

Att lära sig bry sig om de nära – och de långt borta

Karin Hjälmeskog

LEARNING TO CARE ABOUT THOSE CLOSE TO US – AND THOSE FAR AWAY. This article discusses education for sustainable development, taking a proposal from Stefan Edman as its starting point. A gender perspective makes visible two obstacles to implementing Edman's proposal, which calls for the subject home economics and consumer studies to form the core of education for sustainable development in schools. These obstacles lie in a failure to relate sustainable development, first, to gender equality, and second, and following from the first, to education about and for home and family life. The article ends with a discussion of the challenges schools will face as they try to develop new, gender-sensitive ways of thinking about education for sustainable development.

Keywords: sustainable development, gender, care, home and consumer studies.

Stefan Edman har på uppdrag av regeringen utrett en handlingsplan för hållbar konsumtion. Han fokuserar i sin utredning på tre områden: resor, livsmedel och boende, tre områden, vilka han betonar verkligen handlar om allas vår vardag. "Här spenderar svenska hushåll ca 90 procent av sina disponibla inkomster efter skatt" (Edman 2005, s 26). De förslag han presenterar för att utvecklingen ska bli mer hållbar gäller ett flertal aktörer, bland annat skolan. Skolan kan, menar han, både genom undervisning och genom verksamheter i övrigt bidra till att utvecklingen går mot en mer hållbar utveckling. I skolan vistas också alla barn och unga och det är en unik verksamhet så till vida att

i den möts alla, oavsett var man bor, vilken bakgrund man har och så vidare. Därför är skolan *en* viktig agent, bland flera. När det gäller undervisningen hävdar Edman att hållbar utveckling är en fråga som hör hemma i så gott som alla skolämnen, vilket är nödvändigt för en allsidig belysning. Ämnesövergripande samverkan i form av teman etcetera kan vara viktiga inslag. Däremot, är det viktigt att *ett* ämne ges huvudansvaret, i syfte att minimera riskerna att den hamnar mellan stolarna. Hem- och konsumentkunskap är det ämne som han föreslår ges detta huvudansvar. Det betyder, menar han, att ämnet i grundskolan måste stärkas både genom utökat timantal, fortbildning och andra satsningar och att ämnet bör införas som ett kärnämne i gymnasieskolan. Varför just hem- och konsumentkunskap? I sin slutrapport sammanfattar han sig som följer:

Det som gör hem- och konsumentkunskapen unik är kombinationen av övning i omsorg och tekniskt rationellt tänkande, effektivitet, sparsamhet etc. Det finns en strävan i ämnet att kombinera det bästa från två världar: Att på olika sätt hushålla med resurser samtidigt som de mänskliga värdena, inrymda i begreppet omsorg, ges hög prioritet (Edman 2005, s 40).

I denna artikel avser jag att utveckla mina tankegångar utifrån citatet ovan. Jag lyfter fram kopplingen mellan hållbar utveckling och jämställdhet och visar vad som kan bli synligt om man läser citatet genom ett könsteoretiskt raster. Vidare diskuterar jag huruvida ett sådant raster kan ge några svar på frågan om varför det verkar vara svårt att få genomslag för de förslag Edman presenterar och slutligen visar jag, genom att uppmärksamma Nel Noddings idéer om utbildning för det privata livet, på de utmaningar skolan står inför i arbetet för en mer hållbar utveckling.

Hållbar utveckling och jämställdhet

När det gäller hållbar utveckling menar Edman (2005) att det trots en del positiva globala trender finns anledning att oroa sig för världen och för mänsklighetens framväxt. Han talar om att den samlade produktionen och konsumtionen idag beräknas överstiga jordens långsiktiga ekologiska bärkraft med cirka 25 procent fördelat så att de 14 rikaste procenten förbrukar 56 procent av resurserna. Med dagens teknik skulle det krävas ytterligare tre–fyra planeter för att ge hela världen en genomsnittlig standard på vår nivå (s 23–24). Något måste göras, utvecklingen måste bli hållbar, menar Edman och hänvisar till FN:s så kallade Brundtlandskommission:

Hållbar utveckling är en utveckling som tillfredställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredställa sina behov (Edman 2005, s 24).

I diskussioner om hållbar utveckling hänvisas ofta till Brundtlandskommissionens definition tillsammans med de tre dimensioner av begreppet vilket härrör från FN:s konferens i Johannesburg 2002: ekologisk, social och ekonomisk. Detta både kan och bör problematiseras. Mitt syfte i denna artikel, att diskutera det inledande citatet av Edman ovan, gör att definitionen inte är det centrala utan snarare konsekvenserna av Edmans förslag. Därför accepterar jag i detta sammanhang hans hänvisningar.

