

Institutionen för humaniora och språk

Genus i historieundervisningen

Problem och möjligheter ur ett gymnasielärarperspektiv

Historia C ht 2005
Uppsatsförfattare: UllaCarin Lindström Ahlén
Handledare: Anna Götlind

Abstract

Syftet med den här uppsatsen har varit, dels att undersöka ett antal historielärares förståelse av och attityd till användandet av begreppet genus i historieundervisningen på gymnasiet, dels att analysera vad jämställdhetsmålen i gymnasieskolans styrdokument egentligen säger om begreppet genus och om detta bör tolkas som ett direktiv att implementera genus i historieundervisningen.

Undersökningen genomfördes i två steg. Gymnasieskolans styrdokument; skollagen, läroplanen för de frivilliga skolformerna samt ämnesbeskrivning och kursplaner för historia A, B och C, närlästes och analyserades utifrån en genusteoretisk grund. Därefter intervjuades sex utvalda gymnasielärare i historia kring begreppet genus i teori och praktik. Resultatet analyserades och kategoriserades därefter så att lärarnas genusmedvetenhet och attityd till användande av genus i historieundervisningen gick att identifiera.

Styrdokumentens granskningen visade att styrdokumentet idag inte säger någonting explicit om användandet av ett genusperspektiv i historieundervisningen men att skollagens och läroplanens jämställdhetsdirektiv vilar på en genusteoretisk grund och därmed indirekt kräver ett genusperspektiv i den konkreta undervisningen. Dokumentens formuleringar kräver en god kunskap kring begreppen jämställdhet och genus för att kunna förstås. Utan den kunskapen riskerar avsaknaden av ett explicit uttalat genusbegrepp att legitimera en historieundervisning utan genusperspektiv.

Intervjuresultatet visade att genusmedvetenheten bland de utvalda lärarna var låg och att förekomsten av ett genusperspektiv i den egna undervisningen avgjordes av lärarens eget intresse för frågan. Attityden till användandet av ett genusperspektiv i historieundervisningen på gymnasiet kunde hos de flesta tolkas som positiv i teorin men i praktiken omgärdad av en rad förhindrande omständigheter såsom omedvetenhet, tids- och utrymmesbrist, metodbrist och historiedidaktiskt förhållningssätt.

Nyckelord: historiedidaktik, genusperspektiv, gymnasieskolan, styrdokument, jämställdhet

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	4
SYFTE	4
FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
METOD OCH MATERIAL.....	5
<i>Gymnasieskolans styrdokument.....</i>	<i>5</i>
<i>Intervjuer.....</i>	<i>5</i>
<i>Intervjubearbetning och analys.....</i>	<i>6</i>
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH BEGREPPSDEFINITIONER	8
<i>Jämställdhet.....</i>	<i>8</i>
<i>Genus.....</i>	<i>9</i>
FORSKNINGSLÄGE.....	10
<i>Från kvinnohistoria till genushistoria.....</i>	<i>10</i>
<i>Genusbegreppets användbarhet i historisk forskning.....</i>	<i>12</i>
<i>Genusperspektiv i historieundervisningen.....</i>	<i>13</i>
GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET I GYMNASIESKOLANS STYRDOKUMENT	16
SKOLLAGEN OCH LPF 94	16
<i>Jämställdhet – ett tvådelat uppdrag</i>	<i>17</i>
<i>Manligt och kvinnligt – om dikotomiernas paradox i Lpf94.....</i>	<i>17</i>
ÄMNESBESKRIVNING OCH KURSPLAN FÖR HISTORIA A, B OCH C.....	18
<i>Gymnasieskolans styrdokument - sammanfattande kommentar</i>	<i>19</i>
GENUS I GYMNASIESKOLANS HISTORIEUNDERVISNING.....	21
INFORMANT K1	21
INFORMANT M1	24
INFORMANT K2.....	27
INFORMANT M2.....	30
INFORMANT K3.....	34
INFORMANT M3	37
RESULTATSAMMANFATTNING.....	41
GENUS(O)MEDVETENHET I EN SOCIALHISTORISK KONTEXT - OM ATT RÖRA SIG I GENUSTRAPPAN	41
DISKUSSION.....	43
KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....	46
TRYCKTA KÄLLOR	46
MUNTliga KÄLLOR	46
INTERNET.....	46
LITTERATUR.....	46
BILAGOR.....	48

INLEDNING

Under höstterminen 2000 genomförde jag min första arbetsplatsförlagda praktikperiod på en liten gymnasieskola i västra Gästrikland. Jag fick huvudansvar för en klass bestående av 16 elever i årskurs två på Samhällsprogrammet, vilka alla var i färd med att skriva fördjupningsarbeten inom ett redan planerat arbetsområde i ämnet historia. Inför handledningssamtalen hamnade vi, på grund av händelser i elevernas närmiljö, i en helt annan, angelägen och intensiv, diskussion runt temat ”att vara kvinna”, och utan att jag riktigt förstod hur det gick till hade det planerade arbetsområdet bytt fokus och eleverna beställt en föreläsning om feminismens framväxt under 1900-talet! För mig var det bara att hoppa på tåget och nyfiken se vart det bar hän.

Arbetet resulterade för elevernas del i en rad intressanta fördjupningsarbeten vilka på olika sätt visade prov på en växande medvetenhet kring frågor om kön, makt och historisk förändring. För mig som lärarstudent innebar mötet och arbetet med dessa elever att jag på ett djupare plan började fundera över historieundervisningens faktiska innehåll och funktion. Arbetsområdet och elevernas resultat hade fått mig att stanna upp och reflektera över vilka val jag som historielärare faktiskt gör och hur dessa i förlängningen kommer att påverka mina elevers möjligheter till historisk förståelse och kritiskt tänkande. Jag kunde också se en tydlig röd tråd från styrdokumentens jämställdhetsdirektiv rakt ner i mitt praktiska arbete som historielärare.

Tillbaka på högskolan kunde jag bara konstatera att vi som blivande historielärare förvisso tränats i att förhålla oss till begrepp som historiesyn och källkritik men att det runt detta fanns en kanon som gett oss en uppfattning om vilka ”glasögon” och perspektiv som borde ses som obligatoriska. Alla var vi överens om vikten av att ge eleverna verktyg till historisk medvetenhet och förståelse och vi rubricerade dessa verktyg utan större reflektion som politiska, ekonomiska och sociala. När sedan begrepp som genus och kvinnohistoria föreslogs som ytterligare obligatorium upphörde vår tidigare så starka konsensus och gruppen började yvigt tala om ”den stora historiens” företrädare, kvinnohistoria och genusperspektiv som komplement och fördjupning etc.

Tydligt blev att begrepp som kvinnohistoria, genus, genusperspektiv och jämställdhet väckte många känslor, men också visade fram vitt skilda uppfattningar kring historieämnets uppgift och innehåll bland oss blivande historielärare. På samma sätt distanserades våra tolkningar av läroplanens direktiv om jämställdhet från varandra på så sätt att det för vissa sågs som en självklarhet att dessa skrivningar skulle påverka det direkta stoffinnehållet i undervisningen, medan det för andra mer handlade om förhållningssätt gentemot eleverna, om ens det.

Syfte

Syftet med min uppsats är att undersöka ett antal historielärares förståelse av och attityd till användandet av begreppet genus i historieundervisningen på gymnasiet. Jag vill också undersöka vad jämställdhetsmålen i gymnasieskolans styrdokument egentligen säger om begreppet genus och om detta bör tolkas som ett direktiv att implementera genus i historieundervisningen.

Undersökningen är intressant ur flera aspekter. När det gäller historieämnet är det nödvändigt att upprätthålla en levande diskussion om ämnets syfte och innehåll, såväl akademiskt som i grundskola och gymnasieskola. Inte minst känns ett resonemang i frågan relevant då historia inom en snar framtid kommer att ingå som kärnämne på alla nationella gymnasieprogram. Ur ett mer övergripande perspektiv är det av stor vikt att vi lär oss mer om hur verk samma lärare ser på sitt uppdrag och hur styrdokumentet läses, detta av flera skäl. Universitet och högskolor behöver en kontinuerlig återkoppling för att kunna utveckla och förbättra lärarutbildningen. För att få levande och relevanta styrdokument måste Skolverket och Högskole-

verket vara uppmärksamma på hur begrepp används och tolkas och sedan utvärdera om detta överensstämmer med de uttryckta intentionerna. Slutligen är det intressant för varje verksam lärare att relatera till forskning som berör den egna yrkesrollen och dess utveckling.

Frågeställningar

- ❖ Vad säger gymnasieskolans styrdokument om genusbegreppets relevans i historieundervisningen?
- ❖ Hur tolkar ett urval gymnasielärare i historia begreppen *genus* och *genusperspektiv i historia*?
- ❖ Anser dessa lärare att det är fruktbart och meningsfullt med ett genusperspektiv i historieundervisningen? I så fall, på vilket sätt? Om inte, varför?

Metod och material

Min undersökning berör ett stort och komplext problemområde och för att uppnå syftet och besvara frågeställningarna kommer jag att utgå från två olika typer av empiriskt material.

Gymnasieskolans styrdokument

En del av uppsatsens syfte är att undersöka vad gymnasieskolans styrdokument egentligen säger om begreppet *genus* och om detta kan ses som ett direktiv att implementera genusbegreppet i historieundervisningen. Jag kommer med anledning av detta att göra en närläsning av *Skollagen*1985:1100 (fortsättningsvis *Skollagen*) via *Läroplanen för de frivilliga skolorna 1994* (fortsättningsvis *Lpf94*) och *Ämnesbeskrivning för historia* ner till *Kursplan för historia A, B och C* för att se om och hur begrepp som *genus*, *genusperspektiv* och *jämställdhet* kommer till uttryck inom ramen för dessa. Jag kommer sedan, mot en genusteoretisk bakgrund, att analysera historielärares uppdrag utifrån Skolverkets direktiv.

Intervjuer

Eftersom jag i min uppsats kommer att studera såväl begreppsförståelse och begreppsanvändning som attityder och förhållningssätt föll valet av metod på den kvalitativa forskningsintervjun. Syftet med metoden är, enligt professor Steinar Kvale, att försöka förstå ämnen från livsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv,¹ något som väl överensstämmer med målet för min undersökning.

När man arbetar med människors förståelse av teoretiska begrepp blir definitionsfrågan ofta avgörande vilket kräver utrymme för och möjlighet till att niansera frågeställningarna och ställa följdfrågor som klargör att intervjuare och informant förstår varandra. Jag har därför använt mig av en, med Kvales terminologi, semistrukturerad frågeguide² där frågorna är konstruerade så att stort utrymme lämnas för utveckling och klargörande av resonemang.

När det gäller urval av informanter har jag ställt jämn könsfördelning och spridning av antal år i yrket som kriterium. Det finns andra urvalsfaktorer som hade varit intressanta att beakta, såsom studieort, men på grund av tidsbegränsning kommer dessa inte att utgöra grund för mitt urval. Däremot kan dessa faktorer komma att beröras i intervjuerna.

Antalet informanter var från början åtta till antalet men på grund av tekniska problem med intervjuutrustningen har två intervjuer plockats bort. Intervjumaterialet är således decimerat och av tidsskäl har detta inte gått att åtgärda men då mitt syfte är kvalitativt och inte strävar efter generaliserbarhet anser jag att detta inte allvarligt skadar undersökningens resultat.

¹ Kvale, Steinar *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund, 1997 s.55

² Se bilaga 1

Dock har undersökningen påverkats så till vida att spridningen av antal år i yrket har begränsats.

Då begrepp som genus och jämställdhet kringgärdas av en viss politisk laddning finns risken att den intervjuade väljer att enbart framhålla information som går i linje med den politiskt korrekta uppfattningen. För att i möjligaste mån undvika denna situation valde jag att låta intervjuens syfte vara opreciserat när informanterna tillfrågades. De fick sålunda frågan om de ville delta i en intervju gällande historielärares begreppsförståelse och begreppsanvändning i gymnasieskolans historieundervisning. Vid intervjutillfället inleddes dock varje intervju med att jag presenterade uppsatsens syfte och frågeställningar för respektive lärare.

Användandet av intervjuer som metod inbegriper ofta omständigheter vilka kräver att en rad forskningsetiska hänsyn tas i beaktande. I mitt fall har detta inneburit att varje intervjuad lärare garanterats anonymitet och att alla erbjudits möjlighet att under intervjubearbetningen och uppsatsskrivandet fortlöpande läsa utskriften och kommentarer.

Intervjubearbetning och analys

Alla intervjuer har spelats in och bearbetningen av intervjuerna har sedan skett så att varje intervju har skrivits ut ordagrant. När jag använder mig av direkta citat i uppsatsen kommer dessa att återges i sin ursprungliga form med den inskränkningen att jag valt att anpassa läsbarheten genom att översätta talspråk till ett mer läsarvänligt skriftspråk. Jag har därmed plockat bort utfyllnadsord som jag inte sett som betydelsefulla för sammanhanget och jag har korrigerat meningsbyggnaden så att det finns en tydlig röd tråd i citaten.

För att få en hanterbar struktur på mina intervjuresultat har jag analyserat dem utifrån följande två kategorier:

A/ *Lärarnas genusmedvetenhet* – här studerar jag historielärares definition av begreppet genus och hur de på olika sätt resonerar kring och beskriver sin eventuella konkretisering av ett genusperspektiv i den egna undervisningen.

B/ *Lärarnas attityd till användandet av ett genusperspektiv i historieundervisningen* – här försöker jag fånga den attityd som respektive lärare uttrycker kring användandet av ett genusperspektiv i historieundervisningen på gymnasiet.

För analys och tolkning av kategori A kommer jag att använda mig av den så kallade genus-trappan. Genustrappan är ursprungligen en metod för kurslitteraturgranskning, utvecklad av Mona Edwertz och Lars Lundström vid Karlstads universitet, där man kategoriserar litteraturen utifrån följande åtta kriterier:³

1. *Könsmaktförstärkande* är den litteratur som på olika sätt försvarar patriarkala strukturer eller okritiskt behandlar utövandet av makt över t.ex. kvinnor och barn.
2. *Könsmytförstärkande* litteratur innehåller inslag som upprätthåller en förlegad syn på könen och dess olika roller i samhället. Ofta bygger kategoriseringen av könets inboende egenskaper på en biologistisk människosyn.
3. *Könsomedveten* kan man rubricera den litteratur som undviker (medvetet eller omedvetet) att diskutera genus i situationer där det är relevant för förståelsen av ett fenomen eller en händelse.

³ Edwertz, Mona, Lundström, Lars *Jämställdhets- och genusperspektiv i kurslitteraturen*. Arbetsrapport 2003:1 Karlstads universitet s.9

4. *Könsneutral* litteratur innehåller varken köns-, jämställdhets- eller genusperspektiv utan framställer innehållet som neutralt. Skillnaden mot ovanstående kriterium är att det här inte ses som en aktiv handling i samma utsträckning som ovan.
5. *Könsmedveten* litteratur lyfter fram könsrelaterade skillnader som föreligger men problematiserar dem inte.
6. *Jämställdhetsmedveten* är den litteratur som visar på skillnader baserade på kön och skriver in dessa i ett jämställdhetsperspektiv. Här diskuteras mäns och kvinnors rättigheter och skyldigheter inom ramen för samhället och orättvisor diskuteras i större utsträckning än i ovanstående kriterium.
7. *Genusmedveten I*: Genusmedveten litteratur utvidgar resonemanget och diskuterar maktbegreppet genom att titta på bakomliggande strukturer. Här problematiseras hur makt uttrycks och reproduceras samt hur kön konstrueras socialt.
8. *Genusmedveten II*: Här återfinns den högsta medvetandegraden när gäller genus som ordnande och strukturerande princip. Maktbegreppet problematiseras men inte enbart i förhållande till män och kvinnor utan visar även på de patriarkala strukturernas exploatering av natur och miljö.

Genustrappan som metod är alltså utformad för att analysera och kategorisera kurslitteratur men jag anser att dess nivellering av medvetenhet när det gäller begreppen kön, jämställdhet och genus är intressant och funktionell även när det gäller att förstå och systematisera mitt intervjumaterial. Dock finns det problem med modellen som gör att jag väljer att modifiera kriterieuppdelningen så att antalet trappsteg endast blir fyra till antalet. Detta innebär att varje kriterium kommer att omfatta flera nyanser.

Till exempel väljer jag att placera både steg 1 och 2 under rubriken ”Könsmaktförstärkande” eftersom jag anser att de faktorer som Edwertz och Lundström definierat som könsmytförstärkande inte tydligt kan avgränsas från det som är könsmaktsförstärkande. Dessutom hänger de samman på så sätt att könsmyter många gånger automatiskt leder till ett könsmaktförstärkande.

Likasa sammanför jag steg 3 och 4 under rubriken ”Könsmedveten” eftersom jag anser det alltför svårt att avgöra när utelämnandet av genus sker som aktiv handling eller inte. Begreppet könsneutral lämnas därmed utanför min trappa.

Skillnaden mellan det könsmedvetna och det jämställdhetsmedvetna trappsteget är, enligt Edwertz och Lundström att ett jämställdhetsmedvetet förhållningssätt diskuterar och problematiserar de skillnader i rättigheter och skyldigheter som föreligger mellan könen medan det könsmedvetna endast lyfter fram desamma. Jag kommer dock att använda ett annat angreppssätt i min analys. Den som är medveten om att kön spelar roll i ett samhälle och dessutom diskuterar hur denna rollfördelning tar sig uttryck, i såväl skillnader som likheter kommer jag att kategorisera som ”Könsmedveten”. Begreppet jämställdhetsmedveten kommer inte att användas.

Jag har också valt att placera steg 7 och 8 under rubriken ”Genusmedveten”, d.v.s. jag har valt att låta alla nyanser av genusmedvetenhet återfinnas under samma trappsteg då jag anser den detaljrika graderingen av genusmedvetenhet inte är möjlig att urskilja i mitt intervjumaterial. Skillnaden mellan stegen ”Könsmedveten” och ”Genusmedveten” blir i min modell graden av teoretisk medvetenhet och förmåga att problematisera kön utifrån ett strukturellt perspektiv och ett maktperspektiv.

Min genustrappa kommer därmed att innehålla följande steg.

1. Genusmedveten

2. Könnsmedveten

3. Könnsomedveten

4. Könsmaktsförstärkande

Jag har i min intervjubearbetning försökt fånga på vilken nivå i trappan respektive lärare befinner sig i sitt resonemang kring definition och eventuell konkretisering av genusbegreppet i undervisningen.

Ett problem med min kategorisering A, B, C kan vara att materialet så att säga faller redan efter första kategorin; lärarens genusmedvetenhet. Hur går man vidare om det visar sig att läraren i fråga alls inte har någon medvetenhet om begreppet genus? Kan man då överhuvudtaget tala om lärarens attityd till samma begrepp? Hur bedöms konkretisering av genus i historieundervisningen om läraren inte vet vad genus är?

Jag är fullt medveten om ovanstående problematik men anser ändå att kategoriseringen kan ses som relevant eftersom svaren, oavsett medvetenhet, är intressanta för min undersökning. Att undersöka lärarens genusmedvetenhet med hjälp av genustrappan ger möjlighet att förstå och kategorisera kunskapsnivån kring begreppet. Endast genom att försöka se hur stor/liten/obefintlig medvetenheten är och dessutom identifiera luckorna kan man diskutera strategier för förändring.

Frågan om konkretisering av genus i undervisningen är intressant eftersom den ännu tydligare indikerar hur läraren i fråga definierar ett genusperspektiv men också därför att man kan ha stor medvetenhet om ett begrepp rent teoretiskt utan att för den skull låta den medvetenheten ta sig praktiska uttryck i undervisningen.

Om läraren i fråga saknar medvetenhet kring begreppen kommer jag under intervjuens gång att presentera en möjlig definition och därefter be dem ta ställning till perspektivets relevans inom ramen för historieundervisningen på gymnasiet. Detta ger en möjlighet att fånga lärarens attityd till genus och genusperspektiv oavsett medvetenhet. Likaså anser jag det vara intressant att, utifrån lärarens egen tolkning av vad begreppet står för, analysera förhållningsätt och inställning till konkretisering i undervisningen.

