Stroke-on-Trent.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- IPCC (2007). *Climate change 2007: The Physical Science Basis*. Tillgänglig: <http://www.ipcc.ch/SPM2feb07.pdf> (19.8.2007).
- IUCN/UNEP/WWF (1991). *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*. Gland: Switzerland. Gland: Switzerland.
- Iversen, T. & Holm, L. (1999). Måltider som familie-skabelse og frisættelse. I H. Jesen, S. T. Kristensen, K. Pedersen, M. Pedersen, K. M. Raahauge, V. Steffen, D. Nyland Sørensen, B. Wagner Sørensen. *Mad og drikke. Tidsskriftet antropologi*. Nr. 39. København: Tidsskriftet antropologi.
- Jansson, M. (2004). *Du blir var du äter – studie om hur den socioekonomiska vardagsmiljön påverkar barns förhållningssätt till mat*. Uppsala: Livsmedelsverket.
- Jarlbrog, G. (2001). *Barn och TV-reklam. Aktörerna, argumenten och forskningen under perioden 1994–2000*. Stockholm: Konsumentverket.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jensen, B. & Bruun Jensen, B. (2002). *Adolescents' views on health, inequality in health and action for health*. Copenhagen: The Danish University of Education.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3 (2), 163–178.
- Johansson, U. (1987). *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning I den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. (Diss.) Umeå: Umeå Universitet.
- Jord- och skogsbruksministeriet (2006). *Statsrådets redogörelse till riksdagen om livsmedelssäkerheten*. Helsingfors: Jord och skogsbruksministeriet. Tillgänglig: http://www.mmm.fi/attachments/5enfdAPe1/5IDUeYYiL/Files/CurrentFile/2006_13a.pdf (20.2.2007)
- Jundin, S. (1988). *Barns uppfattningar om konsumtion, sparande och arbete. En studie i ekonomisk socialisation*. (Diss.) Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan.
- Justegård, H. (2002). Earning money of your own: paid work among teenagers in Sweden. In M. Hutchings, M. Fülöp, & A-M. Van den dries (Eds.), *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Trentham: Stroke-on-Trent.
- Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (Red.), *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Katajajuuri, J-M., Virtanen, Y., Vuotilainen, P., Tuhkanen, H-R. & Kurppa, S. (2003). *Elintarvikkeiden ympäristövaikutukset. FOODCHAIN*. Helsinki: Maa- ja metsätalousministeriö.
- Kilpiö, E. (1980). *Kotityötutkimus. Osa I. Palkattoman kotityön käsitteestä ja arvon määrittämisestä*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.

REFERENSER

- Kjellström, T., Håkansta, C. & Hogstedt, C. (2005). *Folkhälsa, hållbar utveckling och globalisering*. Stockholm: Statens folhälsoinstitut. R 2005:3. Tillgänglig: http://www.fhi.se.upload/ar2005/rapporter/r200503globalisering_del1_0505.pdf
http://www.fhi.se.upload/ar2005/rapporter/r200503globalisering_del2_0505.pdf
http://www.fhi.se.upload/ar2005/rapporter/r200503globalisering_del3_0505.pdf
(14.2.2007)
- Kjørup, S. (1996). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Klepp, I. G. (2003). *Fra rent till nyvasket. Skittent og rent tøy*. Oslo: Statens Institutt for forbruksforskning.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. London: Prentice-Hall.
- Krokmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Krokmark, T. (1992). Metodikämne i grundskolläraryrket. I T. Krokmark, G. Strömquist. (Red.), *Undervisningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar, V., Aaker, D. A. & Day, G. S. (2002). *Essentials of Marketing Research*. New York: Wiley.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Köhler, E-M. (1973). *En pedagogisk analys av uppfostran*. Lund: Studentlitteratur.
- L 38/20.1.1978. *Lag om konsumentskydd*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 42/20.1.1978, 1 § 1 mom. *Lag om konsumentklagonämnden* Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 72/31.1.1992. *Lag om anordnande av konsumentrådgivning i kommunerna*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 628/21.8.1998, 4 kap 15 §. *Lag om grundläggande utbildning*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 628/21.8.1998, 5 kap 21 §. *Lag om grundläggande utbildning*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 628/21.8.1998, 7 kap 25 §. *Lag om grundläggande utbildning*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 628/21.8.1998, 7 kap. 31 §. *Lag om grundläggande utbildning*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- L 1056/18.12.1998, 1§. *Lag om konsumentverket*. Helsingfors: Finlands författningssamling.
- Lagerspetz, O. (2006). *Smuts. En bok om världen, vårt hem*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Lahti-Koski, M. (2005). *Suomalainen ravinto*. Teoksessa A. Aro, M. Mutanen & M. Uusitupa (Toim.), *Ravitsemustiede*. Helsinki: Duodecim.
- Lahti-Koski, M. & Sirén, M. (2004) *Ravitsemuskertomus 2003*. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Lantfolkskolans läroplan* (1927). (Kommittébetänkande; 1925:14). Helsingfors: Statsrådets tryckeri.

REFERENSER

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (2000). Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Bigot Macaux, A. (2001). Eat To Live or Live To Eat? Do Parents and Children Agree? *Public Health Nutrition*, 4, 141–146.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonniers.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda – vägleda – lära. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogiskt lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindberg, A. (1999). Både minskad och ökad risk för livsmedelsburna infektioner. *Läkartidningen*, 96 (25), 3064–3066.
- Lindén, A-L. (1996). *Livsstil, resande och transportbehov*. Lund: Lunds universitet.
- Lindén, A-L. (2001). *Allmänhetens miljöpåverkan – energi, mat, resor och socialt liv*. Stockholm: Carlssons.
- Linn, M. C., de Benedictis, T. & Delucchi, K. (1982). Adolescent Reasoning about Advertisements: Preliminary Investigations. *Child Development*, 53 (6), 1599–1613.
- Lintukangas, S., Manninen, M., Mikkola-Montonen, A., Palojoki, P., Partanen, M. & Partanen, R. (2007). *Kouluruokailun käsikirja. Laatuvevittä koulutyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Liukko, A. (1996). *Mat, kropp och social identitet*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lowden, A. Vestergren, P., Lennernäs, M. & Åkerstedt, T. (2002). Food deprivation and the effects on functional ability and recovery sleep. *Journal of Sleep Research*, 1, 140.
- Lundh, L-G. (1992). Perception, uppmärksamhet och kognitiva strukturer. I L-G. Lundh, H. Montgomery & Y. Waern. *Kognitiv psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lupton, D. (1996). *Food, the body and the self*. London: Sage Publications.
- Lübcke, P. (1987). *Vår tids filosofi. Filosoferna. De filosofiska strömningarna*. Stockholm: Forum.
- Läroplan för den egentliga folkskolan* (1952). Helsingfors: Folkskolans läroplan-kommittés betänkande.
- Löfström, E., Metsämuuronen, J., Niemi, E. K., Salmio, K. & Stenvall, K. (2005). *Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Madsen, B. (2001). *Socialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, M. (2004). *Consumer Perception of Organic and Genetically Modified Foods. Health and Environmental Considerations*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Magnusson, M. K., Arvola, A., Koivisto Hursti, U-K., Åberg, L. & Sjärdén, P-O. (2001). Attitudes towards organic foods among Swedish consumers. *British Food Journal*, 103, 209–226.
- Marjamäki-Suoranta, K. & Peura-Kapanen, L. (1990). *Nuoret kuluttajina. Osa II: Kulutus nuorten elämässä*. Helsinki: Kotitalous- ja kuluttaja-asian tutkimuskeskus.

REFERENSER

- Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21 (3), 28–49.
- Marton, F. (1992). På spaning efter medvetandets pedagogik. *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt*, (4), 28–40.
- Marton, F. (1997). Mot en medvetandets pedagogik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö R. (1977). *Inläring och omvärlds-uppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F. & Säljö, R. (1981). Evaluering på individnivå – värdering av prestation eller beskrivning av inlärandets utfall. I S. Franke-Wikberg & U. P. Lundgren (Red.), *Att värdera utbildning. Del 2. En antologi om pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- McIntosh, W. A. (1996). *Sociologies of food and nutrition*. New York. Plenum Press.
- McNeal, J. U. (1987). *Children as Consumers. Insights and Implications*. Massachusetts: Lexington.
- Mellin, A. E., Neumark-Sztainer, D., Story, M., Ireland, M. & Resnick, M. D. (2002). Unhealthy Behaviors and Psychosocial Difficulties Among Overweight Adolescents: The Potential Impact of Familial Factors. *Journal of Adolescent Health*, 31, 145–153.
- Menell, S., Murcott, A. & van Otterloo, A. H. (1992). *The sociology of food, eating, diet and culture*. London: Sage Publications.
- Melasniemi-Uutela, H. (1994). *Sähkökulutuksen vaihtelu ja elinvaihe tutkimus kotitaloussähkökulutuksen taustatekijöistä vuonna 1990*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Miles, S. (1998). *Consumerism As a Way of Life*. London: Sage Publications Ltd.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Mill, J. S. (2003). *Utilitarianism*. Orig. 1861. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1983). *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen & den vetenskapande människan*. Stockholm: Norstedts.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1996). Människan och hennes orientering i världen. Om kunskap, förståelse och information. I L. J. Lundgren (Red.), *Att veta och att göra. Om kunskap och handling inom miljövarlden*. Stockholm: Naturverkets förlag.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Moschis, G. P. (1985). The Role of Family Communication in Consumer Socialization of Children and Adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11, 898–913.
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Murcott, A. (1997). Family meals – a thing of the past? In P. Caplan (Ed.), *Food, health and identity*. London: Routledge.
- Myers, D. G. (2005). *Social psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Myhre, R. (1982). *Hva er pedagogik? En elementær innføring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Mäkelä, J. (2000). Cultural Definitions of the Meal. In H. L. Meiselman (Ed.), *Dimensions of the Meal. The science, Culture, Business and Art of Eating*. Gaithersburg: Aspen publication.

REFERENSER

- Nationalencyklopedin (1996). *Nationalencyklopedins ordbok*. Göteborg: Bra Böcker
- Næss, A. (1991). *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumark-Sztainer, D., Wall, M., Story, M. & Fulkerson, J. A. (2004). Are Family Patterns Associated with Disordered Eating Behaviors Among Adolescents? *Journal of Adolescent Health*, 35, 350–359.
- Nielsen, J. S., Siega-Riz, A. M. & Popkin, B. M. (2002). Trends in Food Locations and Sources among Adolescents and Young Adults. *Preventive Medicine*, 35, 107–113.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeforma av idag. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Niemi, I. & Pääkkönen, H. (2001). *Ajankäytön muutokset 1990-luvulla*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Niskanen, T., Johansson, T., Kuusi, M., Raahenmaa, M., Siitonen, A. & Tuominen, P. (2006). *Ruokamyrkytykset Suomessa vuonna 2005*. Helsinki: Elintarviketurvallisuuksvirasto Evira.
Tillgänglig: http://www.palvelu.fi/evi/files/55_519_469.pdf (20.2.2007)
- Nitsch, U. (1996). Informationsstrategier för en bättre miljö. I L. J. Lundgren (Red.), *Att veta och att göra. Om kunskap och handling inom miljövarlden*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Nord (2004:13). *Nordic Nutrition Recommendations 2004. Integrating nutrition and physical activity*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Nordea (2006). *Finländska barn får över 300 miljoner i fickpengar*. Helsingfors: Nordea. Tillgänglig: <http://www.nordea.fi/sitemod/default/index.aspx?pid=910742> (21.2.2007)
- Nordlund, G. & Jacobsson, T. (1997). *Högstadienkäten. Högstadielärovernas måltidsvanor relaterat till hur de mår och känner sig i skolan, deras skolprestationer och sociala bakgrund*. Umeå: Umeå Universitet.
- Nordlund, G., Norberg, H., Lennernäs, M., Gillberg, M. & Pernler, H. (2004). *Dygnsrytm och skolarbete*. Umeå: Umeå Universitet.
- Nyberg, M. (2005). Maten, hemmet och familjen. I A-L. Lindén, M. Lagnevik, K. Sjöberg, E. Svederberg, H. Jönsson & M. Nyberg, *Mat, hälsa och oregelbundna arbetstider*. Lund: Lund University.
- Näsman, E. & von Gerber, C. (2003). *Från spargris till kontokort. Barndomens ekonomiska spiraltrappa*. Linköping: Linköpings universitet.
- Oakley, A. (1985). *The Sociology of Housework*. Oxford: Basil Blackwell.
- Oittila, E. (1963). *Kotitaloustyö aikatutkimuksen valossa*. Helsinki: Työtehoseura.
- Olsen, M. E., Lodwick, D. G. & Dunlap, R. E. (1991). *Viewing the World Ecologically*. Boulder: Westview Press.
- Oulette, J. A. & Wood, W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. *Psychological Bulletin*, 124, 54–74.
- Palan, K. M. & Wilkes, R. E. (1997). Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. *Journal of Consumer Research*, 24, 159–169.
- Palojoki, P. (1997). *The Complexity of Food-related Activities in a Household Context. Study of Finnish Homemakers' Food Choices and Nutrition Knowledge*. (Diss.) Helsinki: University of Helsinki.
- Peirce, C. (1990). *Pragmatism och kosmologi*. Göteborg: Daidalos.

