

Kunskapssyn och bedömning i hem- och konsumentkunskap

Karin Höijer, Högskolan Kristianstad

Den här texten handlar om kunskapssyn, undersökande och frågedriven undervisning och bedömning i hem- och konsumentkunskap. Den kursplan som infördes för hem- och konsumentkunskap år 2000 medförde en del förändringar, till exempel så bytte ämnet namn från hemkunskap till hem- och konsumentkunskap. En annan förändring var att tudelningen mellan teori och praktik skrevs bort till förmån för kunskapsteorin kunskap i handling. I kommentarmaterialet till kursplanen skrev man ”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” (Skolverket, 2000, s. 29) och denna syn på lärande är fortfarande den utgångspunkt som undervisning och bedömning i ämnet förväntas vila på, det vill säga en uppfattning att teori och praktik inte går att dela upp. Den reviderade kursplanen som började gälla höstterminen 2022 vilar fortfarande på samma kunskapssyn. Att fråga och försöka svara är centralt för kunskap och lärande i handling. Därför lyfts metoder för att arbeta med undersökande och frågedriven undervisning fram i denna text. Med sådana metoder kan elevernas kunskap synliggöras och bidra till ett rikt underlag för bedömning.

Texten börjar med en översikt över vad kunskap och lärande i handling handlar om och fortsätter med en inblick i hur undervisning i hem- och konsumentkunskap kan se ut idag. Därefter följer några nedslag i modeller för undersökande och frågedriven undervisning och avslutas med bedömning.

Kunskap och lärande i handling

Genom att utforska världen och att handla visar vi oss som handlingsorienterade varelser från den dagen vi föds. En del görs på eget initiativ, men det är även viktigt att någon visar oss. Undervisning utifrån kunskap och lärande i handling sätter denna så naturliga del av att leva i centrum (McGuirk, 2023a; 2023b; Orre, 2005). Under 1900-talet har en insikt om erfarenheternas betydelse för lärande växt fram och den traditionella uppdelningen mellan teori och praktik har ifrågasatts (Andersson, 2014). Det vi upplever, känner och märker är på ett avgörande sätt med och bestämmer vad vi uppfattar som meningsfullt och vad vi kommer att lära. Det innebär att det kan vara vanskligt att ställa teoretisk och praktisk kunskap i en sorts motsats till varandra. All

form av verksamhet tenderar att ha en praktisk inriktning, skriver Andersson (2014), för det är själva sättet vi utför vardagligt arbete på. Så fort vi vaknar och stiger upp börjar vi utöva praktisk kunskap och den finns i vår kropp som ett kunnande som vi använder oss av i olika aktiviteter utan att tänka på det. Den finns kort och gott i alla områden där människor lever och verkar (Svenaeus, 2009).

Idag talar man om teori och praktik som ömsesidigt beroende av varandra (Halås & Fuglseth, 2023) och enligt Molander (1996) är det i och genom handlingen som förbindelsen mellan teori och praktik existerar. Molander förklarar att exempel, bilder, tolkningar och tidigare handlingar genom lärande finns som ett förråd av erfarenheter inom en person. Genom fortsatt användning i handling hålls dessa tidigare erfarenheter ”på plats”. Eftersom det är i och genom handling som förbindelsen mellan teori och praktik existerar motiveras utbildning där att lära genom att göra utgör ett centralt inslag. Att lära genom att göra förutsätter en deltagarposition och att den lärande får ge sig in i själva görandet för att som deltagare lära mer och mer *hur* och *vad* man gör. Lärarens roll är viktig i processen för att träna uppmärksamheten på vad som sker så att eleven genom görande kan lära sig både *hur* och *vad*. Tre viktiga moment har identifierats för att undervisa utifrån kunskap och lärande i handling:

- övning/träning
- diskussion/reflektion, samt
- ett personligt inträde.

Med andra ord, för att lärande ska ske och förståelse utvecklas behöver eleven få konkret erfarenhet genom utforskande och handling, ges tid och utrymme för reflektion samt få möjlighet att skapa sig en egen uppfattning. Alla tre moment behövs för att ett kunnande ska utvecklas (Enfield *et al*, 2007; Molander, 1996).