Jag menar att hållbar utveckling har en tydlig koppling till jämställdhet, vilket man ser bland annat genom att studera skillnader mellan kvinnors och mäns villkor. Dock är detta ett samband som sällan uppmärksammas, vilket beror på vad man kan tala om som könsblindhet, det vill säga en utgångspunkt i att kön inte spelar någon roll. En sådan utgångspunkt är vanlig exempelvis inom miljöpolitiken. Det finns än idag väldigt få dokument eller sammanhang där jämställdhet och miljöpolitik integreras (Naturvårdsverket 2004)¹. Könsblindhet leder till att frågor om miljö (och hållbar utveckling), liksom ansvaret för dessa frågor, utan att problematiseras definieras som en gemensam och offentlig uppgift. Problemet med detta är att många av uppgifterna det konkret handlar om har sin grund i människors sätt att leva sitt dagliga liv, det vill säga privatlivet eller livet i hem och familj.

I vårt traditionella och fortfarande rådande tänkande finns en uppdelning mellan privat och offentligt och en koppling mellan mannen och det offentliga samt mellan kvinnan och det privata, hemmet. Studier av hur verksamheterna i hemmet organiseras i termer av arbetsfördelningen mellan kvinnor och män visar hur dessa kopplingar materialiseras i många människors liv. Kvinnor använder mer tid till och tar mer ansvar för det obetalda hemanarbetet (se t ex Neramo 1994, Roman 1997, SCB 2004). Det medför att det finns en risk att kraven på hushållen i syfte att främja en hållbar utveckling direkt motverkar samhällets jämställdhetssträvanden genom att mer arbete åläggs hushållen det vill säga kvinnan, och att könsarbetsdelningen bevaras eller till och med stärks.

Här synliggörs två problem, dels att livet i hemmet och verksamheterna där inte ses som relevanta för frågor om hållbar utveckling. Dels att de skilda konsekvenserna för kvinnor och män vad gäller arbetsfördelning inte synliggörs trots att de kan motverka strävandena efter jämställdhet. En slutsats av detta kan vara att det när det gäller

utbildning för hållbar utveckling finns behov av att uppmärksamma relationen mellan jämställdhet och hållbar utveckling och att noggrant undersöka konsekvenserna av uppdelningen privat–offentligt och kvinnligt–manligt.

Ett könsteoretiskt raster

Ett sätt att närma sig uppdelningen privat–offentligt och kvinnligt–manligt är via de tre processer genom vilka kön skapas, vidmakthålls och/eller förändras (Harding 1986, se även exempelvis Hirdman 1988, Berge 1992, Hjälmeskog 2000): symbolisk, strukturell och individuell process. Den *symboliska processen* avser förgivettaganden eller föreställningar. Man kan säga att det handlar om hur vi tänker om världen och det handlar ofta om dikotomier, ett ”antingen–eller”. Det är viktigt att konstatera att barnet som föds är en flicka eller en pojke. En handling är antingen ond eller god, bra eller dålig. Nedan följer en lista av dikotomier (ett urval bland många möjliga) som genom hur dessa ordpar skrivs ger två kolumner med ord som dessutom associeras med varandra, som kvinna–privat, känsla–natur etcetera. De bildar vad man skulle kunna kalla associationskedjor eller myter om respektive kön, myter som influerar oss än idag även om det går att härleda dem långt tillbaka i historien:

kvinnligt–manligt
 objekt–subjekt
 privat–offentligt
 känsla–förnuft
 natur–kultur
 passiv–aktiv

Den *strukturella processen* avser de konsekvenser den symboliska processens dikotoma tänkande har på hur det sociala organiseras. Ett exempel är den könsliga arbetsdelningen, att kvinnor och män återfinns inom olika yrken och utför olika delar av hemarbetet. Det handlar också om fördelning av ansvar, status och makt, men även hur skolans ämnen är könade, det vill säga hur ämnen associeras med antingen kvinnligt eller manligt, hur verksamheten i skolan, inklusive undervisning, organiseras, etcetera. Det tydligaste exemplet på könade ämnen är nog slöjden där benämningen flickslöjd (textil) och pojkslöjd (trä och metall) inte fallit i glömska. Föreställningarna påverkar således organiseringen, men hur samhället organiseras påverkar också föreställningarna. Denna ömsesidiga påverkan gäller mellan alla tre processerna.

Hur den enskilde individen internaliserar föreställningar och strukturer och utifrån dem skapar sin (köns-)identitet kallas för den *individuella processen*. Individen kan anpassa sig eller ta avstånd från vad som uppfattas som manligt respektive kvinnligt, men föreställningar och strukturer påverkar skapandet av identitet. Eftersom identitetsskapandet sker i samspel med andra så har den enskilde inte ett fritt val. Det kan handla om att ”anpassa sig” och få vara med i gemenskapen eller att bli marginaliserad för att man gör ett val som resten av gruppen inte accepterar.