REFERENSER

- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Dion, S., Green-Demers, I., Noels, K. & Beaton, A. M. (1998). Why Are You Doing Things for the Environment? The Motivation Toward The Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (5), 437–468.
- Petersson, B. (1994). *Forskning och etiska koder. En introduktion till forskningsetik*. Nora: Nya Doxa.
- Piaget, J. (1964). PART I. Cognitive Development in Children. Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, (3), 176–186.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Piaget, J. (1973). *The child's conception of the world*. London: Paladin.
- Piaget, J. (1978). *Psychology and Epistemology. Towards a Theory of Knowledge*. New York: Penguin Books.
- Piekkola, H. & Ruuskanen, O-P. (2006). *Työtä eri elämänvaiheissa ja ajankäyttö. Äidit ja ikääntyvät*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Pietinen, P. (2005). Ruoankäyttö ja ravinnonsaanti. Teoksessa A. Aromaa, J. Huttunen, S. Koskinen & J. Teperi, *Suomalaisten terveys*. Helsinki: Duodecim.
- PISA (2003). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Tillgänglig: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> (21.2.2007)
- Polanyi, M. (1969). *Personal knowledge. Towards post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences*. New York Albany: State University of New York Press.
- Popper, K. R. (1997). *Popper. Kunskapsteori, vetenskapsteori, metafysik, samhällsfilosofi*. Stockholm: Thales.
- Povey, R., Conner, M., Sparks, P., James, R. & Shepherd, R. (1998). Interpretations of healthy and unhealthy eating, and implications for dietary change. *Health Education Research*, 13, 171–183.
- Prättälä, R. (1989). *Young people and food. Socio-cultural food consumption patterns*. (Diss.) Helsinki: University of Helsinki.
- Prättälä, R. (2000). North European Meals: Observation from Denmark, Finland, Norway and Sweden. In H. L. Meiselman (Ed.), *Dimensions of the Meal. The Science, Culture, Business and Art of Eating*. Gaithersburg: Aspen publication.
- Prättälä, R., Pelto, G., Pelto, P., Ahola, M. & Räsänen, L. (1993). Continuity and change in meal patterns: the case of urban Finland. *Ecology of Food and Nutrition*, 31, 87–100.
- Pääkkönen, H. & Niemi, I. (2002). *Suomalainen arki. Ajankäyttö vuosituhaten vaihteissa*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Pääkkönen, H. (2005). *Perheiden ajankäyttö*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Raijas, A. (2005). Kotitalouden voimavarat ja niiden hallinta. Teoksessa V. Heinonen, A. Raijas, K. Hyvönen, J. Leskinen, M. Litmala, M. Pantzar, T. Römer-Paakkanen & P. Timonen. *Kuluttajaekonomia. Kotitalous ja kulutus*. Helsinki: WSOY.
- Radetzki, M. (2001). *Den gröna myten. Ekonomisk tillväxt och miljöns kvalitet*. Stockholm: SNS Förlag.
- Rasmussen, J. (2000). Mästarlära och allmän pedagogik. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.

REFERENSER

- Rebitzer, G., Ekvall, T., Frischknecht, R., Hunkeler, D., Norris, G., Rydberg, T., Schmidt, W. -P., Suh, S., Weidema, B. P. & Pennington, D. W. (2004). Life cycle assessment: Part 1. Framework, goal and scope definition, inventory analysis, and applications. *Environment International* 30 (5), 701–720.
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207–320.
- Riecken, H. W. & Boruch, R. F. (1974). *Social Experimentation. A Method for Planning and Evaluating Social Intervention*. New York: Academic Press.
- Rimpelä, A., Rainio, S., Pere, L., Saarni, L., Kautiainen, S., Kaltiala-Heino, R., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2004). Suomalaisten nuorten terveys 1977–2003. *Suomen lääkärilehti*, 44, 4229–4235.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2000). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo: WSOY.
- Ritson, C. & Hutchins, R. (1995). Food choice and the demand for food. In D. W. Marshall (Ed.). *Food Choice and the Consumer*. London: Blackie Academic & Professional.
- Roehr, U. (2001, January). *Gender and Energy in the North*. Background Paper presented at the Expert Workshop: “Gender Perspectives for the Earth Summit 2002: Energy, Transport, Information for Decision-Making”, Berlin, Germany.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Roininen, K., Lähteenmäki, L. & Tuorila, H. (2000). An application of means-end chain approach to consumers’ orientation to health and hedonic characteristics of foods. *Ecology of Food and Nutrition*, 39, 61–81.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Nora: Nya Doxa.
- Roos, E. & Prättälä, R. (1997). Meal Pattern and Nutrition Intake Among Adult Finns. *Appetite*, 29, 11–24.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1989). *Evaluation. A Systematic Approach*. London: Sage.
- Rozin, P. (1989). The Role of Learning in the Acquisition of Food Preferences by Humans. In R. Shepherd (Ed.), *Handbook of the Psychophysiology of Human Eating*. London: Wiley.
- Rozin, P., Fischler, C., Imada, S., Sarubin, A. & Wrzeniewski, A. (1999). Attitudes to food and the role of food in the life in the USA, Japan, Flemish Belgium and France: Possible implications for the diet-health debate. *Appetite*, 33, 163–180.
- Räihä, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Ekenberg, J. & Halonen, P. (2006). Adolescents’ nutrition health issues: opinions of Finnish seventh-graders. *Health Education*, 106 (2), 114–132.
- Rönnerberg, M. (2003). *TV-reklamen – vår tids myter. Men könsrollskonserverande & konsumtionsfrämjande för barn?* Uppsala: Filmförlaget.
- Salonen, T. & Hjort, T-B. (2003). Att förstå knapphetens konsumtionsvillkor. I K. Ellegård & L. Sturesson (Red.), *Konsumenterna och makten. Att använda och bevara resurser*. Stockholm: Carlssons bokförlag.

REFERENSER

- Samuel, U. (2003). *Tonåringarna och deras pengar IV*. FöreningsSparbanken: Institutet för privatekonomi.
- Samuelson, G., Bratteby, L.-E., Enghardt, H. & Hedgren, M. (1996). Food Habits and Energy Nutrient Intake in Swedish Adolescents Approching the Year 2000. *Acta Paediatr Suppl*, 415, 1–19.
- Sandberg, J. (1995). Are phenomenographic results reliable? *Nordisk pedagogik*, 15 (3), 156–164.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Sanne, C. (2003). Ett scenario för hållbar konsumtion. I K. Ellegård & L. Sturesson (Red.). *Konsumenterna och makten. Att använda och bevara resurser*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Santich, B. (1994). Good for you: beliefs about food and their relation to eating habits. *Australian Journal of Nutrition and Dietetics*, 51, 68–73.
- SBU 2002:160. *Fetma – problem och åtgärder*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering.
- SCB 2003:99. *Tid för vardagsliv. Kvinnors och mäns tidsanvändning 1990/91 och 2000/01*. Stockholm: Statistiska centralbyrån. Tillgänglig: <http://www.scb.se/statistik/LE/LE103/2003M00/LE99SAO301.pdf> (25.10.2006)
- Schor, J. B. (2004). *Born to buy. The commercialized child and the new consumer culture*. New York: Schribner.
- Schulman, M. & Troedson, U. (2001). En hållbar utveckling av städer och bostadsområden. I M. Lujanen (Red.), *Boende och bostadspolitik i Norden*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.
- Schutz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi. En tekstsamling*. Köpenhamn: Hans Raitzels Forlag.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sellerberg, A-M & Thorsted, S. (2003). Matens nya vägar in i familjen – om livsmedelsinköp via Internet. Ingår i K. Ellegård & L. Sturesson (Red.). *Konsumenterna och makten. Att använda och bevara resurser*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Shanahan, H. & Säljö, R. (1994). Hushåll, livsstil och resurshushållning. I M. Rolén (Red.), *Forskning om livsstil och miljö*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Shanahan, H. & Jonsson, L. (1996). Hushållet som ett energisystem – fokus på matlagning. I M. Ekström (Red.), *Energi och vardagsvanor: Seminarium 23 november 1995*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Shanahan, H. (2003). Hushållet – navet i livssystemet. I K. Ellegård & L. Sturesson (Red.), *Konsumenterna och makten. Att använda och bevara resurser*. Stockholm: Carlssons.
- Shepherd, R. (2002). Resistance to changes in diet. *Proceedings of the Nutrition Society*, 61, 267–272.
- Simmel, G. (1993). Måltidets sociologi. Orig.1910. *Sociologi idag*. 1, 1–9.
- Sjöberg, J. (2002). *Systematisk pedagogik. Ett helhetsperspektiv på pedagogikens teoretiska och läromässiga dimensioner*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? *Psychological Review*, 57, 193–216.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (1995). *Filosofins historia*. Göteborg: Daidalos.

REFERENSER

- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992. Hemkunskap. Huvudrapport*. Stockholm: Liber.
- Social- och hälsovårdsministeriet (2001). *Statsrådets principbeslut om folkhälsoprogrammet Hälsa 2015*. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet.
- Social- och hälsovårdsministeriet (2005). *Ett Finland för barnen. Finlands nationella handlingsplan som förutsätts av FN:s generalförsamlings specialsession om barn*. Helsingfors: Social- och hälsovårdsministeriet.
- Solomon, M.R., Bamossy, G. & Askegaard, S. (1999). *Consumer behavior. A European Perspective*. New York: Prentice Hall.
- Sonesson, I. (1999). *Barn och konsumtion. En redovisning av femton års svensk forskning*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Sonuga-Barke, E. J. S. & Webley, P. (1993). *Children's Saving: A Study in the Development of Economic Behaviour*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- SOU 2005:51. *Bilen, biffen, bostaden. Hållbara laster – smartare konsumtion – för hushållen*. Stockholm: Fritzes kundtjänst.
- Statens näringsdelegation (2005). *Finska näringsrekommendationer – kost och motion i balans*. Tillgänglig:
<http://www.mmm.fi/ravitsemusneuvottelukunta/SWE1411205.pdf> (24.4.2006)
- Statistikcentralen (2006). *Elförbrukning efter sektor 1970–2005*. Tillgänglig:
http://www.stat.fi/til/ekul/2005/ekul_2005_2006-12-08_kuv_008_sv.html
(19.4.2007)
- Stehr, N. (1992). *Practical Knowledge. Applying the Social Sciences*. London: Sage Publications.
- Stenmark, M. (2000). *Miljöetik och miljövard*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Steptoe, A., Pollard, T.M. & Wardle, J. (1995). Development of a measure of the motives underlying the selection of food: the food choice questionnaire. *Appetite*, 25, 267–284.
- Storm-Mathisen, A. (1998). *Kjøpepress ... hva er det for noe? Et forprosjekt om klærs betydning blant 13-åringer*. Oslo: Statens Institutt for forbruksforskning.
- Sundqvist, G. (1991). *Vetenskapen och miljöproblemen. En expertsociologisk studie*. (Diss.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sundqvist, G. (2003). *Uthållig utveckling – mänsklighetens framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Suojanen, A. (2003). *Suomalaista ravitsemuspolitiikkaa vuosina 1939–1999. Kansanravitsemusongelmat ja niiden ratkaisuehdotusten eteneminen julkisiksi päätöksi*. (Diss.) Helsinki: Suomen Tiedeseura.
- Suojanen, U. (1993). *Käsityökasvatuksen perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Suomen lastenlääkäriyhdistys ry:n asettama työryhmä (2005). Lasten lihavuus. *Duodecim* 121, (18), 2016–2024.
- Sysiharju, A-L. (1995). *Naisasian tytär – muuttuvien kotien tuki. 1891–1990. Vuosisata kotitalousopettajien koulutusta Helsingissä*. (Diss.) Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