Teoretisk utgångspunkt och begreppsdefinitioner

Min uppsats kommer att på olika sätt behandla begreppen genus och jämställdhet inom ramen för historieundervisningen på gymnasieskolan. Båda begreppen kan ses som laddade och definitionsmässigt komplexa och då min uppsats syftar till att undersöka en utvald målgrupps tolkning och förståelse av dem föranleder detta att jag först härleder och definierar min och uppsatsens teoretiska utgångspunkt.

Jämställdhet

När det gäller begreppet jämställdhet så förekommer det idag i stort sett överallt i den politiska diskursen och begreppet har en framträdande position i skolans uppdrag. Men trots att begreppet är så allmänt förekommande är definitionen av detsamma sällan preciserad mer än som: att behandla män och kvinnor lika, lika lön för lika arbete etc.

Den frekventa användningen och oprecisa definitionen riskerar, anser jag, att urvattna begreppet rent innehållsmässigt och göra det till ett politiskt verkningslöst instrument och för mitt arbete blir det därför viktigt att besvara frågan: Vad betyder egentligen begreppet jämställdhet?

I Statistiska Centralbyråns skrift *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*. (2004) definieras jämställdhet som ett tvådelat begrepp:

Jämställdhet har både en kvantitativ och en kvalitativ aspekt. *Kvantitativ jämställdhet* innebär en jämn fördelning mellan kvinnor och män på alla områden i samhället, t.ex. inom olika utbildnings- ar, yrken, fritidsaktiviteter och maktpositioner. Proportionerna 40 procent kvinnor och 60 procent män (eller omvänt) har länge betraktats som jämn könsfördelning. Idag strävar vi efter 50 procent kvinnor och 50 procent män. Finns det mer än 60 procent kvinnor i en grupp är den kvinnodominerad. Finns mer än 60 procent män i en grupp är den mansdominerad. *Kvalitativ jämställdhet* innebär att både kvinnors och mäns kunskaper, erfarenheter och värderingar tas till vara och får berika och påverka utvecklingen inom alla områden i samhället.⁴

Ovanstående definition kan tyckas lätt att bejaka men kräver, anser jag, en närmare analys för att verkligen förstås. Den kvantitativa delen kan vi ofta närma oss eftersom den handlar om siffror och procentsatser. En arbetsplats med sned könsfördelning är inte jämställd utifrån ovanstående definition men att hävda att jämställdhet råder i det ögonblick förhållandet 50-50 råder vore att förenkla verkligheten alltför grovt. För att förstå vad jämställdhet är och vad som krävs för dess förverkligande behöver vi också en konkretisering av den kvalitativa delen, vilken många gånger utgör grunden för den kvantitativa, och då handlar det om långt mer komplicerade strukturer, strukturer som vi själva är en del av och som vi dessutom alltför ofta är omedvetna om.

Det ojämsställda samhället är enligt ovanstående definition ett samhälle där mäns och kvinnors erfarenheter och handlingsutrymmen är begränsade utifrån det faktum att de tillhör olika kön. Här blir jämställdhet också ett maktbegrepp, något som regeringen varit tydlig med att understryka i sin jämställdhetspolitik:

[...] regeringen betraktar manligt och kvinnligt som ”sociala konstruktioner”, d.v.s. könsmonster som skapas utifrån uppfostran, kultur, ekonomiska ramar, maktstrukturer och politisk ideologi. Könsmonstren skapas och upprätthålls både på det personliga planet och på det samhälleliga planet. Denna struktur har inte förändrats, trots att kvinnors och mäns representation på vissa samhällsområden kvantitativt sett närmat sig varandra. Om vi inte bryter dagens könsmaktsordning kommer vi inte att uppnå ett jämställt samhälle.⁵

Citatet visar att regeringens politiska intentioner när det gäller jämställdhet vilar på en teoretisk grund som ser mäns och kvinnors roller som sociala konstruktioner snarare än naturgivna. För att alls kunna arbeta mot såväl kvantitativ som kvalitativ jämställdhet krävs således kunskap om hur vårt samhälle är organiserat utifrån föreställningar om manligt och kvinnligt och hur dessa föreställningar får konsekvenser för hur vi organiserar våra liv. Ett led i att försöka förklara och förstå ovan nämnda strukturer är utvecklandet av begreppet genus.

Genus

Genus betyder ursprungligen slag, sort, släkte eller kön.⁶ Begreppet användes tidigare endast inom språkvetenskapen men under 1980-talet lanserades genusbegreppet i Sverige av kvinnoforskare, som en motsvarighet till det engelska ordet *gender* som står för det socialt och kulturellt konstruerade könet.

Genusbegreppet är inte ett entydigt definierat begrepp utan det går att hitta flera olika definitioner utifrån varierande vetenskapssyn och historieuppfattning. Historikern Yvonne Hirdman har med det så kallade genuskontraktet presenterat ett strukturalistiskt system för att

⁴ Statistiska Centralbyrån, *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*. Stockholm, 2004 s.3

⁵ Näringsdepartementet, *Jämt och ständig: Regeringens handlingsplan för Jämställdhetspolitiken 2003: en sammanfattning* Stockholm, 2003, s.4

⁶ Hirdman, Yvonne *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö, 2001, s. 11

förstå hur genus genomsyrar vårt samhälle. Enligt Hirdman verkar genus via två logiker: mannen som norm och könets isärhållande. Mannen som norm beskriver en hierarki där mannen representerar det allmängiltiga och kvinnan det avvikande och där manligt genus har högre hierarkisk status. Isärhållandets princip belyser bilden av manligt och kvinnligt som ett motsatspar, en dikotomi som tydligt organiserar mäns och kvinnors världar såväl privat som offentligt. Under inverkan av dessa två logiker lever män och kvinnor i relation till varandra och bidrar mer eller mindre omedvetet till att upprätthålla könsordningen, något som Hirdman kallar för ett genuskontrakt.⁷

Ytterligare nyansering får begreppet i historikern Joan Wallace Scotts postmodernistiskt influerade historiesyn där hon väljer att se begreppet som tvådelat. Å ena sidan handlar genus för henne om att identifiera sociala skillnader mellan könen såsom de kommer till uttryck i kulturella symboler, normativa begrepp, sociala institutioner och subjektets identitet. Å andra sidan innehåller genusbegreppet ett maktsystem som Scott ser som genomgripande för hela samhället.⁸

Grundläggande för dessa två forskares sätt att definiera och förstå genus är just att vi konstruerar och skapar bilder och betydelser av kön inom alla områden och på alla olika nivåer och att detta sedan får konsekvenser för hur vi organiserar vårt samhälle och våra liv.

Forskningsläge

Min undersökning rör sig inom flera vetenskapliga fält vilket kräver en forskningsöversikt som omfattar såväl genusperspektiv i historisk forskning som historiedidaktiska frågeställningar inom lärarutbildningen och historieundervisningen på gymnasiet.

Från kvinnohistoria till genushistoria

När det gäller att definiera ett genusperspektiv i historieämnet upptäcker man snart att det råder en viss begreppsförvirring eller snarare inkonsekvens i användandet av olika begrepp. Två olika formuleringar återkommer ofta i diskussionen; genushistoria och kvinnohistoria och jag ska därför försöka särskilja och mer stringent definiera dem. Såväl kvinnohistoria som genushistoria är idag relativt väletablerade vetenskapliga begrepp inom svensk historieforskning. Men trots att det finns en tydlig distinktion mellan begreppen förekommer de ofta sida vid sida utan större nyansering.

Ett kvinnohistoriskt perspektiv handlar framför allt om att lyfta fram kvinnors liv och verksamhet ur de historiska källorna. Det betyder att man låter tidigare ”könsneutrala” perspektiv som ekonomi, politik och sociokulturella villkor belysa även kvinnorna såsom handlande subjekt.⁹ Genushistoria däremot karaktäriseras av en historiesyn där begreppet genus genomsyrar den historiska förståelsen. Utifrån teorierna om kön som social konstruktion går man så att säga ett steg vidare och problematiserar bakomliggande orsaker till exempelvis de förhållanden som kvinnohistorien framvisar.

Men begreppet genushistoria stannar inte vid kvinnor och kvinnors villkor utan måste ses vidare än så. Historikern Micael Nilsson vid Linköpings universitet formulerar sig på följande vis kring vad ett genusperspektiv kan innebära:

⁷ Hirdman, 2001, s. 59f, 65f, 122f

⁸ Scott, Joan Wallace, ”Genus – en användbar kategori i historisk analys”, ur *Genushistoria*, Lund, 2004, s.98f

⁹ Sjöberg, Maria, ”Från kvinnohistoria till genushistoria” ur *Genusperspektiv i historia: metodövningar*. Lund 2001 s.7ff

Med ett köns- eller genusvetenskapligt perspektiv menar man som en huvudregel att studierna ska omfatta könsidentiteter, könsrelationer och könsstrukturer samt deras konstruktion. Könsbetingade maktrelationer ingår också som ett centralt studieobjekt i genusvetenskapen.¹⁰

Inom historieämnet innebär ett genusperspektiv då att genus presenteras och problematiseras historien igenom. Man lyfter alltså fram och visar hur socialt konstruerade könsidentiteter institutionaliseras i form av sociala och kulturella mönster samt hur dessa förändras eller inte förändras över tid. Här blir maktfrågor en central del, framför allt de som rör mäns strukturella överordning i samhället.

Nilsson talar även om ett jämställdhetsperspektiv i historieämnet vilket karaktäriseras av ett resonemang där ”ojämlika skillnader mellan män och kvinnor uppmärksammas, men där de bakomliggande orsakerna sällan eller aldrig berörs.”¹¹ Jämställdhetsperspektivet saknar alltså, i likhet med kvinnohistorien, den maktproblematisering som genusperspektivet lyfter fram. Likaså innehåller jämställdhetskriterier ofta kvantitativa inslag som i sig inte behöver vara genusmedvetna. En lärobok kan innehålla kvantitativt lika många män som kvinnor utan att för den skull diskutera vad som sker i relationen dem emellan och konsekvenserna därutav.

Det finns idag en hel del litteratur som på ett överskådligt sätt lotsar läsaren genom den historieforskning som visar utvecklingen från historia, via kvinnohistoria, till genushistoria. Rörelsen börjar med den komplementära och kartläggande historieforskningen som lyfte/lyfter fram kvinnor ur de historiska källorna. Ett sådant kvinnohistoriskt avstamp inleder bl.a. historikern Maria Sjöbergs exposé genom svensk kvinnohistorieforskning i antologin *Genusperspektiv i historia* (2001) där hon visar hur historikern Ellen Fries, Sveriges första kvinnliga filosofie doktor, redan 1883 blev en betydande pionjär som kvinnlig akademiker i en manlig värld, men också genom sina val av forskningsområden. Fries arbete kan ses som ett komplement till den tidens historieskrivning, vilken i stort behandlade de stora männens betydelse för den historiska utvecklingen. Fries ville teckna porträtten av ”de stora kvinnorna” bakom eller bredvid dessa män, i syfte att visa på betydelsen av kvinnors insatser och hennes historieskrivning kan därmed sägas representera ett tidigt försök till kvinnohistorisk forskning¹². Hennes strävanden till trots kom denna gren inom den historiska forskningen inte att accepteras och få fäste inom historievetenskapen förrän under 1970-talet.

Hur 1970-talets kvinnohistoriska forskning fick möjlighet att växa sig stark och sedan utvecklas till vad vi idag kallar genushistoria har flera historiker, i likhet med Maria Sjöberg försökt sammanfatta. I inledningskapitlet i antologin *Genus i historisk forskning* (1993) gör Christina Eriksson en översikt som ger en klar bild av den utveckling som genomsyrat historieforskningen de senaste decennierna. Därefter följer en rad artiklar som fördjupar den teoretiska diskussionen och bl.a. visar upp den begrepps- och definitionsproblematik som många gånger genomsyrat forskningen vad gäller kvinno- och genushistoria.

Ett annat, helt nytt givet, exempel utgörs av antologin *Genushistoria: En historiografisk exposé* (2004) där historikerna Christina Carlsson Wetterberg och Anna Jansdotter inleder med en grov men tydliggörande genomgång av rörelsen från kvinnohistoria till genushistoria. Även här följer en rad artiklar som på olika sätt fördjupar och nyanserar den teoretiska diskussionen. Boken är ett viktigt bidrag till den genushistoriska forskningen eftersom den så att

¹⁰ Wiklund, Karin, *Genusperspektiv i utbildningen* Arbetsrapport, Karlstads universitet, 2001 s.5

¹¹ Nilsson, Micael, *Historia ur ett genusperspektiv: En granskning av hur genusaspekterna tas upp i ämnet historia vid Linköpings universitet*. Jämställdhets- och genusrapporter vid LiU, 2005, s.4

¹² Sjöberg, Maria, ”Från kvinnohistoria till genushistoria” ur *Genusperspektiv i historia. Metodövningar*, Lund, 2001 s.9

säga löper linan fullt ut och landar i den forskning som än så länge bara är i sin linda, såsom queer-teoretisk¹³ forskning och maskulinitetsforskning.

Ovanstående böckers försök till sammanfattningar av rörelsen från kvinno- till genushistoria visar hur 1970-talets samhällstillvända och radikala teorier väckte intresset för tidigare marginaliserade aktörer, grupper och perspektiv. Nya möjligheter att tolka källor och hitta data gjorde socialhistoria till en växande disciplin och inom ramen för denna återfanns kvinnors liv och villkor i en helt annan omfattning än tidigare. Likaså gav förändringar i utbildningssystemet nya möjligheter för kvinnor att komma in vid universiteten vilket kan ha inneburit en öppning för nya infallsvinklar i den historiska forskningen.

En stor del av den kvinnohistoriska forskningen kom att bli en kartläggning av kvinnors liv och erfarenheter, d.v.s. den fick karaktären av en komplementär historia vid sidan av "den stora historien" men i takt med att kvinnofrågan kom att bli alltmer politiserad och nya begrepp för maktförhållanden, såsom patriarkat, diskuterades i den marxistiska och feministiska samhällskritiken ansågs den kvinnohistoriska forskningen sakna de kausala frågorna och framför allt verktygen för att förstå den situation som kvinnohistorien visade upp.

Den här kritiken mötte och befruktades av 1980-talets postmoderna teorier vilka, med sin betoning av dekonstruktion av "de stora berättelserna", gav upphov till nya verktyg för att tolka och förstå historien. Begrepp som tidigare ansetts mer eller mindre statiska och självklara placerades under lupp och avslöjades som kulturellt och socialt skapade mönster och uppfattningar. Här trädde teorierna om kön som social konstruktion fram och gav nya möjligheter att förstå och tolka de historiska källorna. Genom att lägga fokus på skapandet av "manlighet" och "kvinnlighet" kunde man komma närmare en förståelse av hur maktrelationer mellan män och kvinnor uppstår och reproduceras samt hur dessa konstruktioner formar och styr vårt samhälle på såväl mikro- som makronivå.

Teorierna om kön som social konstruktion behövde ett begrepp som särskiljde det biologiska från det sociala könet och i den poststrukturalistiska andan blev det naturligt att använda den grammatiska termen för kön, nämligen *genus*. Därmed hade man hittat ett verktyg som visade att kön var något vi gång på gång formulerade, en språklig konstruktion.

I sin bok *Genus – det stabila föränderliga former* (2001) beskriver professor Yvonne Hirdman framväxten av genusbegreppet i Sverige men utvecklar också sina egna teorier kring könskonstruktion och könsmaktsordning. Hirdmans teorier har fått stark genomslagskraft bland genusforskare i Sverige men inte heller detta system har fått stå oemotsagt. Historiker som Christina Carlsson Wetterberg och Gro Hagemann menar att Hirdmans system präglas av en alltför stark determinism och inte ger utrymme för nyanser och rangordningar inom konstruerandet av könsidentitet och maktrelationer. Inte bara mellan könen utan också inom dessa finns normativa ordningar som måste förstås för att vi ska förstå hur genuskontraktet verkar.¹⁴

Behovet av nyansering av genusforskningen har öppnat upp för nya perspektiv även på historieämnet. Under 1990-talet har det framkommit flera studier med queer-teoretiska ansatser liksom historiska studier inom ramen för maskulinitetsforskningen.

Genusbegreppets användbarhet i historisk forskning

Frågan om hur och till vilken grad man som historiker ska använda sig av genusbegreppet har diskuterats och diskuteras fortfarande inom historikerkretsar. Uppfattningarna spretar och man hittar alltifrån de som anser den komplementära kvinnohistorien fullt tillräcklig ur ett jämställdhetsperspektiv till dem som mer radikalt hävdar att en dekonstruktion och omskriv-

¹³ queerteori (eng., av *queer* 'konstig', 'excentrisk', 'pervers'), samlingsbenämning på olika teoretiska perspektiv som utvecklats i framför allt engelskspråkiga länder sedan 1980-talet för att analysera sexualitet som relationer, identiteter, strukturer och värderingar vilka är historiskt betingade. (Nationalencyklopedien 2005)

¹⁴ Hagemann, Gro, "Postmodernismen en användbar men opålitlig bundsförvant", ur *Genushistoria: En historio-grafisk exposé*. Lund, 2004, s.161ff

ning av historien är det enda möjliga. Så hävdar t.ex. historikern Joan Wallace Scott att en komplementär historia, en "her-story" vid sidan om normens "his-story", inte är nog utan att hela historieskrivningen behöver dekonstrueras så till vida att man bör placera alla begrepp och periodiseringar under genuslupp.¹⁵

På ett liknande sätt resonerar historikern Elisabeth Fox-Genovese när hon säger att den manliga dominansen utmärker så mycket av människans kända sociala organisation att den fungerar som allmän regel från vilken det, som i fallet med alla regler, kan finnas tillfälliga undantag men inget systematiskt motbevis. Det är därför omöjligt, menar hon, att förstå historien utan att vara medveten om och analysera denna dominans.¹⁶

Männens dominans över kvinnorna tillhör grunden för all dominans över specifika klasser, raser, etniska grupper och folk. Den skär igenom alla former av underordning och överordning och kan inte förstås isolerad från dessa.¹⁷

Skilda samhällen tenderar att ge män och kvinnor skilda roller och Fox-Genovese menar att vi måste se dessa relativa system som en grundläggande kategori i den historiska analysen.¹⁸ Likaså behöver ett begrepp som patriarkat nyanseras eftersom det inte bara utgörs av en relation mellan män och kvinnor utan också mellan män.¹⁹

Många reagerar mot ett genusperspektiv på historien genom att hävda att det inte går eller inte är relevant att förklara allt med hjälp dessa analysverktyg. Gro Hagerman polemiserar mot denna inställning och hävdar att man måste anta ett helhetsperspektiv för att förstå historisk förändring. Sociala konstruktioner är inte intressanta i sig utan i sin egenskap av regissörer för människors val och livsbetingelser.²⁰ Såväl produktion som reproduktion omges av nämnda strukturmönster vilket gör att vi aldrig kan se och förstå en historisk kontext om vi t.ex. hemfaller åt ekonomisk reduktionism. Arbetsfördelningen mellan könen blir begriplig först när vi också studerar maktrelationer och kulturella bindningar vilka aldrig kan separeras från kön.²¹

Genusperspektiv i historieundervisningen

När det gäller genusbegreppet och genusperspektivets relevans i historieämnet på gymnasieskolan råder en kompakt tystnad. I den nyligen utgivna antologin *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken* (2004) diskuteras och praktiseras genusperspektivet specifikt endast i en av artiklarna och då i ett mer allmänt historiedidaktiskt perspektiv.

