



Hem- och konsumentkunskap

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

Beställningsadress:

Liber Distribution
162 89 Stockholm
tel: 08-690 95 76
fax: 08-690 95 50
e-post: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

ISBN: 978-91-85589-44-9

ISSN: 1651-9787

Best.nr: U07:188

Omslagsbild: Mikael Andersson / MIRA

Grafisk form: Mera text & form

Tryck: Edita Västerås 2007

Hem- och konsumentkunskap

En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING

INNEHÅLL

FÖRORD	5
INLEDNING	6
Fokus på skolans kunskapsuppdrag	7
Mål att sträva mot anger inriktningen	7
Bedömning för lärande	8
Kön och prestation	8
LÄSARGUIDE	9
NU 03 – den nationella utvärderingen av grundskolan 2003	10
1. VAD LÄR SIG ELEVERNA I HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAP?	12
Tilltro till egen förmåga, samarbetsförmåga och social gemenskap	14
Handlingsberedskap för livet i hem och familj och som konsument	15
Förståelse för hur handlingar i hushållet samspelar med miljö, hälsa och ekonomi	16
Ett jämställt förhållningssätt	18
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	21
Ämnets kärna och specifika egenskaper	21
Utmana perspektiven	26
<i>Agera för hållbar utveckling</i>	26
<i>Utmana könsföreställningar</i>	28
<i>Vidga elevernas föreställningar om vad kultur är i HK</i>	29
<i>Utveckla elevernas handlingskompetenser</i>	30
ATT SAMTALA OM – KAPITEL 1	32

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?	33
Två arbetssätt dominerar	34
Elevernas möjligheter att påverka	35
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	37
Faktorer som påverkar och styr	37
Didaktisk och metodisk kompetens	40
ATT SAMTALA OM – KAPITEL 2	44
3. HUR BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS ELEVERNA?	46
Hälften av pojkarna och två av tio flickor har G	46
Kunskap som visar sig i handling dominerar som bedömningsform	48
Prioriteringar vid bedömning och betygssättning	49
UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL	51
Likvärdig bedömning	52
Tydlighet i mål, kriterier och vad som bedöms	54
ATT SAMTALA OM – KAPITEL 3	58
REFERENSER	60

FÖRORD

Denna samtalsguide har tillkommit framför allt utifrån ett behov av att fördjupa samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Ett samtal som ständigt behöver hållas vid liv mellan kollegor, elever och skollärare. Guiden förser dig och dina kollegor med ett antal resultat från den senaste utvärderingen av grundskolan och med några vägledande resonemang för att inspirera samtalet. Vår förhoppning är att guiden leder till gemensam reflektion om den pedagogiska grundsynen hos enskilda lärare, arbetslag och ämneslag. Guiden kan också ge tillfälle att reflektera över hur målen för undervisningen utformas och hur elevernas utveckling kan följas. Tanken är att materialet ska kunna fungera som ett redskap för lärare att utforska och reflektera över de egna ansträngningarnas resultat.

Guiden utgår från den omfattande utvärderingen som Skolverket genomförde av grundskolans utveckling, *Den nationella utvärderingen, 2003* (NU 03).

En nationell utvärdering är som ett flygfoto. Nyanser suddas ut. Vi ser berg och dalar, sjöar och älvar, stora samhällen och skogar. En och en annan motorväg kan framträda. De små kullarna, åarna och bäckarna, småstigarna och människorna syns inte.¹

Vi tror att när man kontrasterar de stora bilderna med skolans eller kommunens unika lokala landskap kan nya mer eller mindre kända bilder av den egna verkligheten upptäckas. Ser man samma mönster i den enskilda skolan som i de nationella utvärderingarna? Vad är annorlunda? Finns det skillnader mellan olika klasser i samma skola? Kan skolan skapa en ny vision för att få fler elever att utvecklas? Dessa är några av de frågor som guiden vill väcka.

Huvudförfattare till denna samtalsguide är Ingrid Cullbrand. Monica Petersson har bidragit med synpunkter. Båda är verksamma som lärarutbildare och forskare vid Institutionen för Mat, hälsa och miljö, Göteborgs Universitet. I framtagandet av guiden har även Sandra Mardones Larsson och Petra Dahlström medverkat.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Sandra Mardones Larsson
Projektledare

1) Holmberg 2005. *Elever i årskurs 5 läser*. I: Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Årskurs 5. Skolverket. Rapport 251/2005 s. 53.

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.”²

INLEDNING

Vad lär sig eleverna i grundskolan? Vad förväntas det att de ska lära sig utifrån läroplanen och kursplanernas mål? Dessa frågor måste ständigt vara aktuella i samtalen om skolan, inom arbetslag och ämnesgrupper samt mellan skolor och kommuner. De professionellas samtal om skolans kunskapsuppdrag är grunden för ett fortsatt utvecklingsarbete. I det sammanhanget hör detta material hemma, som en guide för samtalet.

En förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag är att det finns en förståelse för sambanden mellan mål, kunskapsinnehåll samt bedömning och betygssättning. Myndigheten för skolutveckling vill bidra till diskussioner pedagoger emellan om dessa samband. Sådana diskussioner utgör en viktig och nödvändig grund för att kunna omsätta nationella och lokala styrdokument till en fungerande praktik. De är också en förutsättning för en så likvärdig bedömning och betygssättning som möjligt.

Stöd materialet är en del i myndighetens satsning på kunskapsutveckling och kunskapsbedömning och består av en serie samtalsguider för flertalet av skolans ämnen. Faktastoffet är i huvudsak hämtat från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU 03). Men samtalsguiden är inte en komplett redovisning av alla resultat och analyser som NU 03 lett fram till. Guiden tar endast upp ett urval av resultaten och slutsatserna.

2) Lpo 94. Läroplan för grundskolan, s. 8.

Fokus på skolans kunskapsuppdrag

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är värdegrunden central. Arbetet med värdegrunden är en ständigt pågående process. Lärare, elever och skolläda­ringar runt om i landet har under de senaste åren lagt ner mycket arbete på värdegrundsfrågorna. NU 03 visar att det finns en hög medvetenhet bland både elever och personal om värdegrunden, även om utvärderingen också visar att det finns brister i tillämpningen av värdegrunden i den dagliga skolverksamheten.

Myndigheten för skolutveckling vill bygga vidare på NU 03 genom att ta upp några utvecklingsfrågor som den nationella utvärderingen väcker i ämnet. Om vilka kunskapskvaliteter behövs en fortsatt diskussion och utveckling? Vilka aspekter av undervisningens arbetssätt och arbetsformer behöver omprövas? Hur kan bedömningen och uppföljningen av elevernas prestationer förbättras? Genom en djupare reflektion om dessa frågor sätter man elevernas kunskaper i centrum för det kollegiala samtalet.

Mål att sträva mot anger inriktningen

I debatten om skolan hörs ofta att vi har fått en skola där kursplanernas mål att uppnå styr undervisningen. Men det som enligt kursplanerna ska styra inriktningen på undervisningen är mål att sträva mot. Det är dit undervisningen ska sikta när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. Mål att sträva mot sätter inte heller några gränser för elevernas kunskapsutveckling. I en undervisning som ska stimulera och utmana varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter blir mål att sträva mot en naturlig utgångspunkt.

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för undervisningen, enligt läroplanen. Och här står skolan inför en utmaning! Att de flesta elever trivs med skolan, sina kamrater och sina lärare är en god grund, likaså att eleverna visar intresse och motivation för många av ämnena. Resultaten från NU 03 och resonemangen i denna samtalsguide ger några utgångspunkter inför samtal kring arbetsformer och arbetssätt utifrån ett nationellt perspektiv.

Bedömning för lärande

Den mål- och resultatstyrda skolan och det nuvarande betygssystemet har inneburit en stor omställning för skolan när det gäller att bedöma elevernas kunskaper. Målstyrningen sätter fokus på den pedagogiska bedömningen som en del av lärandeprocessen. Bedömningen blir ett verktyg för elevernas utveckling, inte enbart för kontroll av deras prestationer.

Lärare, elever och föräldrar behöver ha en gemensam kommunikation om och förståelse av mål, kriterier och bedömningsgrunder. Samtalet mellan dessa parter, kring var varje enskild elev står och kan utveckla, är centralt i det sammanhanget. Det handlar om hur den individuella utvecklingsplanen, IUP, kan användas i samband med en bedömning för utveckling. Samtalet kring mål- och bedömningsfrågor är också betydelsefullt för en så rättvis och likvärdig utbildning och betygssättning som möjligt. Varje elev har rätt till lika möjligheter till lärande och utveckling samt till likvärdig bedömning av sina prestationer – oavsett i vilken skola eleven går eller var i landet man bor.

Kön och prestation

Skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar ökar, pojkarna tappar allt mer i förhållande till flickorna. Detta är inte unikt för Sverige utan är en utveckling som syns i hela västvärlden – men den är extra tydlig i Sverige och Norden. I alla grundskolans ämnen, med undantag av idrott och hälsa, når flickorna de högsta betygen i högre utsträckning än vad pojkarna gör. Skillnaderna har ökat i flera ämnen de senaste åren.

Resultaten från NU 03 pekar på att skillnaderna mellan pojkar och flickor i studieresultat till viss del överensstämmer med deras motivation och inställning till studierna. Forskning om varför pojkar underpresterar saknas till stor del, men en förklaring kan sannolikt sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället som helhet. Skolan som ska värna om likvärdighet och jämställdhet behöver ta detta på allvar. Det är alla elevers rättighet att komma till sin rätt i skolan.

LÄSARGUIDE

Samtalsguiden för hem- och konsumentkunskap består av tre kapitel som tar upp några frågor kring måluppfyllelse, arbetssätt och arbetsformer, samt betyg och bedömning. De tre kapitlen inleds med bilder från dessa områden med utgångspunkt i resultaten från NU 03. Därefter följer två underavsnitt kallade *Utgångspunkter inför samtal* och *Att samtala om* i respektive kapitel.

I avsnittet *Utgångspunkter inför samtal* diskuteras de utvecklingsfrågor som den nationella utvärderingen väckte för ämnet hem- och konsumentkunskap. Resonemangen relateras till några av de bärande idéerna i styrdokumentet men även till forskning där så är möjligt. Detta avsnitt är tänkt att fungera som inspirationskälla för diskussioner i skolorna, mellan arbetslag och i ämneslag. Det finns naturligtvis fler resonemang att följa och fler utmaningar att diskutera än de som guiden tar upp. Skolverkets ämnesrapport i hem- och konsumentkunskap³ kan användas parallellt med samtalsguiden för att ge ökad förståelse för det sammanhang där resultaten från NU 03 har kommit till i.

I avsnittet *Att samtala om* finns ett antal frågor att använda som stöd för de kollegiala diskussionerna och som grund för förbättring och utveckling av undervisningen.

Mer information kring kunskapssatsning och kompletterande stödmaterial från Myndigheten för skolutveckling finns på webben: www.skolutveckling.se

3) Skolverket, 2005. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Hem- och konsumentkunskap. Ämnesrapport till rapport 253.

NU 03 – DEN NATIONELLA UTVÄRDERINGEN AV GRUNDSKOLAN 2003

Sedan 1990-talet har skillnaderna ökat i barns och ungas livsvillkor: ekonomiskt, socialt och kulturellt. Skolan har fått ett förändrat huvudmannaskap, ny läroplan och det grupprelaterade betygssystemet har ersatts av ett mål- och resultatorienterat. Arbetssätten i skolan har förändrats bland annat genom att arbetslag införts. Skolan har också tvingats prioritera sociala insatser alltmer. Andelen elever i grundskolan, med annat modersmål än svenska, har ökat och låg 2006 på cirka 16 procent.⁴

Det var mot bakgrund av dessa förändringar som NU 03 genomfördes. Skolverket ville kartlägga hur grundskolan utvecklats under 1990-talet, vilka behov av insatser som finns och hur väl läro- och kursplanernas mål uppfylls. Ett viktigt syfte var att göra jämförelser med resultaten av den nationella utvärderingen 1992, NU 92.

NU 03 genomfördes under vårterminen 2003 och omfattade år fem och nio. 6 788 elever, 1 688 lärare och 120 skolor ingick i utvärderingen av år nio, som var mer omfattande. I utvärderingen av år fem ingick 3 455 elever och 205 lärare. Hela NU 03 omfattade cirka 10 000 elever, 1 900 lärare och 197 skolor.

Eleverna i år nio fick göra kunskapsprov i tio olika ämnen samt ett prov i problemlösning. Elever och lärare besvarade också allmänna och ämnesspecifika enkäter. I år nio fick även föräldrar och rektorer besvara enkäter. Genom att en del av proven var upprepningar av prov som ingick i NU 92, var en del av resultaten jämförbara över tid.

För att undersöka i vilken grad eleverna når kursplanens mål i hem- och konsumentkunskap användes dels enkäter och dels en processtudie. Urvalet av elever i hem- och konsumentkunskap som erhöll elevenkäten var 1682 (med 1295 elevsvar, resten bortfall). I urvalet bland lärare fick 62 lärare lärarenkäten (med 56 lärarsvar, resten bortfall). I processtudien deltog 103 elever på åtta olika

4) Enligt Skolverkets officiella statistik. Vid mätningstillfället 2006 var det 16,3 procent.

skolor och deras lärare. Avsikten med processtudien var att synliggöra kunskap som inte kunde fångas genom enkäter, det vill säga elevernas förmåga att agera och visa kunskap i handling samt förmåga att anlägga och reflektera över de perspektiv som anges i kursplanen: hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur. Eleverna fick en processbaserad uppgift som bestod av olika delar: val och planering, genomförande och värdering. Elevernas lärare lämnade skriftliga omdömen om elevernas prestationer i processen. Dessutom genomfördes observationer av en projektansvarig, en doktorand och en magisterstudent.

I samtalsguiden ingår huvudsakligen resultat från den ämnesenkät och processtudie som genomfördes i hem- och konsumentkunskap. På några få områden sätts resultaten i relation till NU 92. I vissa ämnesjämförande delar och delar som avser bakgrundsfaktorer och slutbetyg, ingår resultat från hela NU 03-urvalet för år nio, vilket baseras på enkäter från totalt 6 788 elever.

”I ämnet hem- och konsumentkunskap får kunskaper liv utifrån autentiska situationer där intellekt, känsla, sinnen och handling förenas. Att reflektera – i – handling, att göra och sedan stanna upp och begrunda ur olika perspektiv är viktigt. Först då blir aktiviteten kunskap.”⁵

1. VAD LÄR SIG ELEVERNA I HEM- OCH KONSUMENTKUNSKAP?

Vilken roll och vilket syfte har hem- och konsumentkunskap i elevernas utbildning? Vilka kunskaper ska eleverna utveckla enligt kursplanen? Vilka attityder har de till ämnet? Det är några av frågorna som behandlas i detta kapitel.