Centralt för undersökningen av dikotomierna kvinnligt–manligt och privat–offentligt är det vi ofta talar om som könsmaktsordning eller genussystem (Hirdman 1988), som synliggör i sammanhanget viktiga aspekter som över- och underordning och makt. Om man studerar olika samhällen och kulturer i världen kan man konstatera att det inte finns något beteende eller synsätt som alltid och överallt uppfattas som kvinnligt eller manligt. Det enda konstanta tycks vara att ett synsätt, beteende etcetera antingen ses som manligt eller kvinnligt och att det som uppfattas som manligt anses mer värt än det kvinnliga synsättet eller beteendet. Detta synliggör de två principer, isärhållandet och hierarkin, som genussystemet vilar på (Hirdman 1988).

Ett sätt att förstå svårigheterna för Edman att få acceptans för sitt förslag angående skolan är utifrån det ovan utvecklade könsteoretiska perspektivet, i de två principerna – isärhållandet och hierarkin, det vill säga att kvinnligt/privat och manligt/offentligt ska hållas isär och att det manligt/offentliga värderas högre än det kvinnligt/privata. För det Edman vill göra är att lyfta fram utbildning för det kvinnligt/privata, med andra ord ge värde åt något som inom rådande genussystem ges ringa värde. Han gör det genom att ge en särskild position till ämnet hem- och konsumentkunskap inom vilket dessutom, menar Edman, det bästa från två världar kombineras.

Omsorg och tekniskt rationellt tänkande

I syfte att kunna tala om och tolka kvinnors handlingar och tanke-mönster utan att behöva göra jämförelser med män utvecklades i början av 1980-talet alternativ till befintliga rationalitetsbegrepp. Som alternativ till den manligt definierade teknisk-begränsade rationaliteten presenterades exempelvis ansvarsrationalitet (Sørensen 1982). I utvecklandet av ansvarsrationaliteten tar Bjørg Åse Sørensen sin utgångspunkt i Max Webers begrepp instrumentell rationalitet och värderationalitet. Utifrån dessa utvecklar hon sin idé om att kvinnor närmar sig problem utifrån ett annat sätt att tänka som utgår från

uppmärksamhet på den enskilda människans behov. Hon hävdar att det inte handlar om att handla ”känslomässigt” utan att det är rationellt tänkande utvecklat utifrån kvinnors liv och erfarenheter. Rationalitet handlar således om att skapa mening, och det Sørensen gör oss uppmärksamma på är att det finns olika sätt att skapa mening.

Vid en jämförelse mellan de två alternativen, teknisk-begränsad rationalitet och ansvarsrationalitet, kännetecknas den förstnämnda, för att uttrycka det enkelt, av att ha effektivitet som målsättning. Det gäller att så snabbt och billigt som möjligt producera så mycket som möjligt. Det blir då viktigt att bortse från människors känslor, specifika behov etcetera. Individen ska ha de rätta kvalifikationerna och utgöra en kugge i maskineriet, och hon/han är lätt utbytbar om det gnisslar i maskineriet. Samtidigt med denna utbytbarhet finns en individualism grundad i att individerna uppmuntras att tävla mot varandra i fråga om yrkespositioner, löner och så vidare, vilket i sin tur är knutet till kompetens (Ve 1995). När det gäller ansvarsrationalitet är det överordnade målet de enskilda människornas välbefinnande och ett skapande och upprätthållande av relationer. Människors känslor och specifika behov beaktas och de olika aktörerna har rätt att kräva hänsynstagande till sig själva som individer. När Ve (1982) beskriver dessa två ytterligheter eller *idealtyper* av rationaliteter länkas respektive rationalitet också till var sin produktionsfär. Teknisk-begränsad rationalitet länkas till avlönad produktion av varor och tjänster och ansvarsrationalitet till oavlönad produktion av varor och tjänster, det vill säga den produktion som till stor del sker inom hemmets ram.

Ett annat sätt att närma sig samma typ av frågor, exempelvis om vilka normer och värderingar som styr vårt handlande, har Nel Noddings när hon utvecklar vad hon kallar en *ethics of care*, vilket kan översättas med omsorgsetik (se exempelvis Noddings 1984, 1992, 2002). När jag pratar om *care*, föredrar jag dock att översätta det till *att bry sig om*. Detta för att minska risken till att förståelsen begränsas till vård och omsorg som verksamhet och forskning. Att ”bry sig om” har med hela livet att göra. Kanske kan man till och med påstå att det är ett grundläggande behov hos människan att ha någon eller några som bryr sig om en. Kanske också att bry sig om andra. För mindre barn, gamla och sjuka tycks det kanske uppenbart, men troligtvis är det ett behov vi aldrig växer ifrån, det tar sig bara nya uttryck. Noddings utgår ifrån att så är fallet och dessutom ifrån att det krävs *två* för att ”bry sig om”. Hon gör en indelning i *care-for* och *care-about*. *Care-for* definierar hon som en face-to-face-situation i vilken en person, den som bryr sig om (*carer*), gör det i en direkt

situation för den andre (*cared-for*). *Care-about* är när en person bryr sig om utan att ett möte äger rum.