Charlotte Tornbjer lyfter i sin artikel "Kristina och kanonen: Ett genusperspektiv på några historiedidaktiska frågor" fram nya dimensioner i analysen av varför man i Stockholm 1912 uppförde en staty av 1500-talskvinnan Kristina Gyllenstierna. Hennes artikel visar hur genusperspektivet ger en spännande vinkling av såväl aktörernas drivkrafter, de tänkta målgrupperna som själva budskapet som statyn var tänkt att förmedla. Hennes slutsats blir att viktig information som är avgörande för förståelsen går förlorad och bilden av det förflutna riskerar att bli endimensionell om genusperspektivet utelämnas.²²

¹⁵ Karlsson Sjögren, Åsa, "Historia, kvinnohistoria, genushistoria" ur *Genusvägar*, Malmö, 2002, s.120

¹⁶ Fox-Genovese, Elisabeth, "Att sätta in kvinnohistorien i historien" ur *Genus i historisk forskning*. Lund, 1993, s. 14

¹⁷ Fox-Genovese, 1993, s.20

¹⁸ Fox-Genovese, 1993 s.21

¹⁹ Fox-Genovese, 1993 s.28

²⁰ Hagemann, Gro, "Kvinnohistoria – disciplinär återvädsgränd eller fruktbart ämnesområde" ur *Genus i historisk forskning*. Lund, 1993, s.41

²¹ Hagemann, 1993, s.46

²² Tornbjer, Charlotte, "Kristina och kanonen: Ett genusperspektiv på några historiedidaktiska frågor" ur *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. Lund, 2004, s.233f

I bokens fjärde del "Historiedidaktikens praktik: Historia som skolämne" återfinns sju artiklar men ingen av dessa diskuterar specifikt ett genusperspektiv i historieundervisningen. Bengt Nilsson belyser i sin artikel "Att undervisa i historia: Villkor och problem i gymnasiet" de förutsättningar och begränsningar han ser kring historieämnet på gymnasiet. Han diskuterar bl.a. stofffrängsel, decimerad timplan och bristande förkunskaper hos elever. I ett avsnitt behandlar han historieämnets relation till läroplanens värdegrundsdirektiv och där ställer han den "vanliga" historieundervisningen i relation till de av regeringen initierade satsningarna på projektet *Forum för levande historia* och konstaterar att:

I gymnasieskolan behandlas värdegrunden i ett mycket bredare perspektiv. I själva verket finns den med i bilden hela tiden. Ja, det börjar redan när man undervisar om antiken. Det kan gälla demokrati, klassamhälle, kvinnans ställning, militarism och slavuppror.²³

För Nilsson är värdegrundsdirektiven inte någonting som behöver problematiseras mer än i fråga om stofffrängsel. Han lyfter ofreflekterat fram en historisk kanon där han menar att värdegrunden så att säga kommer in automatiskt. Att denna automatik i sig kräver en problematisering är ingenting som framkommer i artikeln.

En författare som i viss mån vågar utmana historisk kanon är Per Eliasson i sin artikel "Kan ett historiemedvetande fördjupas? Om hur historia värderas i gymnasieskolan". Eliasson diskuterar om och i så fall hur gymnasieundervisningen i historia kan bidra till ett ökat historiemedvetande hos eleverna. Genom ett resonemang kring hur olika former av historieförståelse didaktiskt kan utnyttjas visar han att ett större inslag av ett s.k. genealogiskt perspektiv kan vara en tänkbar väg att gå. Ett sådant tillvägagångssätt skulle innebära att läraren oftare byter förhållningssätt, från att presentera historia i termer av rötter och utveckling längs en kronologisk tidslinje, till att låta eleverna studera historiens människor såsom agerande subjekt som både är och gör historia, en ingång som måste ske via elevens egen erfarenhetsvärld och insikten om att själv vara en del av och medskapare till det vi kallar historia²⁴.

Eliasson ser ett möjligt möte mellan vad han kallar det prospektiva genetiska och det retrospektiva genealogiska perspektivet på historia och menar att det är där som ett fördjupat historiemedvetande är möjligt. Hur detta historiemedvetande känns igen besvarar Eliasson på följande sätt:

Några allmänna utgångspunkter kan skisseras som svar: Den elev som kan *se hur den egna identiteten formas av historiskt givna genusrelationer* (min kursiv) eller etniska föreställningar kan också se hur hon själv återskapar dessa förhållanden. Den elev som med empati kan diskutera de tre tidsdimensionernas (då – nu – sedan, min anm.) betydelse för en historisk persons handlande har också en förmåga att se sitt eget handlande i dessa tidsdimensioner. Den elev som kan laborera med olika tänkbara scenarier för en historisk situation har större förståelse för att den egna framtiden är öppen och påverkbar. Detta är förmågor som medför ett fördjupat historiemedvetande hos den elev som har dem än den som inte har dem.²⁵

Även om Eliassons artikel inte behandlar genusbegreppets användbarhet i sig så visar hans resonemang hur ett fördjupat historiemedvetande skulle kunna se ut och där har genus en mycket viktig betydelse för förståelse och identitetsskapande.

När det gäller konkreta exempel på hur man kan arbeta med genus och ett genusperspektiv på historia på gymnasiet har jag tagit del av ett examensarbete, *Genusperspektiv i historieundervisningen* (2003), som avhandlar ett experiment där studenterna lät, vad de ansåg

²³ Nilsson, Bengt, "Att undervisa i historia: villkor och problem i gymnasiet" ur *Historien är nu: introduktion till historiedidaktiken*. Lund, 2004, s.264

²⁴ Eliasson, Per, "Kan ett historiemedvetande fördjupas?" Om hur historia värderas i gymnasieskolan" ur *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*, Lund, 2004 s.295ff

²⁵ Eliasson, 2004 s.298-299

vara ett genusperspektiv, genomsyra historieundervisningen i tre gymnasieklasser. Syftet var att se hur ”en historieundervisning utifrån ett kvinnligt perspektiv” togs emot av gymnasieeleverna.²⁶

Som teoretisk utgångspunkt använder författarna Elisabeth Fox-Genoveses resonemang kring hur vi bör integrera ”kvinnohistoria” i den ”manliga historien” och de exemplifierar med en rad punkter som åskådliggör möjligheterna för ett sådant tillvägagångssätt.²⁷ Studenternas planerade historieundervisning utgick från ”kvinnohistoriskt viktiga händelser och skeenden” och som fördjupningsmaterial och litteraturstöd fick eleverna använda boken *Tusen svenska kvinnoår*.²⁸

Undersökningens resultat visade enligt studenterna att det går att identifiera könsrelaterade skillnader i hur genusperspektivet upplevdes av eleverna. De kunde se en mer positiv inställning bland de kvinnliga eleverna. I övrigt ansåg de sig kunna se att historieämnet på gymnasiet är förskjutet mot ett manligt perspektiv och att detta kunde påverka eleverna negativt. Deras slutsats blev att det är vår skyldighet som gymnasielärare och historiker att visa på bredden av vårt ämne och lyfta fram vad de uttrycker som ”den vanliga människan” i historien.²⁹

Undersökningen har en i grunden god och intressant tanke men brister rejält när det gäller teoretisk medvetenhet och begreppsanvändning. Genomgående i texten används begreppen kvinnohistoria och genusperspektiv på historia synonymt och utan distinktion dem emellan och resonemanget jämför vid flera tillfällen ett genusperspektiv med att lyfta fram den enskilde individen i historieskrivningen. Överhuvudtaget återfinns väldigt lite material som ger exempel på hur begreppet genus genomsyrat undervisningen. Det är i så gott som alla fall fråga om ett kvinnohistoriskt perspektiv som inte på något sätt problematiseras. Dessutom finns en otydlighet och inkonsekvens vad gäller synen på kvinnohistoriens och genusperspektivets användbarhet. I inledningen understryks vikten av att implementera kvinnohistorien i den ”vanliga” historien samtidigt som man i resultatdiskussionen talar om kvinnohistoriens betydelse för socialhistorien och efterfrågan på kvinnohistoria som specialiserat fördjupningsarbete.

Ovanstående redogörelse för hur ett försök till genusperspektiv i historieundervisningen kan falla ut är inte helt överraskande och stämmer väl överens med min egen erfarenhet av låg kunskapsnivå och medvetenhetsgrad vad gäller genusfrågor. Annan forskning som bekräftar dessa resultat och erfarenheter är en utbildningsgranskning ur genusperspektiv som gjorts vid Linköpings universitet, med anledning av att man där formulerat målsättningen att vara *det genusmedvetna universitetet*.

Historikern Micael Nilsson har granskat hur genusaspekterna tas upp i ämnet historia vid universitet och trots att Nilssons undersökning inte direkt rör mitt specifika område anser jag hans resultat intressanta då de speglar den undervisning som dagens blivande historielärare får samt behandlar viktiga historiedidaktiska frågor.

Nilsson undersöker i vilken grad man kan säga att historiet utbildningen främjar en analytisk förståelse av genus samt ett kritiskt genustänkande bland blivande lärare i historia:

Med analytisk förståelse av genus menar jag att studenterna under utbildningens gång kommer till insikt om att *kön* inte är något som en gång för alla är givet, utan är något som förhandlas fram i

²⁶ Norberg, Ulrika, Äija, Catrine och Österberg, Anders, *Genusperspektiv i historieundervisningen*. Examensarbete vid Luleå Tekniska universitet, 2003 s.4

²⁷ Norberg, Äija, Österberg, 2003, s. 3

²⁸ Norberg, Äija, Österberg, 2003 s.5

²⁹ Norberg, Äija, Österberg, 2003 s.38

olika sociala och kulturella sammanhang, samt att genus är en social/kulturell markör som får stor betydelse inom en rad olika livsområden där det inte borde ha det.³⁰

Nilsson har använt olika tillvägagångssätt för att täcka sitt område. Han har intervjuat lärare och studenter om deras syn på genusaspekterna i undervisningen och kurslitteraturen. Dessutom har han tittat på undervisningen både i form av vald litteratur och i hur de olika momenten och delkurserna genomförs.

Resultaten visar att en förändring har skett vad gäller inslagen av genusmedvetenhet i historieundervisningen vid Linköpings universitet. Fler böcker kan sägas vara genusmedvetna eller jämställdhetsmedvetna. Nya kurser, som t.ex. fördjupningskurser i maskulinitet, visar på en förskjutning mot genushistoria snarare än kvinnohistoria. De flesta lärare ansåg sig vara medvetna om genusaspekterna och ifrågasatte heller inte värdet av att lyfta fram genus i utbildningen. Däremot visade undersökningen att det råder en begreppsförvirring bland lärarna som innebär en otydlighet i vad genusbegreppet egentligen står för. Denna förvirring gör, enligt Nilsson, att inslagen av genusperspektiv i undervisningen kom att variera beroende av undervisande lärare. Han kunde också se variation i ambitionen att integrera genus i undervisningen – även här fanns tendensen att låta genus bli ett sidospår.

Nilsson identifierade även kritik som ifrågasatte om det verkligen är relevant med ett genusperspektiv i alla situationer samt en oro för att genusperspektivet ska ersätta andra perspektiv och att genus, genom politiska påtryckningar, ska läggas fram som förklaringsmodell för allt som sker i historien. Nilsson besvarar själv kritiken genom att peka på att genus och makt är intimt sammankopplade och att kön som social kategori är en av de mest grundläggande identitetsmarkörerna, vilket gör att genusaspekterna är relevanta i mycket större utsträckning än vad som tidigare antagits.³¹

Nilssons granskning understryker på flera sätt vikten av ett genusperspektiv i utbildningen och han konstaterar att utan genusperspektivets problematiserande inslag går studenterna miste om chansen att utveckla en starkt förmåga att tänka kritiskt kring genus. Detta kan å ena sidan ses som en brist för studenternas egen personliga utveckling, å andra sidan kan det ses som en brist i deras framtida yrkesutövning. Enligt Nilsson är alltså genusmedvetenhet eftersträvansvärt för blivande lärare men frågan är vad gymnasieskolans styrdokument egentligen säger om lärarens uppdrag och behovet om kunskap kring genus?

GENUS OCH JÄMSTÄLLDHET I GYMNASIESKOLANS STYRDOKUMENT

Formuleringar om jämställdhet har funnits med i de utbildningspolitiska intentionerna och skolans styrdokument sedan 1960-talet, men det är framför allt i *Lpf94* samt i skollagsrevideringen 1995 som begreppet fått en starkt framträdande position.³²

Jag kommer här nedan att analysera hur begreppen jämställdhet och genus kommer till uttryck i gymnasieskolans styrdokument. Jag utgår från de mer övergripande dokumenten *Skollagen* och *Lpf94* och fortsätter sedan ner i de ämnesspecifika, ämnesbeskrivning och kursplan för historia A, B och C.

Skollagen och Lpf 94

Vid en läsning av *Skollagen* och *Lpf94* går det att plocka ut fem formuleringar som har det gemensamt att de alla explicit uttrycker direktiv om hur skolan som institution och de som

³⁰ Nilsson, M, 2005 s.21

³¹ Nilsson, M, 2005, s.22

³² Myndigheten för skolutveckling, *Hur är det ställt? Tack, ojämt!* Stockholm, 2003, s.11

verkar inom ramen för denna skall förhålla sig till fenomen som jämställdhet och könsstrukturer. Men frågan är hur vi ska förstå dessa direktiv? Mot vilken teoretisk bakgrund och för vilken pedagogisk praxis?

Jämställdhet – ett tvådelat uppdrag

Att jämställdhet är ett tydligt och framträdande mål märks redan i en av *Skollagens* portalparagrafer där det går att läsa att:

Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. *främja jämställdhet mellan könen* (min kursiv)
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska betenden³³

Samma tydlighet går att finna i *Lpf94*:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, *jämställdhet mellan kvinnor och män* (min kursiv) samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.³⁴

Läraren skall se till att alla elever, *oavsett kön* (min kursiv) och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.³⁵

Dessa tre citat uttrycker explicit att jämställdhet mellan män och kvinnor skall främjas och att detta är ett värde som skall förmedlas och gestaltas inom ramen för gymnasieskolan. Kön får inte vara konstituerande princip för gymnasieungdomars möjlighet att påverka och genomföra sin utbildning.

Utifrån min tidigare definition av begreppet jämställdhet betyder detta ett tvådelat uppdrag där gymnasieskolan och de lärare som är verksamma där ska arbeta för såväl kvantitativ som kvalitativ jämställdhet. Den kvantitativa aspekten av jämställdhet kan i gymnasieskolans värld handla om alltifrån könsfördelning på olika program till hur män respektive kvinnor finns representerade i gymnasieskolans läroböcker. Den kvalitativa aspekten handlar då mer om hur våra föreställningar om manligt och kvinnligt tar sig uttryck i t.ex. ungdomars val av utbildningsväg och gymnasielärares val av undervisningsstoff.

Manligt och kvinnligt – om dikotomiernas paradox i *Lpf94*

Direktiv om kvalitativa aspekter på jämställdhet återfinns i nedanstående två citat ur *Lpf94*, där man använder uttrycken ”manligt och kvinnligt” respektive ”manliga och kvinnliga perspektiv”. Direktiven kan vid en första genomläsning kännas självklara i sammanhanget men i en närgranskning blir formuleringarna mer problematiska. Vi kan läsa att:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen *utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt* (min kursiv).³⁶

³³ SFS nr: 1985:1100, *Skollagen*, 1 kap. 2 §

³⁴ Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf94)*, Stockholm, 1994, s. 23

³⁵ *Lpf94*, s.33

³⁶ *Lpf94*, s.24

Formuleringen ”utan fördomar om vad som är manligt och kvinnligt” bygger på den genusteoretiska utgångspunkten att våra föreställningar om manligt och kvinnligt är konstruktioner som begränsar mäns och kvinnors livsutrymmen och att jämställdhetsarbete innebär att utmana dessa strukturer. Men här finns en paradox inskriven, anser jag. Samtidigt som formuleringen ”manligt och kvinnligt” används för att påvisa fördomar och stereotyper förutsätter uttrycket att jag som läsare kan identifiera vad som är just fördomar om vad som är ”manligt och kvinnligt”, ett identifierande som i sin tur innebär en risk för att dessa föreställningar reproduceras och förstärks.

Dessutom kan vi i nästa citat läsa att undervisningen skall ”spegla både manliga och kvinnliga perspektiv”, d.v.s. ett direktiv som kräver just den dikotomisering som det förra citatet uppmanade oss att bryta:

Läraren skall se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både *manliga och kvinnliga perspektiv* (min kursiv).³⁷

Frågorna jag ställer mig blir därför: Vilka är i så fall dessa perspektiv och vems är definitionen? Är detta en uppenbar motsägelse eller finns det tolkningsutrymme för uttrycken inom ramen för den teori som ligger bakom regeringens intentioner?

Jag menar att det i ovanstående citat finns vad jag skulle vilja kalla en dikotomiernas paradox. Inom ramen för all emancipatorisk strävan finns ett behov av att identifiera och försöka förstå hur makt fungerar på samhällets alla plan. Med hjälp av generaliseringar försöker man se de strukturer som ordnar människor utifrån t.ex. kön, klass, etnicitet och sexuell läggning för att sedan kunna hitta strategier för förändring. I alla de teoretiska utgångspunkter för begreppet genus som presenterats tidigare finns inslag av polarisering mellan manligt och kvinnligt respektive män och kvinnor. Samtidigt som blottläggandet av dessa strukturer är nödvändigt innebär det ett problem då strukturerna har en tendens att reproducera sig själva i det att vi benämner dem. Det är t.ex. viktigt att tala om manliga och kvinnliga strategier för att synliggöra hur män som grupp och kvinnor som grupp tycks agera inom ramen för ett givet handlingsutrymme. Samtidigt betyder detta synliggörande och benämning att vi riskerar att förstärka manlighet och kvinnlighet som stereotyper och att vi skapar en kollektiv identitet som inte tar hänsyn till individuella skillnader.

Fredrik Bondestam beskriver i sin bok *Könsmedveten pedagogik för universitets och högskolelärare* samma paradox i den konkreta pedagogiska situationen då lärare möter student. Paradoxen består då i att det å ena sidan är avgörande för studenter att bli bekräftade som enskilda individer, å andra sidan är det avgörande att bekräfta att studenterna har särskilda erfarenheter som män och kvinnor. Om vi som lärare utgår från att studenter oavsett kön stimuleras av samma metoder för lärande, utesluter vi möjligheten att män och kvinnor lär sig på olika vis och vi osynliggör kön som levd erfarenhet. Om vi istället utgår från att kvinnor och män lär sig på olika vis, gör vi två kön med särskilda egenskaper på bekostnad av individuella olikheter mellan kvinnor och kvinnor och män och män.³⁸

Ämnesbeskrivning och kursplan för historia A, B och C

När vi kommer till ämnesbeskrivning och kursplaner för ämnet historia övergår den tidigare explicita begreppsanvändningen till att bli mer ”allmän”, det talas inte längre om män, kvinnor, kön eller jämställdhet utan nu är det snarare någon form av könsneutralt system som lyfts fram i direktiven.

³⁷ Lpf 94, s.31

³⁸ Bondestam, Fredrik, *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion*. Stockholm, 2004, s.15

I ämnesbeskrivningen uttrycks att ämnet historia på gymnasiet ska "skapa sammanhang och bakgrund för individer och samhällen", det ska dessutom fördjupa "förståelsen av skeenden och företeelser över tiden och i rummet visa och klarlägga olika krafter som påverkar samhällen och människor". Det talas om att "skapa historisk medvetenhet" samt att "stärka grundläggande värden", likaså understryker man vikten av "ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och människors levnadsmönster".³⁹

Beskrivningen poängterar att det finns många olika sorters historia och att historia kan studeras utifrån många olika perspektiv och det är i det sammanhanget som begreppet genus smyger sig in, som ett bland många andra möjliga sätt att betrakta det förflutna:

Historiesynen bestämmer också det historiska perspektivet och ger t.ex. idealistiska, historiematerialistiska framställningar eller *genushistoria* (min kursiv) eller de långa linjernas historia.⁴⁰

I kursplanerna för ämnet historia på gymnasiet ser vi samma typ av könsneutrala formuleringar som ovan men med den skillnaden att genusperspektivet inte nämns alls, varken i mål eller i betygskriterier. Istället kan vi läsa att eleven bl.a. skall "känna till grundläggande drag i den historiska utvecklingen"⁴¹, "kunna beskriva det historiska skeendet utifrån olika perspektiv med insikt i den historiska kunskapens tidsbundenhet"⁴², "kunna visa hur olika slags historiesyn ger olika historiska bilder"⁴³ och "kunna förklara ett historiskt skeende från skilda historiska perspektiv och med olika historiesyn"⁴⁴. För ett godkänt betyg i historia A krävs att "eleven sätter in sig själv i ett historiskt sammanhang" och för att nå den högsta betygsnivån "anlägger skilda historiska perspektiv på vad som förr skett liksom på sin egen omvärld och sig själv"⁴⁵. Hur dessa färdigheter ska uppnås finns det däremot inga direktiv om. Samtliga kursplaner är också i total avsaknad av stoffangivelser.