Det finns många vardagliga exempel som kan användas för att illustrera den här processen (McGuirk, 2023a). Ett kan vara att lära sig att baka bröd. När man ska börja lära sig att baka bröd kan man behöva förhålla sig till vissa principer, som mängder av olika ingredienser eller tider för jäsning och gräddning. Man kan föreställa sig att någon vet väldigt mycket om bakning men att den för den skull ändå inte kan baka bröd. En person kan veta mycket om olika jäsningsmedel, hur man sätter i gång en ugn eller vilka olika sorters mjöl som finns och deras egenskaper. Men för att kunna baka ett bröd krävs det mer än sådan faktakunskap; det krävs att man övar och utvecklar en kunnighet. Man måste lära sig att veta när en deg är färdigknådad eller färdigjäst. Man kallar det att kunskapen måste inkorporeras vilket betyder tas in i kroppen.

Kunskap och lärande i handling utgår alltså från ett förråd av exempel, bilder, tolkningar och handlingar, och i en undervisningssituation liknas det nya vid något eleven har

tidigare erfarenhet av. Det här förrådet av erfarenheter en person har bärs som en personligt erövrad kunnsighet som tagit plats både hos individen och i den mänskliga gemenskap där hen handlar. När eleven ställs inför något som hen ännu inte har erfarenhet av tolkas detta i förhållande till det förråd hen har samtidigt som det innebär något nytt och unikt.

'Uppmärksamhet' har en central och bärande roll för kunskap och lärande i handling och blir på så sätt ett nyckelbegrepp. Denna uppmärksamhet behöver tränas upp och hållas vid liv och den behöver ledning och orientering. Genom att träna en uppmärksamhet som är riktad mot handlandet får eleven en uppfattning om vad som har hänt och inte hänt och en överblick över vad som kan hända. Det kan handla om att man prövar sig fram och lär sig samtidigt, vilket innebär att ens förråd av exempel och erfarenheter förändras. Den egna handlingen kan på så sätt bli en källa till kunskap i handling samtidigt som den görs, då man upptäcker vad man gör medan man gör det. Det kan också handla om att man kan ha observerat att någon annan gör på ett annat sätt än en själv, vilket kan leda till att uppmärksamheten förändras. Uppmärksamheten kan inte enbart vara inriktad mot detaljer eftersom man då inte får syn på helheten, utan man behöver överblick och tillgång till strategier som leder i bestämda riktningar. Ett sätt att rikta uppmärksamheten är att ha tydliga mål att arbeta mot. Ett annat är att arbeta med undersökande och frågedriven undervisning som anger tema och ramar för lektionens innehåll.

Ett annat nyckelbegrepp för kunskap och lärande i handling är 'reflektion'. Det vill säga att ta ett steg tillbaka för att få perspektiv och se och tänka över vad man gör och att påminna sig om vad man har gjort och vad som har skett. Det handlar om att man har uppmärksamhet på det man har för handen och även har en beredskap för förändring. Experiment, eller laborationer, kan enligt Molander (1996) vara ett sätt att skapa situationer där elever får pröva sig fram, reflektera och handla på ett uppmärksam sätt. En utvecklande reflektionsprocess kräver att man växlar mellan att konfronteras med vad man gör, alltså det som sker i en situation, och eftertanke där man kan se saker i ett större sammanhang. Att lära genom att göra och uppmärksamma kan bidra till sådan reflektion. Reflektion kan även handla om att eleven riktar sin uppmärksamhet mot sina egna strategier för att få syn på de mer eller mindre allmänna mönster som de följer, de rutiner de har. Då vänds blicken till den egna kunskapen i handling vilket skapar möjligheter till fortsatt kunskapsbildning. Den egna kunskapen i handling handlar om de värden, vanor, strategier eller underliggande antaganden som leder en persons handlande. Detta kallas för det personliga orienteringssystemet (Molander, 1996). Det personliga orienteringssystemet är något som man kanske inte är medveten om eller ens fritt har valt, men det sätter gränser för vilka frågor, funderingar och reflektioner man kan göra. De vardagsvanor som behandlas i hem- och konsumentkunskap berör ofta de omedvetna personliga orienteringssystemen.