Caring-about moves us from the face-to-face world into the wider public realm (Noddings 2002, s 22).

Hon talar om att vi lär oss att bry oss om i en viss bestämd ordning: först lär vi oss vad det innebär att någon bryr sig om oss själva, att vara *cared-for*. Sedan, gradvis, lär vi oss att bry oss om, först face-to-face (*care-for*) och sedan utan detta direkta möte (*care-about*).

If we have been well cared for and have learned to care for a few intimate others, we move into the public world with fellow-feeling for others (Noddings 2002, s 22).

Hon talar om skillnader mellan kvinnor och män och menar att hennes teori har sin grund i hemmet och att hemmet associeras med kvinnan. Kvinnors erfarenheter är därför centrala när det gäller att identifiera centrala begrepp. Det här betyder inte, betonar hon, att kvinnor av naturen skulle vara bättre på att bry sig om. Det är för antagandet om en essentialistisk utgångspunkt som hon, Sørensen och även den kanske mer omtalade forskningen av Carol Gilligan (1982) har kritiserats. Noddings argument för att ta kvinnor som utgångspunkt har *inte* en essentialistisk grund, utan grunden är kvinnors erfarenheter liksom de förväntningar som ställs på kvinnor. Förväntningar på att kvinnor ska bry sig om (*care*) finner vi i såväl historiska dokument, i biografier och i litteratur, som i forskning om utbildning och skola.

Sammanfattningsvis kan man säga att man kan förstå det inledande citatet (Edman 2005) som att han menar att det finns behov av olika typer av rationaliteter, både det tekniskt rationella tänkandet och omsorg (*bry sig om*). Det senare kan man med Noddings även tala om i termer av *care: caring-for* och *caring-about*. Med andra ord: ska man lära sig bry sig om dem långt borta som man ej möter ansikte mot ansikte, så måste man först ha lärt sig vad det är att ha någon som bryr sig om en och att bry sig om de som är nära, de man möter ansikte mot ansikte. När Edman talar om att kombinera det bästa från två världar överskrider han, medvetet eller omedvetet, två så kallade dikotomier. Dels dikotomin kvinnligt–manligt, dels privat–offentligt och han ifrågasätter därmed rådande könsmaktsstrukturer, eller med Hirdman, rådande genussystem. Ett sådant överskridande eftersträvas, som Edman ser det, i ämnet hem- och konsumentkunskap, det ämne han vill ge huvudansvaret för hållbar utveckling.

Utbildning om och för hemmet – en anomali?

Kursplanen i hem- och konsumentkunskap inleds med att konstatera att ämnet ger ”kunskaper för livet i hem och familj samt förståelse för det värde dessa kunskaper har för människa samhälle och natur”. Som en bakgrund till Edmans förslag om att stärka och utveckla ämnet gör jag här en kort tillbakablick. Om man utgår från kunskap om och för hemmet och ser det som ett möjligt innehåll i undervisningen i den obligatoriska skolan och gör en historisk studie 100 år bakåt i tiden kan man finna en del intressanta förändringar (se Hjälmeskog 2000). För det första inser man att utbildning för att skapa och vårda ett hem under större delen av tidsperioden ansetts vara en utbildning endast för kvinnor. I slutet av 1800-talet infördes successivt huslig ekonomi i folkskolan, från 1906 utgick statsbidrag, men det stora genomslaget kom i och med fortsättningsskolan 1919. Dock enbart för flickor ända fram till 1950-talet. Däremot skulle både flickor och pojkar ha kunskap *om* hemmet, det vill säga förstå dess roll som samhällets grundpelare och så vidare. Detta märks tydligt om man studerar medborgarkunskap som infördes med fortsättningsskolan och som senare utvecklades till samhällskunskap. I den utredning, som föreslår ämnet, står att utgångspunkten för undervisningen i medborgarkunskap ska tas i hemmet. Eleverna ska lära sig vad ett gott hem är och betyder. Det handlar om barnuppfostran och om vilka arbetsuppgifter som ”de särskilda familjemedlemmarna ha för hemmets bestånd, förkovran och trevnad” (FUK V 1914, s 90). Eleverna ska få kunskap om relationerna mellan familjemedlemmarna liksom om ordning, sparsamhet och nykterhetens betydelse. Detta kunskapsområde fördes senare successivt över till hemkunskap (och barnkunskap).

Hemkunskap och hushållsgöromål skrevs in i undervisningsplaner både för folkskola och realskola i mitten av 1950-talet. Det blir obligatoriskt för både flickor och pojkar, men med den skillnaden att båda ska ha hemkunskap som handlar *om* hemmet, medan hushållsgöromål, utförandet av hemarbetet, fortfarande var reserverat för flickorna. När sedan grundskolan infördes, i och med Lgr 62, blev hemkunskap ett ämne obligatoriskt för alla, med en kursplan som föreskrev både ”teori” och ”praktik”. Idag är frågor om familjen inte längre utgångspunkt för samhällskunskapen, utan de har till allra största delen förts över till hemkunskapen.