REFERENSER

- Sørensen, N. H. (1997). The problem of Parallelism: a problem for pedagogic research and development seen from the perspective of environmental and health education. *Environmental Education Research*, 3 (2), 179–187.
- Tang, K.-C., Beaglehole, R. & O'Byrne, D. (2005). Policy and partnership for health promotion – addressing the determinants of health. *Bulletin of the World Health Organization*, 83 (12), 884.
- Tangermann, S. (1986). Economic Factors Influencing Food Choice. In C. Ritson, L. Gofton & J. Mackenzie (Eds.), *The Food Consumer*. Chichester: Wiley.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. New York: Falmer.
- Theman, J. (1983). *Uppfattningar av politisk makt*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence. Experimental studies*. New York: Macmillan. Tillgänglig: <http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/Animal/> (4.5.2007)
- Torjusen, H., Lieblein, G., Wandel, M. & Francis, C. (2001). Food system orientation and quality perception among customers and producers of organic food in hedmark county, Norway. *Food Quality and Preference*, 12, 207–216.
- Treekrem, A. (2000). *Att återerövra vardagen. En socialpedagogisk effektstudie av ett psykosocialt rehabiliteringsprogram*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Treekrem, A. (2006). *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tufte, B. (1999). *Børn og TV-reklame*. Köpenhamn: Danmarks lærarhögskola.
- Turkki, K. (1999). *Kotitalousopetus tienhaarassa - teknisistä taidosta kohti arjen hallintaa*. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- United Nations (1993). *Agenda 21: programme of action for sustainable development*. New York: United Nations.
- Utbildningsstyrelsen (1999). *Hur utvärdera utbildning? Modell för utvärdering av utbildningens resultat. Utvärdering 6/1999*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Uusitupa, M. (1998). Kost som prevention mot fetma. I T. Andersen, A. Rissanen & S. Rössner (Red.), *Fetma/fedme – en nordisk lärobok*. Lund: Studentlitteratur.
- Vaines, E. (1990). Philosophical orientations and home economics: an introduction. *Canadian Home Economics Journal*, 40, 6–11.
- Varjonen, J. & Aaltonen, K. (2005). Kotitaloustuotannon pitkä marssi tilastoihin. Teoksessa J. Leskinen, H. Hallman, M. Isoniemi, L. Perälä, T. Pohjoisaho & E. Pylvänäinen (Toim.), *Vox consumptoris – Kuluttajan ääni*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Vedung, E. (2002). *Utvärdering som megatrend och gigatrend*. Uppsala: Uppsala Universitet.

REFERENSER

- Verplanken, B & Aarts, H. (1999). Habit, attitude and planned behavior. Is habit an empty construct or an interesting case of automaticity. *European Review of Social Psychology*, 10, 101–134.
- Verplanken, B., Aarts, H. & van Knippenberg, A. (1997). Habit, information acquisition, and the process of making travel mode choices. *European Journal of social Psychology*, 27, 539–560.
- Verplanken, B. & Faes, S. (1999). Good intentions, bad habits and effects of forming implementation intentions on healthy eating. *European Journal of Social Psychology*, 29, 591–604.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> (3.5.2007)
- Vincenti, V. B. (1993). Empowerment: Its history and meaning. *Home Economics FORUM* 21–22, 7–12.
- von Borgstede, C. (2002). Miljöengagemang och miljöhandlingar i psykologisk belysning. I C. von Borgstede, A. Duit, H. Hellesmark, P. Krantz Lindgren, E. Terrvik & P. Wickenberg. *Att handla rätt från början. En kunskapsöversikt om hur konsumtions- och produktionsmönster kan bli mer miljövänliga*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Originaltexter publicerade 1930–1935. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (1986). *Thought and Language*. Orig. 1934. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wahlund, R. (1994). Psykologi och etik: I L. Bergqvist, R. Wahlund & K-E. Wärneryd (Red.), *Etik och finanser*. Stockholm: SNS Förlag.
- Wallén, G. (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Wandel, M. (1994). Understanding Consumer Concern about Food-related Health Risks. *British Food Journal*, 7, 35–40.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorsit Views it. *Psychological Review*, 20, 158–177. Tillgänglig: <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views.htm> (4.5.2007)
- Weber, M. (1983). *Ekonomi och samhälle. Förståendesociologins grunder 1*. Orig. 1922. Lund: Argos.
- Webley, P. & Nyhus, E. K. (2006). Parent's influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, 27, 140–164.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, A. (1994). *Barn i TV-åldern. Vad vet vi om mediernas inflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Wesslén, A. (2000). *Teenagers and Food. The Impact of Culture and Gender on Attitudes towards Food*. Uppsala: Uppsala University.
- Wesslén, A. & Fjellström, C. (2000). Hungry Boys and Slim Girls. Gender Aspects of Teenagers' Attitudes towards Food. In A. Wesslén. *Teenagers and Food. The Im-*

REFERENSER

- pact of Culture and Gender on Attitudes towards Food*. Uppsala: Uppsala University.
- WHO (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: World Health Organization. Tillgänglig:
<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index.html>
(9.2.2007)
- WHO (2000). *Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic. Report of a WHO Consultation on Obesity. Geneva, 3–5 June 1997*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2002). *World Health Report. Reducing risks, promoting healthy life*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2003). *Diet, nutrition, and the prevention of chronic diseases*. Geneva: World Health Organization. Tillgänglig:
www.who.int/hpr/NPH/docs/who_fao_expert_report.pdf (4.5.2006)
- Widmalm, F. (2004). *Tid och pengar – dela lika. Bilaga 13 till Långtidsutredningen 2003/04*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Wilska, T-A. (2002). Young Consumers in Today's Finland. I TemaNord 2002:537 *Tendenser i unges förbrukeradferd og ungdomskultur – betydningen for forbrugereinformation målrettet unge*. Köpenhamn: Nordisk Ministerråd.
- Wiman, R. (1999). *Putting People at the Center of Sustainable Development. Proceedings of the Expert Meeting on the Social Dimension in Sustainable Development*. Helsinki: Stakes.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Wolming, S. (1998). Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 3 (2), 81–103.
- Woodward, D., Drager, N., Beaglehole, R. & Lipson, D. (2001). Globalization and health: a framework for analysis and action. *Bulletin of the World Health Organization*, 79 (9), 875–881.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- WCED (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.
- Wärneryd, K-E. (1990). *Om sparandets ekonomiska psykologi*. Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan.
- Zelizer, V. H. (1985). *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. New York: Basic Books.
- Åberg, H. (2000). *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies*. (Diss.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi. En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. IPD-rapport nr 13. Göteborgs universitet.
- Ödman, P-J. (1995). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm: Norstedt.
- Östlund, C. (2005). Hemifrånflyttaren – kung i egna köket men vilse i matlagningen. *Vår Föda*, 1, 4–5.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. (Diss.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

REFERENSER

Östman, L. (2003). *Nationell och internationell miljödidaktisk forskning. En forskningsöversikt*. Uppsala: Uppsala universitet.

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1a} : Måltidsmönster			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1a1} -U _{T1}	Frukost – mellanmål – middag – kvällsmål	2 _f , 6 _p , 7 _p , 14 _p , 15 _p	5 1f 4f
A _{1a2} -U _{T1}	Frukost – mellanmål (beroende på hemkomsttidpunkt och hunger) – middag – kvällsmål	3 _f , 8 _f , 9 _f , 12 _p , 16 _f	5 4f 1p
A _{1a3} -U _{T1}	Frukost – mellanmål – middag – ibland kvällsmål	11 _f , 13 _p	2 1f 1p
A _{1a4} -U _{T1}	Frukost – middag – kvällsmål	1 _f , 4 _f , 5 _f	3 3f
A _{1a5} -U _{T1}	Oregelbunden frukost – ibland mellanmål – middag – ibland kvällsmål	10 _f	1 1f
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Tabell 2 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1b} : Måltidens innehåll			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1b1} -U _{T1}	Äter mångsidig mat, dessert förekommer vid finare måltider och under högtider	4 _f , 5 _f , 6 _p , 13 _p	4 2f 2p
A _{1b2} -U _{T1}	Äter enligt kostcirkelns rekommendationer, även dessert förekommer ibland	1 _f , 2 _f , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 14 _p	8 5f 3p
A _{1b3} -U _{T1}	Äter enkel och traditionell kost och dessert förekommer sällan	3 _f , 8 _f , 15 _p , 16 _f	4 3f 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Bilaga nr 1

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 3 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1c} : Sällskap under måltiden			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1c1} -U _{T1}	Äter morgonmål med de familjemedlemmar som är hemma, middag med hela familjen, medan övrig föda intas på egen hand	7 _p , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 16 _f	6 3f 3p
A _{1c2} -U _{T1}	Äter tillsammans med mamma eller ensam	1 _f	1 1f
A _{1c3} -U _{T1}	Äter tillsammans med hela eller delar av familjen, övriga måltider ensam eller tillsammans med annan familjemedlem	2 _f , 3 _f , 4 _f , 6 _p , 8 _f , 9 _f , 14 _p , 15 _p	8 5f 3p
A _{1c4} -U _{T1}	Äter middag med föräldrar eller kamrater, men äter på sitt rum om läxorna är många	5 _f	1 1f
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Tabell 4 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A _{2a} : Impulsivt födointag			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{2a1} -U _{T1}	Väljer snabbmat, men anser att den inte är hälsosam eller smaklig	3 _f , 8 _f , 10 _f	3 3f
A _{2a2} -U _{T1}	Äter godis, även om det finns insikt om ett behov av att välja nyttig mat	11 _f	1 1f
A _{2a3} -U _{T1}	Äter snabbmat eller billig soppa från asiatisk restaurang	13 _p	1 1p
A _{2a4} -U _{T1}	Äter hos en kamrat, annars kan snabbmat från butik, restaurang eller cafeteria locka	1 _f , 2 _f	2 2f
A _{2a5} -U _{T1}	Prioriterar snabbmat om ekonomin tillåter det, äter annars hos bekant	4 _f , 5 _f	2 2f
A _{2a6} -U _{T1}	Äter snabbmat eller godis, kan även köpa bröd	12 _p	1 1p
A _{2a7} -U _{T1}	Äter snabbmat om ekonomin tillåter	6 _p , 7 _p , 9 _f , 14 _p , 15 _p , 16 _f	6 2f 4p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 5 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A ₂ b: Kunskap om näring och födointag			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A ₂ b1-U _{T1}	Näringsbehovet täcks genom varierat födointag av olika näringsämnen	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 7, 5 _f , 2 _p , 7 _p , 9 _f , 13 _p	
A ₂ b2-U _{T1}	Äter utgående från auktoritetspersoners rekommendationer	8 _f , 11 _f , 12 _p , 15 _p , 16 _f	5 3 _f 2 _p
A ₂ b3-U _{T1}	Saknar kunskap om kroppens näringsbehov, men vet att ensidig kost är ohälsosam	14 _p	1 1 _p
A ₂ b4-U _{T1}	Känner till kroppens varierande näringsbehov, men kunskapen saknar mestadels förankring i verkligheten	5 _f , 6 _p , 10 _f	3 2 _f 1 _p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10 _f 6 _p	

Tabell 6 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A ₂ c: Orsaker till kostrelaterade sjukdomar			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A ₂ c1-U _{T1}	Överkänslighet mot vissa livsmedel eller konstgjorda ämnen i mat, för mycket mat eller bakterier i felhanterad mat	4 _f , 6 _p , 7 _p , 10 _f , 11 _f , 13 _p	6 3 _f 3 _p
A ₂ c2-U _{T1}	För mycket sötsaker och bakterier i mat samt livsmedel som kroppen inte tål	5 _f , 15 _p	2 1 _f 1 _p
A ₂ c3-U _{T1}	För stort livsmedelsintag av samt överkänslighet mot vissa livsmedel	3 _f , 12 _p	2 1 _f 1 _p
A ₂ c4-U _{T1}	Främmande ämnen, bakterier och kött som är smittat av galna ko-sjukan	8 _f , 14 _p , 16 _f	3 2 _f 1 _p
A ₂ c5-U _{T1}	Utpräglad känslighet mot livsmedel	9 _f	1 1 _f
A ₂ c6-U _{T1}	Bakterier som p.g.a. fel hantering inte dödas eller blivit kvar i mat kan framkalla t.ex. matförgiftning	1 _f , 2 _f	2 2 _f
		N _U = 16 elever Σ: 16 10 _f 6 _p	