Kunskap i handling och hem- och konsumentkunskap

I över tjugo år har kursplanen formulerats med utgångspunkt i kunskap och lärande i handling, och från flera olika studier av ämnet vet vi att detta i undervisning ofta tolkas som att tillaga hela maträtter. Vi skulle kunna kalla detta för att undervisningen har en maträttsorientering. En sådan inriktning kan innebära att elevernas uppmärksamhet ensidigt fokuseras mot själva maten som ska tillagas och att den potential som finns i att lära om och genom mat hamnar i skymundan.

En lektion i hem- och konsumentkunskap följer av tradition ofta ett visst mönster (Gelinder, 2020; Höijer, 2013; Lindblom, 2016; Peterson, 2007). Detta mönster har beskrivits som fem faser (Bohm, 2021): etablering, introduktion, elevarbete, måltid och avslutning. Fasen elevarbete är den längsta, och innebär för det mesta att en hel maträtt ska tillagas. Recept utgör en sorts ryggrad i detta arbete och ju fler minuter lektionen har desto mer tidskrävande recept används. I denna fas kan eleven behöva rikta sin uppmärksamhet mot flera olika saker, dels på maträtten, dels på samarbete eftersom en enskild elev inte nödvändigtvis tillagar hela maträtten själv utan får en begränsad uppgift att ansvara för, och dels på att lära sig att avkoda ett recept. Recept är ofta en central text i undervisningen. Det är vanligt att läraren, förutom att välja recept som passar för elever med olika förkunskaper, även beaktar antalet moment i receptet för att kunna avgöra om det passar in i undervisningen. Ett recept som håller elever aktiva och som innehåller flera olika tekniker att arbeta med värderas högt. Ett ”bra” recept har många moment och lite väntetid, ett ”dåligt” recept innebär att ett antal ingredienser kombineras och sedan består matlagningen mest av väntetid. Vilka maträtter eller recept som ska ingå i undervisningen specificeras inte i kursplanen. Huruvida mat ska lagas ”från grunden” framgår inte heller i styrdokumentet. Ändå planeras en maträttsorienterad undervisning ofta utifrån sådana antaganden (Granberg, 2018). Det är exempelvis vanligt att se tillagning av rätter så som pizza, köttfärsås och spaghetti eller pannkakor i klassrummen (Höijer, 2013).

Enligt Bohm (2021) är det osäkert om elever med en undervisning som planeras och genomförs med maträttsorientering erövrar de färdigheter som avses eller om maträttsens ”nu” leder till mera långsiktiga matlagningsfärdigheter. En maträttsorienterad undervisning prioriterar maträtt framför individens uppmärksamma systematiska träning i metoder, och eftersom elever värderar att maten ska bli god och att hinna klart tenderar de att överlämna mer utmanande arbetsuppgifter till sina mer kunniga klasskamrater i stället för att öva på dem själva (Gelinder, 2020; Lindblom, 2016). Men kunskap och lärande i handling innebär att teori och praktik integreras och att eleven får möjlighet att fylla på sitt förråd med exempel, bilder, tolkningar och tidigare handlingar. Det är sålunda rimligt att fråga sig hur man kan undervisa utifrån kunskap och lärande i handling så att elevens uppmärksamhet riktas åt andra och nya håll.

Frågedriven och undersökande undervisning

Deltagande och dialog är viktiga aspekter av kunskap och lärande i handling. Lärare och elever som möts innebär en möjlighet till samtal och samvaro, att vara tillsammans, men även att enskilt föra en dialog med sig själv. En viktig sida av dialogen är att det alltid finns utrymme för en fortsättning, det vill säga det handlar inte om att hitta ”rätt” svar eller ens ”ett” svar, utan om kunskapsbildning. Konsten att fråga och (försöka) svara är enligt Molander (1996) absolut central för kunskap och lärande i handling. Han säger att frågorna tar sitt ursprung i en konkret situation, i ett konkret livssammanhang, vilket ligger nära till hands för ett ämne som hem- och konsumentkunskap där vardagsliv i hem och familj utgör ämnets innehåll. Elevers egna frågor spelar en viktig roll i en läroprocess eftersom de utgör en resurs för både undervisning och lärande och elevers kritiska tänkande uppmuntras genom ifrågasättande (Chin & Osborne, 2008). Det är vanligt att elever frågar läraren om matlagningsmetoder, tekniker, temperaturer och redskap i fasen elevarbete under en hem- och konsumentkunskapslektion (Bohm, 2021). Att elever ställer frågor i undervisningen tyder på att de har tänkt på den uppgift som de ställts inför och försöker koppla ihop den med tidigare erfarenheter. Frågorna pekar mot det glapp som finns och vad eleven vill veta mer om. Det vill säga, elever som formulerar frågor som dessa strävar efter att fylla sina kunskapsglapp (Chin & Osborne, 2008).