Den första meningen i kursplanen ger en del av svaret på vilken roll och syfte utbildningen i hem- och konsumentkunskap har. Där anges att hem- och konsumentkunskap bidrar till ”kunskaper för livet i hem och familj samt förståelse för det värde som dessa kunskaper har för människa, samhälle och natur”. Tre syften är formulerade för utbildningen i hem- och konsumentkunskap.⁶ Dessa är:

- *Att ge erfarenheter av social gemenskap, mat och måltider, boende och konsumentekonomi.*
- *Att utifrån kunskaper om samspelet mellan hushåll, samhälle och natur kunna möta förändringar, ta ansvar och agera.*
- *Att ge beredskap för att leva och agera i ett samhälle med mångfald*

Varje syfte konkretiseras i mål att sträva mot och där beskrivs de kunskapskvaliteter som eleverna ska utveckla. Undervisningen ska sträva efter att eleverna

5) Skolverket, 2000b, s 29.

6) Ibid, s 18.

självständigt och tillsammans med andra utvecklar skicklighet i att organisera, arrangera och utföra uppgifter som förekommer i hushåll. Eleverna ska praktisera ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt och de ska erfara och förstå den betydelse som olika verksamheter i hushållet har för relationer mellan människor. De ska lära sig att planera sin ekonomi utifrån egna och hushållets resurser och att agera i enlighet med övervägda beslut. De ska utveckla kreativitet och förmåga att anpassa handlingar till olika situationer och föränderliga resurser.

Kunskapsområdena *mat* och *måltider*, *boende* och *konsumentekonomi* samt *social gemenskap* bör ses som innehållsområden integrerade till en helhet. I de arbetsprocesser som eleverna ingår i och erfar utvecklas olika sinnen, etiska, estetiska och skapande värden. Detta innebär att bedömningen av elevernas kunskaper inkluderar deras skicklighet, kreativitet och samarbetsförmåga inom de fyra kunskapsområdena. Det gäller även förmåga att anlägga perspektiven hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur samt förmåga till reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen.⁷

NU 03 visar att hem- och konsumentkunskap (HK) är ett av de fyra ämnen i skolan där eleverna anstränger sig allra mest för att göra sitt bästa. Övervägande andel, drygt tre fjärdedelar av pojkarna och nio av tio flickor har stort intresse för HK. Åtta av tio pojkar och nio av tio flickor anser att HK är ett viktigt ämne för att hantera livet i hem och familj nu när de är unga och för framtiden. Nästan lika stor andel tror att vuxna i deras närhet tycker att hem- och konsumentkunskap är ett viktigt ämne. Ämnet har alltså en stark ställning hos övervägande andel elever och hos många föräldrar. Av det följer goda förutsättningar för lärande.

Vad är det då som eleverna lär sig i hem- och konsumentkunskap? Att ge ett uttömmande svar på den frågan kräver mer forskning vilket skulle vara välkomnat eftersom lärande i hem- och konsumentkunskap är lite beforskat. Den nationella utvärderingen ger värdefull överblick i hur undervisningen ser ut i dag och i vilken grad vissa mål i ämnet uppfylls. Översikt bilden utgör en bra grund för att diskutera framtidsfrågorna i ämnet. Men först ges en kortfattad bild angående det som framkom i den nationella utvärderingen av ämnet.

7) Ibid.

Tilltro till egen förmåga, samarbetsförmåga och social gemenskap

NU 03 visar att övervägande andel elever, (9 av 10), i hem- och konsumentkunskap utvecklar tilltro till sin förmåga att självständigt och tillsammans med andra utföra olika arbetsuppgifter som förekommer i livet i hem och familj. Samarbetsförmåga är en av de nyckelförmågor som eleverna ska utveckla enligt kursplanen och läroplanen. Det är fler än åtta av tio pojkar och fler än nio av tio flickor som uppger i ämnesenkäten att de i hem- och konsumentkunskap lär sig att arbeta tillsammans med andra. I den gemensamma elevenkäten, med urval på nästan 6 000 elever, svarar eleverna att hem- och konsumentkunskap är det ämne i skolan där de samarbetar mest. Eftersom läroplanen anger att skolan skall sträva efter att varje elev skall... ”lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra”⁸ måste ansvaret för att eleverna ska utveckla sin samarbetsförmåga vila på alla verksamheter i skolan.

Vad kan samarbete och interaktion i hem- och konsumentkunskap bidra till? Eleverna menar att de genom samarbetet diskuterar sig fram till olika lösningar, att de lär sig bry sig om och att ta hänsyn till varandra, att lyssna och ställa upp för varandra och att fördela arbetet rättvist. Samarbetet innebär både ett gemensamt ansvarstagande och att man lär av varandra. Elevcitat från processstudien visar en del av det som samarbetet i hem- och konsumentkunskap bidrar till:

Att lära sig lyssna lite mer på varandra.

Att diskutera sig fram till något.

Att ta hänsyn till varandra, inte göra bara det jag vill.

Att fördela arbetet rättvist.

Att om man gör fel då kan ens kompis hjälpa en och då samarbetar man och lär av varandra.

Arbetsprocessen i hem- och konsumentkunskap innebär att eleverna i mindre grupper kommer överens om hur arbetet ska läggas upp och fördelas. Den enskilde

8) Utbildningsdepartementet, 2006, s 9.

individens värderingar och vilja balanseras mot demokratiska ställningstaganden. Gruppens medlemmar kommunicerar med varandra, med andra arbetsgrupper, med läraren och om redskap och utrustning som används i arbetet. Lärande i hem- och konsumentkunskap innebär därmed sociala och kommunikativa processer som omfattar solidaritet, omsorg och förståelse för andra.

Också i NU 92 fick eleverna svara på i vilken grad de utvecklat förmågor och tillitskompetenser. Andel elever som då ansåg att de i hemkunskap utvecklat tillit till egen förmåga, förmåga att arbeta självständigt och att samarbeta var ännu högre jämfört med NU 03.

Handlingsberedskap för livet i hem och familj och som konsument

Mellan 70 och 80 procent av eleverna, något fler flickor än pojkar,⁹ anser att de i hem- och konsumentkunskap lär sig planera inköp med tanke på sin egen och sin familjs ekonomi. Ungefär lika stor andel anser att de lär sig att göra medvetna val samt att de lär sig hur de tar reda på sina rättigheter som konsument. 70 procent bedömer att undervisningen i hem- och konsumentkunskap bidrar till att de kan värdera information. Något lägre andel (ner mot 60 procent) anger att de lär sig att vara kritiska mot reklam.

Dessa resultat kan ses som positiva med tanke på att ett mål att sträva mot är att ”eleven lär sig planera sin ekonomi utifrån egna och hushållets resurser, granska och värdera information och reklam”.¹⁰ Å andra sidan är det problematiskt att 20–40 procent saknar handlingsberedskap som kritiska konsumenter när de lämnar grundskolan. Pojkar verkar vara mindre kunniga än flickor när det gäller att reklamera en vara och tar oftare än flickor intryck av ”häftig” reklam. Flickor verkar i högre grad än pojkar agera medvetet och de verkar vara mer öppna än pojkar för att ta hjälp av någon vuxen i familjen för att reda ut problem som gäller konsumentfrågor.

Övervägande andel elever anser att hem- och konsumentkunskap är ett viktigt ämne för att kunna hantera livet i hem och familj. Men NU 03 ger också en

9) Skillnaderna mellan pojkar och flickor är ej signifikanta.

10) Skolverket, 2000a, s 19.

tydlig indikation på att många elever inte har nödvändig handlingsberedskap för det konsumtionssamhälle de socialiseras i. Detta måste ses som en gemensam angelägenhet för hela skolan och inte endast ett ansvar som vilar på ett skolämne som i timplanen har det minsta utrymmet under elevernas hela grundskoletid.

Förståelse för hur handlingar i hushållet samspekar med miljö, hälsa och ekonomi

Resurshushållning är en kärnfråga i hem och konsumentkunskap och har funnits med så länge ämnet eller dess motsvarighet funnits i skolan, men med lite olika fokus i olika läroplaner och kursplaner. I nu gällande kursplan definieras resurshushållning som ”hushållning med såväl mänskliga som ekonomiska och andra materiella resurser och naturresurser, både lokalt och globalt”.¹¹ Att anlägga perspektivet resurshushållning innebär att *visa* förståelse för samspelet mellan hushåll, samhälle och natur och *agera aktivt* för hållbar utveckling, det vill säga hushållning med resurser som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers tillgång till nödvändiga resurser.

I NU 03 provas elevernas förståelse för och förmåga att i handling *visa* resurshushållning i en arrangerad processuppgift. I elevernas egna skriftliga svar framkommer olika aspekter på resurshushållning: *att planera så att det räcker och blir lagom mycket, att anpassa sig till ekonomiska ramar, att spara på energi, vatten och el samt att källsortera och ta hänsyn till miljön*. Det vill säga, elevernas svar handlar om hushållning med ekonomiska resurser, andra materiella resurser och naturresurser. Däremot tänker sig inte eleverna att resurshushållning kan innebära kreativ förmåga att hushålla med mänskliga resurser, som till exempel arbete, tid och kunskap.

Lärarnas bedömning av olika faser i processtudien, pekar på att ungefär hälften av eleverna har en förståelse för resurshushållning som innebär att de agerar medvetet i hela arbetsprocessen med hänsyn till både den lokala och den globala miljön. Upp emot 40 procent av eleverna hanterar resurser med tanke på den egna gruppens bästa. Men eleverna visar inte insikt i att egna handlingar har bety-

11) Ibid, s 19.

delse för den omgivande naturmiljön. För övriga elever, ungefär 10 procent, har resurshushållning ingen mening.

Det finns också en del elever vars intention är att agera med hänsyn till både miljö och ekonomi när de väljer livsmedel, men i genomförandet är det kostnaden för livsmedlen som avgör vilka varor de väljer. Dessa elever har kunskaper för att göra bra miljöval, men i handling, är det ekonomin som får råda. Liknande fenomen kom fram i NU 92 där en del elever hade kunskap om vilka val de borde göra utifrån miljöhänsyn men den kunskapen visade sig inte i deras handling. Utvärderingen *Rätt och Rättvist* som genomfördes inom SO 1995,¹² klargör samma dilemma. En grupp elever visade en intention att välja kravmärkta bananer, men ekonomin styrde det reella valet.

I elevenkäten uppmanas eleverna att svara på i vilken grad de *agerar aktivt* med tanke på miljö och resursanvändning i hem- och konsumentkunskap. De fick ta ställning till sex olika handlingsalternativ. Deras preferenser av olika miljöhandlingar varierade. De tre handlingar som eleverna själva anser att de praktiserar mest är: *källsortering av glas och papper, kompostering samt hushållning med rengöringsmedel*. Val av alternativ i relation till *energisnåla matlagningsmetoder, användning av frukt och grönsaker med tanke på säsong* och *hur långt livsmedel transporteras* förekom i mindre omfattning. I analysen framkom låg samstämmighet mellan lärare och elever. Vad eleverna anger praktisera minst i undervisningen uppfattas inte på samma sätt av lärarna.

Hälsa är ytterligare ett perspektiv som ska genomsyra undervisningen i hem- och konsumentkunskap. Hälsa har en bred definition i kursplanen och omfattar flera dimensioner.

*Hälsa och välbefinnande har flera dimensioner: ekonomiska, materiella, fysiologiska och psykosociala.*¹³

I NU 03 provas elevernas förståelse för perspektivet hälsa och förmåga att agera med hänsyn till hälsa i en arrangerad processuppgift. Elevernas svar gäller till övervägande del den fysiologiska dimensionen: *hygien och säkerhet vid livs-*

12) Skolverket, 1995.

13) Skolverket, 2000a, s 19.

medelshantering, att kombinera livsmedel och att välja varierat, att välja grönsaker till måltiden, att välja nyttigt med exempel på livsmedel eller motiv till den måltid man valt, att använda mindre fett och att välja nyttigt.

Några få elever nämner att hälsa innebär *att välja svensk kyckling, att använda kravprodukter och ett dyrare livsmedel som är bättre för miljön*. Dessa svar kan tolkas som att eleverna menar att ekologiska och etiska val hänger samman med hälsa. Ett fåtal elever nämner att hälsa innebär *att inte stressa i arbetet och att göra det trivsamt runt matbordet*. Här visar sig en immateriell eller psykosocial dimension på hälsa.

I lärarnas omdömen framträder elever som agerar på olika sätt: *de som gör medvetna bedömningar och visar kunskap i handling (40 procent), de som har kunskap men visar den bara delvis i handling (cirka 20 procent), de som har god kunskap (cirka 20 procent)*¹⁴ *och de som inte bryr sig om hälsa bara maten smakar bra (10–15 procent)*. Det innebär att fyra av tio elever har ett medvetet och reflekterat handlande genom hela processen och hög måluppfyllelse med tanke på perspektivet hälsa. Dessa elever visar handlingskompetens, det vill säga de har kunskaper och färdigheter, visar motivation och vilja till handling och visar kunskaper i handling.

En grupp elever har kunskaper och ansats till medvetenhet när de ska planera måltid, tillaga maten och värdera de val de har gjort. Dessa elever är skickliga i hantverket. Men det är själva matlagningsmomentet som är det centrala för dem. Det är möjligt att de inte har tillräckliga kunskaper, eller att motivationen och viljan inte utmanats genom processuppgiften.

Utvärderingen visar också tydligt på förekomsten av elever som varken har förmåga eller vilja till reflekterat handlande kring hälsa.

Ett jämställt förhållningssätt

I läroplanen anges att skolan ska verka för jämställdhet och ansvara för att ge flickor och pojkar en likvärdig utbildning och att motverka traditionella köns-

14) "God kunskap" är det uttryck som många lärare använde i sina omdömen.

Vad uttrycket "god kunskap" innebär är svårt att tolka.

mönster. Eleverna ska ha utrymme att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.¹⁵

I NU 03 framkommer att en majoritet av både föräldrar och lärare anser att det är ”av mycket stor vikt” att skolan arbetar för att flickor och pojkar ska vara jämställda. De flesta rektorer menar att det jämställdhetsarbete som för närvarande bedrivs i skolan är ”acceptabelt eller tillfredsställande”. Eleverna lägger inte särskilt stor vikt vid jämställdhetsarbete. Endast en tredjedel av pojkarna och två tredjedelar av flickorna anser att det är ”mycket viktigt” att arbeta för jämställdhet.¹⁶

Ett jämställt förhållningssätt innebär bland annat en likvärdig arbetsdelning i allt arbete. Majoriteten av de elever (80 procent \geq) som besvarat ämnesenkäten i hem- och konsumentkunskap anser att de i undervisningen lärt sig att fördela arbetet rättvist och att pojkar och flickor har samma villkor. Tre fjärdedelar av lärarna i hem- och konsumentkunskap hävdar att pojkar och flickor har lika stort intresse för ämnet. Resten, en fjärdedel, anser att flickor har ett större intresse, att de presterar mer och att de tar det största ansvaret.