Bilaga nr 2

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B ₁ a: Reklamens inflytande			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B ₁ a1-U _{T1}	Influeras inte av reklam vars uppgift enbart är att hålla konsumtionen igång	3 _f , 7 _p , 8 _f , 15 _p	4 2f 2p
B ₁ a2-U _{T1}	Påverkas om produkten är kvalitetsmässigt lockande och billig	2 _f , 6 _p , 12 _p	3 1f 2p
B ₁ a3-U _{T1}	Upplever reklam som underhållning och kan köpa om priset på produkten är nedsatt	4 _f	1 1f
B ₁ a4-U _{T1}	Köper utgående från reklam om det är billigt	5 _f , 11 _f	2 2f
B ₁ a5-U _{T1}	Köplusten förstärks starkt av reklam	1 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f	4 2f 2p
B ₁ a6-U _{T1}	Är osäker på reklamens effekter även om den alltid gör intryck	9 _f , 10 _f	2 2f
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Tabell 2 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B ₁ b: Värderingar vid val av matvaror			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B ₁ b1-U _{T1}	Varumängd, pris och näringsinnehåll avgör	2 _f	1 1f
B ₁ b2-U _{T1}	Behov, pris och kvalitet bestämmer inköpen	1 _f , 4 _f , 9 _f	3 3f
B ₁ b3-U _{T1}	Egen smak med särskild tonvikt på ekonomi, kvalitet och kunskaper gällande tillredning avgör valet	8 _f	1 1f
B ₁ b4-U _{T1}	Pris och kvalitet styr inköpen av välkända matvaror	5 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p , 16 _f	5 2f 3p
B ₁ b5-U _{T1}	Konsumenternas hälsotillstånd och behovet av baslivsmedel är riktgivande	3 _f , 11 _f	2 2f
B ₁ b6-U _{T1}	Nödvändigheten att äta styr inköpen	14 _p	1 1p
B ₁ b7-U _{T1}	Smaksinne, kunskaper och möjlighet att laga mat styr livsmedelsanskaffningen	6 _p	1 1p
B ₁ b8-U _{T1}	Välkända varor, främst med estetiskt tilltalande förpackning, köps	7 _p , 10 _f	2 1f 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 3 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1c} : Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1c1} -U _{T1}	Kvalitetsgranska produkten utgående från bl.a. pris och ursprungsland samt reklamera felaktiga produkt till butiken	4 _f , 6 _p , 7 _p , 10 _f , 12 _p , 14 _p	6 2f 4p
B _{1c2} -U _{T1}	Kvalitetsgranska produkten i relation till pris för att undvika felaktiga inköp	1 _f , 13 _p	2 1f 1p
B _{1c3} -U _{T1}	Kontrollera produkten, jämföra priser och rådfråga butikspersonalen	3 _r	1 1f
B _{1c4} -U _{T1}	Undersöka och prova varans duglighet samt reklamera dåliga produkter till butiken	5 _f , 8 _f , 9 _f , 11 _f , 16 _r	5 5f
B _{1c5} -U _{T1}	Pröva produkten eller undvika inköp samt reklamera felaktiga produkter till butiken	15 _p	1 1p
B _{1c6} -U _{T1}	Påpeka i butik eller till annan berörd person om prisnivån är för hög eller avböja inköp	2 _r	1 1f
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Tabell 4 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1d} : Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1d1} -U _{T1}	Sänka vatten- och el-utgifter, undvika att köpa onödiga saker, låna istället för att köpa nytt, spara och hålla reda på föremålen	8 _r	1 1f
B _{1d2} -U _{T1}	Spara och kontrollera kassakvitton, undvika dyra och obehövliga inköp	3 _f , 11 _f , 12 _p	3 2f 1p
B _{1d3} -U _{T1}	Vara medveten om hushållsutgifter för el, vatten, telefon osv.	4 _f , 7 _p	2 1f 1p
B _{1d4} -U _{T1}	Arbeta, spara och undvika överflödiga inköp	2 _f , 16 _r	2 2f
B _{1d5} -U _{T1}	Redovisa förbrukning och jämföra priser på livsmedel i butiken	6 _p	1 1p
B _{1d6} -U _{T1}	Undvika onödiga och dyra inköp	1 _f , 9 _f , 10 _f , 15 _p	4 3f 1p
B _{1d7} -U _{T1}	Budgetera, redovisa och inte införskaffa bank- eller kreditkort	5 _f , 13 _p	2 1f 1p
B _{1d8} -U _{T1}	Har bristande insikter i ekonomisk planering	14 _p	1 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Bilaga nr 3

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö				
Temaelement C _{1a} : Nödvändig kompetens i hushållet				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
C _{1a1} -U _{T1}	Leva sunt, vara försedd med ordningssinne, använda färdigmat och hushålla ekonomiskt	4 _f	1	1f
C _{1a2} -U _{T1}	Rengöra hemmet och laga mat samt fatta självständiga beslut	13 _p	1	1p
C _{1a3} -U _{T1}	Rengöra hemmet och laga mat samt ha ekonomisk och teknisk fallenhet	3 _f , 8 _f , 12 _p , 16 _f	4	3f 1p
C _{1a4} -U _{T1}	Rengöra hemmet, laga mat samt kunna vårda barn och teknisk servicebenägenhet	2 _f , 6 _p	2	1f 1p
C _{1a5} -U _{T1}	Behärska grunderna i rengöring och matlagning	1 _f , 7 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 14 _p	6	4f 2p
C _{1a6} -U _{T1}	Städa och ordna samt visa förmåga att införskaffa förnödenheter till hushållet	5 _f	1	1f
C _{1a7} -U _{T1}	Laga mat för att undvika dyra matinköp	15 _p	1	1p
N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p				

Tabell 2 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö				
Temaelement C _{1b} : Rengöringens betydelse				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
C _{1b1} -U _{T1}	Håller en viss nivå på hygien och skapar en trivsamt atmosfär	2 _f , 3 _f , 7 _p	3	2f 1p
C _{1b2} -U _{T1}	Ökar hållbarheten och trivseln i hemmet	14 _p	1	1p
C _{1b3} -U _{T1}	Tillfredsställer estetiska krav och tryggar hushållsmedlemmarnas hälsa	6 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 15 _p , 16 _f	8	5f 3p
C _{1b4} -U _{T1}	Hindrar spridning av ohyra och bibehåller en estetisk nivå och hygienisk standard	1 _f , 4 _f , 13 _p	3	2f 1p
C _{1b5} -U _{T1}	Upprätthåller en trevlig hemmiljö	5 _f	1	1f
N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p				

INLEDANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 3 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning			
Temaelement C _{2a} : Olämplig miljöhusållning			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{2a1} -U _{T1}	Rengöringsmedel, plastförpackningar, batterier, hemelektronik, bilavgaser, möbler tillverkade av utrotningsshotade material, miljöfientliga energiformer	6 _p , 8 _f , 10 _f , 12 _p	4 2f 2p
C _{2a2} -U _{T1}	Överdriven konsumtion av el, vatten och hushållsavfall	11 _f , 13 _p	2 1f 1p
C _{2a3} -U _{T1}	Vatten från dusch, tvättmaskin, toalett osv. som kommer ut i naturen; sopor och batterier	2 _f , 9 _f	2 2f
C _{2a4} -U _{T1}	Bilavgaser som förgiftar växter samt avfall som inte bryts ned, t.ex. glas och batterier	3 _f , 16 _f	2 2f
C _{2a5} -U _{T1}	Energiformer som olja och el, vissa ämnen i husbyggnadsmaterial och råttgift	1 _f	1 1f
C _{2a6} -U _{T1}	Sopor	7 _p , 14 _p	2 2p
C _{2a7} -U _{T1}	Tankar om miljöskadliga faktorer framkommer inte	5 _f , 15 _p	2 1f 1p
*	Bandningsfel	4 _f	1 1f
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Tabell 4 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning			
Temaelement C _{2b} : Föredömlig miljöhusållning			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{2b1} -U _{T1}	Sortera hushållsavfallet och konsumera miljönyttiga produkter	3 _f , 4 _f , 6 _p , 9 _f , 10 _f , 11 _f	6 5f 1p
C _{2b2} -U _{T1}	Använda miljövänliga produkter och metoder som hindrar naturförstörelse	2 _f , 8 _f , 13 _p	3 2f 1p
C _{2b3} -U _{T1}	Återvinna och sortera sopor	1 _f	1 1f
C _{2b4} -U _{T1}	Konsumera eko-märkta köttprodukter	15 _p	1 1p
C _{2b5} -U _{T1}	Värna om naturen	5 _f , 7 _p , 12 _p , 16 _f	4 2f 2p
C _{2b6} -U _{T1}	Inga förslag om miljönyttig hushållning	14 _p	1 1p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Bilaga nr 4

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön				
Temaelement A _{1a} : Måltidsmönster				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
A _{1a1} -U _{T2}	Frukost – mellanmål – middag – kvällsmål	7 _p , 13 _p , 15 _p	3	3p
A _{1a2} -U _{T2}	Frukost – ev. mellanmål – middag – kvällsmål	1 _f , 2 _f , 3 _f , 4 _f , 11 _f	5	5f
A _{1a3} -U _{T2}	Frukost – middag – kvällsmål	8 _f , 9 _f	2	2f
A _{1a4} -U _{T2}	Frukost – middag	10 _f	1	1f
A _{1a5} -U _{T2}	Frukost ibland – mellanmål – kvällsmål	5 _f	1	1f
A _{1a6} -U _{T2}	Middag – kvällsmål	14 _p , 16 _f	2	1f 1p
*	Bandningsfel	6 _p , 12 _p	2	2p
		N _U = 16 elever	Σ: 16	10f 6p

Tabell 2 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön				
Temaelement A _{1b} : Måltidens innehåll				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
A _{1b1} -U _{T2}	Mångsidig kost i enlighet med kostcirkeln, dessert vid speciella tillfällen när det finns tid att tillreda den	1 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 9 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f	8	5f 3p
A _{1b2} -U _{T2}	Kosten består ofta av fisk och grönsaker, dessert ingår inte eftersom den utgör en extra kostnad	12 _p	1	1p
A _{1b3} -U _{T2}	Basfödan är kött, pasta och sallad, äter gärna dessert som dock serveras främst vid bjudningar	10 _f	1	1f
A _{1b4} -U _{T2}	Varierad kost med betoning på kött och potatis, sällan dessert eftersom den inte är hälsosam och billig	2 _f , 15 _p	2	1f 1p
A _{1b5} -U _{T2}	Snabbt tillredd mat med sallad som tillbehör, dessert slopas av hälsoskäl och tidsbrist	8 _f , 11 _f	2	2f
A _{1b6} -U _{T2}	Kostens tyngdpunkt är kött och potatis, obetydligt med grönsaker och glass som dessert ibland	5 _f	1	1f
*	Bandningsfel	6 _p	1	1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16	10f 6p

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 3 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1c} : Sällskap under måltiden			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1c1} -U _{T2}	Äter de flesta måltiderna tillsammans med hela eller delar av familjen	2 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f	11 8f 3p
A _{1c2} -U _{T2}	Äter med mamma, gäster eller ensam	1 _f	1 1f
A _{1c3} -U _{T2}	Äter oftast mindre måltider ensam, middag intas ibland i ensamhet p.g.a. fritidsaktiviteter	15 _p	1 1p
A _{1c4} -U _{T2}	Äter oftast maten ensam	5 _f	1 1f
*	Bandningsfel	6 _p , 12 _p	2 2p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Tabell 4 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Tema A _{2a} : Impulsivt födointag			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{2a1} -U _{T2}	Föredrar smörgås, sallad, restaurangmat osv.	9 _f , 12 _p	2 1f 1p
A _{2a2} -U _{T2}	Tigger godis från kamrater, äter snabbmat eller bakverk men kan dock tänka sig mera nyttig mat	2 _f	1 1f
A _{2a3} -U _{T2}	Väljer snabbmat på grund av tids- och penningbrist, smaksinnet styrs ibland valet	1 _f , 3 _f , 5 _f , 07 _p , 8 _f , 10 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _f	9 6f 3p
A _{2a4} -U _{T2}	Föredrar helst konditoriprodukter förutsatt att pengar finns	4 _f	1 1f
A _{2a5} -U _{T2}	Köper snabbmat eller godis	15 _p	1 1p
A _{2a6} -U _{T2}	Äter inte ute	11 _f	1 1f
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Bilaga nr 4

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 5 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag				
Temaelement A ₂ b: Kunskap om näring och födointag				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
A ₂ b1-U _{T2}	Äta kostcirkelorienterad föda med socker - och saltbegränsningar samt liten konsumtion av skräpmat	12 _p	1	1p
A ₂ b2-U _{T2}	Äta omväxlande och lämpliga mängder mat som ger näring samt mindre salt och socker	2 _r	1	1f
A ₂ b3-U _{T2}	Äta varierad, näringsriktig kost där bl.a. salt, socker och fett i stora mängder måste undvikas	1 _f , 9 _f , 10 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _r	6	4f 2p
A ₂ b4-U _{T2}	Äta mångsidig och näringsrik kost utgående från tallriksmodellen	11 _r	1	1f
A ₂ b5-U _{T2}	Blandad kost för att få tillräckliga mängder av de olika näringsämnen	3 _f , 4 _f , 5 _f , 7 _p , 15 _p	5	3f 2p
A ₂ b6-U _{T2}	Kostvariation enligt föräldrarekommendation med godisförbud och nödvändig motion	8 _r	1	1f
*	Bandningsfel	6 _p	1	1p
N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p				