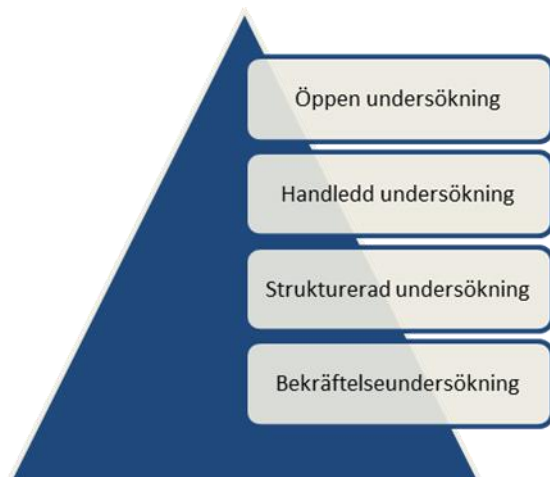
Undersökande och frågedriven undervisning har bedrivits i decennier, främst i SO- och NO-undervisning, både i Sverige och internationellt och det har visats vara ett bra sätt att sätta i gång lärandeprocesser och motivera elever (Britton & Johansson, 2022; Holmberg *et al*, 2022). Undersökande och frågedriven undervisning betonar eleven som medskapare av kunskap genom att hen engageras i ett utforskande av frågor och ämnen medan hen söker egen förståelse och lösningar på problem (Saye, 2017). Men det handlar inte om att göra vilken undersökning som helst eller ställa vilka frågor som helst. Framgångsrik undersökande och frågedriven undervisning behöver tydliga stödstrukturer och arbetet behöver struktureras utefter det ämnesområde man arbetar inom. Det behöver dessutom vara en återkommande metod i undervisningen eftersom de flesta elever, oavsett ålder, behöver öva upp sin förmåga att göra undersökningar och ställa frågor (Banchi & Bell, 2008; Kuhn & Pease, 2008).

Det finns olika undersökningsorienterade och frågedrivna undervisningsmodeller och tre varianter presenteras nedan.

Banchi & Bell (2008) beskriver en modell där elever utifrån fyra olika nivåer lär sig arbeta med undersökningar och frågor.

Figur 1

Frågedriven undervisning efter Banchi och Bells (2008) modell



'Bekräftelsenivån' kommer först. Här förses elever med tema, en fråga och en metod, och resultaten är kända i förväg. Bekräftelseundersökningar kan exempelvis användas när målet är att repetera något som introducerats tidigare, när eleverna ska introduceras i arbetssättet eller för att öva på att exempelvis ta reda på något och dokumentera. Till exempel så kanske läraren vill att eleverna ska bekräfta att pasta som kokas för länge förlorar sin spänst. Eleverna får sedan koka pasta olika lång tid efter ett bestämt protokoll, dokumentera, diskutera och reflektera kring sina resultat. På nästa nivå, 'strukturerad undersökning', förses elever fortfarande med tema, fråga och metod, men de ska sedan själva komma fram till ett svar eller resultat baserat på den undersökning de gör. För att fortsätta med pastaexemplet så skulle eleverna inte i förväg få reda på att pasta förlorar sin spänst vid en viss tidpunkt utan enbart att något händer med pasta om koktiden är för lång, så de skulle själva få upptäcka vad det är som händer. Med undersökningar av denna typ får elever möjlighet att gradvis bygga upp sin förmåga att utföra mer öppna undersökningar. På den tredje nivån, 'handledd undersökning', förser läraren eleverna med endast tema och en fråga, och eleverna får sedan själva komma fram till vilken metod de ska använda, genomföra en undersökning och hitta ett svar på frågan. En sådan fråga utifrån samma tema som ovan skulle kunna vara vilken koktid som är den optimala. På den sista nivån, 'öppen undersökning', får eleverna själva utifrån ett givet tema formulera frågor, hitta metoder, undersöka, dokumentera, diskutera och reflektera kring sina resultat. De skulle då kunna förses med livsmedlet pasta eller temat kokning och själva komma fram till vad de vill undersöka i förhållande till livsmedlet eller tillagningsmetoden.