Gymnasieskolans styrdokument - sammanfattande kommentar

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att skollagens och läroplanens direktiv om jämställdhet är starka men samtidigt svårgripbara. Det talas om kön, jämställdhet och manliga och kvinnliga perspektiv och jag hävdar att det krävs god teoretisk kunskap för att kunna förstå vad dokumenten egentligen kräver av mig som lärare.

Dokumentens direktiv bygger på en teoretisk grunduppfattning att samhället präglas av en könsmaktsordning och att det vi ser som manligt och kvinnligt är sociala konstruktioner. Samtidigt brister dokumentens begreppsanvändning i stringens och konsekvens vilket gör tolkningsutrymmet sådant att det till och med kan motverka intentionerna istället för att gynna dem.

Att Läroplanens värdegrund är svårhanterlig är någonting som också Skolverkets egna granskningar visar. Lärarna ser värdegrundens strävansmål som problematiska att konkretisera eftersom de upplever att det saknas tydlig styrning och vägledning.⁴⁶ Likaså ser man en konflikt mellan dessa strävansmål och de mer konkreta och handfasta uppnåendemål som kursplanerna ger uttryck för. Skolverket å sin sida menar att det snarare är en fråga om hur man väljer att arbeta med värdegrunden och att det måste till ett nytt processtänkande kring

³⁹ www.skolverket.se Ämnesbeskrivning Historia

⁴⁰ Ämnesbeskrivning för historia

⁴¹ www.skolverket.se Kursplan för historia A

⁴² www.skolverket.se Kursplan för historia A

⁴³ www.skolverket.se Kursplan för historia B

⁴⁴ www.skolverket.se Kursplan för historia C

⁴⁵ www.skolverket.se Kursplan för historia A

⁴⁶ Skolverket, *En fördjupad studie om värdegrunden: om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm, 2000, s.63f

målen, ett reflekterande som varje skola och skolläda­re bör ge tid till.⁴⁷ Tanken är att den verksamme läraren ska konsultera såväl Lpf94 som aktuella kursplaner i sin planering av undervisningen.

Annika Johansson undersöker i sitt examensarbete *Jämställdheten och Lpf 94* hur fyra lärare tolkar och uppfattar jämställdhetsdirektiven i skolans styrdokument. Johanssons undersökning visar att lärare i sin konkreta undervisning oftare lutar sig mot kursplanen än läroplanen i undervisningsplaneringen och därmed riskerar att lägga mindre vikt vid värdegrundsmålen än vid de kursrelaterade kunskapsmålen. Intervjupersonerna gav uttryck för en informell rangordning av värdegrundens innehåll och läste styrdokumentens direktiv snarare som rekommendationer än påbud.⁴⁸

Johanssons forskningsresultat stämmer väl överens med de granskningar Skolverket gjort. Det går att se en tydlig tendens till att kursplaner och betygskriterier styr undervisningens form och innehåll på bekostnad av läroplanen. Granskningarna visar att bristen på diskussion kring hur strävansmål och uppnåendemål ska formuleras och konkretiseras i undervisningen gör att lärare istället för att rådfråga läroplanen formulerar sina egna mål och att detta resulterar i att värdegrundsmålen inte konkretiseras. Förståelsen av värdegrundsdirektiven skiljer sig mycket åt lärare emellan och intervjuer har visat att ytterst få lärare har formulerat några konkreta mål för vad de vill uppnå med sitt värdegrundsarbete. Detta faktum ser Skolverket som problematiskt och föreslår ett annat arbetsätt:

Att i kursplanerna konkretisera värdegrunden är dock en komplicerad process, något som erfarits inte minst på lokal nivå. Det räcker inte att kopiera vissa abstrakta begrepp från läroplanen. Istället för att ta utgångspunkten i varje enskild kursplan, som kan försvåra helhetssyn och sammanhang, måste utgångspunkten tas i en analys av läroplanen och värdegrundsperspektivet. Hur kan varje ämne ses i ett värdegrundsperspektiv?⁴⁹

Problemet med Skolverkets förslag på åtgärder för att förbättra implementeringen av värdegrunden i den konkreta undervisningen är, anser jag, att de utgår från att dokumentens skrivningar är tydliga samt förutsätter att dess uttolkare har en god teoretisk förståelse för de begrepp som skall konkretiseras. För en person med god kunskap om kön som organiserande princip bör det inte vara några problem att läsa kursplan och ämnesbeskrivning och se hur dessa korrelerar med läroplanens och skollagens jämställdhetsdirektiv. Med genusglasögon på är det svårt att *inte* se hur kursmål och betygskriterier för historieämnet måste innehålla ett genusperspektiv för att följa övriga styrdokumentens direktiv.

Utifrån ovanstående resonemang blir det intressant att fråga sig vilken genusmedvetenhet som finns bland gymnasielärare i historia och om de anser det relevant att använda ett genusperspektiv inom ramen för historieundervisningen på gymnasiet?

⁴⁷ Skolverket, 2000, s.63f

⁴⁸ Johansson, Annika, *Jämställdhet och Lpf 94: en fenomenografisk studie och analys utifrån fyra informan­ters erfarenhet och uppfattning*. Examensarbete Högskolan Dalarna, 2003, s.47

⁴⁹ Skolverket, 2000, s.18

GENUS I GYMNASIESKOLANS HISTORIEUNDERVISNING

Jag kommer här nedan att presentera resultatet från de intervjuer jag genomfört med sex verk-samma historielärare vid fyra olika gymnasieskolor i Mellansverige. För att så tydligt som möjligt åskådliggöra mina intervjupersoners förståelse av och attityd till begreppet genus och ett genusperspektiv på historia har jag valt att presentera och kommentera intervjuerna var och en för sig. Jag kommer sedan i min avslutande diskussion att jämföra och sammanfatta resul-taten från såväl intervjuer som styrdokumentsgranskning.

Informant K1

K1 arbetar sedan 3 år på ett frigymnasium i Mellansverige. Hon gick sin utbildning vid hög-skolan Dalarna.

Jag inledde vårt samtal med en presentation av mitt arbetsområde och bad därefter K1 att fritt resonera kring hur hon definierar begreppen genus och genusperspektiv på historia:

Ja, definitionen utav genus, den är jätteintressant, för det finns så många definitioner på begreppet. Men som jag ser det så handlar det om hur vi konstruerar våra roller. Och det är alla roller som har med kön att göra på något sätt; hur vi ser på oss som kvinnor, hur vi ser på oss som män och hur detta får konsekvenser för vad vi gör och vad vi har gjort. historiskt sätt, vilka funktioner vi har haft och så. Så ser jag på det.

Ovanstående citat tyder på att K1 är medveten om genusbegreppets komplexitet samt varia-tionen av definitioner av detsamma. Hon väljer att förenklat definiera genus som en konstruk-tion av kön och genusperspektivet som uppmärksammandet av vilka konsekvenser dessa kon-struktioner får i människors liv. Hon går dock inte in djupare på vad hon menar med conse-kvenser utan lämnar definitionen hängande i luften. K1 konkretiserar senare vad ett genusper-spektiv på historien skulle kunna vara i hennes egen undervisning:

Vi kan ju ta i historia A – kursen. Helst ska man jobba med epokbegreppet och fundera på epoker. När man väl har definierat vad epoker är då brukar jag föra över diskussionen till att fördjupa det här och då kommer man till exempel in på ett genusperspektiv, som ett möjligt sätt att undersöka perioderna på.

[---] Men jag kan inte säga att jag kallar det (genusperspektiv, min anm.) för det. Det blir nog mera: Hur arbetade kvinnor? Hur arbetade männen? Vad beror det på? Hur såg man på det här med barn? Att man kommer in på såna saker och försöker titta på det i olika historiska epoker.

Här handlar det framförallt om att erbjuda eleverna ett möjligt redskap för att studera en ut-vald tidsperiod. Genusperspektivet som redskap fungerar i hennes fall som en form av fråge-mall, ett sätt att ställa nya frågor till historien.

Intressant är att se hur de frågeexempel som K1 tar upp uteslutande rör sig i en socialhi-storisk kontext, d.v.s. en kontext där kvinnor enligt tradition verkat och funnits med som age-rande subjekt. Det är frågor om arbetsfördelning och familj samt förklaringar kring dessa strukturer som hamnar på agendan. Det skulle här vara lätt att definiera exemplen som en form av socialhistoria eller till och med kvinnohistoria snarare än genushistoria, dels på grund av den sociala kontexten men också för att citatet mer ger uttryck för en beskrivande karaktär.

K1 preciserar längre fram i intervjun hur hon skiljer på begreppen kvinnohistoria och genusperspektiv på historien:

Det är en viktig skillnad. Kvinnohistoria utesluter ju männen på nåt sätt: Det är bara utifrån kvin-nors perspektiv medan genushistoria är hur vi tillsammans har konstruerat livet.

Jag tycker att det är social konstruktion mycket. Jag tror inte på den biologiska förklaringen, utan jag tycker själv, och tycker att jag kan se i historien, att det här är bara konstruktioner.

Det finns en medvetenhet hos K1 om distinktionen mellan kvinnohistoria och genushistoria och i citatet framkommer också hennes egen historiesyn där hon tar avstånd från biologiska förklaringsmodeller för människors interaktion. Kvinnohistoria är, enligt K1, en exkluderande historia där männen utesluts. För henne är det ensidigt kvinnliga perspektivet inte intressant utan hon menar att genusperspektivet är att föredra då det presenterar ”verkligheten”, d.v.s. att många av våra roller är konstruktioner och att dessa endast är intressanta att iakttas i relation till varandra.

Citatet ovan ger också signaler om K1's attityd till användandet av genusbegreppet och ett genusperspektiv i historieundervisningen på gymnasiet. För henne handlar det, som vi kunde se, om historiesyn och hennes egen användning av begreppet bygger till stor del på eget intresse och nyfikenhet. Hon sammanfattar sina tankar:

När man börjar intressera sig för det här så är det ju väldigt intressant, dels hur man själv har förhållit sig till saker i livet och hur man ser hur saker bara reproduceras, bland eleverna och i samhället över huvud taget. Men jag tror att man kan göra väldigt stor skillnad genom att man bara väcker frågan.

För K1 har genusperspektivet en naturlig plats i undervisningen eftersom hon anser att det är centralt i all historia. Däremot brukar hon inte använda begreppet som sådant utan snarare som vad jag tidigare benämnde en frågemall för att hantera en historisk epok. När det gäller begreppet genus och genusteori så har hon placerat det inom ramen för samhällskunskapskurserna och då på B-nivå.

K1 anser att genusperspektivet oftast bemöts positivt av eleverna men att man kan möta ett visst motstånd baserat på att eleverna lätt förknippar perspektivet med vad hon vill kalla kvinnohistoria. Hon problematiserar inte vad detta motstånd grundar sig i eller hur hon förhåller sig till det men det återkommer längre fram då vi talar om läromedel.

K1 använder inte läromedel i traditionell mening men om hon ska nämna något som dyker upp hos henne så är det boken *Epos*.⁵⁰ På frågan om hon anser *Epos* vara ett genusmedvetet läromedel svarar hon att hon kan märka en viss tendens till att man plockar in nya begrepp och perspektiv men definitivt inte så att det genomsyrar materialet. Hon menar att det oftast handlar om att lyfta fram ojämställdheten i historien men att man i detta glömmer att resonera kring hur man tänkte kring män och kvinnor. Att bara presentera ojämställda villkor utan att problematisera dem kan skapa problem och motsättningar, hävdar K1. Tjejerna ser det ofta som intressant medan killarna känner sig påhoppade och det reproducerar mer än det bryter mönster, anser hon.

K1 anser att hon fått all sin genuskunskap genom egna val under studietiden. På frågan om hon upplevde att hennes undervisning genomsyrades av ett genusperspektiv svarar hon:

Nej, det gjorde jag inte. Tvärtom. Du kan välja kvinnohistoria, det kan du, som fördjupningskurs, men det var ingenting som genomsyrade. Det togs väl upp pliktskyldigast. Så upplevde jag det.

Inte heller litteraturen hade något genusperspektiv, enligt K1. De gånger hon stötte på genus var i de så kallade Lärarskapskurserna och då som ett av flera värdegrundsdirektiv som diskuterades. I ämnesdidaktiken kom genus endast in via studenternas egna intressen och deras val av studieområden.

Trots att K1 arbetar vid en förhållandevis ny gymnasieskola och i ett kollegium med låg medelålder så finns det enligt henne ingen levande diskussion kring genus och genusperspek-

⁵⁰ Karlsson, Molin, Ohlander, *Epos*. Stockholm 2003

tiv bland lärarna. Om det diskuteras så är det i undervisningssituationer mellan lärare och elever, tror hon. Lärare emellan blir värdegrundsdiskussionen oftast alltför generell och övergripande och man kommer aldrig fram till konkretiseringen i den egna undervisningen.

Jag frågar K1 om hon tror att elevernas möjlighet att möta genusbegreppet och ett genusperspektiv på historien är avhängigt lärarens privata intresse och hon svarar:

Ja, bara.

Jag undrar vad hon anser att man kan göra för att förbättra situationen:

Ja, det finns ju de som tror på den biologiska skillnaden och att kön inte är en social konstruktion. Det blir ju en helt annan historieundervisning. Men det tycker jag går stick i stäv med det som våra styrdokument säger och då får man ju styra det den vägen då. För det är faktiskt det vi ska göra i skolan.

K1 lyfter fram vilka konsekvenser olika förhållningssätt till kön får för historieundervisningen och menar att det till och med blir fråga om helt olika sorters historia beroende på utgångspunkt och att detta inte är i enlighet med gymnasieskolans uppdrag. Hon efterlyser därför en starkare och tydligare styrning via styrdokumentet.

Jag ber henne utifrån detta fritt associera kring de tre utvalda begreppen ur läroplanen; jämställdhet, manliga och kvinnliga perspektiv samt genusperspektiv:

Så som jag tänker på det blir det mer indirekt. Det är ju inte så att jag medvetet använder de orden, det kommer ju liksom indirekt. Man försöker fundera utifrån människors perspektiv och det är det man kan ha stöd för i både kriterier och mål, tycker jag.

Men det är ju inte tydligt och det är mycket upp till mig själv att tolka in det i skrivningarna. Som när det står att man ska känna till människors kulturarv t.ex. och man ska känna till människors levnadsvillkor, det är i "människor" man får tolka in manligt och kvinnligt, jämställdhet och såna saker. Men jag tror att jag gör det för att jag själv tycket att det är spännande, att jag har reagerat på och själv skrivit en del om det.

K1 lyfter i citatet ovan återigen fram sambandet mellan eget intresse och valet av att implementera ett genusperspektiv i stoffurval och undervisning. Hon menar å ena sidan att styrdokumentens skrivningar är så pass öppna och tolkningsbara att det med hennes kunskap inte är något problem att se hur genusperspektivet är en naturlig del av historieämnet. Samma tolkningsbarhet kan dock ha motsatt verkan, enligt K1. Genom sin otydlighet skapar de också ett utrymme för ett utelämnande av genusperspektivet hos dem som av en eller annan anledning saknar kunskap och medvetenhet. K1 hävdar dock senare att mycket nog kommer att förändras av sig själv eftersom hon menar att vi är på väg mot ett paradigmskifte:

Att mannen är normen har ju varit så självklart men det är det ju inte riktigt längre. De som är yngre har lättare att se runt det här, för dem är det inte någon konflikt. Det är lika viktigt att vi tittar på männen eller på hur vi har konstruerat männens roller och att det inte heller är någonting naturligt.

För K1 har genusperspektivet en viktig betydelse i hennes syn på vad historieämnet i gymnasieskolan bör vara och hon uttrycker det som ett ansvar som måste lyftas såväl på gymnasiet som i universitetsvärlden:

Jag tycker att skolan har ett jätteviktigt ansvar att väcka den här frågan hela tiden, vi, gentemot eleverna på gymnasiet, men också högskolan gentemot lärarstudenterna. De som är lärare på högskolan är naturligtvis barn av sin tid men där har man ändå tillgång till forskningen och debatten kring det här.

På min fråga om hon ser genusperspektivet som något som bör genomsyra hela historieundervisningen eller om det snarare skall finnas med som ett av många möjliga perspektiv eller fördjupning svarar hon:

Nej, jag tror inte att man ska välja det som ett spår. Jag tycker att det hänger ihop. Vad är det som har hänt i historien? Varför har det hänt? Jo, därför att människor har gjort saker. Och varför har de gjort det? Och koppla detta hela tiden till hur vi konstruerar vår värld.

Så det (genusperspektivet, min anm.) borde ju gå att ha det perspektivet i allt. Men, jag vet inte, det kanske överskuggar andra delar? Nej, det tror jag inte.

Det finns en ambivalens i K1's uttalande som jag tror är symptomatisk för diskussionen kring genus och genusperspektiv i den egna undervisningen. Här har vi att göra med en lärare som har relativt god kunskap om och ett stort eget intresse för genusfrågor men hennes förhållningssätt till genusperspektiv i den egna historieundervisningen är dubbelt. I "den bästa av världar" ser hon genusperspektivet som en röd tråd som genomsyrar hela historieundervisningen. Genom att ställa rätt frågor anser hon att genusperspektivet bör komma in "naturligt" men hon understryker samtidigt längre fram att det också förutsätter att läraren har den kunskap som krävs för att guida eleverna. Trots sin positiva inställning uttrycker hon i ett resonemang med sig själv en undran om ett genomsyrande genusperspektiv möjligen skulle "överskugga" andra delar, något som hon slutligen dementerar. Vilka dessa delar skulle vara utvecklar hon heller inte.

Sammantaget kan jag konstatera att K1 i intervjun visar tydlig genusmedvetenhet men att det ofta handlar om ett genusperspektiv i socialhistorisk kontext. Dock anser jag att det finns ett genomgående problematiserande inslag i K1's resonemang kring kön som social konstruktion och att man därmed kan kategorisera K1's resonemang som mer genusmedvetet än könsmedvetet på genustrappan.

K1 har en odelat positiv attityd till användandet av begreppet genus i historieundervisningen på gymnasiet men visar även hur svårt det är att bryta vedertagen historisk kanon och införa nya perspektiv.

K1 ser ingen svårighet med att läsa in läroplanens direktiv om jämställdhet i kursplanerna för historia utan menar att det i begrepp som "mänskligt" alltid måste ingå ett genusperspektiv. Dock är hon kritisk till dokumentens otydlighet eftersom hon menar att den ger utrymme för tolkningar som utelämnas ett direkt genusperspektiv.

Informant M1

M1 gick sin lärarutbildning vid Högskolan Dalarna och är sedan tre år tillbaka verksam vid en gymnasieskola i Mellansverige.

På frågan hur han skulle vilja definiera begreppen genus och genusperspektiv på historia svarar M1 trevande och går istället in på att ursäkta utebliven konkretisering av begreppen i den egna undervisningen:

Ja, det är väldigt viktigt, i princip. Dessvärre tycker jag att det är så med historia... Av pragmatiska skäl blir det mest i fördjupningskurser som man gör det (använder begreppen genus och genusperspektiv, min anm.), ofta på B-kursen. I A-kursen finns ju fortfarande den här tanken att man ska hinna med att ge dem en grund, komma igenom kronologiskt så att säga.

Citatet fångar mer M1's attityd till begreppen och begreppsanvändning än hans genusmedvetenhet och där kan man konstatera att M1 ser genusperspektivet som någonting principiellt viktigt men att han beklagar att det inte kommer till uttryck i den egna verkligheten på grund av diverse omständigheter. Han lyfter kursmål, stoffträngsel och programriktning som exempel på hindrande strukturer.

För att komma närmare en definition bad jag honom att försöka förklara hur en historieundervisning med integrerat genusperspektiv skulle kunna se ut för honom:

Ja, det är väl det som är historieämnets stora fördel, att du väljer din röda tråd helt och hållet. Här skulle jag nog få mothugg från andra delar av skolan tror jag.

Jag har ju valt makt till exempel, där genus visserligen varit en del, så det är ju bara att man följer det spåret och kollar på könsroller och maktskillnader beroende på kön genom olika tider, hur det förändras och varför det förändras och hur ser det ut i dag och kopplar det till hur samhället såg ut förut. Så det ser jag inga som helst problem i.