Under hela 1900-talet har det förts en kamp om hemkunska- pens vara i den obligatoriska skolan och kampen fortsatte även efter det att ämnet blivit obligatoriskt för alla i samband med grundskolans

införande. I Lgr 62 fanns dessutom fördjupningsmöjligheter i hemkunskap, dels genom att det även fanns som tillvalsämne, dels genom val av linje i år nio där en hushållsteknisk inriktning var ett av alternativen. Dessa fördjupningsmöjligheter har successivt tagits bort. I början av nittioalet lät dessutom dåvarande utbildningsminister Beatrice Ask läroplanskommittén undersöka möjligheterna att göra hemkunskap och barnkunskap frivilliga/valbara. Idag har alla elever hem- och konsumentkunskap med en garanterad undervisningstid om 118 timmar under 9 år i skolan (om man inkluderar förskoleklass och gymnasieskolan, vilket de allra flesta eleverna också går, blir det 118 timmar under 13 år). Det låga timtalet gör ämnet till skolans minsta. Det är exempelvis hälften så stort som bild (230 timmar) eller ungefär en tredjedel så stort som slöjd (330 timmar). Det finns idag inte heller några nationella förordningar om att det ska finnas som tillval.

Denna mycket summariska historiebeteckning synliggör vissa svårigheter att få acceptans för att utbildning om och för hemmet ska ses som en självklar del av skolans ansvar. Frågan har inte i någon större grad aktualiserats inom svensk utbildningsforskning, men utifrån amerikanska förhållanden diskuterar exempelvis Linda Nicholson (1994) ett möjligt sätt att förstå frågan. Hon utgår från den utveckling som följde i "industrialiseringens" spår i termer av ett isärhållande mellan det privata och det offentliga och menar att skolan som institution skapades för att vara en bro för att ta, i första hand, pojkar från det privata till det offentliga. Det tycks som om deltagandet i den privata domänen, kopplad till kvinnan och kvinnlighet, snarast uppfattas som naturligt, och för det behövs ingen undervisning. Där emot tycks det som om det offentliga livet, kopplat till mannen och manlighet, snarast måste förvärvas och att det därmed uppfattas som problematiskt och utbildningskrävande. Utbildningens uppgift är i det perspektivet att förbereda de unga för uppgifter och aktiviteter i det offentliga livet utanför hemmet (Martin 1995). De allra flesta fortsätter dock att leva i ett hem och många skaffar både partner och barn efter sitt utträde i yrkesliv och samhällsliv i övrigt (det offentliga). Trots det tycks det, menar Martin, som om vi tänker oss att "bli utbildad" som att lämna det privata bakom oss. Att "vara utbildad" handlar då om att lära sig nya sätt att tänka, känna och agera, men dessutom om att frånsäga sig attityder, värderingar, tanke- och handlingsmönster som associeras till privatlivet. Det betyder att skolan inte bara negligerar livet i hem och familj, den till och med kan sägas motverka det som hemmet står för i termer av normer, värderingar och så vidare, exempelvis omsorg/att bry sig om.

As it now conducts our young from the domestic into the civic or public realm, school teaches them to devalue that place called home and the things associated with it. Its lessons constituting a hidden curriculum in anti-domesticity, are conveyed as much by silences of the curriculum as by the explicit derogation of the domestic (Martin 1995, s 53).

När Noddings (2002) observerar svårigheterna att inkludera hemrelaterade ämnen i undervisningen (i USA) hänvisar hon bland annat till liberalismens motstånd till någon som helst intervenering i privatlivet. Något som i sig förutsätter ett isärhållande mellan privat och offentligt. När flickorna undervisades separat var det okej att de undervisades för hemmet, vilket kan ses som ett uttryck för kopplingen mellan kvinnan och det privata. Pojkarna, å andra sidan, undervisades för livet i offentligheten och det är det mönstret som utgör grunden för dagens allmänbildning. När sedan flickor tilläts få den utbildning som tidigare reserverats för pojkar sågs det som en seger. Ett förslag om att alla barn ska delta i utbildning från början avsedd för enbart flickor tycks då snarast vara skandalöst och ”anti-intellektuellt” (Noddings 2002). En anomali?