Den andra modellen som kallas FDU (frågedriven undervisning) hämtar vi från SO-undervisning. Denna metod är mer strikt strukturerad och omfattande än Banchi och

Bells modell. FDU bygger på flera steg och tar upp till fem lektioner i anspråk för att arbeta med ett avgränsat och djupt innehåll (Britton & Johansson, 2022; Holmberg *et al*, 2022). Denna modell för planering och genomförande av SO-undervisning har tre faser varigenom eleverna guidas genom processen: iscensättning, arbete utifrån stödfrågor och övningar, samt summativ slutuppgift. Undervisningen tar sin utgångspunkt i något som kallas för angelägen fråga, exempelvis ”Är det möjligt att utplåna ojämlikheten?”, ”Vad är grejen med fötter”, eller ”Är sociala medier ett hot mot demokratin?” (SO-didaktik i Centrum, 2023). Läraren fokuserar ett kunskapsinnehåll och formulerar en innehållsvinkel på den angelägna frågan som knyter an till elevernas livsvärld och erfarenheter, det vill säga förbinder elevens uppmärksamhet och förråd. Modellen kan beskrivas som förhållandevis styrd på så sätt att det är läraren som både ställer frågorna och väljer ut det material som eleverna ska arbeta med.

Den tredje modellen kommer från Kanada (Alberta learning, 2004; Ophea, 2023). Denna modell innehåller sex olika moduler som bidrar med varsin pusselbit till förmågan att arbeta undersökande och frågedrivet. De olika pusselbitarna behandlar elevers lärande om att planera, leta upp och bearbeta information, dela med sig av det man lärt sig samt slutligen utvärdera och reflektera. Modellen är flexibel på så sätt att läraren kan välja ut delar ur den, till exempel att öva på frågeformulering, om det önskemålet finns. Det är också möjligt att utifrån enskilda elevers behov välja ut vissa pusselbitar ur modellen eller använda flera olika bitar av modellen samtidigt i en och samma elevgrupp. Med modellen har man bland annat arbetat med mat, reklam och marknadsföring utifrån frågor som:

- Hur vet du om en produkt är näringsriktig och bra för dina behov? Vilket är det mest pålitliga sättet att avgöra om en produkt är bra för hälsan?
- Vilka färger använder man oftast på förpackningar som vänder sig till barn?
- Vilka karaktärer eller kändisar skulle du vilja marknadsförde en produkt och varför? Vad skulle göra dem till bra representanter för produkten?

Undersökande och frågedriven undervisning i hem- och konsumentkunskap skulle kunna rikta elevens uppmärksamhet genom att frågor ställs i förhållande till den tillagningsmetod, produkt, maträtt och så vidare som man arbetar med. Vilken typ av frågor en elev formulerar har bland annat att göra med hur bekant hen är med ämnesområdet sedan tidigare, där grundläggande frågor ställs kring det som är obekant medan så kallade funderingsfrågor formuleras kring det man redan har någon kännedom om (Chin & Osborne, 2008). Grundläggande frågor kan indikera att eleven behöver orientera sig inom ämnet för att kunna komma vidare medan funderingsfrågor kan reflektera den nyfikenhet eller de tvivel eleven har. Det kan också finnas andra aspekter som inverkar på elevens förmåga att själv formulera frågor, exempelvis ålder, tidigare

erfarenheter, färdigheter, lärarens inställning, ämnet, klassrumsklimat, sociala relationer samt vana av att självständigt formulera frågor.