Till skillnad från det inledande svaret ser M1 här ”inga som helst problem” med en historieundervisning med integrerat genusperspektiv. Han ser snarare en stor frihet i historieämnet och menar att det är en fråga om val. Detta skulle på sätt och vis kunna tolkas som en motsägelser då han tidigare lyft fram strukturer i form av kursmål som förklaring till det uteblivna genusperspektivet. Problematiken kring valfrihet kontra stofffrånsel återkommer dock även senare i intervjun.

I citatet ovan framkommer också M1's förståelse av genus och ett genusperspektiv när han förklarar hur genus skulle kunna integreras i historieundervisningen på gymnasiet. Han lyfter fram studiet av könsroller och maktskillnad beroende på kön, hur dessa förändras över tid samt hur vi kan anknyta detta till vårt samhälle idag. Citatet visar på en medvetenhet om könsrollernas föränderliga karaktär samt den maktförskjutning som omgärdar dem. M1 lyfter också problematiserande frågeställningar kring fenomenen. Dock ger han ingen närmare förklaring till vad han menar med begreppet könsroll och om denna roll i sig är föränderlig eller om det är uppfattningen kring den som förändras.

Jag frågar M1 om det här är begrepp som han introducerar hos eleverna:

Genus? Ja, absolut. I historia i det här som nu ofta kallas kvinnohistoria. Då har man alltid någon form av teoretisk genomgång och diskussion i början: Varför ska man läsa det här? Är det relevant? Och en av de mest intressanta sakerna man kommer in på är just skillnaderna mellan kön och genus och varför man kan välja genusbegreppet istället för kön. Då kan man distansera sig från det biologiska och se att det är mer en samhällsstruktur och inte beroende av det biologiska könet.

Här utvecklar M1 sitt resonemang tydligare och kommer mer in på genus som den sociala konstruktionen av kön. Begreppet kvinnohistoria kommer upp som exempel på ett inslag i undervisningen och jag ber M1 resonera kring begreppen kvinnohistoria och genushistoria. Han väljer att göra följande distinktion:

För mig är genushistoria ett sätt att komma ifrån en historia om kvinnor, det blir ett mera neutralt perspektiv. Jag tycker kvinnohistoria känns mera laddat än genushistoria. Kvinnohistoria blir ju bara kvinnornas historia till skillnad från genushistoria. Då blir det ju ett mer objektiva perspektiv på historia, precis som socialhistoria, kyrkohistoria, krigshistoria eller vad det nu skulle kunna vara.

M1 beskriver genushistoria som ett mer ”neutralt” perspektiv, i förhållande till kvinnohistoria som bara handlar om kvinnor, och hävdar att genusperspektivet därmed skulle kunna jämföras med en rad andra ”neutrala” perspektiv såsom t.ex. kyrkohistoria och krigshistoria. Vad M1 menar med ”neutralt” framkommer inte av resonemanget men möjligen handlar det om att han ser dessa perspektiv som icke könsmärkta.

Det intressanta med citatet är att man tydligt kan se hur M1 pendlar mellan att å ena sidan tala om genusperspektivet som en röd tråd genom undervisningen för att sedan tala om flera olika typer av historia där genushistoria är en bland många liksom genus är ett bland andra samhällsvetenskapliga perspektiv:

Sen det där att genusperspektivet försvinner i historien, det kommer upp i andra ämnen som jag har. Man måste se det som ett ämne bland andra samhällsvetenskapliga ämnen.

Sammanfattningsvis kan man säga att M1's resonemang vittnar om en teoretisk medvetenhet som skulle kunna placera honom på det genusmedvetna trappsteget. Däremot blir han ett tydligt exempel på att en teoretisk medvetenhet för den skull inte per automatik leder till en tydlig konkretisering i den egna undervisningen. Likaså går det att ifrågasätta genusmedvetenheten i M1's resonemang kring neutrala och objektiva perspektiv på historia.

När det gäller M1's attityd till genusbegreppet och dess användning inom ramen för historieämnet i gymnasieskolan bör den ses som positiv, både när det gäller uppfattningen om begreppets betydelse för ungdomarnas utbildning och utveckling som inställningen till att praktisera det i den egna undervisningen. Men när det gäller konkretisering i den egna undervisningen möter jag en mindre tydlig bild. Här vacklar det en aning, utifrån M1's egen utsaga, på grund av diverse strukturella och kulturella hinder:

Relationen mellan läroplan och kursplan är inte så logisk, det är luddigt när man kommer ner. Vilka trådar ska man dra i?

Historieämnet lämpar sig väldigt bra för värdegrundsfrågor och just det där diskuterande kritiska. [...] Det är väl de tunga ämnena historia och samhällskunskap som har det största ansvaret kring de här frågorna. [...] Men det är väldigt mycket som ska in i en kurs också och då faller vissa perspektiv och vissa frågor ofrånkomligen bort.

Sen finns det ju den här omedvetna skolkulturen, som ställer mera praktiska krav av olika anledningar och då faller genusfrågan bort till exempel.

Stoffträngsel och skolkultur lyfts återigen fram som starka hinder för att konkretisera läroplanen i undervisning och stoffurval. Varför det är just genusperspektivet som faller bort i denna trängsel berör M1 inte.

Jag ber M1 utveckla hur han ser på förhållandet mellan läroplan och kursplan och vikten av att rådfråga båda i sin undervisningsplanering:

Den praktiska verkligheten tror jag slår in kilar däremellan, det funkar liksom inte riktigt. Man tar till sig kursplanen och den tas upp till diskussion ibland men att gå ytterligare ett steg och ta med läroplanen också, det klarar man inte riktigt med alla uppgifter man har. Lite för mycket krävs.

I resonemanget kring de tre begreppen ur läroplanen poängterar han att han inte känner sig hemma med uttryck som "manliga och kvinnliga perspektiv" eftersom han anser att detta cementerar synen på kön snarare än luckrar upp den. Han menar att det signalerar ett särartstänkande som han har svårt för. Genus känns därför mer gångbart för M1, vilket kommit fram på flera olika sätt under intervjuens gång. Begreppet jämställdhet berör M1 inte i någon större utsträckning mer än att säga att det för honom inte handlar om att kvantifiera historien så att man nämner lika många kvinnor som män.

M1 anser inte att hans utbildning till lärare genomsyrades av ett genusperspektiv, däremot fanns det inslag av genus vid flera tillfällen:

Det fanns delar under Lärarskapskurserna har jag för mig. Då läste man väl en bok om genus och i historia så fanns det väl nån kurs i kvinnohistoria. (M2 har inte gått någon av dessa, min anm.)

[...]Men historiekurserna var rätt så fångade i att det var en viss historia och den var manlig. Det fanns säkert en ambition hos historikerna att lägga in ett genusperspektiv men det gjorde de nog genom att lägga en fördjupningskurs på B-kursen.

M1 upplever inte att det fanns någon levande diskussion bland studenterna på Högskolan Dalarna och heller inte bland historielärarkollegor sedan han kommit ut i verkligheten. De gånger han själv har diskuterat och bearbetat genus och jämställdhetsfrågor i arbetet är när han tillsammans med en kollega utvecklat kursen Kulturkunskap. Kollegan, som vid sidan av lä-

rarjobbet är doktorand, har ett feministiskt perspektiv på sin forskning vilket gett M1 nya idéer och en hel del inspiration.

På frågan om han tror att egen drivkraft och eget intresse är en förutsättning för att eleverna ska få tillgång till ett genusperspektiv i undervisningen svarar han:

Mm... det skulle jag tro... absolut... det är väldigt avgörande.

Jag frågar hur eleverna reagerar på genusperspektivet och han hävdar att det fungerar bra att få gensvar från dem. Dock ser han en skillnad i kön. Manliga elever har svårare att ta till sig genusperspektivet och M1 upplever att de fjärrar sig. Han exemplifierar:

Det känns som om de inte riktigt tycker att det berör dem, nu ska tjejerna få sin del så låt dem ha det. Vi får gå igenom det här området och sen kan vi gå vidare med den vanliga historien.

Den könsrelaterade skillnaden i inställning bland eleverna hade även K1 iakttagit och upplevelsen av att genus och genusperspektiv är till för de kvinnliga eleverna återkommer hos såväl K1 som M1.

M1 använder sig inte regelbundet av läromedel i historia men under de senaste åren har han arbetat med *Epos*⁵¹, *Alla tiders historia*⁵² samt *Perspektiv på historia*⁵³. M1 upplever inte att någon av böckerna kan sägas ha ett genusperspektiv utan att de på sin höjd bidrar med någon form av kvinnohistoria. Han kritiserar vad han ser som ett alltför beskrivande och icke-problematiserande inslag av kvinnohistoria i läroböckerna.

Det är oftast enbart i form av kvinnohistoria. Det finns ju ofta något kapitel och så är det exempel på kvinnor som har gjort saker.

Sammantaget kan man säga att M1 visar en medvetenhet vad gäller genusbegreppet men att denna medvetenhet inte alltid medför en konkretisering av ett genusperspektiv i den egna undervisningen. Hindrande strukturer som historisk kanon, skolkultur och otydliga styrdokument försvårar en integrering av ett genusperspektiv.

M1 har dock en klart positiv attityd till relevansen för och användandet av genusbegreppet i historieundervisningen på gymnasiet. Han menar också att styrdokumentens otydlighet såväl motsätter som gynnar ett användande av ett genusperspektiv i undervisningen. Samtidigt är han kritisk till formuleringar som ”manligt och kvinnligt” eftersom han ser dem som direkt motverkande genusperspektivets syfte.

Informant K2

K2 gick sin utbildning till lärare i Uppsala under 1960-talet och examinerades 1964. Därefter har hon varit verksam som lärare på såväl gymnasiet som högstadiet. K2 arbetar nu vid en gymnasieskola i Mellansverige.

Precis som i tidigare intervjuer inledde jag med att be K2 resonera fritt kring vad begreppen genus och genusperspektiv på historia betyder för henne. Den öppna frågan fick henne genast att tveka och hon inledde sitt svar med en rad ursäkter för sin egen okunskap och omedvetenhet:

Ja, jag ska säga så här, att de här med genus och genusperspektiv är ju ganska nya företeelser och jag känner brister här många gånger. Framförallt de sista åren här, när man har haft lite kontakt med högskolan. Historieundervisningen är ju numera så annorlunda mot det jag har lärt mig.

⁵¹ Sandberg, Robert, *Epos: historia: för gymnasieskolans kurs A*, Almqvist och Wiksell, Stockholm, 2003

⁵² Almgren, Hans, Bergström, Börje och Löwgren, Arne, *Alla tiders historia. A*, Gleerups, Malmö, 2004

⁵³ Nyström, Hans och Nyström, Örjan, *Perspektiv på historien A*, Gleerups, Malmö, 2001

Vi fyrtiotalister har aldrig fått undervisning i det här och jag saknar fortbildning, man har inte tagit hand om oss gamlingar och gjort någonting åt det.

Jag blev mycket påverkad av K2's defensiva attityd och hennes osäkerhet gjorde att jag valde att inte trycka hårdare på just definitionsfrågan. Istället försökte jag nyansera frågeställningen en aning för att få henne att känna sig säkrare i att fritt resonera kring begreppen utifrån den kunskap och erfarenhet hon själv ansåg sig ha. Genomgående var det dock beskrivningen av den egna osäkerheten och okunnigheten som kom i fokus i hennes uttalanden och hon beskriver begreppen genus och genusperspektiv något som hon endast hört talas om sekundärt men aldrig själv tagit del av.

När jag trots detta ledde in samtalet på hennes konkreta undervisning lyfte hon fram en klar medvetenhet om snedfördelning av utrymme för män och kvinnor i såväl historieämnet som i svenskännets litteraturhistoria och menade att detta är något som hon väljer att lyfta fram för eleverna:

Jag kan bara säga att man tar upp det lite grann. Man konstaterar att om nu historien är skriven utav män så är ju även litteraturhistorien skriven utav män. Det vet jag att många elever reflekterar över: Varför står det aldrig någonting om kvinnliga författare?

Min undervisning genomsyras inte av det där med genusperspektiv, det gör den inte. Jag tar upp den här problematiken så att de förstår hur man har sett på historia, ur vilken synvinkel man har sett på historia och jag brukar också nämna att det kommer mer och mer, det här med kvinnornas roll i historien och vad kvinnorna betytt och att det finns.

K2 ger också exempel på vad hon anser vara någon form av genusperspektiv i läromedlet *Epos*, samt hur hon använder dessa avsnitt i den egna undervisningen:

I den här boken *Epos* som jag har där har man sett de här bristerna lite grann, där kommer kvinnans roll in på ett annat vis. Det märks att de har försökt. [...] I och för sig så har de vissa avsnitt "på blå botten" och de kan man tolka som lite mer essäiska, vilket jag tycker är lite synd. Men jag stannar i alla fall upp vid dem och då talar man om kvinnornas viktiga betydelse i krig när alla män var borta och aldrig kom hem. [...] Vad som också nämns där är att man försöker se kvinnor från en annan samhällsklass, även adelskvinnan fick en stor roll när mannen som var officer var borta i krig.

När K2 exemplifierar handlar det framförallt om olika former av kvinnohistoriskt och kvinnovetenskapligt perspektiv snarare än genus och man kan säga att det handlar om en kvantifierad tillägghistoria där kvinnornas livssammanhang fogas till den "vanliga" historien. K2 pekar dock på att de avsnitt i läroboken som hon lyfter fram saknar "fakta" och har mer essäisk karaktär, vilket antyder att K2 är medveten om att framställningen har brister och fungerar mer som bredvidläsning.

Eftersom K2 har nämnt såväl kvinnohistoria som genusperspektiv frågar jag om hon skiljer de båda begreppen åt:

Jag måste tala om min okunnighet. När man började tala om genus, då var det ju så att det var kvinnor som var bortglömda, var det inte så? Och därför var det många som ville lyfta fram det och sen blev det ju lite ändring i begreppet. Även det manliga könet ska ju finnas med, det ska ju vara både manligt och kvinnligt kön.

Citatet visar att K2 blandar samman begreppen kvinnohistoria och genus men att hon trots allt är medveten om att genus omfattar såväl män som kvinnor.

För att komma vidare i intervjun berättar jag kort om hur man kan göra en distinktion mellan ovanstående begrepp och K2 relaterar detta till sin egen undervisning:

Det är väl mer det (kvinnohistoria, min anm.) som jag pekar på. För jag har inte skiljt det här åt eller så. Jag måste erkänna att det sistnämnda där (definitionen av genus min anm.) har jag inte reflekterat över.

Definitionen av genus är helt ny för K2. Det är det kvinnohistoriska perspektivet som förekommer i hennes undervisning men också det i mycket begränsad utsträckning. Här ser K2, i likhet med ovanstående informanter, strukturella hinder:

Jag har egentligen bara A-kurser i historia och det är en sådan stofffrängsel och jag tycker inte riktigt man hinner. Det tar tid och det bör ta tid och därför kanske man lämnar det lite grann därhän.

Förutom stofffrängsel lyfter hon också gång på gång fram avsaknaden av kompetensutveckling för lärare som arbetat länge, som ett sätt att förklara det utelämnade genusperspektivet.

En annan anledning till varför historieämnet utformas som det gör är, anser K2, att många elever som kommer till gymnasiet idag saknar historisk kunskap och hon tror att de helt enkelt inte är mogna för så pass komplexa resonemang.

Men framförallt är det K2's känsla av otillräcklighet och okunskap som framkommer i vårt samtal. Hon betonar att det inte heller finns någon levande diskussion i kollegiet kring vad historieämnet på gymnasieskolan ska ha för funktion och innehåll. Den inspiration hon fått hävdar hon kommer från de lärarstudenter som hennes kollega har haft och de diskussioner som uppkom i och med deras skolförlagda praktik. Det är i huvudsak på det sättet hon anser sig ha fått någonting av den nya lärarutbildningen till livs.

Jag frågar K2 hur hon ser på läroplanens skrivelser i förhållande till kursplaner och ämnesbeskrivning och också här tvekar hon. Först med en fråga:

Står det genusperspektiv?

Jag visar citat ur ämnesbeskrivningen. Hon fortsätter:

Jag tror att våra böcker är skrivna utefter kursplanen och det gör ju att de har sitt innehåll och det gör ju att vi blir styrda av det och att man inte reflekterar längre. Jag måste erkänna att jag då inte reflekterat så där jättelångt och då glömmer man bort de där övergripande målen. Men jag vet att de bör finnas där. [...] Det ska ju finnas med i vår undervisning men jag måste erkänna att jag är mer inne på kursplan.

K2 pekar på hur kursplan och läromedel många gånger hänger samman och hur detta påverkar undervisningens innehåll. Hon menar också att det är lätt att tappa övriga styrdokument till fördel för kursplanerna som är de som ligger den egna undervisningen närmast. Jag kan ana en viss trötthet och krasshet inför läroplanens höga mål och K2 antyder själv att det kan ha att göra med hennes långa tid i yrket där hon menar att visioner och mål förändrats en hel del.

Jag frågar om hon tycker att det finns anledning, inom ramen för historieundervisningen på gymnasieskolan, att trycka på de begrepp som jag valt ut:

Ja, det tycker jag att det gör. Men i och med att våra böcker fortfarande är skrivna av män så är det ju inte alltid naturligt att ta in det här. Men jag tycker att det är jätteviktigt och det är förvånande att det inte kommit tidigare. Det är viktigt för den kvinnliga identiteten och jämställdheten. Vi är ju faktiskt hälften kvinnor och då kan man ju inte glömma bort ena halvan, så det är klart att det måste finnas med, och barnen också, barnen finns ju med lite grann i, vad jag förstår, genushistoria.

Under ytan av osäkerhet och trötthet har K2 en positiv inställning till de begrepp vi diskuterat och hon lyfter fram läroböckerna som en av de viktigaste faktorerna för att få till stånd en förändring. Hon ser begreppen som viktiga när det gäller identitetsskapande men understryker framförallt att det handlar om rätten till "hela historien".

Sammanfattningsvis kan man säga att K2 saknar genusmedvetenhet i någon större utsträckning men att hon är väl medveten om att kön spelar och spelat en viktig roll. Hon rör sig därför mellan trappstegen ”könsomedveten” och ”könsmedveten”, där medvetenheten ännu inte letat sig in i hennes undervisning i någon högre grad.

Informant M2

M2 har arbetat som lärare på gymnasiet i tre år. Han gick sin utbildning i Uppsala och har sedan 2001 varit verksam historielärare vid en gymnasieskola i Mellansverige.

Efter min introduktion bad jag M2 resonera kring hur han vill definiera begreppen genus och genusperspektiv:

Ja, jag tror att man kan säga att det är ett viktigt begrepp, men jag ganska nybakad lärare och då försöker man bli vän med materialet. Så tyvärr präglas min undervisning väldigt mycket av tradition.

Precis som M1 och K2 inleder M2 väldigt defensivt och jag väljer att gå runt definitionsfrågan genom att istället fråga om han någon gång använder sig av genusperspektiv i sin undervisning. Han inleder med att konstatera den stoffträngsel han anser prägla gymnasieskolans historieundervisning varefter han lyfter fram ett exempel på hur han själv använt ett genusperspektiv:

Jag kör en liten övning i de flesta klasser jag har i historia. Vi tittar på grupper i antiken, kvinnor och slavar, och eleverna ska rangordna dem efter levnadsförhållanden. De får läsa två artiklar, en om kvinnor i antiken och en om slavar i antiken, och sen sätta sig ner och skriva upp alla grupper de hittar och fundera över vilken av de här grupperna som har det sämst utifrån vad de läst.

Sen om man försöker föra in kvinnoperspektivet från upplysningen och franska revolutionen då, där spelade kvinnorna en viss roll. Så visst försöker man föra in kvinnor i historien, men det är svårt att göra det naturligt när man inte är van själv.

Ovanstående exempel visar hur M2 lyfter fram kvinnor som grupp i olika historiska epoker. Eleverna får reflektera över kvinnornas situation under antiken men M2 för inte något problematiserande resonemang kring denna situation. Exempel har en kvinnohistorisk karaktär där det handlar om att lägga till kvinnor som grupp till det historiska skeendet. Han understryker att det finns en strävan att lyfta fram kvinnorna under alla olika epoker men att det är svårt att göra det ”naturligt”.