Tabell 6 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag				
Temaelement A ₂ c: Orsaker till kostrelaterade sjukdomar				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
A ₂ c1-U _{T2}	Fett leder till viktökning, salt kan ge högt blodtryck, felbehandling av råvaror kan leda till salmonella	11 _f , 12 _p	2	1f 1p
A ₂ c2-U _{T2}	I föda finns t.ex. salt, socker, färgämnen, konserveringsmedel, akrylamider, salmonella- och listeria-bakterier som kan orsaka cancer, livsmedelsburna sjukdomar och välfärdssjukdomar	2 _f , 4 _f , 5 _f , 7 _p , 9 _f , 13 _p , 14 _p , 16 _r	8	5f 3p
A ₂ c3-U _{T2}	Fett, mögel, salmonella samt avsaknad av mat eller vissa livsmedel	8 _r	1	1f
A ₂ c4-U _{T2}	Substanser i chips ger kranskärtsjukdomar, salt, fett och gamla ämnen i mat	1 _r	1	1f
A ₂ c5-U _{T2}	Överdos av fett i kosten medför fetma och fel hantering av fjäderfä kan leda till salmonella	3 _f , 10 _r	2	2f
A ₂ c6-U _{T2}	Meddelar ingen föreställning om mat som kan orsaka sjukdomar	15 _p	1	1p
*	Bandningsfel	6 _p	1	1p
N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p				

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1a} : Reklamens inflytande			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1a1} -U _{T2}	Påverkas av reklam, gör därför en analys av produkten behövs	2 _f , 16 _r	2 2f
B _{1a2} -U _{T2}	Svagt intresse för reklam vars uppgift är att hålla konsumtionshjulet rullande	7 _p	1 1p
B _{1a3} -U _{T2}	Reklam inspirerar till köp även om reklamens viktigaste målgrupper och syften är bekanta	9 _f , 10 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 15 _p	6 3f 3p
B _{1a4} -U _{T2}	Skapar lustfyllda men även negativa känslor som leder till kritisk granskning av syftet	1 _r	1 1f
B _{1a5} -U _{T2}	Ifrågasätter reklamens sanningshalt	3 _r	1 1f
B _{1a6} -U _{T2}	Påverkas av konkret butiksreklam, mindre av abstrakt hemreklam	5 _f , 8 _r	2 2f
B _{1a7} -U _{T2}	Attraheras av prisvärda produkter och uppfattar även reklam som informationskälla	4 _f , 14 _p	2 1f 1p
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Tabell 2 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1b} : Värderingar vid val av matvaror			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1b1} -U _{T2}	Välja matvaror utgående från miljö-, hälso-, kvalitets-, pris- och behovsperspektiv	7 _p , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p , 14 _p	7 4f 3p
B _{1b2} -U _{T2}	Preferera produkter utgående från aspekterna ekonomi, kvalitet och hälsa	4 _f , 12 _p , 16 _r	3 2f 1p
B _{1b3} -U _{T2}	Prioritera varierad, hälsovänlig och prisvärd kost	2 _r	1 1f
B _{1b4} -U _{T2}	Köpa mat med kvalitet och ekonomi i fokus	3 _f , 15 _p	2 1f 1p
B _{1b5} -U _{T2}	Välja produkter enligt behov, kvalitet och smak	1 _r	1 1f
B _{1b6} -U _{T2}	Vill ha fräscha produkter	5 _r	1 1f
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Bilaga nr 5

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 3 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1c} : Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1c1} -U _{T2}	Kvalitetsgranska, föredra öppet köp, undvika e-köp, anmärka produktfel i affären eller kontakta myndighet	8 _f	1 1f
B _{1c2} -U _{T2}	Jämföra pris och kvalitet, rådfråga specialister, reklamera fel på varan till butiken eller kontakta en konsumentrådgivare	4 _f , 9 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p , 14 _p	6 3f 3p
B _{1c3} -U _{T2}	Konsultera experter, kontrollera ursprungsland och kvalitativa skillnader, felaktig produkt förväntas kunna bytas ut mot en felfri	7 _p , 10 _f	2 1f 1p
B _{1c4} -U _{T2}	Granska hemförsäljares handlingar, dryfta öppet köp, undersöka varan i butiken, reklamera fel eller kontaktar konsumentrådgivare	2 _f	1 1f
B _{1c5} -U _{T2}	Jämföra pris med norm, granska kvalitet och reklamera felaktiga produkter i butiken	1 _f , 5 _f , 16 _f	3 3f
B _{1c6} -U _{T2}	Göra behovsanalys och kontakta butiken om fel på varan uppstår	3 _f	1 1f
B _{1c7} -U _{T2}	Granska både omslag och produkt före köpet	15 _p	1 1p
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

Tabell 4 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1d} : Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1d1} -U _{T2}	Planera ekonomin utgående från inkomster, utgifter och behov	9 _f , 13 _p	2 1f 1p
B _{1d2} -U _{T2}	Göra upp budget, söka onödiga utgiftsläckor, använder överskott till nöjen	4 _f , 10 _f , 11 _f	3 3f
B _{1d3} -U _{T2}	Söka inbesparingsmöjligheter i hushållet och kontrollera utgifter	8 _f , 16 _f	2 2f
B _{1d4} -U _{T2}	Kalkylera och spara för att använda överskott till viktiga behov	1 _f	1 1f
B _{1d5} -U _{T2}	Beräkna inkomster och utgifter, spara eller använda överskott	3 _f , 12 _p	2 1f 1p
B _{1d6} -U _{T2}	Spara samt övervaka utgiftssidan	7 _p , 14 _p	2 2p
B _{1d7} -U _{T2}	Kontrollera utgiftsflödet	2 _f , 5 _f	2 2f
B _{1d8} -U _{T2}	Räkna inkomster	15 _p	1 1p
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
		N _U = 16 elever	Σ: 16 10f 6p

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö			
Temaelement C _{1a} : Nödvändig kompetens i hushållet			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{1a1} -U _{T2}	Äga grundläggande färdigheter för olika hushållsaktiviteter samt visa ekonomiskt sinnelag	1 _f , 3 _f , 4 _f , 8 _f , 9 _f , 10 _f , 11 _f , 13 _p	8 7f 1p
C _{1a2} -U _{T2}	Utföra varierande former av hushållsaktiviteter och el-tekniska arbetsuppgifter	12 _p	1 1p
C _{1a3} -U _{T2}	Kunna sköta boendehygienen, tillreda mat och sy	2 _r	1 1f
C _{1a4} -U _{T2}	Uppträda hygieniskt och ekonomiskt i hushållet	5 _r	1 1f
C _{1a5} -U _{T2}	Klara av enkla hushållsaktiviteter som matlagning och städning	7 _p , 14 _p , 15 _p	3 3p
*	Bandningsfel	6 _p , 16 _r	2 1f 1p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Tabell 2 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö			
Temaelement C _{1b} : Rengöringens betydelse			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{1b1} -U _{T2}	Hushåll och kläder som vårdas gynnar hälsan, ger ett tilltalande intryck och ökar livslängden vilket bl.a. leder till ekonomiska inbesparingar	9 _f , 13 _p , 14 _p	3 1f 2p
C _{1b2} -U _{T2}	Bostad och textilier vårdas av hälsoskäl och för att organisera, men även för att inge en behaglig känsla och öka deras livslängd	12 _p	1 1p
C _{1b3} -U _{T2}	Hem och textilier vårdas av estetiska skäl, för längre hållbarhet samt för hygienens skull	2 _f , 3 _f , 4 _f , 7 _p , 8 _f , 10 _r	6 5f 1p
C _{1b4} -U _{T2}	Kläder och bostad sköts för att ge känslan av fräschhet och stil samt för att bevara produkten	5 _r	1 1f
C _{1b5} -U _{T2}	Hushåll och kläder rengörs av hygieniska skäl samt för att ge ett estetiskt intryck	1 _f , 11 _f , 16 _r	3 3f
C _{1b6} -U _{T2}	Hus som rengörs bidrar till bättre hälsa	15 _p	1 1p
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
		N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p	

Bilaga nr 6

AVSLUTANDE ANALYS AV U-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 3 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning			
Temaelement C _{2a} : Olämplig miljöhusållning			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{2a1} -U _{T2}	Hushållsavfall, rengöringsmedel, felaktig käll-sortering och energislöseri försämrar miljön	8 _f , 12 _p	2 1f 1p
C _{2a2} -U _{T2}	Miljöfarligt hushållsavfall samt energislöseri skadar miljön	1 _f , 2 _f , 13 _p	3 2f 1p
C _{2a3} -U _{T2}	Avgaser, avfall och rengöringsmedel belastar miljön	7 _p , 10 _f , 11 _f	3 2f 1p
C _{2a4} -U _{T2}	Osorterat hushållsavfall tär på miljön	3 _f , 16 _f	2 2f
C _{2a5} -U _{T2}	Förpackningsmaterial från olika produkter i hushållet sliter ner naturen	4 _f , 9 _f , 14 _p , 15 _p	4 2f 2p
C _{2a6} -U _{T2}	Papper som används i hushållet orsakar skövling av skog	5 _f	1 1f
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p			

Tabell 4 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning			
Temaelement C _{2b} : Fördömlig miljöhusållning			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{2b1} -U _{T2}	Minska användningen av hälsovådliga produkter, käll-sortera, köpa miljönyttiga produkter och spara energi	1 _f , 2 _f , 3 _f , 11 _f , 12 _p , 13 _p	6 4f 2p
C _{2b2} -U _{T2}	Sortera sopor, använda miljömärkta produkter och undvika varor med långa transportsträckor	4 _f , 9 _f	2 2f
C _{2b3} -U _{T2}	Minska på utsläpp, spara energi och använda naturligt nedbrytbara produkter	7 _p	1 1p
C _{2b4} -U _{T2}	Använda miljönyttiga produkter och recirkulera förbrukat material	10 _f	1 1f
C _{2b5} -U _{T2}	Spara resurser och sortera sopor	8 _f , 16 _f	2 2f
C _{2b6} -U _{T2}	Undvika massproducerade animaliska livsmedel och sortera avfallet	5 _f	1 1f
C _{2b7} -U _{T2}	Saknar uppfattning om miljövänlig hushållning	14 _p , 15 _p	2 2p
*	Bandningsfel	6 _p	1 1p
N _U = 16 elever Σ: 16 10f 6p			

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1a} : Måltidsmönster			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1a1} -J _{T1}	Frukost – mellanmål – middag – kvällsmål	17 _p , 18 _f , 19 _f , 20 _f , 23 _f , 24 _f , 26 _p , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f	11 7f 4p
A _{1a2} -J _{T1}	Frukost – mellanmål ibland – middag – kvällsmål	21 _p	1 1p
A _{1a3} -J _{T1}	Ev. frukost – mellanmål om skolmaten varit mindre bra – middag – kvällsmål	22 _f	1 1f
A _{1a4} -J _{T1}	Frukost – kvällsmål	25 _p	1 1p
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Tabell 2 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1b} : Måltidens innehåll			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1b1} -J _{T1}	Äter varierad kost baserad på kostcirkelmodellen, dessert inte ovanligt	17 _p , 26 _p	2 2p
A _{1b2} -J _{T1}	Äter vanligtvis mångsidigt - dessert i samband med helger, högtider eller middag med gäster	18 _f , 19 _f , 23 _f , 27 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f	7 5f 2p
A _{1b3} -J _{T1}	Äter en varierad kost, men fisk och dessert serveras sällan	20 _f , 24 _f	2 2f
A _{1b4} -J _{T1}	Äter traditionell kost med avsaknad av grönsaker men innehållande dessert, mera omsorgsfullt gjord mat på söndagar	21 _p	1 1p
A _{1b5} -J _{T1}	Äter vanligtvis mångsidigt, mer onyttig mat på vecko- slut, dessert i samband med middagsbesök	22 _f	1 1f
A _{1b6} -J _{T1}	Äter oregelbundet, middag enbart på helger eller när mamma är hemma, dessert i samband med fester	25 _p	1 1p
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Bilaga nr 7