Det finns flera utmaningar med en maträttsorienterad undervisning och därför har förslag om mer undersökande arbetssätt framkommit (Beinert *et al*, 2021; Benn, 2011; Bohm, 2021; Gelinder, 2020; Lindblom, 2016). En sådan undervisning skulle exempelvis kunna innebära att hela lektioner ägnas åt att öva på olika metoder var för sig innan de slås samman till en hel måltid. På så sätt kan varje elev ägna mer tid åt varje steg i matlagningsprocessen och få möjlighet att lära utefter sina individuella förutsättningar. En undersökande undervisning skulle kunna kombineras med en frågedriven metod. På så sätt kan mer teoretiska aspekter integreras i aktiviteten genom att eleverna tränar på en matlagningsmetod snarare än en hel maträtt. De teoretiska aspekterna kan undersökas med hjälp av frågor vilket ger eleverna möjlighet att rikta sin uppmärksamhet mot lektionens innehåll och mål. En elev skulle kunna testa olika koktider och tekniker för ett livsmedel för att göra bedömningar om olika sensoriska aspekter. Fisk till exempel skulle kunna tillagas i tre, fyra och fem minuter där eleven tar reda på och noterar hur texturen förändras. Elever skulle även kunna jämföra kokad, friterad och grillad fisk på samma sätt (Bohm, 2021). Elever skulle även kunna laborera med burgare baserade på olika ingredienser, variera tillagningsmetoder och undersöka olika ingredienser för att lära känna olika livsmedel (Gelinder, 2020). Frågor och svar som framkommit vid sådana tillfällen kan sedan utgöra underlag för diskussioner och väga in när planering av en hel maträtt görs längre fram i processen. På så sätt skulle elever beredas möjlighet att utveckla sina ämnesfärdigheter i förhållande till sina egna förutsättningar snarare än att alltid förlita sig på ett recept (Bohm, 2021).

Att bryta dagens traditionella undervisningsmönster som har ett starkt maträttsfokus mot mer undersökande undervisning integrerad med frågor kan upplevas som utmanande, både för elever och lärare. Å andra sidan har de metoder och modeller som berörts i denna text en potential att väcka elevers nyfikenhet och ta bort en del prestationsångest eftersom slutresultatet inte är lika viktigt. Att arbeta med undersökande och frågeorienterade inslag skulle kunna ta fokus från en slutprodukt som ska ätas som en måltid och i stället lyfta processen och utvidga elevernas erfarenheter (Bohm, 2021; Gelinder 2020).

Bedömning, kunskap i handling och frågedriven undervisning

I en undervisning som utgår ifrån kunskap och lärande i handling behöver eleven få möjlighet att visa vilken kunskap den har. Det förråd av erfarenheter som en person bär på kan vara svåra att sätta ord på. Kunskapen kommer snarare till uttryck främst i och som handling, det vill säga den ”sägs” genom utövning eller handling (McGuirk, 2023b). Att formativt bedöma elevers matlagningsfärdigheter kan upplevas som

utmanande, bland annat på grund av att eleverna hela tiden ställer frågor till läraren vilket kan störa lärarens möjligheter att göra observationer och ta anteckningar. En ytterligare aspekt är att traditionell hem- och konsumentkunskapsundervisning bygger på par- eller grupparbete där det visat sig att medlemmarna oftast väljer de arbetsuppgifter som de redan har erfarenhet av i stället för att öva på sådant som de inte redan kan (Lindblom, 2016). För att få underlag till bedömning i en maträttsorienterad undervisning har lärare bland annat kontinuerligt gjort bedömningar eller fotograferat under lektionens gång, eller bedömt matlagning och diskning i lektionens sista fas (Bohm, 2021).