För att belysa vem som bestämmer och vem som ska göra vad ingår i elev-enkäten en uppgift där eleverna uppmanas att fördela arbetsuppgifter som förekommer i hushåll. Tre olika kategorier för arbetsdelning visar sig i elevernas svar: *en arbetsdelning där pojkar har huvudansvar, en arbetsdelning där flickor har huvudansvar och en jämställd arbetsdelning*. Det är högre andel flickor än pojkar som föreslår en jämställd arbetsdelning. Analys av ett delurval enkäter visar att flickor ger relevanta motiv till arbetsdelning i högre utsträckning än pojkar (flickor 58–68 procent, pojkar 36–45 procent) och att pojkar utelämnar svar i högre grad än flickor (pojkar 38–49 procent, flickor 28–32 procent).

Drygt hälften av pojkarna och nästan tre fjärdedelar av flickorna svarar att de tagit hänsyn till jämställdhet i ”mycket stor utsträckning” i den processuppgift som genomfördes inom NU 03. Nästan en fjärdedel av pojkarna menar att de ”inte alls” beaktat jämställdhet i sitt arbete. I detta svarsalternativ finns inga flickor representerade. Elevernas egna beskrivningar på hur de tagit hänsyn till

15) Utbildningsdepartementet, 1998.

16) Data från föräldraenkät, rektorsenkät och SO-enkät till elever.

jämställdhet handlar om: *att alla gör lika mycket, arbetsdelning mellan flickor och pojkar, olika aspekter på solidaritet, frihet att göra det man vill eller kan och att hjälpa till*. De tre första kategorierna kan relateras till det som jämställdhet innebär enligt styrdokumentet. Den fjärde kategorin, *att hjälpa till*, är svårare att tolka. Utelämnade svar och svar som är svåra att förstå visar att det är problematiskt för eleverna att med några få ord beskriva vad jämställdhet innebär i processuppgiften.

Vad har hänt mellan NU 92 och NU 03? Bland annat är det fortfarande fler flickor än pojkar som föreslår en jämställd arbetsdelning, men pojkar anser i högre grad i NU 03 att de hemma har användning för det som de lär sig i hem- och konsumentkunskap.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Kunskaper som visar sig i autentiska situationer, – i handling och reflektion – kan knappast fångas genom svar i enkäter. Inför den nationella utvärderingen argumenterade ämnesansvariga för att förutom enkäter, få möjlighet att göra en processtudie som skulle kunna belysa en del av det som är specifikt för ämnet och det som eleverna lär i hem- och konsumentkunskap. Det blev också så att en processtudie genomfördes.¹⁷

Föregående avsnitt i denna samtalsguide ger en bild av det som framkommit i NU 03 när det gäller elevernas lärande och förmågor som de utvecklar. I det här avsnittet, återvänder vi till kursplanen för att tränga djupare in i det som är ämnets kärna, specifika egenskaper och väsentliga perspektiv.

Ämnets kärna och specifika egenskaper

I inledningen till kursplanerna finns en stödtext som beskriver hur kursplanerna är uppbyggda. Där sägs att *ämnets karaktär och uppbyggnad* behandlar ämnets kärna och specifika egenskaper samt väsentliga perspektiv som kan läggas på undervisningen i ämnet¹⁸. Vad innebär denna anvisning? Hur ser kärnan ut för skolämnet hem- och konsumentkunskap? Hur ska man förstå de specifika egenskaperna?

För att få en djupare förståelse för ämnets kärna går vi tillbaka till hushållsvetenskap som är det vetenskapsområde där skolämnet hem- och konsumentkunskap har sin ideologiska utgångspunkt. I hushållsvetenskap är det verksamheter som förekommer i hushåll och hushållets interaktion med omgivningen som är det centrala. Resurshantering i vardagslivet är ett genomgående tema, likaså ambitionerna att genom bättre resurshushållning höja hushållens livskvalitet.¹⁹ Hushållet/familjen²⁰ betraktas som en del i ett ekologiskt system som med sitt

17) Processtudien finns beskriven i ämnesrapporten för hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2005).

18) Skolverket, 2000a.

19) Shanahan, 2002, s 165.

20) "Ett hushåll kan definieras som en enhet, bestående av en eller flera personer, i vilken aktiviteter syftar till att uppfylla mänskliga behov. Inom den nordeuropeiska traditionen, såväl som i den nordamerikanska, omfattar begreppet hushåll huvudsakligast ekonomiska dimensioner, medan begreppet familj vanligen relaterar till känslomässiga dimensioner. I Sverige används begreppet hushåll och är oftast synonymt för båda typer av dimensioner" (Shanahan, 2002, s 168).

resursutnyttjande påverkar och påverkas av omgivande ekologiska system i samhället och naturen.

I hushållsvetenskap är hushållet den enhet som studeras. Den engelska beteckningen Family Ecology pekar på det systemtänkande som finns inom hushållsvetenskap. Hushållets medlemmar samspelar med varandra och med den omgivande miljön. Hushållet hanterar och omvandlar materiella och immateriella resurser, fattar beslut, väljer, agerar och utvecklar vanor. Att skapa ett hem, utveckla relationer, hantera ekonomi, ta hand om inredning, städa och tvätta, laga och servera mat är exempel på aktiviteter som är beroende av hushållets inre dynamik och av villkor i den omgivande miljön.²¹

Kärnan i skolämnet hem- och konsumentkunskap handlar enligt gällande kursplan om hushållets verksamheter och hushållets samspel med omgivande samhälls- och naturmiljö.

Verksamheterna i hushållet är centrala för individens hälsa och välbefinnande och de sker i växelverkan med samhälle och natur.²²

Den så kallade HK-Globen²³ (Fig. 1) exemplifierar interaktionen mellan människan i hushållet och den omgivande samhälls- och naturmiljön samt de verksamheter som hanteras i hushållet: mat och måltider, boende, social gemenskap och konsumentekonomi. Dessutom syns i modellen de perspektiv som genomsyrar verksamheten i hem- och konsumentkunskap: resurshushållning, kultur, hälsa och jämställdhet.

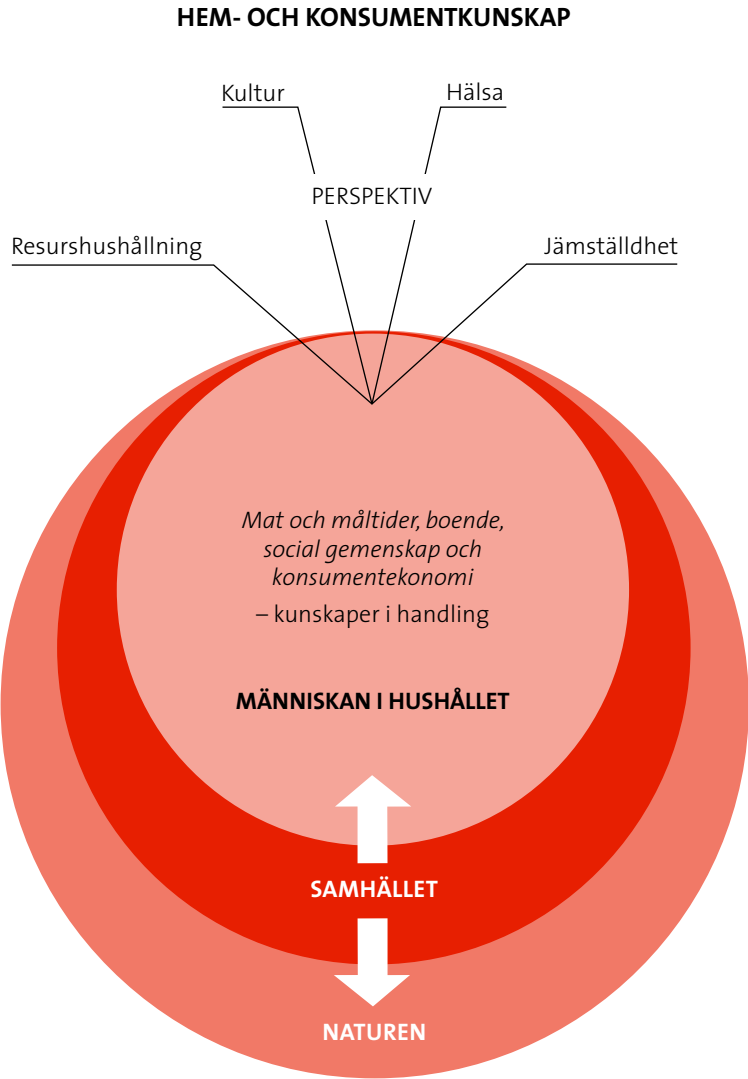
Specifikt för hem- och konsumentkunskap är dels den vikt som läggs vid såväl sinnliga, etiska och estetiska som skapande värden dels betoningen på *kunskap i handling* och ett laborativt, undersökande arbetssätt. Eleverna följer hela processer, med val och planering, genomförande och värdering. De begrundar vad de gör, det som sker och vilka konsekvenser olika ställningstaganden får. Kunskap

21) UFL. Göteborgs universitet.

22) Skolverket, 2000a, s 19.

23) Grönqvist och Hjälmeskog (1998). Se också HKrummet.

Figur 1 HK-globen



Källa: <http://www.did.uu.se/hkrummet/globen2000.htm>
2007-10-05

och förmågor som eleverna utvecklar visar sig i reflekterat handlande. Strävan är att eleverna ska nå förtrogenhet.

Genom att utföra olika uppgifter får eleven erfarenheter av verksamheter i hushållet och förtrogenhet med olika förutsättningar för dessa.²⁴

Vad innebär det att utveckla förtrogenhet? Inför genomförandet av Lpo 94 fördes en diskussion om olika kunskapsformer och hur kunskap kommer till uttryck. Där hävdas att förtrogenhetskunskap är kunskap som sitter i kroppen och som visar sig genom handling.²⁵ Förtrogenhetskunskap är ofta sinnlig, svår att uttala och att sätta ord på, så kallad tyst kunskap. Det är kunskap som utvecklas genom deltagande i sociala praktiker och lärandet främjas genom att deltagarna har olika kunskaper som de för med sig in i gemenskapen.²⁶ Undervisningen i hem- och konsumentkunskap kan ses som en social praktik där eleverna socialiseras in i verksamheten efter hand.

Ytterligare en specifik egenskap enligt nu gällande kursplan, jämfört med tidigare kursplaner, är att ämnets kunskapsområden: mat och måltider, boende, social gemenskap och konsumentekonomi integreras till en helhet. Den särskrivning av varje enskilt kunskapsområde som ingick i tidigare styrdokument är nu borttagen. Stöd för att planera undervisning där kunskapsområden integreras finns i mål att sträva mot.

Dessutom är såväl omsorg och mellanmänskligt handlande, som förmåga till övervägda ställningstaganden specifikt för hem- och konsumentkunskap. Förutom att möta konkreta situationer är det viktigt att anpassa förhållanden beroende på tillgång till resurser och att väl avväga mänskliga immateriella och materiella behov och önskemål mot naturens. I utredningen *Hållbara laster* pekar utredaren på att det som är kännetecknande för hem- och konsumentkunskap är ”*Kombinationen av övning i omsorg och tekniskt rationellt handlande, effektivitet, sparsamhet etc.*”,²⁷ alltså både en mellanmänsklig immateriell dimension, och en medveten och effektiv hantering av materiella resurser.

24) Skolverket, 2000a, s 19.

25) Molander, 1993; SOU 1992: 94.

26) Lave och Wenger, 1991.

27) SOU 2004:119. Delbetänkande Hållbara laster. Konsumtion för en ljusare framtid, s 207.

*Det finns en strävan i ämnet att sammanföra det bästa från två världar. Att på olika sätt spara på resurser, naturens resurser men också mänskliga så som tid, pengar etc. samtidigt som de mänskliga värdena inrymda i begreppet omsorg ges hög prioritet.*²⁸

I dansk forskning hävdas att hemkundskab, det ämne som i Danmark motsvarar hem- och konsumentkunskap, bidrar till *praktisk klokhet* och bildning för vardagslivet.²⁹ Bernt Gustafsson skriver att: ³⁰

*Praktisk klokhet innebär i förstone förmågan att handla på ett sätt som skapar bättre mänskliga förhållanden, att göra rätt sak, vid rätt tillfälle, på rätt sätt. Det är en sak att följa regler i sitt handlande. Regler kan ses som rätlinjiga och entydiga, som en ritning att följa. Att använda ett gott omdöme är något annat, det är att fälla avgörande i den situation man befinner sig i ./.../ Praktisk klokhet kan beskrivas som förmågan att tillämpa sin kunskap och erfarenhet på ett sätt som passar i enskilda fall.*³¹

Den praktiskt kloke kan använda sin kunskap beroende på situation och väl överväga sådant som är gott och nyttigt för honom själv och omvärlden.³² I kursplanen för hem- och konsumentkunskap används inte uttrycket *praktisk klokhet*, däremot skriver man *skicklighet* som en av nyckelförmågorna. Feldt och de Ron tar ordboken till hjälp för att beskriva vad skicklighet kan innebära: *grad av kunnighet, mycket duktig i angivet anseende, ofta i sitt yrke, även i handling.*³³

28) Ibid. s 207.

29) Benn, 2005.

30) Praktisk klokhet, fronesis är en av de kunskapsformer som redan Aristoteles talade om på sin tid.

Andra kunskapsformer är episteme och techne. Episteme handlar om att veta något om begrepp och om objektiva förhållanden. Att veta innebär att ha faktakunskap. Faktakunskap betraktas ofta som sann kunskap och teoretisk kunskap. Techne innebär en praktisk-produktiv kunskap. Det är kunskap som sitter i händerna och i kroppen som praktisk kunskap, skapande verksamhet och innebär att kunna göra något, att visa kunskap i handling. Praktisk klokhet, eng. practical wisdom, innebär också handling, men en annan form av handling än den praktiskt produktiva. Den handlar mer om mellanmänniskt handlande och förmåga att visa gott omdöme (Gustafsson 2000; 2001; 2004).

31) Gustafsson, 2004, s 14.

32) Gustafsson, 2000, s 170.

33) de Ron och Feldt, 2006, s 34.

Skicklighet kräver olika former av kunskap. Den som har kunskap om fakta och förhållanden, men inte kan använda sin kunskap och reflektera i handling kan knappast nå skicklighet. För att utveckla skicklighet krävs dessutom en kreativ förmåga.