Jämställdhet

Svårigheterna att nå enighet om betydelsen av att inkludera hemrelaterade frågor i undervisningen kan också förstås i relation till jämställdhet. Ett erkänt sätt att definiera jämställdhet är att jämställdhet råder när kvinnor och män har samma möjligheter, rättigheter och skyldigheter inom livets alla områden för att jämställdhet ska råda. Det finns också en definition där man markerar vilka dessa ”alla områden” i livet är:

Jämställdhet råder när kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter att:

- ha ett arbete som ger ekonomiskt oberoende,
- vårda barn och hem,
- delta i politiska, fackliga och andra aktiviteter i samhället (SCB 2004).²

Med andra ord kan man säga att jämställdhet råder då ett samhälle är könsneutralt, det vill säga kön har ingen betydelse, man har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter oavsett kön. Det gäller också rätten, skyldigheten och möjligheten att vårda barn och hem. En konsekvens för skolans undervisning av en sådan definition kan vara

att den ska innefatta kunskap om och för yrkeslivet, livet i hem och familj och samhällsliv i övrigt, det vill säga om och för alla de tre områden som utkristalliseras i jämställdhetsdefinitionen.

Börja i/med hemmet

Jag menar att det ligger en utmaning för skolan i det förslag Stefan Edman lägger fram i sin utredning. Ett förslag som innebär att både det tekniskt rationella tänkandet och de mänskliga värdena inrymda i begreppet omsorg ges samma värde. Att han dessutom föreslår att ett ämne som strävar efter att kombinera dessa två, nämligen hem- och konsumentkunskap, blir huvudansvarigt för utbildningen för hållbar utveckling är en än större utmaning. Det för med sig ett helt nytt sätt att tänka kring och värdera hemrelaterad kunskap.

Jag har ovan visat hur utbildning om och för hemmet kan uppfattas som en anomali. Sett med en främlings blick kan det vara tvärt om, menar Noddings (2003). Med ett fiktivt samtal visar hon hur det istället kan uppfattas som mycket konstigt att det är möjligt att exkludera hemrelaterad kunskap i skolan. Samtalet sker mellan en utomjordisk besökare och en lärare (Ed). Besökaren formulerar följande undran:

Visitor: It struck me as odd that, although your people spend much of their time in homemaking, parenting, and recreation, these topics are rarely addressed in your schools (Noddings 2003, s 91).

Det är för att skolan är specialiserad på att undervisa akademiska ämnen, sådant som eleverna inte kan lära sig hemma, börjar lärarens förklaring. Samtalet fortsätter och besökaren frågar om undervisning om droger. Visst undervisar vi om illegala droger svarar läraren. Men tevereklamen för droger då, undrar besökaren, och hur är det med märkeskläderna eleverna köper för hårt förvärvade pengar?

Ed: So you want us to engage in consumer education as well as homemaking, parenting, and – you're not finished, are you?

Visitor: Perhaps we should let it be for now. It just seems so sad that, when everyone seeks happiness, the schools do so little to promote it.

Ed: Well, I promise to think more about it. (Shaking his head) I just don't see what we can do (Noddings 2003, s 93).

Att kritisera skolan för att ensidigt fokusera på det offentliga livet handlar därmed också om en kritik mot skolans individualistiska sätt att se på barnet/människan. Noddings (2003) alternativ presenteras som ett relationellt synsätt. *Ethics of care*, börjar i de nära relationer de flesta av oss upplever i hemmet, familjen och bland vännerna. Ett sådant förhållningssätt utvecklas genom kunskap för att skapa och vårda ett hem, vilket hon menar borde vara en lika viktig del i undervisningen som algebra och geometri (hon har en bakgrund som matematiklärare). Hon menar att utbildning i att skapa och vårda ett hem dels bör ingå för att det är något som de allra flesta av oss kommer att göra i livet och vi måste göra det väl med tanke på eventuella barn och det är dessutom något som är viktigt för oss. Dels handlar utbildningen om att lära sig bry sig om de som är nära och som man möter face-to-face (care-for), och om att få en grund för att kunna bry sig om de som man ej direkt möter (care-about). Att skapa och vårda ett hem kan i ett sådant perspektiv ge både kunskap och färdighet för ett mer hållbart agerande och en vilja att agera på ett sådant sätt. Det är så centralt, menar Noddings, att det inte räcker med att ett enda ämne, som den svenska hem- och konsumentkunskapen, ensamt hanterar frågan. Det måste finnas med även i andra ämnen.

På samma sätt menar Edman att hållbar utveckling är något som måste ingå i alla skolämnen, samtidigt som han menar att hem- och konsumentkunskapen är ett lämpligt ämne att ha huvudansvar för frågan. I det ämnet kombineras de två förhållningssätt som han menar krävs och dessutom poängterar han, har man i undervisningen i ämnet ett arbetssätt (som man kan prata om som ”praktiskt”, erfarenhetsbaserat, problemorienterat eller handlingsinriktat), och som han menar är betydelsefullt för att gå från tanke till handling. Till att vilja agera, inte enbart förstå samband och så vidare (Edman 2004).