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 3 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön				
Temaelement A _{1c} : Sällskap under måltiden				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
A _{1c1} -J _{T1}	Hela familjen äter alla måltider tillsammans	17 _p	1	1p
A _{1c2} -J _{T1}	Äter middag med hela familjen, mellanmål äts med kamrat eller syskon, morgonmål med förälder och/eller syskon, kvällsmaten tillsammans med föräldrar eller syskon	18 _r	1	1f
A _{1c3} -J _{T1}	Äter middagen med hela familjen, andra måltider med förälder, syskon, kamrat eller ensam	19 _r , 20 _f , 22 _f , 26 _p , 29 _r , 30 _r	6	5f 1p
A _{1c4} -J _{T1}	Äter middag och kvällsmål med hela familjen, morgonmål med syskon och mamma om hon är hemma	21 _p	1	1p
A _{1c5} -J _{T1}	Äter med mamma och syskon om de är hemma	23 _f , 25 _p	2	1f 1p
A _{1c6} -J _{T1}	Äter morgonmål och middag med familj och dagbarn, mellanmål äts i ensamhet och kvällsmål enbart med familjen	24 _r	1	1f
A _{1c7} -J _{T1}	Äter morgonmål och middag med syskon och föräldrar, övriga mål sköts på egen hand	27 _p , 28 _p	2	2p
		N _J = 14 elever	Σ: 14	8f 6p

Tabell 4 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag				
Temaelement A _{2a} : Impulsivt födointag				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
A _{2a1} -J _{T1}	Äter medfört mellanmål eller utgående från den ekonomiska situationen köper mat, snabbmat eller godis	23 _f , 26 _p , 29 _f , 30 _r	2	2f 2p
A _{2a2} -J _{T1}	Intar föda hos vän, släkting eller väljer snabbmat	20 _f , 22 _f	2	2f
A _{2a3} -J _{T1}	Äter snabbmat hellre än godis, eftersom godis inte stillar hunger eller är näringsriktigt	19 _f , 27 _p , 28 _p	3	1f 2p
A _{2a4} -J _{T1}	Söker mat ur naturen eller väljer snabbmat eller godis i stan	21 _p	1	1p
A _{2a5} -J _{T1}	Äter aldrig utanför hemmet men kan tänka sig snabbmat	17 _p	1	1p
A _{2a6} -J _{T1}	Väljer snabbmat utgående från den privatekonomiska situationen	24 _r	1	1f
A _{2a7} -J _{T1}	Konsumerar snabbmat eller godis	18 _f , 25 _p	2	1f 1p
		N _J = 14 elever	Σ: 14	8f 6p

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 5 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A ₂ b: Kunskap om näring och födointag			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A ₂ b1-J _{T1}	Äta mångsidigt för att få de kolhydrater, vitaminer och mineralämnena som behövs för olika kropps-funktioner	21 _p , 22 _f , 27 _p	3 1f 2p
A ₂ b2-J _{T1}	Äta vitaminer, fett och socker i rätta proportioner för att upprätthålla kroppen	19 _f , 26 _p	2 1f 1p
A ₂ b3-J _{T1}	Äta vitaminer, mineralämnena och dricka för olika kropps-funktioner och välmående	17 _p , 20 _f , 23 _f , 24 _f , 28 _p	5 3f 2p
A ₂ b4-J _{T1}	Äta vitaminer, fett, mineralämnena, proteiner, vara försiktig med vitt bröd och socker	29 _f	1 1f
A ₂ b5-J _{T1}	Äta grönsaker och frukter samt mindre mängd socker	18 _f	1 1f
A ₂ b6-J _{T1}	Äta mera grönsaker, mörkt bröd och potatis	30 _f	1 1f
A ₂ b7-J _{T1}	Finns behov av vitaminer och kolhydrater	25 _p	1 1p
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Tabell 6 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A ₂ c: Orsaker till kostrelaterade sjukdomar			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A ₂ c1-J _{T1}	Bakterier från mat som hanterats felaktigt, defekta produkter samt för stort födointag	17 _p , 24 _f , 25 _p , 30 _f	4 2f 2p
A ₂ c2-J _{T1}	Bakterier i mat som förvarats fel och allergiframkallande livsmedel	20 _f , 21 _p , 26 _p	3 1f 2p
A ₂ c3-J _{T1}	Stort intag av fett och socker, intag av fel förvarad mat samt obefogad bantning	29 _f	1 1f
A ₂ c4-J _{T1}	Konstgjorda ämnen; bakterier i mat och ämnen i livsmedel framkallar allergi p.g.a. dålig bakterieflora	22 _f , 23 _f , 28 _p	3 2f 1p
A ₂ c5-J _{T1}	Olika livsmedel kan förorsaka allergi	27 _p	1 1p
A ₂ c6-J _{T1}	Fett kan orsaka sjukdomar	18 _f	1 1f
A ₂ c7-J _{T1}	Mjölksprodukter kan i tredje världen leda till sjukdom	19 _f	1 1f
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Bilaga nr 8

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1a} : Reklamens inflytande			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1a1} -J _{T1}	Inget inflytande eftersom reklam sällan berättar hela sanningen om produkten	17 _p , 19 _f , 21 _p	3 1f 2p
B _{1a2} -J _{T1}	Influeras av pris och utseende, men kontrollerar ändå varans kvalitet	20 _f , 23 _f	2 2f
B _{1a3} -J _{T1}	Berörs av lågt pris om det finns ett behov av produkten	24 _f , 25 _p , 28 _p	3 1f 2p
B _{1a4} -J _{T1}	Köplusten påverkas av behovsrelaterade produkter	26 _p , 27 _p	2 2p
B _{1a5} -J _{T1}	Inspireras att testa godis som visas upprepade gånger i reklam	29 _f	1 1f
B _{1a6} -J _{T1}	Påverkas, men överdriven och vilseledande reklam uppretar och dämpar köplusten	22 _f , 30 _f	2 2f
B _{1a7} -J _{T1}	Inspireras och köper gärna varor som erbjuds	18 _f	1 1f
N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p			

Tabell 2 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1b} : Värderingar vid val av matvaror			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1b1} -J _{T1}	Väljer hälsosamma matvaror som gynnar och gläder människor	17 _p , 22 _f , 30 _f	3 2f 1p
B _{1b2} -J _{T1}	Väljer invanda matvaror utgående från behov, finländskt ursprung och pris	29 _f	1 1f
B _{1b3} -J _{T1}	Föredrar fräscha matvaror beroende på privatekonomiska situationen	18 _f , 21 _p	2 1f 1p
B _{1b4} -J _{T1}	Ger företräde åt välkända varor utgående från ett kvalitetsperspektiv	24 _f , 26 _p , 27 _p	3 1f 2p
B _{1b5} -J _{T1}	Väljer nödvändiga matvaror utgående från billigaste alternativet	20 _f , 23 _f	2 2f
B _{1b6} -J _{T1}	Inhandlar välkända varor där eget smaksinne får påverka valet	19 _f	1 1f
B _{1b7} -J _{T1}	Köper välkända matvaror oinspirerat och utgående från tidigare vanor	25 _p , 28 _p	2 2p
N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p			

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 3 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1c} : Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1c1} -J _{T1}	Ideologiskt värderande konsumentbeteendetryckt genom kontroll, jämförelse och reklamation av inköp	23 _f , 27 _p	2 1f 1p
B _{1c2} -J _{T1}	Idealisk reflekterande konsument som rådfrågar andra, kontrollerar, jämför och reklamerar fabriktionsfel	21 _p	1 1p
B _{1c3} -J _{T1}	Kritiskt granskande konsument som jämför produkter och reklamerar fel	17 _p , 18 _f , 19 _f , 20 _f , 22 _f , 25 _p , 26 _p , 28 _p , 29 _f , 30 _f	10 6f 4p
B _{1c4} -J _{T1}	Granskande konsument som förlitar sig på egen produktkontroll	24 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Tabell 4 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1d} : Förfarande vid privatekonomisk utgifts- och kostnadskontroll			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1d1} -J _{T1}	Undvika lyx, köpa billigt och bra samt leva enligt principen för naturhushållning	29 _f	1 1f
B _{1d2} -J _{T1}	Köpa varor enligt behov och intresse samt agera kostnadsmedvetet och disciplinerat som hushållsmedlem	22 _f	1 1f
B _{1d3} -J _{T1}	Kontrollräkna kvitton, inte slösa bort pengar, spara och skaffa inkomst	26 _p	1 1p
B _{1d4} -J _{T1}	Dra ner på inköpen och spara pengar för att använda dem då de behövs	25 _p	1 1p
B _{1d5} -J _{T1}	Överväga inköp och hushålla för att inte slösa pengar i onödan	17 _p , 18 _f , 20 _f , 21 _p , 23 _f , 27 _p , 28 _p , 30 _f	8 4f 4p
B _{1d6} -J _{T1}	Minska på inköpen och arbeta för inkomst eller ta lån på avbetalning	19 _f , 24 _f	2 2f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Bilaga nr 9

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö				
Temaelement C _{1a} : Nödvändig kompetens i hushållet				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
C _{1a1} -J _{T1}	Tillreda mat, vara skeptisk till färdigmat, förhålla sig kritiskt till den snedvridna massmediala bilden av hushållsarbetet och fostra barn	22 _f	1 1f	
C _{1a2} -J _{T1}	Laga mat själv som är nyttigare och billigare än färdigproducerad, rengöra för att upprätthålla hygien och sköta hushållsekonomin	18 _f , 20 _f , 21 _p , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p , 29 _f	8	5f 3p
C _{1a3} -J _{T1}	Städa och tillreda mat som tryggar livsuppehållet och hindrar näringsbrist	17 _p , 19 _f , 27 _p	3	1f 2p
C _{1a4} -J _{T1}	Tyda instruktioner och recept, ha tålmod att vänta tills maten är färdig samt kunna städa	28 _p		1p
*	Bandningsfel	30 _f	1	1f
			N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Tabell 2 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö				
Temaelement C _{1b} : Rengöringens betydelse				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
C _{1b1} -J _{T1}	Städning och klädbyte säkrar hygien och gör det fint för andra; vårdade skor uppmärksammas av andra	22 _f , 28 _p	2	1f 1p
C _{1b2} -J _{T1}	Underhåll av hus, skor och textilier bevarar kvaliteten, ökar trivselen, välmåendet och gynnar ekonomin	23 _f , 29 _f	2	2f
C _{1b3} -J _{T1}	Städning samt personlig hygien hindrar sjukdomar och farlig bakteriespridning, dessutom ökar det trivselen	21 _p , 24 _f , 25 _p	3	1f 2p
C _{1b4} -J _{T1}	Tvätt ökar klädernas hållbarhet och skotvätt hindrar smittspridning medan städning ökar allmän trivsel och förhindrar allergier	26 _p	1	1p
C _{1b5} -J _{T1}	Rengjorda och vårdade kläder och skor förhöjer trivsel och hälsa i ett snyggt och rent hem	18 _f , 19 _f , 20 _f	3	3f
C _{1b6} -J _{T1}	Städning gör hemmet hälsosamt och snyggt, kläder och skors livslängd ökar med rätt vård	17 _p	1	1p
C _{1b7} -J _{T1}	Städning krävs för att göra det rent och fint, medan kläder tvättas av hygieniska skäl och för att känna välbegag	27 _p	1	1p
*	Bandningsfel	30 _f	1	1f
			N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

INLEDANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₁

Tabell 3 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning			
Temaelement C _{2a} : Olämplig miljöhusållning			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{2a1} -J _{T1}	Mänskligt beteende som lämnar återanvändbart hushållsavfall kvar i naturen och sprider miljöfientliga avgaser	22 _f	1 1f
C _{2a2} -J _{T1}	Jorden förstörs av miljöfientliga vätskor, gaser och andra farliga ämnen	19 _f , 21 _p , 24 _f , 26 _p , 28 _p	5 2f 3p
C _{2a3} -J _{T1}	Hushållsavfall som inte kan nedbrytas samt slösande med vatten och el	29 _f	1 1f
C _{2a4} -J _{T1}	Varaktigt hushållsavfall som missklär naturen och kan skada djuren måste skickas till återvinning, repareras eller säljas som skrot	17 _p	1 1p
C _{2a5} -J _{T1}	Allt hushållsavfall, därför måste det källsorteras i köket	25 _p	1 1p
C _{2a6} -J _{T1}	Sopor som innehåller varierande ämnen tär på miljön och naturen	18 _f , 20 _f , 23 _f	3 3f
C _{2a7} -J _{T1}	Föreställningar om miljöskadliga faktorer framgår ej	27 _p	1 1p
*	Bandningsfel	30 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Tabell 4 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning			
Temaelement C _{2b} : Fördömlig miljöhusållning			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{2b1} -J _{T1}	Begränsa miljöfarliga medel, hålla naturen ren, spara energi, använda ozonvänliga konsumtionsvaror och köpa miljönyttigt	22 _f , 24 _f , 26 _p , 27 _p , 29 _f	5 3f 2p
C _{2b2} -J _{T1}	Hindra utsläpp och obetänksam nedsmutsning samt odla ekologiskt	17 _p , 21 _p	2 2p
C _{2b3} -J _{T1}	Sortera hushållsavfallet och inte slänga skräp i naturen samt använda frukt och grönsaker	18 _f	1 1f
C _{2b4} -J _{T1}	Sortera hushållsavfallet noga samt använda frukt och potatis	28 _p	1 1p
C _{2b5} -J _{T1}	Sortera hushållsavfallet och hålla naturen ren	19 _f , 20 _f , 23 _f , 25 _p	4 3f 1p
*	Bandningsfel	30 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Bilaga nr 10