Med undersökande och frågedrivna metoder öppnas möjligheter för att hitta nya sätt att undervisa på i hem- och konsumentkunskap. I stället för att eleverna slumpmässigt ställer frågor om exempelvis matlagningsmetoder eller redskap utgår undervisningen från att frågor ska ställas och undersökningar göras. Från de modeller som presenterats ser vi att det finns många olika sätt att arbeta undersökande och frågedrivet, sätt som kan hjälpa att rikta elevernas uppmärksamhet. Elevernas deltagarposition kan på så sätt skifta fokus från producent av en maträtt till en undersökande i förhållande till ett livsmedel eller en tillagningsmetod utifrån sina individuella erfarenheter. Enligt Bradberry & De Maio (2019) kan denna typ av undervisning innebära en bredd av olika aspekter av lärande. Eleven lär sig:

- vilka frågor som bör ställas och hur man tar reda på svar (nyfikenhet)
- att bygga erfarenhet och våga ta risker (kreativitet)
- att framhärda även om uppgiften är utmanande eller när man har svårt att hitta svaret (kurage/mod)
- att använda teknologi aktivt för att skapa resultat snarare än vara enbart passiva konsumenter (digital medvetenhet)
- att hantera tvetydighet, att reagera och agera och komma fram till egna lösningar även om instruktionen är otydlig eller obefintlig (kontextuellt tänkande), samt
- att känna till sina styrkor och svagheter och att lära från sina kamrater och mentorer (ödmjukhet).

Frågor är centrala inom kunskap och lärande i handling. De frågor som eleverna själva formulerar sätter ljuset på vad de kan och inte kan och fyller på så vis en viktig funktion vid bedömning. Med undersökande och frågedriven undervisning kan eleverna engageras i klassrumsaktiviteter och uppmärksamt ställa frågor som kan användas som underlag för bedömning. För läraren kan elevernas egna frågor hjälpa till att synliggöra kunskapsglapp och på så sätt utifrån formativ bedömning utgöra underlag för fortsatt undervisning. För att bedöma nivån på elevernas frågor kan exempelvis Blooms reviderade taxonomi användas (Anderson & Krathwohl, 2001; Chin & Osborne, 2008).

Med denna taxonomi kan läraren bedöma vilken kognitiv process som krävs för att kunna besvara frågan (att minnas, förstå, tillämpa, analysera, värdera, skapa). Elever behöver även kunna grunda de svar de hittar på de upptäckter de gör och inte sina egna föreställningar eller antaganden, samtidigt som det egna förrådet av exempel, bilder, tolkningar och handlingar är utgångspunkten för arbetet. Reflektion över sitt eget tänkande och att kunna motivera sina ställningstaganden blir därför en viktig del i processen (Kuhn & Pease, 2008).

Det finns tecken på att elever är rädda för misslyckande och bär på en känsla att allt de gör på en lektion i hem- och konsumentkunskap bedöms (Lindblom, 2016). Det är bland annat därför viktigt att eleverna förstår vad det är som bedöms och i vilket syfte det bedöms på en lektion så att de inte upplever stress och rädsla inför nya och mer utmanande uppgifter eller tror att de i slutändan får ett sämre betyg om de misslyckas med att utföra en uppgift. En maträttsorienterad undervisning ställer outtalade krav på att det finns något på tallriken i slutet av lektionen, på att matlagningen lyckas. Aktiviteten matlagning sker på så sätt på bekostnad av exempelvis tid för diskussion och reflektion (Bohm, 2021; Granberg, 2018; Höijer, 2013; Lindblom, 2016). Tanken är att med undersökande och frågedriven undervisning rikta om orienteringen i undervisningen, från maträttsproduktion till en som omfattar alla tre moment som ingår i kunskap och lärande i handling: övning/träning, diskussion/reflektion, samt ett personligt inträde. Genom mindre eller större undersökande uppgifter skapas utrymme för övning, med frågor skapas underlag för diskussion och med stöd i reflektioner ges eleven möjlighet att hitta sin väg och sitt orienteringssystem inom ämnesområdet. Ur ett lärarperspektiv kan det upplevas som utmanande att använda undersökande och frågedrivna metoder eftersom man kan uppleva stress att hinna med allt centralt innehåll på en begränsad tid. Å andra sidan kan frågedriven undervisning och ett undersökande upplägg öppna möjligheter att kombinera flera delar ur det centrala innehållet till en och samma lektion, det vill säga att undervisa utifrån kunskap och lärande i handling.