En av de stora utmaningarna för skolan tycks vara att överskrida det dikotoma tänkandet i termer av isärhållande mellan kvinnligt/privat och manligt/offentligt. Klarar vi det kan vi också bryta oss loss från normen som säger att det är enbart flickor som ska bry sig om – inte både pojkar och flickor. Historiskt sett, som visats ovan, betonades detta i skolan genom att enbart flickor fick utbildning för att skapa och vårda ett hem. Frågan är hur vi idag tänker om pojkar och flickor i relation till omsorg/att bry sig om. Det finns olika undersökningar som visar på olikheter mellan flickor och pojkar och som handlar om att bry sig om. Resultaten kan tolkas som konsekvenser av rådande könsmaktsstrukturer där kopplingen kvinna–omsorg lever kvar liksom de olika förväntningar vi utifrån det ställer på flickor och pojkar.

För att ge några exempel. I en undersökning har man studerat barns och ungas deltagande i hemarbete (Jonsson, m fl 2001). Tidigare icke svenska studier visar, säger man, att flickor utför mer hemarbete än pojkar. De gör dessutom delvis olika sysslor, flickor gör i högre grad inomhusarbete som diskning och matlagning, medan pojkar oftare bär ut sopor och gör reparationsjobb. Dessa undersökningar visar på ett traditionellt könsligt arbetsdelningsmönster. I undersökningen om hushållsarbetets fördelning bland svenska barn i åldrarna 10–18 år visar sig ett delvis annorlunda mönster. Barnen lägger ner mellan 1–2 timmar per vecka på hemarbete och här finns inga skillnader när det gäller flickor och pojkar. Barn och ungdomar i denna ålder förväntas ta hand om sig själva, bädda sin säng och städa sitt eget rum. Förutom det är det mest enklare och inte så tidskrävande sysslor som att duka av, plocka ur diskmaskinen eller diska som barn gör minst en gång per vecka. Inom enstaka hushållssysslor finns stora skillnader. Undersökningen visar att flickor gör de flesta arbetsuppgifterna oftare än pojkar, men att det är en typ av uppgifter som pojkar gör oftare än flickor och det är utomhusarbete. En skillnad mellan flickor och pojkar är särskilt intressant i detta sammanhang och det är att flickor utför mer familjeservice. Flickor gör således mer för de andra familjemedlemmarna som att städa mer än bara sitt eget rum, ta hand om småsyskon, vattna blommorna, handla mat och laga mat till alla etcetera medan pojkarna gör mer självservice som att bädda sin egen säng och städa sitt eget rum (Jonsson, m fl 2001).

I en undersökning om elevers sociala utveckling, demokratiska kompetens etcetera (Skolverket 1997 och 1998) framkommer att flickor visar större vilja att ta ansvar, de visar större tolerans mot minoritetsgrupper och mot individer utanför den egna gruppen. En slutsats man drar är att fler flickor än pojkar tycks ha förstått innebörden i de demokratiska värden som läroplanen innehåller och de tycks beredda att ta konsekvenserna i handling (Skolverket 1998, s 11). Slutligen en internationell undersökning om ungdomars attityder och intressen när det gäller miljömässigt och etiskt mer hållbara konsumtionsmönster (UNESCO 2000), som även den visar på signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar. Resultaten visar att generellt sett verkar flickor mer medvetna om relationen mellan konsumtion och miljö och de tycks mer villiga att i aktiv handling försöka förbättra miljösituationen (UNESCO 2000, s 30). Resultaten från dessa undersökningar kan sägas leda fram till en fråga om det finns något i flickors/kvinnors erfarenheter och de förväntningar som ställs på dem som kan uppfattas vara i linje med strävanden mot hållbar utveckling.

En viktig fråga vi nu står inför är om vi, genom att följa Edmans förslag, kan ge både pojkar och flickor en chans att ompröva rådande

könsmaktsstrukturer och därmed bidra till att de ifrågasätter den norm som säger att tjejer bryr sig om men inte killar. Kan Edmans förslag om uppvärdering av hem- och konsumentkunskap leda till det? Nästa fråga är om hållbar utveckling främjas av det.

Skolan har ett uppdrag när det gäller strävan efter en mer hållbar utveckling. Jag menar att det är ett alltför viktigt arbete för att vi ska låta traditionella, för att inte säga helt förlegade, synsätt vad gäller kvinnligt–manligt och privat–offentligt utgöra hinder för skolans undervisning i hem- och konsumentkunskap såväl som i andra ämnen (och verksamhet i övrigt). Ett möjligt alternativ för att vi ska komma igång med ett dylikt nytänkande är att vända på de traditionella idéerna om utbildning. Genom att istället för att utgå från den sorts samhälle vi vill att skolan ska utbilda för, så kan vi starta i vilken sorts hem vi vill att våra barn ska växa upp i. Med hemmet som utgångspunkt diskuteras sedan skolans mål, valet av innehåll och metoder, skollokalers utformning etcetera (Noddings 2002). Det betyder inte att skolan ska byggas som ett hem, utan att vi i samtalet inkluderar de verksamheter och de värderingar, normer, i denna artikel omtalade som omsorgsetik/att bry sig om, och som vi förknippar med hemmet. Jag menar att en annan, kanske oväntad, utgångspunkt för samtal om skolan kan klargöra dolda föreställningar och förgivettaganden och därmed hjälpa oss att tänka hur det skulle kunna vara om det varit annorlunda. Därmed är det också lättare att se möjliga alternativ för framtidens utbildning för hållbar utveckling.