Eftersom M2 i ovanstående citat talar om kvinnoperspektiv undrar jag om han gör någon distinktion mellan begreppen kvinnohistoria och genushistoria:

Jag är så lite insatt. Vi har en speciell kurs här som heter Kvinnohistoria, och det är väl förmodligen av den anledningen att kvinnohistoria är eftersatt.

Kvinnohistoria, så som jag uppfattar det, är att man förklarar kvinnors utveckling, kvinnors historia, kvinnors förändrade förhållanden.

Tittar man på genushistoria så omfattar den mer att man tittar på kvinnor och män som skilda kön, att man ser om det finns en annan förklaringsmodell, om samma stoff har en annan förklaringsmodell vad gäller kvinnor än vad gäller män, om det förklaras av män respektive kvinnor. Så skulle jag tolka det hela. Jag vet inte om alla instämmer i den.

M2 är medveten om att det finns en distinktion mellan begreppen och han nämner att genus behandlar bägge könen till skillnad från kvinnohistoria. Han förklarar att ett genusperspektiv på historia skulle innebära att man undersöker om samma stoff kan förstås på olika sätt beroende på om man ser det från mäns eller kvinnors perspektiv. Det är alltså inte en konstruktion av kön som M2 lyfter fram för problematisering utan snarare det faktum att män och kvinnor har olika kön och därmed kan tänkas behöva olika förklaringsmodeller.

För att komma närmare M2's genusmedvetenhet frågar jag hur ett genusperspektiv på historia skulle kunna se ut om han fick bortse från de hindrande strukturer som t.ex. stoffträngsel utgör:

Ja, vad skulle det vara?

Historia har ju skrivits av män för män, historiskt sätt, det är ju på det viset. Ja, det är svårt att svara på, vad det skulle vara i praktiken i undervisningen.

Ett genusperspektiv som jag ser det, handlar lite grann om att man försöker titta på kvinnors situation genom historien. Eventuellt skulle historien behöva skrivas om med kvinnor för att det skulle bli ett bra läromedel. Vissa epoker kanske skulle beskrivas annorlunda. Men med de böcker som finns är det ju svårt att hitta ett rakt genusperspektiv.

Trots att M2 vill definiera genus som något som omfattar såväl män som kvinnor så blir konkretiseringen av ett genusperspektiv i historien för honom att titta på kvinnors situation genom historien och att lägga till kvinnor i historieböckerna. Han reflekterar över att epoker möjligen skulle se annorlunda ut om vi valde att skriva historien med kvinnor.

M2 uttrycker att det saknas ett "rakt" genusperspektiv i de läromedel som finns idag och jag frågar om och på vilket sätt han upplever att ett genusperspektiv framkommer i den bok, *Perspektiv på historia*, som han använder i undervisningen:

Nej, det tycker jag inte att det gör. I så fall får jag nog läsa den igen och titta mer noga, men det jag har använt mig av är ren och skär politisk historia.

De finns med väldigt dåligt (kvinnorna, min anm.). Det är väl då på ställen där de har haft en aktiv betydelse, under franska revolutionen, under antiken omtalas de väl som en grupp som saknade rättigheter. I övriga delar så omtalas de inte speciellt.

I övrigt så är det så lätt att gå förbi. Det gäller att presentera en historia på ett relativt kort sätt och kvinnor är väl med i den delen där det behövs för förklaring av historiens framväxt. Men nått speciellt kvinnoperspektiv, det har åtminstone inte jag hittat.

M2 beskriver här ett läromedel som, i de delar där kvinnorna finns med, använder ett tydligt kvinnohistoriskt perspektiv. Hans exempel på vad han tycker böckerna borde innehålla visar fram ett genomgående kvinnoperspektiv utan problematiserande inslag. Han uttrycker det som att kvinnor förekommer i böckerna i de fall de haft betydelse för historiens utveckling. För mig blir det intressant att beakta att det kan finnas delar av historien där kvinnor inte behövs för förklaring av historiens framväxt.

Sammanfattningsvis kan man säga att M2 saknar genusmedvetenhet men att han har ett kvinnohistoriskt perspektiv när han påpekar avsaknaden av kvinnor i historien som ett problem. Hans resonemang saknar dock helt och hållet ett problematiserande av de kvinnohistoriska exempel som han tar upp och i vissa uttalanden får man känslan av att M2 ser genusperspektivet som ett sätt att studera män och kvinnor utifrån deras särart snarare än utifrån genuskonstruktion.

Större delen av hans undervisning bygger på, som han säger, "neutrala" områden och där kommer kvinnorna in i de fall där de haft betydelse för den historiska utvecklingen. Utifrån ovanstående sammanfattning skulle jag framför allt vilja kategorisera M2 som könsomedveten på genustrappan men med tillägget att han rör sig såväl uppåt mot könsmedvetenhet som neråt mot könsmaktsförstärkande i sina resonemang.

Jag frågar M2 om han, utifrån sin definition av genusperspektiv på historia, tycker att det är relevant för historieundervisningen på gymnasieskolan:

Jo, det är det, men kanske på B- och C- nivå. Tidigast B-nivå tror jag att de är mottagliga för en sådan här diskussion, när man har lagt grunden till vad vi brukar kalla för historia, när man har fått grunderna i de senaste 300 årens utveckling så kan man ju börja föra någon form av kritik mot det egna ämnet, och titta lite på skillnader mellan manligt och kvinnligt.

I citatet ovan kan man se hur M2 ser på historieundervisningens didaktiska möjligheter. Precis som K2 ser M2 elevernas kunskapsnivå som ett problem för införandet av ett genusperspektiv i undervisningen. Han menar att det är nödvändigt att först ge eleverna en basplatta av historisk kunskap innan man kan ge sig i kast med att kritisera densamma. Inom ramen för detta kritiserande tycker M4 sig se ett utrymme för vad han uttrycker som att ”titta lite på skillnader mellan manligt och kvinnligt” och då i fördjupningskurserna i historia på B- och C-nivå. Begreppet ”manligt och kvinnligt” återkommer hos M2 och man kan tolka hans definition av genusperspektiv som ett sätt att följa två trådar genom historien, männens tråd och kvinnornas.

M2 beskriver vad han möjligen kan se som inslag av genusperspektiv i sin egen lärarutbildning i Uppsala:

På lärarutbildningen fanns det genusperspektiv, men det fanns som tillval i Uppsala. Man kunde läsa genus som tillval om jag inte minns fel, men det var ingenting som var obligatoriskt för alla.
I historia, nej, ingenting påtagligt.

I likhet med K1 och M1 har M2 mött genusperspektivet i form av valbart inslag under lärarutbildningen. I likhet med M1 har han själv inte valt dessa kurser.

Jag frågar M2 hur han ser på styrdokumentens direktiv i förhållande till kursplan och praktisk undervisning, om han konsulterar läroplanen vid sitt stoffurval och sin undervisningsplanering:

Nej, man tittar på kursplanen, och ser vad de tycker där att... nej... man går till kursplanen och tittar, hur stämmer det här överens med...

Jag undrar om M2 anser att detta är ett problem och om det i så fall behöver åtgärdas i styrdokumentens skrivningar:

Ja, men samtidigt kan det ju också vara skillnaden mellan vision och verklighet, att läroplanen av tradition är en spegling av ett perfekt samhälle, eller en perfekt skola, men verkligheten är en annan.

Alltså, läroböckerna är inte skrivna så att genusperspektivet ska komma in på ett naturligt sätt. Det hindrar ju inte att man skriver in det i kursplanerna och så att säga jobbar in det, det skulle vara fullt möjligt naturligtvis. Men då får man titta på vad det är man stryker då.

M2 resonerar kring korrelationen mellan läroböckerna och kursplanerna och det blir tydligt att han som lärare i första hand konsulterar kursplanerna i sitt stoffurval och sin undervisningsplanering. För M2, liksom hos K2, återkommer behovet av ett integrerat genusperspektiv i läroböckerna som krav för att det ska komma in naturligt i undervisningen.

Det intressanta i detta citat är hur frågan om genusperspektiv skapar en oro hos läraren kring huruvida genusperspektivet kommer att knuffa undan någonting annat i undervisningen. Det verkar finnas en outtalad hierarkisk kanon närvarande trots att M2 understryker att kursplanerna i sig inte innehåller någon stoffangivelse.

Jag frågar M2 om han uppfattar kursplanernas mål och betygskriterier som tolkningsbara när det gäller stoffurval:

Ja, absolut. Tittar man i målen och betygskriterierna så är de väldigt vagt skrivna. De preciserar inte var man börjar med epokerna. Givetvis kan man ju förklara antiken i renässansen ganska kort, man får ju med sig flera epokbegrepp i alla fall, men det står inte var man börjar och slutar. Det är ju fullt möjligt att man begränsar antalet epoker för att kunna få in fler perspektiv. Om det sen berikar eller om man tappar något det är ju upp till vad man tycker i det sammanhanget.

M2 anser att kursmål och betygskriterier är tolkningsbara och att avgränsningar och stoffurval kan vara en generationsfråga.

Jag frågar om det finns fler faktorer än ålder, t.ex. intresse, som avgör huruvida man väljer att ta upp genus eller inte:

Jo, men så är det ju, och tradition, vad man är van vid. Jag menar, de som började för 30 år sedan, där hänger det ju säkert kvar. För dem är det väldigt naturligt att förklara historien med hjälp av alla kungar. Så visst är det intresse, men jag tror att det är framförallt ålder.

Det är en kultur i förändring på den här skolan. Det har börjat ett antal yngre här och det pratas om genusperspektiv och vi har en kurs i kvinnohistoria. Det finns två tjejer som har samhällskunskap och historia som är väldigt intresserade och väldigt kunniga i den här delen. Så visst är det en förändring på gång både när det gäller stoffurval och när det gäller vilket perspektiv man har.

Att generationstillhörighet har betydelse för kunskap och medvetenhet om genus framkommer på flera ställen, likaså att det egna intresset för frågan är avgörande, vilket ovanstående citat visar. Yngre kvinnor med intresse för genusfrågor verkar därför ha en avgörande betydelse för hur dessa frågor och perspektiv figurerar inom ramen för gymnasieskolans historieundervisning.

M2 nämner ovan att det talas om genusperspektiv men menar då främst i den pedagogiska och didaktiska diskussionen i allmänhet. När jag frågar om diskussionsläget bland historielärare vid hans egen skola beskriver han det som ytterst sparsamt:

Nej... i så fall bland oss yngre... 40 och ner... inte i gruppen i stort.

Jag frågar vad den här avsaknaden av genusperspektiv beror på och han pekar då främst på de faktorer som tidigare nämnts och som också framkommer i tidigare intervjuer:

Tradition, brist på material... Kunskap kanske finns men framförallt tror jag att det handlar om ovana... och naturligtvis tradition.

Får vi genomföra en fullständig generationsväxling så tror jag att det här kommer att bli helt andra resonemang. Jag tror att det kommer att förändra både stoffurvalet och diskussionerna, framför allt i genusperspektivet, förmodligen vilka böcker man köper in. Om det nu finns böcker som tar tillvara genusperspektivet. Om inte så borde man göra sådana böcker. Även där är ju tydligen traditionen viktig.

Precis som K1 tror M2 att ett generationsskifte kommer att förändra bilden av historieundervisningen radikalt framför allt när det gäller genusperspektivet och han tror återigen att tillgången på genusmedveten litteratur kommer att vara avgörande. Han diskuterar inte risken av reproduktion av gamla kulturer, något som han tidigare beskrev som den egna undervisningens stora problem.

Sammanfattningsvis kan jag se att M2 rör sig mellan trappstegen Könsmaktsförstärkande, Könsoveten och Könsmaktsförstärkande i sitt resonemang. Det finns en medvetenhet om kvinnors underordning men detta kommer endast till uttryck i form av "tillägghistoria" där kvinnornas situation beskrivs och betraktas men inte problematiseras. Det framkommer också exempel där M2 beskriver genusperspektiv på historia som att kvinnor och män på grund av sina skilda kön behöver olika historieskrivning, något som gränsar till ett särartstänkande snarare än genusmedvetenhet. Dock innehåller materialet för få nyanser för att M2 skulle kunna kategoriseras som könsmaktsförstärkande.

M2 visar en positiv attityd till användandet av genusbegreppet i historieundervisningen men pekar på en rad hinder för att detta skulle vara möjligt. Hindrande strukturer som styrdokument och skolkultur framkommer men också en okunskap kring hur man faktiskt anlägger ett genusperspektiv på historien.

Informant K3

K3 gick sin lärarutbildning vid Uppsala universitet och examinerades 1964. Sedan dess har hon arbetat som lärare på gymnasiet och är för tillfället verksam vid en gymnasieskola i Mellansverige.

När jag presenterade ämnet för K3 reagerade hon genast med att mycket starkt understryka att genus inte var någonting hon sysslade med eller hade intresse av att syssla med. Jag valde på grund av den offensiva inledningen att låta intervjun börja med ett fritt resonerande kring K3's syn på ett genusperspektiv på historieundervisningen:

Nej, jag skulle inte låta det genomsyra min undervisning, det skulle jag aldrig någonsin göra. Det ska naturligtvis finnas där men det slår över så att det tar för stor plats också. Det är de facto så att, genusperspektiv eller inte, men när jag har elever på gymnasiet som egentligen inte kan någon historia då vet jag inte riktigt om det är genusperspektivet som jag tycker är det viktigaste på en gång. Jag ser mig fortfarande som en lärare som behöver ge våra elever det som faktiskt håller på att berövas dem, nämligen en allmänbildning.

Jag skulle kanske ta upp genusperspektivet inom ett mindre område, inte för att jag direkt har gjort det, men jag tycker att det kan man väl göra. Det kan ju höra hemma i historia B, men framförallt i Historia C bör man kunna ägna en del åt det. Men jag tycker att man först måste få en kunskap innan man kan börja prata om vad ett genusperspektiv på det här skulle vara för något. Så ser jag det. Och sen tycker jag inte att pendeln behöver slå över åt andra hållet. Det får ju inte bli så mycket genusvetenskap att man fördunklar allting annat.

Ovanstående långa passus finns med för att belysa K3's attityd till historieämnets uppgift samt genusperspektivets relevans inom ramen för detta. Inledningsvis är det med starka ord K3 avfärdar ett genomsyrande genusperspektiv i den egna undervisningen men redan i nästa mening hävdar hon att det bör finnas med, men inom vissa gränser. K3 talar precis som M1 om vikten av att först ge eleverna någon form av baskunskap, vilken de anser att de saknar när de kommer till gymnasieskolan. Inte förrän denna "basplatta" finns på plats anser K3 att det kan finnas skäl för t.ex. ett genusperspektiv. Hur denna "basplatta" ser ut och är konstruerad framkommer inte. Däremot blir det tydligt att ett genusperspektiv för K3 innebär att någonting måste läggas till en redan stofffrängd historiekurs och att detta riskerar att "fördunkla" andra viktiga perspektiv. Hon definierar heller aldrig begreppen genus och genusperspektiv i inledningsskedet utan talar snarare om hur hon ser på historieämnets uppgift, vilket jag återkommer till senare.

Jag lät samtalet löpa vidare och återkopplade till definitionsfrågan och bad K3 definiera ett genusperspektiv på historien:

Ja, jag skulle naturligtvis lägga in vem det är som skriver historien, för vem. Det tycker jag är väldigt viktigt, men det tycker jag är viktigt även utan genusvetenskap. Vart tar kvinnorna vägen? Jag kan naturligtvis ställa mig den fråga, och hur är det egentligen om vi nu planerar framåt, ska det vara på ett sätt eller på ett annat sätt eller ska vi ta hänsyn till att det finns både manligt och kvinnligt sätt att se på det hela?

K3 är klart medveten om snedfördelningen av kön i historieskrivningen men vill inte riktigt placera den frågan inom ramen för genusvetenskapen. Hon problematiserar detta faktum men retirerar snabbt när det gäller historieämnet:

Men då är det mera samhällskunskap. Jag tycker fortfarande att för att man överhuvudtaget ska kunna prata om det så måste man kunna nåt. Sen kan man börja prata om hur det har kunnat beskrivas på det här sättet.

Det är klart att det är bra att se det med genusperspektivets ögon, men vi kan ju inte göra så förfärligt mycket åt den tidsanda som var.

Det finns en tydlig ambivalens i K3's resonemang när hon å ena sidan har svårt att se legitimiteten för ett genusperspektiv i historieundervisningen men å andra sidan visar ett stort intresse för att problematisera just fördelning av roller rent historisk, inom ramen för vad hon vill kalla "tidsandan":

Det jag tycker är väldigt viktigt i historia, det är att man måste försöka förstå hur det blev så. Varför var tidsandan sådan? Vad var det i tidsandan som gjorde att det blev på det här sättet? Och jag kan tycka ibland att det är lite poänglöst att gå in och döma tidigare epoker för deras handlingar när man inte riktigt kan sätta in det i det rätta sammanhanget.

K3 ger i ovanstående citat aldrig någon uttalad definition av begreppet genus men presenterar vad hon anser kan vara ett genusperspektiv på historia. Det handlar för henne om att visa hur historia har skrivits av män för män och hon ställer en rad problematiserande frågor till historien. Samtidigt backar hon en aning mitt i sitt eget resonemang och hävdar att det inte tjänar mycket till att döma tidigare epoker för deras misstag eftersom vi inte kan sätta in det i det rätta sammanhanget. Att detta är all historias dilemma och inget specifikt för genusperspektivet är inget hon reflekterar över.

Jag frågar K3 om och i så fall hur hon problematiserar kvinnors och mäns roller i olika historiska skeenden. Jag exemplifierar med rösträttsreformen och frågar om hon bara konstaterar att det fanns ett motstånd mot kvinnlig rösträtt eller om hon problematiserar och analyserar detta motstånd:

Ja, jag konstaterar att det fanns ett motstånd. För det var ju komplext eftersom det var rösträtt även för män som inte var självklar och det måste man också ta upp. Och man måste också ta upp hur socialdemokrater visserligen tyckte att kvinnor skulle ha rösträtt men att männen måste komma först. Då kan man naturligtvis ställa sig frågan: Vad beror det på att de resonerade så?

Det kan jag inte föreställa mig att man kan gå förbi .

Trots en känsla av motstånd mot begreppet återfinns tydliga drag av problematisering och analys av historiska fenomen där kön spelat en avgörande roll. Jag anar en underliggande irritation eller obekvämheter inför genusbegreppet som sådant snarare än inför de möjligheter begreppet erbjuder rent analysmässigt:

Jag säger inte genusperspektiv. Men däremot så går jag igenom det. Jag har ganska väl gått igenom till exempel att rösträttsreformen egentligen inte var det viktigaste utan att egentligen så var det när man gjorde om rätten till att få statlig tjänst och att få agera inom statlig tjänst. Det betydde mycket mer för kvinnor än rösträttsreformen.

Nu kan man ju inte lägga ner så hemskt mycket tid på den, men i alla fall. Men jag kallar det inte för ett genusperspektiv. Återigen, jag vill försöka förstå tidsandan. Varför tänkte man så?

Ovanstående citat visar återigen på ett tydligt problematiserande förhållningssätt samtidigt som K3 hela tiden är noga med att understryka att detta inte får ta allt för lång tid eller för mycket utrymme i anspråk.

Jag går vidare i intervjun genom att presentera en mera tydlig definition av begreppet genus som social konstruktion av kön och ber henne kommentera detta:

Ja, vad ska man säga om det då? Jag tar inte upp det så, däremot så ser jag det.

Men jag har alltid tagit upp var kvinnan finns, vilken ställning hon har, men jag har inte uttryckt mig så som du gör. Jag har alltid tagit upp synen på kvinnan som det genomgående svaga könet under långa perioder i historien. Till exempel att kvinna är ofullgängen man, som hos Aristoteles. Jag tar upp att man inte förstod eller visste någonting om äggstockar. Följaktligen så trodde man ju då att kvinnan endast var den åker som mannen plöjde, och sädeskornet som växte inom henne var mannens. Mannen var alltså den som alstrade. Och jag tar naturligtvis upp att det inte var förrän på 1800-talet som man förstod vad äggstockar var för någonting.

Jag försöker förklara hur man såg på kvinnor och jag brukar också förklara vilka möjligheter kvinnor har haft som politiker och regenter utifrån att de alltid mötts av ett sådant förakt.