Utmana perspektiven

Agera för hållbar utveckling

I kursplanen ingår fyra perspektiv som ska genomsyra verksamheten i hem- och konsumentkunskap: hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur. I NU 03 prövades elevers och lärares förståelse för perspektiven och det verkar som att förståelsen av dessa innebörder varierar på olika skolor och att det i sin tur har betydelse för elevernas lärande. I en skola förekommer en viss föreställning och i nästa skola en annan kod eller annan föreställning. Man kan påstå att det utvecklats olika skolkulturer där de övergripande perspektiven förstås och anläggs på olika sätt. Ehn och Löfgren, som är etnologer, menar att olika kulturer utvecklas mot bakgrund av de koder, föreställningar och värden som människor delar och som de kommunicerar i socialt handlande.³⁴ Kulturer reproduceras och lever vidare om inte koder och föreställningar utmanas. Hur kan då lärares och elevers föreställningar om innebörder av perspektiven hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur utmanas?

När lärare i NU 03 uppmanas att beskriva vad det innebär för dem att anlägga perspektivet hälsa i den egna undervisningen, framträder både den psykosociala och den fysiologiska dimensionen på hälsa. När de bedömer eleverna i processuppgiften är det däremot övervägande fysiologiska aspekter på hälsa som de lyfter fram i sina omdömen. Om detta kan ställas flera frågor. Vilka föreställningar styr? Spelar lärares kunskapssyn någon roll? Vilka möjligheter finns att anlägga alla de dimensioner på hälsa och välbefinnande som anges i kursplanen i en arbetsprocess som liknar den som genomfördes inom ramen för NU 03?³⁵

34) Ehn och Löfgren, 2001.

35) Här rekommenderas bredvidläsning av Ämnesrapporten Hem- och konsumentkunskap (Skolverket, 2005).

Är det mer rimligt att anlägga alla dimensioner på hälsa i långsiktiga teman? Kanske ämnesövergripande sådana där lärare och elever tillsammans för diskussioner om utgångspunkter och mål för det hälsofrämjande arbetet? Vad ska eleverna lära sig och vilken kunskapssyn ska ligga till grund?

Hälsofrämjande arbete ska inbegripa dels elevernas egna tankar och föreställningar om hälsa dels utmana deras motivation att utveckla en hälsosam livsstil.³⁶ I kursplanen betonas att förutsättningar som stödjer ungdomarna i deras livsstil ska skapas i undervisningen så att deras självtillit stärks och förmågan till medvetna handlingar främjas. Med tanke på den debatt som förs om ungdomars hälsa är det en utmaning för hem- och konsumentkunskap, att tillsammans med andra skolämnen, arbeta hälsofrämjande så att alla dimensioner på hälsa och välbefinnande blir tydliga, det vill säga såväl ekonomiska, materiella, fysiologiska som psykosociala dimensioner.³⁷

Processtudien visar att elevernas förståelse för resurshushållning i handling varierar i flera hänseende och betydelser. Även lärarnas förståelse är olika. Å ena sidan kan resurshushållning innebära det eleverna gör i klassrummet, alltså själva agerandet (*Figur 2*, vänster spalt) å andra sidan kan resurshushållning innebära ett förhållningssätt som mera tydligt visar etiska överväganden och konsekvenser av miljöhandlingar (*Figur 2*, höger spalt). Av det följer två frågor: 1) Är det tillräckligt att agera resursmedvetet i den egna lilla gruppen som en del av eleverna gjorde i processtudien eller 2) ska resursmedvetenheten sträcka sig utanför HK-salen, till förståelse för att resurshantering i den egna närmiljön, spelar roll för samhället och naturmiljön? Speglar lärares föreställningar något av de omdömen som de ger sina elever?

36) Myndigheten för skolutveckling, 2004.

37) I skriften, Det måste va sånt som får en att fundera, skriver Myndigheten för skolutveckling om hälsofrämjande skolutveckling. Det finns två spår att följa menar man. "Det ena spåret handlar om hela skolan, om skolklimatet och relationerna mellan barn, ungdomar och vuxna. Det handlar om skolans lärande miljö, om inflytande och ansvar, om betydelsen av att bli sedd och få en bra återkoppling till det man gör, dvs att i grunden känna sig värdefull" (http://www.skolutveckling.se/innehall/demokrati_jamstalldhet_inflytande/halsa/). "Det andra spåret rör kunskapsområdet hälsa – med betoning på att stärka hälsan. Det innebär en fördjupning inom olika hälsoområden, men inte på ett fragmentariserat sätt utan snarare där de gemensamma trådarna i olika hälsoområden binds samman till ett gemensamt kunskapsområde" (ibid).

Figur 2 Innebörder av resurshushållning. Kategorisering av lärares utsagor

Resurshushållning i min undervisning innebär att vi...	Resurshushållning i min undervisning har betydelse också för samhälle och natur och innebär att...
<ul style="list-style-type: none">– använder lokalt odlade och producerade livsmedel– komposterar, källsorterar och återvinner– hushåller med el, vatten, energi– nyttjar säsongsvärar och miljöpåpassade livsmedel– tar hänsyn till kostnader– vårdar, värnar om och tar till vara	<ul style="list-style-type: none">– medvetna ställningstaganden krävs oavsett om det handlar om ändliga eller förnyelsebara resurser– el-, vatten- och energianvändning relateras till resursutnyttjande i ett större sammanhang– transporter av livsmedel över jorden har betydelse– reflektera över betydelsen av att värna om miljön– livsmedelsval lokalt har betydelse globalt

Utmana könsföreställningar

Vilka föreställningar har elever och lärare om jämställdhet som perspektiv? NU 03 visar att elevernas förståelse för vad jämställdhet innebär varierar mellan individer och grupper. Jämställdhet kan för eleverna innebära, att alla gör lika mycket, arbetsdelning mellan flickor och pojkar, olika aspekter på solidaritet, frihet att göra det man vill eller kan, eller att hjälpa till. För somliga elever har jämställdhet ingen mening och detta svar anger fler pojkar än flickor. Ett exempel på olika könsföreställningar visar sig när fler flickor än pojkar föreslår en jämställd arbetsfördelning när de ska utföra en arbetsuppgift i HK.

I lärarnas svar framträder föreställningar om jämställdhet som handlar om att flickor och pojkar ska kunna arbeta tillsammans oavsett kön, att alla ska behandlas lika, att fördela arbetsuppgifter lika samt att flickor och pojkar ska ha samma kunskaper för att hantera livet i hem och familj.

Resultat i NU 03 visar också på könsskillnader i elevernas inställning till och föreställningar om ämnet generellt. Fler flickor än pojkar har intresse för och tycker att skolämnet hem- och konsumentkunskap är viktigt. Det är högre andel flickor än pojkar som uppger att de har stöd hemifrån för hem- och konsumentkunskap. Flickor anser att ämnet är lätt, medan pojkar beskriver HK som svårt. En större andel pojkar anger att de lärt sig det mesta av det som de

kan inom HK:s kunskapsområden i skolan, medan många flickor säger sig redan ha kunskapen. Vilken betydelse har elevernas föreställningar för ett jämställt familjeliv och ett jämställt samhälle? Det är en viktig fråga värd att diskutera i olika sammanhang!

Monica Petersson visar i sin avhandling³⁸ att undervisningen ”ytligt” ter sig jämställd och att dynamiska könsmonster framträder. Men, under vissa omständigheter dyker ändå specifika genusordningar upp och utmärkande för dessa är att *utförandeformen* för handlingar följer traditionella könsmonster. Exempel på detta är att pojkar utför så kallade traditionellt manliga uppgifter som att flytta bord, medan flickor tar sig an traditionellt kvinnliga till exempel att visa social omsorg. Resultat visar också att rummets könskodning har avgörande betydelse för vad framför allt pojkar får utföra. När eleverna utmanas på kockduell förändras sedvanliga normer och även pojkar kan ge uttryck åt en social omsorg som inte är tillåten på de ordinarie lektionerna.

NU 03 tyder på att både elevers och lärares föreställningar om jämställdhet behöver problematiseras och att undervisningen om och i jämställdhet behöver förstärkas för att eleverna bättre ska nå målen i styrdokumentet. Hur kan eleverna utmanas att ifrågasätta sig själva och sitt agerande? Kan eleverna reflektera kring vilken roll eller position de intar i olika gruppkonstellationer, till exempel vem som har huvudansvar för arbetet i gruppen, vem som arbetar i tysthet, vem som exponerar sig och vill visa sig duktig, vem som visar omsorg och hänsyn och vem som endast tänker på sig själv och sitt eget projekt. Hur kommunicerar läraren med eleverna om det talutrymme flickor och pojkar tar i klassrummet, om val av samarbetspartner och om arbetsdelning i enkönade eller olikkönade grupper? Att arbeta med och utveckla jämställdhetsperspektivet kräver ett aktivt ifrågasättande och reflekterande kring föreställningar och värderingar om det som uppfattas som kvinnligt och manligt. När föreställningar synliggörs och ifrågasätts kan de också utmanas i handling.

Vidga elevernas föreställningar om vad kultur är i HK

De föreställningar om kultur som framkommer hos eleverna när de genomför processuppgiften handlar om att kultur är liktydigt med livsmedel och

38) Petersson, 2007.

maträtter från olika delar av världen, det svenska eller det utländska. En del lärare har föreställningen att kultur i HK handlar om olika matkulturer, andra att kulturperspektivet innebär att hela elevens livssituation införlivas och att hemmet är en kulturbärare som ska tas tillvara i undervisningen. Också här kan frågan ställas om vilken roll lärares syn har för val av innehåll och val av arbetsformer, samt hur den kulturella mångfald som finns inom den egna elevgruppen tas till vara.

Utveckla elevernas handlingskompetenser

I utredningen *Hållbara Laster*, påpekas nödvändigheten av att alla medborgare bidrar till hållbar utveckling genom bärkraftig konsumtion, solidarisk livsstil och smartare vardagskonsumtion som ger vinster för ekonomi, samhälle och natur. Där framhålls att skolan har ett ansvar för att utbilda kompetenta medborgare som kan bidra till hållbar utveckling, det vill säga ”en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov”.³⁹ Särskilt betonas i utredningen att hem- och konsumentkunskap har stor potential i denna utveckling. I *Lära för hållbar utveckling*⁴⁰ påpekas att handlingskompetens är centralt i lärande för hållbar utveckling. Handlingskompetens omfattar kunskap, men kunskap räcker inte, det behövs dessutom vilja och förmåga att handla, alltså en kraft att agera för lokal och global hållbarhet.

*Handlingskompetens är ett centralt begrepp i en utbildning för hållbar utveckling. Det inkluderar både kunskap om utvecklingen och vilja att påverka denna. Utbildningen för hållbar utveckling kan således inte stanna vid att ge individen kunskaper om tillstånden i världen utan måste även underlätta för individen att känna engagemang och vilja att handla för att påverka utvecklingen i en hållbar riktning. Därför menar vi att utbildning för hållbar utveckling bör syfta till att de lärande erövrar förmåga och vilja att verka för en hållbar utveckling lokalt och globalt.*⁴¹

39) SOU 2004:119.

40) SOU 2004:104.

41) Ibid, s 72.

Att handlingskompetens ses som centralt i lärande för hållbar utveckling är extra intressant därför att det rimmar med det förhållningssätt till kunskap och den ämnessyn som uttrycks i kursplanen för hem- och konsumentkunskap. Detta framgår i ämnets syfte där man skriver att hem- och konsumentkunskap handlar både om att ha kunskaper och att utifrån sina kunskaper kunna ta ansvar och agera, alltså visa förmåga att handla med gott omdöme, att handla klokt, vilket är en utmaning nu och för framtiden.

Syftet är att utifrån kunskaper om sampelet mellan hushåll, samhälle och natur kunna möta förändringar, ta ansvar och agera.⁴²

42) Skolverket, 2000a, s 18.

ATT SAMTALA OM Kapitel 1

1. Hur väl överensstämmer de bilder av vad eleverna lär sig i ämnet med din/er skola? Vad kan förklara skillnaderna och likheterna?
2. Hur beskriver du/ni kärnan i hem- och konsumentkunskap? Gör du/ni liknande eller andra tolkningar än det som samtalsguiden tar upp och hur kan det i så fall komma sig? Hur talar du/ni med elever, föräldrar och andra kollegor om ämnets kärna och det specifika med HK?
3. NU 03 ger en bild av skillnader i lärares och elevers föreställningar om de övergripande perspektiven som omfattar ämnet. Perspektiven har olika innebörder för lärare och elever och dessa präglar undervisningen i varierande grad. Hur tänker du/ni om det i relation till undervisningen på din/er skola. Hur kan föreställningar om perspektiven utmanas?
4. I NU 03 syns skillnader mellan flickors och pojkars intressen, värderingar och kunskaper inom HK. Ser det likadant ut på din/er skola? På vilket sätt utmanas eleverna att ifrågasätta arbetsdelning och det som de är vana att göra? Hur blir eleverna mer observanta på vem som har huvudansvar, vem som arbetar i tysthet, vem som ifrågasätter, vem som visar omsorg om hela gruppen och vem som tänker enbart på sig själv och sitt eget projekt?
5. Vilka utmaningar ser du/ni med att i hem- och konsumentkunskap kunna samverka med andra ämen? På vilket sätt kan innehållet i HK bli synligt i andra ämnen och hur kan andra ämnen bli synliga och bidra till utveckling av HK-undervisningen?
6. I kapitlet diskuteras olika dimensioner av begreppet kunskap. Vad betyder kunskap för dig/för er och vilka kunskapsformer framträder mest i din/er undervisning?

Fler
frågor?

”Vad man undervisar om, kunskapsinnehållet i det man lär sig kan givetvis och bör påverka arbetsformer och arbetssätt. Vilket innehåll man väljer har att göra med vilka kunskaper och färdigheter som eftersträvas, didaktikens varför-fråga.”⁴³

2. HUR SER UNDERVISNINGEN UT?

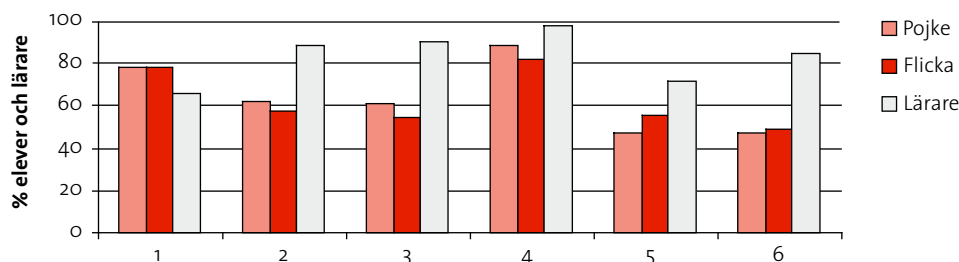
NU 03 ger en bild av motiverade elever och engagerade HK-lärare som stödjer varandra. Men vad händer i den lokal där eleverna har hem- och konsumentkunskap?