Referenser

- Alberta learning (2004). *Focus on inquiry: A teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Alberta learning and Ophea.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Andersson, J. (2014). *Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer: en undersökning av lärande av kroppstekniker*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), s. 26–29. <http://www.jstor.org/stable/43174976>
- Beinert, C., Palojoiki, P., Åbacka, G., Hardy-Johnson, P., Engeset, D., Hillesund, E. R., Selvik Ask, A. M., Øverby, N. C., & Vik, F. N. (2021). The mismatch between teaching practices and curriculum goals in Norwegian home economics classes: A missed opportunity. *Education Inquiry*, 12(2), s. 183–201. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816677>
- Benn, J. (2011). Fra almindidaktik til fagdidaktik – hjemkundskab et eksempel. I: K. K. B. Dahl, J. Læssøe, & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence: inspireret af Karsten Schnack* (s. 51–58). Danmarks pædagogiske Universitetsskole.
- Bohm, I. (2021). “We can never close the book and say, ‘We’ll continue next week’” – The rhythms of cooking and learning to cook in Swedish home economics. *Food, Culture & Society*, 25(3), s. 604–619. <https://doi.org/10.1080/15528014.2021.2002057>
- Bradberry, L. A., & De Maio, J. (2019). Learning by doing: The long-term impact of experiential learning programs on student success, *Journal of Political Science Education*, 15(1), s. 94–111. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1485571>
- Britton, T., & Johansson, M. (2022). Frågedriven undervisning — en planerings- och undervisningsmodell med ett exempel från religionskunskap. *SO-didaktik*, 11, s. 8–19.
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science, *Studies in Science Education*, 44(1), s. 1–39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Enfield, R. P., Schmitt-McQuitty, L., & Smith, M. H. (2007). The development and evaluation of experiential learning workshops for 4-H volunteers. *Journal of Extension*, 45(1).

Gelinder, L. (2020). *Smak för hållbar mat? Undervisning för hållbar matkonsumtion i Hem- och konsumentkunskap*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Granberg, A. (2018). *Koka sjuda steka: Ett sociokulturellt perspektiv på matlagning i hem- och konsumentkunskap på grundsärskolan*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Halås, C. T., & Fuglseth, K. S. (2023). En kort introduktion till ämnet praktisk kunskap. I: K. S. Torbjörnsen & C. T. Halås (Red.). *Praktisk kunskap – en introduktion*. (första upplagan, s. 9–16). Gleerups.

Holmberg, U., Johansson, P., Britton, T. H., Johansson, M., & Nordgren, K. (2022). Frågedriven undervisning för att organisera normativa kunskapspraktiker i SO-ämnena. *Nordidactica*, 12(4), s. 124–153.

Höijer, K. (2013). *Contested food. The construction of home and consumer studies as a cultural space*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Kuhn, D., & Pease, M. (2008). What needs to develop in the development of inquiry skills? *Cognition and Instruction*, 26(4), s. 512–559.
<https://www.jstor.org/stable/27739894>

Lindblom, C. (2016). *Skolämnet hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

McGuirk, J. (2023a). Den kloka praktikern. I: K. S. Torbjörnsen & C. T. Halås (Red.), *Praktisk kunskap – en introduktion* (s. 45–56). Gleerups.

McGuirk, J. (2023b). *Tyst kunskap*. I: K. S. Torbjörnsen & C. T. Halås (Red.), *Praktisk kunskap - en introduktion* (s. 57–68). Gleerups.

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling* (2 uppl.). Daidalos.

Ophea (4 november 2023). *Inquiry-based learning approaches*. Ophea.net.
<https://ophea.net>.

Orre, I. (2005). Nära – men nära vad och hur? I: I. Carlgren, I. Josefson, & C. Liberg (Red.), *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning* (s. 155–180). Vetenskapsrådet.

Peterson, M. (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark: hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Saye, J. W. (2017). Disciplined inquiry in social studies classrooms. I: M. M. Manfra & C. M. Bolick (Red.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. Wiley Blackwell.

Skolverket (2000). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier 2000*. Fritzes.

SO-didaktik i Centrum (3 november 2023). *Nätverk för frågedriven SO-undervisning. Lektionsbank*. <https://www.so-didaktik.se/natverkforfragedrivenundervisning>

Svenaesus, F. (2009). Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken. I: J. Bornemark & F. Svenaesus (Red.). *Vad är praktisk kunskap?* (s. 11–34). Södertörns högskola.