Sen är jag ju också svensklärare och om man tittar på Strindberg så inser man ju att den här uppfattningen om kvinnan som den svagare och vimsigare har sin grund i ett sätt att överleva helt enkelt. Ville man överleva på äktenskapsmarknaden kunde man inte framstå som alltför intelligent, det tycker jag är rätt kul att prata om. Däremot vet jag inte om jag precis gör det varje år, det beror lite på hur jag känner för det och vad de tycker, men alltså kommer man in på det så säger jag det alltid.

Ovanstående resonemang visar att K3 har god kunskap kring föreställningar kring "Kvinnan" under historien och att hon problematiserar detta, åtminstone i sitt teoretiska resonemang. Här återfinns också ett maktperspektiv som inte tidigare har framkommit. Hon visar med flera exempel hur kvinnor under olika historiska epoker fått underordna sig eller på andra sätt hittat strategier för att förhålla sig till den normgivna kvinnligheten. Hur manlighet skapats och normaliserats historiskt diskuterar hon dock inte.

Däremot finns det en skillnad mellan K3's resonemang och den historieundervisning hon praktiserar. Hon är helt klart intresserad av frågorna men förklarar att detta är något hon tar upp endast då de kommer in på det.

Jag frågar om K3 gör en distinktion mellan begreppen kvinnohistoria och genushistoria:

Jag tycker att båda är intressant men kvinnohistoria är ju bara beskrivande, genushistoria är en helt annan sak, mycket mera, då hettar det ju till mycket mer.

På frågan om K3 anser att ett genusperspektiv eller kvinnohistoria är relevant att ta med i gymnasieskolans historieundervisning säger hon:

Med den timplan vi har kan man ju ställa sig frågan om vi egentligen har tid med någotdera, om vi nu ska vara alldeles ärliga och realistiska, om vi tycker att elever ska kunna någonting överhuvudtaget.

Med elever som är så pass okunniga i vanlig historia är det svårt att se hur man skulle kunna tillfredställa det behov som jag anser de har av att lära sig historia. Men jag tycker definitivt att det har sin plats på C-kursen där man ju naturligtvis kan gå in och lägga ett genusperspektiv på vissa perioder, bryta ner det till mindre enheter och visa hur man gör.

Citatet speglar K3's attityd till genusperspektivet i historieundervisningen. Utifrån hennes upplevelse av att eleverna har bristande historisk kunskap när det kommer till gymnasiet är ett genusperspektiv i historieundervisningen inte försvarbart, åtminstone inte under grundkursen. Där måste fokus ligga på att ge eleverna den "historia" de saknar och detta innebär för K3 en betydande stoffträngsel där det allra nödvändigaste måste fogas in. Möjligtvis kan ett genusperspektiv vara relevant att införa på C-nivå.

Det är inte så att K3 avfärdar ett genusperspektiv i historieundervisningen som irrelevant men precis som i tidigare intervjuer finns det alltså en outtalad men självklar "vanlig historia" som först måste finnas på plats. Samma "historia" riskerar också att reduceras vid införandet av ett genusperspektiv.

K3 ser stressen att hinna med allt det som kursen omfattar som en förklaring till avsaknaden av genusperspektiv men lyfter, precis som K2 och M2 upp avsaknaden av genus i läromedlen. K3 använder sig bland annat av läroboken *Perspektiv på historien* men anser att den helt saknar ett genusperspektiv.

Jag frågar K3 om det förekommer någon stoffdiskussion kring bl.a. genus bland historielärarna på hennes arbetsplats:

Ja, innehållet i kursplanerna tar vi naturligtvis upp, men jag har inte varit med om att det har varit några genusperspektiv. Det är ju fortfarande så att många gånger får man vara tacksam om man tar sig igenom kursen.

Inte heller de egna studierna lyfte någon av dessa frågor. Däremot menar hon att diskussionen fanns:

Nej, det fanns ingenting som hette genusperspektiv då, inte heller kvinnohistoria, men det var ändå något som det var tämligen självklart att man pratade om.

K3 preciserar inte vidare vad hon menar att man talade om. Jag ber henne istället resonera kring läroplanens och kursplanernas skrivningar kring jämställdhet, manliga och kvinnliga perspektiv och genus:

Jag kan väl säga så här, att det finns mycket i läroplanen som man får lov att ta med en nypa salt, därför det är en väldig skillnad på vad man kan prata om och vad man sen kan genomföra.

Men om vi säger så här, förmodligen har jag oftare ett genusperspektiv än vad man kanske skulle tro, bara det att jag inte kallar det för det. Därför, som jag sa till dig, jag tycker väldigt illa om termer på det här sättet.

Citatet visar fram en relativt krass syn på läroplanens direktiv och K3 blir återigen mer avogt inställd mot begreppen och dess användning inom ramen för historieundervisningen. Hon har dock själv en medvetenhet om att hennes resonemang i hög grad och hennes undervisning i viss grad har en könsmedvetenhet som många gånger omedvetet blir till genusmedvetenhet. Dock upplever jag att K3 har ett problematiskt förhållande till genusbegreppet. Hon diskuterar ofta begreppen som laddade och omgärdade med en negativ stämpel vilket får henne att värja sig från dem. Jag frågar vad hon tror detta beror på:

Det beror väldigt mycket på dem som har lanserat genusperspektivet och genusforskning, att de har haft en sådan attityd som många stöts bort av. Du kan tacka Hirdman (Yvonne Hirdman, min anm.) för det. Det vore väl om det (genusbegreppet min anm.) kunde befrias från den här sammanblandningen med feminism.

Sen tror jag att vi snart måste börja titta på männen i sammanhanget, jag menar det finns ju kvinnor som misshandlar män och jag tror inte det är så hemskt roligt för en man att veta att han är tvungen att vara stor, stark och duktig. Det är nog ett stort problem för många män.

För K3 blir genusbegreppet ett ideologiskt laddat begrepp som hon sammankopplar med den för henne negativt laddade feminismen. Hon lyfter i det sammanhanget ett behov av att titta på män i lika hög grad som på kvinnor vilket visar att hon trots allt inte är medveten om genusbegreppets funktion fullt ut. Genusbegreppet så som jag presenterar det vill hon hellre, av tids och utrymmesskäl, placera inom samhällskunskapen.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att K3 rör sig mellan trappstegen "könsomedveten", "könsmedveten" och "genusmedveten". K3 är helt klart medveten om att kön har spelat en avgörande roll för den historiska utvecklingen i allmänhet och historieskrivningen i synnerhet men det är inte någonting hon medvetandegör för sina elever i någon högre utsträckning på grund av bl.a. elevernas låga kunskapsnivå, styrdokumentens stoffträngsel och en egen inställning som hävdar att det finns annan historia som är viktigare. Det betyder att K3's undervisning i övervägande grad är "könsomedveten" men med tydliga inslag av "könsmedvetenhet" och ibland även "genusmedvetenhet" när det s.a.s. "kommer upp".

Informant M3

M3 gick sin utbildning till lärare i Uppsala under 1960-talet och examinerades 1964. Han har sedan dess varit verksam som historielärare på gymnasiet och jobbar nu vid en gymnasieskola i Mellansverige.

Efter min introduktion bad jag M3 att resonera kring en definition av begreppen genus och ett genusperspektiv på historia. Precis som i tidigare intervjuer var det svårt att få M3 att uttala sig direkt om de begrepp jag presenterat. Han inledde istället vårt samtal med en viss

irritation över ämnet eftersom han tycker att jämställdhetsdiskussionen har en tendens att ta sig för stora proportioner. När vi sedan kom in på ett resonemang kring ämnet historia uttryckte han att historien förvisso är ojämsställd men att detta faktum inte behöver problematiseras i någon högre grad eftersom det är en naturlig följd av ett ojämsställt samhälle:

Historia handlar om så oerhört mycket. Den allmänna historien har ju handlat mycket om stater och eftersom det har varit ojämnt i historien så har ju kvinnor spelat en mindre roll i staters betyende. Så att historia inte kan vara jämställd i hur man skildrar män och kvinnor, det finner jag självklart. Klart det är ojämsställt!

Eftersom diplomatins värld har varit männens värld och krigets värld har varit männens värld, tekniska yrken som lantmäteri har varit männens värld och själva regerandet har varit männens värld, så är allt källmaterial från de områdena män. Och det källmaterial som finns om kvinnor är inte den typen av information som historiker använder sig av för att skriva studieböcker.

Han motsäger sig inte jämställdhet som så men när det gäller ämnet historia måste vi förstå, och som jag tolkar det acceptera, avsaknaden av kvinnor eftersom de, historiskt sätt, inte varit medverkande i det historiska statsbygget. M3's bild av vad historieundervisningen bör innehålla står därmed ganska klart.

Jag gick vidare genom att fråga om hans undervisning eventuellt innehöll någon form av genusperspektiv:

Det jag påtalar är ojämsställdheten och ser till att där det finns kvinnor som spelar en nationell roll, att självklart ska det fram lika mycket som männen.

M3 beskriver en staternas historia, där han förvisso påtalar ojämsställdheten och låter kvinnorna framträda där de haft en nationell betydelse, men utan någon form av problematisering av den ojämsställdhet han lyfter fram.

Jag undrar om han kan ge något mer exempel på hur han anlägger ett genusperspektiv på t.ex. äldre historia:

Det är ju det ojämlika samhället, det går ju att hitta. Det finns flera bredvidläsningsböcker, artiklar om barnuppfostran, kvinnorna i Aten och det finns ju fördjupningsböcker om kvinnohistoria, kvinnliga makthavare.

Ovanstående citat visar hur M3 använder sig av ett kvinnohistoriskt perspektiv med kvinnor som tillägg till nationernas historia. Det handlar om de klassiskt kvinnliga domänerna hem och familj eller särskilt utmärkande kvinnor med makt. I alla fall är det en fråga om tillägg eller fördjupning av någonting annat.

För att komma vidare presenterar jag en distinktion mellan genushistoria och kvinnohistoria och frågar om M3 känner igen resonemanget:

Inte det här sistnämnda (genus min anm.), det här sistnämnda har jag aldrig hört talas om, jag har aldrig stött på någonting som påminner om det i läroböcker heller utan det är något åt det första hållet. Men inte att studera kvinnor för att de är kvinnor, utan att studera dem som samhällsagerande varelser. Och då har de självklart ett handikapp i ojämsställdheten från början.

Genusbegreppet och genusperspektivet saknas helt hos M3 och han visar återigen hur han, i de fall han för ett resonemang kring kvinnor som "samhällsagerande varelser" i historien, gör det utan någon form av problematisering.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att M3 saknar kunskap och medvetenhet om genus och genusperspektiv på historia och att han i de fall han låter kvinnor framträda i historieundervisningen inte problematiserar den ojämsställdhet han trots allt uttrycker att han är medveten om. Jag placerar därför M3 på det könsomedvetna trappsteget i genustrappan.

M3 använder läromedlet *Epok*⁵⁴ och jag frågar om han anser att boken innehåller ett genusperspektiv:

Inte mer än de andra.

Om man med genusperspektiv menar att kvinnor dyker upp så dyker de upp som kvinnor som har satt avtryck i historien. Det är ju samma sak som män. Det är inte vilka män som helst som dyker upp, det är de som har satt avtryck i historien. Och som jag upplever historieböckerna är det de som har satt avtryck som kommer i historieböckerna och eftersom kvinnorna varit tillbaka-kaskuffade så har de satt mindre avtryck.

M3 resonerar kring mäns och kvinnors roller i historieböckerna med samma retorik som vi kan se i samhället i övrigt när det gäller mäns och kvinnors representation och deltagande. De män och kvinnor som förekommer i historien gör det därför att de har förtjänat en plats där. Jag frågar om M3 problematiserar det faktum att kvinnorna varit undanskuffade och varför ojämställdheten har uppstått:

Inte direkt, kan jag påstå... Nej, inte som studieobjekt.

Jag frågar M3 om genusperspektiv är någonting som kommer upp i stoffdiskussionen historielärare emellan:

Nej. Överhuvudtaget har vi sällan tid att diskutera någonting. Det långsiktiga har försvunnit. Sen kommunaliseringen kom har tiderna blivit allt tajtare och tajtare. Vi ska undervisa mer än i det gamla systemet trots lika mycket elever, trots olika kurser. Vi ska administrera, vi ska elevvårda, vi gör vaktmästarjobb, vi gör kontorsjobb, vi håller på med fakturor, och det där gör att tiden för historiemetodologiska samtal, den existerar inte.

Precis som hos de tidigare informanterna lyfter M3 upp en rad hindrande faktorer för varför genusperspektivet överhuvudtaget inte diskuteras bland historielärare. Han påtalar framför allt organisatoriskt hindrande strukturer och menar att alltför liten tid lämnas åt "historiemetodologiska samtal" där eventuellt genus skulle kunna ingå.

Jag undrar om M3 känner igen begrepp som kvinnohistoria och genushistoria från sin utbildningstid:

Det existerade inte.

M3 menar att det finns en klyfta och tidsförskjutning mellan forskning och skolundervisning som gör att begrepp som sedan länge varit vedertagna bland historiker inte återfinns i t.ex. gymnasielärares medvetenhet. Detta förvåras dessutom av bristen på kompetensutveckling i kombination med lärares höga arbetsbelastning, hävdar han. Det går helt enkelt inte att hänga med i forskningen på grund av de tidigare nämnda organisatoriska hindren.

Jag ber M3 reflektera lite kring begreppen i läroplanens direktiv i förhållande till kursplanernas:

Ja, men kurskriterierna har andra infallsvinklar som vi ska bedöma efter. Härdrar man det skulle man ju kunna jobba med saker i enlighet med läroplanen men sakna grund för betygssättningen. Ska alla få IG då? Det kan ju inte heller vara intentionerna?

Jag undrar hur M3 anser att vi bör läsa styrdokumentet och han hävdar att det bara finns tid och utrymme att rent krasst följa betygskriteriernas direktiv:

Eftersom vi är skyldiga att sätta betyg, det kan vi aldrig slippa ifrån, och tiden räcker i princip bara till för att omsätta den biten i verkligheten. Andra bitar finns det inte arbetstid för. Eller fortbild-

⁵⁴ Elm, Sten, *Epok: historia. Kurs A*. Interskol, Malmö, 2001

ning för. Vi har aldrig fått någon fortbildning i de här frågorna, ingen av oss. Om det inte är av eget personligt intresse.

Jag tror att lärarutbildningen i historia lever i sin värld där det finns tid för sådana här resonemang. Ute i verkligheten säger nykomna lärare att de inte hade en pejling att det skulle vara så mycket administrativt.

Jag ber honom resonera vidare utifrån styrdokumentens begrepp och han uttrycker den maktlöshet han känner inför dokumentens stora ord och verklighetens trånga utrymme:

För elevernas del tycker jag att det är mycket märkligt, för det står ju att vi ska tala om centrala historiska begrepp, men vad är det? Arbetsbördan är för stor för att man ska kunna omsätta detta så att säga innehållsmässigt. Däremot kan man ju omsätta det i resonemang och fördjupningar, i vårt beteende och i hur vi pratar.

Mycket kan man dock få in gratis, bara genom sunt förnuft menar M3:

Respekten för jämställdhet, respekten för kvinnor och inte överdriva män i historien, det finns där automatiskt på något sätt. Att grubbla på hur man leder historieinnehållet så att det på ett tydligare sätt belyser det här, det finns ju inte.

Intervjupartiet ovan visar att M3 har svårt att se någon korrelation mellan läroplanens direktiv och historieundervisningens innehåll. För honom handlar det om två skilda nivåer där läroplanens jämställdhetsdirektiv är något han eventuellt kan se som förhållningssätt gentemot elever men att dessa direktiv inte är möjliga att läsa in i kursplanerna och betygskriterierna för historia. Jämställdhetsdirektiven i läroplanen är något han inte reflekterar över i någon mån eftersom det så att säga faller sig naturligt att behandla flickor och pojkar med respekt. Han hävdar också att bristen på tid och fortbildning gör att det kommer an på eget intresse när lärare väljer att plocka in den här typen av perspektiv.

För att avsluta intervjun ber jag M3 sammanfatta sitt resonemang:

Det systematiska studiet av genusperspektivet tror jag förekommer ytterst sporadiskt i ämnet historia på grund av okunskap, fortbildning är en chimär, utbildningen ligger långt tillbaka i tiden, det här diskuterades överhuvudtaget aldrig och tiden att implementera sådant här finns ju inte. Då blir det mer att man går på det konkreta som betygskriterier, eftersom man ändå ska betygsätta ett stort antal elever.

Däremot tror jag varenda historielärare vet att det finns en dold kvinnohistoria, men att de lyfter fram det när det blir konkret, när det på något sätt syns i historieböckerna. För vi är ju ändå beroende av historieböcker, forskningsböckerna kommer vi aldrig till, utom i enstaka fall. Och oftast är forskningsböckerna dessutom alldeles för svåra. Dagens gymnasieelever på SP klarar knappast en grundbok på universitetsnivå, än mindre en forskningsbok på universitetsnivå.

M3's sammanfattning blir tydlig och visar på de saker som varit mest framträdande under vår intervju. Framför allt handlar det om bristen på genusmedvetenhet och sammanblandningen mellan kvinnohistoria och genusperspektiv men här framkommer också vad M3 ser som möjliga förklaringar till varför det inte finns något genusperspektiv. Precis som övriga informanter lyfter han fram brist på kunskap och fortbildning. Han klyftan mellan intention och verklighet är oöverstiglig och att detta gör att lärare följer betygskriterier och läroböcker i första hand. Precis som hos K2 och M2 är läroboken central för M3. M3 ser också elevernas låga kunskapsnivå som ett problem när det gäller att föra in andra perspektiv i historieundervisningen.

När det gäller M3's attityd till ett genusperspektiv på historieundervisningen, eller i hans fall ett kvinnohistoriskt perspektiv på historieundervisningen, så kan den sägas vara kritisk. M3 har en klar uppfattning om vad historieundervisningen på gymnasiet bör innehålla och en bestämd historiska kanon känns hela tiden närvarande i M3's resonemang. För M3 är

genusperspektiv detsamma som kvinnohistoria och det innebär att nya delar måste läggas till den kanon som han redan tidigare känner sig pressad av.

RESULTATSAMMANFATTNING

De sex genomförda intervjuerna visar fram ett brett spektrum gällande såväl genusmedvetenhet som attityd till användande av ett genusperspektiv i historieämnet på gymnasieskolan.

Dock vill jag återigen understryka att resultaten inte kan ses som generaliserbara. Undersökningen bör istället ses som sex nedslag vilka ger olika bilder av hur samspelet mellan politiska intentioner, historisk forskning och historielärares verklighet kan ta sig uttryck.

Genus(o)medvetenhet i en socialhistorisk kontext - om att röra sig i genustrappan

Genom att följa informanternas resonemang kring definition och konkretisering av begreppen genus och genusperspektiv på historia har jag försökt kategorisera deras medvetenhet och kunskapsnivå utifrån genustrappans fyra trappsteg. Redan tidigt blev det dock tydligt att placeringen på trappan inte var statisk och att samma informant kunde röra sig mellan stegen i sitt resonemang.

Endast två av informanterna skulle i sitt teoretiska resonemang kunna klassas som genusmedvetna utifrån genustrappans definition. Hos K1 är genusbegreppet närvarande i såväl teori som praktik men med den inskränkningen att hennes exempel på konkretisering i undervisningen uteslutande rör sig i en socialhistorisk och traditionellt kvinnlig kontext. Hos M1 finns en teoretisk medvetenhet vilken däremot sällan återspeglas i den egna undervisningen. M1 blir således placerad på det ”genusmedvetna” trappsteget rent teoretiskt men halkar ner mot ”könsomedveten” i den konkreta undervisningen.

K3 formulerade aldrig någon explicit definition av begreppet genus och hon kände sig inte heller bekant med den definition jag presenterade. Dock visade hennes resonemang kring vad ett genusperspektiv på historia skulle kunna vara, att hon har ett uttalat genusperspektiv i sitt sätt att problematisera synen på ”Kvinnan” genom historien. Genusperspektivet återfinns dock endast sporadiskt i hennes konkreta undervisning och då uteslutande som en problematisering av kvinnans underordnade position. Därmed kan man säga att K3 rör sig mellan trappstegen ”könsomedveten”, ”könsmedveten” och ”genusmedveten”.