Lokalen där undervisningen sker är en specialutrustad lokal där eleverna i handling praktiserar verksamheter inom de kunskapsområden som anges i kursplanen: mat och måltider, boende, konsumentekonomi och social gemenskap. Målen i kursplanen är handlingsinriktade och kräver en lokal där eleverna kan utveckla sitt hantverkskunnande tillsammans med förmågan att kommunicera och agera, självständigt och tillsammans med andra. NU 03 visar att den fysiska miljön, som också är en pedagogisk miljö, fungerar relativt tillfredsställande vad gäller utrustning och inredning om inte undervisningsgrupperna är större än det antal elever som lokalen är anpassad för. Ventilation och buller är däremot långt ifrån bra, i vissa fall helt undermålig, enligt NU 03, och samma förhållande gällde i NU 92. Processtudien i NU 03 och finsk forskning visar att HK-lokalens utformning är en ramfaktor som är styrande för arbetsformer och elevers lärande.⁴⁴ Stora öppna ytor där eleverna arbetar tillsammans främjar kommunikation och samlärande. Lokaler som upplevs som trånga, eller har höga avskärmningar bidrar till motsatsen, här kan inte eleverna hjälpa varandra att föra arbetet framåt. Undervisningsspassens längd är en annan ramfaktor som lärarna i NU 03 menar styr hur de kan lägga upp sin undervisning. Lång sammanhängande undervisningstid gör det möjligt att arbeta processinriktat.

⁴³) Granström, 2006, s 87.

⁴⁴) Malin, 2002.

Figur 3 Arbetsformer i hem- och konsumentkunskap.
Elevers och lärares uppfattning.



1. Eleverna sitter och lyssnar, läraren pratar
2. Läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar
3. Elever och lärare diskuterar gemensamt
4. Elever arbetar i grupper
5. Elever arbetar var för sig
6. Elever genomför större arbeten eller projekt

Två arbetssätt dominerar

Både elevernas och lärarnas svar i NU 03 visar att två arbetssätt dominerar, ”elever arbetar i grupper” och ”elever sitter och lyssnar när läraren pratar”. De arbetsformer som förekommer i lägst grad är att ”elever genomför större arbeten och projekt” och att ”elever arbetar var för sig”. (Figur 3).

Hem- och konsumentkunskap är det ämne där eleverna, enligt NU 03, samarbetar mest i skolan. Nästan nio av tio pojkar och mer än åtta av tio flickor svarar i ämnesenkäten att de arbetar i grupper ”ibland, varje eller de flesta lektioner” i hem- och konsumentkunskap. Här finns alltså mycket goda förutsättningar för eleverna till dialog och samlärande.

Observationer från processtudien visar att eleverna i samarbetsprocesser hela tiden växlar riktning för kommunikation. I ena stunden sker kommunikationen med en kamrat om vad som ska göras och i nästa ögonblick är uppmärksamheten riktad mot användandet av ett redskap. Forskning visar att i handlingsinriktade processer pågår

dialog mellan både människor och de verktyg som används.⁴⁵ När kommunikationen är vänd mot en artefakt kan eleven uppleva det som att han eller hon arbetar ensam.

Elevernas möjligheter att påverka

Lpo 94 uttrycker tydligt att undervisningen ska utgå från varje enskild elevs behov och förutsättningar och att varje elev ska ha möjlighet att vara delaktig i olika delar av processen.

*Läraren skall utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande ... [och] ... se till att alla elever oavsett kön, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll...*⁴⁶

Utgår lärarna då från varje enskild elevs behov och förutsättningar? Har eleverna ett reellt inflytande på arbetsformer och innehåll? NU 03 ger en bild av att så inte är fallet. Ungefär hälften av lärarna tar reda på vad eleverna kan när de börjar ett nytt område, övriga tar ingen hänsyn till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter i planering av innehållet i undervisningen. Drygt 40 procent av eleverna anser att de har inflytande i planering och en tredjedel anser att de kan påverka innehållet ”mycket eller ganska mycket”. Färre elever än så har möjlighet att göra en egen plan, själva välja område eller tema eller välja område eller tema tillsammans med läraren. Däremot upplever två tredjedelar av eleverna att de har frihet och ansvar inom ett område som läraren har bestämt. Lika stor andel anser att deras synpunkter och förslag tas på allvar av läraren. Det är värt att notera att pojkar har en mer positiv inställning till inflytande och delaktighet i fyra av sju variabler⁴⁷ (Figur 4). Det för tanken till att flickor, i högre grad än pojkar, upplever att de är styrda och att pojkar har ett större handlingsutrymme än flickor. Att pojkarna anser att de har större inflytande än flickor gäller generellt i NU 03, inte endast hem- och konsumentkunskap.⁴⁸

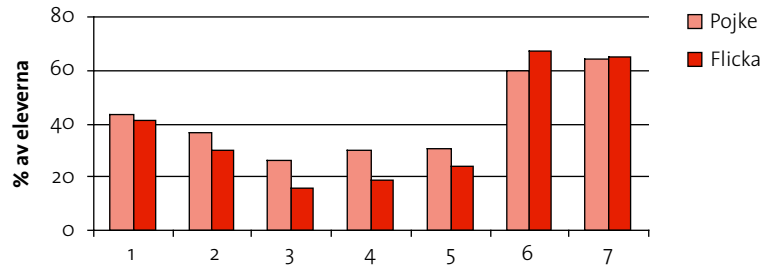
45) Johansson, 2002; Säljö, 2005.

46) Utbildningsdepartementet, 1998, s 14–15.

47) Skillnaderna är signifikanta för kön i variablerna 2, 3, 4 och 5.

48) Skolverket, 2004.

Figur 4 Elevernas syn på möjligheter till delaktighet och inflytande i undervisningen.



1. Läraren planerar inslagen tillsammans med eleverna
2. Eleverna kan påverka innehållet
3. Eleverna gör en plan för sitt lärande
4. Eleverna väljer själva område eller tema
5. Eleverna väljer område eller tema tillsammans med läraren
6. Eleverna har frihet och ansvar inom ett område som läraren har bestämt
7. Synpunkter och förslag tas på allvar av läraren

Elevernas syn är att de har små möjligheter till inflytande i hem- och konsumentkunskap enligt NU 03. Detta förhållande gäller också i matematik, kemi, fysik och biologi. Mest inflytande har eleverna i slöjd. I NU 92 ansåg drygt två tredjedelar av lärarna i hemkunskap som ämnet då hette, att de utgick från elevernas tidigare kunskaper i planering och genomförande av undervisningsaktiviteter, alltså en högre andel än i NU 03.

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Läroplanen är tydlig med att skolan ska ge eleverna möjlighet att påverka, ta ansvar och vara delaktiga och att det åligger alla i skolan att verka för demokratiska arbetsformer.

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer.⁴⁹

NU 03 ger en bild av att läroplanen inte har den styrning som avses, trots att lärarna menar att läroplanen har ganska stor (63 procent) till mycket stor (27 procent) betydelse i deras undervisning. Vad kan det bero på? Styr hem- och konsumentkunskap av en annan läroplan än den nationella Lpo 94?

Faktorer som påverkar och styr

Forskning pekar på att underliggande normer, värden och föreställningar styr uppläggningsen av skolans undervisning. Dessa ligger som ett osynligt raster och minskar förutsättningarna för att realisera de styrdokument som gäller.⁵⁰ Skolverket menar att ämnenas karaktär och traditioner har stor betydelse för vilka arbetsformer som används.⁵¹ Vad är det då för föreställningar, normer och värden som styr valet av arbetsformer i hem- och konsumentkunskap, ett av de ämnen i skolan där eleverna har litet inflytande? Vilken betydelse har ämnets karaktär och traditioner för elevinflytande vad gäller innehåll och arbetsformer?

Lärarna i NU 03, anser i högre grad än eleverna, att elevaktiva arbetsformer med dialog och ansvarstagande används i hem- och konsumentkunskap. Övervägande andelen lärare har ”varje eller de flesta lektioner” en ingång i lektionen

49) Skolverket, 2006, s 13.

50) Broady, 1981; Hargraves, 1998; Cullbrand, 2003.

51) Skolverket, 1999.

som innebär instruktion till hela gruppen. Andra ingångar är sällan förekommande. Instruktionen kan innebära en gemensam genomgång där läraren med ord och i handling visar något moment av det som eleverna ska lära sig. Kanske att lärarens avsikt är att uttrycka något av sin tysta kunskap så att eleverna har möjlighet att utveckla förtrogenhet inom det område det gäller. Men frågan är hur eleverna upplever det. Upplever eleverna instruktionen som en envägskommunikation där de är passiva mottagare? Är instruktionen en tradition som behöver utmanas? Innebär instruktionen att det blir ett enstämmigt klassrum där eleverna förväntas följa lärarens anvisning och göra på ett visst sätt? Eller innebär det istället ett flerstämmigt, där eleverna får pröva sig fram, ta ansvar genom hela arbetsprocessen, utveckla tilltro till egen förmåga och ett reflekterande förhållningssätt?

Skolan skall med sin undervisning i hem- och konsumentkunskap sträva efter att eleven utvecklar tilltro till den egna förmågan att självständigt och tillsammans med andra utföra uppgifter i hushållet och utveckla ett reflekterande förhållningssätt till dessa.⁵²

I ämnesrapporten från NU 92 beskrivs processtudiens olika delar som en problemlösningssprocess där eleverna, utifrån tidigare kunskaper och erfarenheter, hade möjligheter att utveckla sina kunskaper och förmågor. I NU 92 uppmärksammades att eleverna spontant uttalade positiva synpunkter på möjligheterna till inflytande. Många elever önskade en upprepning för att få möjlighet att vara mer delaktiga i alla faser, planering, genomförande och värdering.⁵³

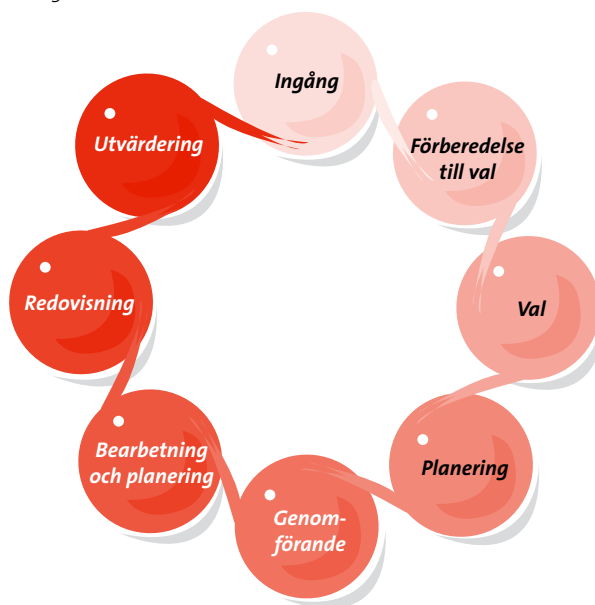
När processtudien i NU 03 utformades tog man till vara erfarenheter från NU 92. Man tog också stöd av Gunvor Selbergs forskning som visar hur elevers lärande främjas när eleverna har inflytande i alla delar av lärandeprocessen: i ingången till lärandet, i förberedelser till val av arbete, i val av arbete, i planering och genomförande av planerat arbete, i bearbetning av resultaten och planering inför redovisning av resultaten, i redovisning av resultaten samt i utvärdering/värdering av sitt arbete.⁵⁴ (Figur 5).

52) Skolverket, 2000a, s 18.

53) Albrektson och Cullbrand 1994.

54) Selberg, 2001, s 15.

Figur 5 Lärandeprocessen då eleverna har inflytande.
Källa Selberg, 2001



Selberg fann i sin forskning att grad av elevinflytande i processen inverkade på elevernas lärande samt att ökat elevinflytande bidrog till ett ökat ansvarstagande och självständighet i lärandet.

De eleverna med minst erfarenhet av elevinflytande tolkade att deras lärares förväntningar på lärandet var att eleverna följer givna instruktioner, ”pluggar” in det de blir tillsagda att lära. Elevgrupper med stor erfarenhet av inflytande får mer av eget ansvar för lärandet och elevgruppen med störst erfarenhet av inflytande har tolkat sina lärares förväntningar så att eleverna skall försöka agera självständigt i lärandet.⁵⁵

55) Selberg, 2001, s 108.

Liknande erfarenheter finns från ett projekt *Learning by Teaching* som genomfördes i hemkunskapsundervisning inom Lgr 80. Ökat ansvarstagande och medinflytande bidrog i det projektet till att eleverna fick större tillit till egen kunskap både när det gällde att diskutera med lärare, till konstruktion av uppgifter och i handledning av yngre kamrater.⁵⁶

Vad är utmärkande för processtudien i NU 03? Det är en demokratisk process som bygger på Selbergs modell med tre block, där eleverna har inflytande i alla tre blocken. Till det första blocket räknas ingången till lärandet, förberedelser i val samt val och planering. Ingången i blocket tjänar som inspiration och utmaning och fungerar som en igångsättare av uppgiften. I val och planering, gäller det för eleverna att diskutera sig fram till ett gemensamt förslag till hur arbetsuppgiften ska hanteras. Inom det första blocket ska eleverna också definiera vilka kunskaper de anser sig behöva för att klara av sitt arbete. I block två "genomförande" tar eleverna tag i sin uppgift och genomför det arbete som de planerat. Det tredje blocket anpassades i processuppgiften inom NU 03 till självvärdering och eleverna uppmanades att reflektera över sitt arbete och vad de lärt i förhållande till uppsatta mål.

Strukturen i Selbergs modell kan användas för att utveckla olika typer av processinriktade uppgifter oberoende av vilka mål och vilket innehåll det handlar om. Själva ingången i processen är en viktig del. Det är där som målen definieras och det är i ingången som eleverna motiveras. Ingången kan vara en skapad situation, ett etiskt dilemma, ett rollspel, en simuleringsövning, etc.⁵⁷

Didaktisk och metodisk kompetens

Nästan alla lärare svarar i NU 03, oavsett formell utbildning, att de har tillräcklig didaktisk och metodisk kompetens för att undervisa i HK. Tre fjärdedelar anser att de har kompetens för att arbeta med elever med olika social och kulturell bakgrund, två tredjedelar att de har tillräcklig kompetens för att kunna upptäcka och stödja elever med särskilda behov. Knappt hälften anser att de har kompetens

56) Cullbrand, 2003.

57) Se tex Världsnaturfondens läromedel "Mat på hållbar väg" <http://www.wwf.se/naturvaktarna/> och "Den globala skolan" <http://www.denglobalaskolan.com/>

att använda datorstöd i undervisningen. Hur kan det komma sig att lärarna i en fråga svarar att de har tillräcklig metodisk och didaktisk kompetens för att i nästa svara att deras kompetens inte är tillräcklig. Frågan är vilken kompetens som lärarna menar ingår i metodisk och didaktisk kompetens.

Läroplanen är ett styrinstrument som i stort sett alla menar har betydelse för deras undervisning. Trots den vikt lärarna lägger vid läroplanen svarar inte mer än 40 procent att det är viktigt att planera undervisningen tillsammans med eleverna. Hur ska deras svar tolkas? Läroplanen är styrande, men inte när det gäller elevinflytande?