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A₁: Måltidstraditioner i hemmiljön

Temaelement A_{1a}: Måltidsmönster

Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1a1} -J _{T2}	Frukost – mellanmål – middag – kvällsmål	19 _f , 21 _p , 23 _f , 27 _p , 28 _p , 29 _f	6 3f 3p
A _{1a2} -J _{T2}	Frukost – ibland mellanmål – middag – kvällsmål	20 _f , 26 _p	2 1f 1p
A _{1a3} -J _{T2}	Frukost – ev. mellanmål – middag	25 _p	1 1p
A _{1a4} -J _{T2}	Frukost – middag – kvällsmål	17 _p , 22 _f , 24 _f	3 2f 1p
*	Bandningsfel	18 _f , 30 _f	2 2f

N_J = 14 elever Σ: 14 8f 6p

Tabell 2 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A₁: Måltidstraditioner i hemmiljön

Temaelement A_{1b}: Måltidens innehåll

Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1b1} -J _{T2}	Äter kött och fisk – potatis – grönsaker – spannmåls- produkter och dessert periodvis eftersom det råder tidsbrist eller den inte anses vara så nyttig	21 _p , 22 _f , 27 _p , 29 _f	4 2f 2p
A _{1b2} -J _{T2}	Äter köttprodukter – potatis – grönsaker – spannmåls- produkter, dessert på helger	23 _f , 24 _f , 30 _f	3 3f
A _{1b3} -J _{T2}	Äter kött – grönsaker – spannmålsprodukter samt des- sert på helger eller när mamma är ledig	25 _p	1 1p
A _{1b4} -J _{T2}	Äter kött och fisk – potatis – grönsaker – spannmåls- produkter samt dessert året runt	17 _p , 19 _f , 26 _p	3 1f 2p
A _{1b5} -J _{T2}	Äter kött och fisk – potatis – spannmålsprodukter och matfett samt dessert ibland	28 _p	1 1p
A _{1b6} -J _{T2}	Äter köttfärs – potatis – spannmålsprodukter samt des- sert på helger	20 _f	1 1f
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f

N_J = 14 elever Σ: 14 8f 6p

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 3 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1c} : Sällskap under måltiden			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1c1} -J _{T2}	Äter oftast alla måltider tillsammans med hela familjen	20 _f , 27 _p	2 1f 1p
A _{1c2} -J _{T2}	Äter ensam, tillsammans med syskon eller hela familjen beroende på föräldrars arbetstider och syskonens fritidsaktiviteter	19 _f , 21 _p , 22 _f , 26 _p , 28 _p , 29 _f	6 3f 3p
A _{1c3} -J _{T2}	Äter ensam eller tillsammans med föräldrarna, eftersom deras arbetstider ibland begränsar närvaron	17 _p	1 1p
A _{1c4} -J _{T2}	Äter tillsammans med syskon, mamma och mammans dagbarn	24 _f	1 1f
A _{1c5} -J _{T2}	Äter ensam eller tillsammans med mamma när hennes arbetsschema tillåter	23 _f , 25 _p	2 1f 1p
*	Bandningsfel	18 _f , 30 _f	2 2f
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Tabell 4 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₁ : Måltidstraditioner i hemmiljön			
Temaelement A _{1b} : Måltidens innehåll			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A _{1b1} -J _{T2}	Äter kött och fisk – potatis – grönsaker – spannmålsprodukter och dessert periodvis eftersom det råder tidsbrist eller den inte anses vara så nyttig	21 _p , 22 _f , 27 _p , 29 _f	4 2f 2p
A _{1b2} -J _{T2}	Äter köttprodukter – potatis – grönsaker – spannmålsprodukter, dessert på helger	23 _f , 24 _f , 30 _f	3 3f
A _{1b3} -J _{T2}	Äter kött – grönsaker – spannmålsprodukter samt dessert på helger eller när mamma är ledig	25 _p	1 1p
A _{1b4} -J _{T2}	Äter kött och fisk – potatis – grönsaker – spannmålsprodukter samt dessert året runt	17 _p , 19 _f , 26 _p	3 1f 2p
A _{1b5} -J _{T2}	Äter kött och fisk – potatis – spannmålsprodukter och matfett samt dessert ibland	28 _p	1 1p
A _{1b6} -J _{T2}	Äter köttfärs – potatis – spannmålsprodukter samt dessert på helger	20 _f	1 1f
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Bilaga nr 10

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 5 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A ₂ b: Kunskap om näring och födointag			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A ₂ b1-J _{T2}	Äta näringsriktig och allsidig kost i förnuftiga mängder	22 _f	1 1f
A ₂ b2-J _{T2}	Äta nyttig och näringsrik mat, begränsade mängder fett och socker samt varierad kost enligt kostcirkeln	17 _p , 21 _p , 24 _f , 26 _p	4 1f 3p
A ₂ b3-J _{T2}	Äta näringsriktig vitamin- och mineralrik kost	27 _p , 28 _p , 30 _f	3 1f 2p
A ₂ b4-J _{T2}	Äta vitamin- och mineralrik kost regelbundet och dricka rikligt med vatten	20 _f , 23 _f	2 2f
A ₂ b5-J _{T2}	Äta hälsosam kost även om den inte är smaklig och undvika hälsofarlig mat	25 _p , 29 _f	2 1f 1p
A ₂ b6-J _{T2}	Äta begränsade mängder fett och motionera för att förbränna fett	19 _f	1 1f
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

Tabell 6 Aspekt A: Kost och hälsa

Tema A ₂ : Medvetenhet vid födointag			
Temaelement A ₂ c: Orsaker till kostrelaterade sjukdomar			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
A ₂ c1-J _{T2}	Radioaktivitet, akrylamid från brända, stekta och friterade livsmedel, giftigt vatten samt bakterier från felaktigt hanterad mat	17 _p , 21 _p , 27 _p	3 3p
A ₂ c2-J _{T2}	Tillsatssämnen i livsmedel kan orsaka allergi, akrylamid kan orsaka cancer; fett och socker leder till fetma och felaktigt förvarad mat kan ge matförgiftning	22 _f , 24 _f	2 2f
A ₂ c3-J _{T2}	Friterad potatis kan framkalla cancer, grillad och stekt mat samt fett, socker och salt i stora mängder kan förorsaka ohälsa	19 _f , 26 _p , 29 _f	3 2f 1p
A ₂ c4-J _{T2}	Bränd mat, rått kött samt fel förvarad mat och höga fetthalter i livsmedel är ohälsosamt	20 _f	1 1f
A ₂ c5-J _{T2}	Akrylamider i chips kan framkalla cancer, utländskt kött kan orsaka galna ko-sjukan och bekämpningsmedel på frukt är hälsovådligt	23 _f , 28 _p , 30 _f	3 2f 1p
A ₂ c6-J _{T2}	Hälsosamma och ohälsosamma bakterier som finns i mat, t.ex. ohälsosamt fett i skräpmat och hamburgare	25 _p	1 1p
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever	Σ: 14 8f 6p

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1a} : Reklamens inflytande			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1a1} -J _{T2}	Väcker misstro eftersom reklam sällan är sanningsenlig	17 _p , 21 _p , 24 _f , 27 _p	4 1f 3p
B _{1a2} -J _{T2}	Influeras av pris, nyheter och reklam som framkallar behov, men kvalitetsgranskar dock produkten	20 _f , 28 _p	2 1f 1p
B _{1a3} -J _{T2}	Intresset väcks av nya intressanta produkter även om anhöriga hejdar köplusten	29 _f	1 1f
B _{1a4} -J _{T2}	Efterlämnar en tvetydig signal eftersom reklam kan vilse- och vägleda ur olika perspektiv	19 _f , 26 _p	2 1f 1p
B _{1a5} -J _{T2}	Påverkas av reklam och testar gärna attraktiva nyheter, barn och unga är lätt påverkade	22 _f	1 1f
B _{1a6} -J _{T2}	Påverkas positivt av reklam som är en underhållande informationskälla	25 _p	1 1p
B _{1a7} -J _{T2}	Sporras att köpa varor som erbjuds i syfte att testa	23 _f , 30 _f	2 2f
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Tabell 2 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap			
Temaelement B _{1b} : Värderingar vid val av matvaror			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
B _{1b1} -J _{T2}	Väljer kvalitetsprodukter utgående från behov och kritisk värdering av födans energivärde	28 _p , 30 _f	2 1f 1p
B _{1b2} -J _{T2}	Föredrar variation vid inköp utgående från privatekonomin och från ett kvalitets- och energiperspektiv	17 _p	1 1p
B _{1b3} -J _{T2}	Prioriterar inhemska varor utgående från kvalitet, dessutom värderas smak, pris och behov	22 _f , 26 _p	2 1f 1p
B _{1b4} -J _{T2}	Planerar inköp, samt kontrollerar pris mot värde och produktens kvalitet	20 _f , 21 _p	2 1f 1p
B _{1b5} -J _{T2}	Väljer energisnåla matvaror utgående från pris och kvalitet	23 _f , 29 _f	2 2f
B _{1b6} -J _{T2}	Inhandlar prismetvetet attraktiva kvalitetsprodukter	24 _f , 25 _p , 27 _p	3 1f 2p
B _{1b7} -J _{T2}	Förenar smak och planerade inköp som hejdar slöseri	19 _f	1 1f
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Bilaga nr 11

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 3 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap				
Temaelement B _{1c} : Åtgärder som förhindrar vilseledning vid varuinköp				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
B _{1c1} -J _{T2}	Rådfråga andra, kontrollera, jämföra och reklamera fabriktionsfel	26 _p	1	1p
B _{1c2} -J _{T2}	Undersöka pris, hållbarhet, funktion och konsulterar lagstiftningen om fel på varan upptäcks	25 _p	1	1p
B _{1c3} -J _{T2}	Undersöka kvalitet och hållbarhet samt reklamera defekta varor	21 _p , 22 _f , 24 _f , 27 _p , 30 _r	5	3f 2p
B _{1c4} -J _{T2}	Granska och förlita sig på egna erfarenheter samt lagstiftningen om varufel upptäcks	20 _f , 29 _r	2	2f
B _{1c5} -J _{T2}	Övervaka och förlita sig på egen produktkontroll och samhällets rättsväsende	17 _p , 23 _r	1	1f 1p
B _{1c6} -J _{T2}	Väga pris mot kvalitet och reklamera fabriktionsfel	28 _p	1	1p
B _{1c7} -J _{T2}	Kontrollera och undersöka varans kvalitet	19 _r	1	1f
*	Bandningsfel	18 _r	1	1f
		N _J = 14 elever	Σ: 14	8f 6p

Tabell 4 Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Tema B ₁ : Konsumtionsberedskap				
Temaelement B _{1d} : Förfarande vid privatekonomiska utgifts- och kostnadskontroll				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
B _{1d1} -J _{T2}	Köpa behovsrelaterade varor, budgetera och föra balansräkenskaper för att spara pengar	17 _p , 29 _f , 30 _r	3	2f 1p
B _{1d2} -J _{T2}	Begrunda inköp, hushålla och återanvända för att inte ödsla pengar samt reservera pengar för nödfall	22 _r	1	1f
B _{1d3} -J _{T2}	Överväga behov och reflektera över kostnader samt kontrollera utgifter vid anskaffningar för att spara till nya hägrande inköp	21 _p , 23 _f , 24 _f , 25 _p , 26 _p	5	2f 3p
B _{1d4} -J _{T2}	Minska på inköpen, arbeta för inkomst och spara pengar till hägrande behov	19 _r	1	1f
B _{1d5} -J _{T2}	Kontrollräkna kvitton och inte slösa bort pengar på onödigheter eller kostbara varor	20 _r	1	1f
B _{1d6} -J _{T2}	Spara alla inkomster och inte beakta hur kostnader och utgifter sköts i hushållet	27 _p , 28 _p	2	2p
*	Bandningsfel	18 _r	1	1f
		N _J = 14 elever	Σ: 14	8f 6p

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Presentation av beskrivningskategorier