M2 presenterade en definition av ett genusperspektiv på historien såsom två parallella historieskrivningar beroende av kön. Hans resonemang går att tolka på två sätt. Å ena sidan kan behovet av två skilda historieskrivningar ses som ett uttryck för en emancipatorisk strävan att verkligen skapa utrymme för kvinnorna och deras liv och verksamhet i historien. Å andra sidan kan betoningen av mäns och kvinnors skilda kön och därmed behov av skilda historieskrivningar ses som ett utslag av essentialism och särartstänkande. M2 gav några få exempel på konkretisering i undervisningen vilka uteslutande rörde sig i en kvinnohistorisk kontext utan problematiserande inslag.

Utifrån ovanstående resultat kan jag säga att M2 rör sig mellan stegen ”könsomedveten” och ”könsmedveten” på genustrappan men beroende på hur man förstår hans definition av genusperspektiv på historien kan han även tolkas som ”könsmaktsförstärkande” då han åberopar särart snarare än social konstruktion.

Informanterna K2 och M3 kunde inte definiera begreppet genus och de sade sig heller inte känna till definitionen av begreppet när jag presenterade det för dem. De beskrev genus och ett genusperspektiv på historia utifrån vad jag tidigare definierat som ett kvinnohistoriskt perspektiv och när de beskrev sin egen användning av genusperspektiv i undervisningen

handlade det uteslutande om någon form av tilläggshistoria där kvinnorna, i M3's fall, lyftes fram endast i egenskap av historiskt viktiga aktörer eller, som i K2's fall, fick plats via så kallade bredvidläsningsstycken i läroboken. Båda informanterna befinner sig på det "könsomedvetna" trappsteget och de exempel på konkreta undervisningssituationer som uppkommer förändrar inte läget i någon större utsträckning.

Jag kan utifrån mina resultat se att kunskapsnivån kring genusbegreppet är förhållandevis låg och att denna kunskapsbrist går att förklara på flera olika sätt.

Att de tre informanter som examinerades från lärarutbildningen i Uppsala 1964 inte upplevde att deras utbildning innehållit ett kvinnohistoriskt perspektiv, än mindre ett genusperspektiv, kan inte ses som anmärkningsvärt eftersom den kvinnohistoriska forskningen då fortfarande låg i sin linda. K3 menar dock att det fanns en diskussion kring dessa frågor utanför universitetet, något som K2 och M3 däremot inte lyfter fram. Vad som däremot är anmärkningsvärt i deras berättelser är att ingen av dem har erbjudits fortbildning kring vare sig kvinnohistoria eller begreppet genus, under sina 40 år som lärare, detta trots att jämställdhetsdirektivet funnits med i skolans styrdokument sedan 1960-talet.

K1, M1 och M2 har alla en relativt färsk gymnasielärarexamen. Trots detta var det ingen av dem upplevde att lärarutbildningen genomsyrats av ett genusperspektiv. De gånger de stött på begreppet var i form av tillvalskurser, vilka dock inte var obligatoriska. Endast K1 hade deltagit i någon sådan kurs. Ingen av de tre har deltagit i någon fortbildningsaktivitet kring genus sedan de blev verksamma som lärare. Snarare hävdar de alla att det egna intresset är helt avgörande för huruvida man väljer att fördjupa sig i frågan eller inte.

Mitt material visar således att tidsperiod för utbildningen kan ha viss betydelse för kunskapsnivå och genusmedvetenhet men att informantens eget intresse för frågan är helt avgörande för placeringen på genustrappan.

Oavsett medvetandegrad fick mina informanter möjlighet att reflektera över huruvida de ansåg att ett genusperspektiv i historieundervisningen på gymnasiet var eftersträvänsvärt och angeläget och precis som när det gällde placering på genustrappan kunde jag här identifiera ett ickestatistiskt förhållningssätt som varierade under samtalets gång.

Som förklaring till avsaknaden eller argument till utelämnandet av genusperspektiv, kunde jag, förutom ovanstående kunskapsbrist, urskilja såväl strukturella och organisatoriska som kulturella och ideologiska faktorer.

Alla sex intervjupersonerna lyfte fram stoffträngsel som ett av de starkaste skälen till avsaknaden av genusperspektiv i den egna eller andras undervisning. På ett eller annat sätt gav intervjuerna uttryck för en mycket stark historisk kanon vilken medvetet eller omedvetet styr undervisningens innehåll för mina informanter. Upplevelsen av att ett genusperspektiv på historia skulle innebära att ytterligare stoff läggs till den redan nu sprängfyllda kanon, gör att de tvekar. Frågan om vad som i så fall ska plockas bort återkommer hos alla sex.

Kanon är i mina informanters fall inte bara stoffbegränsad utan hos flera av dem också hierarkisk. Detta kommer tydligt till uttryck hos M2, K3 och M3 som alla hävdar att genus inte bör prioriteras när det gäller t.ex. stoffurvalet för A-kursen i historia. Känslan av att det finns viktigare saker att syssla med uttrycks av såväl M2, K2, M3 och K3.

Samma informanter hävdade att en av de främsta anledningarna till varför de inte väljer att integrera ett genusperspektiv i sin undervisning handlar om att eleverna som kommer till gymnasiet idag saknar förkunskaper. Dessa lärare menar att de först och främst måste jobba med att ge eleverna en basplatta av historisk kunskap för att det överhuvudtaget ska gå att undervisa i historia, än mindre anlägga ett genusperspektiv på densamma. Deras uppfattning är därför att A-kursens primära uppgift måste vara att reparera bildningsskadan och ge eleverna nödvändiga kunskaper. Ett genusperspektiv kan på sin höjd komma på fråga i B- eller C-kursen i historia, om ens då. Att den s.k. basplattan skulle vara könsneutral ingår som en outtalad självklarhet i resonemanget. Det finns heller inget historiedidaktiskt resonemang som

diskuterar den historiska basplattans egentliga funktion, om det är detta som är den enda vägen mot historisk kunskap och ett fördjupat historiemedvetande.

Avsaknaden av genusmedvetna historieläromedel nämns av tre informanter som avgörande för varför de själva inte har ett genusperspektiv i undervisningen. Informanterna ser lärobokens upplägg som en hjälp att begränsa historieämnets enorma stoff till ett urval som motsvarar de krav kursplanerna ställer. Stoffurvalet i läroböckerna verkar därmed överensstämma med den historiska kanon som kom till uttryck ovan. Utan lärobokens vägledning ser informanterna heller inte hur de ska göra för att undervisa genusmedvetet eftersom de själva aldrig stött på det förhållningssättet. De låter antyda att ett genusperspektiv på historia skulle kräva ett merarbete för dem eftersom de idag saknar såväl metod som läromedel. Denna arbetsbörda i kombination med en redan pressad arbetssituation gör att de värjer sig för allt nytt.

När det gäller lärares läsning, tolkning och konkretisering av Skolverkets styrdokument visade mitt resultat stor samstämmighet med tidigare presenterad forskning. Alla sex informanterna konsulterade kursplanerna i första hand när det gällde kurs- och undervisningsplanering. Endast de tre senast utexaminerade informanterna brukade överhuvudtaget vända sig till *Lpf94*. Upplevelsen av att kursplanernas betygs-kriterier inte legitimerar ett genusperspektiv framkommer direkt hos M3 men också indirekt hos M2, K2 och K3. Likaså kan man hos de här informanterna urskilja upplevelsen av att läroplanen rymmer ett glapp mellan vision och verklighet, ett glapp som de inte ser som möjligt att överbygga.

Det var endast hos K1 och M1 som ett medvetet arbete mot en större implementering av värdegrunden i historieundervisningen kunde urskiljas. I deras resonemang fanns en tydlig koppling mellan jämställdhetsdirektiven i *Lpf94* och kursplanernas mål och kriterier men de framförde också kritik mot skrivningarnas otydlighet. Det framkom tydligt att så som dokumenten i dag är formulerade kräver det ett stort mått genusmedvetenhet för att läsa in genusperspektivet i betygs-kriterierna för Historia A, B och C.

Trots ovanstående invändningar mot ett genusperspektiv på historia i gymnasieskolan så har de flesta av informanterna uttryckt en positiv attityd och ett nyfiket förhållningssätt till frågan i stort. Om detta är ett uttryck för politisk korrekthet eller inte ligger utanför den här undersökningens ramar att bedöma. Dock råder en misstämmighet mellan denna positiva attityd och den konkreta undervisningssituationen, där ett genusperspektiv sällan går att utläsa.

När det gäller genusperspektivets förtjänster lyfte alla informanter utom M1 fram rätten till "hela historien" som skäl för att ha ett genusperspektiv i historieundervisningen. K1, M1, M2 och K3 såg i olika stor utsträckning genusperspektivet som nödvändigt för att få förståelse för historiska processer. K1, M1 och K2 pekade även på historieämnets funktion som identitetsskapare och underströk genusperspektivets nödvändighet för att förklara roll- och makt-fördelning genom historien.

DISKUSSION

Trots att min undersökning inte kan ge ett generaliserbart resultat så finns det anledning att reflektera över de indikationer dessa sex nedslag ger kring mötet mellan historiedidaktik och jämställdhetspolitiska intentioner i gymnasieskolans historieundervisning.

Det råder skilda föreställningar kring historielärares uppdrag och historieämnets funktion bland mina informanter, framför allt i fråga om genusbegreppets relevans i undervisningen på gymnasiet. Denna skillnad kan förklaras av en rad olika faktorer, något som ovanstående resultatsammanfattning visar.

På ett mycket konkret plan handlar det om hur respektive lärare läser och tolkar gymnasieskolans styrdokument, en läsning som i sin tur påverkas av lärarens kunskap och medvetenhet kring begrepp som jämställdhet och genus.

Det är på många sätt positivt med flexibilitet och tolkningsutrymme i en verksamhets styrdokument men när samma dokument kan läsas både så att det kräver ett genusperspektiv

och som att det legitimeras frånvaro av ett genusperspektiv, finns det anledning att fundera över dokumentets funktion som målverktyg för de utbildningspolitiska intentionerna.

I fråga om lärarens uppdrag hävdar jag att gymnasieskolans styrdokument är möjliga att läsa så att det åligger varje historielärare att ha ett genusperspektiv i sin undervisning, men att denna läsning kräver medvetenhet kring begrepp som jämställdhet och genus, en medvetenhet som min undersökning ger oss anledning att misstänka saknas. Utan medvetenhet och med vissheten om att de flesta lärare idag endast konsulterar kursplanerna i sin planering, betyder det att elevernas möjlighet att få en genusmedveten historieundervisning blir godtycklig och helt kommer an på lärarens eget intresse för frågan.

Om historielärarens uppdrag ska vara att bedriva genusmedveten undervisning bör vi fundera över hur styrdokumentet för historia bör utformas. Utan att för den skull återgå till någon form av stoffstyrd kursplan anser jag att det tydligt måste framgå, inte bara i övergripande värdegrundsmål i läroplanen, utan även explicit uttryckt i kursplanerna, att genus skall ingå som ett bland flera nödvändiga perspektiv för att uppnå historisk förståelse.

Begreppet genus återfinns i dag endast i en kort passus i ämnesbeskrivningen för historia och detta skulle kunna gälla som argument för ett utelämnande för många lärare, något min undersökning indikerar. En lärare med god kunskap och medvetenhet om jämställdhet och genus har dock inga större svårigheter att läsa in läroplanens värdegrundsdirektiv i kursmålen för historia, men saknas denna kunskap och medvetenhet är chansen att eleverna får en genusmedveten undervisning synnerligen obefintlig.

När det gäller kunskap och medvetenhet kring genus måste det, om den generella kunskapsnivån korrelerar med min undersöknings resultat, ske en radikal förändring från två håll. Å ena sidan måste det skapas större samstämmighet mellan de utbildningspolitiska intentionerna och den faktiska lärarutbildningen. Å andra sidan måste skolledare på gymnasiet se till att höja kompetensen hos redan verksamma lärare, något som sannolikt skulle gynnas av en mer stringent formulerad kursplan. Det går inte att kräva ett genusmedvetet förhållningssätt av lärare om de inte först fått såväl teoretisk som praktisk kunskap om begreppet.

Beträffande ämnet historia kan jag, utifrån mina informanternas erfarenheter, misstänka att universitet och högskolor fortfarande bedriver historieutbildning enligt traditionellt mönster. Undervisningen är präglad av en osynlig kanon som, trots att det gjorts tappra försök till förändring, inte på något sätt kan sägas vara genusmedveten. Den osäkerhet som uttrycks i mina intervjuer, kring hur man bedriver genusmedveten historieundervisning och vad som i så fall måste tas bort ur den nuvarande undervisningen, blir för mig en spegling av universitetens och högskolornas försök att hantera frågan. Oförmågan att naturligt implementera ett genusperspektiv gör att kurser i kvinnohistoria och genus hamnar vid sidan av den obligatoriska historieundervisningen i form av valbara fördjupningar och därmed har det återigen signalerats att detta inte är ett område och perspektiv som vi räknar in i ”den riktiga historien”.

Om inte lärarutbildningen till form och innehåll kan ge de blivande lärarna en målbild för genusmedveten undervisning så har förutsättningarna för att garantera våra ungdomar en genusmedveten historieundervisning grusats redan i sin linda.

En positiv bieffekt av en större tydlighet i styrdokumentet skulle kunna vara ett ökat utbud av genusmedvetna läromedel i historia. Eftersom läroböckerna i mycket hög grad styr historieundervisningen i våra skolor⁵⁵ och dess stoffurval ses som en garanti för att uppnå de mål och betygskriterier som de olika historiekurserna omfattar, kommer en genusmedveten lärobok att hjälpa lärare såväl material- som metodmässigt.

Men oavsett hur goda strukturella förutsättningar som skapas för skolans jämställdhetsintentioner handlar det, i historieämnets fall, till syende och sist om historiedidaktikens kärnfrågor och lärarens personliga förhållningssätt. Att genusmedvetenhet inte alltid är en garanti

⁵⁵ Ammert, Niklas ”Finns då(och)nu(och)sedan?” *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund, 2004, s.274

för en genusmedveten historieundervisning är något som min undersökning visar. Även om jag som lärare har en teoretisk medvetenhet när det gäller genus är det inte lätt att applicera detta på en befintlig, ”könsneutral”, historisk kanon. Här återkommer jag till materialbristen, svårigheterna med att byta perspektiv och våga titta på gammalt material med nya ögon. Att bära genusglasögon kräver att man vågar ifrågasätta normer också när det gäller viktig och prioriterad kunskap, något som visade sig svårt även för de informanter som var genusmedvetna. Det gäller att reflektera kring vilken roll historieämnet kan och bör ha inom ramen för den nya gymnasieskolan.

Elevernas dåliga förkunskaper framkom i en rad intervjuer som en förklaring till varför ett genusperspektiv inte var relevant i till exempel A-kursen i historia. Här blir bilden av historieämnets roll som förmedlare av historisk kanon mycket tydlig. Det finns bland vissa lärare en klar föreställning om vad eleverna ska ha med sig när de kommer till gymnasiet och att denna kunskap är en förutsättning för att vidare kunna skaffa sig historisk förståelse och medvetenhet. Saknas denna kunskap ser gymnasieläraren det som sin uppgift att rätta till detta, något som skapar en enorm känsla av frustration och otillräcklighet.

Elevernas dåliga förkunskaper skulle kunna förklaras som en konsekvens av en bristande historieundervisning på grundskolan och åtgärdas med hjälp av en mer styrd garanterad undervisningstid för ämnet historia inom ramen för SO. Jag skulle dock vilja att diskussionen tog en helt annan vändning. Den situation som råder på gymnasiet idag må förvisso vittna om elever med låg kunskapsnivå när det gäller traditionell historia, kanon med andra ord, men på vägen mot ett gymnasium där historia läses som kärnämne av alla elever, motiverade som omotiverade, är det istället frågan om vad vi egentligen ska lära eleverna, eller snarare, vad vi egentligen *kan* lära eleverna som blir relevant.

För mig blir det angeläget att återigen knyta an till Per Eliassons resonemang kring det prospektiva genetiska och det retrospektiva genealogiska perspektivet på historia. Med ett sådant förhållningssätt rör vi oss mellan historia som tolkning och historia som livsvärld. För att uppnå den här typen av undervisningssituation måste vi visserligen ha en historisk bas att utgå ifrån men basens form och innehåll är långt ifrån självklar. Vi måste bli bättre på att utgå från elevernas referenser och deras livsvärld i nuet, koppla detta till en historisk kontext som aktiverar alla de tre historiska tidsdimensionerna och låta historien befolkas av ”riktiga” människor istället för enbart personifieringar. Med ett sådant förhållningssätt får begreppet genus en naturlig plats som referensram oavsett tidsdimension. Det blir då en fråga om att undersöka hur identitetsskapande processer fungerar som ordnande principer på samhällets alla plan och hur den normativa manligheten och kvinnligheten aldrig kan lämnas utanför en förståelse av dessa processer.

KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

Tryckta källor

Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm 1994
SFS nr: 1985:1100 *Skollagen*

Muntliga källor

Intervju med K1 2005-02-15

Intervju med K2 2005-02-15

Intervju med K3 2005-02-15

Intervju med M1 2005-02-08

Intervju med M2 2005-02-17

Intervju med M3 2005-02-08

Intervjuutskrifter och ljudupptagningar finns hos uppsatsförfattaren.

Internet

www.skolverket.se Kursplan för historia A, B och C (utskrift finns hos uppsatsförfattaren)

www.skolverket.se Ämnesbeskrivning för historia (utskrift finns hos uppsatsförfattaren)

Litteratur

Bondestam, Fredrik, *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion och bibliografi*. Stockholm, 2004

Edwertz, Mona, Lundström, Lars *Jämställdhets- och genusperspektiv i kurslitteraturen*. Arbetsrapport 2003:1 Karlstads universitet

Genushistoria: en historiografisk exposé. Red: Christina Carlsson Wetterberg och Anna Jansdotter Lund 2004

Genus i historisk forskning. Red: Christina Ericsson, Lund 1993

Genusperspektiv i historia: metodövningar. Red: Magnus Perlestam, Lund 2001

Genusvägar: en antologi om genusforskning. Red: Thurén, Britt-Marie, Malmö 2002

Hirdman, Yvonne, *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö 2001

Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken. Red: Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander Lund 2004

Johansson, Annika, *Jämställdhet och Lpf 94: en fenomenografisk studie och analys utifrån fyra informanternas erfarenhet och uppfattning*. Examensarbete Högskolan Dalarna, 2003

Nationalencyklopedin 2005

Näringsdepartementet, *Jämt och ständigt Regeringens handlingsplan för Jämställdhetspolitiken 2003 – en sammanfattning*. Stockholm, 2003

Myndigheten för skolutveckling, *Hur är det ställt? Tack, ojämnt! Erfarenheter av jämställdhetsarbete i grundskolor och gymnasieskolor*. Stockholm 2003

- Skolverket, *En fördjupad studie om värdegrunden: om möten, relationer och samtal som förutsättningar för arbetet med de grundläggande värdena*. Stockholm 2000
- Statistiska Centralbyrån, *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet*. Stockholm 2004
- Wiklund, Karin, *Genusperspektiv i utbildningen: om genusperspektiv i grundutbildning och forskning vid Karlstads universitet*. Arbetsrapport. Karlstad 2001

Intervjuguide

Yrkeserfarenhet

Hur länge har du jobbat som historielärare på gymnasiet?
När och var gick du din utbildning?

Begreppet genus i historieundervisningen

Berätta hur du ser på begreppet genus:

- Definition av begreppet.
- Ett genusperspektiv på historia – vad kan det vara?
- Har du själv använt dig av ett genusperspektiv i din undervisning? Ge exempel.
- Hur stor vikt bör läggas vid genus i historieundervisningen på gymnasiet?
- Vilka läromedel använder du i din undervisning?
- Upplever du att läroböckerna innehåller ett genusperspektiv på historien?

Begreppet genus i historieläraryrket och bland verksamma historielärare

Träffade du på begreppet genus under din utbildningstid?

- i undervisning och litteratur
- i diskussion med andra studenter

Diskuteras genusperspektiv på historien bland dina historielärarkollegor?

Läroplanens direktiv om jämställdhet

Hur ser du som historielärare på läroplanens direktiv om jämställdhet, genusperspektiv och manliga och kvinnliga perspektiv?