Det är önskvärt att det i lärarens metodiska och didaktiska kompetens ingår att kunna möta elever med olika social och kulturell bakgrund. Därutöver är det viktigt att upptäcka och stödja elever med särskilda behov samt att använda datorstöd som en metod bland andra. Att omsätta läroplanens intention om elevers rätt till inflytande i undervisningen och kunna använda olika arbetsformer där elever har medinflytande ingår också i den metodiska och didaktiska kompetensen.

I lärarens didaktiska kompetens ingår också att tolka de två målnivåer som ingår i kursplanen, mål att sträva mot och mål att uppnå. Med tanke på att mål att sträva mot inte har, eller har haft, den styrning som avses, bör det tydliggöras att mål att sträva mot dels anger riktningen för de kunskaper som eleverna ska utveckla i varje ämne dels att mål att sträva mot ska utgöra det främsta underlaget för planeringen av undervisningen.

Mål att sträva mot uttrycker den inriktning undervisningen ska ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. De tydliggör därmed de kunskapskvaliteter som är väsentliga i ämnet. Dessa mål utgör det främsta underlaget för planeringen av undervisningen och sätter inte någon gräns för elevens kunskapsutveckling.⁵⁸

Hur omsätter man de kvalitativa kunskaper som ligger i mål att sträva mot, som till exempel där strävan är att eleverna förvärvar kunskaper i att skapa och vårda

58) Skolverket, 2000a, s 5.

Figur 6 Dokumentation av en lärandeprocess. Idé efter Björklund Boistrup, 2005.

Händelser	Iakttagelser	Analys	Analysen relateras till mål att sträva mot
Det som eleverna gör i olika situationer.	En beskrivning av elevernas prestationer.	Händelser och iakttagelser analyseras i syfte att beskriva kunskapskvaliteter som eleverna utvecklar.	Till exempel kunskaper i att skapa och vårda ett hem och utveckla insikt om hemmiljöns betydelse ur såväl kulturella, ekonomiska som hälsoperspektiv.

ett hem och utvecklar insikt om hemmiljöns betydelse ur såväl kulturella, ekonomiska som hälsoperspektiv, i undervisningen?⁵⁹ Eller där strävan är att eleverna praktiserar ett demokratiskt och jämställt förhållningssätt samt erfar och förstår dess betydelse för hushållets verksamheter och för relationen mellan människor.⁶⁰

Ett sätt att kvalitetssäkra undervisningen är att dokumentera det som sker i klassrummet. Varje lärare kan till exempel göra systematiska observationer av det som eleverna gör, beskriva elevernas prestationer och analysera det hon/han har sett. Den egna analysen relateras till de kunskapskvaliteter som anges i mål att sträva mot (*Figur 6*). Syftet med dokumentationen är i första hand att bättre förstå om mål att sträva mot har den funktion som avses. Liknande dokumentation kan användas för andra syften, till exempel för formativ bedömning, men då relateras inte elevernas lärande till mål att sträva mot utan mål att uppnå och betygskriterier. Att arbeta tillsammans med kollegiala dokumentationer ger ytterligare en dimension eftersom det är lättare att förhålla sig till det som sker i någon annans klassrum än det egna. Systematiska dokumentationer kan bidra till att synliggöra det som tidigare var självklart och på så sätt öka den egna reflektionsnivån.

I lärarens didaktiska kompetens ingår även att välja pedagogiska hjälpmedel som eleverna kan använda som stöd för sitt lärande. I vilken grad läromedel i

59) Ibid, s 19.

60) Ibid.

hem- och konsumentkunskap bidrar till måluppfyllelse finns det veterligen ingen forskning om. Läraren kan själv vara forskare genom att dokumentera händelser, iakttagelser och analysera det som visar sig när eleverna arbetar med olika typer av läromedel (Se *fig 6*). Syftet för en sådan dokumentation kan vara att granska hur olika läromedel främjar elevernas lärande. Hem- och konsumentkunskap är ett litet ämne i skolan och de läromedel som är anpassade specifikt för HK-undervisning har inte förändrats i takt med styrdokumentet. Frågan är hur faktsäckade läroböcker i hem- och konsumentkunskap ska användas? Bidrar läroböckerna till ökad måluppfyllelse? Förstärks eller raderas den ämnessyn som kursplanen står för genom användning av de traditionella läroböckerna? Hör de till en skolkultur som behöver utmanas? Nya läromedel kan ge inspiration till nya arbetsformer. HK-globen,⁶¹ som också beskrevs på sidan 22, har utvecklats för att ge förståelse för samspelet mellan hushåll, samhälle och natur. Mat på hållbar väg, Ekologiska fotavtryck,⁶² SMART-materialet och Tallriksmatchen⁶³ är läromedel som kan ge idéer till demokratiska arbetsformer. HK- provbanken är inte endast ett prov och bedömningsunderlag utan lika mycket en typ av läromedelsresurs som visar vägen för ett undersökande elevaktivt arbetssätt.⁶⁴

61) Grönqvist och Hjälmeskog, 1998.

62) "Mat på hållbar väg" <http://www.wwf.se/naturvaktarna/> och "Den globala skolan" <http://www.denglobalaskolan.com/> har material som kan inspirera till elevaktiva arbetsformer.

63) Konsumentverket. <http://www.mat.konsumentverket.se/>

64) de Ron och Feldt, 2006.

ATT SAMTALA OM Kapitel 2

1. I NU 92 ansåg drygt två tredjedelar av lärarna i hemkunskap (som ämnet då hette) att de utgick från elevernas tidigare kunskaper i planering och genomförande av undervisningsaktiviteter. I NU 03 svarade hälften av lärarna att eleverna har medinflytande. Kan det vara möjligt att eleverna har mindre medinflytande 2003 än 1992? Vilka förklaringar ser du/ni till den bilden?
2. Forskning visar att uttalade normer och föreställningar styr uppläggningsen av skolans undervisning och att ämnenas karaktär och traditioner inverkar på vilka arbetsformer som används. Hur tänker du/ni om det? Vad är det som styr valet av arbetsformer och varför används just dessa arbetsformer?
3. Ett processbaserat lärande med hög grad av elevinflytande kräver lång sammanhängande tid föra att eleverna ska ha möjlighet att, utifrån en motiverande ingång, arbeta med val och planering, genomförande, bearbetning och utvärdering. Hur ser förutsättningarna ut för sådana undervisningsprocesser på din/er skola? Vad kan åstadkommas med de förutsättningar som finns idag? Vad behöver ni göra för att förändra dessa?
4. Mål att sträva mot anger riktningen för undervisningen och ska vara utgångspunkt i planeringen. Hur kvalitetssäkrar du/ni undervisningen så att man är säker på att uppläggningsen av undervisning och dess arbetsformer ger reella möjligheter för alla elever att utveckla de kunskapskvaliteter som anges i mål att sträva mot?
5. NU 03 visar att flickor har högre betyg än pojkar i HK. Det finns också enligt NU 03 flickor som inte känner sig utmanade. På vilket sätt kan arbetsformerna förändras för att möjliggöra att varje elev oavsett kön, kan utveckla de förmågor som anges i kursplanen?

6. Hur ser du/ni på läromedlens betydelse för elevernas lärande? Främjar de läromedel som används kunskapsintegrerande arbetsformer eller arbetssätt? På vilket sätt i så fall?
7. I NU 03 framkommer en tvetydig bild om innebörden av att ha ”tillräcklig metodisk och didaktisk kompetens”. Hur tänker du/ni om det? Vad innebär det för dig och ditt lärarlag att ha tillräcklig didaktisk och metodisk kompetens för att undervisa i HK? Tomas Kroksmark, pedagog och didaktiker⁶⁵, menar att ett sätt att öka den allmändidaktiska medvetenheten är att i lärarlaget tillsammans diskutera följande:
- Vilken är poängen med ämnet?
 - Vad (vilken kvalitet av kunskapen) är det som eleven ska lära sig?
 - Vilka kvaliteter i elevens lärande ska undervisningen utveckla?
 - Hur ska eleven lära sig innehållet (sekvensering, tid, arbetsformer, metoder)?
 - Hur styr prov och examinationsformer innehållet?
 - Hur påverkar prov och/eller examinationsformer retroaktivt elevens sätt att prioritera och förstå innehållet?

Dina
frågor

⁶⁵) Kroksmark (1997, s 89) i M. Uljens.

”Det är viktigt att eleverna får visa sitt kunnande på så många olika sätt som möjligt, när deras kunnade är föremål för bedömning. Det finns inte något som kan ersätta den professionella lärarens iakttagelser och erfarenheter vid bedömning av enskilda elevers kunnande. En förutsättning är då att läraren får möjlighet att utöva sin professionalitet. I det nuvarande bedömningssystemet måste läraren på ett helt annat sätt än tidigare kunna bedöma kvaliteter i elevernas kunnande och verbalisera sin bedömning.”⁶⁶

3. HUR BEDÖMS OCH BETYGSSÄTTS ELEVERNA?

Hur bedöms eleverna i hem- och konsumentkunskap? Hur väl stämmer elevernas självbedömning med det betyg som sätts och hur väl anser elever och lärare att mål och bedömning kommuniceras? Uppfattar eleverna betygen som rättvisa? Vilka prioriteringar görs vid bedömning och betygssättning? Det är några frågor, som med stöd av resultat från NU 03, tas upp i detta kapitel.

Hälften av pojkarna och två av tio flickor har G

När NU 03 genomfördes, nådde totalt 95 procent av eleverna i landet målen för hem- och konsumentkunskap i skolår 9. Bland de 5 procent som inte nådde målen ingick större andel pojkar (6,4 procent) än flickor (3,8 procent). 36 procent av eleverna fick betyget godkänt, 40 procent väl godkänt och 18 procent mycket väl godkänt. Flickor ligger överlag mycket högre i måluppfyllelse än pojkar, 28,8 procent av flickorna har MVG men bara 8,6 procent av pojkarna. Hur ser det då ut i andra ämnen? I tabell A framgår att i idrott och hälsa är det pojkarna som når

66) Pettersson, 2005, s 41.

Tabell A Elever med betyg samt elever som ej uppnått målen i hem- och konsumentkunskap och fyra andra ämnen i årskurs 9, 2002/2003.

Andel (%) elever som erhållit ett visst betyg eller ej nått målen i ämnet												
Ämne	Totalt				Pojkar				Flickor			
	G	VG	MVG	Ej nått målen	G	VG	MVG	Ej nått målen	G	VG	MVG	Ej nått målen
HK	36,3	40,0	18,6	5,1	49,2	35,8	8,6	6,4	23,1	44,3	28,8	3,8
Idrott och hälsa	32,6	38,7	21,4	7,4	28,4	40,1	25,4	6,1	36,8	37,3	17,2	8,7
Bild	40,5	39,0	16,4	4,2	54,6	32,0	8,0	5,3	26,0	46,1	25,0	2,9
Engelska	39,8	37,0	17,4	5,8	44,3	34,8	14,3	6,6	35,1	39,3	20,6	4,9
Matematik	53,4	28,2	12,0	6,3	55,3	26,9	11,2	6,6	51,5	29,6	12,8	6,0

Elever som saknar betyg i alla ämnen ingår ej.

målen i högre grad än flickorna och det är pojkarna som har de högre betygen. I matematik däremot framgår inga eller små könsskillnader vad gäller måluppfyllelse. Ämnen som liknar hem- och konsumentkunskap vad gäller könsfördelning är bild och engelska. Fler flickor än pojkar når målen och högre andel flickor än pojkar har VG och MVG i dessa båda ämnen (*Tabell A*). En jämförelse mellan betyg i hem- och konsumentkunskap 2002/2003 och 2005/2006 visar inga markanta förändringar i måluppfyllelse eller utjämning av betyg mellan flickor och pojkar.⁶⁷

Alla lärare i hem- och konsumentkunskap menar att de kommunicerar mål och bedömning med eleverna ”ganska bra” eller ”mycket bra”, men 37 procent av eleverna, alltså nästan 4 av 10, anser inte att de tydligt får veta vad som krävs av dem för ett visst betyg. Samma problematik finns i musik, slöjd och bild, som tillsammans med hem- och konsumentkunskap är de ämnen där högst andel elever känner sig osäkra på vad som förväntas av dem. Mer än var fjärde elev uppfattar betygen i hem- och konsumentkunskap som orättvisa. Den uppfattningen har lika stor andel elever också om betygen i idrott och hälsa, musik

67) www.skolverket.se

och kemi, medan övriga ämnesbetyg upplevs som mer rättvisa. Elever som anser att de fått rättvisa betyg anger i högre grad än de som känner sig missgynnade, att de känner till vad som är bestämt i kursplanen vad de ska lära sig och vilka kriterier som gäller för ett visst betyg.⁶⁸ Ungefär tre fjärdedelar av de elever som inte nått målen i hem- och konsumentkunskap har intresse för ämnet och anser att de får den hjälp de behöver av läraren. Däremot upplever dessa elever inte, i samma grad som de som nått målen, att de har möjligheter till inflytande och delaktighet i undervisningen.

De allra flesta elever, 94 procent flickor och 90 procent pojkar, vill göra sitt bästa i hem- och konsumentkunskap. De vill ta ansvar och de anser att de själva kan bedöma vad de är bra på. Elevernas självbild är alltså ganska hög och flickors självbedömning ligger högre än pojkars.⁶⁹ Men det visar sig att det är stora skillnader mellan elevernas egen syn på vilket slutbetyg de anser sig vara värda och det verkliga slutbetyget.

När lärarna i hem- och konsumentkunskap fick ta ställning till styrdokumentens betydelse för undervisningen, tillmättes mål att sträva mot mycket stor betydelse av 40 procent och mål att uppnå av 37 procent, alltså ungefär lika stor andel. Mål att sträva mot tillmättes ganska liten betydelse av 7 procent och mål att uppnå tillskrevs ganska liten betydelse av 4 procent.

Kunskap som visar sig i handling dominerar som bedömningsform

Uppdraget till lärarna enligt läroplanen är att utifrån kursplanernas krav allsidigt värdera varje elevs kunskap. Vid betygssättningen ska all tillgänglig information om elevernas kunskaper i förhållande till kursplanens krav utnyttjas för bedömning. Det som sedan har betydelse för elevens betyg är skillnader i kvaliteten på kunskapen.

68) Skolverket, 2004. Sammanfattande huvudrapport.

69) Det är signifikanta skillnader mellan flickors och pojkars svar, ”jag anstränger mig för att göra mitt bästa”, ”jag tycker jag tar ansvar för mitt eget arbete”, ”jag tycker jag tar ansvar i samarbete”, ”jag tycker att jag själv kan bedöma vad jag är bra på”.

Tabell B Frekvens av bedömningsformer. Elevernas syn (n= 1272, oviktade värden).