Noter

1. Undantag är regeringens transportpolitiska arbete, liksom arbetet med jämställdhetsmärkning av konsumtionsvaror (Naturvårdsverket 2004).
2. I Jämställdhetsutredningen (SOU 2005:66) föreslår Åström ett nytt övergripande mål för jämställdhetspolitiken där jämställdhet innebär att kvinnor och män har samma makt att forma samhället och sina egna liv. Hon talar om fyra delmål där tre kan kopplas till de tre områden som ryms i SCB:s definition och där det fjärde, kroppslig integritet, handlar om rätten till sin egen kropp och nolltolerans av mäns våld mot kvinnor. Jag diskuterar inte våld här, men området har många beröringspunkter med diskussionen i kapitlet om relationen mellan manlighet och att lära sig bry sig om.

Referenser

- Berge, Britt-Marie (1992): *Att gå i lära till lärare*. Umeå universitet: Pedagogiska institutionen.
- Edman, Stefan (2004): *Hållbara laster. Konsumtion för en ljusare framtid. Delbetänkande av utredningen om en handlingsplan för hållbar konsumtion – för hushållen*. SOU 2004:119.
- Edman, Stefan (2005): *Bilen, biffen, bostaden. Hållbara laster – smartare konsumtion. Slutbetänkande av utredningen om en handlingsplan för hållbar konsumtion – för hushållen*. SOU 2005:51.
- FUK V (1914): *Folkundervisningskommitténs betänkande (1906–14) nr 5: Fortsättningsskolan*. Stockholm: Kungliga boktryckeriet Norstedt & söner.
- Gilligan, Carol (1982): *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Harding, Sandra (1986): *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hirdman, Yvonne (1988): Genussystemet, reflektioner kring kvinnors sociala underordning. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 9(3), s 49–63.
- Hjälmeskog, Karin (2000): "Democracy begins at home". *Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education, 94.
- Jones, Alson (1994): Flickor blir "flickor" i ett socialt spel av betydelser och sätt att vara. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 15(4), s 30–39.
- Jonsson, Jan O m fl (2001): *Barn och ungdomars välfärd. Antologi från Kommittén Välfärdsbokslut*. SOU 2001:55.
- Martin, Jane R (1995): Education for domestic tranquillity. I Wendy Kohli, red: *Critical Conversation in Philosophy of Education*, s 45–55. New York: Routledge.
- Naturvårdsverket (2004): *Jämställd hållbar utveckling*. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Nermo, Magnus (1994): Den ofullbordade jämställdheten. I Johan Fritzell & Olle Lundberg: *Vardagens villkor. Levnadsförhållanden i Sverige under tre decennier*, s 161–183. Stockholm: Brombergs.
- Nicholson, Linda (1994): Women and schooling. I Lynda Stone, red: *The Education Feminist Reader*, s 73–83. New York: Routledge.
- Noddings, Nel (1984): *Caring, a Feminist Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

- Noddings, Nel (1992): *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2002): *Starting at Home. Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel (2003): *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roman, Christine (2004): *Familjen i det moderna. Sociologiska sanningar och feministisk kritik*. Stockholm: Liber.
- SCB (2004): *Lathund om kvinnor och män*. www.scb.se
- Skolverket (1997): *Elevers skolsituation och sociala utveckling. Årskurs 9. Utvärdering av grundskolan 1995 – UG95*. Skolverkets rapport 127. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1998): *Vad är rätt och rättvist? Ungdomars val i etiska situationer som uttryck för demokratisk kompetens. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport 125. Stockholm: Liber.
- Sørensen, Bjørg Åse (1982): Ansvarsrasjonalitet. I Harriet Holter, red: *Kvinner og felleskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UNESCO (2000): *Youth, Sustainable Consumption Patterns and Lifestyle*. Paris.
- Ve, Hildur (1982): Makt, interesse och socialisation. *Kvinnovetenskaplig Tidskrift* 3(3), s 23–32.
- Ve, Hildur (1995): *Rationality and identity*. Bidrag presenterat vid konferensen: Gender and Education, Umeå 16–18 juni 1995.
- Åström, Gertrud (2005): *Makt att forma samhället och sitt eget liv – jämställdhetspolitiken mot nya mål. Slutbetänkande av jämställdhetspolitiska utredningen*. SOU 2005:66.