Tabell 1 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö			
Temaelement C _{1a} : Nödvändig kompetens i hushållet			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{1a1} -J _{T2}	Rengöra, tillreda mat, ha ekonomisk översikt, fostra och vårda barn samt utföra tekniska reparationer	22 _f , 26 _p	2 1f 1p
C _{1a2} -J _{T2}	Rengöra, tillreda mat, ha ekonomisk översikt samt vårda barn	17 _p , 23 _f , 30 _f	3 2f 1p
C _{1a3} -J _{T2}	Städa, föra hushållsekonomisk tillsyn och utföra gårdskarlsysslor	25 _p	1 1p
C _{1a4} -J _{T2}	Rengöra, tillreda mat, försörja hushållet och ha hushållsekonomisk insikt	20 _f , 21 _p , 29 _f	3 2f 1p
C _{1a5} -J _{T2}	Rengöra och tillreda mat	19 _f , 24 _f , 28 _p	3 2f 1p
C _{1a6} -J _{T2}	Utföra gårdskarlsysslor	27 _p	1 1p
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Tabell 2 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₁ : Hållbar hushållsmiljö			
Temaelement C _{1b} : Rengöringens betydelse			
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning
C _{1b1} -J _{T2}	Bostaden vårdas för att ge en välbehaglig atmosfär och för att visa hänsyn mot andra samt av ekonomiska och hälsomässiga grunder	22 _f , 23 _f , 25 _p , 26 _p	4 2f 2p
C _{1b2} -J _{T2}	Hemmet hålls i gott skick för att ge ett tilltalande första intryck, där även estetiska, ekonomiska och hälsomässiga motiv blir synliga	17 _p	1 1p
C _{1b3} -J _{T2}	Hemmet rengörs för att ge hushållsmedlemmar och andra en känsla av välmående samt för att det är ekonomiskt lönsamt	30 _f	1 1f
C _{1b4} -J _{T2}	Huset rengörs utgående från estetiska och hälsomässiga motiv	19 _f , 20 _f , 21 _p , 28 _p	4 2f 2p
C _{1b5} -J _{T2}	Bostaden och kläder rengörs av estetiska och ekonomiska skäl	24 _f , 29 _f	2 2f
C _{1b6} -J _{T2}	Hushållet rengörs av estetiska skäl	27 _p	1 1p
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f
		N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p	

Bilaga nr 12

AVSLUTANDE ANALYS AV J-GRUPPENS RESULTAT VID T₂

Tabell 3 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning				
Temaelement C _{2a} : Olämplig miljöhusållning				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
C _{2a1} -J _{T2}	Miljön tärs onödigt av konsumtionsfrosseri och slentrianmässig källsortering, problemavfall i naturen samt energislöseri	21 _p	1	1p
C _{2a2} -J _{T2}	Naturen förorenas och skadas av avfall som inte källsorteras eller återvinns, luft som innehåller avgaser och skogsskövling	19 _f , 22 _f , 23 _f , 26 _p	4 3f	1p
C _{2a3} -J _{T2}	Miljön skadas av osorterad lagring av ej förnyelsebart avfall, spridning av gifter samt slösande med energi och vatten	29 _f	1 1f	
C _{2a4} -J _{T2}	Luft och jord förorenas av problemavfall och giftiga gaser i atmosfären när skogen, naturens eget reningsverk, skövlas	17 _p	1	1p
C _{2a5} -J _{T2}	Miljön förbrukas och belastas av energikällorna kärnkraft och olja	27 _p	1	1p
C _{2a6} -J _{T2}	Miljön skadas eller försämras av avfall som inte är källsorterat för återvinning	20 _f , 24 _f , 25 _p , 28 _p , 30 _f	5 3f	2p
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f	
N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p				

Tabell 4 Aspekt C: Hushåll och miljö

Tema C ₂ : Naturanpassad hushållning				
Temaelement C _{2b} : Fördömlig miljöhusållning				
Kod	BESKRIVNINGSKATEGORI	Identifikation	Fördelning	
C _{2b1} -J _{T2}	Recirkulera ej nedbrytbara ämnen, använda säkra livs- och rengöringsmedel och konsumera energi som skonar människor och natur	21 _p , 26 _p , 27 _p , 29 _f	4 1f	3p
C _{2b2} -J _{T2}	Begränsa bruk av miljöfientliga produkter, el och värme samt välja ekologiska och djurvänliga produkter	22 _f	1 1f	
C _{2b3} -J _{T2}	Använda säkra livsmedel och elenergi som skonar miljön	17 _p	1	1p
C _{2b4} -J _{T2}	Hålla naturen ren, välja ekologiska produkter	23 _f , 24 _f , 28 _p , 30 _f	4 3f	1p
C _{2b5} -J _{T2}	Hålla naturen ren, vädra och vattna blommor	25 _p	1	1p
C _{2b6} -J _{T2}	Avsaknad av tankar om miljövänlig hushållning	19 _f , 20 _f	2 2f	
*	Bandningsfel	18 _f	1 1f	
N _J = 14 elever Σ: 14 8f 6p				

BREV TILL REKTORER

Rektor [namn på rektor]
[skolans namn]

ANHÅLLAN OM TILLSTÅND ATT UTFÖRA FORSKNING FÖR
DOKTORSAVHANDLING BLAND ELEVER I ÅRSKURS 7

Jag visar till tidigare samtal i rubricerade ärende och ber om att få ge följande upplysningar i samband med genomförande av mina empiriska undersökningar.

Min forskning syftar till att studera barns upplevelser och erfarenheter av hushållsarbete i hemmet. Avsikten är dessutom att utvärdera effekterna av undervisningen i ämnet huslig ekonomi för elever i grundskolans årskurs 7. Resultaten ska dessutom diskuteras i relation till läroplanens intentioner.

Studien skall utformas som en klassisk utvärderingsstudie, dvs. med en undersökningsgrupp och en jämförelsegrupp. För att tillfredsställa vetenskapliga urvalskriterier är det således nödvändigt att slumpmässigt välja en grupp bestående av åtminstone 15 elever som ska ingå i undersökningen. Jag ber nu om Rektors tillstånd att få etablera en undersökningsgrupp/jämförelsegrupp vid er skola. Dessutom ber jag om rektors tillstånd att kontakta föräldrarna för deras medgivande till intervjuer med eleverna. Du kan kontakta mig på tel. _____ eller e-post _____.

Med vänliga hälsningar

Gun Åbacka

Bilaga nr 14

BREV TILL FÖRÄLDRAR

Till föräldrar med dotter/son som skall börja i årskurs 7

ANHÅLLAN OM TILLSTÅND ATT INTERVJUA ER DOTTER/SON I MITT FORSKNINGSPROJEKT

Undertecknad är ämneslärare i huslig ekonomi. För närvarande arbetar jag inom ämneslärarutbildningen vid Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. I anknytning till denna tjänst bedriver jag även forskarstudier. Arbetsrubriken för min doktorsavhandling är *Köksmiljöns fostran och läromöjligheter*. Studiens avsikt är att utvärdera en reviderad undervisningsplan i ämnet huslig ekonomi för elever i grundskolans årskurs 7. Studien antas kunna ge svar på viktiga frågor kring effekterna av inläringen i ämnet.

För att kunna genomföra utvärderingen behövs två undersökningar. En inledande undersökning där eleverna intervjuas om sina erfarenheter av hushållsarbete i den egna hemmiljön före kursen i årskurs 7 påbörjas och en efter att kursen är genomförd. Jämförelser mellan dessa två resultat förväntas kunna ge svar på de forskningsfrågor jag grundar min studie på.

Även i Svenskfinland, precis som i andra delar av Norden och Europa, förändras familjemönstren och matvanorna. Delvis på grund av detta och dessutom av hälsoskäl är det viktigt att undersöka hur väl läro- och undervisningsplaner är anpassade till den verklighet eleverna skall fostras och utbildas. Jag begär inget speciellt av elevernas föräldrar i projektsammanhang, utan enbart stöd för projektet i elevernas hemmiljö.

För elever innebär deltagande i projektet att han eller hon kommer att vara med om två intervjuer med mig som intervjuare. Varje intervju kommer att ta ca 30–40 minuter. Första intervjun kommer att äga rum innan undervisningen påbörjas och andra intervjun efter att undervisningen har avslutats på våren.

Personskyddet kommer att verkställas enligt gällande etiska regler för personer som deltar i vetenskapliga forskningsprojekt. Detta innebär att elevernas namn och identitet inte kommer att kunna identifieras i forskningsprojektets resultatredovisning. Alla identiteter kommer därför att kodas och nyckeln till denna kod kommer enbart att vara känd för mig som forskare.

Jag ber om Ert medgivande till att Er dotter/son får delta i ovan beskrivna forskningsprojekt. Vänligen fyll i bifogade svarsblankett, lägg den i det färdigt adresserade och frankerade kuvertet.

Tack på förhand för Er välvilliga inställning till projektet. Det är viktigt att alla elever deltar. Jag besvarar frågor om projektet på tel. _____.

Med vänliga hälsningar

Gun Åbacka

Bilaga: Svarsblankett med frankerat svarskuvert

FRÅGEGUIDE

FRÅGEGUIDE FÖR EMPIRISK UNDERSÖKNING

Följande aspekter ska undersökas:

Aspekt A	Kost och hälsa
Aspekt B	Konsumtion och privatekonomi
Aspekt C	Hushåll och miljö

Fokuserade dimensioner under Aspekt A Kost och hälsa

Måltidsvanor i hemmiljön (Tema A₁)

Berätta om dina måltidsvanor hemma. (A_{1a})

Vilken mat äter du oftast hemma? (A_{1b})

Med vem äter du? (A_{1c})

Medvetenhet vid födointag (Tema A₂)

Vilken mat äter du när du är hungrig och inte kan fara hem för att äta? (A_{2a})

Vilka tankar har du om kroppens näringsbehov när du äter? (A_{2b})

Vad tror du mat kan innehålla som framkallar sjukdomar hos människor? (A_{2c})

Fokuserade dimensioner under Aspekt B: Konsumtion och privatekonomi

Konsumtionsberedskap (Tema B₁)

Hur anser du att reklam påverkar dig? (B_{1a})

Vad är det speciellt du tankar på då du väljer matvaror i en butik? (B_{1b})

Vad kan du göra för att hindra att du blir lurad när du köper en vara (B_{1c})

Kostnader och utgifter behöver kontrolleras i ett hushåll. Hur gör man? (B_{1d})

Fokuserade dimensioner under Aspekt C: Hushåll och miljö

Hållbar hushållsmiljö (Tema C₁)

Vad behöver du kunna för att sköta hushållet på ett bra sätt? (C_{1a})

Vi tvättar, städar, diskar, vårdar kläder och skor. Varför är detta så viktigt? (C_{1b})

Naturanpassad hushållning (Tema C₂)

Vad är det i hushållet som tär på naturen och miljön? (C_{2a})

Vilken betydelse lägger du i begreppet miljövänlig hushållning? (C_{2b})

Obs! Samtliga ingångsfrågor suppleras med nödvändiga följdfrågor

Teknologisk utveckling och förkortad arbetstid har resulterat i ökad fritid i Norden. Trots utökad ledig tid har paradoxalt nog den gemensamma tiden i hemmiljön reducerats beaktansvärt under 1900-talet. Exempelvis har den avsatta tiden för hushållsarbete minskat, kanske främst p.g.a. förändringar i familjemönstren samt ökad intensitet i arbetslivet och i fritidssysselsättningen. På grund av detta uppfattas värdet av hushållsarbetet numera som en förlorare i samhällets tidsekvation som kännetecknas av snabbmatskultur och stärkt privatekonomi. De flesta forskningsrön visar emellertid att individens hälsa, ekonomi och dessutom att den globala miljön gynnas av ett välbetänkt beteende i det långa loppet.

Studiens inledande problemställning gäller vilka uppfattningar barn och unga i urvalet fostrats till i sin hemmiljö i fråga om en hållbar livsstil. Resultatet av de inledande undersökningarna visar att hemmiljön format betydande kvalitativa variationer i elevernas uppfattningar av kost och hälsa, konsumtion och privatekonomi samt hushåll och miljö.

Genom studiens utvärdering blir det tydligt även hur skolans undervisning påverkat de lärdomar eleverna fostrats till i hemmiljön. De aspekter som studerats tyder på förändringar i respondenternas uppfattningar av den värdegrund som gäller för en hållbar livsstil. Forskningsresultatet tyder på att hemmens och skolornas potential och möjligheter att fostra och undervisa barn och unga i fråga om ett långsiktigt överlevnadsperspektiv har en väsentlig betydelse med tanke på deras utveckling.

Åbo Akademis förlag
ISBN 951-765-412-8