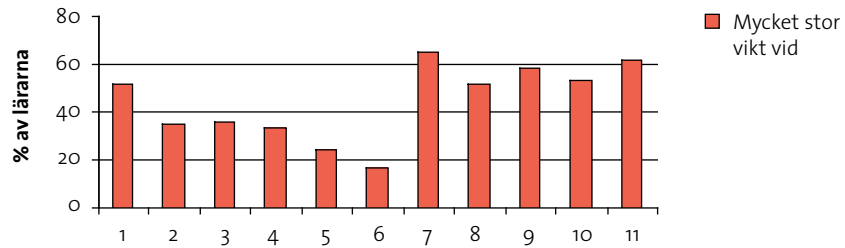
	aldrig	sällan	ibland	ofta
Läraren tar reda på vad jag kan genom muntligt läxförhör	21,1	28,5	36,6	13,8
Läraren tar reda på vad jag kan genom skriftligt läxförhör	13,3	27,0	42,7	12,8
Läraren tar reda på vad jag kan genom prov	8,4	25,5	50,8	15,5
Läraren tar reda på vad jag kan genom redovisning av grupparbete	34,1	33,8	24,8	7,3
Läraren tar reda på vad jag kan genom redovisning av eget arbete	25,7	33,6	31,6	9,1
Läraren tar reda på vad jag kan genom samtal i klassen	23,4	30,1	34,3	12,2
Läraren tar reda på vad jag kan genom att se vad jag gör	6,4	10,5	32,3	50,8

Den allra vanligaste bedömningsformen i hem- och konsumentkunskap innebär att läraren bedömer kunskaper som eleverna visar *i handling*. Enligt hälften av eleverna förekommer det ofta att läraren tar reda på vad de kan genom att *se vad de gör*. Andra former för bedömning förekommer, men används i mindre utsträckning, till exempel prov, muntliga och skriftliga läxförhör samt samtal i klassen (*Tabell B*).

Prioriteringar vid bedömning och betygssättning

Två tredjedelar av lärarna lägger mycket stor vikt i sina bedömningar vid elevens förmåga att samarbeta oavsett kön och etnicitet, förmåga att lösa problem och förmåga till reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen. Ungefär hälften lägger mycket stor vikt vid förmåga att tillaga måltider, hantera metoder och utrustning, skapande och kreativ förmåga och förmåga att använda kunskaper i nya situationer. Mellan 18 och 35 procent lägger mycket stor vikt vid elevens förmåga att göra medvetna val och underbygga sina bedömningar. Aspekter som att värdera och hantera konkreta problem i relation till de fyra perspektiven hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur anges också i låg frekvens. *Figur 7* illustrerar vilka förmågor lärarna värderar högst respektive minst.

Figur 7 Lärarnas prioriteringar vid bedömning och betygssättning.



1. Att tillaga måltider, hantera metoder, redskap och teknisk utrustning för matlagning, rengöring och tvätt
2. Göra medvetna val och underbyggda bedömningar
3. Värdera och hantera konkreta problem i relation till perspektivet hälsa
4. Värdera och hantera konkreta problem i relation till perspektivet resurshushållning
5. Värdera och hantera konkreta problem i relation till perspektivet jämställdhet
6. Värdera och hantera konkreta problem i relation till perspektivet kultur
7. Samarbeta med andra oavsett skillnader i kön och etnicitet
8. Skapande och kreativ förmåga
9. Förmåga att lösa problem
10. Förmåga att använda kunskaper i nya situationer
11. Förmåga till reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen

UTGÅNGSPUNKTER INFÖR SAMTAL

Dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem och den kvalitativa kunskapsyn som det bygger på har inneburit stor omställning för skolan, lärare, elever och föräldrar. I det tidigare relativa betygssystemet, så betyget väldigt lite om vilka kunskaper eleverna hade eftersom betygen gavs av en normalfördelningsprincip. I dagens system är det i stället varje enskild elevs kunskap och kvaliteter som bedöms och skillnaderna i betygsnivåerna handlar om olika kvaliteter i kunskaperna. Detta får konsekvenser för hur läraren lägger upp undervisningen, bedömer och betygsätter eleverna.

En förutsättning för att systemet ska fungera är att lärare och elever, men även föräldrar, har en fungerande kommunikation och förståelse kring vilka krav som ställs. Elever behöver veta vilka kriterier som gäller för olika betygsnivåer och vilka kunskapskvaliteter som de måste visa upp för att nå de olika betygsstegen. En annan förutsättning är att eleverna får möjlighet att visa upp olika kvaliteter i sin kunskap och att träningstillfällen ges i undervisningen. Den miniminivå av kunskaper som alla elever ska uppnå finns beskrivna i kursplanens mål att uppnå, men som sagts tidigare, är det kursplanens mål att sträva mot som ska vara vägledande för inriktningen på undervisningen och inom mål att sträva mot rymms också olika kunskapskvaliteter som eleverna ska kunna visa upp för att nå de högre betygen. Genom att använda ett gemensamt bedömningsspråk underlättas förståelsen för bedömningen och en ökad likvärdighet i bedömningen och betygssättningen inom skolan och mellan skolor kan nås.

I *Bedöma och lära i hem- och konsumentkunskap*, beskriver Maria Feldt och Lena de Ron, med referens till Ingrid Carlgren, hur kvaliteten på elevens HK-kunskap syns i arbetsprocessen.

Kunskapskvalitet handlar om hur man förstår och agerar eller använder sin kunskap i en verksamhet. I HK betyder det att det centrala vid bedömningen är elevens förmåga till reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen och inte vilken maträtt som produceras eller hur väl eleven lyckas med den /.../. Kunskap i handling syns som en kvalitativ förändring i elevens sätt att se, förstå, reflektera

och agera i en bestämd situation. Kvaliteten som ska bedömas är en riktning i ämneskunnandets utveckling och utgör svaret på frågan hur något utförs i undervisningen.

Att utveckla kunskap i HK, enligt kursplan 2000, innebär således en förskjutning från produkt till process med fokus på förmågor och förhållningssätt. Olika handlingar på olika nivåer ger en progression för ämneskunnandet från att kunna utföra något (färdigheter) till ett reflekterat förhållningssätt omkring kunnandet. I betygskriterierna syns denna progression som olika uttryckssätt för de olika betygsnivåerna.⁷⁰

Likvärdig bedömning

Erfarenheterna från kurser i *Kunskapssyn och bedömning*, som tillkommit på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling, visar att lärare i hem- och konsumentkunskap hittills har haft mycket olika förutsättningar att utveckla ett professionellt förhållningssätt till dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem och den kvalitativa kunskapssyn som det bygger på. Vissa skolor har lagt ner stora resurser på utveckling, andra knappast alls. Hur likvärdigheten i bedömning ser ut för hem- och konsumentkunskap har det inte gjorts några studier om, däremot visar Skolverket i rapporten *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning*, att likvärdig bedömning är ett problem i de ämnen där man har nationella prov att tillgå.

Skillnader och betydande variationer framgår mellan skolors genomsnittliga provresultat i de nationella proven i matematik och svenska och det slutbetyg som ges. Det finns skolor där en mycket stor andel elever får ett högre slutbetyg än provbetyg och det finns samtidigt skolor där en stor andel elever får ett lägre slutbetyg än provbetyg. Det kan finnas flera förklaringar till detta, menar Skolverket. Den kanske mest betydelsefulla, är att lärare tolkar mål och betygs-kriterier på olika sätt och att varje lärare gör sin egen professionella tolkning utifrån centralt fastställda kriterier men tolkningen blir inte samstämmig mellan lärarna, framförallt inte mellan skolorna.⁷¹

70) de Ron och Feldt, 2006, s 31.

71) Skolverket, 2007, s 6.

Att lärarna ska kunna göra sina egna professionella uttolkningar ligger inom ramarna för betygssystemet, men det har ändå negativa konsekvenser för en likvärdig betygssättning. Likvärdigheten tycks heller inte ha förbättrats över tid sedan det nya betygssystemet infördes. Detta är ett anmärkningsvärt resultat, anser Skolverket, eftersom det gjorts ett antal insatser för att förbättra samsämmigheten i lärares betygssättning. Ytterligare åtgärder bör därför vidtas på såväl lokal som statlig nivå som kan öka likvärdigheten vid betygssättning.⁷²

*På lokal nivå är det viktigt att lärare diskuterar betygssättningsfrågor, inte bara inom skolan utan även med andra skolor. Rektor och huvudman har ett stort ansvar att följa upp, analysera och diskutera med lärarna om systematiska avvikelser på skolnivå för att öka samsynen på bedömning och betygssättning. På statlig nivå finns utrymme att ytterligare förtydliga kunskapsmålen och betygskriterierna så att tolkningsutrymmet minskar. Dessutom bör lärarutbildningarna lägga mer tonvikt på utbildning i bedömning och betygssättning. Slutligen kan staten uppmuntra och underlätta för huvudmännen att själva följa upp och analysera eventuella avvikelser mellan slutbetyg och provbetyg i kommunens egna skolor.*⁷³

För Hem- och konsumentkunskapens del utgör utvecklingen av HK-provbanken en viktig statlig insats som kan främja en mer likvärdig bedömning och betygssättning. Provbanken har utvecklats inom PRIM-gruppen vid Lärarhögskolan i Stockholm på uppdrag av Skolverket. Lärare kan genom sin skolledare hämta hem provmaterialet via Internet.

Dessutom finns rapporten *Bedöma och lära i hem- och konsumentkunskap* att tillgå⁷⁴ som ger en bakgrund till provbanksmaterialet. Erfarenheter från fortbildningskurser för lärare är att rapporten ger lärare stöd att tolka kursplanen och dess ämnessyn samt läroplanens kunskapssyn. Dessutom bidrar rapporten till förståelse för ämnets karaktär, nyckelförmågor och de perspektiv som ska anläggas och bedömas.

Att provbanken finns att tillgå, ger ingen garanti för en ökad likvärdighet i bedömning och betygssättning, lika lite som de nationella proven i matematik,

72) Ibid.

73) Ibid. s 6–7.

74) de Ron, L. & Feldt, M, 2006.

engelska och svenska visat sig vara. De av Skolverket föreslagna åtgärderna som citeras ovan behöver realiseras.

Tydlighet i vad som bedöms och grunderna för bedömningen

NU 03 visar att det är ett problem för lärare i hem- och konsumentkunskap att vara tydliga med mål och kriterier så att eleverna känner sig insatta i vilka kunskapskvaliteter de behöver utveckla och vad som krävs för ett visst betyg. Elever som inte förstår vad som förväntas av dem menar att betygen är orättvisa. Vad kan lärare göra? Det framgår att den bedömningsform som förekommer mest i hem- och konsumentkunskap är den som visar sig i handling. Kunskap i handling syns, menar de Ron och Feldt ”som en kvalitativ förändring i elevens sätt att se, förstå, reflektera och agera i en bestämd situation. Kvaliteten som ska bedömas är en riktning i ämneskunnandets utveckling och utgör svaret på frågan hur något utförs” i undervisningen.⁷⁵

De kunskapskvaliteter som visar sig i handling måste göras bedömningsbara, dessutom kommunicerbara till elever och föräldrar, påpekar de Ron och Feldt. Genom att använda HK-provbanken kan lärare få stöd för att göra väsentliga kunskapskvaliteter och nyckelförmågor bedömningsbara. De prov som finns i provbanken ger idéer och tankestrukturer för att utveckla egna uppgifter och underlag för bedömning. Provbanken ger också stöd för elevernas självbedömning och hur lärare kan arbeta mer med formativ bedömning.⁷⁶

I processinriktat lärande är formativ bedömning en viktig del och både elever och lärare kan göra en värdering dels under det att processen pågår och dels efter det att den är avslutad. På så sätt synliggörs elevens förmåga till reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen, vilket utgör en viktig grund för bedömningens inriktning enligt kursplan. Den formativa bedömningen är också en hjälp för läraren i planeringen av det pedagogiska arbetet eftersom hon/han då bättre vet vilken kunskapsnivå eleverna har utvecklat och fortsättningsvis bör utveckla.

I resultat från studier där man lyckats åstadkomma en förbättrad formativ bedömning framgår att elever som blir medvetna om och kan artikulera sitt eget

75) de Ron och Feldt, 2006, s 31.

76) Ibid.

lärande utvecklas mer än övriga elever. Utmärkande för formativ bedömning är enligt några forskare:⁷⁷

- Att eleven bli medveten om vad han/hon kan och också vilka kvaliteter som hans/hennes prestationer visar. Lärarens uppgift är att hjälpa eleven att utveckla kunskap om och tilltro till sitt kunnande som utgångspunkt för elevens fortsatta lärandeprocess.
- Att eleven blir medveten om vad hon/eller han ska fokusera sitt lärande på framöver. Tillsammans med läraren kan eleven sätta upp nya och konkreta mål för sitt lärande. Dessa mål bör relateras till styrdokumentens mål och kriterier.⁷⁸

Ett formativt bedömningssätt utesluter inte prov och tester, men i stället för ett domslut över elevernas lärande används det som ett verktyg för fortsatt lärande. I den kunskapssyn som uttrycks både i läroplan och kursplan ingår att eleverna ska skapa medvetenhet om sitt eget lärande, det gäller i hem- och konsumentkunskap såväl som i andra ämnen. Eleverna ska kunna reflektera över sitt eget arbete, värdera sin egen utveckling, sätta mål och planera för sitt fortsatta arbete. De ska få utveckla sin förmåga att själva bedöma sin insats och kunna sätta sin egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. När man arbetar med formativ bedömning blir bedömningen en del av och ett stöd för elevernas lärande och en väg för läraren att få en mer allsidig bild av elevens kompetenser. Det kan även ses som en medveten strategi att öka måluppfyllelsen i skolan.

Det är viktigt att framhålla att den formativa bedömningen bör vara av analytisk och nyanserad karaktär och förutsätter ett nära samspel mellan elev och lärare, framför allt via en kontinuerlig återkoppling till eleverna. Eleverna får systematisk och strukturerad respons och bekräftelse. De ges därmed bättre förutsättningar att reflektera över sitt lärande individuellt och tillsammans med andra i olika sammanhang. Ett syfte är att eleverna, genom att analysera sina egna

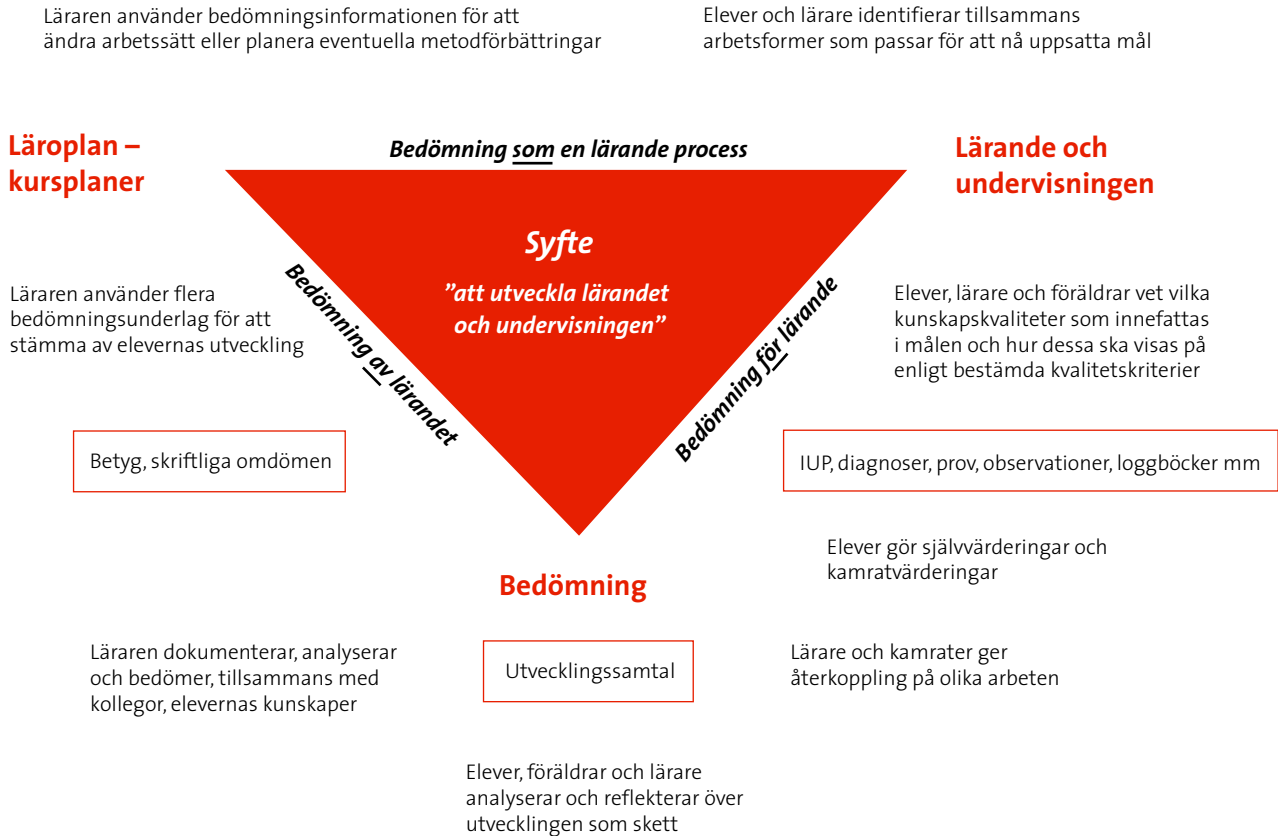
77) Black, et al 2003; Björklund Boistrup, 2005.

78) Björklund Boistrup, 2005, s 113.

och andras prestationer ska få en känsla för kvaliteten av olika typer av arbeten. Genom att bedömningen stimulerar och synliggör lärandet kan eleven få tilltro till sin egen förmåga. Motivation och självinsikt om den egna utvecklingen stärks.

Formativ bedömning är också en utgångspunkt för arbetet med de individuella utvecklingsplanerna, IUP, om de ska kunna fungera som pedagogiskt verktyg. Sambandet kan beskrivas som att grunden för IUP är vad den formativa bedömningen kommer fram till eftersom en sådan bedömning och utvärdering ger vägledning om elevens starka och svaga sidor och konkretiserar det eleven behöver utveckla i nästa steg.

Figur 8 Bilden ger en beskrivning av formativ och summativ bedömning. Formativ bedömning står i betydelse av en bedömning *för* lärandet medan summativ bedömning ska ses som en bedömning *av* lärande efter att ha värderat den totala prestationen vid till exempel betygssättning. I båda formerna antas bedömning leda till en lärande process.
Källa: Myndigheten för Skolutveckling



ATT SAMTALA OM Kapitel 3

1. Skillnader mellan flickors och pojkars betyg är stora i HK. Hur ser det ut på din/er skola? Vad är det som gör att man inte lyckas med en mer likvärdig betygssättning? Diskutera på vilket sätt eventuella könsstereotyper föreställningar påverkar ett sådant betygsresultat.
2. I bedömningens inriktning i kursplanen anges att elevens förmåga till reflekterat handlande genom hela processen utgör en viktig grund för bedömningen. Utvärderingen ger en bild av att den dominerande bedömningsformen innebär att läraren bedömer den kunskap som eleverna visar i handling. Men, många elever anser att de inte vet vad som därutöver bedöms och på vilka grunder. Ganska många upplever dessutom betygen som orättvisa. Hur tänker du/ni om det?
3. NU 03 ger en bild av svårigheter att kommunicera mål och kriterier så att elever vet vad som förväntas av dem. Känner du/ni igen er i denna bild? Vilka åtgärder behöver vidtas på din/er skola så att eleverna tydligt förstår vad de ska kunna (och inte endast göra), samt kraven som är förknippade med de olika betygen?
4. Hur skulle du/ni förklara kunskapskvaliteterna i mål att sträva mot för eleverna och föräldrarna vid utvecklingssamtalen?
5. Vilka bedömningsformer dominerar din/er undervisning? Vilka bedömningsunderlag använder du/ni och vilka nya samarbetsformer skulle du/ni kunna pröva för att i lärarlag/arbetslag tillsammans utveckla formerna för bedömning? Pröva gärna HK-provbankens underlag för att utveckla formativ bedömning!
6. Många lärare gav omdömet "har god kunskap" eller "har bra kunskap" i sina omdömen av elevernas kunskaper i processtudien, i utvärderingen. Men vad bra eller god kunskap innebär i relation till en viss uppgift, en viss situation är troligen svårt att veta för elever och föräldrar. Genom att få syn på den egna bedömningskulturen ökar förutsättningarna för att utveckla ett professionellt bedömningspråk som leder till en likvärdig

bedömning. Prova att "få fatt på" din egen skolas och/eller ditt eget ämnes kultur när det gäller språk att kommunicera kunskapskvaliteter och bedömningsgrunder. Gör gärna en granskning tillsammans i lärarlaget/arbetslaget!

- Granska utvecklingsplaner, eller andra dokument som innehåller pedagogisk dokumentation. Gör dokumenten anonyma så att det inte framgår vilka elever som respektive omdöme gäller. Kategorisera ord och begrepp som handlar om a) olika former av kunskap och kunskapskvaliteter som eleven har utvecklat och behöver utveckla, b) ord och begrepp som beskriver sociala förmågor c) ospecifika uttryck, till exempel arbetar bra, går framåt, är på väg och liknande, och d) annat.
- Granska kursplanen på samma sätt genom att kategorisera centrala begrepp i mål att sträva mot, mål att nå, kriterier samt bedömningens riktning. Notera ord och begrepp som används för att a) uttrycka kunskap eller kvaliteter⁷⁹ av kunskap som elever ska utveckla, b) sociala förmågor och c) ospecifika begrepp. Granskningen kan också utvidgas till att gälla läroplanen, särskilt om syftet är att granska hur kunskapskvaliteter som anges i läroplan kommer till uttryck i utvecklingsplaner eller annan pedagogisk dokumentation.
- Samtala om likheter och skillnader mellan din/er skolas eller ämnes dokumentation med det underlag som kommit fram genom granskning av kursplan och/eller läroplan.
- Diskutera vilka åtgärder som krävs för att utveckla ett gemensamt professionellt språk och samtidigt öka förutsättningarna för en mer likvärdig bedömning.

Fler
frågor

79) Om kunskapskvaliteter, se de Ron och Feldt, 2006, s 30 – 32.

REFERENSER

- Albrektson, S. & Cullbrand, I. (1994). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Hemkunskap, Kost Arbetsprocessen. Konsumentekonomi. Uppföljning. Fördjupad analys.* (Skolverkets rapport 59). Stockholm: Liber.
- Benn, J. (2005). Praktisk klogskab – hverdagslivsområdet som dannelsefelt. I M. Kragelund og L. Otto. (red). *Materialitet og Dannelse. En studiebog.* Forskningsenheden Materielle Kulturstudier. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Björklund Boistrup, L. (2005). Att fånga lärandet i flykten. I L. Lindström och V. Lindberg, *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap.* Stockholm: HLS.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B and Dylan, W. (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice.* Philadelphia: Open University Press.
- Broadly, D. (1981). *Den dolda läroplanen.* Krutartiklar 1977–1980. Stockholm: Symposion.
- Cullbrand, I. & Petersson, M. (2005). Hem- och konsumentkunskap som potential i framtidens skola. I Skolverket 2005. *Grundskolans ämnen i ljuset av den nationella utvärderingen 2003. Nuläge och framåtblickar.* Stockholm: Fritzes. [Tillgänglig i pdf-format på <http://www.skolverket.se> 060209]
- Cullbrand, I. (1998/2006). *Att sträva mot mål. Strategier för undervisning i hem- och konsumentkunskap.* Forskningsrapport nr 27. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för hushållsvetenskap. [Tillgänglig i pdf-format via e-post Ingrid.cullbrand@ped.gu.se]
- Cullbrand, I. (2003). *På väg mot empowerment. Reflektioner över tre studier som behandlar undervisning i hemkunskap.* Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för hushållsvetenskap. Licentiatuppsats. Forskningsrapport nr 34.
- Den globala skolan. [Tillgängligt material på <http://www.denglobalaskolan.com/>]
- de Ron, L. och Feldt, M. (2006). *Bedöma och lära i hem- och konsumentkunskap. Bakgrund och framväxt av ett pedagogiskt bedömningsmaterial.* Stockholm: HLS.

- Ehn, B. och Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. Malmö: Gleerups.
- Granström, K. (2006). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Forskning i fokus nr 33. Myndigheten för skolutveckling.
- Grönqvist, M. och Hjälmeskog, K. (1998). *Hemkunskap – betraktat ur ett didaktiskt perspektiv*. Uppsala: TK tryck.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargraves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjälmeskog, K. (2000). *Democracy begins at home : utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in education 94.
- Hkrummet. Uppsala universitet <http://www.did.uu.se/hkrummet/>
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19. Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan, Hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Kjellström, K. (2005). *Bedömningsmatriser – en metod för analytisk bedömning*. I L Linström och Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning, hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Fritzes.
- Konsumentverket. Tallriksmatchen. [Tillgängligt material på <http://www.mat.konsumentverket.se/20071020>]
- Kroksmark, T. (1997). *Undervisningsmetodik som forskningsområde*. I M. Uljens. (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lave, J. och Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Malin, A. (2002). Physical Learning Environment as a facilitator of innovative learning. Developing home economics education based on constructivistic approaches. Paper presented at NERA's 30th Congress in Tallinn, Estonia 7–9 March 2002.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Det måste va sånt som får en att fundera mera. Om hälsoarbete i skolan – från direktiv till perspektiv*. [Tillgänglig i pdf-format på <http://www.skolutveckling.se/publikationer>]
- Petersson, M. (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 252). Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Linström och V. Lindberg. *Pedagogisk bedömning*. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap: Stockholm: HLS.
- Provbanken hem- och konsumentkunskap. Stockholm: HLS.
[Tillgänglig i pdf-format på <http://www1.lhs.se/prim/provbanker/hk.html>]
- Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1992*. Hemkunskap Huvudrapport. Skolverkets rapport nr 21. Författare S. Albrektson och I. Cullbrand. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1995). *Utvärdering av grundskolan. Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens*. Samhällsorienterande ämnen, Årskurs 9.
- Skolverket (1999). *Läroplanerna i praktiken. Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas resultat*. Rapport nr 175. Stockholm: Liber.

Skolverket (2000a). *Kursplaner och betygskriterier 2000*. Grundskolan. Stockholm: Fritzes.

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

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Sammanfattande Huvudrapport. Rapport 250. Stockholm: Fritzes. [Tillgänglig i pdf-format på <http://www.skolverket.se> 060411]

Skolverket (2004b). *Likvärdig bedömning och betygssättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes. [Tillgänglig i pdf-format på <http://www.skolverket.se> 060209]

Skolverket (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Hem- och konsumentkunskap*. Skolverket. Ämnesrapport till rapport 253. Författare I. Cullbrand och M. Petersson. Stockholm: Fritzes. [Tillgänglig i pdf-format på <http://www.skolverket.se> 060209]

Skolverket (2007). *Provbetyg – Slutbetyg – Likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolan 1998–2006. Sammanfattningen*. Rapport 300.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Fritzes.

SOU 2004:119. *Hållbara laster – konsumtion för en ljusare framtid*. Stockholm: Integrations- och jämställdhetsdepartementet.

SOU 2004:104. *Att lära för hållbar utveckling*. Betänkande av kommittén för utbildning för hållbar utveckling. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [Tillgänglig i pdf-format på <http://www.regeringen.se> 200710 16]

Shanhan, H. (2002). Hushållet. Navet i livssystemet. I K. Ellegård och L. Sturesson (red.). *Konsumenterna och makten. Att använda och bevara resurser*. Stockholm: Carlssons.

Säljö, Roger (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts.

UFL. Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning. Göteborgs universitet. Kommentarmaterial till inriktning hem- och konsumentkunskap. [Tillgänglig i pdf-format på http://www.ufl.gu.se/digitalAssets/943338_LHK_kommentarmaterial_070627.pdf] Författare H.Wåhländer.

Utbildningsdepartementet (1998/2006). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

WWF, Naturvåktarna (2006). *Mat på hållbar väg 1*.
[Tillgänglig i pdf-format på <http://www.wwf.se/naturvaktarna/>]

Hem- och konsumentkunskap – en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning

Vad kan vi lära av bilderna från nationella utvärderingen av grundskolan, NU 03? Denna *samtalsguide i hem- och konsumentkunskap* erbjuder lärare i arbetslag och ämneslag ett konkret verktyg för att reflektera över och samtala om undervisningens innehåll, arbetssätt och bedömning. Den innehåller viktiga slutsatser från NU 03 med efterföljande utgångspunkter och diskussionsfrågor att lyfta i skolans olika samtalsarenor eller för egen kompetensutveckling.

Vad behöver vi vidareutveckla i de olika ämnena och vad kan vi i arbetslag och ämneslag lära av varandra för ytterligare framsteg i elevernas lärande? NU 03 har gett ett rikt material som kan ligga till grund för grundskolors och kommuners utvecklingsarbete.

Förhoppningen är att detta stödmaterial kan bidra till skolornas arbete med att fördjupa det professionella samtalet om skolans kunskapsuppdrag. Det handlar om att skapa en gemensam syn på hur läro- och kursplanens mål bör gestaltas i undervisningen och därmed bygga upp en gemensam aktionsplattform för att skapa likvärdiga villkor för lärandet inom skolan och mellan skolor.



MYNDIGHETEN FÖR
SKOLUTVECKLING